

CAPÍTULO

7

Aplicación de tres acciones pedagógicas para la comprensión y producción textual: un estudio comparativo en el curso 603*

Nubia Carmenza Forero Martínez¹, Luz Yamile Gordo García², María Marlene Granados Sierra³, Josué Alberto Rincón García⁴, Luz Stella Sánchez Espinosa⁵
Colegio San José IED

Resumen

El presente documento da razón de un estudio comparativo sobre la implementación de tres acciones pedagógicas de lectura y escritura: Club de la lectura, producción textual y expresión artística; con estudiantes del grado sexto del colegio San José. Se validó a través del diseño metodológico etnográfico, a partir de la aplicación de acciones didácticas, para desarrollar, analizar y comparar los niveles de comprensión y producción textual de los niños de este grado. Para efectos del

* Proyecto desarrollado con apoyo del Convenio Interadministrativo IDEP–Universidad Nacional de Colombia para asesorar la ejecución de nueve experiencias pedagógicas innovadoras en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura 2008–2009. Asesoras: Rita Flórez Romero (Profesora Asociada, Departamento de Comunicación Humana, Universidad Nacional de Colombia) y Sandra Patricia Rojas Arias (Sicóloga y magíster en Educación, Universidad Nacional de Colombia).

1 Magíster en Educación

2 Licenciada en Psicopedagogía

3 Licenciada en Artes Plásticas

4 Maestro en Artes Musicales

5 Especialista en Pedagogía de la Recreación Ecológica

estudio se establecieron dos grupos: el grupo A (estudiantes que han participado de las acciones pedagógicas durante un año a través del Proyecto Nace un lector-Nace un gran escritor) y del grupo B (estudiantes que participaron de las acciones durante ocho semanas).

Introducción

La comprensión y producción de textos se ha convertido en un elemento fundamental de análisis para la educación y con ello la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que favorezcan el interés y el gusto por la lectura y la escritura, como procesos complementarios que permiten estructurar el conocimiento.

En Bogotá se ha evidenciado el interés por el fomento de la lectura y la escritura en las políticas educativas que en los últimos años se han configurado a través de los planes sectoriales de educación. Por ejemplo, “*leer, escribir y hablar correctamente para comprender el mundo*” es uno de los componentes principales del programa sobre transformaciones pedagógicas del actual Plan Sectorial de Educación; diseñado para el mejoramiento de la calidad educativa (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008).

La implementación del proyecto “Nace un lector nace un gran escritor” ha propendido por la integración de áreas en la medida en que al compartir diversas estrategias lector- escritoras en el tratamiento de un tema de interés, este se verá profundizado desde las diferentes disciplinas, lo cual permitirá al estudiante tener una visión más completa de determinada temática de estudio. De esta manera, también se aleja de la concepción paradigmática de que leer y escribir sólo le concierne a preescolar, básica primaria o a la asignatura de español o lengua castellana.

El presente estudio comparativo tiene como antecedente directo el desarrollo del proyecto “Nace un lector, nace un gran escritor”, el cual surge en el Colegio San José como respuesta al insuficiente gusto y hábito por la lectura y escritura por parte de los educandos, evidenciados en el escaso nivel de comprensión y producción textual.

A fin de validar, divulgar y estudiar los avances de ese proyecto se realizó una investigación que se propuso como objetivo general, indagar comparativamente las diferencias de desempeño observadas en la comprensión y producción textual de estudiantes que inician su participación de estrategias pedagógicas en torno a la lectura y la escritura, durante un período de ocho semanas y con estudiantes que han participado de las mismas durante un proceso de un año en básica primaria.

Resulta importante y necesario que sean los mismos docentes quienes conociendo de primera mano las condiciones, el objeto y los sujetos de investigación se ocupen de esta actividad a través de su ejercicio. En este sentido, Hernández sostiene que “...la investigación realizada por maestros en su práctica docente surge como una necesidad urgente para asegurar una educación de calidad, consolidar innovaciones y generar saber pedagógico”⁶.

En este documento se analizarán los antecedentes, la aplicación y los resultados obtenidos a partir de la observación, registros fotográficos, fílmicos y recolección del material elaborado por los estudiantes de cada una de las acciones pedagógicas implementadas para este estudio; correlacionados con referentes teóricos propios de cada una de estas.

A partir de estos referentes, el proyecto se planteó desde la siguiente pregunta:

¿Qué diferencias de desempeño se observan en la comprensión y producción textual de los estudiantes que han participado de estrategias lúdicas y con vivencias en torno a la lectura y la escritura, durante un período de tiempo de ocho semanas y los que se obtienen de estudiantes que han participado de las mismas en un proceso de un año en EBP?

Se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo general

Comparar los desempeños, en la comprensión y producción textual, observados en los estudiantes del grado sexto que participan en estrategias de lectura y escritura lúdicas, durante ocho semanas y el de aquellos estudiantes que han participado de las mismas durante un año en EBP.

