

EL STORYBOARD EN UN AUDIOVISUAL, HERRAMIENTA PARA
DESARROLLAR PROCESOS DE ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE
GRADO PRIMERO DEL INSTITUTO DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE
I.P.A. DE BUCARAMANGA

LUZ ESPERANZA MARÍN ROMERO



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA

2018

EL STORYBOARD EN UN AUDIOVISUAL, HERRAMIENTA PARA
DESARROLLAR PROCESOS DE ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE GRADO
PRIMERO DEL INSTITUTO DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE I.P.A. DE
BUCARAMANGA

LUZ ESPERANZA MARÍN ROMERO

Tesis de grado para optar por el título de Magíster en Pedagogía

Directora
ANDREA RAMÍREZ RAMÍREZ
Magíster en Pedagogía

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA

2018

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	16
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	19
1.1 ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	19
1.2 JUSTIFICACIÓN	45
1.3 OBJETIVOS	52
1.3.1 General.....	52
1.3.2 Específicos	52
2. MARCO TEÓRICO.....	53
2.1 ANTECEDENTES	53
2.1.1 Antecedentes Internacionales.....	53
2.1.2 Antecedentes Nacionales.	61
2.1.3 Antecedentes Locales.....	75
2.2 MARCO CONCEPTUAL	80
2.2.1 Lenguaje y Comunicación.....	80
2.2.1.1 Pedagogía de la comunicación.....	83
2.2.1.2 Competencias comunicativas.	85
2.2.1.3 Tipología textual	90
2.2.1.4 Estructura textual.	94
2.2.2 Concepción de lectura	97
2.2.2.1 Proceso de lectura	100
2.2.2.2 Didáctica de la lectura.....	102
2.2.2.3 Momentos de la lectura.....	111

2.2.3 Concepción de escritura	116
2.2.3.1 Proceso de escritura	119
2.2.3.2 Niveles de desarrollo del sistema de escritura en el niño	123
2.2.3.3 Didáctica de la escritura.....	129
2.2.3.4 Momentos de la escritura.....	136
2.2.4 Medios de comunicación.....	138
2.2.4.1 Sociedad y medios de comunicación.....	140
2.2.4.2 Comunicación, medios y escuela.	142
2.2.5. El video como medio de comunicación.....	144
2.2.5.1 Funciones del video	148
2.2.5.2 Modalidades en el uso didáctico del video.	150
2.2.5.3 Elaboración de programas didácticos.....	152
2.2.6 El storyboard, un texto icónico verbal	155
2.2.6.1 El diseño del storyboard.....	157
2.2.7. El lenguaje audiovisual en el aula.....	159
2.2.7.1. Construcción del lenguaje audiovisual.....	162
2.2.7.2. La alfabetización audiovisual	173
2.2.8 El aprendizaje en el aula.....	177
2.2.8.1 Pedagogía por proyectos.....	178
2.2.8.2 Aprendizaje cooperativo.....	185
2.2.8.3 Aprendizaje significativo.....	188
2.3 MARCO LEGAL	191
2.3.1 Declaración Universal de los Derechos Humanos	191
2.3.2 La Constitución Política de Colombia (1991).....	191

2.3.3 La Ley General de Educación, Ley 115/1994.....	192
2.3.4 La Ley 1341 de 2009	195
2.3.5 La Ley 1098 de 2006	195
2.3.6 El Decreto 1075 de 2015	195
2.3.7 Lineamientos curriculares y estándares curriculares.....	196
2.3.8 Plan nacional de lectura y escritura	200
3. METODOLOGÍA.....	201
3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO.....	201
3.2 DISEÑO METODOLÓGICO.....	204
3.3 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y LOS PARTICIPANTES	211
3.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	213
3.4.1 Técnicas de recolección de información.....	213
3.4.1.1 Entrevista	213
3.4.1.2 prueba diagnóstica.....	214
3.4.1.3 El taller investigativo	214
3.4.1.4 Observación participante	215
3.4.1.5 Grupo focal.....	216
3.4.2 Instrumentos de recolección de información	216
3.4.2.1 Formato de entrevista	216
3.4.2.2 Formato de prueba diagnóstica	217
3.4.2.3 Grabaciones en video	217
3.4.2.4 Diario de campo	218
3.4.2.5 Protocolo del grupo focal	218
3.4.2.6 Listas de comprobación o de chequeo	219

3.4.2.7 Rejillas de evaluación	219
3.5 PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	220
3.6 VALIDEZ.....	221
3.7 TRIANGULACIÓN.....	223
3.8 PRINCIPIOS ÉTICOS	224
4. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA.....	226
4.1 PROPUESTA: “EL VIDEO COMO PRÁCTICA DE ESCRITURA, AULA SIN RUIDO ”	226
4.2 DIAGNÓSTICO	229
4.2.1 Caracterización de la institución educativa.....	229
4.2.2 Caracterización de la población institucional.....	230
4.2.3 Caracterización de los participantes de la investigación	231
4.2.4 Misión y visión institucional	236
4.2.4.1 Visión.....	236
4.2.4.2 Misión	237
4.3 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	237
4.3.1 Análisis entrevista semiestructurada a docentes.....	237
4.3.1.1 Hallazgos.....	273
4.3.2 Análisis prueba diagnóstica	279
4.3.2.1 Categorización y análisis de la prueba de lectura	279
4.3.2.2 Categorización y análisis de la prueba de escritura	295
4.3.2.3 Hallazgos.....	299
4.3.3 Análisis test de gustos e intereses.....	302
4.3.3.1 Categorización y análisis del test de gustos e intereses	302

4.3.4 Análisis de los diarios de campo:.....	304
4.4 FORMULACIÓN DE LA PROPUESTA.....	333
4.4.1 Diagnóstico.....	333
4.4.1.1 La observación participante.	334
4.4.1.2 El análisis de documentos.	334
4.4.1.3 Entrevista a docentes.....	335
4.4.1.4 Prueba diagnóstica.	335
4.4.1.5 Test de gustos e intereses.....	335
4.4.2 Formulación de los problemas macro y micro	336
4.4.3 Estándares	337
4.4.3.1 Producción textual.....	337
4.4.3.2 Comprensión e interpretación textual.	338
4.4.3.3 Literatura.	338
4.4.3.4 Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos	338
4.4.3.5 Ética de la comunicación	339
4.4.4 Detonante.....	339
4.4.5 Situación significativa.....	340
4.4.6 Producto	340
4.4.7 Plan de acción.....	341
4.4.8 Sesiones del proyecto de aula: Aula sin ruido.....	346
4.5 REFLEXIÓN DE LA PROPUESTA.....	354
5. HALLAZGOS.....	369
5.1. APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	369
5.2 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.....	371

5.3 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	374
5.3.1 Uso de la tecnología	374
5.3.2 Lectura amigable.....	376
5.3.3 Niños que sistematizan	378
5.3.4 La mediación pedagógica.	379
5.4 ESCRITURA CON PROPÓSITO	381
5.4.1 Texto instructivo	383
5.4.1.1 La normativa.....	385
5.4.2 El storyboard	385
5.5 LA PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL.....	388
5.6 LA PUBLICACIÓN.....	391
5.7 EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	393
6. CONCLUSIONES.....	396
7. RECOMENDACIONES	403
BIBLIOGRAFÍA	407

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Discapacidades por rango y edad IPA 2016	36
Tabla 2. Tipología Textual.....	92
Tabla 3. Especificidades y géneros discursivos	93
Tabla 4. Siete niveles de índices de lectura	104
Tabla 5. Estrategia general de un módulo de aprendizaje	122
Tabla 6. Trama de preparación del profesor.....	135
Tabla 7. Estándares en el área de Lenguaje de 1° a 3°	198
Tabla 8. Proceso de recolección de información	213
Tabla 9. Caracterización de los participantes de la investigación	235
Tabla 10. Categorización y análisis de entrevistas a docentes.....	238
Tabla 11. Categorización y análisis de la prueba de lectura.	281
Tabla 12. Categorización y análisis de diarios de campo.....	305
Tabla 13. Plan de acción proyecto de aula: Aula sin ruido.....	341

LISTA DE ILUSTRACIONES

	Pág.
Ilustración 1. Resultados de grado tercero en el área de lenguaje	29
Ilustración 2. Resultados de grado quinto en el área de lenguaje.....	30
Ilustración 3. Dinámica general de un proyecto de aula	180
Ilustración 4. Modelo pedagógico de proyectos.....	183
Ilustración 5. Modelo de investigación-acción	206
Ilustración 6. Esquema de preguntas de la prueba de lectura	280
Ilustración 7. Fases del proyecto de Aula sin ruido.	347

LISTA DE ANEXOS

(Ver anexos adjuntos en el CD y pueden visualizarlos en la Base de Datos de la Biblioteca UIS).

Anexo A. Autorización para uso de nombre de la institución educativa en la investigación.

Anexo B. Declaración del docente investigador.

Anexo C. consentimiento a padres de familia- investigación.

Anexo D. Asentimiento de menor de edad.

Anexo E. Derechos de imagen sobre fotografías y fijaciones audiovisuales (videos) para uso público.

Anexo F. Certificación curso de capacitación NIH "Protección de los participantes humanos de la investigación".

Anexo G. Protocolo grupo focal.

Anexo H. Entrevista a docentes de grado primero de básica primaria.

Anexo I. Guía prueba diagnóstica.

Anexo J. Pauta de observación de proceso de lectura.

Anexo K. Pauta de observación proceso de escritura.

Anexo L. Categorización prueba de lectura.

Anexo M. Categorización prueba de escritura.

Anexo N. Categorización Test de gustos e intereses.

Anexo O. Evidencias de la propuesta.

RESUMEN

TITULO: EL STORYBOARD EN UN AUDIOVISUAL, HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR PROCESOS DE ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE GRADO PRIMERO DEL INSTITUTO DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE I.P.A. DE BUCARAMANGA.*

AUTOR: MARÍN ROMERO, Luz Esperanza.**

PALABRAS CLAVE: Proyecto de aula, necesidades educativas especiales, producción textual, storyboard, video.

DESCRIPCIÓN:

La presente propuesta cualitativa respondió a un diseño de investigación acción e indagó acerca del fortalecimiento de los procesos de escritura en un grupo de catorce estudiantes de grado primero con necesidades educativas especiales, luego de una intervención pedagógica bajo los parámetros de un proyecto de aula que conjuga el uso de las Tic, el abordaje de la producción textual desde la búsqueda de sentido y significado, el reconocimiento del lenguaje audiovisual y la creación de un video a partir de la reflexión de sus propias vivencias en contextos reales y con el propósito de compartir en el ciberespacio el producto digital elaborado. Para ello, los estudiantes compusieron un texto instruccional que adaptaron a un storyboard en la fase de preproducción; también participaron en la producción y posproducción del video. En este caso, el video producido es compartido en un canal de Internet, lo cual otorga a los estudiantes un status de ciberciudadanos en un espacio donde no se sienten estigmatizados por su condición. Además, la traducción del escrito al lenguaje audiovisual, confirió un carácter lúdico al proceso y facilitó el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes al conjugar diversidad de lenguajes; trascendiendo la palabra escrita para adentrarse en la articulación de la trilogía palabra-imagen-sonido, promoviendo otras competencias que hoy son imprescindibles en los procesos comunicativos.

* Tesis de grado.

** Escuela de educación UIS, Maestría en Pedagogía.

ABSTRACT

TITLE: THE STORYBOARD IN AUDIOVISUAL PROJECTS, AS A TOOL TO DEVELOP WRITING PROCESSES IN FIRST GRADER STUDENTS AT INSTITUTO DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE I.P.A. IN BUCARAMANGA*.

AUTHOR: MARÍN ROMERO, Luz Esperanza.**

KEYWORDS: Classroom project, special educational needs, textual production, storyboard, video

DESCRIPTION:

The present qualitative proposal responded to a design of action research and inquired about the writing processes in a group of first grade students with special educational needs, after a pedagogical intervention under the parameters of a classroom project that combines the use of Tic's, the approach to textual production from the search for meaning and significance, the recognition of audiovisual language and the creation of a video that reflects their own experiences in real contexts, all of these with the purpose of sharing the elaborated digital product in the cyberspace. To do this, the students composed an instructional text adapted in a storyboard in the preproduction phase; also they participated in the production and post-production of the video. In this case, the video produced is shared on an Internet channel, which gives students a status of cybercitizens in a space where they do not feel stigmatized by their condition. In addition, the adaptation of the written text into the audiovisual language conferred a playful nature to the process and facilitated the development of cognitive abilities in students by combining diversity of languages; transcending the written word to get into the articulation of the word-image-sound trilogy, promoting other skills that are now essential in communication processes.

* Thesis.

** School of Education UIS, Master in Pedagogy.

INTRODUCCIÓN

¿Cómo fortalecer el proceso de escritura a través del uso de los medios de comunicación con estudiantes de grado primero?, es un cuestionamiento que moviliza el actuar docente en un momento donde la cultura mediática invade los espacios de la aldea global.

Esta investigación indaga acerca del fortalecimiento de los procesos de escritura en niños de grado primero con necesidades educativas especiales, luego de una intervención pedagógica bajo los parámetros de un proyecto de aula que conjuga el uso de las Tic, el abordaje de la producción textual desde la búsqueda de sentido y significado y el reconocimiento del lenguaje audiovisual a partir de la reflexión de sus propias vivencias en contextos reales y con el propósito de compartir el producto digital en el ciberespacio.

El objetivo primordial, fue determinar de qué manera un proyecto de aula basado en la producción de un formato audiovisual, fortalece el proceso de escritura en los estudiantes del grado primero del Instituto de Problemas de Aprendizaje I.P.A. de Bucaramanga. Para ello este estudio presenta siete capítulos:

El primero describe la situación problemática general y expone el análisis del desempeño de los estudiantes en el área de Lengua Castellana en pruebas estandarizadas como PISA y SABER; además se plantea la justificación y los objetivos que determinan el horizonte del presente estudio.

El segundo capítulo aborda el estado del arte en los ámbitos internacional, nacional y local; el marco conceptual y el marco legal, axiomas bajo los cuales se rige la presente investigación.

El tercer capítulo contempla el proceso metodológico adoptado en el desarrollo de la propuesta, el cual responde a un enfoque cualitativo bajo los fundamentos de la investigación acción.

El cuarto capítulo describe el diseño e implementación de la propuesta. Se plantea el plan de acción diseñado de manera cuidadosa y sistemática atendiendo a las necesidades de los estudiantes y respondiendo tanto a un proyecto de escritura como a un proyecto audiovisual donde los estudiantes asumen el status de prosumidores.

El quinto capítulo presenta los hallazgos a la luz de una profunda y rigurosa reflexión de un proyecto de aula que reconoce el contexto y los educandos como protagonistas del proceso y emplea el audiovisual como herramienta pedagógica, generando mediaciones imprescindibles para transformar los procesos pedagógicos actuales.

El sexto capítulo contempla las conclusiones de la puesta en escena de un proyecto de aula que no sólo suscita la competencia escrita, pues aborda otras competencias como la semiótica y la estética al poner en juego lenguajes como el audiovisual y el digital, mediando así procesos comunicativos primordiales en la actualidad especialmente en la población con necesidades educativas especiales, los cuales requieren de metodologías flexibles, pertinentes y motivantes que respondan a sus ritmos y estilos de aprendizaje.

El último capítulo presenta algunas recomendaciones con el fin de convocar a la comunidad educativa a contemplar el uso de la tecnología y de otros lenguajes cercanos a los estudiantes, pero aún ajenos a las aulas; de manera que se logren cambios en la dinámica pedagógica y se establezca un puente entre la vida al interior del aula y la cotidianidad del estudiante. Por otra parte, resulta fundamental

contemplar la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas que potencien sus habilidades y no desde un ambiente de reeducación o mera convivencia social.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Las prácticas tradicionales en la enseñanza de la lectura y escritura se centran en la codificación y decodificación, procesos que, aunque necesarios, no son el centro de la actividad lectora ni de la producción escrita. La lectura y la escritura deben asumirse como procesos dinámicos, sociales y personales que pretenden la construcción de significados que nacen de las vivencias propias, en este caso de los niños, por ende “en la medida en que se vive en un medio en el cual se puede actuar, en el cual se puede discutir, decidir, realizar, evaluar...-con los otros-, se crean situaciones más favorables para el aprendizaje; no solamente para el de la lectura, sino para todos los aprendizajes”¹.

Por otra parte, las clases se hacen cada vez más difíciles dadas las características de los estudiantes quienes se perciben desatentos e inquietos, “con un escaso interés por el aprendizaje escolar y con una conducta a medio camino entre la apatía y el conflicto, estos alumnos y estas alumnas manifiestan una cierta indiferencia (cuando no una cierta hostilidad) a lo que el mundo de la educación les ofrece y en consecuencia una evidente inadaptación a la vida cotidiana de los centros escolares”², quizás a causa de la exposición tecnológica a la que se ven expuestos desde el vientre materno y que los hace nativos digitales, ellos están programados para el uso de la tecnología y son los medios Tic los que les brindan, entretenimiento, información, e interacción. Estos estudiantes están dispuestos a utilizar el entorno digital para el estudio y el aprendizaje, en contraste con un

¹ JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos. Octava Edición. Santiago de Chile. Dolmen. 2002. p.23.

² LOMAS, Carlos. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. I. Barcelona. Paidós. 1999. p. 21.

maestro que sigue los métodos tradicionales de enseñanza o si se considera innovador, es un maestro inmigrante digital quien intenta acercarse a la tecnología de manera arcaica. Y es que “no se trata solo de unas técnicas o del uso de unos recursos tecnológicos (la copia y la lectura y la escritura de papeles versus la comunicación en línea y la lectura de pantallas). Estamos hablando de formas diferentes de acceder, usar, construir y diseminar la información y el conocimiento”³.

Es bajo esta óptica donde funciona la tecnología, pues da soporte a la pedagogía y permite que cada alumno personalice su proceso de aprendizaje, porque no son las herramientas por sí solas las que generan transformaciones, sino su uso eficaz en toda su extensión. “De ahí la conveniencia (y la urgencia) de volver a pensar sobre la manera más adecuada de contribuir al aprendizaje lingüístico en unos contextos escolares y socioculturales ahora más complejos, conflictivos y difíciles.”⁴

Vivimos en una sociedad mediatizada, entendiendo el término mediático como referente a toda la información que los medios de comunicación masiva (radio, televisión, internet, periódicos, revistas, videos, etc.) nos presentan por medio de las tecnologías de comunicación y de información, en ese sentido el sistema educativo debe apuntar hacia una mejor comprensión de estos lenguajes y hacia la incorporación de estos medios en el aula, implementar el uso de medios de comunicación e información en las practicas pedagógicas es crucial para acercar la realidad de los estudiantes al aula y los estudiantes al conocimiento.

Si el uso de medios de comunicación e información son las herramientas predilectas de socialización que prevalecen en los estudiantes, por qué no aprovechar y emplearlas para potenciar unas competencias desvalorizadas por nuestros

³ CASSANY, Daniel y AYALA, Gilmar. Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. En: *CEE Participación educativa: Revista del Consejo Escolar de Estado*. 2008, número 9-4. p. 57 -75.

⁴ LOMAS. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. I. Op cit., p. 21.

alumnos, como lo son la lectura y la escritura, y generar una relación simbiótica entre ellas abriendo una verdadera y gran puerta de entrada al conocimiento.

Con igual relevancia se debe considerar que las dificultades de lectura y escritura latentes en los niños de grado primero en el Instituto de Problemas de Aprendizaje IPA, nacen desde la dificultad de reconocer grafemas, es sumamente complicado comprender o producir un texto cuando toma tanto tiempo entender cada una de las palabras; cuando no se decodifica correctamente los estudiantes se dedican intensamente a esa tarea mientras leen o escriben, por lo que todos sus recursos atencionales se concentran en codificar y decodificar el sonido de los grafemas, es decir, en pronunciar cada palabra. Debido a que los recursos cognitivos se emplean en los procesos decodificadores, se ve limitado entonces el proceso comprensivo ya que los niños van olvidando el significado de las palabras que leyeron o escribieron porque agotan la capacidad para procesarlas y retenerlas imposibilitando dar con el sentido global del texto e impidiendo alcanzar siquiera el nivel de comprensión literal; es por ello que la automatización de los procesos de codificación y decodificación es necesaria para dar fluidez a la lectura aunque no es suficiente para su comprensión, puesto que “el dominio de la lectura no consiste en otorgar una atención detallada o una importancia desmedida a la precisión. El dominio de la lectura aparece cuando nos concentramos en hallar el sentido de lo que leemos y, al hacerlo, los demás aspectos asumen la importancia que les corresponde”⁵, así, el interés está no en el reconocimiento de grafías sino en la búsqueda de sentido al texto.

A lo anterior se añade que muchos de los estudiantes presentan comorbilidad con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, trastornos emocionales y/o conductuales, dificultades propias del lenguaje y el habla, déficit cognitivo entre

⁵ GOODMAN, Ken. Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura. México Paidós. 2006. p. 80.

otras, que son desencadenantes de dificultades para concentrarse y desenvolverse no solo al leer y escribir sino en otras actividades. Todo esto sin considerar en la escritura otras dificultades propias de la disgrafía y en la lectura las de la dislexia, ambos trastornos específicos del aprendizaje que interfieren significativamente en el rendimiento escolar y que surgen de alteraciones en los procesos cognoscitivos y dificultan el adecuado progreso del niño; al afectar a un único ámbito del aprendizaje, en el resto de competencias el niño mantiene un nivel parecido al resto de la clase. Es por esto que la presente investigación pretende brindar una oportunidad diferente a los niños del grado primero del Instituto de Problemas de Aprendizaje IPA, donde se les permita percibirse como niños capaces en un mundo donde las diferencias son consideradas como un hándicap; y desde la teoría articular realidades significativas para ellos.

Lo expuesto aquí, contrasta con los resultados obtenidos en diferentes pruebas tanto internacionales como nacionales, donde los alumnos dan cuenta de su competencia lectora, y el desempeño ha sido deficiente; veamos, pues, el rendimiento de los niños y jóvenes colombianos en las distintas pruebas:

El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, Pisa, mide el nivel de conocimiento de educandos de 15 años de colegios públicos y privados, elegidos aleatoriamente, en las áreas de matemáticas, ciencias y comprensión lectora, a partir de sus habilidades para la resolución de problemas de la vida cotidiana, es decir, esta evaluación se concentra en las competencias y no sólo en los contenidos aprendidos en la escuela; se plantean problemáticas en contextos personales, familiares, sociales, políticos, nacionales y universales.

Cada estudiante resolvió pruebas que

- Superan aquellas en las que hay que repetir lo que han aprendido.
- Evalúan si pueden extrapolar lo que saben y aplicar su conocimiento en situaciones novedosas.
- Enfatizan la comprensión de conceptos y la habilidad para desempeñarse en varios tipos de situaciones.

- ... y suministró información sobre Su contexto personal, su colegio y su compromiso con el aprendizaje y la escuela.⁶

De manera específica, en cuanto a la competencia lectora, la prueba Pisa toma en cuenta las habilidades del alumno para acercarse a textos en prosa continua (como una narración breve, una nota periodística o una carta) y textos en prosa discontinua (con párrafos separados por imágenes, diagramas y espacios). Así presenta diversidad de textos tanto literarios como de la cotidianidad y evalúa la capacidad para recuperar información, interpretar un texto y reflexionar sobre su contenido.

Igualmente, los textos que usan incluyen variedad de contextos, privado o personal, público, laboral y educativo para valorar la solución de problemas de la vida práctica y la capacidad de comprender las funciones y circunstancias a que se refieren los materiales que se leen. “La competencia mínima que se evalúa en la prueba es la de localizar algún fragmento del texto que se ha leído, mientras que la más alta tiene que ver con la capacidad del alumno para reflexionar y emitir opiniones propias sobre diversos aspectos del texto.”⁷ Además de lo anterior, se han definido seis niveles de desempeño, donde el nivel 1 se divide en 1a y 1b, y es considerado como insatisfactorio; en el nivel 2 se empiezan a evidenciar algunas habilidades necesarias para la vida diaria y se considera como un nivel mínimo aceptable; y en los niveles 5 y 6 los estudiantes se proyectan como trabajadores de clase mundial.

Colombia ha participado en PISA 2006 (énfasis en ciencias), 2009 (énfasis en lectura), 2012 (énfasis en matemáticas) y 2015, el fuerte de esta última prueba que se presenta cada tres años fue ciencias y por primera vez se presentaron en computador, se evaluaron conocimientos financieros e incorporó un módulo de

⁶ COLOMBIA, ICFES. Colombia en Pisa 2012. Principales resultados. Bogotá. 2013. p.4.

⁷ OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. El programa PISA de la OCDE Qué es y para qué sirve. OCDE: Paris. 2016. p.8.

solución de problemas de forma colaborativa con preguntas interactivas. Desde que se inscribió, Colombia ha ocupado los últimos puestos a nivel internacional a pesar de mostrar mejora en las tres áreas evaluadas.

Según el resumen ejecutivo Colombia en PISA 2015⁸, ese año participaron aproximadamente 12.000 estudiantes, la mitad de ellos pertenecían a colegios oficiales urbanos, un 30% a oficiales rurales y el 20% restante a colegios privados. El documento en mención presenta la distribución porcentual de los estudiantes por nivel de desempeño; se indica que en el área de lectura el 43 % de los estudiantes colombianos no supera los estándares mínimos encontrándose en el nivel más bajo, donde los estudiantes apenas logran “ubicar uno o más datos explícitos, reconocer el tema central o el propósito del autor en textos sobre temas que les resultan familiares, o realizar conexiones sencillas entre la información del texto y saberes previos de carácter cotidiano. Ubican información notoria en textos en los que hay poca o ninguna información que compita con ella. En este nivel, las preguntas orientan de manera explícita a los estudiantes a que consideren los elementos relevantes de la pregunta y del texto.”⁹ Sólo el 1% de los estudiantes tiene un desempeño alto ubicándose en los niveles cinco y seis, es decir,

son capaces de hacer inferencias, comparaciones y contrastes con precisión y detalle. Comprenden de manera completa y detallada uno o más textos, llegando incluso a integrar información de más de un texto. Comprenden ideas nuevas –aun cuando haya mucha información que compita con estas ideas– y realizan interpretaciones a partir de categorías abstractas. Elaboran hipótesis o evalúan críticamente textos complejos sobre temas que les resultan poco familiares; para ello, consideran diversos criterios y perspectivas, y aplican saberes previos complejos. Hacen análisis precisos y se percatan de detalles del texto que suelen pasar desapercibidos.¹⁰

⁸ COLOMBIA, ICFES. Resumen ejecutivo Colombia en PISA 2015. Bogotá D.C. MEN. noviembre 2016. 27 p.

⁹ PERU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. La competencia lectora en el marco de pisa 2015. Perú. 2015. p. 18.

¹⁰ *Ibíd.*, p. 19.

Sin embargo, en PISA 2015 Colombia obtiene un incremento de 22 puntos en lectura con respecto a la anterior prueba, es decir, entre 2006 y 2015 ha subido 40 puntos (de 385 a 425).

En general, las Pruebas Pisa permiten a los países entender y compararse con sistemas de evaluación de talla mundial, por lo que se convierte en punto de referencia para la investigación y el diseño de políticas educativas. En el caso de Colombia se ha mejorado el acceso y la calidad de la educación a través de temas como gratuidad, ampliación de la cobertura educativa, permanencia, calidad, bilingüismo, competencias, modernización y programas como Familias en Acción, Grado Cero, Escuela Nueva, Becas para la Excelencia Docente, Ser Pilo Paga, jornada única, Todos a Aprender, y CPE* que han permitido la parca mejora en las condiciones de acceso y permanencia de la población y focalizar la atención en los más vulnerables.

Pisa también evalúa el efecto que tienen sobre el aprendizaje las variables socioeconómicas y culturales, a pesar de que hay mejoras significativas en la calidad y el acceso a la información, Colombia posee un sistema educativo con grandes desigualdades producto del contexto social y económico. Las posibilidades de educación de los niños colombianos dependen del poder adquisitivo de sus padres, los índices de pobreza impiden a muchas familias brindar a sus hijos el acceso temprano a la educación, por lo tanto se encuentran en desventaja con aquellos que poseen mejores oportunidades socioculturales; por esta razón el MEN establece tres niveles de preescolar, pero sólo un grado obligatorio llamado transición, donde se busca la estimulación adecuada del niño y su socialización a través de experiencias lúdicas y pedagógicas que posibiliten el desarrollo armónico

* Computadores para educar: Es una asociación integrada por la Presidencia de la República, el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, el Ministerio de Educación Nacional, el Fondo TIC y el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, para promover las TIC como un factor de desarrollo equitativo y sostenible en Colombia.

en todas las dimensiones de su ser; sin embargo, aún se encuentran niños que ingresan a las aulas sin siquiera el grado obligatorio, en consecuencia la prueba muestra que los estudiantes colombianos que recibieron un año o más de educación preescolar obtienen mejores desempeños que aquellos que no lo hicieron. Es en este punto donde se evidencia la dimensión de la educación preescolar que brinda oportunidades de convivencia, aprendizaje y formación de individuos autónomos, responsables y críticos, atendiendo a sus necesidades, a la diversidad y a su curiosidad innata. Son estas las competencias que la escuela debe seguir cultivando durante la etapa escolar para obtener los resultados esperados y no castrarlas paulatinamente mientras se avanza en los grados de la básica primaria y secundaria.

En ese mismo sentido y con el fin de ajustarse a estándares internacionales y mejorar la calidad de la educación a nivel Nacional nacen las pruebas Saber, diseñadas y desarrolladas por el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, con el fin de identificar y evaluar el desarrollo de las competencias básicas* en los estudiantes de 3°, 5°, 7° y 9°, y así implementar planes de mejoramiento en todos los establecimientos educativos del país. Desde el año 2009 en adelante,

La prueba de lenguaje evalúa dos competencias: la comunicativa - lectora y la comunicativa - escritora. La primera abarca la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos, e implica una relación dinámica entre estos y el lector. La segunda se refiere a la producción de textos escritos de manera tal que respondan a las necesidades de comunicarse (exponer, narrar, argumentar, entre otras), sigan unos procedimientos sistemáticos para su elaboración y permitan poner en juego los conocimientos de la persona que escribe sobre los temas tratados y el funcionamiento de la lengua en las situaciones comunicativas.¹¹

* Las competencias evaluadas se determinan tomando como referencia el documento de Estándares Básicos de Competencias del Ministerio de Educación Nacional.

¹¹ COLOMBIA, ICFES. Pruebas Saber 3°, 5° y 9° Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2013. Bogotá, D.C., septiembre de 2013.

Los estudiantes de los grados 5° y 9° de todos los establecimientos educativos del país son evaluados desde el año 2002. A partir del año 2012 se realizan estas pruebas anualmente y se incorporó el grado 3°, y desde 2015 se incluyó la prueba para grado 7°. Esta periodicidad permite valorar los avances en el tiempo y establecer el impacto de programas y acciones específicas de mejoramiento.

Se evalúa en las áreas de: Lenguaje y Matemáticas (para las pruebas SABER 3°, 5°, 7° y 9°); Ciencias Naturales (para las pruebas de 5°, 7° y 9°) y de Competencias Ciudadanas (para las pruebas de 5°, 7° y 9°). Adicional a las pruebas, se realiza la aplicación de dos cuestionarios: factores asociados y de información sociodemográfica; el primero para los estudiantes de 3°, 5°, 7° y 9°. Y el segundo para los estudiantes de 5°, 7° y 9°. Estos cuestionarios no afectan los resultados de los estudiantes, permiten recolectar información adicional sobre los entornos familiares, escolares y de aprendizaje en los que se encuentran los estudiantes del país. Saber 3°, 5°, 7° y 9° produce resultados a nivel de los establecimientos educativos, sobre las competencias en cada una de las áreas y grados evaluados.

“En cada área y grado evaluado se estiman cinco tipos de resultados, los cuales ofrecen información específica para conocer determinados aspectos del desempeño de los estudiantes de un establecimiento educativo”¹². Los resultados son Niveles de desempeño, Puntaje Promedio, Margen de Estimación, Desviación estándar, Fortalezas y debilidades en las competencias y componentes. “En desarrollo de la metodología, se partió de los estándares básicos de competencias de las áreas evaluadas. Estos son los referentes comunes acerca de los conocimientos, habilidades y valores que todos los estudiantes colombianos deben

¹² COLOMBIA, ICFES. Guía de Interpretación y Uso de Resultados de las pruebas SABER 3°, 5° y 9°. Establecimientos Educativos. Colombia 2015. Versión 1. p. 14.

desarrollar en su trayectoria escolar, independientemente de su procedencia y condiciones sociales, económicas y culturales”¹³.

