

1-1-2006

Sistematización de las prácticas pedagógicas, la pedagogía de proyectos como herramienta de animación a la lectura

Diana Yolima Ayala
Universidad de La Salle, Bogotá

Claudia Marcela Bravo
Universidad de La Salle, Bogotá

Paola Eugenia Bustos
Universidad de La Salle, Bogotá

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas

Citación recomendada

Ayala, D. Y., Bravo, C. M., & Bustos, P. E. (2006). Sistematización de las prácticas pedagógicas, la pedagogía de proyectos como herramienta de animación a la lectura. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/1157

This Trabajo de grado - Pregrado is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

**SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS:
LA PEDAGOGÍA DE PROYECTOS COMO HERRAMIENTA DE ANIMACIÓN
A LA LECTURA.**

**DIANA YOLIMA AYALA
CLAUDIA MARCELA BRAVO
PAOLA EUGENIA BUSTOS**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS
BOGOTÁ
AÑO 2006**

**SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS:
LA PEDAGOGÍA DE PROYECTOS COMO HERRAMIENTA DE ANIMACIÓN
A LA LECTURA.**

**DIANA YOLIMA AYALA
CLAUDIA MARCELA BRAVO
PAOLA EUGENIA BUSTOS**

**Trabajo requerido para optar el título de Licenciadas en Lengua
Castellana, Inglés y Francés**

**ASESOR:
PEDRO BAQUERO MÁSMELA**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS
BOGOTÁ
AÑO 2006**

Nota de aceptación: _____

Firma presidente del consejo

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá 30/01/2006

Agradecimientos

Nuestros más sinceros agradecimientos a los profesores que nos acompañaron durante este proceso en especial al profesor Pedro Baquero por con su paciencia y tolerancia. También, queremos agradecer a la profesora Rosmery Cifuentes Bonnet por su disposición y buena voluntad. Finalmente, queremos agradecer a los directivos del colegio Nuevo Chile , ya que sin su consentimiento y ayuda el compartir esta experiencia no hubiera sido posible.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

1. PROBLEMA

- 1.1 Que buscábamos

2. MARCO TEÓRICO

- 2.1 Práctica
 - 2.1.1 ¿De donde surgió el termino?
 - 2.1.2 Hacia una definición del concepto de práctica
 - 2.1.3 El sentido de nuestra práctica
- 2.2 ¿Cómo nace la sistematización?
 - 2.2.1 Maneras de entenderla
 - 2.2.2 Diferencias con otras formas de generar conocimientos
 - 2.2.3 La producción de conocimientos en sistematización
 - 2.2.4 ¿Qué se quiere sistematizar?
 - 2.2.5 ¿Cómo sistematizar?
 - 2.2.6 ¿Para que sistematizar?
 - 2.2.7 ¿Cuáles son sus limitaciones y beneficios?
- 2.3 ¿Cómo relacionar los conocimientos disciplinares con el contexto?: pedagogía de proyectos
- 2.4 ¿Cómo concebir la investigación en el aula?
- 2.5 Lectura: más allá de la decodificación
- 2.6 animando a la lectura
 - 2.6.1 ¿Qué estrategias usar para animar a la lectura?
- 2.7 Reflexiones sobre la historieta
 - 2.7.1 Plano mundial: origen
 - 2.7.2 La historieta en América Latina
 - 2.7.3 Viñetas: planos y ambiente
 - 2.7.4 Globos
 - 2.7.5 Tipografías
 - 2.7.6 Onomatopeyas
 - 2.7.7 Símbolos cinéticos
 - 2.7.8 Signos icónicos
 - 2.7.9 Metáforas visuales

3. RECUENTO HISTÓRICO

- 3.1 Nuestra experiencia en la práctica
 - 3.1.1 Concepciones sobre docencia
 - 3.1.2 Instituciones
 - 3.1.3 El comienzo de una investigación sobre la animación a la lectura
 - 3.1.4 Interacciones en el aula
 - 3.1.5 Las falencias

- 3.1.6 Contenido de los cursos
- 3.1.7 Profesores
- 3.1.8 ¿Cómo manejar el grupo?
- 3.1.9 Los primeros indicios
- 3.2 El proyecto
 - 3.2.1 Que buscábamos
 - 3.2.2 El diagnóstico
 - 3.2.3 Indagando sobre sus conocimientos previos
 - 3.2.4 ¿Cuentos de terror?
 - 3.2.5 Activación cognitiva
 - 3.2.6 Los personajes
 - 3.2.7 La teoría de los esquemas en las historietas
- 3.3 Resultados
 - 3.3.1 Sistematización de la práctica
 - 3.3.2 Proceso de animación a la lectura

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCIÓN

Este informe de sistematización de nuestras prácticas pedagógicas presenta en un primer momento lo que ha sido el fundamento teórico que ha permitido construir el conocimiento e interpretar las experiencias que vivimos en el aula, después, hacemos un recuento histórico de las primeras observaciones para profundizar en lo que fue nuestra experiencia en concreto de práctica pedagógica lo que finalmente concluyó con el proceso y desarrollo de lo que en un comienzo fue un proyecto de investigación y maduro en una sistematización de nuestra experiencia. Consecuentemente la información teórica esta organizada de manera descendente de acuerdo a lo que se considero de mayor relevancia. Por otro lado el recuento histórico tiene un orden cronológico.

Optamos por la sistematización, ya que cuando se está realizando una actividad con un grupo determinado de estudiantes, suceden tantas cosas y se dicen tantas cosas importantes que hacen pensar: ¿cómo hacer para rescatar todas estas expresiones, lo que dicen, lo que hacen, cómo lo expresan? Es cierto (se puede pensar a veces) que todo esto que está sucediendo no está tan directamente relacionado con los objetivos del proyecto, y no tendría sentido ponerlo en el informe. Pero, por otro lado, surge la pregunta, ¿no será que es precisamente allí donde están sucediendo las cosas más importantes, y se están yendo entre los dedos? ¿Cómo hacer para rescatar lo central de lo accesorio? ¿Quién decide qué es lo importante que se debe comunicar? ¿Con qué criterios decidirlo?

Precisamente eso es lo que se busca con la sistematización de experiencias, derivar diversas formas a través de las cuales se puedan registrar y sistematizar nuestras experiencias, transformándolas, así, en aprendizajes útiles para nuestras acciones en torno a las prácticas pedagógicas.

En consecuencia, esta investigación es el resultado de las prácticas pedagógicas realizadas a partir de sexto semestre durante las cuales se observó que los niños tienen una percepción puramente académica de la lectura, por otro lado, en sus familias el espacio para ésta es muy pequeño lo que conduce inevitablemente a que ellos no tengan familiaridad ni gusto por leer.

De tal forma, nosotras vimos en la lectura la posibilidad de investigar en algo que realmente resulta muy significativo para nuestro futuro desempeño como docentes, pues pensamos que la apropiación del mundo solo se logra mediante el desciframiento de los códigos que maneja una sociedad que crece y cambia a pasos agigantados .

Las exigencias del mundo actual buscan dar respuesta a las incógnitas que diariamente surgen en una sociedad que crece aceleradamente para lo cual se hace necesario e indispensable motivar y dar los elementos necesarios para leer y producir más que reproducir discursos en el aula de clase y fuera de ésta .

De esta manera, la actual propuesta busca ser un medio por el cual se puedan identificar algunas de las falencias que han retrasado la formación de los niños de las escuelas públicas con el fin de transformar y mejorar la escuela para lo cual pensamos se debe partir del acercamiento a los conocimientos y a la “lectura del mundo” mediante la lectura para aportar un poco a la actual situación de desigualdad de nuestro países por tal razón la práctica se constituyó en el mecanismo para acercarnos a esa realidad y querer transformarla.

Es por eso que “Animación lectora en torno a la producción de historietas a partir de la pedagogía de proyectos” como trabajo de investigación es un trabajo que busca indagar la realidad de la escuela con el fin de proporcionar las herramientas empíricas y teóricas necesarias para renovarla. De igual manera, tenemos especial interés en los proyectos pedagógicos, pues además de fortalecer nuestras prácticas se constituyen en la base de nuestro futuro como docentes, ya que se hace indispensable intervenir en el aula.

También describir esta experiencia con los niños ha sido una forma de acercamiento a un contexto y con unas personas que han enriquecido nuestro quehacer como personas y como docentes. Igualmente, queremos que los estudiantes despierten su gusto y placer por leer, involucrando el contexto en la práctica pedagógica y haciendo que a partir de los propios intereses, necesidades y saberes de los estudiantes se genere un aprendizaje significativo que refuerce su competencia comunicativa.

1. PROBLEMA

Desde el inicio de nuestras prácticas docentes observamos que los niños solo tenían un conocimiento puramente académico acerca de la lectura, los niños leían porque era lo impuesto en el aula de clase y no lo realizaban por gusto.

La población implicada fueron los estudiantes del taller de lecto-escritura de los grados 3° y 4° en el IED. Nuevo Chile, ubicado en el barrio del mismo nombre el cual está ubicado al sur de la ciudad en un estrato 2 y 3 que cuenta con todos los servicios públicos.

De esta manera observamos que muchas falencias de lectura seguramente eran propiciadas por un contexto que no les brinda el contacto con el libro y con la cultura por tal razón quisimos intervenir para de alguna manera cambiar esta realidad tan cruda y tan común en nuestras escuelas colombianas y fue así como surgió la pregunta: ¿Cómo animar a la lectura a partir del trabajo por proyectos en torno a la producción de historietas a los estudiantes de los grados 3° y 4° del I.E.D. Nuevo Chile?

1.1 QUE BUSCABAMOS

El proyecto “animación a la lectura a partir de la pedagogía de proyectos entorno a la producción de historietas” buscaba dar solución a la pregunta ¿Cómo animar a la lectura a partir del trabajo por proyectos en torno a la producción de historietas a los estudiantes de los grados 3° y 4° del I.E.D. Nuevo Chile?, Para lo cual se indagaba en la realidad de la escuela con el fin de proporcionar las herramientas empíricas y teóricas necesarias para renovarla. Consecutivamente, nos propusimos los siguientes objetivos específicos:

- Analizar los procesos de animación a la lectura a partir de la pedagogía de proyectos.
- Sistematizar las experiencias del trabajo de aula en relación con los procesos lectores.
- Interpretar el papel de la historieta en la animación a los procesos lectores

2. MARCO TEÓRICO

2.1 PRÁCTICA

2.1.1 ¿DE DÓNDE SURGIÓ EL TÉRMINO?

Uno de los orígenes del término según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua se remonta a la palabra griega *pragmáticos* que significa perteneciente a los negocios políticos.

Practica viene del griego *praktikos*, término utilizado para designar “lo referente a la acción” y que en latín toma dos formas:

Praxis: para significar uso, costumbres y

Practice: referido al “acto y modo de hacer” (RESTREPO Y CAMPO:2002).

En el primer caso su forma se refiere a la repetición que hacemos de una actividad, a su uso continuado y habitual. La práctica como ejercicio humano se realiza conforme a unas reglas que la determinan y a la vez la posibilitan.

Fue así como la práctica se dio gracias a ciertas reglas como los horarios, los temas, los actores, los momentos para realizar ciertas actividades que organizados de manera sistemática constituyeron nuestra práctica pedagógica determinando lo que somos.

Consecuentemente los practicantes nos hemos estado convirtiendo en docentes por la ejecución constante y la reflexión sobre nuestras acciones en el aula como afirmaría Donald Schon (1998).

Así, se puede decir respecto a este concepto: “ Podemos entender la acción como el punto de encuentro entre pensamiento y realidad. La acción se constituye en el efecto significativo del hombre en el mundo. De otra parte, la acción como respuesta del hombre sobre el mundo sitúa la significación en la realidad.” (RESTREPO Y CAMPO: Op. Cit.,15)

Es así como las acciones carecerían de significación sin una interpretación a su sentido. Toda acción tiende a ser reflexionada de modo que muchas de las acciones que ocurrieron durante la práctica fueron registradas para luego ser analizadas por nosotras mismas bajo la luz de los conocimientos de diversos autores que nos han permitido explicar y dar sentido a los hechos y compartir nuestra experiencia.

“La práctica cotidiana implica la repetición que es lo que posibilita nuevos sentidos.” (Ibíd. P. 23) Pero no es la repetición sin sentido pues de otra manera estaríamos cayendo en una cadena incesante de hechos a los cuales les damos la misma interpretación o que simplemente pasan inadvertidos con frases como “eso yo ya lo hice” o “para esa actividad me funciona esta estrategia.” Porque no hay fórmulas que nos permitan proveer los distintos sentidos de la práctica.

El mismo hecho de volver varias veces sobre las acciones posibilita nuevas interpretaciones más aun, la reflexión de acciones que se suceden con cierta frecuencia en el aula.

Es necesaria la reflexión sobre nuestras prácticas si deseamos modificar las situaciones del aula. A esta reflexión la llaman praxis y la entienden como el discurso sobre nuestra acción que reconstruye su sentido.

Por otro lado en el segundo caso la práctica se refiere a un “modo de hacer”, lo cual significa concebirla especificando el “como se hace”.

2.1.2 HACIA UNA DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE PRÁCTICA

El ejercicio de la práctica ha sido algo que siempre nos ha acompañado pero con frecuencia encontramos que es muy difícil poder definir este concepto en razón de las diversas interpretaciones fruto del contexto.

La definición a la que nos hemos adherido como fruto de la experiencia y de la puesta en común de nuestro equipo nos ha revelado que la practica es “:el “ejercicio que bajo la dirección de un maestro y por cierto número de meses o años deben hacer algunos para habilitarse y poder ejecutar públicamente su profesión ““(RESTREPO Y CAMPO: Op Cit;14).

