Universidad de La Salle
Ciencia Unisalle

Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras | Facultad de Ciencias de la Educación

1-1-2014

Libro-álbum y escritura creativa: herramientas para optimizar y estimular el proceso lectoescritor en estudiantes de primer grado del Colegio Juan Luis Londoño IED La Salle

Paola Alexandra Alvarado Campos
Universidad de La Salle, Bogotá

María Carolina Urueña Naranjo
Universidad de La Salle, Bogotá

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

Citación recomendada

Alvarado Campos, P. A., & Urueña Naranjo, M. C. (2014). Libro-álbum y escritura creativa: herramientas para optimizar y estimular el proceso lectoescritor en estudiantes de primer grado del Colegio Juan Luis Londoño IED La Salle. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/438

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.

LIBRO-ÁLBUM Y ESCRITURA CREATIVA: HERRAMIENTAS PARA OPTIMIZAR Y ESTIMULAR EL PROCESO LECTOESCRITOR EN ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DEL COLEGIO JUAN LUIS LONDOÑO IED LA SALLE

PAOLA ALEXANDRA ALVARADO CAMPOS

MARÍA CAROLINA URUEÑA NARANJO

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS

BOGOTÁ D.C., AGOSTO de 2014

LIBRO-ÁLBUM Y ESCRITURA CREATIVA: HERRAMIENTAS PARA OPTIMIZAR Y ESTIMULAR EL PROCESO LECTO-ESCRITOR EN ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DEL COLEGIO JUAN LUIS LONDOÑO IED LA SALLE

PAOLA ALEXANDRA ALVARADO CAMPOS

MARÍA CAROLINA URUEÑA NARANJO

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de

Licenciado en Lengua Castellana, Inglés y Francés

Director:

Luis Ernesto Vásquez

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS

BOGOTÁ D.C., AGOSTO de 2014

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

RECTOR:

CARLOS GABRIEL GÓMEZ RESTREPO. FSC.

VICERRECTOR ACADÉMICO:

CARLOS ENRIQUE CARVAJAL ACOSTA. FSC

DECANO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DANIEL LOZANO FLOREZ

DIRECTOR PROGRAMA

VICTOR ELÍAS LUGO VÁSQUEZ

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

EDUCACIÓN, LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

TEMA DE INVESTIGACIÓN:

LECTURA Y ESCRITURA

DIRECTOR DE TRABAJO DE GRADO:

LUIS ERNESTO VÁSQUEZ ALAPE

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

Nota de aceptación

_____

_____

_____

_____

_____

Presidente del Jurado

_____

Jurado

_____

Jurado

_____

Jurado

Bogotá, D.C., Agosto de 2014

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi Mamá, quien con su amor y ternura, me han dado la mejor de las lecciones de la vida. "no rendirme frente a los momentos difíciles", no hay palabras para expresar mi infinita admiración y respeto a la mejor de las mamás. Te amo y te amaré siempre.

María Carolina Urueña Naranjo

Este trabajo lo dedico en primera instancia, a mi Madre quien hoy se encuentra en el cielo y a quien le debo la vida y lo que soy hoy en día, y quien ha sido el motor para su culminación, ya que, donde quiera que esté es éste el motivo de su más grande orgullo. A mi hermano quien siempre ha sido y será mis más grande ejemplo y orgullo y quien me ha apoyado incondicionalmente a lo largo de este proceso y a quien le debo la posibilidad de que esto sea una realidad… y a mi familia…Gracias por creer en mí.

Paola Alexandra Alvarado Campos

Agradecimientos

Este trabajo es el producto del esfuerzo realizado durante cinco años de carrera en los cuales nuestras familias, profesores y compañeros hicieron parte de manera significativa, para que hoy este sueño se hiciera realidad.

Gracias a quienes creyeron en nosotras desde el comienzo y gracias también a quienes no lo hicieron ya que de esta manera se culmina este ciclo para dar inicio a nueva etapa de nuestras vidas a nivel personal y profesional.

Resumen

La formación en lectoescritura en niños de primero de primaria puede ser entendida como un proceso en constante construcción. No hay un único método que sea válido para todos los casos. Es por esta, entre otras razones, que la didáctica en este contexto puede entenderse como un objeto de investigación rico y en permanente cambio. En el colegio Juan Luis Londoño IED La Salle, la optimización de este proceso se ha buscado en esta investigación a través de la aplicación de una unidad didáctica en la que se enfatice el uso de la escritura creativa y la lectura en voz alta, comprendiendo ambas actividades como parte de un todo. Las categorías que se desarrollaron y retroalimentaron son dos: motivación a la lectoescritura, dividida en lectura, lectura en voz alta, escritura y escritura creativa; y motivación al aprendizaje, dividida en motivación de carácter individual y motivación de carácter social. La metodología utilizada fue la investigación-acción, dado el papel que tiene el docente investigador en la intervención. El método pedagógico que se favoreció en la intervención fue el constructivismo, pues es el que, dentro de los modelos pedagógicos, resalta más la importancia de los conocimientos previos de los estudiantes. El método de enseñanza de la lectoescritura considerado fue el método global, pues abarca el lenguaje desde una perspectiva integral contrapuesta al método sintético que resulta fragmentario.

Palabras claves: técnica didáctica, enseñanza de la lectura, enseñanza de la escritura, escritura creativa, aprendizaje activo.

Abstract

Training in literacy in first grade children can be understood as a process in constant construction. There is no single method that is valid for all cases. For this, among other reasons, the teaching in this context can be understood as an object of ongoing and it is always changing. At school Juan Luis Londoño FDI La Salle, the optimization of this process has been sought in this research through the implementation of a teaching unit, in which the use of creative writing and reading aloud is emphasized, both comprising activities as part of a whole. The categories were developed and fed back are two: literacy motivation, divided into reading, reading aloud, writing and creative writing; and motivation toward learning, motivation divided into individual character and motivation of social character. The methodology used was action research, given the role of the teacher researcher in the intervention. The teaching method was constructivism, as is the inside of pedagogical models, highlights the importance of prior knowledge of students. The method of teaching literacy was considered comprehensive approach, embracing the language from a holistic perspective opposed to the synthetic method is fragmentary.

Keywords: Classroom techniques, Reading instruction, Handwriting instruction, Creative writing, Activity learning.

Contenido

1. Introducción…… 1

1.1. Introducción……. 1

1.2. Justificación……. 2

1.3. Marco de Antecedentes..……. 5

1.4. Descripción del Problema…… 9

1.5. Pregunta de Investigación……..……. 10

1.6. Objetivos……... 11

1.6.1. Objetivo general…….....11

1.6.2. Objetivos específicos…… 11

2. Revisión de la Literatura……..... 11

2.1. Marco Teórico…….....11

2.1.1. Motivación ……..……..12

2.1.2. Motivación hacia la Lectoescritura…….....17

2.1.3. Modelo pedagógico: Constructivismo……...24

2.1.4. Desarrollo cognoscitivo en la infancia intermedia (6 a 11 años)……..27

2.1.5. Libro-Álbum …….....29

3. Diseño Metodológico…… 31

3.1. Tipo de Investigación…… 31

3.2. Métodos e Instrumentos…… 32

4. Análisis de Datos y Hallazgos……...39

4.1. Análisis de datos……40

4.2. Resultados……..... 43

4.3. Análisis de Resultados……... 46

4.3.1. Motivación hacia el Aprendizaje……..... 46

4.3.2. Motivación hacia la Lectoescritura…….. 51

5. Conclusiones y Sugerencias…….. 55

5.1. Conclusiones……..... 55

5.2. Sugerencias……... 56

Referencias……... 58

Anexos……..63

Lista de Figuras

Figura 3.2.1. Representación gráfica del proceso de investigación acción…….....33

1. Introducción

1.1. Introducción

El proceso del aprendizaje lectoescritor es una de las etapas más importantes de los niños y niñas. Es en este momento en el que los estudiantes aprenden a conocer diferentes mundos. Sin embargo, algunas prácticas no permiten que los niños exploren su potencial completamente. Tal como afirma Rodari (2003), los niños son creativos y la escuela se encarga de acabar con la creatividad. Así las cosas, los estudiantes gastan su tiempo transcribiendo y no descubren el conocimiento a través de sus propias producciones. Es labor conjunta de los profesores, como agentes que fomentan la curiosidad, y estudiantes, como sujetos que buscan el conocimiento, abrir las puertas para descubrir el mundo a través de la lectura y dejar huella por medio de la escritura. Qué mejor momento para despertar curiosidad hacía la lectura y formar habilidades en escritura que la infancia. Es en esta edad cuando es posible generar hábitos de lectura y escritura en los niños para su desarrollo integral. Asimismo, la estimulación y acompañamiento del proceso lectoescritor en sus primeras etapas genera niveles de comprensión y motivación más profundos.

Considerando lo anterior, se entiende que no sea nueva la preocupación por encontrar/desarrollar un método a través del cual sea posible enseñar a leer y escribir al mismo tiempo de una forma eficaz. Existe bastante literatura al respecto en la cual se sugieren diversas estrategias para acercarse a niños en procesos iniciales de formación en lectoescritura desde perspectivas distintas. Bajo el estandarte de la andadura de estos estudios, esta investigación propone un conjunto de unidades didácticas enfocadas al desarrollo de la lectura y escritura creativa. Las unidades comprenden un componente de

lectura basado en tres libros de Anthony Browne, a entender, “Mi mamá” (Browne, A. 2005); “Willy y Hugo” (Browne, A. 1993) y “Willy el campeón” (Browne, A. 1995); un componente de análisis lector de tipo literal y un componente de creación propia. Las unidades buscan acompañar el proceso de aprendizaje lectoescritor desde una pedagogía constructivista y un enfoque analítico que despierte la curiosidad del estudiante y construya textos originales desde su experiencia. El estudio se realizó con estudiantes de primer grado del colegio Juan Luis Londoño IED La Salle, con quienes se hizo un acompañamiento previo a través del cual se lograron ver los problemas anteriormente descritos. Este estudio presenta la teoría sobre la que se elaboró la propuesta, la metodología con la que se llevó a cabo, los resultados que la implementación arrojó y las conclusiones del estudio.

1.2. Justificación

El proceso de enseñanza y fomento de la lectura y la escritura no es un tema de estudio nuevo. El presente proyecto sobre la escritura creativa a través de la lectura de libro álbum busca contribuir al desarrollo de investigaciones posteriores de algunos factores de los procesos de enseñanza y fomento de la lectura y la escritura en las aulas colombianas, señalando como componentes de una investigación acción al colegio Juan Luis Londoño IED La Salle, a los participantes, en este caso los estudiantes de primer grado de la institución ya mencionada y, finalmente, a nosotras como nuevas investigadoras. Esta parte del estudio contemplará los diferentes aportes que ofrecerá el proyecto.

Para los estudiantes, desde la perspectiva del docente, es importante explorar y explotar de una manera positiva su potencial creativo. Ellos mismos, al estar un proceso básico de formación, aún no son conscientes de su propia situación. Los estudiantes tienden a

transcribir todos los textos o recibir dictados, lo que se refleja en que en muy pocas ocasiones escriben textos de su propia autoría. Teniendo en cuenta este hecho, es importante que los participantes desarrollen esta habilidad, a entender, la redacción autónoma de textos, y qué mejor forma de hacerlo que desde su imaginación y sus propias experiencias. Con la propuesta planteada en este proyecto, los estudiantes mejorarán sus habilidades para leer y escribir y se sentirán más cercanos hacia la escritura. Así las cosas, hasta este punto, el trabajo tiene un propósito: por un lado intenta encontrar un método de iniciación a la lectoescritura que sea efectivo en sus resultados; por otro, procura, sirviéndose de las herramientas diseñadas para invitar a la lectoescritura, favorecer en los estudiantes el desarrollo de ejercicios de escritura creativa.

Con el fin de lograr ese objetivo es fundamental para hacer propuestas que permitan a los alumnos perder el miedo a expresarse. El ejercicio lectoescritor es incompleto sino se contempla como un todo. Los ejercicios de escritura creativa también son importantes para generar hábitos de lectura. La lectura de libros es la puerta de muchos mundos posibles en los que el lector está involucrado, de esa manera es posible ofrecer nuevas posibilidades de conocimiento que se diferencian de los tradicionales y los que figuran en sus respectivas escuelas; con el fin de contribuir a su proceso académico y también para su crecimiento personal. En resumen, los estudiantes pueden ser beneficiados en su crecimiento personal y académico; y también en el fomento de las habilidades comunicativas.

Para nuestro equipo de investigación es importante el desarrollo de este estudio pues esta experiencia ofrece la oportunidad de enriquecer nuestra labor como docentes investigadoras. En Colombia es de vital importancia para los profesores, después de terminar

su pregrado, seguir aprendiendo y plasmando ese aprendizaje con el fin de mejorar su conocimiento personal y contribuir a la sociedad; por esa razón queremos iniciar un proceso continuo de aprendizaje y de investigación en esta etapa de nuestra carrera. Además, muchos profesores pierden el interés para aprender y para crecer. Este hecho pone en peligro el desarrollo de los estudiantes y el avance de la educación. Para superar esa situación es de vital importancia para los profesores y para la investigación en sí misma el continuo estudio sobre el desarrollo de la educación en las aulas y todos los factores que intervienen en esta.

El objetivo de las clases de español en Colombia sigue obedeciendo a métodos sintéticos y silábicos que reproducen los modelos antiguos en los que los estudiantes solo repiten lo que dice la cartilla y hacen planas para aprender. Sin embargo, en ningún momento se reconoce la importancia de la creatividad en el proceso lectoescritura. La creatividad es necesaria para producir un cambio en la forma en que se fomenta el hábito lector y se enseña la escritura. Este proyecto tiene la intención de poner en práctica metodologías que difieren de las tradicionales que se utilizan normalmente en las aulas de español.

En cuanto al el colegio Juan Luis Londoño IED La Salle es importante cambiar las estructuras de clase y reforzar los temas vistos ya que no hay un acercamiento significativo hacia la lectura y la escritura y esto interfiere con el desarrollo adecuado de la competencia comunicativa de los alumnos; por esta razón es necesario la inclusión de materiales alternativos que están de acuerdo con los intereses, las preferencias, el perfil y el contexto de los estudiantes. Al trabajar con los materiales que se seleccionan especialmente para ellos, los estudiantes van a sentirse incluidos y motivados hacia la lectura y escritura. Es importante implementar esta propuesta en la institución pues por lo general las clases son

unidireccionales y los estudiantes no tienen la oportunidad de desarrollar una comprensión consciente de sus procesos.

1.3. Marco de Antecedentes.

A continuación, se presentan cuatro estudios realizados en algunas instituciones colombianas que pueden apoyar el desarrollo de este proyecto, puesto que se tuvo en cuenta el tema y la población para que fueran cercanos a la investigación. De esta manera fue posible tener luces sobre como funcionaron algunas de las actividades y los resultados de la implementación diversas estrategias didácticas en las aulas de clase.

El título del primer estudio es: "El libro álbum, una ventana a la significación del mundo para la lecto-escritura" por Leidy Johanna Sierra Ochoa de la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2010. El proyecto de investigación se llevó a cabo en Bogotá en el Colegio Juan Francisco Berbeo con un grupo de estudiantes de 6 a 8 años de primero de primaria. El problema que la investigadora identificó, fue la constante mecanización de la lectoescritura en el aula y la enseñanza del lenguaje de una manera fragmentada y aislada de la comunicación. La investigadora también menciona, que la metodología tradicionalista y conductista con la que se orientan las clases, limita las habilidades de los niños. La propuesta de intervención pedagógica que se propone consiste en que, a partir del método global, se planteara la creación de un libro álbum, con el fin de que los niños encontraran significación y relevancia en el proceso lectoescritor.