Objetivos específicos

- Diseñar e implementar una prueba diagnóstica que permita establecer el nivel de la comprensión y producción textual de los educandos de grado sexto.
- Favorecer el proceso lecto-escritor de los estudiantes a través de acciones pedagógicas como la lectura en voz alta, encuentro con escritores y la expresión artística como la plástica.
- Evaluar los niveles de comprensión y producción textual en los estudiantes participantes del grupo **A** y el grupo **B**, mediante la creación de cuentos.
- Crear condiciones de convivencia en torno a la lectura, que permitan evidenciar el desempeño actitudinal en la oralidad de los estudiantes.

6 Hernández, C.A. (s.f.). *Un vínculo vital: pedagogía e investigación*. (s.l.). Colciencias, p. 17.

Metodología

El diseño metodológico sobre el que se sustentó la presente investigación es la etnografía, a partir de este método se hizo la aplicación de tres estrategias didácticas que indagaban por el gusto, la apropiación, la comprensión y la producción textual de los estudiantes del curso 603, del colegio San José; ubicado en la localidad octava de Kennedy. Por esta razón, se hicieron observaciones, conversaciones, entrevistas, opiniones en forma objetiva, para analizar los resultados y realizar un diagnóstico del gusto y hábito lectoescriptor, la experiencia lectora, la producción escrita de un cuento y la expresión artística con la personificación de uno de los personajes del cuento. Se trabajó con un total de cuarenta y dos estudiantes: 16 niñas y 26 niños, entre 10 y 14 años de edad.

El estudio comparativo se inicia con un primer acercamiento a los estudiantes, donde se conversó con ellos acerca de la investigación. El diagnóstico sobre el gusto y el interés de los estudiantes por la lectura se estableció a partir de los resultados que arrojaron dos encuestas: semiestructurada (Cuadro 1) y una denominada Mi Historia Lectora (Cuadro 2).

El diagnóstico que arrojó la encuesta fue el siguiente: se observa la lectura como actividad extraescolar predilecta con un 33%, en el grupo **A** mayor que en el grupo **B** (27%), los estudiantes de los dos grupos se refirieron a la lectura como “algo importante para aprender cosas increíbles”, “como algo divertido” (22%), que “distrae” (11%), “sirve para reflexionar” (11%), o “es interesante” (11%). Al indagar sobre el lugar donde más leen, se encontraron similitudes en cuanto a la casa; un 33% y 50% respectivamente, manifiesta leer en el colegio (10%), y sólo un 5% responde no tener gusto por la lectura.

El tipo de lectura favorito son los Cuentos con un 20% y 19%, Mitos y Leyendas un 27% y 23%, Novelas 16% y 13% Cómics 12% y 29% Científicos 10% y 6%, Revistas, Fábulas, Poesía cada una con un 4% de preferencia. El periódico un 2% y 4% historieta. Se demostró así que a los estudiantes del grupo **A** les gusta leer en mayor índice que a los del grupo **B**, y en general, el tipo de lectura de preferencia son en primer lugar los cuentos, seguidos de la historieta, el poema y la fábula.

El grupo **B**, en general, mostró más dificultades para asimilar y comprender el contenido de la encuesta; preguntaron con mayor frecuencia en el momento de contestarla y se anularon o no respondieron un mayor número de preguntas que el grupo **A**.

Cuadro 1

1. Género: _____ 2. Edad: _____ 3. Código: _____

4. ¿A qué hora te acuestas entre semana? _____

5. ¿A qué hora te levantas entre semana? _____

6. ¿Con quién permaneces en la mañana? _____

7. ¿Con quién permaneces en la noche? _____

8. ¿Qué haces en la mañana?(Incluir tareas y otras actividades) _____

9. ¿Qué haces en la noche? (Incluir tareas y otras actividades) _____

10. ¿Qué haces los fines de semana? (Incluir tareas y otras actividades) _____

11. ¿Qué te gusta más? _____

11.1 Leer _____ 11.2 Ver televisión _____ 11.3 Internet _____

11.4 Ninguna _____

11.5 Otra ¿cuál? _____

11.6 ¿Por qué te gusta (n) la (s) actividades que seleccionaste? _____

12. ¿En dónde lees más?

12.1 Casa _____ 12.2 Colegio _____ 12.3 Biblioteca _____

12.4 Otra _____

13. Registra el número de horas diarias que dedicas a cada una de las siguientes actividades:

HORAS ACTIVIDAD	1	2	3	4
Leer				
Ver T.V.				
Internet				

14. ¿Qué tipo de lectura te gusta?

14.1 Revistas _____ 14.2 Periódicos _____ 14.3 Novelas _____

14.4 Cuentos _____ 14.5 Cómicos _____ 14.6 Científicos _____

14.7 Mitos y Leyendas _____ 14.8 Otros ¿Cuál? _____

La encuesta aplicada para conocer la *historia lectora* de los estudiantes se desarrolló mediante una estrategia didáctica en donde los estudiantes seguían una ruta por estaciones; cada una con el nombre de medios de transporte, (autobus, avión, barco y chiva), a cada estudiante se le entregó una hoja diseñada con las preguntas para cada estación (Cuadro2).