De manera significativa Donald Schon (1998), nos aporta elementos que enriquecen nuestra concepción de la práctica. Él afirma que “la Práctica Reflexiva” se puede ver desde dos marcos temporales diferentes: en primer lugar, puede darse antes y después de la acción a lo cual llama “Reflexión sobre la acción,” en la enseñanza, ésta se da antes de la clase, cuando planeamos y pensamos en lo que impartiremos, y después de la instrucción, al evaluar lo que ha ocurrido. La reflexión también puede darse durante la acción. “

Hay que reflexionar sobre todas las acciones que se dan dentro del aula porque de alguna manera estas significan más de lo explícito, y es muy posible que si los docentes siempre tomáramos nota de lo que se vive en el aula, se llegaría a asombrosos descubrimientos que nos harían modificar los comportamientos propios y los métodos que se utilizan.

Al enseñar fue frecuente encontrarse con alguna reacción o percepción inesperada del alumno, en ese momento se intentó ajustarse a las circunstancias y tratar de resolver los inconvenientes. Se llamó a esto la reflexión en la acción, según él, los profesionales reflexivos tanto en la acción como sobre la acción intentan ajustarse a estas circunstancias.

Las profesiones están en una crisis de confianza y legitimidad en razón de que la juventud desea embarcarse en carreras profesionales seguras y remuneradas de manera que la búsqueda de una vocación ha sido que para muchos ha pasado de moda. Los monopolios de conocimiento y de control están siendo desafiados porque los profesionales no viven de acuerdo a los valores y normas que predicán y porque son ineficaces.

Ya el profesional y en este caso el docente no puede confiar únicamente en lo que sabe o dice que sabe porque de alguna manera siempre va a haber situaciones para las que no este preparado o no tenga conocimiento pues las circunstancias nunca se presentan de la misma manera y menos en un espacio tan impredecible como lo es el aula ya que es imposible estandarizar a los individuos y a sus comportamientos.

“Los profesionales están llamados para realizar tareas para las que no han sido educados o el nicho no se adecua por mas tiempo a la educación, o la educación ya no se adecua al nicho” (BARMECHEA, M. M., GONZALEZ, E. y MORGAN: 1998)

Muchas preguntas han surgido durante nuestro caminar como practicantes entre estas nos hemos preguntado si nuestro conocimiento es pertinente a las necesidades y las situaciones que se presentaron, sin embargo, el autor recomienda que es necesario adaptarse a tales situaciones, ya que “los profesores se encuentran frecuentemente enredados en conflictos de valores, metas, propósitos e intereses y enfrentados a presiones por incrementar la eficacia en el contexto de presupuestos concertados “(SCHON: Op.cit.)

Además del conocimiento en la acción que los maestros acumulan con el paso de los años, también se crea conocimiento de manera continua al pensar acerca de la enseñanza y en el momento mismo de enseñar. Las estrategias que los profesores utilizan en el salón de clases, son la expresión de las teorías sobre las formas de comprender los valores educativos. Los docentes estamos teorizando todo el tiempo conforme se presentan los problemas en el salón de clase. La teoría personal del maestro es tan teoría como la teoría pública generada en las universidades sobre la enseñanza sin embargo, no todos los docentes han podido plasmar tales teorías para enriquecer y corregir los problemas del aula que se presentan sobre la marcha.

Para definir y redefinir los problemas se enfatiza la importancia de los profesionales reflexivos como maestros que definen y redefinen los problemas. De acuerdo con él, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción son los mecanismos que utilizan los profesionales reflexivos para poder desarrollarse de forma continua y aprender de sus propias experiencias.

Mientras los profesionales continúan reflexionando en y sobre la acción y aprendiendo de la práctica, el proceso de reflexión pasa por etapas de apreciación, acción y reapreciación. Así que también interpretan y aprecian sus experiencias a través de los diferentes conjuntos de valores, conocimientos, teoría practicas que ya han adquirido, Se llama a estos conjuntos “los sistemas apreciativos “.

Otro autor sostiene que aprender el arte de prestar atención, no solo a lo que pasa a nuestro alrededor, sino también dentro de uno mismo, es un elemento necesario de la enseñanza reflexiva. Así mismo sugiere que la concentración es un elemento esencial para el procedimiento de plantear o redefinir procesos, en este caso educativos.

Es necesario que esto se refleje en el aula, y se logre alcanzar la eficiencia que permita que los procesos de enseñanza sean más significativos y logren preparar más consecuentemente.

2.1.3 EL SENTIDO DE NUESTRA PRÁCTICA

Más allá de cumplir con un requisito, nuestra práctica se configuró en el encuentro con una realidad que nos tocó como docentes al punto de comprometernos en la edificación de nosotras mismas como profesionales competentes a fin de dar respuesta a las exigencias y necesidades que nos impone la sociedad.

Cada una de las practicantes llegó con unas expectativas, ya que cada una tiene una visión del mundo distinta. "En cada práctica pedagógica entran e juego las cosmovisiones, maneras de ver y de verse en el mundo" (HERRERA: 2000: 97.)
¿Cómo conciliar tres maneras distintas de ver el mundo? No necesitábamos llegar a las mismas conclusiones, solo interpretar eso que viene ocurriendo dentro de las aulas, pues "con esquemas construidos se explica el modo práctico de ejercer el acto pedagógico" (Ibíd. p. 97.) De modo que cada una le encontraba las causas que consideraba a ciertas consecuencias y viceversa de acuerdo a sus esquemas mentales.

Cada una adquirió un estilo para ejercer la práctica, sin embargo, no éramos conscientes de los nuevos conocimientos que habíamos adquirido, ya que la dinámica de la práctica, sus exigencias y demandas de constante respuesta a situaciones nuevas, no permitían que nos diéramos un tiempo para revisar la acción y lo que se había aprendido en ella. En consecuencia, se encontró en la sistematización la manera de facilitar la organización de los conocimientos producidos durante la práctica, su contraste con lo que se sabía de antemano y con el conocimiento acumulado (la teoría), y la producción de lecciones y aprendizajes útiles para orientar nuevas prácticas, pues ésta "busca que el conocimiento producido en la práctica transite desde un saber aislado y privado, a conocimientos organizados y socializables." (BARNECHEA, GONZALEZ Y MORGAN: Op.cit.)

2.2 ¿CÓMO NACE LA SISTEMATIZACIÓN?

Según Francke (1991), la sistematización de experiencias surgió en América Latina a finales de los años setenta cuando pedagogos trabajaban entorno a propuestas de educación popular, ellos veían una gran desvinculación entre la investigación científica y sus prácticas. En consecuencia y en vista de que sus prácticas, les estaban generando aprendizajes significativos que querían compartir con los demás, se pensó en crear una forma de producir conocimientos que retomara los aprendizajes de las prácticas y que no se centrara en los resultados sino también en los procesos así que fue ahí donde surgió la sistematización de experiencias como resultado por los esfuerzos de articular la teoría con la práctica.

2.2.1 MANERAS DE ENTENDERLA

Existen dos formas de concebir la sistematización, la primera como sistematización de datos y la segunda como sistematización de experiencias. La primera y más común, es la que aparece en el diccionario y consiste en ordenar o clasificar información.

La segunda posee varias definiciones muy parecidas entre sí, ya que dependiendo de los objetivos que se pretendan alcanzar (dar a conocer a otros el trabajo, reflexionar sobre la propia práctica para mejorarla, hacer análisis comparativos, etc.) el concepto de sistematización va a variar. No obstante, todos coinciden en que más que recopilar y ordenar información o elaborar un informe de una práctica con sus respectivos aciertos y desaciertos, es ante todo una apuesta a la generación de conocimientos. En consecuencia, la sistematización se convierte en un “proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia de acción o de intervención mediante la cual se puede interpretarla y comprenderla. Con el proceso de sistematización se obtiene un conocimiento consistente que permite transmitir la experiencia, confrontarla con otras experiencias o con el conocimiento teórico existente. Así, se contribuye a la acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica, y a su difusión o transmisión.” (FRANCKE Y MORGAN: 1995)

2.2.2 DIFERENCIAS CON OTRAS FORMAS DE GENERAR CONOCIMIENTOS

Es pertinente aclarar que elaborar un informe de una práctica, sobre lo que se hizo enunciando sus problemas y aciertos no es sistematizar, pues allí no hay producción de conocimientos sino de información, ya que para producir conocimientos es necesario reflexionar y contrastar la información obtenida con teorías para así generar una nueva teoría.

Por otro lado, la evaluación de una práctica aunque apuesta a la generación de conocimientos, tampoco es sistematización, pues ésta última se interesa tanto en los procesos como en los resultados, mientras la evaluación se centra en los resultados contrastándolos con los objetivos y produciendo así un nuevo conocimiento.

Entre investigación y sistematización también hay diferencias, pues La sistematización a diferencia de la investigación se sustenta en la práctica y no en la teoría, ya que sus conocimientos se fundan en la acción, además, se propone conocer un aspecto de la realidad ante el cual el investigador puede estar situado externamente, pero la persona quien sistematiza está involucrada y ha jugado roles protagónicos. Mientras la investigación produce conocimientos generales o universales la sistematización por tratarse de un saber práctico produce conocimientos particulares que pueden no ajustarse a otra situación.

2.2.3 LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN SISTEMATIZACIÓN

“Si la sistematización realiza realmente una interpretación crítica del proceso de la experiencia vivida y extrae aprendizajes, quiere decir que genera un nuevo conocimiento. Ahora bien, aquí el desafío es realmente garantizar que se produzca un nuevo conocimiento a partir de los conocimientos existentes.” (Jara: 2001)

En la sistematización, el objeto de conocimiento es la práctica la cual pretende enriquecerla y mejorarla enfrentándola con teorías y generando un nuevo conocimiento, es decir, lo que se busca es “enriquecer el conocimiento práctico, en diálogo con los enfoques teóricos vigentes mediante un proceso ordenado y consciente.” (BARNECHEA, GONZALEZ Y MORGAN: Op.cit.) La anterior secuencia se repite a lo largo del proceso de sistematización, dando lugar a elaboraciones conceptuales cada vez más acabadas y complejas.

Otro factor importante para tener en cuenta es la relación entre objetividad y subjetividad, ya que según la visión positivista se debe objetivar la práctica, lo cual se opone a la dimensión subjetiva del conocer de quienes realizan este proceso y forman parte de la práctica, “lo que se necesita en sistematización es un proceso riguroso y claro que nos permita, sin desvalorizar lo subjetivo, objetivar lo vivido para críticamente poderlo transformar y mejorar en el futuro.” (JARA op.cit.)

2.2.4 ¿QUÉ SE QUIERE SISTEMATIZAR?

La decisión acerca de qué sistematizar depende de los objetivos que se planteen, no obstante, hay que tener presente que mientras mayor sea la dimensión de la experiencia a sistematizar, la profundidad del análisis será menor, así, si deseamos dar cuenta de la totalidad del proyecto debemos ser concientes que el análisis no va ser profundo.

2.2.5 ¿CÓMO SISTEMATIZAR?

Esta pregunta corresponde a dos aspectos: el instrumento y la operacionalización de la sistematización. Si hablamos del instrumento debemos partir de la premisa que la observación es la herramienta fundamental, entendida como “la capacidad de poner todos nuestros sentidos al servicio de la percepción, la aprehensión y comprensión de la realidad” (HERRERA: Op.cit.)

En cuanto a la operacionalización debemos tener en cuenta que no hay un orden establecido de cómo sistematizar, esto depende fundamentalmente del equipo encargado, no obstante, existen esquemas que sirven de guía para sistematizar una experiencia, uno de ellos es la propuesta metodológica sugerida por Francke y Morgan (1995), la cual se lleva a cabo en cinco fases:

- Diseño del proyecto de sistematización: qué, para qué y cómo sistematizar.

- Recuperación del proceso: reconstruir la experiencia.
- Análisis del proceso: contrastar la práctica con la teoría.
- Interpretación del proceso: explicar el proceso vivido sacando a la luz nuevos conocimientos.
- Exposición: comunicar lo aprendido para orientar nuevas acciones.

2.2.6 ¿PARA QUÉ SISTEMATIZAR?

La sistematización surge por la necesidad de conocernos, darnos a conocer y cualificar las prácticas. (RUIZ: 2001)

Conocernos, pues cada vez que sistematizamos estamos reflexionando sobre nuestras prácticas, mirando los aciertos y desaciertos para así saber en que estamos fallando y como podemos mejorar.

Darnos a conocer, ya que permite que compartamos experiencias generando un intercambio de información que aporte a la reflexión teórica.

Cualificar las prácticas, en tanto las retroalimenta para mejorar sus resultados.

2.2.7 ¿CUÁLES SON SUS LIMITACIONES Y BENEFICIOS?

La principal limitación de la sistematización de experiencias es que el conocimiento que produce por ser práctico es particular y puede no validarse en otras situaciones, sin embargo, dicho conocimiento particular puede servir de base para validar, refutar o generar nuevas teorías.

Por otro lado, en cuanto a sus beneficios, “la sistematización de experiencias apuesta a una doble contribución: mejorar la práctica de los equipos de promoción y enriquecer las reflexiones y propuestas teórico-conceptuales.” (FRANCKE Y MORGAN: Op.cit.)

La sistematización ayuda a mejorar la práctica, en la medida en que reflexiona sobre ésta y analiza sus aciertos y desaciertos, de tal manera que supera el activismo ciego y la repetición de errores, en otras palabras, la sistematización de experiencias tiene un sentido transformador, puesto que “no sistematizamos para informarnos de lo que sucede y seguir haciendo lo mismo, sino para mejorar, enriquecer, transformar nuestras prácticas.” (JARA: Op.cit) En el campo teórico-conceptual, la sistematización brinda su aporte al acercar la teoría a la realidad, al generar conocimiento que valida, refuta o crea nuevas teorías.

Con la sistematización de experiencias se pretende dejar de lado la labor técnica que desempeñan muchos docentes, pues ésta hace que los maestros investiguen y reflexionen sobre sus prácticas, prestando atención no sólo a la transmisión de conocimientos disciplinares sino también al contexto socio-cultural en el cual se desenvuelven los estudiantes, ya que éste juega un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.3 ¿CÓMO RELACIONAR LOS CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES CON EL CONTEXTO? : PEDAGOGÍA DE PROYECTOS

La mejor manera de relacionar los conocimientos disciplinares con el contexto socio-cultural de los estudiantes es a través pedagogía de proyectos, puesto que ésta inserta la vida en la escuela, facilitando las relaciones con el otro y permitiendo que el maestro reflexione e indague sobre su propia práctica pedagógica, de tal forma, que los estudiantes estén en el origen y en el centro de las actividades de aprendizaje y entorno a ellos se busquen respuestas a las distintas problemáticas que se presenten.