El proceso tuvo tres etapas. La primera fue la sensibilización de los estudiantes con respecto a la lectura de imágenes. La segunda etapa fue la conceptualización. Durante esta etapa se realizó la lectura de diversos libros álbum y la última etapa fue la producción textual.

En la etapa final cada estudiante escribió y dibujo su propio libro álbum y se presentó a los demás compañeros. Dentro de las conclusiones del proyecto, se menciona una transformación del paradigma metodológico tradicional por el constructivista. Además, los estudiantes lograron acercarse al conocimiento de una manera más real. Pues los participantes tomaron elementos de su propio contexto para construir su propio conocimiento, y de esta manera lograr un aprendizaje significativo. Este estudio es pertinente para la presente investigación, pues se da un carácter significativo al proceso lectoescritor y se cambian los paradigmas pedagógicos en el aula.

El segundo estudio se titula: "El impacto del libro álbum en el desarrollo de procesos de narración oral y escrita en niños de primero y segundo de primaria del colegio Rafael Bernal Jiménez. I.E.D" por Diana Carolina Ruiz Gama y Julián Darío Jiménez Padilla de la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2012. El estudio pretendía implementar métodos eclécticos de alfabetización en el aula con el fin de generar aprendizaje significativo para los niños de primero y segundo de primaria a través de la utilización del libro-álbum como recurso didáctico. El objetivo principal del estudio consistía en replantear las prácticas tradicionales en las aulas de la institución. Además, se quería cambiar la concepción de que la lectura se hace después de la alfabetización. En este caso se puede hacer lectura no sólo de textos escritos, sino también de imágenes. El eje central del estudio es la narración escrita. El proyecto se desarrolló desde la sensibilización, pasando por la lectura de libros y finalmente la producción de algunos escritos que reflejaban el impacto de la lectura en los niños. Una de las conclusiones del estudio fue que la posibilidad de otorgar una voz propia al estudiante fomenta un espíritu de descubrimiento, creatividad y asombro. Este estudio es

importante para el proyecto en tanto que los investigadores usan la lectura del libro álbum para fomentar la narración escrita en niños.

El tercer estudio se titula: "La Escritura Creativa, una Oportunidad para Fomentar la Lectura" por Diana Marcela Foronda Ramírez en la Institución educativa Manuel Elkin Patarroyo durante el año 2013. La investigación, de carácter cualitativo buscaba fomentar la lectura y generar motivación por esta misma. El problema que se identificó en el aula de la institución es que la escritura solo se desarrollaba como un ejercicio de transcripción. En el diagnóstico se aplicó una encuesta en la que un 80 % de los estudiantes no tiene gusto por la lectura como actividad de ocio y un 50% de los estudiantes gusta de la escritura. La propuesta consistía en estimular la expresión escrita llevando a cabo procesos de escritura creativa. Las estrategias propuestas iban desde tejer historias a partir de titulares de la prensa, pasando por caligramas e historias a partir de recortes de imágenes de revistas y finalmente experiencias en el colegio.

Una de las conclusiones del estudio fue que los estudiantes lograron crear textos propios de forma natural, además, expresan sus emociones y experiencias. También, desarrollan el proceso creativo de los lectores, pues las estrategias didácticas permiten la motivación. Se logra mostrar una nueva visión de la lectura y de la escritura. No solo procesos aislados y mandatorios. Sino, también lectura y escritura para sentir, soñar, disfrutar. Considerar este estudio es importante para esta investigación en tanto que se busca integrar la lectura y escritura para desarrollar y fomentar la creatividad de los estudiantes.

El tercer estudio se tituló "Descubro el mundo mágico de la lectura y la escritura a través de las fábulas regionales con los alumnos de cuarto de primaria de la escuela nueva "la

providencia" de la Institución Educativa Normal Superior "La Inmaculada" del municipio de Guapi, Cauca" por Sandra Patricia Anchico Cuero y María Concepción Ocoró Huila en el año 2012. El objetivo fundamental del proyecto consistía en incentivar la lectura y la escritura creativa de estudiantes de cuarto grado, haciendo énfasis en el uso de recursos de la tradición oral del pacifico colombiano. Las etapas en las que se desarrolló el estudio fueron: diagnóstico y exploración de entornos. Investigativa, en la que los estudiantes buscaron las fabulas y los relatos característicos de la región. En este proceso se involucró a toda la comunidad que tenía relación con los estudiantes. Finalmente se realizó la implementación; lectura, interpretación y producción. Durante la implementación se generaron espacios de diálogo, conversatorios e intercambio de opiniones donde el motivo principal fue la reflexión de los textos. La parte escrita se desarrolló desde las apreciaciones, suposiciones, conjeturas inferencias y emociones frente a la lectura de los textos. También, se promovieron situaciones de escucha y tolerancia.

Las conclusiones del estudio en primera medida, se relacionan con el reencuentro con la cultura de los más jóvenes con los ancianos y sus costumbres reflejadas en historias tradicionales. Asimismo, se logra motivar a los estudiantes a volver a su cultura y a reescribirla. Se fortalecieron los procesos en el aula. Los niños mostraron autonomía y espontaneidad para escribir. Este estudio es particularmente cercano a la presente investigación, pues los estudiantes tienen que acercarse a sus contextos para poder escribir y a partir de la lectura generar opiniones y expresiones que validen el conocimiento del niño en el aula de clase.

1.4. Descripción del Problema

En el espíritu de la línea de investigación “Educación, lenguaje y comunicación”, se ha buscado contribuir a la solución de problemas propios de procesos sociales y culturales que influyen en el aprendizaje, el desarrollo y la educación en un espacio escolar concreto. Así, persiguiendo producir conocimiento teórico y empírico sobre la relación entre lenguaje, educación y comunicación (Universidad de la Salle, 2013), se desarrolló con el apoyo del colegio Juan Luis Londoño IED La Salle esta investigación.

El colegio Juan Luis Londoño IED La Salle se encuentra ubicado en la localidad cinco de Usme, al sur de Bogotá. El nivel socioeconómico de la zona es de estratos 1 y 2. En la zona en que se localiza la institución, la violencia y las difíciles condiciones económicas son la constante más significativa. La zona es escenario de contextos familiares complejos y situaciones inadecuadas para los niños. Ejemplo de ello son el maltrato, la soledad, la pobreza y el abandono. Los aspectos mencionados inciden de forma significativa en la educación integral de los estudiantes.

A partir de esas necesidades particulares, nace el espacio de refuerzo con el propósito de observar e identificar las necesidades de los niños de primero de primaria. Posteriormente, con las necesidades ya conocidas, se inicia un proyecto en el que se intentan apoyar los procesos académicos en este caso en el área de la lectoescritura y superar las dificultades que obstruyen de manera significativa el proceso cognitivo de los estudiantes. Las clases se trabajan desde el abordaje del lenguaje escrito como el eje transversal del mismo, y del cual depende el desarrollo integral y óptimo del individuo.

Durante la primera etapa del proyecto se observó el grupo de estudiantes, la metodología de las clases y la forma en la que funciona el colegio. A través de las observaciones y los diarios de campo se identificaron problemáticas tales como: desinterés y desmotivación, pues los estudiantes no muestran buena disposición en las clases. Dificultades de interacción social y con el medio, en tanto que los estudiantes no respetan las opiniones de sus compañeros y al parecer estar en el aula de clase los intimida. Actitudes negativas frente al docente y frente a la lectura, los estudiantes no reconocen en el profesor a un guía sino una amenaza y el ejercicio de la lectura les resulta tedioso. Además se pudo observar que cuando los estudiantes escriben durante las clases lo hacen únicamente para copiar lo que el docente encargado escribe en el tablero. Los estudiantes en ningún momento escriben para expresarse. Asimismo, el material usado en el aula no permite a los estudiantes una identificación efectiva con él. Es decir, los estudiantes no se sienten atraídos hacia el material, puesto que se aleja de sus contextos y muchas veces es repetitivo y monótono. Todas las variantes anteriormente mencionadas permean de manera negativa el proceso de aprendizaje de los estudiantes

1.5. Pregunta de Investigación

¿Cómo optimizar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes de primer grado del colegio Juan Luis Londoño IED La Salle a través de la implementación de una unidad didáctica enfocada hacia la lectura de libro álbum y a la escritura creativa?

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivo general.

Optimizar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes de primer grado del colegio Juan Luis Londoño IED La Salle a través de la implementación de una unidad didáctica enfocada hacia la lectura de libro álbum y a la escritura creativa.

1.6.2. Objetivos específicos.

1. Describir el proceso lectoescritor de los estudiantes de primer grado del colegio Juan Luis Londoño IED La Salle.

2. Formular e implementar una unidad didáctica que estimule eficazmente el proceso lectoescritor en los estudiantes de primer grado del colegio Juan Luis Londoño IED La Salle.

3. Fomentar en los estudiantes la expresión de sus propias ideas y emociones a través de la escritura creativa, basada en la lectura de libro-álbum.

2. Revisión de la Literatura

2.1. Marco Teórico

La claridad que es preciso tener sobre los constructos teóricos que se desarrollarán a lo largo del trabajo, a entender Lectura y Escritura, es fundamental para comprender sus objetivos y su alcance. Es necesario considerar la teoría de algunos estudiosos para guiar la investigación de manera apropiada. Del mismo modo, es prudente conocer los trabajos que se han hecho sobre el tema específico. Este proyecto se basa principalmente en tres constructos: Motivación, Libro álbum, procesos cognitivos de los participantes, lectura y escritura. De los tres constructos se derivan las siguientes categorías: Motivación hacía la

lectura, Lectura en voz alta y escritura creativa. A continuación se describen las definiciones, de cada constructo y algunos estudios desarrollados en torno a los mismos.

2.1.1. Motivación

"Los objetivos de la educación y de la formación no son sólo el saber y el saber hacer, capacidades instrumentales sino también la formación de motivos, es decir de intereses y valores" (Aebli, H. 1991). Los niños son seres activos, de intereses diversos, curiosos y con una enorme capacidad para la adquisición de conocimientos, es por esto que su atención es dispersa y difícil de capturar. Ésta se desplaza con asombrosa facilidad entre un objeto y otro, lo que explica cuán difícil puede llegar a ser para un docente encontrar la forma de cautivar a sus estudiantes, y más aún lograr que conserven el interés en determinado objeto de estudio.

Así pues, es comprensible que se busque de forma intensiva una manera de encausar la atención de los niños en el aula de clase. "La motivación induce a la actividad" (Aebli. 1991). Un ambiente estimulante influye en la motivación del aprendizaje, la actividad es contagiosa. Es más, si se logra señalar la actividad deseada como algo bueno, no desde la perspectiva docente, sino desde la perspectiva propia del niño, no hará falta insistir demasiado para mantener su atención de forma sostenida. Diseñar actividades variadas, que estén relacionadas con el tema que se intenta enseñar y que inviten a la participación es una buena estrategia. Se debe considerar que estas actividades tengan el grado de dificultad adecuado, pues si son fáciles en extremo el estudiante perderá el interés con gran rapidez y si son de una dificultad excesiva este sencillamente optará, al sentirse frustrado, por no completar la actividad propuesta.

Las actividades en las que los niños tengan que ver imágenes, tengan que dibujar y escribir son preferibles que aquellas en las que haya que mantener su atención lugares abiertos. Estas actividades envuelven a los niños en los objetivos y despiertan su interés. "Un motivo es la representación de un objetivo" (Aebli, 1991).Los motivos que tienen los niños para llevar a cabo determinada actividad han sido clasificados por los defensores del aprendizaje autónomo en dos tipos:

2.1.1.1. Motivos de carácter social

"De la aceptación y valoración positiva de sus logros deduce el alumno la aceptación y valoración positiva de su persona" (Aebli, 1991). Es la búsqueda de la valoración de los logros. El niño necesita que sus actos sean valorados, no sólo los logros (fines) sino también los medios por los que llegó hasta ellos. Entre los motivos de tipo social cabe destacar dos sub-motivos: el motivo de pertenencia que consiste en la necesidad del niño de pertenecer a un grupo determinado, que se distingue del resto; algo que se puede denominar como gregarismo natural. Adicionalmente se encuentra el motivo de afiliación, que se refiere a la búsqueda de aceptación por parte de personas de mayor edad. En este caso el motivo de tipo social se refiere a la aceptación en el salón de clase. Cuando el niño participa en clase y el profesor valora su punto de vista, el niño se siente incluido en su clase y eso genera motivación.

2.1.1.2. Motivos de carácter individual

"La autonomía es el contenido de un motivo individual, fundamental del yo" (Aebli, 1991). Para el niño sus logros personales propios son de gran valor. Al poder hacer las cosas por sí mismo, se siente en mayor libertad; en capacidad de decidir un poco más por su vida. El niño no valora únicamente, como lo hará al llegar a la edad adulta, el logro como tal. El

estudiante le halla utilidad e importancia a cada paso, por pequeño que este sea, hasta que consigue su meta principal. Se alegra de cada logro y se entristece por cada fracaso aunque este sea invisible para los que observan desde fuera, esperando sólo la finalidad que se planteó en principio.

"Lo mismo ocurre con el que pretende, sólo a base de esfuerzo lograr resultados altos en la prueba de aritmética o en la composición escrita. Con ello pueden pasarse por alto los procesos decisivos del aprendizaje, pueden incluso adquirirse procedimientos y actitudes desfavorables" (Aebli, 1991). Un error común en el momento de valorar el trabajo de un estudiante es caer en el análisis cuantitativo, en el cual el trabajo (y el estudiante mismo, pues se valora según lo valoren) representa un tres o un cinco, un número sobre un papel sin considerar los medios que el niño utilizó para llegar a la conclusión de su trabajo. No se delimita de este modo si simplemente lo copió de internet o si intentó entender en qué consistía la tarea. Teniendo en cuenta todo lo anterior, este proyecto intenta generar en los estudiantes una conciencia tal que en los procesos académicos, tanto para el docente como para el estudiante, prime el conocimiento y no la calificación.

La motivación en cuanto a la lectura está mediada por múltiples factores tales como: edad, género, grado del colegio y nivel lectoescritor; preferencias académicas (actividades individuales o grupos), materia favorita y preferencias literarias. Es necesario contemplar la edad de los estudiantes para saber qué procesos mentales son capaces de desarrollar y qué tipo de lectura es adecuada para su edad. El grado del colegio y el nivel lectoescritor influyen en tanto que las actividades de lectura y escritura deben estar al nivel de los niños. Las preferencias académicas son importantes para conocer a los estudiantes y sus gustos.

El género es un factor importante en tanto que los niños prefieren historias de ciencia ficción y las niñas tienden a buscar historias más románticas. Entonces, es necesario buscar un tema que sea cercano para los dos géneros. No son pocos los libros cuyo tema principal son las sugerencias bibliográficas para niños en los que estos temas se repiten con, más o menos, una regularidad bastante ordenada. Así las cosas, el presente estudio se apoya en historias de animales y una historia familiar. En la niñez se empieza a leer y a escribir con un propósito determinado. Se lee por diversión, para aprender sobre hechos, ampliar ideas, estimular el pensamiento. Se escribe para expresar ideas, pensamientos y sentimientos. Por eso, el contexto social en el cual se desenvuelven los niños puede propiciar el desarrollo de sus destrezas en lectoescritura. A partir del uso del sistema de signos común a los hablantes de su lengua, encuentran su lugar en la sociedad.

