

La construcción y representación gráfica del cuento colectivo



Eyleen Xilena Burbano Rodríguez

Karen Daniela Luna Imbachi

Universidad del Cauca

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana e Inglés

Popayán

2023

La construcción y representación gráfica del cuento colectivo

Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en Educación Básica con Énfasis

en Lengua Castellana e Inglés

Eyleen Xilena Burbano Rodríguez

Karen Daniela Luna Imbachi

Directora

PhD. Angela Yicely Castro Garces

Universidad del Cauca

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana e Inglés

Popayán

2023

Nota de aceptación

Directora: _____

PhD. Angela Yicely Castro Garcés

Jurado: _____

PhD. Luis Arleyo Ceron

Jurado: _____

Jurado: Mg. Langen Lozada Olaya

Lugar y fecha de sustentación: Popayán, 21 de Junio de 2023

Dedicatoria

Eyleen Xilena Burbano Rodríguez

No dejas de ser maestra después que acabas la jornada, eres maestra toda la vida. Dicen que los tiempos de Dios son perfectos y cuanta razón hay en ello; le pedí tanto que me indicara el camino y esta fue su respuesta. Llegar hasta aquí no fue fácil, sin embargo hoy me siento orgullosa de mi vocación, la amo. Es por esto que, quiero dedicar este trabajo en primer lugar a Dios, a la Virgen María y a mis ángeles guardianes, que desde el cielo siempre guiaron y cuidaron mi caminar. No obstante, la protagonista acá es mamá, mi primera maestra, mi gaviota, todo esto es por y para ella. Una mujer que me ha enseñado a alzar el vuelo cuando siento que ya no puedo más, es gracias a ella que hoy me siento orgullosa de la mujer que soy. No quiero tampoco dejar de lado, a mi pueblito de donde salí un día en busca de un sueño, Bolívar Cauca, esa cuna de artesanos donde la inteligencia es peste y tuve la dicha de crecer. También quiero aludir a esas personas maravillosas que he conocido en este proceso, niños, amigos y colegas, que se acercaron a mí sin buscar nada a cambio y se convirtieron en verdaderos seres de luz en mi vida. Por último, doy gracias a mi Alma mater y especialmente a mi por la dedicación, la responsabilidad y por no darme nunca por vencida.

Dedicatoria

Karen Daniela Luna Imbachí

A mi abuelo Aurelio, el dueño de mis primeras palabras y mi mayor inspiración. Por leerme cuando yo aún no sabía escribir, gracias por creer en mí y sembrar fuerza, convicción y amor en mi ser.

A mis padres, por ayudarme a alcanzar mis objetivos.

A los estudiantes que fueron partícipes en este proyecto, por permitirme conocerlos y reconocermelos, fueron vitales para ayudarme a desaprender para reaprender.

A la vida y madre naturaleza por permitirme continuar en ella y ser eje de ayuda emocional para continuar con este trabajo.

A Rebecca, por soñar conmigo desde niña lo que hoy es posible.

A mis amigos por su apoyo y estar presentes en mi caminar.

Agradecimientos

A la Escuela Normal Superior de Popayán, en cabeza del señor rector Hermes Laureano Idrobo y la Coordinadora de la Sede primaria María Cristina Lemos, por permitirnos desarrollar nuestra práctica pedagógica investigativa en la Institución. Especial agradecimiento a la docente titular de Tercero C en el año 2022, Claudia Sánchez por abrirnos las puertas de su salón y apoyarnos en este proceso.

A nuestros estudiantes, quienes hicieron posible esta investigación, por su disposición, colaboración y aprendizajes. Agradecemos su confianza y permitirnos entrar a sus corazones.

A la doctora Dolores Cristina Montaña, por su colaboración y orientación inicial en este proyecto investigativo. Su experiencia y conocimiento en el campo han sido esenciales para el logro de los objetivos planteados.

A nuestra asesora, doctora Angela Yicely Castro, por su guía y disponibilidad en esta investigación. Sus comentarios y sugerencias fueron invaluable para el éxito de este proyecto.

Resumen

El presente informe del proyecto de Práctica Pedagógica Investigativa (PPI), llevado a cabo con los niños y niñas del grado Tercero C de la Sede Primaria - Institución Educativa Escuela Normal Superior de Popayán Cauca durante el periodo 2021-2023, tuvo como objetivo develar los aprendizajes obtenidos sobre la comprensión y producción textual, a partir de la construcción y representación gráfica del cuento colectivo como estrategia pedagógica. En consecuencia, al tratarse de observar y reflexionar sobre la realidad que se vive en la práctica escolar, esta investigación fue realizada desde el enfoque cualitativo y la investigación acción, que a través de la caracterización del contexto permitió descubrir que nuestro tema problema era la comprensión y producción textual. En este sentido, luego de indagar acerca de los gustos e intereses de los pequeños, se implementó la estrategia pedagógica mencionada para contribuir significativamente al tema, para lo cual se realizaron 24 actividades; 11, para identificar los niveles de comprensión lectora a través de la lectura de cuentos infantiles y 13, que conllevaron a la escritura colectiva de cuentos acompañada de dibujos coloridos. De modo que, el cuento colectivo consistió en dar vida a distintas historias a partir de expresiones escritas, orales y artísticas. Además de seguir la estructura del cuento, los estudiantes en sus creaciones no solo manifestaban situaciones de la vida cotidiana, sino que también daban a conocer su capacidad imaginativa, su creatividad y el notable compañerismo con sus pares.

Palabras clave: lectura, escritura, comprensión y producción textual, cuento colectivo, representación gráfica.

Abstract

This report of the Research Pedagogical Practice (PPI) project, carried out with the boys and girls of Third Grade C of the Primary School - Educational Institution Escuela Normal Superior de Popayán Cauca during the period 2021-2023, had the objective of unveiling the learning obtained on textual comprehension and production, from the construction and graphic representation of the collective story as a pedagogical strategy. Consequently, since it was a matter of observing and reflecting on the reality experienced in school practice, this research was conducted from the qualitative approach and action research, which through the characterization of the context allowed us to discover that our problem topic was textual comprehension and production. In this sense, after inquiring about the likes and interests of the little ones, the mentioned pedagogical strategy was implemented to contribute significantly to the topic, for which 24 activities were developed; 11, to identify the levels of reading comprehension through the reading of children's stories and 13, which led to the collective writing of stories accompanied by colorful drawings. Thus, the collective story consisted of giving life to different stories through written, oral and artistic expressions. In addition to following the structure of the story, in their creations the students not only manifested situations of daily life, but also showed their imaginative capacity, their creativity and the remarkable sharing with their peers.

Keywords: reading, writing, textual comprehension and production, collective story, graphic representation.

Tabla de Contenido

Introducción	11
El Problema de Investigación: El Bosque	13
Descripción del Problema de Investigación	13
Formulación de la Pregunta Problema	15
Justificación	16
Objetivos	19
General	19
Específicos	19
Práctico	19
Antecedentes del Problema: El Volcán	20
Estado del Arte Local	20
Estado del Arte Nacional	22
Estado del Arte Internacional	24
Marcos de Referencia: El Oasis	26
Marco de Referencia Contextual	26
Marco de Referencia Legal	30
Ley General de Educación 115 de 1994	30
Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana	31
Estándares Básicos por Competencias en Lenguaje	33
Derechos Básicos Del Aprendizaje	35
Marco de Referencia Conceptual	36
La Lectura, un Viaje sin Salir de Casa (La Comprensión Lectora)	36
La Escritura, una Vida de Lenguajes (Producción Textual)	40
Compartiendo Historias que Enseñan. (El Cuento Colectivo)	45
Líneas y Trazos: Los Dibujos de la Imaginación (La Representación Gráfica)	48
El Diseño Metodológico de la Investigación : El faro	53
Tipo de Enfoque de Investigación	53
Enfoque Cualitativo	53
El Método de Investigación	54
Investigación Acción (IA)	54
Fases	54
La Población y la Muestra	56
Técnicas e Instrumentos de Recolección y Análisis de Datos	56
El Diario de Campo	56
El Cuestionario	57

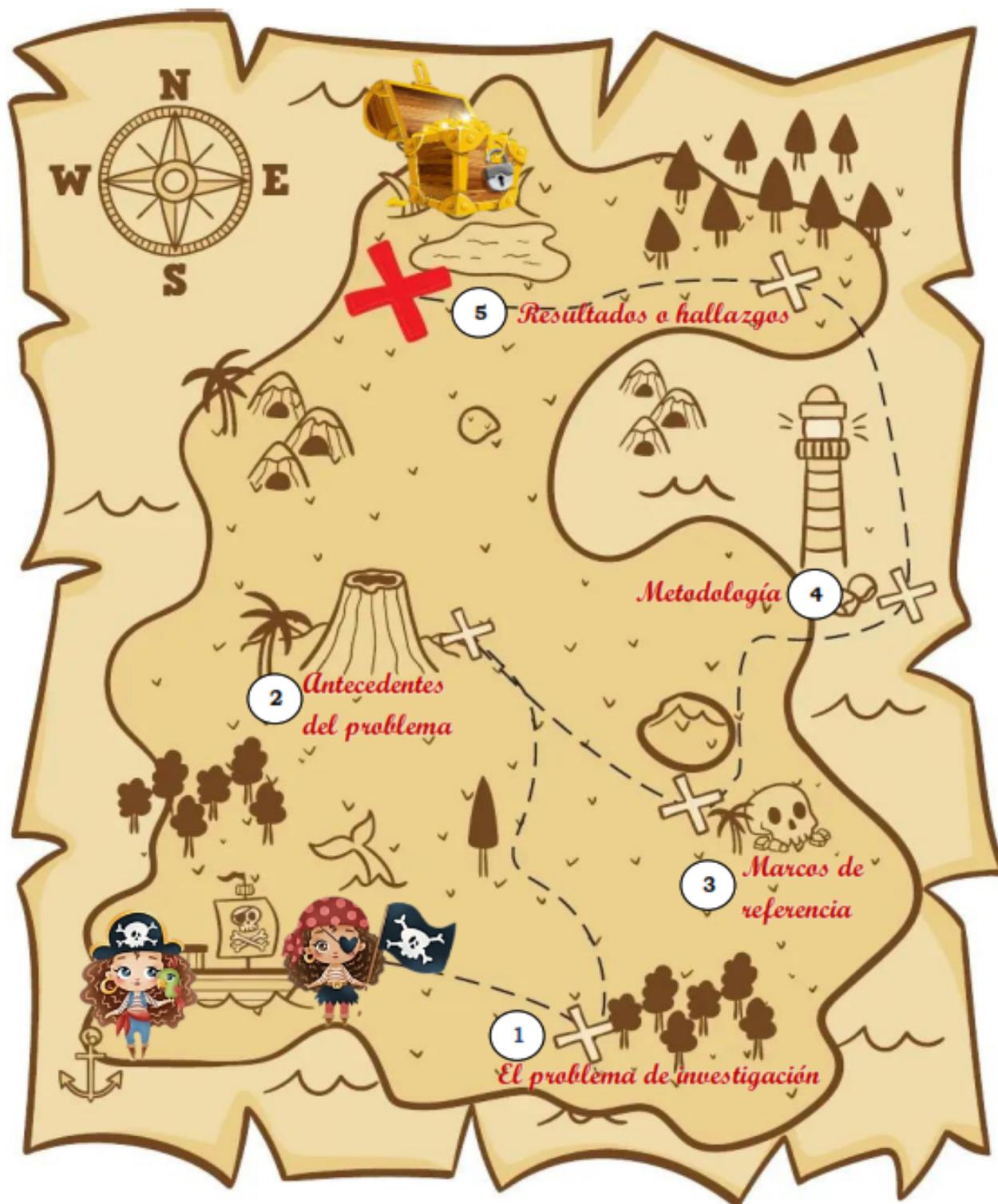
El Taller	58
El análisis de los datos	59
Hallazgos: El Tesoro	60
Los Secretos que Esconden los Textos: Los Niveles de Comprensión lectora	64
Lo que Preciso: Nivel Literal	72
Lo que Descubro: Nivel Inferencial	80
Lo que Argumento: Nivel crítico	87
Un Mundo de Historias y de Colores	95
La creatividad del lenguaje: El cuento colectivo	100
Rayar, bosquejar y pintar: El uso de la representación gráfica	128
Expreso lo que entiendo: escribo, dibujo y digo lo que siento	135
Un espacio para todos	135
El trabajo en equipo	140
Reflejo mi mundo interior	144
Las diferentes expresiones	144
Piedras en el camino: Limitaciones	152
Huellas en el bosque: Reflexiones	153
Conclusiones	155
Referencias	160
Anexos	174

Introducción

El siguiente informe presenta los resultados del proyecto de Práctica Pedagógica Investigativa (PPI), llevado a cabo con los niños y niñas del grado Tercero C de la Sede Primaria, perteneciente a la Institución Educativa Escuela Normal Superior, de la ciudad de Popayán Cauca durante el periodo 2021-2023; con quienes se implementó la construcción y representación gráfica del cuento colectivo, como estrategia pedagógica para develar los aprendizajes en cuanto a la Comprensión y Producción Textual.

Para estas maestras esta experiencia se convirtió en una aventura que nos llevó a vivir toda una travesía, asemejada a la de un pirata con un mapa en busca del tesoro. Es así que, cada capítulo abordado representa una pista más vislumbrada en nuestro mapa para llegar a los hallazgos, el tesoro. De esta forma, la primera es *el problema de investigación*, denominado *el bosque* por la multiplicidad con la que nos encontramos en el aula, donde por medio de una exploración de fortalezas y necesidades fue posible identificarlo. En un segundo momento, nos encontramos con los *antecedentes del problema*, nombrado como *el volcán* en su analogía de ser fuente de conocimiento que nos arroja investigaciones de otros autores sobre este tema. En tercera instancia, se presentan los *marcos de referencia*, llamado *el oasis* por ser sinónimo de remanso y abastecimiento para los viajeros, el cual se convierte en una fuente que sustenta nuestro plan de acción. Como cuarto punto, está la *metodología*, siendo este *el faro* que es luz y guía para el desarrollo de nuestra estrategia. Y en quinto lugar, llegamos al *tesoro*, nuestros *resultados o hallazgos*, que dan sentido a todos los retos, aprendizajes y enseñanzas adquiridos con los niños en este viaje. Por último, se enuncian las conclusiones a las que se llegó con este informe, vistas desde diferentes aspectos.

Acompañanos en esta aventura...



Nota: Elaboración propia (2023) adaptada de Jao (2020).

El Problema de Investigación: El Bosque



Descripción del Problema de Investigación

Entre las responsabilidades que la escuela tiene con la sociedad, está la de desarrollar las competencias lectoras y escritoras; estas desempeñan un papel significativo en todos los aspectos de la vida del ser humano. Con respecto al desarrollo de ese proceso formativo, día a día se presentan nuevos y diferentes retos que hacen necesaria la reflexión, en tal sentido algunos maestros y maestras acogen esa necesidad y empiezan a investigar sus propias prácticas pedagógicas. Todo inicia, mediante el reconocimiento de un problema de investigación ubicado en un contexto, con un tiempo y espacio determinado, que conlleva a la búsqueda y posterior puesta en marcha de alternativas para su transformación.

Por tanto, en nuestra Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) el tema problema a investigar fue *la comprensión y producción textual*, con los estudiantes del grado Tercero C de la Sede Primaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de la ciudad de Popayán Cauca. Es así que, la identificación de este surgió a partir de los registros de observación en el diario de campo del desarrollo de las clases y de la convivencia con niños y niñas, en los momentos en que ellos tenían la confianza de hablar y abrir su corazón para contarnos sus cosas personales, además de expresarnos su gusto por la lectura pero su preocupación por no comprenderla en ocasiones y en cuanto a escritura se trata, su angustia por tener claro cómo hacerlo bien sin sentir presión por terminar rápido. De esta forma, es que se nos presentan preguntas como, qué estaba pasando con las competencias lectoras y escritoras dentro y fuera del aula, y para dar respuesta a ello, se realizó una exploración de fortalezas y necesidades por medio de un cuestionario de preguntas abiertas en su mayoría; el cual, además de indagar acerca de sus

prácticas lectoras y escritoras en casa, estaba encaminado a conocer las condiciones socioeconómicas, familiares, gustos e intereses de los estudiantes.

Por consiguiente, uno de los resultados que más nos llamó la atención fue que de los 33 niños encuestados, el 94% tienen en común el gusto por la creación de cuentos y lectura de los mismos, sobresaliendo su afición por los cuentos de superhéroes y animales (Ver anexo 1). No obstante, 23 de los estudiantes afirman tener libros en casa, pero tan solo a 17 de ellos sus padres se los leen cuando tienen tiempo libre. Asimismo, un 88% manifiesta que una de sus actividades favoritas en casa y en la escuela, es la de dibujar o representar gráficamente múltiples situaciones en donde se involucre a su familia, animales y paisajes, personajes favoritos, entre otros. Aquí hay que añadir que fue importante percatarse de esto porque, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) “La comprensión lectora está determinada por el lector, el texto y el contexto” (p. 47) y en este caso la familia o su hogar viene siendo uno de sus contextos.

Por otra parte, de acuerdo con las categorías de análisis de la comprensión lectora, las cuales establecen “los modos de leer que debe alcanzar un estudiante, así: el nivel Literal, el nivel inferencial y el nivel crítico- intertextual” (MEN, 1998, p. 74), se hace oportuno conocer en cuál de ellos se encontraban los niños y las niñas; para ello se hizo uso de algunas actividades que nos permitieron reflexionar y evidenciar que, en la lectura en el aula solo llegaban al nivel literal y en escasas ocasiones al nivel inferencial o al crítico. De acuerdo a todo lo expuesto y con relación a los procesos de lectura y escritura, se eligió el tema problema mencionado porque, más allá de su gusto por leer, el cual era favorable en la mayoría de los estudiantes, fue específicamente en la comprensión y producción textual que se vio la necesidad de fortalecerla.

En consecuencia, se implementó una estrategia pedagógica y didáctica en donde se tuvo en cuenta el contexto cultural y el conocimiento que los estudiantes traían consigo; sus fondos de conocimiento que influyen notablemente en el proceso educativo. De acuerdo a González et al. (1992), los fondos de conocimiento son los “conjuntos de conocimientos y habilidades acumulados históricamente y desarrollados culturalmente, que son esenciales para el funcionamiento y el bienestar de los hogares o los individuos” (p. 133). “Estos entornos extraescolares representan contextos sociales para informar, asistir y apoyar el trabajo de los profesores” (p. 134).

En este caso, dicha estrategia la denominamos *la construcción y representación gráfica del cuento colectivo*, la cual se propuso partiendo del gusto de los niños por el dibujo y por contar sus historias de lo que les sucede día a día a ellos, a sus familias o en sus barrios; debido a que nos dimos cuenta que era en estos momentos en donde se encontraban más predispuestos para la atención en clase. Con relación queremos destacar que, “es muy importante saber cómo se expresa la cultura en la vida de los estudiantes, cómo viven sus mundos. No podemos hacer suposiciones sobre estas cosas. Sólo una parte de ese niño está presente en la escuela”. (González et al., 1992, p. 137) Fue así que con esta alternativa se buscó potenciar la generación de aprendizajes dentro y fuera del aula, debido a que un individuo que comprende lo que lee y escribe, y lo relacione con la realidad, tendrá un buen efecto para su vida en sociedad.

Formulación de la Pregunta Problema

De acuerdo con Thabane et al. (2009) se considera que “el éxito de un proceso de investigación está relacionado con la habilidad del investigador para traducir un problema en una buena pregunta” (p. 71), la cual “se pretende responder al finalizar el estudio para lograr los

objetivos. Las preguntas de investigación deberán ser congruentes con los objetivos” (Hernandez Sampieri, 2014, p. 360). Dicho esto, en esta investigación la pregunta problema que se pretende responder es:

¿Qué aprendizajes, desde la comprensión y producción textual, se logran a partir de la construcción y representación gráfica del cuento colectivo como estrategia pedagógica, con los estudiantes del grado Tercero C de la Institución Educativa Escuela Normal Superior, sede Primaria de la ciudad de Popayán Cauca, 2021-2023?

Justificación

La importancia de leer información y sobre todo de comprenderla siempre ha estado latente en las actividades diarias del ser humano. Es por ello que, en la escuela, como primer escenario de aprendizaje, se pretende que el individuo pueda “comprender textos literarios para propiciar el desarrollo de su capacidad creativa y lúdica” (MEN, 2006, p. 33) Según esto,

La comprensión e interpretación textual se convierte en un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. Como afirma Lerner, cada lector comprende un texto de acuerdo con la realidad interior, con su experiencia previa, con su nivel del desarrollo cognitivo, con su situación emocional, etcétera. Lo anterior nos permite afirmar que el lector al interactuar con el texto no copia automáticamente en su mente el significado del mismo, sino que realiza un proceso que lleva su tiempo. (MEN, 1998, p. 47)

De esta forma, leer para comprender es un proceso llevado a cabo en la escuela y perfeccionado durante el transcurso de la vida, que para lograrlo resulta indispensable la

búsqueda de estrategias pedagógicas, que posibiliten el accionar correspondiente a las necesidades de los estudiantes. Entendiendo aquí por estrategia como el procedimiento o conjunto de acciones que realiza el docente para cumplir con un objetivo o resolver un problema, con el fin de facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes sin dejar de lado su contexto y particularidades.

Es así que nuestra estrategia está construida por dos conceptos que se complementan: el cuento colectivo y la representación gráfica. En primer lugar, el cuento colectivo es un tipo de cuento que consiste en que los diferentes integrantes de la comunidad participan en diversas dinámicas para *dar vida* a distintos cuentos a través de la oralidad; por ejemplo, completar una historia ya comenzada, colaborar con distintos finales para un mismo cuento y proponer títulos alternativos para distintas historias. Por ende, con ella se permite que el estudiante comprenda lo que lee o lo que se les lee, además de estimular otras habilidades cognitivas. De ahí que, la comprensión de lectura a partir del cuento colectivo permite que el niño entre a un mundo de fantasías donde pueda recrear situaciones y/o compararlas con otros recuerdos de su memoria, así como lo expresa Machado (1994) citada en Reyes (2013):

Pero en el momento de la lectura, al lector le sucede algo muy raro. El libro que lee no es jamás el mismo libro que el autor escribió. Mientras lee, imagina otros paisajes, otras caras para los personajes, otros olores, otros colores, todo distinto. Cada elemento del libro que se lee se mezcla en sus propios recuerdos y sus miedos personales, sus sueños individuales. Y, todavía más importante, el universo de cada libro leído por cada lector está a cada instante contaminado por todas sus lecturas y experiencias pasadas y pasa a contaminar todas sus lecturas y experiencias futuras. Es único. Absolutamente único.

Esto ocurre por una razón muy sencilla, aunque sea paradójica. Es que el lector lo que hace no es exactamente leer un libro, aunque lo llamemos así por comodidad. La verdad es que ese libro, el lector lo escribe con su lectura. Crea un texto nuevo que no existía antes y que nadie podrá jamás repetir. (p. 71)

En segundo lugar, la representación gráfica es un medio de expresión y comunicación del entorno que les rodea, que permite generar un estímulo en el aprendizaje, no solo en el sentido artístico, sino también en el desarrollo de su imaginación en la escritura. Entre otros de sus beneficios está el afianzamiento de la personalidad además de constituirse en un recurso de apropiación, observación y expresión del mundo, permitiendo la materialización y revelación de vivencias, emociones, sentimientos y saberes.

Según lo planteado, el presente trabajo investigativo se realizó desde un enfoque cualitativo, desde la investigación acción con un impacto socio educativo, puesto que es una alternativa que involucra a los estudiantes en todas sus dimensiones; no solo les permitirá ser libres de compartir sus propias vivencias, sino también de tener empatía con los demás. Además que, se escoge la Institución Educativa Escuela Normal Superior para realizarla, porque su modelo pedagógico es el currículo integrado, con el cual es posible transversalizar los contenidos a las distintas áreas y esta estrategia se acopla adecuadamente a ello. Habría que añadir también, que se opta por trabajar con niños de primaria por su capacidad de ver las cosas desde distintas perspectivas que rompen los cánones del mundo adulto, que desde nuestro concepto es una experiencia enriquecedora, porque primero hay que aprender a ser niño si se quiere ser adulto.

Objetivos

General

Develar los aprendizajes obtenidos, sobre la comprensión y producción textual, a partir de la construcción y representación gráfica del cuento colectivo, como estrategia pedagógica con los estudiantes del grado Tercero C de la Institución Educativa Normal Superior de Popayán 2021 -2023.

Específicos

- Identificar los niveles de comprensión textual de los estudiantes del grado Tercero a partir de la lectura de cuentos infantiles.
- Implementar la construcción y representación gráfica del cuento colectivo como estrategia pedagógica.
- Analizar los aprendizajes obtenidos desde la comprensión y producción textual.

Práctico

Elaborar una cartilla de los cuentos creados por los niños y niñas del grado Tercero C de la Institución Educativa Normal Superior de Popayán.



Antecedentes del Problema: El Volcán

Con el fin de obtener mayor información para la construcción de esta investigación, se indagó en diferentes repositorios acerca de trabajos relacionados con nuestro tema problema y la estrategia pedagógica, de donde se rescatan tres para cada contexto ordenados de la siguiente manera: local, nacional e internacional.

Estado del Arte Local

El trabajo investigativo titulado: *“Si entiendo el cuento, yo cuento. Desarrollo de la Comprensión Lectora, a través del cuento como estrategia pedagógica en niños y niñas de los grados Primero y Segundo de Básica Primaria de la Institución Educativa Julumito”* del año 2017, de los autores Fanny Campo Trujillo y Marta Cecilia Cardona Yanza, propone el uso del cuento como estrategia pedagógica a partir de tres momentos: antes, durante y después de la lectura. De esta manera, nos proporciona información, en cuanto al diseño de talleres encaminados hacia estos tres niveles. Citando a los postulados Gordillo y Flórez (2009), quienes desarrollan los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico, y a su vez, crean actividades a partir de la potenciación de los mismos. En este sentido los autores aportan en nuestro trabajo, al dar cuenta de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de grado tercero, de la Escuela Normal Superior de Popayán, a través de intervenciones didácticas, pensadas en cada nivel.

La tesis titulada *“La implementación de estrategias para la consolidación de los hábitos lectores y escritores a través de la comprensión e interpretación del género narrativo: Cuento”* del año 2018, de la autoría de Victor Hugo Revelo Villacorte. Se desarrolló con los estudiantes

del grado sexto y séptimo de la Institución Educativa Rural El Dorado, Sede Versalles del Municipio de Albania. La propuesta de intervención pedagógica basada en el trabajo por talleres, se inscribió en el marco de la investigación cualitativa, lo que nos sirvió como referente en la implementación de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de los hábitos lectores y escritores, desde la comprensión e interpretación de cuentos. Esta investigación cita a los postulados de Imbert (1979) y Colomer (1997), quienes aportan a la presente investigación en cuanto a la interpretación y comprensión textual teniendo como referente a Colomer y a la definición del cuento como género, concerniente a Imbert.

La investigación nombrada *“Las huellas del cuento en la escritura : La producción de textos narrativos a partir de la lectura de cuentos con estudiantes entre las edades de 13 a 16 años de la institución educativa Los Comuneros en Siberia - municipio de Caldono - departamento Cauca”* del año 2018, de la autoría de Carlos Alberto Manzano Campo. Se implementó mediante una secuencia didáctica configurada en tres momentos: selección del cuento, compartir literario y recreación contextual, los cuales confluyeron en la producción de otros géneros narrativos como: el diario personal, historietas y cuentos donde los educandos imaginaron y recrearon diversos mundos. De este modo, nos proporcionó ideas en cuanto al diseño e implementación de estrategias didácticas para la producción de textos narrativos a partir de la lectura de cuentos. Esta investigación propone desde: Restrepo (2004), el método de Investigación – Acción Educativa; Teberosky (1979) y Cassany (2006) los conceptos de escritura; Pérez Abril (2003) y Gil Rojas (2008) el aspecto de lectura. Estos autores aportan en este sentido a nuestra investigación, al dar claridad en los conceptos de la producción escrita.

Estado del Arte Nacional

El proyecto investigativo titulado “*El cuento infantil como estrategia pedagógica en la enseñanza y comprensión de la lectura y escritura*” del año 2018, de San Andrés Islas, de la autoría de Arleth Cecilia Hernández Prens nos sirvió de referente para la implementación del cuento en nuestra investigación, al proponer utilizar la lectura de cuentos infantiles como estrategia pedagógica en el aprendizaje y comprensión de la lectura y la escritura, desde una forma atractiva y lúdica. Este trabajo incorpora el cuento e identifica prácticas culturales y formas de comunicación a partir de la lectura de los mismos. Esta tesis, incluye ideas de Ferreiro (1979), Teberosky (1996) y Solé (1998) quienes aportan a nuestra investigación, información sobre los procesos de lectura y escritura, definiciones y reflexiones sobre el desarrollo de la construcción de la lengua escrita en los niños.

La tesis denominada “*El cuento: Herramienta para el aprendizaje de la Comprensión Lectora en Preescolar y Básica Primaria*” del año 2015, de Cartagena, de los autores Ximena Aguilar Pomares, Sandra Cañate Álvarez y Yaisy Ruiz Chávez busca hacer uso del cuento, sumado a la destreza y creatividad del docente con tareas básicas como la práctica y uso del cuento que a su vez despierta la imaginación y deja al descubierto una serie de posibilidades para que los estudiantes encuentren dentro de sí mismos la capacidad de interpretar. Siendo este un tema afín a nuestra investigación, nos brindó información para el desarrollo del mismo. Esta investigación cita a los autores Jolibert (1991) y Lerner (2001), quienes aportan al presente proyecto de investigación, en el conocimiento de la importancia de las estrategias pedagógicas implementadas sobre la lectura y comprensión de textos con relación a las realidades y entornos de los estudiantes. Así mismo, retroalimenta nuestra investigación encaminada a la realidad de

las cosas o los recursos y medios con que se cuentan para realizar cada una de las actividades pensadas en los estudiantes.

El trabajo investigativo titulado “*El cuento infantil como estrategia didáctica para fortalecer la Comprensión Lectora en estudiantes del grado Primero de la Institución Educativa Libardo Madrid Valderrama sede Primero de Mayo*” del año 2018, de Manizales, de la autora Alicia Marcela Rivera Alba implementó un instrumento de ideas previas y después una unidad didáctica mediada por el cuento infantil. La información obtenida se analizó principalmente teniendo en cuenta la Taxonomía de Barret, así como aportes de Juana Pinzas, Delia Lerner y Mabel Condemarín, quienes hacen aportes sobre la comprensión de lectura y sus niveles. A partir de este análisis se concluye que los estudiantes de grado primero que oscilan entre los 5 y 8 años de edad, se encuentran ubicados en el nivel literal de la comprensión lectora, puesto que en esta etapa logran reconocer y recordar detalles que están explícitos en la lectura, detalles como personajes principales y secundarios, acciones, tiempo y lugares. Esta investigación propone desde Condemarín (1981), la evaluación de la comprensión lectora y desde Pinza (2006), guías de estrategias para desarrollar la comprensión lectora. En este sentido, estos autores contribuyen a nuestro trabajo el conocimiento de los niveles o procesos de comprensión que se deben tener en cuenta para las evaluaciones de lectura y así mismo, a las habilidades que se presentan en este proceso.

