

I CONGRESO IBEROAMERICANO DE DOCENTES

CONGRESO VIRTUAL DEL 26 NOVIEMBRE AL 08 DICIEMBRE DE 2018

ALGECIRAS (CÁDIZ) DEL 06 AL 08 DICIEMBRE DE 2018

Actas del Congreso Iberoamericano de Docentes

Leo y escribo para comprender mi mundo

Leidy Julieth Carmona Cortés

María Janneth Carvajal

María de la Mar Bustamante

ISBN: 978-84-948417-0-5

Edita **Asociación Formación IB.**

Coordinación editorial: **Joaquín Asenjo Pérez, Óscar Macías Álvarez, Patricia Ávalo Ortega y Yoel Yucra Beisaga**

Año de edición: **2018**

Presidente del Comité Científico: **César Bernal.**

El I Congreso Iberoamericano de Docentes se ha celebrado organizado conjuntamente por la Universidad de Cádiz y la Asociación Formación IB con el apoyo del Ayuntamiento de Algeciras y la Asociación Diverciencia entre otras instituciones.

<http://congreso.formacionib.org>



red
iberoamericana
de docentes



formaciónib))

LEO Y ESCRIBO PARA COMPRENDER MI MUNDO

Leidy Julieth Carmona Cortés
María Janneth Carvajal
María de la Mar Bustamante

INSTITUTO TECNOLÓGICO METROPOLITANO
yuly3428@hotmail.com

marlly_75@hotmail.com

mariabustamante@itm.edu.co

Introducción

El presente ejercicio investigativo es resultado de una experiencia de aula que involucró el juego y la literatura infantil como estrategias didácticas para fortalecer las habilidades de lectura y escritura de estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Comercial Antonio Roldán Betancur (Antioquia, Colombia). Desde la observación al ingresar como docentes al grado segundo, fue posible identificar una problemática referida a los procesos de lectura y escritura que movilizó la reflexión pedagógica e investigativa de las maestras. Así, con el propósito de transformar la práctica de enseñanza y aprendizaje en el contexto, se integraron la lectura y la escritura como prácticas sociales, desde una perspectiva sociocultural la enseñanza de la lengua y la literatura. En primer lugar, se identificó que un alto porcentaje de estudiantes no producía de manera comprensiva textos orales y escritos para comunicar sus intereses, intenciones y observaciones respecto a un tema o una imagen. Por el contrario, la construcción de mensajes no era clara y con frecuencia los estudiantes solicitaban una muestra para transcribir y pedían que se les dictara, antes de expresar sus ideas.

Ante estas solicitudes de los estudiantes, se pudo observar la influencia de prácticas tradicionales de enseñanza de la Lengua y la Literatura, tales como la repetición de grafías o planas, la memorización de una letra por semana, recitar el alfabeto, memorizar fragmentos de cuentos, entre otras, las cuales pudieron haber incidido en que el proceso de adquisición del código se tornara mecánico al no establecer un vínculo claro entre las palabras y el contexto de los estudiantes. Esto además se reflejaba en apatía, desinterés por leer y escribir, así como resistencia para la producción oral y escrita de manera espontánea. Al realizar una valoración de los estudiantes a la luz de lo que estipulan los Derechos Básicos de Aprendizaje del área de Lenguaje (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2017), se encontró que algunas habilidades estructurantes como la conciencia fonológica, el conocimiento del alfabeto, la ampliación del vocabulario y el reconocimiento de textos, no habían sido formalizadas ni alcanzadas por los estudiantes al momento de ser promovidos al grado segundo, y esto representaba un obstáculo para el desarrollo de futuras competencias. A nivel institucional, esta problemática se vio reflejada en el resultado de las evaluaciones censales, las cuales señalaron un nivel bajo de comprensión y producción textual según resultados del Índice Sintético de Calidad Educativa (I.S.C.E).

En aras de acercarse a la comprensión de esta situación, fue fundamental reconocer las características del contexto sociocultural en las observaciones realizadas, dado que las prácticas del lenguaje y recorridos que habían realizado los estudiantes en cuanto a la escritura eran diversos y además respondían a las características del entorno que los rodeaba. La Institución Educativa está ubicada en una zona que atraviesa diversas problemáticas de violencia social como el desplazamiento forzado, fronteras invisibles y expendios de droga, situaciones, que tenían un reflejo en las expresiones orales de los estudiantes en clase, sus preguntas y anécdotas, la manera de comunicarse entre pares, pero principalmente se reflejaba en el poco acompañamiento por parte de familiares o acudientes en el proceso de aprendizaje.

En este escenario aprender a leer y escribir representa un desafío. Por un lado, existe una tensión importante relacionada con el tiempo predeterminado por pruebas censales e institucionales para “adquirir un dominio” lingüístico centrado en los conocimientos, gramaticales, fonéticos, morfológicos de la lengua. Sumado a esto, es posible percibir que la mayoría de acudientes espera la manifestación del acto de leer y escribir, esto es, el momento en que niños y niñas comiencen a codificar y decodificar su primera palabra durante el primer año escolar. Si bien, ese resultado genera expectativa e ilusión, también puede generar presión y ansiedad en los estudiantes e incluso puede derivar en temor, pues al estar centrados en la decodificación como fin

último de la lectura, se pierde de vista todo lo que acontece en el camino, y con esto la diversidad en los tiempos y maneras de recorrerlo.

Es por esto que surgió el interés por diseñar e implementar una estrategia que favoreciera el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura desde el primer grado de básica primaria, dado que es en este grado que se formalizan los acercamientos que niños y niñas han tenido a la cultura escrita, además se forman las bases de las habilidades lingüísticas que desarrollarán a lo largo de su trayectoria escolar. En respuesta a los elementos observados, se resolvió que el juego y literatura infantil serían los elementos vinculantes en el diseño de la estrategia, puesto que podrían generar mayor cercanía con el contexto y empatía con aproximadamente 40 estudiantes de grado primero, teniendo en cuenta sus prácticas del lenguaje, características e intereses.

Referentes investigativos

Algunos de los referentes investigativos más importantes que guiaron la propuesta didáctica fueron los hallazgos y estudios realizados por Emilia Ferreiro, respecto a las Etapas de la escritura, los ciclos de los grados escolares de Pérez Abril y Roa Casas (2010), y lo que esperan las competencias propuestas por el Ministerio de Educación Nacional y los Derechos Básicos de Aprendizaje. El lenguaje, comprendido como una construcción histórica y social, como una práctica cultural compleja y que puede situarse en contextos específicos de espacio y tiempo puede ser, de acuerdo con Pérez, A. M y Roa, C. C. oral, gestual o de señas (2010, p. 23); sus cuatro habilidades: leer, escribir, escuchar y hablar deben ser reconceptualizadas frecuentemente, según su significado social en el contexto en que se desarrolla el lenguaje. Dichas habilidades, deben estar encaminadas a la construcción continua de significación y un sentido comunicativo.

Desde la perspectiva sociocultural de Vigotsky (2007): “el lenguaje se adquiere a partir de la interacción social; la palabra codifica la experiencia, la cual es producto del trabajo del hombre, la palabra se encuentra ligada a la acción y tiene un carácter simpráxico hasta transformarse en un sistema de códigos independientes de la acción”. Dado que es en la interacción en la que el hombre desarrolla el lenguaje y el pensamiento, se deben propiciar experiencias que promuevan el lenguaje, para lo cual es importante que los adultos que participan del proceso de aprendizaje de los niños, sean guías que optimicen su desarrollo mediante el acompañamiento al proceso de aprendizaje. En esa línea, Pérez y Roa (2010) plantean que el docente debe fomentar estrategias diversas que motiven al estudiante a construir su voz en diferentes propósitos comunicativos. En esta perspectiva, la escritura se concibe como la producción de ideas así no se maneje el código escrito, esto resalta la importancia de tener en cuenta la diversidad para potenciar el lenguaje, a partir del desarrollo emocional, cognitivo y social. Y se habla de la literatura infantil como una forma de crear espacios de discusión, vivencia y emociones.

Al realizar un rastreo de investigaciones realizadas en esta misma línea, se encontró la investigación, “Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en el centro educativo rural Obdulio duque” por Blanca Aurora Montoya Herrera, estudiante de Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, 2015. Dicha investigación, aportó desde sus referentes teóricos, insumos que ampliaron la teoría de Emilia Ferreiro acerca de los niveles de escritura, a los cuales les dio una gran importancia y reafirmó la mirada de la lectura y la escritura en los niños.

Un aporte significativo, fue la visión reflexiva del maestro frente a sus prácticas educativas y para ésto se indagó frente a la didáctica de la lengua como disciplina del

proceso de enseñanza aprendizaje. Por lo cual, citó a la profesora Diela Betancur de la U de A, quien dice “al día de hoy, la Nueva Agenda Didáctica, se constituye en una nueva propuesta didáctica en la enseñanza de la lectura y la escritura, ya que a diferencia de la agenda clásica que se sitúa en un enfoque de corte tradicional, la Nueva Agenda Didáctica se sitúa en clave de lo discursivo” (p.45). Para lo cual los maestros deben actualizarse de acuerdo a las investigaciones recientes. De lo anterior se retomó de manera valiosa, el reto de innovar, utilizar de manera diferente los recursos, realizar el proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes y su contexto, es decir transformar las prácticas de los docentes. Es un llamado a salir del marco limitado de ver la adquisición del código escrito, concibiendo la lectura y la escritura, como una forma natural de comprender el mundo.

Analizando otras investigaciones realizadas, se encontró “Estrategia didáctica para desarrollar competencias lectoescritoras en estudiantes de primer grado de básica primaria” por María Cristina Ardila Duarte y Luz Stella Cruz Moyano, estudiantes de Maestría en Educación de la Universidad del Tolima, 2014.

De esta investigación se retomó la pertinencia que se le da a la innovación pedagógica, que posibilita a los investigadores el desarrollo de una estrategia didáctica que atiende a la problemática planteada. Considerando así, que las innovaciones pedagógicas o educativas responden citando a Escudero (1998) a: “proyectos socioeducativos de transformación de nuestras ideas y prácticas educativas en una dirección social e ideológicamente legitimada” (p.68).

Por otra parte, está la tesis “La palabra escrita y la palabra oral al final de sala de 5 años. contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas”, presentada por Diana Grunfeld y dirigida por Emilia Ferreiro, de quien se han retomado sus teorías de los niveles de escritura. Esta tesis ha sido de gran apoyo por su objeto de estudio, enfocado en exploración de las posibilidades que tienen los niños de trabajar con las unidades inferiores a la palabra oral y escrita; y contraste de dichas posibilidades en relación con propuestas de enseñanza diferentes. Para tal fin, se tienen en cuenta los niveles de escritura de los niños y se confrontan experiencias en diferentes contextos, donde las habilidades de lectura y escritura pueden variar.

A partir de la revisión de otros trabajos, se encontró que hay mucho de literatura infantil, de lectura y escritura, pero se encuentran pocos estudios de maestría, que aborden el tema específico de adquisición del código escrito, solo los mencionan los de pregrado. Sin embargo, se tuvieron en cuenta artículos de investigación que aportaron al tema, entre ellos, “El juego como vehículo para mejorar las habilidades de lectura en niños con dificultad lectora”, escrito por: Natalia Cadavid Ruiz, María Cristina Quijano Martínez, de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali (Colombia) y Marcela Tenorio, Ricardo Rosas, del Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión (Cedeti UC), Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile (Chile). Este artículo da cuenta de la manera en que la lectura centrada en el juego, influye de manera positiva en el mejoramiento en su rendimiento lector, con aprendizajes significativos con efectos que se mantienen a largo plazo. Estos investigadores resaltan el juego y la motivación, como ejes fundamentales en todo proceso de aprendizaje, ya que es el niño el que por medio del juego encuentra significado a lo que quiere explorar, conocer y aprender, en este caso, ingresan por si solos a la lectura y escritura, sin presiones y reglas diferentes a las de sus juegos.

Por su parte, el artículo “El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria”, por Francis Delhi Barboza y Francisca Josefna Peña G. de la Universidad de Los Andes, fungió como referente de este ejercicio investigativo. Los autores hablan de la problemática actual en la Educación en cuanto a las prácticas de lectura que se llevan a cabo en las aulas, las cuales carecen de un acompañamiento inadecuado por parte de los docentes. Para esto citan a Carlino (2005), quien recomienda que es necesario

comenzar en la universidad para que así los futuros docentes “repliquen” lo que han aprendido, lo cual favorecería la formación que inician los niños de hoy. Es así como le dan la suficiente trascendencia al rol del docente como mediador en el proceso lector y para lo cual debe estar lo suficientemente preparado. De igual manera, destacan los grados iniciales de escolaridad, como las bases para lo que serán futuros lectores, críticos y reflexivos de sus realidades.