Una constante en las clases de lectoescritura es la falta de interés de los estudiantes hacía la lectura y la escritura y las pocas herramientas que los docentes ofrecen para garantizar un espacio académico en el que se desarrolle un proceso que propicie mejora en las habilidades lectoescritoras. Además, hay variados aspectos que interfieren en la motivación de los estudiantes hacía la lectoescritura, que muchas veces no se consideran antes de plantear una propuesta de lectura y escritura tales como el ambiente, el tipo de textos, la hora del día, el nivel intelectual, la cantidad de estudiantes y los temas a tratar entre otros. Entonces, se habla de la necesidad por parte del docente de dirigir la energía y las expectativas de los estudiantes de manera que los estudiantes aumenten su confianza en su capacidad el aprendizaje y desarrollo de la lectoescritura, a través de la implementación de actividades y métodos que generen interés a los estudiantes y estos encuentren sentido en la realización de la actividad de la lectura y posteriormente de la escritura. (Ferreiro, 2002)

Por otro lado (Benda, 2006) señala que la motivación para aprender a desarrollar funciones vitales se trata de suplir una necesidad específica. Sin, embargo, la motivación para el acercamiento a la lectura y la escritura es diferente en tanto que no se crea una necesidad indispensable para el estudiante. Entonces, motivos de tipo social e individual afectan la concepción que el sujeto tiene sobre la lectura y la escritura. Además, es importante que en la escuela no se relacionen estos conceptos solamente con la parte académica, sino también con la parte del placer y la satisfacción. De esta manera el estudiante empieza a asociar estos ejercicios con actividades de las que ellos puedan disfrutar y no sean una imposición de la escuela. Al salir del ámbito netamente estudiantil, los padres y los amigos también se involucran en los procesos lectoescritores de los estudiantes. (Benda, 2006)

La motivación según (Ministerio de Educación y ciencia España, 2006) es la acusa para realizar una acción. En este caso, el interés que lleva al sujeto a acercarse a la lectoescritura. La motivación se apoya en las expectativas, y estas son capaces de generar o de sustentar el interés hacía cierto objetivo. En los ejercicios que el docente formule a sus estudiantes es posible encontrar tal motivo que lleve al estudiante a sentir que la lectura y escritura son procesos placenteros y satisfactorios. El autor también menciona que la motivación lectoescritora, depende de la correlación entre las obras, los intereses de los lectores y sus capacidades. Entonces, es de vital importancia considerar un diagnóstico previo que permita conocer los gustos de los estudiantes, sus contextos particulares y sus habilidades. (Ministerio de Educación y ciencia España, 2006)

2.1.2. Motivación hacia la Lectoescritura

2.1.2.1. Lectura

Para Maldonado (2000) “Leer literalmente significa captar la información más superficial y las ideas que están explícitas en el texto”. Julia Victoria Espín (1987) and Kenneth Goodman (1968) definen la lectura como el proceso de descifrar o decodificar el código alfabético, con el fin de acceder a los significados de la lengua escrita. Los autores afirman, además, que leer requiere procesos mentales complejos. La lectura está considerada como una manifestación natural de lenguaje en la que están implicadas habilidades como la interpretación, la memoria, la organización y la evaluación. Desde una visión psicolingüística, leer es un proceso receptivo asociado con un juego de adivinanzas en el que se tiene que usar el pensamiento y el lenguaje. Los autores también afirman que leer es un proceso en el que se identifican palabras que posteriormente se juntan y se logran entender.

Desde una perspectiva social y cultural, la lectura es una herramienta que ayuda al desarrollo personal, social y cultural; que refuerza a la sociedad para enfrentar los procesos de globalización, aculturación e individualización (Bojorque, 2004). Es posible definir la lectura, además, como una voz que despierta la conciencia de los hombres, en tanto que los sujetos recuperan su memoria a través de la lectura de la historia. Es importante considerar esta visión de la lectura dada su importancia. Leer es la apropiación del lenguaje como un colectivo continuo, es decir, cuando un miembro de una comunidad específica se reconoce como parte de una comunidad lectoescritora determinada. Así las cosas, es fácil comprender que leer es un proceso que empieza desde las aulas, por lo que es de vital importancia hablar de la lectura desde una perspectiva pedagógica.

De acuerdo con Botero (2008), leer es el proceso de construir significados desde los textos escritos. En este proceso están envueltos la motivación y la interacción, pues la lectura puede ser un proceso individual pero se fortalece con la socialización. La autora afirma que el lenguaje es el vehículo del pensamiento y ayuda al desarrollo integral del niño pues genera un progreso de la habilidad comunicativa. Desde una visión pedagógica también se considera la lectura como una puerta que da acceso a un reino secreto en que es posible vivir muchas vidas y compartir diversos mundos. Es una actividad que invita a las personas a soñar.

Es importante tener en cuenta algunas fases de la lectura con el fin de establecer el nivel en el que están los participantes del proyecto. De acuerdo con Linnea Ehri (1991), el primer estadio de lectura es el logográfico. En este momento, el niño trata de descifrar palabras usando pistas visuales y tiende a preferir la lectura de las palabras que empiezan con la inicial de sus nombres. La segunda fase es la alfabética. Allí los estudiantes usan su conocimiento de los sonidos de las letras para decodificar palabras y se apoyan en dibujos e imágenes para buscar significados. En esta etapa, los niños tienden a leer letra por letra o silaba por silaba. El último estadio es el reconocimiento automático. En este momento el niño reconoce palabras de una manera instantánea y hace predicciones de lo siguiente que leerá. Aquí el lector no se enfoca en las palabras aisladas, sino en el significado y en el texto como un todo.

Los niños involucrados en este proyecto se encuentran en una etapa exploratoria de la lectura, por lo que es apropiado que el profesor haga cierto acompañamiento. El tipo de acompañamiento que el niño necesita es de lectura en voz alta, pues enfoca la atención del niño en la lectura y genera interés y despierta curiosidad en la misma. Por lo anterior, más adelante se hará referencia a la lectura en voz alta entendida como un paso para la comunicación. Es

importante traerla a colación pues hay diferentes aspectos que se refuerzan a través suyo, entre otros, internalización de la gramática y la puntuación. Como señala Trelease (1995), and Swartz (2003), la lectura en voz alta es un recurso de placer y comunicación con los niños. La lectura en voz alta fomenta y estimula la discusión y el desarrollo de la lengua. Es importante señalar estudios realizados sobre la lectura y sus resultados, de esta manera es posible ver el constructo en un escenario real. A continuación se mostrarán dos estudios, uno internacional y uno nacional que dejan ver la implementación de estudios de lectura en aulas infantiles.

El estudio exploratorio realizados por Ana María Borzone (2005, Enero 14), titulado: "La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas" se analizó e identificó el impacto de la lectura frecuente de cuentos infantiles en una población de 12 niños aproximadamente 5 años de edad. El problema que la investigadora quería solucionar con la implementación del estudio era la dificultad que tenían los niños para producir discursos narrativos. Una de las particularidades del grupo participante era su nivel socioeconómico que correspondía a un estrato bajo. Durante el estudio se pretendía ver un aumento de la comprensión de textos, una ampliación de léxico, la capacidad para narrar los hechos de manera oral y la promoción de un lenguaje más complejo. El procedimiento del estudio se llevó a cabo en la ciudad de Buenos Aires en un jardín de carácter público.

Los resultados del diagnóstico señalan que los niños tendían a narrar textos de manera más compleja en tanto que eran confusos y no usaban palabras específicas que orientaran el relato de manera acertada y coherente. Los resultados de la investigación mostraron un incremento en las capacidades de los participantes implicados en la comprensión de eventos.

Se fortaleció la memoria de los participantes y se evidenció un mejoramiento en cuanto a las estructuras temporales que los estudiantes usaban a la hora de narrar los textos.

El segundo estudio se titula: "Conozcamos el mundo de Willy: Una propuesta para favorecer los procesos de lectura y escritura de los niños y niñas del nivel preescolar a través de estrategias didácticas basadas en el uso de cuentos infantiles." Realizado por Lilia Briceño y Magaly Niño, en el Colegio Distrital Alfonso Reyes Echandía (Niño, M. et al. 2009). El estudio fue realizado con 48 estudiantes del nivel preescolar de una institución pública en Bogotá. El estudio busca caracterizar los procesos de lectura y escritura al implementar el cuento como herramienta didáctica. Los cuentos no se leyeron de manera cooperativa. Cada niño leía las imágenes del texto y las comentaban entre todos. Después, la profesora encargada tomaba los libros y empezaba a hacer un análisis silábico de las palabras en voz alta. Los niños debían hacer ejercicios de búsqueda de letras entre unos libros y otros. Al final de la implementación, los niños ya reconocían algunas sílabas más rápido. Los niños hacían descripciones más detalladas. Además, los estudiantes aprendieron la direccionalidad del texto al leer.

Así como se habla del desarrollo de la lengua, es necesario considerar la escritura como otro componente base para este estudio. A continuación se hablará de la escritura y la escritura creativa.

2.1.2.2. Escritura

La aparición de la escritura entre las habilidades comunicativas de los seres humanos produjo un cambio definitivo en la forma de entender los discursos y las estructuras sociales. Las producciones escritas superaron los discursos orales y eran sinónimo de sabiduría y poder.

La escritura es una herramienta que reestructura la conciencia y también el lenguaje interior (Ong, 1982). La escritura no es un proceso inconsciente porque está regido por algunas condiciones y reglas que deben ser aprendidas. La capacidad de utilizar la escritura enriquece los procesos mentales de los seres humanos; desarrolla el espíritu e interioriza los procesos por los cuales un individuo adquiere conocimiento.

La escritura se puede definir como una manifestación de la lingüística humana y tiene algunas características fundamentales como Cassany (1999) menciona. Estas características son la intención, la contextualización, la organización de los discursos y la variación, entre otros. La primera define la intención que un individuo tiene mientras escribe; la segunda se centra en el contexto en el que surge la producción escrita; el tercero se enfoca en la forma en que está estructurado el texto; y el cuarto reconoce las particularidades que dependen de cada escritor.

Desde la escritura las personas pueden desarrollar y mejorar algunas habilidades cognitivas como la interpretación, el razonamiento lógico y la comprensión. De la misma manera, la escritura contribuye al mejoramiento de las funciones intrapersonales, ya que no sólo es una herramienta para los intereses académicos, profesionales o personales, sino que es un canal para comunicarse y estar en contacto con otras personas.

Uno de los objetivos de este estudio es incluir la escritura creativa como una manera de estimular las creaciones propias. Este concepto refuerza el objetivo de motivar la escritura, la lectura y la seguridad de los estudiantes a expresar sus ideas y pensamientos a través de la escritura.

Siguiendo a Goodman (1968), es posible afirmar que la escritura juega un papel muy importante en el desarrollo de ciertas habilidades lingüísticas y cognitivas del ser humano. Allí nace la necesidad de implementar la escritura y la alfabetización desde pequeños. Por ende, la escritura no puede ser sencillamente un acto académico, sino a su vez, el escritor debe gozar de aquella emoción que lo hace sentir el simple hecho de crear, de construir de imaginar. Por esto, es necesario focalizar la escritura desde la escuela y considerar así la escritura creativa. Dado que la escritura creativa debe tomarse como un proceso y no como un producto o un fin, es necesario mencionar los pasos o etapas características del proceso de la escritura creativa.

La escritura creativa según Teberosky et al. (1991) tiene tres etapas para poder desarrollarse de manera apropiada.

Preescritura: En este paso, el deseo del estudiante o escritor se impulsa y de ahí nacen las ideas para el escrito. Posteriormente, el escritor elige una temática específica e imagina la estructura. Elabora las primeras señales que le dan una idea a grandes rasgos de lo que será su producción. También, elabora algunos dibujos que le dan ideas y harán que la imaginación del creador se active y empiece a trazar mundos posibles. Se hacen borradores y notas.

Escritura: En esta fase, el texto se escribe de inicio a fin, de acuerdo con las ideas que se habían elaborado en la etapa anterior. En este momento se da forma a lo que el escritor tenía en su imaginación.

La última etapa es la reescritura. En este momento de la reescritura, el creador del texto debe volver a lo que se había escrito y releerlo. Darles nuevas miradas y otorgarle un estilo.

Según lo declarado por Frugoni (2006), la escritura creativa le permite al individuo proponer, crear y construir sus propios mundos; que es la razón por la escritura creativa tiene

un papel importante en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Es vital reconocer la importancia de la imaginación y la creatividad en el desarrollo de la habilidad de la escritura. Dado que la escritura y específicamente la escritura creativa es una habilidad a la que se le ha asignado un rol secundario en las escuelas es necesario resaltar estudios que busquen la exploración de esta habilidad. Por esto, a continuación se mencionan dos investigaciones relativas al tema de la escritura y de la escritura creativa.

El primer estudio se titula: "Producción de textos narrativos escritos: Estudio descriptivo comparativo en alumnos de 2º, 3º y 4º de año básico." por Elsa Piedad Cabrera de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El estudio buscaba dar conceptos claves a los profesores en el momento en que los estudiantes debían enfrentarse a la escritura de cuentos. El estudio de carácter descriptivo se llevó a cabo con estudiantes de cinco colegios de estratos bajos ubicados en la región metropolitana de Chile. La implementación del estudio se realizó con la entrega a grupos de 5 niños una lista de 10 personajes de los cuales debían escoger cinco para la elaboración de un cuento. Además, se entregaron 11 intenciones comunicativas de las que también debían elegir cuales incluirían en sus textos. No hubo restricción de tiempo. Para el análisis se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: dimensión y esquema; coherencia lineal y global y pertinencia e intencionalidad. Los resultados del estudio muestran que los textos de los estudiantes de 3º y 4º no poseen diferencias marcadas. Sin embargo, los estudiantes de segundo grado no muestran un uso de la estructura del cuento (inicio, nudo y desenlace. Entre más edad mayor coherencia y cohesión en las historias.

El segundo estudio se titula: Recorramos nuestra historia: Contando y escribiendo cuentos, fábulas, mitos y leyendas, escrito por: Tatiana Elizabeth Pachón Avellaneda, Nancy

Moyano Rodríguez, Esnidia Parra Olaya, Ingrid Alejandra Torres Hurtado. Profesoras del Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas. El estudio fue realizado en el suroriente de la ciudad de Bogotá en Colombia, en la Institución Educativa Distrital Tomás Rueda Vargas, con 40 niños de primaria. El estudio consistió en usar cuentos con temáticas históricas con el fin de que los estudiantes aprendieran historia y a la vez produjeran textos históricos usando su imaginación.

Los resultados del diagnóstico muestran que no todos los estudiantes tienen claro el proceso de escritura. Ninguno de los estudiantes hace borrador de los textos o revisiones. La fase de escritura se realizó posterior a la de lectura y se abrió el espacio de artes para que fuera más fluido. La manera en la que se estimuló la escritura fue a través de las preguntas ¿Qué escribir?, ¿Sobre qué?, ¿Qué tipo de texto? y ¿Para quienes? Después, con ayuda de los padres y los profesores se hizo la revisión de los textos y se editaron antes de entregarlos. Los resultados del estudio muestran que los estudiantes revisaron y editaron sus producciones varias veces antes de entregarlas.