Al hacer un análisis pormenorizado del desempeño de los estudiantes del IPA en las pruebas saber 3° y 5° en el área de lenguaje en año 2016, se tienen en cuenta las guías sobre lineamientos para las aplicaciones muestral censal 2016 Saber 3¹⁴ y Saber 5¹⁵; llegándose a constatar que:

De un total de 38 estudiantes evaluados en las pruebas Saber 3°, catorce de ellos (37%) no superan las preguntas de menor complejidad. Un grupo de 8 estudiantes (22%) logra ubicar y recuperar información explícita en textos cortos, sencillos y cotidianos, relaciona personajes, acciones y eventos dentro del texto cuando están ordenados dentro de la misma linealidad del escrito e identifica la intención comunicativa en actos de habla simples y cotidianos, su comprensión textual está condicionada a la presentación de la información. Otros doce estudiantes (32%) además de alcanzar lo definido en el nivel anterior, leen y comprenden textos narrativos e informativos, identificando su estructura, su propósito e intención comunicativa, mediante la recuperación de información explícita y alguna implícita.

En el proceso de producción textual, incorpora elementos sintácticos de concordancia, usa conectores y marcas textuales simples que le permiten construir textos coherentes según la intencionalidad comunicativa. Cuatro estudiantes (10%) de los que presentaron la prueba logran comprender globalmente los textos

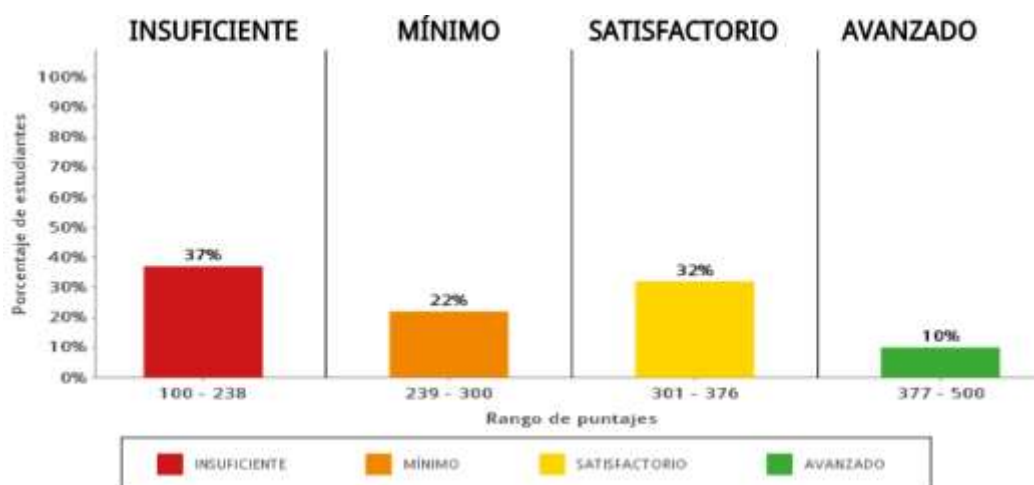
¹³ COLOMBIA, ICFES. Guía Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015. Pruebas Saber 3°, 5° y 9°. Bogotá. Julio 2015, p.19.

¹⁴ COLOMBIA, ICFES. Saber 3°Guías sobre lineamientos para las aplicaciones muestral censal 2016. Bogotá D.C., agosto de 2016. p 25.

¹⁵ COLOMBIA, ICFES. Saber 5°Guías sobre lineamientos para las aplicaciones muestral censal 2016. Bogotá D.C., agosto de 2016 p 25.

narrativos e informativos cortos, simples y cotidianos, compararlos e identificar su estructura, contenido, propósito, personajes o hechos que se mencionan y hacer inferencias y deducciones sobre lo leído; reconocen la función de las imágenes en textos mixtos y utilizan la corrección lexical para darle sentido y precisión al contenido de un texto.

Ilustración 1. Resultados de grado tercero en el área de lenguaje

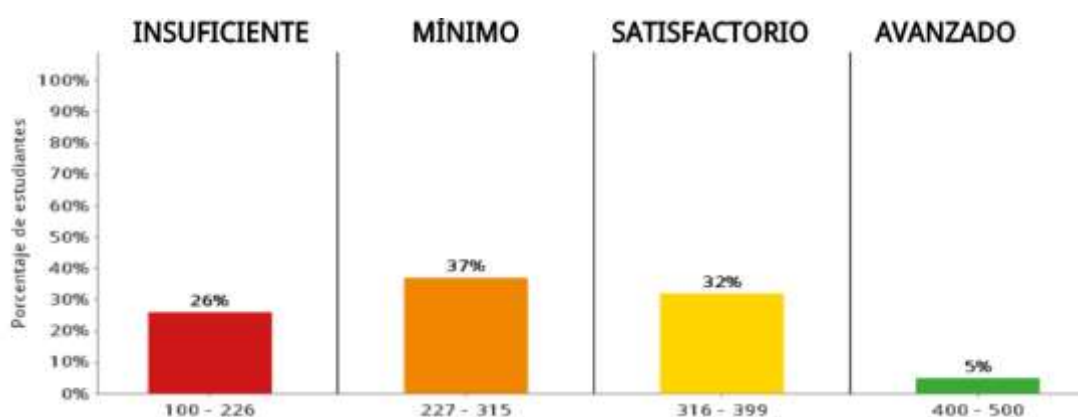


COLOMBIA, ICFES. Resultados Pruebas Saber 2016. Actualización de datos lunes 27 de febrero 2017. 41 p.

En las pruebas saber de grado quinto, ocho estudiantes (26%) no superan las preguntas de menor complejidad. Once de los niños (37%) que presentaron la prueba logra hacer una lectura no fragmentada de textos cotidianos y habituales; reconoce su estructura superficial y logra una comprensión específica de partes de los mismos (oraciones, párrafos). En situaciones familiares de comunicación, prevé planes textuales atendiendo a las exigencias de tópico, propósito, intención y tipo de texto; identifica el posible interlocutor, revisa y corrige escritos cortos y sencillos, siguiendo reglas básicas de cohesión oracional. Nueve estudiantes (32%) comprenden superficialmente y reconocen con precisión el contenido global de textos cortos y sencillos de carácter cotidiano; categorizan, deducen e infieren información; logran identificar funciones y relaciones globales y caracterizan los

personajes. Hacen uso de un lenguaje no exclusivamente familiar. En situaciones de comunicación cotidiana que requieren cierta formalidad y precisión en el mensaje, son capaces de identificar enunciados que no se adecúan al cumplimiento de un propósito, las secuencias que deben tener las ideas, los recursos retóricos o los actos de habla pertinentes y las ideas repetidas en un texto.

Ilustración 2. Resultados de grado quinto en el área de lenguaje



COLOMBIA, ICFES. Resultados Pruebas Saber 2016. Actualización de datos Lunes 27 de febrero 2017. 41 p.

De los 29 estudiantes que presentaron la prueba saber 5° tan sólo uno (5%) comprende textos cortos y sencillos de carácter cotidiano y relaciona su contenido con información de otras fuentes; hace inferencias de complejidad media sobre una parte o la totalidad del texto; deduce información implícita de partes del contenido; define palabras a partir del contenido; explica las relaciones entre partes, el propósito y la intención del texto. Puede juzgar el contenido, el uso de recursos retóricos y la forma de los textos. Ante situaciones de comunicación argumentativa poco cotidianas, hace uso de estrategias semánticas, sintácticas y pragmáticas para pensar o revisar la escritura de un texto buscando unidad y cohesión.

Al comparar los resultados de las pruebas saber 3° y 5° en el área de lenguaje del IPA con los resultados de los establecimientos educativos de Bucaramanga y Colombia, según el porcentaje de estudiantes en cada nivel se evidencia, en los

estudiantes del IPA que presentaron las pruebas, que la capacidad para resolver preguntas o problemas es inferior al referente de Bucaramanga y de Colombia; y es mayor la diferencia porcentual en el grado tercero que en el grado quinto. Así, en el grado tercero: en el nivel insuficiente es del 37%, frente al 11% en Bucaramanga y al 19% en Colombia; en el nivel mínimo es de 22%, frente al 26% en Bucaramanga y el 28% en Colombia; en el nivel satisfactorio es del 32% frente al 36% en Bucaramanga y el 32% en Colombia; en el nivel avanzado es del 10% frente al 26% en Bucaramanga y al 22% en Colombia.

Para el grado quinto: en el nivel insuficiente es del 26%, frente al 8% en Bucaramanga y al 15% en Colombia. En el nivel mínimo es de 37%, frente al 31% en Bucaramanga y el 39 % en Colombia. En el nivel satisfactorio es del 32% frente al 35% en Bucaramanga y el 30% en Colombia. En el nivel avanzado es del 5% frente al 27% en Bucaramanga y al 16% en Colombia.

La prueba de lenguaje evalúa la competencia comunicativa - lectora y la comunicativa – escritora, para cada una de ellas se consideran tres componentes transversales: el semántico, el sintáctico y el pragmático. El primero hace referencia al sentido del texto en términos de su significado, el segundo se relaciona con la organización del mismo en términos de su coherencia y cohesión, y el último tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación comunicativa.

Al comparar los resultados de los estudiantes del IPA con establecimientos educativos con puntajes promedios similares se encuentra que están relativamente débil en comunicativa- lectora y fuerte en comunicativa – escritora. Es decir, alcanzan una lectura literal y recuperan cierta información del texto, y fallan en el uso adecuado de las palabras y frases para producir textos con sentido, pues no llegan a organizar satisfactoriamente un mensaje o una idea.

En tercer grado el resultado es “Fuerte en el componente Semántico, Muy fuerte en el componente Sintáctico, Muy débil en el componente Pragmático”¹⁶ quiere decir que dan razón de el que se dice y como se dice pero fallan en reconocer la intención comunicativa.

El quinto grado en componentes evaluados es “Muy fuerte en el componente Semántico, Muy débil en el componente Sintáctico, débil en el componente Pragmático”¹⁷ lo que se traduce en un buen desempeño en cuanto al manejo de significados pero fallan frente a la estructuración de lo que dice, ni son buenos en el uso de tales herramientas en diferentes contextos.

Los resultados de las pruebas de los estudiantes con discapacidad reportados por el IPA se procesan de manera separada. En el área de Lenguaje del grado tercero, presentaron la prueba un total de siete estudiantes, tres con discapacidad sensorial y cuatro cognitiva, en el nivel mínimo se clasificaron dos estudiantes y dos en el nivel insuficiente. En el grado quinto fueron reportados tres estudiantes con discapacidad sensorial y diez con discapacidad cognitiva, no hay reporte del resultado.

Si se comparan los resultados de las Pruebas Saber 3° en el área de lenguaje en los estudiantes del IPA durante los años 2012, 2013, 2014, 2015 y 2016, se observa que en el grado tercero, el porcentaje más alto de estudiantes se ubicaron en el nivel satisfactorio durante los años 2012 y 2014; durante los años 2013 y 2015 en el nivel mínimo y en el año 2016 en el nivel insuficiente; en cuanto al puntaje promedio en el año 2016 es superior al del año 2015 pero no hay diferencia significativa con el puntaje del año 2013, lo que demuestra que se fluctúa año a año

¹⁶ COLOMBIA, ICFES. Resultados Pruebas Saber 2016. actualización de datos lunes 27 de febrero 2017. 41.p.

¹⁷ *Ibíd.*, 41.p.

sin establecerse una tendencia que indique mejora o al menos estabilidad en el proceso educativo. Cuando se comparan los resultados de las Pruebas Saber 5° en el área de lenguaje en los mismos años el nivel mínimo agrupa el porcentaje más alto de estudiantes y no se aprecian diferencias relevantes entre el puntaje promedio de un año y otro. Lo anterior indica que las acciones tendientes a mejorar resultados no han sido eficaces.

El fenómeno anterior puede atribuirse a que la población del IPA es una población flotante, que varía año a año, por lo tanto, las acciones que se llevan a cabo no logran concretarse a mediano y largo plazo porque el personal con el que se desarrollan las estrategias no es el mismo en el año siguiente, por consiguiente, no hay continuidad en los procesos generados en cada estudiante.

Para elevar la calidad educativa de los colegios y conocer cómo se puede mejorar el MEN aporta a cada institución desde 2015 y de manera anual, el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) como herramienta que le sirve a las Instituciones Educativas para saber su situación actual en la Básica Primaria, la Básica Secundaria y la Media y de su análisis se puede deducir cuales áreas de la Institución Educativa se deben mejorar.

Las pruebas Saber son la fuente principal de información para la construcción del índice sintético de Calidad Educativa ISCE, para el cálculo de este reporte se toma como base los resultados de las Pruebas Saber de básica primaria (saber 3° y 5°), básica secundaria (saber 9°) y en la media (saber 11°) y se analizan cuatro variables a saber: progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar.

La variable progreso mide el mejoramiento anual de la institución, en términos porcentuales basado en los resultados de las pruebas saber. Su ponderación es del 40% o sea máximo 4 puntos. El desempeño incentiva a las Instituciones Educativas

a obtener un mejor puntaje promedio en las pruebas saber. Su ponderación también es de 40%. La calificación de la variable eficiencia depende del número de estudiante que aprueban el año académico y mide que todos los estudiantes alcancen los logros o compromisos durante el año escolar, su ponderación es del 10% o sea máximo 1 punto. Y finalmente, el ambiente escolar evalúa el ambiente de aula y el seguimiento al aprendizaje para ponderar su contribución a la calidad de la educación. Su ponderación corresponde al 10%.

La sumatoria de los valores obtenidos en las cuatro variables otorga a la institución escolar la medición final del Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE que “sigue una escala del 1 a 10, donde 10 es el máximo valor posible. Este índice se calcula para cada uno de los ciclos escolares que componen la Educación Media en Colombia”¹⁸.

Es importante la comparación del índice de la Institución Educativa con el índice de la Entidad Territorial a la cual pertenece y con el de la Nación, para tener claridad en qué posición esta frente a las demás Instituciones Educativas que la rodean. Al observar los reportes históricos de la calidad educativa se evidencia como constante, que el índice sintético del IPA (3,05) difiere significativamente del índice de Bucaramanga (6,09) y del índice NAL (5,65). Los valores aquí señalados corresponden al año 2017.

A nivel institucional, el ISCE en 2016 (4,92) aumentó en el 1,02 respecto al índice de 2015 (3,91), y en 2017 desciende a (3,05) debido en parte a que al igual que en 2015 el reporte del índice de Eficiencia es nulo, mientras que en el año 2016 este componente reporta 0,83. Las mediciones para el año 2017 en cada uno de los

¹⁸ COLOMBIA, ICFES. Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE. MEN. p.6.

componentes del índice sintético del IPA se registra así: Progreso de 0,06, Desempeño de 2,24, Eficiencia de 0,0 y Ambiente 0,74.

Los bajos desempeños de los estudiantes de la Institución Educativa ponen en evidencia prácticas lectoras insuficientes en el alumnado, pues en su gran mayoría los niños de la institución al llegar al grado tercero aún se encuentran leyendo silábicamente lo que dificulta la comprensión lectora y por la tanto la resolución de preguntas y problemas, muchas de estas fallas permanecen en los estudiantes de grado quinto. Por otra parte, la observación durante la aplicación de la prueba ha permitido constatar que algunos de los niños no realizan lectura de las preguntas ni de las respuestas contestando la prueba aleatoriamente.

Lo que no podemos negar es que los estudiantes del IPA presentan trastornos que dificultan sus procesos de aprendizaje y desempeño en todas las áreas y no son considerados por el MEN como discapacidad, algunos de ellos como el trastorno de déficit de atención con o sin hiperactividad, espectro autista, retraso en desarrollo, parálisis cerebral, trastornos del lenguaje expresivo y el habla, disfemias, dislalias, dislexia, trastornos de habilidades escolares, dificultades en dispositivos básicos de aprendizaje, dificultades socioemocionales y trastornos de conducta entre otros, que comprometen seriamente el desempeño escolar, la adquisición del código lectoescrito y el desarrollo de competencias en todas las áreas.

La siguiente tabla muestra un estimativo de discapacidades presentes en los estudiantes del IPA en el año 2016, por grados y rangos de edad, considerando que la época del estudio corresponde al mes de agosto y se encuentran matriculados 429 niños.

Tabla 1. Discapacidades por rango y edad IPA 2016

DISCAPACIDADES

DISCAPACIDAD	POR GRADO ESCOLAR								POR RANGO DE EDAD				
	0°	1°	2°	3°	4°	5°	A*	TOTAL	5 - 8	9- 12	13- 15	15 +	TOTAL
DI- COGNITIVO	7	22	26	10	13	12	30	120	19	54	40	7	120
LIMITACIÓN FÍSICA		2	1	1				4	1	3			4
MÚLTIPLE DISCAPACIDAD	1	6	1	1	2			11	4	6	1		11
NO APLICA			3	4	12	21	3	43	1	25	15	2	43
OTRA DISCAPACIDAD	17	49	42	38	23	4	4	177	78	85	14		177
PSICOSOCIAL		4	6	1	6	2	4	23	5	12	5	1	23
SA USUARIO DE CASTELLANO		1						1		1			1
VOZ Y HABLA	6	12	9	8	6	3	1	45	14	27	4		45
SV-BAJA VISION		1				1		2	1		1		2
SISTÉMICA		1						1	1				1
TRANSTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	1	1						2	1	1			2
TOTAL GENERAL	32	99	88	63	62	43	42	429	125	214	80	10	429

A* = ACELERACION DEL APRENDIZAJE

Tomado de: IPA. Discapacidades por rango y edad IPA. 2016. 7p.

Como puede apreciarse el grueso de la población se encuentra entre los grados de preescolar a tercero y del total de alumnos solo 43 no aplican para discapacidad, esto es el 10%. Un 28% de la población presenta DI – Cognitivo, se refiere a la discapacidad intelectual, en la cual se encuentran los trastornos de tipo cognitivo,

En esta categoría se encuentran aquellas personas-estudiantes, que en forma permanente presentan alteraciones en las funciones intelectuales y cognitivas. Se refiere a aquellas personas que podrían presentar en el desarrollo de sus actividades cotidianas, diferentes grados de dificultad en la adquisición y aplicación de los elementos del aprendizaje para la ejecución de actividades de cuidado personal, del hogar, comunitarias, sociales, dificultades en el nivel de desempeño en una o varias de las funciones cognitivas, entre otras; así como dificultades para interactuar con otras personas de una manera apropiada dentro de su entorno social.¹⁹

Cuatro estudiantes presentan limitación física, es decir, presenta dificultades en su movilidad producto de una lesión neuromuscular, parálisis cerebral, distrofia muscular o parálisis en alguno de sus miembros. Dos estudiantes poseen baja visión dificultándoseles la ejecución de actividades de cuidado personal, estudio, entre otras. Solo uno posee discapacidad sistémica “cuando las condiciones de salud ocasionan limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, debido a enfermedades relacionadas con los sistemas cardiovascular, hematológico, inmunológico, respiratorio, del sistema digestivo, metabólico, endocrino, de la piel, enfermedades terminales, entre otras”.²⁰

Dos estudiantes manifiestan trastorno del espectro autista –TEA que les “afecta el desempeño de funciones intelectuales, psicosociales, la voz y el habla, incidiendo en las relaciones interpersonales”²¹. Once estudiantes presentan más de una discapacidad (física, sensorial o cognitiva), lo cual exige formas particulares, para aprender, conocer y actuar en el ambiente en cual se desarrollan. El 5% de la población estudiantil, es decir, 23 estudiantes presentan discapacidad psicosocial,

En esta categoría se encuentran aquellas personas-estudiantes que presentan en forma permanente alteraciones de conciencia, orientación, energía, impulso, atención, temperamento, memoria, personalidad y en las conductas psicosociales, entre otras. Pueden presentar diferentes grados de dificultad en la ejecución de actividades que implican organizar rutinas, manejar el estrés y las emociones; interactuar y relacionarse

¹⁹ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Circular, Ajustes y definiciones a las categorías de discapacidad, capacidades y talentos excepcionales. Bogotá. 2015.7 p.

²⁰ *Ibíd.*, 7 p.

²¹ *Ibíd.*, 7 p.

con otras personas; al igual que en actividades, de educación, trabajo, comunitarias, sociales y cívicas.²²

Se encuentra un estudiante SA - Usuario del castellano, esta es una discapacidad sensorial auditiva por baja audición; un 10% de los estudiantes presentan dificultades de voz y habla,

En esta categoría se encuentran aquellas personas que presentan en forma permanente alteraciones en el tono de la voz, la vocalización, la producción de sonidos y la velocidad del habla. También las personas con dificultades graves o importantes para articular palabra (mudez, tartamudez); es decir con alteraciones graves del lenguaje. Hace referencia a aquellas personas que pueden presentar diferentes grados de dificultad en la emisión de mensajes verbales en el desarrollo de sus actividades cotidianas y escolares.²³

Un 41% presenta otras discapacidades que contemplan trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, dificultades de aprendizaje, dislexia, discalculia, discapacidades en la memoria y el pensamiento entre otros; todos trastornos que afectan la capacidad para planear, organizar, procesar, comprender y responder acertadamente pues afectan las funciones ejecutivas de la actividad cerebral.

Otra variable que afecta el proceso es la extraedad, entendiéndose como el desfase entre la edad y el grado que cursa el estudiante y ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio esperada para un determinado grado, este último factor se debe a que los estudiantes poseen altos niveles de repitencia y deserción escolar en su historial académico, por lo tanto manifiestan apatía y en algunos casos fobia escolar, producto de malas experiencias en otras escuelas. El IPA maneja sólo hasta grado quinto de básica primaria y los datos evidencian una población con edades mayores a las esperadas

²² *Ibíd.*, 7 p.

²³ *Ibíd.*, 7 p.

pues, un 79% de los estudiantes de la institución oscilan en edades entre los 5 y 12 años y un 21%, es decir noventa estudiantes son adolescentes entre 13 y 16 años.

También se debe considerar el hecho de que los padres y por lo tanto los niños conciben el IPA como una especie de guardería a la cual llegan después de un ir y venir de muchas instituciones, donde el único objetivo es que el niño permanezca durante la jornada y no se interesan en la actividad académica como tal pues no existe compromiso ni responsabilidad de los padres y en consecuencia el niño tampoco ve importancia y no se esfuerza en lograr su éxito académico.

Muchas de las problemáticas relacionadas con el aprendizaje de los escolares rebasan la competencia de los maestros y por esta misma razón, en la atención a estudiantes con discapacidad son necesarios tanto los procesos pedagógicos como los terapéuticos, éstos se complementan, cada uno aporta al desarrollo de los niños en cuestión. En el caso del IPA, el gobierno departamental y municipal ha frenado este proceso al negar los aportes con los cuales se subsidian dichos programas terapéuticos lo que tiene un impacto negativo inmediato en el desempeño escolar de los niños ya que por su condición socioeconómica les resulta muy costoso acceder a tales tratamientos y llevarlos independientemente del colegio.

A nivel institucional es evidente el desafío que se debe enfrentar a fin de disminuir el porcentaje de niños ubicados en niveles insuficientes y mínimos de desempeño y, aún más ambicioso, aumentar el desempeño satisfactorio de los estudiantes; es probable que las prácticas pedagógicas aunque sujetas a los lineamientos y estándares curriculares no se estén desarrollando con la rigurosidad que la población que se atiende amerite y aunque no prevalece el estilo memorístico para el tratamiento de la información, si se dan aprendizajes mecánicos que no se aterrizan en la cotidianidad y por tal motivo en primer lugar, se requieren clases dinámicas que permitan la manipulación de material concreto favoreciendo los

procesos cognitivos y mentales teniendo en cuenta las operaciones mentales y las funciones cognitivas; en segundo lugar, implementar el uso de las Tic y los medios de comunicación como herramientas pedagógicas, y finalmente, promover el trabajo en grupo para favorecer el aprendizaje colaborativo y la generación de recursos didácticos creados por los estudiantes induciendo a estos a la construcción de su propio conocimiento y de ésta manera asistir el desarrollo de competencias, no sin antes ser los propios docentes quienes internalicen que deben primero aprender a enseñar para que después, sus alumnos aprendan a aprender y encuentren utilidad a lo que aprenden, a fin de motivarlos a encontrar sentido a lo que hacen. A la par es evidente que la exigencia de cumplir una estricta programación en un tiempo determinado no favorece tales procesos, pues es evidente que la población que se atiende en el IPA demora más tiempo en procesar los contenidos, que en muchos casos les resultan irrelevantes, posiblemente resultaría más efectivo propiciar experiencias y situaciones que generen aprendizajes significativos y movilicen sus saberes, “pues se está frente a seres singulares, que sienten de modo distinto, que se enganchan con la escuela de modo diferente, que recorren las rutas del aprendizaje y de la cultura de maneras particulares”²⁴ y que requieren una atención que responda a sus particularidades y que los incluya a todos por igual.

De otro lado, es crucial una transformación en las concepciones de los maestros y en la actitud negativa hacia el cambio, rechazando ideas desmoralizadoras acerca de las posibilidades de los estudiantes y comprometiéndose activa y positivamente empleando la práctica como un referente de la teoría sobre la que se sustenta la actividad pedagógica institucional, dando así una base científica a su quehacer y una coherencia con respecto a los presupuestos teóricos de la metodología de

²⁴ PÉREZ ABRIL, Mauricio y ROA Catalina. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Primera edición. Bogotá. Kimpres Ltda. 2010. p.16.

Modificabilidad Estructural Cognitiva de FEUERSTEIN*, que estima la necesidad de crear condiciones previas que se constituyan en un aprestamiento para la introducción del alumno en los procesos de aprendizaje a partir de la intervención directa del docente como mediador.

En el mismo sentido, los estándares de evaluación y los planes de mejoramiento son componentes fundamentales para el desarrollo de estrategias en pro de la calidad educativa, así mismo,

...los estándares básicos de competencias constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. Con base en esta información, los planes de mejoramiento establecen nuevas o más fortalecidas metas y hacen explícitos los procesos que conducen a acercarse más a los estándares e inclusive a superarlos en un contexto de construcción y ejercicio de autonomía escolar.²⁵

La propuesta de plan de mejoramiento en el IPA se enfoca en:

- a. La revisión, análisis y mejoramiento de la malla curricular para ajustarla de acuerdo a los derechos básicos de aprendizaje DBA*.
- b. La promoción de la realización de proyectos de aula apuntando hacia la ejecución de experiencias significativas para mejorar las prácticas pedagógicas y el trabajo en el aula.
- c. Optimizar las condiciones de planeación y ejecución del proceso de fortalecimiento para responder a las Pruebas Saber. La comunidad educativa debe sensibilizarse y vincularse a las acciones que propenden por el desarrollo

* La MEC propuesta por el pedagogo israelí, Reuven Feuerstein, considera que la experiencia de aprendizaje mediado favorece la autoplaticidad cerebral, por lo tanto, la inteligencia es modificable.

²⁵ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Colombia. MEN. 2006. p. 9.

* Herramienta dirigida a toda la comunidad educativa para identificar los saberes básicos que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de la educación escolar, de primero a once, y en las áreas de Lenguaje y Matemáticas. 2016.

de la cultura de la evaluación por competencias para atender lo relacionado con las Pruebas Saber, especialmente los padres de familia para que se informen y puedan realizar un mejor apoyo desde sus hogares. Con mayor interés se requiere fortalecer los mecanismos de evaluación empleados y aportar estrategias para los estudiantes, que permitan la efectividad en la participación en las Pruebas Saber, para ello se establece la realización de guías para plan lector y evaluaciones con la estructura de la prueba saber en los niveles de primero a quinto y así familiarizar al estudiante con el estilo de preguntas y la forma de responder establecida por el ICFES²⁶ para las Pruebas Saber 3º y 5º.

Si se considera por una parte, que los DBA tal como están concebidos en este momento, no se encuentran articulados con los lineamientos y estándares curriculares dado que privilegian los textos y no buscan la construcción de sentido; y por otra parte, que el adiestramiento en la técnica de respuesta, por sí sólo no enseña a leer, máxime si las preguntas que responden no obedecen a procesos de pensamiento y son de tipo memorístico; se debe tener en cuenta entonces que aunque “la educación se implementa por materias o asignaturas durante periodos establecidos (cursos, trimestres, evaluaciones) y que cada asignatura posee sus prácticas de clase (exposiciones, ejercicios) que desembocan en un examen final disciplinario, el cual evalúa lo que sabe o sabe hacer el aprendiz”²⁷ no es suficiente; las pruebas se relacionan con materiales didácticos, programas académicos y currículo que deben adaptarse a las necesidades específicas de la población y al contexto social en el que está inmersa la comunidad educativa a fin de generar en los estudiantes tal como estipula el Proyecto Educativo Institucional “acciones que promuevan su formación individual y social, apoyado en el descubrimiento de sus

²⁶ COLOMBIA, ICFES, Lineamientos generales para la presentación del examen de estado Saber. Tercera edición. Bogotá 2016. 127 p.

²⁷ CASSANY, Daniel. Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. España. Paidós. 2006. p.20.

competencias intelectual, estimativa o valorativa y volitiva, que les permita alcanzar su autorrealización con una visión del futuro más positiva y optimista, a través de actos educativos creativos y dinámicos”²⁸

Las instituciones educativas no hacen énfasis en lectura crítica, resolución de problemas o en cómo utilizar los conceptos académicos y científicos en la vida cotidiana, por ello “es necesario adecuar los contenidos escolares, las formas de la interacción en el aula, los métodos de enseñanza y las tareas del aprendizaje de forma que hagan posible que los alumnos y las alumnas puedan poner en juego los procedimientos expresivos y comprensivos que caracterizan los intercambios comunicativos entre las personas”²⁹; además los estudiantes menos aventajados no reciben el apoyo necesario para nivelarse con aquellos que por su condición sociocultural pueden verse favorecidos, esto en gran medida por el hacinamiento en las aulas que imposibilita un trato más personalizado de cada estudiante, cabe mencionar también que la mayoría de los estudiantes solo estudian incentivados por sacar una buena nota más no dan valor a la educación, pues al fin y al cabo tendrá que desempeñarse en cualquier cosa ya que sólo los que tienen suerte lo hacen en lo que realmente quieren y para lo que se preparan.

De igual manera, la ausencia de espacios de reflexión y capacitación es reducido dada la burocratización del trabajo del docente que le impide dedicar su tiempo a asuntos más productivos como la investigación y la preparación de las clases; además los maestros en general no están capacitados para enseñar a desarrollar las competencias comunicativas, éticas, ciudadanas y cognitivas de sus estudiantes y no logran cumplir su papel de mediador del aprendizaje, “conocer qué

²⁸ INSTITUTO DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE. IPA. Proyecto Educativo Institucional, PEI. 2016. p.17.

²⁹ LOMAS, Carlos (compilador). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona. Paidós. 2002. p.12.

conocimientos y habilidades se requieren para entender cabalmente un texto y qué características textuales favorecen o dificultan la comprensión de los diversos tipos de textos en las aulas constituye un saber lingüístico y pedagógico del que no debieran carecer quienes enseñan unos u otros contenidos a través de la palabra y por tanto utilizan la lengua como vehículo privilegiado de enseñanza y aprendizaje.”³⁰

Queda claro que el desempeño en general tanto en el país como en los entes territoriales en las pruebas PISA y en las Pruebas Saber 3°,5° respectivamente, e igualmente en la Institución objeto de estudio, no es favorable y se espera que ante las medidas adoptadas institucionalmente y la implementación del presente proyecto de investigación en el grado primero empiecen a vislumbrarse cambios positivos a todo nivel, ya que si se aportan herramientas para la vida donde “la actividad del sujeto que aprende es determinante en la construcción de un saber operatorio y que este sujeto, que no está nunca solo, aislado, actúa en interacción permanente con los medios que lo rodean”³¹ se visibiliza y empodera al estudiante frente a su actividad académica y quien es dueño de sí mismo decide también sobre su entorno y estos son poderes que una vez se deleitan no se abandonan. En ese sentido el sector educativo también está mejorando sus políticas para superar los resultados a través de programas como las becas de excelencia, los docentes están llamados a cambiar las prácticas pedagógicas; hay que apostarle a la educación en los primeros años de etapa escolar, donde al sembrar el amor por la lectura se obtenga una cosecha de lectores con pensamiento crítico y criterio para seleccionar, procesar y construir conocimiento.

