

Cuentos maravillosos y las funciones de Proop en los procesos de lectura y escritura.

CAMILO ANDRÉS ESPITIA SANDOVAL

Monografía para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Español y
Lenguas Extranjeras.

Asesora

EMPERATRIZ ARDILA E

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES
ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
TRABAJO DE GRADO
BOGOTÁ, D.C.
2021

PÁGINA DE ACEPTACIÓN***Nota de aceptación***

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá D.C., abril de 2021

AGRADECIMIENTOS

A mi mamá por siempre creer en mí, por darme la fuerza suficiente para a no rendirme nunca.

A mi papá por enseñarme a soñar despierto y no cerrar los ojos durante el viaje.

A Jaqueline, Jenny y Yuri por el amor con el que me han acompañado

A Alejo y Laura por ser mi inspiración.

A Eliana por tomar la decisión de acompañarme en este largo viaje.

A mi Profe, por tanta dedicación.

RESUMEN EJECUTIVO

El presente trabajo de grado es una investigación-acción que buscaba incidir en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes del grado 3º del Colegio IED Domingo Faustino Sarmiento jornada de la tarde. Para ello, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica basada en el uso de los cuentos maravillosos y algunas funciones de Vladimir Propp. Estos procesos se abordaron desde el enfoque de la literatura como experiencia de Rosenblatt (1987) el cual concibe la lectura como una relación que el lector establece con el textos desde sus experiencias sociales y personales. Se evidenció que el uso de las funciones de Propp permitió que los estudiantes aprendieran no solo a desarrollar la estructura de los cuentos, sino también a definir las características de los personajes y su rol en la historia. Asimismo la lectura y la ejemplificación como estrategias didácticas posibilitaron que los estudiantes establecieran una conexión con las experiencias vitales que expresa la literatura y que las expresaran en sus producciones escritas.

PALABRAS CLAVES

Cuento maravilloso, lectura, escritura, experiencia.

Abstract

The following paper is a research-action proposal that seeks to influence reading and writing process of Domingo Faustino Sarmiento School's first cycle kids. For it, there was designed a pedagogical proposal based on the use of the marvelous tales and some functions of Vladimir Propp. These processes include the approach of the literature as experience of Rosenblatt (1987) which conceives the reading as relation that the reader establishes with the texts from their social and personal experiences. There was established that the use of Propp's functions allowed that the students should learn how to develop the structure of the stories, describe the characters and his role in the history. Also the reading and the exemplification as didactic strategies made possible that the students were establishing a connection with their vital experiences that the literature expresses and they expressed in their written productions.

Key words:

Marvelous tales, reading, writing, experience.

Tabla de Contenido

1. Capítulo problema.....	8
1.1. Contextualización.....	8
1.1.1. Localidad	8
1.1.2. Institución.....	8
1.1.3. Lo académico: Proyecto Educativo Institucional (PEI)	10
1.2. Caracterización de los estudiantes.....	11
1.2.1. Diagnóstico	13
1.3. Planteamiento del problema.....	16
1.4. Pregunta problema.....	18
1.5. Objetivos	18
1.5.1. Objetivo General.....	18
1.5.2. Objetivo Específico.	19
1.6. Justificación	19
2. Capítulo II Marco de Referencia	22
2.1. Antecedentes (Estado del Arte).....	22
2.2. Marco Teórico.	24
3. Capítulo III Diseño Metodológico.....	31
3.1. Tipo de investigación.....	31
3.2. Enfoque de Investigación-acción.....	31
3.3. Técnicas e Instrumentos	33
3.4. Categorías de análisis y matriz categorial.....	34
3.5. Población.....	36
4. Capítulo IV fases del proyecto.....	37
4.1. Fases Desarrolladas.....	37

4.2. Descripción propuesta de intervención	38
5. Capítulo V Organización y Análisis de la Información.....	44
5.1. Organización de la información.....	44
5.2. Análisis de la Información.....	48
6. Capítulo VI Resultados.	54
7. Capítulo VII Conclusiones y recomendaciones	66
Anexos.....	74

1. Capítulo problema

1.1. Contextualización

1.1.1. Localidad

La Institución Educativa Distrital Domingo Faustino Sarmiento se encuentra ubicada en la localidad de Barrios Unidos, al norte de Bogotá. La localidad limita con las localidades de Suba, Engativá, Teusaquillo y Chapinero, se destaca por ser un sector residencial, con excepción de algunos barrios como el Siete de Agosto y el 12 de octubre en donde existe una actividad comercial relevante.

Los índices poblacionales de Barrios Unidos son bajos con respecto a otras localidades de Bogotá, el 90% de la población que allí reside pertenecen a un estrato socio económico entre el 2 y el 4. En el aspecto educativo los Colegios pertenecientes al Distrito en éste sector, cuentan con una sobreoferta, por lo cual, un amplio porcentaje de los estudiantes que asisten a éstas instituciones, provienen de otras localidades, especialmente de Suba. En el caso específico del Barrio Rionegro, no se encuentra un gran número de colegios ni oficiales ni particulares, a excepción del Liceo Santa Helena, y algunos jardines infantiles suscritos al ICBF.

El barrio Rionegro donde se encuentra ubicado la institución, se caracteriza por tener una creciente actividad comercial, sobre todo talleres mecánicos y venta de accesorios para autos. Adicionalmente, este barrio cuenta con dos parques, de los cuales uno de ellos limita con la sede ubicada en la que se desarrolló el presente trabajo.

1.1.2. Institución.

La institución está situada en la Calle 91 AN° 60-01, es de carácter oficial, mixto. Ofrece los niveles de pre-jardín, primaria, secundaria y la media técnica fortalecida, en la jornada de la mañana y la tarde. Fue creado en el año de 1969 en el barrio Benjamín Herrera, sin embargo allí duró pocos años, ya que para 1972 es reubicada en el barrio Rionegro, en donde actualmente se encuentra. (Sec.de Educación de Bogotá, pág. 1.). La institución es el resultado de la fusión de los Colegios Sevilla, Carlos Sanz, José Antonio Ricaurte y Domingo Faustino Sarmiento. Adopta el nombre del expresidente Argentino Domingo Faustino Sarmiento quien además de político, fue literato, periodista y pedagogo, quien pretendió *eleva el nivel social de la comunidad con la acción educativa impulsada por el Estado* (BRAVO. F. 1993. pág. 3.).

El colegio funciona en cuatro sedes, la sede B donde se desarrolló esta investigación se sitúa en calle 91 A con carrera 60, es una edificación de una sola planta con 7 salones en los que se ubican los grados de primero a quinto. Cuenta con una ludoteca-biblioteca la cual está mal iluminada, los libros que posee no están al acceso de los niños ya que algunas mesas bloquean la biblioteca y solo algunos juegos están completos; una batería de baños para niños y una más para niñas, enfermería que a su vez comparte espacio con la coordinación académica, un pequeño patio, además de una cancha multiusos. Posee, además una única zona verde, localizada en la parte trasera del colegio, y no todos los niños pueden acceder a ella.

En cuanto a los salones de clase algunos limitan con el patio lateral, mientras que 4 de ellos se encuentran justo al lado de la carrera 60, por lo que constantemente se escucha el ruido de los carros que por allí pasan. Estos cuentan además con grandes ventanas y tienen a su disposición un televisor, tablero, una mesa para el maestro y aproximadamente 35 puestos individuales para los niños los cuales no impiden el libre desplazamiento por el salón. Estas

aulas tienen problemas de goteras y filtraciones, así que cuando llueve los estudiantes deben mover sus puestos y las cosas que tengan cerca de las paredes.

El aula del grado 301, es amplia, aunque es una de las que limita con la Carrera 60, por lo que es común que el ruido de los carros interrumpa la clase. Cuenta con mesas y sillas para los 34 estudiantes, un escritorio para el docente, 3 armarios en los cuales se guardan tanto las cosas de los niños, como la de los maestros, un pequeño televisor y un tablero.

1.1.3. Lo académico: Proyecto Educativo Institucional (PEI)

El Proyecto Educativo Institucional “Calidad Educativa para la Formación Integral y Laboral” se orienta por un lado, a la educación laboral promoviendo actitudes como la autonomía, el espíritu emprendedor, entre otros, y por el otro, a la formación en valores y el respeto por los derechos humanos. En este sentido, la misión se encamina a que el compromiso de la institución frente a sus estudiantes y a la sociedad es contribuir a la formación de personas con principios y valores que les permitan forjar su proyecto de vida e interactuar con su entorno (Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento. Pág. 7). Y su Visión se proyecta en el énfasis en conocimientos técnicos como la contabilidad o la recreación comunitaria que les permitirá a los estudiantes proyectarse como profesionales de las calidades humanas.

En la institución se desarrollan proyectos en la media fortalecida, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de adelantar estudios en otras áreas como contabilidad de operaciones comerciales y financieras y así mismo en la ejecución de eventos recreo-deportivos, coordinados por el SENA. Así como en el fortalecimiento en el dominio del idioma inglés mediante un proyecto de “inmersión liderado por la Secretaría de Educación de Bogotá, en el

que los estudiantes que así lo deseen, pueden asistir a las “charlas”, dictadas por hablantes nativos, para que los estudiantes practiquen el inglés y lo hagan parte de su vida.

1.2. Caracterización de los estudiantes.

La caracterización de los estudiantes con los cuales se trabajó esta investigación, se llevó a cabo a partir de un proceso de observación realizado en segundo semestre de 2016, que se registró en diarios de campo, el cual tenía como propósito identificar tanto las dinámicas en la clase de lengua castellana como en la convivencia. Asimismo, con el fin de indagar por aspectos personales de los niños, familiares y académicos de los estudiantes se aplicó una encuesta (ver anexo)

De acuerdo con los datos obtenidos, se encontró que el grado 301 estaba conformado por 29 niños, entre los cuales había 15 niños y 14 niñas con edades entre los 8 y 10 años, de estratos 2 y 3. El 70% de los niños vive en la localidad de Suba, el 23% restante en Barrios Unidos y el 7% en la localidad de Usme. Según los datos de la encuesta, 19 de los niños vivían en familias extendidas, conformada por la mamá o el papá y algunos parientes como hermanos, tíos y abuelos, mientras que 8 de ellos convivían en familias nucleares, con el papá y la mamá.

Con respecto al acompañamiento en los trabajos escolares, 20 de ellos manifestaron que eran apoyados bien sea por la madre o por el padre, 4 de ellos recibían ayuda de otros miembros de la familia como hermanos o abuelos y 3 no reciben ningún tipo de ayuda.

Así mismo, se pudo establecer que 17 estudiantes preferían realizar actividades físicas como hacer algún deporte o bailar, 5 disfrutaban jugar Xbox, ver vídeos, utilizar la Tablet para ingresar a sitios de juego online, 2 leían, un niño le gustaba dibujar y otro más prefería tocar un instrumento musical. Es de señalar que estas actividades no son solo las llevaban a cabo

en el Colegio, puesto que 20 de ellos refirieron que las realizaban en sus tiempos libres y 7 adujeron que no hacían ningún tipo de actividad extracurricular.

En cuanto a la lectura, 10 estudiantes señalaron que ni ellos ni sus familiares leían mientras que 17 afirmaban haber leído, en especial, cuentos bien sea de aventuras o de terror. Con respecto a si habían asistido a alguna biblioteca 27 respondieron que si habían ido, mientras que 2 de ellos no había ido a ninguna. Otra actividades que ellos desarrollaban, se relacionaba con: el acceso a la internet, 25 niños la usaban para ver vídeos de música, 10 jugaban en páginas como “juegos friv”, y 3 niños la usaban para entrar a redes sociales, descargar aplicaciones o leer a Jesús. Finalmente, de los niños entrevistados, 5 de ellos señalaban que no les gustaba escribir, mientras que los 22 restantes resaltaban que disfrutaban escribir cuentos y leyendas.

Con relación a las dinámicas de enseñanza-aprendizaje la maestra utilizaba mapas conceptuales con las palabras más importantes, que eran copiados del tablero por lo niños de la manera más parecida posible, dicha rutina se desarrollaba en cada una de las asignaturas. En cuanto a las prácticas de lectura, la maestra leía un texto y posteriormente lo relataba a sus estudiantes, utilizando gestos y distintos tonos de voz. En contadas ocasiones, los niños leían de manera autónoma, lo mismo sucedía con la escritura ya que ella era quien daba las pautas a los niños para que escribieran en sus cuadernos.

Dado que el grupo de estudiantes no eran tan numeroso comparado con otros, los maestros realizaban un acompañamiento constante a los estudiantes que presentaran dificultades en su proceso. Además esto permitía que la interacción entre los niños fuera respetuosa, sin que se observase entre ellos grandes rivalidades que afectaran la convivencia dentro del salón. Sin embargo, esto generaba cierta relación de dependencia hacia los maestros.

1.2.1. Diagnóstico

Con el fin de indagar sobre el nivel de lengua de los estudiantes en las 4 competencias básicas del lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir) se aplicó una prueba dividida en 3 partes: la primera de prelectura, en la cual se presentaban una serie de preguntas que buscaban que los estudiantes expresaran de manera oral y escrita sus opiniones acerca de un tema en común, “el terror” ya que en la encuesta respondieron que les gustaba leer este tipo de cuentos.

En la segunda, se utilizó el texto “El monstruo del armario”, de Lidia Alejandro acompañado de 9 preguntas con las que se buscaba comprobar el nivel de lectura literal, inferencial o crítico. Antes de resolver las preguntas, se realizó una la lectura en voz alta y luego una posterior socialización de las experiencias surgidas a partir de la lectura, con esto se buscaba identificar el nivel de atención y escucha de los niños.

En la tercera, en la de pos lectura, se leyó el cuento, omitiendo el final, pues los estudiantes debían elaborarlo, esto con el fin de evidenciar el nivel de los niños en cuanto a la producción escrita se refiere, específicamente con el objetivo de evaluar si los niños expresaban de manera clara sus sentimientos, pensamientos y emociones.

Resultados

De acuerdo con los datos obtenidos, en la etapa de prelectura, en la cual con las preguntas ¿qué cosas te asustan? ¿Te da miedo dormir con la luz apagada, por qué?, se pretendía acercarse a las concepciones particulares de los niños acerca de lo que entendían por miedo o terror, pero también al discurso escrito, se encontró que 24 de ellos no justificaban sus respuestas sino que respondían con palabras sueltas o frases cortas, por ejemplo frente a la

pregunta ¿Cómo crees que son los monstruos?, la manera en la que un amplio porcentaje respondió, se limitó a referir: “feo” “peludos” “asquerosos”.

Esta misma situación se repitió en las siguientes 4 preguntas en las que era común encontrar la palabra “nada”, como por ejemplo frente a la pregunta ¿qué cosas te asustan?, además cuando se les cuestionó sobre si temían dormir con la luz apagada, al igual que en las otras preguntas enunciadas, la respuesta de los niños fue limitada ya que si bien manifestaban que eso les daba o no miedo, en muy pocos casos los niños señalaron porqué respondían aquello, así mismo, en un gran número de casos los niños acudían únicamente a parafrasear la pregunta. No obstante, luego de resolver esto de manera individual, se dio tiempo para una socialización de las respuestas, y durante éste periodo, las respuestas de los estudiantes fueron más complejas, explicando incluso sucesos o eventos que les han ocurrido.

En la segunda parte de la prueba, los niños escucharon atentamente al lector, debido entre otras cosas a que esta era una actividad recurrente, ya que la maestra titular solía contar historias y explicar los diferentes aspectos de la clase de manera oral, por lo que los estudiantes eran receptivos a este tipo de prácticas, prueba de esto es que una vez finalizada la lectura, ellos refirieron algunos aspectos más importantes del texto relacionados con los personajes principales, así, de 29 niños, 26 recordaron al niño y al monstruo, sin embargo, frente a preguntas en las que se indagaba acerca de datos específicos del texto, el nivel literal, a través de las preguntas: ¿Por qué Iker golpeó la puerta del armario antes de entrar? ¿Cómo era el paisaje que Iker encontró tras el armario?, Respondieron Iker “quiso ser cortés con el monstruo”, sin embargo más del 70% contestaron que era para saber “si había alguien ahí”.

A las preguntas (¿Qué hacía el monstruo en las mañanas? ¿Por qué el monstruo no atacó a Iker? Y ¿Con quién vivía el monstruo tras el armario?), se pretendía que ellos además de establecer información literal, infirieran algunos datos que el texto no los planteaba de

manera específica. El 85% respondió que el monstruo no atacó a Iker porque quería que fuera su amigo y que vivía solo con los juguetes que allí existían.