2.1.3. Modelo pedagógico: Constructivismo

El presente estudio y su implementación pedagógica estuvieron basados en la teoría constructivista. Metodología ésta que difiere de las que han recibido los participantes en la investigación en su historial académico. Se escogió esta teoría debido a la influencia que puede tener dada la realidad económica y sociocultural de los estudiantes. Así pues, si los estudiantes se encuentran en un sector vulnerable y tienen vidas complejas para la edad que tienen, es necesario considerar una pedagogía que aproveche eso y lo use a su favor. Así las cosas, en aras de generar

conocimientos y fomentar la autonomía la teoría más adecuada fue el constructivismo. A continuación se describe y define desde tres perspectivas.

Para Piaget (2001), el conocimiento desde la teoría constructivista es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida. El constructivismo consiste en la reestructuración de las nociones desde la creación de cambios en el ambiente, desequilibrios y generación de conflictos. Estas acciones logran en el sujeto un cambio en su estructura de pensamiento y la formación de nuevas ideas ligadas a las ideas anteriormente adquiridas e interiorizadas. Todo el conocimiento se relaciona con la experiencia y el contacto de los sujetos con su entorno. A medida que el sujeto crece y se desarrolla va adquiriendo nuevas estructuras de conocimientos. A estas estructuras Piaget les llama estadios. Existen cuatro estadios a través del desarrollo cognitivo. El primero es el estadio de la inteligencia sensoriomotriz, el segundo es el estadio de la inteligencia intuitiva, el tercero es el estadio de las operaciones concretas y el cuarto es el estadio de las operaciones abstractas. El primer estadio, el de la inteligencia sensoriomotríz, consiste en el desarrollo de actividades elementales y afectivas. Este momento de la vida del sujeto se sitúa entre el nacimiento y los dos años. El segundo estadio de la inteligencia intuitiva se trata del momento en el que los niños establecen relaciones sociales y adquieren un rol en la sociedad. Esta etapa se desarrolla desde los dos años hasta los siete años. También se desarrolla el juego simbólico. El tercer estadio, de las operaciones intelectuales concretas, es el momento en el que los sentimientos morales y sociales aparecen, además de la lógica. Esta etapa se genera de los 7 a los 12 años de edad. El último estadio de las operaciones intelectuales abstractas, consiste en la formación de la personalidad y el inicio del sujeto en la sociedad de adultos.

Para Vygotsky, el constructivismo es el medio por el que los estudiantes aprenden a través de la influencia del contexto social en el que se desenvuelven (Calero, 2013). El conocimiento debe ser un proceso natural y se basa en retomar estructuras antiguas para construir conocimientos nuevos. En esta teoría el contexto social adquiere una importancia vital, pues el estudiante aprende de una manera más efectiva si se hace de manera cooperativa. Entonces, el rol del profesor, en la teoría de Vygotsky, es el del mediador entre el estudiante y el conocimiento. El profesor ayuda al estudiante para pasar de ser apoyado a independiente. El profesor debe, entonces, diseñar situaciones experimentales para facilitar el conocimiento del niño; da elementos que pueden favorecer el desarrollo proponiendo entornos de aprendizaje; crea entornos ricos en estímulos para que el niño sea capaz de construir nuevas estructuras cognoscitivas. El rol del estudiante tiene que ser activo y no un receptor de información. Tiene un proceso auto constructivo en situaciones socioculturales concretas (compartiendo con sus compañeros y con las situaciones que el docente le plantea). El conocimiento se hace productivo entre estudiantes. Se crean estudiantes libres y no serviles. El estudiante elabora información y es capaz de progresar por sí mismo y tomar decisiones. El ideal de la teoría constructivista es transformar información y crear estructuras de conocimiento. Vygotsky menciona un concepto denominado ZDP (Zona de Desarrollo Próximo), este concepto se define como una empresa en la que los que saben y conocen más comparten el conocimiento con los que saben menos. De esta manera, se equilibra la sociedad.

Ausubel fomenta un nuevo tipo de aprendizaje en la que el conocimiento debe ser aprendido porque representa cosas reales de sus contextos y no debe ser aprendido de manera memorística y alejada de la realidad (Ausubel, 2002). Al aprender los niños conceptos con significados reales y con ejemplos cercanos a sus contextos, los niños tienden a tener una disposición más positiva hacía el conocimiento. Además, los estudiantes hacen uso de sus experiencias para aprender de manera

más rápida. El estudiante obtiene nuevas estrategias que le permiten hacer análisis más profundos. El proceso de aprendizaje consiste en una cadena de anclajes. Es decir, cada nuevo conocimiento que se adquiere se relaciona con un conocimiento adquirido anteriormente. De esta manera, el estudiante puede llevar el nuevo conocimiento a la memoria a largo plazo. Para que el proceso sea apropiado, es importante que el profesor conozca las nociones antiguas de sus estudiantes, así, podrá iniciar con el proceso de anclaje. También, es primordial que el profesor use imágenes para explicar los conceptos. El ideal del constructivismo desde Ausubel es "Aprender Haciendo".

2.1.4. Desarrollo cognoscitivo en la infancia intermedia (6 a 11 años)

Durante esta etapa los niños ejercitan el pensamiento lógico sobre el presente, pero no hacen abstracciones aún. Es decir, están en capacidad de manejar los números, comprenden los conceptos de tiempo y espacio, distinguen la fantasía de la realidad; pero no se plantean situaciones hipotéticas. En esta edad los niños adquieren el principio de conservación, el cual se define como "conciencia de La etapa de las operaciones concretas:

Según Piaget, esta es la tercera etapa del desarrollo cognoscitivo, en la que los niños desarrollan que dos estímulos que son iguales (en longitud peso o cantidad, por ejemplo) se conservan igual frente a la alteración que se percibe siempre y cuando no se haya agregado o retirado nada a ninguno de los estímulos" (Papalia, D. Wendkos, S., 1998, pág 441). Dentro de este principio se distinguen tres habilidades: identidad, que consiste en la identificación del objeto por más que cambie su forma, reversibilidad, la comprensión de que un objeto puede regresar a su forma inicial y la capacidad de descentrar, es decir, enfocarse únicamente en un detalle.

Durante esta etapa se consigue también la comprensión de otros conceptos importantes:

- Seriación: la organización de una serie de objetos siguiendo determinado criterio (del más largo al más corto, del más pesado al más liviano).
- Interferencia transitiva: capacidad de establecer una relación entre dos objetos a partir del conocimiento de la relación de cada uno de ellos con un tercero.
- Clasificación: se clasifican los objetos en dos o más categorías (color y forma) (forma y peso).

Para Vygotsky la interacción social es un factor determinante para el desarrollo cognoscitivo. El aprendizaje se da en dos fases: en la primera, se experimenta a partir de la interacción con otros individuos y en la segunda se interioriza lo que se ha aprendido. A este proceso se le denomina andamiaje. "El andamiaje es el apoyo temporal que padres, maestros y otras personas brindan a un niño para realizar una tarea" (Papalia, D.Wendkos, S. pág 448). A mayor destreza del niño, menor será el apoyo del adulto. A mayor dificultad de la tarea mayor será el apoyo.

2.1.4.1. Desarrollo moral

En cuanto al desarrollo moral, para Piaget los niños de 7 y 8 años se encuentran entre la etapa I (moralidad de restricción) y la etapa II (moralidad de cooperación). Durante la primera etapa los niños son inflexibles con las normas, los castigos y el concepto de bien y mal. Durante la segunda formulan su propio código moral, empiezan a considerar al otro y comprenden que el bien y el mal no son conceptos absolutos y que los castigos pueden negociarse.

Para Selman la transición entre el pensamiento egocéntrico y el pensamiento moral se evidencia por la capacidad para asumir un rol: "la capacidad para asumir el punto de vista de otra persona" (Papalia, D.Wendkos, S. pág 446). Selman reconoció cinco etapas del desarrollo moral

(0,1,2,3,4) los niños entre siete y ocho años se encuentran en la etapa 1, en la que se comprenden la importancia de la intención y las diferencias entre puntos de vista.

2.1.4.2. Desarrollo del lenguaje en la niñez intermedia:

La competencia lingüística de los niños se desarrolla rápidamente durante este periodo. Pueden entender e interpretar casi todo lo que se les comunica y a la vez hacerse entender con mayor claridad. Si bien a esta edad han aprehendido casi toda la gramática de su lengua, aún se presentan dificultades para el manejo de la vos pasiva, los tiempos verbales que requieren el auxiliar "haber" y las oraciones condicionales. En cuanto a la pragmática de la lengua, en la niñez intermedia se desconoce la metacomunicación, es decir el conocimiento de cómo se realiza la comunicación. Es por esto que padres y maestros deben ser lo más claros y explícitos que les sea posible cuando requieran una respuesta del niño.

2.1.4.3. Desarrollo de las destrezas de lectoescritura

En la niñez intermedia se empieza a leer y a escribir con un propósito determinado. Se lee por diversión, para aprender sobre hechos, ampliar ideas, estimular el pensamiento. Se escribe para expresar ideas, pensamientos y sentimientos. El contexto social en el cual se desenvuelven los niños puede propiciar el desarrollo de sus destrezas en lectoescritura. A partir del uso del sistema de signos común a los hablantes de su lengua, encuentran su lugar en la sociedad.

2.1.5. Libro-Álbum

El libro álbum nace en el siglo XX y se define como un tipo de literatura caracterizada por llamar la atención de sus lectores (en su gran mayoría niños y jóvenes) por sus ilustraciones y poco texto. Según Cianciolo (1997), los libros álbum enriquecen, extienden y expanden las bases de las experiencias de los lectores y los intereses y preferencias estéticas de la literatura, pues el libro álbum brinda una variedad de imágenes sensoriales, personajes y temas. No es solo una

experiencia intelectual, también es una experiencia visual y estética. En este tipo de literatura se integran, el arte, la literatura y la lectura de imágenes. Se caracteriza por ser fácil de entender, por ser llamativo y por usar un lenguaje capaz de envolver al lector. Las imágenes que acompañan a los textos no son representaciones del mismo, son imágenes que complementan la historia o cuentan más detalles sobre ella. Para lograr entender e hilar el texto con las imágenes es necesario hacer uso de la imaginación.

El libro álbum y su vínculo con los procesos de aprendizaje de los niños, está relacionado con el entendimiento de situaciones pertenecientes a sus contextos de una manera más sencilla y cercana (nacimiento de un hermano, sensibilización ante los roles de la familia). Además, el libro álbum tiende a generar en los niños un pensamiento en el que involucren el uso de la especulación, de la secuencia y de la imaginación para saber qué pasa después (Northrup, 2012), Asimismo, los niños tienen un acercamiento primario hacia el arte y viven una experiencia estética. También, existen algunos libros álbum que están diseñados para involucrar al público en el ejercicio de la lectura (tocar diferentes texturas y mover imágenes) y así generar más motivación. El propósito del libro álbum es hacer de la lectura una experiencia agradable, identificando la belleza del arte en las imágenes y la belleza de las letras. El lector también, se ve en la obligación de llenar algunos espacios que no son explícitos en la lectura a partir de las imágenes. Cada imagen tiene un valor y está interconectada con la historia y con el texto. Es necesario tener en cuenta que el libro álbum puede dar muchos mensajes mediante los colores el tipo de letra, el formato del texto y el número de hojas.

Las ilustraciones de los libros están hechas con múltiples técnicas artísticas que desarrollan en el niño una experiencia y acercamiento temprano con el arte. Estas imágenes implican que los niños lleven su imaginación y habilidades analíticas un poco más allá, para que puedan entender

la relación de la imagen con el texto. Este tipo de literatura también se caracteriza por usar animales como personajes en la mayoría de los casos. A estos animales se les atribuyen características y necesidades humanas. El libro álbum no debe tener muchas páginas. Las imágenes y los textos deben trabajar juntos. Una página debe contener una escena y el texto de esa escena debe quedar en suspensivo y completarse con la imagen de la siguiente página, de esta manera se crea expectativa en el lector para continuar con el ejercicio. Los libro álbum están creados para ser leídos en un solo momento (Díaz, 2007). El libro álbum ofrece la oportunidad de la lectura en grupo y en voz alta, pues un adulto puede leer el texto mientras los niños miran las imágenes y las relacionan con la historia que se cuenta.

3. Diseño Metodológico

3.1. Tipo de Investigación

Considerando que la investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno (Sampieri, 2010), es importante considerar el tipo de investigación que guiará el proyecto, pues de esta manera se tiene más claridad sobre el estudio y la manera en la que se llevó a cabo. El tipo de investigación es cualitativa. Para Glaser (2006), la investigación cualitativa se interesa por el análisis de los fenómenos que se relacionan con los aspectos sociales más que por probar una teoría. De acuerdo con Merriam (2009), la investigación cualitativa tiene como objetivo comprender la forma en que las personas construyen sus propios mundos e interpretan sus experiencias personales e interpersonales. Como lo afirmó Guba (1978) para hacer la investigación cualitativa es necesario estar involucrado en un contexto real con gente real en una manera natural. El proyecto se desarrolló en un contexto real (clases de español) con 25 niños de primer grado del colegio Juan Luis Londoño IED La Salle.

3.2. Métodos e Instrumentos

El enfoque de investigación que guía el desarrollo de este proyecto es la investigación-acción. Costello (2003) estableció que la investigación-acción siempre requiere de una participación activa, que se centra en la mejora de una situación a través de la intervención del investigador. De acuerdo con Burns (2009), la investigación-acción es un proceso sistemático y reflexivo que un investigador desarrolla para comprender y mejorar su práctica profesional. Este estudio es investigación-acción, ya que es una respuesta a las necesidades que se observaron en el contexto. Se parte de la inmersión de las investigadoras en el contexto en el que se han utilizado instrumentos de recolección de datos tales como: encuestas, notas de campo y productos de los estudiantes. Estos instrumentos se aplicaron con el propósito de determinar las dificultades de los estudiantes y el proceso que se llevaba a cabo durante la implementación y después de ésta. Como se trabajó en un aula de español, la investigación-acción ayuda a reunir e interpretar los datos necesarios para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

En importante, mencionar los pasos de la I.A (Investigación Acción) con el propósito de plasmar las fases del presente estudio. La investigación acción tiene un proceso continuo de cinco pasos.