La revisión realizada, permitió identificar un interés de la comunidad académica en encontrar maneras para mejorar los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, así como una inquietud constante por el problema de la lectura comprensiva en diferentes áreas del conocimiento. Al iniciar el planteamiento del problema para un proyecto de investigación, se tiene fija la mirada en la solución de éste, a partir de óptimos resultados por parte del objeto estudiado. Pero es importante destacar que en este caso, no solo se espera el resultado final de la implementación de una estrategia, sino también un cambio positivo en todos los participantes vinculados de alguna manera a la investigación. Es decir, todos aquellos que intervienen en el proceso de adquisición de habilidades lingüísticas en los estudiantes, como son las docentes, los mismos estudiantes y sus acudientes, están sujetos a ser evaluados y a revisar el impacto que generó dicha propuesta. Es por esto, que las acciones de la investigación se orientaron a generar cambios significativos que se reflejen en el fortalecimiento de habilidades de lectura y escritura en los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Comercial Antonio Roldán Betancur.

De esta forma también se pretendió generar un cambio en las diferentes metodologías que se han llevado a cabo hasta el momento en la Institución en la que laboran las maestras investigadoras, que permita a los estudiantes a través del juego y la literatura infantil no sólo adquirir el código escrito, sino también fortalecer las diferentes áreas del conocimiento, haciendo del acto de aprender una experiencia significativa.

Metodología

En correspondencia con la perspectiva sociocultural de la enseñanza de la lengua, el planteamiento metodológico de la investigación estuvo orientado desde un enfoque cualitativo. La investigación cualitativa concibe a los seres humanos como productores de conocimiento, capaces de reflexionar, entender sus realidades y contribuir a su transformación, es por esto que la investigación está inserta en la vida cotidiana y todo el tiempo hay interlocución entre sus actores. Así mismo, se considera en un sentido amplio que los datos que genera son “datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1986, p.20), en esa medida, se asumió cada forma de expresión oral, escrita, gestual de estudiantes y profesoras, como un insumo importante en el registro de la información. Cada detalle en la comunicación e interacción de clase sirvió para acercarse a comprender la realidad de manera individual y colectiva.

Además, se retomó la investigación-acción pedagógica, entendida esta como variante de la Investigación acción educativa y modalidad de investigación de aula propuesta por Restrepo (2003; 2011). El autor plantea que el maestro es un aprendiz que reflexiona e investiga críticamente acerca de su práctica pedagógica, con el propósito de mejorarla para que sus estudiantes logren niveles superiores de aprendizaje y para transformar su quehacer. Las fases propuestas por la IA Pedagógica incluyen la reflexión profunda acerca de las fortalezas y debilidades de la práctica pedagógica (deconstrucción de la práctica), el diseño y acción de una propuesta transformadora (reconstrucción de la práctica), y, por último, la fase de análisis y evaluación de la propuesta (validación de la efectividad de la práctica) (2003). Al aumir

la Investigación Acción Pedagógica como ruta metodológica, también se asume una actitud de revisión constante, es por ello que las fases planteadas implicaron para las maestras un proceso de reflexión dialógica entre lo que sucedía durante la clase, y las reflexiones que tenían lugar en un espacio externo al aula.

En este contexto se realizó una observación constante y participante, ante todo se procuró el registro minucioso de cada reacción de los estudiantes del grado primero frente a la estrategia didáctica, la descripción de posibles cambios en interacciones, en su proceso de aprendizaje a partir de las actividades, el uso de los recursos y todo lo que se vivenció cotidianamente en el aula. Para Campoy y Gómez en la observación participante, el observador es un miembro de grupo que participa activamente, tanto “de manera externa, en cuanto a sus actividades, como interna, en cuanto a sentimientos e inquietudes.” (2009, p.277). Durante las fases de deconstrucción y reconstrucción de la práctica, los instrumentos más importantes fueron: el diario pedagógico, en el cual se recopiló la percepción respecto a la práctica, el saber y finalmente la experiencia pedagógica de las maestras; y la guía de observación, en la que se registraron las reacciones y cambios en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 1. Técnicas, instrumentos y objetivos de investigación

TÉCNICA	INSTRUMENTO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FASES IAP
Observación participante	Taller investigativo	OBJETIVO 1: Caracterizar el nivel de lectura y escritura en el que se encuentran ubicados los estudiantes del grado primero, así como las prácticas de enseñanza de la lengua que deben transformarse antes del desarrollo de la estrategia didáctica	Deconstrucción de la práctica
	Diario Pedagógico		
	Guía de observación		
	Guía de observación	OBJETIVO 2: Diseñar una estrategia didáctica basada en el juego y en la literatura infantil que le brinde a los estudiantes del grado 1º las herramientas necesarias para que se fortalezca el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, con el acompañamiento de los docentes y la familia.	Reconstrucción de la práctica
	Taller investigativo	OBJETIVO 3: Determinar los posibles cambios generados en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de primero, después de participar de la estrategia didáctica “Leo y escribo para comprender mi mundo”	Validación de la efectividad de la práctica
Grupo de discusión	Grupo de discusión		

En un primer momento de trabajo con los estudiantes se desarrolló un taller investigativo preliminar en el que participaron 40 estudiantes de primero. Este taller permitió visualizar y caracterizar el estado de escritura en el que los estudiantes se encontraban, de acuerdo a las etapas de la escritura propuestas por Emilia Ferreiro (2004). Además, se pudieron caracterizar las diversas trayectorias de lectura de los estudiantes, y con esto, acercarse a conocer el acompañamiento que tenían a su proceso de aprendizaje desde espacios externos a la institución con sus acudientes y familiares. Por otro lado, esta etapa permitió que las maestras reconocieran aquellas prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura que debían reforzarse, antes de diseñar la Unidad didáctica. Para terminar el proceso se realizó una evaluación similar a la inicial y mediante instrumentos como la guía de observación y el diario pedagógico, se pudo observar y analizar cambios en estudiantes y maestras a partir de la implementación de la estrategia didáctica. Por último, mediante un grupo de discusión se conocieron las apreciaciones de padres de familia, acudientes y estudiantes participantes.

Para el análisis cualitativo de los resultados de esta investigación, se realizó un proceso de categorización, que permitió la articulación del objeto de estudio, con los referentes conceptuales y las categorías planteadas al inicio de la investigación, como con aquellas categorías emergentes, surgidas en el camino y en el proceso de investigación.

Tabla 2. Categorías de análisis.

CATEGORIAS DE ANÁLISIS	
CATEGORIAS ORIENTADORAS CONCEPTUALES (RESTREPO)	CATEGORIAS (EMERGENTES)
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y escritura. • Literatura infantil. • El juego • Mediación 	<ul style="list-style-type: none"> • Oralidad. • Acompañamiento familiar.

Leo y Escribo para comprender mi mundo

En el marco de la estrategia didáctica basada en el juego y la literatura infantil, para el diseño de la unidad Didáctica “Leo y escribo para comprender mi mundo”, se tuvieron en cuenta los postulados de Lomas, quien plantea que una Unidad didáctica debe ser flexible, “ya que en su calidad de hipótesis de trabajo puede y debe ser revisada a la luz del contraste con la propia práctica en el aula y con la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (1999). Es decir, que se concibe para efectos de la unidad didáctica, una planeación que puede ser modificada, según las necesidades e intereses que se van encontrando a medida que se realizan las actividades y se evalúa a los estudiantes. Además, guiado por los planteamientos de la didáctica de la lengua y la literatura se encontró correspondencia entre los planteamientos de los autores Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa Casas, con los objetivos planteados en el trabajo de investigación. Esto quiere decir que se concibe la lectura como:

“una construcción de significados que implica comprender, extraer conclusiones que no son explícitas en el texto, establecer relaciones con los conocimientos previos y con otros textos, y en esa medida, un buen lector estará en condiciones de seleccionar textos, filtrar información y asumir una postura frente a lo que lee” (2010).

En esa línea, La relación entre la imagen y las predicciones, las preguntas de los estudiantes, las conclusiones y apropiación que hacen de las historias y los textos, son elementos fundamentales del acto de leer y escribir, y este acercamiento no tiene

sentido si no se hace un acompañamiento acorde al avance de cada estudiante, desde sus propias características y trayectorias. De allí, que aspectos determinantes en el proceso de aprendizaje sean la alegría e interés por explorar los textos, buscar sentido y respuestas en ellos, a partir de experiencias de aula.

La propuesta didáctica fue diseñada desde tres ejes temáticos, el primero de ellos orientado a la escritura del nombre propio “¿Cómo se escribe mi nombre?”, un segundo eje enfocado en movilizar hábitos de lectura en familia “Leo con mi familia”, y el último pensado para el favorecimiento de la expresión oral y escrita “Expreso mi mundo”. Se plantearon actividades en las cuales estuvo presente la literatura infantil y el juego, como motores potenciadores de estas habilidades. Los textos fueron seleccionados con criterios pedagógicos y atendían a las características, intereses y necesidades de un promedio de 40 estudiantes del grado primero. El espacio y tiempo utilizados para el estudio, transcurrió durante las clases y en algunas ocasiones en tiempos extracurriculares para el trabajo con familias.

Por ello, se dispuso de tres fases en el desarrollo de la unidad que permitieran preparar el terreno a partir de la exploración de conocimientos previos y la caracterización de los niveles de lectura y escritura de los estudiantes de primero (Fase de caracterización llamada “Preparando el equipaje”); diseñar espacios para la interacción con los textos, los compañeros de clase y familiares a partir de juegos y actividades lúdicas (Fase de desarrollo, llamada “Viajando con el juego y la literatura infantil”); y, por último, recopilar y evaluar las experiencias realizadas en la voz de cada uno de los participantes (Fase de evaluación, llamada “*souvenir* de habilidades lingüísticas”). Cada una de estas etapas estuvo compuesta por actividades en la Institución Educativa y en casa, lo cual integró de manera directa a la familia en todo el proceso.

Además, se vincularon los contenidos orientados por los Derechos básicos de aprendizaje (DBA) del grado 1° como:

- Relaciona movimientos corporales y los gestos de los códigos no verbales, como las manos o del rostro, con el significado que pueden tomar de acuerdo con el contexto.
- Reconoce en los textos literarios, la posibilidad de desarrollar su capacidad creativa y lúdica.
- Interpreta textos literarios como parte de su iniciación en la comprensión de textos.
- Reconoce las temáticas presentes en los mensajes que escucha, a partir de la diferenciación de los sonidos que componen las palabras.
- Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen.
- Enuncia textos orales de diferente índole sobre temas de su interés o sugeridos por otros.
- Escribe palabras que le permiten comunicar sus ideas, preferencias y aprendizajes.

Interpretación y análisis de resultados

Fase de caracterización: Preparando el equipaje

Durante la etapa de caracterización fue posible establecer un punto de partida para orientar las actividades de la unidad didáctica, así como realizar ajustes en la metodología, orden y evaluación de las actividades propuestas. Esta etapa incluye la interacción previa con los estudiantes, las apreciaciones iniciales realizadas por las maestras en el diario pedagógico y la realización del taller investigativo. Una vez

realizado el taller investigativo fue posible observar tres grupos con diferentes niveles de aproximación a la escritura del nombre. El primero de ellos, constituido por estudiantes (aproximadamente el 28% de los participantes) quienes escribieron su nombre haciendo uso de grafías que no correspondían en su totalidad a las letras de su nombre.

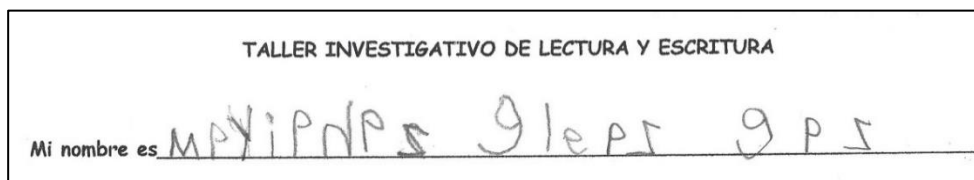


Figura 1. Escritura del nombre propio (Mariana Arbeláez Goez).

En segundo lugar, fue posible observar un mayor número de estudiantes (alrededor del 37% de los participantes) quienes escribieron su nombre con grafías correspondientes, pero no incluyeron todas las letras que lo componen.

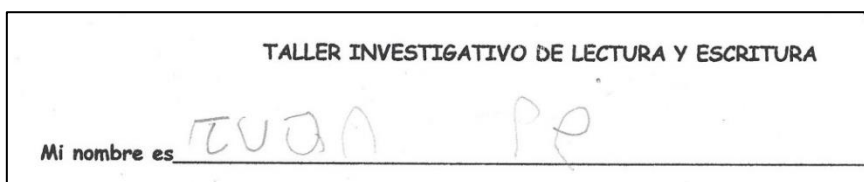


Figura 2. Escritura del nombre propio (Juan Felipe Jaramillo)

Por último, fue posible identificar un grupo de estudiantes (cerca del 35% de los participantes) los cuales escribieron su nombre con las grafías correspondientes e incluyeron todas las letras que lo componen.