Estado del Arte Internacional

La tesis titulada “*Aplicación de los cuentos colectivos como estrategia en la mejora de la producción de textos en los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inmaculada Niña María – Huánuco, 2017*” del año 2018 (Perú) de la autoría de Mida Tolentino Beraún. Este trabajo nos permitió tener un acercamiento sobre la implementación de los cuentos colectivos para mejorar la producción textual de los niños. Este estudio fue de tipo cuantitativo y utilizó la prueba estadística de “t” de Student para la prueba de hipótesis de la investigación en las dimensiones a analizar su nivel de desarrollo (proceso grafomotor, coherencia del texto, cohesión del texto). A partir de los resultados se aplicó el programa “los cuentos colectivos” a través de 15 sesiones de aprendizaje. Con los resultados obtenidos y procesando la prueba de hipótesis T de student se concluye que los cuentos colectivos mejoran el desarrollo de la producción de textos. Esta tesis cita a los autores: Cassany (1999) y Hocevar (2007), quienes aportan a nuestra investigación, al dar a conocer las etapas del proceso de producción de textos y al diseño de secuencias didácticas para la escritura de textos narrativos.

El proyecto investigativo titulado “*El cuento como estrategia didáctica para la comprensión lectora de los estudiantes de la escuela Agustín constante del cantón Pelileo*” del año 2016 (Ecuador) de las autoras Ruth Nelly Lozada Figueroa y Martha Elizabeth Ojeda LLuglla busca determinar cómo el cuento como estrategia didáctica apoya el proceso de la comprensión lectora, considerando que este es de vital importancia para motivar la atención del estudiante y poder desarrollar técnica y didácticamente los procesos que permitan alcanzar una buena comprensión lectora. De esta manera, nos suministra información encaminada al cuento y sus desarrollos didácticos. Esta tesis cita a los postulados de Cáceres (2010) y Funes (2013),

quienes aportan en nuestro trabajo investigativo con la retroalimentación de los tipos de cuentos, su estructura y elementos.

En la tesis titulada “*Creación colaborativa de cuentos en Educación Infantil*” del año 2013 (España) de la autoría de Gemma García Izquierdo se realizó la propuesta pedagógica como parte de una experiencia vivida en la que la autora trabajó como tutora con alumnos la creación de un cuento inventado por los niños y niñas del centro. En el proceso es posible trabajar todos los contenidos de forma global mediante un aprendizaje con sentido y significado para los niños y niñas mediante la experiencia vivida de la creación de una historia. En este sentido, la autora nos conduce a reconocer la importancia de la motivación y el aprendizaje significativo en los estudiantes. Esta tesis tiene como referentes a: Alsina et al. (2009), Cemades (2008) y Rollano (2004). Estos autores aportan en nuestro proyecto investigativo, dando a conocer el aprendizaje creativo, el desarrollo de la creatividad en la educación infantil y el lenguaje plástico y psicomotriz.

Marcos de Referencia: El Oasis

Marco de Referencia Contextual



La modalidad de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Popayán es la formación de docentes, destacando que es una de las cinco Normales que aún subsisten en el Departamento del Cauca. Es una institución pública, de carácter mixto y con jornada diurna (ver video 1 del anexo 2). Esta investigación se realizó en su Sede Primaria (Ver Figura 1) ubicada al sur de la ciudad, en el barrio la Ladera, Comuna 6 (Ver tabla 1). El modelo pedagógico que guía su quehacer es el Currículo Integrado, el cual se desarrolla a través de colectivos organizados por bloques de grados; en este sentido los estudiantes no ven materias exactamente, pues estas se encuentran interconectadas en los distintos proyectos pedagógicos de aula.

Figura 1

Organización Física de la Primaria de la I. E. Escuela Normal Superior de Popayán

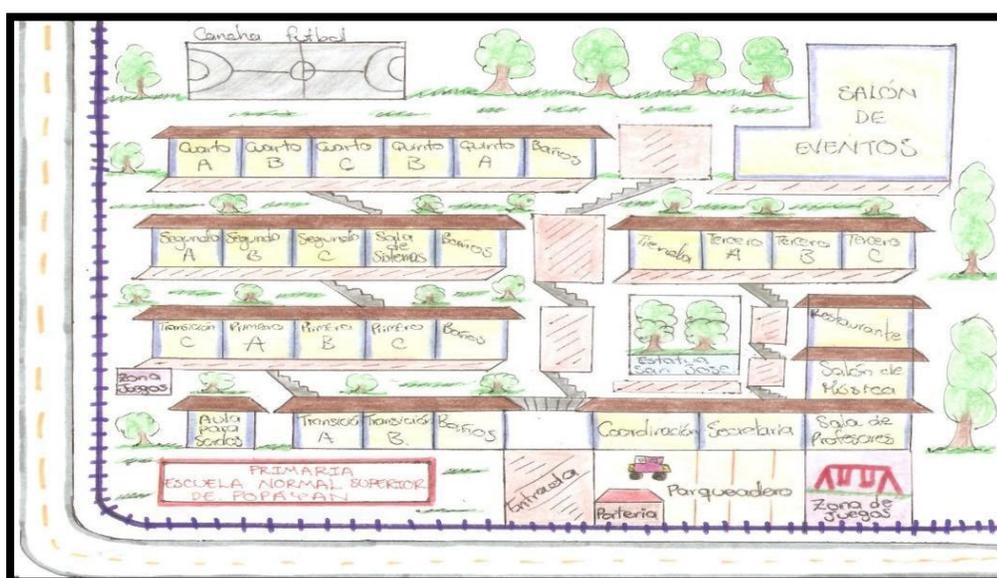


Tabla 1*Estratificación del Barrio*

COMUNA	BARRIO	ESTRATO
6	La Ladera	2

Nota: La tabla muestra el número de comuna al que pertenece el barrio en donde está ubicada la institución y su estratificación correspondiente. Tomado del Instituto Geográfico Agustín Codazzi (2001) y Datos Abiertos Colombia (2017).

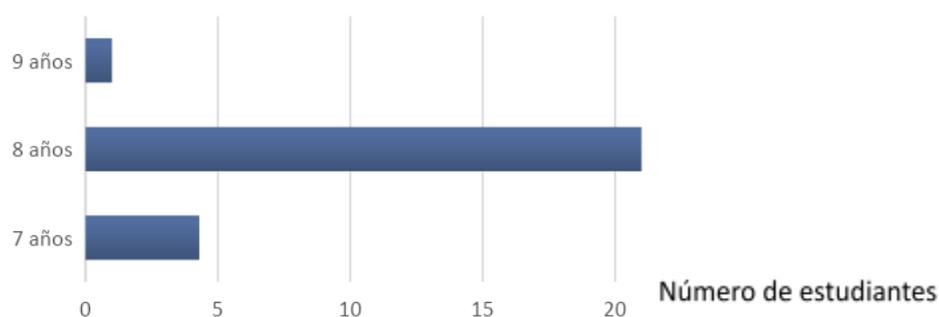
En el grado Tercero C se encuentran matriculados treinta y tres estudiantes, correspondientes a 15 niños y 18 niñas (Ver tabla 2), con un promedio de edad de 8 años (Ver Figura 2). De acuerdo a una encuesta realizada con los niños, encontramos que la mayor parte de ellos vive en zonas cercanas al colegio, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2.

Tabla 2*Caracterización por género de los niños y las niñas*

GÉNERO	NÚMERO DE ESTUDIANTES	%
MASCULINO	15	45 %
FEMENINO	18	55%
TOTAL	33	100%

Figura 2*Promedio de edad estudiantes*

Edad



En cuanto a la constitución de las familias, se caracterizan en su mayoría por ser de tipo nuclear y extensa. Así mismo, en lo que respecta a los oficios que desempeñan los padres de familia, se encuentra que muchos de ellos tienen trabajos informales, es decir que viven del *rebusque*. Las señoras, por ejemplo, algunas son comerciantes, tienen tiendas en sus casas o en su defecto poseen un empleo que no es estable (ver anexo 1). Estos trabajos implican gran cantidad de horas de dedicación, por lo que algunos padres mandan *al señor de la moto* -como le dicen los niños al moto taxista- a recoger a sus hijos exactamente a las 12:30 m quienes los identifican por el gran letrero que tiene marcado *Tercero C*, el cual es sostenido por la docente o las maestras en formación en portería.

Estos treinta y tres ingeniosos niños y niñas, se destacan por sus diferentes gustos o preferencias, pues en el aula se cuenta con: cantantes, pintores, diseñadores, deportistas hasta expertos en videojuegos. Pero eso sí, todos cuentan con una nobleza y bondad que solo los infantes pueden tener. Ellos, entre ocho y nueve años de edad, se emocionan por contar historias de sí mismos o sobre su entorno, lo que permite comprender sus actitudes y comportamientos, gracias al acercamiento y confianza que se ha logrado crear. Un ejemplo, se da con una estudiante a quién llamaremos *Juanita*, quien se veía preocupada y sin ganas de escribir en clase. La docente titular empieza a nombrar por filas a los estudiantes para que pasen a dejar la tarea

que se había dejado previamente, al escuchar esto, Juanita empieza a llorar en su puesto. Al entablar conversación con ella -lo que ayudó a calmarla un poco- nos contó que no había realizado la tarea y temía que la profesora la regañara, al preguntarle por qué no la había hecho, responde entre lágrimas: *Mi mamá trabaja todo el día, ella me deja con llave para que no me salga y yo me quedo sola, ella llega en la noche cansada y yo no quiero molestarla, entonces nos acostamos a dormir. Yo no quiero que la profe me regañe y llame a mi mamá porque ella no puede venir, ella está trabajando y después la regañan por mi culpa.* Esto es un reflejo de la preocupación de los estudiantes en una realidad social, que deja entrever la falta de acompañamiento de los padres de familia por responder a sus oficios, y es que si no se trabaja se dificulta mantener el hogar y lo que ello conlleva, por eso optan por dejar a los niños con algún familiar o vecino.

O como el caso de *Pepito* que su historia familiar es un reflejo de las situaciones de violencia y conflicto armado a la que se ha sometido Colombia por años y en general nuestro departamento del Cauca, ante los ríos de sangre. Aquel estudiante, quien dibujaba el árbol genealógico, en el cual había puesto una gran cantidad de cruces (signos), nos explicó que las cruces representan sus familiares asesinados. Por sí solo, se empieza a extender en el tema y narra lo sucedido. *Yo estaba con mi papá en la casa, todos estaban buscando a mi tío, cuando a mi papá le entró una llamada y era mi otro tío. El celular estaba en alta voz y por eso yo escuche, le decía que lo habían encontrado, lastimosamente estaba muerto, estaba en el río y parecía que la cabeza se la habían reventado con una piedra.* El niño lo contaba con naturalidad, él entendía lo sucedido, pero lo normalizaba al no ser el único familiar víctima de estas mismas circunstancias.

Hablando con los estudiantes comprendemos su contexto, sus experiencias y lo vivido, lo que influye directamente en sus comportamientos, nos da luz verde para trabajar desde una perspectiva emocional o desde una necesidad representada de las(os) niñas(os) que convergen directamente en su vida escolar. En esa necesidad de expresión y liberación de las situaciones que les rodea.

Marco de Referencia Legal

Siendo la Lengua Castellana uno de las áreas primordiales para el desenvolvimiento del ser humano en la sociedad, el Estado ha implementado leyes y decretos que direccionen su aplicación en términos educativos. Todo se inscribe dentro de la Ley General de Educación 115 de 1994, los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos por Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje. Aquí haremos énfasis en los apartados que refieran a los procesos de lectura y escritura, en especial a la comprensión y producción textual, específicamente para el grado Tercero.

Ley General de Educación 115 de 1994

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en su artículo 23 fija a la Lengua Castellana como un área obligatoria y fundamental, la cual debe iniciar desde el grado cero, en el que se dan los primeros conceptos relacionados con la motricidad, la motivación y el aprendizaje de la lecto- escritura, y que debe continuar en los siguientes grados. También establece como uno de los objetivos generales de la educación básica, “desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” (Ley 115 de 1994, art. 20).

Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana

Aquí se establece a la lectura como un eje fundamental para la construcción de significado. Se alude que,

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. Como afirma Lerner, cada lector comprende un texto de acuerdo con la realidad interior, con su experiencia previa, con su nivel del desarrollo cognitivo, a su situación emocional, etcétera. Lo anterior nos permite afirmar que el lector al interactuar con el texto no copia automáticamente en su mente el significado del mismo, sino que realiza un proceso que lleva su tiempo. (MEN, 1998, p. 47)

Por otro lado,

Ocurre algo similar con la concepción de escribir. No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (MEN, 1998, p. 27)

Como ya se dijo anteriormente, la comprensión lectora está determinada por **el lector, el texto y el contexto**. En cuanto al lector, “Hay estrategias cognitivas que facilitan u obstaculizan la comprensión del lector, entre estas se encuentran: el muestreo, la predicción, la inferencia, la verificación y la autocorrección” (MEN, 1998, p. 48). Por otra parte, también debe considerarse otros factores como: “los propósitos, el conocimiento previo, el nivel de desarrollo cognitivo, la situación emocional y las competencias del lenguaje” (MEN, 1998, p. 49). En lo que se refiere al

texto, “lo que lo determina es la intención comunicativa, la cual está determinada por la manera como las oraciones se relacionan entre sí hasta construir el hilo argumental del tema” (MEN, 1998, p. 50). Y para el contexto, se alude a las condiciones que rodean el acto de lectura, en donde existen tres tipos de contexto, así:

- **El textual:** Las relaciones que establece un enunciado con aquellos que lo rodean en el mismo texto.
- **El extratextual:** Por factores como el clima, el espacio físico donde se realiza la lectura y la postura.
- **El psicológico:** Se refiere al estado anímico del lector en el momento de leer el texto. (MEN, 1998, p. 50)

Por otra parte, existen unas **Categorías para el análisis de la comprensión lectora**, en donde se explican los niveles que se han definido como referentes para caracterizar los modos de leer, así:

- **Nivel A: nivel literal:** “Literal” viene de letra, que significa la acción de “retener la letra”. En este nivel hay dos variantes: la literalidad transcriptiva y la literalidad en el modo de la paráfrasis. En la literalidad transcriptiva, el lector simplemente reconoce palabras y frases, con sus correspondientes significados de “diccionario” y las asociaciones automáticas con su uso. En la literalidad, en el modo de la paráfrasis, el sujeto desborda la mera transcripción grafemática y frásica, para hacer una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido. Se trata del “reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje”.

- **Nivel B: nivel inferencial:** El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas del pensamiento.
- **Nivel C: nivel crítico-intertextual:** Aborda la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual). La explicación interpretativa se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta...?) y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico. Hay un momento de la lectura en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios respecto a lo leído. (MEN, 1998, pp. 74-75)

Estándares Básicos por Competencias en Lenguaje

Estos estándares están agrupados por grados, en este caso se toman de referente los que van de grado Primero a Tercero de la Básica Primaria. Partiendo de esto, señalan que los estudiantes al terminar el tercer grado, con respecto al proceso lecto escritor, deben obtener un buen nivel de desempeño en cuanto al desarrollo de competencias, tales como: comprensión e interpretación textual, en donde deben crear textos orales y escritos teniendo en cuenta las necesidades y propósitos comunicativos.

Por consiguiente, en cuanto a la evaluación de dichas competencias comunicativas de lectura y escritura se deben de tener en cuenta tres componentes transversales, así: el sintáctico,

el semántico y el pragmático. Ahora, en lo que se refiere a la competencia comunicativa lectora, se especifica que lo que se pretende es explorar la forma como los estudiantes interpretan diferentes tipos de texto, puesto que en este grado se espera que puedan comprender tanto la información implícita como la explícita en el escrito, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de determinado tema, de igual forma que sean capaces de realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos.

A continuación, en la Figura 3 se exponen los enunciados y los subprocesos identificadores que debe cumplir un estudiante.

Figura 3

Estándares Básicos por Competencias en Lenguaje de Primero a Tercero

PRODUCCIÓN TEXTUAL		COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL
Prozudo textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.	Prozudo textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.	Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.
Para lo cual, <ul style="list-style-type: none"> • Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas. • Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa. • Utilizo la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar mi propósito en diferentes situaciones comunicativas. • Tengo en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa en la que intervengo. • Describo personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada. • Describo eventos de manera secuencial. • Elaboro instrucciones que evidencian secuencias lógicas en la realización de acciones. • Expongo y defiendo mis ideas en función de la situación comunicativa. 	Para lo cual, <ul style="list-style-type: none"> • Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo. • Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo. • Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras. • Elaboro un plan para organizar mis ideas. • Desarrollo un plan textual para la producción de un texto descriptivo. • Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana. 	Para lo cual, <ul style="list-style-type: none"> • Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. • Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo. • Identifico la silueta o el formato de los textos que leo. • Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos. • Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto. • Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto. • Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.

LITERATURA	MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN	
Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.	Reconozco los medios de comunicación masiva y caracterizo la información que difunden.	Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.	Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos.
Para lo cual, <ul style="list-style-type: none"> • Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario. • Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos. • Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones. • Diferencio poemas, cuentos y obras de teatro. • Recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas. • Participo en la elaboración de guiones para teatro de literes. 	Para lo cual, <ul style="list-style-type: none"> • Identifico los diversos medios de comunicación masiva con los que interactúo. • Caracterizo algunos medios de comunicación: radio, televisión, prensa, entre otros. • Comento mis programas favoritos de televisión o radio. • Identifico la información que emiten los medios de comunicación masiva y la forma de presentarla. • Establezco diferencias y semejanzas entre noticieros, telenovelas, anuncios comerciales, dibujos animados, caricaturas, entre otros. • Utilizo los medios de co- 	Para lo cual, <ul style="list-style-type: none"> • Entiendo el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas. • Expongo oralmente lo que me dicen mensajes cifrados en pictogramas, jeroglíficos, etc. • Reconozco la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica. • Ordeno y completo la secuencia de viñetas que conforman una historieta. • Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas. 	Para lo cual, <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco los principales elementos constitutivos de un proceso de comunicación: interlocutores, código, canal, texto y situación comunicativa. • Establezco semejanzas y diferencias entre quien produce el texto y quien lo interpreta. • Identifico en situaciones comunicativas reales los roles de quien produce y de quien interpreta un texto. • Identifico la intención de quien produce un texto.

Nota: Las flechas en cada cuadro indican los enunciados que tienen una estrecha relación con nuestro tema problema. Tomado de MEN (2006, pp. 32-33).

Derechos Básicos Del Aprendizaje

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) son una herramienta dirigida a la comunidad educativa para identificar los saberes básicos que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de la Educación Escolar. Además, estos guardan coherencia con los Lineamientos y los Estándares. Por otra parte, estos derechos son un apoyo para el desarrollo de propuestas curriculares que pueden ser materializadas y articuladas en el plan de aula.

Para el grado Tercero, los DBA que se mencionan en la Figura 4 son los que aluden a la comprensión e interpretación textual puntualmente.

Figura 4

Derechos Básicos de Aprendizaje grado Tercero

- | | |
|--|--|
| <p>3. Reconoce algunas características de los textos narrativos, tales como el concepto de narrador y estructura narrativa, a partir de la recreación y disfrute de los mismos.</p> | <p>4. Escribe textos literarios coherentes, atendiendo a las características textuales e integrando sus saberes e intereses.</p> |
| <p>6. Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico.</p> | <p>7. Produce textos orales breves de diferente tipo ajustando el volumen, el tono de la voz, los movimientos corporales y los gestos, al tema y a la situación comunicativa.</p> |

Nota: Los DBA expuestos son los relacionados únicamente con nuestro tema problema. Tomado de MEN (2016, pp. 17-19).

Marco de Referencia Conceptual

Teniendo en cuenta la pregunta problema, la comprensión lectora, la producción textual, el cuento colectivo como estrategia pedagógica y la representación gráfica, son puntos de referencia conceptual para construir nuestra propia reflexión teórica. Por lo cual, se retoman los postulados de autores que integran dichos conceptos, así: para el primero está Colomer (1997), Colomer y Camps (1990), Solé (1998) y Lerner (2001). En el caso del segundo, Cassany (1998) (1999), Cajiao (2013) y Jolibert (1991). Respecto al tercero, Rodari (1999), Navarro (2012), Vygotsky (1982), Reyes (2013), Imbert (1979) y Cabrera (2001). Y para el cuarto, a Lowenfeld (1973) y Kellogg (1972). En tal sentido, lo mencionado lo desarrollamos a continuación:

La Lectura, un Viaje sin Salir de Casa (La Comprensión Lectora)

La lectura es una fábrica de sueños.

Ana María Matute

Cuando nos hablan de leer, inmediatamente nuestro cerebro lo asocia con las letras, las palabras, los libros, en fin, es considerado un hábito extremadamente necesario para desenvolvernó en todos los ámbitos de la vida, que se ha vuelto imprescindible. El Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española, s.f.) presenta para este concepto ocho definiciones, de las cuales queremos destacar las siguientes:

- “Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados” (definición 1).
- “Comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica” (definición 2).
- “Entender o interpretar un texto de determinado modo” (definición 3).

De los tres enunciados anteriores se puede notar que en todos prima la palabra comprender o interpretar, sinónimos, pues a groso modo leer se traduce en eso, en comprender, porque de nada sirve saber qué dice en algún cartel que te encuentres por la calle o en un libro que cae en tus manos, si no lo comprendes. Es por esta razón que leer se convierte en “un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector” (Colomer, 1997, p. 9).

Ahora bien, ¿pero qué es comprender?, podemos recordar cómo en la escuela nuestros maestros, en la clase de Lengua Castellana, nos entregaban lecturas y junto a ellas un cuestionario con ciertas preguntas específicas, a lo que comúnmente llamaban *las preguntas de comprensión lectora*. Pero dicha comprensión no puede resumirse solamente a una solución de interrogantes, puesto que va más allá, tal como lo menciona Lerner (2001) “Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del

texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir” (p. 115). En relación, Colomer y Camps (1990) afirman que,

La comprensión lectora es el resultado de una actividad compleja en la que el lector debe realizar muchas operaciones y debe recurrir a muchos tipos de conocimientos. Parece que el procesamiento a distintos niveles no sigue una única dirección ascendente (de la letra al texto) o descendente (de los conocimientos e hipótesis globales a la letra), sino que hay una interrelación constante entre ellos. (p. 66)

Es a partir de lo anterior, que entonces podemos referir que la comprensión lectora específicamente tiene que ver con el desarrollo de significados, y que esto se logra mediante el establecimiento de vínculos entre estas y otras ideas adquiridas con anterioridad. Respecto a esto Cassany (1999) menciona que para comprender un texto es menester aclarar que, “el mensaje no está almacenado en el texto, sino que se elabora a partir de la interacción entre los conocimientos previos de los interlocutores y los signos escritos” (p. 26), y que como consecuencia de este acontecimiento, “el contenido de un escrito nunca será el mismo para todos los lectores, puesto que cada persona posee diferentes conocimientos previos” (p. 30).

De acuerdo a lo planteado hasta ahora, podemos sintetizar que, inicialmente la práctica que predomina, en la escuela de responder a preguntas fijas, obedece a la comprensión del nivel literal de un texto, que se enfatiza en los datos explícitos que se nos brinda en él; que, en cambio, si elevamos juicios de valor sobre el texto, estaríamos planteando nuestra postura, correspondiendo esto a un nivel crítico; pero que si la interpretación que surge del texto es propia de cada persona y está influenciada por sus vivencias, contexto y demás aspectos que lo caracterizan, en este caso se estaría haciendo la comprensión en un nivel inferencial.

En efecto, tal como lo menciona Baker y Brown (1984) citado por Solé (1998), comprender no es una cuestión de todo o nada, sino relativa a los conocimientos de que dispone sobre el tema del texto y a los objetivos que se marca el lector. Dichos objetivos determinan no sólo las estrategias que se activan para lograr una interpretación del texto; además establecen el umbral de tolerancia del lector respecto de sus propios sentimientos de no comprensión. (p. 34)

Para explicar este aspecto, es necesario traer a colación el nuevo modelo de lectura propuesto por Irwin (1986), retomado por Colomer (1997), en donde se muestra la interrelación de tres factores en el proceso de lectura, los cuales son: el lector, el texto y el contexto. Puesto que, “la relación entre estas tres variables influye enormemente en la posibilidad de comprensión del texto y, por lo tanto, en las actividades escolares debe velarse por su compaginación” (p. 9). Es aquí, que se enfatiza en el papel fundamental que juega la escuela y las dinámicas que se gesten en ella, para desarrollar un proceso lector en donde estén en constante conversación los tres factores mencionados, dado que “lo necesario es convertir a la escuela en una comunidad de lectores que acudan a los textos buscando respuestas a las disyuntivas que puedan tener” (Lerner, 2001, p. 26). En este sentido, Solé (1998) refiere que “cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos” (p. 39). Además que, “si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y a aprender a partir de la lectura, le estamos facilitando que aprenda a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones” (p. 40).

Y finalmente, como conclusión de lo abordado acerca de este concepto, se exponen algunas de las condiciones que se deben tener en cuenta para lograr con éxito un proceso de comprensión lectora según Solé (1998), cuando dice que,

es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige conocer qué va a leer, y para qué va a hacerlo; exige además disponer de recursos conocimiento previo relevante, confianza en las propias posibilidades como lector, disponibilidad de ayudas necesarias, etc. que permitan abordar la tarea con garantías de éxito; exige también que se sienta motivado y que su interés se mantenga a lo largo de la lectura. Cuando esas condiciones, en algún grado, se encuentran presentes, y si el texto se deja, podemos afirmar que, en algún grado también, el lector podrá comprenderlo. (p. 37)

La Escritura, una Vida de Lenguajes (Producción Textual)

Escribir es la manera más profunda de leer la vida.

Francisco Umbral

La producción textual está estrechamente relacionado con el verbo escribir, pues se constituye en su esencia. Es así que, escribir es concebido como el hecho de “Representar las palabras o ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie” (Real Academia Española, s.f., definición 1). Etimológicamente adquiere un significado similar, pues este verbo proviene del latín «scribere» que originariamente habría significado «grabar» en piedra u otro material, donde aparecerían los primeros escritos de carácter religioso o funerario (Castellano y Mársico, 1995, p. 246).

De esta forma, se entiende que la escritura no surge como algo innato, pero sí como un mecanismo de comunicación creado para el desarrollo de las sociedades, dado que

El escrito se presenta con toda la complejidad del lenguaje humano, como una herramienta individual de supervivencia, como un organizador de la sociedad moderna y como una poderosa y peligrosa arma de elaboración de opiniones colectivas. Su dinámica es ágil y sutil: transmite mucho más de lo que dice, clava sus raíces en el contexto y deja que los usuarios proyecten en su cuerpo todo tipo de significados, hasta el punto de llegar a conseguir que las palabras se amolden a los intereses de las personas. Es resbaladizo y variado, estructurado, explícito pero ambiguo, y a la vez creativo y tradicional en cada nueva manifestación. (Cassany, 1999, p. 40)

Es aquí donde podemos preguntarnos, qué es lo que debemos transmitirles a los niños al momento de enseñar la escritura, teniendo en cuenta que escribir permite sanar, crecer, liberar, de hecho quienes han escrito han dejado su huella a través del tiempo e incluso gracias a ello podemos reconocernos como humanidad. Dicho de otro modo, Cajiao (2013) comenta que

Lo que se escribe son textos y los textos no son otra cosa que variadísimos receptáculos de memoria humana. En los textos se guarda lo que los seres humanos piensan y sienten, el resultado de sus pactos y acuerdos para convivir, sus representaciones del mundo, sus invenciones e ilimitados actos de creación individual y colectiva que han conducido a lo largo de la historia a transformar el mundo, los modos de vida, las organizaciones sociales, las concepciones sobre la vida. La memoria convertida en texto guarda lo que cada persona es capaz de pensar de sí misma, la forma como elabora su experiencia, el recuerdo del pasado. (p. 59)

De acuerdo con el anterior postulado, la escuela sería la encargada de cumplir esa función social de propiciar esos momentos de creación, de producción escrita o composición textual que nos permita trascender como personas, pero “los deberes de escritura en las áreas de Lengua no son estrictamente actividades para desarrollar la composición. Quizás provocan la composición u obligan a escribir, pero no enseñan a hacerlo” (Cassany, 1999, p. 135). Esto debido a que, “en la escuela nos enseñan a escribir y se nos da a entender, más o menos veladamente, que lo más importante —y quizá lo único a tener en cuenta— es la gramática” (Cassany, 1998, p. 36) y es por esta razón que, “la práctica reiterada de esas funciones transfiere al alumnado la idea de que la composición es una tarea mecánica, memorística y poco creativa” (Cassany, 1999, p. 129). Es por esta razón que podemos comentar que la escuela tiene un gran reto, que no es nuevo, el de poder cambiar la percepción de una escritura solo para el aula, para el deber y por el cumplimiento, y en este caso Lerner (2001) lo deja claro cuando alude que “el desafío que enfrenta la escuela es el de integrar a todos sus alumnos en la cultura de lo escrito, lograr que todos y todas lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores (p. 25). Por tal motivo, es preciso comprender acá que “no se puede separar el aprender a leer del aprender a producir. Se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo (Jolibert, 1991, p. 3). Debido a que, “componer un escrito no sólo requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura y la comprensión y expresión oral” (Cassany, 1999, p. 39). A causa de esto, es que se destaca que “lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para invitar...” (Lerner, 2001, p. 26). Para lograrlo, como primer paso los maestros en la escuela debemos dar a conocer a los estudiantes

las siguientes particularidades, como parte primordial para que se conviertan en productores de texto, entre las cuales están:

la utilidad y las diferentes funciones de la escritura: la escritura sirve para algo, responde a intenciones, tiene propósitos, difiere según las situaciones, permite comunicar, narrar historias, dejar testimonios, etc.

el poder que otorga el dominio adecuado de la escritura: la escritura da el poder de hacer venir gente a una kermés, de obtener una ayuda de la municipalidad, de solucionar un conflicto con un monitor, de hacer reír o soñar a sus compañeros inventando historias, de obtener autorización para visitar el centro computacional de una gran empresa, etc.

el placer que puede producir la producción de un escrito: placer de inventar, de construir un texto, de comprender cómo funciona, placer de unir palabras, de superar las dificultades enfrentadas (placer del "Ah, pero claro!"), placer de encontrar el tipo de escrito y la formulación más apropiada a cada situación, placer de progresar, placer de la tarea llevada a cabo hasta el fin, del texto terminado y bien presentado. (Jolibert, 1991, p. 24)

Cabe señalar que, “la composición es la única habilidad que permite que un colectivo coopere en la producción de un escrito, con grados diversos de participación, de principio a fin, y que el producto final esconda cualquier rastro compositivo, de manera que el lector debe atribuir corresponsabilidad completa a los distintos firmantes del texto” (Cassany, 1999, p. 40), considerando a su vez que “cuando se producen textos reales, es decir, objetos simbólicos que transmiten experiencia humana, se comprende mejor el significado de todos aquellos textos que

circulan en la sociedad y que son susceptibles de ser leídos para enriquecer la propia vida” (Cajiao, 2013, p. 60).

Por otra parte, Jolibert (1991) trae a colación las investigaciones de Fayol (1985), sobre "la producción de textos escritos y sobre el desarrollo de la capacidad de producir textos escritos", para referir las operaciones que destacan entre los modelos teóricos sobre la producción de textos, de los cuales también es ineludible que el alumno tome conciencia para el desarrollo de los mismos, así:

-La planificación textual que no significa hacer un plan, sino considerar, cuando se elabora un texto, tanto al destinatario como al objetivo (macroplanificación) y a la organización que conducirá al texto hacia su forma final (microplanificación).