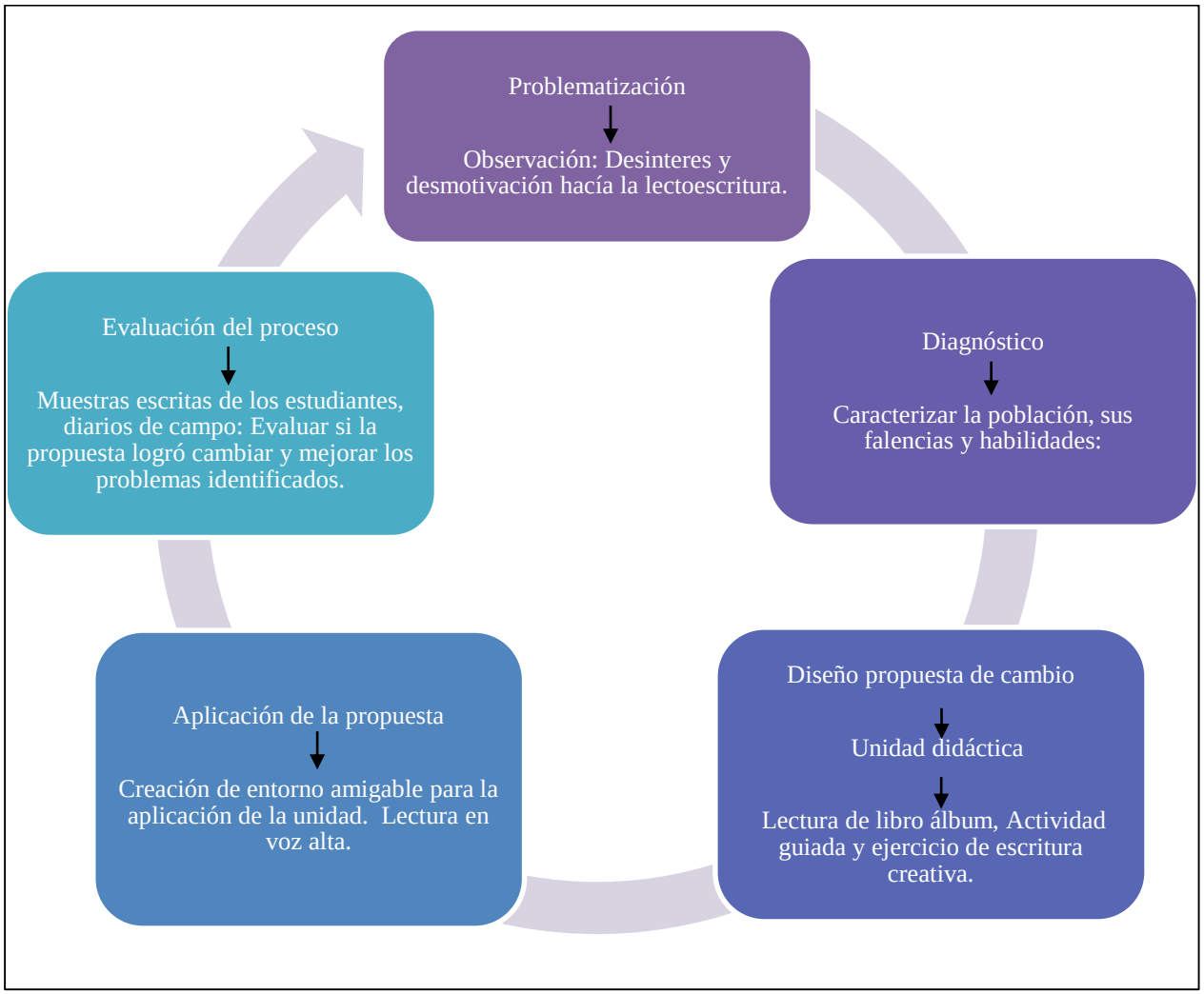


Figura 3.2.1. Representación gráfica del proceso de investigación acción.

El primer paso es la problematización, en la que se presentan contradicciones entre el aprendizaje y las clases. Además, se presentan dificultades que permean el desarrollo de los procesos académicos. El primer paso se llevó a cabo en la etapa de observación, pues se identificó que los estudiantes estaban desinteresados y desmotivados en al aprendizaje de la lectoescritura, pues los estudiantes no mostraban una buena disposición en las clases.

El segundo paso es el diagnóstico. En este momento de la investigación es necesario realizar una prueba que permita identificar las principales falencias y fortalezas de los

estudiantes, además de realizar una descripción general de la población. Este paso se desarrolló en el presente estudio a través de una encuesta, que determinó los gustos de los estudiantes y las principales características de los mismos. También se usaron los productos de los estudiantes que permitieron identificar la falta de atracción hacia el material trabajado en clase.

El tercer paso de la Investigación acción es el diseño de una propuesta de cambio. Teniendo ya, el problema, los objetivos, las dificultades y facilidades de los estudiantes, es posible pensar en una estrategia que permita el cambio de las estructuras pedagógicas y genere impacto en los procesos de los estudiantes. En este paso de la investigación, se propuso una unidad didáctica que tomaba en cuenta los gustos de los niños (dibujos y animales) y los objetivos que se habían trazado. Entonces, se planteó una estrategia que incluía el contexto particular de los niños. Es decir, su mamá, sus amigos y su entorno en general. La unidad está compuesta por 3 partes. Cada parte tiene un libro y cada libro tiene actividades de lectura, escritura guiada y escritura creativa y autónoma.

El cuarto paso es la aplicación. En este paso de la investigación la unidad didáctica debe estar completamente revisada y lista para su aplicación. Es este momento donde se debe implementar la propuesta y se debe incluir el constructivismo para que se den los resultados que se esperan en los objetivos. En el presente estudio, se llevaron los libros álbum. Posteriormente, las docentes encargadas creaban un entorno amigable en el que los estudiantes se disponían a escuchar la lectura del libro y a analizar las imágenes. Después, las docentes entregaron las copias de las unidades didácticas y se apoyó el desarrollo de éstas. Finalmente se dejaba una parte de la actividad para que los estudiantes, de manera autónoma escribieran algo de su propia autoría.

El quinto paso, consiste en la evaluación de todo el proceso. Los instrumentos y la implementación pedagógica dan suficientes evidencias del alcance de la investigación. Durante este paso, se tomaron todas las muestras escritas de los estudiantes y los diarios de campo para analizar si efectivamente se había logrado un mejoramiento en el proceso lectoescritor y una motivación hacia la lectura y la escritura.

Es necesario, mencionar la metodología que se tuvo en cuenta para la elaboración de la propuesta y su implementación, pues esto guiaría el proceso de la lectoescritura con los participantes de la investigación. Además, se vincula con el proceso de la Investigación Acción, en tanto que para las fases tres y cuatro fue necesario un cuidadoso estudio de los procesos que se llevarían a cabo no sólo en la investigación, sino también en la parte de la pedagogía de la lengua materna, específicamente de la lectoescritura y la manera en la que se pretendía propiciarla. La metodología apropiada para el desarrollo de la unidad didáctica es la deductiva, puesto que el lenguaje se enseña desde los aspectos generales a los particulares a través de la lectura y escritura de la literatura. Además, la unidad busca hacer surgir el interés de los estudiantes por el lenguaje, la escritura creativa y la literatura de una manera natural. Las actividades logran conceder la capacidad de seres pensantes a los estudiantes, dado que les da la libertad de escribir y expresar sus pensamientos y sentimientos sin restricción alguna, pues, en un primer momento, no se busca la aplicación de normas formales, en cambio se busca la expresión de la imaginación. La pertinencia radica en la búsqueda de una nueva alternativa de intervención pedagógica que pueda producir resultados diferentes a los ya observados. También es necesario romper el paradigma de la educación tradicional.

En cuanto al método se trata de uno de orden global, en tanto que se enseña el lenguaje como un todo y no se desglosa en sílabas y letras. Además busca que aquellos en quienes se

proyecta reconozcan el sentido del lenguaje. También, tiene la intención de despertar la creatividad de los estudiantes y no fija normas sintácticas. Asimismo, se hace énfasis en el sentido más que en la estructura formal. Con respecto al rol del profesor, este es un orientador creativo y activo. Es el propiciador de espacios de enseñanza, es quién apoya cada paso del proceso académico y quien motiva el aprendizaje para que este sea un espacio de expresión y de creación. El rol del estudiante, a su vez, es el de creador y juega un papel activo puesto que apropia el mundo a través de la escritura y la lectura de literatura. Es un ser libre capaz de generar y plasmar sus propios pensamientos. Es espontáneo y curioso, y aunque son independientes gustan de la interacción con otras personas, pues esto alimenta sus ideas

3.2.1. Instrumentos de recolección de información

Para este proyecto de investigación se han utilizado tres instrumentos con el fin de recoger información vital durante el desarrollo del estudio. Estos instrumentos son: las encuestas (anexo 4), diarios de campo (anexo 1) y los productos de los estudiantes (anexo 3) lo que permitió a los investigadores identificar algunas características acerca de los participantes. Los instrumentos revelan información importante sobre el desempeño de los estudiantes en sus clases de lectoescritura y su respuesta a los cambios metodológicos que se implementaron a través de la propuesta. Es importante establecer la definición de cada instrumento que se ha utilizado.

Las notas de campo son "descripciones y relatos de los acontecimientos en el contexto de la investigación que están escritos en un estilo relativamente objetivo. Por lo general, incluyen aspectos de la información no verbal, entorno físico, la estructura del grupo y las conversaciones e interacciones entre los participantes "(Burns, 2009). Las notas de campo

fueron muy útiles para el desarrollo de este proyecto ya que sirvieron como una herramienta para recopilar y organizar la información sobre los acontecimientos en el aula; no sólo los hechos que tienen una relación directa con la participación de los estudiantes en sus clases, sino también algunos aspectos importantes en términos de comportamiento, sus preferencias de aprendizaje, el ambiente de aprendizaje, la forma en que interactúan con otros, los materiales que se han utilizados y la respuesta a los mismos. Esta información hace posible identificar las necesidades de los estudiantes con el fin de mejorar su proceso de aprendizaje y los progresos de las clases.

El segundo instrumento utilizado fue una encuesta (anexo 4) que se utilizó con el fin de reunir información básica acerca de los estudiantes. Se define como una de las herramientas de recolección de datos más utilizada. Consiste en un conjunto de preguntas específicas formuladas por escrito a los participantes en el proyecto de investigación con el fin de recopilar datos. (Blaxter, 1996). En este proyecto de investigación se aplicó una encuesta personal a los estudiantes de primer grado del colegio Juan Luis Londoño IED La Salle. Algunas de las preguntas eran de respuesta múltiple y otras eran abiertas. Las preguntas solicitaban información general. Con la encuesta aplicada en este proyecto de investigación fue posible obtener información como las edades, géneros, lugares de residencia, nivel académico, estratos sociales y sus preferencias. La información obtenida de la encuesta es útil, ya que fue posible identificar los factores importantes que afectan las clases en el diagnóstico, los procesos de aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes. También hay que tener en cuenta sus preferencias y las cosas que no les gustan, de esta manera es posible encontrar algunas de las fortalezas y debilidades de los estudiantes.

El tercer instrumento que se utilizó en el proceso de recopilación de datos para el desarrollo de este proyecto fueron los productos de los estudiantes. "Por lo general consisten en elementos que son fácilmente disponibles en el marco de la investigación, se relacionan con el enfoque en la investigación-acción, y proporcionan una visión sobre la situación" (Craig, 2009). También, se definen como todos los materiales utilizados por los profesores durante las clases. Estos productos muestran el rendimiento del alumno en las clases (Berns, 1984). Para este estudio, los ejercicios de los estudiantes durante la implementación se utilizaron como productos. El aspecto a tener en cuenta en este instrumento es el contenido. Se usó este instrumento porque esos productos contienen el verdadero desempeño de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Además, es posible describir el proceso de aprendizaje durante toda la aplicación.

3.2.2. Procedimiento de recolección de datos

En la siguiente parte del documento se describe el proceso de recolección de datos. El primer paso fue la realización de los diarios de campo (Anexo 1). Mientras se brindaba el refuerzo se observaban todos los aspectos que influían en el desarrollo de las clases. Entonces, se tomaban notas sueltas y al finalizar cada sesión se elaboró el correspondiente diario de campo (Anexo 1). A través de los diarios de campo fue posible identificar la forma en que se desarrollaron las clases, la respuesta de los estudiantes frente a las metodologías, los materiales que se estaban utilizando y los logros y dificultades de aprendizaje de los estudiantes. Los diarios de campo permitieron diagnosticar el problema principal de los estudiantes en cuanto a la lectoescritura.

En un segundo momento, fue necesario dar a los estudiantes una encuesta (Anexo 4) para que se diligenciara con sus datos personales, gustos, la edad y algunas opiniones que tenían sobre la lectura. La encuesta se aplicó a todos los estudiantes con el apoyo del docente titular. De la información de las encuestas fue posible identificar información específica acerca de los estudiantes, como su edad, sus gustos, su lugar de residencia, su nivel socioeconómico y su relación con la lectura. Pues de acuerdo con el paso número dos de la investigación acción se debe hacer un diagnóstico. Una parte del diagnóstico se elaboró a partir de esta encuesta. Esta encuesta, además, también permitió determinar el tipo de literatura que se debe utilizar en la intervención pedagógica. La encuesta se aplicó en 40 minutos de la clase en una de los encuentros. La mayoría de las preguntas fueron respondidas de manera acertada.

Posteriormente los productos de algunos de los estudiantes se recolectaron con el fin de analizar el proceso y progreso del aprendizaje, y más específicamente el rendimiento de los estudiantes. Fueron recolectados las unidades didácticas que eran talleres de lectura y escritura desarrolladas durante la clase. Una de las características de estos talleres de escritura era que estaban orientados por el profesor y algunos puntos eran ejercicios libres de la escritura. Estos artefactos fueron recogidos con el fin de describir el proceso de la escritura creativa de los estudiantes.

4. Análisis de Datos y Hallazgos

Esta investigación se desarrolló con una población bastante irregular, considerando los hallazgos obtenidos a través de la encuesta y de las sucesivas observaciones realizadas. Sobre esa base, las variables sobre las que se trabajó revelaron que hay variaciones importantes en los

procesos individuales de los estudiantes, que afectan el progreso general del grupo. El proceso de alfabetización inicial que se buscó reforzar a través de la escritura creativa tuvo que considerar Así las cosas, se puede constatar, como señala Salgado (2000), que "En el proceso de alfabetización inicial podemos encontrar diferencias sumamente relevantes entre los alumnos, los docentes; los contextos sociales, económicos y culturales en los que se desarrolla el aprendizaje y las estrategias metodológicas utilizadas".

4.1. Análisis de datos

El tipo de análisis que se llevó a cabo luego de la recolección de datos en esta investigación fue de carácter cualitativo. La lógica de un proceso cualitativo se distingue del cuantitativo en que no es estrictamente lineal ni exige rigidez de etapas. En esta investigación se desarrollaron acciones orientadas al cumplimiento de sus objetivos que, por su naturaleza, a entender, enmarcadas en una investigación-acción, tienden a yuxtaponerse y a resultar reiterativas. Es de este modo, y como se ha señalado ampliamente, que se desarrollaron tres distintas unidades didácticas que buscaron definir el estado y evolución de las cinco categorías de las que se habló en el marco teórico, a entender, lectura, lectura en voz alta, escritura, escritura creativa y motivación. Dichas unidades didácticas se elaboraron sobre la base de la observación de la población. La observación de la población, como se indicó anteriormente en el procedimiento de recolección de datos, resultó, primero, en la elaboración de diarios de campo, con los que se estableció que pautas de enseñanza-aprendizaje estaban siendo manejadas en los niños. Así, se pudo establecer que el modelo pedagógico habitual era el modelo de la escuela tradicional. Luego, para tener una idea clara de la población, se aplicó una encuesta (Anexo 4) con el propósito de caracterizar el grupo, es decir, tener una descripción precisa de la población objetivo de la investigación. Así, es

posible afirmar que el trabajo se hizo de forma simultánea, coincidiendo con Sampieri (2010), quien afirma que muestreo, recolección y análisis resultan actividades casi paralelas.