Las preguntas se refieren a experiencias significativas con la lectura y escritura, como el gusto por la lectura, personas importantes en el proceso, autores más leídos, la estructura textual y los títulos de obras literarias más leídas y el significado que tiene la lectura en voz alta.

El grupo A es el que ha vivido las acciones pedagógicas implementadas en la investigación durante un año, para conocer su experiencia lectora se procede a analizar: El total de estudiantes de este grupo ha leído más de cinco cuentos, la profe ocupa el primer lugar entre las personas que le han leído en voz alta, seguida de la mamá, la abuelita y el papá, en menor porcentaje.

Cuadro 2

Mi historia lectora						
Género: _____		Edad: _____		Código: _____		
¡ Bienvenido !						
Hola, te estamos invitando para que cuentes tu experiencia con la lectura. Por eso debes tener en cuenta las siguientes indicaciones:						
1. Encontrarás un recorrido de cuatro (4) estaciones (tierra, agua, aire, fuego), hay un límite de 25 min. para concluir todo el trayecto.						
2. En esta ficha registrarás sólo tus respuestas, no escribas las preguntas. Y recuerda tener en cuenta la estación en que te encuentras.						
3. Debes escoger la estación por la que iniciarás.						
4. Si ya estás en la estación seleccionada, espera las indicaciones del maestro guía y comienza tu trabajo.						
5. Cuando termines una estación continúa a la otra, sin perder tiempo.						
Estación del autobus						
1	2	3	4	5	Más	
SI 😊	NO 😊	_____				
SI 😊	NO 😊	_____				
Estación de la barca						
SI 😊	NO 😊	_____				
Estación de la chiva						

Estación del avión						

Papá 😊 Tío (a) 😊 Abuelita (o) 😊 Mamá 😊 Maestra(o) 😊
Otro 😊 ¿Quién? _____

La lectura en voz alta tiene importancia para los estudiantes y estas son algunas expresiones que lo confirman: “La profe nos lee y aclara dudas, nos ayuda a estimular nuestra imaginación, damos opiniones, aprendemos más y aprendemos a escuchar, hay más entendimiento, más participación, se contagia a otras personas a leer, me comunico con el cuento y yo me comunico con él.”

Los títulos que más recuerdan son: Pinocho, Tigre y ratón, La abuelita de arriba y la abuelita de abajo, El pájaro del alma, y Las aventuras de una marioneta, entre otros. Reconocen autores como Carlos Collodi, Keiko Kasza, Anthony Brown, Marck, Ivar Da Coll.

En cuanto a los pasos para la producción textual, aunque no aparecen los términos explícitos, inicio, nudo y desenlace, sí se observa un orden en la manera como proceden a producir un texto. Algunas expresiones que lo confirman son: “pienso, elijo el tema, coloco el título y desarrollo el texto; tema, imagino y desarrollo la gran historia; hago borrador, corrijo y paso a limpio; pienso el título, escribo, paso a limpio y decoro”.

En cuanto a la persona que les enseñó a leer y escribir, la profe ocupa el primer lugar, recuerdan esta experiencia con agrado en las siguientes expresiones: “al llegar al colegio me enseñaron a interpretar, hablar y expresar, fue algo maravilloso porque aprendí a comunicarme de otra manera”.

El grupo **B** corresponde a los estudiantes que viven las estrategias durante ocho semanas. Se encontró que menos de la mitad de los estudiantes habían leído más de cuatro libros, la persona que más les ha leído corresponde a la profesora, seguida de la mamá, o los tíos. En cuanto a qué pasos se siguen para leer un cuento, en dos de los casos se evidencia la estructura textual de inicio, nudo y desenlace, pero, en general, es muy variada la gama de temas, que no definen una secuencia o estructura propia del ejercicio de una continua lectura, por ejemplo: “información de la profesora”, “drama felicidad”.

En cuanto a la experiencia de la lectura en voz alta, predomina en las respuestas la posibilidad de expresarse y aprender más, algunos manifiestan que no la conocen. En la pregunta de ¿quién les enseñó a leer? predomina la mamá y la profesora, en menor escala el papá o los abuelos, hermanos.

La manera como los estudiantes aprendieron a leer corresponde en su mayoría a los tradicionales métodos silábicos, memorísticos, cuando afirman que: “con el abecedario, con dibujos, paso a paso, con combinación y las letras, me cogían de la mano para que aprendiera, rayando cuadernos, cogiendo libros”.

En este grupo, 13 de los estudiantes afirman gustarles la lectura, 5 no responden y 2 responden que no les gusta. En cuanto a los autores leídos se observa como los más conocidos: Francisco Hinojosa, Mark Twain, Yolanda Reyes, Gabriel García Márquez, Rafael Pombo, Germán Arciniegas, Willy Wonka, León Tolstoi.