- La textualización que "considera los procesos necesarios para linearizar un texto" (progresión y conservación de informaciones a lo largo del texto, conexión, de los tiempos verbales y de la puntuación en cuanto a sus funciones textuales).

La relectura de los textos (o revisión), durante la producción del texto o bien cuando se ha finalizado. (pp. 39-37)

Teniendo en cuenta lo dicho, podemos afirmar que aunque desde muy temprana edad, en la que tenemos contacto con el mundo escolar, se nos prepara para aprender el código, la escritura va más allá de eso, tal como lo refiere Cassany (1998) “escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber «juntar letras» o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (p. 13). Además, en otro de sus textos el autor comenta que este es un acto social y que “aprender a escribir sólo tiene sentido si sirve para acometer propósitos que no se pueden

conseguir con la oralidad” (1999, p. 26) y que por medio del cual se puede transformar la mente del sujeto, porque “el uso escrito tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales, tales como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación o la adquisición del metalenguaje” (1999, p. 47).

Compartiendo Historias que Enseñan. (El Cuento Colectivo)

La imaginación es el principio de la creación.

George Bernard Shaw

Para comenzar hay que aclarar qué se entiende por un cuento y para esto traeremos a colación distintos puntos de vista. Iniciaremos por decir que hablar de cuento es algo que se viene gestando desde muchos años atrás, tal como alude Cabrera (2001), “El cuento es tan antiguo como el hombre. Tal vez más antiguo, pues bien pudo haber primates que contaran cuentos todos hechos de gruñidos, que es el origen del lenguaje humano: un gruñido bueno, dos gruñidos mejor, tres gruñidos ya son una frase” (p. 12). Por otro lado, encontramos a Imbert (1979), que de acuerdo a nuestra perspectiva resume dicha definición, de la siguiente manera:

El cuento vendría a ser una narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción —cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas animadas— consta de una serie de acontecimientos entrelazados en una trama donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace estéticamente satisfactorio. (p. 35)

Ahora bien, específicamente, a lo que respecta al cuento colectivo como tal, podemos afirmar que es un tipo de texto, o más bien una estrategia en la que los diferentes integrantes de

un grupo participan en diversas dinámicas para dar vida a distintas historias; por ejemplo, completando una historia ya comenzada, colaborando con distintos finales para un mismo cuento y/o proponiendo títulos para distintas historias. Por lo tanto, con este tipo de cuento se busca incentivar el uso de la imaginación para construir entre todos literatura. En relación a esto, Vygotsky (1982) afirma que “la imaginación es la base de toda actividad creadora manifestándose por igual en todos los aspectos de la vida cultural, posibilitando la creación artística, científica y técnica, pues todo lo creado por el hombre es producto de la imaginación creadora” (p. 24). Por ende, allí donde el ser humano imagina, combina, modifica y crea algo nuevo, existe creación. Este autor también considera que habría un incremento significativo en la creación literaria con una imaginación debidamente estimulada y esto se logra efectivamente por medio del juego, puesto que

El juego no es un simple recuerdo de impresiones ya vividas, sino su reelaboración creadora; un proceso a través del cual el niño combina los datos que le aporta la experiencia, para construir una nueva realidad más adaptada a su innata curiosidad y a sus necesidades inmediatas. (Rodari, 1999, p. 148)

De esta forma, podemos asumir que los cuentos colectivos mejoran la capacidad creativa del niño mediada por la imaginación y el juego. De otro lado, también es importante recalcar que detrás de este tipo de cuentos está la influencia de los gustos o temas propuestos libremente por el niño, es decir nada impuesto. Así nos lo explica Navarro (2012), al comentar que “en la escuela debe mostrarse todo aquello que hay detrás de las cosas, incluyendo los porqués y los cómo que tanto preguntan los curiosos infantes” (p. 16). A la vez, no hay que olvidar que el universo de los sentimientos influyen de forma poderosa sobre el mundo del aprendizaje,

pudiendo darle alas o frenarlo, esto en palabras Reyes (2013), cuando alude que “para entender un cuento es necesario conectarlo con sensaciones, emociones ritmos interiores, evocaciones como las que hicimos al comienzo, símbolos tal vez arcaicos y zonas recónditas y secretas de nuestra experiencia” (p. 66). Por tal razón, el éxito de estos ejercicios de escritura colectiva, además de contar con la participación de todos los estudiantes, surge de conocer a los alumnos en su ser, quehacer y sentir.

Al mismo tiempo, aquí retomamos a Gardner (2015) con su teoría de las inteligencias múltiples, en la cual hace referencia a ocho tipos de inteligencias entre las que están: la Lingüística, la Lógico Matemática, la Espacial, la Musical, la Corporal y Kinestésica, la Intrapersonal y la Interpersonal. Este autor argumenta que cada niño las posee, pero que de acuerdo con las posibilidades que se le presenten en su entorno, el infante desarrolla más sus habilidades en una u otra inteligencia específicamente. “Según la teoría de las inteligencias múltiples, una inteligencia puede servir tanto de contenido de la enseñanza como de medio empleado para comunicar este contenido” (Gardner, 2015, p. 51). Con relación a este concepto podemos afirmar que, además de incidir notablemente en las áreas del lenguaje verbal y plástico, el cuento colectivo permite trabajar los contenidos de manera globalizada, abarcando todas las inteligencias para no dejar de lado a ningún estudiante y que de esta manera se sientan incluidos y parte del proyecto, ya que todos se destacarán en una u otra dependiendo de su habilidad. Así pues, tal como lo asume Rodari (1999), “el libre uso de todas las posibilidades de la lengua no es más que una de tantas direcciones en que la inteligencia del niño puede expandirse. Todo sirve. La imaginación del niño, si se la estimula para que invente palabras, se aplicará sobre todos los aspectos de la experiencia que desafíen su capacidad creadora” (p. 148).

Igualmente, otro de los múltiples beneficios para la población infantil es que les permite prepararse para la vida, ya que mediante su construcción tendrán una representación del mundo que los rodea. Dicha afirmación es vista desde la psicología, en este caso Jung (2009) nos habla de una esencia de la que dispondría toda la humanidad, donde se integran ciertas informaciones, datos y conceptos que todos compartimos de manera inconsciente sin importar nuestro país de origen, las cuales se ven reflejadas en la creación de un cuento.

Así, figuras como la madre, el héroe, el padre, la sombra, el sol, el sabio o el hijo, son arquetipos que todos comprendemos y tenemos integrados en nuestra mente a la hora de identificarlos en el cuento o crear uno. Esas figuras, son las que tejen en gran parte los cuentos que han acompañado desde siempre a la humanidad. (Sabater, 2019, p. 35)

Podemos asumir que la función cultural de los cuentos responde en efecto a esos patrones inconscientes de nuestra mente, a los que Jung (2009) llama arquetipos, que son el reflejo de nuestro mundo del que idealizamos o del que tenemos. Ahora, más allá de esta perspectiva, podemos acercarnos también a esa otra función contenida en los cuentos, en donde se reflejan las experiencias, pensamientos y emociones que invitan a los niños a la reflexión y el descubrimiento. De esta manera, podemos concluir entonces que el cuento colectivo potencia el lenguaje simbólico, despierta la curiosidad, la comprensión y la empatía.

Líneas y Trazos: Los Dibujos de la Imaginación (La Representación Gráfica)

Al dibujar descubro lo que realmente quiero decir.

(Dario Fo)

La representación gráfica se define como una forma de comunicación e interpretación por medio del dibujo; comunicación de lo que se siente, de lo que se comprende, de lo que no se

puede decir con palabras, pero que se puede transmitir en un papel gráficamente. Como refiere Herrero (2015) “la expresión gráfica o el dibujo infantil es una herramienta fundamental a partir de la cual los niños expresan aquello que no pueden decir por medio de la palabra, dejándose llevar por aquello que sienten” (p.15). De esta manera, el dibujo se convierte en una herramienta para expresar lo que el niño/a vive a su alrededor como parte del contexto personal y social.

Por ello, el dibujo además de ser un medio de expresión, les ayuda a comunicarse e interactuar con el medio: “El hombre aprende a través de los sentidos. La capacidad para ver, sentir, oír, oler y gustar proporciona los medios para establecer una interacción del hombre y el medio” (Lowenfeld y Brittain, 1980, p. 19). Del mismo modo, lo expresa Puleo Rojas (2012) desde los orígenes del dibujo

El dibujo se originó a partir de dos necesidades del hombre: la primera se encuentra en la expresión de algún sentimiento o ideación y la segunda se da a través de la necesidad de comunicación de alguna idea o mensaje hacia sus semejantes. Es entonces considerado como una expresión artística que el ser humano emplea para dar a conocer su mundo interno, el lenguaje de las formas, un medio expresivo vital para el avance en el conocimiento y el equilibrio emocional del hombre (p.158).

En lo concerniente a los primeros años de vida, estos resultan ser los más importantes en el desarrollo de las niñas y niños, durante este periodo comienzan a establecer pautas de aprendizajes, actitudes y cierto sentido de sí mismo como ser, todo lo cual dará color a su vida entera. Cabe resaltar lo que expresa, Herrero (2015) “debemos de entender los dibujos infantiles como una expresión de sus propios sentimientos, y no como la representación de la realidad” (p.16). Es así, como se reflejan los sentimientos y el desarrollo social del individuo.

Por otra parte, Lowenfeld (1973, pp. 16-19) es uno de los autores que ha trabajado a profundidad el tema del grafismo en la niña o el niño y establece una serie de etapas que permiten ver la evolución del dibujo, las cuales han sido clásicas para su análisis; dada la importancia de sus planteamientos, dichas etapas se presentan a continuación:

La primera etapa de la expresión gráfica en las niñas y los niños se conoce como **garabateo**, y se subdivide en tres subetapas, dependiendo de los niveles de mayor complejidad: el *Garabateo desordenado* (18 meses a los dos años y medio aproximadamente) Los trazos no tienen un sentido definido para la niña o el niño y varían en longitud y dirección; *Garabateo controlado* (dos años y medio a tres años y medio aproximadamente) La niña o el niño logra relacionar sus movimientos con los trazos realizados (descubre el control visual sobre sus dibujos); *Garabateo con nombre o denominado* (tres años y medio a cuatro años aproximadamente) En esta etapa, la(el) pequeña(o) empieza a dar nombre a los dibujos que realiza.

La segunda etapa del dibujo infantil es la **preesquemática** y va aproximadamente de los cuatro a los siete años. Aquí, lo que pintan y dibujan los niños tiene un significado; presentan desproporción de tamaño en los dibujos y el color es usado emocionalmente (por ejemplo, si le gusta el rojo, lo utiliza mucho en sus creaciones). El color despierta mayor interés, pero lo más importante son los dibujos en sí, las formas. Cada color dependerá de la impresión que cause en la niña o el niño y ya se tiene conciencia de él.

La tercera etapa, denominada **esquemática**, comprende las edades de los 7 a 9 años y es característica por ser el paso de la forma al concepto del objeto que se ha formado el niño a través de su experiencia. En este punto el esquema humano y las formas son más definidas y es

de esperar que lo representen con sus detalles característicos fácilmente reconocibles. También, se destaca que en este periodo su pensamiento da los primeros pasos hacia el desarrollo del pensamiento abstracto. Además de eso, empiezan a tener relaciones espaciales de sí mismos como parte del entorno.

De acuerdo a lo expuesto, cabe señalar que las representaciones gráficas son un medio utilizado por las personas para expresar pensamientos, sentimientos y conceptos; en realidad, se constituyen en una importante fuente de información.

Dentro de este marco, Kellogg (1972) considera que “los elementos simples que se integran en la creación artística son experiencias emocionales, intelectuales, perceptivas y estéticas. Las niñas y niños no pueden, ni deben crecer separadamente en lo físico, lo emocional, lo social o lo intelectual” (p.4). Es por eso que, para los maestros, es un reto crear experiencias estimulantes con las diversas temáticas en un ambiente deseado; el cual permita desencadenar la imaginación del niño o la niña, como una necesidad de expresar sus sentimientos y emociones y la de exteriorizar su comprensión del mundo que lo o la rodea. En efecto, es importante que como docentes se creen espacios adecuados para el desarrollo de la clase, dándole libertad al alumno de expresarse o dibujar, sin tener que dirigirlos o interponer en lo que plasman en su cuaderno. Cabe resaltar, que no se debe comparar los resultados obtenidos de estos talleres, pues esto promovería la competencia entre alumnos y el objetivo es que el estudiante tenga autonomía para crear y expresar lo que ve, lo que siente o lo que comprende.

En este orden de ideas, Frutos (2020) afirma que “Como maestros, no debemos juzgar la elaboración o la producción llevada a cabo por el individuo. De igual manera, no podremos condicionar sus movimientos o sus pensamientos, ya que estaremos coartando su creatividad;

pero sí debemos pedirles que nos cuenten lo que han dibujado” (p.26). Esto es esencial, ya que los estudiantes tienen sus propias perspectivas y formas de ver y entender la vida, y si se pone en riesgo esto, se creará una frustración en el alumno. En consecuencia, el maestro debe estimular la expresión gráfica (dibujo y pintura) igualmente que lo hace con la expresión oral y escrita. De esta manera, se logrará trabajar la expresión de las emociones.

El Diseño Metodológico de la Investigación : El faro



El término diseño se refiere al “plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea con el fin de responder al planteamiento del problema” (Hernández Sampieri, 2014, p. 128). Así mismo, señala al investigador lo que debe hacer para alcanzar sus objetivos de estudio y para contestar las interrogantes de conocimiento que se ha planteado. De tal forma, en este capítulo se presenta el tipo de enfoque de investigación, el método con sus respectivas fases, la población y la muestra, las técnicas y los instrumentos de recolección de datos que fueron guía para alcanzar los objetivos propuestos.

Tipo de Enfoque de Investigación

Enfoque Cualitativo

Esta investigación fue realizada desde el enfoque cualitativo, debido a que está encaminada a observar y reflexionar sobre la realidad que se vive en la práctica escolar. En este sentido, y siguiendo a Mejía Navarrete (2014), este tipo de enfoque se define como “el procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes” (p. 278); es decir, que estudia diferentes objetos para comprender la vida social del sujeto a través de los significados desarrollados por este. De acuerdo con esto, es válido afirmar que

los planteamientos cualitativos son una especie de plan de exploración y resultan apropiados cuando el investigador se interesa por el significado de las experiencias y los valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas y el ambiente

natural en que ocurre el fenómeno estudiado; así como cuando buscamos una perspectiva cercana de los participantes. (Hernández Sampieri, 2014, p. 364)

Por lo tanto, aquí se toman como prioridad las necesidades y expectativas que tienen los estudiantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la interacción en el ambiente escolar y los saberes previos de cada uno de ellos.

El Método de Investigación

Investigación Acción (IA)

La presente investigación fue abordada desde la Investigación acción (IA), que tiene como propósito buscar alternativas que contribuyan de una forma significativa al tema problema surgido en la práctica escolar. De esta forma, tal como lo menciona Lewin (1946)

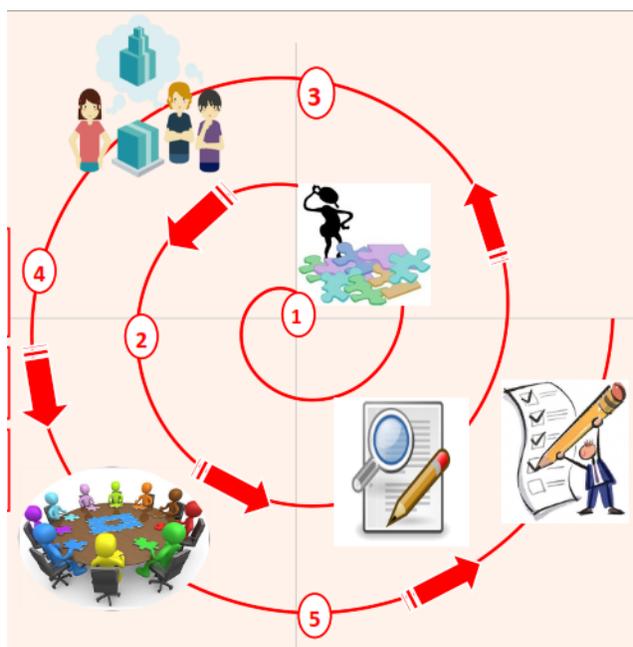
La investigación acción es una forma de cuestionamiento auto reflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo. (p. 34)

Fases

La Investigación-Acción se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos, que varía de acuerdo a la complejidad de la problemática. Teniendo en cuenta lo propuesto por Bisquerra (2004), de dicho modelo hacen parte cinco fases, las cuales guiaron nuestro proceso investigativo y son descritas a continuación.

Figura 5

Proceso metodológico: fases de la Investigación Acción



1	Problematización : Para formular el problema se debe profundizar en su significado, en sus características, en cómo se produce y en las diferentes perspectivas que puedan existir del problema. Ordenar, agrupar, disponer y relacionar los datos de acuerdo con los objetivos de la investigación, preparando la información a fin de proceder a su análisis e interpretación permitirá conocer la situación y elaborar un diagnóstico.
2	Diagnóstico: Ésta consiste en recoger diversas evidencias, que deben informar sobre las acciones tal y como se han desarrollado, expresar el punto de vista de las personas implicadas e informar cómo las personas implicadas viven y entienden la situación que se investiga.
3	Diseño de una Propuesta de Cambio: Se consideran las diversas alternativas de actuación y sus posibles consecuencias. Una reflexión prospectiva permite diseñar una propuesta de cambio y mejoramiento, y definir un diseño de evaluación de la misma.
4	Aplicación de Propuesta: Después de diseñar la propuesta de acción, ésta se lleva a cabo por las personas interesadas. Cualquier propuesta realizada implica una nueva forma de actuar, un esfuerzo de innovación y mejoramiento de nuestra práctica que debe ser sometida permanentemente a condiciones de análisis, evaluación y reflexión.
5	Evaluación: Las evaluaciones se siguen realizando de forma continua durante y al final del proceso de investigación, pues pueden surgir cambios que requieran una redefinición del problema. Será la nueva situación y sus consecuencias las que determinen el proceso de investigación; y el probable inicio de otro ciclo en la espiral de investigación– acción.

Nota: Elaboración propia basada en Bisquerra (2004).

La Población y la Muestra

La población está conformada por treinta y tres estudiantes, de los cuales quince son niños y dieciocho son niñas, cuyas edades oscilan entre los siete y nueve años. La mayoría de alumnos residen en el área donde se encuentra la Institución y otros en barrios aledaños a esta. En lo que respecta a la muestra, como en nuestro caso se trabajó con todos los estudiantes, no se tomará una selección específica de estudiantes para observar cómo incide la estrategia en cada uno de ellos.

Técnicas e Instrumentos de Recolección y Análisis de Datos

Tal como lo afirma Hernández Sampieri (2014), “La recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis. En el caso de seres humanos, en su vida diaria: cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan, etcétera” (p. 397). A continuación, mencionamos las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos que utilizamos en nuestra investigación:

El Diario de Campo

Este instrumento sirve para tomar los registros de observación y llevar un orden secuencial de los mismos. Recordemos que, “un buen observador cualitativo necesita saber escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas, ser reflexivo y flexible para cambiar el centro de atención, si es necesario” (Hernández Sampieri, 2014, p. 403) y es en el diario de campo que podemos plasmar situaciones y percepciones de la cotidianidad escolar, además de registrar las actividades más significativas realizadas con los estudiantes en el proceso de investigación.

Figura 6

Plantilla Registros de Observación Diario de Campo

Registro de Observación #__ (RO# __)			
Intensidad Horaria: _____			
Fecha	Temas o Actividades de Clase	Actividades Realizadas por Nosotras	Observaciones y/o Reflexiones

El Cuestionario

Pérez Juste (1991) considera que “el cuestionario consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas” (p. 106). En esta ocasión, con los estudiantes se llevó a cabo un cuestionario de ocho preguntas abiertas y seis cerradas, para un total de catorce (Ver Figura 7); en el cual, además de abordar la caracterización del contexto, se hizo una exploración de los expectativas y necesidades alrededor de nuestro tema problema.

Figura 7

Encuesta 2022 – Grado Tercero C



ENCUESTA 2022
GRADO TERCERO C

Ayúdanos respondiendo estas preguntas:

1. ¿Cuál es tu nombre y apellido? _____
2. ¿Cuántos años tienes? _____
3. ¿En qué barrio vives? _____
4. ¿Con quién vives? _____
5. ¿En qué trabajan tus padres? _____
6. ¿Te gusta leer? Si ___ No ___
7. ¿Tienes libros de cuentos en casa? Si ___ No ___
8. ¿Te leen cuentos en casa? Si ___ No ___
9. ¿Qué tipo de cuentos te gustan? Animales ___ Princesas ___ Superhéroes ___ Personas ___
Dragones ___ Vampiros ___ Monstruos ___
10. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? _____
11. ¿Qué programa de Televisión o Película te gusta? _____
12. ¿Te gusta dibujar? Si ___ No ___
13. ¿Qué es lo que más te gusta dibujar? _____
14. ¿Cuál de estas actividades te gusta más? Origami ___ Manualidades ___ Titeres ___

El Taller

Los talleres se constituyen como un espacio de diálogo e intercambio de conocimiento y experiencias de manera colectiva. Lo cual brinda el proceso de análisis de problemas sociales, identificación de oportunidades y líneas de acción que requieran algún cambio o desarrollo.

González (1987), como se citó en Sánchez et al. (2021), se conceptualiza el taller investigativo como “un espacio-tiempo para la vivencia, la reflexión y la conceptualización y búsqueda de información como síntesis del pensar, el sentir y el hacer desde el describir o caracterizar el problema de estudio dentro de un contexto particular.” (p, 118). El taller como técnica integra entonces, tanto procesos socioeducativos como de investigación cualitativa.

El análisis de los datos

Los datos fueron analizados a partir de los siete pasos propuestos por Marshal y Rossman (2016, p. 403), así:

- (1) organización de los datos
- (2) inmersión en los datos
- (3) generación de resúmenes de casos y posibles categorías y temas
- (4) codificación de los datos
- (5) ofrecimiento de interpretaciones
- (6) búsqueda de interpretaciones alternativas
- (7) redacción del informe u otro formato de presentación del estudio.

Aquí queremos mencionar que para la investigación cualitativa el análisis de datos no sigue unas pautas estrictamente establecidas. En esta misma línea, Patton (2002) alude que, "el análisis cualitativo transforma los datos en conclusiones. No existe ninguna fórmula para esa transformación. Orientación, sí. Pero no receta.... El destino final sigue siendo único para cada investigador, y sólo se sabe cuándo -y si- se llega a él" (p. 432). Con lo anterior entonces, hacemos énfasis en que las fases mencionadas sirvieron de guías generales para el análisis de nuestra propuesta y la escritura del presente informe, las cuales tuvieron nuestro toque personal acorde a la estrategia desarrollada.

Hallazgos: El Tesoro



Este capítulo es denominado el *tesoro* por ser eso tan preciado que se estaba buscando y finalmente se encontró, la respuesta que esperábamos a la pregunta problema que nos llevó por este camino llamado investigar. De esta forma, los hallazgos que aquí se presentan surgieron de unas categorías y subcategorías que no son más que el fruto de la recolección y análisis de los datos; las cuales son descritas a partir de tres voces: las investigadoras, los niños y niñas que hicieron parte de la investigación y los diversos planteamientos teóricos de autores que acompañan dichas descripciones.

Antes de abordarlas, aquí es necesario recordar que, tal como lo menciona Hernandez Sampieri (2014), “el número de categorías que encontremos o generemos depende del volumen de datos, el planteamiento del problema, el tipo de material revisado y la amplitud y profundidad del análisis” (p. 431). Entonces, debido a que en ese análisis “la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura” (Hernandez Sampieri, 2014, p. 418) necesaria para evidenciar la validez de una propuesta metodológica de investigación, es que para nuestro caso se elaboró una clasificación de las actividades desarrolladas con los estudiantes y una codificación de las mismas en donde se hizo el uso de siglas, con el fin de obtener una sistematización de la información a la luz de los objetivos propuestos (Ver Tabla 3).

Tabla 3

Clasificación y Codificación de actividades de acuerdo a los objetivos

Objetivo General: Develar los aprendizajes obtenidos, desde la comprensión y producción textual, a partir de la construcción y representación gráfica del cuento colectivo, como estrategia pedagógica...					
Objetivos Específicos					Objetivo Práctico
1. Identificar los niveles de comprensión textual ...			2. Implementar la construcción y representación gráfica del cuento colectivo...	3. Analizar e interpretar los aprendizajes obtenidos...	Elaborar una cartilla de los cuentos creados por los niños.
<i>Literal</i>	<i>Inferencial</i>	<i>Crítico</i>			
AOE1#1: Diccionario de palabras 3/3/22-RO#1	AOE1#5: Bibliopatio 9/2/22-RO#5	AOE1#9: Expresarte 17/2/22-RO#7	AOE2#1: Cuenta cuentos 9/3/22-RO#12 a RO#13	AOE3#1: Taller de Dibujo y Picnic Literario v.2 11/11/2022-RO#31 Además de las Categorías de análisis que surgieron enunciadas en la Tabla 4.	Publicación de las producciones de la AOE2#7 AOE2#8, AOE2#9 y la AOE2#11 de los grupos (G) o mesas de trabajo, denominados así: G1: Amor de amigas G2: Los lobos G3: Los Mosqueteros G4: Los mega caballeros G5: Los tigres G6: Los futuros G7: Las lobas malas
AOE1#2: El relieve 26/5/22-RO#17	AOE1#6: Picnic Literario v.1 11/3/22-RO#14	AOE1#10: Cita a ciegas con una historia 2/3/22-RO#9 a 3/3/22-RO#10	AOE2#2:Cuento con 3 palabras 8/3/22- RO#11		
AOE1#3: Bingo Literario 7/7/22-RO#20	AOE1#7: Audio cuento “Mi Familia es Especial” 12/5/22-RO#15	AOE1#11: Bosque literario 29/7/22-RO#23	AOE2#3: Sigue la historia – El desayuno saludable 19/5/22-RO#16		
AOE1#4: Audio cuento “Muchos túneles un problema” 14/7/22-RO#21	AOE1#8: Un cuento con origami 16/6/22-RO#19		AOE2#4: Mitos y Leyendas 9/6/22-RO#18		

<p style="text-align: center;">CONVENCIONES DE CODIFICACIÓN</p> <p style="text-align: center;">Estudiante (E) Diario de Campo (DC) Registro de observación #_ (RO#_)</p> <p style="text-align: center;">Actividad Objetivo Específico 1, 2 o 3 y número de actividad (AOE _#_) Grupo y número de grupo (G_)</p> <p><i>Nota 1:</i> 11 actividades en total para el OE1, 11 actividades para el OE2 y 1 para el OE3; 23 actividades encaminadas a nuestro tema problema, sin contar las realizadas sobre otros temas de otras áreas como inglés, matemáticas, actividad física, ciencias naturales, ética. Esto, con relación a las 31 visitas a la escuela desde Febrero hasta Noviembre de 2022.</p> <p><i>Nota 2:</i> Los enunciados que se encuentran subrayados corresponden a las actividades que están comprendidas dentro de las carpetas de cada equipo.</p>	AOE2#5:Tira un cuento 4/8/22-RO#24		G8: Las tigras
	AOE2#6:Escribir con el diccionario 30/09/2022-RO# 25		
	AOE2#7:Cuentos etiología 7/10/2022-RO#2 6		
	AOE2#8:Cóctel de cuentas 21/10/2022-RO# 27		
	AOE2#9:La hamburguesa literaria 28/10/2022-RO# 28		
	AOE2#10: Dibujando el Periodico 1/11/2022-RO#3 0		
	AOE2#11:Pesca tu cuento 4/11/2022-RO#2 9		

Ahora bien, hay que destacar que el anterior ejercicio fue de gran ayuda, porque con la codificación de los datos es que comenzamos

a revelar significados potenciales y desarrollar ideas, conceptos e hipótesis; vamos comprendiendo lo que sucede con los datos (empezamos a generar un sentido de entendimiento respecto al planteamiento del problema). Los códigos son etiquetas para identificar categorías, es decir, describen un segmento de texto, imagen, artefacto u otro material. (Hernandez Sampieri, 2014, p. 426)

Fue así que gracias a esto se construyeron las siguientes categorías y subcategorías (Ver tabla 4) con relación a las técnicas e instrumentos utilizados y los objetivos en que se enmarcan.

Tabla 4

Categorías y subcategorías

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	OBJETIVOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
- Cuestionario - Diario de campo	Identificar los niveles de comprensión e interpretación textual de los estudiantes del grado Tercero C a partir de la lectura de cuentos infantiles.	Los secretos que esconden los textos: Los niveles de comprensión lectora.	Lo que preciso: El nivel literal
			Lo que descubro: El nivel inferencial
			Lo que argumento: El nivel crítico
- Diario de campo	Implementar la construcción y representación gráfica del cuento colectivo, como estrategia pedagógica.	Un mundo de historias y colores.	La creatividad del lenguaje: El cuento colectivo
			Rayar, bosquejar, pintar: El uso de la representación gráfica.

- Talleres - Diario de campo	Analizar los aprendizajes obtenidos desde la comprensión y producción textual.	Expreso lo que entiendo: Escribo, dibujo y digo lo que siento.	Un espacio para todos. El trabajo en equipo.
- Talleres	Elaborar una cartilla de los cuentos creados por los niños y niñas.	Reflejo mi mundo interior.	Las diferentes expresiones.

A continuación procedemos a hacer la descripción de cada una de las categorías con sus respectivas subcategorías. No sin antes aclarar que, para salvaguardar la intimidad de los niños, en esta investigación se hace uso de seudónimos y no de los nombres reales en los momentos en que nos dirigimos a ellos (ver anexo 1). También, añadimos que las fotografías expuestas fueron tomadas con fines netamente educativos bajo el consentimiento de los infantes y la Institución Educativa .

Los Secretos que Esconden los Textos: *Los Niveles de Comprensión lectora*

Los secretos que esconden los textos, es una categoría que aborda cada uno de los niveles que hacen parte de la comprensión lectora; es denominada así porque “la lectura es también una forma de pensar, de resolver problemas o razonar, lo cual implica el análisis y la discriminación, el juicio, la evaluación y la síntesis” (Jenkinson, 1976, p. 48); es decir, es encontrar lo que está a la vista, pero también lo que está oculto, es descubrir lo que nos puede transmitir, algo nuevo o

ya conocido. Además, de que “los textos no son totalmente explícitos, al contrario, en ellos hay vacíos de información que el lector complementa con sus propios conocimientos y experiencias, esto le permite comprenderlos como un todo” (Ochoa Montaña et al., 2017, pp. 256-257).