³⁰ LOMAS, Carlos. Leer para entender y transformar el mundo. En: *Revista Enunciación*. 2003. Vol. 8, Núm. 1. p. 57 -67.

³¹ JOLIBERT. Op. cit., p. 33.

Considerando todo anterior, surgen cuestionamientos acerca del quehacer pedagógico, ¿Cómo promueven los maestros las prácticas de lectura y escritura con sus estudiantes a través de los medios de comunicación?, ¿Qué uso pedagógico dan los docentes actualmente, a los medios de comunicación en sus aulas?, ¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes en los procesos de lectura y escritura?, ¿Qué estrategias se pueden desarrollar para promover el proceso de escritura desde los medios de comunicación?, ¿Cómo elaborar un proyecto de aula que favorezca el proceso de escritura a través del uso de los medios de comunicación?.

Visto así, un puente entre la lectura, la escritura, el uso pedagógico de tecnologías y medios de comunicación parece un proyecto ambicioso que responde a las necesidades actuales de los niños, es desde esta perspectiva que nace el interrogante ¿Cómo fortalecer el proceso de escritura a través del uso de los medios de comunicación con estudiantes del grado primero del Instituto de Problemas de Aprendizaje IPA de Bucaramanga?

1.2 JUSTIFICACIÓN

Sin lugar a dudas, los resultados en las distintas pruebas tanto internacionales como nacionales dejan entrever que la educación colombiana se ha centrado más en aprendizajes mecánicos donde prima la transmisión de información y se está quedando corta en la educación por competencias y en aprendizajes significativos para la vida que permitan a los estudiantes pensar, reflexionar y resolver problemas.

Entonces, la escuela colombiana preocupada por la calidad de la educación se dedica a mejorar niveles de cobertura que se traducen en aulas hacinadas de estudiantes que además no reciben una educación pertinente, es decir no aprenden lo que la sociedad actual requiere. Estudiantes que asisten a sus clases porque son

obligados por sus padres y no porque los mueve un verdadero deseo de aprender; ni hablar de los maestros quienes han ido estancándose en sus prácticas educativas y en el uso de los avances tecnológicos para apoyar su trabajo. Todos estos factores convierten la realidad educativa en un caos, donde el estudiante apático simplemente cumple con sus deberes en el mejor de los casos, en otros sencillamente se convierte en el estudiante problema; los maestros son agobiados por alumnos cansados de ser receptores de información que ahora pueden tener fácilmente y al alcance de su mano.

Ante este panorama, el gobierno Nacional ha hecho un gran despliegue tecnológico en las instituciones educativas oficiales, donación de computadores y tabletas a través de CPE, como estrategia del Plan Vive Digital*, pero no es la cantidad de portátiles y tabletas lo que hace que sean usados como herramientas para mejorar la calidad de la educación; es el avance en prácticas pedagógicas innovadoras (gamificación, programas educativos, uso audiovisual, ambientes virtuales de aprendizaje) y las producciones de los estudiantes bajo el empleo de estas herramientas las que potencian el proceso de enseñanza aprendizaje; la introducción de la tecnología en las aulas no tiene efecto si no se capacita a los docentes y si no son ellos los agentes del cambio en la educación del siglo XXI.

También aquí cabe preguntarse cuándo la escuela podrá recurrir a estas experiencias para fortalecer la capacidad de lectura y de escritura, en tanto potencialidad de los niños y los jóvenes. Porque no es que los niños no sepan leer ni escribir ni no quieran hacerlo, sino que hay unos modos de leer y escribir distintos a los modos prescriptivos, y es desde estos modos que la escuela, en sus distintos estadios, tiene que propiciar condiciones para su fortalecimiento y su cualificación progresiva³²

* Política Nacional que hace parte del Plan Vive Digital 2010-2014 y a la cual el Gobierno dará continuidad como El Plan Vive Digital 2014-2018.

³² JURADO, Fabio. El lenguaje y la literatura en la educación básica y media: competencias y desempeños. En la búsqueda del asombro de los niños y jóvenes de hoy. Publicado en el libro Competencias y Proyecto pedagógico. Editorial Unibiblos. Bogotá. 2000. p.93.

Dado que la comunicación electrónica y el continuo contacto con la realidad virtual en sus diferentes medios conduce inexorablemente a la escuela hacia una reconceptualización de sus prácticas, los maestros como agentes de cambio han de boicotear el sistema, la educación básica actual debe dedicarse a lo más importante: a desarrollar competencias para pensar, interpretar, leer, escribir, resolver problemas, convivir pacíficamente, emplear efectivamente las herramientas tecnológicas de la comunicación y la información; todo esto respetando en sus educandos las diferencias individuales y sus ritmos de aprendizajes para así formar una escuela equitativa, igual para todos, no excluyente, esto quiere decir que aquellos alumnos que por su naturaleza no encajan dentro del sistema escolar que los rechaza por no responder a las expectativas tradicionalmente esperadas, estudiantes que por sus necesidades educativas especiales asociadas a trastornos y discapacidades son estigmatizados y segregados, aunque existan políticas de inclusión, requieren de prácticas respetuosas, ayudas técnicas y pedagógicas, materiales de enseñanza y aprendizaje que les permitan el acceso y la participación en actividades curriculares que se adapten a sus necesidades.

Es por todo lo anterior que nace esta propuesta: proyecto de aula para desarrollar procesos de escritura desde la producción audiovisual, en estudiantes de grado primero del Instituto de Problemas de Aprendizaje IPA de Bucaramanga, que se fundamenta en los estándares básicos de competencias del lenguaje al tratar el factor de medios de comunicación y otros sistemas simbólicos en sus aspectos de comprensión y uso de sistemas de comunicación no verbal y uso de los medios de comunicación masiva para adquirir información e incorporarla de manera significativa a los esquemas de conocimiento en los niños; para tales fines se proyecta usar los medios de comunicación como herramienta didáctica para desarrollar procesos de escritura en el Instituto de Problemas de Aprendizaje IPA de Bucaramanga que atiende a población educativa con necesidades educativas especiales, y se pretende desde su propia experiencia investigativa aportar al mejoramiento institucional generando una propuesta que promueva la escritura

desde las motivaciones de los niños, dentro de un contexto real y próximo por ello, “conviene tener en cuenta que cada alumna y cada alumno aprenden en interacción con el objeto de conocimiento -en este caso, el código escrito- y relacionándose con otros sujetos alfabetizados en situaciones donde leer y escribir tiene sentido”³³, es decir, desde su cotidianidad para que de esta manera se genere un interés intrínseco, verdadero, que le permita a los niños valorarse como actores principales de su actividad escolar y por lo tanto gozar de su experiencia educativa minimizando la brecha invisible, pero sentida y generada como resultado de la exclusión a la que han sido sometidos por el sistema educativo que los rechaza por no responder bajo criterios de normalidad y que no es más que la respuesta sistemática e igualitaria de todos, por lo tanto, ha sido visto como un producto que no cumple con los estándares de calidad.

Vislumbrarse como estudiantes con capacidades iguales a todos los niños les permite empoderarse y empezar a caminar por una senda que les otorgue un proyecto de vida ajustado a sus posibilidades reales y no desde el desencantamiento con la vida misma, producto de sus fracasos a tan temprana edad. Sin embargo, potenciar las habilidades y mejorar niveles de autoestima no son las únicas herramientas que pueden mejorarse, estos se refieren solo al capital de trabajo, los niños, también se espera propiciar en los docentes la articulación del currículo, la teoría que sustenta la acción pedagógica institucional -la modificabilidad cognitiva- y la evaluación por competencias, con experiencias significativas que permitan ayudar a los estudiantes a construir conocimiento más rápidamente al fomentar la interacción social, pues los niños pueden aprender de sus maestros y compañeros mediante el trabajo cooperativo al introducir la pedagogía por proyectos como “herramienta de cambio profundo que permite a cada docente enriquecer su quehacer educativo alejándose de la rutina y la repetición sin sentido al vincular la enseñanza con el contexto específico de la escuela, de los estudiantes,

³³ LOMAS. Leer para entender y transformar el mundo. Op. cit., p. 57 -67.

de los acontecimientos y desarrollos teóricos actuales”³⁴, así el docente se encarga de guiar hacia la solución de problemas, generando un ambiente social en lugar de uno de instrucción. Igualmente avivar la estrategia pedagógica inscrita en nuestro PEI donde,

las experiencias de aprendizaje mediadas (EAM), son esenciales para proporcionarle a un niño, estrategias y herramientas que van a permitirle obtener el máximo beneficio posible de la exposición a estos estímulos. Por consiguiente, una privación temprana de las experiencias del aprendizaje mediado, puede impedir el desarrollo cognitivo de un sujeto a pesar que abunde la estimulación en su entorno, queda así más equipado para relacionar y organizar los acontecimientos de su entorno de tal modo que puede aprender con ellos. Cuantos más sometido ha estado un organismo a niveles de mediación adecuados, mayor será su capacidad de aprender, es decir de verse modificado por la exposición directa a los estímulos³⁵.

Es por ello que el presente trabajo propende por una educación abierta y flexible que enseñe a los niños a leer y entender textos con sentido, es decir con significación en sus vidas, que les descubran realidades y le acerquen a la intimidad de su hogar y la cotidianidad de sus vidas fuera de la escuela,

Si la educación formal quiere afrontar el reto de la alfabetización cultural de toda la población en las sociedades postmodernas (en las que la comunicación audiovisual y las mediaciones virtuales a través de Internet ocupan cada vez más el escenario de los intercambios comunicativos entre las personas), debería considerar el fomento de la comprensión lectora como una tarea absolutamente prioritaria e implicar al alumnado en actividades de lectura que les vayan proporcionando de una manera gradual las habilidades y las destrezas necesarias para el dominio de los diversos usos escolares y sociales de la lectura y de la escritura.³⁶

Todo lo anterior a la par de la promoción del uso de herramientas de la tecnología de la información y la comunicación en el ámbito educativo que conlleva a la transformación del maestro, ya que con el apoyo de las nuevas tecnologías se ayuda a modificar las prácticas pedagógicas, los métodos de enseñanza y el acceso

³⁴ PÉREZ ABRIL, Mauricio y RINCÓN, Gloria. Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el Campo del lenguaje. Bogotá. CERLALC. 2009. p.21.

³⁵ INSTITUTO DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE. IPA. Op. cit., p.24.

³⁶ LOMAS. Leer para entender y transformar el mundo. Op cit. P. 57 -67.

al conocimiento, el estamento educativo en general se va familiarizando con las telecomunicaciones lo cual amplía su visión del mundo; y desde el punto de vista del currículo se fragua una integración paulatina de contenidos en las diferentes áreas; una escuela donde lo pedagógico se conjuga con la tecnología para lograr que el estudiante se apropie de su conocimiento y se vea más motivado es una escuela que moderniza su trabajo, dinamiza el aula y se acerca al lenguaje que los nativos digitales usan para aprender.

Ahora bien, si se considera que el lenguaje visual ha evolucionado de manera directamente proporcional a los avances en materia tecnológica, se puede esperar que este fenómeno continúe; resulta oportuno entonces, dar atención a la investigación sobre el futuro inmediato de las tecnologías y la educación en Colombia realizada por el Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona en 2016³⁷, donde se afirma que según informe del Ministerio de Tic, el país cuenta con cerca de 56 millones de teléfonos celulares para una población de 48 millones de personas; y el 55,5 % los usa para acceder a internet; esto abona el terreno para que aunado a Internet, los servicios wifi, disponibilidad de software gratuito y diversidad de tutoriales en línea hagan de la producción audiovisual una revolución al alcance de todos y en el campo educativo se conceda a los alumnos y maestros el rol de productores despertando el interés y explotando la creatividad a la vez que se potencian procesos educativos, comunicativos y sociales. Dado que “los sistemas de producción audiovisual permiten la creación de contenidos y productos individuales en formatos de audio y video. Por medio de estos es posible integrar imágenes fijas, imágenes en movimiento y pistas de audio en un formato unificado”³⁸, estos sistemas se componen de cámaras de video y fotográficas, grabadoras de audio, software de

³⁷ PÉREZ, José Manuel y PI, Mireia. Tecnología y pedagogía en las aulas. El futuro inmediato en Colombia. *Perspectivas 2016*. 2016. Barcelona. Editorial Planeta S.A.U. p.3.

³⁸ *Ibíd.*, p.28.

edición; actualmente es fácil encontrar todos estos aditamentos en un sólo dispositivo como puede ser una tableta o un teléfono móvil haciéndolos muy prácticos por su portabilidad y fácil acceso pues no exigen de un tratamiento profesional, ya que están adaptados a un mínimo manejo estándar con resultados de buena calidad; sin lugar a dudas, el uso de teléfonos móviles en el aula abre un abanico de posibilidades, no solo en términos de acceso a información o utilización de recursos educativos específicos, sino también en cuanto a la posibilidad de producción y edición de recursos audiovisuales y otros productos multimedia.

Entonces, la presente investigación beneficia en primer lugar a los niños quienes al hacer parte de un proyecto de aula deciden acerca de la temática a desarrollar y participan en acciones comunicativas auténticas erigiéndose como protagonistas en el proceso educativo y hallando sentido y utilidad a lo que aprenden, mientras emplean la tecnología a su alcance, es decir, “no basta con lograr que aprendan la escritura y la lectura convencionales, se necesita propiciar situaciones para que participen efectivamente en esas prácticas y reconozcan las funciones y usos que los textos cumplen en los grupos sociales”³⁹. En segundo lugar, se aporta a los docentes quienes a través de la generación de espacios para la reflexión acerca de la enseñanza por competencias y su integración con la teoría en la que se fundamenta el PEI fundamentarán su poderío como agente mediador del aprendizaje, al igual que prácticas más acordes con el enfoque sociocultural comunicativo para el área de lenguaje. En tercer lugar, al proyecto educativo institucional desde el ajuste a los lineamientos curriculares y a los estándares en los planes de asignatura del área de español. Y finalmente a toda la comunidad educativa mediante la cristalización del canal institucional de Youtube* como una ventana hacia la producción, publicación y socialización de su quehacer, en lo que

³⁹ PÉREZ ABRIL. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Op. Cit., p.16.

* Plataforma de Internet que permite a sus usuarios subir, visualizar, compartir y comentar videos.

significa dejar de tener una actitud meramente receptiva para transformarse en productores de contenidos que circulen por la web, experiencia que sin lugar a dudas, despertará el potencial creativo de maestros y alumnos quienes ya se acercan al internet de forma cotidiana; ésta es la posibilidad de reforzar la educación e innovar los recursos con los cuales se imparte y qué mejor que subirnos en este veloz tren donde los alumnos ya tienen su boleto comprado.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 General. Determinar de qué manera un proyecto de aula basado en la producción de un audiovisual fortalece el proceso de escritura en los estudiantes del grado primero del Instituto de Problemas de Aprendizaje I.P.A. de Bucaramanga.

1.3.2 Específicos. Describir las concepciones y estrategias que usan los maestros para promover las prácticas de lectura y escritura a través de los medios de comunicación con estudiantes del grado primero.

Identificar las principales dificultades que presentan los estudiantes de grado primero en los procesos de lectura y escritura.

Caracterizar un proyecto de aula que permita fortalecer el proceso de escritura a través de la producción de un audiovisual con estudiantes del grado primero.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES

Luego de un rastreo bibliográfico de proyectos de investigación que giran en torno a la problemática expuesta en el presente proyecto, tanto a nivel internacional, nacional y local, se han extraído aquellos que resultan más pertinentes por cuanto cobijan de alguna manera el presupuesto: medios de comunicación como estrategia pedagógica para desarrollar procesos de lectura y escritura.

2.1.1 Antecedentes Internacionales.

2.1.1.1 Investigaciones como, La explotación didáctica del video en el área de lengua castellana y literatura⁴⁰ de la universidad Complutense de Madrid finalizada en junio 13 de 2016, ha sido de especial interés dadas las implicaciones que pueden llegar a tener con el presente proyecto, ya que este trabajo máster pretende dar respuesta a las preguntas: ¿qué papel juega hoy el material audiovisual en la sociedad y en la escuela? Y ¿qué se ha de hacer en la enseñanza para que los alumnos disfruten aprendiendo Literatura? Ha concebido el uso del video como herramienta de aprendizaje y alfabetización audiovisual y se aplica en la didáctica de la Literatura desde una doble perspectiva: por un lado, el video como objeto de análisis en el aula de 1º de Bachillerato y, por otro, el material audiovisual como vehículo del conocimiento en 3º de la ESO.

Se propone el uso del video para vehicular conocimiento, producciones tanto de profesores como, sobre todo, de alumnos, para desarrollar actividades de

⁴⁰ FIGUEROA, María. La explotación didáctica del video en el área de lengua castellana y literatura. Tesis de Maestría. Universitas Complutensis. Facultad de Filosofía. Madrid. 2016. 98 p.

producción, creativas o formativas, e incluso para la motivación personal de los alumnos.

Este estudio se encuadra dentro del enfoque propio de la investigación-acción: tiene el propósito de convertir al docente en investigador de la didáctica de la Literatura en la realidad del aula con vistas a una mejora en las prácticas pedagógicas. En lo que a metodología de investigación se refiere, combina tanto el método cuantitativo como el método cualitativo lo cual ha permitido obtener un resultado más completo combinando la realidad de las cifras con la experiencia y la percepción del proceso.

Y concluye que la revolución que se pide de la escuela no ha de venir motivada únicamente por la necesidad de acomodarse a los nuevos tiempos, sino que, en lo que al material audiovisual respecta, puede obtener de él una explotación didáctica extraordinaria por las posibilidades que el medio ofrece y esto requiere no solo aprender a producir y descodificar mensajes, sino hacerlo de manera crítica y evitando todo tipo de manipulaciones.

2.1.1.2 La competencia comunicativa de los jóvenes en la sociedad líquida. Evaluación de la competencia mediática en adolescentes⁴¹. Esta investigación doctoral de tipo cualitativo llevada a cabo en 2015, se contextualiza dentro de la actual sociedad donde los límites espaciotemporales se difuminan generando transformaciones comunicativas tanto en las formas como en el fondo, amplificando y diversificando los canales y consiguiendo la omnipresencia de medios que permiten a las personas poder estar en contacto continuo, lo cual requiere nuevas estrategias y competencias que les permitan aprovechar los beneficios de los medios a la vez que evitar sus peligros, pues, las cuatro habilidades lingüísticas

⁴¹ DELGADO, Águeda, La competencia comunicativa de los jóvenes en la sociedad líquida. Evaluación de la competencia mediática de los adolescentes. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva, Departamento Filología Española y sus Didácticas. 2015. 467 p.

básicas: escuchar, hablar, leer y escribir deben diversificarse para atender las características que aporta Internet y las actuales pantallas.

Se considera que la competencia comunicativa va de a mano de la competencia mediática, esta premisa es la base de la investigación en cuestión, que nace de la necesidad de alfabetizar mediáticamente a los adolescentes desde la sistematicidad de una educación formal, dando los primeros pasos con la detección de carencias para incidir de manera directa sobre los aspectos más problemáticos y que más esfuerzos formativos requieren, para posteriormente diseñar una propuesta formativa para el desarrollo de la competencia mediática mediante la alfabetización audiovisual y digital que permita a los jóvenes integrarse de manera efectiva en la actual sociedad líquida.

Para lograrlo presenta una caracterización de los nuevos lenguajes comunicativos, nuevas formas de comunicación que surgen de la combinación de códigos y los rasgos propios de estos medios; Seguidamente, se expone la evolución conceptual y terminológica de la competencia mediática, el marco normativo y curricular Español, luego, se tratan los nuevos enfoques educativos vinculados a los cambios sociales actuales que favorecen la adquisición de competencias y la atención a las diferentes formas de aprendizaje y a las características individuales del alumnado.

Continúa con la aplicación de los instrumentos cuyos resultados muestran el nivel de competencia mediática de los jóvenes y los profesores y, determinan los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes iniciales sobre los medios audiovisuales y digitales. Y por último se presenta un programa didáctico contextualizado en Educación Secundaria que pretende llenar el vacío que existe en los currículos actuales a partir de la introducción de la competencia mediática como una asignatura transversal y particularmente práctica que trata prensa, radio, televisión, imagen (publicidad, cine, presentaciones) e internet (convergencia de medios).

Concluyen manifestando que los resultados deben estar en constante revisión, debido a la evolución imparable de las tecnologías y los medios y, con ello, de las habilidades y destrezas necesarias para hacer un uso seguro y crítico de estas.

2.1.1.3 También se ha analizado la investigación de la tesis doctoral: El currículo escolar y el uso del video en la sala de clases⁴² de la Universidad Politécnica y Artística del Paraguay que procura analizar prácticas pedagógicas producidas a partir de la posibilidad de utilización del video, en el ámbito de la institución escolar, en el espacio del aula y sus relaciones con el currículo escolar.

El estudio utilizó la técnica de investigación bibliografía, de donde se obtuvo la fundamentación teórica, y posteriormente usó la técnica de la observación y la entrevista a los profesores.

El autor de la investigación concluye que es innegable la potencialidad del video, como tecnología, en el proceso de exposición de conocimientos escolares, y también para movilizar sentimientos, sin embargo, el currículo en casi todas sus dimensiones contempla sólo los conocimientos escolares como formadores de los alumnos, los sentimientos solamente son visibles en la construcción del currículo en acción, el video no está efectivamente integrado a la escuela, y esto se debe a la falta de cultura audiovisual por parte de los docentes, la mayoría de ellos no tiene formación específica enfocada a los lenguajes audiovisuales, y las preocupaciones en la formación de los mismos están dirigidas a la cultura hablada y la escritura; se hace necesario más que nunca que los docentes tengan conocimiento y dialoguen con la cultura de los medios de comunicación, de lo contrario, la realidad de ellos continuará imponiéndose e impidiendo una forma de interacción y un diálogo

⁴² MELO, Francisco. El currículo escolar y el uso del video en la sala de clases. tesis de doctorado. Universidad Politécnica y Artística del Paraguay. Paraguay. 2007. 108 p.

constructivo entre currículum y video desestimando el aula como lugar privilegiado para la interacción de esos dos mundos.

2.1.1.4 Resulta interesante la siguiente tesis doctoral de la Universidad de Huelva: Educación para la competencia televisiva: fundamentación, diseño y evaluación de un programa didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en educación secundaria⁴³; pretende situar la necesidad de encuadrar el aprendizaje del medio televisivo en el contexto escolar, tanto porque este medio responde a una especificidad concreta del lenguaje audiovisual, como por el inaplazable reto social de encauzar positivamente las altas dosis de consumo televisivo de los alumnos, dentro del currículum escolar.

El autor sitúa la investigación dentro de los parámetros de la investigación evaluativa, en cuanto que pretende poner en experimentación en contextos reales el diseño de un Programa Didáctico, pero como diseñador y evaluador coinciden en una misma persona; y se consideran también como parte de la evaluación los propios docentes y alumnos, implica por tanto un proceso de investigación-acción bajo el paradigma cualitativo de investigación.

Concluye primero que, la presencia de estos recursos audiovisuales dinamiza los procesos de enseñanza-aprendizaje aunque éstos no son suficientes para intensificar la interacción en el aula, sí son elementos cruciales en manos de profesores y alumnos con una cierta motivación para descubrir el universo televisivo; la escasez de materiales curriculares es uno de los principales inconvenientes para el desarrollo de estos nuevos ámbitos de conocimiento, ya que

⁴³ AGUADED, José. Educación para la «competencia televisiva» Fundamentación, diseño y evaluación de un Programa didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria. Tesis de Doctorado. Universidad de Huelva.1998. Departamento de Didáctica y organización escolar Huelva.1998. 1415 p..

los docentes tienen graves dificultades a la hora de diseñar materiales curriculares contextualizados, dentro de materias novedosas y difícilmente sistematizables.

Segundo, que la televisión ocupa un lugar central en la vida de los adolescentes y jóvenes de hoy, siendo el principal patrón de referencia con el grupo de iguales y además, son ellos quienes ponen de manifiesto el escaso o nulo tratamiento que en la familia y especialmente en la escuela, tiene el desarrollo de una educación para el telespectador. Finalmente se considera que el panorama audiovisual que se avecina va a suponer una auténtica revolución mediática y audiovisual que demanda cada vez más la cualificación de las personas para entender estos nuevos lenguajes que conllevan los actuales medios de comunicación, progresivamente más interactivos.

2.1.1.5 En la investigación: La alfabetización mediática como herramienta para formar niños competentes, críticos y alfabetas en medios⁴⁴, se pretende crear una estrategia educativa que fomente el desarrollo de aquellas habilidades y competencias de la alfabetización mediática con el fin de evaluar si aquellos proyectos y actividades sobre medios dotan a los niños de 9 y 10 años de habilidades suficientes para acceder a ellos, analizarlos y evaluarlos y a su vez determinar si también desarrolla en estos niños habilidades de pensamiento crítico.

Utiliza una metodología cuasiexperimental cualitativa, a través de un estudio de caso donde se analiza la incidencia de la aplicación de una variable independiente sobre un grupo, comparándolo con otro grupo que no recibe el tratamiento; para medir el desarrollo de habilidades aplican un pretest y un pos-test que no se cuantifica, sino que se realiza una valoración cualitativa a través de una rúbrica. La

⁴⁴ URIARTE, Mónica. La alfabetización mediática como herramienta para formar niños competentes, críticos y alfabetas en medios. Tesis de maestría. México: Universidad Iberoamericana. México. 2011. 95 p.

variable experimental consistió en un plan de ejercicios y dinámicas vivida en grupo y con la presencia del experimentador y bajo la temática del periódico. Al realizar los resultados se compararon en términos de casos y no de porcentajes, destacando el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

La investigación demuestra que la alfabetización mediática es una herramienta que puede ser incorporada dentro del currículo para formar y desarrollar habilidades de pensamiento crítico desde pequeños, de tal manera que no sólo accedan a los medios, sino que sean capaces de analizarlos y evaluarlos.

2.1.1.6 La influencia de prácticas de lectoescritura en los alumnos con necesidades educativas especiales⁴⁵. Este proyecto investigativo, indaga sobre la influencia de la aplicación de prácticas de lectoescritura en los alumnos entre los 7 y 12 años de edad, con necesidades educativas especiales, asociados a discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo o que por la discapacidad que presentan, requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas, de apoyos generalizados y/o permanentes a quienes la escuela no ha podido integrar por existir barreras.

Se plantean tres objetivos de investigación: el primero describir las actividades prácticas de lectoescritura para que los alumnos con necesidades educativas especiales accedan a ellas, el segundo dar a conocer las características de los materiales didácticos que favorecen el aprendizaje de la lectoescritura y el tercero mencionar los beneficios del aprendizaje de la lectoescritura a través de dinámicas grupales.

⁴⁵ BLANCO, Beatriz. La influencia de prácticas de Lectoescritura en los alumnos con Necesidades educativas especiales. Tesis de Maestría. Universidad Tecvirtual, Escuela de Graduados en Educación. México. 2012. 138 p.

El estudio se llevó a cabo en un enfoque cualitativo bajo un estudio de tipo etnográfico descriptivo, donde intervienen el equipo multidisciplinario conformado por maestra de grupo, psicólogo, terapeuta de lenguaje, maestra de pretaller y trabajadora social. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, revisión de documentos, también se observaron sesiones de clase y bitácora.

Esta propuesta consiste en identificar los programas, ejercicios de intervención o dinámicas que beneficien a los alumnos con necesidades educativas especiales de la escuela, para acceder a la lectoescritura. Pretenden hallar si dándole las estrategias adecuadas los niños con problemas para el acceso a la lectoescritura pueden llegar a aprender igual que cualquier niño normal logrando accesos a aprendizajes significativos.

La muestra original fue constituida por 13 alumnos con diferente discapacidad que pertenecen a un nivel multigrado de 2º y 3º año de primaria, a quienes se les hizo un seguimiento sistemático de tres meses.

Se concluye, que existen varios alumnos con problemas de aprendizaje en el que no existe un avance a pesar de las adecuaciones curriculares aplicadas, o avanzan poco; además tienen escasa atención, se distraen muy fácilmente. Los alumnos que presentan mayores dificultades no logran el aprendizaje de la lectura, a diferencia de la escritura, en donde se obtienen resultados positivos gracias a las correcciones realizadas por la profesora. La adquisición del aprendizaje de la lectoescritura a través de las dinámicas grupales lúdicas e intereses de los niños en las mismas, así como la interacción con los padres a través de la comunicación motivaron a los alumnos, a quienes les favorece la aplicación de dinámicas y material lúdico ya que les agrada trabajar con ellos.

2.1.2 Antecedentes Nacionales.

2.1.2.1 A nivel nacional encontramos el proyecto de investigación: El video como herramienta pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento⁴⁶, del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP de Bogotá, del 26 de octubre de 2013, se basa en el diseño de una unidad didáctica para las asignaturas de educación artística con estudiantes de educación básica secundaria y media, el núcleo temático exploró los fundamentos del lenguaje audiovisual y el concepto de imagen en movimiento, desde una perspectiva interdisciplinar de la enseñanza de las artes.

El desarrollo de la investigación empleó un diseño metodológico cualitativo que usa algunas herramientas estadísticas propias del método cuantitativo como lo es la aplicación, tabulación y sistematización de encuestas. De igual manera, por tratarse de una investigación de proyecto de aula para estudiantes de educación básica secundaria, se adaptaron al proceso de diseño pedagógico varias estrategias del modelo de investigación acción participativa desde un enfoque crítico, estético, hermenéutico.

Esta experiencia procura seguir a través de los comportamientos de asimilación de las herramientas propias del lenguaje audiovisual y de las respuestas ofrecidas por los estudiantes como proceso y resultado, el hecho de que el lenguaje audiovisual es intergeneracional por lo cual puede salvar ese abismo generacional planteado entre los saberes del docente y los que acompañan a los estudiantes, en busca de generar nuevas relaciones para la producción de conocimientos con funciones de transmisión simbólica transformadora de realidades.

⁴⁶ PINEDA, Mauricio; ROMERO, Erika y ROBAYO, Andrea. El video como herramienta pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento. Proyecto investigaciones e innovaciones convocatoria Bogotá: IDEP 2013. Colombia. 2013. 36 p.

Concluye que el uso del video como herramienta pedagógica fortalece el desarrollo de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes y potencializa el descubrimiento de capacidades y habilidades que ellos mismos no conocían al momento inicial del proceso. El video al interior del aula permite recuperar la voz del estudiante en los procesos pedagógicos ya que son ellos quienes, con sus sentires, actuares y pensares modelan el tan anhelado sueño de transformar y cambiar positivamente nuestras realidades, nuestra ciudad, nuestro medio ambiente, nuestro desarrollo como país, nuestra identidad como ciudadanos.

2.1.2.2 La investigación, De la pantalla a la escuela: otra forma de ver televisión⁴⁷, diseña e implementa una propuesta pedagógica para desarrollar la competencia televisiva en estudiantes de grado cuarto de una institución educativa pública e integradora pues, atiende niños con necesidades educativas especiales y se encuentra ubicada en la ciudad de Bogotá D.C.

La investigación es de tipo descriptivo con enfoque mixto pues vincula datos cuantitativos y cualitativos; se seleccionó como diseño metodológico la sistematización de experiencias. De acuerdo con la estrategia de intervención diseñada se emplearon como instrumentos para la recolección de la información entrevistas, diarios de campo y observaciones. Además, se adaptaron los talleres del modelo pedagógico de competencia televisiva propuestos por Bustamante, Aranguren y Arguello (2005) según las características y necesidades de la población. El diseño de la estrategia de intervención pedagógica se divide en dos fases. La primera corresponde al trabajo con docentes y la segunda a los talleres implementados con los estudiantes.

⁴⁷ CASTRO, Adriana. De la pantalla a la escuela: Otra forma de ver Televisión. tesis de Maestría. Chía: Universidad de la Sabana. Facultad de Educación. 2015. 123 p.