Desde este punto de vista, se entiende que el origen de la pedagogía de proyectos no está en el programa, sino en situaciones que se van dando. No obstante, quienes no entienden el verdadero sentido de la pedagogía de proyectos pueden llegar a creer es que con ella se pierde la adquisición de conocimientos disciplinares y lo único que se hace es divagar sobre cosas que en algunas ocasiones no tienen nada que ver con los contenidos programados para las diferentes asignaturas (fantasmas, brujería, recetas de cocina, etc.)

En la pedagogía de proyectos es conveniente informar a los padres sobre el trabajo que se piensa realizar con sus hijos, además de realizar evaluaciones constantes, puesto que éstas tienen "un carácter constructivo, analítico y crítico que permite determinar el estado de los procesos, los niveles de desarrollo y las competencias alcanzadas"(RODRÍGUEZ:2001:37) de tal forma, quienes creen que con los proyectos pedagógicos no se aprende nada relevante porque el origen de éstos no está en el programa, se darán cuenta de todo lo contrario, pues lo que se consigue es que los estudiantes adquieran un verdadero aprendizaje significativo, además, de ayudar a desarrollar competencias, a incentivar la autonomía de los planteles y fomentar la globalización de los aprendizajes, ya que "en el trabajo por proyectos se toman en consideración los lineamientos curriculares, los propósitos generales de la institución expresados en su proyecto educativo institucional, el diseño global de los proyectos y los instrumentos requeridos para su implementación, en una ejecución de carácter no lineal sino compleja, que depende de las necesidades mismas del trabajo para la resolución de problemas de distinto orden."(Ibíd. P. 37)

"Dentro de este contexto, la pedagogía es considerada como la reflexión sistemática de los problemas de enseñanza y aprendizaje en contextos históricos y culturales en los cuales actúan los sujetos de acuerdo con los fines de la

sociedad"(PINILLA: 2001:9), asimismo, el aprendizaje es asumido como "un proceso de construcción social mediado por la cultura y la relación con el otro"(Ibíd. P. 9.) De tal forma, el trabajo por proyectos se convierte en un medio para ayudar a fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes, pues así como trabaja elementos de tipo disciplinar que van inmersos en el programa, también maneja el entorno sociocultural de los niños, ya que por un lado posibilita la implementación de los proyectos pedagógicos de plantel y por el otro de los proyectos de aula.

Los proyectos pedagógicos de plantel apoyan la gestión autónoma de las instituciones educativas y los proyectos de aula son creados en común acuerdo entre docentes y estudiantes, así, se busca dar solución a las diferentes problemáticas del proyecto de investigación del maestro, además de dar respuesta a los interrogantes, necesidades o intereses planteados por los estudiantes. En consecuencia, los proyectos pedagógicos buscan dejar de lado la labor "técnica" que desempeñan muchos profesores haciendo que la práctica pedagógica sea ante todo un espacio donde se propicie la investigación en el aula.

2.4 ¿CÓMO CONCEBIR LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA?

Desde hace mucho tiempo sea hablado y trabajado con la investigación ya sea para comprobar una (s) hipótesis (investigación experimental), para describir (investigación descriptiva) o para explorar (investigación exploratoria); la mayor parte de las comunidades que estaban relacionadas con estas investigaciones nunca sabían como era el proceso de la construcción de tales investigaciones y solo se les informaba de los resultados.

Actualmente, se quiere seguir "trabajando en investigación, sin olvidar la cualidad de científicidad". (SÁNCHEZ: 1997) En camino a la perfección de la educación han nacido otros enfoques, buscando mayor participación y apropiación del proceso y de los resultados por parte de la comunidad educativa. En estos nuevos enfoques se ubica la Investigación en el aula.

Así mismo, investigar en el aula es el espacio para construir conocimientos, igualmente de aquí nace la preocupación por la necesidad de generar conciencia en todos sus responsables, de otorgarle importancia a los estudios investigativos que de cuenta de la compleja realidad educativa y de ese modo poder actuar de acuerdo con las necesidades nacionales, regionales, locales, institucionales y personales.

Sin embargo, la investigación en el aula no solo encierra el hacer (indagar) como cualquier acción, sino también nos lleva al cambio y al trabajo en equipo, esto trae consigo el pleno conocimiento de una realidad que se aborda no solo para saber sus problemas sino para transformarla, esta acción es llamada por algunos de sus impulsores, praxis (proceso síntesis entre teoría y práctica), la cual es el resultado de una reflexión; “la investigación y la acción se funden en la praxis”. (VARNOUX: 1998)

Como resultado de esto se busca un nuevo educador que debe estar dotado de las capacidades éticas, pedagógicas y científicas que le permitan desempeñarse con profesionalismo frente a los problemas y exigencias del medio educativo; el profesor debe ser una persona que tenga los suficientes conocimientos acerca de las diferentes temáticas a tratar en el aula de clase. Los profesores en situaciones problemáticas en las cuales los estudiantes tienen que indagar, suelen encontrar una motivación fuerte y eficaz para la profundización teórica y al mismo tiempo esta práctica va produciendo conocimiento. (QUINTERO, MOLINA, YEPES: 2000)

Del mismo modo, el aula es un contexto conocido por los alumnos esto hace que la investigación adquiera un sentido propio y profundo para maestros, estudiantes y sociedad porque desde que el niño ingresa al colegio pasa la mayor parte de su tiempo en el aula, esto hace que ella se convierta en su segundo hogar y lo que aprenden se hace más significativo, puesto que el lugar en el que se encuentran la mayor parte del tiempo produce confianza y seguridad.

Sin embargo, siempre que se habla de salón de clases se recuerda la monotonía en algunas actividades, metodologías de enseñanza, contenidos que solo indicaban la imposibilidad de contar con diversas formas de construir el conocimiento, por esta razón se hizo necesario el uso de diferentes enfoques, metodologías, técnicas e instrumentos para producir conocimiento en el complejo mundo social del aula.

La investigación en el aula busca que todos resuelvan problemas y necesidades para así ayudar a construir su conocimiento pero esto no se puede hacer realidad sino se lleva a cabo desde las diferentes miradas, a partir de esto los estudiantes son los autogestores del proceso de construcción de su conocimiento.

En la educación la investigación en el aula supone romper con lo clásico de sujeto y objeto de la clase (se habla de sujeto a la persona encargada de entregar la teoría y el objeto aquel que toma esa teoría y la hace parte de la construcción de su conocimiento), esto supone un cambio grande en las concepciones de trabajo, de la metodología y de la teoría misma. En una clase trabajada desde la investigación hace que todos los temas sean sujetos y objetos de investigación, y todo lo investigado por los alumnos va a ser el resultado del aporte popular, leído, justificado, convalidado y orientado por la investigación.

Así mismo, los maestros cuando manejan o trabajan con la investigación en el aula deben cotejar los diferentes métodos, materiales y técnicas de enseñanza, con el propósito de determinar si una o más de estas variables, produce un mayor aprendizaje en los alumnos.

Además, en la investigación se establece lo que pasa en cada espacio del aula, se hacen comparaciones entre grupos, se conocen los diferentes métodos, materiales y técnicas de enseñanza con la “finalidad de plantear una hipótesis de los problemas presentados en el aula”, (GARCÍA: 2002). En el proceso de investigación se deben revelar algunas de las dificultades que tiene la enseñanza y el aprendizaje, y si se derivan del manejo dado por las herramientas de trabajo o por otros factores.

De igual forma, conocer las falencias tiene como propósito considerar y comparar la realidad misma de la acción en el aula y de la intencionalidad del investigador, ya partiendo de esto, se podrán determinar los pasos a seguir para el mejoramiento de la calidad.

También se identifican otras tradiciones en el campo de la investigación educativa en el aula, como la de carácter de análisis de la interacción en la cual el investigador emplea sistemas y esquemas para el estudio de conductas e interacciones. El maestro observa el comportamiento de sus alumnos en diferentes actividades propuestas y a partir de esto hace un análisis de discurso, en el que describe todo lo que ocurre en el aula, con el fin de dar un cambio a las situaciones que no favorecen a la construcción del conocimiento en el aula de clase.

Algunos docentes sienten el deseo de llevar una investigación en el aula motivados al mejoramiento de su labor y a la participación de sus alumnos, eso es importante, porque estarían llevando a cabo una finalidad de la investigación que es resolver preguntas en clase.

Del mismo modo, en el quehacer docente vemos con inquietud la gran separación que existe entre la teoría y la práctica, esto se produce, tal vez por el desconocimiento de los docentes sobre la importancia que tiene relacionarlas; así mismo, se desconoce la importancia de relacionar la teoría y la investigación, los docentes antiguamente solo brindaban a sus alumnos teorías, pero nunca les enseñaron como utilizarlas, por esta razón con el transcurso del tiempo la investigación aparece para dar un cambio a la educación. Ésta no solamente es una nueva manera para que los profesores enseñen, también es una nueva manera para que los alumnos aprendan.

Así pues, la investigación debe ser reconocida como una actividad que conlleva a la producción de conocimientos, lo cual permite establecer una mayor objetividad de la realidad educativa. Investigando se incorpora a los estudiantes en tareas

efectivas, estimula la colaboración y discusión, además, refuerza los procesos intelectuales en los niveles de análisis, síntesis y evaluación. (CHACÍN: 2000) Esto permite desarrollar un análisis participativo, en el cual los actores implicados se convierten en los protagonistas del proceso de construcción de su conocimiento. Cuando los alumnos investigan, ellos se apropian, interpretan, explotan las informaciones específicas, pasan a proponer los temas, buscan soluciones, tienen autonomía para proponer temas de interés al profesor que pasa a elegir entre ellos lo que sea más conveniente para el aprendizaje personal y del grupo.

De igual forma, la investigación educativa, debe ser una práctica constante, dirigida esencialmente, esto no sirve para dar respuesta a los problemas que surgen en el medio educativo, también dirigida a establecer nuevos cambios y parámetros a los ya establecidos. El docente debe tener en cuenta que la investigación no es cosa de un día, esto conlleva a muchas horas de dedicación por parte del investigador.

Asimismo, la investigación en el aula siempre será un espacio para el trabajo en grupo donde los actores implicados se convierten en los protagonistas del proceso de construcción del conocimiento, con el fin de construir el cambio de lo que se quiere porque los actores tienen la capacidad de dar su opinión y esto da paso a reflexiones, creatividad para crear estrategias y propuestas de solución y construcción.

De esta forma, la investigación en el aula hace que los implicados en ella, elaboren una serie de estrategias más viables con el fin de mejorar y actualizar lo que pasa en cada una de las aulas, ya no se basaran en una sola estrategia de enseñanza o aprendizaje, no será siempre la búsqueda de temas de poco interés sino que comenzara con una nueva búsqueda de diversas maneras de hallar respuestas a preguntas concretas. Así, la investigación en el aula se configura como un foro cultural donde maestros y alumnos se reúnen discursivamente a pensar, a sentir y a imaginar, para que los estudiantes conozcan más de sus raíces para saber lo que podrán hacer en su futuro. Además, el aula se ve como un microsistema, un espacio, privilegiado y específico para reflexionar, como resultado el aula de investigación se ve como la multitud de acontecimientos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

En lo general se reconoce el aula como espacio de producción y reproducción de contenidos ideológicos, culturales, relaciones sociales que lo crean y lo mantienen. En este sentido, se puede pensar el aula como un espacio donde se juega un orden social y cultural, así como diversas manifestaciones de su oposición. (GUZMÁN Y JIMÉNEZ: 1991: 338).

Así, también en la investigación llevada a cabo en el aula se tendrá algunos objetivos definidos, luego, se elabora un diagnóstico y recogerá posibles propuestas y que puedan servir de base para un debate y negociación entre todos implicados (maestros, alumnos).

Con la negociación se pueden concretar muchas formas de actuación en la que los actores asumen el papel del cambio y así comenzara un nuevo ciclo en el que se encontrarán nuevas metodológicas, nuevos diseños y porque no rediseños para cumplir con los objetivos propuestos desde un comienzo de la investigación.

Además, con el compromiso entre los profesores y alumnos se logra que los espacios de construcción sean cada vez más activos y creadores, y comenzará a haber más motivación por realizar o cumplir los objetivos propuestos al inicio. No sobra recordar que la investigación en el aula puede partir de cualquier tema interés como lectura, escritura, etc.

Tomando como ejemplo la lectura, se puede decir que ésta es un tema importante de investigación, ya que de ella depende en gran parte el progreso de la sociedad. Leer es un acto complejo y no se limita al libro; hay que capacitar al lector para que sepa interpretar y ser crítico con aquello que lee; porque no solo hay que enseñar a leer los textos escritos, sino las señales, los signos, las expresiones, los medios de comunicación, puesto que también leemos el mundo, los gestos del mimo, el ceño fruncido del profesor que indica su mal genio por la indisciplina de sus estudiantes, etc., pues la lectura se constituye en un primer paso para desarrollar los demás estadios de la comprensión relacionados con éste. Pero si leer no es limitarse al libro como antiguamente se había creído, entonces, ¿Qué significa la lectura?

2.5 LECTURA: MÁS ALLÁ DE LA DECODIFICACIÓN

“La lectura es un proceso de aprehensión del mundo mediante el cual el individuo interpreta todo lo que sucede a su alrededor “donde no necesariamente se comparte un código “no hay un código común previo pues el texto produce su propio código”. (BUSTAMANTE Y JURADO:1995) pues de otra manera no podríamos interpretar o entender mensajes que muchas veces se encuentran en otros idiomas o lenguajes como la publicidad que nos capacita para “leerlos”. Conjuntamente con lo que afirma Nietzsche leer es trabajar, pues implica cierto esfuerzo intelectual “toda lectura es ardua y es un trabajo de interpretación: fundamentalmente de un código a partir de un texto ,no de una ideología dominante preasignada a los términos.” (Ibíd.)