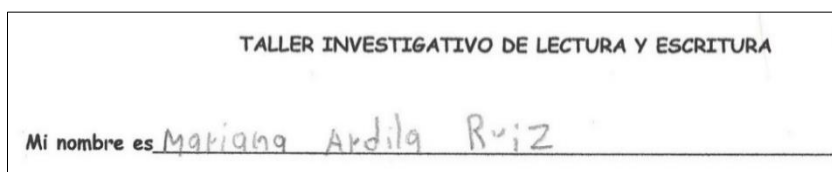


Figura 3. Escritura del nombre propio (Mariana Ardila Ruiz)

Durante esta etapa de caracterización los estudiantes realizaron un ejercicio de escritura de palabras, mediante el cual se pretendía que los estudiantes nombraran las imágenes que observaban. Al revisar su trabajo fue posible conocer el sentido que le otorgaban a las grafías en relación a las imágenes, todas ellas referencias de personajes del cuento: "¡Comer! Gritó el cerdito" de Jonathan London. Algunos ejemplos de sus aproximación se observan a continuación:

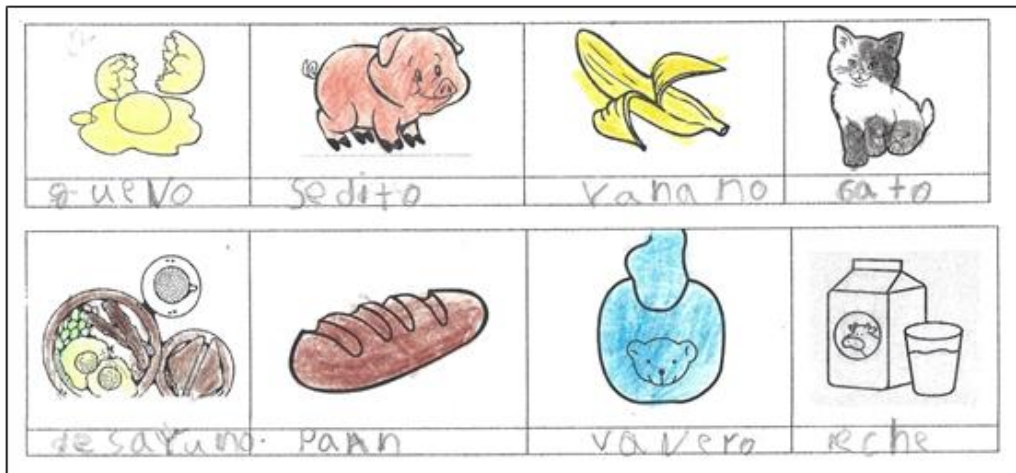


Figura 4. Escritura de Palabras relacionadas con el cuento "¡Comer! Gritó el cerdito".

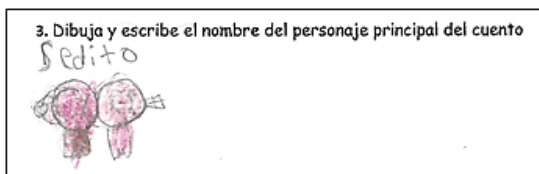


Figura 6. Dibujo y nombre del personaje principal.

En cuanto a los niveles de escritura de los estudiantes, se encontró que hay un 65% de estudiantes en el nivel pre silábico, puesto que las grafías que utilizan al escribir no corresponden a las letras convencionales del alfabeto, o no incluyen la cantidad de las grafías a la hora de escribir algunas palabras. Cabe aclarar que sus escritos siguen una línea horizontal y que hacen diferencia entre el dibujo y las grafías. Y en cuanto a la lectura, esta la realizan de manera global. Todas estas características son propias de este nivel de escritura.

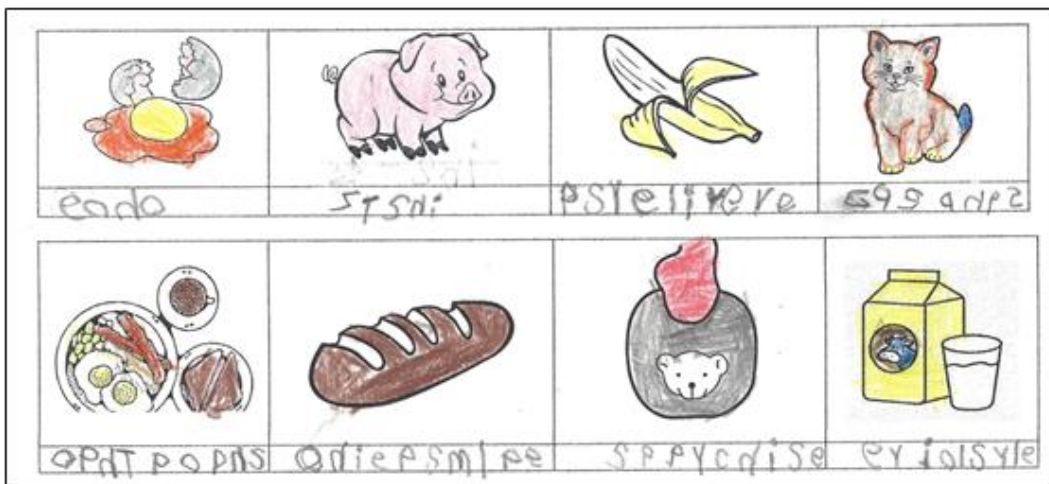


Figura 7. Nivel presilábico de la escritura de palabras.

Por otro lado, se encontró un 25% de estudiantes en los niveles silábico y silábico alfabético, dado que relacionan las sílabas con cada grafía y comienzan a asociar dos grafías con una sílaba.

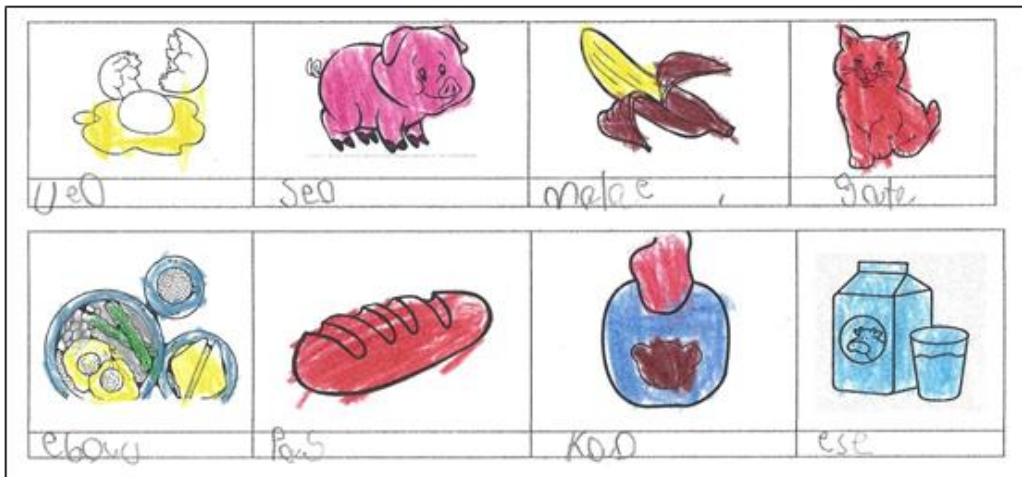


Figura 8. Nivel silábico de la escritura.

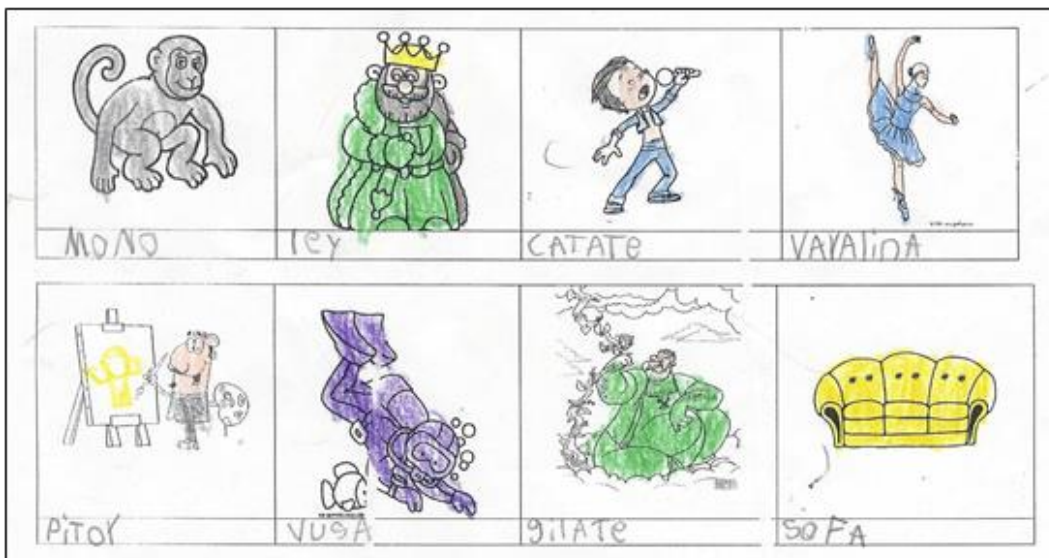


Figura 9. Nivel silábico-alfabético de la escritura.

Por último, se encontró un 10% de estudiantes en el nivel alfabético, esto reflejado en la facilidad para utilizar el sistema alfabético, la relación que hacen entre grafías y sonidos y así escriban palabras juntas, lo que escriben es legible.

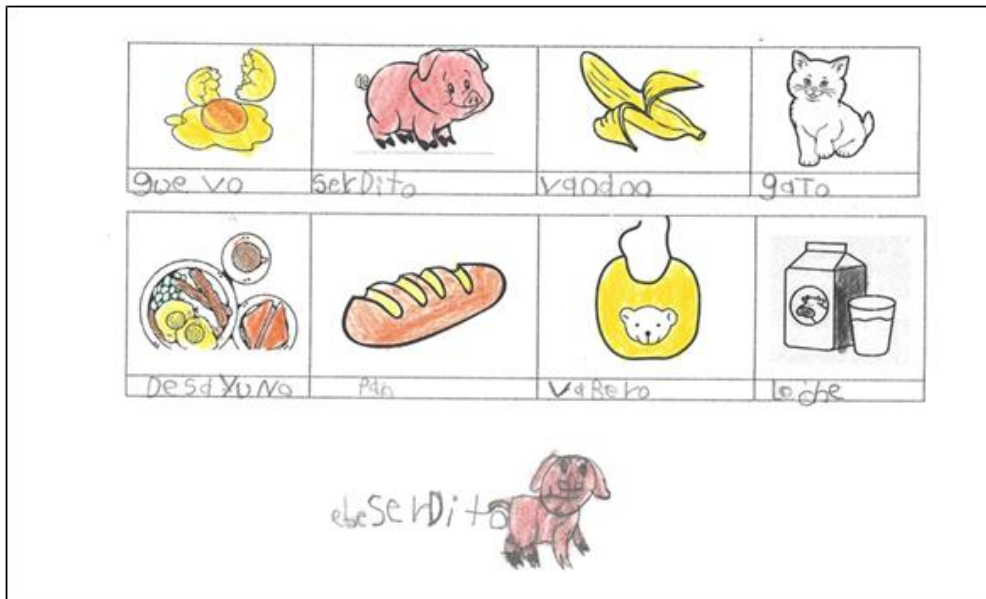


Figura 10. Nivel Alfabético de escritura.

Estos resultados, dieron nuevas rutas de trabajo, en búsqueda de fortalecer sus procesos y de esta forma poder acceder a los niveles siguientes. Es importante, además tener en cuenta que los estudiantes se mostraron interesados en la realización del taller investigativo, ya que recordaban las escenas del cuento, las comentaban y relacionaban cada una de las imágenes del taller, con la escena propia de la imagen.

La lectura en la etapa de caracterización

La lectura hizo presencia en el marco de la estrategia, a partir de la descripción e interpretación que los estudiantes realizaron de imágenes, para luego nombrarlas de manera escrita. Igualmente, los estudiantes leyeron palabras las cuales representaron con imágenes, además realizaron lectura en voz alta de las palabras escritas por ellos en el taller.

Al momento realizar la lectura en voz alta, (tanto las palabras que ya estaban en los enunciados propuestos por las maestras, como las que ellos mismo escribieron), fue posible observar que el 10 % de los estudiantes realizó una lectura cuantitativa de las palabras, ya que relacionó la cantidad de grafías, con el tamaño de objetos. Por su parte, el 20% leyó relacionando la letra inicial con cualquier otra palabra que correspondiera al fonema de esta, con esto se evidencia la importancia que los estudiantes le dieron al aspecto lo cualitativo de las palabras. A su vez, el 15 % de los estudiantes realizó lecturas en función de lo escrito, de manera convencional, conservando la correspondencia entre grafías y fonemas, dando así igual importancia a la cantidad de grafías, como a sus cualidades. Finalmente, el 55% restante, agrupa a aquellos estudiantes que expresaron no saber leer, de los cuales algunos intentaron adivinar las grafías en función de las imágenes vistas en el taller. Estos resultados, permitieron evidenciar la diversidad en la trayectoria de los estudiantes en función de sus contextos, y las diferentes exploraciones que han realizado sobre la cultura de lo escrito.

Esto implicó el diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje que permitieran que todos los estudiantes fueran retados desde sus particularidades y no desde un lente estándar, a partir de situaciones que propiciaran también la colaboración entre pares y el trabajo en equipo.