En cuanto al nivel crítico, se plantearon las preguntas ¿por qué el monstruo solo aparecía en las noches? ¿Qué crees que diría la mamá de Iker si se entera de la existencia del monstruo? Y ¿Es importante que Iker tenga amigos, por qué?, los niños expresaron sus puntos de vista, sin embargo no los justificaron, sino que tan solo señalaban ideas generales que les surgían, así mismo aunque el trabajo se realizaba de manera individual y siempre se realizó la retroalimentación hacia el final de la sesión, las respuestas brindadas ellos, en más del 80% de los casos eran similares o idénticas, sin que pueda asociarse esto a que los niños tengan la posibilidad de compartir o copiar las respuestas, ya que aun cuando los niños en la elaboración del taller no se levantaron de sus puestos, lo que contestaron es afín con sus compañeros, incluso con los que se encontraban en el otro extremo del salón.

La producción escrita, se evaluó a partir de las respuestas a las preguntas y de la fase en la cual tenían que escribir el cuento. En este punto, se evidenció que los niños aún no utilizaban la escritura para expresar sus ideas, pensamientos, sentimientos o emociones, solo escribían palabras sueltas, frases cortas o pequeños textos en los que no desarrollaban por completo sus ideas de manera estructurada sino que tan solo las enuncian.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos, se encontró que los niños la lectura en el nivel literal dieron cuenta solo de algunos aspectos de la información literal del texto, en cambio en nivel inferencial lograron realizar referencias, por el contrario en el nivel crítico, los niños todavía no sustentaban sus opiniones, solo presentaban su punto de vista a través de palabras o frases cortas. En cuanto a la producción escrita, prevalecía el hábito de la copia o cuando trataban de expresar sus ideas utilizaban palabras sueltas o frases cortas.

Respecto a la oralidad, la escucha, mostraron un buen desempeño pues les gustaba participar cuando la docente les hacía preguntas sobre las lecturas o los temas que explicaba, y trataban de escuchar a sus compañeros.

1.3. Planteamiento del problema

Una de las mayores preocupaciones de las instituciones educativas en el país, se relaciona con los procesos de lectura y escritura de los estudiantes. Desde los grados iniciales los docentes acercan a los estudiantes a estos procesos a través de diversas estrategias y metodologías, las cuales evidencian en sus prácticas la concepción que tienen sobre la lectura y la escritura. La mayoría de prácticas se enfocan en un proceso de decodificación y transcripción, para lo cual privilegian el uso de cartillas, fragmentos del libro de texto o guías. De otra parte, en general se considera que la lectura y la escritura son procesos que se dan solamente en el ámbito escolar y que son necesarios para el aprendizaje en las áreas de conocimiento. En este mismo sentido, Martín Barbero (2008), Considera que el aprendizaje de la lectura

“se halla hoy inextricablemente ligado al ejercicio ciudadano de la escritura, que es todo lo contrario del “ejercicio escolar de la lecto-escritura” pues, en una sociedad cada día más moldeada por la información y los entornos de las redes virtuales con su exigencia de nuevas destrezas cognitivas y comunicativas, el derecho a la palabra y la escucha públicas pasa ineludiblemente tanto por la escritura fonética como por la hipertextual” (Pág.20)

De otro lado, esta perspectiva ha influido en el sentido que los estudiantes le han dado a la lectura y escritura, la cual se refleja en la calidad educativa y la formación de las personas, ya que la lectura posibilita procesos y competencias que son necesarios en la vida moderna,

como lo plantea Zuleta (1982) *“la educación es un sistema de prohibición del pensamiento”, transmisión del conocimiento como un deber, el conocimiento como algo dado, petrificado. ¿Qué le falta para leer el Quijote? Le falta aprender a leer”* (Pág.8)

Asimismo, la ausencia de la literatura en los grados iniciales, no ha permitido que los estudiantes tengan una experiencia con la lectura distinta a la que han tenido con la cartilla y los libros de texto, Goldin (2001) en su liminar al libro *la Lectura como Experiencia* de Rosenblatt, advierte que *“leer literatura es una experiencia – una forma de vivir vicariamente vidas y emociones ajenas y acercarse a las propias y, por tanto, de enfrentar dilemas vitales”*-, por lo que el uso de la lectura y de la literatura en la formación de los niños dentro de la escuela, posibilita es el primer paso para *“que vidas y emociones individuales se compartan y discutan de manera razonada”*. (Pág. 15)

Escalante et al. (2008) Afirman que introducir la literatura, en el aula de clase, permite la confluencia de nuevas experiencias, así como el desarrollo de una función imaginativa que podría influir en diferentes ámbitos del estudiante, quien además de un crecimiento personal, logrará incidir en su contexto mediato e inmediato, lo cual será determinante a la hora de construir su propia identidad fortaleciendo entre otras cosas el pensamiento divergente.

Lo planteado anteriormente se manifestó en el grado 301, en donde las observaciones realizadas permitieron evidenciar que la literatura no se utilizaba en los procesos de lectura y escritura, ni tampoco se realizaban actividades de lectura en la biblioteca del colegio. Sin embargo, en la encuesta los niños manifestaron en su mayoría que les gustaba leer cuentos de terror a otros tantos cuentos de aventuras y en especial a las niñas les gustaban los cuentos románticos.

A pesar de que los estudiantes respondieron que les gustaba leer, en la prueba realizada, 60% de los niños aún no daban cuenta de la información literal de los textos, por ejemplo, en la

fábula del gato, se les preguntó a los niños ¿por qué el gato no se comió la sardina?, tan solo 7 de los niños respondió porque vio su reflejo en el agua y pensó que había una sardina más grande del otro lado”, el resto del curso, asoció la pregunta con sus conocimientos previos, pero no dio cuenta de la información que se le solicitaba en la pregunta.

Igualmente, sucedió con el “El monstruo del armario” en donde no solamente no recuperaron ni la información explícita, ni la implícita, además, la argumentación de sus puntos de vista, la expresaban a través de frases cortas.

Frente a la situación mencionada, surge la pregunta: la pregunta si la lectura de textos literarios desde la literatura como experiencia y la escritura de cuentos maravillosos desde la perspectiva de la estructura de Vladimir Propp, contribuye en el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes.

1.4. Pregunta problema

¿Cómo la lectura de textos literarios desde la perspectiva de la literatura como experiencia y la escritura de cuentos maravillosos desde las funciones de Vladimir Propp, contribuye en el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes del grado 301 del Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento Jornada Tarde?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo General

Establecer la incidencia de la lectura de cuentos maravillosos desde la perspectiva de la literatura como experiencia y la escritura desde las funciones de Vladimir Propp, en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes del grado 301 del Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento Jornada Tarde.

1.5.2. Objetivo Específico.

- Caracterizar el nivel de los estudiantes en los procesos de lectura y escritura a partir de la aplicación de una prueba diagnóstica.
- Diseñar una propuesta de intervención basada en un enfoque estructuralista del cuento maravilloso.
- Determinar si las funciones del enfoque estructuralista de Proop contribuyen al fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura.
- Evaluar el impacto de las funciones del enfoque estructuralista de Proop contribuye al fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura.

1.6. Justificación

La lectura y escritura son procesos fundamentales no solo en el ámbito escolar, sino que cobra trascendencia en la vida social, de ahí que se han creado pruebas para medir en qué nivel se encuentran algunos países con respecto a ésta competencia. Países como Finlandia, Singapur, Corea del Sur y Hong Kong, han obtenido buenos resultados, esto tal vez por su desarrollo tecnológico, y sus propuestas educativas. Por el contrario, Colombia ha quedado por debajo del promedio, así, mientras para el 2011, países como Finlandia tenía 11 alumnos por debajo del promedio preestablecido para las pruebas de lectura, Colombia sobrepasaba los 50, eso sin contar con que ninguno de los alumnos colombianos estuvo en un nivel superior. (ICFES 2013)

Lo mismo ha sucedido en pruebas internacionales como El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (Pirls), en el cual al igual que en las pruebas PISA, Colombia ha quedado por debajo del promedio, ocupando casi el último puesto. Ahora bien, podría

pensarse entonces que frente a estos resultados, lo que se tiene es una prueba mal diseñada, estandarizada que no permite incluir las diferentes realidades del país; sin embargo, estudios como el adelantado por el de la Universidad de la Sabana en 2016 dan cuenta de que la lectura y la escritura son un problema real en Colombia, y más específicamente en Bogotá.

Dicha investigación, plantea que los estudiantes de los primeros semestres de las Universidades de Bogotá presentan problema tanto en la escritura como en los procesos de comprensión lectora. Los investigadores señalan que *“hace falta una política que determine una competencia como tal”*. (Semana 2016). Esta competencia no sería relevante si la lectura estuviese limitada a la escuela, a pesar de que trasciende más allá del ámbito escolar, inclusive, podría dar pistas acerca de por qué un país frente a cuestiones trascendentales en el ámbito político, económico y/o social, decide tomar ciertas decisiones. Esto, atendiendo a que la lectura y consecuentemente la escritura, son procesos que ayudan a formar el criterio de los seres humanos, al mejoramiento de la sociedad misma.

Teniendo en cuenta lo anterior, este proyecto de investigación es relevante, ya que en los grados iniciales los estudiantes comienzan su etapa de formación, y este es el momento preciso para establecer las bases de un proceso que a mediano y largo plazo se reflejaría en su formación académica universitaria de los estudiantes. De ahí que la lectura, y específicamente la lectura de literatura abre las puertas a otras realidades, permite sobre todo el reconocimiento del otro, de sus valores, pero por sobre todo de su diversidad.

Así, no se habla en este proyecto de que los niños al final del curso leerán el Quijote de la Mancha, o a Shakespeare, inclusive autores modernos e influyentes como Stephanie Meyer o Suzanne Collins que no serán tenidos en cuenta por el maestro en formación, ya que lo realmente importante no será imponer la escogencia de un tipo de literatura, sino que los niños apropién como algo suyo la lectura, que hagan de la literatura una experiencia que

sumada con su contexto, con sus condiciones les permita el mejoramiento integral y por ende la reconstrucción de una sociedad cada vez más urgida de un cambio.

Por consiguiente, el presente trabajo se justifica en un primer momento porque pretende contribuir al mejoramiento de las habilidades lectoras y escritoras de los niños y adicionalmente, reconociendo que *“la poesía que con tan milagrosa totalidad rescata a nuestra América en las Alturas de Machu Pichu de Pablo Neruda el grande, el más grande, y donde destilan su tristeza milenaria nuestros mejores sueños sin salida”*. Buscará entonces revelar ante los ojos de los niños esa *“energía secreta de la vida cotidiana, que cuece los garbanzos en la cocina, y contagia el amor y repite las imágenes en los espejos”*. (García 1982)

2. Capítulo II Marco de Referencia

2.1. Antecedentes (Estado del Arte).

La literatura en la escuela, en el área de lengua castellana en los grados iniciales, no es tomada en cuenta como debería ser. La experiencia que tienen con esta es a partir de los fragmentos de cuentos o poesías que aparecen en los libros de textos de español, o porque los docentes llevan algunos libros que les leen en voz alta. Dada la importancia de la literatura en la formación de los niños y los jóvenes, no solo en el nivel de lo estético sino en sus procesos de lectura y escritura, este proyecto se propone trabajar la literatura desde una perspectiva de la experiencia para contribuir en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes. Con el fin de conocer las investigaciones y estudios que se han realizado sobre el interés de este proyecto, se realizó una revisión de 12 trabajos de los cuales 9 son de pregrado y los 3 restantes de maestría, las cuales han sido desarrolladas en diferentes Universidades como la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de la Amazonía, la Universidad de la Salle, la Universidad Javeriana, la Universidad del Valle, la Universidad de Antioquia y la Universidad Nacional.

En cuanto a los trabajos desarrollados en la Universidad Pedagógica Nacional, se han encontrado 6 trabajos de grado de estudiantes de pregrado en las que a partir de investigaciones cualitativas en todos los casos, se pretendió abordar éste cuestionamiento en la clase de español en colegios oficiales tanto en primaria como en secundaria a través de diversos enfoques en los que algunos se centraron fundamentalmente en la escritura, tal es el caso de Díaz (2006), Castillo (2011), y Ponguta (2007), quienes en sus trabajos, a través de la creación de un libro-álbum, o la producción de cuentos abordaron la literatura como

experiencia. Por ejemplo tanto Castillo como Ponguta tuvieron como fundamento teórico lo señalado por Rodari y Cassani, mientras que Díaz utilizó otros autores como Ferreiro, Tolchinsky y Jolibert entre otros, esto, como ya se mencionó, enfocado a hacer de la escritura un proceso significativo para los niños, en el cual se tuviese en cuenta sus experiencias. En los tres casos hubo un mejoramiento en las habilidades escriturales a partir de la valoración de la escritura como un proceso y no como un resultado, en el que la motivación resulta un factor determinante.

En el mismo sentido, Contreras y Ortiz (2011), apoyados en Ferreiro y Rodari, buscaban promover la producción textual, fomentando la capacidad de los niños de reconstruir nuevos conocimientos basados en sus saberes previos, propusieron la escritura de mini cuentos a través de diversos talleres en los que utilizaron técnicas de Rodari como el *Binomio Fantástico*.

En contraste, se encontraron 3 investigaciones de maestría enfocadas a la lectura, Reyes y Vargas (2009) Castaño y Montoya (2013), trabajaron con niños de preescolar mientras que Vega (2008) lo llevo a cabo con estudiantes de segundo y cuarto de primaria. Al igual se apoyaron en teóricos como Petit y Larrosa, Lawrence Sipe, Alfonso Reyes, Arizpe, Díaz y Ferreiro. Adicionalmente, es destacable que las tres investigaciones hacen especial énfasis, tanto el aspecto teórico, como en el desarrollo mismo de las intervenciones la importancia de la experiencia del lector para la significación del texto. Según las autoras, el lector no es un ser pasivo frente a la obra, sino que este afecta y se deja afectar por la literatura, por lo que la función del maestro entonces es implementar prácticas que posibiliten éste acercamiento entre experiencia y literatura.

En cuanto a las tres investigaciones realizadas en la Universidad Pedagógica Nacional, cabe anotar que dos de estas, la de Duarte (2015) y González (2007) abordaron el proceso lecto-

escritor como conjunto, mientras que Mejía (2015) se centró en la experiencia sin limitarlo exclusivamente a la lectura o a la escritura sino a la motivación en el aula.

A diferencia de las autoras que trabajaron la escritura, estas autoras trabajan con diferentes autores, así por ejemplo Duarte utiliza lo escrito por Bruner, Fortún y Jurado, por su parte González se basa en Muth, Seraafini, Bethelheimy Teberosky, entre otros, y finalmente Mejía (2015) referencia a Villoro, Giannini y Larrosa.

Concluyen las investigadoras que la experiencia personal de los alumnos posibilita y facilita los procesos de lectura y escritura, ya que reconocer al estudiante e inclusive al maestro como un *sujeto pasional* se puede dar cuenta de *lo que me pasa*. (Mejía 2015).

En éste mismo sentido, Hernández y Pérez (2013) y Acero (2013), apoyados en Larrosa, Ferreira, Mendoza Vigostky y Daniel Pennac, consideraron la experiencia como un aspecto fundamental en los procesos de lectura, Acero (2013), planteó que la experiencia está enmarcada dentro de la experiencia estética, en la que el *disfrute* es fundamental para la interpretación y construcción de nuevas creaciones. Esta posición fue compartida por Hernández y Pérez (2013) quienes si bien se refieren al goce personal como motivador en la interpretación y producción de textos, no enfatizaron en la experiencia estética, sino que abarcaron la experiencia de manera general.

Las investigaciones evidenciaron que es fundamental que en la escuela se le dé un lugar a la literatura y se acerque al lector desde sus vivencias, esto con el fin de contribuir a la construcción de un proceso dialógico en el al mejor estilo de la teoría del Bing-Bang, el choque de mundo, permita la creación y consolidación de nuevas experiencias que fortalezcan las habilidades de lectura y escritura.

2.2. Marco Teórico.

El proceso lecto-escritor en los niños no hace referencia solo a la codificación y decodificación de caracteres, sino que implica procesos importantes para el ser humano en todas las etapas de su vida, y que involucran tanto a la persona misma, como a la relación con su entorno. Este proceso tiene que ver tanto con las habilidades cognitivas del lector como con su experiencia, lo que genera una visión particular acerca del texto que se aborda.