Es decir genera un lenguaje interior en relación de afinidad, contradicción y diferencia con otros lenguajes según explica Nietzsche de esta forma es necesario descifrar el código, (código quiere decir un termino al que el receptor y el emisor asignan un mismo sentido) de la manera como la escritura lo revele.

No hay que hacer ningún curso simplemente aprender a pensar, interpretar, criticar, sin necesidad de ningún elemento porque a medida que se va indagando en el texto este mismo va dando las pistas para aclarar su significado. Es así como se puede dar que dos palabras adquieran dos significaciones totalmente distintas si se encuentran inmersas cada una dentro de un tipo de texto distinto.

Por otro lado “El autor no es ningún propietario del sentido de su texto” (Ibíd) puesto que el sentido es una construcción entre el lector y el autor y que varia de acuerdo con el conocimiento previo que tienen estos pero que indagaremos más adelante cuando citemos la teoría de los esquemas.

Miguel Celdrán (2001) resaltó la importancia de esta actividad, ya que según explicó, ayuda a acercar a los jóvenes la cultura y fomenta la lectura en un espacio de diversión y alejado de las aulas. En el libro de Gloria García Rivera "Didáctica de la Literatura para la Enseñanza Primaria y Secundaria" (1995). encontramos una definición de lectura por Carlos Rosales: "leer no es solamente desarrollar hábitos mentales de descodificación y aumentar la velocidad, es también hacerse consciente de la naturaleza del texto, a fin de interpretarlo de la manera más adecuada". Este autor distingue entre la función de "descifrar " signos y la función más compleja de comprensión e interpretación, puesto que como hemos observado durante las prácticas pedagógicas, en algunas ocasiones, los niños hacen una repetición de la lectura sin interpretar el significado de la misma haciendo únicamente referencias explícitas, sin embargo, cuando el tema es de su interés, ellos realizan una lectura interpretativa.

Igualmente, hacerse consciente de la naturaleza del texto, parece un proceso nada fácil de entender y tampoco de realizar pero la conciencia esta firmemente relacionada con el saber, de tal suerte se concibe que para acercarse a un texto se debe tener cierto conocimiento acerca de este, de su temática, de la época en que se escribió y bajo que circunstancias, también conocer algo de la vida del autor, todo esto ayuda en la comprensión e interpretación que del texto se tenga y producción intelectual que resulta de esta actividad.

Igualmente, "Leer no consiste en el simple uso mecánico de las letras, sino en un proceso activo de proyección más profundo e integral" (NIÑO: 1994:278) que implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores, ya que significa entablar una comunicación entre autor y lector.

Es decir, leer es un proceso de interpretación, en el cual, si se analizan las necesidades que ofrece para el aprendizaje y el crecimiento intelectual de las personas, su importancia se hace obvia, pues la lectura es la puerta hacia la alfabetización y por tanto, de ella depende el éxito y progreso de la sociedad.

Por consiguiente, como el proceso de lectura va más allá de identificar los significados de las palabras y sabiendo que leer es ante todo comprender, se hace de suma importancia alcanzar una buena comprensión lectora. Así, para lograrlo es importante anticiparse al texto realizando una prelectura; leer varias veces si es necesario; subrayar palabras, datos, frases e ideas importantes; consultar los datos o significados que requieren ser averiguados o clarificados; detectar la macro estructura y la intención del autor, resumir, opinar y evaluar la comprensión lograda.

No obstante, a pesar de la importancia de la lectura, no todo el mundo siente placer por leer es por tal razón que se hace imprescindible animar a la lectura.

2.6 ANIMANDO A LA LECTURA

Para comenzar a hablar de animación a la lectura es fundamental aclarar su significado. “Animar a la lectura es algo más que desarrollar simples estrategias con los libros, y en absoluto se puede delimitar a un conjunto de acciones aisladas. Se trata de descubrir con los alumnos la sensibilidad literaria, de cultivar el gusto y el placer de leer.”(SALAS: 1999) Es decir, animar a la lectura no se reduce a la utilización de estrategias esporádicas con el fin de verificar si el niño leyó o no, todo lo contrario, es una tarea compleja que implica una planeación previa que pueda ayudar a los niños a desarrollar el gusto por la lectura. “Somos conscientes de que en la adquisición de este comportamiento influyen otros factores, como la familia, la escuela o el ambiente sociocultural circundante,”(DOMECH, MARTÍN Y DELGADO: 2002:20) por tanto, en nuestro proyecto de investigación nos hemos propuesto animar a la lectura a partir del trabajo por proyectos, lo cual ha facilitado nuestra labor, ya que los niños se interesan por las actividades de la clase y no sienten esa presión de hacer las cosas porque el maestro lo dice, pues los talleres que hemos venido realizando son de carácter voluntario y no se obliga a nadie a estar allí, ni mucho menos a realizar “tareas” que no son de su agrado.

Desde esta perspectiva, es muy importante que en el momento de realizar la planeación de las actividades se llegue a un acuerdo con los alumnos que permita lograr el resultado esperado, puesto que de no ser así, si el profesor continua, imponiendo, como se ha hecho durante mucho tiempo, lo que se va a conseguir es que los estudiantes se aburran y realicen las actividades solamente porque es un deber, porque es algo que manda la escuela y no porque en realidad les nazca, lo vean como una necesidad y/o sientan placer por desarrollarlas.

Los maestros se encuentran en la obligación de innovar, cambiar de metodología y prestar atención a las necesidades e intereses de sus estudiantes, transformando la concepción del profesor autoritario que se venía manejando durante la pedagogía tradicional en donde el maestro era quien decidía que, como y cuando desarrollar actividades, sin contar en ningún momento con la opinión de los estudiantes y sin tener en cuenta que profesores y alumnos se hallan en dos mundos diferentes y si no se establece un diálogo continuo, tampoco se conocerán las expectativas de una u otra parte.

En consecuencia, siguiendo las hipótesis de trabajo de Josette Jolibert (2002) se plantea lo siguiente:

“Es leyendo que uno se transforma en lector; no se enseña a leer a un niño, es él quien se enseña a leer con nuestra ayuda; el papel de profesor no desaparece pero es de naturaleza diferente”. Es decir, lo que se pretende es que el maestro sea un guía que acompañe a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiéndoles que a partir de sus intereses y necesidades encuentren caminos que ayuden a superar los obstáculos que se presenten y sean ellos quienes construyan su propio aprendizaje.

Sin embargo, aunque el trabajo por proyectos ofrece diversas ventajas para el aprendizaje de los estudiantes, en algunas ocasiones también se enfrenta a problemas como el de personas que no confían en esta crean que los niños no aprenden nada por medio de talleres y actividades lúdicas que son creadas y pensadas por el profesor y los estudiantes.

En consecuencia, para desarrollar una animación a la lectura, es conveniente no solo recalcar la importancia de que los profesores investiguen sobre estrategias metodológicas que ayuden al aprendizaje de sus alumnos, sino también informar a los padres sobre los objetivos que se pretenden alcanzar y los métodos utilizados para ello.

2.6.1 ¿QUÉ ESTRATÉGIAS USAR PARA ANIMAR A LA LECTURA?

"Se entiende por estrategias de animación a la lectura, y en oposición a las simples actividades de animación (que son aisladas, no planeadas y sin continuidad), las acciones conscientemente estructuradas que se emplean para cumplir el propósito básico de lograr una relación positiva, creativa y dinámica de los lectores con los materiales de lectura"(ÁLVAREZ Y NARANJO: 2003:30)

Las estrategias de animación a la lectura no pueden ser actividades aisladas, puesto que no se estaría cumpliendo con el verdadero propósito de animar a la lectura, ellas deben ser continuas y funcionar como un sistema. Es decir, el animador se encuentra en la obligación de planear con anticipación cada una de las actividades, estableciendo los objetivos que se propone con cada una de ellas y estableciendo relaciones entre las mismas, ya que las estrategias deben cumplir con todo un proceso.

Asimismo, es conveniente que el animador establezca cuales son los gustos de sus pupilos, que conocimientos tienen y en que nivel de lectura se encuentran, puesto que no es lo mismo animar a niños de primaria que solamente se interesan en el juego y no tienen mayores preocupaciones, que animar a jóvenes de secundaria quienes en algunos casos son rebeldes o tienen intereses muy diversos debido a la edad que atraviesan.

De esta forma y atendiendo a lo anterior, se han creado cinco principios por los cuales se pueden hacer buenas estrategias de animación a la lectura: "Cada material de lectura tiene un lector potencial que lo espera, cada lector debe tener una adecuada oferta lectora, los materiales de lectura deben estar ágilmente organizados y fácilmente disponibles para los lectores, la lectura es una práctica que vivifica la presencia social de las personas y el animador no puede esperar a que los lectores lleguen a él." (BUSTAMANTE Y JURADO op.cit.)

Es decir, cada material de lectura tiene un lector potencial que lo espera: no todas las lecturas son del interés de todas las personas. Cada lector debe tener una adecuada oferta lectora: deben ofrecerse a los lectores materiales que respondan a sus necesidades, puesto que nadie lee de lo que no conoce, no le es familiar o no responde a sus intereses. Los materiales de lectura deben estar ágilmente organizados y fácilmente disponibles para los lectores: si los materiales son de

fácil acceso las personas se pueden interesar en consultarlos. La lectura es una práctica que vivifica la presencia social de las personas: estimula la comunicación. El animador no puede esperar a que los lectores lleguen a él: es el animador quien debe preocuparse por buscar a los lectores y animarlos. Para animar a la lectura existen gran variedad de materiales útiles, como por ejemplo las historietas, la publicidad y los medios de comunicación entre otros.

2.7 REFLEXIONES SOBRE LA HISTORIETA

En nuestro proyecto de animación a la lectura ha cobrado una especial relevancia la historieta en diferentes aspectos. En primer lugar ha permitido un acercamiento más informal con los alumnos, lo que ha permitido cambiar la concepción académica que ellos tienen sobre todo lo que se realiza dentro de la escuela, de tal modo esto ha facilitado que los niños realicen un trabajo más voluntario y menos impuesto. Frente a esto nos hemos visto en la necesidad de abordar algunas definiciones de esta ante lo cual Javier Coma (1982) define la historieta como una narrativa mediante secuencias de imágenes dibujadas. Frente a esto, Humberto Eco adopta otra perspectiva en su definición: “La historieta es un producto cultural, ordenado desde arriba, y funciona según toda la mecánica de la persuasión oculta, presuponiendo en el receptor una postura de evasión que estimula de inmediato las veleidades paternalistas de los organizadores. Así estas reflejan la pedagogía implícita de un sistema y funcionan como refuerzo de los mitos y valores vigentes”.

Pensamos que Umberto Eco (1999) realiza un acercamiento más contextualizado de lo que realmente significa la historieta pues para nosotras y para los niños se ha convertido en una manera de expresar una visión del mundo, una forma de dar significado a los que le rodea es así como ellos han plasmado lo cotidiano, lo que para ellos tiene relevancia: sus amigos, las relaciones entre ellos, su casa, sus padres o seres cercanos, el como se expresan ellos ante el mundo, sus ideales de niños, etc.

Así el cómic no es un texto inocente orientado a entretener es un texto en el que se transmiten valores, estilos de vida y estereotipos sociales (LOMAS:1995). De esta manera no solo se persigue que el niño se divierta, que dibuje, que coloree, sino que además de todo esto escriba y que esta escritura sea el resultado de lo que ha leído y ha investigado en clase o en su casa y conjuntamente que adquiera elementos de juicio que le permitan formar sus propios valores y adquirir el hábito de leer no como un acto impuesto sino como una necesidad a responder sus propias incógnitas.

Han sido muchas las temáticas que gustan a los niños sin embargo se ha encontrado un especial interés en los fantasmas que llaman su atención de manera casi insaciable tal vez por lo desconocido de estos, de esta manera hemos comenzado a realizar lecturas de terror que alimentan su historieta.

2.7.1 PLANO MUNDIAL: ORIGEN

Los orígenes de la historieta están estrechamente ligados al desarrollo del periodismo moderno.

Estos orígenes se relacionan con las particulares características del periodismo norteamericano de fines del siglo XIX, el que en su puja por la conquista de nuevos lectores resuelve incorporar los novedosos y atractivos *cartoons* a todo color, convertidos después en historietas.

Fue entonces un 24 de diciembre de 1893 cuando apareció el primer suplemento cómico a color en el periódico *World*, de Nueva York. Nadie, hasta ese entonces, había contado una narración ilustrada sirviéndose de globos de diálogo. Cuando, por fin, este avance innovador se impuso, no fue sino como consecuencia de la evolución de un tema humorístico protagonizado por un personaje semanal de cartoons. Este primer personaje era *Yellow Kid* ("El pibe amarillo"), creado por Richard Felton Outcault (1863- 1928) para el *World*: un pícaro irlandés- oriental que se destacó poco a poco de entre las figuras del fondo de una serie de cartoons humorísticos de niños de los suburbios. El encanto de Kid, con los dientes separados y camisón de dormir, se ganó la atención del público.

Yellow Kid es señalado como el punto de partida de la historieta moderna. (GIUNTA:2000)

Escala de planos

El plano es a una película lo que las palabras al lenguaje. Conocer sus distintos tipos y características te ayudará a contar mejor tu historia.

En el siguiente ejemplo vemos cómo se utiliza la escala de planos en el cómic. En formato audiovisual hay reglas para cambiar de un plano a otro que la historieta puede obviar, sin embargo esta imagen resulta muy clara como ejemplo de distintos planos de un mismo objeto.



Plano detalle, primerísimo primer plano, primer plano y plano medio. Fragmento de la revista "El Papus", dibujo de *Carlos Jiménez*, 1997.

La variedad de planos otorga riqueza y agilidad a tu montaje, cada plano tiene una forma de contar diferente, hace énfasis en diferentes cosas.