Una vez finalizado el taller investigativo fue posible conocer aspectos importantes que permitieron identificar cómo pensaban los niños y niñas del grado primero, así como los diversos requerimientos en esta etapa inicial. En primer lugar, se hizo evidente la necesidad de involucrar más ejercicios dentro del diseño de la estrategia didáctica que permitieran que los estudiantes, desde sus diferentes trayectorias y prácticas del lenguaje, formalizaran la escritura de su nombre. La enseñanza del código a partir del nombre constituye una de las estrategias más sugeridas por la teoría de la psicogénesis del lenguaje, ya que le permite a niños y niñas comprender el poder simbólico de las grafías, al tiempo que representa un elemento de su identidad.

Al respecto, Emilia Ferreiro (2004) plantea que: “El nombre propio escrito permite una ampliación de la propia identidad. Ser “uno mismo” también por escrito ayuda a establecer un primer vínculo positivo con la escritura que así deja de ser cosa “de los otros”, “de los grandes”. En ese sentido, los resultados de la caracterización permitieron reflexionar respecto a la importancia de presentarle a los estudiantes y familiares la escritura como un proceso que poco a poco se va a fortalecer, y que se logra como resultado de prácticas continuas y de manera cotidiana. Esto para el ejercicio de las maestras implicó generar situaciones interactivas en las que la escritura del nombre se integrara y cumpliera una función con sentido.

En segundo lugar, fue determinante identificar que en algunos estudiantes generó temor aproximarse a la escritura convencional de manera individual. Esto se evidenció en clase y en las apreciaciones consignadas en la guía de observación tales como: “el estudiante está a la espera de escribir, lo intenta una vez de manera individual y decide repetir y copiar lo que escribe otro compañero” (1), “el estudiante solicita a la profesora que le escriba una palabra en el tablero y le muestre una letra” (2), “el estudiante pregunta: “¿con cuál letra puedo escribir mi nombre? [con temor]” (E1), “¿escribo todo el nombre?” (E2), “¿podemos mirar del cuaderno?” (E3). Estas apreciaciones, dieron cuenta de cierta predisposición de los estudiantes hacia la escritura, vista esta una como una acción que desconocen, y que por ello les genera cierto temor cuando se solicitan actividades que impliquen asociar letras a imágenes de manera individual. Ante estas solicitudes, las maestras insistieron en las predicciones ¿Cómo crees que se escribe?, “¿Con cuál lo escribirías?”, “Inténtalo una vez, estás aprendiendo”.

Otro asunto fundamental que se aclaró en esta fase, fue la incidencia de las imágenes que acompañan a los textos en el proceso, pues es de esta forma como los estudiantes se acercan fácilmente a la lectura de grafías; el papel del adulto (maestro, acudiente u otros) frente al acto de leer, convirtiéndose en el mediador de la lectura y principal motivador. Fue interesante repensar a partir de estas observaciones la importancia de trabajar desde unidades didácticas flexibles, que permitieran a cada participante la convencionalización de la escritura desde sus características individuales, pero en actividades de trabajo en grupo.

Esto exigió a su vez, que las maestras a partir de la retroalimentación de las actividades insistieran, tanto a los estudiantes como a los adultos acompañantes, en que leer y escribir son procesos de aprendizaje continuo que no se agotan con la codificación y decodificación de la lengua, por el contrario que las letras son sólo un pequeño porcentaje de aquello que se puede leer y escribir. Por ello se encontró apropiado el diseño de actividades en las que se integraran la literatura y el juego, en un ambiente de diálogo entre estudiantes, maestras y acudientes, todo ello respetando las características de cada estudiante.

Fase de desarrollo: Viajando con el juego y la literatura infantil.

Durante el desarrollo de esta estrategia didáctica, la lectura de literatura infantil contribuyó a que los niños y niñas se acercaran e interactuaran con los textos. A su vez, se percibió un ambiente en el que la literatura posibilitó la entrada a mundos mágicos; experiencias en el aula alrededor de historias y personajes que movilizaron emociones en los participantes, a partir de textos tipo libro álbum que fueron seleccionados con anterioridad según los intereses y necesidades de los estudiantes.

En esa medida, la literatura fue el aliado principal para el fortalecimiento de habilidades de lectura y escritura, dado que a partir de las lecturas grupales los estudiantes se hicieron partícipes de su propio proceso. Se observó una actitud de escucha y disposición frente a las preguntas realizadas guiadas desde la lectura de imágenes, lo que posibilitó una forma inicial de abordar las historias antes de llegar a leer de manera convencional las grafías. Teresa Colomer (2005) reconoce que los libros álbum ayudan en la interpretación a los niños y niñas que inician su proceso de adquisición del código escrito. En esa línea señala:

“Anteriormente, se pensaba que los niños primero debían conocer las letras para poder ser lectores, por eso los cuentos se les leían, pues no considerábamos que ellos fueran capaces de otorgar significado al texto; ahora reconocemos que los pequeños construyen sentido así no sepan aún las letras”. (p.48)

Adicionalmente, esto dialoga con lo propuesto por la autora Rosenblatt, cuando expone que a través de la literatura se obtiene una experiencia adicional más que una información, es decir, (...) proporciona un vivir a través, no [solamente] un conocer sobre” (2002: 65, pág 43). Fue por ello, que se resolvió crear espacios en el aula dedicados exclusivamente a la lectura, buscando que fuese atractivo para los estudiantes, algunas veces libre y otras mediada por la docente mediante estrategias de predicción, construcción y co-construcción, formulación de preguntas y de posibles versiones alternativas para las historias abordadas.

Una de las experiencias significativas de la Unidad didáctica, tuvo que ver con el plan lector en familia, a partir del texto “Ceniciento” de Laurence Anholt y cuya clausura fue una jornada futbolística, entre los estudiantes del primer grado de la institución, acompañados por sus padres de familia o acudientes. Para este encuentro, las familias elaboraron previamente material decorativo para ambientar la jornada como gorras y antifaces de color rosa. Simultáneamente se realizó una exposición de dibujos elaborados por los estudiantes alusivos al cuento, y durante el encuentro se compartieron cacahuets y snacks, como lo hacían los personajes del texto. Todos demostraron agrado por la actividad y se integraron las familias a partir del juego. Es así como el juego, una vez más, logra experiencias significativas, alrededor de la literatura infantil.



En otra de las estrategias desarrolladas, la escritura del nombre, estuvo motivada, no solo por el cuento, sino también por el juego “la ruleta del alfabeto”, a partir del cual los estudiantes exploraron la escritura de sus nombres y la de otros. Además, tuvieron la posibilidad de realizar las grafías de su nombre, con diferentes materiales, favoreciendo su creatividad y gustos, abriendo nuevas puertas para la escritura, diferentes a la convencional.

Para propiciar una escritura con sentido, se partió de juegos que invitaron a la exploración y experimentación del mundo imaginario, de esta forma el juego cumplió un papel determinante en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, pero su

mayor aporte, fue el interés que instauró en niños y niñas de primer grado. En esa medida Reber expone que lo que permite el juego es (...) “que la adquisición de la lectura pase de un nivel de aprendizaje explícito a uno de aprendizaje implícito, en el que los niños aprenden las reglas de decodificación de la lectura de forma incidental, sin conciencia de que están siendo entrenados en ellas” (Reber, 1989).

Así mismo, se trabajó la escritura, en la secuencia didáctica “Expreso mi mundo”, la cual estuvo permeada por el texto “De carta en carta” de Ana María Machado, el cual fue leído en varias sesiones. La parte inicial de este texto, invita a los oyentes, a imaginar el lugar de la historia, lo cual fue el motor para que los estudiantes realizaran la descripción escrita del lugar donde viven, (con dibujos o letras convencionales) de manera espontánea, respetando el nivel de escritura de cada uno y sin ninguna otra condición, que la de plasmar su pensamiento, no sólo en el papel, sino también de forma oral.

Con la segunda sesión de lectura del texto “De carta en carta”, donde los personajes del cuento, expresan la necesidad de escribir, para comunicar sus emociones y pensamientos, se llevó a los estudiantes a pensar acerca del significado y utilidad de la escritura, en este caso de “la carta”, y a partir de sus percepciones y saberes previos, escribieron sus propias cartas, dirigidas a quienes ellos desearan expresar algo. Casi todos, utilizaron escritura convencional y también decoraron la carta con sus dibujos. La expresión más común entre todos fue “te amo” y sus escritos se caracterizaron por ser cortos y con palabras simples, esto quiere decir, sin combinaciones.

Algunos de los estudiantes, aún se encontraban en la etapa pre-silábica, pero al preguntarles, daban cuenta de manera oral de lo que allí decía. Esto quiere decir, que la lectura y la escritura, aunque se relacionan, son dos procesos separados, los niños adquieren estas habilidades de manera diferente, sin un orden establecido; hay quienes leen pero no escriben o viceversa, sin embargo ambos procesos se complementan y coadyuvan. Estos procesos se dan a medida que el niño construye el significado de su mundo, para de esta forma leerlo, escribirlo y comprenderlo. Es acá donde la literatura infantil y el juego cumplen el papel de fortalecer estas habilidades debido a que favorece el disfrute y participación, para que los procesos de den al ritmo y capacidades de cada estudiante, pero de forma significativa.

También se llevó a cabo un taller de lectura con el texto “Pedro es una piza” de William Steig, en el cual participaron las familias con los estudiantes. En este escenario, el juego hizo presencia desde el saludo, mediante rondas y cantos, para amenizar el encuentro. A su vez, el juego fue el motor del taller, ya que a medida que se leía el cuento, los participantes, representaron las situaciones del mismo, convirtiéndose en un juego, que despertó emociones, expresadas con risas y en algunos casos, con gestos de amor entre padres e hijos. En esta experiencia, fue posible trazar un vínculo con lo propuesto por Vygotsky respecto al juego, pues el autor plantea que: “A medida que el niño crece el juego dramático, la representación “teatral” y musical con carácter lúdico, podrá llegar a ser un excelente recurso psicopedagógico para el desarrollo de sus habilidades afectivas y comunicativas” (2011).

El plan lector siguió las orientaciones del texto “La familia y la escuela: camino hacia los procesos de lectoescritura en los infantes”, de YessiKa María Rengifo Castillo y Héctor José Sanjuas. El cual habla de la importancia del acompañamiento familiar en los procesos de aprendizaje de los niños. En el texto citan a Bolívar (2006), quien dice que es necesario involucrar a la familia en los centros educativos, pero no porque la escuela se sienta incapacitada en los procesos de aprendizaje que demanda

la sociedad. Sino porque no se debe olvidar las responsabilidades que tiene la familia con sus hijos, obviándolas y llevando procesos de aprendizaje aislados. La idea es que la escuela cree espacios o actividades, en las que pueda intervenir la familia. Teniendo en cuenta que ambas garantizan los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños. Si alguna de estas entidades se quebranta, se verá reflejado en los comportamientos y aprendizajes de los infantes. (pg 2)

Cabe reflexionar, que cuando los niños escriben acerca de su realidad, estos escritos fluyen con mayor naturalidad, porque sus expresiones tienen un sentido en su mundo y no es algo ajeno para ellos, haciendo de la escritura, un acto de comunicación significativo. Al momento de realizar sus escritos, algunos expresaron su angustia y decían frases como: “yo no sé escribir”, ¿puedo dibujar?, “a mí no me gusta escribir”, entre otras. Lo anterior, da pie a reflexionar, acerca de los procesos que han tenido hasta el momento, la concepción que tienen frente la escritura, como una acción mecánica y tediosa, lo cual genera sentimientos de tensión. Frente a esto, se les motivó a escribir como cada uno prefiera, recordándoles que hay diferentes formas de escribir, para expresar algo y que solo intentándolo, lograrán a escribir sus propias cartas más adelante.

Al observar sus escritos, se encontró que un número significativo de estudiantes, realizaron grafías y dibujos, identificando avances en el proceso, pero se reconoce que para este momento, habían algunos estudiantes que se sentían más cómodos expresando solo a partir de dibujos. Es en estos casos donde el docente entra a mediar para brindar confianza y motivación a los estudiantes, mediante estrategias que se acerquen al logro de los objetivos. En palabras de Anderson y Teale (1998), “Las motivaciones y los objetivos son parte intrínseca de los procesos de lectura y escritura y no pueden ser abstraídos sin que se pierdan características que son esenciales en cualquier intento para analizar y por lo tanto, comprender la lecto-escritura y su desarrollo”

Es por ello, que como maestras se debe reconocer la evolución de cada estudiante, reconociendo lo que cada uno ha construido y entregando una retroalimentación desde sus avances específicos, no sólo desde los logros esperados en el grado. En esa medida, el docente debe identificar los conocimientos previos y proponer situaciones en las que los estudiantes reflexionen acerca del lenguaje (Perez, A. y Roa, C., 2010) y, de esta manera, vincular aquellas prácticas del lenguaje con la que los estudiantes ingresan al aula, las cuales provienen de sus experiencias de interacción en sus contextos sociales y culturales. De igual forma, Es posible establecer relación con lo planteado por Vygotsky (2008), cuando señala que el lenguaje es meramente social.

Es así como las palabras escuchadas, las imágenes observadas, las grafías de cada texto, la magia de las historias y todo lo que encierra la literatura infantil, propició el vínculo con emociones y otros sentidos que no prevalecen regularmente en el aula de clase, por ello permitió disfrutar el proceso de aprendizaje, tanto maestras como estudiantes.