Por eso, resulta importante que en la escuela se utilice la literatura en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, teniendo en cuenta que los textos literarios seleccionados susciten en los niños interés y motivación, además de que estén relacionados con su contexto y su edad, y puedan contribuir en su desarrollo cognitivo y lingüístico. Todo estos factores que han de apreciarse si lo que se busca es que se logre llevar a cabo un proceso de lectura en donde la experiencia permita al lector, convertirse en un creador, así lo ha señalado Tardif para quien la relación entre el texto y el contexto debe ser dialógica, pues mientras uno aporta información lingüística el otro se refiere a las intenciones del autor. (Pág 183. 2003)

Es decir que el proceso de lecto-escritura desde una perspectiva de la experiencia, tendría involucrar al lector con el texto, esto significa que el profesor guíe a sus estudiantes hacia el descubrimiento de nuevas experiencias que partan de aquello que sienten, que han vivido y además del gusto mismo de los niños, encaminando la lectura y la escritura a la flexibilización del pensamiento en pro de la construcción o generación de nuevas ideas o contextualización creativa. (Arboleda. Pág. 32. 2000)

Arboleda al respecto, considera que para que los niños puedan acercarse a la lectura de textos literarios, a través de la lecto-escritura y del pensamiento axiológico-lateral se requieren de otros elementos significativos, que no serían definidos o categorizados en escalas preconcebidas por los adultos. Arboleda (2000) afirma que la lectura axiológica permite “una

lectura de sí mismo, de uno como persona comprometida consigo mismo, con el entorno y con el hombre. (Pág. 56) Con lo cual leer ya no se trata únicamente del texto y el lector, sino que involucra además elementos exógenos que perfeccionan la lecto-escritura.

En este mismo sentido, Luis De Barrera (1997), plantea que la comprensión y la producción de textos son un solo proceso, sin embargo contrario a Arboleda los elementos que en éste proceso convergen sí pueden ser categorizados bien sea en *habilidades o competencias* como la lingüística, la cognoscitiva, y la comunicativa, las cuales reúnen varios aspectos de las relaciones humanas como el conocimiento de una lengua, *el conocimiento del mundo* y la capacidad de establecer *relaciones entre el texto y el contexto de comunicación*. (Pág. 25)

Ahora bien más allá de la discusión acerca de si pueden o no categorizarse los elementos que intervienen en la lectura, a partir de lo anterior, se hace evidente la importancia de la lectura, y más específicamente de la comprensión de lectura, proceso en el cual el lector establece una relación *analítica y dinámica*, entre sus estructuras lingüísticas, su conocimiento previo y aquél que le aporta el texto mismo (Montenegro 1997). Sin embargo para encontrar el texto adecuado para los niños, es importante definir ciertos aspectos como ¿qué es la literatura? Y para el caso ¿qué son los cuentos maravillosos?

De acuerdo con Aguiar e Silva, la literatura es “*un conjunto de creaciones particularizadas, con formas más o menos específicas, impuestas por su origen, su temática o su intención*”. Y si bien el concepto a primera vista parece bastante amplio, no se debe olvidar que como característica fundamental el lenguaje usado en la literatura es diferente del lenguaje científico, del coloquial, es decir, que quien escribe un texto literario “*realiza una reelaboración, una segunda codificación que le dota de nuevos significados, o más aún, que le hace plurisignificativo*” (Sotomayor 2007).

En esta perspectiva se ubican los Cuentos Maravillosos, considerados por Teresa Zapata como una imitación de la realidad, que buscan recrearla y reflejar las condiciones de vida real (2007. Pág 106). V. Propp desde su morfología, por su parte, considera los cuentos maravillosos como escritos que “*a partir de una fechoría o carencia y pasando por las funciones intermedias culmina con el matrimonio o en otras funciones utilizadas como desenlace*”. (Propp. 1977. Pág. 107). Desde esta perspectiva, el cuento maravilloso no está constituido en su estructura por el inicio, el nudo y el desenlace, toda vez que dentro de estas etapas se agrupan diversas funciones que posibilitan el desarrollo del relato.

De las 31 funciones que propone Propp para esta investigación se seleccionaron 9 que son significativas para los niños del Colegio Domingo Faustino Sarmiento tanto en la lectura como en la escritura de cuentos maravillosos, las cuales se ubican en los 3 momentos en los que se estructuran estos. Así para iniciar estos escritos se ha de trabajar con el *alejamiento* de uno de los personajes, *la prohibición* que pesa sobre el héroe y *la transgresión de la prohibición* por parte de aquél. En cuanto al nudo resalta el *engaño o travesura* del agresor a la víctima, *el principio de acción contraria* o la actuación del héroe para revertir la situación y *la recepción del objeto mágico*. Finalmente para la conclusión del cuento aparecen como relevantes el *combate* entre el héroe y su agresor y *la derrota* del agresor y *la reparación* de la fechoría.

Este tipo de literatura cobra relevancia especialmente si se tiene en cuenta la manera en la que actualmente se relacionan los niños con la literatura, toda vez que se utiliza para evaluar como los niños apropian el código escrito, sin embargo es importante desarrollar con la lectura habilidades como el pensamiento crítico, reflexivo y lógico, según Arboleda (2000):

“las relaciones entre lecto-escritura, formación y desarrollo del pensamiento son entrañables. Tal empatía no puede ser ignorada ni soslayada del acto educativo. La

vida y el mundo de hoy reclaman sujetos cognoscentes activos... capaces de abrirse a las emociones que más favorecen la acción digna” (Pág. 20)

En el mismo sentido, Rosenblatt (1996) considera que al no existir un lector tipo y tampoco un modelo estandarizado de texto, no es razonable tampoco limitar la lectura estrictamente a un proceso lógico-racional y mucho menos cuando se trata de literatura, dado que este es un proceso íntimo que implica las emociones y la mente del lector. (Pág. 11.). La autora plantea que es común entre maestros y estudiantes creer que a partir del texto se llega a conocer al escritor y sus más intrincados pensamientos, desconociendo que la lectura supone una transacción entre el lector, sus propios supuestos y la lectura (Rosenblatt. Pág. 37. 2002).

En la teoría transaccional de la literatura, Rosenblatt se remite a Van Dijk (1980) para quien el contexto “*no es sólo un mundo-estado posible, sino al menos una secuencia de mundos-estados. Además, estas situaciones no permanecen idénticas en el tiempo, sino que cambian*”. (Pág. 274) Así al no existir una realidad inmutable, tampoco se le puede otorgar un significado al texto, sino que éste adquiere significado una vez que el lector se relaciona con aquél. Ahora bien, éste proceso señala la autora se presenta en 3 momentos fundamentales, el primero es la *evocación*, en el cual el lector adquiere una postura, bien sea privilegiando aspectos generales del texto (*postura eferente*) o asumiendo una *postura estética* en donde prefiera realizar asociaciones entre su aspecto afectivo y el texto.

En la segunda la “*respuesta*”, el lector lleva a cabo elecciones que fungen como contestaciones a lo que el texto le propone, es decir el lector proyecta sus sensaciones acerca del texto, lo anterior da paso entonces a la interpretación o *elaboración individual* (Rosenblatt. Pág. 12. 1996) que el lector realiza acerca del texto.

Justamente en este punto vale la pena señalar que el presente trabajo no versa únicamente sobre la lectura, sino que se concibe el proceso lecto-escritor como un todo, puesto que la

lectura y específicamente la lectura de literatura surge como un medio de exploración que implica que el lector haga uso de otros aspectos de orden personal, sensitivo afectivo e imaginativo (Rosenblatt. 2002 Pág. 22).

Dicha interpretación se ve reflejada de manera directa en la escritura, puesto que es allí donde *la capacidad creadora y lúdica del lenguaje* se transforma en un *medio* que permita responder a las *exigencias y necesidades de los lectores*” (Cervera 1991). Emilia Ferreiro (2001) coincide con éste punto de vista señalando que “*si no tenemos en cuenta que, en realidad, lo que importa es lo que hacemos con lo escrito, tampoco entenderemos bien por qué hay, necesariamente, múltiples maneras de leer.* (Pág. 33.).

Es decir, la escritura y la lectura son procesos correlacionados, cuya interacción posibilita en los niños el desarrollo de habilidades que van más allá de la escuela. Sin embargo mal podría tomarse la escritura como un simple resultado puesto que *éste es un conjunto de procesos del pensamiento que el escritor regula y organiza durante el acto de composición.* (Flower y Hayes 1981 Pág. 4), esta postura es adoptada por Cassany (1993) quien advierte que la escritura y el escritor no deben pensarse únicamente como los grandes –o chicos- creadores de literatura entendida en su sentido más amplio, sino que cuando se habla de escribir se hace referencia a la capacidad de un sujeto de dar a conocer a otras persona mediante la escritura alguna información de manera coherente y clara. (Pág. 13)

Este autor, considera que pesar de que la escritura está determinada por aquello que pensamos, sentimos y opinamos (Cassany.1993. Pág 37), requiere que el escritor lleve a cabo una serie de procesos que le permitan estructurar el discurso. Así, el escritor empezará por *planificar* aquello que irá consignado en el texto, para lo cual debe *generar ideas*, es decir hacer un proceso de búsqueda de información -que puede ser detallada o simplemente producto de ideas sueltas- las cuales deberá *organizar* o en otras palabras estructurar no solo

el orden del texto, sino el sentido del mismo definiendo cuál será su postura, a quién irá dirigido, entre otras. (Cassany. 1989. Pág. 151)

Para finalizar el proceso de planeación, el escritor se *plantea objetivos* a partir del texto con respecto a aspectos tanto de forma como sustanciales. Los mencionados subprocesos en conjunto dan paso al segundo paso en la escritura, la *redacción*, en el cual el escritor materializa o plasma de manera ordenada aquello que ha venido hilvanando buscando así que su lector comprenda aquello que quiere expresar. Sin embargo, antes de que el lector pueda acercarse al texto, el escritor *examina* aquello que ha escrito, es decir que el autor del texto *evalúa* si lo que escribió se encuentra acorde con lo que planeó y además realiza o revisa el documento introduciéndole modificaciones teniendo en cuenta las exigencias del público al que se dirige el texto.

3. Capítulo III Diseño Metodológico.

3.1. Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo cualitativa ya que buscaba comprender e interpretar los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, partiendo del contexto de la clase de lengua castellana y de las prácticas enseñanza-aprendizaje propuestas por la docente.

De acuerdo con Morse la investigación cualitativa constituye una manera particular de indagación en la que existe una cosmovisión que trabaja mancomunadamente con una perspectiva teórica con el fin de interpretar la realidad. (2005. Pág. 287) Así, el investigador a partir de las indagaciones que realiza en contextos reales o naturales, es capaz de dar sentido o interpretar los fenómenos tal como las personas los conciben. (Creswell. 1998. Pág. 25).

En palabras de Álvarez-Gayou la investigación cualitativa apunta a explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales (2003. Pág. 41), lo cual no significa que en éste tipo de investigaciones se rechacen datos estadísticos o cifras, sino que el papel predominante lo tiene el análisis de las diferentes dinámicas sociales en aras de comprender no solo cómo se construye la realidad social, sino cómo está concebida la vida misma. (Deslauriers. 2004. Pág.6)

3.2. Enfoque de Investigación-acción

Este proyecto se enmarca en el enfoque de la investigación-acción pues se pretendía contribuir en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes a partir de la aplicación de una propuesta de intervención pedagógica basada en las funciones de Propp y el uso de la literatura desde la perspectiva de la experiencia.

Este enfoque de la investigación está íntimamente ligado a la práctica, de manera tal que los intervinientes en la investigación por un lado puedan reconocer sus errores o dificultades y por el otro sean capaces de alterar su realidad educativa (Angulo 1990. Pág. 25).

Kemmis y McTaggart (1988) plantean que la investigación-acción es una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Así, para estos autores cuando se trata de la investigación-acción es importante que el investigador una vez se ha esbozado una idea general y ha logrado identificar un problema, plantee una hipótesis basado en tres preguntas *¿qué está sucediendo ahora?, ¿en qué sentido es problemático? Y ¿qué puedo hacer al respecto?* (Rodríguez et al. 2010. Pág. 19), a ésta primera etapa se la ha denominado *planeación* puesto que como ya se mencionó a partir de un problema y su correspondiente diagnóstico el investigador traza un plan de acción a desarrollar en éste caso en el aula de clase.

Consecuencialmente y a partir de lo planificado el investigador pone en marcha una gama de actividades en aras de contribuir al mejoramiento del problema otrora planteado, así, la acción aparece como *un cambio cuidadoso y reflexivo de la práctica* (Rodríguez et al. 2010. Pág. 20). Ésta etapa se presenta de manera paralela con la observación, ya que el enfoque investigación-acción exige una supervisión constante de quien interviene que le permita evaluar tanto su actividad como maestro, como también la manera en la que los niños se desenvuelven con las actividades y con el mismo profesor.

Finalmente el investigador cierra el ciclo de su intervención a partir de una *reflexión* sobre lo llevado a cabo en el salón de clases, esto implica de parte aquél un compromiso toda vez que es en éste punto donde a partir de los datos recogidos, así como de su experiencia misma debe

interpretar los datos más relevantes de su trabajo esto con miras primero a evaluar la trascendencia del plan de acción otrora formulado, y segundo tendiente a formular nuevas hipótesis.

3.3. Técnicas e Instrumentos

Las técnicas permiten al investigador acercarse a la realidad social con el fin de recoger datos sobre los sujetos y el contexto hacia el que se enfoca la investigación. Las técnicas utilizadas en esta investigación fueron: la observación, la entrevista, la encuesta y la prueba diagnóstica.

La observación

De acuerdo con Gallardo (1999) quien cita a Kaplan, la observación es aquél proceso en el que se lleva a cabo una “búsqueda deliberada, llevada con cuidado y premeditación, en contraste con las percepciones casuales, y en gran parte pasivas, de la vida cotidiana” (pág. 59). En el presente caso la observación se llevó a cabo durante el segundo semestre de 2016 con el fin de recoger datos que permitieron definir el problema y los objetivos de la investigación. En el segundo semestre de 2017 se realizó una observación de las actividades de la propuesta de intervención con el propósito de obtener datos que luego se analizaron para dar respuesta a los objetivos de la investigación.

La encuesta

La encuesta es una técnica que permite al investigador obtener una serie de datos precisos sobre la población a investigar (Gallardo. Pág. 90. 1999). En éste trabajo la encuesta se ha utilizado para indagar sobre algunos aspectos familiares y personales de los niños como la

composición de su núcleo familiar, sus gustos y sus intereses. Así, con los datos obtenidos se pudo caracterizar a la población con la cual se trabajó en el proyecto.

La prueba diagnóstica

La prueba diagnóstica es una técnica utilizada para evaluar las competencias o habilidades de los individuos en un área específica del conocimiento. La prueba se aplicó para indagar por el nivel de lectura y escritura en el que se encontraban los niños antes de la intervención. Los datos obtenidos aportaron a la definición de los objetivos de la investigación y al diseño de la propuesta de intervención pedagógica.

Instrumentos

Los instrumentos son utilizados por el investigador para recoger datos sobre la realidad a investigar. En este proyecto se utilizaron el diario de campo y los cuestionarios.

El diario de campo es un instrumento en el cual se registra las percepciones obtenidas de la observación. En los diarios de campo se recogieron datos sobre aspectos académicos y la actitud de los niños frente a las actividades, frente a sus otros compañeros, así como las relaciones entre el maestro y los niños.

Los cuestionarios se utilizaron tanto en la encuesta como en la prueba. Las preguntas utilizadas fueron abiertas y cerradas.

3.4. Categorías de análisis y matriz categorial.

La matriz categorial presenta las categorías deductivas planteadas en la pregunta y el objetivo de la investigación, apoyadas en autores como: Rosenblatt, Vladimir Propp y Daniel Cassany.

La primera categoría comprendida dentro de la lectura, es la lectura transaccional la cual parte de la teoría desarrollada por Rosenblatt, quien señala que en éste tipo de lectura existen 3 procesos (evocación, respuesta e interpretación), los cuales sustentan la importancia de tener en cuenta las experiencias previas del lector que se enfrenta a un texto. Dentro de éste mismo componente de la lectura se tiene en cuenta a V. Propp, enfoque literario del presente trabajo se basa en algunas de las funciones que este autor propone, se tuvieron en cuenta 9 funciones que se ubican en los 3 momentos fundamentales de los cuentos –inicio, nudo y desenlace.

En cuanto a la escritura se contempla el proceso de composición que propone Cassany planificar, redactar y examinar.

Tabla 1. Matriz Categorial

Categorías deductivas	Categoría	Subcategorías		Autor
Lectura	Lectura Transaccional	Evocación	Postura eferente	Rosenblatt
			Postura estética	
		Respuesta		
		Interpretación		
	Funciones del	Prohibición		V. Propp.
		Transgresión de la Prohibición.		
		Engaño o Fechoría.		

Escritura	Cuento Maravilloso.	Acción Contraria del Héroe.		Cassany.
		Recepción del Objeto Mágico.		
		Combate y Victoria del Héroe.		
		Reparación de la Fechoría.		
	Producción Textual.	Planificar.	Generar ideas	
			Organizar ideas	
			Formular objetivos	
		Redactar		
Examinar.	Evaluación			
	Revisión.			