Tres acciones pedagógicas

Se inició con “El club de la lectura”, como una estrategia para propiciar en los niños el goce por la lectura, el desarrollo de las competencias básicas y la producción escrita. Desde el año 2002, Asolectura adelanta en Bogotá el Programa *Clubes de Lectores*, de promoción de lectura y escritura entre los sectores sociales menos favorecidos de la ciudad, al tiempo que se generan espacios de reflexión, debate y cuestionamiento de las prácticas generalmente utilizadas para esta promoción. Se parte de una decidida valoración de la palabra oral y escrita y de su contribución a la construcción de ciudadanía, rescatando la fuerza de la literatura para recrear diferentes maneras de aproximarnos al mundo y a los otros. En este sentido, el Programa *Clubes de Lectores* se distancia de las campañas que han acompañado el fortalecimiento de las bibliotecas públicas, más enfocadas en “promover la lectura como práctica cotidiana de los ciudadanos para informarse y entretenerse” (Ministerio de Cultura y Fundalectura, 2003. Plan Nacional de lectura y bibliotecas), puesto que estas propuestas quedan atrapadas en “dos extremos viciosos: el de una escuela que asocia la lectura a obligación y tarea y el de una biblioteca en donde se privilegian prácticas recreativas que pretenden despojar a la lectura de todo lo que la asocie con esfuerzo y dificultad” (Asolectura. 2004. *Clubes de Lectores*: una propuesta de promoción de lectura y de reflexión sobre esta actividad).

A diferencia de este tipo de posiciones, los *Clubes de Lectores* se orientan por el principio de que formar lectores implica generar transformaciones personales significativas entre los beneficiarios del programa, a partir de la construcción de sentido que nace de compartir un texto literario. Consideran, además, que la ciudadanía es una construcción que adquiere significados diversos de acuerdo con las experiencias y los contextos particulares de las personas, y que la lectura es una práctica privilegiada para la construcción de nociones de ciudadanía negociadas y compartidas por diferentes grupos sociales. En este sentido, podemos afirmar que la filosofía que subyace a este programa ha contribuido a empujar el desarrollo de la política pública distrital de fomento a la lectura (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2006) y se constituye hoy en una contribución significativa para su concreción, avance y proyección hacia el futuro.

El propósito de la implementación de esta acción pedagógica fue propiciar en los estudiantes y en las estudiantes el desarrollo de la oralidad, las relaciones interpersonales y el gusto por la lectura y la producción textual en contextos comunicativos.

Por otra parte, el programa *Clubes de la lectura*, partió de la consideración que era preciso emprender en el país un plan de promoción de la lectura que, al mismo tiempo, se constituyera en espacio para la reflexión, el cuestionamiento y el debate.

El programa también tiene como fundamento el supuesto de que es preciso revalorizar la palabra en todas sus manifestaciones orales y escritas, ya que actualmente parece asediada y despreciada por una sociedad que invita de manera indiscriminada al consumo de otros lenguajes aparentemente más atractivos y más modernos, pero, con seguridad, más enajenadores del pensamiento en la mayoría de los contextos.

En resumen, este proyecto se sustenta en la atención a un tema fundamental: el de la lectura y la escritura de la palabra, entendiéndolas como procesos continuos de construcción de sentido y de toma de conciencia sobre sí mismo y sobre su situación en el mundo. Al respecto, Pedro Salinas plantea que: “Se aprende a leer leyendo buenas lecturas, inteligentemente dirigido a ellas, avanzando gradualmente por la difícil escala. Y al final de ella se alcanza a la posesión de una inteligencia formada, de un gusto propio, de una conciencia de lector, personal y libre, que es el único órgano de selección atinado, en el mundo de los libros, y en el otro” (Salinas, 1995, p. 185).

Con las anteriores consideraciones, el presente estudio inició con El Club de la lectura, como estrategia para propiciar en los niños el gusto por la lectura, el desarrollo de las competencias básicas y la producción escrita. Cada grupo recibió una carta que llevaba el saludo y las instrucciones a seguir, referentes a asignación de roles y participación en las acciones planeadas para el club: saludo, lectura compartida del capítulo de un libro sugerido, revisión y lectura de periódicos y revistas de farándula, escritura de un texto periodístico y elaboración de un acróstico con su nombre.

Estos fueron los resultados arrojados por la actividad a partir de la observación, el diario de campo y la lectura de las producciones escritas de los y las participantes.