En esta parte, es donde se resalta la importancia que se le dio en esta investigación a los conocimientos o experiencias previas (background knowledge) del lector cuando se habla de comprensión lectora. En relación con ello, (Bruner, 1990), citado por Zorilla (2005), sostiene que

cuánto mayores sean los conocimientos previos de que disponga el lector, mayor será su conocimiento del significado de las palabras, así como su capacidad para predecir y elaborar inferencias durante la lectura y, por tanto, su capacidad para construir modelos adecuados del significado del texto. (pp. 122-123)

Es así, que podemos definir que la comprensión lectora es un ejercicio interactivo entre el texto y el lector, donde el contexto juega un papel primordial. Entonces, “comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto (...) que implica activamente al lector, en la medida en que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata” (Solé, 1998, p. 37) porque “leer es bastante más que saber reconocer cada una de las palabras que componen el texto” (Mendoza et al., 2003, p. 228). Como resultado, “cuando se habla de comprensión, se debe asumir que existen tres niveles de comprensión textual; el primer nivel es el literal, el segundo nivel es el inferencial y el tercero es el crítico textual” (Jurado et al., 1998, citado en Ochoa Montaña et al., 2017, p. 255) referentes para caracterizar los modos de leer que establece el MEN (1998).

No obstante, en muchas ocasiones en la escuela se ha llevado la comprensión lectora hasta un nivel literal, en donde se ha vislumbrado “la necesidad de que los estudiantes aprendan a procesar el texto en las diferentes fases y en sus distintos elementos, utilizando habilidades que harán posible su comprensión” (Alfonso & Sánchez, 2009, p. 53). Tal fue el caso de nuestros estudiantes que, por medio de la encuesta realizada, nos permitieron conocer que el 94% de ellos mostraban un gusto hacia la lectura (ver figura 8), sin embargo en dicho ejercicio llegaban con facilidad al nivel literal, pero demoraban un poco en dar respuesta al inferencial y crítico.

Figura 8

Respuestas a la pregunta ¿Te gusta leer?



Esto se señala debido a que,

la comprensión de un texto es un proceso en el cual los diferentes niveles de lectura se conectan continuamente y tiene como base fundamental la comprensión literal, la cual

permite la interpretación de lo que dice el autor, y hace posible el desarrollo de los niveles inferencial y crítico. (Ochoa Montaña et al., 2017, p. 262)

Expresado en otras palabras, respecto a esa interconexión y desarrollo que se debe buscar en los tres niveles, Jenkinson (1976) afirma que

La lectura ha sido definida como el acto de responder a los símbolos impresos de modo tal que aparezca su sentido. Pero desde hace mucho se ha reconocido que extraer sentido de la página impresa es una definición demasiado limitada de la lectura. Traer sentido a la página impresa indica con más propiedad el proceso recíproco entre los símbolos impresos y la mente del lector. (...) Cualquier definición del proceso de la lectura, en consecuencia, debe incluir la interpretación y la evaluación del sentido, así como su construcción. (pp. 47-48)

Ahora bien, para el desarrollo de esta categoría se propusieron diversas actividades apoyadas en la literatura infantil mediante el uso de cuentos que respondieran a cada nivel de comprensión textual (ver video 2 del anexo 2), que fueron pensadas partiendo de que

Aquello que no es visible a los ojos del corazón, hay que visibilizarlo en el aula de clase de la lengua al sentir plenamente la literatura, sentir cada una de las palabras, las frases y las imágenes de los libros, lo cual lo permite una didáctica de la lengua situada y pensada en los seres humanos que viven en contexto determinado. (Murillo, 2015, p. 64)

De esta manera, los textos literarios escogidos para trabajar en el aula fueron los libros álbumes, los cuales se encuentran estrechamente relacionados con nuestra estrategia, debido a que

son los cuentos ilustrados donde texto e imagen colaboran juntos para establecer el significado de la historia, de manera que para contar lo que allí sucede tenemos que recurrir tanto a lo que dicen las palabras, como a lo que "dicen" las ilustraciones.

(Colomer, 2002, p. 20)

La característica que más nos encanta es que une dos códigos: el visual y el verbal, que permite que la lectura sea un proceso de adivinación constante en el cual lo que el lector aporta al texto puede ser más importante que lo que encuentra en él (Grellet y Françoise, 1981, p.72).

Siguiendo esta línea, Lionni (1999), retomado en Colomer (2002), revela que

Uno de los ingredientes más importantes para estimular y dirigir la imaginación infantil es el libro-álbum. Pues es allí donde el niño tendrá su primer encuentro con una fantasía estructurada, reflejada en su propia imaginación y animada por sus propios sentimientos. Es donde, con la mediación de un lector adulto, descubrirá la relación entre el lenguaje visual y el verbal. (p. 20)

A todo esto, para escoger de qué temáticas deberían de tratar los libros, se tomó en cuenta los tipos de cuentos que más eran de su agrado, entre las opciones estaban animales, personas, superhéroes, princesas, vampiros, monstruos; de las cuales predominaron las tres primeras (ver Figura 9).

Figura 9

Respuesta sobre preferencias y gustos de diferentes tipos de cuentos



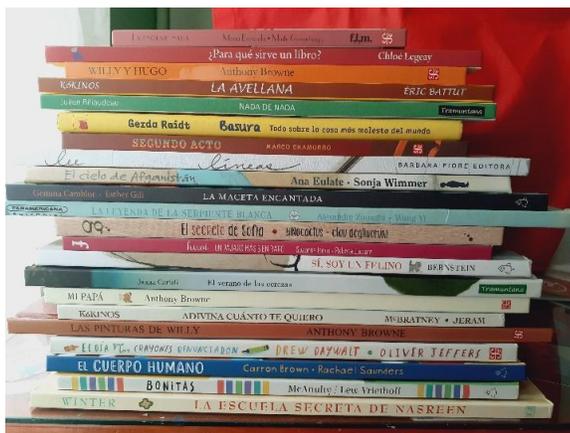
Acá también se prestó atención a la edad, maduración psicosocial y lingüística para hacer un proceso óptimo de lectura con los niños como primeros lectores que tienen un conocimiento inicial o básico de la lengua. En virtud de ello, y para finalizar con las bondades del libro álbum, se alude que

Aunque pueden existir álbumes para todas las edades, su reino se halla principalmente en los libros para primeros lectores. Ello es así porque la imagen ha brindado una buena solución al dilema de ofrecer historias escritas a niños y niñas capaces ya de entender historias bastante complejas si las oyen, pero aun sin habilidad de lectura suficiente para comprenderlas a través del escrito. Si una parte de la información puede darse a través de la ilustración, el texto queda aligerado y pueden conseguirse buenas historias, a la altura de los pequeños, con textos breves y limitados recursos literarios. (Colomer, 2002, p. 20-21)

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe mencionar que estos libros se seleccionaron de una maleta viajera de literatura infantil (ver fotografía 1), que hacía parte de la estrategia para la promoción de lectura de la biblioteca del Banco de la República de la ciudad.

Fotografía 1

Libros maleta viajera



De esta forma, para esta categoría en total se llevaron a cabo once actividades y aunque todas ellas permitían ser desarrolladas en todos los niveles, se decidió asignar cierto número para cada nivel, de modo que se llevara un proceso más ordenado y así poder conocer los aprendizajes de los niños en cada situación propuesta.

Por otro lado, las líneas de tiempo que se presentan en dos de las categorías, son un medio simplificado para comprender cómo los distintos eventos, personas y acciones desempeñaron un rol en un proceso o período determinado. Es por esto, que enseguida en la figura 10 se presenta una línea de tiempo, como herramienta que da cuenta del plan de acción correspondiente al objetivo específico #1 a partir de los hallazgos y con base en las actividades realizadas sobre los textos de la maleta viajera.

Figura 10

Línea de tiempo- Objetivo Específico #1

Objetivo específico #1

IDENTIFICAR LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL

Nivel Literal

¿Qué? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Quién?

3/3/22 - Diccionario de palabras



26/5/33 - El relieve: Relacionando conceptos



7/7/22 - Bingo Literario

14/7/22 - Audio cuento (Muchos túneles, un problema): Busca en el diccionario



Nivel Inferencial

¿Cuál es el tema? ¿Qué se puede deducir?

9/2/22 - Bibliopatio



11/3/22 - Picnic Literario



12/5/22 - Audio cuento
"Mi Familia es Especial"



16/6/22 -
Cuento
Origami



Nivel Crítico

¿Por qué? ¿Para qué? ¿Qué opinas?
¿Qué pasaría si...? ¿Qué cambiarías?

17/2/22 - Lectura de
Cuentos y Expresarte



3/3/22 - Cita a ciegas con una historia:
Los secretos de Sofía



29/7/22 - Bosque literario



Lo que Preciso: Nivel Literal

Para este nivel, “el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar” (Zorilla, 2005, p. 123). El reconocer, consiste en hallar ciertos elementos en el texto a medida que transcurre la lectura y *el bingo literario* (AOE1#3) fue un espacio que se caracterizó por conducir a los niños a ello. Después de habernos dividido en dos grupos, cada una de nosotras con la ayuda de un libro álbum, *Cuervo* de Leo Timmers o *Sapo de otro pozo* de Rodrigo Fogueira y Poly Bernatene, buscamos un sitio al aire libre e hicimos lectura en voz alta (ver fotografía 2).

Fotografía 2

RO#20: 7/7/2022 – Lectura en voz alta



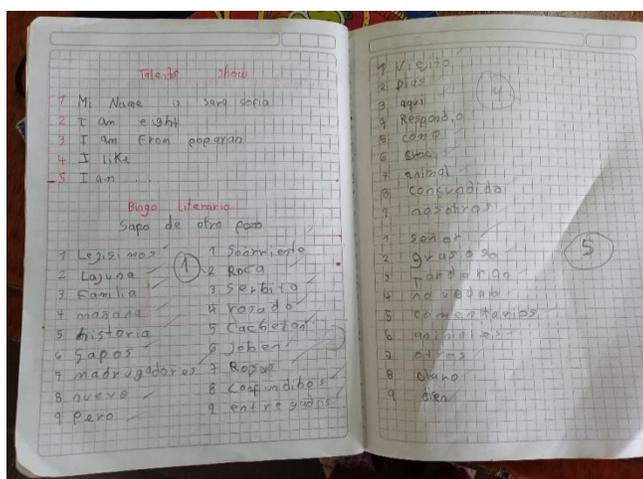
A medida que transcurría, los niños iban atrapando palabras que escuchaban para enlistarlas en su cuaderno y el que completaba diez decía “bingo”. Para saber si cumplía con los requisitos de ganar esta ronda, revisábamos que estuvieran bien escritas (ver fotografía 3). “Fue de agrado para los estudiantes este juego, puesto que posibilitó cinco rondas seguidas hasta que terminamos la lectura” (DC, RO#20, 7 de julio de 2022). De esta forma, es que comprender literalmente es un ejercicio de reconocimiento, el cual puede ser:

de ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato; de secuencias: identifica el orden de las acciones; por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos; de causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones. (Gordillo y Flórez, 2009, p. 97)

Según esto, esta actividad entonces tomaría lugar en el reconocimiento por comparación, por haber estado ligada al hecho de localizar palabras, es decir un carácter específico.

Fotografía 3

RO#20: 7/7/2022 – Lista Bingo

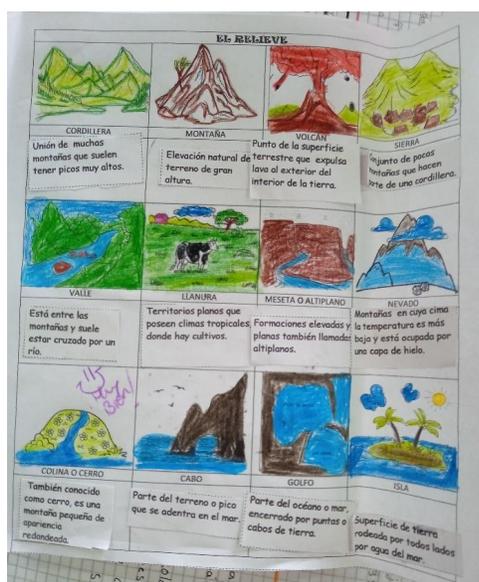


Ahora, la otra capacidad para comprender de forma literal es recordar y nos referimos a este hecho porque muchas veces ubicar dichos elementos no viene en paralelo a la lectura del texto, debido a que esto sucede al final, en donde mediante la evocación los estudiantes se logran expresar. Este es el caso de *El relieve* (AOE1#2), que fue una actividad planteada para reforzar el tema visto en clase en días anteriores, la cual consistió en entregar una plancha a cada estudiante,

donde se encontraban en desorden los conceptos de algunos elementos del relieve, cada uno con su respectivo dibujo para colorear (ver fotografía 4).

Fotografía 4

RO#17:26/5/2022 – Plancha El relieve



Ellos debían recortarlos, emparejarlos de acuerdo a lo que recordaban de cada uno y pegarlos en el cuaderno. Luego, con la *canción del relieve* de Juan Guadaño los niños pudieron comprobar sus aciertos o desaciertos en su elección. Por otra parte, en conjunto, en la sala audiovisual jugamos a responder diferentes preguntas relacionadas con la temática y de practicar juegos de unir conceptos con imágenes y de selección, por medio de la plataforma “Word Wall” (ver fotografía 5).

Fotografía 5

RO#17:26/5/2022 – Ejercicio interactivo



Aquí pudimos notar que los estudiantes tenían una participación activa en los juegos virtuales y su atención era mayor. Del mismo modo, “los estudiantes nos manifiestan su gusto por realizar actividades manuales, que vayan más allá de la escritura alfabética, incluyendo colorear, recortar y pegar” (DC, RO#17, 26 de mayo de 2022). A propósito de esto, Soto (2008) menciona que lo que se logra con este tipo de ejercicios es una “aprehensión del significado textual del texto, que se revela en la capacidad para identificar datos, hechos, ideas principales y subyacentes, o en la capacidad de retener, generalizar y sintetizar los contenidos explícitos del texto” (p. 176). Desde nuestra perspectiva esta capacidad de síntesis es vital para construir el sentido global del texto, porque permite abordar o describir de manera profunda pero simplificada las realidades con las que nos enfrentamos, además de descubrir y construir nuevas relaciones conceptuales.

No obstante, en cualquiera de las dos formas, reconocer o recordar, la manera de llegar a dichos datos puede ser guiada por preguntas literales que se pueden hacer, como por ejemplo: ¿De qué trata? ¿Qué ocurrió? ¿Quién o Quiénes son? ¿Dónde? ¿Cómo es? ¿Con quién? ¿Para qué? ¿Cuándo? ¿Cuál es? ¿Cómo se llama? Todos estos interrogantes se pusieron en diálogo con

los niños en todas las actividades, logrando reconocer detalles de los personajes, lugares y tiempos explícitos. Así mismo, identificando la secuencia de hechos o acciones en el texto.

Otro punto a destacar es el uso del diccionario como una herramienta que cobró gran valor para nosotras como investigadoras. Cuando Cassany (2003) definió este nivel como “leer las líneas”, señaló la importancia del mismo para éste, el cual es característico por la “comprensión literal de las palabras, decodificar su significado semántico: elegir la acepción adecuada al contexto, de entre las que incluye el diccionario, y obtener todos los semas pertinentes” (p. 116). Para nuestro caso, realizamos una variación del mismo denominado *diccionario de palabras* (AOE1#1), que fue un ejercicio rompe hielo desarrollado el primer día de la práctica el cual permitió conocernos. En este espacio, inicialmente cada niño nos decía su nombre y luego de una bolsa obtenía una letra del abecedario al azar, con la que debía pensar en una palabra que iniciara con dicha letra y dar su significado (ver fotografía 6).

Fotografía 6

RO#1:3/03/2022 - Diccionario de palabras



La clave estaba en que ese significado no era el que se encontraba en el diccionario o el que comúnmente se conociera, pues este dependería del sentimiento, emoción o recuerdo que le provocase. Por ejemplo, a Clara le correspondió la letra V, su significado fue *V de Ventana, la ventana de mi casa que por ahí entra el sol para despertarme*; a Nana le salió la letra A, *A de abrazo el que me da mi mamá todas las noches*. Y así sucesivamente, “encontrar otro significado diferente al que está establecido en un libro siempre conlleva a mirar nuestro interior para confrontarlo con el conocimiento” (DC, RO#1, 3 de marzo de 2022). Empleando las palabras de González et al. (1992), “Este conjunto de experiencias, la estructuración cultural de los hogares, (...), ayudan a constituir los fondos de conocimiento que los niños llevan a la escuela” (p. 134) Además de que,

Somos lenguaje, estamos atravesados por nuestra cultura y nuestra lengua como hecho social, de ahí que la clase de lengua se convierta en un espacio pedagógico y didáctico que permite trabajar en la construcción del ser humano para su formación en la convivencia. (Murillo, 2015, p. 62)

Aludimos a todo lo anterior, porque desde la investigación acción que es la guía de este proyecto, no podemos ver solamente al grupo como un objeto de estudio, puesto que es un agente activo que trabaja mancomunadamente con nosotras y nos ayuda a construir saberes en el diálogo, y por eso es que debemos conocer al otro en la interacción con sus contextos pero especialmente con sus sentires para desarrollar procesos formativos más amenos.

Ahora, por supuesto que también hicimos uso del diccionario como tal, el libro. *Muchos túneles y un problema* (AOE1#4), autoría de Inspira, fue el título del audio cuento que se utilizó

como puente para dar a conocer palabras desconocidas y que los niños hicieran uso del diccionario, con el fin de aumentar su vocabulario y reconocer conceptos (ver fotografía 7).

Fotografía 7

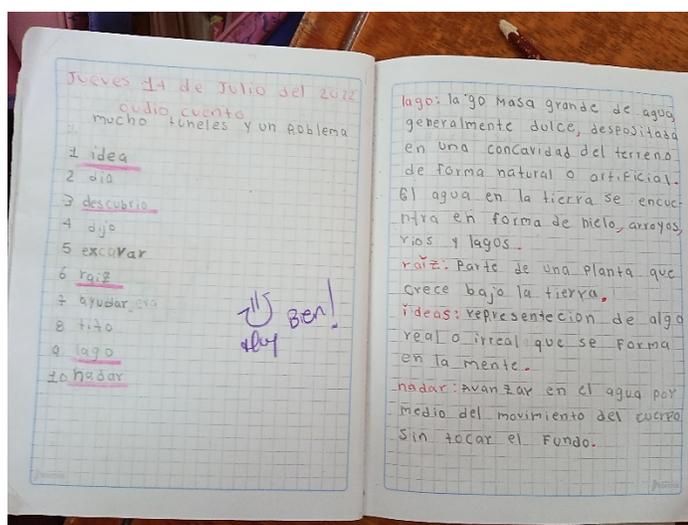
RO#21:14/7/2022 – Visualización y escucha del audio cuento



De todas las palabras que habían escrito, les pedimos que escogieran solo cinco y buscaran su significado (ver fotografía 8); lo curioso aquí fue que “tuvieron confusiones en el momento de encontrarlas, porque la forma en cómo las habían escuchado y las habían escrito no coincidía con la del diccionario”(DC, RO#21, 14 de julio de 2022). Aunque nuestra PPI no presenta un abordaje conceptual profundo sobre la ortografía y la gramática, teniendo en cuenta la edad y grado de los niños, si se menciona en algunos apartados sobre su relevancia a la hora de escribir para la comprensión de los textos a nivel literal.

Fotografía 8

RO#21:14/7/2022 – Palabras encontradas en el diccionario



Tal como lo afirma Cassany (1998) “Para poder escribir bien hay que tener aptitudes, habilidades y actitudes. Es evidente que debemos conocer la gramática y el léxico, pero también se tienen que saber utilizar en cada momento” (p. 15). Fue así, que aprovechamos que había palabras mal escritas para explicarles a grosso modo el tema, en pro de acabar el ejercicio exitosamente. Se enfatiza en ello, porque hace parte del trabajo formal de la lengua y como los niños responden curricularmente a evaluaciones en donde se les valora por ello y este tipo de ejercicios fueron una excusa para que ellos aclararan algunas dudas. Por otro lado, en cuanto al ejercicio como tal podemos aludir que Para este nivel se resume en que “es la comprensión del significado de las palabras desconocidas constituyéndose como recursos fundamentales: el contexto inmediato dentro de la obra, el diccionario y las ilustraciones” (Ramos, 2005, p.38).

En síntesis, acá queremos resaltar que aunque el nivel literal puede estar sobrevalorado por ser el que más se ha buscado desarrollar en la escuela y “es predominante en el ámbito académico. Es el nivel básico de lectura centrado en las ideas y la información que está explícitamente expuesta en el texto” (Herazo, 2015, p. 9). De acuerdo con esto, se hace necesario

no dejarlo de lado y mantener la importancia equitativa con los demás niveles, ya que los dos niveles que le siguen no existirían sin las bases que se sientan en este, puesto que en gran parte de los ámbitos de nuestra vida es gracias a este nivel que podremos dar respuestas puntuales y tener una ubicación eficaz de datos específicos.

Lo que Descubro: Nivel Inferencial

Es en este nivel donde el estudiante escudriña más allá de lo que está a simple vista en el texto, aquí construye deducciones a la par de sus conocimientos previos. Cassany (2003) lo ha denominado como “leer entre líneas”, puesto que es la “capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito” (p.116).

Para tener claro todo lo que confluye en este nivel, iniciamos partiendo de que en la lectura inferencial “se comprende por medio de relaciones y asociaciones el significado local o global del texto” (Ochoa Montaña et al., 2017, p. 256) Es así, que con *Mi Familia es Especial* (AOE1#7), un audio cuento articulado a las temáticas del curso para explicar las tipologías de familia (nuclear, extensa, monoparental, compuesta, de padres separados, sin hijos, adoptiva y unipersonal) se pretendió llegar a ello. Para esto, los niños solo iban escuchando el audio mientras una de nosotras pasaba las tarjetas con las imágenes de la historia (ver fotografía 9). “Esto permitió que, con base en los ejemplos dados, los niños dedujeran cuál era su tipo de familia a partir de la identificación de la misma” (DC, RO#15, 12 de mayo de 2022), es decir fueron capaces de establecer relaciones con lo escuchado en el cuento y sus contextos.

Fotografía 9

RO#15:12/05/2022 – Tarjetas cuento “Mi familia es especial”



De igual forma, también es valioso que propongamos ejercicios que hagan surgir de los textos otro tipo de relaciones, como lo hace notar Gordillo y Flórez (2009), con el propósito de “inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar” (p. 98). Para esta idea traemos a colación a *Bibliopatío* (AOE1#5), una apuesta que nos significó llevar la lectura al aire libre y nos ayudó a relajarnos entrando en contacto con lo que nos rodea. En esta vez nos dividimos en dos grupos, cada uno con un libro respectivamente, los cuentos que usamos fueron: *Si, soy felino* de Galia Bernstein y *Kiwi, un pájaro más bien raro* de Susana Isern. El tema tratado fue “Ser diferente me hace único”, que no fue manifestado verbalmente a los niños, pero fue descubierto a partir del diálogo en cada círculo y a las relaciones de causa y efecto guiadas por ambas historias (ver fotografía 14).

Fotografía 14

RO#5:09/02/2022 – Desarrollo *Bibliopatío*



Luego, se representó gráficamente uno de los animales de estos textos: para el primer libro, “los niños en su mayoría dibujaron a los felinos, porque les gusta identificarse con un animal fuerte como el león, el leopardo o la pantera; mientras que para el segundo libro, el dibujo del pájaro protagonista primó en todos los cuadernos” (DC, RO#5, 9 de febrero de 2022) (ver fotografía 15).

Fotografía 15

RO#5:09/02/2022 – Dibujos de los personajes de los libros



Para este punto, trabajamos los animales como eje central por ser uno de los principales temas de interés de los estudiantes que fue explícito en la encuesta realizada (ver anexo 1). Al mismo tiempo, añadimos que la mediación de la lectura les permitió, más que comprender, asociar personajes en un tiempo y lugar específico.

Con lo vivenciado en las dos anteriores actividades, comprobamos que “las relaciones se establecen cuando se logra explicar las ideas del texto más allá de lo leído o manifestado explícitamente en el texto, sumando información, experiencias anteriores, a los saberes previos para llegar a formular hipótesis y nuevas ideas” (Herazo, 2015, p. 10). Es entonces que esa conexión que creamos con el texto, al momento de comprender inferencialmente, está permeada por muchos factores.

Por otro lado, nos encontramos que este nivel es característico por “inferir detalles adicionales o ideas principales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente, pero que no se encuentran incluidas explícitamente” (Gordillo y Flórez 2009, p. 98). En nuestro trabajo, esta premisa la vimos reflejada en *Un Cuento con Origami* (AOE1#8) que trata la historia del cuadrado (traducida por Alejandra León) que desencadena el surgimiento de muchas figuras a partir de la técnica del origami (arte de origen japonés que significa doblar el papel sucesivas veces). Aquí entonces, los niños preguntaban el porqué de esas figuras y no otras, qué pasaría si todo no hubiera empezado de un cuadrado o si fuera con otro tipo de papel ¿se podría? (ver fotografía 10). En consecuencia, esto fue fruto de “hacer generalizaciones, sacar conclusiones, captar el propósito del autor” (Ramos, 2005, p.38) y ver otras posibilidades que subyacían del texto.

Fotografía 10

RO#19:16/06/2022 – *El cuento del cuadrado*



En esta ocasión “observamos compañerismo, buena actitud de algunos niños para ayudar a otros que presentaban confusión a la hora de doblar las hojas” (DC, RO#19, 16/6/22). Además, luego de que realizamos la narración los niños deseaban hacer todas las figuras e incluso algunas que no se encontraban en la historia, pero solo elegimos dos de ellas para representarlas con los materiales dados, la billetera y la casa (ver fotografía 11).

Fotografía 11

RO#19:16/06/2022 – *Figura en origami elaborada por los niños*



De igual manera cabe señalar que “el objetivo de la lectura inferencial es la elaboración de conclusiones y se reconoce por (...) predecir acontecimientos sobre la lectura, e interpretar el lenguaje figurativo a partir de la significación literal del texto” (Herazo, 2015, p. 10). En este espacio, el *Picnic Literario versión 1* (AOE1#6) fue el más claro ejemplo, debido a que fue una de las apuestas más significativas y que tuvo gran eco en los estudiantes, porque fue llevar la biblioteca al aula. En el piso del salón de clase se ubicaron unos manteles, con los libros y algunos pasabocas (Ver fotografía 12).

Fotografía 12

RO#14:11/03/2022 – Organización Picnic Literario



Para hacer un correcto uso de los materiales, con la ayuda del libro *¿Para qué sirve un libro?* de Chloe Legeay les explicamos su adecuado uso y cuidado, pero especialmente su importancia. Enseguida, por parejas leyeron el libro que escogieron, el cual lo intercambiaban cuando lo finalizaban. Para terminar, pasamos a socializar los cuentos leídos y les indagamos sobre cuál había sido de su agrado, qué recordaban en especial al ver la carátula de alguno de los ejemplares y por qué decidieron leer unos y otros a no. A esta última cuestión y en relación con

lo mencionado arriba, respondieron que “solo con ver las primeras páginas ya sabían cómo terminaba y elegían otro, o que por el contrario no habían entendido en lo absoluto de lo que podía tratar, ya fuera por las palabras raras o los dibujos que tenían” (DC, RO#14, 11 de marzo de 2022). Aquí queremos destacar que se nos presentó un caso particular, Tito fue un niño que nos manifestó que no deseaba leer ningún libro porque su única afición eran los videojuegos y los aparatos tecnológicos. Para esta situación nuestra estrategia fue realizar una lectura guiada que dio éxito, puesto que conseguimos la atención del niño para darle otra oportunidad a los libros álbum (ver fotografía 13).

Fotografía 13

RO#14: 11/03/2022 – Lectura guiada



Por último podemos decir que, para que todas estas actividades llegaran a feliz término, se tuvo en cuenta una serie de preguntas en las que se vieron inmersos los estudiantes en pro de experimentar lo propio de este nivel, pues tal como lo afirma Soto (2008) “las preguntas del profesor demandan pensamientos e imaginación que van más allá de la página impresa” (p. 177). Entre las pistas para formular este tipo de interrogantes se hallaban las siguientes: ¿Qué pasaría

antes de...? ¿Qué significa...? ¿Por qué...? ¿Cómo podrías...? ¿Qué otro título...? ¿Cuál es...? ¿Qué diferencias...? ¿Qué semejanzas...? ¿A qué se refiere cuando...? ¿Cuál es el motivo...? ¿Qué relación habrá...? ¿Qué conclusiones...? ¿Qué crees...? Algo que nos llamó mucho la atención fue que, en las cuatro actividades desarrolladas, los estudiantes no esperaban que se las hiciéramos explícitamente, porque incluso en ocasiones ellos se adelantaban y nos las hacían primero.

Para cerrar, podemos aludir que con este tipo de prácticas, que parten desde el entorno del niño y se realizan a edades tempranas, se potencia la comprensión inferencial a fin de promover mayor interés hacia el texto y su interacción con él. Como maestros debemos transmitirles esa seguridad para que se sientan optimistas de que todo lo que deducen de los textos también es válido y así encuentren con más facilidad el sentido al texto que leen.

Lo que Argumento: Nivel crítico

En la mayoría de ocasiones que nos preguntan por este nivel, erróneamente lo asociamos con el hecho de criticar en una medida despectiva o peyorativa; pero no es así, en el plano de la comprensión lectora, criticar será entendido como el hecho de “conocer profundamente los materiales escritos, analizarlos y dar un juicio sobre ellos” (Ramos, 2005, p. 38). El desarrollo de este nivel está guiado por el pensamiento crítico, el cual “busca fortalecer la responsabilidad en las ideas propias, la tolerancia a las de los otros y el intercambio libre de ideas” (Cassany, 2003, p. 117). Entonces podríamos decir que es el nivel más importante, en cuanto a habilidades para la vida se refiere, en donde se reúnen los dos anteriores; esto, porque “se estima que es donde se potencia la participación de los estudiantes, al hacer fluir distintas posibilidades que pongan en juego sus destrezas al momento de argumentar y exponer su punto de vista, muy diferente a una

lectura mecánica” (Pinto, 2019, p. 276). De modo que, comprender críticamente hace parte de la reflexión a la que se llega, además de los juicios emitidos sobre el contenido del texto. Como lo hace notar Gordillo y Flórez (2009), dichos juicios pueden ser: “1. de realidad o fantasía; 2. de adecuación y validez; 3. de apropiación; o 4. de rechazo o aceptación” (p. 98).

Para el primero, de realidad o fantasía, se “requiere que el alumno sea capaz de distinguir entre lo real del texto y lo que pertenece a la fantasía del autor” (Soto, 2008, p. 177). Para esta parte traemos a colación *Cita a ciegas con una historia* (AOE1#10) un ejercicio que surgió del libro “El secreto de Sofía” de Alberto Martín, el cual tiene alrededor de 17 historias que narran los secretos de diferentes objetos de la casa, unos muy probables y otros no tanto. Dichas historias fueron repartidas por parejas a los niños para que las leyeran, con la condición de que no podían enseñársela a otro compañero (ver fotografía 16).

Fotografía 16

RO#9:02/03/2022 – Lectura de los secretos



Posterior a ello, cada pareja después de haber conversado para descifrar lo real y lo ficticio de cada secreto, pasaron al frente y hablaron de su historia correspondiente con ayuda de

uno de los seis enunciados que contenía el gran dado, propios de este nivel, tales como: Mi parte favorita fue..., me gustó cuando..., este libro me recuerda a..., del final cambiaría..., no me gustó cuando..., este cuento trata de... (ver fotografía 17).