A su vez, la intervención pedagógica se divide en dos momentos. El primero de ellos consiste en la aplicación de cuatro talleres teóricos sobre la televisión; cada taller respondía a las tres dimensiones de la competencia televisiva: tecnológica, lenguaje y discurso. La segunda parte se compone por dos talleres prácticos en los cuales los niños respondían al carácter creativo de la competencia televisiva, a través de ellos los niños pusieron en práctica la fundamentación teórica que se había presentado. Como prueba de salida realizan una producción audiovisual protagonizada por los niños, en la que se refleja el saber consciente y creativo que han desarrollado los estudiantes en torno al concepto de competencia televisiva.

El proyecto concluye que se hace necesario realizar un ejercicio evaluativo-reflexivo del currículo escolar; pues, éste no responde a los requerimientos y demandas de la sociedad actual, en la que los medios de comunicación, y en este caso en particular, la televisión representan un fenómeno socio-cultural que debe ser reconocido, comprendido y visibilizado, por otra parte, la visión sesgada de algunos docentes impide la aproximación pedagógica y didáctica al discurso televisivo, el cual lejos de ser nocivo, es rico en técnicas y lenguajes. En consecuencia, el docente debe estar dispuesto a aprender, a construir una experiencia a partir de la televisión y ser capaz de escuchar y legitimar las voces (saberes y experiencias) de los niños quienes están dispuestos a asumir los retos que el docente plantea, y más aún cuando estos responden a sus gustos e intereses.

2.1.2.3 La investigación Incidencia de la construcción de un guion para cortometraje en el proceso de escritura de estudiantes de ciclo cuarto⁴⁸ se suscribe en la línea de prácticas de enseñanza, prácticas discursivas y lenguaje en el campo educativo; analizó la repercusión que tiene la construcción de un guion para cortometraje en el

⁴⁸ DÍAZ, Shirley y HERNÁNDEZ, Hellen. Incidencia de la construcción de un guion para cortometraje en el proceso de escritura de estudiantes de ciclo cuarto. Tesis de Maestría. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. 2015. 167 p.

proceso de escritura de estudiantes de ciclo cuatro en dos instituciones educativas de Bogotá.

Se implementó una secuencia didáctica que buscó una nueva forma de abordar la escritura dentro del aula, para romper la brecha entre el mundo de los jóvenes y la manera en que se acercan a la escritura. Para ello pretenden describir cómo la construcción de un guion para cortometraje permite apropiarse de la estructura narrativa, evidenciar la evolución de los procesos escriturales relacionados con la estructura narrativa en la construcción de un guion para cortometraje y analizar la relación entre los procesos de escritura narrativa de los estudiantes y la experiencia en la construcción de un guion.

La modalidad de esta investigación es cualitativa porque estudia una realidad en el aula con la pretensión de generar transformaciones. En esta investigación encuentran que al inicio de la implementación de la secuencia didáctica los estudiantes presentaron una forma de escritura básica; en la medida que se avanzó y se apropiaron de los elementos cinematográficos tuvieron más herramientas para enriquecer la estructura narrativa del guion que de una manera implícita los lleva a la estructuración de textos narrativos permitiendo establecer un ambiente de aprendizaje propicio en el aula para la creación escritural.

En el plano didáctico comprobaron que es necesario abordar la escritura de manera que se supere la simple transcripción, pues al mostrarles otra manera de trabajar en la que se les propone un producto final al que se acercan paso a paso se genera en los jóvenes interés por hacer parte del proceso escritor; la secuencia didáctica aplicada demostró que el cine genera no sólo impacto en los estudiantes sino que se configura como una plataforma para la enseñanza de la escritura y finalmente evidencian que el trabajo en grupo favoreció en los estudiantes la independencia del maestro para la construcción de sus escritos, hallazgo de que el andamiaje

generó autonomía en ellos y fomentó apoyo entre pares, actitud de escucha y negociación para llegar a acuerdos.

En esta investigación se determinó que el abordaje de la escritura es indispensable para fomentar habilidades superiores como el pensamiento crítico en el plano escolar y que el cine en la escuela se ha subestimado en la medida que se utiliza para la proyección de un filme sin mayor profundización académica, sólo con un fin recreativo, dejando de lado las múltiples ventajas didácticas del cine.

2.1.2.4 En el caso de Animación de la lectura como estrategia para desarrollar la producción escrita con intención comunicativa en estudiantes de transición del colegio secretariado social de Soacha⁴⁹ se presenta una investigación relacionada con el desarrollo de los procesos de lectura y escritura en el nivel inicial, la cual surge de la necesidad de ofrecer una alternativa pedagógica a estudiantes que inician los procesos de lectura y escritura, con el fin de que estos se lleven a cabo de una manera placentera y significativa y logre establecerse y perdurar por el resto de sus vidas.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo y se aborda desde una investigación acción – participativa que es relevante para el desarrollo de dicha investigación puesto que determina la forma en que los procesos de las estudiantes se pueden mejorar mediante una acción intencionada y una oportuna retroalimentación de los objetivos alcanzados.

Proponen el desarrollo de diez talleres desde el área de dimensión comunicativa por ser el espacio en el cual se desarrollan los procesos tanto de lectura como de

⁴⁹ CASAS, Martha. Animación de la lectura como estrategia para desarrollar la producción escrita con intención comunicativa en estudiantes de transición del colegio Secretariado Social de Soacha. Tesis de Maestría en Pedagogía. Chía, Universidad de la Sabana.2013.123p.

escritura dentro de la institución. Estos talleres se evaluaron con una rejilla al iniciar, en el intermedio y al finalizar el proyecto, lo que permitió identificar el avance en los procesos de lectura y escritura. Los resultados que se generan a partir de todo el proceso tienen en cuenta las etapas de escritura propuestas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky.

Los hallazgos de la investigación contemplan que las prácticas pedagógicas siguen apegadas a formas tradicionales de enseñar, especialmente en aquellas referidas a los procesos de lectura y escritura, donde los modelos están sesgados a la memorización y mecanización de signos sin ningún sentido; por lo anterior, es clave que el docente diseñe momentos que verdaderamente animen a desarrollar tanto procesos de lectura como de escritura los cuales sean significativos y le permitan a los niños avanzar en el desarrollo de estas habilidades.

También se logra concluir que en el proceso de construcción de la lengua escrita no hay aprendizaje significativo sin actividades auténticas, se construye el conocimiento y el desarrollo de competencias comunicativas en la medida en que las actividades propuestas que desarrolla el niño tengan sentido, relevancia y un propósito para él.

2.1.2.5 La investigación El proyecto de aula y su relación con la construcción de la lengua escrita⁵⁰ tuvo como propósito generar procesos de aprendizaje significativo en la construcción de la lengua escrita en los niños del primer grado de básica primaria, a través de la implementación de la estrategia pedagógica de proyectos de aula, procesos de aprendizaje significativo en la construcción de la lengua escrita en los niños.

⁵⁰ ORTEGA, Paola. el proyecto de aula y su relación con la construcción de la lengua escrita. Tesis de Maestría en Pedagogía. Bogotá: Universidad de la Sabana, Facultad de Educación. 2011. 76 p.

Esta investigación es de tipo cualitativo y tiene un corte descriptivo y se realizó con un grupo de seis niños del grado primero de básica, quienes fueron seleccionados teniendo en cuenta los diferentes momentos del proceso de la construcción de la lengua escrita, como son: presilábico, silábico y alfabético.

Concluye que el proyecto de aula al partir del interés y las necesidades de los niños, se convierte en la estrategia pedagógica adecuada que motiva a los niños al aprendizaje de nuevos conocimientos y a generar escritos y producciones textuales, lo que hace que la visión del docente en torno a éste proceso cambie, ya que las metodologías tradicionales no evidencian aprendizajes y construcciones tan rápidamente y tan significativamente importantes para los niños como si lo logra el proyecto de aula que además genera una clara intencionalidad comunicativa, la cual se evidencia en la necesidad demostrada por los niños de compartir sus ideas y pensamientos con los demás; por su carácter lúdico, inherente a la edad de los niños favorece la capacidad creativa, el espíritu de investigación, la observación, el trabajo cooperativo, la solidaridad, mayor sensibilidad y adaptabilidad social; permite evidenciar claramente la función de la lengua escrita, los niños y niñas tienen claro el qué, por qué y para qué quieren comunicar, se observan las diferentes etapas, presilábica, silábica y alfabética desde el inicio del proyecto hasta la finalización del mismo.

2.1.2.6 La siguiente investigación Proyectos de aula y la construcción de la escritura en grado primero del nivel de básica primaria⁵¹ responde al interrogante: ¿Una didáctica fundamentada en los proyectos de aula, incide en los procesos de construcción de la escritura en niños y niñas del grado primero del nivel de Básica

⁵¹ MERA, Constanza y NARVÁEZ, Mary Lucía. Proyectos de aula y la construcción de la escritura en grado primero del nivel de básica primaria. Tesis de Maestría. Popayán: Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. 2014. 111 p.

Primaria de la Institución Educativa Los Comuneros de la ciudad de Popayán, departamento del Cauca?.

La inquietud surge al considerar el factor de fracaso y deserción escolar y más aún de dificultades en la composición y comprensión de diversos textos académicos y no académicos, situación que interfiere en los logros educativos de los niños que cursan el grado primero de Básica Primaria, quienes terminan el año escolar sin alcanzar los mínimos desempeños esperados para el nivel. Estas limitaciones de los estudiantes para interiorizar las reglas que rigen el español escrito, hace necesario la búsqueda de estrategias que lleven a los estudiantes a desarrollar las habilidades comunicativas desde los procesos escriturales.

Es por lo anterior que se lleva a cabo la propuesta didáctica fundamentada en los proyectos de aula demostrando que tiene enormes beneficios en el desarrollo cognitivo, comprensión y apropiación de la lengua escrita, en la medida que permite llevar a cabo una contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje, brinda la oportunidad de pensar en el aspecto metodológico; respetando los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y asegura la evaluación del proceso en la consecución o no de los objetivos planteados.

El proyecto se inscribió en el enfoque cuantitativo, de corte cuasiexperimental y concluye que si bien es cierto que los niños y niñas avanzan en la construcción de la lengua escrita independiente del método que se utiliza en la enseñanza, el análisis de los datos evidenció que las experiencias más significativas en la construcción de textos se dieron en los estudiantes que emplearon la didáctica fundamentada en los proyectos de aula.

2.1.2.7 Además, se ha revisado la investigación: Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo en la comprensión de textos narrativos

de los niños y niñas de grado preescolar de la institución educativa Fabio Vásquez Botero⁵² donde el trabajo se centra en dos dimensiones: la comprensión sobre la situación de comunicación y la comprensión sobre la superestructura textual.

Es una investigación cuantitativa de tipo explicativo enmarcada en el diseño cuasi experimental, trabaja con grupo homogéneo al que se la aplican dos pruebas: la primera prueba (pre test) que pretende valorar el estado inicial de comprensión de los niños y niñas, y una segunda prueba (pos test) realizada después de terminada la intervención de la secuencia didáctica, que pretende valorar el estado final de la comprensión de textos narrativos de los estudiantes.

Se desarrolla en el marco de un proyecto de aula que incluye actividades como la exploración de conocimientos previos, construcción de conocimientos referidos a la amistad, las normas de convivencia, juegos con los amigos, disfrutar con ellos la salida al circo, una película, un día de pijamada y lectura de cuentos. El trabajo se centra en la implementación de una secuencia didáctica basada en las categorías de situación de comunicación y superestructura para la comprensión de textos narrativos en niños de preescolar.

Para el análisis de la comprensión lectora, se abordan dos dimensiones: la primera dimensión, hace referencia a la comprensión de textos narrativos en niños de preescolar y la situación de comunicación, que abarca indicadores como: emisor, narrador, destinatario, objeto del mensaje y propósito. La segunda dimensión, hace referencia a la superestructura textual del texto narrativo, que incluye los siguientes indicadores: estado inicial, fuerza de transformación, estado resultante, fuerza de reacción, estado final, personajes, espacio, tiempo, mensaje y secuencia de las

⁵² ARBELAEZ, Diana y RAMIREZ, Yeinny. Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo en la comprensión de textos narrativos de los niños y niñas de grado preescolar de la institución educativa Fabio Vásquez Botero. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira. 2014. 167 p.

acciones. Por último, se analizan los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico intertextual; los cuales se han definido como referentes para caracterizar modos de leer, asumiéndolos como una opción metodológica para identificar estados de competencia en la lectura.

Se establece que en el desarrollo de la secuencia didáctica se encuentran aciertos significativos, al realizar actividades metacognitivas orientadas por las consignas, ya que la metacognición facilita tanto a las docentes investigadoras como a los estudiantes a ser conscientes del propio conocimiento y sus procesos de aprendizaje, ello permite el logro de objetivos orientados a partir de preguntas al finalizar cada sesión como “qué aprendimos hoy, cómo y para qué lo aprendimos”; lo que facilita la reflexión individual y colectiva para que transformen sus hallazgos en herramientas y avancen en estos aprendizajes. Dentro de la dimensión de la superestructura los aciertos se presentan durante la aplicación de la secuencia didáctica, a partir de la lectura de diferentes historias, al tener en cuenta la dinámica interna, es decir, identificar sin dificultad la estructura de un cuento, lo cual demuestra que se potenció en un alto porcentaje la capacidad de los niños y niñas para comprender textos, en este caso narrativos.

Igualmente, determina que es importante que los docentes diseñen y trabajen secuencias didácticas en el aula, ubicadas en contextos significativos para mejorar la comprensión de diferentes textos, acudir a experiencias escolares enmarcadas en proyectos de aula, permite retomar los propios intereses de los estudiantes y optimizar sus aprendizajes.

2.1.2.8 Aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica en el aula inclusiva para el fortalecimiento de la lectura y escritura⁵³. Este estudio pretende explorar la estrategia de aprendizaje cooperativo para el fortalecimiento de la lectura y la escritura como alternativa pedagógica en el aula inclusiva, con niños y niñas con y sin discapacidad intelectual en el grado primero.

La línea desde la cual se fundamenta la investigación entiende la inclusión como una dinámica en la que todos y cada uno de los participantes en el proceso de aprendizaje aporta desde su nivel de desarrollo a la construcción colectiva de nuevo conocimiento. Para lograr la inclusión implementa la estrategia de aprendizaje cooperativo, la cual brinda pautas para la participación, interacción, ayuda mutua, demostración de fortalezas y disminución de las dificultades en todos los participantes del grupo especialmente de aquellos niños y niñas con discapacidad intelectual. El docente crea, diseña las actividades y organiza los grupos de trabajo para lograr los objetivos propuestos.

La propuesta planteada desde la metodología cualitativa y el diseño de investigación acción, emplea para la recolección de datos instrumentos como: el diario de campo, las entrevistas y los productos del trabajo en el aula. La muestra escogida es un grupo de estudiantes del grado primero, de los cuales 4 presentan barreras para el aprendizaje y la participación por déficit cognitivo y 17 son estudiantes promedio.

El diagnóstico encontró que los docentes no conocen formas de asumir la diversidad cognitiva en el aula, y aducen desconocimiento de estrategias puntuales para aplicar en el aula inclusiva. Por eso se vio la necesidad de diseñar e implementar actividades utilizando la estrategia de aprendizaje cooperativo para llevar a cabo

⁵³ CAÑON, Nohora. Aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica en el aula inclusiva para el fortalecimiento de la lectura y escritura. Tesis de Maestría en pedagogía. Universidad de la Sabana, Facultad de Educación. Chía. 2015. 88 p.

una verdadera inclusión en el aula y fortalecer los procesos de lectura y escritura en los estudiantes con y sin discapacidad.

Se diseñaron 3 actividades con sus respectivas sub actividades utilizando la estrategia del aprendizaje cooperativo, en donde se agrupan los estudiantes en duplas o tríos y se les asigna un rol específico, el estudiante con necesidades educativas se encarga de las tareas como la lectura y búsqueda de imágenes, dibujar y recortar; los otros estudiantes realizan las actividades específicas de lectura y escritura; la investigadora considera que en ese sentido cada uno de los niños del grupo avanzó sin tropiezos y a su ritmo.

Se concluye que se avanzó de manera significativa hacia la comprensión de material comunicativo (visual y verbal) y hubo una cierta aproximación hacia el código notacional de la lengua ya que a través del aprendizaje cooperativo los estudiantes interactuaron con sus pares y las actividades eran agradables para desarrollarlas de forma didáctica llevando a cabo un aprendizaje significativo en cada uno de los estudiantes y en los grupos de trabajo asignados.

En cuanto al rol del docente comprueban que este puede considerarse un mediador de las actividades, pero no con trabajo paralelo o guías diferentes para los niños con discapacidad intelectual, sino con el diseño de actividades utilizando la estrategia de aprendizaje cooperativo.

2.1.2.9 También se encuentra la investigación Ambiente de aprendizaje mediado por tecnologías de la información y la comunicación (Tic) para fortalecer la competencia comunicativa lectora en estudiantes con necesidades educativas transitorias (NET)⁵⁴. El presente estudio abordó la problemática de las NET,

⁵⁴ MENJÍVAR, Eduardo. Ambiente de Aprendizaje mediado por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para fortalecer la Competencia Comunicativa Lectora en Estudiantes con

específicamente en el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora en 6 estudiantes de grado tercero de educación básica primaria, quienes oscilan entre los 8 a 10 años de edad. Tiene como objetivo determinar el aporte de un ambiente de aprendizaje mediado por Tic en el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora.

La investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, se aplicó el diseño metodológico estudio de caso único, y para el análisis de los datos se empleó el método de teoría fundamentada. Los instrumentos empleados en la recolección de datos fueron: observaciones, entrevistas semiestructuradas, producciones de los estudiantes y prueba de entrada y salida; éstos se aplicaron en dos fases: fase 1: previo a la intervención del ambiente de aprendizaje y fase 2: en la implementación del ambiente de aprendizaje. El material creado por los estudiantes, los ejercicios realizados en cada recurso Tic y las observaciones realizadas por el docente/investigador fueron los insumos para evaluar el aprendizaje alcanzado por cada estudiante.

El ambiente de aprendizaje está estructurado en tres momentos (expresión oral, lectura literal y lectura inferencial) cada uno está compuesto por 4 sesiones de aprendizaje, sustentado bajo la premisa de la lectura como proceso interactivo, donde los actores del ambiente mediado son: docente, estudiante, Tic; y se espera fortalecer los espacios de trabajo en equipo con el fin de apoyarse unos con otros, usar estímulos, para refocalizar la atención y habituar su mantenimiento mientras se desarrolla la actividad solicitada.; implementar señales para recordar las tareas pendientes, realizar ejercicios de estimulación y de reacomodación, y potenciar las dinámicas de interacción. Todo esto mediante la interacción del estudiante con las actividades mediadas por Tic y el desarrollo de los contenidos del ambiente de

aprendizaje (vídeos, audios, lecturas animadas, ejercicios de comprensión lectora, rompecabezas).

El proyecto se orienta bajo el enfoque cualitativo, se realizó un estudio de caso único, y presenta como hallazgos: los estudiantes después de la implementación del ambiente de aprendizaje fortalecieron la competencia comunicativa lectora, superando las necesidades educativas al generarse ambientes de aprendizaje que incorporan estrategias de enseñanza con elementos de: motivación, atención y estimulación. Además, se encontró que al generar los espacios oportunos donde los estudiantes puedan seleccionar lo que ellos desean leer y compartir con los demás, se logra interactuar con ellos y generar comunicación y expresión oral, en esa medida se fortalece la competencia comunicativa lectora en los componentes de: lectura literal y lectura inferencial.

Las Tic fueron un componente fundamental en el ambiente de aprendizaje implementado, apoyaron los procesos de lectura literal e inferencial, generaron motivación e interés; los estudiantes se estimulan a nivel visual por el uso de colores, texturas, tamaños, sonidos, formas, movimientos, estilos, figuras; se activan ciertas partes del cerebro, con estrategias diferentes, con herramientas Tic, con diversas dinámicas, lectura interactiva además los estudiantes interactuaban entre ellos y con el docente logrando el desarrollo de todas las actividades establecidas y la construcción de aprendizajes significativos.

En esa medida, los recursos Tic favorecen el aprendizaje de los estudiantes, pero debe existir siempre un acompañamiento por parte del docente, quien debe tener presente que los estudiantes con NET tienen un ritmo de aprendizaje más lento en comparación a los otros estudiantes y debe dedicarle el tiempo que sea necesario para que se genere un ambiente de aprendizaje propicio cumpliendo con los elementos mencionados en este estudio.

2.1.3 Antecedentes Locales.

2.1.3.1 Encontramos en el ámbito local la Propuesta de innovación pedagógica basada en la caracterización de los factores que inciden en el desarrollo de competencias lecto escritoras, en los estudiantes del grado segundo de primaria del Instituto Santo Ángel del municipio de Bucaramanga⁵⁵, que busca dar respuesta a dos inquietudes investigativas: la primera relacionada con el nivel promedio de desarrollo de las habilidades lectoescritoras de la población objeto y la segunda con los factores que podrían tener incidencia en los estudiantes con los más bajos niveles de desempeño tanto en la lectura como en la escritura.

La metodología que aplica es multimodal dado que combina métodos cualitativos y cuantitativos y se centra de manera específica en determinar a través del método científico las variables asociadas a las dificultades lectoras y escritoras que registran los estudiantes de segundo grado de básica primaria, con el fin de trazar rutas pertinentes para la posterior intervención.

Se concluye, que las dificultades lectoescritoras de los estudiantes, tarde o temprano terminan obstaculizando el desarrollo integral de los niños y difícilmente se podrán superar sin la participación activa, consciente y adecuada de los padres de familia, los educadores, un equipo interdisciplinario de profesionales en las áreas de psicología, trabajo social y fonoaudiología que acompañe y oriente a los maestros en pro del adecuado desarrollo de su práctica pedagógica

2.1.3.2 La tesis doctoral, La implicación de los padres de familia y el centro escolar en el proceso del aprendizaje de la lectoescritura de los niños de segundo de

⁵⁵ GONZALEZ, Hercilia y GUALDRON, Vitalia. Propuesta de innovación pedagógica basada en la caracterización de los factores que inciden en el desarrollo de competencias lecto escritoras, en los estudiantes del grado segundo de primaria del instituto santo ángel del municipio de Bucaramanga. Tesis de Maestría. Ibagué: Universidad del Tolima. Facultad Ciencias de la Educación. 2014. 138 p.

primaria⁵⁶ realizada en la Universidad de Oviedo en el año 2015, es una investigación evaluativa de carácter cuantitativo con diseño cuasi- experimental donde se trabaja dentro de una situación educativa con estudiantes de segundo grado de primaria de dos colegios de la ciudad de Bucaramanga, una de carácter privado y la otra pública; pone el énfasis en detectar necesidades que faciliten la adopción de estrategias, propuestas y prácticas innovadoras, que pueden ser utilizadas por padres de familia y profesorado, para estimular el aprendizaje de la lectoescritura tanto en el centro escolar, como en el hogar. Concluye que los niños que tienen más estímulos en su casa gracias al programa de intervención familiar “aprendiendo juntos” logran un mejor resultado en el proceso enseñanza aprendizaje de la lectoescritura que en los niños que solamente reciben lo que el centro escolar les brinda.

2.1.3.3 Lectura de historietas: apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural⁵⁷. Este trabajo cualitativo bajo el diseño de investigación acción, tiene como objetivo determinar de qué manera la lectura de historietas contribuye al desarrollo de la argumentación en jóvenes de una institución educativa rural.

Y encuentra que la implementación de una propuesta de lectura que parte de los saberes previos de los estudiantes, es la clave fundamental para lograr un aprendizaje significativo, y en este caso iniciar un discurso argumentativo, desde el

⁵⁶ LUNA, María. La implicación de los padres de familia y el centro escolar en el proceso del aprendizaje de la lectoescritura de los niños de segundo de primaria. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo. Facultad de Ciencias de la Educación. 2015. 450 p.

⁵⁷ ARMENTA, Yannit. Lectura de historietas: Apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural. Tesis de Magister en Pedagogía. Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. 2016. 428 p.

reconocimiento de los elementos que conforman la historieta como tipología textual enriquecida con la variedad de posibilidades que brinda la imagen.

Para el desarrollo de la argumentación la propuesta presenta como metodología cuatro momentos específicos que estuvieron orientados hacia la resolución de una disputa, con respecto a las diferencias de opiniones que manifestaron los estudiantes ante el contenido de las historietas; estos momentos fueron: la etapa de confrontación, la etapa de apertura, la etapa de argumentación y la etapa de clausura.

Concluye que las prácticas docentes deben reconfigurarse, de manera que se pueda garantizar en las escuelas vivencias de aprendizajes significativos para los estudiantes; por tanto, la socialización de estrategias docentes debe seguir siendo una oportunidad de enriquecimiento profesional.

2.1.3.4 Desarrollo de la competencia de producción textual, a través de la publicación de creaciones literarias narrativas en el blog.⁵⁸ El objetivo principal de esta investigación fue determinar de qué manera la publicación de textos narrativos a través del blog, posibilita el desarrollo de la competencia de producción textual.

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo con diseño investigación acción; mediante seis talleres los estudiantes apoyados en algunos recursos informáticos y en activadores creativos trabajaron tres tipologías del texto narrativo: cuentos, fábulas e historietas, los estudiantes reconocen la importancia de llevar de manera adecuada la producción escrita en la que es necesario la revisión y

⁵⁸ PEÑA, Luz Marina. Desarrollo de la competencia de producción textual. A través de la publicación de creaciones literarias narrativas en el blog. Tesis de Magister en Pedagogía. Universidad Industrial de Santander. facultad de Ciencias Humanas. 2016. 231 p.

corrección antes de publicar tanto en la red como en diferentes medios además de asumir la responsabilidad que les genera el ser leídos y reconocidos.

El proceso de interacción en el blog se convirtió en una manera de establecer retroalimentación a través del trabajo colaborativo, pues los estudiantes aportaban sugerencias y comentarios validaban el trabajo de sus compañeros apoyando sus procesos de producción escrita.

Concluyen que el uso apropiado de recursos informáticos, el reconocimiento del blog como medio para compartir e interactuar y el trabajo colaborativo entre pares, hacen posible el desarrollo de los aprendizajes y en este caso pueden mejorar los procesos de producción de textos narrativos, además el carácter interactivo del blog permite el intercambio de sugerencias y aportes al igual que la validación del trabajo de sus compañeros influyendo positivamente el proceso de producción escrita a través del mecanismo de la coevaluación.

2.1.3.5 El proyecto de investigación Los recursos informáticos en la producción textual de niños y niñas del grado segundo de primaria de una institución educativa de Bucaramanga⁵⁹, se presenta como una alternativa de solución para mejorar los procesos de lectura y producción textual de los estudiantes en sus primeros años de escolaridad, con la implementación de algunos programas informáticos, como recurso didáctico, que permite la motivación y el fortalecimiento de habilidades tanto escriturales como de manejo del computador. Además de promover en los niños y las niñas la construcción del conocimiento a través de la creación de cuentos e historietas, y socialización de ese conocimiento.

⁵⁹ GOMEZ, Mireya. Los recursos informáticos en la producción textual de niños y niñas del grado segundo de primaria de una institución educativa de Bucaramanga. Tesis de Magíster en Pedagogía. Universidad Industrial de Santander, Facultad de Ciencia Humanas, Escuela de Educación, Bucaramanga. 2016. 172 p.

El enfoque cualitativo guía este proyecto, con diseño de investigación acción, donde se aplicaron: encuesta, prueba informal de escritura, talleres investigativos, observación participante, análisis documental y entrevista a grupo focal.

El trabajo se centró en la lectura y producción de textos narrativos (cuentos e historietas) elaborados por los niños y las niñas, mediante el uso de herramientas informáticas; haciendo énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la naturaleza comunicativa. En lo referente al trabajo colaborativo se realizó trabajo en duplas, trabajo en pequeños grupos y trabajo colectivo.

Las conclusiones se dan a partir de la pregunta de investigación ¿Cuáles de los textos narrativos mediados por el computador, generan mayor motivación por la lectura y producción escrita en los niños?, considerando que el texto en el que se evidenciaron mejores resultados siguiendo su estructura, fue el cuento, puesto que fue el texto narrativo que más los motivó, además, las herramientas Tic utilizadas ayudaron en la motivación por el proceso de lectura y escritura; en el computador se observó mucho entusiasmo de los niños por la actividad, sobre todo por las imágenes, esto ayudó a los que no leían muy bien, así mismo compartieron conocimientos, experiencias y valoraron el trabajo en pares y en pequeños grupos.

Determinan que los recursos informáticos motivan a los estudiantes en los procesos de lectura y escritura, en especial aquellos que tienen imágenes, bastante colorido y son de fácil manejo y de fácil acceso. En la experiencia de escritura con papel y lápiz algunos estudiantes mostraban cansancio y aburrimiento, pero al incluir las herramientas informáticas en el aprendizaje de estos procesos, de inmediato la reacción de los estudiantes era otra y se mostraban expectantes. Los estudiantes desarrollaron competencias comunicativas de lectura y escritura. Y tecnológicas en cuanto al uso de herramientas informáticas para la lectura digital y la producción textual.

2.2 MARCO CONCEPTUAL

Los referentes teóricos fueron organizados en ocho apartados. El primero de ellos se titula “Lenguaje y comunicación”, el segundo “Concepción de lectura” y hace alusión a su abordaje desde la perspectiva de la interrogación de textos. El tercero es “Concepción de escritura”, en este apartado se hace referencia a la creación de textos con una intención comunicativa genuina. Un cuarto momento presenta “Medios de comunicación”, en donde se fundamenta este concepto no sólo desde lo teórico sino también desde las implicaciones que tiene en el ámbito escolar, en quinto lugar una aproximación al “vídeo” estrategia detonante en la presente investigación, el sexto apartado se refiere al “storyboard” como herramienta visual y de producción escrita, en séptimo lugar “el lenguaje audiovisual en el aula” como nuevo lenguaje educativo, y por último “el aprendizaje en el aula” desde donde se aborda enfoque pedagógicos y pedagogía de proyectos de aula como marco organizador en la consecución de nuestro objetivo: mejorar procesos de escritura en los niños de grado primero del Instituto de Problemas de Aprendizaje IPA a través de la producción audiovisual como herramienta pedagógica.

2.2.1 Lenguaje y Comunicación. Comunicarse es emplear el lenguaje en diferentes escenas comunicativas: se emite un mensaje, donde el autor posee una intención, el receptor interpreta el mensaje o no, y produce una respuesta que puede ser verbal o no verbal, es en esta interacción donde cobra sentido el intercambio comunicativo, en consecuencia “habrá que empezar a entender el gula de lenguaje como un escenario cooperativo de creación y recepción de textos de diversa índole e intención, en el que se atiende tanto a afianzar las destrezas comprensivas y expresivas del alumnado como a iniciar la reflexión sobre los rasgos formales,

semánticos y pragmáticos implicados en los usos verbales y no verbales de las personas”⁶⁰.

La escuela es un lugar de lenguaje, punto de encuentro de historias personales, del grupo y la de otros por medio de las narraciones que se escuchan y se cuentan, se conoce el mundo a través de estas experiencias; el lenguaje es personal y social, es el resultado de la capacidad de pensamiento simbólico humano y la necesidad social de comunicarse, representar con símbolos experiencias y pensamientos sobre los cuales se puede reflexionar. El lenguaje permite la expresión de significados y los oyentes y lectores sólo pueden comprenderlo si pueden darle significado.

La educación primaria se enfoca en el desarrollo de destrezas comunicativas, hablar, escuchar, leer, y escribir, es decir, la capacidad de comunicarse efectivamente en diferentes ambientes y realidades a las cuales el niño ya se ha enfrentado y se enfrentará en su futuro porque la comunicación se inicia antes de la etapa escolar y continua durante toda la vida. A esto se refiere Lomas cuando dice:

y no hace falta ser un observador especialmente cualificado para saber que en la mayoría de las ocasiones utilizan al hablar una variedad social asociada a su edad, a su clase social, a su sexo, y en ocasiones, a un determinado dialecto geográfico. Ese y no otro es su capital lingüístico, útil en la conversación espontánea, en el ámbito familiar y en el uso coloquial de la lengua pero quizá inadecuado en otras situaciones de comunicación y en la escuela.⁶¹

Al respecto también se considera que “el objetivo del aprendizaje de una lengua es adquirir las destrezas y los conocimientos que permiten a las personas saber hacer cosas con las palabras en los diferentes contextos de la comunicación humana. En

⁶⁰ LOMAS, Carlos. La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación. Gijón. 1994.