En el grupo A los estudiantes manifestaron desde el principio interés por leer la carta de instrucciones, conversar y hacer preguntas; en cada subgrupo fue evidente el liderazgo de las mujeres para dirigir la acción, quienes rápidamente iniciaron la primera acción: “Yo te leo, tu me lees”, tomaron los libros de literatura, los ojearon e inmediatamente se organizaron por parejas y tomaron su turno para la lectura compartida, fue notorio el interés de los y las estudiantes en la lectura de sus compañeros, de manera que la suspendían para hacer comentarios respetando el turno del compañero que no había leído. A lo largo de la actividad el respeto

e interés fueron constantes, esto se reflejó en el momento para la lectura de periódicos y revistas, en el que se observó bastante atención hacia las revistas; la curiosidad de los participantes se focalizó en las imágenes de mujeres bonitas, las participantes por su parte, aunque se interesaron por las imágenes de mujeres, dirigieron su curiosidad hacia personajes famosos: “actores y actrices de la tele”; por los periódicos no hubo mayor interés.

Con respecto al momento de la elaboración del acróstico, fue evidente el entusiasmo por escribir y las expresiones hicieron alusión a las cualidades, mostrando el empleo de una narrativa agradable y creativa. El grupo **B** por su parte, tomó un mayor tiempo para empezar la acción pedagógica en comparación con el Grupo **A**, entre los participantes se reflejó indecisión. Resultó complicado llegar a un acuerdo para iniciar el trabajo grupal, ya que esperaban ver a sus compañeros cercanos para iniciar; en uno de los grupos leyeron la carta entre dos personas y dudaron sobre el plan a seguir, aunque igual que en el grupo **A**, fueron las niñas quienes tomaron la iniciativa.

Los libros sugeridos no fueron leídos en pareja, sino que cada niño tomó el libro y lo ojeó sin mayor entusiasmo, surgiendo pocos comentarios al respecto. Tres niños dijeron, “es que a mí no me leían el año pasado”. Es de destacar que los estudiantes del grupo **A** manifestaron adecuado nivel de oralidad, en la lectura de las instrucciones, ya que enunciaban ideas que expresaban comprensión sobre las mismas y sobre los roles a desempeñar, de igual manera, se evidenció en la lectura. En la actividad “Yo te leo, tu me lees” surgieron expresiones como “Que cuento tan bacano” o “Éste ya lo conocía”.

Finalmente, los niños y las niñas del grupo **B**, pedían frecuentemente explicación, manifestaron poco agrado por la actividad, siendo difícil para ellos responder a las demandas de la misma. A pesar de la diferencia de actitud y disposición hacia la participación de los dos grupos, el club de la lectura fue una oportunidad valiosa para compartir, “como una de las prácticas sociales que promueven el aprendizaje inicial de la lectura” como lo cita Rita Flórez en la investigación “Leer en familia”, resaltando aportes teóricos como el de Vygotski (1978, 1987) quien concibe al niño como un ser que se desarrolla y funciona en el intercambio con los demás, siendo así heredero de una tradición social y cultural.

También, se puede afirmar que el desarrollo del Club, posibilitó un espacio de conocimiento de los participantes cuando ellos manifestaron no conocer esta actividad (estudiantes grupo **B**) por proceder de otras instituciones donde viven de forma diferente la clase de lengua castellana; o por tener extraedad para estar en este curso, como fue el caso del joven que manifestó poco entusiasmo de participar, pues está repitiendo el curso por tercera vez; lo sustenta Asolectura, 2004, “se

parte de una decidida valoración de la palabra oral y escrita y de su contribución a la construcción de ciudadanía, rescatando la fuerza de la literatura para recrear diferentes maneras de aproximarnos al mundo y a los otros”.

La segunda acción pedagógica se denominó “comprensión y producción de texto”. Algunos de los antecedentes relacionados con este proyecto de investigación fueron: “Construcción de textos por maestros y alumnos” (Betty Monroy y Matilde 1998–2001). Este proyecto presta mayor atención a los elementos comunicativos, a la búsqueda de sentido, a los procesos de comprensión y construcción de textos. La evaluación del proyecto se hizo con base en los análisis de la información de cada una de las acciones implementadas por parte de los estudiantes, bajo los criterios de estructura narrativa (inicio, nudo y desenlace), organización de ideas y desarrollo de las mismas, manejo de los signos de puntuación, complejidad, la economía en lenguaje y creatividad, reflejando la adquisición del conocimiento y relación contextual.

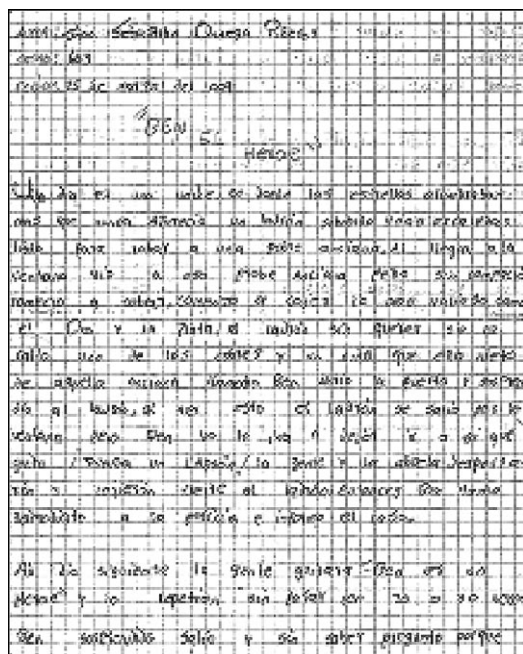
Anterior a la producción textual por parte de los estudiantes, los investigadores realizaron una lectura en voz alta del cuento “El edificio que había que romper”, de Gianni Rodari, el cual los estudiantes interpretaron y juzgaron, a la vez que reflexionaron y contrastaron la historia narrada con su vida cotidiana.