3.5. Población

La población con la cual se trabajó en esta investigación fue los estudiantes del grado 3° de la IED Faustino Sarmiento, jornada de la tarde, conformado por 15 niños y 14 niñas con edades entre los 8 y 11 años, de estrato socioeconómico 2 y 3; la mayor parte de ellos residentes en la Localidad de Suba, algunos en Barrios Unidos y 2 de ellos en Usme.

4. Capítulo IV fases del proyecto.

4.1. Fases Desarrolladas

La presente investigación se desarrolló de acuerdo con las fases de la investigación-acción propuesta por Kemmis: *planificación, acción, observación y reflexión*.

En la fase de planificación se llevó a cabo un proceso de observación en la clase de lengua castellana durante el segundo semestre de 2016, se aplicó una encuesta y una prueba diagnóstica. Se realizó una revisión de investigaciones y se definió el referente teórico que orientaría la investigación. A partir de los datos obtenidos se definió el problema y los objetivos de la investigación y se diseñó una propuesta de intervención pedagógica basada en las funciones de Propp y en una perspectiva de la literatura como experiencia.

En la fase de la *acción*, se implementó la propuesta de intervención pedagógica con actividades que contribuyeran en los procesos de lectura y escritura de los niños a partir de la literatura.

La fase de *observación* se llevó a cabo a lo largo de la implementación de la propuesta de intervención pedagógica y se recogieron datos del impacto de las actividades que luego se iban a analizar.

En la fase de reflexión se organizaron, analizaron e interpretaron los datos recogidos en la fase de observación para dar respuesta al objetivo de la investigación.

Cronograma

En el cronograma se presentan las fases de la investigación desarrolladas durante el 2016 y 2017.

Tabla 2. Cronograma.

FECHA		2016					2017				
		Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo
Intervención	Planificación	X	X								
	Acción		X	X	X		X	X			
	Observación	X	X	X	X		X	X	X	X	X
	Reflexión					X			X	X	X

4.2. Descripción propuesta de intervención

La propuesta de intervención pedagógica pretendía contribuir en los procesos de lectura y escritura de los niños, utilizando las funciones de Propp en especial de 9 de ellas, y la literatura desde la perspectiva de la experiencia como un proceso Transaccional (Rosenblatt) entre el texto -para el caso los Cuentos Maravillosos- y los niños y sus experiencias, sentimientos y pensamientos.

La propuesta se organizó en 3 momentos o núcleos temáticos: *evocación, respuesta e interpretación* y en cada uno de ellos las funciones del cuento maravilloso fueron transversales al desarrollo de las actividades. Así, en la etapa de evocación se buscaba que los niños estructuraran sus primeras impresiones acerca de los cuentos maravillosos, por lo cual se presentaron las fases propuestas por Propp, esto para que los niños organizaran sus ideas de acuerdo con las mismas.

En el segundo, la *respuesta* se tenía como propósito que los niños reaccionaran frente a la lectura de los cuentos maravillosos a partir de las funciones de estos cuentos y otros elementos teóricos en relación con su vida misma.

Y en la etapa de *interpretación*, se pretendía una reacción o creación individual, es decir que los niños dieran cuenta de los elementos trabajados en la etapa de evocación a través de la construcción de textos cuentos maravillosos en los que sus experiencias, sentimientos, emociones y sensaciones cobren un rol determinante, ésta etapa estuvo mediada por lo propuesto por Cassany respecto a la producción textual, es decir que los niños iban a desarrollar un proceso de composición en el cual se requiere de una invención o planificación, así como de la edición y revisión de los textos.

Tabla 3. Propuesta de Intervención.

EVOCACIÓN				
NÚCLEOS TEMÁTICOS	TEMA	ACTIVIDAD	RECURSOS	LOGROS
ELEMENTOS DE UN CUENTO.	Partes de un cuento	Lectura en voz alta y preguntas acerca del texto que se está presentando.	El Monstruo del Armario (texto) Lidia Alejandro.	Reconozco las partes fundamentales de un cuento (inicio, nudo y desenlace)
	Personajes dentro de los cuentos.	Lectura individual y taller de reflexión.	El gato y las Sardinas (texto) http://www.bosquedefantasias.com/recursos/fabulas-infantiles-cortas/fabula-gato-sardinas .	Establezco diferencias entre el personaje principal y los personajes secundarios.
ESTRUCTURA DEL CUENTO MARAVILLOSO.	Inicio del Cuento.	Reflexión colectiva sobre el cuento y la manera como este inicia.	Dónde viven los monstruos: Maurice Sendak (video) https://www.youtube.com/watch?v=dOrHqTifmPM	Identifico las diferentes maneras en las que se produce el alejamiento del personaje principal.

		Lectura Individual.	Caperucita Roja. Hansel y Gretel.	Evidencio la prohibición y la transgresión de ésta en el texto que estoy leyendo.
	Nudo del Cuento.	Lectura colectiva y desarrollo de taller escrito acerca de los personajes de los cuentos.	Blanca Nieves y los Siete enanitos.	Reconozco la existencia e importancia de los personajes secundarios.
	Desenlace del Cuento.	Lectura grupal y reflexión sobre el cuento presentado.	“Monstruo vas a Comerme” de Purificación Menaya (Vídeo) https://www.youtube.com/watch?v=LxZK6lTrLng	Diferencio entre el inicio, el nudo y el desenlace de los textos que leo.
RESPUESTA.				
Mi experiencia es importante.	Yo conozco el personaje principal.	Creación manual de un héroe.		Creo un personaje y describo sus características.
				Construyo relaciones

	El cuento y yo.	Lectura en voz alta y reflexión colectiva.	Historia de uno que hizo un viaje para saber lo que era miedo. (texto y diapositivas)	entre lo que leo y lo que sucede en mi vida.
INTERACCIÓN				
Mi experiencia escribiendo cuentos.	Planifico el cuento que voy a escribir.	Taller de escritura, cómo organizo mi texto, cuáles son los personajes, dónde suceden los hechos.	Cuentos Hermanos Grimm.(textos) El espíritu embotellado. Los regalos de los gnomos. Los dos hermanos.	Planifico la escritura de mi cuento a partir de una idea general. Organizo mis ideas antes de empezar a escribir.
	Reviso mi creación.	Taller de escritura individual y lectura y corrección grupal de los cuentos.	Las tres lenguas.	Escribo la primera versión de mi cuento. Corrijo mi creación teniendo en cuenta los comentarios de

				mis compañeros y mi profesor.
	Edito mi texto para presentarlo a otras personas.	Taller de escritura, corrección final del texto, diseño y confección del escrito con elementos extra textuales como tipo de letra, dibujos, márgenes, etc.		Elaboro un cuento para presentarlo a mis compañeros y familiares.

5. Capítulo V Organización y Análisis de la Información.

5.1. Organización de la información.

La organización y análisis de los datos obtenidos permite establecer categorías y modelos que contribuyen a darle sentido y significado a la información recogida (Vera Simão 2010 Pág. 1). Bonilla y Rodríguez (1997), al respecto considera que este proceso se da en tres niveles, en el primero corresponde a una fase de codificación o categorización inductiva, el segundo se refiere al análisis de la información en función de la pregunta y los objetivos de investigación y el tercer a la identificación de patrones culturales que van a orientar el ejercicio de interpretación. (Pág 252)

En la categorización se agrupan los datos en campos temáticos en aras de darle sentido a partir de reducciones, relaciones y comparaciones (Galeano. 2004. Pág.40). En este proceso se tiene en cuenta tanto los referentes teóricos (categoría deductiva) como los datos recogidos por el investigador (categorías inductivas) (Romero. 2005 Pág.115).

Las categorías deductivas en este proyecto corresponde a: *funciones del cuento maravilloso, teoría transaccional de la literatura y la escritura*. Las categorías inductivas emergen de los datos recogidos a lo largo de la implementación de la propuesta pedagógica y que se registraron en los diarios de campo, así como de las producciones escritas de los estudiantes.

Las categorías inductivas que emergieron se presentan en relación a las deductivas en la siguiente tabla codificadas de acuerdo a como lo propone Bonilla (1997).

Tabla 4. Matriz Categorías Inductivas.

LECTURA COMO EXPERIENCIA		
Subcategoría nivel deductivo.	Categoría Inductiva.	Código
Uso del discurso oral como estrategia didáctica.	Oralidad como estrategia didáctica.	ORA-ESTR-DIDAC
La lectura en voz alta atrae su atención.	La Literatura desde la Oralidad	LIT-ORA
Comprenden mejor lo que leen cuando se acompaña de imágenes.	Lectura con imágenes	LECT-IMA
Reflexionan a partir de preguntas de lo que leen.	Preguntas para aludir al contexto personal.	PREG-ALU-CONT-PER
Usan ejemplos para comprender lo que leen.	Efecto de la ejemplificación en la lectura.	EFE-EJE-LEC
Siguen la lectura a partir de imágenes.	Percepción a través de los sentidos	PER-SEN
Acuden a sus experiencias para describir sentimientos de los personajes.		
Recrean situaciones a partir de sus creencias o lo que pueden intuir.		
Correspondencia entre lo que saben y lo que leen.	Conocimientos Previos de Literatura.	CON-PREV-LIT
La familia como primer	Experiencia Relaciones	EXP-REL-FAM

referente.	familiares	
Relación con sus compañeros de clase.	Experiencia Relaciones Interpersonales	EXP-REL-INT
Establecen relaciones entre su cotidianidad y la lectura.	Relaciones con el Contexto inmediato.	REL-CONT-INM
Relacionan el texto con sus experiencias.	Relaciones texto y experiencias.	REL-TEX-EXP
Expresan sus ideas, pensamientos y emociones sobre el texto.	Impresiones y Conclusiones Personales	IMP-CONC-PER
Relación con lo que presenta la televisión.	Influencia de los medios de comunicación.	INF-MED-COM
Relación con historias contadas en el cine.		
Imitación de “youtubers” en su cotidianidad.	Relación con las redes sociales.	REL-RED-SOC
Trasladan elementos de Facebook e Instagram a la lectura.		
Relación con las dinámicas sociales.	Experiencia Social	EXP-SOC
Relación con los libros de texto	Experiencia Literaria Escolar	EXP-LIT-ESC
El uso de preguntas cuando se lee en voz alta permite dar cuenta de aspectos formales del texto (personajes, argumentos).	Preguntas de aspectos formales.	PRE-ASP-FORM
FUNCIONES EN EL CUENTO MARAVILLOSO		

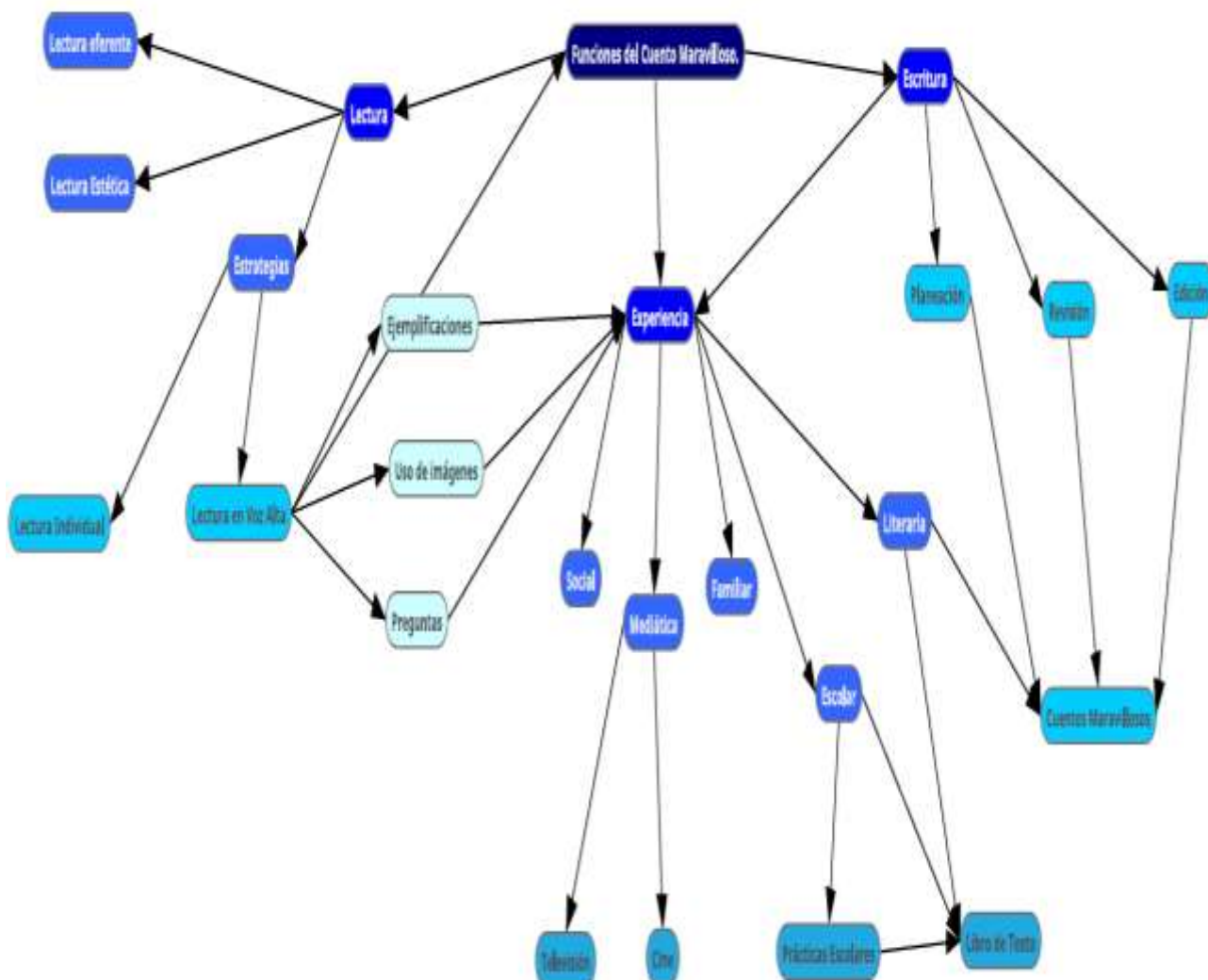
La muerte o el abandono como formas de alejarse.	Interpretación personal del alejamiento de los personajes.	INT-PER-ALE-PERS
Establecen relaciones entre acciones prohibidas en su vida y lo que están leyendo.	Conciencia de prohibiciones sociales.	CONC-PROH-SOC
Reflexionan sobre las consecuencias de sus actos.	Reconocimiento de la relación causa-efecto.	REC-REL-CAU-EFE
Las travesuras son de los niños, los engaños de los adultos.	Concepciones Sociales.	CON-SOC
Los medios de comunicación proponen como maneras de resolver los conflictos las peleas.	violencia Influenciada por los medios de comunicación	VIO-INFLU-MED-COM
La muerte como medida de reparación.	Violencia, muerte y reparación.	VIO-MUE-REP
ESCRITURA		
Caracterización del padre como el ser violento, agresivo.	Identidad de los Personajes	IDE-PER
La imagen materna como figura de autoridad pero amorosa.		
Relación, estatus y características de los hermanos dependiendo su edad.		
Reconocimiento de etapas en los escritos (inicio, nudo y desenlace)	Conocimientos Previos sobre estructura narrativa	CON-PRE-ESTRUC-NARRAT
Uso del mismo orden del texto	Imitación del orden del texto las	IMI-ESTRUC-TEX.

desarrollado en clase.	fases	
Reiteración de temas en los niños (peleas, violencia, dinero) y en las niñas (amor, amistad, familia)	Reproducción de imaginarios sociales.	REP-IMA-SOC
Uso de experiencias personales en la creación del cuento.	Invención a partir de experiencias Personales.	INV-EXP-PERS
Acompañan su texto con imágenes (figuras en las márgenes, dibujos, recortes)	Predominancia de la Imagen	PRED-IMA
Reflexionan acerca de aspectos formales como la extensión de los párrafos, uso de los colores, dirección de la hoja.	Forma de Presentar el Texto	FORM-PRES-TEX

5.2. Análisis de la Información.

A partir de los datos ya referenciados, agrupados en categorías inductivas y deductivas se procedió a establecer relaciones entre las categorías para realizar el ejercicio de interpretación de los datos. En el análisis se evidenciaron aspectos relevantes que influyeron en el proceso de lectura y escritura de los estudiantes como: *experiencia, conocimientos, social, la oralidad lo visual, medios de comunicación y estrategias didácticas.*

Gráfico 1. Relación Categorías.