Fase de evaluación: Souvenir de habilidades lingüísticas

En la fase tres de la propuesta de investigación, el objetivo fue determinar a través de una guía de observación, el análisis del diario pedagógico, los resultados del taller investigativo 2 y diversas actividades realizadas en el aula, los cambios generados en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, después de desarrollar de la propuesta didáctica “Leo y escribo para comprender mi mundo”. Para tal fin, se utilizaron varias formas para evaluar, entre ellas, se implementó un formato de evaluación y sugerencias, el cual los padres diligenciaron (Ver anexo, formato). De

igual forma los padres y estudiantes, expresaron de manera verbal, su percepción frente a la estrategia didáctica.

Estas apreciaciones de los estudiantes y acudientes, dieron cuenta del impacto positivo que generó la estrategia basada en el juego y la literatura infantil. Desde el punto de vista lingüístico, fue posible evidenciar a partir de las expresiones verbales de los niños, el resultado del fortalecimiento de su expresión oral, pues lograron expresar con claridad sus sentimientos al momento de evaluar la estrategia enfrente del grupo. Por otra parte, los adultos resaltaron diversos aprendizajes en los niños alrededor de la lectura y la escritura que no refieren al aspecto netamente lingüístico o comunicativo, lo cual evidenció el cambio de concepción frente a estas habilidades, no medido por la cantidad de lecturas sino por la comprensión y disposición para leer y escribir. En cuanto a los estudiantes, fue posible identificar que, al inicio de la estrategia, definían lectura y escritura con dos o tres palabras y en la evaluación de cierre, se refirieron a estas con variadas expresiones que surgieron de la emoción al recordar cada experiencia de manera significativa.

Durante la tarea práctica, se observó trabajo en equipo y cooperativo, lo cual favoreció el desarrollo de la actividad desde la participación de todos, con diferentes aportes desde sus conocimientos previos. El trabajo en equipo es valioso para el logro de los objetivos, ya que posibilita la confrontación e intercambio de ideas, motiva a la participación, facilita la resolución de problemas y fortalece relaciones grupales. Un ejemplo de trabajo cooperativo, en este caso, se evidenció en la colaboración entre pares, cada uno desde su nivel de hipótesis y de exploración en el proceso de lectura y escritura, puesto que los estudiantes que estaban en el nivel silábico de lectura y escritura, apoyaban a los que se encontraban en el nivel pre-silábico; así mismo, los ubicados en el nivel alfabético, también fueron de gran apoyo, para lograr avances de quienes se ubicaban en niveles anteriores, cada uno desde sus ritmos de aprendizaje en actividades conjuntas.

La escritura no convencional, no es un impedimento para que los niños produzcan ideas, hay experiencias en las que ellos construyen historias movilizand o acciones diferentes al acto de escribir. De esta manera se descubrieron como productores de textos, para luego adquirir el código escrito, no solo de manera convencional, sino también con sentido. En cuanto a las actividades de escritura espontánea, los estudiantes dibujaron los personajes del texto, ilustraron situaciones de las historias, realizaron escritos para luego ser confrontados y formaron oraciones a partir de palabras extraídas del texto. Se favoreció en el aula espacios de exploración con las letras en momentos posteriores a la lectura de cuentos, momentos previos a las lecturas, etc. Se pudo observar que los estudiantes generaban enlaces entre lo que se había leído y las producciones que generaban en clase.

En el siguiente ejemplo es posible observar la segunda parte de los ejercicios que los estudiantes debieron resolver con ayuda de sus padres o acudientes. Estas actividades de completar y seleccionar las palabras permitieron que las maestras observaran por un lado los cambios en el proceso de los estudiantes, y por otro lado la percepción de los padres frente a las tareas para la casa, ya que a partir de estas, se logró su vinculación en el proceso de aprendizaje, lo cual fue un factor motivante para los niños.

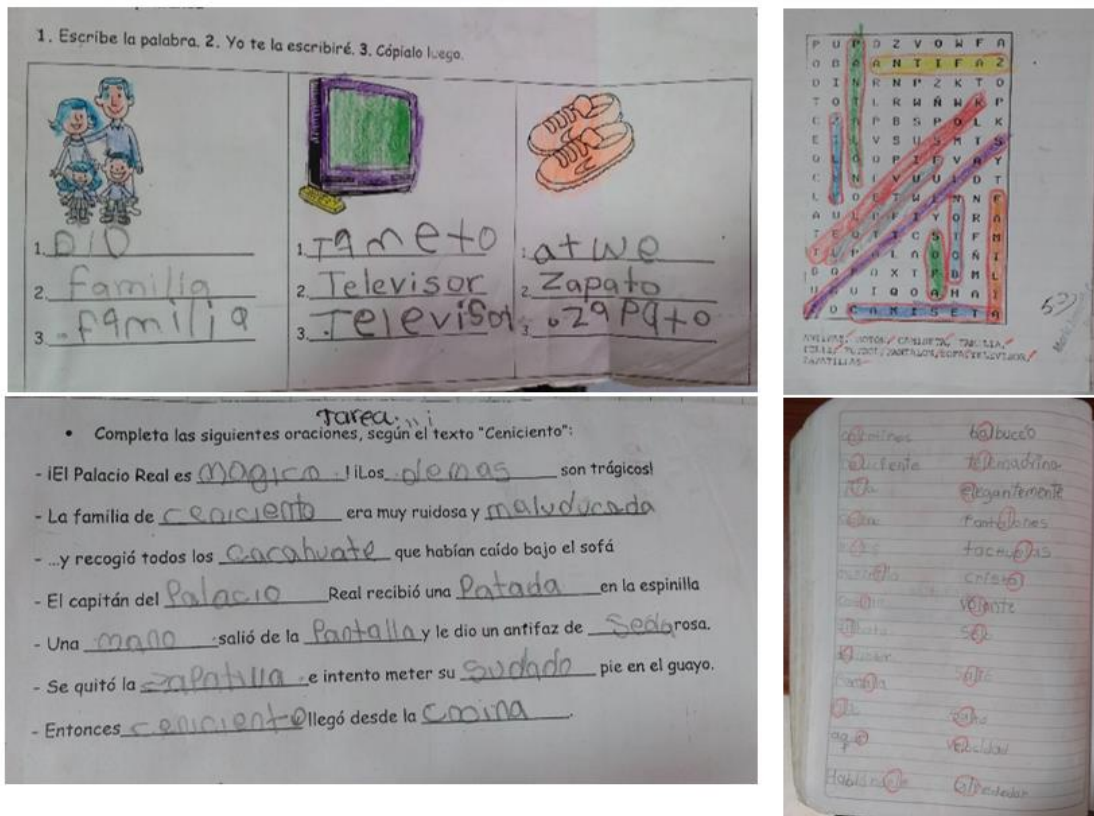


Figura 3. Actividades realizadas en compañía de padres y acudientes.

En estos escritos, se observaron cambios en el nivel de escritura, pues quienes escribieron palabras, de manera espontánea, lo hicieron demostrando avances, ubicándose en el nivel silábico alfabético y algunos en el alfabético. Además, se evidenció, un cambio positivo en cuanto a la actitud frente la hoja en blanco y al acto de escribir, pues los estudiantes, escribieron sin tensiones y con agrado.

Durante la evaluación del encuentro, se pudo evidenciar un cambio de visión frente al acto de leer en familia, con relación a lo expresado en el momento de inicio; ya no hablaban de la importancia de decodificar, sino de la experiencia tan bonita y la manera lúdica de acercar a sus hijos a la lectura. En cuanto a los estudiantes, expresaron alegría por la participación de sus padres y agrado por la actividad. La frase más común durante la fase de la evaluación, fue “compartir en familia”, lo cual significó todo el tiempo la experiencia vivida a partir de la actividad.

La escritura en la etapa de evaluación de la estrategia didáctica

Otro método para evaluar en esta fase, fue un taller investigativo, similar al de la fase de inicio, acompañado de una guía de observación, con el fin de analizar los cambios en los niveles de lectura y escritura de los estudiantes. En este taller, al igual que el que se realizó en la fase diagnóstica, los ejercicios escritos, fueron motivados por la lectura de un cuento, esta vez con “Willy el soñador” de Anthony Browne. El diseño de este taller, tuvo elementos similares al del inicio, pero con la temática de este texto. Estos elementos, fueron: la escritura del nombre, la escritura de palabras con la cual nombraron las imágenes dadas, posibilitando el sentido de las grafías con relación al objeto referido; y dibujar y escribir el nombre del personaje del cuento.

En esta fase la escritura, muestra avances significativos, evidenciados en escritos de manera coherente, diferenciándose en los escritos realizados en el taller inicial, de la fase diagnóstica. Es así, como se evidenció de manera clara, quiénes escribían su nombre con las grafías que no eran correspondientes; quiénes lo hacían con las grafías correspondientes, pero incompleto; y quiénes con las grafías correspondientes y completo.

Otro aspecto que se observó en la escritura del taller investigativo, fue que los que aún están en el nivel pre silábico y silábico, de igual forma escribieron sus nombres incompletos o con grafías que no corresponden. También, ocurrió que algunos estudiantes, copiaron de un compañero, lo cual se evidenció al momento de leer sus escritos.

La escritura presentó progresos significativos, lo cual ubicó a los estudiantes en niveles más avanzados en comparación con los caracterizados en la fase de diagnóstico realizada al inicio de la estrategia, alrededor de un 80% de los estudiantes están ubicados en el nivel alfabético, presentando una grafía legible, haciendo uso de las grafías que corresponden a las imágenes e identificando las imágenes que representan la lectura del texto. Si bien tienen algunas faltas ortográficas, estas se conciben no como errores sino como oportunidades de aprendizaje y elementos necesarios en el proceso de adquisición del código.

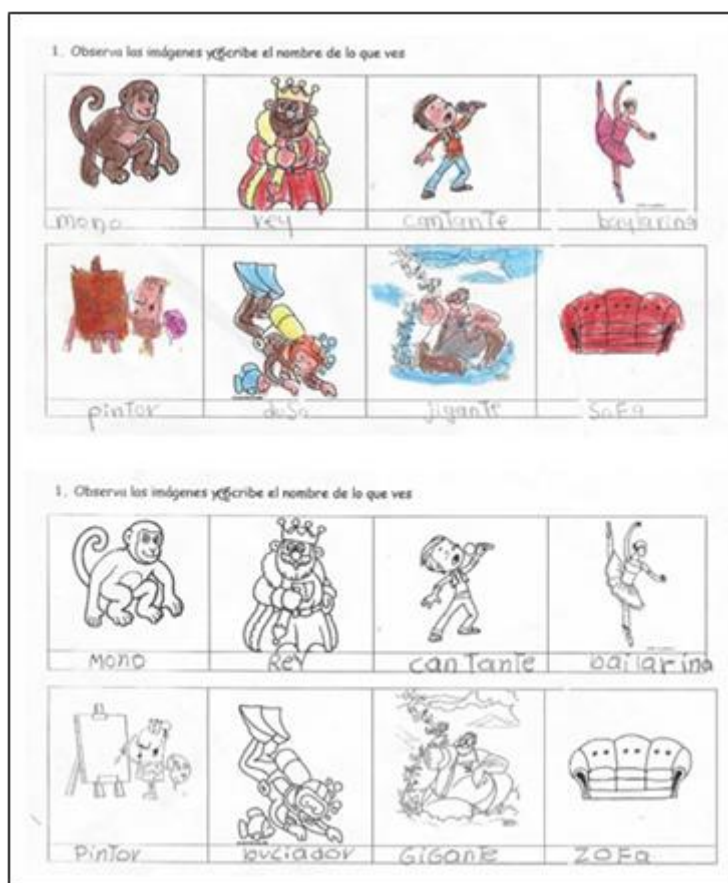


Figura 20. Estudiantes en el Nivel de escritura Alfabético

Alrededor del 10% de los estudiantes, se ubicó en el nivel silábico- alfabético, con algunas grafías que representan sílabas y otras que representan fonemas, omitiendo algunas letras. Esto representa un avance pues al iniciar la estrategia 25% de los estudiantes se caracterizaron en este nivel.

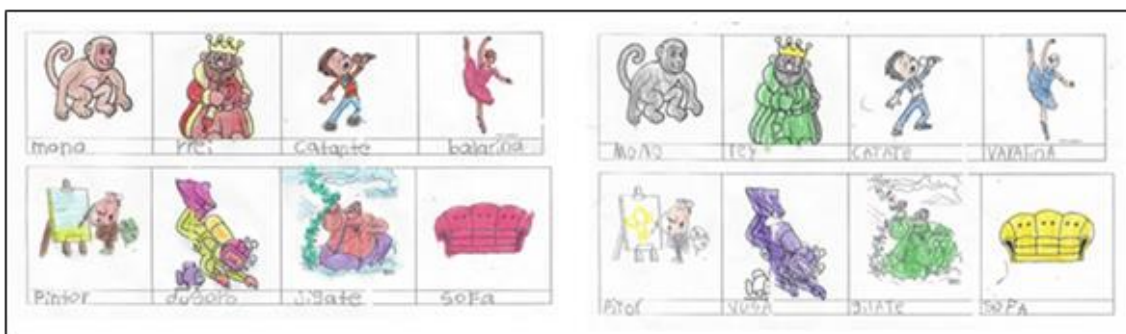


Figura 21. Estudiantes en el Nivel de escritura silábico-alfabético.