Gran plano general: Sirve para contextualizar lo que vendrá. Los personajes son casi indistinguibles. Es recomendable que duren el tiempo necesario como para que quienes vean tu grabación puedan apreciar bien lo que quieres mostrar.

Plano general: Aquí ya aparece el personaje, se lo sitúa físicamente en el lugar, aunque no es lo más importante.

Plano conjunto: muestra a varios personajes de forma completa, es más utilizado para describir acciones que lugares.

Plano americano: Enmarca al personaje desde las rodillas hacia arriba, su nombre se debe a que se le utilizaba principalmente en las películas de western, para ver el momento en que se desenfundan las pistolas.

Plano medio: Toma al personaje desde la cintura hacia arriba, comienza a notarse más las expresiones de los protagonistas. Frecuentemente se lo utiliza en conversaciones para mostrar a 2 personajes juntos.

Primer plano: Encuadra al personaje desde los hombros hacia arriba. Es totalmente expresivo, el fondo pierde protagonismo, puesto que lo que buscamos contar guarda relación exclusivamente con el personaje.

Primerísimo primer plano: El más expresivo de los planos al rostro, la imagen se enmarca entre la frente y la barbilla, por lo que se registran las expresiones faciales con detalle. Es más fácil notar errores como desenfocos.

Plano detalle: Es el plano más cercano, sirve para destacar elementos y darles mayor énfasis o importancia.

2.7.2 LA HISTORIETA EN AMÉRICA LATINA

Colombia no se ha caracterizado nunca por una producción historietística abundante ni de calidad, sin embargo en las décadas de los 50 y los 60 hubo un gran consumo de historietas importadas, principalmente de México y los EE.UU. De esta época resultó una suerte de nostalgia por un género que en el país jamás tuvo identidad propia. En los 80 no fueron pocos los intentos de revivir una historieta «colombiana», pero lamentablemente no pasaron de eso, sólo intentos. En los 90, toda una generación de jóvenes dibujantes, ahora influenciados por el manga japonés y sin nexos ya con la tradición norteamericana, se lanzaron a una nueva serie de intentos, irregular pero meritoria, de la cual tampoco ha sobrevivido mucho.

Condorito es el personaje más popular de la historieta chilena y el más internacional. Ya tiene más de 50 años y es un icono representativo de Chile. La modernidad llega a México en los 60 y es la aparición de revistas como Kalimán, Libro Vaquero, Lágrimas, Risas y Amor, Los Supermachos de Rius, Chanoc, etc. Así seguirá hasta los 80 con publicaciones independientes de la gran empresa editorial mexicana. Armando Bartra mantuvo alfabetizado al pueblo mexicano durante décadas.

La utilización de la historieta como un instrumento útil para la divulgación de enseñanzas sociales, culturales, científicas o técnicas, es analizada en la ponencia, partiendo desde los orígenes del cambio social revolucionario en Cuba, y sus distintas aplicaciones, no exentas de dificultades, hasta el momento actual.

Todos estos antecedentes hacen conveniente realizar investigaciones acerca de las posibilidades educativas de la historieta y de su posible incorporación a la enseñanza de determinadas áreas temáticas, como la historia y la literatura. Al mismo tiempo, las especiales características de sus textos escritos hacen interesante examinar su situación en relación con el aprendizaje y el desarrollo de la lectura.

2.7.3 VIÑETAS: PLANOS Y AMBIENTE

Una viñeta es una gran superficie limitada del papel que representa un espacio mínimo y un tiempo significativo de la acción narrada. Es cada una de las unidades significativas espacio-temporales que construyen la narración.

El carácter espacial de la viñeta se construye por el dibujo mismo y su dimensión temporal es un efecto de la lectura, condicionado por las características gráficas.

Las viñetas se organizan por cuadros. Algunas de ellas tienen distintos tamaños y proporciones, y la relación entre éstos y el contenido de la viñeta produce diferentes efectos temporales.

Los distintos tipos de plano utilizados en las viñetas inciden también en la sensación temporal.

La presencia simultánea de lo verbal y lo irónico aparecen en el interior de una viñeta.

En la historieta se construye un ambiente, a partir de un determinado "*decorado*" junto con los elementos (pocos o muchos) que configuran el espacio, dándole a la tira un determinado carácter.

Este carácter se completa con el tipo de personajes que intervienen, acompañado por los rasgos visibles que caracterizan a estos últimos.

2.7.4 GLOBOS

Contienen lo que dicen los personajes en diálogo e integra al texto a la historieta. La silueta del globo puede asumir diferentes formas e incluso estar metaforizada. El otro componente del globo es el *delta*, que señala la procedencia del sonido o el texto emitido. Este signo es el más importante ya que no es posible prescindir de su presencia como sí se puede hacer con la silueta. También el delta puede aparecer de diversas maneras, algunas muy convencionalizadas (como la serie de círculos que indica sueño o pensamiento). En algunas viñetas aparecen textos llamados en "off", que se colocan fuera del globo e indican acotaciones sobre la acción.

2.7.5 TIPOGRAFÍAS

Hay también convenciones relacionadas con la tipografía: el tipo de letra usado a veces señala variaciones en la intensidad de la voz y otras veces movimientos y distancias especiales.

Cuando se resalta el trazo de la letra, se indica que la palabra es importante. El aumento del tamaño de las letras puede indicar terror o asombro.

2.7.6 ONOMATOPEYAS

Constituyen la utilización de la escritura fonética con el fin de sugerir al lector sonidos o ruidos. Se representan con letras sueltas de tamaños diferentes y aparecen sin globo.

2.7.7 SÍMBOLOS CINÉTICOS

Se utilizan para dar, a través de un dibujo convencional, la sensación de movimiento a los personajes y los diferentes objetos. Fueron inventados para poder representar gráficamente movimientos, dado que las imágenes son estáticas.

2.7.8 SIGNOS ICÓNICOS

Constituyen las escenas. Los gestos de los personajes tienen una gran importancia para comunicar las distintas situaciones, y están convencionalizados.

2.7.9 METÁFORAS VISUALES

Es una convención gráfica propia de los comics, que expresa el estado psíquico de los personajes mediante signos icónicos de carácter metafórico. Representan conceptos abstractos, de muy difícil expresión con íconos. Un ejemplo de ellos es la lamparita que indica idea.

Según Umberto Eco (1999) la historieta es un género literario autónomo, dotado de elementos estructurales propios, de una técnica comunicativa original, fundada en la existencia de un código compartido por los lectores y al cual el autor se remite para articular un mensaje que se dirige simultáneamente a la inteligencia, a la imaginación y al gusto de los propios lectores.

3. RECUENTO HISTÓRICO

3.1 NUESTRA EXPERIENCIA EN LA PRÁCTICA

La siguiente historia es el relato de lo que fue nuestro proyecto de investigación. Ésta comenzó a partir de sexto semestre cuando el profesor encargado asignó el Colegio Nuevo Chile como el lugar a donde realizaríamos las primeras observaciones. En esos momentos, la concepción que se tenía de los maestros es que ellos no hacían nada y que el trabajo duro era para los alumnos quienes debían estudiar para exámenes, exposiciones y cuanto cosa se les ocurriera a los profesores sobre temas que no se entendían para qué podrían servir en un futuro. Luego, con el transcurso de las observaciones se llegó a pensar que los maestros eran personas perezosas que no se interesaban en su trabajo, hacían las cosas por salir del paso y en algunas ocasiones ni siquiera tenían los conocimientos disciplinares suficientes para enfrentarse a un aula de clases. Durante este semestre no se hacía nada más que criticar la labor de los docentes a quienes se observaba.

3.1.1 CONCEPCIÓN SOBRE DOCENCIA

Posteriormente, en séptimo semestre con el paso de observadoras a practicantes se cambió la concepción sobre la docencia, pues se descubrieron aspectos que a pesar de haberse estudiado en clase y conocerse teóricamente, en el momento de llevarlos a la práctica hubo deficiencias, pues todos los niños son un mundo diferente y no se pueden tratar por igual, ya que no existe una fórmula secreta que diga cómo hacerlo. En consecuencia, se cree que teoría y práctica siempre deben estar relacionadas y complementarse mutuamente, pues la una debe servir de base para la otra, ya que la “praxis se trata de una forma de acción reflexiva que puede transformar la teoría que la rige.”(CARR: 1999: 101)

El temor de enfrentarse al aula, en un primer momento hizo que nos preguntáramos qué íbamos a enseñar si los conocimientos aprendidos en la universidad no respondían a nuestras necesidades. Eran momentos de gran incertidumbre porque “había una queja constante frente a la gran desvinculación entre los contenidos de formación y la realidad escolar que enfrentan los maestros al egresar.”(ROCKWELL: 1988)

Todas las materias que veíamos en realidad no tenían mucha vinculación con la realidad que vivían las personas con quienes se iba a compartir toda una experiencia, algunas de estas se limitaban a una sucesión “interminable” de exposiciones donde unos ciegos guiaban a otros pues al maestro todo le parecía bien, de este modo, fue como los conocimientos disciplinares resultaron insuficientes para hacer de la práctica algo más trascendental.

3.1.2 INSTITUCIONES

Podemos advertir cierta desorganización de la universidad en relación con las prácticas, pues la búsqueda de los colegios a donde se debían ir a realizar las observaciones tuvo que ser hecha por nosotros. De esta forma, en quinto semestre por petición de la profesora encargada se debieron realizar observaciones para detectar problemas de la enseñanza de una segunda lengua a estudiantes de tercer semestre de la noche los días sábados en un horario de 11 a.m. a 1 p.m. Esto además de innecesario también nos pareció absolutamente absurdo. Ya, en sexto y séptimo semestre, se realizó la práctica en el Colegio Nuevo Chile donde hicimos nuestras primeras prácticas de manera formal y esta vez no como observadoras. Después, en octavo semestre que no hubo buena comunicación entre los directivos de la Universidad, ya que inicialmente se acordó que la práctica se haría en una institución de La Salle, sin embargo, allí las docentes titulares exigían que se hiciera la práctica durante la totalidad de la jornada, lo cual era difícil ya que muchos de nosotros trabajábamos, razón por la cual se tuvo que buscar otra opción en el Colegio Distrital Eduardo Carranza en donde el coordinador del colegio brindó asesoría sobre la práctica y sobre algunos conocimientos pedagógicos pertinentes en ese momento, además, colaboró con material sobre los estándares, libros de texto, fotocopias, etc. Finalmente, en noveno semestre se culminó nuestra práctica en el Colegio Nuevo Chile donde ya se tenía algún conocimiento sobre el contexto y la población, se habían realizado diversas actividades, y se habían tomado notas y registros que más adelante serían la materia prima del análisis.

3.1.3 EL COMIENZO DE UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ANIMACIÓN A LA LECTURA

En Investigación I (séptimo semestre) el profesor encargado nos asignó los cursos a los cuales se iría a dar un taller de lectura y escritura en el que se debía hacer una animación lectora, de tal forma, la animación a la lectura se convirtió en el principal tema de investigación de todos los estudiantes de séptimo semestre, pues éste fue impuesto de una u otra manera por nuestro profesor de investigación, ya que sus conocimientos disciplinares giraban entorno a temas de lengua materna y no extranjera. Así, todos los practicantes comenzamos a investigar sobre actividades de animación a la lectura y a buscar las estrategias que podían ser útiles en la labor, además, se trató de identificar problemáticas que giraran en torno a dicho tema y fue de ésta forma como se comenzó a cuestionar sobre cuál podría ser el tema de investigación.

3.1.4 INTERACCIONES EN EL AULA

La práctica se basó en la interacción entre nosotros y los niños de modo que los intercambios comunicativos no fueron muy formales lo que constituyó una ventaja al momento de analizar su lenguaje ya que gracias a su espontaneidad descubrimos que como afirma Martínez (1997) los niños construyen esquemas que les permiten comunicarse con el lenguaje que en un primer momento

aprendieron en sus casas. Los intercambios verbales entre ellos y sus relaciones eran bastantes violentas lo que dificultó la disciplina y consecuentemente el aprendizaje ya que este se ve afectado por el desorden en el aula.

Todo esto que dificultaba nuestra labor de enseñanza, nos puso en continua reflexión sobre nuestras limitaciones y nuestras falencias y además sobre nuestro desempeño en un futuro lo cual algunas veces resultó ser frustrante no poder controlar el grupo, o notar la desmotivación de algunos alumnos cuando nuestros esfuerzos eran significativos. Sobre este aspecto Donald Schön (1998), no dio algo de claridad para enfrentarnos al aula y tratar de modificar estas situaciones ya que él afirma que “la Práctica Reflexiva” se puede ver desde dos marcos temporales diferentes:

En primer lugar, puede darse antes y después de la acción a lo cual llama “Reflexión sobre la acción,” en la enseñanza, ésta se da antes de la clase, cuando planeamos y pensamos en lo que impartiremos, y después de la instrucción, al evaluar lo que ha ocurrido. La reflexión también puede darse durante la acción”.

Al enseñar fue frecuente encontrarse con alguna reacción o percepción inesperada del alumno, en ese momento se intentó ajustarse a las circunstancias y tratar de resolver los inconvenientes. Donald A. Schön (1998) llamó a esto la reflexión en la acción, según él, los profesionales reflexivos tanto en la acción como sobre la acción intentan ajustarse a estas circunstancias.

3.1.5 LAS FALENCIAS

Se debía continuar con las prácticas, pero esta vez se tenía distinto asesor y la persona encargada de la ubicación de los practicantes en los colegios nunca aparecía así que todos buscaban al profesor del semestre anterior, pues al parecer él era el único preocupado por dicho tema, además, otro inconveniente que se debió afrontar en el transcurso de las prácticas fue el tener tres profesores: uno encargado de la parte metodológica, otro de lengua materna y otro de lengua extranjera, lo cual dificultaba aun más nuestra labor, pues cada cual pedía una cosa, no había una buena comunicación entre los tres y ninguno estaba verdaderamente comprometido en sacar adelante los proyectos de investigación. El profesor encargado de la parte metodológica nos dictaba temas de pedagogía, el de lengua materna se preocupaba por la elaboración y buena presentación de unos planes de clase, los cuales en ocasiones eran imposibles de cumplir debido a algunos imprevistos que se presentaban en el transcurso de las clases, y el profesor de lengua extranjera se focalizó en diversos temas que no tenían mucha relación con el proyecto.