Respecto a la el uso de los cuentos maravillosos, la *experiencia* fue un aspecto relevante pues en el proceso de lectura y escritura se pusieron en juego fenómenos relacionados con este aspecto como: la Experiencia Relaciones familiares EXP-REL-FAM, Experiencia Relaciones Interpersonales EXP-REL-INT, Experiencia Literaria Escolar EXP-LIT-ESC,

En cuanto a la experiencia literaria, ésta proviene de la experiencia social EXP-SOC y de los medios de comunicación, los cuales influyeron tanto en la relación con el texto como en la

producción escrita de los estudiantes. Se evidenció Influencia de los medios de comunicación INF-MED-COM y Relación con las redes sociales REL-RED-SOC

En cuanto a las *estrategias didácticas* se evidenció que la *oralidad* ORA-ESTR-DIDAC, fue decisiva para que los estudiantes se relacionaran con los textos REL-TEX-EXP de ahí el uso de *preguntas* para aludir al contexto personal PREG-ALU-CONT-PER, y de la *lectura en voz alta* LIT-ORA.

La *ejemplificación* EFE-EJE-LEC también permitió que los estudiantes pudieran establecer relaciones con los cuentos, al igual la *lectura con imágenes* LECT-IMAG.

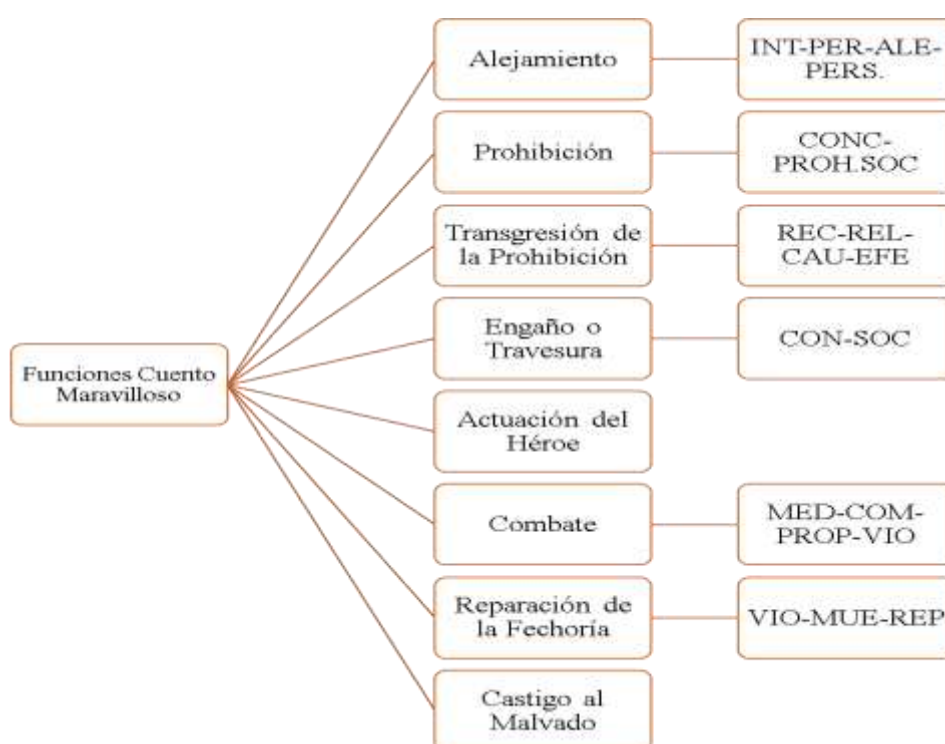
Gráfico 5. Estrategias.



En cuanto las funciones de Proop presentes en las producciones de los estudiantes, se encontró que el aspecto *social*, estaba presente en las producciones. Interpretación personal

del alejamiento de los personajes INT-PER-ALE-PERS, Conciencia de prohibiciones sociales CONC-PROH-SOC, Reconocimiento de la relación causa-efecto. REC-REL-CAU-EFE, Concepciones Sociales CON-SOC, violencia Influenciada por los medios de comunicación VIO-INFLU-MED-COM, Violencia, muerte y reparación VIO-MUE-REP.

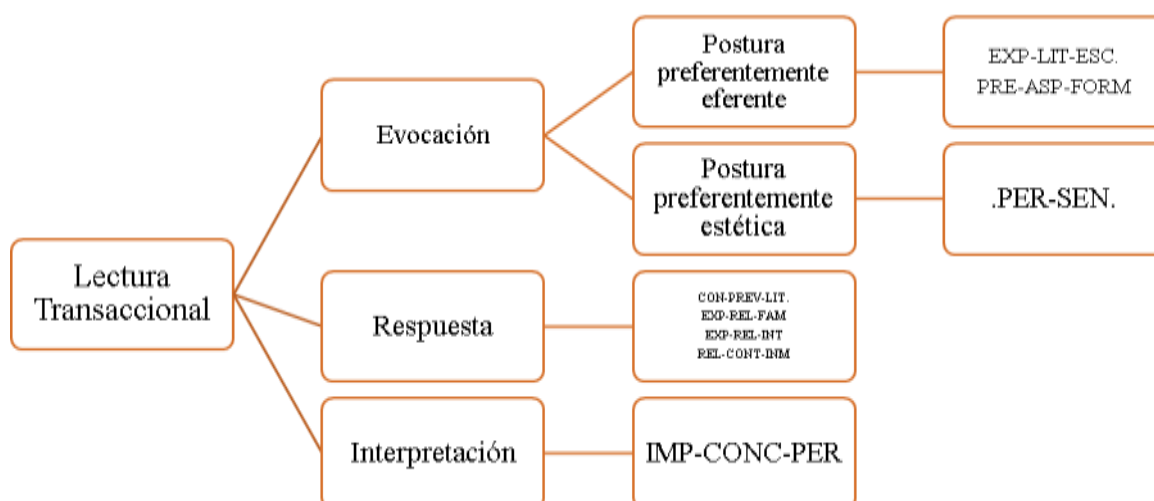
Gráfico 2. Funciones Cuento Maravilloso



En cuanto a la categoría de la lectura como transacción propuesta por Rosenblatt se tuvo en la lectura de *evocación*, constituida por una postura Eferente y una Estética. En cuanto a la postura Eferente se encontraron aspectos que se involucraron en esta lectura como: en la Eferente: Experiencias literatura escolar, EXP-LIT-ESC, Preguntas de aspectos formales PRE-ASP-FORM, y en la Estética: Percepción a través de los sentidos PER-SEN.

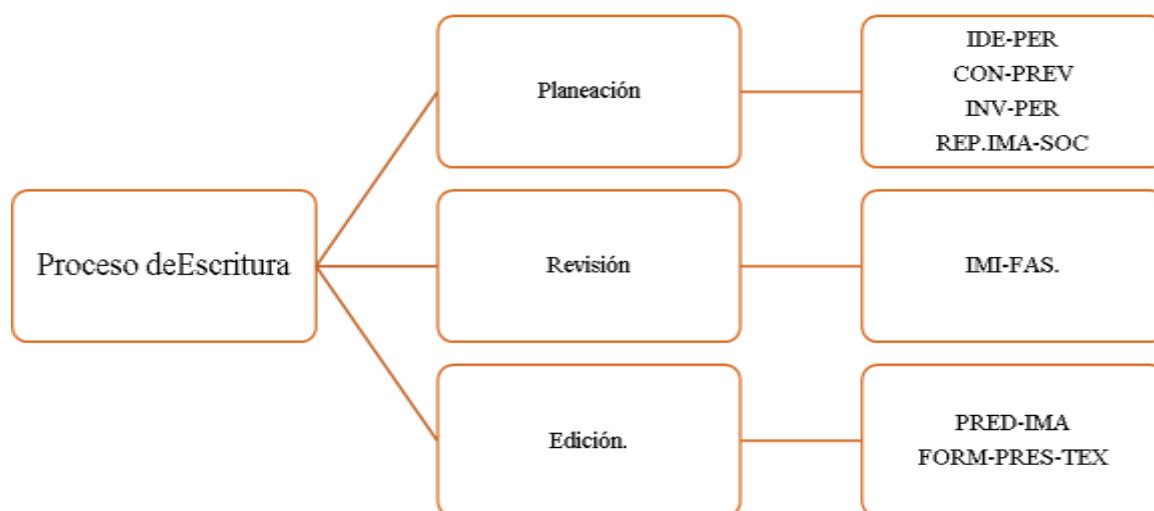
En las etapas de lectura: *respuesta* e *interpretación* momentos en los cuales los estudiantes responden a lo que leen para finalmente analizar y explicar el texto, se identificaron algunos fenómenos que estuvieron presentes en el proceso. surgen entonces las siguientes categorías deductivas: Conocimientos Previos de Literatura CON-PREV-LIT, Experiencia Relaciones familiares EXP-REL-FAM, Experiencia Relaciones Interpersonales EXP-REL-INT, Relaciones con el Contexto inmediato REL-CONT-INM e Impresiones y Conclusiones Personales IMP-CONC-PER.

Gráfico 3. Lectura Transaccional.



En el proceso de escritura se evidenció que el proceso de composición, en el momento de *planificación* los estudiantes consideraron: la Identidad de los Personajes IDE-PER, Reproducción imaginarios sociales REP-IMAG-SOC, los conocimientos previos sobre la estructura narrativa CON-PRE-ESTRUC-NARRAT, invención desde las experiencias personales INV-EXP-PERS. En la etapa de revisión, se identificó que los estudiantes imitaban el orden de la estructura textual trabajada en la clase IMIT-ESTRUC-TEX.

En la fase de Edición se encuentra el predominio de la imagen PRED-IMA, la forma de presentar el texto FORM-PRES-TEX.

Gráfico 4. Proceso de Escritura.

6. Capítulo VI Resultados.

De acuerdo con el análisis de los datos se evidenció que las funciones de Vladimir Propp y el uso de los cuentos maravillosos desde la perspectiva de la literatura como experiencia, incidieron en el proceso lecto-escritor de los estudiantes, ya que el reconocimiento de estas en los cuentos facilitó la transacción (Rosenblatt 1996) que se presenta entre los niños como lectores y escritores, sus experiencias personales y el texto. Esta transacción se dio a partir de las *experiencias, los conocimientos, el contexto, los medios de comunicación y las estrategias didácticas*.

En cuanto a la lectura se trata es de anotar que de acuerdo con Rosenblatt (1996) durante éste proceso el lector asume una postura *predominante*, bien sea la eferente o la estética sin que esto implique el desconocimiento o la anulación de la otra por el contrario en ocasiones el lector puede pasar de una a otra dependiendo de sus intenciones, sin embargo, las prácticas tradicionales de la escuela han hecho especial énfasis en la postura eferente destacando entonces aspectos formales del texto y relegando las reacciones que suscita la obra en el lector.

Este ha sido el primer elemento destacable durante la intervención, ya que incluso desde las primeras clases (ver anexo 1) el uso de *estrategias* como *la lectura en voz alta*, las *preguntas* y las *ejemplificaciones* permitieron que los estudiantes establecieran una relación con el texto, desde su *experiencia* tanto social, personal como escolar, lo cual cambió el rol del “lector”, ya que pasa de ser un sujeto pasivo a un actor que aporta con sus conocimientos en el proceso de lectura.

La *ejemplificación* permitió conectar a los estudiantes con las experiencias vitales expresadas en los cuentos, con esta estrategia se llevaba a los niños a que relacionaran estas experiencias con situaciones de su vida, esto les posibilitaba realizar asociaciones (ver diario de campo 2) entre su vida y la escuela, esto influyó en la manera como los niños abordan la clase y los temas que allí se proponen, ejemplo de esto es la lectura realizada en clase del cuento “Dónde viven los Monstruos” escrito por Maurice Sendak en se utilizaron diferentes ejemplos para que los niños conectaran sus propias experiencias con el texto una muestra de esto es la concepción de “rey” que se desarrollaba en el cuento, frente a este término los niños presentaron sus propios ejemplos como a continuación se observa:

Foto1.

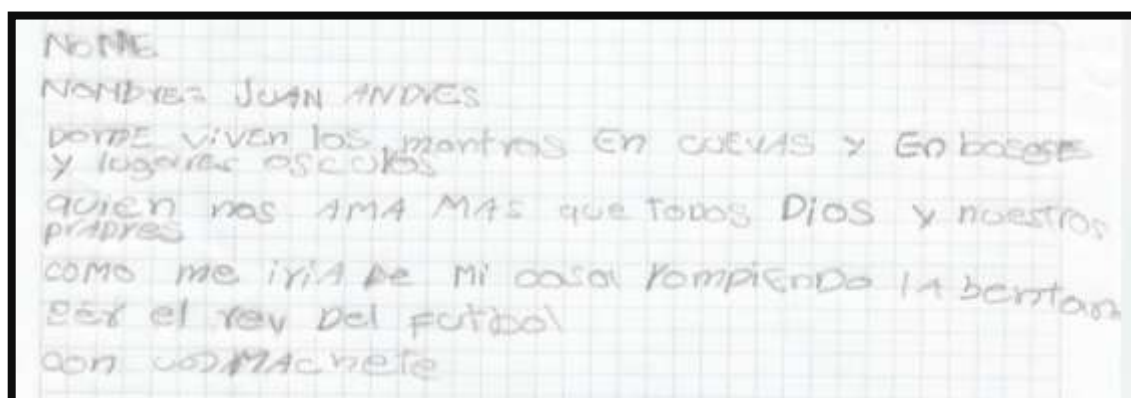
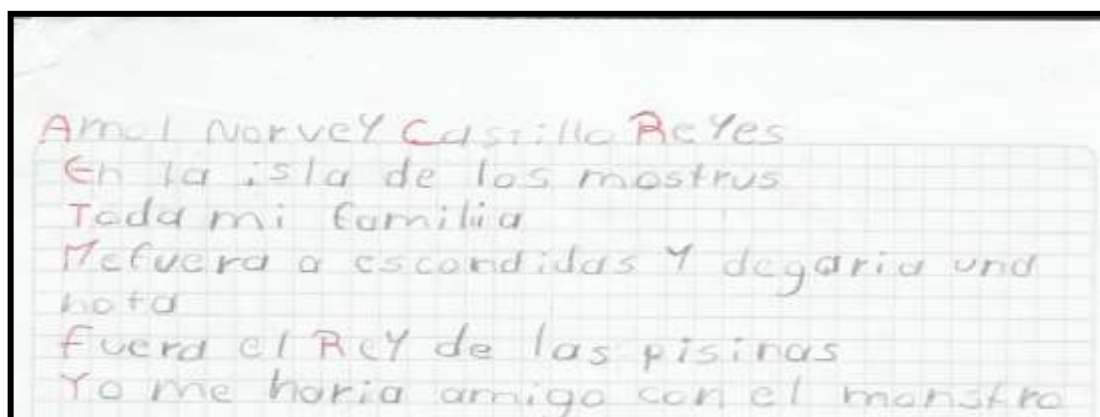


Foto 2.



Las fotos 1 y 2 hacen parte de un ejercicio de lectura en voz alta realizado en clase del cuento “Dónde viven los Monstruos”, en sus cuadernos los niños debían consignar las respuestas a preguntas acerca del texto las cuales estaban relacionadas con sus propias vivencias.

De igual manera, al acudir a la *experiencia* de los niños, el estudiante como lector asume una actitud activa ya que esta exploración le permite en un primer momento sentirse *identificado* con los personajes, situaciones y emociones que para ellos son comunes, como por ejemplo las típicas prohibiciones de sus padres como no ir al parque cuando llueve. Esta experiencia que comparten con los personajes es la que van expresar en la escritura verbigracia el rol que desempeña el hermano menor dentro de la familia, o la imagen del “padre” en el hogar, bien sea porque falte o porque es el más rudo de los integrantes de la familia. Es así que los niños, en términos de Rosenblatt (1996) *responden* al texto no solamente decodificando los grafos sino accediendo al significado de lo que están leyendo, esto se ve claramente cuando los niños hacen referencia a objetos, actividades, personas y pensamientos comunes o relevantes para ellos, como por ejemplo

Además de esto se evidencia que la familia resulta ser central en el discurso de los niños, inclusive en algunos casos los niños mezclan sus experiencias con capítulos o escenas vistas en programas de televisión o películas. (ver diario de campo 3), lo anterior permite evidenciar entonces que permite que la lectura sea significativa porque él va a acceder es a la experiencia que comparte con los personajes, o porque se identifica con las situaciones que vive.

El uso de *imágenes*, para narrar los cuentos propició que los estudiantes se involucraran en el desarrollo de la historia, creando hipótesis acerca de las imágenes e incluso de los cuentos mismos, además propusieron diferentes soluciones a situaciones problemáticas y realizaron asociaciones entre sus experiencias y lo que se mostraba, aquí nuevamente la familia ha sido un tema recurrente en los niños quienes relacionaron a los personajes del cuento con sus familiares o con experiencias que aquellos les cuentan, por ejemplo frente a la imagen de 2

hermanos, los estudiantes se sintieron identificados con el “hermano menor” toda vez que en la mayoría de los casos ellos eran los menores en sus casas (anexo 2).