Fotografía 17

RO#9:02/03/2022 – Tira el dado



Mediante este elemento educativo hicimos lúdica la socialización, aunque “encontramos que al nosotras leerles las historias ellos comprenden mejor la lectura, que al realizar autónomamente” (DC, RO#9, 2 de marzo de 2022). Desde otro punto, pudimos notar cómo “a algunos no les gusta pasar al frente para hablar y decidimos respetar esa decisión y no obligarlos” (DC, RO#10, 3 de marzo de 2022). Al día siguiente, para cerrar esta actividad, se realizó una sopa de letras con todos los objetos de las historias abarcadas.

Ahora en lo que respecta al segundo juicio propio de este nivel, de adecuación y validez, Zorrilla (2008) sostiene que aquí “el lector necesita establecer una relación entre la información

del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con su propio conocimiento del mundo” (p. 124). Cassany (2003), quien ha postulado que el nivel crítico es “leer detrás de las líneas”, por su parte describe el tercer juicio, de apropiación, como el hecho de “tomar conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado dichos discursos” (p.114), además de “poder articular una opinión personal respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes o no” (p.116). Estos tipos de juicios se encuentran enmarcados en el desarrollo del *Bosque literario* (AOE1#1) que fue una propuesta en la que, por medio de la conformación de grupos de cinco o seis estudiantes, debían de leer un libro para crear entre todos un árbol literario a partir de las plantillas guía (ver fotografía 18).

Fotografía 18

RO#23: 29/07/2022 – Desarrollo de la actividad

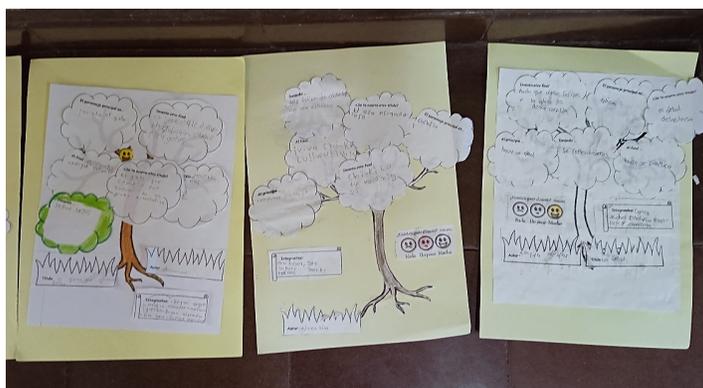


La plantilla principal era la del tronco con sus ramas, para ubicar sobre ella las otras partes; en las demás estaban los enunciados correspondientes a los tres momentos de la historia, es decir, aquí los niños narraban o resumían con sus propias palabras el inicio, el desarrollo y el final, llenaban el título y el nombre del autor del libro. Por último, se encontraba una franja para

escribir los integrantes y otra con tres caritas, para colorear una de acuerdo a qué tanto había sido de su agrado el cuento (ver fotografía 19).

Fotografía 19

RO#23: 29/07/2022 – Producto de la actividad



Con esto, ratificamos que “las actividades grupales permiten debatir entre los participantes, los distintos puntos de vista de la lectura de un libro, las diferentes concepciones y maneras de entenderlo, a su vez conocer su postura crítica sobre el mismo” (DC, RO#23, 29 de julio de 2022). En cuanto a los dos juicios que están en conexión con la actividad, subrayamos que, aunque las valoraciones que se emitieron de los textos no fueron hechas desde una posición documentada y sustentada como es característico del juicio de adecuación y validez, si se hicieron en su mayor parte desde los saberes previos de los estudiantes, su criterio y el conocimiento de lo leído, en una evaluación relativa de las partes tomando distancia del texto, propia del juicio de apropiación.

Para terminar, en el cuarto y último juicio de rechazo o aceptación, se espera que “el lector emita un juicio valorativo, comparando las ideas presentadas en el texto con criterios externos dados por el profesor, (...) o bien con un criterio interno dado por su experiencia de

lector” (Soto, 2008, p. 177) que “depende del código moral y del sistema de valores” (Herazo, 2015, p. 10) El ejercicio de *Expres-arte* (AOE1#9), fue una prueba de ello por ser la unión entre dos palabras, expresión y arte. En esta oportunidad el tema a abordar fue la amistad y se dividió en dos momentos. El primero, fue la lectura del libro “Willy y Hugo” de Anthony Browne que trata sobre la amistad de dos personajes muy distintos, puesto que en las fortalezas del uno se encuentra la ayuda a la debilidad del otro. Este espacio estuvo acompañado de preguntas para asumir una postura crítica frente al texto, por ejemplo: ¿Qué hubieras hecho tú en el lugar de Willy cuando tropezó con Hugo? ¿Qué opinas de la actitud de Buster “el Narizotas”? ¿Cómo crees que actuó Hugo? ¿Qué piensas de las arañas, también les tienes miedo al igual que Hugo?, entre otras. Teniendo en cuenta este último interrogante, les entregamos un pedazo de papel en el que eran libres de dibujar el animal al que le tuvieran miedo o, si no lo tenían, el que más les gustara. Después, cada niño lo pegaría en algún lugar del muro del *Expres-arte* marcado con su nombre (ver fotografía 20).

Fotografía 20

RO#7:17/05/2022 – Expres-arte



En el segundo momento, desarrollamos la lectura de “La Avellana” de Éric Battut que giró en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo te pareció la ayuda brindada por los animales? ¿Qué te parece que estaba haciendo mal el ratón? ¿Cómo debería ser el final? ¿Cómo calificarías este libro? (Ver fotografía 21).

Fotografía 21

RO#7:17/05/2022 – Lectura cuento La Avellana



Al terminar dicha retroalimentación, “los niños propusieron representar gráficamente los animales del texto de una forma diferente, a partir de dibujos en cuadrícula” (DC, RO#7, 17 de mayo de 2022). En definitiva, confirmamos que para comprender críticamente estas historias, los niños los evaluaron según su sistema de valores y el que estaba implícitamente expuesto en los libros. De acuerdo con lo sucedido a los personajes de ambos libros, el juicio de aceptación o rechazo aquí tiene que ver entonces con lo que está bien o está mal en el actuar de una persona en comunidad, que a partir de un consenso social así ha sido establecido para el equilibrio de la convivencia en sociedad.

En resumen, si bien es cierto que, con las apuestas que adelantamos para este nivel logramos suscitar aprendizajes en los estudiantes, aún queda mucho trabajo por hacer. Dicho en palabras de Cassany (2003),

cuando hablamos de lectura crítica nos estamos refiriendo a una de las formas de lectura más exigentes y complejas que podamos imaginar, a causa tanto del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla. (p. 120)

Es así que en alusión a lo dicho, en las aulas de clase surge la necesidad de seguir trabajando la lectura crítica arduamente, a través de una selección de estrategias que “no se puede desligar de las competencias comunicativas, puesto que hoy en día es el punto clave de una práctica educativa, siempre y cuando tenga en su proyección educandos con capacidades de sustento crítico” (Pinto, 2019, p. 276).

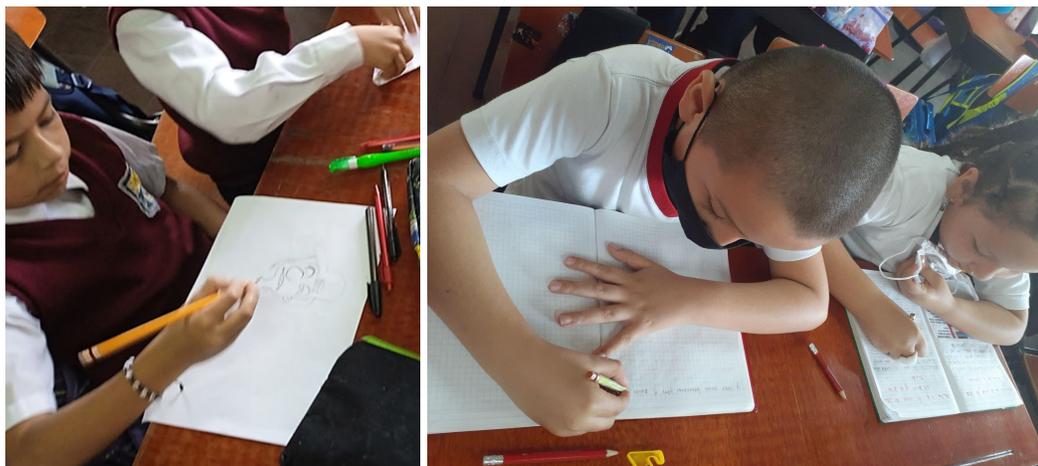
En definitiva, después de que llevamos a cabo todo este ejercicio encaminado a identificar los niveles de comprensión e interpretación textual, deducimos que es indispensable trabajar los tres niveles de manera equitativa desde los primeros grados en la escuela, porque ninguno de estos se trabaja por separado, uno puede ser el complemento o el prerrequisito para desarrollar el otro.

Un Mundo de Historias y de Colores

El nombre de esta categoría es el fruto de las producciones realizadas por los estudiantes en los diferentes talleres de aula, una mezcla de textos y colores que se incorporaron para dar vida a las diferentes expresiones orales, escritas y artísticas (ver fotografía 22).

Fotografía 22

Estudiantes dibujando y escribiendo



Para esta ocasión llevamos a cabo 11 actividades, las cuales estuvieron dirigidas a dar cumplimiento con el objetivo específico No. 2 en el marco de la implementación de la estrategia pedagógica, la construcción y representación gráfica del cuento colectivo (ver figura 11).

Figura 11

Línea de tiempo - Actividades Objetivo Específico #2

OBJETIVO ESPECIFICO 2

IMPLEMENTAR EL CUENTO COLECTIVO, A TRAVÉS DEL GÉNERO LITERARIO NARRATIVO, COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL.



08/03/2022

Cuento con tres palabras

09/03/2022

Cuenta cuentos



14/05/2022

Sigue la historia - El desayuno saludable

09/06/2022

Mitos y leyendas



04/08/2022

Tira un cuento

30/09/2022

Escribe con un diccionario



07/10/2022

Cuentos etiológicos

21/10/2022

Cóctel de cuentos



28/10/2022

Hamburguesa literaria

01/11/2022

Dibujando el periódico



04/11/2022

Pesca tu cuento

11/11/2022

Taller de dibujo y picnic literario



Esta estrategia pedagógica surgió de los gustos e interés de los estudiantes expresados en la encuesta (ver anexo 1). Por ejemplo, en cuanto a la inclinación por el dibujo, evidenciamos que al 88% le gusta representar gráficamente múltiples situaciones en donde se involucre a su familia, animales y paisajes, en otras palabras, el mundo que les rodea (ver figura 12).

Figura 12

Respuesta a la pregunta ¿Te gusta dibujar?



Tomamos los dos conceptos de la estrategia como un conjunto, porque para el cuento colectivo se considera que:

La creación de un cuento implica un «esquema dinámico de sentido». El término es de Henri Bergson. Lo describió así. Nuestra mente, siempre pero notablemente en el instante de la invención, salta hacia una forma. La mente arranca de una idea problemática y procura su solución. Es como un movimiento de concentración. (...) El todo se ofrece como un esquema, y la invención consiste precisamente en convertir el esquema en imagen. (Imbert, 1979, p. 23)

En lo que respecta a la representación gráfica, entendida como una forma de comunicación e interpretación por medio del dibujo, desde el punto de vista de Vygotsky (1995) se asume “...como uno de los motores del lenguaje escrito. El dibujo le ayuda al niño a reconocer la escritura como otra forma de representación y de comunicación” (como se citó en Sánchez, 2020, p. 64). Dicho esto, ambos, el cuento y la representación gráfica se consideran prácticas fundamentales que se ayudan y se complementan, el uno puede desencadenar en la otra y viceversa, tanto para adquirir como para elaborar y comunicar conocimiento.

Después de comprender esto, nos preguntamos cómo íbamos a implementar la estrategia en el aula; teóricamente nos parecía factible pero para llevarla a la realidad se presentaron varios retos; como por ejemplo, tener en cuenta que el grupo era numeroso y contábamos con buenos recursos, pero el tiempo era limitado. Fue por esa razón que buscamos una táctica para desarrollarla a partir de dos fases, así:

Fase 1. Entrando al mundo de las letras y el color: Actividades previas a la implementación de la estrategia pedagógica. Para esta ocasión, podemos mencionar que el objetivo de esta fase fue que los niños se familiarizaran con la escritura de los cuentos y el dibujo como tal. A su vez, esta se llevó a cabo en tres momentos: El primero fue un ejercicio individual, de este hizo parte el *cuento con tres palabras*; segundo, dos ejercicios por grupos o mesas de trabajo, correspondientes a *cuenta cuentos* y *mitos y leyendas*; y tercero, un ejercicio grupal, es decir, que participó todo el curso, llamado *sigue la historia – el desayuno saludable*.

Esto nos sirvió como prueba para determinar cuál sería la metodología de trabajo para poner en marcha nuestra estrategia, lo que nos arrojó como resultado que la mejor forma era

realizar mesas de trabajo; entre pares se complementaban y para nosotras como docentes orientadoras era más accesible hacer un trabajo integral en cada taller.

Fase 2. Escribiendo y dibujando en equipo: Actividades propias de la estrategia. En primera instancia, les explicamos a los niños que íbamos a dar inicio al trabajo para el que nos habíamos venido preparando, hacer cuentos colectivos y representarlos gráficamente. Luego, les solicitamos formar equipos en los que debían trabajar conjuntamente por las siguientes siete actividades. También, quisimos dejarles claro la dinámica de trabajo, que lo realizado iba a ser parte de una carpeta de trabajo que se le asignaba a cada equipo, por lo cual debíamos ser ordenados e impecables en ello. Por último, los animamos al comentarles que como resultado final sus cuentos iban a publicarse en una cartilla.

De esta forma, el ejercicio en las mesas de trabajo se dividió en dos momentos:

1. Dos ejercicios individuales: *tira un cuento y escribir con el diccionario.*
2. Cinco ejercicios colectivos: *cuentos etiológicos, la hamburguesa literaria, cóctel de cuentos, dibujando el periódico y pesca tu cuento.*

De los grupos (G) de trabajo, cada uno conformado por 3 o 4 estudiantes, resultaron 8 en total que se denominaron así:

G1: Amor de amigas

G2: Los lobos

G3: Los Mosqueteros

G4: Los mega caballeros

G5: Los tigres

G6: Los futuros

G7: Las bebes malas

G8: Las tigresas

Ahora bien, para un mejor análisis de esta categoría, surgen dos subcategorías, la primera referente al cuento colectivo que aborda todos los escritos de los niños y la segunda alude a la representación gráfica relacionada con el dibujo.

La creatividad del lenguaje: El cuento colectivo

El lenguaje goza de gran protagonismo en la vida del ser humano, a su favor la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1999) sostiene que “el lenguaje no es una creación arbitraria de la mente humana, sino un producto social e histórico que influye en nuestra percepción de la realidad” (p. 2). Por tanto, escribir es una forma de usar el lenguaje, es decir de ser creativos con él, ya sea para ampliar nuestro vocabulario, desenvolvemos correctamente en público o simplemente para potenciar la imaginación, creando historias fantásticas que caracterizan particularmente a los niños. Según Sebranek et al. (1989) entre los tipos de escritura se encuentra:

La escritura creativa, la cual tiene como objetivo el de satisfacer las necesidades de inventar y crear, dirigida al autor y otras personas. Es característica por la expresión de sensaciones y opiniones privadas, busca inspirarse y darle especial atención al lenguaje. Dentro de este tipo hacen parte los cuentos entre otros tipos de escritos. (citado por Cassany, 1998, p. 17)

Pues bien, es valioso entonces subrayar que los cuentos y la creación de estos se convierten en una buena herramienta, ya que “refleja la imagen del escritor, su personalidad individual, su cultura, sus normas, sentimientos, intenciones, tonos, estilos, técnicas” (Imbert,

1979, p. 37). En pocas palabras, “los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a otros” (Cassany, 1999, p. 16).

Fue así, que con el fin de crear historias y ayudar a los niños a inventar por sí solos sus propios relatos, escogimos el cuento colectivo como la mejor alternativa para hacer surgir esa creatividad del lenguaje. En palabras de Lowry et al. (2004), este tipo de escritura colectiva es entendida como un proceso interactivo y social en el que un equipo de trabajo tiene por objetivo común la construcción de un texto, mediante mecanismos de negociación, coordinación y comunicación.

De modo que, con lo implementado en el aula, obtuvimos que en dichas creaciones literarias la mayoría de ellos expresaban diferentes situaciones de la vida cotidiana y que a su vez dejaban entrever el seguimiento de la estructura del cuento (inicio, desenlace y final). Además, daban a conocer su capacidad imaginativa, su creatividad y el notable compañerismo con sus pares. “Ese diálogo con el otro es lo que enriquece este ejercicio, debido a que es mediante la interacción y la participación, que se supera el miedo y la vergüenza para manifestar lo que se siente” (Barrantes, 2020, p. 43).

En sí, el cuento colectivo para nosotras consistió en dar vida a distintas historias en las que convergieron las ideas de distintos pensamientos y formas de ver el mundo. Había muchas formas de llevarlo a cabo; por ejemplo, completando una historia ya comenzada, colaborando con distintos finales, proponiendo o cambiando los títulos de textos relacionados, partiendo de un tema en específico o creando uno nuevo por completo. De esta forma, “la narración colectiva resulta significativa en la medida que se descubre su valor a través de la socialización de textos propios y ajenos; de cuentos que están vinculados con distintos intereses, necesidades,

expectativas y características del contexto” (Barrantes, 2020, p. 51). Es importante agregar, que con todo este ejercicio los estudiantes fortalecieron su expresión oral al socializar sus creaciones ante el resto del curso, aunque al inicio lo hacían con miedo, al final fue algo muy cotidiano porque compartir su experiencia era gratificante para ellos.

Para desarrollar este apartado, aludimos a la *Gramática de la fantasía* de Rodari (1999), la cual busca desarrollar la creatividad del lenguaje a través de múltiples técnicas. Dichas técnicas fueron fuente de inspiración para las actividades planteadas, puesto que se convirtieron en una variante de las mismas (ver tabla 5). En cuanto a esto, enseguida abordaremos cada una de ellas colocándolas en diálogo con las propuestas por este autor y los postulados de otros referentes.

Tabla 5

Paralelo entre las actividades nuestras y las técnicas de Rodari (1999)

No.	Actividades relacionadas propuestas por nosotras	Técnicas para inventar historias de Rodari (1999)
1	AOE2#1: Cuenta cuentos	Los cuentos al revés
2	AOE2#2:Cuento con 3 palabras	El canto en el estanque
3	AOE2#3: Sigue la historia – El desayuno saludable	Y qué pasaría después
4	AOE2#5:Tira un cuento	Ensalada de cuentos
5	AOE2#6:Escribir con el diccionario	Binomio fantástico
6	AOE2#7:Cuentos etiológicos	¿Qué pasaría si...?
7	AOE2#8:Cóctel de cuentos	Transformando historias
8	AOE2#9:la hamburguesa literaria	Construcción de un «limerick»
9	AOE2#11:Pesca tu cuento	Franco Passatore pone «las cartas en la fábula»

1

Cuenta cuentos (AOE2#1). A cada grupo le entregamos una secuencia iconográfica que mostraba diversas situaciones de la vida cotidiana, la cual debían organizarla en el orden en el que ellos creían que iba y después pegarla, describirla y asignarle un título (ver fotografía 23).

Fotografía 23

RO#12: 9/3/2022- Elaboración cuenta cuentos



Es decir, su misión fue la de escribir en conjunto una historia a partir de lo inferido en las imágenes y contársela a los demás (ver tabla 7). “Fueron muy particulares y divertidos los distintos desenlaces que surgieron del diálogo entre los niños” (DC, RO#12, 9 de marzo de 2022). En la socialización de este ejercicio, “algunos estudiantes comentaron lo difícil que fue ponerse de acuerdo para interpretar lo que la imagen decía, porque lo que era explícito para unos, para otros no lo era” (DC, RO#13, 10 de marzo de 2022).

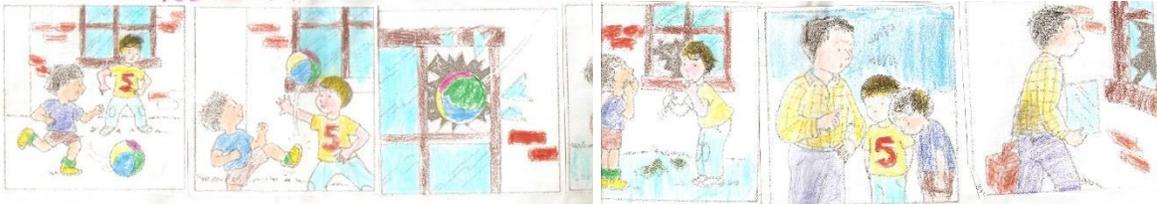
Tabla 7

Ejemplos de cuenta cuentos

Ejemplo 1. LOS NIÑOS QUE ROMPIERON EL VIDRIO JUGANDO

Autores: Leo, Axel, Adha y Abbi.

Había una vez unos niños que estaban jugando con su pelota y le pegaron a la ventana de su casa, su papá los regañó y los castigaron. El papá arregló el vidrio. FIN.



Ejemplo 2. EL PERRO QUE ODIABA A LOS NIÑOS

Autores: Linet, Edna, Dora, Liam.

Un día un niño estaba molestando a un perro y el perro lo correteó, le mordió la pierna y se echó a llorar y así él aprendió a no molestar a los perros. FIN.



Ejemplo 3. EL PERRO DEL MAR

Autores: Nana (E16), Dina (E29), Abril (E19), Pepito (E14)

Había una vez una familia que vivía en la playa y fueron a jugar con el perro. Mientras los niños jugaban con el perro, los papás estaban jugando con la pelota y en un descuido, le pegaron al mismo tiempo y la pelota saltó muy alto y cayó al agua. El perro como es muy juguetón se lanzó y cayó al agua con la pelota. El papá se fue atrás y salvó al perro. FIN.



En cuanto a *Los cuentos al revés* (Rodari, 1999), estos se tienen que ver con invertir los cuentos tal y como se conocen. En donde,

El producto resultará parcial o totalmente inédito, según que la «alteración» haya sido aplicada a un solo o a todos los elementos de la narración original. Mediante la «alteración» podemos obtener, además de una parodia de la fábula, la situación de partida de un cuento libre de desarrollarse por caminos del todo autónomos. (Rodari, 1999, p. 55)

Aquí traemos a colación la definición que da la Federación de Enseñanza de Andalucía (2009) sobre lo que significa un cuento:

El cuento infantil es una serie simple y lineal con escenarios descritos muy brevemente, cuyos personajes están brevemente caracterizados y realizan acciones muy claras para el niño y niña y con un final adecuado a la sucesión de los hechos. (p.1)

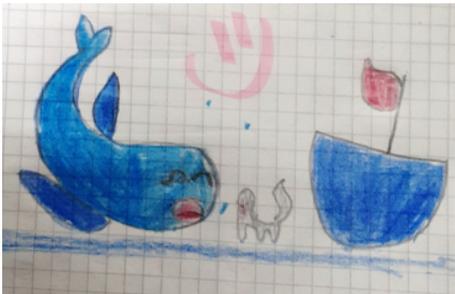
Con lo anterior, queremos comentar que las dos técnicas por llamarlas así, se caracterizan por lo mismo, tienen un escenario, personajes y acciones delimitados, que responden a lo que es un cuento y que al cambiar el orden establecido no pierden su esencia.

2

Cuento con tres palabras (AOE2#2). Por cada pupitre dispuesto en el salón de clase se sientan dos estudiantes, así que para esta actividad se debía escoger al azar de la bolsita del abecedario la misma letra para los dos. Con las letras resultantes hicimos una lista y entre todos ayudamos a dictar 3 palabras que comenzaran con cada una de ellas, luego cada niño creaba una mini historia con las palabras que le correspondían, le daban un título y realizaban el dibujo (ver Tabla 6).

Tabla 6

Ejemplos de cuentos con tres palabras

Autor	Letra	Palabras	Cuento	Representación gráfica
Nana	G	Garra, Ganso, Guitarra	Había una vez un <u>ganso</u> que con su <u>garra</u> tocaba la <u>guitarra</u> , así hacía melodías maravillosas, todos amaban las melodías que tocaba menos un gato que odiaba el sonido de las guitarras y la dañó (eso creía) y el ganso hecho a llorar y el gato lo vio y se arrepintió y se la devolvió y los dos fueron amigos. FIN.	
Bela	B	Ballena, Burro y Barco	Había una vez una <u>ballena</u> llamada Bella, que se encontró una costra. La costra le dijo ven y te daré poderes de respirar y caminar con tu colita. Vela aceptó y dijo: "Espero funcione" y funcionó. Pero cuando iba yendo para arriba, había un <u>burro</u> , ella pensó que era un pececito y se lo comió. Luego, un <u>barco</u> la golpeó y lo escupió. FIN.	
Linnet	J	Jirafa, Julia, Junio	Había una vez una niña llamada <u>Julia</u> . En el mes de <u>junio</u> estaban vendiendo una jirafa y Julia se emocionó, porque ella siempre quiso una <u>jirafa</u> , la compró y vivieron felices para siempre. FIN.	

“A pesar de que dos niños tenían las mismas palabras y estaban sentados juntos, las historias fueron diferentes por completo en los tres momentos del cuento: inicio, desarrollo y

final” (DC, RO#11, 8 de marzo de 2022), tal como lo plantea Cassany (1998) “no hay una única manera de escribir, sino que cada cual tiene que encontrar su estilo personal de composición” (p. 13) así como “un buen cocinero sabe preparar el bacalao con recetas variadas y una violinista puede tocar la misma partitura con variaciones infinitas. Nosotros, ¿de cuántas maneras diferentes podemos escribir el mismo mensaje?” (p. 74). Fomentar el crecimiento individual del escritor, más que el uso de recetas, es el objetivo de este tipo de actividades. Para finalizar, hicimos la socialización voluntaria de dichos cuentos; algunos prefirieron no pasar al frente y narrarlos en privado (ver fotografía 24).

Fotografía 24

RO#11: 8/3/2022 - Socialización cuentos con tres palabras



Por su parte, *El canto en el estanque* (Rodari, 1999), consistía en decir una palabra al azar con el objetivo de desencadenar otras, del mismo modo que cuando se tira una piedra (canto) a un estanque se producen ondas y distintos efectos a su alrededor, una palabra atrae a otras produciendo asociaciones sencillas y complejas. Esta palabra mágica,

dicha impensadamente, lanzada en la mente de quien nos escucha, produce ondas de superficie y de profundidad, provoca una serie infinita de reacciones en cadena,

involucrando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, y que se complica por el hecho que la misma mente no asiste impasiva a la representación. (Rodari, 1999, p. 8)

El punto es que ambas propuestas usan las palabras como eje principal para detonar una producción o creación textual en donde confluyen múltiples palabras, que pueden ser diferentes pero que de algún modo u otro guardan una conexión entre sí. Con el postulado de que “escribir consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto” (Cassany, 1999, p. 27), este ejercicio nos permitió conocer el vocabulario que manejan los niños de acuerdo a su edad y bagaje cultural, como también la forma en la que escribían sus textos. Y para ser la primera vez, nos dimos cuenta de que tenían un buen manejo de la estructura de un texto, en este caso del cuento. Además que, al escuchar sus creaciones, dejaron entrever “las necesidades de magia que demandan los niños en contraposición al mundo real en el que nos movemos los adultos” (Martínez, 2011, p. 4). Estos estudiantes nos recordaron algo muy bonito, que habíamos olvidado, en tu imaginación todo puede suceder y el cuento está abierto a ello.

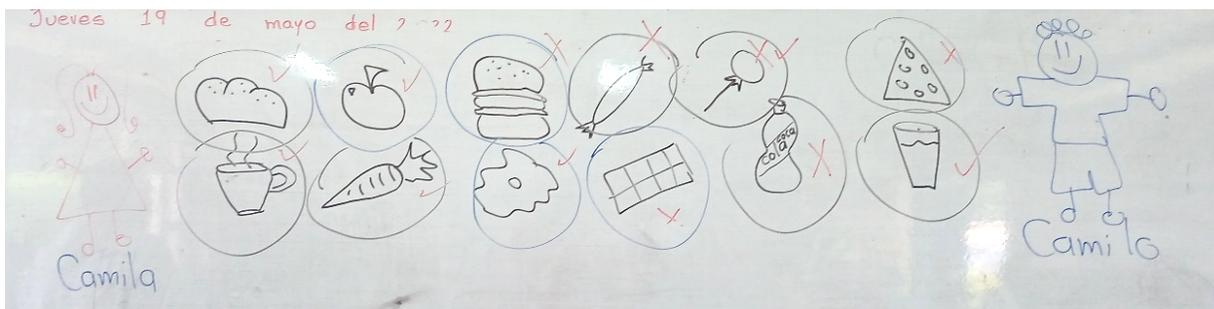
3

Sigue la historia – El desayuno saludable (AOE2#3). El tema de la clase era los alimentos, en especial los que hacen parte de un desayuno saludable. En esta ocasión, se hizo un primer paneo para desarrollar en conjunto con los 33 estudiantes un cuento colectivo. Iniciamos estableciendo al personaje protagonista, pero “Juanita y Gael nos hicieron caer en cuenta que si es un cuento no puede tener un solo personaje, así que colocamos a dos, a Camila y a Camilo”

(DC, RO#16, 19 de mayo de 2022). Después de dibujar en el tablero alimentos saludables y no saludables, voluntariamente fuimos dando la palabra para que cada niño le anexara un pedazo a la historia, pasando por un problema hasta darle un final (ver fotografía 25).

Fotografía 25

RO#16: 19/5/2022- Objetos y personajes partícipes de la historia



Ahora, en *Lo que pasa después* (Rodari, 1999) se aborda la creación colectiva de cuentos a partir de unas premisas dadas por el maestro. Se trata de un efecto boomerang, el cuento va y vuelve al alumno y éste tiene que tomar diferentes direcciones a medida que otros lo modifican. Aquí no hay que perder de vista que este tipo de cuento, “es un texto corto, pero muy completo al tener unos personajes con características definidas, un problema o asunto que se debe resolver, situaciones de tensión, y la resolución de dicho problema” (Soto, 2017, p. 54). Con esta técnica le podemos dar especial atención a los personajes, puesto que estos se podrán desarrollar cada vez más, en donde “conozcamos su comportamiento, sepamos de sus relaciones personales. La simple introducción de un elemento nuevo en una historia, pone otra vez en movimiento todo su mecanismo” (Rodari, 1999, p. 57). Acá, podemos aludir que con las dos anteriores propuestas se logra integrar a todo el alumnado, la participación y la puesta de algo en

común siempre nos ha parecido un ejercicio de gran valor, que más que potenciar las habilidades comunicativas, fortalece el desarrollo social.

4

Tira un cuento (AOE2#5). Para este momento llevamos unas tablas de doble entrada, las filas contenían el número del dado y las columnas, los personajes, problemas y escenarios. Cada uno de los estudiantes tiraba un dado, con el número que les saliera tomaban un enunciado de cada columna y lo escribían en una hoja como las pautas principales para crear un cuento (ver fotografía 26).

Fotografía 26

RO#24: 4/8/2022 - Escribiendo a partir de tira un cuento



Se creó un cuento corto de manera individual con su respectiva representación gráfica. Además, “los estudiantes mencionaron su agrado por la creación de este tipo de historias cortas” (DC, RO#24, 4 de agosto de 2022). Es increíble cómo de los enunciados que obtenían aleatoriamente, que no se relacionaban para nada, los niños lograban entrelazarlos y brindarles un contexto divertido, que curiosamente atrapaba al lector u oyente porque estaba salido de lo convencional (ver tabla 8).