Considerando esto, y dado que por sus características es éste un trabajo cualitativo, se buscó obtener datos en ambientes naturales, a entender, situaciones en la que los estudiantes no están bajo estricto control de los docentes, sino que pueden hacer uso del libre desarrollo de su creatividad. En estos espacios no se midieron variables sino que, más bien, se recopiló el material obtenido de la observación y se interpretó considerando las categorías ya mencionadas. Así, siguiendo a Lofland *et al.*(2006), se prefirió establecer como unidad el encuentro, definida por Sampieri (2010) como una unidad dinámica y pequeña que se da entre dos o más personas de manera presencial y que sirve para completar intercambiar información, y termina cuando las personas se separan.

En la investigación el encuentro se daba en un salón de clases con una capacidad aproximada de 50 estudiantes. El grupo de trabajo, a entender, el grupo de refuerzo –compuesto regularmente por 15 a 18 niños y niñas–, se reunía los sábados de 9:00 am a 11:00 am. En estos encuentros se llevaba a cabo la aplicación de las unidades didácticas que son definidas por Ruvalcaba (1991) como "una estructura pedagógica de trabajo cotidiano en el aula; es la forma de establecer explícitamente las intenciones de enseñanza-aprendizaje que van a desarrollarse en el medio educativo". Así, es posible afirmar que la unidad didáctica sirvió en el marco de la investigación como un ejercicio de planificación, realizado explícita o implícitamente, con el objeto de conocer el qué, quiénes, dónde, cómo y porqué del proceso educativo en lo relativo a las competencias de lectoescritura.

Los instrumentos que se tuvieron en cuenta son, por un lado, los diarios de campo, en los cuales es posible reconstruir de una manera más distante y objetiva la realidad que se presentó durante los distintos encuentros. Es preciso señalar que la observación realizada no se trató de mera observación, sino consistió en un trabajo en el cual se intentó hacer una lectura profunda de la realidad considerando las características del contexto en que se desarrollaron los encuentros y los datos disponibles sobre la realidad de los niños. Adicionalmente, implicó estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones que ocurrían entre los estudiantes y las docentes.

Por otro lado, para el diseño de las unidades didácticas se tuvo en cuenta los antecedentes de los encuentros que, a su vez, ya en el momento de aplicación de las unidades se desarrollaron de acuerdo a su intencionalidad, a entender, el ejercicio de escritura creativa y lectura en voz alta para el refuerzo de habilidades lectoescritoras,

El proceso lectoescritor de los estudiantes de primer grado del Colegio Juan Luis Londoño IED La Salle, como se pudo ver durante el proceso de observación, se pudo definir inicialmente como fragmentado y aislado. Fragmentado porque se limitaba a la realización de planas, dictados y transcripción de textos; aislado pues no se orientaba al uso de estos conocimientos en contexto. Adicionalmente, carecía de experiencias que fomentaran la creatividad en los niños. Los estudiantes no veían en la lectura y la escritura una actividad de disfrute, como se evidencia en el anexo 4, la encuesta de caracterización, en la que se pregunta a los niños si les gusta o no leer.

La intervención despertó la curiosidad de los niños, suscitando su interés en los temas trabajados. Esto se evidenció en su participación, que se evidencia en el anexo 1, donde se

comenta ampliamente en qué consistían los comentarios de los estudiantes. Los estudiantes preguntaban acerca de la correcta grafía de palabras desconocidas, astronauta, por ejemplo; y sobre nuevos significados de términos ya conocidos como "tierna", en el caso de la actividad entorno a el libro de Anthony Browne, (2005) "Mi mamá". Al terminar cada actividad, los niños se interesaban en los libros-álbum, en sus imágenes y en las palabras que conocían en ellos. Algunos de ellos se identificaban con los personajes.

Después de la intervención, la escritura creativa para los niños no era un concepto ajeno. El nivel en lectoescritura de los estudiantes permitió que se adelantaran actividades durante los encuentros que, por un lado, hicieron que los niños llenaran de contenido palabras desconocidas y que, además, se familiarizaran con su correcta grafía. Por otro, hizo que los niños se habituaran con la correcta grafía de palabras propias de su contexto y que pertenecen a su uso común.

4.2. Resultados

El trabajo de investigación que se realizó entre el 18 de febrero y el 29 de septiembre de 2012 en el Colegio Juan Luis Londoño IED La Salle, con el grupo de refuerzo anteriormente descrito, en encuentros semanales con una intensidad horaria de dos horas dio los siguientes resultados:

1. Ambiente social y humano: La totalidad de los estudiantes, dadas sus condiciones socio-económicas, conviven en hogares disfuncionales en los que la importancia del desarrollo apropiado de su vida académica es de segundo nivel. Así, muchos de los estudiantes manifestaron problemas de convivencia durante las actividades. Del

mismo modo, se presentaron muchas ausencias injustificadas por parte de los participantes lo que entorpeció el seguimiento de las labores desarrolladas. Si bien en el colegio existen diversas formas de vinculación ajenas a la vida académica, los participantes, dada su edad, aún no tienen ni la disposición ni la suficiente autonomía como para participar en ellas. Durante las actividades se detectan dejos de rudeza entre compañeros que son mutuamente tolerados y consentidos, sin embargo, durante el desarrollo de las actividades nucleares de la investigación, a entender, la aplicación efectiva de las unidades didácticas, la mayoría de los estudiantes mantiene una actitud abierta y dispuesta ante la dinámica de la clase.

2. Actividades individuales y colectivas: El desarrollo de las actividades individuales, dadas las características de los participantes, puede ser dividido en tres grupos. Por un lado, de la totalidad del grupo de refuerzo hay estudiantes retraídos que no participaron activamente en las actividades y que rara vez terminaron las unidades didácticas. Estos estudiantes participaron con la misma pasividad en actividades ajenas a la investigación. La pasividad se define como una evidente falta de proactividad en el cumplimiento de las instrucciones dadas por el cuerpo docente; por la escaza colaboración frente a la realización de las actividades y por el mínimo, cuando no nulo cumplimiento de las actividades en la dinámica de los encuentros. De esta parte de la muestra de la población no se tienen datos concretos pues, como se evidenció a través de la observación previa, muchos de ellos asistían irregularmente al refuerzo. Así las cosas, la caracterización que se pudo llevar a cabo sobre ellos no fue tan eficiente como se hubiera deseado. En los encuentros en los que estuvo presente esta parte de la muestra, que oscilo entre los 4 y 8 niños, se

pudo evidenciar que se caracterizan por ser muy sensibles y por ser molestados por otros miembros más rudos de la clase. Una constante en la actividad fue la inasistencia parcial por parte de la totalidad de los estudiantes. Por otro lado, hay estudiantes extrovertidos, que se distraen con facilidad, con actitudes que demuestran cierta cercanía social al menos con los docentes. Estos estudiantes suelen dirigir los juegos que inventan para compartir con sus compañeros. De la totalidad de la población se pudo identificar a 3 estudiantes (dos niños y una niña) que cumplían con este perfil. Participativos y receptivos, Dahian, Eddi y Cristian, cumplieron a cabalidad las actividades en las que estuvieron. En un tercer grupo, para finalizar, se encuentran estudiantes que oscilan entre las actitudes antes descritas. Pueden ser muy amables, pero con el mismo énfasis con el que se muestran cariñosos pueden revelarse agresivos durante los juegos. Se distraen con facilidad, sin embargo, suelen preguntar durante el desarrollo de los encuentros nucleares. Se muestran interesados en las imágenes de los libros álbum a pesar de no ser muy cooperativos en el desarrollo de las unidades didácticas. Salvo contadas excepciones, tienen un nivel léxico superior al de los otros grupos ya mencionados. Entendiendo como participación pasiva lo delimitado en ese sentido anteriormente, es decir, una escaza participación y pobre ejecución en las labores del encuentro, se comprende que, además, una participación moderada es aquella en la que se ejecutan dentro de las expectativas de los enunciados de las actividades planeadas para cada encuentro. Una participación activa es aquella en la que el niño o la niña además de entrar plenamente en la dinámica del encuentro, muestran evidente interés por los contenidos tanto formales como materiales durante la clase. Así, en

términos generales, la participación obtenida de parte de los estudiantes oscilo entre moderada y activa, con casos reiterados en los mismos sujetos de participación pasiva o no participación. Raros casos hubo en los que algún estudiante manifestara una participación activa durante todo el encuentro. Los casos de no participación se dieron fundamentalmente por inasistencia a las sesiones, situación de sobra conocida por los directivos del colegio y documentada a través de los diarios de campo que describen reuniones de padres de familia.

3. Artefactos utilizados: Más allá de los materiales utilizados durante el trabajo de los encuentros, los estudiantes no disponen durante las clases de otros instrumentos sino aquellos que son propios del aula de clase. La manipulación de los útiles escolares (lápices, colores, borradores, etc.), se limita al trabajo de clase. El nivel de los estudiantes no ofrece un escenario propicio para ejercicios de lectura o escritura independiente.

4.3. Análisis de Resultados

4.3.1. Motivación hacia el aprendizaje

La realidad en la que viven los participantes de la investigación, como se comentó con anterioridad, es difícil. Considerando esto se tuvo que propender por un modelo de aprendizaje que centrara su atención, no en los contenidos, sino en el sujeto participante. Un modelo pedagógico que lo invitase a participar activamente del proceso pedagógico. En palabras de Rodari, (2003) lo que se pretendió fue hacer realidad que “en la educación lo concreto (sea) el niño, no el proyecto educativo, ni el programa escolar, ni la técnica didáctica en sí”.

En el caso de los estudiantes del Colegio Juan Luis Londoño IED La Salle, la experiencia de refuerzo se centró en los niños, algo que se puede ver en instrumentos como los diarios de campo (anexo 1), en los que se refleja que los participantes del grupo de apoyo, a la vez que compartían sus percepciones personales entraban en la dinámica propuesta por las unidades didácticas.

El diseño de las unidades didácticas (anexo 2) fue producto de un proceso de observación en el que se seleccionó las temáticas de acuerdo a las necesidades del grupo pero, además, se determinó qué formas de enseñanza se manejaban para cambiar sustancialmente la dinámica de clases. De este modo, se procuró el uso de material ajeno al aula de clase –libros álbum– en contra de formación orientada a través de plantillas o sellos (Anexo 3). Si bien los contenidos y las competencias interiorizadas por el estudiante son fundamentales, considerando que el grupo participante es un grupo de apoyo, se buscó un impacto más profundo en las competencias que más adelante utilizarán, no sólo de acuerdo al currículo, sino en todo su proceso lectoescritor. Así las cosas, se consideró como presupuesto inicial que "no es cierto que los muchachos no quieran estudiar. No quieren estudiar cómo hemos estudiado nosotros, eso es todo" (Rodari, 2003). Se tuvo en cuenta que los estudiantes que participaron en la actividad no provenían de hogares comunes y corrientes, como lo indicó su extracción socio-económica, sino que provenían de un contexto bastante hostil. Es por esta razón que se buscó temáticas que les resultaran cotidianas, con es el caso de matoneo, la resolución de problemas y la relación madre-hijo.

En el caso de esta investigación, en las temáticas seleccionadas se establecieron puntos de encuentro en las que los estudiantes debían identificar elementos propios del libro álbum que se adecuaran a su situación real con el propósito de llenar de significantes significados ya

conocidos. En otras palabras, la unidad didáctica (anexo 1) se desarrolló con la intencionalidad de crear una relación más cercana entre palabras conocidas, palabras nuevas y contextos reales. Como se puede observar (Anexo 2), las imágenes del libro álbum, ya conocidas, se asociaron con palabras desconocidas asociadas a palabras que, al igual que las imágenes, tienen un correlato en las realidades particulares de los participantes.

El acercamiento que se hizo a lo largo de la aplicación de las unidades didácticas reveló que muchos de ellos se distraían más por carencias emocionales, que por problemas cognoscitivos. En otras palabras, muchos de ellos se encontraban en el grupo de apoyo por la ausencia de un acompañamiento continuado en sus hogares que facilitara una apropiación real del conocimiento. Esto también se evidenció en el pobre acompañamiento de los padres de familia que en numerosas ocasiones no llevaban a los participantes a los encuentros.

Es claro que, como señala Rodari (2003), que "El conocimiento no es una cantidad, es una búsqueda". Así pues, los ejercicios realizados a lo largo de los encuentros no eran calificables sino que, más bien, propendían por generar centros de interés. En otras palabras, hablar, leer y escribir acerca de objetos conocidos genera interés cuando en los encuentros se llena de contenido estos objetos. Cuando se consideró la dificultad implícita de buscar este objetivo con una población de tan corta edad, la participación fue significativamente mejor contra los ejercicios que se pudieron observar en los cuadernos de los estudiantes.

Los resultados fueron variopintos. Algunos participantes manifestaban inicialmente un abierto desinterés en los contenidos de la clase, que progresivamente iba disminuyendo gracias a la presión de grupo. Los estudiantes que no participaban, al observar la reacción de sus compañeros, se tornaron más colaboradores. No siempre se logró que desarrollaran cabalmente

los ejercicios, como se puede constatar en el anexo 1, no obstante, partiendo de la pobre acogida inicial de su parte, estos estudiantes se acercaron más a los ejercicios de lectura para poder adelantar los de escritura como se puede observar en el anexo 3.

En la dinámica de trabajo de los encuentros un factor que cobró una importancia capital fue la insistencia en clase que, ciertamente, resultó ser un obstáculo que no se consideró inicialmente. Sin embargo, no se puede ni se pudo en esta investigación, forzar a los estudiantes a asistir. Como bien señala Rodari (2003), "el amor por la lectura no es una técnica, es algo mucho más interior vinculado a la vida, y a pescozones, no se aprende".

4.3.1.1. Motivos de carácter social

Como ya se señaló en el marco teórico, el niño busca aceptación por el carácter gregario intrínseco de la naturaleza humana. Así, en el caso del grupo de refuerzo del Colegio Juan Luis Londoño IED La Salle, el estudiante busca aceptación al alcanzar metas, concretamente, al responder preguntas, colorear, dibujar, describir, entre otros. La participación activa dentro de un grupo social hace que sea evidente su aceptación en un grupo y le interpela en su rol dentro del mismo. Como se puede observar (anexo 3) los estudiantes cumplen sus labores más eficientemente si estas se enmarcan en una dinámica social. La valoración de su punta de vista, en el caso de las preguntas abiertas y en voz alta, le ofrece un espacio de profundización en el cual él tiene la posibilidad de ahondar en el tema de su interés. Así, los estudiantes introvertidos de la clase, en cada en encuentro de forma más recurrente, intentaron abrirse a la clase a encontrar, dentro de un contexto ajeno a la calificación, un momento para poder ser ellos mismos de una manera distinta. Es de este modo en el que en nuestra investigación se confirmó lo señalado por Rodari (2003), es decir, "El hablar para reír, para inventar, para desfogar la propia

agresividad (…) le sirve al niño para sentirse libre o para encontrar en sí mismo la fuerza y el impulso para actuar, aprender, descubrir, medirse con la realidad, avanzar y crecer".