Se les invitó a escribir un cuento desde su experiencia lector-escritora, encontrándose que en el grupo A (Cuadro3), la estructura del relato cuenta con inicio, nudo y desenlace, los estudiantes utilizan algunos signos de puntuación, admiración e interrogación.

Los relatos tienen en su mayoría como personajes animales y se refieren más a situaciones cotidianas, además incluye la fantasía y la magia; confirmándose así que para este grupo es claro el concepto de cuento y sus elementos. Los diálogos son diferenciados y cuentan con el guión (—) como recurso semántico. Algunos de los relatos tienen al final una reflexión o moraleja.

Se evidencia en la mayoría de los cuentos, coherencia y cohesión entre frases y párrafos, sólo dos de los veinte textos presentan párrafos inconclusos.

Cuadro 3



Producción escrita de Sebastián Ortega, 11 años

En su mayoría plantean un tema y lo desarrollan. El lenguaje utilizado es el cotidiano, pero también, hay uso de adjetivos que corresponden a un vocabulario más amplio, fluido y pertinente con el tema planteado por cada uno. Se observó el uso de neologismos como “gallimadrastra”, para referirse al rol de madre sustituta.

El sentido de algunos de los cuentos apunta a llamar la atención a la falta de responsabilidad de los padres, el abandono y la soledad a que se ven sometidos los hijos. Una de las estudiantes escribió su relato apoyándose en la temática de la lectura en voz alta, —el cual se refiere a las travesuras de los niños—, acercándose más a exponer su punto de vista sobre este particular y justifica el porqué de este comportamiento, pero no refleja ser un cuento.

Mientras que en el grupo **B** se evidencia que en sólo cuatro de los veinte textos analizados presentan la estructura del cuento como género narrativo (inicio, nudo y desenlace), pero, dos de estos no son una producción propia, por el contrario, corresponde a la transcripción memorística de relatos clásicos, por ejemplo: “La ratita presumida” y “Blanca Nieves” de los Hermanos Green, e incluso, de una canción popular. Los otros dos presentan un lenguaje y vocabulario variado, manejo de los signos de puntuación, interrogación y admiración y un buen uso gramatical.

En los otros textos, se observa incoherencia; hay poca relación del título con lo narrado y repetición de las ideas, al igual que del conector de conjunción (/y/), no hay manejo de signos, el vocabulario es muy trivial, e incluso, una de las historias no se concluye (basada en el cuento de hadas).

De los veinte textos analizados: se encuentran dos textos, basados de manera casi que literal en la lectura en voz alta (las travesuras de los niños); uno agrega situaciones de barbarie y cárcel, el otro presenta matices de expectativa, sorpresa y nuevas oportunidades.

En los escritos se reflejan temáticas como: la importancia de perseverar en los ideales, los sueños, cumplir metas y obtener logros, los hechos marcados por el abandono, la culpa y la huida del hogar, la separación de los padres y las estrategias de los amigos para reconciliarlos. Dos de los textos reproducidos de los “cuentos de hadas” destacan la necesidad del reconocimiento y afecto por parte del género masculino (“Complejo de cenicienta”, Colette Dowling).

Se concluye que el grupo **B**, al no contar con los referentes metodológicos y pedagógicos ofrecidos por el Proyecto Nace un lector, nace un gran escritor –NULNUGE–, su proceso de construcción textual carece de estructura y complejidad, porque “Aunque el sujeto pueda tener escrito en sus genes una capacidad innata para adquirir el lenguaje, las palabras las adquiere del entorno, entonces no hay producción si antes no ha habido construcción. En el caso de la escritura, pasa exactamente igual; lectura y escritura son indisociables; son las dos caras de la misma moneda. Es imposible escribir un texto en un género determinado si antes no ha habido una lectura profunda e importante de este género. (Cassany, octubre de 2000, conferencia didáctica de la escritura).