Al finalizar la estrategia cerca al 7% de los estudiantes se ubica en el nivel silábico, haciendo uso de las vocales y algunas letras con más frecuencia, la cantidad de letras coincide con la cantidad de sílabas de los nombres. Esto representa un avance pues al iniciar la estrategia 25% de los estudiantes se caracterizaron en niveles pre-silábico y silábico.

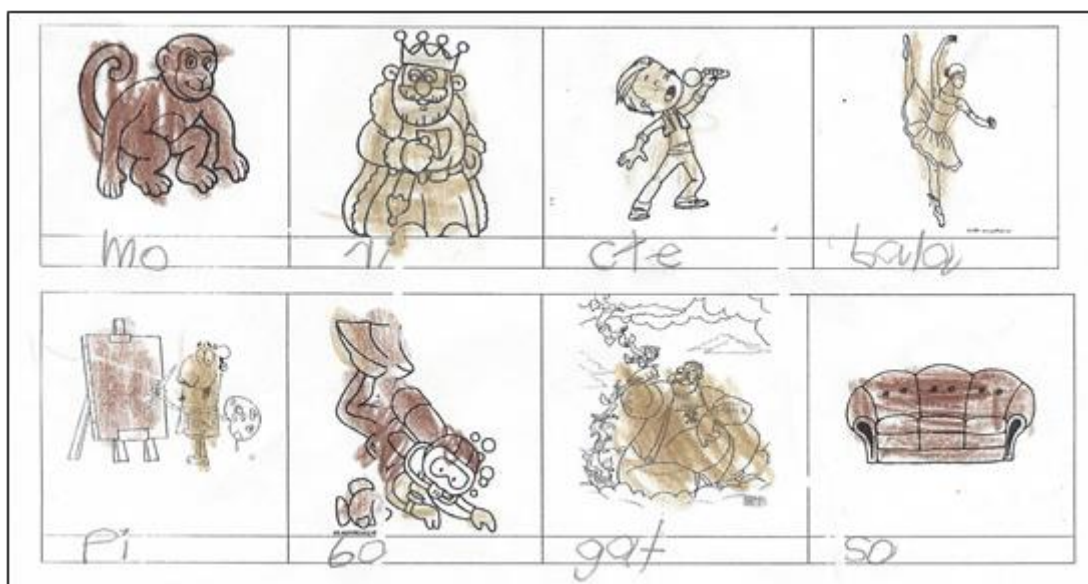


Figura 22. Estudiantes en el nivel de escritura silábico.

Aproximadamente el 3% de los estudiantes se ubicaron en el nivel pre silábico, su escritura fue sin relación grafía con sonido y para escribir palabras diferentes, hicieron uso de las mismas letras, mientras que al inicio de la estrategia en este nivel se ubicó el 65% de los estudiantes participantes. Cabe aclarar, que algunos de los participantes realizaron el taller de diagnóstico, no hicieron parte de la evaluación final pues se retiraron de la Institución, por ello no se planteó la cuantificación de los niveles caracterizados pero si aproximaciones porcentuales.

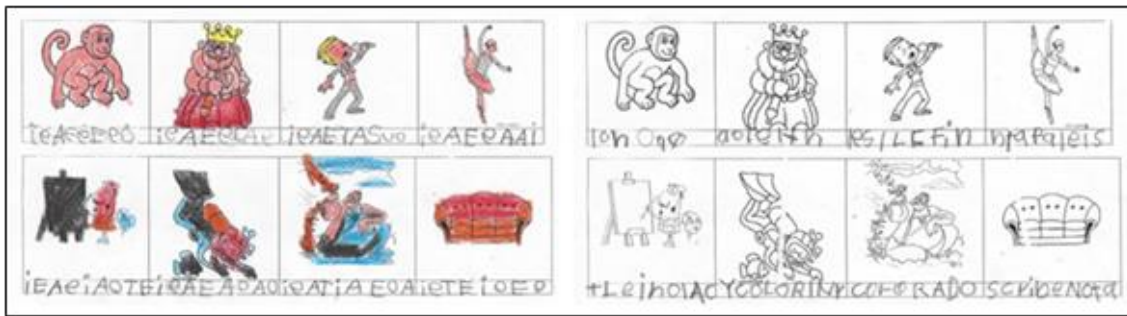


Figura 23. Estudiantes en el nivel de escritura pre-silábico.

Estos datos, se registraron en la guía de observación, diseñada con el fin de realizar un mejor análisis de estos resultados. Al analizar los resultados de este taller, las maestras realizaron un contraste entre estos y lo que se esperaba, teniendo en cuenta, los DBA para el grado primero y la malla curricular. Siendo así, satisfactorio evidenciar que muchos estudiantes, leen, producen y comprenden textos, y unos pocos están en el proceso, pero que demuestran avances y motivación por la lectura y la escritura.

Categorías emergentes

Durante el desarrollo de la propuesta didáctica, se pudo evidenciar, como la familia, la oralidad y la motivación, fueron influyentes en todo el proceso. A pesar de que estas categorías no estaban planteadas desde el inicio, fueron surgiendo a partir del contexto y las situaciones vivenciadas, haciéndose parte esencial en cada espacio e intervención pedagógica. Es por esto que se hacen merecedoras de un análisis pertinente, que enriquezca los resultados de este trabajo, de manera coherente y significativa.

Oralidad

Por lo que se refiere a la oralidad, ésta siempre estuvo presente en cada fase de este estudio, ya que la palabra fue la mediadora vital, para comunicar y expresar emociones y pensamientos. “Abordar el lenguaje oral en el primer ciclo se relaciona con abrir espacios con el propósito de que los niños construyan una voz y puedan usarla cada vez de manera más acertada en diferentes situaciones en la escuela y en otros espacios sociales. La construcción de una voz para la participación en la vida social es el lugar en el que el niño se reconoce a sí mismo como sujeto y como parte de un colectivo y, en esa medida, reconoce al otro”. (Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo, Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo, pag 29). De esta manera, se generaron espacios de participación, en los cuales los niños fueron adquiriendo poco a poco habilidades orales, motivados por las lecturas en voz alta de literatura infantil y juegos.

Al inicio, la expresión oral hizo presencia, impulsada por preguntas y orientación de las docentes, las cuales incentivaron la participación de los niños, quienes poco a poco, cambiaron su actitud de participación, caracterizada por ser espontánea y de expresiones auténticas. La oralidad, se convirtió en el mejor instrumento para transmitir sus sentires y opiniones frente al mundo. Lo anterior evidenciado en los

registros del diario pedagógico y registros fílmicos, en los cuales los niños expresan su manera de ver el mundo y evalúan las diferentes estrategias realizadas.

Acompañamiento familiar

Este es un factor que influyó positivamente en cuanto al fortalecimiento de habilidades de lectura y escritura en los niños del grado 1°, ya que sin ese acompañamiento familiar, los resultados no hubiesen sido los mismos. Las actividades propuestas incluyeron a las familias, incentivando su participación y recordando su corresponsabilidad frente al proceso de enseñanza- aprendizaje de los niños. Las familias se vincularon, desde el momento que aceptaron participar en la investigación, hasta el acompañamiento consiente en cada estrategia, tanto en la casa como en los encuentros en la Institución a los que fueron invitados para los talleres de lectura.

La importancia de la familia en el proceso escolar, es apoyada por Francisco Montañés citado por (Garreta, 2007, pág. 61) quien afirma: “Los padres y madres somos los máximos responsables de la educación de nuestros hijos y tenemos el deber de velar por su formación integral. A partir de una determinada edad, delegamos en los maestros una parte de esta labor educativa: en la escuela se instruye y se educa, se aprenden conocimientos y se transmiten valores.” (La familia y la escuela: camino hacia los procesos de lectoescritura en los infantes, Yessika María Rengifo Castillo y Héctor José SanJuas, pag 3).

Como resultado de este acompañamiento familiar, se fortalecieron vínculos afectivos, se promovió el hábito lector en casa, aspecto a resaltar, ya que es allí donde se debe iniciar el fomento a la lectura y la escritura. De igual forma, los padres y niños, cambiaron su percepción frente a los actos de leer y escribir, encontrando una forma diferente de acercarse a los textos y de aprender de estos. Todo esto evidenciado en el registro fílmico y en el diario pedagógico.

Motivación

Por lo que se refiere a la motivación, es paradójico que esta sea mencionada al final, pues si se hace un recuento detallado de todo este proceso, ésta es el ADN que impulsó cada acción y sin ella hoy no habrían insumos para analizar; y aunque los protagonistas de este estudio han sido los niños, el docente necesitó motivación para llevar a cabo sus acciones pedagógicas, por tanto esta categoría debió ser una categoría a mencionar desde el inicio de este análisis.

Es por esto que se brindaron espacios y materiales que atrajeron la atención y la participación en las diferentes actividades propuestas. Los niños se mostraron motivados y lo expresaron no solo con su actitud, sino también, de manera oral y escrita. En cuanto a la pertinencia de las tareas, se tuvo en cuenta sus intereses y ritmos de aprendizaje, con metas acordes a ellos; de igual forma la literatura infantil, fue seleccionada con criterios pedagógicos e intencionados.

Por otra parte, la actitud del docente cumplió un papel fundamental en la motivación, caracterizándose por ser abierta, flexible, amable, alegre, entre otras cualidades, que crearon ambientes de aprendizajes agradables y significativos. Para añadir, la literatura infantil fue el principal instrumento motivador de cada experiencia, pues estas llevan consigo la magia que atrae a todo lector, no solo a quienes leen de manera convencional, sino también a quienes interpretan sus imágenes o escuchan las lecturas, logrando transportarse a mundos imaginarios y a la comprensión del mundo real.

Al inicio de la estrategia, los estudiantes del grado primero, demostraron interés en la lectura de literatura infantil y en las actividades que se proponían para jugar, entre otras cosas por las características de su edad. Pero en cuanto a sus habilidades de lectura y escritura, se encontró que la mayoría de los estudiantes estaba en una etapa en la que prevalecía la transcripción y escritura mecánica, y a la hora de formular hipótesis y responder preguntas en los ejercicios de lectura en voz alta, los estudiantes no lograban expresar de manera clara y espontánea sus sentimientos e ideas. Se pudo evidenciar que un gran porcentaje de los estudiantes se encontraba en el nivel de escritura pre silábico, es decir que apenas están iniciando su proceso de adquisición. En cuanto a la lectura, los estudiantes realizaban lectura de imágenes, pero pocos lo hacían en voz alta, evidenciando inseguridad para expresarse de manera oral frente a otros. Otro aspecto a resaltar frente a la lectura, es que los estudiantes tenían concepciones de su significado, referidas a la cantidad de palabras y letras que se podían verbalizar convencionalmente, por ello la mayoría asumió que no sabía leer; y en realidad no leían de manera convencional, pero si identifican letras y fonemas de en los textos, es decir estafan en fases distintas del proceso.

Al finalizar la estrategia, los estudiantes del grado primero, lograron avances en sus procesos de lectura y escritura, en los cuales se hace visible la diversidad en los ritmos de aprendizaje, puesto que no todos se encuentran en un mismo nivel, pero si se encuentran en un nivel distinto al que estaban inicialmente. El porcentaje de estudiantes que se ubicó en el nivel pre silábico es mínimo respecto al número de estudiantes que se ubicaban allí inicialmente, finalmente el mayor porcentaje de estudiantes se ubicó en el alfabético. Uno de los avances más significativo, fué que los estudiantes realizan escritura convencional de palabras cortas y sencillas, de manera coherente y haciendo uso del fonema correspondiente. Algo muy importante es que al componer sus escritos no solicitan la muestra para transcribir y expresan de manera espontánea lo que quieren, lo que piensan, sus propias historias, explorando sus recursos lingüísticos. Además, los estudiantes logran conocer el sentido comunicativo de la escritura, por lo que tienen claro qué es escribir y para que les sirve. Frente a los cambios generados en la lectura, un gran porcentaje del grupo, lee de manera convencional y comprensiva, y lo primordial es que se han transformado sus hábitos de lectura, lo cual favorece poco a poco esta habilidad.

Con los logros expresados en ambas habilidades, se pudo determinar el fortalecimiento de la expresión oral, a partir de la cual, los estudiantes narran historias, dan sus opiniones, expresan sentimientos, cantan, entre otros usos; todo esto como resultado de experiencias que propiciaron la imaginación y creatividad a través de la literatura infantil y el juego.

Discusión y hallazgos

Con base en el análisis de la información recolectada mediante los instrumentos propuestos para esta investigación y partir de los objetivos específicos planteados, fue posible establecer hallazgos importantes en torno al acompañamiento familiar en los procesos de aprendizaje, así como elementos de la mediación pedagógica

determinantes en las prácticas de enseñanza de lectura y escritura en este nivel escolar.