Luego, en Investigación III se llegó al acuerdo que el curso se dividiría en dos grupos de trabajo: uno de lengua materna y el otro de lengua extranjera los cuales serían asesorados metodológicamente por el mismo profesor. No obstante, se volvió a enfrentar el mismo problema de todos los semestres: ¿Dónde se iba a realizar la práctica? Encontrar un lugar apropiado que se ajustara a los horarios de las personas que trabajaban se convertía en el martirio de muchos, así que el

profesor encargado dio la opción de realizar las prácticas los sábados en el Nuevo Chile.

De tal manera, se optó porque las prácticas se hicieran en el Nuevo Chile, donde algunos compañeros habían trabajado durante el semestre anterior y donde por sugerencia de los directivos del Colegio se debía dar un taller tanto de Inglés como de Español, además, todos los Lunes se debía presentar un informe sobre las actividades del día Sábado.

Consecutivamente, después de haber solucionado los inconvenientes que se habían presentado hasta el momento comenzamos con la labor casi un mes después de haber empezado clases. Sin embargo, los problemas no terminaban allí, ya que ahora enfrentábamos el inconveniente de que nuestra asesora era de lengua materna, no había quien nos guiara sobre el diagnóstico de Inglés que se debía realizar en todo el Colegio, de tal forma, llegar a un acuerdo se convertía en un verdadero reto, pues cada cual pensaba una cosa y además del diseño de la prueba debíamos pensar en como sistematizar los resultados obtenidos, nuestra labor se tornaba aun más compleja, a tal punto de dejar relegado a un segundo plano el proyecto de investigación. En cuanto al diagnóstico de español no hubo mayores inconvenientes, ya que cada cual realizaba su propio ejercicio de análisis dependiendo del proyecto de investigación que se fuera a realizar.

3.1.6 CONTENIDO DE LOS CURSOS

Las falencias se notaron en la parte disciplinar ya que al enseñar se notaba que en ciertos momentos los conocimientos que se suponía debíamos saber no los teníamos razón por la cual muchos tuvimos que recurrir a reforzar estos con información encontrada en Internet o a visitar mas frecuentemente la biblioteca.

El contenido de los cursos de investigación en un primer momento no fue de gran ayuda para la labor en los colegios, pues no brindaba la información suficiente para enfrentarnos al aula de clase, sirvió de base de lo que fue nuestro proyecto, pues en ellos se trataron temas que de una u otra manera se relacionaban con nuestra práctica. Sin embargo, como ya se había mencionado anteriormente, hay muchas cosas que no son tan sencillas de llevar a la práctica aunque se sepan teóricamente.

3.1.7 PROFESORES

Por otro lado, los profesores titulares del Nuevo Chile estuvieron en muchos de nuestros encuentros y finalmente nos dieron la responsabilidad de coordinar las actividades. Las relaciones con ellos fueron muy cordiales aunque hubo algunas excepciones. Más adelante en el colegio Eduardo Carranza se establecieron relaciones muy amigables gracias al carácter servicial de las profesoras titulares, sin embargo, la profesora de tercero era muy exigente y se estableció con ella una relación de asesoría pedagógica y metodológica que ayudó a implementar nuevas alternativas en la clase. Finalmente, en el último semestre de práctica no tuvimos asesoría de maestras titulares, lo que por un lado dio cierta libertad a la hora de planear las actividades. Sin embargo, se encontró que muchas de nuestras

compañeras eran más ortodoxas que todas las profesoras que habíamos tenido hasta el momento porque imponían una normatividad muy estricta en un espacio donde se podían pensar y crear otras alternativas.

3.1.8 ¿CÓMO MANEJAR EL GRUPO?

Durante el transcurso de nuestras prácticas se notó como el llamar la atención de los estudiantes, mantenerlos motivados y controlar la disciplina no era una labor fácil y ésta se tornaba aun más compleja debido a nuestra inexperiencia y a que dicho taller no era una clase como las demás en las cuales se sacaban notas, por lo tanto, los estudiantes no nos veían como a sus profesoras. En consecuencia, mantener el control del grupo se estaba convirtiendo en el principal interés dejando de lado el realizar una verdadera animación lectora, puesto que nos estábamos limitando a desarrollar estrategias que aparecían en los libros, pero sin seguir una planeación previa que conectara los temas y las actividades, sin embargo, cada vez que llegábamos al salón de clases los estudiantes gritaban y nos hacían sentir como si fuéramos alguien al que todos sus fanáticos quieren saludar.

En algunas ocasiones las actividades que planeábamos para los estudiantes no daban el resultado esperado, los niños estaban indisciplinados y/o se dedicaban a hacer otras cosas, así que se terminábamos la clase agotadas, creyendo que la labor docente no era para nosotras. Luego, con el paso del tiempo todo fue cambiando, ya que como dice un refrán popular: “la práctica hace al maestro”, ya se tenía un mejor manejo de grupo y se sentía que las clases estaban mejorando. Por lo tanto, la definición de práctica pedagógica dada por Mariluz Restrepo y Rafael Campo (2002) es acertada pues, “la práctica es un ejercicio continuo y repetido que se perfecciona a través del tiempo.”

3.1.9 LOS PRIMEROS INDICIOS

Consecutivamente, se observó como a los niños les gustaba dibujar y colorear, y se interesaban por los textos con dibujos, se pensó que el tema de investigación y la animación a la lectura podrían surgir de allí, sin embargo, el semestre terminó y aun no se tenía establecido exactamente cual podría ser la pregunta de nuestro proyecto, aunque ya se había decidido que tendría relación con imagen.

3.2 EL PROYECTO

Las prácticas siguieron transcurriendo y se continuó observando como los niños se interesaban por todas las actividades que tenían que ver con dibujos, así que se optó por realizar un proyecto sobre semiótica de la imagen, pero éste no tuvo la aceptación del profesor encargado porque argumentó que nuestros conocimientos no eran lo suficientemente sólidos para emprender una investigación de ese tipo. Se continuó pensando en cuál podría ser la pregunta de investigación, hasta que un día, después de haber llevado al Colegio varios tipos de textos como revistas, periódicos, libros y cómics entre otros, vimos como las historietas hacían que los

niños se interesaran por leer, en consecuencia, decidimos presentar de nuevo al profesor encargado una propuesta de proyecto entorno a la producción de historietas. El profesor nos preguntó por nuestras prácticas y nos dijo que la idea era buena pero que debíamos replantear la pregunta y los objetivos, hasta que finalmente después de varias correcciones y de pedir asesoría a otros profesores del área de investigación nuestra propuesta fue aprobada.

3.2.1 QUE BUSCABAMOS

El proyecto “animación a la lectura a partir de la pedagogía de proyectos entorno a la producción de historietas” buscaba dar solución a la pregunta ¿Cómo animar a la lectura a partir del trabajo por proyectos en torno a la producción de historietas a los estudiantes de los grados 3° y 4° del I.E.D. Nuevo Chile?, Para lo cual se indagaba en la realidad de la escuela con el fin de proporcionar las herramientas empíricas y teóricas necesarias para renovarla. De igual manera, se tuvo especial interés en los proyectos pedagógicos, pues además de fortalecer las prácticas se constituyeron en la base de nuestro futuro como docentes, ya que se hace indispensable intervenir en el aula.

Dicho proyecto buscaba que los estudiantes despertaran su gusto y placer por leer, involucrando el contexto en la práctica pedagógica haciendo que a partir de sus propios intereses, necesidades y saberes, se generara un aprendizaje significativo que reforzara su competencia comunicativa, ya que como afirma Javier Navarro “a nadie se le puede exigir que goce, obligarlo a sentir placer cuando no lo siente, y sólo con goce y placer hay producción, lectura, escritura, investigación, aprendizaje.”(NAVARRO:1999:90)Así que describir esta experiencia con los niños ha sido una forma de acercamiento a un contexto y a unas personas que han enriquecido nuestro quehacer como personas y docentes.

Decidimos trabajar por proyectos después de haber realizado una prueba diagnóstica con el fin de evaluar el grado de animación lectora y de establecer los principales gustos e intereses de los niños, pues nuestro proyecto, a diferencia de la pedagogía tradicional o conductista, “concibe al estudiante como el protagonista central del proceso educativo y no como un mero receptor de información; los contenidos curriculares se plantean como objeto de aprendizaje más que de enseñanza y el docente deja de ser el único poseedor y transmisor del conocimiento para convertirse en mediador y facilitador del proceso de aprendizaje,(LÓPEZ: 2001) es decir, el Proyecto se basa en una pedagogía Constructivista. Así, Tuvimos una conversación con los estudiantes en la cual se llegó al acuerdo que íbamos a desarrollar un proyecto de aula titulado “Animando con historietas”.

3.2.2 EL DIAGNOSTICO

Este proyecto tuvo lugar durante dieciséis semanas durante las cuales se realizaron catorce encuentros que incluyeron las actividades propuestas. Éste se inició con la aplicación de una prueba diagnóstica de animación a la lectura para

los niños de tercero y cuarto de primaria en la que se preguntaba el nombre, la edad, el teléfono, el curso, los libros o historietas que habían leído, la frecuencia de lectura, el tipo de historias que más les gusta, el lugar donde leen, las razones por las cuales consideran que es importante leer y las materias de su agrado y desagrado.

De acuerdo a las necesidades, expectativas e intereses de La población niños de 3ro y 4to de primaria del colegio nuevo Chile se identificó un bajo nivel motivacional por la lectura, posiblemente generado por el distanciamiento entre el libro y los niños, por la concepción meramente académica de la lectura propiciada en un comienzo por la escuela, por la cultura en la cual están inmersos los niños, donde mayor parte del tiempo libre lo dedican al juego o a las tareas académicas y domésticas de acuerdo con los resultados que ha arrojado el diagnóstico realizado.

Así se propone la historieta como herramienta de animación lectora para en un primer momento apoyar la lectura

Los resultados fueron concluyentes ya que revelaban que los niños no habían leído más que lo impuesto por la escuela y que los espacios extraescolares para esta actividad no existían en sus casas sin embargo había disposición y expectativas que nos motivaron a continuar con el proyecto.

La descripción de la realidad situacional de la población nos ayudó a definir el problema. Se tiene un conocimiento previo de su realidad pues sabemos que mayoritariamente la población objeto de nuestro estudio vive el barrio Olarte y nuevo Chile ubicados al sur de Bogotá en un estrato 2 y 3, donde sus habitantes son mayoritariamente comerciantes, amas de casa, que desempeñan actividades operacionales en su mayoría con un nivel educativo que oscila entre primaria – secundaria y algunos casos de formación técnica o universitaria de tal manera los propósitos que orientan la sistematización se focalizaron principalmente en la animación a la lectura como principal herramienta de apropiación de conocimiento y de la realidad que busca cambiar la concepción académica que se tiene de la lectura y mejorar consecuentemente los niveles de competencia lectora – escritora, comprensión, análisis e interpretación.

3.2.3 INDAGANDO SOBRE SUS CONOCIMIENTOS PREVIOS

En la segunda sesión y teniendo en cuenta que se pretendía generar un aprendizaje significativo en los estudiantes y como éste ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsuntor") pre existente en la estructura cognitiva, se comenzó a indagar sobre el conocimiento previo que tenían los niños sobre lo que era una historieta y los elementos que la componen, ya que "las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras."(Ibíd.)

Se encontró que los niños tenían muy poca información de lo que es la historieta, de tal manera que en un primer momento se dificultó la enseñanza de

algunos conceptos y produjo que la practicante repitiera en varias ocasiones una palabra desconocida para ellos como viñetas y globos (para ellos un globo es una bomba de caucho y la relacionan con significaciones que tienen que ver con lo festivo) debido a que “las conjeturas son construidas no desde el azar sino desde la confluencia de saberes y experiencias sobre el mundo”(JURADO Op. Cit; P. 46) sus respuestas evidenciaban que la experiencia que tenían sobre la lectura de historietas era poca.

Este encuentro con los niños pudo haber sido mejor planificado sin embargo hasta ese momento no teníamos el horizonte claro, ya que en un primer momento no sabíamos el cómo, necesitábamos herramientas pedagógicas que nos permitieran atrapar la atención de los niños pero hasta ese momento parecía una tarea más que imposible pues su vivacidad y sus inquietudes sobrepasaban lo presupuestado por nosotras.

3.2.4 ¿CUEENTOS DE TERROR?

Así que para los siguientes encuentros tratamos de buscar actividades que tuvieran que ver con su vida para hacer del encuentro algo significativo, además que también buscamos materiales que se adaptaran a sus gustos y edad escolar. En eso pensamos que acertamos porque les encantaba tener contacto con los cuentos de terror y con sus dibujos. Les gustaba que la practicante les leyera o les contara historias y a medida que ella contaba ellos intervenían de forma que contaban sus propias historias. Parecía un tema interminable ya que siempre aparecía otra historia no sabemos si real o producto de su imaginación.

3.2.5 ACTIVACION COGNITIVA

En el siguiente encuentro, se llevaron periódicos, revistas, carteles, historietas y otros textos creados por los niños para que pudieran identificarlos de los demás materiales. El resultado de esta actividad fue que la mayoría de los niños que recibió otros materiales decían: “profe se equivocó porque me entrego un libro, una revista, un dibujo”. Con esta actividad se pretendía que los estudiantes encontrarán varios textos que despertaran su curiosidad y que pudieran identificar cómo y qué es una historieta. Esta actividad fue sugerida por la profesora encargada que nos explicó la importancia de la activación cognitiva que se realizó gracias a que los estudiantes tenían varios materiales que les permitían pensar y descartar cuales eran lo que necesitábamos para el fin propuesto. Esta actividad fue un acierto pero hubo dificultades tales como la distribución del salón que no permitió que los niños intercambiaran sus propias impresiones con los demás niños cosa que hubiera sido muy favorable para la aprehensión del concepto.