Tabla 8

Ejemplos de tira un cuento

Autor/a	Clara	Annie	Cleo
Personaje	Un payaso	Una doctora	Un dragón
Problema	Conoce a un extraterrestre	Ve un monstruo	Se caen los dientes
Escenario	En el Cine	En un jardín	En un castillo
Cuento	<p>EL PAYASO</p> <p>Había una vez un payaso al que le daban mucho miedo los extraterrestres. Un día fue al cine y no sabía qué película ver y tampoco nunca había visto un extraterrestre, vio un cartel de alguien verde con ojos oscuros, así que decidió verla. Entró y no había casi nadie, solo 8 personas. Se sentó y empezó la película, el payaso leyó el título y de un brinco se fue corriendo. Resulta que el título decía “El extraterrestre”. FIN.</p>	<p>LA DOCTORA PRESUMIDA</p> <p>Había una vez una doctora que no le tenía miedo a nada, por eso presumía que ella era valiente y les decía miedosos a los demás. Pero un día se le apareció un monstruo en el jardín, ella tuvo mucho miedo y salió corriendo de allí. Aunque el supuesto monstruo era solo un disfraz, ella no volvió a ese jardín tan grande por no volverlo a ver. Moraleja: No presumas de ti. FIN.</p>	<p>SIN TÍTULO</p> <p>Érase una vez un dragón que vivía solo en un castillo. En el pueblo a todos se le empezaron a caer los dientes, era la maldición del dragón porque lo trataban mal. Fue así que las personas empezaron a tratarlo bien y a darle lo que él quería. Ellos terminaron felices ya no se les caían los dientes, el dragón se sintió muy adorado y todos en el reino vivieron felices para siempre. FIN.</p>
Representación gráfica			

Por eso, es que “escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición” (Cassany, 1999, p. 39). De acuerdo con esto, nos queda claro que no podemos concebir la lectura separada de la escritura, de la primera se aprenden habilidades comunicativas que combinadas con la imaginación del niño, desencadenan la escritura creativa sin ataduras o restricciones.

Con relación a la *Ensalada de cuentos* (Rodari, 1999), esta se trata de combinar unos cuentos con otros, mezclando personajes, lugares, acontecimientos.

Sometidas a este tratamiento, incluso las imágenes más habituales parecen revivir, rejuvenecer, ofreciendo flores y frutos inesperados. El híbrido tiene su encanto. Una primera idea de esta «ensalada de fábulas» nos la dan los dibujos de algunos niños en que los personajes más distintos conviven fantásticamente. (Rodari, 1999, p. 59)

Hay que aclarar que en los dos casos mencionados se mezcla el juego con la escritura, dado que “el lenguaje y el juego están estrechamente vinculados al poder representar la realidad y transponerla (...). El juego es lenguaje, pero también el lenguaje se corresponde en orden del juego” (Torres y Torres, 2007, p. 31). Además,

el juego favorece y estimula las cualidades morales en los niños y en las niñas como son: el dominio de sí mismo, la honradez, la seguridad, la atención se concentra en lo que hace, la reflexión, la búsqueda de alternativas para ganar, el respeto por las reglas del juego, la creatividad, la curiosidad, la imaginación, la iniciativa, el sentido común y la solidaridad con sus amigos. (Torres, 2002, p. 290)

De esta forma, es que la escritura como expresión del lenguaje y el juego como actividad lúdica, se convierten en buenos complementos que direccionan al estudiante a no ver sus creaciones literarias como una tarea, sino como un momento recreativo más.

5

Escribir con el diccionario (AOE2#6). Ubicados en las mesas de trabajo, cada integrante abría el diccionario en cualquier página y de ella escogía cinco palabras, leía su significado y después de tenerlo claro, escribían un pequeño párrafo o fragmento que las incluyera (ver tabla 9).

Tabla 9

Ejemplos de escribiendo con el diccionario

Autor	Palabras	Historia
Eric	Espalda, espejo, esperar, esperanza y espátula	Había una vez un señor con dolor de espalda, él tuvo esperanza y esperó una semana. Él se vio en el espejo, se sobó con la espátula y se le quitó el dolor de espalda.
Gael	Mantequilla, manto, manzanilla, manivela, mañana	Me voy a poner el manto para ir a comprar una mantequilla, también voy a comprar una manzanilla para mí dolor de cabeza y mañana voy al centro a buscar una manivela.
Joel	Cuchilla, cuello, cuenta, cuerno, cuero	Cuenta un anciano que cuando él era joven, vio a un asesino con una cuchilla en la casa de un vecino. Su papá entró a la casa del vecino y vio que el asesino le cortó el cuello. El vecino tenía un ternero y el asesino le cortó un cuerno, cuando el ternero se murió él se llevó el cuero.

Al terminar los 4 integrantes reunieron sus partes, lo compartieron a los demás como un solo cuento y posterior a ello le asignaron un título (ver fotografía 27).

Fotografía 27

RO#25: 30/09/2022 - Socialización de historias escribir con el diccionario



El objetivo de esta actividad, aunque partió de un ejercicio individual, fue descubrir lo raro, divertido, curioso, coherente o incoherente que resultaba el tipo cuento unificado. Para este punto, en general “descubrimos cómo al poner las palabras en contexto, para lo niños fue más fácil comprender el significado establecido en el diccionario” (DC, RO#25, 30 de septiembre de 2022). Por ello, desde el punto de vista de Freire (1983) la palabra implica ante todo una forma particular de interpretar, de concebir, reinterpretar y leer críticamente la realidad. La construcción de un texto cobra sentido en la medida en que se entrelaza, se construye y deconstruye en estrecho vínculo con la oralidad, con los otros lenguajes que coexisten en la vida cotidiana, que se ligan con las prácticas culturales en las que participan las personas, día a día (citado en Barrantes, 2020, p. 53).

A propósito, *El binomio fantástico* (Rodari, 1999) es una apuesta muy parecida, en la que se unen dos palabras para construir una historia.

Hemos visto nacer el tema fantástico -el nacimiento de una historia- en base a una sola palabra. Pero no ha sido más que una ilusión óptica. En realidad, no basta un polo eléctrico para provocar una chispa, hacen falta dos. Una palabra sola «reacciona» (...) sólo cuando encuentra una segunda que la provoca y la obliga a salir del camino de la monotonía, a descubrirse nuevas capacidades de significado. (Rodari, 1999, p. 16)

A pesar de que, para la primera se usan cinco palabras y para la segunda dos, queremos enfatizar en que usar solo una palabra para hacer surgir una historia es más complejo que cuando contamos con varias. Teniendo en cuenta que “escribiendo se aprende y podemos usar la escritura para comprender mejor cualquier tema” (Cassany, 1998, p. 13), aquí mostramos que el diccionario es una gran fuente para aprender vocabulario. Cuando conocemos pocas palabras solemos ser repetitivos en nuestros diálogos, pero si buscamos la forma de ampliarlo con este tipo de herramientas, tendremos más de una palabra para entablar una conversación o escribir algo que nos pidan en la escuela o simplemente nos apasiona.

6

Cuentos etiológicos (AOE2#7). Son los cuentos con los que algunas comunidades primitivas daban una explicación al fenómeno natural de las cosas, a las causas de los mismos. En esta vez, para mayor comprensión empezamos explicando el significado del tema a través de dos audios que contenían ejemplos de estas narraciones, porque muchos e incluso nosotras desconocíamos el término. Posteriormente, se agruparon los estudiantes como se venía trabajando y de una bolsa les dimos a escoger la pregunta que guiaría su escrito, el cual estaba

dividido en inicio, desarrollo y final; cada uno de estas divisiones fue escrita por un integrante, al final uno de ellos era el encargado de ilustrarlo (ver fotografía 28).

Fotografía 28

RO#26: 7/10/2022 - Escritura en equipo de cuentos etiológicos



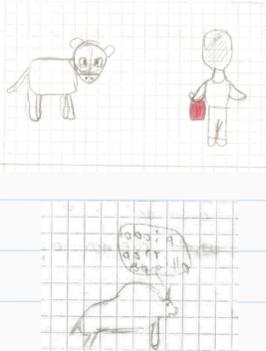
Entre las preguntas que fueron tema de los escritos, estaban:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ¿Por qué las jirafas tienen el cuello tan largo? | ¿Por qué los toros tienen cuernos? |
| ¿Por qué las cebras tienen rayas? | ¿Por qué el agua del mar es salada? |
| ¿Por qué los murciélagos duermen boca abajo? | ¿Por qué el cielo es azul? |
| ¿Por qué los canguros tienen bolsa marsupial? | ¿Por qué los caracoles tienen baba? |

Enseguida traemos a colación algunos ejemplos de estos escritos que también hacen parte de la cartilla (ver tabla 10).

Tabla 10

Ejemplos de cuentos etiológicos

GRUPO 3: LOS MOSQUETEROS	GRUPO 5: LOS TIGRES
<p data-bbox="375 342 672 369">¿POR QUÉ EL CIELO ES AZUL?</p> <p data-bbox="209 396 802 474">Porque alguien vio el cielo de color blanco y se le ocurrió echar un tinte de colores; primero el rojo, después el rosado, pero ninguno se veía bien.</p> <p data-bbox="209 506 802 556">Después se le ocurrió pintarlo de color azul, a ver si se veía bonito. Y lo quiso llamar cielo, porque era muy bonito el nombre.</p> <p data-bbox="209 588 802 615">Entonces él pudo llamarlo cielo, porque él quiso llamar cielo a algo.</p> <p data-bbox="493 646 526 667">FIN</p> 	<p data-bbox="964 354 1333 382">¿POR QUÉ LOS TOROS TIENEN CUERNOS?</p> <p data-bbox="834 411 1419 462">Los toros tienen cuernos, porque son bravos y se pueden defender, para dar miedo.</p> <p data-bbox="834 493 1409 571">Un día había un toro que lo llevaron a un matadero y no tenía con qué defenderse, le pidió a Dios y le dio unos cuernos afilados. Los cuernos estaban en el cielo y le cayeron justo en su cabeza.</p> <p data-bbox="834 602 1386 653">Así el toro se defendió y pudo vivir más tiempo. Y los otros toros también lo hicieron.</p> <p data-bbox="1114 684 1146 705">FIN</p> 
Autores: Nana, Lucas, Abril y Pepito.	Autores: Dina, Annie, Dora y Marc.

En busca de ese cuento que diera una respuesta, los estudiantes manifestaron confusión para escribir sobre el tema correspondido, porque “lo primero que se les venía a la mente era la respuesta lógica que comúnmente conocían, pero al explicarles que es de acuerdo a su imaginación, que lo que escriban no siempre tiene que ser real, tomaban confianza y comenzaban” (DC, RO#26, 7 de octubre de 2022). Y es que de eso en sí se tratan los cuentos, como se hace notar en Larousse (2007)

Su universo no es realista y se presenta abiertamente como una creación del cuentista. Se estructura con base en simetrías, repeticiones (tres deseos, tres intentos), etc. Sus

personajes son más bien papeles y no caracteres. Se trata de un universo donde reinan la imaginación y lo maravilloso. (p. 776)

Siempre hacíamos énfasis a los niños sobre el uso de su imaginación, ese don de crear nuevas cosas, mundos y creer en que todo lo imposible es posible, porque esta es la base que sostiene a los cuentos como tal. Su niñez a veces está tan impregnada de lo que el mundo les ofrece y se olvidan de ser niños, de permitirse imaginar y seguir soñando, algo que los adultos hemos perdido gradualmente.

En contraste, *¿Qué pasaría si...?* (Rodari, 1999) es una técnica para construir una ficción a partir de una situación dada, empezando por hacernos preguntas para contar historias que nazcan de la imaginación.

Con los niños sucede que la diversión mayor consiste en formular las preguntas más ridículas y sorprendentes: justo porque el trabajo que sigue, el desarrollo del tema, no es otra cosa que la aplicación y desarrollo de un descubrimiento ya conocido. (Rodari, 1999, p. 25)

En pocas palabras, estas dos opciones que presentamos convergen en un punto clave, el de darle un nuevo rumbo a lo ya conocido, una nueva teoría como lo llaman los científicos y para ello debemos contar con un sujeto, en un espacio determinado, con una situación específica; propias de las características de un cuento, que nos lleve a formular hipótesis para dar una explicación a algo, lo que en resumidas cuentas no es más que una historia más.

7

Cóctel de cuentos (AOE2#8). Este fue un ejercicio de escritura creativa que consistió en mezclar los títulos de algunos cuentos clásicos y de acuerdo al título que resultaba construir una nueva historia. Así, se tomaba una ficha de dos copas de vino; la ficha roja era la primera parte, que contenía a los sujetos de los cuentos y la verde, pertenecía al predicado o complemento del título (ver fotografía 29).

Fotografía 29

RO#27: 21/10/2022 - Cócteles con los títulos divididos de los cuentos clásicos



Después de esto, cada integrante iba contestando unas preguntas que guiaban la creación del cuento; como por ejemplo, ¿Quién era? y ¿Dónde estaba? la respondía el primero, del segundo en adelante antes de escribir se debía de leer lo que su compañero anterior había escrito,

con el fin de mantener el hilo conductor y darle continuidad. Por último, se realiza el dibujo individual o colectivo del texto que surgió (ver tabla 11).

Tabla 11

Ejemplos de cóctel de cuentos

GRUPO 4: LOS MEGA CABALLEROS	GRUPO 6: LOS FUTUROS
<p style="text-align: center;">ALICIA CON BOTAS</p> <p>Era una niña que se llama Alicia, que usaba zapatos y se le dañaron y la mamá le compró unas botas nuevas.</p> <p>Estaba en el bosque y en ese preciso momento, que iba caminando, dijo: "Estoy feliz con mis nuevas botas". Pero se encontró con sus amigos y ellos le dijeron que las botas eran muy feas, por su color. Alicia se puso triste.</p> <p>De repente, hubo una tormenta muy fuerte y cuando Alicia estaba saltando se le fueron las botas. Ella estaba desesperada, se fue a perseguirlas y las alcanzó.</p> <p>Todo terminó cuando se fue a la casa.</p> 	<p style="text-align: center;">ALADINO DE LOS HUEVOS DE ORO</p> <p>Era un Aladino al que le encantaba los huevos de oro y pidió un deseo. Estaba en un momento feliz, pues su deseo se había cumplido y de la nada salieron millones de huevos de oro.</p> <p>En ese preciso momento, a Aladino se le ocurrió la idea de ser mago ya que tenía muchos huevos. Entonces dijo: "Quiero ser mago, nada me lo impide". Los que lo escucharon, le contestaron: "¡No! eso está mal, no puedes ser millonario y mago a la vez, eso está mal".</p> <p>De repente, se dio cuenta que eso estaba muy mal. Sentía que debía vender los huevos, pero después los compartió con todo el pueblo.</p> <p>Todo terminó cuando se fue a su casa a dormir.</p> 
<p style="text-align: center;">Autores: Oliver, Gael, Liam y Saul.</p>	<p style="text-align: center;">Autores: Tito, Amir, Adam y Joel.</p>

Algo curioso que sucedió, fue que “los niños estaban predispuestos a la historia que narra el cuento clásico y se les hacía gracioso o extraño darle un nuevo rumbo a lo ya establecido y transmitido generacionalmente” (DC, RO#27, 21 de octubre de 2022). Entre los títulos que resultaron encontramos los siguientes:

- La gallina y la lámpara maravillosa
- El gato mentiroso
- El lobo y los tres cerditos
- Hansel y Gretel en el país de las maravillas
- El pastorcito y los siete enanitos
- Alicia con botas
- Aladino de los huevos de oro

En la misma línea se encuentra *Vamos a confundir los cuentos* (Rodari, 1999), podríamos decir que maneja una dinámica igual o muy parecida, porque su esencia está en cambiar ciertas características que son canon en algunos cuentos populares o tradicionales. Por ejemplo, sabemos que la Caperucita es roja por su capa, pero qué tal si es amarilla y si por el contrario, no vive con su mamá sino con su papá. Proponer estas variaciones, en estos cuentos, es un buen ejercicio para romper esquemas teniendo en cuenta que los niños son bastante conservadores; debido a que “los quieren escuchar siempre en la misma versión de la primera vez, por el placer de reconocerlos, de aprendérselos de memoria en su secuencia tradicional, de volver a sentir las emociones de la primera vez” (Rodari, 1999, p. 51).

Para agregar, con estas dos clases de actividades, se intenta que los estudiantes comprendan que los cuentos clásicos están bien tal como son, pero que también está bien si les damos una nueva realidad o los adaptamos al presente, para dejar una moraleja a las generaciones venideras. En este punto no hay que olvidar que, “los cuentos nos ayudan a trabajar la educación en valores a través de sus personajes y hechos que en ellos suceden. Los cuentos, por lo tanto, constituyen un gran recurso para los educadores” (Federación de Enseñanza

de Andalucía, 2009, p. 2). Y no solo para nosotros los maestros sino también para la sociedad en general, puesto que con este tipo de narraciones, que han llegado a nosotros de generación en generación, se ha buscado sensibilizar o formar en valores, principios, enseñanzas que han sido y son importantes para convivir en comunidad a través del tiempo.

8

La hamburguesa literaria (AOE2#9). Con esta plantilla en forma de hamburguesa, se explicó el orden de la estructura del párrafo y sus conceptos por medio de un ejemplo en el tablero (ver fotografía 30).

Fotografía 30

RO#28: 28/10/2022 - *Escribiendo el párrafo en la hamburguesa literaria*



Seguido a ello, por grupos replicaron el ejercicio, entre los integrantes se dividieron la escritura del título (pan de arriba), la idea principal (lechuga), dos o tres ideas secundarias (carne, tomate y queso) y la idea de cierre (pan de abajo). El tema del párrafo fue opcional, finalmente realizan la representación gráfica. “Pudimos evidenciar que los estudiantes dudan para elegir un tema, porque creen que está mal o quizás sus ideas no son un buen tema para escribir” (DC, RO#28, 28 de octubre de 2022), con esto les recordamos que el tipo de escritura aquí es creativa,

libre, sin ataduras o restricciones de ningún tipo, que puede venir de sus sentimientos, vivencias o su imaginación (ver tabla 12).

Tabla 12

Ejemplos de párrafos de la hamburguesa literaria

GRUPO 7: LAS LOBAS MALAS	GRUPO 8: LAS TIGRESAS
<p style="text-align: center;">LA HAMBURGUESA FELIZ</p> <p>Había una hamburguesa que era feliz con su mascota y un día se hizo amiga de una señora y la señora le regaló un dulce. Y se lo comió y no le pasó nada y se fue de vacaciones.</p> 	<p style="text-align: center;">EL CONEJO Y EL CACHORRO</p> <p>Había un conejo que mientras caminaba se encontró un perro, y el perro le dijo quieres ser mi amigo y el conejo dijo, por supuesto amigo y fueron felices para siempre.</p> 
<p>Autores: Juanita, Adha, Abbi y Dafne.</p>	<p>Autores: Lupe, Becky, Bela y Bony.</p>

Conocer acerca del párrafo en general fue de gran valor, puesto que es la pieza clave para construir un texto. En palabras de Cassany (1998)

Se suele definir el párrafo como un conjunto de frases relacionadas que desarrollan un único tema. Es una unidad intermedia, superior a la oración e inferior al apartado o al texto, con valor gráfico y significativo. Tiene identidad gráfica porque se distingue visualmente en la página, como hemos visto (...): empieza con mayúscula, a la izquierda, en una línea nueva, y termina con punto y aparte; también se simboliza con los signos. Tiene unidad significativa porque trata exclusivamente un tema, subtema o algún aspecto particular en relación con el resto del texto. (p. 42)

Con base en lo anterior, se optó por hacer un párrafo y no un cuento como se venía trabajando, porque era el tema de la clase de ese momento y en la mayoría de veces siempre hacíamos lo posible por adaptarnos a ello y seguir los contenidos. Aunque los niños ya tenían bastante clara su estructura, con este ejercicio fue factible que lo vieran desde otra perspectiva, la de la colectividad en la que confluyen las múltiples de ideas de todos para un mismo fin.

Ahora, en lo que respecta a la *Construcción de un «limerick»* (Rodari, 1999), este se caracteriza por ser “una composición poética de cinco versos de origen inglés. Es una poesía en la que cabe todo, hasta lo más absurdo” (González, 2018). “El primer verso contiene la indicación del protagonista. El segundo indica alguna característica del sujeto. En el tercero y cuarto verso asistimos a la realización del predicado. El quinto verso está reservado a un epíteto final, oportunamente extravagante” (Rodari, 1999, p. 42).

Esta técnica difiere en varios aspectos de la propuesta por nosotras, mientras que el párrafo pertenece al cuento, propio del género narrativo y la poesía es compuesta por versos que son propios del género lírico, su punto en común es la composición de distintos enunciados con un fin específico cada uno, de no gran extensión que se complementan entre sí.

Para terminar, podemos aludir que ambas formas constituyen una manifestación del ser humano, corta pero concisa, que transmite un mensaje en un tiempo dado para un contexto en especial.

9

Pesca tu cuento (AOE2#11). Por medio de una caña de pescar, que llevaba al final un imán, los niños tomaban unas fichas de cada uno de los platos (personajes, lugares y objetos) que tenían un clic pegado a ellas (ver fotografía 31).

Fotografía 31

RO#29: 4/11/2022 - Pescando el personaje, objeto y lugar



Luego de esto, las ordenaron según su criterio y construyeron colectivamente una historia alrededor de esas imágenes, sin olvidar la estructura del párrafo y del cuento. Desde la posición de Rodríguez y García (2012) “Cuando hablamos de escritura colectiva nos referimos a un proceso en que no elabora o modifica el texto una sola persona sino varias, y por eso los cambios se pueden producir a diferentes niveles” (p.19). Esos niveles que se producen en el momento de componer una historia, los vimos explícitos cuando en la actividad “algunos iniciaban la narración desde los personajes, pasando por el lugar y poniendo en diálogo los objetos en la última parte. En cambio otros, preferían irlos mezclando y no llevar un orden categórico en las secuencias de las imágenes” (DC, RO#29, 4 de noviembre de 2022). En síntesis, cada grupo lo desarrollaba de forma diferente, de acuerdo con las dinámicas de cada integrante y sus puestas en común para llegar a un consenso de lo que iban a escribir y especialmente en qué orden lo iban a hacer (ver tabla 13).

Tabla 13

Ejemplos de pesca tu cuento

GRUPO 1: AMOR DE AMIGAS	GRUPO 2: LOS LOBOS
<p style="text-align: center;">EL GRANJERO</p> <p>Había una vez un granjero, que tenía una finca muy grande, en la que habían muchos animales, como la vaca, cerdo, patos, ovejas, pavos. Ahí trabaja un bombero que regaba las plantas, entonces un día él compró un caballo, que tenía el pelo muy largo. Él decidió cortar el pelo, pero el caballo no se quedaba quieto, entonces llamó a un amigo para que le ayudara. Cuando llegó el amigo, el caballo se revolvió en un barro, y junto al granjero decidió bañarlo, cortar el pelo y así quedó más limpio.</p> <p>Se hizo de noche y el amigo se quedó en la casa de él. Amaneció lloviendo y la mamá se preocupó y lo llamó, el hijo le respondió que estaba en la casa de un amigo y le dijo que ya había desayunado.</p> <p style="text-align: center;">FIN</p> 	<p style="text-align: center;">Sin título</p> <p>Había un señor que iba a recoger la basura al museo y después empezó a llover. El soldado que cuidaba el museo sacó el paraguas para que no se mojara el señor y el basurero. Después, cuando llegó a su casa, él recordó que en su bolsillo tenía una pluma de escribir y antes de irse a la guerra, cogió ceniza para hacer tinta negra y le escribió un poema a Dios.</p> <p style="text-align: center;">FIN</p> 
Autores: Lisa, Cleo, Linet y Bony.	Autores: Leo, Axel, Eric, Iker y Edna.

Para el caso de la técnica *Franco Passatore pone «las cartas en la fábula»*, Rodari (1999) cita el juego inventado por este hombre y sus amigos del «Gruppo Teatro-Gioco-Vita», que se llama «pongamos las cartas en la fábula»:

El juego consiste en inventar e ilustrar una historia colectiva; puede ser estimulado por una baraja de cartas ya preparada por el animador, consistente en una cincuentena de cartoncitos, sobre los que habrá pegado recortes e imágenes de los diarios y revistas. La lectura de estas imágenes es siempre diferente, porque cada una de las cartas de la baraja se relaciona con la anterior o la sucesiva sólo por la libre asociación de ideas o por un juego de fantasía. (Rodari, 1999, p. 72)

Explícitamente las narraciones producto de las dos técnicas en mención nacen de imágenes que, se relacionen o no, son la fuente de la escritura creativa. Para obtener esto, es bueno entender que “escribir es un proceso de elaboración de ideas, además de una tarea lingüística de redacción. El escritor tiene que saber trabajar con las ideas tanto como con las palabras” (Cassany, 1998, p. 13). Esas ideas que en un colectivo pueden resultar tan diferentes pero no menos importantes, son un paso para aceptar y reconocer distintos modos de pensar y concebir el mundo.

Como cierre de esta categoría, a la que denominamos *la creatividad del lenguaje*, queremos hacer notar que todos los ejercicios de escritura colectiva desarrollados con los estudiantes se resumen en el siguiente postulado de Cassany (1998):

Si nos gusta escribir, si lo hacemos con ganas, si nos sentimos bien antes, durante y después de la redacción, o si tenemos una buena opinión acerca de esta tarea, es muy probable que hayamos aprendido a escribir de manera natural, o que nos resulte fácil aprender a hacerlo o mejorar nuestra capacidad. (p. 16)

Aprender del otro y con el otro, creando cuentos y nuevos mundos, conlleva siempre a desarrollar procesos cognitivos que beneficien nuestro proceso lector y escritor tales como:

identificar una problemática, sintetizar el argumento, caracterizar los personajes, establecer una secuencia, reconocer y definir palabras desconocidas, explorar pre-saberes, y generar producción de textos, gráficos, dibujos y representación escénica respecto al contenido y mensaje del texto, reconocimiento de valores y asunción de compromisos personales. (Soto, 2017, p. 63)

Por otro lado, vimos que

La escritura creativa en las aulas constituye una invitación cordial y sincera a ejercer ese derecho a mirar el mundo de otras maneras, a transgredir las inercias expresivas, a subvertir el orden establecido de las palabras y de las vidas habituales y a volcar los sentimientos, las ideas y los modos de entender la experiencia personal y ajena en unos cauces originales e ingeniosos. (Coto, 2002, p. 9)

En definitiva, podemos afirmar que somos fieles creyentes que si trabajamos en conjunto, con nuestros pares en comunidad podemos obtener grandes beneficios para la vida, no sólo aprendizajes para la época escolar.

Rayar, bosquejar y pintar: El uso de la representación gráfica

“Es esencial conocer el mundo de las emociones para captar la esencia de la enseñanza”.

- Francisco Mora –

Durante nuestra práctica pedagógica investigativa logramos evidenciar cómo el dibujo se convirtió en un medio de expresión que desarrolla las representaciones internas de cada estudiante, tanto cognitivas como socio-afectivas, acerca de su mundo exterior e interior. Por esto, nos es pertinente, más que analizar las destrezas alcanzadas de los estudiantes en el dibujo, observar cómo las representaciones gráficas son reflejos de lo que los niños viven, sienten, comprenden y expresan.

En este sentido, este apartado comprende dos aspectos fundamentales que se obtienen como resultado de las actividades encaminadas hacia el dibujo, realizadas con los estudiantes.

En un primer momento, pudimos observar “el interés de los estudiantes de dibujar por sí solos, cuando culminaban alguna actividad que dejaba la profesora titular” (DC, RO#11, marzo 08, 2022). Mientras terminaban los demás compañeros, algunos se dedicaban a imitar por medio de dibujos las portadas de sus cuadernos y otros, a modo de juego representaban personajes animados o animales y luego comparaban cuál estaba mejor hecho. Desde la posición de Piaget (1994) se define la imitación como: “La inteligencia sensorio-motora que aparece como el desarrollo de una actividad asimiladora que tiende a incorporar los objetos exteriores a sus esquemas, acomodando éstos a aquellos” (p. 17). Es entonces, por este interés que realizamos actividades donde se incluyera la parte gráfica en los temas a desarrollar, como ejemplo se encuentran las actividades *dibujando el periódico y mitos y leyendas*. En la primera, se articuló el periódico con los signos de puntuación, el párrafo y la representación gráfica. “En esta sesión se le entregó a cada grupo de trabajo un recorte de periódico, donde debían identificar los párrafos y resaltar los signos de puntuación que encontrarán. Después, recortaban cada párrafo y lo pegaban en una hoja, por último, dibujaban sobre el tema que les correspondió, de manera que el dibujo explicara de qué se trató su recorte” (DC, RO#29, 1 de noviembre de 2022). Como resultados de esta actividad, se tiene la fotografía 32 y 33.

Fotografía 32

Ubicando los párrafos

Fotografía 33

Dibujo de una noticia sobre deportes



En la segunda actividad, inicialmente se explicó los conceptos, cómo surgen y sus diferencias. Posteriormente, en grupos “se entregó un mito o leyenda para que realizaran la lectura con su grupo correspondiente, luego, debían realizar una secuencia iconográfica de su respectivo mito o leyenda (ver fotografía 34 y 35) para ser socializado ante el resto del grupo” (DC, RO#18, 9 de junio de 2022). Finalmente relataban lo que sucedía en la historia, describían personajes y lugares.

Fotografía 34

Secuencias iconográficas de los grupos: 8,1,2 y 3.



Fotografía 35

Secuencias iconográficas de los grupos: 4,5,6 y 7.



A través de estas fotografías, podemos ubicar en qué etapa del dibujo se encuentran los estudiantes. Si bien, los dibujos expuestos aquí corresponden a los grupos en general, cabe aclarar que los estudiantes individualmente se encuentran en esta misma línea, realizando dibujos de formas precisa, organizada y con detalles; un ejemplo de ello son las partes del cuerpo, los animales y lugares que podemos observar en estas evidencias fotográficas. Esta etapa corresponde entonces, a la esquemática que comprende las edades entre 7 y 9 años de edad, el esquema según Lowenfeld y Brittain (1980) es el “concepto al cual ha llegado un niño respecto

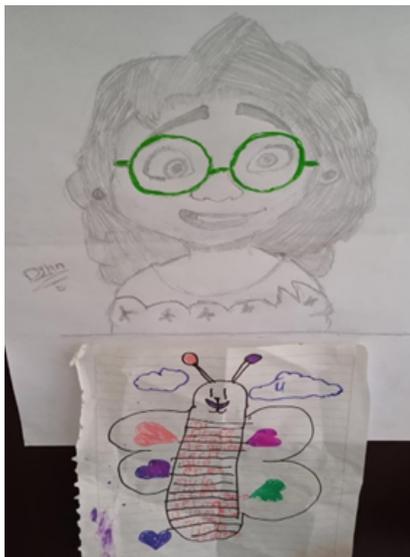
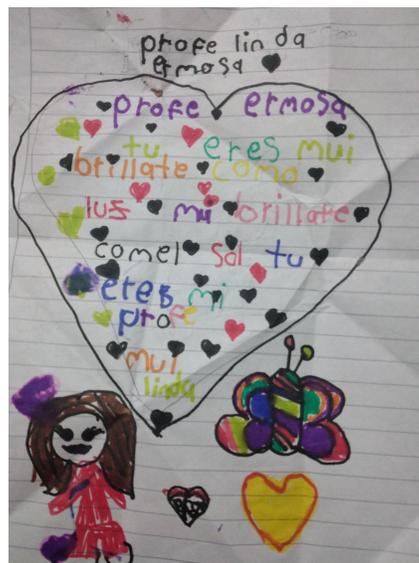
de un objeto real (...) y que repite continuamente mientras no haya alguna experiencia intencional que influya sobre él para que lo cambie” (p.173).