Las estrategias permitieron que el estudiante pudiera conectarse con las experiencias vitales que se expresan en las lecturas. Al igual, las funciones del cuento maravilloso cumplieron el papel de exigir una “estructuración analítica de las ideas”; (Rosenblatt Pág. 18. 1996.). La experiencia de los niños se constituyó en la mediadora para identificar la lógica de la estructura narrativa porque reconocieron que en cada una de las etapas, se desarrollaban una serie de acciones entre el héroe y los demás personajes, por ejemplo los niños reconocen que es en el inicio del cuento donde el héroe se aleja, mientras que en el nudo es donde se presenta el combate con el villano (Ver anexo 4).

El uso de las funciones les permitió a los niños estructurar sus historias de acuerdo con la lógica de las etapas de los cuentos. Así por ejemplo en el inicio de los cuentos, los niños apropiaron y asemejaron el *alejamiento del héroe*, la *prohibición* que sobre él recae y la *transgresión de la prohibición*, por una lado, con el abandono de uno de los padres, la muerte de un ser querido para abordar la primera función desarrollada, estos temas evidenciaron la influencia de las relaciones familiares en el pensamiento de los niños, y por el otro lado, la influencia de la televisión y el cine, medios estos que recurrentemente acuden a “la muerte” o desaparición física.

Así mismo, frente a la *prohibición*, los niños desarrollaron esta y la siguiente función desde su rol como niños y sus estructuras familiares, ya que la prohibición siempre venía de una figura de autoridad, en especial la madre, quien en los cuentos de los niños es quien cohibe al personaje principal de realizar ciertas acciones. Adicionalmente, los niños comprenden que toda violación de una norma tiene consecuencias sobre el *transgresor*, por lo cual en casi todos los casos una vez el héroe realizaba una acción vedada, recibía una especie de castigo.

Ahora bien, el nudo del cuento deja ver que los niños han construido a partir de sus experiencias ciertos *imaginarios sociales*, así por ejemplo para los estudiantes es normal que un niño realice *travesuras* pero no lo es que *engañe*, ya que esta acción se encuentra en cabeza de los adultos, quienes son quienes engañan a otros. En suma, en esta etapa se refuerza el argumento sobre la influencia de los medios de comunicación en el pensamiento de los niños, ya que estos, aun cuando conocían otras maneras en las que el *héroe actuaba*, limitaron su actuación a las peleas y posterior muerte del personaje malvado. Esto permite afirmar entonces que el concepto de “héroe o heroína” trae consigo una significación mediada por la televisión y el cine, puesto que aquél demuestra su poderío a través del uso de su fuerza física.

Y en cuanto al desenlace o final del cuento los niños constantemente acudieron a la muerte como una forma de *reparación*, ya que era esta la manera en la que el héroe o heroína saldaban las deudas con el villano, mientras que la recompensa del héroe o heroína pasaba en varios casos por una retribución dineraria. Lo anterior, lejos de ser un proceso instantáneo, requirió de un trabajo constante ya que mientras que para el año 2016 los niños no desarrollaban el nudo del cuento y tan solo enunciaban algunas ideas, en el primer periodo del 2017 se logró que los niños describieran de una manera más completa las acciones del cuento, verbigracia la imagen 4 donde la escritora del cuento desarrolló las tensiones que se presentan en los cuentos además de que describió a los personajes y sobre todo, logró plasmar experiencias personales en su escrito, lo cual no se presentaba de manera tan clara en el 2016 tal y como la imagen 3 lo muestra.

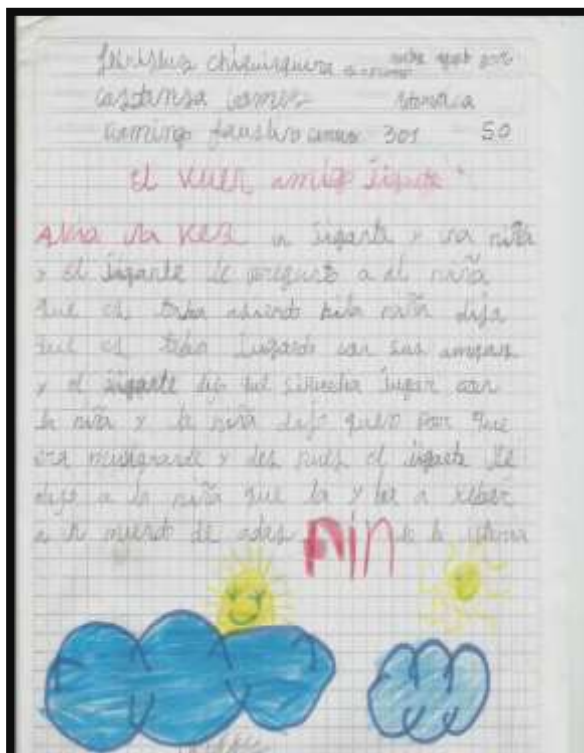


Foto 3.



Foto 4.

Ambos escritos fueron desarrollados por la misma escritora, en la foto 1 se evidencia cómo escribía la niña al comienzo de la intervención esto es en el 2016, mientras que la foto 2 hace parte del último ejercicio de escritura realizado en clase.

Es de resaltar entonces como la *experiencia* y sobre todo las *concepciones sociales* fueron transversales a la construcción de los textos de los niños, así por ejemplo frente a la *identidad de los personajes adultos*, los niños asocian a estos con personajes malvados, mientras que la representación del “niño” en sus escritos alude a seres inocentes que realizan actividades como jugar o comer y de manera particular que andan en búsqueda de dinero. De igual manera, las relaciones familiares y sobre todo el núcleo familiar de los estudiantes se ve reflejado en los discursos de los niños para quienes el “Padre” es quien abandona a sus hijos, quien los regaña y golpea, mientras que la “madre” es una figura mucho más amorosa y comprensiva; esto cobra especial relevancia en el presente trabajo si se tiene en cuenta que a través de los instrumentos de recolección de datos se logró advertir que una minoría de los

niños convivían con mamá y papá, mientras que un amplio porcentaje de los niños vivía únicamente con uno de sus padres o con algún otro familiar.

Así mismo y como se ha venido resaltando, los medios de comunicación, en especial la televisión permean la vida de los niños e influyen en la manera como aquellos *responden e interpretan* las diferentes situaciones, puesto que no solo es la escogencia de los nombres, sino también las acciones del héroe las que permiten evidenciar que los niños han sido influenciados por el cine y la televisión, así por ejemplo en uno de los talleres de escritura realizados en clase los niños debían inventar el nombre de su personaje principal y a partir de una descripción del mismo, escribir un cuento.

Así por ejemplo en la imagen que a continuación se presenta no solo se extrae que el nombre del personaje viene del protagonista de un programa de televisión, sino que también se observa que los niños usan imágenes comunes en estos medios como “ponerle un costal en la cabeza”. Este sin duda ha sido uno de los resultados más palpables ya que el discurso violento ha cobrado especial relevancia en los niños, para quienes en sus escritos los problemas se resuelven con peleas que indefectiblemente concluyen con la muerte de uno de los personajes, así mismo la recompensa que el héroe recibe casi siempre se ve traducida en dinero, ejemplo de esto es la imagen que a continuación se muestra en donde el escritor describe dichas situaciones.

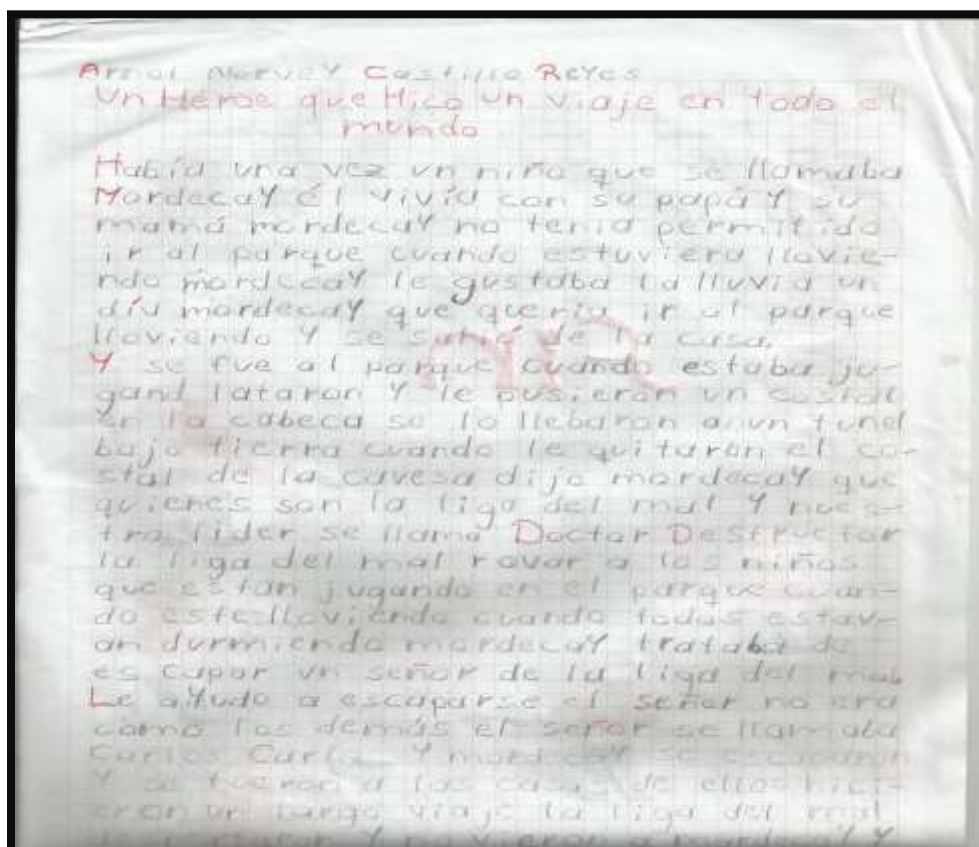


Foto 5.

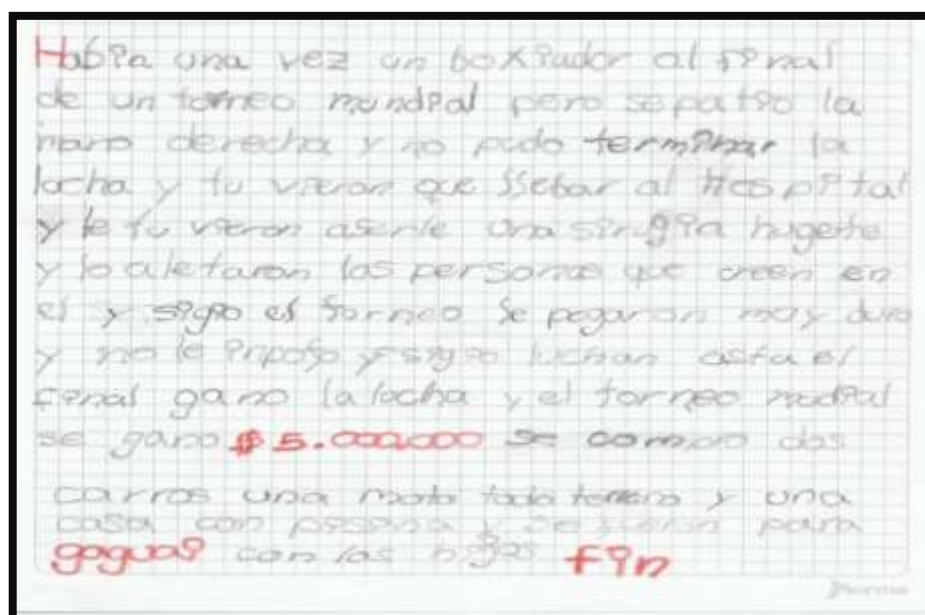


Foto 6. Taller de escritura realizado en clase en donde los niños debían elaborar un cuento a partir del título “historia de uno que hizo un viaje para saber lo que era...”

Ahora bien, lo referido respecto a los medios de comunicación así como también los enfrentamientos violentos en los escritos de los niños fueron haciéndose menos turbadores a medida que se proponían temas diferentes en el salón de clases, tanto así que en algunos textos inclusive estas referencias desaparecían del todo como por ejemplo en el cuento “La Mariquita” escrito por una de las niñas del curso 301.

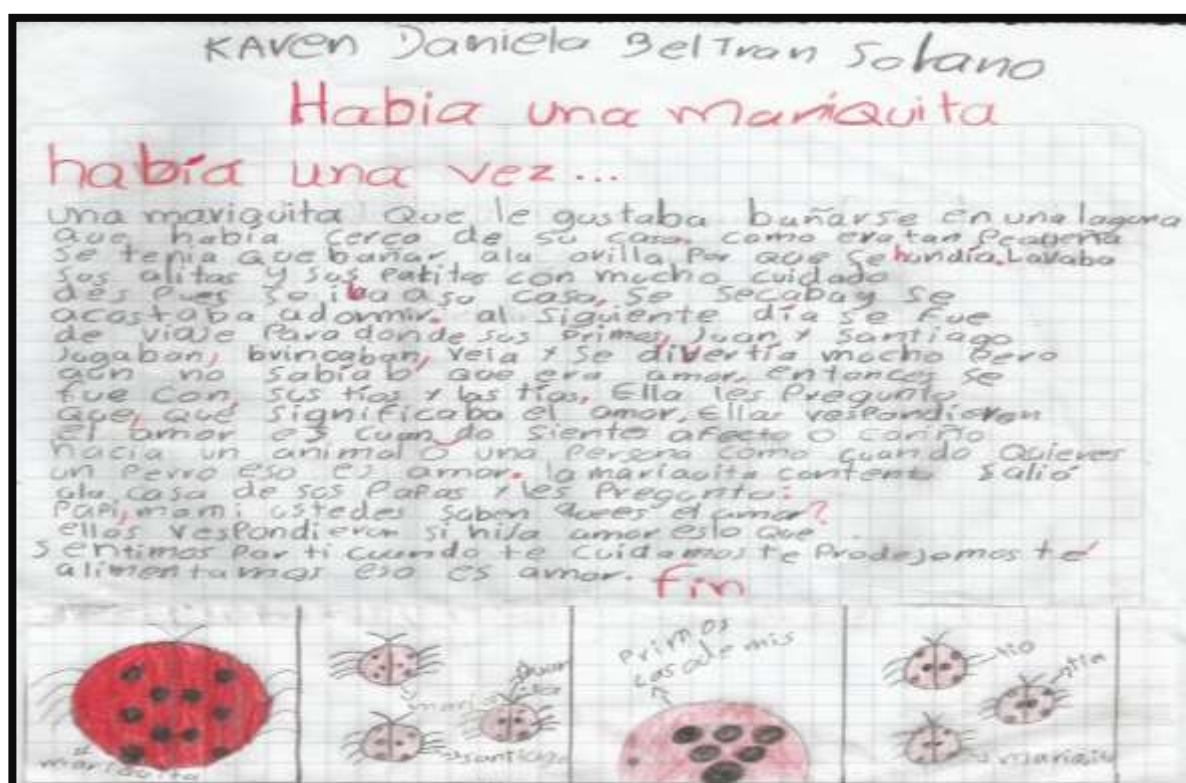


Foto 7. Último ejercicio de escritura realizado en el 2016 con los niños del grado 301.

Como se evidencia en el texto se abordan algunas de las fases desarrolladas por Vladimir Propp pero sin recurrir a la violencia, por el contrario son las experiencias familiares las que median en la construcción del escrito. Adicionalmente, a partir del enfoque que se le dio a la presente intervención, incluso se logró que los estudiantes acudieran a otros referentes como las opiniones de los adultos o libros en aras de definir o concretar algunos temas por ellos mismos propuestos, por ejemplo en los textos “Historia de uno que hizo un viaje para saber lo que era el hielo” e “historia de uno que hizo un viaje para saber lo que era chocolate”, los

niños presentan definiciones en sus escritos que evidentemente provienen de libros o diccionarios.

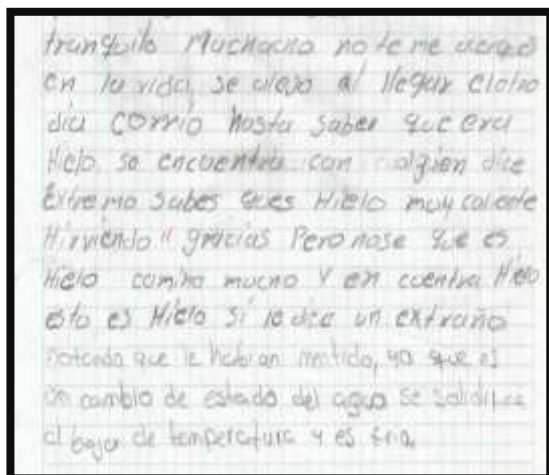


Foto 8.