⁶¹ LOMAS, Carlos. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. II. Barcelona. Paidós. 1999. p. 238.

otras palabras, aprender a hablar, a escuchar, a leer, a entender lo que se lee (y lo que se ve) y a escribir de forma coherente, adecuada y eficaz”⁶².

Cuando los niños aprenden a usar el lenguaje, interiorizan no sólo cómo se habla y se escribe, sino también el modo de usarlo dependiendo del contexto, los interlocutores, el interés de los mismos, el grado de formalidad, el género (narración, descripción, entrevista, diálogo), la forma de transmisión (oral escrito, audiovisual, electrónico); en palabras de Lomas, “al aprender a usar una lengua no solo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas sino también a saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar”⁶³. Este autor, enfatiza en esto cuando asevera que en ese sentido la escuela “debe contribuir a ayudarles a los alumnos a saber hacer cosas con las palabras, y de esta manera, a mejorar su competencia comunicativa en las diversas situaciones y contextos de comunicación humana”⁶⁴. Por lo tanto, una persona competente en el ámbito comunicativo habla y escribe correctamente en su lengua y lo sabe hacer atendiendo al contexto, esto

exige no sólo una competencia lingüística (un conocimiento de la gramática de la lengua) sino también un conjunto de competencias estratégicas, sociolingüísticas y textuales que le permiten a quien usa la palabra adaptar la organización del discurso a los temas que son objeto de la enunciación lingüística, al canal utilizado (oral o escrito), a las finalidades del intercambio comunicativo (exponer, describir, argumentar, narrar, instruir, informar, persuadir...) y al tono que se deriva de la características de los interlocutores (formal, estándar, coloquial...)⁶⁵.

⁶² LOMAS, Carlos. Leer para escribir, escribir para ser leídos (y leídas). En: *Revista Ruta Maestra, Santillana*. 2016, Edición 14. p. 40 – 45.

⁶³ *Ibíd.*, p. 162.

⁶⁴ LOMAS, Carlos. La educación lingüística y el aprendizaje de la comunicación. Citado por MINISTERIO DE EDUCACION CULTURA Y DEPORTE 2001 Destrezas comunicativas de la lengua española. p. 20 En José Antonio Marina: *La selva del lenguaje. Introducción a un diccionario de los sentimientos*. Barcelona, Anagrama. 1999.

⁶⁵ LOMAS. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. II. Op. cit., p. 204.

Considera Carlos Lomas que el conocimiento gramatical tiene sentido “en la medida en que pensar sobre la lengua debe contribuir a la conciencia de los alumnos y de las alumnas sobre lo que hacen (dentro y fuera de las aulas) con las palabras y, en consecuencia, a la mejora de sus usos lingüísticos y comunicativos”⁶⁶ pues en el estudio del lenguaje,

lo que interesa es estudiar el modo en que se producen en la vida real los intercambios lingüísticos y comunicativos de las personas, conocer los procesos implicados en la expresión y en la comprensión de mensajes, investigar cómo se adquiere y se desarrolla el lenguaje y subrayar el papel que desempeña la interacción comunicativa y el contexto sociocultural en la adquisición y en el desarrollo de las habilidades comunicativas de quienes hablan una lengua.⁶⁷

Dado que el lenguaje es la capacidad humana que lleva al individuo a apropiarse simbólicamente de la realidad y construir un universo de conceptos, y es el eje que le permite establecer relaciones sociales con sus semejantes, es decir, posibilita la comunicación y el compartir con los otros, resulta pertinente ajustar la tarea pedagógica a la mejora en el uso de esa herramienta de comunicación y representación fundamental en nuestras aulas: el lenguaje, de manera que “conviene además de adecuar la selección de los contenidos lingüísticos y literarios, los métodos de enseñanza en el aula y las tareas del aprendizaje de forma que hagan posible que los alumnos y las alumnas utilicen los conocimientos, las normas y las destrezas comunicativas habituales en los intercambios verbales entre las personas”.⁶⁸

2.2.1.1 Pedagogía de la comunicación. El acto educativo es básicamente un acto comunicativo, la pedagogía de la comunicación cobra sentido en un contexto dialógico, interactivo en la que maestros y alumnos aprenden al mismo tiempo. El maestro basa su acción en la relación con otras personas, “en comunicar o crear un

⁶⁶ *Ibíd.*, p. 23.

⁶⁷ *Ibíd.*, p. 84.

⁶⁸ LOMAS. La educación lingüística y el aprendizaje de la comunicación. Op. cit., p. 27.

ambiente de certidumbre, pero sin basarlo en una transmisión de certezas”⁶⁹, esto es sin invadir la posibilidad crítica del otro, permitiendo las preguntas y el diálogo para que haya espacio a una construcción de sentido.

Por consiguiente, la pedagogía se centra en los procesos personales y sociales, en la participación y la búsqueda de soluciones a problemas cercanos, entender la educación como el acompañamiento durante el proceso “quiere decir dar la oportunidad al otro, sin abandonarlo, de que crezca, en un juego de cercanías y lejanías”⁷⁰ sin caer en los extremos del abandono o el paternalismo asfixiante.

Es así como el sentido de la educación está en el acto de cómo se contribuye a la construcción y apropiación de aprendizajes y cómo se llega a ellos en función de la relación humana que se tiene entre aprendiz y enseñante, haciendo que la pedagogía adquiera sentido como acto educativo, “de manera que no se apunta a la uniformidad sino a la construcción del propio texto: un escrito, un material audiovisual, un objeto, un proyecto..., lo que implica la individualización del aprendizaje en el horizonte de la socialización.”⁷¹

En todo acto educativo hay seres humanos con un pasado, presente y futuro, seres que comunican e interactúan, por ello la pedagogía debe situarse en el campo del autorreconocimiento, la interacción y la proyección y no centrada en la mera apropiación de conocimiento o de las innovaciones tecnológicas, “el desafío es acompañar ese necesario proceso con un enriquecimiento de las relaciones, con

⁶⁹ PRIETO, Daniel. La Comunicación en la Educación. Buenos Aires. Ediciones Ciccus La Crujía. 2004. p.20.

⁷⁰ *Ibíd.*, p.19.

⁷¹ *Ibíd.*, p.31.

una construcción de uno mismo y del otro”⁷² trascendiendo los medios y aportando sentido como lo expresa Prieto Castillo⁷³, sentido para el educador cuando acompaña y promueve el aprendizaje con entusiasmo y creatividad; sentido para el estudiante cuando interactúa con el mundo y consigo mismo en la alegría del aprendizaje y del sentimiento de la propia construcción; sentido para el discurso y los medios que abarcan la comunicabilidad en un juego de lenguajes y un universo de información. Un sentido desde lo que se tiene y no desde lo que se quiere imponer, desde la libertad, la comunicación, la reflexión, la confianza, la convivencia y la construcción de humanidad.

2.2.1.2 Competencias comunicativas. En los últimos años se ha generado una transformación en los procesos formativos en el aula apuntando hacia un enfoque sociocultural en conformidad a los planteamientos de los lineamientos curriculares para la enseñanza de la lengua castellana y con los estándares básicos de competencias del lenguaje propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, de esta manera, “el análisis de los mensajes cifrados en símbolos, los niveles y perspectivas de interpretación planteados por los estudios semióticos, se concretan en el aula; al mismo tiempo que se da paso al análisis del discurso al indagar por las finalidades, imaginarios e impactos sociales implicados en los textos; y se abre el camino a la reflexión sobre lengua desde su funcionamiento en actos reales de comunicación.”⁷⁴

Es así como aparece el término de competencia comunicativa ligado a las prácticas educativas y como efecto de los rápidos cambios en los sistemas de comunicación,

⁷² *Ibíd.*, p.27.

⁷³ *Ibíd.*, p.31-34.

⁷⁴ ROJAS, Ronald Andrés. Competencias en lenguaje: relaciones entre la escuela y las pruebas de Estado. Bogotá, ICFES. 2014. p. 16.

ante tal panorama el sistema educativo debe adaptarse a las nuevas exigencias en los sistemas lingüísticos y comunicativos de esta sociedad cada vez más mediática.

En respuesta, la escuela asume la competencia comunicativa como un grupo de habilidades lingüísticas que el estudiante ha adquirido desde su nacimiento y que debe potenciar durante su paso por el contexto escolar a través de experiencias que le faciliten su actuar comunicativo, es decir, “las competencias comunicativas se refieren a la capacidad de expresar las ideas propias y comprender las de los demás e incluyen competencias particulares como la escucha activa y la asertividad.”⁷⁵

La competencia comunicativa se relaciona con “el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros.”⁷⁶ Igualmente se considera que “la adquisición de una competencia tal, está obviamente alimentada por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción, que es a su vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias.”⁷⁷

Para Carlos Lomas, quien comprende y expresa mensajes de manera correcta, coherente y eficaz pone de manifiesto el uso de su competencia comunicativa la cual considera como:

Un conjunto de conocimientos lingüísticos y habilidades comunicativas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela). Integra tanto conocimientos lingüísticos como habilidades y saberes

⁷⁵ COLOMBIA, ICFES. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación, Alineación del examen saber 11. Bogotá. 2013. p. 80.

⁷⁶ HYMES, Dell. Acerca de la competencia comunicativa. Traducido por: Juan Gómez Bernal. En: *Revista Forma y Función*, 1996, vol. 9. Bogotá. Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo, Yerbabuena. p. 22.

⁷⁷ *Ibíd.*, p. 22.

estratégicos, sociolingüísticos y textuales (incluidos los literarios y los referidos a los lenguajes de la comunicación de masas) sin cuyo dominio no es posible un uso correcto, adecuado, coherente y eficaz de la lengua. Porque, al aprender a hablar una lengua, no sólo aprendemos a utilizar la gramática de esa lengua sino también el modo más adecuado de usarla según las características de la situación de comunicación, según los interlocutores, según los fines del intercambio comunicativo (informar, convencer, describir, narrar, argumentar...), según el tono (formal o informal) de la interacción, según el canal utilizado (oral, escrito...), según el tipo de texto (conversación espontánea, entrevista, exposición, narración, descripción, argumentación...), etc..⁷⁸

Se configura la competencia comunicativa como una de las competencias básicas e imprescindibles en las personas por cuanto, no solo se refiere a aspectos meramente lingüísticos, sino que abarca lenguajes no simbólicos y su campo de acción en los aspectos sociales y culturales; se debe entender entonces que:

El lenguaje verbal y el lenguaje no verbal (cine, música, pintura, etc.), la diversidad lingüística, la gestualidad, la emocionalidad, la comprensión de las diferencias, las semejanzas entre el habla y la escritura y el papel mediador de la lectura, se vinculan a nuestra capacidad de comprender, interpretar y elaborar contenidos comunicativos, para la interpretación del mundo, la expresión de la subjetividad y el ejercicio de nuestra ciudadanía.⁷⁹

En consecuencia, la competencia comunicativa no se limita a lo gramatical, ni a lo semántico porque conlleva otra serie de competencias a saber como son la competencia lingüística, la paralingüística, quinésica, proxémica, pragmática, estilística y textual.

Según Rincón Carlos⁸⁰, la competencia lingüística se caracteriza por la capacidad de un hablante para producir e interpretar signos verbales. La competencia paralingüística es la capacidad de un hablante para utilizar de manera adecuada

⁷⁸ LOMAS. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. I. Op cit., p. 162.

⁷⁹ COLOMBIA APRENDE, LA RED DEL CONOCIMIENTO. ¿Qué son las competencias comunicativas? [En línea] recuperado: 2016/12/02. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-article-243909.html>

⁸⁰ RINCÓN, Carlos Alberto. Curso de Español como lengua materna. Competencia comunicativa. Unidad 11. p. 100- 108. [en línea]. Recuperado: 2016/11/28. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF>

determinados signos no lingüísticos que le permiten expresar una actitud en relación con su interlocutor y con lo que dice: ya sea para declarar, interrogar, intimidar, rogar, ordenar, etc. La competencia Quinésica se manifiesta en la capacidad consciente o inconsciente para comunicar información mediante signos gestuales, como señas, mímica, expresiones faciales, variados movimientos corporales, etc.; estos signos pueden ser expresiones propias o aprendidas, originales o convencionales. La competencia proxémica consiste en la capacidad que tienen los hablantes para manejar el espacio y las distancias interpersonales en los actos comunicativos. La competencia pragmática es la consideración del hablar como un hacer. La competencia estilística se manifiesta en esa capacidad para saber cómo decir algo, cuál es la manera más eficaz de conseguir la finalidad propuesta. Y finalmente la competencia textual la capacidad para articular e interpretar signos organizados en un todo coherente llamado texto.

Queda claro que abarcar el lenguaje también es penetrar en otros sistemas simbólicos que se relacionan con lo verbal y lo no verbal (teatro, cine, video, música, radio, pintura, y otros más) de manera que los estudiantes puedan expresarse e interactuar con su entorno con miras a la comprensión y recreación de estos en diversas circunstancias.

Esto quiere decir que se hace necesario trabajar en la comprensión y producción de los distintos aspectos no verbales: proxémicos, o manejo del espacio con intenciones significativas; kinésicos, o lenguaje corporal; prosódicos, o significados generados por el uso de entonaciones, pausas, ritmos, etc. Estos aspectos se deben abordar puesto que se emplean y forman parte de las representaciones y procesos comunicativos. Así, pues, se busca desarrollar y potenciar la competencia simbólica de los y las estudiantes, con el fin de que reconozcan las características y los usos de los sistemas no verbales y el papel que estos juegan en los procesos lingüísticos, ya sean de representación conceptual o de interacción, y su incidencia en los procesos de organización social, cultural e ideológica.⁸¹

⁸¹ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Op. Cit., p.26.

En la presente investigación toma fuerza la competencia pragmática, teniendo presente que hace referencia a “la habilidad para hacer un uso estratégico del lenguaje en un medio social determinado, según la intención y la situación comunicativa; es saber ejecutar acciones sociales mediante el empleo adecuado de signos lingüísticos, o de signos de otros códigos no lingüísticos, utilizados de acuerdo con unas intenciones y con unos fines deseados”⁸² sin obviar las otras competencias que son inherentes a todo acto comunicativo y por consiguiente entrarán en juego, por ello es importante,

propiciar el manejo de los recursos propios de cada sistema sígnico, sea este la lengua, la pintura, la música, la caricatura, el cine, etc. Así, por ejemplo, en el caso del código verbal, conviene aproximar a las y los estudiantes al manejo de recursos extraverbales, antes mencionados, tales como los proxémicos, los kinésicos y los prosódicos, que se constituyen en elementos importantes a la hora de sostener una conversación o realizar una exposición, entre otras actividades verbales.⁸³

Por lo anterior, se asume que la comunicación audiovisual y la producción de videos ofrecen la posibilidad de ejercitar las competencias comunicativas por cuanto se exige una intencionalidad comunicativa, es decir, realizar actos de expresión que responden a la meta definida por el grupo de trabajo e influirán en el espectador (competencia pragmática) y puede evidenciarse a través de la organización de las escenas con el fin de mostrar la historia mediante el uso de códigos verbales y elementos audiovisuales como la iluminación, el sonido y la profundidad de campo. El manejo de códigos próxemicos reflejados en la composición armónica y distribución del espacio, ubicación de los personajes y el movimiento de la imagen, teniendo en cuenta la producción de significados a partir del manejo de las distancias. La competencia lingüística con la cual se da forma al argumento, que es el hilo conductor de la filmación, empleando el lenguaje verbal y el alfabeto visual como sistema simbólico para conjuntamente crear y transmitir el mensaje. La competencia paralingüística dado que en un mensaje diferentes énfasis otorgan

⁸² RINCÓN. Op cit., p. 104.

⁸³ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Op. Cit., p.28.

diferentes interpretaciones, tal sería el caso del tratamiento de la narración atendiendo al encuadre de la cámara, transiciones entre planos y elementos sonoros, pues aunque el contenido sea el mismo, la manera como se distribuye, se adorna o se dispone el texto audiovisual, influye decisivamente en la forma como éste es interpretado por parte del lector. El cuerpo comunica y define intenciones, complementa, enfatiza o contradice, por ello la postura, los gestos, la mirada, el rostro, son recursos de la quinesis que los pequeños productores deben emplear eficazmente (competencia quinesica). La creación de un video exige de producción de textos escritos plasmados en guiones (competencia textual), tal es el caso del storyboard que es el tipo de guion que se emplea para la producción textual en el presente proyecto y es pieza fundamental que facilita el desarrollo de la producción audiovisual incidiendo en lo más significativo.

Estimular la capacidad creadora y la acción comunicativa debe ser una constante en la enseñanza de los medios en general y de manera particular de los medios de comunicación, especialmente ahora con las posibilidades y recursos que ofrece la era digital, donde los mass media hacen parte de la vida cotidiana.

2.2.1.3 Tipología textual. El lenguaje es empleado cotidianamente con diversidad de propósitos comunicativos que configuran los tipos de discurso o géneros discursivos; existe diversidad de clasificaciones que dan cuenta de la intencionalidad, el contexto, los interlocutores, la audiencia hasta de sus reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas.

Cada texto conforma redes de significados y cada tipo de texto exige habilidades de pensamiento diferentes y un vocabulario acorde de manera que respondan a la intención comunicativa y al contexto a fin de establecer un vínculo social. El autor

Mauricio Pérez Abril⁸⁴, considera que desde pequeños, los niños pueden escribir las palabras y los textos que las prácticas sociales de escritura, en que están inmersos, les demandan y lo importante es favorecer situaciones sociales desde una pedagogía del texto (búsqueda del significado) y del discurso (búsqueda del sentido).

Desde una pedagogía del texto y el discurso, un objeto de trabajo pedagógico será el texto, unidad básica de significado, entendido como un entramado de unidades lingüísticas organizadas según las reglas del sistema de la lengua y que responden a una intención de comunicación o de significación (no todos los textos son comunicables). Las características lingüísticas del texto, sus estructuras o su forma interna serán aspectos que corresponden a este nivel de trabajo... El otro objeto básico del trabajo pedagógico en producción escrita será el discurso como unidad de sentido, el discurso entendido como un texto que está situado en un contexto comunicativo. De este modo, podemos hablar del discurso como texto que se pone en contexto (texto situado), que cuenta con un escenario de interacción real y que cumple funciones sociales concretas. Así, algunos aspectos que se abordan en el estudio del discurso son los contextos de aparición de los textos, las interacciones que éstos generan, sus intenciones de comunicación, su ubicación en un espacio social y cultural (contexto).⁸⁵

Desde este enfoque la función de la escuela es vincular a los niños en prácticas sociales y discursivas de su interés y que permitan producir diferentes tipos de textos: narrativos, expositivos, informativos, entre otros dado que cada tipología textual cuenta con una estructura semántica propia, pues “los discursos se actualizan en diferentes tipos de textos, dependiendo de la forma como se organizan, secuencian y entrelazan los enunciados y según el principio lógico que organiza las unidades textuales a nivel global (superestructura)”⁸⁶, saber qué género emplear, a quién va dirigido y cuál es el propósito que se busca determina el éxito de la acción comunicativa. De lo anterior, se deduce que hay diferentes tipos de

⁸⁴ PÉREZ ABRIL, Mauricio. Del Fantasma de los Prerrequisitos a la Construcción Colectiva de la Lengua Escrita en el Aula. Publicado en el libro: Memorias semana internacional de la lectura y la escritura. CERLALC. Bogotá. 2006. p. 4.

⁸⁵ PÉREZ ABRIL, Mauricio. Hacia una pedagogía del discurso: elementos para pensar la competencia argumentativa en los procesos de escritura en la educación básica. Publicado en el libro Competencias y Proyecto pedagógico. Editorial Unibiblos. Bogotá. 2000. p.108.

⁸⁶ *Ibíd.*, p.109.

discurso, según las intenciones de comunicación y los contextos de aparición de los textos, sin por ello establecerse una “correspondencia uno a uno entre los tipos de textos, los tipos de escrito y las intenciones comunicativas (tipos de discursos). La distinción entre tipo de escrito, tipo de texto y tipo de discurso es fundamental en el desarrollo de los procesos de escritura, pues corresponden a niveles de trabajo distintos y suponen la apropiación de herramientas de diferente índole”⁸⁷, es por ello que en las aulas no deben privilegiarse algunos tipos de textos, sino que debe circular variedad de ellos.

La siguiente tabla expone una tipología de textos, escritos y discursos según la pedagogía del texto y del discurso, los cuales resultan fundamentales en el trabajo escolar.

Tabla 2. Tipología Textual

Tipología Textual		
TIPO DE DISCURSO (Intención de comunicación)	TIPO DE TEXTO (superestructura)	TIPO DE ESCRITO (Actualización del discurso)
Describir	Descriptivo	Noticias, cartas, cuentos, novelas, monólogos, postales...
Explicar (exponer)	Explicativo	Manuales, libro de texto, conferencias, tratados, resúmenes, reseñas...
Contar (narrar)	Narrativo	Cuentos, mitos, leyendas, novelas, canciones, fábulas, leyendas, biografías, crónicas, diarios, reportajes...
Persuadir (argumentar)	Argumentativo	Ensayo, disertación, editorial, poema, publicidad, cartas, artículo, cuento...
Exhortar (forzar)	Instructivo	Recetas de cocina, reglamentos, códigos, manuales de empleo de aparatos, instructivos, carta, propaganda...
Informar	informativo	Boletín de prensa, noticia, carta, tarjeta de invitación, afiche, aviso, aviso clasificado, telegrama, E- mail...
Predecir (anticipar)	predictivos	Horóscopos, boletines meteorológicos, cartas astrales, predicciones económicas, avances de investigación...

Tomado de: PÉREZ, Mauricio. Hacia una pedagogía del discurso elementos para pensar la competencia argumentativa en los procesos de escritura en la educación básica. Publicado en el libro Competencias y Proyecto pedagógico. Editorial Unibiblios. Bogotá. 2000. p.121

⁸⁷ Ibíd., p.110.

Según Fabio Jurado⁸⁸ las modalidades textuales no son puras; ellas se entrecruzan en los discursos por medio de jerarquizaciones; por ello puede decirse que se encuentran modalidades textuales dominantes; como en el caso de la narración, en una historia es este el tipo de texto dominante, que jerarquiza a la descripción (al caracterizar personajes y lugares) y a la argumentación al referirse a los puntos de vista de un personaje.

En la tabla 3 se encuentra una breve descripción acerca de la relación entre tipos de textos y géneros discursivos:

Tabla 3. Especificidades y géneros discursivos

MODALIDADES TEXTUALES	ESPECIFICIDADES Y GÉNEROS DISCURSIVOS
LA ENUMERACIÓN	Se identifican cosas y fenómenos observados; es el nivel elemental de la oralidad y la escritura: a manera de listado se enumeran cosas, personas, lugares, conceptos... La lista del mercado, la lista de estudiantes de un grupo, la lista de los útiles escolares, la lista de los temas, la lluvia de ideas, un directorio (de teléfonos, de correos electrónicos, de direcciones en una ciudad...), un esquema potencial que señala pasos a seguir, son géneros discursivos insertos en la enumeración.
LA DESCRIPCIÓN	Se dice algo de lo enumerado al caracterizar las cosas, las personas y los fenómenos: se describen cualidades de las cosas, personas, lugares, fenómenos, experiencias de investigación... La enciclopedia, el texto científico, el informe de investigación, el artículo académico, la noticia, la adivinanza o el acertijo... son algunos géneros discursivos con características de la descripción.
LA NARRACIÓN	Incluye a los dos anteriores: se enumera, se describe, pero sobre todo se narran hechos o eventos, según unos actores, espacios y tiempos. El cuento (literario, folclórico o popular), la novela, la anécdota, la película, la telenovela, el teatro... son géneros discursivos cuya modalidad textual dominante es la narración.
LA ARGUMENTACIÓN	Emerge en la cotidianidad de las interacciones humanas, con las justificaciones, los modos de razonar, persuadir o la defensa de puntos de vista. El sermón en la iglesia, la defensa jurídica, la campaña política, el anuncio publicitario, la propaganda, el discurso pedagógico del deber ser, son géneros mediados por la argumentación.
LA EXPLICACIÓN	Presupone el dominio de un ámbito conceptual, sea científico o no. La leyenda y los escritos de divulgación científica o las teorías y sus representaciones formales, son géneros insertos en la explicación; aparece también en el escenario pedagógico como el parafraseo de conceptos científicos.
LA INSTRUCCIÓN	Orientar a otros, indicar pasos a seguir o fases o etapas a tener en cuenta en una determinada tarea son matices de la instrucción. La consigna para una tarea, el manual (pedagógico o técnico), la receta, la formulación médica, son géneros discursivos de carácter instructivo.

Tomado de: JURADO, Fabio. De la lectura de imágenes hacia la lectura-escritura de textos verbales. En *Revista Ruta Maestra, Santillana*. 2016, Edición 14. p. 31

⁸⁸ JURADO, Fabio. De la lectura de imágenes hacia la lectura-escritura de textos verbales. En *Revista Ruta Maestra, Santillana*. 2016, Edición 14. p. 27-32.

Tal como se dijo anteriormente, las tipologías textuales se encuentran solas o combinadas con otras dentro de los distintos discursos y se utilizan según la intención comunicativa y es en ese juego de jerarquizaciones donde la competencia comunicativa se hace evidente al englobar todos aquellos recursos que permiten estructurar un texto coherente con el ámbito y propósito comunicativo.

En efecto, “en el ámbito de la comunicación la tipología o secuencia de textos es limitada; en cambio, hay un infinito número de géneros discursivos (cada día aparecen nuevos géneros; por ejemplo, hoy nos encontramos con el videoclip, el chat, el whatsapp, la teleconferencia...); mientras unos géneros desaparecen (el telegrama, el aviso del pregonero, la radionovela...) otros nuevos aparecen”⁸⁹; de esta manera los estudiantes, la mayoría de las veces fuera de la escuela, están inmersos en estos nuevos discursos y tienen contacto con los diferentes lenguajes que éstos emplean en los múltiples textos que leen diariamente, “reflexionar, por ejemplo, sobre la expresión del punto de vista o sobre las convenciones espaciotemporales en los diferentes lenguajes permite ofrecer una visión de conjunto de todas las expresiones narrativas y activar la conciencia de la existencia del plano de la historia y del plano del discurso, una distinción que permite avanzar hacia niveles más sofisticados de interpretación”⁹⁰; es por ello que conocer las diferentes maneras (orales, escritas, icónicas, audiovisuales) de construir los discursos permite estructurar de forma más sólida la competencia comunicativa y la búsqueda de sentido.

2.2.1.4 Estructura textual. Para que un texto sea comprendido debe obedecer a una organización en sus elementos de manera que su estructura responda a los usos sociales del lenguaje y al contexto en el que se desarrolla, así el texto se

⁸⁹ *Ibíd.*, p. 30.

⁹⁰ LOMAS, Carlos y MANRESA Mireia. Narraciones literarias, narraciones audiovisuales. En: *Revista Textos Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. No. 74. España. Editores Graó. 2016. p. 6.

establece como “un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas.”⁹¹ La comprensión, análisis y producción de textos han de dar cuenta de varios procesos que se refieren a los niveles intratextual, intertextual y extratextual. En este sentido, los lineamientos curriculares de lengua castellana⁹² refieren que el primer nivel comprende las estructuras semánticas y sintácticas que conforman la estructura del texto: macroestructura (propiedades textuales, manejo del tema, tópico-comentario), superestructura y microestructura (oración). En el nivel intertextual, se reconocen las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores. Aquí entra en juego el conocimiento enciclopédico y literario del emisor. Y en el nivel extratextual, se ubica lo pragmático que tiene que ver con la reconstrucción del contexto en que aparecen los actos comunicativos. Además, se debe considerar el componente ideológico que subyace al texto para no dejarse manipular por el otro.

Se entiende entonces que un texto obedece a una serie de enunciados relacionados entre sí de manera coherente, son estas relaciones las que constituyen la estructura textual y organizan el mensaje atendiendo a exigencias de coherencia y cohesión: “cuantificadores (adverbios de cantidad), conectores (conjunciones, frases conectivas), pronominalización (anáforas, catáforas), marcas temporales (tiempos verbales, adverbios), marcas espaciales (adverbios). Algunos de estos elementos se enfatizan según el tipo de texto.”⁹³

⁹¹ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Bogotá, Colombia.1998. p.36.

⁹² *Ibíd.*, p. 36-37.

⁹³ *Ibíd.*, p 36.

Si la cohesión establece vínculos entre las oraciones y el léxico de un texto relacionados por medios gramaticales (artículos, conjunciones, puntuación, etc.), la coherencia organiza la información semántica y tiene influencia directa en la organización del significado del texto; estas acciones determinan la estructura textual en cuanto a la forma como al contenido; en consecuencia las estructuras textuales hacen referencia a las partes que componen un texto en términos de microestructuras, superestructuras y macroestructuras.

La microestructura es el cúmulo de proposiciones de un texto relacionadas localmente, se considera la “estructura de las oraciones y relaciones entre ellas. Coherencia local entendida como la coherencia interna de una proposición, las concordancias entre sujeto/verbo, género/número...Coherencia lineal y cohesión entendida como la ilación de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos como conectores o frases conectivas; la segmentación de unidades como las oraciones y los párrafos.”⁹⁴

La macroestructura de un texto es el cúmulo de proposiciones que sintetizan su significado, la “coherencia global entendida como una propiedad semántica global del texto. Seguimiento de un eje temático a lo largo del texto. Tema y subtemas.”⁹⁵

Las superestructuras son esquemas constituidos que caracterizan el tipo de texto independientemente de su contenido, constituyen “la forma global como se organizan los componentes de un texto. El esquema lógico de organización del texto.”⁹⁶ Es así como cada tipo de discurso tiene una superestructura específica que lo diferencia de otros.

⁹⁴ *Ibíd.*, p.37.

⁹⁵ *Ibíd.*, p.36.

⁹⁶ *Ibíd.*, p.37.

Al tener en cuenta la población objeto de estudio, se hace factible referenciar la propuesta de Jolibert⁹⁷ en cuanto a la aproximación lingüística de un texto, pues la autora considera que las marcas lingüísticas, en la producción de textos constituyen las características del texto que se va a elaborar, y en lecturas se revelan como claves para construir el significado de un texto; es así como contempla varios niveles de aproximación lingüística de un texto; considera que las competencias fundamentales a tener en cuenta son las culturales como una aproximación al mundo económico, industrial y comercial de lo escrito; y las operaciones mentales como base en la construcción de la inteligencia y de toda estrategia de acción; determina siete niveles de conceptos lingüísticos: la noción de contexto (contexto del texto, de la situación y textual), principales parámetros de la situación de comunicación (emisor, receptor, contenido), tipos de textos(cuento, novela, ficha técnica), superestructura (organización espacial, esquema narrativo, dinámica interna), lingüística textual (enunciación, puntuación, campos semánticos), lingüística de la frase (sintaxis, vocabulario, ortografía), palabras y microestructuras (grafemas, microestructuras sintácticas y semánticas).

Los siete niveles conforman un engranaje donde cada nivel se revela como referente del anterior y a su vez precede al siguiente; y de manera simultánea todos se encuentran en interacción.

2.2.2 Concepción de lectura. Leer es más que el reconocimiento visual de grafías, no es reconocer palabras, es encontrar pistas en el texto que le conduzcan a encontrar sentido al texto. En el proceso de lectura el sujeto, aunque ve las letras y palabras, no se centra en un análisis consciente de ello, sino que se enfoca en el significado, puesto que si no lo hace de esta manera deja de emplear estrategias

⁹⁷ JOLIBERT. Formar niños lectores de textos. Op. Cit., p. 158.

que le permiten hacer predicciones, inferencias y confirmaciones del significado que engloba el texto.

El cerebro se hace selectivo al leer, y limita su capacidad sensorial cuando desarrolla estrategias y esquemas para percibir la información suficiente como para entender lo que está impreso y comprobar inferencias, anticiparse y tomar decisiones rápidamente, en lugar de desgastarse procesando toda la información.