Uno de los aspectos que más se pudo evidenciar durante la implementación de la estrategia, está referido a lo planteado por Bolívar (2006), quien expone que es necesario involucrar a la familia en los centros educativos, pero no porque la escuela se sienta incapacitada en los procesos de aprendizaje que demanda la sociedad, sino porque no se debe olvidar las responsabilidades que tiene la familia con sus hijos, obviándolas y llevando procesos de aprendizaje aislados. Teniendo en cuenta que ambas garantizan los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños. Si alguna de estas entidades se quebranta, se verá reflejado en los comportamientos y aprendizajes de los infantes. A través de este estudio, se observó que la familia como institución influyó directamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pues a partir de su acompañamiento continuo y participación en las diferentes actividades propuestas, se logró observar mayor claridad de los estudiantes al comunicar una idea o un mensaje, el incremento en la formulación de preguntas en clase, la generación de hipótesis acordes con el sentidos de los textos abordados y construcción de sentido en la producción de textos escritos desde los niveles particulares de escritura planteados por Emilia Ferreiro.

Al incluir de manera dinámica a las familias, se busca compartir otras posibles maneras de acercarse al aprendizaje, que no son las que comúnmente o tradicionalmente se han utilizado para la enseñanza de la lectura y la escritura. También, que reconozcan la importancia del juego y la lectura en familia, como herramientas fundamentales en el proceso de aprendizaje de sus hijos y además le den la suficiente importancia al acto de escribir, dejando atrás las tareas mecánicas y repetitivas a las que han estado acostumbrados. Esto representa un reto para las maestras en tanto el modelo educativo en cual estamos insertos ha privilegiado según Butlen: "(...) prácticas sociales de lectura extensiva han llegado a ser claramente dominantes, caracterizándose por el aumento exponencial del número de lectores, la multiplicación al infinito de los textos de lectura a consecuencia de los nuevos procesos de producción, de reproducción y de difusión de los escritos". (Paradojas de la lectura escolar, Max Butlen, pag 2).

En esa línea, la apuesta por la inclusión del juego y la literatura infantil en el contexto podría implicar que, ante los ojos externos la clase como otros docentes- o algunos padres de familia, se "pasara" la clase jugando y no aprendiendo, o que pareciera que la inclusión de juegos redujera el rigor que debe tener este proceso de enseñanza. No obstante, se pudo observar durante el desarrollo de la estrategia que aprender y jugar, van de la mano y que realmente los estudiantes aprendieron jugando y al jugar disfrutaron. Además, el juego hizo de los procesos de aprendizaje experiencias significativas que en ningún momento representaron pérdida de tiempo.

Es por ello importante, tener en cuenta lo que plantea Sarlé (2017), en cuanto a que jugar en la escuela supone "facilitar en el niño la apropiación de un repertorio de juegos que los niños tengan disponibles para volver a jugar tantas y cuantas veces quiera. Juegos con reglas convencionales, juegos de construcción, juegos dramáticos con variedad de temas y escenas, juegos tradicionales, juegos para jugar solos o con otros" (p.18). Esto hace que los juegos estén planteados para aprender a jugarlos y no sólo para aprender otros contenidos. Al mismo tiempo, los juegos aportan al aprendizaje de la lectura y la escritura, desde el acto en sí. Esto quiere decir que el juego trae consigo, el favorecimiento de otros aspectos como la creación de estructuras de ideas novedosas que surgen de su imaginación, la expresión de estas creaciones, y distinción entre las mismas y la realidad, acciones que favorecen los procesos de aprendizaje y desarrollo del lenguaje. A partir de todo esto, los niños crean sus propias historias, dan uso a las palabras que tienen significado en su

contexto y serán el insumo para su expresión oral y escrita. Es así, como el juego moviliza cuerpo y pensamiento, logrando con esto el ingreso al conocimiento de manera natural y divertida.

En relación a esto, otro de los hallazgos relacionado con las familias, es la necesidad de ser orientadas no solo frente a su corresponsabilidad, sino también en cuanto a estrategias que favorezcan el acompañamiento a los niños, dentro y fuera del espacio escolar, así como en su formación como personas. Es por ello, que desde las experiencias de lecturas realizadas en esta investigación, se puede afirmar, que la lectura en voz alta de literatura infantil y la actitud del lector, transforman la actitud del oyente, sin importar la edad. No hay mejor motivación para un padre, lograr que vuelva a ser niño, aunque sea por un momento; así, cuando el adulto vuelve a ser niño, comprende fácilmente lo que realmente quiere su hijo. Es así, como el discurso más convincente, es aquel que se vive y se siente con todos los sentidos; no solo el que se escucha por largas horas. Al respecto, Elisa Larrañaga y Santiago Yubero, plantean tres maneras de leer de las cuales es posible identificar que se ha privilegiado la primera de ellas:

- Lectura de descodificación/escritura de codificación: es la mera codificación o decodificación de unos símbolos gráficos sin que implique ninguna aportación del escritor o del lector, ni procesamiento alguno de información.
- Lectura mecánica/escritura mecánica: el lector o escritor asimila o reproduce una serie de contenidos de manera mecánica, sin producir una reflexión sobre los mismos.
- Lectura reflexiva/escritura reflexiva: el lector o escritor pone en marcha procesos cognitivos que le pueden llevar a una reestructuración de sus conocimientos. No sólo asimila información sino que al poner en contacto sus conocimientos previos con los nuevos, puede suponer un cambio en la organización de los mismos e incluso una revolución cognitiva que le lleve a plantearse una estructuración diferente de la de partida. Evidentemente, no toda lectura/escritura reflexiva lleva a un cambio cognitivo, lo que determina su calificación como reflexiva son los procesos y las operaciones cognitivas que se llevan a cabo durante el proceso de lectura o escritura, pero no el producto final “. (pág 169, escribir para crear leer para imaginar.
- Cabe aclarar que los autores plantean la primera de las formas de lectura y escritura como la más utilizada, sin embargo, es posible advertir que, en las prácticas de enseñanza, la lectura y escritura mecánica están muy presentes en el contexto escolar. Con esto no se quiere decir que son inadecuadas, simplemente hacen parte de una tradición cultural de enseñanza que identificar para poder transformar. Es posible establecer relación entre las formas de lectura expuestas por los autores y los estudiantes de este estudio dentro de las mismas. Antes de la implementación de la estrategia, los estudiantes del grado primero, realizan una escritura mecánica, evidenciada en el ejercicio de la transcripción, limitando la expresión de ideas y sentimientos de manera espontánea, a partir de grafías no convencionales. En cuanto a la lectura, su práctica no es mecánica, pues leen imágenes, pero su concepción de lectura es otra, netamente mecánica o decodificadora, hasta el punto de declarar “no saber leer”. Luego de la estrategia, surgen cambios generados por la literatura infantil y el juego, que con la presencia de la imaginación y creatividad, logran fortalecer habilidades de lectura y escritura en los niños del grado primero. Es así como los estudiantes ya escriben con palabras cortas y sencillas, guardando coherencia entre las grafías y el sonido de éstas. Igualmente expresan de manera escrita

sus sentimientos y recrean a partir del dibujo historias y situaciones, sin un esquema predeterminado.

Para continuar hablando de los cambios observados en los estudiantes, es importante mencionar como se resolvió la pregunta de esta investigación. Para lo cual es primordial resaltar el rol del docente, como mediador del aprendizaje. En esta investigación, el docente estuvo presente en todo momento, desde la observación, la lectura en voz alta, los grupos de diálogo, los juegos, entre otros. Siempre con la mirada puesta en los intereses, ritmos de aprendizaje, estado de ánimo de los estudiantes y todos aquellos factores que influyen en este proceso. Es de esta manera como el docente acompaña, brindando seguridad a los estudiantes, generando espacios en los cuales piensen y tomen decisiones, favoreciendo la pregunta y la escucha, facilitando en ellos el desarrollo del pensamiento crítico, lo cual es esencial en todo proceso de aprendizaje. De igual forma no es suficiente con que el docente sepa mucho de un tema o de otro, lo realmente importante es la actitud de este frente a sus estudiantes, una actitud que genere un ambiente grato para aprender. Es decir, una actitud lúdica, que se define, así “la cualidad humana de sentir gusto por lo que uno hace y poder hacer sentir bien a quienes uno trata. Ella se traduce en comportamientos tendientes a levantar el ánimo de un grupo; reducir las actitudes pesimistas de las personas; generar alegrías e iniciativas en el trabajo.” (Bolívar, C. 2002). De esta manera, la mediación del docente, se hace valiosa y eficaz en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los niños.

En cuanto a la lectura se identificó como elemento potente la lectura en voz alta, por ello es indispensable que la mediación pedagógica tenga en cuenta la expresividad y la construcción del otro, “una buena lectura no se limita a poner voz a la escritura; es, además, interpretación, recreación del pensamiento y de los sentimientos del emisor principal”. Fue así como los textos llegaron a los niños en toda su plenitud, por medio de un docente que no solo comprendió los textos, sino también, fue capaz de ponerse en el lugar del autor, de los personajes tratando de comunicar y expresar todo tipo de emociones, valiéndose solamente de su voz. (Sepulveda, F.)

¡Pero la palabra escrita no es muda! Es voz. Incluso cuando sólo leo con los ojos, oigo una voz que me habla. Y cuando escribo no estoy callada, me susurro las frases, construyo una columna sonora cuyo tono se corresponde con el de la narración o de los diálogos... Así pues, si la narración es triste, mi voz se hace triste; si es alegre, mi voz se hace alegre. Quiero decir que existe una relación física, un “continuum” material entre la aparente abstracción de la palabra escrita y la corporeidad de la palabra hablada. No, yo no consigo separar lo escrito de lo hablado. Por ello leo siempre con agrado -en voz alta, en público fragmento de mis libros. [...] En todas las ocasiones me ha parecido que hacía la cosa más natural del mundo, restituir la palabra escrita a su esencia original: la corporeidad del sonido que la alumbró”. (Oriana Fallaci, 1993). (La lectura expresiva como arte del lenguaje y como recurso de animación lectora¹, Félix Sepúlveda Barrios, UNED, pag 11)

De igual forma hay dos factores esenciales, de los cuales habla Anderson y Teale (1998), “Las motivaciones y los objetivos son parte intrínseca de los procesos de lectura y escritura y no pueden ser abstraídos sin que se pierdan características que son esenciales en cualquier intento para analizar y por lo tanto, comprender la lecto-escritura y su desarrollo” (P. 275). Es por esto que durante la investigación, las docentes tuvieron en cuenta los gustos, intereses y necesidades de los niños, los cuales se estaban observando y evaluando, constantemente, y así, se diseñaron planeaciones flexibles y acordes al contexto, que los motivaron y despertaron el interés en la lectura y la escritura. Esta fue tal vez una de las observaciones más recurrentes en el diario pedagógico y registros de otro tipo, que dan cuenta de la manera como se generaron cambios en los estudiantes del grado primero, en sus

procesos de comunicación oral, corporal, escrita, después de su participación en la estrategia “Leo y escribo para comprender mi mundo”. Teniendo en cuenta que la lectura y la escritura aunque son procesos aislados tienen mucha relación, se considera importante presentar los siguientes resultados integrando ambos procesos.

- La literatura infantil y el juego, hacen posible el cambio de la mirada de un niño, frente al acto de leer y escribir, pues lo que para muchos ha sido una tarea tediosa y a veces tensionante, en la cual tenían una mirada plana frente a lo que lo rodea, pasa a ser una experiencia basada en la exploración de su mundo y del mundo imaginario, como una forma de expresión y una oportunidad para comunicarse, con sentido y significado. “Escribir tiene sentido si es para expresarte. El ‘hacerlo bien’ se consigue con la práctica. No se trata de saber o no saber, sino de esforzarse en la realización; lo importante no es la respuesta correcta –no hay respuestas incorrectas–, sino que la actividad propuesta les permita pensar, expresar lo que sienten, identificarse con la acción” (Escribir para crear, leer para imaginar, pag 12). Es más importante que sepan qué es leer y escribir, a saber el acto en sí de leer y escribir. Todo esto se hace posible, a partir de concebir el error como una oportunidad de aprendizaje, esto implica permitir que el estudiante identifique el error y de manera consciente realice la confrontación sin el señalamiento del adulto (docente o familiar). Además, una lectura en la cual los niños se conviertan en reescritores, intérpretes, representantes, receptores e incluso comentadores de textos, convirtiéndose así en dramaturgos de la literatura infantil.
- El ingreso a la escritura convencional, guiada por historias y situaciones alrededor de estas, genera empatía por los textos, a partir de los cuales los niños conocen sus primeras grafías y comprenden el significado de estas desde su mundo. Así lo expresa Judith Kalman (2003) “En los eventos comunicativos donde se lee y escribe se crean oportunidades de acceso a la lengua escrita; en ellos se despliegan los aspectos de la vida social que intervienen en su uso, así como los usos de la lectura y escritura que intervienen en la vida social. Así mismo, el acceso depende de las particularidades de las prácticas de leer y escribir, las cuales se descubren en los eventos; al participar en los usos de la lengua escrita se revelan sus matices y se distinguen los procesos de construcción del significado; circulan conocimientos, se muestra el empleo de las tecnologías, fluyen saberes, información y recursos de lenguaje” .
- En el proceso de lectura y escritura, es importante identificar los niveles en los cuales se encuentran los estudiantes, buscando con esto los avances dentro de sus posibilidades y ritmos de aprendizaje. Es así como en cada experiencia en el aula, se fortalecen las habilidades de lectura y escritura, no solo la adquisición del código escrito, sino también, el desarrollo de habilidades de expresión oral.
- Los estudiantes al terminar la estrategia didáctica, escriben con palabras cortas y sencillas, guardando coherencia entre las grafías y el sonido de éstas. Igualmente expresan de manera escrita sus sentimientos y recrean a partir del dibujo historias y situaciones, sin un esquema predeterminado, atendiendo solo a su imaginación y creatividad, lo cual da cuenta de otras habilidades que se vieron favorecidas durante este proceso.