3.2.6 LOS PERSONAJES

Se comenzó con una actividad introductoria que consistió en preguntar a los niños que personaje de las tiras cómicas les gustaba más y porque lo cual evidenció que conocían muy pocos, pues uno o dos de ellos respondió que Mafalda y al

escuchar la respuesta de sus compañeros los demás contestaron lo mismo. Pero en el momento de dibujar fueron muchos los personajes que surgieron de su imaginación donde se mezclaron extraños seres con características humanas donde se conjugó la aventura de seres heroicos.

Luego se les preguntó que deben tener los personajes creados por ellos mismos, entre estas que características físicas y psicológicas, como se comportan, a quien se parecen y finalmente identificarían cual sería el personaje principal de su historieta. , En un segundo momento y a partir de las respuestas que dieron tuvieron que dibujar a cada uno de los personajes y colocar enfrente el carácter de este, finalmente le colocaron un nombre que resultó significativo por su carácter o por lo que este hace y se anexó este primer trabajo a su carpeta de historieta.

Luego, debían organizar con coherencia una secuencia de imágenes de un cómic ya elaborado anexo 01. Ellos prestaron poca importancia a la temporalidad lógica de las viñetas colocándolas en un orden al azar.

Se pensó que “se deben seleccionar textos significativos, que motiven al alumno y que respondan a sus necesidades cognoscitivas, afectivas comunicativas,” (JURADO Y BUSTAMANTE: Op. cit.,) así que se buscaron textos que tuvieran que ver con las situaciones cotidianas de ellos como el juego, las relaciones con su familia y amigos etc.

3.2.7 LA TEORÍA DE LOS ESQUEMAS EN LAS HISTORIETAS

La teoría de los esquemas, la cual “destaca la incidencia de los conocimientos previos del lector en los procesos de inferencia y de interpretación del texto”. (MARTÍNEZ: Op. cit.,) evidenció que las producciones de los niños están claramente conectadas con las situaciones que les son familiares en su entorno y en la interpretación que ellos hacen de la imagen.

De manera que se les pidió a los niños que llenaran los globos con el correspondiente texto. Se encontraron historias que tenían mucha cercanía con la cotidianidad como el cobro de una cuenta parece que los niños están cercanos a esta realidad ya que como lo muestra el anexo la historieta muestra un desarrollo de el cobro con mucha coherencia en el dialogo entre los dos personajes (anexo 1)

Las relaciones de familia representadas a través de la caricatura de Olafo, donde un desayuno o una siesta cobraba sentido para ellos pues en el dialogo que se establece entre Olafo y su esposa se narra una situación en donde la esposa no quiere hacer el desayuno ya que su esposo no quiere levantarse ante lo cual ella amenaza con irse de la casa y no hacer el desayuno. (Anexo 2)

Escenas de programas televisivos y de violencia donde la palabra “tonto” fue común para referirse al otro personaje, esto evidencia que en los intercambios comunicativos con las personas de su entorno son un poco violentas situación que se evidenció en el aula ya que ante cualquier broma o comentario indirecto la reacción de los niños no era amistosa. (Anexo 3 y 4.)

El consumo de una cerveza en una cantina donde simultáneamente se desarrolla otra situación en la cual el mismo personaje recibe un mensaje de su esposa evidencia que el consumo de alcohol esta ligado con el llamado de atención de la

esposa ya que el personaje dice” no es tan tarde” haciendo alusión a una preocupación latente. (Anexo 5)

Su interés por el juego en frases como “que rico jugar” en una caricatura donde la temática principal es la felicidad expresada a través del juego y del ocio pues el personaje afirma “hoy estas más feliz que nunca” y luego “que pereza” dando a entender que se es feliz cuando se juega y cuando no hay nada que hacer. (Anexo 6)

El consumo de un alimento que le gusta al personaje donde en la situación se narra que el personaje consume un alimento que le gusta pero que al descubrir que es brócoli se cae dando a entender que al niño no le gusta el brócoli plasmándolo con palabras y haciendo una lectura de la imagen en donde le atribuye al personaje características de él mismo. (Anexo 7.)

Un accidente de tránsito donde los testigos dicen que vieron volando a las víctimas. Aquí se ven claramente los imaginarios que construye el niño a partir de lo que podría ocurrir en una situación real. (Anexo 8) Éstas fueron las temáticas más representativas que abordaron los niños en su primera historieta en la cual solo crearon textos narrativos, donde se hacía evidente que las situaciones que plasmaron ya habían estado de alguna manera dentro su experiencia, pues nadie escribe sobre aquello que no conoce, ya que “el mayor o menor grado de conocimiento previo que una persona posea sobre un tema específico facilita su comprensión eventual de dicho tema.”(GUEVARA: 1995: 71)

“La accesibilidad a determinados niveles de una categoría depende en gran medida de las diferencias que presenta cada individuo con respecto a sus experiencias, cultura e intereses particulares.” (Ibíd. p. 72) De este modo, todas las narraciones que ellos crearon fueron muy diferentes en razón de que había intereses muy variados.

Posteriormente se trabajaron los planos en donde ellos dibujaron en sus cuadernos su personaje favorito; de cuerpo entero, medio, en un lugar, enfocando una característica de éste etc. Para ello, nosotras como practicantes tuvimos que valernos de uno de los estudiantes para facilitar la comprensión, pues parecía dificultárseles el dibujo en detalle. Sin embargo, hubo dificultad ya que ellos solo dibujaron en un plano. Antes de finalizar la sesión, se explicó en el tablero que era una viñeta y un globo.

Es posible que esta actividad este propuesta para niños más grandes ya que a ellos se les dificultó mucho dibujar personas.

Continuando con el proyecto se realizó una actividad llamada “Creando tus Personajes” cuyo objetivo era que los niños crearan, dibujaran e identificaran los personajes para su historieta. Ésta comenzó con un acto introductorio que consistía en preguntar a los niños qué personaje de las tiras cómicas les gustaba más y por qué. Luego se les preguntó las características físicas y psicológicas, cómo se comportan, a quién se parecen y finalmente identificaron cual sería el personaje principal de su historieta. En un segundo momento y a partir de las respuestas que dieron los niños tuvieron que dibujar a cada uno de los

personajes y describir el carácter de éste, le colocaron un nombre que resultó significativo por su carácter o por lo que hace(anexo 9).

En consecuencia, los nombres y las características de los personajes respondían a afectos o expectativas que ellos plasmaron en un ideal de héroe que por alguna razón ellos deseaban ser o parecerse a éste, ya que “el sujeto es un cuerpo cargado libidinalmente, escindido en su aparato psíquico por procesos energéticos de distinto orden que se interrelacionan y en los que se intercambia son siempre significantes, vale decir representaciones ligadas a afectos.”(FREUD: 1973).

Después, se identificó la temática que más les llamaba la atención, ya que “se lee desde el deseo,”(BUSTAMANTE: 1995: 132) razón por la cual en las clases siguientes se decidió enfocar a los niños en la lectura de las historias de terror, de esta manera les llevamos cuentos de espantos y otros seres fantásticos del folclor colombiano los cuales vienen con una ficha técnica donde se describe al espanto, se da su localización, su alimentación, su hábitat, sus poderes y las “contras”. En la misma página estaba un dibujo del espanto y en la siguiente una historia alusiva a éste. De esta manera, ellos se mostraron motivados después de ver las ilustraciones y de comentar que fue lo que más les gustó y llamó su atención. El trabajo programado no era el intercambio ni el dibujo de los personajes pero fue imposible hacer que los niños no se entusiasmaran curioseando todas las imágenes, de tal forma, la lectura se vio aplazada para una sesión posterior.

No podríamos decir con exactitud si este hecho fue una falencia porque por un lado nos retrazaba un trabajo que estaba programado y del que seguramente los padres de familia desconfiarían porque ellos querían eran refuerzos memorísticos para adelantar y nivelar a sus hijos en la materia de español, pero por otro lado se evidenció que este gusto por esas gráficas y esos cuentos constituyó la primera motivación de los niños a la lectura.

Seguidamente, se propuso la elaboración de narrativas donde contaran algo que les pasó a ellos o alguien que conocen. Con los datos del espanto y las historias que ellos conocían surgieron innumerables historias de terror que fueron contadas y que terminaron por conmover a los demás compañeros, pues para ellos las historias que resultaban eran veraces y los personajes totalmente reales.

La siguiente actividad se realizó en el patio del colegio, los niños se sentaron en la cancha de baloncesto y algunos aprovecharon el espacio para leer en posiciones poco comunes y en un ambiente distinto. El acierto estaba en que se cambiaba de ambiente, los niños se sentían mas relajados trabajando de ese modo, sin embargo resultaba muy difícil poder focalizar su atención en espacio tan abierto ya que ellos se distraen con facilidad y bastaba con que ocurriera alguna eventualidad para que ellos se distrajeran. En esa misma perspectiva se realizaron unas actividades de comprensión de lectura entre las cuales estaba “el zapato trotón (anexo 10)”del cual se extrajeron preguntas de carácter inferencial deductivo como ¿cuántos eran los ojos del zapato?, ¿Qué era lo que no-tenia el zapato?, Además, se hicieron preguntas más sencillas como ¿dónde lo metieron cuando envejeció?, ¿Cómo eran sus ojos?, Etc. Con las preguntas se buscaba

determinar el grado de atención prestada a la lectura. Los niños que son menos activos buscaron la manera de copiar de los otros las respuestas correctas.

En algunas ocasiones los estudiantes buscan respuestas literales en el texto, ya que no interpretan su significado real. “La búsqueda de certezas predeterminadas engendra incomunicación y no-interacción dialógica paralizándolo el potencial intelectual del sujeto y que no lo inducen hacia la lectura y la escritura.”(Ibíd. 132) Por esta razón las frases como “profe ya termine” fueron muy comunes y demostraron que cuando las respuestas están en el texto la clase se torna en una secuencia de actividades sin conexión y no permiten que el estudiante interprete y realice una lectura más profunda.

Para la siguiente actividad, el tema fue el análisis de espacio y tiempo, cuyo objetivo fue hacer que los niños pudieran identificar el espacio y el tiempo en que se dan los acontecimientos de su propia historieta. Para facilitar la comprensión de estos términos se trabajó por analogías sin embargo estos conceptos resultaron muy complejos para ellos, lo que consecuentemente hizo que se modificara la actividad. No resultó muy acertado debido a la edad de los estudiantes ya que las relaciones que ellos establecen en esa etapa son más simples.

Se leyeron varios textos en los que al preguntarles se constató la teoría de los esquemas, la cual “destaca la incidencia de los conocimientos previos del lector en los procesos de inferencia y de interpretación del texto”. (MARTÍNEZ. Op. cit., P. 15) Hubo varias interpretaciones a un mismo texto pero también muchas similitudes en cuanto a lo cultural, lo que nos hace pensar que los esquemas se construyen en sociedad. “Un marco o esquema es lo que se tiene en mente, son paquetes de conocimiento estructurado mas o menos estable, que orientan la comprensión y la búsqueda de nueva información, el movimiento hacia lo desconocido. Los esquemas son abstracciones regularizadas en la mente y representan la gramática interna del hablante.” (Ibíd. P.15)

En el siguiente encuentro, los estudiantes describieron una serie de eventos y de lugares en forma desordenada y al azar, de manera que en un segundo momento, los ordenaron de acuerdo con la secuencialidad que cada uno de ellos consideró conveniente. Posteriormente, la practicante hizo claridad sobre la secuencialidad de los cuadros y del tiempo en la historieta para darle coherencia.

El anterior ejercicio no solo fue de lectura, sino también de escritura porque ambas actividades siempre van juntas. Ellos escribieron y se notó que sus producciones tenían coherencia pero en los aspectos formales de gramática había muchas deficiencias. Además, la cohesión entre los hechos narrados era muy deficiente a pesar que se había leído bastante en cada uno de los encuentros (anexo 11 y 12). Nos llamó la atención la narración de una niña quien contaba la historia de un loco o violador que perseguía a las niñas lo cual nos preocupó un poco ya que no teníamos el modo de intervenir en tales situaciones. (En caso de ser reales) Para concluir la actividad los estudiantes eligieron una temática de su interés que debían averiguar y leer para el próximo encuentro.

Seguidamente, se llevó a cabo una actividad titulada “escribiendo tu historia,” cuyo tema fue la escritura. Dicho ejercicio tuvo como objetivo hacer que los niños determinaran y crearan las situaciones centrales de su historieta. La sesión comenzó contando historias que llamaron la atención de los niños, consecutivamente, ellos escribieron la historia que más les llamó la atención, así, la practicante no sólo descubrió algunos de sus gustos lectores, sino que realizó un diagnóstico sobre el proceso de escritura.

En el encuentro siguiente, se les leyeron algunos cuentos de distintas temáticas, los cuales fueron introducidos por ellos en sus historias de la clase anterior. Las interpretaciones fueron muy distintas por ejemplo, al leerles la oveja Teodora quien era un personaje muy peculiar por su carácter enamorado, activo en ellos experiencias cercanas de su barrio o su familia, pues narraron situaciones donde la oveja se casa con un policía, donde le es infiel o donde son muy felices (anexo 13). La cohesión y la coherencia en este relato son muy buenos ya que en la estructura del texto que produjo esta niña se ve una clara secuencia cronológica de los hechos y los conectores pertinentes.

Posteriormente, se siguió con una actividad en la que se trabajaron los valores y el perfil psicológico de los personajes, dicha sesión tuvo como objetivo hacer que los niños reconocieran cuales eran los valores y el perfil psicológico que caracteriza a sus personajes. La actividad comenzó enumerando los personajes que hicieron parte de la historieta trabajada en la clase anterior. Después, los niños hicieron una corta dramatización de una de las escenas en forma de monólogo que querían plasmar en su cómic demostrando cual era el carácter de su personaje principal, luego, sus compañeros opinaron si el comportamiento de ese personaje era aceptable o si querían cambiarle algo. Sin embargo, hubo el inconveniente que los niños estaban demasiado tímidos y fue muy difícil hacer que actuaran. La actividad no solo estuvo ligada con la lectura de textos sino de gestos, posturas y comportamientos.