Los estudios de Goodman⁹⁸ acerca de la lectura demuestran que este dominio no consiste en el reconocimiento exacto de las palabras, sino que se da cuando se enfoca en encontrar sentido, proceso que está condicionado por la experiencia del lector y el dominio de los términos que encuentra, un desconocimiento del vocabulario dificulta la significación. Por otra parte, los patrones gramaticales que estructuran el sistema, forma y figura del escrito arrojan claves sobre el significado; los lectores utilizan tres tipos de información para comprender: grafofónica (conocimientos de gramática, fonología, ortografía), gramática (sintaxis), semántica (significado); entre menor significado de la lectura se necesita más información de los otros sistemas para comprender y viceversa.

La lectura es un proceso constructivo, el lector brinda a la lectura sus conocimientos previos; al leer un nuevo texto se va construyendo su propio texto y sentido mediante el empleo de las estrategias de lectura a la vez que las mejora. Es el texto paralelo que ha creado el lector en donde se concentra el proceso de lectura y es el que guía la percepción y determina la sintaxis y si es necesario lo reconstruye en su mente hasta que tenga sentido, un lector eficiente siempre construye significados relacionados con el texto impreso. Los desaciertos y autocorrecciones indican procesos de construcción y reconstrucción.

⁹⁸ GOODMAN. Op. Cit., p. 84.

La escuela olvida que los niños desde muy pequeños ya son lectores, leen miradas, avisos, propagandas, imágenes, formatos, colores y palabras; competencias que han desarrollado a través de uso de hipótesis propias. ¿Por qué la escuela no las utiliza ni las potencia, sino las anula en muchos casos?, interrogar un texto resulta muy difícil cuando sólo se ha dedicado tiempo al proceso de descodificar y pretende responder a la mera exigencia de leer.

En la metodología propuesta por Jolibert⁹⁹ para la interrogación del texto se encuentra la codificación desde el inicio del proceso pero como una herramienta más y no un fin en sí mismo. El texto a interrogar debe nacer de la emoción que produce leer por el simple placer de hacerlo, con variedad de formatos: afiches, folletos, cuentos, vídeos; sin dar tanta importancia a la longitud, al tipo de letra y la complejidad del texto; permitiendo una lectura silenciosa donde cada niño lee el texto para darle sentido y hacer un barrido sobre aquello que logra identificar en él para luego hacer un intercambio con sus pares, para confrontar hipótesis y hallazgos, verificar y justificar; en este punto el maestro apoya el proceso dirigiendo los intercambios aportando aquellos datos importantes difíciles de deducir en función el texto, puede hacer o no una lectura en voz alta para finalizar.

Entonces, los niños reconocen las claves de significado que surgen del material en qué está escrito el texto (fotocopia, impresión, vídeos...), utilizan claves a partir de la presentación del texto escrito (carta, afiche, guiones...), los dibujos, fotos, colores, tipos de letras, puntuación, espacios, tipos de signos, sonidos, todo esto brinda información al pequeño lector. Con la práctica esta habilidad para captar claves se perfecciona. La búsqueda de analogías en el texto del tipo “esta palabra empieza como” le prepara para hallar significados más complejos y rápidamente interiorizan palabras usadas de manera continua y la construcción de hipótesis también se afinará con la ejercitación periódica de la lectura y puede llegarse a ella por medio

⁹⁹ JOLIBERT. Formar niños lectores de textos. Op. Cit., p.59 – 92.

de la lectura en voz alta, la confrontación con las imágenes, el debate sobre la sucesión de hechos, o la validación de los mismos.

De lo anterior queda claro que la escuela y el docente han de apoyar el proceso mediante el cual niño desarrolla habilidades de autoaprendizaje de la lectura mediante una pedagogía activa, de acompañamiento, que confía y potencia las habilidades de los niños; el maestro recuerda la existencia de las herramientas para interrogar el texto, pero no se inmiscuye, ayuda a comprender como proceden ellos y los otros para lograr comprender el texto.

Jolibert¹⁰⁰ propone abolir la imposición de lecturas para leer en todo momento en función de la clase y de la escuela, recomienda leer siempre por un interés inmediato, partiendo de la vida cotidiana, pues leemos para comunicarnos, para divertirnos, para vivir con los demás, descubrir información y documentarnos. En este sentido Goodman¹⁰¹ concuerda con los planteamiento de Jolibert en cuanto a que la lectura y la escritura deben empezarse desde la lectura del mundo real y de allí tratar de construir significado y no partiendo desde la codificación y decodificación de las palabras ya que reconocer letras y palabras aisladas y en contextos reducidos no puede considerarse como un proceso de asignación de significados a textos significativos reales.

2.2.2.1 Proceso de lectura. Para Goodman¹⁰² La lectura se da como un proceso que se compone de cuatro ciclos consecutivos: visual, perceptivo, sintáctico y semántico. La información registrada en nuestra retina llega al cerebro y gracias a las experiencias previas permite predecir la estructura del texto y su significado y

¹⁰⁰ *Ibíd.*, p. 43 – 57.

¹⁰¹ GOODMAN. *Op. Cit.*, p. 74.

¹⁰² *Ibíd.*, p. 151-189.

ajustar nuestras experiencias antes de ver las formas; todo esto sucede muy rápido. Si el cerebro percibe algo que no entendió o no esperaba reevalúa o regresa a recibir más información. El lector llega a la comprensión del texto porque lo maneja como un sistema estructurado - de aquí que el lenguaje no sea simple reconocimiento de palabras - que sigue las reglas y esquemas sobre las que ya tiene control por eso el lector siempre esta alerta a los indicios sintácticos. Finalmente, nuestro cerebro pasa del procesamiento del lenguaje al procesamiento de significado, cuando construimos significado partimos de los que sabemos y valoramos, así el significado textual es necesario para construir el significado experiencial e interpersonal.

Ken Goodman¹⁰³ afirma que la lectura es un proceso de construcción de significado, donde el significado del lector no coincide perfectamente con el significado del autor pues el primero utiliza sus valores, conocimientos y experiencias para su interpretación del texto, en la significación de un texto tanto lector como escritor requieren de un manejo del funcionamiento del lenguaje y de cómo se construyen los textos. Por ello “el sentido que se le da aun texto depende del sentido que el lector aporte a él”.¹⁰⁴

Las investigaciones de Goodman¹⁰⁵ se basan en lo que llama análisis de los desaciertos que no son más que los errores que los lectores cometen cuando leen, estos errores son parte constitutiva del proceso de dar significado a lo impreso y no reflejan incompetencia sino un manejo intuitivo del lenguaje en un proceso que implica funciones tanto del lenguaje como del pensamiento.

¹⁰³ *Ibíd.*, p.19.

¹⁰⁴ *Ibíd.*, p.19.

¹⁰⁵ *Ibíd.*, p. 20.

2.2.2.2 Didáctica de la lectura. Para Carlos Lomas¹⁰⁶, el contexto escolar ha de ser el espacio que contribuya a la mejora de las habilidades expresivas y comprensivas de los estudiantes, es decir de destrezas comunicativas de uso cotidiano como hablar, escuchar, leer, entender y escribir; de manera que adquieran y desarrollen competencias comunicativas mediante el ejercicio de prácticas que asuman un enfoque comunicativo y que faciliten su interacción social en las diversas situaciones en las que el estudiante participa mediante el “dominio de los diversos usos verbales y no verbales que las personas utilizan habitualmente como hablantes, oyentes, lectores y escritores de textos de diversa naturaleza e intención”¹⁰⁷. Por lo anterior, se considera esencial que la escuela contribuya a

leer y entender textos con sentido, no sólo con sentido en sí mismos -con coherencia y con cohesión semánticas- sino también con significado en sus vidas, textos que les diviertan, les emocionen, les incomoden, les ayuden a expresarse y a entenderse, les descubran realidades ocultas o les ayuden. Todo menos esos tediosos textos que no entienden, que les son ajenos y cuyo significado comienza y concluye en su sentido escolar.¹⁰⁸

Para mejorar las habilidades comunicativas, es importante, conocer “el modo en que tienen lugar los intercambios lingüísticos y comunicativos, sobre la forma en que los hablantes cooperan en la construcción del significado, sobre cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje, sobre las estrategias del sentido en los actos del hablar, del escuchar, del escribir y del leer o sobre los factores culturales que en nuestras sociedades condicionan la producción y la recepción de los mensajes orales, escritos e iconográficos.”¹⁰⁹ En este contexto el papel del maestro consiste en saber usar ese saber sobre la lengua y sus usos para enseñar a sus estudiantes a hablar, leer y producir escritos que se correspondan con su realidad personal y

¹⁰⁶ LOMAS. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. I. Op cit., 414 p.

¹⁰⁷ Ibíd., p.30.

¹⁰⁸ LOMAS. Leer para entender y transformar el mundo. Op cit., p.66.

¹⁰⁹ LOMAS. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. I. Op cit., p. 43.

social; es en este acompañamiento donde la perspectiva de Jolibert¹¹⁰ cobra sentido al indicar que toda lectura es una interrogación de textos, es decir una elaboración activa de significados que hace un lector a partir de diferentes claves en función de lo que busca en un texto para responder a uno de sus proyectos. La escuela es llamada a enseñar a los niños a leer y producir textos, no solo palabras y frases, a usar las claves y estrategias para que el niño las use en la lectura o la producción de textos, de ahí nacen los módulos de interrogación de textos (competencias globales) y las sesiones de consolidación (competencias focalizadas) cuyo objetivo es el aprendizaje. Para el desarrollo de estas sesiones de aprendizaje se parte de lecturas en situación, es decir acordes al proyecto y donde cada niño cuenta con un ejemplar, y es allí donde se identifican las necesidades y se organizan actividades orientadas a que el niño aprenda a leer.

La estrategia de interrogación modelada¹¹¹ de textos se basa en una estrategia común aplicable a todo tipo de texto pero conjuga claves específicas para cada tipo de texto. Parte de la expectativa generada por el texto a trabajar, y se explicita que cada niño debe identificar el tipo de texto y verbalizar las claves que empleó para construir el significado del escrito (busca la mayor cantidad de información posible y propone un significado), posterior se realiza una lectura individual y silenciosa, para pasar luego a una etapa colectiva de intercambio de información (sobre tipo de texto y lo comprendido), para ello el educador se ayuda de los siete niveles de claves y se pasa a una exploración del texto apoyándose en la superestructura del mismo y finalmente aplica los otros cuatro niveles que permiten develar el significado y confrontar con lo hallado en los primeros niveles.

¹¹⁰JOLIBERT. Formar niños lectores de textos. Op. Cit., p 171.

¹¹¹ Ibíd., 258 p.

Tabla 4. Siete niveles de índices de lectura

<ol style="list-style-type: none"> 1. Las claves (lingüísticas y otras) que dan testimonio del contexto de la situación y del contexto textual en el cual se inserta el texto que se lee. 2. Las huellas (lingüísticas y otras) de los principales parámetros de la situación de producción de este texto (¿quién lo escribió?, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿cómo se manifiesta esto?, ¿dónde? 3. Las características que permiten identificar el tipo de texto y justificar esta identificación. 4. Las manifestaciones observables de la superestructura del texto: ¿tienen... <ul style="list-style-type: none"> - Una silueta característica? - Una lógica interna funcional?, cronológica? Narrativa?, otra? - Un inicio y un cierre específicos? 5. Las manifestaciones del funcionamiento lingüístico a nivel del conjunto del texto: Detectar cómo se manifiestan: <ul style="list-style-type: none"> - las opciones de enunciación (marca de personas, del sistema de tiempos, referencias de lugares, papel de los adverbios conocidos de tiempo y lugar); - Los nexos: substitutos y conectores; - El contenido semántico y su progresión a través del léxico; - lo que traduce la puntuación, el cambio de línea, las mayúsculas del texto. 6. Las huellas útiles del funcionamiento lingüístico a nivel de las frases: <ul style="list-style-type: none"> - en particular, las marcas de relaciones (principales acuerdos y relaciones personas/terminaciones verbales) los determinantes; - los términos más portadores de significado para este texto preciso y cuyo (re)conocimiento, por el medio que sea, es casi inevitable; - el significado de la puntuación de la frase o su ausencia. 7. A nivel de las palabras y microestructuras se trata a la vez: <ol style="list-style-type: none"> a) de determinar los diversos modos de reconocimiento de las palabras: <ul style="list-style-type: none"> - las palabras ya conocidas, ya sea que han sido "fotografiadas" globalmente, o que han sido ya analizadas; - las palabras nuevas que se es capaz de descifrar. b) De detectar los grafemas (minúsculas y mayúsculas) que se sabe aislar y nombrar las combinaciones de grafemas más frecuentes: <ul style="list-style-type: none"> - Sílabas, - Varios grafemas para un mismo sonido, - Los conjuntos más corrientes (br, cr, gl, o bien or, ir, etc.), - Y entre éstos, las combinaciones significantes que constituyen los prefijos (in-, re-, etc.) y los sufijos (-or, -ante, etc.).
--

Tomado de: JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos. Octava Edición. Santiago de Chile. Dolmen. 2002. p.164.

Todo el proceso se lleva a cabo bajo la observación rigurosa del docente quien promueve el uso de referentes trabajados anteriormente (ficheros, siluetas) y selecciona dentro de los datos de los niños aquellos que hacen fluir la construcción del significado y aquellos que requieren de consolidación, esto supone el registro del proceso ya sea en el mismo texto (subrayando, marcando) o en el tablero para permitir la comparación por parte de los niños. La sesión se finaliza indicando qué se ha aprendido, para qué le sirve en el desarrollo del proyecto y se procura una síntesis colectiva y personal: qué aprendí para enriquecer mi estrategia de lectura, qué claves descubrí, qué dificultades tuve y cómo puedo superarlas. Luego de varias sesiones de este tipo el maestro propone la elaboración de instrumentos de referencia, elabora una silueta para cada tipo de texto, cuadros recapitulativos o

ficheros, estas evidencias son hechas por los niños, evolutivas y sujetas a modificación. Es en este punto donde se piensa en actividades personalizadas de consolidación.

Las actividades de consolidación¹¹² abarcan los siete niveles de aproximación lingüística de un texto y pretenden ayudar a los niños a detectar claves para lograr la lectura de textos. Los veremos ahora más específicamente:

- El contexto: situacional y textual. El primero obedece a tres acciones: a. Se clasifican los textos teniendo en cuenta la forma o vía por la que llegaron a nosotros (rincón de lectura, biblioteca, auto creaciones, leer es mi cuento); b. Se detecta y se enumeran los lugares en los que se encuentran los escritos, dónde se compran, dónde los exhiben, dónde se distribuyen, y c. Se seleccionan los escritos de acuerdo a un proyecto determinado (los que necesitaremos o no). Y el segundo, el contexto textual se refiere en primer lugar a la detección y caracterización de escritos complejos y donde se realizan actividades de: clasificación de las obras del rincón de lectura de la clase como forma de entrenamiento en la detección de claves pertinentes (manipulación y elaboración de posibles criterios de ordenamiento); en segundo lugar a la organización de la biblioteca; en tercer lugar la selección de obras escogidas por el maestro atendiendo a criterios específicos; en cuarto lugar subclasificaciones al interior de un mismo tipo de escrito complejo (clasificar por editor, autor, dibujante) y por último, la búsqueda de una obra precisa en los catálogos de editores, en el rincón de lectura o en la biblioteca indicando la clave utilizada (se construye un cuadro recapitulativo).

¹¹² *Ibíd.*, p.225-236.

- Los parámetros de la situación de comunicación: se clasifican los textos en función del emisor, destinatario y del desafío u objetivo del texto (recrear, vender, informar).
- Tipos de textos: clasificación por tipo de texto, discriminación de textos según el uso del espacio, tipos de texto según su puntuación.
- Superestructura: Reordenar (bloques de textos, reconstruir siluetas), ordenar justificando (párrafos, imágenes, pasos), y dar a una historia un final pertinente (producción oral o escrita).
- Lingüística textual: enunciación (1ª o 3ª persona), substitutos (seguir la huella de un personaje), campos semánticos y lexicales (relacionar palabras, buscar significados erróneos), nexos (conectores temporales) y puntuación del texto (mayúsculas).
- Lingüística oracional: Reordenar una oración, detectar errores de concordancia, subrayar en un texto (plurales, terminaciones), escoger en un texto las palabras pertinentes según el contexto.
- Palabras y microestructuras que las constituyen: la decodificación para identificar palabras (repeticiones en el texto, discriminación de palabras con grafías similares), para las microestructuras que constituyen las palabras (manipular palabras conocidas según sus grafías, analizar cómo están formadas), otras combinaciones de grafemas frecuentes.

Debemos diferenciar entre los textos de descubrimiento colectivo y que son leídos in situ sin preocupación de aprendizaje pues se corresponden con una situación del grupo porque les concierne a todos o porque genera una cultura imaginaria en común y las sesiones colectivas de interrogación que buscan el aprendizaje de las conductas lectoras por medio de la organización y construcción en conjunto de ellas gracias a los aportes mutuos, la confrontación y la superación de contradicciones, una vez adquiridas las estrategias, tipos de claves y conductas de lector que le permiten construir significado ya se puede obviar esta participación colectiva; por lo

tanto puede afirmarse que el preescolar es la etapa ideal para la interrogación colectiva y el primer grado corresponde con un ciclo más avanzado de desempeño, dedicándose a lecturas individuales.

A este punto, el acto de leer debe poseer una serie de competencias lingüísticas consolidadas que usan espontáneamente en una actividad de lectura de textos; la evaluación es un proceso continuo, flexible, colectivo (niños y adultos) y metacognitivo a fin de saber cómo funcionan las conductas lectoras y las competencias utilizadas en el acto de leer y de esta manera ajustar e intervenir oportunamente sobre un aprendizaje. Se evalúan las competencias globales complejas como la capacidad para construir significados a partir de la interrogación y la utilización de claves en la lectura de un texto; se evalúan las competencias – herramientas: transversales (comunes a todas las disciplinas y relacionadas con las operaciones mentales) y lingüísticas (de los siete niveles).

La evaluación bajo esta perspectiva, se lleva a cabo para determinar dónde debe apoyarse el proceso para mejorarlo, y cómo se encuentra el alumno en cuanto a “las competencias dinámicas, complejas, que cubren el conjunto de los componentes del acto lector y del comportamiento lector, y no a destrezas medianas o “mecanismos”,¹¹³ es decir, la detección de claves, la verificación de hipótesis y el uso de herramientas metodológicas para explorar el texto.

Dentro de la acepción planteada por Lomas, el aula debe ser un espacio de producción y encuentro de diversos textos con diversidad de intencionalidades, y en el contexto comunicativo del aula es pertinente optar por actividades y tareas en las que confluyan la expresión, la comprensión y la reflexión lingüística, además, estas actividades ajustadas a los fines comunicativos de la enseñanza de la lengua han

¹¹³ *Ibíd.*, p. 137.

de promover en los estudiantes el uso de conocimientos, estrategias, habilidades y normas que permitan un uso adecuado de la misma en las diversas escenas de intercambio comunicativo. Para lograrlo, los contenidos deben construirse atendiendo a los conocimientos previos de los estudiantes, a su competencia académica y a sus experiencias anteriores de aprendizaje tanto dentro como fuera de la escuela, sin desconocer que “deben ser adecuados al nivel de desarrollo cognitivo y al grado de madurez de los alumnos y de las alumnas y deben tener en cuenta tanto las características psicológicas...como el contexto sociocultural del alumnado”¹¹⁴; por lo tanto es aconsejable, y teniendo en cuenta la población partícipe de esta investigación, partir de lo simple a lo complejo, de lo familiar a lo desconocido y de lo concreto a lo abstracto.

Bajo este horizonte, se sugieren algunos tipos de actividades¹¹⁵:

- Actividades de exploración de conceptos previos: construir aprendizajes sobre aquello que los estudiantes ya saben (y saben hacer) es uno de los principios del aprendizaje significativo, son convenientes para la identificación de los errores conceptuales, de los prejuicios y estereotipos sociolingüísticos, y del grado de dominio de procedimientos expresivos y comprensivos de los discentes.
- Actividades introductorias: permiten clarificar los contenidos y los objetivos que van a ser objeto del trabajo en el aula en cada secuencia de aprendizaje para situar al alumnado en el contexto de los conocimientos, de las habilidades y de las actitudes que van a enseñarse en esa secuencia, a la vez que motivan y despiertan el interés y la atención.
- Actividades de desarrollo o profundización: con el fin de dar respuesta a los problemas e interrogantes que se hayan evidenciado en el sondeo de

¹¹⁴ LOMAS. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. I. Op cit., p. 239.

¹¹⁵ *Ibíd.*, p. 97.

presaberes o en las actividades de introducción, además de responder a las posibles alternativas que puedan surgir en la ejecución de las diferentes actividades que conforman cada lección o unidad didáctica.

- Actividades de conclusión: Conducentes a la puesta en práctica de los aprendizajes adquiridos, a la realización de una tarea final relacionada con el objetivo de la unidad didáctica o a la recapitulación de los contenidos esenciales que se hayan tratado.
- Actividades de evaluación y autoevaluación: Se considera la evaluación de tareas, procesos y productos, y además de momentos de autoevaluación o coevaluación.
- Actividades de uso lingüístico y de reflexión metalingüística: Las actividades deben incluir de forma integrada tareas referidas a la expresión y comprensión de mensajes orales y escritos en una determinada situación y contexto de comunicación y tareas de reflexión o análisis, tanto sobre las características de esa situación y contexto de comunicación, como sobre los usos textuales propios y ajenos elaborados a lo largo de la secuencia de aprendizaje.
- Actividades colectivas y actividades individuales: Las actividades de presentación de problemas, explicación, discusión colectiva y trabajo cooperativo tendrán que facilitar la realización de otras actividades en las que los aprendizajes se apliquen de un modo individual en la resolución de distintas tareas.

Todas estas actividades deben conservar una unidad interna que aporte secuencialidad y coherencia entre ellas, los objetivos de aprendizaje y los usos comunicativos del lenguaje (orales, escritos, iconoverbales); de la misma manera la organización de las actividades responde a “la programación didáctica de modo que si, por ejemplo, se adopta un método de trabajo por tareas o por proyectos, el orden y la secuencia de las actividades estén orientados a la realización de la tarea

final o del proyecto que se relacione con el fin último que persigue cada unidad didáctica, tema o lección.”¹¹⁶

Tanto Goodman como Jolibert y Lomas evidencian similitud en sus aportes en cuanto a la forma de abordar los procesos de lectura y escritura como mecanismos que deben adquirirse de manera natural, no producto de la imposición sino del placer que generan, sin olvidar que lectura y escritura son procesos estructurados de construcción de competencias lingüísticas. Describen el uso de estrategias que permiten al lector emplear claves que hacen de este proceso de interrogación de textos una oportunidad eficaz y feliz en la construcción de conocimiento a través de la lectura. Goodman se refiere más a aquellos mecanismos que todos usamos de forma inconsciente para apropiarnos del significado pretendiendo hacernos conscientes del papel activo del lector como nuevo elemento en el entendimiento del proceso de lectura; mientras que Lomas, considera la lectura como “una herramienta de comunicación entre las personas y de comprensión del mundo, un instrumento que nos ayuda a realizar las tareas, a acceder a mundos ocultos y a dialogar con otras opiniones, culturas y sentimientos.”¹¹⁷ Jolibert, por su parte, se preocupa más por la didáctica del proceso en contextos significativos y activos dentro del aula en las primeras etapas de vida escolar.

Estos autores captan la atención, dada su congruencia con el presente proyecto que tiene como intención el acercamiento a procesos de lectura y escritura desde la motivación de un proyecto de aula que permita a los niños empoderarse del acto de leer y escribir como formas de conocimiento y expresión del mundo que le rodea.

¹¹⁶ *Ibíd.*, p. 100.

¹¹⁷ LOMAS. Leer para entender y transformar el mundo. Op cit., p.66.

2.2.2.3 Momentos de la lectura. Se entiende la lectura como un proceso complejo de producción de sentido que exige la participación y actualización por parte del lector quien a través de una serie de operaciones mentales en las que conjuga sus pre saberes, expectativas y estrategias con los aspectos que le aporta el texto (contenido y propósitos) en el momento que es interrogado logra construir el significado, trascendiendo la mera asociación entre grafías y sonidos. En ese diálogo entre lo expresado por el autor y lo que el lector construye se sugiere organizar el proceso lector a fin de generalizar y mejorar los procedimientos que facilitan la comprensión en diversas lecturas. El proceso de la comprensión lectora desde la visión de Isabel Solé¹¹⁸, se relaciona con tres fases que conlleva el proceso lector: antes, durante y después de la lectura, sin embargo “el primer principio que es necesario tener en cuenta para desarrollar la comprensión lectora es no fragmentar el texto ni el proceso lector, para no caer en la ilusión de que al desarrollar destrezas aisladas en el lector, éste las integra en su proceso de lectura”¹¹⁹, estas estrategias deben promoverse durante todo el proceso de lectura de manera que se facilite la reconstrucción tanto específica como global del texto.

➤ Antes de la lectura. Las actividades previas a la lectura parten de la motivación de los niños, quienes han de conocer los objetivos y hallar interesante la invitación a leer, “se trata de conocer y tener en cuenta el conocimiento previo de los niños con relación al texto que se trate y de ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado adecuado acerca de él”.¹²⁰ Es por ello que las situaciones más motivantes suelen ser aquellas en las que se lee por placer o se tiene un propósito concreto, donde el objetivo pedagógico “debe corresponderse con propósitos reales, posibles e interesantes. Las tareas de lectura pueden

¹¹⁸ SOLÉ, Isabel. Estrategias de Lectura. Octava Edición. Barcelona. Editorial Graó. 1998. p. 67-165.

¹¹⁹ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana Op. cit., p.64.

¹²⁰ SOLÉ. Op. Cit., p. 79.

centrarse en propósitos comunicativos verosímiles,...la tarea debe formularse previamente a la lectura, precisamente para establecer una motivación y un contexto”¹²¹ otorgando sentido a la lectura.

El conocimiento previo es otro aspecto fundamental pues “la lectura se complica cuando tropezamos con varios términos técnicos que ignoramos o cuando el texto trata de temas y mundos alejados del nuestro. En estas circunstancias comprender se convierte en una tarea compleja”¹²² pues cuando no se posee el conocimiento pertinente las posibilidades de atribuir significado disminuyen, en tal caso resulta aconsejable preparar actividades de apoyo para facilitar la comprensión dando alguna información general sobre la lectura, fijándose en determinados aspectos del texto que pueden activar los conocimientos previos o animando a exponer lo que conocen, en lugar de hacer reduccionismo o simplificar los escritos.

El establecimiento de predicciones del texto es otra actividad previa a la lectura que puede hacerse sobre cualquier tipo de texto, para establecerlas “nos basamos en los mismos aspectos del texto que antes hemos retenido: superestructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos, etc. Y, por supuesto, en nuestras propias experiencias y conocimientos sobre lo que estos índices textuales nos dejan entrever acerca del contenido del texto”¹²³ los cuales aportan a la formulación de hipótesis y a la actualización del conocimiento previo. Estrechamente ligadas a las hipótesis se encuentra la formulación de preguntas de los alumnos acerca del texto, donde no sólo hacen uso de presaberes, sino que se hace consciencia de lo que saben y lo que desconocen sobre un tema y aportan información acerca de la situación del alumno hacia el texto permitiendo intervenir oportunamente.

¹²¹ CASSANY. Taller de textos. Op. Cit., p. 72.

¹²² *Ibíd.*, p. 73.

¹²³ SOLÉ. Op. Cit., p. 93.

➤ Durante la lectura. Cuando las predicciones e inferencias planteadas por el lector llegan a verificarse en el transcurso de la lectura y en el texto mismo, tales informaciones se suman a la enciclopedia del lector y a la par se sucede la comprensión. De lo que se trata es de fomentar esta conducta interactiva mediante tareas de lectura compartida, donde profesor y alumno organizan la lectura, algunas veces mediante el modelado y otras cediendo la responsabilidad en torno a cuatro estrategias: resumir, explicar, preguntar y predecir, a través de las cuales se genera un acto cíclico de leer, resumir, aclarar y predecir, a cargo de un lector diferente; “lo recomendable no es seguir una secuencia fija y estática tal cual, sino adaptarla a las diferentes situaciones de lectura, a los alumnos que participan en ella y a los objetivos que la presiden”¹²⁴ teniendo presente que el resumir se entiende como recapitulación, la aclaración como comprobación de la comprensión del texto; en el cuestionamiento se pretende formular y hallar respuestas en el discurso, y con la predicción se establecen hipótesis razonadas; todo ello basándose siempre en la interpretación sobre lo leído, la experiencia y el conocimiento de quien lee. Estas estrategias han de ir cediendo terreno hacia una lectura individual, donde cada alumno de manera particular hace uso de ellas, apuntando a la lectura autónoma.

➤ Después de la lectura. Las actividades posteriores a la lectura exigen un alto grado de compromiso del lector, pues se pretende construir la opinión personal basados en la interpretación que sobre el texto hemos hecho, “se requiere tiempo y trabajo para recuperar la información que aporta un escrito, para elaborar un significado coherente, interpretarlo y posicionarse personalmente al respecto: saber en qué se está de acuerdo y en qué no, o distinguir lo que gusta de lo que no gusta.”¹²⁵ Para ello se recurre a algunas de las estrategias planteadas para los dos momentos anteriores pero que resultan igualmente válidas por cuanto no

¹²⁴ *Ibíd.*, p. 105.

¹²⁵ CASSANY. Taller de textos. Op. Cit. p. 77.

representan una secuencia inamovible sino por el contrario contribuyen en el proceso de comprensión lectora y porque no existe una frontera marcada entre uno y otro momento de la lectura.

Algunas actividades para después de la lectura pueden ser:

- La idea principal. En palabras de Isabel Solé “la idea principal resulta de la combinación de los objetivos de lectura que guían al lector, de sus conocimientos previos y de la información que el autor quería transmitir mediante sus escritos”¹²⁶, pues considera que la idea principal informa del enunciado más importante que el escritor emplea para dar a conocer un tema, pero concede igual importancia al lector, a sus conocimientos previos y a los objetivos de lectura, vislumbra un lector activo quien es el responsable de la idea principal que extracta o infiere del texto aun cuando no se corresponda con la idea fundamental del autor.
- Junto a la determinación del tema, idea principal y detalles secundarios se encuentra el resumen, el cual exige una forma escrita y concreta y una serie de relaciones con la macroestructura textual que es la que aporta una idea global; en la elaboración de resúmenes se produce un texto que guarda estrecha relación con el original pues contiene impresiones del contenido primigenio, exige la identificación de ideas principales y las relaciones entre ellas, los propósitos de lectura y los conocimientos previos del lector, por lo tanto cabe decir que no habrá un único resumen válido, sino un resumen por cada lector a partir de su comprensión.
- Formular y responder preguntas. El lector que se formula preguntas pertinentes sobre el texto demuestra regulación en su proceso de lectura haciéndola eficaz. Y “una pregunta pertinente es aquella que es coherente con el objetivo que se

¹²⁶ SOLÉ. Op. Cit., p. 119.

pretende mediante la lectura”¹²⁷. La estrategia de preguntar tras la lectura sirve tanto para ayudar a comprender un texto como a evaluar la comprensión de los alumnos, y pueden abarcar desde preguntas de respuesta literal, preguntas deducibles que requieren el uso de inferencias, hasta preguntas de elaboración personal donde interviene el conocimiento y juicio del lector.

- La técnica del recuento. Es una estrategia que pretende reconstruir el significado del texto. Una vez leído el texto se convoca a los estudiantes a expresar lo comprendido y el docente promueve la discusión, pues el fomento de la interacción y la puesta en común de diferentes puntos de vista obligan a tener en cuenta a los otros y aporta objetividad a la comprensión de la temática de discusión.
- La relectura. Se realiza para verificar aquello que no está muy claro, volver a leer el texto facilita la comprensión, permite superar conflictos y dar cuenta de su contenido de manera más rigurosa. “Luego de la primera relectura se repite el ciclo de discusión y relectura, tantas veces como sea necesario para comprender el texto”¹²⁸ de esta manera se logra reconstruir el significado del mismo.
- El parafraseo. Consiste en escribir con sus propias palabras lo que se comprendió de un texto. Esta estrategia de comprensión lectora permite apreciar el nivel de interpretación de significado al evocar y producir con un lenguaje propio aquello que ha sido expresado en el texto leído.