El grupo **A** por su parte contó con una formación no convencional en el desarrollo de la producción escrita, como fueron la lectura compartida, club de lectura, encuentro con escritores, entre otras acciones, propias del proyecto NULNUGE, por tanto, reflejan niveles cognitivos superiores, como son la planeación y la organización de ideas para ser plasmadas en forma escrita. De acuerdo con Emilia Ferreiro, “la escritura implica la producción de textos, teniendo en cuenta el contenido y el interés que se transmite, la forma de expresarlo, la intención de la escritura y la diversidad de modos discursivos.” Ya que la escritura no convencional devuelve el carácter individual e inédito de cada alumno en su particular proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

Estos resultados no serían posibles, si los docentes no son quienes promueven el aprendizaje y el desarrollo de los niños de una manera intencional y sistemática, implicando constantemente a los niños en actividades significativas e interesantes

y ayudándoles a dominar esas actividades, por lo tanto la sociedad y la cultura son importantes para suscitar este desarrollo (L. S. Vygotsky, 1981).

Se finalizó con la acción pedagógica “Expresión artística”, los investigadores incentivaron a los estudiantes para elaborar una máscara de uno de los personajes de la producción individual (cuento), con material de reciclaje, valorándose la expresión oral y la sensibilización artística. Al empezar la actividad se explicó el proceso, se notó el interés y el entusiasmo de los y las participantes. Este proceso se complementó con la creación y representación dramatizada del personaje.

Las artes como medio de expresión y comunicación poseen rasgos simbólicos fundamentales, determinados de acuerdo con la cultura de las diferentes regiones a través de la historia, de esta manera, la educación artística se ha asumido como un recurso para transformar y modificar integralmente al ser humano, rescatando sus valores, actitudes, creatividad y sensibilidad, y encausándolo a pensar críticamente; además, han contribuido significativamente en la visión y lectura del mundo en que vivimos.

En este sentido, es de destacar que el arte está ligado exclusivamente a la relación con el objeto sin dejar de lado al sujeto, jugando un papel importante en relación del hombre con su medio natural, por tanto, el trabajo del arte se integra con todos los procesos pedagógicos, en los cuales se vinculan los diferentes campos del conocimiento; éste es el caso de la lectoescritura donde también se emplean símbolos que inciden en el contexto lingüístico dando posibilidad a la representación creativa de sucesos, hechos o experiencias con las diferentes técnicas, obteniendo producciones artísticas con libertad, promoviendo así la expresión de sensibilidad, intereses y gustos propios.

La educación artística es considerada un área obligatoria y fundamental por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) dentro del currículo que orienta la labor educativa de las instituciones escolares. En diversos contextos se exalta la importancia y el aporte de lo artístico para la formación integral de los estudiantes. En general se ha privilegiado más lo artístico como espectáculo (MEN, 2000, p. 47) para buscar reconocimiento y aceptación descuidando la importancia de valorar el proceso de producción que conlleva aspectos fundamentales como el desarrollo de la creatividad y la autonomía a través del arte.

“Diversas investigaciones han demostrado que el arte juega un papel esencial, no sólo en el desarrollo de los niños, sino, además, en su aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo” (“El arte no es un lujo”, consulta 11-05-09). En la página citada se mencionan los estudios realizados por la universidad de California en donde se muestra que los estudiantes que habían tenido experiencias directas

con el arte obtenían mejores rendimientos escolares que quienes no tenían ese contacto. De igual manera, se referencia la investigación publicada en la revista científica *Nature* con estudiantes de colegios públicos en Rhode Island en la cual se evidenció que a través de la música y la plástica los estudiantes que llevaban un rendimiento escolar bajo en siete meses lograron nivelarse con los demás alumnos, e incluso, los superaron en áreas como las matemáticas.

Algunos de los principios de la pedagogía artística infantil es que el valor principal de la actividad artística se encuentra en el proceso y no en el producto (Martín, consulta 12-05-09). Este criterio es una manera diferente de concebir las manifestaciones artísticas a las cuales tradicionalmente también se les ha valorado en su producto final como la evidencia para mostrar a los demás, desconociendo el trasfondo y todo lo que implica la actividad de creación artística.

Otro principio de la pedagogía artística importante de mencionar, en vista de que involucra diversas expresiones artísticas, es el siguiente: “Busca un desarrollo estético, propiciando experiencias que lleven al niño a madurar sus propias formas de expresión y a captar la belleza que existe en la naturaleza y que puede surgir de sí mismo, en los colores, las formas, los movimientos, los sonidos, inmersos en un ritmo y en un equilibrio que proporcionan placer estético y serenidad al espíritu” (Martín).

En la dinámica del proyecto *Nace un lector nace un gran escritor* mencionado al principio como antecedente directo del presente trabajo, los espacios en donde se han involucrado actividades artísticas como la música, el teatro y la plástica, han permitido observar una respuesta muy positiva de los estudiantes hacia la lectura y la escritura, mostrando interés y entusiasmo hacia ellas. Con estas actividades se han podido crear ambientes pedagógicos que favorecen el alcance de los objetivos planteados.

Siguiendo con Martín, entre los aportes más relevantes del arte en el desarrollo integral está el relacionado con el desarrollo mental del niño, pues el proceso de la actividad artística estimula diferentes operaciones mentales como la observación, la concentración, la memoria, y la imaginación; todas importantes en la aprehensión de la lectura comprensiva y la escritura. Además de las habilidades mencionadas la actividad artística también estimula la voluntad y la autoconfianza que luego repercutirá en las demás actividades académicas. Esto último resulta interesante en tanto se relaciona con la idea de la interdisciplinariedad, asunto fundamental en la búsqueda de la formación integral.