Lateral al uso de las unidades didácticas, se desarrollaron algunas dinámicas de grupo, entendidas como "reflejo del conjunto de fenómenos que interactúan en las relaciones personales. En todo grupo, grande o pequeño, laten o emergen hechos que adjuntan a su desarrollo o lo dificultan" Arnaiz (1995). Estas dinámicas consistieron en juegos a través de los cuales se buscó determinar quiénes, entre el grupo de estudiantes, ejercían rol de líderes. Adicionalmente, se analizó durante la planificación de las unidades didácticas, más con observación pasiva que con participación activa, cuál era, a grandes rasgos la relación existente entre los docentes y los estudiantes, para saber cuáles eran las condiciones en las que se manejaba el contexto escolar con este grupo particular. Se llegó a la conclusión de que los docentes sufrían las numerosas ausencias de los estudiantes. Las sufrían, por un lado, porque sus fallas ralentizaban el proceso de nivelación haciendo que las temáticas de trabajo fueran muy estáticas. Por otro, porque las dinámicas individuales, que serán tratadas a continuación, resultaban un obstáculo difícil de salvar. Esto se traduce en que los estudiantes, si bien compartían falencias y lagunas en su proceso lectoescritor, provenían de procesos dispares en los que la homogenización es una meta difícil de alcanzar.

4.3.1.2. Motivos de tipo individual

La elección del constructivismo como modelo pedagógico fortalece de forma transversal la renovación de la comprensión del mundo de forma germinal. En el caso del trabajo de la unidad didáctica sobre las mamás, muchos de ellos asociaban con las imágenes a sus madres, hacían preguntas sobre las figuras que aparecían en el libro álbum y participaban activamente en el

desarrollo de la clase. Así se muestra como evidente lo que señala Rodari (2003): "Quien está con los niños sabe que ellos clasificando –es decir, fabricando instrumentos lógicos para conocer lo real– usan la fantasía para dan un hombre y una imagen a esos instrumentos".

Llama especialmente la atención el desarrollo de esta unidad didáctica (Anexo 2) en la cual los estudiantes avanzaron rápidamente de una actitud concentrada en el grupo, hacia una más reflexiva en su propia experiencia personal. Es decir, se pasó de hablar de lo que se estaba haciendo en ese momento en clase hacia lo que ellos recordaban –y que con dificultad podían definir– acerca de sus respectivas madres. Así pues, la aplicación de algunos postulados del constructivismo entendido desde Vygotsky, hizo que en la aplicación de la unidad didáctica el docente apareciera como un verdadero mediador en tanto que permitió a los estudiantes encontrar palabras nuevas para definir un objeto de conocimiento bien conocido pero pobremente definido.

Ciertamente el alcance de la actividad es limitado. El tiempo y la concentración de los estudiantes, dada su edad y los recursos con los que se contó hacen de una intervención de una mayor profundidad un territorio de difícil alcance. Esto se traduce en que, considerando a Vygotsky, no se alcanzó de forma plena la construcción de una ZDP (Zona de Desarrollo Próximo), definida como "un espacio socialmente construido donde convergen y se interconectan las acciones, intenciones y productos de quienes intervienen en un determinado proceso de enseñanza" (Dubrovsky, 2000).

4.3.2. Motivación hacia la lectoescritura

Como señala Salgado (2001), "El aprendizaje de la lectura y de la escritura se fundamenta en el lenguaje oral. Los procesos de hablar y leer y escribir son procesos estrechamente relacionados que no pueden separarse en el aula". Así las cosas, los ejercicios

de lectura dirigida se pueden entender como parte fundamental del proceso lectoescritor. Como señala Maldonado (2000) “Es importante que los niños desarrollen la capacidad para comprender el significado de las palabras que no conocen”. Considerando esto, si bien los niños del Colegio Juan Luis Londoño IED La Salle no tienen aún un nivel de lectura suficiente para seguir una lectura autónoma, sí pueden hacer un reconocimiento de palabras que, como se evidencio en los encuentros y luego en los diarios de campo, fortalece la relación que ellos tienen con la palabras, dejando de lado la relación alfabética que tienen con el lenguaje, comprendiendo la palabra como un todo y no como una suma de letras carente de sentido. Gracias a las imágenes, el estudiante logra interpretar en los términos que menciona Maldonado (2000), es decir, “Interpretar significa comprender más allá del significado literal. Es encontrar las relaciones, hacer generalizaciones, sacar conclusiones, captar el propósito del autor”. Combinar imágenes con textos breves, en los casos en los que el ejercicio se completa hace que ellos se interroguen sobre su sentido. No obstante no se alcanza el nivel deseado de crítica, definido por Maldonado (2000) como “un proceso que consiste en conocer profundamente los materiales escritos, analizarlos y dar un juicio de ellos”.

4.3.2.1. Motivación hacia la lectura

El ejercicio que se deseaba llevar a cabo en los encuentros con la aplicación de las unidades didácticas, inicialmente fue planteado como uno en el que los estudiantes hicieran un ejercicio de lectura autónoma. Sin embargo, con el ejercicio de observación se evidenció que dicho ejercicio en esas condiciones no era viable. Es decir, la lectura autónoma no era una opción. Sin embargo, los ejercicios de lectura en voz alta no se limitan a la lectura autónoma, sino que comprenden también ejercicios en los que los estudiantes hacen lectura dirigida. La lectura dirigida es

definible como la lectura pausada que se hace de un texto intentando profundizar en las partes relevantes que puedan ser e interés para el auditorio. Ya, con este giro metodológico, como se evidenció, por ejemplo, en el desarrollo de la unidad didáctica sobre "Willy el Campeón", se pudo hablar sobre casos de matoneo que se dieron durante el tiempo en el que se realizó la investigación. Se rebeló la lectura dirigida como el escenario descrito por Salgado (2000), a entender: "La lectura en voz alta "(…) sirve para relacionar la información con experiencias de la vida real y con otras lecturas".

El estadio en el que se encentran los estudiantes participantes de la investigación no permite acercarse a un nivel de lectura de estudio, definido en su objetivo por Maldonado (2000) como "desarrollar en los niños las habilidades necesarias para utilizar la lectura como instrumento de aprendizaje". Sin embargo, el ejercicio de lectura dirigida permitió que los estudiantes apropiaran palabras nuevas cuyo significado no era totalmente desconocido, pero sí difuso. En otras palabras, la lectura, en este caso en particular, en voz alta, sí se presentó como un instrumento de aprendizaje. Maldonado señala que (2000) "El lector aporta su competencia lingüística y cognitiva al efectuar un acto de lectura". En el caso de la presentación de la unidad didáctica que tenía como tema principal a la mamá, no pocos estudiantes mostraron su interés. Sin embargo, ellos mismos, a través de sus intervenciones, demostraron una pobre competencia lingüística. Con el progresivo desarrollo de la unidad se utilizaron palabras conocidas como "mamá", "bonita", "suave" o "bella", como escenario para introducir palabras nuevas para ellos, como por ejemplo: "acogedora", "enérgica" o "malabarista". El ejercicio demostró ser altamente eficaz pues durante las demás sesiones en ocasiones se podía identificar el uso de las nuevas palabras.

4.3.2.2. Motivación hacia la escritura

La condensación de sentido en una palabra y su correcta grafía son objetivos que se presentan como paralelos al ejercicio de escritura creativa. El ejercicio de asociación de un conjunto de letras conocidas en torno a una palabra de reciente factura, al menos para los participantes, debió construirse a partir de significados conocidos. Con ejercicio de dictado, previo a la aplicación de las unidades didácticas, se insistió en el conocimiento de las sílabas que compondrían las palabras que se trabajarían. Así, como menciona Rodari (2003) "Las palabras están enriquecidas con significados, con ecos y con referencias; de una condensación de sentidos, en ocasiones incluso contradictorios, como lo son a veces los significados de las retahílas populares".

La escritura creativa en la propedéutica del proceso lectoescritor se expresa en la construcción correcta y de forma monitoreada de las palabras que se han reconocido en la oralidad, manifiesta ésta en la lectura en voz alta. Como ya se ha dicho, la enseñanza de la lectura y la enseñanza de la escritura no pueden manejarse de forma disociada, sino que, como se evidenció durante el desarrollo de toda la aplicación, incluso en sus etapas iniciales de formulación y observación, resultan en procesos más efectivos en tanto que se muestren como parte de un todo.

La construcción del mundo de la que habla Frugoni (2006), se realiza en este estadio a través de la definición de los objetos que hacen parte de aquello que ya es conocido y se desenvuelve progresivamente considerando la forma en la que el hablante puede describir su realidad. Así las cosas, considerando los estudios prácticos en los que se sustenta la presente investigación, no era posible, al menos no aún, desarrollar propuestas en la que los

estudiantes adelantes de forma autónoma textos complejos dentro de un plan programático de entregas. El ejercicio consistió más en etiquetar, en adjetivar el mundo, que en hacer un inventario de un nuevo mundo.

5. Conclusiones y Sugerencias

5.1. Conclusiones

Considerando los objetivos del presente ejercicio investigación se puede concluir que:

A. Las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes de primer grado de los estudiantes del Colegio Juan Luis Londoño IED La Salle mejoraron en tanto que se desarrollaron con ellos actividades proclives a estimular las falencias que se detectaron durante la investigación. Esto se evidenció gracias a la comparación del desempeño antes y después de la aplicación de la unidad didáctica. Así, se logró de forma efectiva y constatable a través de los ejercicios y los diarios de campo, que realizaran asociaciones lógicas gracias a los ejercicios de lectura en voz alta y escritura creativa en el estadio propedéutico en el que se encuentran.

B. El uso del libro álbum como herramienta pedagógica resulta atractiva en el contexto de una estrategia pedagógica dentro del modelo constructivista. Así, de acuerdo a lo desarrollado en la investigación, los participantes, al enfrentarse a una metodología nueva en la que se consideran aspectos de su cotidianidad, se hacen más colaborativos y receptivos en lo relativo a sus procesos de lectoescritura.

C. El diseño y aplicación de las unidades didácticas demostró ser una táctica pedagógica efectiva para una población de las características descritas durante la investigación. Sin embargo, la irregularidad de la asistencia de los estudiantes y las características

asimétricas de la población en lo relativo a continuidad dentro el proceso educativo en el cual se enmarca la investigación, hacen que sea necesario considerarlas como variables que pueden afectar el resultado de futuros estudios.

D. El proceso lectoescritor de los estudiantes del Colegio Juan Luis Londoño IED La Salle en la población descrita dentro de la investigación, se define como asimétrica considerando que los conocimientos de los sujetos entre sí no son semejantes. Esto se traduce en que es preciso establecer una estrategia de homogenización. Adicionalmente, dentro de la investigación se debió tener en cuenta distintas deficiencias que no estrictamente se encuentran en el plano escolar, sino también obedecen a dinámicas complejas propias del hogar y del lugar de residencia.

E. La exploración de las ideas propias de los estudiantes que se intentó desarrollar a través de la aplicación de las unidades didácticas y de los ejercicios de lectura en voz alta y escritura creativa, tal como se desarrolló en el marco teórico, se adelantó de forma limitada considerando las características específicas de la población. Sin embargo, dado el tipo de investigación, a entender, Investigación-Acción, se pudo recular y hacer ejercicios de lectura dirigida y de escritura creativa que permitieron cumplir el objetivo principal de la investigación.

5.2. Sugerencias

Considerando la dinámica de la investigación y el desarrollo que esta tuvo, se puede sugerir que:

A. En futuros estudios es posible considerar ya no el diseño de unidades didácticas sobre libros álbum con los que puedan acercarse a la población objetivo, sino que a través de

un estudio etnográfico de más largo aliento puede alcanzarse el diseño y desarrollo de un libro álbum que considere algunas actividades sugeridas para poblaciones como la descrita en esta investigación. Para dicha tarea se podría tener en cuenta las unidades didácticas aquí desarrolladas. La aplicación actividades sobre un modelo pedagógico que exige un amplio conocimiento de la población objetivo sugiere que los textos, para acercarse más a la realidad concreta de los sujetos de la investigación, deben ser, al menos, elaborados en el país donde se deseen utilizar. Así, los libros de Anthony Browne si bien sirvieron para alcanzar los objetivos propuestos por quienes se encargaron de la investigación, pudieron ser mucho más efectivos de haber contemplado problemáticas locales con sitios comunes.

B. El desarrollo de dinámicas de grupo debió contemplarse como parte del desarrollo de la actividad desde un principio pues permitió establecer con claridad los roles que tienen los estudiantes en el aula. Considerando esto, se pueden tener en cuenta dinámicas propias de la población estudiada sin tener que recurrir a ninguna forma compleja de investigación cuantitativa, manteniendo restringido el análisis en el campo de una investigación cualitativa.

Referencias

Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.

Albanell, J. (2002). *Hablemos de leer.* Madrid: Anaya.

Arnaiz, P. (1995) *La tutoría y la organización de tareas*. España: Garaó.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Benda, A. (2006). Lectura: corazón del aprendizaje. Buenos Aires: Bonum.

Berns, M. S. (1984). *Functional approaches to language and language teaching: Another look.* In S. Savignon & M. S. Berns (Eds.), Reading, MA: Addison-Wesley.

Blaxter, L. (1996). *How to research.* Buckingham, Philadelphia: Open Universirty Press.

Bojorque Pazmiño, Eliana (2004). *Lectura y procesos culturales*. Colombia: Palabras magisterio.

Borzone, A. (2005, Enero 14). *La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas Lingüísticas*. Recuperado Agosto 9, 2014, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96714115

Botero, L. B. (2008). *Enseñando a leer: Teoría, práctica e intervención*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.

Browne, A. (2005). *Mi mamá.* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Browne, A., & Esteva, C. (1993). *Willy y Hugo*. Meẋico, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Browne, A., & Esteva, C. (1995). *Willy el campeón*. México: Fondo de Cultura Económica.

Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. EE.UU: Routledge.

Calero, M. (2013). *Aprendizajes sin límites*. México: Alfaguara.

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

Cianciolo, P. (1997). *Picture Books for Children, Fourth edition*. USA: American Library association.

Costello, P. J. (2003). *Action research*. London: Continuum.

Craig, D. V. (2009). *Action research essentials* (Vol. 11). John Wiley & Sons.

Díaz, M. (2007). *Leer y mirar el libro álbum un género en construcción*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Dubrovsky, S. (2000). *Vygotsky. Su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Ehri, L. (1991). *Development of the ability to read words*. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. Pearson (Eds.), Handbook of reading research Volume II (pp. 383–417). New York: Longman.

Espin, J.V. (1987). *Lectura, Lenguaje y Educación Compensatoria*. Barcelona. Oikos-Tau.

Ferreiro, E. (2002). Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: SIGLO XXI.

Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura: La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2006). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick: Aldine Transaction.

Goodman, K. S. (1968). *The psycholinguistic nature of the reading process*. Detroit: Wayne State University Press.

Guba E (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquire*. Los Angeles, California: University of California.

Lofland, J., & Lofland, J. (2006). *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

Maldonado, F. R. (2000). *Pedagogía de la lectura en el aula: Guía para maestros*. México.

Merriam, S. B., & Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass.

Ministerio de Educación y ciencia de España. (2006). *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil*. España: Secretaría General Técnica del MEC.

Niño, M. et al. (2009). *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela: Experiencias innovadoras en Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico

Northrup, M. (2012). *Picture books for children, fiction, folktales and poetry*. USA: American Library Association.

Ong, W. J. (1982). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pablo, H. C. (1999). *Animación y promoción de la lectura: Consideraciones y propuestas*. Antioquia, Colombia: Comfenalco.