Es así como no solo en el sentido literal de incapacidad para entender los símbolos sino también y especialmente la capacidad manifiesta del sujeto para ubicarse a nivel de sus fantasías inconscientes en un mundo de signos del cual él también forma parte, pues toda la cultura es significativa. Pues, se vieron aspectos a los cuales todos tienen acceso porque forman parte de una misma cultura para la cual hay términos, gestos o comportamientos que para ellos son muy familiares como el modo de actuar de sus hermanos mayores o de sus padres o modos de hablar de la telenovela de moda.

Finalmente, la última actividad se tituló “Leyendo Historietas” cuyo objetivo fue hacer que los niños leyeran las historietas de sus compañeros y eligieran las que más les gustaron. En la actividad cada uno pegó su historieta en la pared del salón a la altura adecuada para que se realizara una lectura de cada una de estas, sin embargo, esta propuesta no dio resultado porque los niños comenzaron a hacer desorden y no dejaban leer a sus compañeros, entonces, se propuso que se sentaran en círculo donde cada uno fue recibiendo la historieta. El objeto de esta

actividad era elegir las mejor elaboradas y las que más llamaron la atención. Se estimó un tiempo aproximado de lectura de unos 5 minutos por cada historieta con un total aproximado de 20 de estas, calculando un tiempo total de hora y cuarenta minutos y cuyo tiempo sobrante era para elegir por votación las que más les habían gustado.

3.3 RESULTADOS

3.3.1 SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA

Nosotras evaluamos cada una de nuestras actividades, pues como afirma Donald Schön (1998) hay que reflexionar sobre la práctica de tal modo pensamos que acertamos en los objetivos propuestos, sin embargo, fueron muchos los disgustos que tuvimos durante la práctica, tanto con nuestros profesores como con nuestros compañeros, ya que parecía que nuestro esfuerzo no era apreciado y valorado.

Al comienzo la evaluación fue un elemento diagnóstico con el cual se pudo constatar el poco interés de los niños hacia la lectura, ya que ellos tenían una percepción puramente académica de ésta. Durante el transcurso del proyecto, se recopiló información mediante la observación directa y las notas de campo con el fin de luego analizar los resultados.

En décimo semestre y por iniciativa del profesor encargado, el proyecto dio un giro y lo que se pretendía ahora era sistematizar las experiencias, puesto que la idea era recalcar la importancia de las prácticas y a su vez vincularlas con la teoría y como en la sistematización “el respaldo no está en la teoría, sino en la práctica,” (BARNECHEA, GONZÁLEZ Y MORGAN: Op. cit.,) se creyó que la mejor forma de hacerlo era sistematizando experiencias.

De modo que la sistematización nos dio realmente grandes satisfacciones porque permitió que compartiéramos una experiencia desde nosotras mismas, además, cambio nuestra concepción de cómo se puede trabajar e investigar en el aula sin tratar de convencer a nadie sino analizando esa realidad que constantemente se presenta de modo espontáneo en el aula. El gran acierto es aprender a confiar en los que nace de nosotros mismos fruto de la experiencia.

3.3.2 PROCESO DE ANIMACIÓN A LA LECTURA

Se encontró, de acuerdo con el objetivo propuesto, que los niños de los grados tercero y cuarto del Colegio Nuevo Chile sí se animaron a la lectura porque después del análisis de sus producciones se constató que realmente si estaban leyendo para alimentar la temática de sus historietas. Dicho análisis, nos permitió constatar como los niños se animaron a la lectura, puesto que mostraron interés en las actividades dentro de las sesiones de clase y fuera de ellas, un claro ejemplo de ello, se vio en las horas del descanso cuando los estudiantes se dirigían hacia nosotras para pedirnos libros prestados y así continuar con las

lecturas. En consecuencia, creemos que nuestro proyecto dio resultado en la medida que los niños se animaron por la lectura. Igualmente, se verificó que a partir de sus gustos ellos realizaron la lectura de otros textos y según la encuesta realizada al final la gran mayoría experimentó placer por leer, especialmente sobre temas de terror (Anexo14).

Del mismo modo, la historieta cobró especial relevancia al momento de animarlos pues se notó mayor interés cuando dibujaban y luego escribían los diálogos de sus producciones. Los avances fueron evidentes tanto en la lectura como en la escritura, ya que al comienzo los niños presentaban poco interés por sus escritos. Durante el proceso ellos experimentaron una creciente motivación por escribir y leer mejor, pues se interesaron por hacer que sus producciones fueran cada vez más coherentes y tuvieran mejor ortografía, así, al terminar un escrito los niños se dirigían hacia las practicantes para que les revisaran sus escritos y poder saber quien había tenido menos errores, ya que competían entre ellos por tener mejor ortografía. Al momento de terminar las actividades, antes de ser corregidas por las practicantes, los niños comparaban sus trabajos con los de sus compañeros y los corregían entre sí manteniendo siempre la competitividad que los caracteriza.

Los niños no solo fueron animados a leer un tipo de texto determinado pues lo que se pretendía era animarlos a enfrentarse con cualquier tipo de escrito. Ellos leyeron fragmentos de textos informativos, cuentos clásicos, fragmentos de libros extensos, realizaron narraciones y comprensión de lectura de estos y en todos demostraron mucho interés por las actividades propuestas en clase.

Es innegable que ellos sienten preferencias por determinados temas pero al leer otro tipo de textos también demostraban motivación.

De igual manera, fue la historieta la estrategia de animación más apropiada por su edad y gustos, no para demostrar que se anima con ésta, pues eso ya está demostrado, sino para construir nuestra propia experiencia sistematizarla y compartirla.

El animar a la lectura significa animar conjuntamente a la escritura, pues sin una no existe la otra, de manera que los niños que más leyeron tenían más disposición e imaginación para producir sus escritos en los que se evidenciaba unas lecturas anteriores donde mezclaban muchas de la temáticas que ya se habían tratado creando nuevos textos y nuevos significados.

Esperamos que los profesores del nuevo Chile continúen con el proceso de animación a la lectura, pues es necesario que este sea cultivado a través de toda la vida.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

ÁLVAREZ, Didier y NARANJO, Edilma. La animación a la lectura: Manual de acción y reflexión. Medellín - Colombia: Escuela Interamericana de bibliotecología, Universidad de Antioquia. 2003

CAMPO, Rafael y RESTREPO, Mariluz. La Docencia como Práctica. El Concepto un Estilo, un modelo. Bogotá Ed. P.U.J. 2002.

CAMPO, Rafael y RESTREPO, Mariluz. Formación Integral.

CERDA GUTIÉRREZ, Hugo. El Proyecto De Aula. ED magisterio, Bogotá. 2001.
DE LA TORRE, Guillermo. El lenguaje de los símbolos gráficos: Introducción a la Comunicación Visual. Limusa Noriega Editores. México, 2000.

DOMECH, Carmen; MARTÍN ROGERO, Nieves y DELGADO ALMANSA, María Cruz. Animación a la Lectura: ¿Cuántos cuentos cuentas tú?, Editorial Popular.

ELLIOT, John .La Investigación-Acción en Educación. Editorial Morata, Madrid, 1990

FRANCKE, M. Pautas para la sistematización de proyectos de promoción, Escuela para el Desarrollo, Lima, 1991

FREUD, S. Un recuerdo infantil de Leonardo de Vinci .En psicoanálisis del Arte. Madrid, Alianza, 1973.

GARCÍA RIVERA, Gloria. Didáctica de la Literatura para la enseñanza Primaria y Secundaria. Ed. Akal. Madrid. 1995

HERNANDEZ, Fernando. La Organización Del Currículo Por Proyectos De Trabajo , ED GRAÓ de seriéis Pedagogías. Barcelona,1998.

HERRERA, José. El Sentido Que Los Maestros Dan A Su Práctica Docente. 2000

JOLIBERT, Poséete. Formar Niños Productores de Textos, Dolmen Ediciones. Chile. 2002.

JOLIBERT, Poséete. Formar Niños Lectores de Textos, Dolmen Ediciones. Chile. 2002.

LOMAS, Carlos. El Espectáculo del Deseo: Usos y Formas de la Persuasión Publicitaria. Ediciones Octaedro. España. 1996.

LOMAS, Carlos. Cómo Enseñar a Hacer Cosas con las Palabras: Teoría y Práctica de la Educación Lingüística. Vol. II. Papeles de Pedagogía Paidós. España. 1995

MONTSERRAT, María. Animación a la lectura. Madrid - España: Ediciones SM. 2002.
España, 2002.

NIÑO ROJAS, Víctor Miguel. Los procesos de la comunicación y del lenguaje. Santafé de Bogotá: ECOE Ediciones. 1994.

RINCÓN BONILLA, Gloria. El Trabajo por proyectos y La Enseñanza y El Aprendizaje del Lenguaje. Universidad del Valle. Valle.

RODARI, Gianni. Gramática de la Fantasía. ED. Ferrán Pellisa. Barcelona. 1992.

SCHÖN, Donald. El Profesional Reflexivo. Barcelona Ed. Paidós. . 1998.

VASCO MONTOYA, Eloisa. Maestros Alumnos y saberse: Investigación y Docencia en el Aula. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. 1995

ZUNZUNEGUI, Santos. Pensar la Imagen. Ediciones Cátedra. España. 1995.

CAPITULO DE UN LIBRO DE UNA OBRA COLECTIVA

GUEVARA, Jairo. Reflexiones Sobre el Proceso de Comprensión Lectora. En: Los Procesos De La Lectura. Editorial. Magisterio. Bogotá, 1995

JURADO, Fabio. Lectura, Incertidumbre y Escritura. En: Los Procesos De La Lectura. Editorial. Magisterio. Bogotá, 1995.

MARTINEZ, María Cristina .Los procesos de la lectura y la escritura .Santiago de Cali, ED Universidad del Valle, 1997

PINILLA VÁSQUEZ, Raquel.,La especialización en lenguaje y pedagogía de proyectos: génesis y fundamentos. En: Antología de Proyectos Pedagógicos: Cuaderno de trabajo No 2: UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS Bogotá. 2001.

RODRÍGUEZ LUNA, María Elvira. Consideraciones institucionales, pedagógicas y didácticas en torno a la pedagogía de proyectos. En: Antología de Proyectos Pedagógicos: Cuaderno de trabajo No 2: UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. Bogotá. 2001.

TOMADO DE INTERNET

BARNECHEA, M. GONZALEZ, E. y MORGAN, M.L. ¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización, Taller Permanente de Sistematización, Lima, 1998.

BARMECHEA, M. M., GONZALEZ, E. y MORGAN, M., 1998, La producción de conocimientos en sistematización, ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano de sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina, Medellín, Colombia, agosto de 1998.
En: [www. alforja.org](http://www.alforja.org)

CALDERÓN, Raymundo. En www.monografias.com

CHACIN, Rosa. Investigación didáctica y los procesos de reflexión en el aula. En: www.revele.com.ve/pdf/docencia/volii-n2/pag101.pdf

COMA, Javier. El sitio de la historia. En: www.ergocomics.cl

ECO, Umberto. Apocalípticos e integrados, Lumen Tusquets Editores, Barcelona, 1999. CELDRÁN, Miguel. Animación a la Lectura.
www.absysnet.com/tema/tema4.html

FRANCKE y MORGAN. La sistematización: apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción. 1995. En: [www. alforja.org](http://www.alforja.org)

GARCÍA, Joaquín, ¿Qué significa investigar en la escuela? En: www.dialnet.unirioja.es

GHISO, Alfredo. Sistematización de experiencias en Educación Popular. En Memorias Foro Los contextos actuales de la Educación Popular. Fe y Alegría Regionales Medellín y Bello. Medellín agosto 2001.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, José A. El proceso de organización de la biblioteca escolar: del modelo a la aplicación. Murcia: Universidad. Facultad de Ciencias de la Documentación, 1998. En: www.gti1.edu.um.es:8080/jgomez/bibedu/pautasorg/

HERRERA, Sonia. Manual de Sistematización de Experiencias Ambientales. *Santiago, Julio 2000.* En: www.piie.cl/documentos/educacion_social/Herramientas/manualsistematiza.pdf

JARA, Oscar. La Sistematización y la Producción de Conocimientos. En: Taller Permanente de Sistematización-CEAAL-Perú, Memoria del Seminario de Intercambio y Debate sobre Sistematización, Lima, 20 al 24 de julio de 1993.

JARA, 2001, Dilemas Y Desafíos De La Sistematización De Experiencias, Ponencia Presentada En El *Seminario ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesina De Montaña*, Cochabamba, Bolivia, Abril De 2001.

LÓPEZ, Esther. 2000. www.sepiensa.org.mx/contenidos/2004/dsignificativo/signi_2.htm.

QUINTERO, Josefina. MUNÉVAR, Raúl. YEPES Juan Carlos Aula Investigativa: un espacio para construir saber pedagógico. En: www.xoc.uam.mx/~cuaree/no26/Aula/Resumen.htm

QUINTERO, Josefina. Aula Investigativa: un espacio para construir saber pedagógico. En: www.xoc.uam.mx/~cuaree/no26/Aula/Resumen.htm

ROCKWELL, Elsie Y MERCADO, Ruth. La práctica Docente y la Formación de Maestros. En: dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=216769

RUÍZ, Luz Dary. La Sistematización de las Prácticas. 2001. En: www.campus-oei.org/eguidad/liceo.

SALAS MORENO, Ricardo. La lectura: Una autopista hacia el desarrollo intelectual. En: www.geocities.com

SALAS MORENO, Ricardo. La lectura: Una autopista hacia el desarrollo intelectual En: www.oriueladigital.es/orihuela/puntos/puntos_biblioteca_280404.htm - 35k

SÁNCHEZ, M^a Pilar. Investigación en el aula en el campo de la ética. En: www.geocities.com/Vienna/Strasse/9111/aafalfaj.htm

VARNOUX, Marcelo, La Investigación Científica. En: www.bolivia.com/politica/aulalibre/investigacion/index.asp