Aunque la expresión artística comprende diferentes manifestaciones como la música, la danza, el teatro, etc., en el presente trabajo de investigación la estrategia de expresión artística para estimular el gusto por la lectura y la escritura se trabajó a

través de la plástica, en una actividad que consistió en elaborar una máscara con material de reciclaje, teniendo en cuenta el personaje del cuento inventado en el taller de producción textual que cada niño o niña realizó. La relación con otras artes se seguirá implementando en el desarrollo del Plan Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO) a través del proyecto *Nace un lector nace un gran escritor* que el colegio ha venido realizando.

La actividad plástica que se trabajó fue la elaboración de una máscara, teniendo en cuenta, el personaje del cuento inventado en el taller de producción textual. Se realizó en dos secciones, en la primera parte, inició el trabajo con material de desecho (platos desechables y papel periódico) tanto el grupo **A** como el grupo **B** trabajaron muy entusiasmados, hubo participación total e integración de grupos. La segunda parte se trabajó en otra clase, pero no todos trajeron la máscara, del grupo **A** un 60% de los estudiantes la decoraron con los materiales que traían como papel seda, pinturas lanas etc. y las terminaron, del grupo **B** sólo un 10% trabajó en ellas. En los dos grupos hubo gran creatividad e imaginación, muy pocas parecían simples, sin embargo, todos expusieron que se sentía orgullosos del trabajo realizado. Al final se entrevistaron algunos alumnos del grupo **A** y del grupo **B**, los cuales representaron el personaje principal utilizando la máscara, dramatizando con apartes del cuento. En el grupo **A** se apreció más fluidez verbal y mayor espontaneidad, mientras que en el grupo **B** se mostraron más tímidos y con menor expresión oral. En general todos expresaron que el taller fue muy interesante porque habían aprendido una técnica que no conocían, dijeron también que el taller les servía para trabajar otras formas o figuras, integrado con la producción del cuento. Con la actividad plástica realizada se logró el desarrollo de sus habilidades sicomotoras, estimulando la sensibilidad, imaginación, observación, concentración y creatividad, expresando sus emociones, sentimientos, vivencias y estilo personal de trabajo en la interpretación de la producción textual, además, permitió dar vida y realismo al cuento realizado.

Conclusiones

- Se encontró una diferencia significativa en los desempeños referidos a los procesos de la lectura y la escritura, entre los estudiantes que vivencian la lectura y la escritura en contextos significativos a partir de acciones pedagógicas lúdicas y creativas y aquellos estudiantes que vivencian la lectura y la escritura en contextos tradicionales y monótonos.
- Se destaca en los estudiantes que tienen experiencias significativas en sus procesos lectores y escritores, características relacionadas con la actitud positiva ante la lectura, la escritura y la oralidad. Las buenas relaciones de los integrantes de los equipos de trabajo y la enriquecida historia lectora que evidencian.

- Se hace necesario planear e implementar proyectos para el fomento de la lectura, la escritura y la oralidad, no sólo en las clases de lengua castellana, sino en todos los contextos de aprendizaje que brinda la escuela.

Sugerencias

- Es importante tener en cuenta los hallazgos que arroja esta investigación, con el fin de que se aborden nuevas problemáticas a investigar, por tanto, es necesario seguir contando con el apoyo de la SED, el IDEP, y la Universidad Nacional en este proceso de formación con miras a transformar la dinámica del aprendizaje.
- Con el fin de que los procesos de lectura y escritura sean significativos al estudiante, estos deben estructurarse desde una mirada sistémica de la formación y no como acciones aisladas que proporcionan únicamente información mediática.

Bibliografía

Alcaldía Mayor de Bogotá, SED. (2007). Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de comunicación, arte y expresión, Bogotá.

Clubes de Lectores. (2007). Informe de una experiencia. Asociación Colombiana de Lectura y Escritura, Asolectura.

Del Campo, Socorro Martín. “El papel de la educación artística en el desarrollo integral del educando”, (en línea), disponible en: <http://educar.jalisco.gob.mx/15/15Martin.html>

Ferreiro, Emilia y Gómez, Margarita. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores.

Jolibert, Josette, Cabrera, Inostrata. Riveros. *Transformar la formación docente inicial*. (s.l.): Aula XXI.

López, Osvaldo. *Estética de los elementos plásticos*. Barcelona: Editorial Labor S.A.

Ministerio de Cultura y Fundalectura, (2003). Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas.

Ministerio de Educación Nacional. (2000). Áreas fundamentales y obligatorias. Lineamientos curriculares para el área de educación artística, p. 47.

UNESCO. (1996). Chile: Santillana, (s.d.).