Como puede verse, “las actividades antes y durante pretenden focalizar en los niños la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción. Las estrategias para después de la lectura buscan facilitar la reconstrucción del significado global y

¹²⁷ *Ibíd.*, p. 135.

¹²⁸ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Op. cit., p.64.

específico del texto, así como el reconocimiento de su estructura organizativa.”¹²⁹ Todas ellas contemplan un proceso inicial de acompañamiento y modelado, donde el docente asume el papel de guía y mediador y poco a poco se conduce al estudiante para que asuma por su cuenta el control del proceso, desplazando paulatinamente la responsabilidad del profesor hacia el alumno como protagonista del acto de leer.

2.2.3 Concepción de escritura. El profesor Jurado¹³⁰ considera la escritura como un proceso semiótico, pues la escritura obliga al sujeto a revisar sus propios dominios cognitivos, a correlacionar expresión y contenido, es este engranaje de para qué, para quién y qué digo cuando escribo, lo que obliga a tomar posición y esforzarse en dichas correlaciones porque además la escritura demanda argumentación y universalidad pues su fin es la socialización entrando en juego el lenguaje interior y el lenguaje escrito, éste último como un proceso ordenador y cohesionador de ideas. “La escritura, en su dinámica accional, parece empujar, abrir brecha, “jalonar”, universos de lo dicho y de lo que está por decirse; tanto así que cuando no hay comprensión de un texto complejo el mejor reto es tratar de escribir sobre él, porque la escritura orienta, esclarece en su esfuerzo de universalidad, interroga una y otra vez, discute y dialoga con uno mismo, hace retornar al texto anterior”¹³¹ y permite hallar el sentido.

La escritura por sí misma no conforma un proceso semiótico, formas mecánicas y repetitivas en el uso de los grafemas para establecer procesos de codificación y

¹²⁹ *Ibíd.*, p.63.

¹³⁰ JURADO, Fabio. La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia. (Ponencia, XVIII Congreso de Lingüística, Literatura y Semiología). En: *Revista Forma y Función*; 1992, número 6. Bogotá. Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo. – Yerbabuena. p. 37-46.

¹³¹ *Ibíd.*, p.39.

decodificación no responden a procesos de significación, pues los significados no se encuentran en los sonidos o en las grafías y no resultan de la automatización.

Por el contrario, se requieren prácticas que favorezcan la competencia comunicativa, el uso de narrativas de distinto tipo (orales, kinésicas, icónicas), además de considerar que los niños poseen nociones de lo que es escritura aunque no respondan a la convencionalidad de la misma, emplean códigos transitorios que apoyan con representaciones icónicas y que ellos mismos descifran cuando hacen la lectura de sus producciones, donde lo sustancial es “priorizar las estructuras profundas, esto es, la lógica del sentido, la representación de sustancias de contenido en el pensamiento, exteriorizadas a través de garabatos, seudografías y dibujos.”¹³² Lo más importante en estos primeros acercamientos a la escritura es que se revela la función semiótica del pensamiento a través de las estructuras narrativas, las cuales permiten al niño adaptarse gradualmente a la estructura convencional de la escritura y que demuestran una lógica en el hacer y una identidad con el código escrito, hay una intención de expresarse y comunicarse con otros que son sus lectores; todo lo anterior evidencia presencia de competencias como la oral, textual y pragmática; es así como los niños al narrar sus historias orales y escritas acceden con naturalidad a niveles de abstracción más complejos.

A medida que los niños crecen y aprenden, varía su forma de expresión, según Elvira Martínez y Juan Delgado¹³³ el grafismo comienza a edades diferentes en cada niño atendiendo a los aprendizajes y motivaciones a los que es expuesto, en cuanto un niño puede sostener un lápiz aparecen los primeros trazos, estos garabatos inicialmente sin control, el movimiento por el movimiento sin intención de representar la realidad; cuando el niño descubre la conexión entre sus movimientos

¹³² *Ibíd.*, p. 41.

¹³³ MARTINEZ, Elvira y DELGADO, Juan. El origen de la expresión en niños de 3 a 6 años. Madrid: Editorial Cincel, S.A. 1981. p. 19-34.

y el trazo realizado empieza a dar control a sus gestos gráficos y luego les pone una intencionalidad (garabato con nombre), “debemos, pues, observar y respetar el momento en el desarrollo gráfico del niño, en el que el grafismo va tomando valor de signo, de representación de algo.”¹³⁴

A esta intencionalidad le sigue una etapa preesquemática hay una correspondencia entre lo que quiere pintar y lo que pinta, generalmente la primera figura lograda es la humana que progresivamente va alterándose y enriqueciéndose, además no hay preocupación por el uso del color y el manejo del espacio, aspecto que si se nota en la etapa esquemática, que corresponde a la expresión plástica del niño de seis a siete años, donde se aprecian dibujos mucho más definidos, el niño introduce en sus representaciones gráficas correlaciones lineales y línea base. “Así mismo, mientras que el niño no logre establecer en su dibujo correlaciones espaciales, difícilmente podrá desarrollar los mecanismos de la lectura y la escritura ya que son correlaciones de orden superior (abstracto).”¹³⁵

Los recursos gráficos del niño marcan el inicio del camino hacia la adquisición del lenguaje escrito estableciéndose una continuidad entre el dibujo y la escritura. Este tránsito suele corresponder con el paso del niño de su hogar a la escuela y por esto la adquisición del lenguaje escrito ha sido considerada como una habilidad que se adquiere y desarrolla en la etapa escolar, desconociendo que muchos aspectos del conocimiento son iniciados desde antes de la escolarización tal como sucede con el código escrito.

Queda claro que los niños empiezan tempranamente a escribir y lo hacen desde sus comprensiones y a su manera; progresivamente el niño va dando paso a nuevas

¹³⁴ *Ibíd.*, p.24.

¹³⁵ *Ibíd.*, p.30.

formas de interpretación y empieza a apropiarse del sistema alfabético para complementar sus dibujos, esto justifica hablar de una serie de etapas sucesivas que se relacionan entre sí dada su calidad de aspectos constructivos de la producción escrita y que se abordan a continuación.

2.2.3.1 Proceso de escritura. La escritura en nuestras aulas es sinónimo de repetición y monotonía, cuando un estudiante es llamado a escribir, el manejo mecánico que hace de la escritura le impide que este acto sea tan espontáneo como lo es hablar; acompañar al niño en su proceso de asimilar que la escritura le permite expresarse, contar historias, o dejar huella porque responde a una intención que puede abarcar desde satisfacer necesidades, solucionar conflictos, comunicar emociones, hasta el simple placer, es una tarea ardua, porque primero debemos arrancar de raíz la idea de un proceso meramente mecánico de codificación de letras cuyo único sentido está en la construcción de frases para responder a evaluaciones y hacer dictados.

Los lineamientos curriculares de lengua castellana indican que escribir “no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo”¹³⁶ y hacerlo suyo y posible a través de la escritura.

La enseñanza de la lectura y de la escritura debe tener en cuenta los usos y funciones de la lengua escrita en nuestras sociedades, orientarse al dominio expresivo y comprensivo de los diversos géneros de la escritura y adecuarse a las diferentes situaciones de comunicación en que tiene lugar el intercambio de significados entre las personas. Por eso, enseñar a leer, comprender y escribir textos diversos en distintos

¹³⁶ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana Op. cit., p. 27.

contextos, con variadas intenciones y con diferentes destinatarios, es hoy una manera de evitar ese desajuste evidente (y en ocasiones inevitable) entre lo que se enseña en la escuela y lo que ocurre fuera de los muros escolares y una forma de contribuir desde el mundo de la educación a la adquisición y al dominio de la competencia comunicativa escrita de los alumnos y de las alumnas.¹³⁷

Este saber hacer con la escritura en la escuela exige de un acercamiento de la misma a la cotidianidad de sus estudiantes, porque en la medida en que ellos encuentren sentido a la producción de textos, encontrarán su utilidad comunicativa, no sólo como tarea escolar, sino en el ámbito personal y social.

Tanto Cassany¹³⁸ como Jolibert se adhieren a las ideas que Michel Fayol y Bernard Schneuwly¹³⁹ han postulado sobre la producción escrita y sobre el desarrollo de la capacidad de producir textos escritos cuando afirman que en dicho proceso se llevan a cabo “distintas actividades de pensamiento superior que realiza un autor para componer un escrito, en el periodo de tiempo que abarca desde que se crea una circunstancia social que exige producir un texto hasta que éste se da por acabado”¹⁴⁰ lo que implica actividades previas y posteriores a la producción de textos escritos y que trascienden al acto mismo de escribir.

Se han definido tres procesos básicos en la producción textual: planificación, textualización y revisión. Josette Jolibert los cita en su libro formar niños productores de texto:

¹³⁷ LOMAS, Carlos. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. I. Op cit., p. 321.

¹³⁸ CASSANY, Daniel. Construir la escritura. ¿qué es escribir? Capítulo I. Barcelona. Paidós.1999. p. 23-88.

¹³⁹ FAYOL, M. y SCHNEUWLY, B. La mise en texte et ses problèmes. Dans J.-L- Chiss. J.P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian, H.B. Schneuwly (dir.) (1987). Apprendre/Enseigner a produire des textes écrits. Actes du 3 colloque internaional de didactique du francais Namur 09-1986, Bruxelles, De Boeck Université, coll. Prisme, Série Didactique, no 3. CITADO por JOLIBERT, Jossette. Formar niños productores de textos. Octava edición. Santiago de Chile. Dolmen. 2002. p. 36-37.

¹⁴⁰ CASSANY. Construir la escritura. Op. Cit., p.57.

La planificación textual que no significa hacer un plan, sino considerar, cuando se elabora un texto, tanto al destinatario como al objetivo (macroplanificación) y a la organización que conducirá al texto hacia su forma final (microplanificación). "El escrito en primer lugar debido a la lentitud de su producción, luego por la ausencia de presión comunicativa y finalmente por su carácter de registro revisable, facilita e incluso exige recurrir a una planificación relativamente extensa".

La textualización que "considera los procesos necesarios para linearizar un texto" (progresión y conservación de informaciones a lo largo de un texto, conexión, segmentación, problema de las anáforas-sustitutos, de los tiempos verbales, de los nexos y de la puntuación en cuanto a sus funciones textuales).

La relectura de los textos (o revisión), durante la producción del texto o bien cuando se ha finalizado. "este proceso parece exigir de parte del autor una capacidad de tomar distancia con respecto a sus propios escritos".¹⁴¹

Se parte entonces, de la certeza de que la escritura posee un propósito, se da por hecho que la producción de textos tiene sentido en situaciones de comunicaciones reales y por tanto el productor de textos debe estar en capacidad de interpretar la situación y definir el tipo de texto que más le conviene, "el acto de escribir compromete profundamente la actividad de quién escribe, de modo que este acto sea significativo: un ambiente de vida cooperativa en la clase unido a una pedagogía de proyectos son condiciones necesarias para la eficacia de los aprendizajes"¹⁴² pues solo en el hacer desde la motivación personal se alcanza el goce de escribir y al ser parte de una estrategia de trabajo colectivo con el fin de compartir un sentir o un saber, la escritura cobra valor social.

La siguiente tabla¹⁴³ resume la estrategia general para los módulos de aprendizaje propuesto por Jolibert, donde se abordan tres opciones pedagógicas claras: una alternancia entre fases de escritura y de reescritura y fases de análisis y sistematización; la elección deliberada de realizar esta actividad en forma individual durante la escritura y en forma colectiva para las otras etapas; y un proceso que

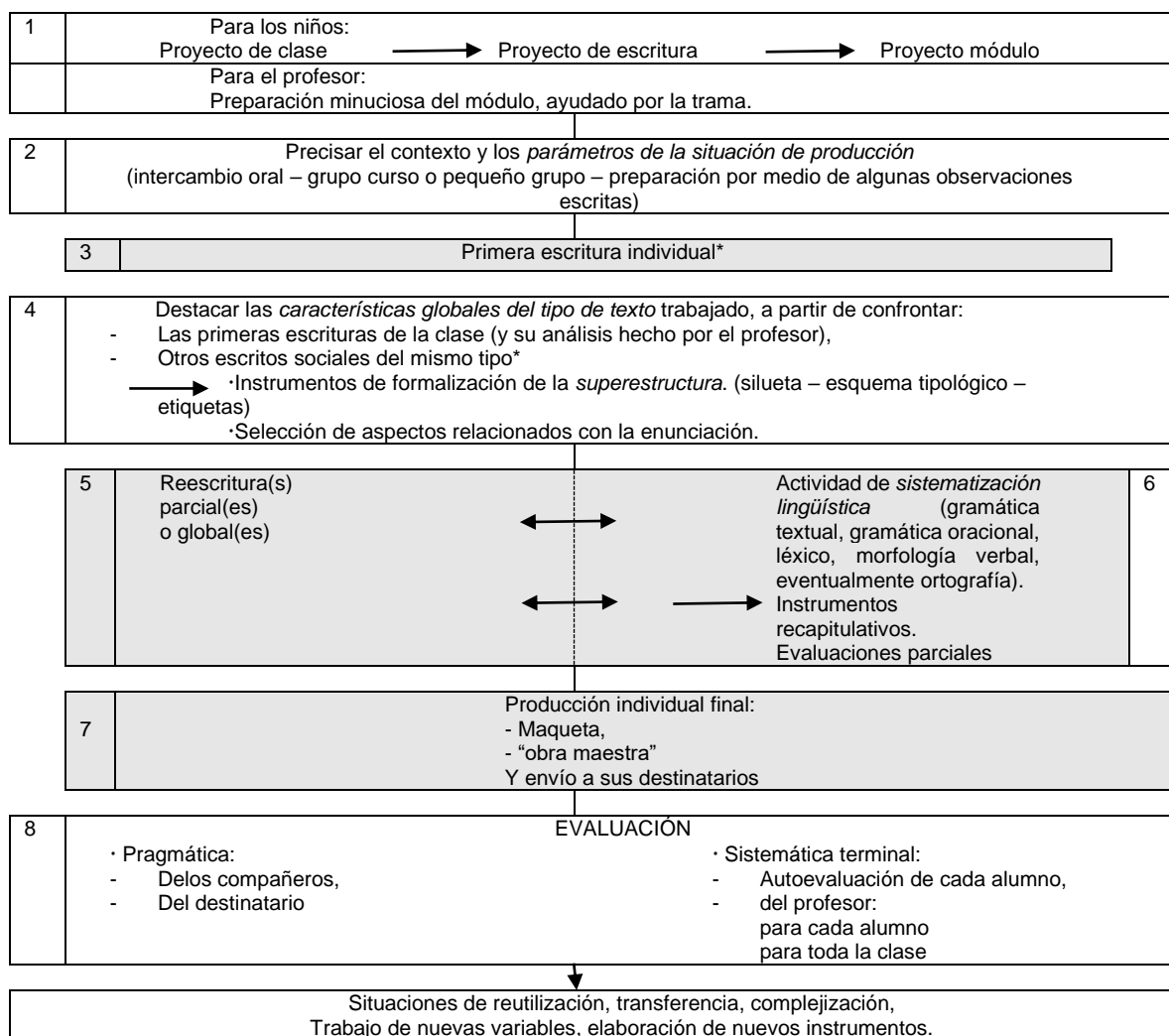
¹⁴¹ JOLIBERT, Josette. Formar niños productores de textos. Octava edición. Santiago de Chile. Dolmen. 2002. p. 36-37.

¹⁴² *Ibíd.*, p. 15.

¹⁴³ *Ibíd.*, p. 59.

distinga los siguientes niveles de trabajo lingüístico: contexto y parámetros de la situación, superestructura, gramática textual, gramática oracional, morfología verbal y finalmente corrección ortográfica.

Tabla 5. Estrategia general de un módulo de aprendizaje



*El orden cronológico de estas dos fases puede variar según el tipo de texto, según el curso y según lo que se haya trabajado previamente

Tomado de: JOLIBERT, Josette. Formar niños productores de textos. Capítulo 3: Trabajar en módulos de aprendizaje. Octava edición. Santiago de Chile. Dolmen. 2002. p. 61

2.2.3.2 Niveles de desarrollo del sistema de escritura en el niño. En aras de contribuir en el proceso de atención a población con necesidades educativas especiales, se requieren adecuaciones que respeten su proceso y ritmo de aprendizaje, propios de sus diferencias individuales; por cuanto estos niños participan en todas las actividades escolares pero su desempeño varía según el grado de compromiso y el tipo de trastorno o discapacidad que posea, sea física, cognitiva, psicosocial y/o comportamental, lo que implica que todos no presentan los mismos resultados, alcances o niveles, en el mismo tiempo y con el mismo nivel de desempeño en la construcción, comprensión y ejecución de saberes y haceres que exige la escuela.

Es común que los niños entre los cuatro y seis años de edad emprendan sin mayores inconvenientes el recorrido hacia la comprensión del valor y la función de la escritura; acto que no se sucede con la misma naturalidad en niños con trastornos de aprendizaje, a quienes el proceso suele tomarles más tiempo que a sus pares; es por ello que se considera pertinente en esta investigación abordar los postulados de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky¹⁴⁴, por cuanto brindan un detallado estudio de los procesos y las formas mediante las cuales el niño aprende a leer y escribir, y de esta manera se comprenda, desde la situación particular de la población objeto de estudio, la tardía adquisición del código escrito sabiendo que se respeta el ritmo madurativo del niño y que en esta maduración están estrechamente ligados no solo las condiciones ambientales y de estimulación de las cuales el individuo se beneficia sino de manera determinante la condición biológica del sujeto.

Como se dijo, desde esta perspectiva se abordan “las formas iniciales de conocimientos de la lengua escrita y los procesos de conceptualización resultantes de mecanismos dinámicos de confrontación entre las ideas propias del sujeto, por

¹⁴⁴ FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de Escritura en el desarrollo del niño. Decimoctava edición. México: Siglo Veintiuno editores, s.a. de c.v. 1998. p. 239-269.

una parte, y entre las ideas del sujeto y la realidad del objeto de conocimiento por la otra”¹⁴⁵, considerando que cinco niveles sucesivos pueden ser distinguidos en los procesos de apropiación de la escritura:

➤ Nivel 1. Las autoras destacan la relación que el niño establece entre la imagen y el texto los cuales logra diferenciar tempranamente, “hay una distinción entre dibujo (lenguaje icónico) y escritura (grafías) como formas de representación.”¹⁴⁶ El niño reproduce los rasgos características de la escritura pues esto es lo que los diferencia del dibujo, el trazo de las grafías no tiene relación con la forma del objeto y escribir es hacer garabatos, empieza a introducir letras, números y signos al azar que se organizan linealmente y representan los objetos, lo que responde a un principio de arbitrariedad y linealidad propia de los sistemas convencionales. Es así como el niño empieza a apropiarse de las grafías y a mezclarlas hasta formar cadenas de letras que sustituyen el objeto, existe ausencia de relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla surge entonces en el niño el conflicto de cantidad mínima y cualidad. La hipótesis de cantidad mínima corresponde a una conjetura cuantitativa, donde los niños según las investigaciones de Ferreiro, argumentan la necesidad de mínimo tres caracteres para que sean legibles. La segunda hipótesis hace referencia a la variedad de caracteres, pues si todas las grafías son iguales no son una escritura válida; pese haber llegado a este razonamiento “aún no se reconocen las cadenas de conjuntos de grafías como diferenciadoras de significados, ya que el niño se concentra en las formas como estas grafías se organizan a nivel interno en la cadena. De esta manera se va construyendo la noción de sistema, de regla, de sintaxis (con -orden); y no hay un control sistemático sobre la cantidad y la cualidad”¹⁴⁷, por lo tanto “la lectura de lo

¹⁴⁵ *Ibíd.*, p. 332.

¹⁴⁶ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Op. cit., p.33.

¹⁴⁷ *Ibíd.*, p.333.

escrito es global, y las relaciones entre las partes y el todo distan mucho de ser analizables: así, cada letra vale por el todo.”¹⁴⁸

➤ Nivel 2 Hay control sobre la cantidad y cualidad, “para poder leer cosas diferentes (es decir, atribuir significados diferentes) debe haber una diferencia objetiva en las escrituras”¹⁴⁹, los niños descubren primero las diferencias de extensión entre las palabras (para que una palabra signifique algo no debe tener menos de tres grafías ni más de siete), posteriormente descubren que no todas las palabras se escriben con las mismas letras, explora posibilidades cualitativas: varía el repertorio, varía la posición, se habla entonces de control de variedad ya que requiere que un conjunto de grafías sea distinto de otro conjunto para significar cosas distintas.

Decimos "letras", pero de hecho deberíamos hablar de grafemas no icónicos que funcionan, para el niño, como letras (poco importa su similitud gráfica con los caracteres del alfabeto). De hecho, lo mismo puede tratarse de “verdaderas” letras como de números, de casi-letras o de pseudo-letras.

En este momento se está trabajando “sobre el significado de la palabra o la frase en su globalidad. La relación es cadena de grafías/significado: diferencias en la organización, características de las cadenas (palabras frase). No hay fonetización aún. Es decir, no hay relación sonido/grafía. Significado y significante constituyen una sola unidad.”¹⁵⁰ En este nivel se hace evidente la influencia del contexto pues “lo que es importante subrayar aquí es que la adquisición de ciertas formas fijas está sujeta a contingencias culturales y personales.”¹⁵¹

¹⁴⁸ FERREIRO. Los sistemas de Escritura en el desarrollo del niño. Op. Cit., p. 249.

¹⁴⁹ *Ibíd.*, p. 249.

¹⁵⁰ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Op. cit., p.33.

¹⁵¹ FERREIRO. Los sistemas de Escritura en el desarrollo del niño. Op. Cit., p. 251.

➤ Nivel 3 En este nivel surge la llamada hipótesis silábica donde toman conciencia del carácter fónico de la escritura, las letras representan sonidos, se busca encontrar la correspondencia entre partes del texto y partes de la expresión oral, de tal manera que cada letra será equivalente a una sílaba, es decir, empiezan a establecer correspondencia entre la cantidad de letras que utiliza y la cantidad de sílabas que quiere escribir lo que corresponde a una hipótesis silábica sin valor sonoro. “Los niños acceden a la hipótesis silábica de forma distinta. Algunos controlan la producción de manera cuantitativa, escriben tantas letras como sílabas. Otros reconocen algunas letras como asociadas a sílabas particulares”¹⁵² generalmente las vocales que adquieren un valor fonético estable que corresponde a una hipótesis silábica con valor sonoro. Cuando el niño empieza a utilizar la etapa silábica, momentáneamente desaparecen las exigencias de variedad y de cantidad mínima de caracteres, “así es posible ver aparecer nuevamente caracteres idénticos (por supuesto, cuando aún no hay valor sonoro estable para c/u de ellos) cuando el niño, demasiado ocupado en efectuar un recorte silábico de la palabra, no logra atender simultáneamente ambas exigencias. Pero, una vez ya bien instalada la hipótesis silábica, la exigencia de variedad reaparece.”¹⁵³

Cuando se pasa de la escritura de palabras a la escritura de oraciones el niño puede utilizar la hipótesis silábica o bien pasar a otro tipo de análisis, pero “buscando siempre las unidades menores que componen la totalidad que se intenta representar por escrito”¹⁵⁴ es decir, si se trabaja con una palabra se usan las sílabas; si es una oración, se trabaja por ejemplo, con sujeto y predicado.

¹⁵² COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Op. cit., p.34.

¹⁵³ FERREIRO. Los sistemas de Escritura en el desarrollo del niño. Op. Cit., p. 258.

¹⁵⁴ *Ibíd.*, p. 260.

➤ Nivel 4. El conflicto entre la escritura que el medio le presenta y la lectura en términos de la hipótesis silábica (como exigencia interior), fuerza el paso de la hipótesis silábica a la alfabética, “el niño abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis “más allá” de la sílaba por el conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia de cantidad mínima de grafías.”¹⁵⁵ El niño ensaya soluciones que le resultan limitantes ya sea porque las palabras resultantes presentan agregados o sobrantes, esto lo conduce a concluir que solamente dividiendo la sílaba en sonidos menores es posible superar el conflicto.

Es así como, el niño puede realizar un razonamiento silábico para algunas de las sílabas de la palabra y en otras sílabas realiza un razonamiento alfabético. Al alternar entre ambas hipótesis al escribir, pareciera omitir o añadir letras, pero en realidad está intentando conservar la primera hipótesis adquirida sobre la última.

A este nivel de desarrollo, los niños comprenden muy bien su propia manera de escribir pero tienen una dificultad mayor para comprender las escrituras que están presentes en su medio. Cada vez que intentan aplicar la hipótesis silábica a las escrituras producidas por los adultos, encuentran un sobrante de letras. La escritura socialmente constituida resiste a los esquemas asimiladores del sujeto tanto como los objetos físicos resisten a veces a su voluntad.¹⁵⁶

➤ Nivel 5. El conflicto generado por la contradicción entre hipótesis silábica, hipótesis de cantidad mínima y las formas propuestas por los adultos lo conduce al tránsito hacia la hipótesis alfabética donde establece una correspondencia entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla, el niño ha comprendido que “cada uno de los caracteres de la escritura corresponde a valores sonoros menores que la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los

¹⁵⁵ *Ibíd.*, p. 260.

¹⁵⁶ FERREIRO, Emilia. La escritura antes de la letra. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*. julio-diciembre 2006, núm.3, p.30.

fonemas de las palabras que va a escribir.”¹⁵⁷ Una vez comprendida la composición del código escrito, los niños no tienen dificultades de escritura; sus dificultades se corresponderán con las propias de la ortografía.

Aquí lo importante es el principio que se ha construido, que es un principio de control cognitivo de la calidad y la cantidad, esto interesa más que la forma de la escritura. Aparecen problemas como la representación poligráfica de fonemas (/s/=ci = si), los espacios en blanco, los signos de puntuación, las mayúsculas. Se ha construido un principio elemental: a similitud sonora, grafías similares; a diferencias fonéticas, letras diferentes. Ese es el principio fundamental de las escrituras alfabéticas.¹⁵⁸

Así como el niño escribe palabras, empieza a escribir textos, “está claro que el dominio del código alfabético no es lo único que se debe aprender de los textos escritos. Los niños deben hacer esfuerzos para apropiarse de las estructuras lingüísticas y de las convenciones gráficas que se usan en los textos escritos y esos esfuerzos pueden ser contemporáneos a los intentos de comprender la correspondencia fono-gráfica.”¹⁵⁹ Es así como el niño debe empezar a apropiarse de otros mecanismos propios del sistema de escritura como son, la segmentación semántica de unidades, las reglas ortográficas y otras convenciones gráficas como por ejemplo, los espacios en blanco; por eso, “no es extraño que tengan una gran dificultad en hacer corresponder las palabras gráficas a las palabras orales y que cuando comienzan a escribir sus primeros textos de un modo alfabético escriban todo junto”¹⁶⁰

Se pretende entonces, que el niño comprenda que escribe para comunicar, como un modo de expresión entre muchos otros, y como una forma cultural que obedece

¹⁵⁷ FERREIRO. Los sistemas de Escritura en el desarrollo del niño. Op. Cit., p. 266.

¹⁵⁸ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Op. cit., p.34.

¹⁵⁹ FERREIRO. Los sistemas de Escritura en el desarrollo del niño. Op. Cit., p. 9.

¹⁶⁰ *Ibíd.*, p. 10.

a un sistema de signos, de los cuales se irá apropiando mediante la construcción de criterios que le permitirán acercarse a la escritura convencional que usan los adultos.

2.2.3.3 Didáctica de la escritura. Considerar al niño como un sujeto activo que se plantea interrogantes y estrategias de aprendizaje del lenguaje escrito, incluso mucho antes de su ingreso a la educación formal, hace considerar que la adquisición de la escritura obedece a procesos cognitivos que genera el sujeto en su intento por conocer y comprender el mundo. Una escritura vista desde la búsqueda de sentido reclama un rol protagonista en el estudiante que ha sido tradicionalmente visto como un simple receptor, obligado a responder a una única dirección propuesta por su maestro quien generalmente, se guía por un método que se articula con aprendizajes mecanicistas, repetitivos y fuera de contexto.

Entender y usar el código escrito como una herramienta de expresión, desligada de resultados inmediatistas y producto de los intentos del estudiante por adaptarse a una forma convencional de escritura que le aporta la posibilidad de producir sus propios textos con una función social, es decir para que sean leídos, es uno de los propósitos de la presente investigación que pretende favorecer el proceso de apropiación de la escritura a través de la producción de textos significativos acordes al nivel de desarrollo y ritmo de aprendizaje de los niños del grado primero de primaria del Instituto de Problemas de Aprendizaje IPA.

Es así como resulta interesante la propuesta de Josette Jolibert¹⁶¹ acerca del trabajo en módulos de aprendizaje como estrategia para la producción de textos y como

¹⁶¹ JOLIBERT. Formar niños productores de textos. Op. Cit., p. 57 -76.

referente tanto de docentes como alumnos, para que conozcan los aspectos que se trabajan en términos de:

- Es eficaz en tanto se circunscribe en el trabajo por proyectos dándole así significado para los niños
- Precisa el contexto y los parámetros de la situación de producción (destinatario, status del enunciador, propósito del escrito, desafío de la escritura a producir y contenido del intercambio)
- Realiza una primera escritura con base en el análisis intuitivo o explícito que hace de la situación y de las características del texto que va a producir: incluye la diagramación (ubicación de los bloques de texto en la página) y la elección del material (formato del papel e instrumento con el que se escribe).
- Hace confrontación entre las primeras escrituras de la clase con los escritos sociales para desprender las características globales de un tipo de texto, centrada en la superestructura y las opciones de la gramática textual (coherencia semántica, opciones enunciativas); se emplean instrumentos para formalizar, la silueta*, el esquema tipológico (inicio, cierre, progresión), y las etiquetas*. Se confronta para determinar la especificidad y funcionamiento del tipo de texto que se está trabajando (cuáles son los bloques, su función, el inicio, el cierre, el progreso, vocabulario específico) de manera que los niños estén en capacidad de producir un texto similar y establecer una estrategia de producción; para ello se clasifica y sistematizan los hallazgos en los instrumentos (silueta, esquema, etiquetas).
- Usa la reescritura como la acción para profundizar en la elaboración del texto y registrar los progresos.

* contornos que los bloques de texto que la componen ocupan sobre la página.

* corresponden al contenido semántico de los bloques de texto.

- Realiza sistematización lingüística sobre aspectos gramaticales, lexicales, morfología verbal y ortografía.
- Producción final: maqueta y obra maestra, momento de relectura del texto producido y correcciones finales que permiten a cada niño hacerse cargo de todos los niveles de textualización, para finalmente hacer llegar la producción a sus destinatarios.
- Evaluación continua y pragmática, con la oportunidad de la autoevaluación tanto de sus progresos como de la producción final.

El trabajo por módulos propuesto por Jolibert está centrado en un tipo de escrito social de uso frecuente (cartas, afiches, novelas, poemas, informes, registros de experiencias), que se desarrolla a lo largo de un tiempo en sesiones que pueden desarrollarse en días, semanas, o extenderse en función del tipo de texto, “un módulo de aprendizaje compromete a la totalidad del curso en un proyecto de aprendizaje. Aspira a crear la mayor individualización posible en la construcción de competencias, tomando en cuenta las adquisiciones y el espíritu de investigación de cada cual.”¹⁶²

En este trabajo por módulos de aprendizaje de escritura, se retoman las mismas herramientas lingüísticas empleadas en la interrogación de textos - los siete niveles de conceptos lingüísticos¹⁶³- que definen los diferentes tipos de escritos, y que “para el productor, constituyen puntos de referencia característicos para elaborar un texto y hacerse entender”¹⁶⁴ hallándose en los diferentes estratos o capas de escritura o reescrituras.

¹⁶² *Ibíd.*, p. 58.

¹⁶³ JOLIBERT, Josette y SRAÏKI, Christine. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Buenos Aires. Ediciones Manantial. 2009. p. 71-75.

¹⁶⁴ *Ibíd.*, p.67.