Papalia, D. et al. (1998). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.

Piaget, J. (2001). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.

Rodari, G. (2003). *La escuela de la fantasía*. Madrid: Editorial Popular.

Ruvalcaba, L. (1991). *La Unidad Didáctica*. Recuperado Julio 10, 2014, de http://acadi.iteso.mx/acadi/articulos/unidida2.htm

Salgado, H. (2000). *Cómo enseñamos a leer y a escribir: Propuestas, reflexiones y fundamentos*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del río de plata.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Swartz, Stanley, et-al (2003) *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura*. México: Trillas.

Teberosky A. et al. (1991) *Algunas ideas sobre el proceso de la lectoescritura*. Madrid: Ed. Edelvices.

Trelease, J. (1995): *The Read-Aloud Handbook*. New York: Penguin Books USA Inc.

Universidad de la Salle. (2013). *Líneas De Investigación De Doctorado*, 35-36. Recuperado Julio 25, 2014, de http://zeus.lasalle.edu.co/docs/salle/lineas-de-investigacion-doc-ed-2013.pdf

Anexos

Anexo 1

Instrumento

Diarios de Campo

Universidad De La Salle

Facultad de Ciencias de la Educación

Práctica Pedagógica

CATEGORÍA	OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN
Lectura en voz alta Escritura Escritura Creativa	Bogotá, Colegio Juan Luis Londoño. Grupo de apoyo. Se inicia la sesión A las 9:00 a.m. comienza el Hermano John realizando una oración dando gracias por el día. A continuación se indica a los niños guardar silencio para realizar un ejercicio de lectura dirigida. El libro que se trabajará durante el día es "Mi mamá", de Anthony Browne. Este libro es un Libro Álbum. Se escogió el libro dado que la cantidad y tipo de palabras usadas en él se adecuan a las características de la población.	Se identifican algunos focos de dispersión presentes ya en las sesiones anteriores tales como, casos de agresión entre los estudiantes, déficit de atención o atención dispersa. La aceptación del material, diseñado de acuerdo a lo previsto en las sesiones de observación, fue positiva. Los aportes que hacen los participantes coinciden con características de sus madres,

	Se indica a los niños que se acerquen y se sienten en el suelo. Con el libro en alto, se dice el nombre del libro y se muestra la ilustración de la portada para captar la atención de los niños. Posteriormente, luego de algunas interrupciones ocasionadas por los comentarios de los niños respecto a la imagen, se inicia la lectura. Cada página tiene una frase cuyo centro son las cualidades de las mamás. Las frases, cortas, se leen y luego se muestra la imagen a los niños y se les describe brevemente qué más aparece en la imagen. Hay algunas imágenes más complejas que otras, lo que implica que el tiempo que toma explicarlas puede variar. Sin embargo, y a pesar de las interrupciones de los niños, se mantiene la dinámica hasta terminar la primera parte de la lectura. Luego de reorganizarlos y ubicarlos en sus respectivos puestos, se señala que se entregará un material para colorear y escribir respecto al libro.	lo que paulatinamente capta su atención. La explicación de las imágenes suscita preguntas cómo "¿Qué es eso?", "¿Qué es malabarista? O "¿Qué es fantástica?". También suscitó exclamaciones respecto a los animales que iban apareciendo en las imágenes. Haciendo un acompañamiento intensivo, se evidencia que los niños tienen un léxico bastante pobre, incluso para el nivel en el que se encuentran. Las constantes preguntas sobre las palabras que aparecen en el libro indican que no conocían claridad el significado de la mayoría de ellas. El trazado se ajusta a su edad, pero su poca recursividad lingüística hace que el ejercicio de descripción que buscaba ser

	Con algunas reticencias de parte de los participantes, se explica en qué consiste la actividad, a entender, los puntos de la segunda parte de la unidad didáctica. La unidad didáctica se reparte, se pide inicialmente que la marquen y que indiquen qué palabras serían adecuadas para describir las acciones que aparecen en la guía y que retoman las del libro. Algunos de los niños se distraen, sin embargo otros preguntan qué palabra pueden poner y piden abrir de nuevo el libro. Lentamente transcriben las palabras yendo y volviendo desde su puesto hacia donde se encontraba la profesora.	una iniciativa de escritura creativa se frustre. Ahora bien, algunos de los niños asocian las imágenes con el significado de las palabras sin necesidad de preguntar. Esto indica que existe, más allá del nivel, cierta disparidad que hace que algunos puedan asimilar ideas más complejas a las que otros apenas se acercan.

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

22 de Septiembre del 2012

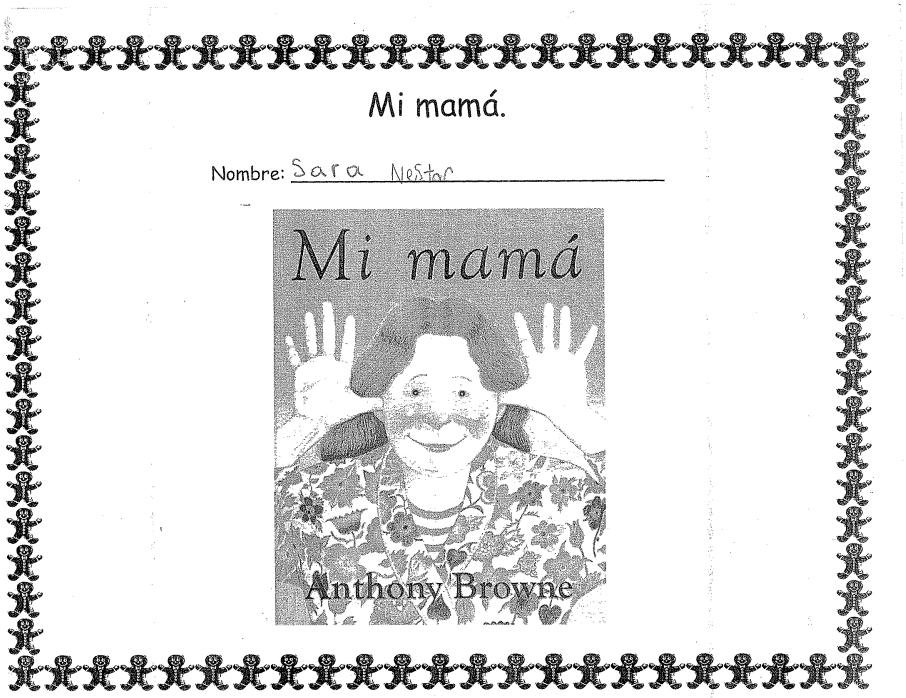
FICHA DE OBSERVACIÓN

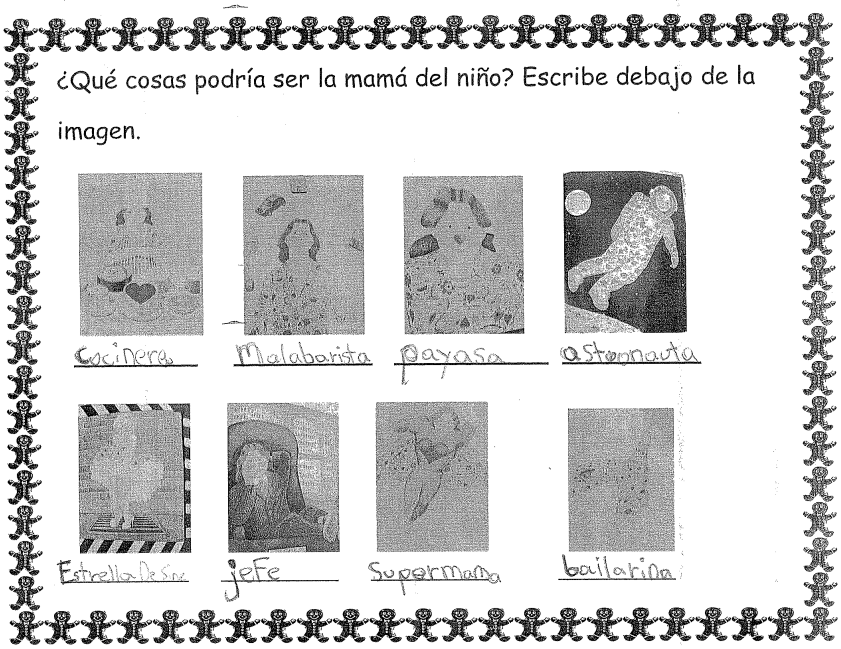
CATEGORIA	OBSERVACIÓN	DESCRIPCIÓN
Olvidaron la tarea. Castigo Obediencia Rabia Llorar "no me gusta que me griten" Torcer los ojos. Amor hacia su mamá	Bogotá, Colegio Juan Luis Londoño, Usme. Se da inicio a la sesión pidiendo los cuadernos para la revisión de la tarea, Andres, Johan y Yeimy no hicieron la tarea argumentando que se les había olvidado, Sebastián la hace pero de manera incompleta, por otro lado Santiago, Eddi, Cristian y Dahian la entregan completa y sin errores. Posteriormente se organiza el grupo para proyección de la película "Marte necesita mamás", durante este tiempo los niños permanecen atentos mientras hacen comentarios entre ellos con respecto a las escenas graciosas y tristes de la película. Durante la proyección la profesora para en varias oportunidades la película para hacer preguntas que dan pie a discusión como: ¿Cuál es tu comportamiento con la persona que está siempre contigo? Santiago responde que a	Se continúa evidenciando la poca importancia de los padres y de los mismos niños por el refuerzo ya que llegan sin tarea argumentando olvido. A nivel general en el grupo de acuerdo a sus respuestas, se evidencia una relación afectiva muy grande con la figura materna.

	veces debe ser castigado pues no le hace caso a su mamá. Dahian dice que ella es muy juiciosa y obediente y que nunca la regañan en la casa, que la consienten mucho y le compran muchas cosas. ¿Qué harías si esta persona es raptada por seres de otro planeta? Andrés dice que se convertiría en Hulk y la rescataría pues argumenta que le daría mucha rabia que se llevaran a su mamá. Sebastián dice que lloraría mucho y correría detrás de la nave para intentar salvarla. Yeimy dice que lloraría y sería una niña muy triste al encontrarse sin su mamá. ¿Cómo te diriges a los adultos que te rodean? Santiago responde que algunas veces es contestón y que tuerce los ojos pues dice que no le gusta que lo griten. Los demás niños se ríen y asienten con la cabeza la afirmación que hizo Santiago. Para finalizar se deja la tarea de escribir diez frases con las enseñanzas dejadas por la película y su respectivo dibujo.	También es evidente que los niños son conscientes de las cosas que hacen mal en casa y sin embargo las hacen a pesar de sus consecuencias. En el caso de Santiago su mal comportamiento se atribuye a una forma de protesta con respecto a lo que no le gusta que hagan con él, en este caso a que lo griten.

Anexo 2

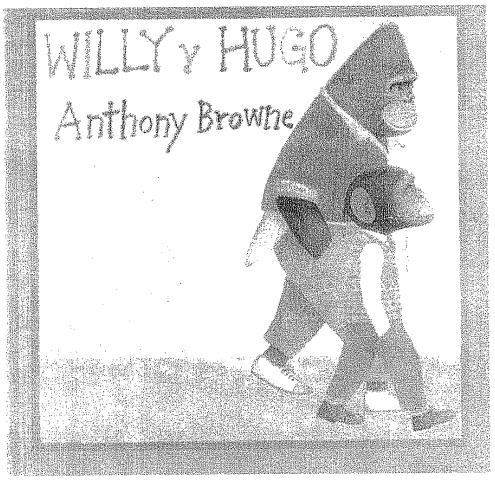
Muestra de Unidades Didácticas





WILLY Y HUGO

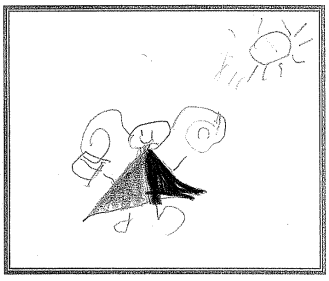
Nombre: Michelle Pinzon



¡A escribir!

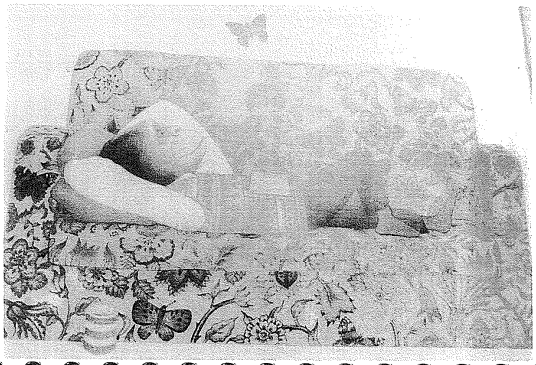
4. Vas a crear un nuevo amigo imaginario. Responde las siguientes preguntas y dibújalo.

1. ¿Es una persona o un animal? Persona
2. Nombre: salva
3. Edad: Seis
4. ¿Dónde vive? en un nacasa
5. ¿Cómo es? grande
6. ¿Qué hace? Jugar
7. ¿Qué le gusta? Las galletas
8. ¿Qué no le gusta? la sopa



WILLY EL CAMPEÓN.

Nombre: Samuel Gzumán Curso: 1



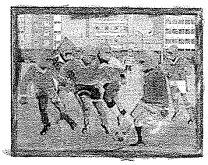
Después de leer el libro "Willy el campeón" escrito por Anthony Brown, responde:

1. Escribe la actividad que representa cada imagen. Después encierra la imagen que muestra lo que le gusta hacer a Willy.

Montar bicicleta

Nadar

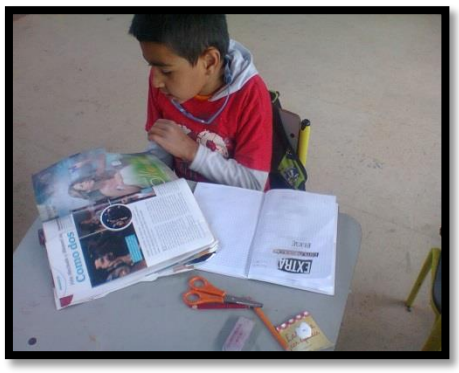
Leer



Jugar fútbol

Anexo 3

Fotografías de las sesiones


como dos
EXTRA

EL GRUPO

Anexo 4

Modelo de Encuesta

ENCUESTAS DE CARACTERIZACIÓN

A continuación se realizarán algunas preguntas con la intención de conocer ciertos elementos específicos del grupo. Las preguntas estarán encaminadas a indagar y preguntar por las características que el grupo posee. Sólo es necesario marcar con una X delante de la respuesta que usted considere correcta y diligenciar con palabras puntuales otras. Con la ayuda del docente, el estudiante decidirá qué datos desea aportar o no.

Edad: _____ Género: M F

1. ¿Dónde vives? _____
2. ¿En qué curso estás? _____
3. ¿Cuáles son tus actividades favoritas? _____

   _____ .
4. ¿Qué actividades te gustaría desarrollar en tus clases?
5. ¿Prefieres trabajar a solas o en grupo?
6. ¿Te gusta Leer? Sí No ¿Por qué? _____
7. ¿Qué lees? _____ .
8. ¿Cuál es tu materia favorita? _____ .
9. Cuéntanos algo que no te guste de tus clases: _____

   _____ .