En un segundo momento, pudimos evidenciar cómo el dibujo se convirtió en un medio de expresión del estudiante y al mismo tiempo, un medio de comunicación con sus compañeros, profesores y familiares. Como bien defiende Lowenfeld (1980) “Puesto que el percibir, el pensar y el sentir se hallan igualmente representados en todo proceso creador, la actividad artística podría ser muy bien el elemento de equilibrio que actué sobre la mente y las emociones infantiles” (p. 214). Esta transmisión de sentimientos y emociones de los niños nos lleva a tener un acercamiento, conocer sus gustos, miedos e inseguridades, pues ellos tienden a reproducir objetos cotidianos que conocen, o situaciones vividas y que son capaces de representar con un cierto éxito, por tanto, encontramos habitualmente en sus dibujos recuerdos, experiencias e intereses.

Como un punto de expresión y personalidad de los niños se encuentran las elecciones que toma el estudiante para expresar elementos en función de lo que siente, mostrando el temperamento y sus reacciones. Como lo expresa Widlocher (1978) “De esta manera, el dibujo registra el estado emocional y se nota por ejemplo el rasgo iracundo y agresivo que puede llegar al límite de rasgar el papel, o el rasgo oscilante apenas acusado” (P. 31). Este es el caso de Pepito a quién se le veía en un “estado de inseguridad a medida que iba dibujando, porque borraba fuertemente lo que plasmaba en su cuaderno e intentaba hacerlo de nuevo, pero con un poco de enojo” (DC, RO#11, marzo 08, 2022). Al tener un acercamiento nos cuenta que tenía temor de mostrar su dibujo porque estaba quedando mal, diciendo en palabras del estudiante: “a mí nada me queda bien, yo nunca puedo hacer nada” (DC, RO#11, marzo 08, 2022). Se le preguntó a qué

le temía y respondió que a la burla de los demás al ver su dibujo. En este caso, hablamos con el estudiante, a lo cual, él expresa que “en su casa constantemente le dicen que él nada puede hacer bien” (DC, RO#11, marzo 08, 2022), sin embargo, se tuvo una charla motivadora con Pepito donde se reflexionó sobre sus capacidades y confianza en sí mismo. Esto ayudó a que el estudiante se calmara y aceptara sus representaciones. Al otro día regresó a clase con un dibujo que él realizó por sí solo en casa y lo mostró a sus compañeros, todos le felicitamos. Según Sáinz (2003) el niño siempre necesita mostrar, tanto en el proceso como en la terminación, su trabajo para que reciba la aprobación y el estímulo que fomenten su imaginación y su fantasía. Esta relación constante entre el sujeto que aprende y el que orienta y enseña es vital para que el niño se sienta seguro y tenga confianza en sí mismo (p. 104).

Por otro lado, Widlocher (1971) plantea que el niño no solo revela ciertas aptitudes prácticas (habilidad manual, cualidades perceptivas, buena orientación en el espacio), sino sobre todo, rasgos de su personalidad. Estos rasgos, notémoslo bien, expresan ante todo sus reacciones emocionales del momento, sus actitudes afectivas en situaciones determinadas (p. 79). Esto se demostró, cuando algunos estudiantes, en forma de agradecimiento o de expresión de su afecto hacia nosotras, nos realizaban diferentes cartas (ver fotografía 36 y 37)

Fotografía 36*Cartas de los estudiantes***Fotografía 37***Carta de los estudiantes*

Por medio del dibujo, se logró establecer una comunicación afectiva y de gratitud por parte de los estudiantes hacia nosotras. Desde el punto de vista de Martínez y Gutiérrez (1998)

el dibujo espontáneo no es una representación objetiva, sino un exponente de estados afectivos; por ello el niño lo utiliza como medio para expresar sus preferencias, sus deseos, sus miedos, sus frustraciones y, en definitiva, sus relaciones subjetivas con el mundo real y con los productos de su imaginación (p. 38).

Es así, como vemos que la emoción va unida a la motivación y ésta es fundamental para llegar al conocimiento. Tal como lo expresa Lowenfeld (1973) Una educación que se proponga como uno de sus objetivos el cultivo y desarrollo de los valores artísticos y estéticos no solo

posibilita el nacimiento de las capacidades creativas, sino que además libera a los alumnos de los traumas inconscientes que dificultan su correcta relación con el medio ambiente y con sus semejantes (p.105).

Expreso lo que entiendo: escribo, dibujo y digo lo que siento

La actual categoría refiere al objetivo específico No. 3 en el cual se busca analizar los aprendizajes obtenidos desde la comprensión y producción textual, desencadenando dos subcategorías: *Un espacio para todos* y *el trabajo en equipo*. Desde esta perspectiva, comprende los logros alcanzados por los estudiantes en las actividades que se crearon a partir de sus gustos e intereses, considerando las necesidades educativas de los alumnos y fomentando la creatividad e imaginación para expresar sus propias ideas y emociones. Pues si bien, se busca analizar los aprendizajes obtenidos desde la comprensión textual, también se abarca la parte gráfica, motivacional y colaborativa como influyente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se indicará la importancia de crear actividades pensadas para los estudiantes y cómo estas, mejoran su formación educativa en el aula. Así mismo, se desarrollará el trabajo en equipo, como un medio que proporciona a los estudiantes un conjunto distintivo de habilidades y beneficios. Así se generaron dos subcategorías: un espacio para todos y el trabajo en equipo.

Un espacio para todos

“En el plano pedagógico, motivación significa proporcionar o fomentar motivos, es decir, estimular la voluntad de aprender” (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p.79). Con esta intención, surge un espacio para todos, un ambiente en que los niños se podían expresar libremente; en el cual les preguntábamos al terminar las sesiones de clase, qué les había gustado de las actividades

y qué les gustaría hacer en el próximo encuentro. Como resultado, en una de las clases Gael nos propuso que “*en la siguiente clase dibujáramos*” (DC, RO#12, marzo 09, 2022) y Lisa nos solicitó llevar más libros, porque los del colegio no tenían dibujos, tomando de referente al material proporcionado por el MEN (DC, RO#12, marzo 09, 2022). Resaltamos las sugerencias de estos dos estudiantes porque eran las opciones más recurrentes en la mayoría.

Para nuestro trabajo, fue esencial realizar estas preguntas encaminadas hacia sus intereses porque como lo expresa Diaz Barriga y Hernández (2002)

“el papel del docente en el ámbito de la motivación se centrará en inducir motivos en sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase, dando significado a las tareas escolares y proveyéndolas de un fin determinado, de manera tal que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social” (p.79).

Es así, como gracias a sus respuestas creábamos actividades atendiendo las opiniones de los estudiantes y que al mismo tiempo, se articularan a nuestra estrategia pedagógica. Al conocer sus gustos y expectativas sobre las clases, hacía que las actividades se desarrollaran con mayor interés. Así mismo, el hecho de escuchar al otro, se prestó para conocerlos, ya que por sí solos nos querían contar sobre su diario vivir, situaciones, gustos y miedos.

Conocer los intereses y gustos de los estudiantes es de suma importancia en el ámbito educativo porque permite personalizar la educación y hacerla más relevante y significativa para cada alumno. De acuerdo con Ausubel et al. (1983) “las teorías y métodos de enseñanza válidos deben estar relacionados con la naturaleza del proceso de aprendizaje del salón de clases y con

los factores cognoscitivos, afectivos y sociales que lo influyen” (p.26); es por esto que, al escuchar y comprender los intereses de los niños, se pueden adaptar planes de estudio y actividades para involucrarlos en su propio aprendizaje. Esto mejora la motivación y la capacidad para retener y aplicar los conceptos aprendidos.

En función de lo planteado, decidimos realizar nuestras actividades relacionadas con los intereses de los estudiantes, al mismo tiempo que se fomentara nuestra estrategia pedagógica de una manera divertida y motivadora. Un ejemplo de esto, fue el *taller de dibujo*, pues al escuchar sus ideas empezábamos a analizar lo que más se repetía y lo articulábamos a las nuevas actividades. Entre sus gustos, ellos recalcaban el dibujo, por esto realizamos este taller (ver fotografía 38), el cual serviría para poner en práctica sus creaciones artísticas junto a sus escritos.

Fotografía 38

RO#31:11/11/2022 Taller de dibujo



En este taller, “se presentan distintas técnicas para potenciar la habilidad de dibujar en los niños. Manejando tres etapas así: mezclando figuras geométricas, creamos rostros, el cuerpo y sus proporciones” (DC, RO#31, noviembre 11, 2022). Aquí, “el aprendizaje significativo de los seres humanos ocurre a través de la interacción de la nueva información con las ideas pertinentes que existen en la estructura cognoscitiva” (Ausubel, et al., 1983, p.70). Al conocer una nueva manera de dibujar, se logró activar la imaginación de los estudiantes para realizar diferentes expresiones artísticas, implementando las técnicas vistas en el taller. Como refiere Ausubel et al. (1983) “las variables motivacionales y actitudinales no intervienen directamente en el proceso de interacción cognoscitiva. Impulsan y apresuran este proceso durante el aprendizaje, mejorando los esfuerzos, la atención y la disposición inmediata para el aprendizaje” (p. 353). En este sentido, la motivación y la comprensión de los intereses de los estudiantes son factores críticos para la obtención de un proceso de enseñanza-aprendizaje acertado.

De igual manera, se realizó la actividad denominada *picnic literario*, aquí compartimos un espacio de lectura con diferentes libros que solicitamos prestados a la biblioteca de la ciudad. En un primer momento esta actividad fue del agrado de los estudiantes, por ello nos solicitaban volverla a hacer, entonces, optamos por repetirla porque “consideramos que la lectura en especial, siempre será una herramienta eficaz en la formación de los niños y al ver que la mayoría no tienen acceso a libros en su hogar ni acuden a las bibliotecas, este tipo de actividades las disfrutarían mucho” (DC, RO#31, 11 de noviembre de 2022). Así mismo, decidimos desarrollarla a manera de cierre a nuestra práctica pedagógica investigativa en la Institución (ver fotografía 39 y 40) para agradecer su disposición y colaboración en todo este tiempo convivido de aprendizaje mutuos. Además, queríamos tener un detalle con los estudiantes, por ello, le llevamos a cada uno un lápiz con un acróstico, estas frases representaban a cada alumno de

acuerdo a lo que conocimos de ellos, esto hacía que se sintieran especiales y que nos agradecieran diciendo que: “nunca les habían dado una carta; que era algo muy especial; que las palabras eran muy lindas y los harían llorar” (DC, RO#31, 11 de noviembre de 2022). De esta manera, logramos notar la felicidad de los niños al saber que eran escuchados.

Fotografía 39

RO#31: 11/11/2022 Picnic literario II



Fotografía 40

RO#31: 11/11/2022 Cierre de la actividad



Como consecuencia, esta actividad de cierre nos permitió percibir cómo por medio de actividades sugeridas por los estudiantes y otras relacionadas con sus gustos, lograban captar mayor concentración en los alumnos, motivándolos a leer por sí solos. En la concepción de Ausubel et al. (1983) “la motivación, aunque no es indispensable para el aprendizaje limitado y de corto plazo, es absolutamente necesaria para el tipo sostenido de aprendizaje que interviene en el dominio de una disciplina de estudio” (p.347). A partir de la motivación generada en los estudiantes en las diferentes sesiones de clase, se logró crear una expectativa de las nuevas actividades, como algo nuevo qué aprender y de forma divertida. Es por esto que tuvimos buena disposición de los estudiantes en cada sesión que nos veíamos.

El trabajo en equipo

Para el desarrollo de las actividades acordes al cuento colectivo, se realizó inicialmente una división de grupos de trabajo en el aula, compuesto por cinco estudiantes. Esto, con el fin de involucrar a todos los alumnos en las diferentes actividades y al mismo tiempo, poder ver reflejada la participación de cada uno. Como refiere Johnson et al. (1994/1999) “El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p.5). El trabajo realizado de esta

manera, deja entrever el compañerismo de los integrantes de cada grupo, el diálogo y el incremento de motivación y creatividad para lograr sus objetivos.

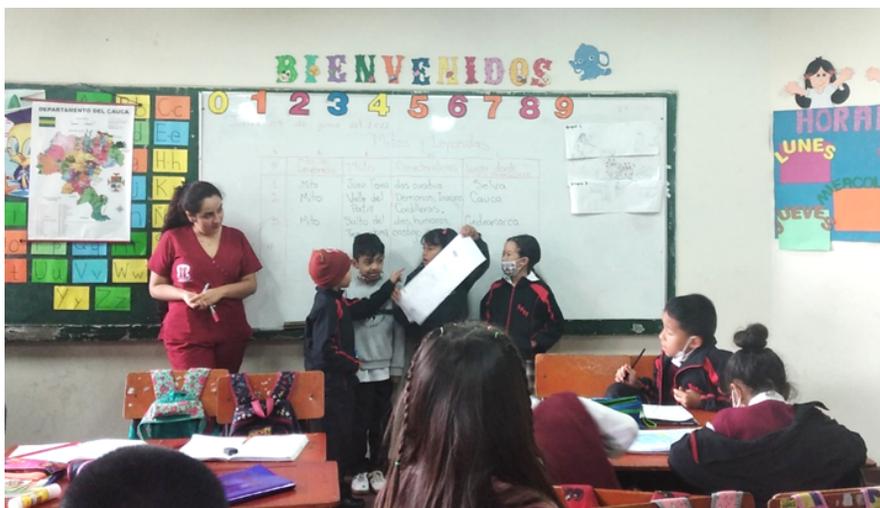
Para la creación de estos grupos, se dio la libertad a los estudiantes de hacer los equipos y agregarle un nombre, de esta manera surgieron los grupos de trabajo denominados: Amor de amigas, los lobos, los mosqueteros, los mega caballeros, los tigres, los futuros, las bebés malas y las tigresas. Desde la posición de Johnson et al. (1994/1999)

el procedimiento menos recomendable para distribuir a los alumnos en grupos es dejar que ellos mismos lo hagan, ya que usualmente suelen ser homogéneos y esto podría dar lugar a que los alumnos se distraigan de la tarea y a su vez, elimina la posibilidad de que amplíen su círculo de relaciones (p.19).

En nuestro caso, efectivamente la conformación de los grupos se dio de manera homogénea, en cuanto al género de los estudiantes. Por otro lado, al estar compartiendo mesas de trabajo entre cinco integrantes, había momentos en los que se distraían, sin embargo, al conocer sobre sus gustos y llevar actividades afines, podíamos percibir mayor concentración e interés por realizar los talleres. Así mismo, con el fin de compartir las diferentes opiniones, ideas o aportes de todos los estudiantes, realizábamos una socialización ante el resto de la clase (ver foto 41) sobre los resultados obtenidos de cada taller, esto también ayudó a disminuir la pena al hablar en público, ya que salían en equipo, se apoyaban entre sí y lograban expresarse con más seguridad en frente del resto de compañeros.

Fotografía 41

RO#18:9/6/2022 Mitos y leyendas



Cabe considerar por otra parte, que al trabajar juntos en la creación de un cuento, los estudiantes escuchaban y respetaban las ideas de otros; se comunicaban entre sí para dividirse tareas de manera equitativa, como en la actividad *dibujando el periódico*, donde algunos estudiantes cortaban el periódico, otros escribían y otro dibujaba (ver fotografía 42), de esta manera se obtuvo gran participación en la construcción del cuento colectivo.

Fotografía 42

RO#30:1/11/2022 Dibujando el periódico



En este sentido, Piaget (2001) refiere que “desde el punto de vista intelectual la cooperación es más apta para favorecer el intercambio real del pensamiento y la discusión, es decir, todas las conductas susceptibles de educar el espíritu crítico, la objetividad y la reflexión discursiva” (p.106). Es así, como al interactuar y colaborar entre compañeros, se generan habilidades interpersonales, como la comunicación efectiva, resolución de problemas y la toma de decisiones, que resultan beneficiosos para la parte social de los estudiantes, porque estas aptitudes pueden transferirse a otras áreas de la vida y de la educación.

En resumen, tanto el trabajo en equipo como el cuento colectivo son herramientas valiosas para fomentar la colaboración, la creatividad, el aprendizaje activo y participativo en el aula, ya que brinda la oportunidad de pensar en nuevas ideas y construir sobre las ideas de otros miembros del equipo como una metodología activa, lúdica y participativa.

Reflejo mi mundo interior

La presente categoría comprende al objetivo práctico, donde en busca de crear un material que reuniera los trabajos realizados por los estudiantes, elaboramos carpetas por grupos de trabajo, que permitieron evidenciar los resultados de las actividades desarrolladas en torno al cuento colectivo. Para esta creación, se tuvo en cuenta las *diferentes expresiones*, en las cuales se percibe las diferentes inteligencias múltiples adscritas a Gardner (2015). De esta manera, se implementó actividades pensadas en todos los estudiantes para proporcionar un conjunto de aprendizajes distintivos e inclusivos. Así mismo, se analizó los resultados desde sus diferentes expresiones: haciendo uso del lenguaje verbal, escrito y del dibujo. Estas diferentes expresiones tienen gran importancia en el análisis de la comprensión de los estudiantes, ya que por medio de estas, permite al alumno expresarse de manera efectiva y clara, desarrollando fortalezas y preferencias en cuanto a la forma en que aprenden, debido a que algunos estudiantes tienen más facilidad para comprender la información si se les presenta en forma visual, mientras que para otros puede ser más efectiva si se utiliza lenguaje verbal o escrito.

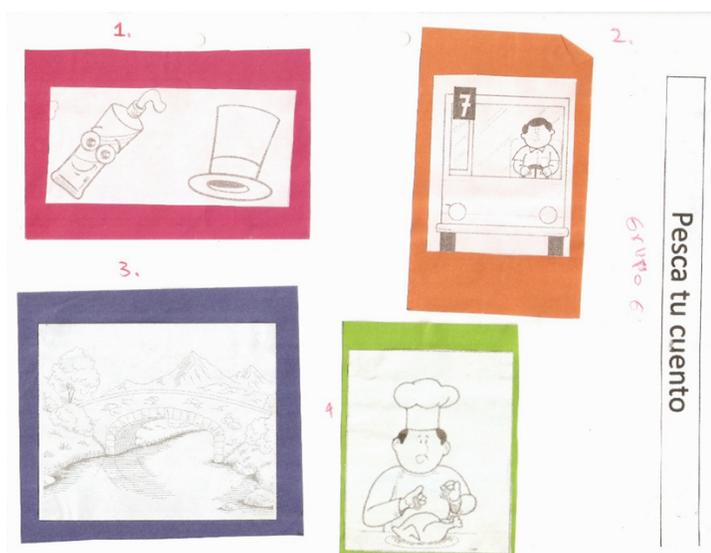
Las diferentes expresiones

Esta práctica pedagógica investigativa se caracterizó por priorizar al estudiante, velando por sus necesidades e intereses. Es así, como nuestra rúbrica de evaluación concierne a la socialización de los talleres realizados, respondiendo a las preguntas de comprensión lectora y a su autoevaluación. Así mismo, se tuvo en cuenta las diferentes expresiones de los estudiantes, pues si bien, algunos respondían a las preguntas oralmente a otros se les facilitaba escribirlas o dibujarlas; lo cual, de acuerdo a Cope y Kalantazis (2009) es la aproximación a una diversidad de textos, mediada por una pedagogía de las multiliteracidades. Los estudiantes que decidían

dibujar nos explicaban lo que querían expresar por medio de su dibujo, narrándolo o sustentándolo. A continuación, presentamos un ejemplo del grupo 6: *Los futuros* (ver fotografía 43) quienes en la actividad *pesca tu cuento*, decidieron narrar lo que veían en las imágenes a manera de cuento.

Fotografía 43

RO#30:4/11/2022 Pesca tu cuento



(Transcripción audio grupo 6. *Los futuros*)

Había una vez, el viejo Rodolfo, que un día se levantó por la mañana a vestirse y a cepillarse

+ *¿Con qué se vistió?*

- *Con un sombrero de copa*

+ *¿Con qué se cepilló?*

- *Con crema dental*

...y luego salió a trabajar en el autobús, luego recogió a muchos pasajeros y cuando ya tuvo tiempo de descanso, se fue a un lugar muy bonito, entonces le dio mucha hambre y se comió un pollo frito

+ *¿Por qué fue a comer pollo frito?*

- *Porque tenía hambre*

...Y luego se fue a trabajar y de ahí se fue a dormir, luego se emborrachó por la mañana, luego tomó trago. Fin.

Nota. La intervención que realizamos por medio de preguntas, la hacemos para darle continuación a la historia, ayudando al estudiante a organizar sus ideas.

En este sentido, el cuento colectivo como estrategia pedagógica, nos permitió trabajar los contenidos de manera globalizada, abarcando diferentes áreas y cada una de las inteligencias que menciona Howard Gardner. Entendiendo inteligencia como “la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada” (Gardner, 2015, p. 7). Si aplicamos la teoría de Gardner a la creación del cuento colectivo se puede estimular todas las inteligencias: inteligencia musical, inteligencia cinético-corporal, inteligencia lógico-matemática, inteligencia lingüística, inteligencia espacial, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, inteligencia naturalista. Para nuestra investigación lo implementamos de la siguiente manera (ver tabla 14)

Tabla 14

Implementación de las inteligencias múltiples

INTELIGENCIA	CAPACIDAD	IMPLEMENTACIÓN
Musical	Percepción, transformación y expresión de las formas musicales.	<p>- Escuchando audio cuentos, como en la actividad <i>cuentos etiológicos</i> RO#26:7/10/2022</p> <p>- Haciendo audiciones, como en el <i>show de talentos</i> RO#20:07/7/2022</p> <p>- Cantando, de manera motivacional o como pausas activas las canciones: “cuando la iguana baila” (DC, RO#7, febrero 17, 2022) “el mango relajado” (DC, RO#15, mayo 5, 2022). También con canciones con temática educativa como: “la familia en inglés y español” (DC, RO#15, mayo 5, 2022), “Mi cauca” (DC, RO#16, mayo 19, 2022) “Relieve” (DC, RO#17, mayo 26, 2022).</p>
Cinético-corporal	Uso del cuerpo para expresar ideas o sentimientos y facilidad en el uso de las manos para producir o transformar cosas.	<p>-Haciendo recortes como en la actividad dibujando el periódico RO#29:1/11/2022</p> <p>-Bailando, como en la actividad el baile del cuerpo RO#2:04/2/2022</p> <p>-Interpretando teatralmente el cuento: “El Renacuajo Paseador” en la actividad RO#6:10/2/2022</p>
Lógico-matemática	Uso de los números para razonar de modo adecuado.	-Siguiendo secuencias, como en la actividad <i>cuenta cuentos</i> RO#12:09/3/2022 y <i>mitos y leyendas</i> RO#18:09/6/2022

Lingüística	Uso de la palabra de forma efectiva, ya sea oral o escrita.	-En los diferentes escritos y expresiones verbales, realizados por los estudiantes como resultado de las actividades encaminadas al cuento colectivo.
Espacial	Percibe de manera exacta el mundo visual-espacial y ejecuta transformaciones	-Por medio de las diferentes representaciones gráficas, donde los estudiantes dibujaban y pintaban.
Interpersonal	Percibe y establece distinciones en los estados de ánimo, intenciones, motivaciones y sentimientos de otros.	-Se dio con el trabajo en equipo, donde había cooperación, solución de conflictos y creación de estrategias para realizar los talleres.
Intrapersonal	Conocimiento de sí mismo, accediendo a los sentimientos, emociones y reflexiones de estos elementos.	-Creando espacios de diálogo con los estudiantes, donde nos expresaban sus gustos en cuanto a la clase o los talleres. - Por medio de la autoevaluación.
Naturalista	Distingue, clasifica y utiliza elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas.	-Al mencionar el animal que más les gustaba o les daba miedo en la actividad <i>expresarte</i> RO#7:17/2/2022 -En las diferentes actividades de dibujo, selección de personajes y ambientes que incluyeran animales u otros espacios.

De esta manera, todos los estudiantes tuvieron un espacio propio, en el que se sintieron identificados de acuerdo a sus intereses en este proyecto investigativo, ya que cada uno se

destacó en una o más actividades según su talento y preferencias didácticas. Cabe resaltar, la importancia de tener en cuenta las diferentes formas de aprendizaje de los estudiantes y no ignorar la manera en que se adquiere el conocimiento, (O. Báez y D'Ottavio, 2020, como se citó en Guzmán y Chocontá, 2023) mencionan que:

“es arriesgado hablar de técnicas y productos precisos, sobre todo si se tiene en cuenta que el aprendizaje como proceso en el ser humano se da de forma única, con ritmos individuales, que al ser desconocidos para los docentes, se tiende a deshumanizarlos. educar y homogeneizar las prácticas, esperando que todos obtengan los mismos resultados al mismo tiempo y de la misma manera” (p. 29).

Por esto, es importante tener conocimiento del contexto en el que se enseña, conocer a los alumnos y su trayectoria en el ámbito educativo para implementar estrategias afines a cada estudiante, como refiere Guzmán y Chocontá (2023)

“La reflexión sobre las prácticas docentes es un proceso muy complejo porque no se reduce a experimentar con diferentes actividades, para ver cuál funciona mejor (...) la reflexión didáctica presupone conocimientos teóricos sobre el pensamiento, el lenguaje, la lectura y la escritura como sistemas de representación, así como sobre el desarrollo de los niños, el lugar de estos procesos en la cultura y formas de enseñanza que han sido validadas en diferentes contextos y situaciones” (p. 35).

En consecuencia, puede haber estrategias que sean efectivas para un determinado grupo de estudiantes, pero puede que no funcionen para otro grupo con necesidades y estilos de aprendizaje diferente. Por esto, se debe tener en cuenta las características individuales de los niños y niñas al seleccionar una estrategia didáctica. Esto permitirá la obtención de aprendizajes

significativos. De hecho, los textos producidos por los estudiantes dan cuenta de los espacios socioculturales que ellos transitan; como ejemplo, está el uso de expresiones que hacen parte de sus vivencias “*Y luego se fue a trabajar y de ahí se fue a dormir, luego se emborrachó por la mañana, luego tomó trago*” (Grupo Los futuros). De este modo, a través de sus intereses, léxico y formas de ver y estar en el mundo, se pudo trabajar géneros académicos que se relacionaban con la vida de los estudiantes, es decir la escuela como parte de la vida misma (Dewey, 1933)

Para concluir, presentaremos la transcripción de dos entrevistas que se realizaron a los grupos de trabajo, con el fin de saber cómo se sintieron durante el tiempo que desarrollamos nuestra práctica pedagógica investigativa y conocer su actividad favorita.

Transcripción audio

Grupo 7: Las lobas malas

+ *¿Me pueden contar por favor cuál fue la actividad que más les gustó?*

- *Cuenta tu cuento*

+ *¿Por qué les gustó esta actividad?*

- *Porque tiene muchas ideas y podemos pescar el cuento y leerlo.*

+ *¿Quién creó esta historia?*

- *Todas las cuatro del equipo*

+ *Muy bien, ustedes nos pueden contar por favor ¿qué les gustó y qué no les gustó de sus profes Eyleen y Karen?*

- *Que explican muy bien y saben mucho y también nos ayudan a entender las cosas y no nos gritan, ni nada.*

+ *Me pueden decir por favor ¿qué no les gustó de nosotras?*

- *Todo está bien.*

Grupo 8: Las tigresas

+ *Nos pueden contar por favor ¿cuál fue la actividad que más les gustó?*

- *La actividad que más nos gustó fue escribiendo con el diccionario*

+ *¿Por qué les gustó esta actividad?*

- *Porque ahí estuvimos haciendo cosas con el diccionario, buscando palabras.*

+ *Muy bien ¿qué realizaron aquí?*

- *Aquí realizamos unas pequeñas historias.*

+ *Nos pueden contar por favor ¿qué es lo que más les gustó de las profes Eyleen y Karen?*

- *Lo que más nos gustó, fue que nos traen actividades muy bonitas y son muy buenas profes.*

+ *Gracias ¿y a ti?*

* *De las profes, me gustan porque nos hacen unas actividades muy chéveres y ya.*

+ *Nos pueden contar por favor ¿qué no les gustó de las profes?*

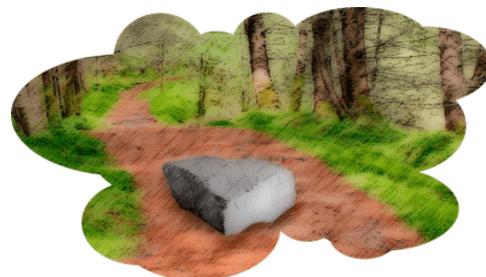
- *Nos gustó todo.*

Estas respuestas nos indican que los estudiantes aprecian la diversidad de actividades realizadas y la oportunidad de tener espacios de participación, de que sus gustos e intereses fueran tenidos en cuenta y poder expresarse de manera libre y creativa. Esto nos permitió, como futuras maestras, conocer la importancia de abrir espacios diversos, dialogar con los estudiantes,

escuchar sus preocupaciones, conocer de sus vidas y saber que es posible conectar la escuela y la casa (Dewey, 1933; González, et al., 1992).

Piedras en el camino: Limitaciones

Las limitaciones en el aula pueden impactar significativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, limitando las herramientas y recursos disponibles para los docentes y las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. Fue importante reconocer estas limitaciones y trabajarlas en equipo con la docente titular, para buscar soluciones que permitieran superarlas.



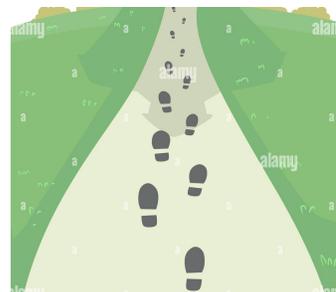
El desarrollo de nuestra práctica pedagógica se dio en un periodo de tiempo en el que los estudiantes regresaban a la presencialidad después de dos años de confinamiento por el Covid-19, durante el 2020 tras iniciar la pandemia, los colegios y universidades veíamos clases virtuales. Es importante considerar que la educación virtual fue una herramienta útil para garantizar la continuidad de los procesos educativos en momentos de crisis, pero también tuvo que ser complementaria con otras estrategias pedagógicas y medios de apoyo para garantizar que todos los estudiantes tuvieran acceso a una educación de calidad. Para ello, en la Institución realizaban trabajos por guías y tenían encuentros asincrónicos. Cuando empezamos nuestra práctica pedagógica, pudimos evidenciar en la presencialidad que un par de estudiantes tenían algunas confusiones en ciertos temas, confundían los números, las letras u olvidaban cómo escribir algunas palabras. En este caso, lo que hacíamos era tener un acompañamiento con estos estudiantes, donde les explicábamos con más exactitud los temas o ayudábamos aclarando dudas que tenían, a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje más personalizado.

Por otro lado, la limitación en el tiempo interfirió en el desarrollo de nuestras actividades donde se tenía previsto realizar retroalimentaciones de los temas vistos y socializar todos los escritos o dibujos de los estudiantes, sin embargo, se optó por trabajar en equipos y de esta manera logramos retomar las ideas o aportes de manera global.