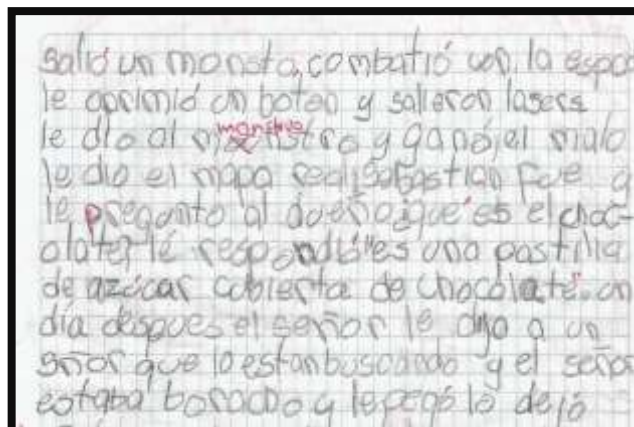


Foto 9.

Cuento desarrollado en clase a partir de la lectura del texto "Historia de uno que hizo un viaje para saber lo que era miedo"

Ahora bien, frente al proceso de escritura es de anotar que éste requiere de un compromiso constante tanto del maestro como de los estudiantes en aras de mejorar la producción textual, así, la planificación, la revisión y la edición (Cassany 1989) son fundamentales para el mejoramiento de los escritos y por ende para el mejoramiento de las habilidades escriturales, así, en las imágenes que a continuación se muestran se hace palpable que si bien la escritura también estaba mediada por la experiencia, esta se encuentra en estrecha relación con procesos cognitivos y metacognitivos que aseguran la efectividad de las tareas propuestas en clase.

Foto 10.

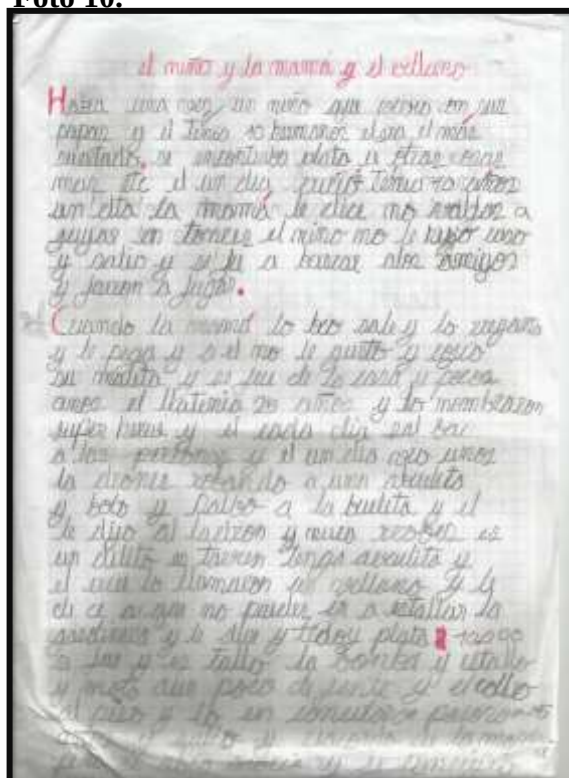


Foto 11.

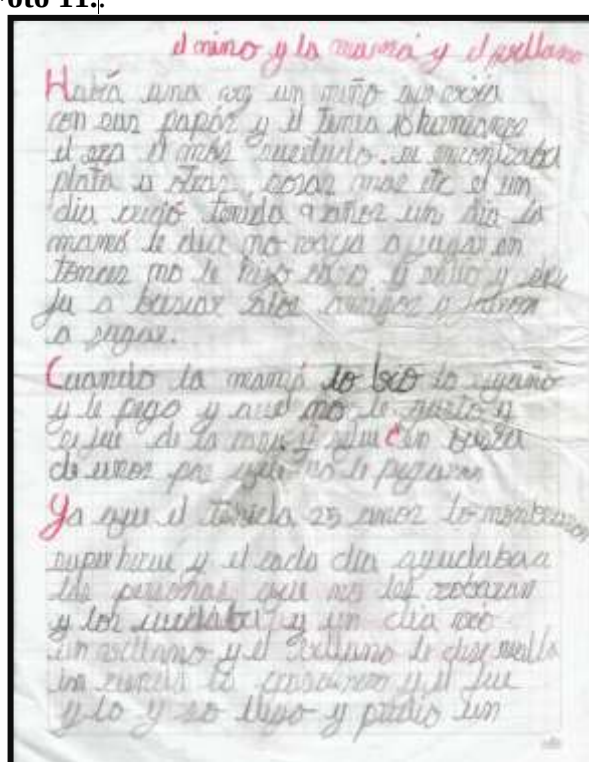


Foto 12.

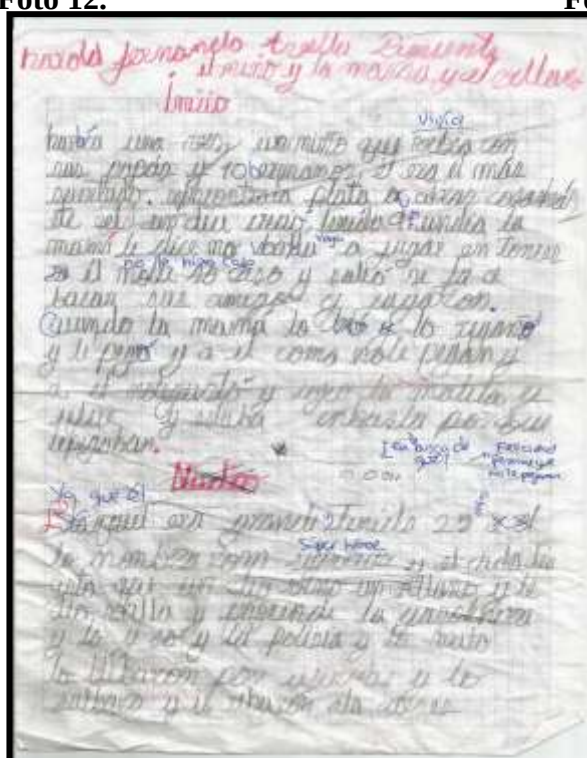
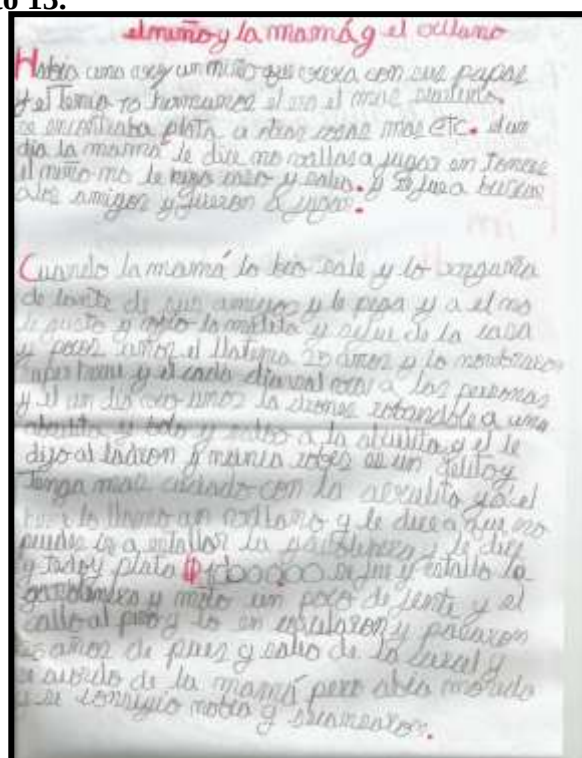
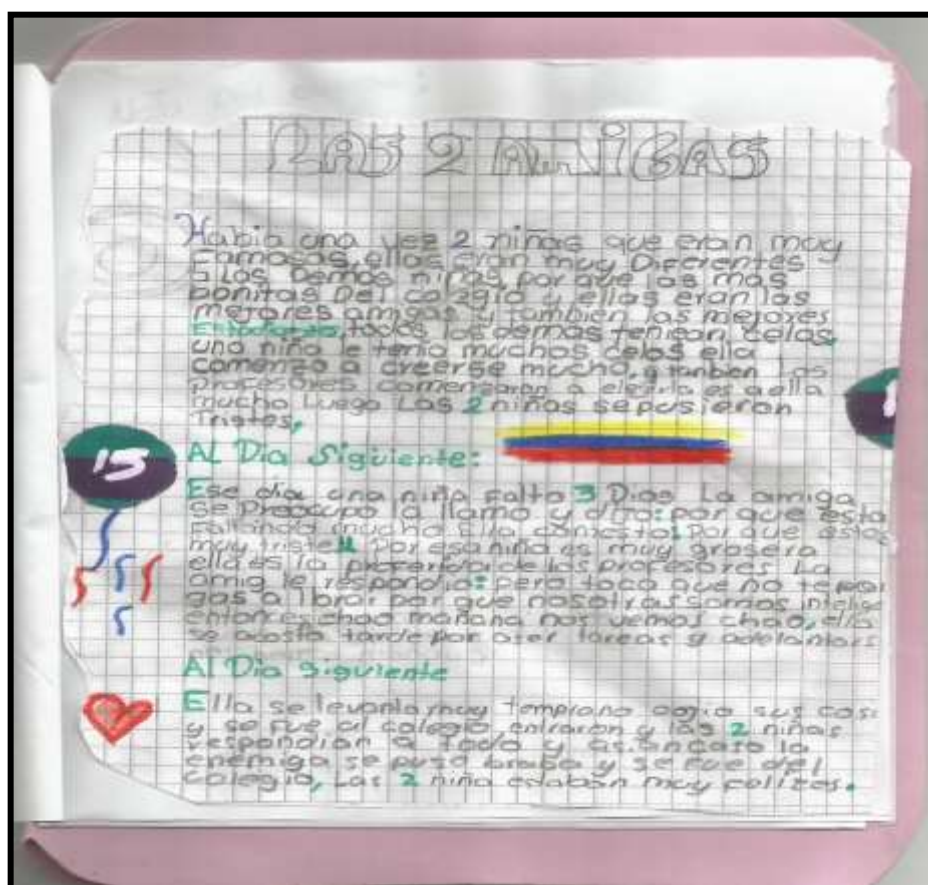


Foto 13.



Finalmente es importante destacar que el trabajo desarrollado con los niños desde su propia experiencia permitió que aquellos plasmaran tanto en sus intervenciones en clase como en sus escritos sus sentimientos, necesidades, percepciones y en general sus experiencias personales, lo que culminó con un cambio tanto en la actitud de los niños frente a la lectura y la escritura como también en el significado que estos tienen en la vida cotidiana de los niños, ya que estas habilidades dejaron de ser un requisito para pasar la materia y se convirtieron en la mejor manera de liberar a los niños de sus pensamientos, de crear nuevos mundos, nuevas soluciones y nuevos interrogantes.



Último escrito desarrollado en clase por una de las niñas en donde presenta una situación real que se presentaba al interior del salón de clases con una de sus compañeras.

7. Capítulo VII Conclusiones y recomendaciones

El uso de los cuentos maravillosos desde la perspectiva de la literatura como experiencia y las funciones de Proop inciden en los procesos lecto-escritoras de los niños. En cuanto a la lectura, la lectura en voz alta de cuentos tanto maravillosos o de cuentos que tratan temas que les llama la atención a los estudiantes, permite que ellos se identifiquen con las experiencias de los personajes, sus sentimientos y emociones.

Contextualizar el tema del cuento recurriendo a la experiencia cotidiana de los estudiantes, a través de la ejemplificación, propicia una lectura que va más allá de lo literal pues los niños establecen asociaciones y relaciones entre lo que se expresa en el cuento y su propia vida personal y su contexto social y cultural. Asimismo, la lectura con imágenes contribuye a que los niños establezcan relaciones entre lo que saben y lo que se está leyendo.

Partir de las experiencias de los estudiantes contribuye al mejoramiento de sus habilidades, así como también al acercamiento a la literatura. La lectura de cuentos maravillosos y otro tipo de cuentos con los cuales los estudiantes no han tenido contacto, rompe con los estereotipos que la televisión o el cine ha creado en ellos. En este sentido las funciones y la ejemplificación para contextualizar las historias, inciden para que los temas y los personajes de los escritos se relacionen con su contexto familiar y personal.

Las estrategias didácticas como la lectura en voz alta, las ejemplificaciones o el uso de preguntas contribuyen a que los estudiantes asuman como lectores activos y desarrollen una lectura estética.

Respecto a la escritura, las funciones de Proop posibilitan que los estudiantes aprendan a desarrollar la estructura narrativa, definan las características de los personajes y su relación con el desarrollo de la historia.

Las características de las funciones promueven que los niños expresen a través de la escritura sus situaciones familiares o sociales, sus imaginarios culturales.

Las prácticas tradicionales de lectura y escritura en el aula de clase condicionan la actitud de los niños hacia estas actividades, por lo cual es importante motivar estos procesos a través de las experiencias de los niños. Esta investigación arrojó que no existe una sola manera de leer así como tampoco una sola vía para comprender los textos, por esta razón es importante que el maestro no solamente del colegio Domingo Faustino Sarmiento sino en general, utilice diferentes estrategias didácticas que permitan que el mayor número posible de niños logre establecer conexiones entre la literatura y sus necesidades. Así, desde la escogencia misma de los textos hasta la manera en cómo se evalúan los trabajos desarrollados dentro y fuera de la clase debe estar encaminada a suscitar reacciones en los niños.

Adicionalmente, cambiar el libro de texto por literatura no debe ser un tema prohibido para los maestros, por el contrario el uso de la literatura posibilita la consecución de nuevos objetivos entre los que se encuentran el desarrollo del pensamiento y habilidades en los niños.

Finalmente, la labor del maestro si bien debe regirse por ciertos parámetros o estándares, es importante tener en cuenta necesidades de los niños. El ejercicio de la labor docente exige de los maestros el uso de nuevas prácticas que respondan a los tiempos modernos y brinden a los estudiantes las herramientas necesarias para hacer frente al mundo que los rodea.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ – GAYOU. J. (2003) *Cómo Hacer investigación Cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Paidós Educador. México.

ARBOLEDA, J. (2000) *Mapas cognitivos I: lectoescritura, aprendizaje y desarrollo del pensamiento*. Proyecto Penser. Colombia.

ANGULO R. F. (1990) *Investigación-acción y curriculum: una nueva perspectiva en la investigación educativa* .Investigación en la Escuela, nº 11. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/11/R11_4.pdf

BARBERO. J.M. (2008) *Estallido de los relatos y plurización de las lecturas*. En Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación. Vol. XV. Pág.15-20.

BRAVO, F. (1993) En: *Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888)*. Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada. París. UNESCO. Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII nº 3-4. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/sarmientos.PDF>. El 28 de agosto de 2016.

BONILLA, E. & RODRIGUEZ, P. (1997) “Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales” Santafé de Bogotá

BURNS, A. (2009). *Doing action research in language teaching: A guide for practitioners*. Ed. Routledge.

CARR, W. y KEMMIS, J. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Ed. Martínez Roca. Barcelona.

CASSANY D. (1989). *Describir el Escribir. Como se aprende a escribir*. Ed. Paidós. Barcelona.

COLEGIO TÉCNICO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO (2016). Secretaría de Educación de Bogotá.

DE BARRERA, L, (1997) *La lectura y la escritura como procesos psicosociolingüísticos: una aproximación pedagógica*. En: Martínez, M, *Los procesos de Lectura y escritura* (pág 107-128). Santiago de Cali: Ed. Universidad del Valle.

DESLAURIERS, JEAN PIERRE, (2004). Investigación Cualitativa: Guía Práctica. Ed. Papiro.

ELLIOT J. (1990) *la investigación-acción en educación* Ed. Morata S.A. Madrid. España.

FLOWER Y HAYES (1981). *La Teoría de la Redacción como proceso cognitivo* ". En. Textos en Contexto, los procesos de lectura y escritura. Ed. Asociación internacional de Lectura. Buenos Aires.

GALLARDO ET AL. (1999) *Serie Aprender a Investigar. Módulo 3 Recolección de la Información*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Bogotá.

GARCÍA. G. (1982). *La Soledad de América Latina*. Recuperado de:
http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1982/marquez-lecture-sp.html.

GALEANO MARÍN (2004),. Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Medellín: Fondo editorial universidad EAFIT, 2004.

GOLDIN (2001) En: **ROSENBLATT. L. 2002.** La literatura como exploración. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.

HEMMIS, STEPHEN. (1988). Traducción Rufo G. Salcedo. Cómo planificar la investigación-acción. Ed. Laertes, Barcelona.

JEAN. G. (1988). El poder de los cuentos. Ed. Pirene. Barcelona.

KEMMIS Y MCTAGGART (1988) *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes. Citado por: **BAUSELA ESPERANZA (2017)** en La docencia a través de la investigación acción. Revista Iberoamericana de Educación.