En consecuencia, la educación actual debería incluir de manera central el juego en todas las prácticas de enseñanza, en especial en los primeros grados, ya que este es generador del aprendizaje, del conocimiento y comprensión del mundo. Desde los DBA del Lenguaje del grado 1º, aparece incluso, cartillas que proponen situaciones de aprendizaje, en las cuales se mencionan algunos juegos acordes a la intencionalidad pedagógica. (Mallas de aprendizaje del Lenguaje grado 1º, Documento para la implementación de los DBA).

Es decir, el juego debe ser tan importante como uno más de los contenidos a planear por el educador, para que este vaya de la mano con el currículo y de esta manera se garantice, no solo la participación de los estudiantes, sino también,

espacios para la creación e imaginación. Es por esto, que en la escuela es primordial posibilitar espacios para el juego, donde el estudiante se exprese desde un acto propio en él, "jugar". "El mismo estudio puede tener una aproximación lúdica; hay escuelas del pensamiento pedagógico que hablan de aprender jugando y de cómo se facilita el proceso de aprendizaje cuando se introduce la lúdica. El niño, de una forma graciosa y libre, va absorbiendo perfectamente una cantidad de conocimientos. Lo que así se aprende, persiste". (Gomez, j. pag 2).

Así mismo, pasa con la literatura infantil, se debe pensar como un recurso indispensable en cualquier estrategia de enseñanza, no solo en el área de Lengua Castellana, sino también en las demás áreas del conocimiento, ya que esta contiene de manera integral, un mundo de conocimientos, dentro de sus textos e imágenes que la acompañan. Además, entre mayor relación tenga el estudiante, con los textos, sea cual sea el tema, mayor será el fortalecimiento de habilidades lingüísticas, no solo en el primer grado de escolaridad, pues esto favorece el lenguaje en cualquier momento escolar. A partir de la literatura infantil, se da la acción de conversar, lo cual hace posible analizar lo que otros dicen frente a un texto, conocer acerca de variados temas, expresar opiniones, escuchar, entre otras. Todas estas oportunidades, reunidas en la frase "El acto de la lectura radica en hablar de lo que has leído" de Adam Chambers, quien resalta la conversación, como una forma de compartir la lectura con entusiasmo; y esto es precisamente lo que se hizo con las lecturas realizadas en el transcurso de este estudio.

Con relación a estas apreciaciones frente a la importancia del juego y la literatura infantil en los procesos de enseñanza aprendizaje, se encuentra consistencia desde lo planteado en los DBA de Lenguaje y los lineamientos curriculares de Lengua Castellana, los cuales apoyan estos criterios y le dan el suficiente soporte teórico que los acredita aún más. Sin embargo, el hábito lector y el espíritu lúdico, no están en todas las maestras, lo cual desfavorece la práctica de estos lineamientos dentro de las aulas. Es por eso necesario que las maestras, asuman la importancia del juego en sus prácticas educativas, tal como lo resalta Sarlé, "La enseñanza asume como punto de partida las experiencias de los niños y tiene por objeto ampliar, sistematizar y enriquecer este campo de experiencias, aspecto indispensable para potenciar la situación imaginada que está en la base del juego. Este modo de contemplar la relación entre el juego y la enseñanza, le permite a los niños pasar de operar con significados idiosincrásicos a integrarse en sistemas de significados complejos y comunicables propios de los sistemas simbólicos culturales de los que forman parte" (Sarlé, 2006;). Todas estas experiencias lúdicas, vinculas a la literatura, pues ambas se conjugan para lograr una enseñanza significativa.

El logro más significativo después de esta estrategia, ha sido el interés que se ha inyectado en los estudiantes, por la lectura, lo cual lleva consigo, prácticas de escritura y oralidad. Con esto, queda en segundo plano lo convencional, dando paso primordial a lo realmente importante para los niños, desde su perspectiva e intereses. Es cierto que la lectura y escritura convencional, son procesos lentos, pero se hacen seguros y con sentido, cuando se conoce lo maravilloso que puede haber tras cada texto y el inimaginable número de posibilidades para comprender el mundo.

Respecto a la práctica pedagógica fue posible observar en la fase de deconstrucción, propuestas por la Investigación Acción Pedagógica, que existía angustia por parte de las maestras por las exigencias institucionales y lineamientos legales (referidas al nivel de lectura y escritura que deben desarrollar los estudiantes en grado segundo), sociales y culturales (referidas a la expectativa por parte de los padres y/o comunidad de referencia), esta sensación incidía en las instrucciones, acciones y metodología empleada en clase. A partir de la práctica, fue posible identificar los ritmos de aprendizaje del grupo y con esto, la importancia que tiene reconocer las etapas de la escritura de cada uno, ello permitió identificar el avance entre etapas con referencia a

los procesos propios y no a los logros estandarizados. Gracias a ello, en la etapa de reconstrucción y evaluación final, se hizo evidente un cambio en la ansiedad y actitud en la práctica de las maestras, puesto que se resolvió priorizar el proceso de los estudiantes desde un enfoque más incluyente.

Referencias

Ardila Duarte, M.; & Cruz Moyano, L. (2014) “*Estrategia didáctica para desarrollar competencias lectoescritoras en estudiantes de primer grado de básica primaria*” (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1148/1/RIUT-BHA-spa-2014-Estrategia%20did%C3%A1ctica%20para%20desarrollar%20competencias%20lectoescritoras%20en%20estudiantes%20de%20primer%20grado%20de%20b%C3%A1sica%20primaria.pdf>

Ausubel, D. “Teoría del aprendizaje significativo”. Recuperado abril de 2017 en: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38902537/Aprendizaje_significativo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1527954600&Signature=b0hFFr1WrDOzkqORHD4Y7pF2Nfq%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTEORIA_DEL_APRENDIZJE_SIGNIFICATIVO_TEOR.pdf

Barboza, F. D. y Peña. F. J. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Investigación Arbitrada*. 18 (59), 133 – 142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35631103015.pdf>

Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a11.pdf> 2 (9), pp. 635 - 648.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*. *Volumen* (339), pp. 119 – 146.

Cadavid, R. N., Quijano, M. C., Tenorio, M. y Rosas, R. (2014). El juego como vehículo para mejorar las habilidades de lectura en niños con dificultad lectora. *Pensamiento Psicológico*. 12. (1), pp. 23 – 38. Doi: 0.11144/Javerianacali.PPSI12-1.jvmh. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/801/80131179002/>

Cajiao, F. (2013). ¿Qué significa leer y escribir? En Ministerio de educación Nacional (Ed.), *Leer para comprender, escribir para transformar, Palabras que abren nuevos caminos en la escuela* (pp. 53 – 62). Bogotá, Colombia: Serie Río de letras. Libros Maestros Plan Nacional de lectura y escritura (PNLE: 1).

Campos y Covarrubias, G. y Lule Martínez, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, VII (13), pp 45 – 60. Recuperado de [file:///C:/Users/ACER/Downloads/Dialnet-LaObservacionUnMetodoParaElEstudioDeLaRealidad-3979972%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ACER/Downloads/Dialnet-LaObservacionUnMetodoParaElEstudioDeLaRealidad-3979972%20(1).pdf). *Xihmai* VII (13), 45-60, Enero-junio de 2012

Campoy Aranda, T. J. y Gomes Araújo, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja Vallejo. (Ed.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. (pp. 273 -300). Madrid, España: Editorial EOS. Recuperado en: http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf

Corporación Educación Solidaria, Grupo de Investigación en Educación. (2011). *Investigación – Acción Pedagógica*.

De Castro De Angarita, M.; Pérez de Rodríguez, Doris Amparo; Rincón Bonilla, G. & Bustamante Z, G. (1993). “La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura: desde preescolar hasta tercer grado de educación básica primaria. Orientaciones teóricas y practicas”. Santa Fé de Bogotá, Colombia: Punto Exe editores.

Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=eG5xSYGsdvAC&oi=fnd&pg=PA9&dq=investigacci%C3%B3n+accion+educativa+elliott&ots=qTa6bl90s7&sig=hUzTs0Nlr_nnNzKPnlONK4IEv68#v=onepage&q=investigacci%C3%B3n%20accion%20educativa%20elliott&f=false. Febrero.07.2018. Madrid, España. (5ª edición) Editorial Morata

Escribano, F. (2013, septiembre). Gamificación versus Ludictadura. *OBRA DIGITAL*. Recuperado de: <file:///C:/Users/ACER/Downloads/22-Texto%20del%20art%C3%ADculo-112-1-10-20131007.pdf>

Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la Alfabetización: psicogénesis. En Y. M. Goodman. (Ed.), *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque Piagetiano*. (pp. 19 – 35). Buenos Aires, Argentina: Aique.

Galera, N. F. (2004). La lectoescritura. Métodos y procesos. En A. Mendoza. (Ed.) *Didáctica de la Lengua y la literatura* (pp. 217 – 261). Madrid, España: Prentice Hall.

Grunfeld, D. (2012). *La palabra escrita y la palabra oral al final de sala de 5 años: Contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas*. (Tesis

de maestría). Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.745/te.745.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

Kaufman, A.M. (1989). Alfabetización de niños: construcción e intercambio. En Nemirovsky, M. (Ed.), *Selección de textos sobre el nombre propio* (pp. 18-22). Buenos Aires: Aique. Recuperado de https://conchi1952.files.wordpress.com/2010/02/variosautores_nombrepropio.pdf

Lomas, C. (1999). *Como enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. 1. Paidós. Barcelona. pp. 70-116

Montoya, B. (2015). *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en el centro educativo rural Obdulio Duque*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín - Antioquia.

Ministerio de educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares de lengua castellana. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

Ministerio de educación Nacional y Ascofade. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. (1 Edición). Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje de lenguaje* (Versión 2). Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Monsalve Fernández, A. Y. y Pérez Roldán, E. M. (2012, Enero – Junio). El Diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario Educativo*. Recuperado de <file:///C:/Users/ACER/Downloads/Dialnet-ElDiarioPedagogicoComoHerramientaParaLaInvestigaci-5163235.pdf>

Pérez Abril, M. & Roa Casas, C. (2010). "Herramienta para la vida: Hablar, leer y escribir para comprender el mundo Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo". Bogotá D.C: Kimpres. Ltda.

Ramírez Atehortúa, F. H. y Zwerg-Villegas A. M. (enero – junio, 2012). Metodología de la Investigación: Más que una receta. *AD-minister*. Número 20, pp 91 -111 Universidad EAFIT Medellín, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3223/322327350004.pdf>

Restrepo Gómez, B. (1996). Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación social: Investigación en educación. Medellín, Colombia: COPYRIGHT: ICFES.

Restrepo Gómez, B. (2013). "Investigación-Acción, Investigación-Acción Educativa, Investigación-Acción Pedagógica" Lima, Perú. Recuperado abril de 2017 en: http://www.naupari.org/documentos_colgados/restrepo.pdf

Rodari, G (1983). Gramática de la fantasía, introducción al arte de inventar historias. Barcelona, España: Imprenta Juvenil, S.A.

Romero Chaves, C. (junio, 2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones CESMAG. Volumen 11* (Nº 11) p. 113 -118 Recuperado de [file:///C:/Users/ACER/Downloads/LA%20CATEGORIZACION%20UN%20ASPECTO%20CRUCIAL%20EN%20LA%20INVESTIGACION%20CUALITATIVA%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ACER/Downloads/LA%20CATEGORIZACION%20UN%20ASPECTO%20CRUCIAL%20EN%20LA%20INVESTIGACION%20CUALITATIVA%20(2).pdf).

Sandoval, C.A. (2002). "Investigación Cualitativa" (Versión pdf). Recuperado marzo de 2017 de: http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021085/und_2/pdf/casili mas.pdf

Sarlé, P. M. (2017). Escuela, Juego o actividad lúdica. *Revista Internacional Magisterio, Educación y pedagogía*, Dic-Ene 17(83), (p.16-18)

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Recuperado de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Tripero, A. (2011, enero). "Vigotsky y su teoría constructivista del juego". *Einnova: Revista electrónica de educación*. Recuperado en: <http://biblioteca.ucm.es/revcul/e-learning-innova/5/art382.php#.WlbG6q7ibIW>

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos->

[cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf](#) México,
Paidós, páginas 15-27

Vigotsky, L. (12, junio, 2007). Teoría de adquisición y desarrollo del lenguaje [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://teoriasdeadquisicion.blogspot.com.co/2007/06/vigostky.html>