Para concluir, con la disposición que se les brindó a los estudiantes, conseguimos que ellos entraran en confianza para realizar sus preguntas e inquietudes referente a algún tema (cuando lo veían necesario) de esta manera se reforzaba las temáticas cuando se solicitaban. En cuanto a las retroalimentaciones, al realizar socializaciones de manera grupal, logramos captar las ideas principales de cada equipo y obtener la participación de todos los alumnos. De esta manera, se nos permitió esquivar las piedras que se nos presentaban en el camino.

Huellas en el bosque: Reflexiones

Como futuras docentes, esta experiencia investigativa nos dejó diferentes aprendizajes, entre ellos, que más allá de explicar un tema y preparar una clase, debemos tener la capacidad y disposición de enfrentar diferentes situaciones que se presenten en el aula. A manera de ejemplo, relataremos las siguientes anécdotas.



En la primera clase que tuvimos, realizamos un baile como estrategia lúdica para iniciar la sesión, suponiendo que todos los estudiantes disfrutarían de este espacio, sin percatarnos de sus gustos. En este caso, un alumno se sintió frustrado al no recordar los pasos y empezó a llorar, le intentamos explicar que el baile se hacía de manera libre, que el fin de la actividad era divertirse, pero el continuaba llorando. Quizás al ser desconocidas para él, no sentía la confianza

de expresar el por qué de su reacción; gracias a la intervención de la docente titular se pudo calmar al estudiante y comprendió que era solo una actividad para iniciar la clase. Sin embargo, esta situación nos hizo repensarnos y entender que debíamos crear actividades para conocer sobre sus gustos, intereses y habilidades para podernos conocer un poco y comunicarnos de manera acertada.

En otra ocasión, los estudiantes al entrar en confianza, nos contaban historias sobre sus familiares o de su entorno, algunas un poco fuertes, que hacían que los niños lloraran al contarlas. Ellos aprovechaban el tiempo de descanso o se nos acercaban al puesto para hablar de ello, en esas situaciones entendimos que debíamos ser una figura de apoyo para estos estudiantes, los escuchábamos y dábamos palabras de aliento para motivarlos a enfrentar sus problemáticas. Desde estas situaciones, los alumnos dejan huellas en nosotras, que nos marcan pistas para llegar a nuestro objetivo, identificando las fortalezas y debilidades de los estudiantes para adaptar la enseñanza a sus necesidades específicas, brindando una enseñanza personalizada y significativa, que permita el desarrollo de su máximo potencial.

Conclusiones

En consideración de la pregunta problema y el objetivo general que guió esta investigación y con base en los principales hallazgos alcanzados, a partir de los instrumentos aplicados nos es posible presentar las siguientes conclusiones:

De la investigación y la PPI. El enfoque cualitativo y la investigación acción se enfocan en la parte humana porque tienen en cuenta el contacto con los participantes en el proceso investigativo para la búsqueda de posibles soluciones a partir de la reflexión. De este modo, las necesidades y cualidades específicas del grupo que hizo parte de esta investigación, fueron el principal derrotero para implementar un plan de acción que contribuyó significativamente al tema problema vislumbrado. Conocer los intereses y gustos de los estudiantes, nos permitió crear un ambiente de confianza en el cual los estudiantes se expresaron con mayor libertad. Así mismo, logramos entablar una buena comunicación docente-alumno, lo cual fue fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Referente a la PPI, para nosotras fue una oportunidad para repensar nuestro quehacer como docentes, motivándonos a buscar estrategias de la mano del estudiante en donde se integren los conocimientos previos, el contexto y los distintos aspectos que influyen en la vida del niño o la niña.

De los objetivos propuestos

Del objetivo específico 1. El objetivo fue *Identificar los niveles de comprensión textual de los estudiantes del grado Tercero a partir de la lectura de cuentos infantiles* y se logró trabajar de forma equitativa los tres niveles de comprensión lectora, que conllevó a un óptimo proceso lector y por ende escritor. Nos quedó claro que no podemos concebir la lectura separada de la escritura, de la primera se aprenden habilidades comunicativas, como por ejemplo la

adquisición de vocabulario, que combinadas con la imaginación del niño, desencadenan la escritura creativa sin ataduras o restricciones. A todo esto, para el nivel literal nos encontramos que, aunque ha sido bastante trabajado en la escuela, no deja de ser el más importante. Nos confirmó que decodificar los distintos textos en el género que sea, nos permite establecer las bases conceptuales de la lectura como guía para entender a los dos niveles siguientes. Ahora, en relación al nivel inferencial nos dimos cuenta cómo se produce aquí un diálogo entre lo leído y el contexto social, político, cultural, académico y económico del estudiante, que es punto clave para establecer relaciones análogas que lo lleven a elevar juicios de valor, propios del nivel crítico. En aclaración, la crítica aquí se emitió no fue como una expresión peyorativa sino como la oportunidad de asumir una posición valorativa sobre lo leído, que es determinada por los conocimientos previos, la edad y la maduración cognitiva. En síntesis, si promovemos el desarrollo de los tres niveles, un buen lector hará un proceso de comprensión de lectura integral, descubriendo significados, haciendo análisis y comparaciones, con la certeza de el cúmulo de experiencias y de conocimientos adquiridos lo llevaran a afrontar cualquier tipo de texto en la vida.

Del objetivo específico 2. El objetivo fue *Implementar la construcción y representación gráfica del cuento colectivo como estrategia pedagógica*, que se destacó por el ejercicio de aprender del otro y con el otro, esa co-creación implicó que los niños se dieran cuenta que escribir puede ser un proceso atractivo y ameno, que se puede desarrollar a través del juego en conjunto con una de sus actividades favoritas, dibujar. Fue así, que la concepción de escribir para ellos cambió, porque fueron más allá de una tarea mecánica para ser evaluados; con la escritura colectiva pudieron expresarse con libertad. Por su parte, el cuento colectivo fue una herramienta útil que fortaleció la creatividad de los niños y concentró su atención en el aprendizaje desde la

comprensión e interpretación textual. En definitiva podríamos decir que con los textos producidos por los niños en el aula, se destacan cinco puntos en pro de dichos aprendizajes.

Entre ellos encontramos:

1. *El intercambio de ideas*: Cada estudiante realizó sus propios aportes, que en el grupo dieron lugar al respeto por el pensamiento del otro.
2. *El papel protagónico de la escritura creativa y la animación a la lectura*: La elaboración de un cuento colectivo fue una propuesta no solo para fortalecer la comprensión lectora, sino también para alimentar las habilidades de escritura a través de la creatividad del lenguaje. Esto se afirma porque los niños observaban la evolución de la historia y el resultado final, en ese momento la escritura se disfrutaba desde la lectura.
3. *El desarrollo de la imaginación*: Los niños tuvieron la oportunidad de adentrarse en múltiples realidades, dándole rumbos posibles e imposibles a sus cuentos, con la premisa de que en la imaginación todo puede suceder.
4. *El fortalecimiento de los vínculos afectivos y el trabajo en equipo*: En ocasiones, es habitual percibir el proceso de la lectura o de la escritura como una experiencia individual. Sin embargo, ambas propuestas pueden compartirse en compañía y como bien sabemos un cuento colectivo es claro ejemplo de ello, por ser el resultado de la colaboración de todos para lograr un objetivo común. Por otro lado, el aprendizaje adquirido durante este proceso fue más allá del uso de la palabra y del descubrimiento de nuevos conceptos, ya que fue una experiencia que fortaleció la colaboración, la comunicación, la autoconfianza, la iniciativa y el trabajo en equipo.

5. *El avivamiento del talento artístico*: Al igual que los libros de literatura infantil, que se destacan por su contenido visual, en el cuento colectivo se divisó la posibilidad de contemplar el texto con dibujos para clarificar el desarrollo de la trama. En definitiva, el proceso de elaboración es muy creativo, ya que se enriquece con otras disciplinas, en este caso con la artística.

En cuanto a la implementación de la representación gráfica, esta permitió identificar los conceptos comprendidos por los estudiantes y a su vez creó un espacio de comunicación y expresión de aprendizajes donde los estudiantes desarrollaban sus capacidades, al mismo tiempo que realizaban actividades que les proporcionaba goce y disfrute. En este sentido, el uso de la representación gráfica contribuyó en los siguientes aspectos:

1. *Comunicación*: ayudó a los estudiantes a comunicar visualmente sus ideas y emociones de una manera efectiva, mejorando su comprensión y análisis de las historias.

2. *Creatividad*: fomentó la creatividad e innovación al permitir que los niños y niñas representaran sus ideas y pensamientos de diferentes maneras.

3. *Multisensorialidad*: promovió la comprensión multisensorial que incluye tanto la imagen como el texto, mejorando la comprensión, retención y procesamiento de la información.

En efecto, la producción textual es más significativa y comunicativa, cuando se tiene una representación visual de lo que el niño demuestra como un esfuerzo y capacidad de adopción personal.

Del objetivo específico 3. El objetivo fue *analizar los aprendizajes obtenidos desde la comprensión y producción textual* y permitió evaluar la efectividad de las estrategias y herramientas utilizadas en la presente investigación. En este sentido, se destacan los siguientes aprendizajes obtenidos:

1. El desarrollo de habilidades de lectura y escritura fueron más efectivas, al comprender cómo funcionan los textos y cómo se puede transmitir información de manera clara.
2. Mejoró la capacidad para analizar y sintetizar información al leer diferentes textos y producir sus propios escritos.
3. Fomentó la creatividad y la innovación al permitir que los estudiantes experimentaran con diferentes formas de expresión y estilos de escritura.

En consecuencia, los aprendizajes obtenidos incluyen habilidades efectivas de lectura y escritura, el aprendizaje de nuevos conceptos y la expansión del conocimiento, mejorando la capacidad de comunicación y la adquisición de nuevas formas de expresión, promoviendo el pensamiento crítico y la reflexión.

Finalmente, estos aprendizajes nos permitieron diseñar estrategias de enseñanza adaptadas a las preferencias y necesidades de los estudiantes, desarrollando el aprendizaje significativo al relacionar los contenidos, con lo que ya sabe el estudiante. En este sentido, desde la comprensión y producción textual se logró que los alumnos conectaran la nueva información con sus conocimientos previos, teniendo la posibilidad de construir significado al ser autores de sus propias historias.

Referencias

- Aguilar, X., Cañate, S. y Ruiz, Y. (2015). *El cuento: Herramienta para el aprendizaje de la comprensión lectora en preescolar y básica primaria* [Tesis de Pregrado, Universidad de Cartagena]. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/2545>
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Alfonso, D., & Sánchez, C. (2009). *Comprensión Textual. Primera Infancia y Educación Básica Primaria*. Ediciones Ecoe.
- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A. y Ibarretxe, G. (2009). *10 Ideas clave. El aprendizaje creativo*. Editorial Grao.
- Baker, L.; Brown, A. (1984). *Metacognitive skills and reading*. Pearson, P. D.
- Barrantes, A. (2020). Cuentos colectivos por la paz: narrar los barrios rurales y urbanos desde las miradas jóvenes. *Revista del Consejo de la Persona Joven ISSN, 2215(4442)*, 35-54.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La muralla.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture*. Harward University Press.

Cabrera, I, G. (2001). Y va de cuentos. *Revista Letras libres*, 33, 12-18.

Cáceres, P. (2010). *Tipos de cuentos*. 10 ejemplos. <http://10tipos.com/tipos-decuentos/>

Cajiao, F. (2013). ¿Qué significa leer y escribir? En Ministerio de Educación Nacional (Ed.),

Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela. (1ª. ed., pp. 53-62).

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-325413_archivo_pdf_riodeletras.pdf

Campo, F. (2017). *Si entiendo el cuento, yo cuento. Desarrollo de la Comprensión Lectora, a través del cuento como estrategia pedagógica en niños y niñas de los grados Primero y Segundo de Básica Primaria de la Institución Educativa Julumito* [Tesis de Maestría, Universidad del Cauca].

<http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/988>

Cassany, D. (1998). *La cocina de la escritura*. Anagrama.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y

reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, 32, 113–32.

<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>

Cassany, D. (2006). *Leer y escribir y comentar en el aula*. Paidós.

Castellano, L., & Mársico, C. (1995). *Diccionario Etimológico*. Editorial Altamira.

- Cemades, I. (2008). *Desarrollo de la creatividad en Educación Infantil. Creatividad y sociedad*, 20, 7-20. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/05/DOC1-desarrollo-creatividad.pdf>
- Colomer, T., Camps, A. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste ediciones.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*, 20, 6-15.
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Condemarín, M. (1981). Evaluación de la comprensión lectora. *Revista Lectura y vida*, 2(2), 9-14.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195.
- Coto, D. (2002). *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios*. Grao.
- Datos Abiertos Colombia, (2017). *Estratos de los barrios del municipio de Popayán*. <https://es.scribd.com/document/435615880/estrato-barrios-Popayan#>.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (2ª Edición). Editorial Mc Graw Hill.

Fayol, M. (1985). *Le Récit et sa construction: Une approche de psychologie cognitive*.

Delachaux & Niestlé

Federación de Enseñanza de Andalucía. (2009). El cuento: su valor educativo en el

aula. *Revista Digital para los profesionales de la enseñanza*, 5, 1-6.

<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5950.pdf>

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el niño*. Siglo XXI.

Freire, P. (1983). *La educación como práctica de libertad*. Siglo XXI.

Frutos, A. (2020). *El dibujo infantil como medio de expresión y representación: Propuesta de intervención para educación infantil*. Universidad de Valladolid.

Funes, N. (2013). *El cuento. estructura y elementos*. [Diapositivas de Slideshare].

<http://es.slideshare.net/nafm89/el-cuento-estructura-y-elementos>

García, G. (2013). *Creación colaborativa de cuentos en Educación Infantil* [Tesis de Pregrado, Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2070>

Gardner, H. (2015). *Inteligencias múltiples*. Paidós.

Gil Rojas, J. (2008). *Leer y escribir textos narrativos. Propuesta didáctica para un curso de lenguaje*. Editorial Universidad del Valle.

González, M. (1987). *El taller de los talleres*. Siglo XXI Editores, S.A.

González, N., Moll, L., Neff, D. & Amanti, C. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a

qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31 (2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>

González, M. (2018). *Limericks para Nivel Inicial y Primer año Escolar*. Aula.

https://aula.com.uy/libros-de-ni%C3%B1o_en_obra/2021/genero-lirico-en-nivel-inicial/l-os-limericks

Gordillo, A., & Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas* 1(53), 95-107.

<https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss53/8/>

Grellet, F. & Françoise, G. (1981). *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge University Press.

Herazo, Z. (2015). La lectura y sus tipos. *Portal de las Palabras*, 1, 9-13.

Hernández, A. (2018). *El cuento infantil como estrategia pedagógica en la enseñanza y comprensión de la lectura y escritura* [Tesis de Pregrado, Universidad de la Costa].

<https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/2821>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación. Sexta Edición*. Editorial McGraw-Hill.

<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Herrero Fierro, S. (2015). El dibujo infantil como proceso creativo. *Universidad de Valladolid*, 15, 16-17.

Hocevar, S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos. Diseño de una secuencia didáctica

Lectura y vida, *Revista latinoamericana de lectura*, ISSN 03258637 (4),

50-59. www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/.../28_04_Hocevar.pdf

Instituto Geográfico Agustín Codazzi. (2001). *Comunas Área Urbana Popayán*.

<http://35.194.0.4/sites/default/files/files/comunas-popayan.pdf>

Imbert, A. (1979). *Teoría y técnica del cuento*. Editorial Ariel.

Irwin, J. (1986) *Teaching Reading Comprehension Processes*. Prentice Hall.

Jao, A. (2020). Mapa del tesoro [Imagen]. Scrib.

<https://www.scribd.com/document/470302697/mapa-del-tesoro-pdf>

Jenkinson, M. (1976). Modos de enseñar. En Staiger, R. C. (comp.), *La enseñanza de la*

lectura. Huemul. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152911_spa

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *Cooperative Learning in the Classroom* (G.

Vitale.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1994)

Jolibert, J. (1991). *Formar niños productores de textos*. Hachette

Jung G. C. (2009). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Paidós.

Jurado, F., Bustamante, G. & Pérez, A. (1998). *Juguemos a interpretar: evaluación de*

- competencias en lectura y escritura*. Plaza & Janes editores.
- Kellogg, R. (1971). *Análisis de la expresión plástica en preescolar*. Cincel.
- Larousse (2007). El cuento y la novela corta En *Súper mochila, Enciclopedia de las humanidades*. Ediciones Larousse.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Létourneau, J. (2009). *La caja de herramientas del joven investigador*. La Carreta Editores.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Lionni, Leo (1999). Antes de las imágenes. En Muñoz-Tebar, J. I.; Silva Díaz, M. C. (ed.)
El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños. Banco del Libro.
- Lowenfeld, V. (1973). *El niño y su arte*. Kapelusz.
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Lowry, P.; Curtis, A.; Lowry, M. (2004). Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. *Journal of business communication*, 41(1), 66–99. <https://doi.org/10.1177/0021943603259363>

Lozada, R y Ojeda, M. (2016). *El cuento como estrategia didáctica para la comprensión lectora de los estudiantes de la escuela Agustín constante del cantón Pelileo* [Tesis de Pregrado, Universidad Técnica de Ambato].

<http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/23115>

Machado, A. M. (1994). El libro, de la letra a la lectura. *Revista Hojas de Lectura*, 31.

Manzano, C. (2018). *Las huellas del cuento en la escritura : La producción de textos narrativos a partir de la lectura de cuentos con estudiantes entre las edades de 13 a 16 años de la institución educativa Los Comuneros en Siberia - municipio de Caldon - departamento Cauca* [Tesis de Maestría, Universidad del Cauca].

<http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/467>

Martinez, L y Gutierréz, R. (1998). *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Aljibe.

Martínez, U. (2011). El cuento como instrumento educativo. *Innovación y experiencias educativas*, 39, 1-8. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/NATALIA_MARTINEZ_URBANO_01.pdf

Marshall, C., & Rossman, G. (2016). *Designing qualitative research (6th ed.)*. Sage publications.

Mejía Navarrete, J. (2014). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 8, 277–299. <https://doi.org/10.15381/is.v8i13.6928>

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Editorial Prentice Hall.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares - Lengua*

Castellana. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89869.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos por Competencias en Lenguaje*.

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*.

https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Murillo, M. (2015). La formación del profesorado en convivencia escolar mediante una

secuencia didáctica de escritura creativa. *Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*,

VI (1), 59-71. <http://dx.doi.org/10.15658/CESMAG15.05060105>

Navarro, C. (2012). *10 ideas clave. La educación infantil*. Graó.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1999).

Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje. Servicio de

Lenguas y Documentos (BPS/LD). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114950>

Ochoa Montaña, J., Mesa Cárdenas, S., Pedraza Orduz, Y., & Caro Caro, E. (2017). La

lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia*,

20, 249-263. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2017.20.e8918>

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative research and evaluation methods (2nd ed.)*. Sage.

Pérez Abril, M. (2003). *Leer y Escribir En La Escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Grupo de Procesos Editoriales de la Secretaría General del ICFES.

Pérez Juste, R. (1991). *Pedagogía experimental: la medida en educación: curso de adaptación* (6th ed.). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Piaget, J. (1994). *La creación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Psikolibro.

<https://bibliotecavirtualcunori.wordpress.com/2018/11/22/psicologia-y-pedagogia/>

Pinto, J., & Rojas, S. (2019). Lectura crítica en el aula en relación con dimensiones inferencial y literal. *Educación y Ciencia*, 23, 265-279.

<https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10284>

Pinza, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Editorial Fimart.

Puleo Rojas, E. (2012). *La evolución del dibujo. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño*. Investigación arbitrada, 53 ,157 – 170.

Ramos, F. (2000). *Pedagogía de la lectura en el aula. Guía para maestros*. Editorial Trillas.

Real Academia Española. (s.f.). Escribir. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el

29 de noviembre de 2022, de <https://dle.rae.es/escribir?m=form>

Real Academia Española. (s.f.). Leer. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 29

de noviembre de 2022, de <https://dle.rae.es/leer?m=form>

Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber

pedagógico. *Revista Educación y Educadores*, 7, 45-55.

Revelo, V. (2018). *La implementación de estrategias para la consolidación de los hábitos*

lectores y escritores a través de la comprensión e interpretación del género

narrativo: cuento [Tesis de Maestría, Universidad del Cauca].

<http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/358>

Reyes, Y. (2013). La sustancia oculta de los cuentos. En Ministerio de Educación Nacional

(Ed.), *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos*

caminos en la escuela. (1ª. ed., pp. 63-72).

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-325413_archivo_pdf_riodeletras.pdf

Rivera, A. (2018). *El cuento infantil como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión*

lectora en estudiantes del grado primero de la Institución educativa Libardo Madrid

Valderrama. Sede primero de mayo [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de

Manizales]. <https://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/handle/11182/880>

Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*.

Ediciones Colihue SRL.

Rodríguez, M., & García, A. (2012). La escritura creativa y colectiva en el contexto de las nuevas prácticas culturales. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 31(1), 11-27.

Rollano, D. (2004). *Educación Plástica y Artística en Educación Infantil*. Editorial Ideas Propias.

Sabater, V. (2019). *Los cuentos clásicos y el inconsciente colectivo*. La mente es maravillosa.

<https://lamenteesmaravillosa.com/los-cuentos-clasicos-y-el-inconsciente-colectivo/>

Sáinz, A. (2003). *El arte infantil: conocer al niño a través de sus dibujos*. Eneida.

Sánchez, A. (2020). Dibujar y escribir antes de escribir. *Ruta maestra Santillana*, 29, 63-67.

<https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2020/09/9-DIBUJAR-Y-ESCRIBIR-ANTES-DE-ESCRIBIR.pdf>

Sánchez Bracho, M., Fernández, M., & Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo.

Revista Científica UISRAEL, 8(1), 107–121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>

Sebranek, P., Meyer, V. y Kemper, D. (1989) *Writers Inc. A Guide to Writing, Thining & Learning*. Write Source.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa*. Editorial Grao.

Soto, G. (2008). Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora. *Contextos*:

Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, 20, 175-188.

Soto, M. (2017). El cuento como mediación pedagógica para el fortalecimiento de la

lectoescritura. *Zona próxima*, 27, 51-65. <https://doi.org/10.14482/zp.27.10979>

Teberosky, A. (1996). La iniciación en el mundo de lo escrito. *Revista Aula de innovación*

educativa, 46, 19-22.

Thabane, L., Thomas, T., Ye, C., Paul, J., (2009). Posing the research question: not so simple.

Canadian Journal of Anesthesia/Journal canadien d'anesthésie, 56(1), 71-79.

<https://doi.org/10.1007/s12630-008-9007-4>

Tolentino, M. (2018). *Aplicación de los cuentos colectivos como estrategia en la mejora de la*

producción de textos en los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa

Inmaculada Niña María – Huánuco, 2017 [Tesis de Pregrado, Universidad Católica de

los Ángeles Chimbote]. <https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/5648>

Torres, C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6(19), 289-296.

Torres, C. & Torres, M. (2007). *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula*. [Proyecto

de investigación, Universidad de los Andes].

http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16668/1/juego_aprendizaje.pdf

Vygotsky, L. (1982). *Obras escogidas II*. Editorial pedagógica.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Widlocher, D. (1971). *Los dibujos infantiles*. Herder.

Widlocher, D. (1978). *Los dibujos de los niños. Bases para una interpretación psicológica*.

Heder. Barcelona.

Zorrilla, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y

limitaciones. *Revista de educación*, 1, 121-138.

Anexos

1. Exploración de expectativas y necesidades de aprendizaje en el área de lengua castellana

Figura 8

Resultados Encuesta 2022 Tercero C

SEUDÓNIMO	CODIGO	EDAD	NOMBRE	CONQUERIVIVES	TIRANADOPADRES		TE QUIERE LEER		HAY LIBROS EN CASA		TE LLEVEN CUENTOS EN CASA		QUE TIPO DE CUENTOS TE GUSTAN						ACTIVIDADES ENTREGUE	QUE PROGRAMAS DE TELEVISIÓN PUELE LA TI GURFA	TE GUSTA DIBUJAR		QUE ES LO QUE MAS TE GUSTA DIBUJAR			CUAL DE ESTAS ACTIVIDADES TE GUSTA MAS		
					Mamá	Papá	SI	NO	SI	NO	SI	NO	Aventuras	Personajes	Superheroes	Personajes	Dragones	Vampiros			Monstruos	SI	NO	Dragon	Monstruos	Therem		
Lucas	E1	8 años	Retiro albo	Mamá y Papá	Ama de Casa	Lava Carros	x		x		x		x	x	x	x		Montar patineta	Todas	x		Lo que sea	x	x	x			
Leo	E2	8 años	Nuevo Japon	Mamá y Papá	Almacén Exitó		x		x		x		x	x	x	x		Nada	Los jóvenes Tíanes	x		Hacer ejercicio	x					
Oliwer	E3	8 años	Retiro bajo	Mamá y Papá, hermano	Taichita			x		x								Jugar en el teléfono	Los jóvenes Tíanes	x		carros	x					
Marc	E4	8 años	Lomas de Granada	Mamá	Tienda de Bario		x		x		x							Hacer muñecos en plastilina	Encanto	x		dinosaurios	x					
Geol	E5	8 años	Nuevo Japon	Mamá, abuela y tía	Construcción		x		x		x							Dibujar	Serie de Maycol Jordan	x		muñecos		x				
Adam	E6	8 años	Retiro	Mamá y Papá, hermano	Mototaxista		x		x		x							Jugar	Los jóvenes Tíanes	x		Familia		x				
Liam	E7	8 años	Fucha (Santa Inés)	Mamá y Papá	Profesora	Dragueta	x		x		x							Jugar	Goku	x		libros		x				
Axel	E8	7 años	Esmeralda	Mamá, Papá, abuela y tío y primo	Ferretería La Reina		x		x		x							Jugar	Animales	x		Figuras		x				
Eric	E9	7 años	Desán Albo	Mamá, hermana abuela y tío	Salón de Belleza		x		x		x							Jugar y leer	Cartoon Network	x		Sonic		x	x	x		
Iber	E10	7 años	Los Angeles	Mamá, Papá, abuelos y primo	Indeporcas Cauca		x		x		x		x	x	x			Jugar XBOX	Gumball		x	Nada		x				
Amir	E11	7 años	La Ladera	Mamá y Papá	Infocauca		x		x		x		x	x	x			Jugar	Spiderman	x		Animales		x				
Saul	E12	7 años	San Rafael	Mamá y Papá	Ama de Casa	Venta pollo Instanter	x		x		x			x	x			Jugar en el teléfono	Superheroes	x		Goku, superheros, animales		x	x	x		
Joví	E13	7 años	Esmeralda	Mamá, Papá, tía, abuelas	Profesora	Compra y venta de autos	x		x		x							Montar bicicleta	TNT	x		Animales		x				
Pepito	E14	8 años	La ladera- El tunal	Papá, abuela	Cuida paciente en hospital	Primos Pizza	x		x		x			x				Jugar con el papá, montar ciclo	Encanto	x		Perritos		x				
Tito	E15	8 años	El Limonar	Mamá y Papá, hermanos	Profesora	Estudiante Universitario	x		x		x		x					Jugar videojuegos en tablet	Gravity Falls	x		Casas de Mario		x	x			
Nana	E16	8 años	Las Guacas	Mamá	Vende frutas	Vende motos	x		x		x							Jugar y montar bici	Encanto	x		Bostros		x				
Adha	E17	8 años	Brisas de la Ladera	Mamá, abuelos, hermano	Lavado de carros	Portero	x		x		x							Montar ciclo	Dracula	x		Floras		x	x	x		
Abbi	E18	8 años	Las Piedras (Vía al Tambo)	Mamá, abuelos	Maestro de construcción		x		x		x							Jugar	Historia Transilvani a 3	x		Casas		x				

Abril	E19	8 años	Portal del Sur	Mamá y Papá, hermanos	Vendiendo medias		x		x		x		x		x		Jugar con la mascota	De perros	x	Unicornio		x				
Linat	E20	8 años	Las Palmas 2	Mamá y Papá, hermanos	En una tienda		x		x		x						Ver Youtube	Gumball	x	Perros		x				
Lupe	E21	8 años	Lomas de Granada	Mamá, abuela y prima	Vendiendo Remedios		x		x								Jugar	Club 57	x	Animales		x				
Lisa	E22	8 años	Retiro alto	Mamá, abuela, tío, hermanos	Vendedora en Gasolinera	En una carretilla	x		x		x											x				
Dora	E23	8 años	San José	Mamá y Papá	Vendedora de ropa	Canta	x		x		x									Princesas		Gatos				
Axel	E24	8 años	Lomas de Granada	Mamá, abuela y hermano	Tienda		x		x		x									Los jóvenes titanes		Disacuerdo o la imaginación		x		
Edna	E25	8 años	Retiro bajo	Mamá, Papá, tío, hermano	Droguería		x		x		x									Princesas		Princesas		x		
Becky	E26	8 años	Recuerdo Sur	Mamá, Papá, hermanos	Ventas por catálogo	Soldado	x		x		x									Mujer Maravilla		Pulsetas		x		
Bela	E27	7 años	Jorge Elecer Gaitan	Mamá, Papá,	Amo de Casa	Trabajo virtual	x		x		x									Jugar y ayudar en la casa		Caracol		Familia		x
Bony	E28	7 años	Loma de la Virgen	Mamá, Papá y abuela	Venta de lotes		x		x		x									Jugar con la pelota		Todas		Animales		x
Dina	E29	7 años	El Retiro	Abuelas	Profesora	Alcaldía	x		x		x									Estudiar		Princesas		Miñi		x
Cleo	E30	7 años	Villa María	Mamá, Papá,	Vendedor ambulante		x		x		x									Patinar		El chavo del 8		Matemáticas		x
Cleo	E31	7 años	Tomas Cipriano	Mamá, Papá, hermana	Curaduría	Domiciliario	x		x		x									Ver Películas		Encanto		Mulecas		x
Dafne	E32	9 años	Portal del Sur	Mamá, Papá, hermanos, tía, primo		Maestro de construcción	x		x		x									Jugar y leer		La Rosa de Guadalupe		Pastales		x
Juanita	E33	8 años	Tomas Cipriano	Mamá	Paladara de Gallinas	Barbero	x		x		x									Jugar, dormir, ver TV		Los jóvenes Titanes		Animales, Peluches, Personajes		x x x

2. Registro fotográfico y audiovisual

Para contar la experiencia vivida durante la práctica pedagógica y las actividades desarrolladas, adjuntamos los siguientes videos que dan cuenta de ellas en forma resumida.

Video 1

Semana intensiva PPI, del 7 de al 11 de febrero del 2022.

Dar clic en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/file/d/1B2ufAbSF8fx3Hw7bO6ubh9yluf4Yy8_q/view?usp=sharing

Para ver el video también puedes escanear el siguiente código QR



Video 2

Segunda parte PPI – EJI

Dar clic en el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/file/d/1WI2X9eqXTbBfd9S8tzLuWh15hGsa-MrC/view?usp=sharing>

Para ver el video también puedes escanear el siguiente código QR



3. Cartilla de los cuentos creados por los niños

El siguiente es un modelo exacto de la cartilla que fue impresa y entregada a cada una de las personas que fueron partícipes de este proceso investigativo, en especial los estudiantes.