MARTÍNEZ, J. (2011) *Métodos de investigación cualitativa*. En, Silogismo revista de investigación. Tomado de: <http://cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64> el 24/04/2015

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006) *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá D.C. Colombia. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf

PIÑERO. A. (2008) La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Laurus. Vol. 14, Núm. 17. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas. Venezuela.

REVISTA SEMANA (2016) Nivel de lectura y escritura de los “primiparos” es mediocre. Recuperado de: <http://www.semana.com/educacion/articulo/universidad-de-la-sabana-estudio-muestra-que-el-nivel-de-escritura-y-lectura-de-los-universitarios-colombianos-es-mediocre/460982>

RODRÍGUEZ et al. (2010) *Métodos de investigación en Educación Especial*. Investigación Acción. 3° educación especial. Curso 2010.

ROMERO. C. (2005) *La Categorización un Aspecto Crucial en la Investigación Cualitativa*. En. Revista de Investigaciones Cesmag. Vol 11.

ROSENBLATT. L. (1996) En Textos en Contexto, *Los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de lectura Lectura y Vida. Buenos Aires. Argentina.

ROSENBLATT, L. 2002. La literatura como exploración. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ (2014) En: *Caracterización del Sector Educativo Localidad de Barrios Unidos Año 2014*. Recuperado de:
http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Nuestra_Entidad/Gestion/Territorializacion/2015/Boletin_Territorializacion_Barrios_Unidos.pdf. El 14 de agosto de 2016.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ (2015). En: *Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento (IED)*. Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado de:
http://www.educacionbogota.edu.co/es/component/k2/item/download/750_a88933e59585e8058d7eb10d472faab5. El 28 de agosto de 2016.

SECRETARÍA DE INTEGRACIÓN SOCIAL (2016). En: *Narrativa Territorios Barrios Unidos*. Recuperado de:
http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/1_entidad/gsi/12_barrios_unidos_lectura_de_realidades.pdf. El 15 de agosto de 2016.

SOTOMAYOR, M, (2007) *Lenguaje literario, géneros y literatura infantil*. En Cerrillo, P, et Yubero, S, *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Ed. Centro de Estudios de Promoción de la lectura y Literatura infantil (CEPLI) de la UCLM. España. Recuperado de: <http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=RfkFl->

TARDIF, J, (2003). La evaluación del saber-leer: un asunto más de competencia que de actuación. En E. Rodríguez, y E.Lager, *La lectura*, (págs. 164-194). Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.

TOLEDO, P. (1994): "Perspectivas teóricas acerca de los efectos del aprendizaje cooperativo en el rendimiento de los alumnos", a Bordón.

VAN DIJK. T. (1980). Texto y Contexto. Semántica y Pragmática del Discurso. Ed. Cátedra. Madrid.

VERA. S. (2010) En *Formación Continuada y Varias Voces del Profesorado de Educación Infantil de Blumenau: Una Propuesta desde Dentro*. Universitat de Barcelona.

VIGOTSKY. L.S. (1987) *imaginación y creación en la edad infantil*. Ed. Pueblo y educación. La Habana. Cuba.

ZULETA, E. (1982) *Sobre la lectura*. Junio 8 de 1982 Medellín. Colombia. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf

INVESTIGACIONES CONSULTADAS.

ACERO. M. (2013) La literatura: una experiencia estética generadora del proceso de lectura y escritura. Universidad Nacional.

CASTILLO. D. (2011) La creación de cuentos: una estrategia para mejorar la producción textual en el grupo de estudiantes del curso 602 de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño. Universidad Pedagógica.

CONTRERAS. N. y ORTIZ. O (2011) Producción escrita de textos narrativos (minicuentos) en los estudiantes de grado cuarto de educación básica primaria de la institución educativa instituto nacional promoción social de San Vicente del Caguán. Universidad de la Amazonía.

DIAZ. Y. (2006) Mi álbum creativo. Universidad Pedagógica.

DUARTE. C. (2015) Creatividad literaria: una experiencia lecto-escritora desde la interacción con otros mundos posibles. Universidad Pedagógica.

GONZÁLEZ. L. (2007) Lectura del cuento fantástico como herramienta para la producción textual a partir de la cotidianidad. Universidad Pedagógica.

HERNÁNDEZ. E. y PEREZ C. (2013) Un viaje con destino a la literatura: encuentro experiencial como posibilidad de reflexión sobre sí mismo. Universidad de Antioquia.

MEJÍA. L. (2015) Del saber a la Experiencia. Universidad Pedagógica

PONGUTA. Y. (2007) Hacedores de Sentido, Un Cuento por Narrar. Universidad Pedagógica.

REYES L. y VARGAS. M. (2009) La lectura como experiencia, análisis de 4 situaciones de lectura de libro álbum en la educación inicial. Universidad Javeriana.

VEGA. R. (2008) Una experiencia pedagógica alrededor de la literatura infantil interactiva con los estudiantes de segundo y cuarto de primaria de la Institución Educativa Distrital Eduardo Carranza. Universidad de la Salle.

Anexos

Anexo 1.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
PRÁCTICA ASISTIDA**

INSTITUCIÓN: COLEGIO TÉCNICO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO IED

GRADO: 301

NOMBRE: CAMILO ANDRÉS ESPITIA SANDOVAL

FECHA: 16/08/2016

TEMA	EJE ESTÁNDAR	ACTIVIDAD	LOGRO	RECUR SOS	RESULTADO ESTUDIANTES
La Leyenda El Mito La Fábula	Comprensión y Producción Escrita	La clase inicia con la explicación de la leyenda, el mito y la fábula, haciendo énfasis en sus características principales, así como también en sus diferencias. En un segundo momento, se aplica el instrumento de	Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto	Fábula El gato y las sardinas.	Durante la sesión de clases, frente a la pregunta ¿Qué es una leyenda?, los niños realizan asociaciones con su vida diaria y sus intereses, por lo que surgen respuestas como “Messi”, como ejemplo de una leyenda. Sin embargo, desconocen la definición de “Leyenda” como relato. En éste punto se advirtió que los niños no toman apuntes de manera autónoma, sino que el maestro debe escribir en el tablero para que ellos copien de manera literal.

		recolección de datos I basado en la fábula del “Gato y las Sardinas”.	literario.		En la segunda parte de la clase, frente a la lectura de la fábula “El Gato y las Sardinas”, los niños escucharon atentamente toda la fábula e incluso hicieron aportes durante la lectura de ésta, adicionalmente, una vez resuelto el instrumento I, los niños socializaron sus respuestas incluyendo aspectos de su hogar o familia, así por ejemplo algunos hacían referencia a los animales que tenían en casa o la manera en la que sus papás los regañan, entre otras.
--	--	---	------------	--	--

Anexo 2

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
PRÁCTICA ASISTIDA**

INSTITUCIÓN: COLEGIO TÉCNICO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO IED

GRADO: 301

NOMBRE: CAMILO ANDRÉS ESPITIA SANDOVAL

FECHA: 23/09/2016

TEMA	EJE ESTÁNDAR	ACTIVIDAD	LOGRO	RECUR SOS	RESULTADO ESTUDIANTES

23 de Septiembre	Alejamient o y/o prohibición del héroe.	Producción Textual	Los niños deberán recordar algunos aspectos del cuento “historia de uno que hizo un viaje para saber lo que era miedo” leído en la clase anterior. Acto seguido iniciarán con la escritura de un cuento, sin embargo para ésta clase, solamente se plantea la construcción de una idea general y de la descripción del personaje principal.	Maestro: Cuento Ilustrado Estudian tes Carpeta Hojas Blog	A los niños, se les facilita entender ciertos aspectos del texto cuando el maestro hace relaciones con su familia, y su contexto, así como también cuando se explica el significado de ciertas palabras, es mucho más efectivo si ésta va acompañada de ejemplos reales, así por ejemplo los infantes relatan cuántos hermanos tienen en su familia, cómo es su relación con ellos, cómo es el trato con sus papás. Especialmente con la lectura de éste texto los niños se mostraron activos, ya que no solo estuvieron atentos sino que constantemente hicieron preguntas acerca de algunos temas que si bien tenían relación, no estaban incluidos en el cuento, ejemplo de lo anterior, la palabras “duros”, refiriéndose el cuento a la moneda que se manejaba en dicha región, ante esto, los niños no solo hicieron entre ellos una lista de otras monedas como el peso, el dólar, el euro, sino que también interrogaron al maestro en formación sobre otras denominaciones. Esto sucedió constantemente en la lectura del cuento.
------------------	--	-----------------------	---	---	--

Anexo 3

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
PRÁCTICA ASISTIDA**

INSTITUCIÓN: COLEGIO TÉCNICO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO IED

GRADO: 301

NOMBRE: CAMILO ANDRÉS ESPITIA SANDOVAL

FECHA: 14/10/2016

TEMA	EJE ESTÁNDAR	ACTIVIDAD	LOGRO	RECURSOS	RESULTADO ESTUDIANTES
Correc ción de los textos.	Producció n Textual	Una vez realizadas las observaciones los niños deben reescribir el cuento tratando de llevar de manera organizada el relato de los hechos que previamente han definido.	Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañer os y		Una parte de los textos de los niños hace referencia a objetos, actividades, personas y pensamientos comunes o relevantes para ellos, por ejemplo los miembros de sus familia quienes resultan ser centrales en algunos textos adquiriendo en la mayoría de los casos características similares en varias creaciones por ejemplo cuando algunos niños describen al "Padre", éste en los cuentos aparece con un personaje casi malvado con un temperamento fuerte, lo cual no ocurre con la figura de la "madre", puesto que las contadas veces que aparece en estos

			profesor.		cuentos es desarrollada como una persona amorosa, amable y siempre pendiente de sus hijos. En algunos casos otros niños mezclan experiencias propias con capítulos o escenas vistas en programas de televisión o películas.
--	--	--	-----------	--	---

Anexo 4.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
PRÁCTICA ASISTIDA**

INSTITUCIÓN: COLEGIO TÉCNICO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO IED

GRADO: 401

NOMBRE: CAMILO ANDRÉS ESPITIA SANDOVAL

FECHA: 09/03/2017

TEMA	EJE ESTÁNDAR	ACTIVIDAD	LOGRO	RECUR SOS	RESULTADO ESTUDIANTES
Estructura del cuento.		La clase inicia con preguntas del maestro acerca de la estructura	Leo fábulas, cuentos,		Una vez se pregunta a los niños acerca de la estructura del cuento, estos señalan con claridad que estos textos se encuentran divididos en 3 etapas fundamentales (inicio,

	Comprensión y Producción Escrita	tradicional de los cuentos así como también de las funciones del cuento maravilloso. Acto seguido se leerá en voz alta el cuento Caperucita Roja, haciendo énfasis en cada uno de las funciones trabajadas en clase.	poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario.	Caperucita Roja	nudo y desenlace), al indagar más a fondo acerca de cada uno de estos momentos los niños establecen relaciones entre estos y lo visto en clase, así para los niños en el inicio el personaje principal se va de su casa, sus padres se mueren o lo abandonan. De igual manera refieren que en el nudo es donde el héroe combate con el villano y en cuanto al final o desenlace si bien no definen la etapa, advierten que es allí donde el villano muere y el héroe gana.
--	---	--	---	------------------------	--

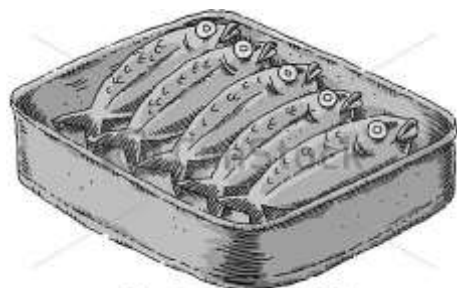
Anexo 7.
Taller I
COLEGIO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO
GRADO 301
DOCENTE: CAMILO ANDRÉS ESPITIA SANDOVAL
LA FÁBULA

ANTES DE LEER:

¿Qué les gusta comer los gatos?

¿Dónde viven las sardinas?

¿Qué es un banco de peces?



© Can Stock Photo - csp12071547

DURANTE LA LECTURA.

¿Qué personajes se encuentran en la fábula?

¿A dónde llegó el gato luego de alejarse en su paseo?

¿Qué agarró el gato entre sus bigotes?

Una vez en el bosque, ¿Por qué el gato no se comió la sardina?

DESPUÉS DE LEER

¿Qué crees que pasó cuando el gato saltó al agua?



¿Qué crees que aprendió el gato luego de entrar al agua?

¿qué moraleja te deja la fábula?

Anexo 8.**Taller II**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
COLEGIO TÉCNICO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO IED.



NOMBRE: _____

- 1) ¿Cuántos años tienes?
- 2) ¿Quiénes conforman tu familia?
- 3) ¿Te ayudan a hacer las tareas? ¿quién?
- 4) ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
 - ☐ Ver Televisión
 - ☐ Hacer Deporte
 - ☐ Jugar con tus amigos
 - ☐ Bailar
 - ☐ Leer
 - ☐ Pintar
 - ☐ Otra, ¿Cuál? _____
- 5) ¿Practicas algún deporte, tocas algún instrumento o haces alguna actividad fuera del colegio?
- 6) Te gusta ver televisión, ¿Cuál es el programa que más te gusta ver?

7) ¿Cuál es tu película favorita, por qué?

8) ¿Tienes internet en tu casa? ¿qué te gusta hacer cuando entras a internet?

9) ¿Qué bibliotecas conoces?

10) ¿Qué actividades realizas en la biblioteca?

11) ¿Leen en tu casa? ¿qué libro has leído tú?

12) ¿Qué tipo de cuentos te gusta leer?

- ☐ Cuentos de Terror
- ☐ Cuentos de Ciencia Ficción
- ☐ Cuentos de Aventuras
- ☐ Cuentos Románticos
- ☐ Cuentos Policiacos

13) ¿Cuál o cuáles son tus materias preferidas?

14) ¿Te gusta escribir? ¿qué te gusta escribir?

Anexo. 9 Taller III**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
COLEGIO TÉCNICO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO IED.**

NOMBRE: _____ FECHA: _____

Antes de leer:**¿Qué cosas te asustan?****¿Cómo crees que son los monstruos? ¿Has visto alguno? ¿Cómo era?****¿Qué sentirías si tus papás te mandan a recoger algo a un lugar completamente oscuro?****¿Te da miedo dormir con la luz apagada? ¿Por qué?****¿Qué piensas cuando te quedas solo y escuchas un ruido extraño?**

Antes de escribir, deberás leer el siguiente Cuento:

“El monstruo del armario (Escrito por Lidia Alejandro)”

Iker siempre que se iba a dormir y su mama apagaba la luz, se quedaba mirando fijamente a su armario. Estaba obsesionado con que en ese lugar tan inhóspito, un monstruo terrorífico campaba a sus anchas. De día, el monstruo desaparecía y el armario se convertía en el simple lugar donde Iker guardaba sus ropitas.

Una noche decidió aventurarse y abrir el armario para hacerle frente al gran monstruo del armario. Se acercó sigilosamente, paso a paso, hasta llegar a la puerta. Quiso ser cortés con el monstruo, así que llamó a la puerta.

-Toc toc toc. ¿Hay alguien ahí? musito Iker.

Abrió la puerta muy despacio y entró en el armario. Inmediatamente después, la puerta se cerró. Y vio a lo lejos, al final del camino, una luz. Muerto de miedo, siguió el camino. Al finalizarlo le sorprendió una vista espectacular. Un paisaje verde con casitas en los árboles y juguetes gigantes. Pero ¡qué divertido parecía todo aquello!

De repente, alguien le tocaba la espalda. Se dio la vuelta y se sobresaltó al ver un ser peludo con ojos saltones y orejas verdes. - ¡Ahhhhh! gritó Iker.

Había reconocido al monstruo del armario, que en alguna ocasión, le había parecido ver. Salió corriendo a la vez que echaba su vista atrás. Vio como el monstruo le perseguía corriendo. De repente, se chocó con un árbol y cayó redondo al suelo. Al despertar, se encontró en ..."



Ahora que ya leíste, en mínimo 2 párrafos, escribe el desenlace del cuento:



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
COLEGIO TÉCNICO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO IED.



NOMBRE: _____ FECHA: _____

Acerca del cuento “El monstruo del armario”:

1. ¿Cuáles son los personajes principales?
2. ¿Por qué Iker golpeó la puerta del armario antes de entrar?
3. ¿Cómo era el paisaje que Iker encontró tras el armario?
4. ¿Qué hacía el monstruo en las mañanas?
5. ¿Por qué el monstruo no atacó a Iker?
6. ¿Con quién vivía el monstruo tras el armario?
7. ¿Por qué el monstruo solo aparecía en las noches?
8. ¿Qué crees que diría la mamá de Iker si se entera de la existencia del monstruo?
9. ¿Es importante que Iker tenga amigos? ¿Porqué?