Así, los conceptos que funcionan a nivel de contexto general del texto, como los parámetros de la situación de comunicación escrita inmediata se refieren a quién lo está escribiendo y a título de qué, qué transmite (su contenido), para qué voy a escribirlo, cómo me represento mi texto, necesidad de elegir un soporte y una puesta en página, identificar las vías hacia el destinatario real, etcétera; y los contextos culturales con relación a los escritos sociales (palabras que forman parte de los campos lexicales propios del tema y su uso coherente).

Los conceptos que funcionan a nivel del texto en su conjunto, aluden: a. Al tipo de escrito (funcional o ficcional), la superestructura textual bajo la forma de organización espacial y su dinámica interna como articulación de las partes. b. la coherencia del discurso y cohesión del texto, atendiendo a opciones de enunciación, conectores, sustitutos anafóricos, redes semánticas, puntuación a escala del texto.

Los conceptos que funcionan a nivel de las frases (oraciones) en sus aspectos sintácticos (orden sobre los grupos de palabras, concordancias, relaciones verbales), aspectos lexicales (palabras en contexto) y aspectos ortográficos a nivel de las frases (puntuación pertinente de la frase).

Los conceptos que funcionan a nivel de la palabra y de las microestructuras que la constituyen: a. en cuanto a escribir palabras, conocer su significado, connotaciones y denotaciones; b. sus microestructuras morfológicas principio alfabético, (relaciones fonemas/grafemas, sílabas y relaciones grafo-fonológicas, combinaciones (br-pl), artículos. c. microestructuras sintácticas (marcas verbales, marcas nominales); d. microestructuras semánticas (prefijos, sufijos, raíces).

Se trata de utilizar estos niveles de conceptos lingüísticos como índices que van construyéndose a partir de la experiencia de producción y la reflexión sobre la

lengua y su principio alfabético, para así apropiarse de los principios fundamentales de la escritura.

En este panorama, es importante, propender por el disfrute en la infancia “de textos a través de los cuales las personas intentan dar sentido a la propia experiencia, crear mundos de ficción y utilizar el lenguaje de un modo creativo”¹⁶⁵ como preámbulo de un acercamiento más profundo y reflexivo en la producción de los mismos. Sin olvidar animar a escribir creativamente textos que favorezcan la libre expresión de sentimientos y emociones, fantasías y vivencias desde la manipulación ingeniosa y la imitación de los modelos expresivos (géneros y estilos literarios). “En consecuencia, enseñar a escribir textos diversos en distintos contextos, con variadas intenciones y diferentes destinatarios, es hoy la única forma posible de contribuir desde el mundo de la educación a la adquisición y al desarrollo de la competencia escritora del alumnado”¹⁶⁶.

En aras de abordar la escritura como un proceso comunicativo, agradable y significativo, dada su vinculación con un proyecto en este caso de aula, que nace de los intereses del grupo escolar en el cual está inmerso el niño, resulta práctico para el presente trabajo de investigación desarrollar un módulo de aprendizaje basado en el storyboard o guion gráfico dado que este tipo de texto pretende organizar secuencialmente una historia y a la vez posee una función apelativa; además en consideración al grado escolar en el que se desarrolla la investigación y que corresponde al grado primero de básica primaria . El uso del storyboard en la clase permite desde la jerarquización de la información hasta aprendizajes de tipo gráfico y plástico (uso de espacios, planos, articulación texto-imagen) y está inscrito

¹⁶⁵ LOMAS. La educación lingüística y el aprendizaje de la comunicación. Op. cit., p. 38.

¹⁶⁶ LOMAS. Leer para escribir, escribir para ser leídos (y leídas). Op. cit., p. 40 – 45.

dentro de un proyecto o un acontecimiento relacionado con la vida de la clase o la escuela e implica un proyecto de escritura.

Para efectos de esta propuesta, se pretende adaptar las estrategias sugeridas por Jolibert en el uso de las fichas prescriptivas dada su relación de analogía con el guion gráfico, pues ambos requieren el tratamiento de frases cortas en un lenguaje claro y conciso y de fuerte connotación, exigen capacidad para jerarquizar la información, y la articulación del binomio texto-imagen; en el caso del storyboard al representar de manera gráfica y secuencial viñetas que pre visualizan la estructura y continuidad de una historia antes de filmarse, y que deben coordinarse con los detalles anotados y que describen la acción o la narración aportando información en los momentos de preproducción y producción audiovisual.

Es evidente entonces, que ambos, poseen una función conativa que domina el texto al orientar procedimientos paso a paso en forma clara y precisa, pretendiendo influir en la voluntad del receptor para cambiar o guiar su forma de actuar y/o pensar. Al respecto Jolibert señala que la ficha prescriptiva es un “texto explicativo con algunos elementos informativos/apelativos”; por su parte, el storyboard suministra datos importantes en el momento de llevar a cabo la producción audiovisual y que tienen que ver con aquello que queremos contar, qué pasos vamos a seguir, cómo y dónde lo haremos, una sinopsis o esquema gráfico de la trama.

Desde este punto de vista resulta pertinente emplear el módulo de aprendizaje “fichas prescriptivas”, el proceso que describe parte de la preparación del módulo donde se determinan los parámetros de la situación (a quién, para qué, qué y cómo lo digo), realiza una primera escritura individual donde cada niño de manera autónoma realiza la actividad; luego se hace una confrontación del grupo-curso (reacciones espontáneas de los niños ante las diferentes propuestas), se evalúa rápidamente el conjunto de primeras escrituras por parte del adulto (propósito,

secuencias, referente, tipo de texto, lingüística textual) se procede a una confrontación grupal y se determinan las características generales del storyboard en un cuadro resumen; luego se hace confrontación con los escritos sociales en la clase y otros propuestos creados para un programa existente en el medio para proceder a la elaboración de instrumentos (se elaboran etiquetas móviles con las palabras que aparecerán en el storyboard y se realiza el esquema de una silueta); se inicia entonces, la producción individual final que se evalúa en clase por sus compañeros.

Tabla 6. Trama de preparación del profesor.

TIPO DE TEXTO TRABAJADO EN MÓDULO EN LA CLASE	FICHA PRESCRIPTIVA
1. PRESENTACIÓN QUE ME HAGO PREVIAMENTE	
• De la situación de comunicación: parámetros determinantes	
Destinatario (status de paridad o no) Enunciador (¿En calidad de qué?)	<i>Niños de 1° básico que no san aún leer bien. "Niños escolares" de un 2° año o más "grandes"</i>
Propósito	<i>Que el destinatario realice objetos a partir de la receta escrita.</i>
Desafío	<i>El destinatario debe COMPRENDERLA y ser capaz de REALIZARLA sin errores</i>
Contenido exacto de la comunicación (referente)	<i>Una receta</i>
• Del producto final	
Justificación de la elección del tipo de texto dentro de la gama de posibilidades	<i>Interés de una ficha práctica, fácil de leer y de clasificar para niños pequeños.</i>
Aspecto general del texto	<i>En general, dos bloques de texto con una presentación particular: guiones, cambio de línea, palabras subrayadas.</i>
Elección del material: posibles tipos de papel Instrumentos de escritura posibles. Costo financiero (eventualmente)	<i>Cartulina de diferentes formatos y colores, papel acartonado. Plumones de colores, lapiceras de pasta o de tinta, lápices de colores. Materiales que existan en la clase</i>
2. LAS CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO PREVISTO	
• Estructura global (superestructura):	
Esquema tipológico o silueta: <i>Etiquetas: título, ingredientes, preparación</i> <i>Dibujos</i>	Organización interna: <i>Desarrollo lógico de las operaciones.</i>
• Lingüística textual:	
Funciones dominantes organizadoras del lenguaje	Texto explicativo con algunos elementos informativos/apelativos.
Operaciones pertinentes para este tipo de texto: - Enunciación (personas/ espacio /tiempo) - Sistema temporal - Léxico	<i>Texto impersonal o con empleo de pronombre "tu", "ustedes", ninguna referencia espacial o temporal, imperativo o infinitivo / "es necesario que" + subjuntivo. Verbos específicos de actividades culinarias</i>

TIPO DE TEXTO TRABAJADO EN MÓDULO EN LA CLASE	FICHA PRESCRIPTIVA
Búsqueda de coherencia en: <ul style="list-style-type: none"> - Marcas de enunciación - Adverbios y tiempos - Sustitutos (anafóricos) - Nexos 	<i>Sensibilizar a los niños en la necesidad de coherencia en estos cuatro planos.</i> <i>Sistematizar elaborando instrumentos.</i> <i>Asegurarse de esta coherencia durante la evaluación de las producciones finales.</i>
❖ Lingüística oracional (en sus aspectos más frecuentes en este tipo de texto)	
<ul style="list-style-type: none"> - Propositiones independientes – infinitivas. - Ausencia frecuente de la función sujeto. - Frases imperativas. 	
3. ACTIVIDADES DE SISTEMATIZACIÓN METALINGÜÍSTICA , consideradas desde la preparación o detectadas luego del análisis de las “primeras escrituras” de los niños.	
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Inventario clasificado del vocabulario culinario.</i> - <i>Trabajar el presente del imperativo comparando con el presente del indicativo.</i> - <i>Trabajar el infinitivo de los verbos</i> - <i>Ortografía: “tú” acompañado de terminación “s”.</i> <i>“ustedes como sujeto acompañado de terminación “n”.</i> - <i>Toma de conciencia de los adverbios de manera terminados en “mente”.</i> 	
* Nota: esta trama está destinada a ayudar al profesor a concebir, animar y evaluar el módulo.	

Tomado de: JOLIBERT, Josette. Formar niños productores de textos. Capítulo 4: Siete módulos de aprendizaje. Octava edición. Santiago de Chile. Dolmen. 2002. p. 124-125

Entonces, una vez realizada la actividad objeto del módulo de aprendizaje se realiza la evaluación del proyecto; cabe mencionar que durante todas las etapas del módulo el docente a cargo hace evaluación global y para tal efecto puede apoyarse en la trama elaborada para el módulo de la ficha prescriptiva, referenciado en la tabla anterior y que puede adaptarse al storyboard,

2.2.3.4 Momentos de la escritura. Según Jolibert¹⁶⁷, para producir textos en situaciones auténticas, es indispensable que el alumno tome conciencia de la utilidad y las diferentes funciones de la escritura, del poder que tiene por cuanto logra movilizar a otros, y el placer que otorga como extensión de sus posibilidades. Considera igualmente importante que los niños reconozcan las posibilidades tipográficas, dimensiones y tipos de papeles, y además tomen conciencia de que existe un mundo social, industrial, y cultural de la escritura y la producción, la edición y difusión de la misma.

¹⁶⁷ JOLIBERT. Formar niños productores de textos. Op. Cit., p. 24-32.

Por todo lo anterior, esta autora manifiesta que se requieren ciertas competencias para producir un texto dado en una situación particular y considera como momentos esenciales en la producción textual, el antes, el durante y después de la producción.

➤ Antes de la producción. Un niño que se dispone a escribir debe identificar de manera precisa primero, los parámetros de la situación de comunicación escrita que van a determinar su producción: a quién va dirigido el texto, para quién escribo, cuál es el propósito, qué tengo que decir, cuál es la relación entre el status del emisor y el destinatario; de manera que perciban que el destinatario no sólo es un receptor pasivo sino un coelaborador del texto.

Y segundo, tener una representación previa del producto final que se desea producir: qué tipo de texto elegir, cuál será su aspecto o silueta, qué materiales elegir para su elaboración (tamaño o formato, papel, qué instrumento se usará para escribir, costos).

➤ Durante la producción. El individuo que pretende producir un texto debe ser capaz de delimitar los principales niveles de la textualización: a. superestructura (silueta, esquema tipológico), b. lingüística textual: Funciones organizadoras del lenguaje, uso de signos, coherencia textual; c. lingüística oracional: orden de las palabras, microestructuras ortográficas, relaciones sintácticas. Movilizando sus conocimientos y realizando continuos ajustes durante las relecturas y reescritura.

La intervención educativa durante el proceso de construcción discursiva permite, por un lado, ofrecer ayudas para la mejora del texto antes de que esté finalizado; por otro lado, permite mostrar a los estudiantes que escribir es un proceso complejo de construcción y reconstrucción textual, es decir, permite modelizar la conducta de los estudiantes para

que conciban que escribir es planificar, escribir y reescribir, que ningún escritor redacta su texto de una sola vez.¹⁶⁸

La escritura de borradores y reelaboración de los mismos hasta alcanzar el producto final permite operaciones de planificación, adecuación, actualización y el aprendizaje de elementos discursivos necesarios en la composición de escritos, “enseñar a escribir exige enseñar a componer textos no sólo correctos sino también coherentes en su disposición formal y semántica y adecuados a las intenciones del autor y a las características del destinatario y de la situación de comunicación.”¹⁶⁹ Para ello es necesario que la producción textual esté vinculada a proyectos que respondan a contextos reales que aporten al proceso sentido y de esta manera sean significativos para el estudiante.

➤ Durante y después de la producción. Procesos de evaluación y de control, los cuales permiten mediante la revisitación del escrito comprobar la coherencia, analizar obstáculos, errores y vacíos, al igual que la adecuación del texto según lo planeado, en consecuencia, también se valida lo aprendido en el ámbito estimado, reforzando los aprendizajes siempre en un marco de valorización del esfuerzo propio y colectivo con relación a la tarea de producción, acordando “un lugar prioritario a los alumnos más frágiles, guiando a cada uno hacia los logros más ambiciosos”¹⁷⁰, y respetando sus ritmos individuales.

2.2.4 Medios de comunicación. McLuhan¹⁷¹ afirma que el medio es el mensaje, ya que si separa forma y contenido, es decir, el medio y el mensaje que en él se

¹⁶⁸ CAMPS, Anna. Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la expresión escrita, en *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*. No. 20. Gijón. 1997. P. 26 -32.

¹⁶⁹ LOMAS. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. I. Op cit., p. 362.

¹⁷⁰ JOLIBERT. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Op. cit., p. 282.

¹⁷¹ MCLUHAN, Marshall. Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano. Barcelona: Paidós, 1996. p.29-42.

manifiesta no se lograría el propósito; se crea una relación simbiótica en la que el medio influye en cómo el mensaje se percibe, el modo de presentar algo incide en la manera de comprenderlo. De ahí que en las escuelas se deba dejar de pensar en los medios como vehículos de contenidos y verlos como extensiones nuestras, como formas de asimilar el mundo, pues los medios son soportes que registran y trasladan signos y lenguajes preexistentes y porque, “el «mensaje» de cualquier medio o tecnología es el cambio de escala, ritmo o patrones que introduce en los asuntos humanos”¹⁷² y es el mismo medio el que moldea y controla la escala y la forma de asociación y de acción.

Esta mediación lo que cambia sin lugar a dudas, es la conciencia del sujeto sobre el lenguaje que usa, del uso exclusivo de la oralidad se ha pasado al dominio de los textos transitando por el dibujo, la pintura, la fotografía, el cine y el video quienes aparecen como nuevas formas de mediación y de registro de los lenguajes que habían prácticamente desaparecido en el tejido textual, “son los lenguajes del cuerpo, los no verbales, los gestos, los espacios vividos, la iconicidad y sus abstracciones y convenciones....Miríadas de lenguajes que formaban y forman parte de la comunicación”¹⁷³ donde la construcción de la identidad y la cultura son un proceso dinámico que se desarrolla de forma paulatina, mediante múltiples interacciones con la familia y la sociedad; sin embargo,

hoy no es posible entender la enorme complejidad de la comunicación entre las personas en el seno de nuestras sociedades si limitamos nuestra mirada a los usos estrictamente lingüísticos y evitamos el estudio de un conjunto de lenguajes en los que se conjugan los procedimientos verbales de construcción del sentido con otros dispositivos no verbales (casi siempre iconográficos). Nos referimos, claro está, al discurso televisivo, al lenguaje de la prensa, a los textos cinematográficos, a la comunicación publicitaria...¹⁷⁴

¹⁷² *Ibíd.*, p.30.

¹⁷³ LOMAS. El aprendizaje de la comunicación en las aulas. *Op. cit.*, p. 231.

¹⁷⁴ LOMAS, Carlos. Textos y contextos de la persuasión Los medios de comunicación de masas y la construcción social del conocimiento. En: *Revista Enunciación*. 2001, Vol. 6, Núm. 1. p. 6-12.

Es innegable la presencia de una nueva mediación con grandes posibilidades de manipulación de los lenguajes, la digitalización, equiparable a una nueva escritura de imágenes, que crea mundos posibles reales o virtuales, centrada en la construcción icónica; constituyen esta nueva situación de comunicación los hipermedios, donde el contacto entre emisor y receptor es determinado por la interactividad, una mezcla de muchos lenguajes y signos que construyen las nuevas redes telemáticas.

2.2.4.1 Sociedad y medios de comunicación. Carlos Lomas refiere que “la función social de los mensajes de los medios de comunicación de masas y de la publicidad es hoy doble, por una parte de naturaleza cognitiva, ya que contribuye tanto a la construcción de la identidad personal como a la adquisición de un conocimiento compartido sobre el mundo (incluyendo los valores, los estereotipos y la conciencia del contexto); por otra, de naturaleza ideológica, al constituirse en eficaces herramientas de consenso social”.¹⁷⁵

En nuestra sociedad, los medios de comunicación masivos pretenden brindar información, entretenimiento e ideas sobre el mundo, que a menudo influyen de manera inconsciente en las creencias, las emociones y en consecuencia en la identidad de las personas; y por su efecto socializador favorece la adquisición de un conocimiento común del mundo. Es evidente que:

Los textos de la prensa, las ondas de la radio, el espectáculo televisivo y la seducción publicitaria invitan a la infancia y a la adolescencia a consumir cierto tipo de situaciones, a imitar ciertos estilos de vida, a adorar ciertas ideologías y a menospreciar otras maneras de entender las cosas. La exhibición a gran escala, en el escenario de los mensajes de la cultura de masas, de los mitos, ideologías y estilos de vida y de las imágenes de la sociedad de libre mercado orienta así la construcción de la identidad cultural de las personas y de los grupos sociales y hace posible un conocimiento compartido -y guiado- del mundo.¹⁷⁶

¹⁷⁵ LOMAS. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. II. Op. cit., p. 261.

¹⁷⁶ *Ibíd.*, p. 261.

Es bajo esta óptica que la escuela debe erigirse como herramienta de interpretación y transformación del mundo, y por lo tanto “las aulas deban ser no sólo el ámbito por excelencia de la transmisión del conocimiento escolar sino también un escenario de aprendizaje donde la vida entre y se «lea» de una manera crítica y donde se enseñe a los alumnos y a las alumnas a indagar sobre lo obvio con una mirada distinta que ilumine una realidad hasta entonces opaca e inaccesible.”¹⁷⁷

El entorno mediático de las industrias de la comunicación de masas, y en especial de la televisión y de la publicidad, está configurando en nuestras sociedades un currículo alternativo de saberes y de actitudes ajenos a los saberes y a las actitudes del currículo escolar. De esta manera los textos de los medios de comunicación de masas (con su equipaje de conocimientos, emociones, modelos socioculturales, actitudes y valores) están contribuyendo -junto a la escuela y a la familia- tanto a la difusión a gran escala de un conocimiento compartido del mundo como a la construcción de la identidad sociocultural de las personas.¹⁷⁸

La familia y la escuela ya no son los únicos agentes encargados de la educación, formación y socialización de los niños, los medios de comunicación de masas constituyen actualmente unos de los más poderosos escenarios comunicativos que inundan a la sociedad; los usos y formas de los textos mediáticos requieren ser abordados en el contexto educativo bajo “procedimientos orientados al análisis de las estrategias persuasivas de los medios de comunicación de masas y a la comprensión y producción de mensajes que conjuguen el lenguaje verbal con otros códigos no verbales, y actitudes dirigidas a una lectura e interpretación crítica de los contenidos de los medios de comunicación de masas y de sus posibles usos estereotipadores o discriminatorios”.¹⁷⁹

Los mensajes de los medios de comunicación inundan la cotidianidad y los receptores están al vaivén de la visión de quienes los producen, mientras la escuela

¹⁷⁷ LOMAS. Textos y contextos de la persuasión. Op. cit., p. 6 – 12.

¹⁷⁸ *Ibíd.*, p. 6 – 12

¹⁷⁹ LOMAS. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. II. Op. cit., p.262.

camina en dirección contraria, ignorando aquello a lo que sus alumnos se exponen diariamente; es al cambio en el rumbo de esos pasos a lo que invita Lomas,

Porque hoy no es posible favorecer la adquisición y el desarrollo de las habilidades comunicativas y de las actitudes de indagación crítica de los alumnos y de las alumnas si no orientamos algunas de las tareas en las clases al estudio de las estrategias verbales (y no verbales) que habitan en los textos y en los contextos de los mensajes de la persuasión de masas. La adquisición de una competencia semiológica en torno a este tipo específico de textos exige el conocimiento del modo en que cada discurso utiliza los materiales lingüísticos e iconográficos de la enunciación, una identificación de la intención comunicativa (informativa, persuasiva, emotiva...) de quienes construyen el mensaje, una evaluación de sus efectos y una constante actitud crítica ante los usos y abusos de la lengua (y de la imagen) que denotan manipulación de la información o discriminación de las personas.¹⁸⁰

Sin lugar a dudas, los medios de comunicación se han convertido en otro agente socializador en la esfera planetaria, su influencia en la cultura y en las actuaciones de los individuos es contundente, por ello agentes socializadores primarios como familia y escuela han de asumir el reto de preparar a sus nuevas generaciones para enfrentarse a un universo cada vez más dominado por las imágenes y los sonidos, un mundo que está haciendo parte de la cultura habitual de nuestros niños.

2.2.4.2 Comunicación, medios y escuela. Desde pequeños los niños escuchan narraciones inéditas, canciones, rimas y cuentos populares con las que sus padres y abuelos les entretienen; al ingresar al sistema educativo, esa referencia oral del lenguaje pasa a ser escrita cuando entra en contacto con el mundo de las imágenes impresas y los textos, a la par en la extramuralidad de las aulas se permean las historias narradas a través del lenguaje audiovisual al igual que cada vez y con mayor fuerza las propuestas interactivas en los ya cotidianos celulares inteligentes y tabletas.

Es obvio que en la escuela prevalecen los modos orales y escritos pese a que el currículo y la vida misma requieren con premura integrar los lenguajes audiovisuales

¹⁸⁰ LOMAS. Textos y contextos de la persuasión. Op. cit., p. 6 – 12.

y digitales en las programaciones de aula, pero no de manera testimonial o adicional a los libros de texto sino que “conviene analizar en las aulas cuál es el papel que desempeñan los mensajes de la comunicación de masas y el espejismo de Internet en la construcción de la identidad sociocultural de las personas, cómo contribuyen sus astucias comunicativas a hacer mundos y cuáles son los usos éticos y estéticos de unos textos que han sido elaborados con el fin de provocar determinados efectos en las personas”¹⁸¹ pues, los avances tecnológicos están alcanzando todos los campos de acción de la humanidad (cultural, económico, educativo...), la era digital llega con gran impacto a los medios de comunicación de masas tradicionales que se adaptan a las nuevas tecnologías pasando del papel a las pantallas como en el caso del periódico y los carteles; y los medios electrónicos se digitalizan como en el caso de la televisión, la radio, el cine y otros medios audiovisuales. Se transforman para poder competir en el ciberespacio, un espacio virtual que contiene todos los recursos de información y comunicación disponibles en la red (internet), donde los sujetos interactúan entre sí de manera similar al mundo real intercambiando información en tiempo real o en tiempo diferido, y la gente puede comprar, compartir, explorar, investigar, trabajar o jugar, a través de las nuevas tecnologías o lo que llamamos Tecnologías de la Información y la Comunicación Tic. El impacto de las Tic no se refleja únicamente en un individuo, grupo, sector o país, sino que, se extiende al conjunto de las sociedades del planeta, de ahí que se hable de globalización y ciudadanos del mundo.

La educación actual requiere aulas donde se atiendan estas nuevas mediaciones, enriquecidas con un enfoque práctico, donde el centro del proceso sea el estudiante que usa el lenguaje y la comunicación como formas de expresión independientemente de su forma oral, gráfica textual o hipertextual y que le permiten la comprensión de la realidad y la construcción del conocimiento y de la identidad

¹⁸¹ LOMAS, Carlos. Aprender a comunicar(se) en las aulas. En: *Revista Ágora digital*. 2003, No. 5. p. 1 – 15.

sociocultural respondiendo a las necesidades y exigencias del momento, acordes a la situación que viven fuera de la intramuralidad que genera la escuela y que no concuerda con la vida que el estudiante lleva en su cotidianidad.

La inserción de los medios de comunicación en el aula tiene importantes repercusiones en el terreno pedagógico, pues le permite al alumno captar el hecho global de la comunicación; además, ejercen una importante función informativa y pueden tener grandes efectos formativos. Por esto, tanto alumnos como maestros necesitan conocer los códigos en que se vierten y articulan los mensajes emitidos y tener conciencia de las posibles formas de trabajo pedagógico sobre los mismos.¹⁸²

Es imperativo dejar de pensar en los medios sean escritos o audiovisuales, en términos de su utilidad para la manipulación, el consumismo, la alienación o el espectáculo, la revolución yace en el modo en que estos pueden reestructurar nuestra experiencia del mundo, permitan la reflexión, la autocrítica y el pensamiento autónomo, de manera que se contribuya a la construcción de identidad personal y cultural, pues los medios de comunicación generan creencias, valores, estilos de vida y modos de percibir y entender el mundo que confluyen en un conocimiento compartido que ha de construirse desde la realidad fragmentada que presentan los medios de comunicación en sus diferentes lenguajes y la realidad que acompaña el día a día de los intérpretes de estos textos.

2.2.5. El video como medio de comunicación. Producto de la idiosincrasia que nos cobija, estamos inmersos en una cultura audiovisual, los niños son los más proclives a hacer uso de ella, pues la mayor parte de su tiempo libre la dedican a la utilización de algún medio audiovisual (desde la televisión hasta los videojuegos) de tal forma que resulta oportuno pensar en este recurso como complemento en el aprendizaje de las escuelas, además, “la mayor revolución en el campo de los audiovisuales la

¹⁸² COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Op. cit., p. 35.

está generando actualmente el video, a pesar de ser el último de los medios de comunicación masiva.”¹⁸³

Cada medio de comunicación desde su concepción ofrece una perspectiva diferente de la realidad, y cada contenido exige un tratamiento determinado y en consecuencia le favorece la utilización de determinados medios para comunicar mejor su propósito, “se trata de seleccionar el medio más adecuado para la consecución de unos objetivos previos, estableciendo las condiciones óptimas para el aprendizaje”¹⁸⁴, desde esta visión, el vídeo engloba casi la totalidad de medios audiovisuales ya que puede contener imágenes, carteles, fotografías, montajes audiovisuales, entre otros.

Los medios de comunicación de masas siempre se han relacionado con el ámbito del entretenimiento y la información, con el surgimiento de Internet y de nuevas tecnologías de la información y la comunicación Tic, estos han entrado en el terreno educativo de tal forma que la escuelas y los docentes se ven en la necesidad de buscar nuevos ambientes educativos con el fin de obtener la atención de sus alumnos y darle un giro a su quehacer educativo; y son precisamente esos cambios tecnológicos los que generan la baja en el costo de los equipos, por tanto un mayor acceso a todas las personas dada su condición de portabilidad; aunado a esto y en consecuencia, el uso del video se da de la facilidad de acción de este medio, pues cualquier persona con un mínimo de conocimientos sobre él puede utilizarlo, por lo que su llegada a las aulas se encuentra tardía en contraste con la velocidad en la que se generan estos cambios en la sociedad, es ésta una coyuntura que la escuela no puede desaprovechar. “La tecnología del vídeo es polifuncional. Puede utilizarse (infrautilizarse) para reforzar la pedagogía tradicional, perpetuando una escuela

¹⁸³ IRIARTE, Gregorio y ORSINI, Marta. Realidad y medios de comunicación. Técnicas e instrumentos de análisis. Bogotá: Ediciones Paulinas H.S.P.1993. p.103.

¹⁸⁴ FERRÉS, Joan. Video y educación. Barcelona. Paidós. 1997. p. 57.

centrada exclusivamente en la transmisión de conocimientos. Pero puede utilizarse también para transformar la comunicación pedagógica. Asumir toda su potencialidad expresiva significa asumir este reto de transformación de la infraestructura escolar”.¹⁸⁵

Al respecto Joan Ferrés¹⁸⁶ dilucida que el vídeo no sustituye al profesor pero impone cambio en su función pedagógica, el video no solamente no es un competidor, sino que puede convertirse en aliado; lo libera de tareas más mecánicas como impartir conocimientos, informaciones, que son confiadas a las nuevas tecnologías para dejar al maestro las tareas más humanas como motivar conductas, orientar trabajo de los alumnos, resolver dudas, atenderles según el nivel individual de aprendizaje, ya que en estas tareas el profesor es insustituible.

El video permite, así mismo, la máxima objetivación de los hechos y crea la impresión de que observamos los acontecimientos “en vivo y en directo”. Puede contribuir también a enriquecer y profundizar el componente emocional en el aprendizaje: la belleza de un paisaje, la extrema pobreza de un barrio marginado. Con ello se puede lograr desarrollar la sensibilidad y el compromiso transformador en los alumnos.¹⁸⁷

En la actualidad los niños están sujetos a la recepción de mensajes a lo largo del día y en su mayoría provienen de algún medio audiovisual, simplemente porque se encuentran rodeados de ellos, prueba de esto es el uso cada vez más generalizado de teléfonos inteligentes y tabletas, en los cuales ya no solo hablan sino escuchan música, chatean, hacen fotos y videos, juegan o sencillamente navegan en Internet; si la escuela permite que ese empoderamiento que poseen fuera de las aulas se manifieste también dentro de ellas, se concretaría la premisa que augura que “la tecnología del vídeo sólo será auténticamente liberadora si se pone en manos de

¹⁸⁵ Ibíd., p. 51.

¹⁸⁶ Ibíd., p. 53.

¹⁸⁷ IRIARTE. Op. cit., p.104.

los alumnos para que puedan investigar, autoevaluarse, conocer y conocerse, descubrir nuevas posibilidades de expresión, hacer experiencias de grupo en un esfuerzo de creación colectiva, experimentar y experimentarse”¹⁸⁸ para ello se requiere que la escuela ceda el control que posee sobre la realidad y ponga la tecnología al servicio de sus alumnos y por ende al suyo, aprovechando que el vídeo puede llegar a las realidades más cercanas de sus alumnos desde su cotidianidad más íntima, sus intereses, necesidades y sueños, pasando por su familia, escuela, entorno social geográfico y ecológico comprendiendo la diversidad y riqueza cultural de sus pares, su región y el mundo pero desde su visión personal y auténtica de esas realidades; “el vídeo se convierte entonces, en un lugar de encuentro tanto durante la grabación (producción de entrevista, reportajes, encuestas, documentales...) como durante la difusión (creación y fomento de debates, confrontaciones...)”¹⁸⁹.

Es hora de comenzar a introducir en el currículo el uso del vídeo como un elemento que ofrece un acercamiento a la realidad cotidiana en la que están inmersos nuestros alumnos y generar procesos de participación colectiva y motivación hacia el aprendizaje; de manera particular en este proyecto, generar procesos de lectura y escritura.

Es importante, no olvidar que el valor pedagógico y educativo que se les concede no se encuentra tanto en el producto mediático que lleguen a conseguir, sino en el proceso que debe de seguirse que va desde el trabajo de investigación para la elaboración de un guion y de los contenidos que se plasmen en el mismo, hasta los aprendizajes instrumentales requeridos para el dominio técnico de los equipos, sin olvidar la capacidad necesaria en la locución, y la producción y postproducción del medio. (Cabero, 1992)¹⁹⁰

¹⁸⁸ FERRÉS. Op. cit., p. 65.

¹⁸⁹ *Ibíd.*, p. 72.

¹⁹⁰ CABERO, Julio. Estrategias para una didáctica de los medios audiovisuales en el terreno educativo. Enseñar y aprender con prensa, radio y televisión. Huelva. Grupo Pedagógico Andaluz Prensa Educación, 1992. p. 27-32.

Sin embargo, el uso meramente instrumental del video en el aula no asegura el éxito en la práctica educativa ni en el desempeño del alumno, para que esto suceda debe fomentarse la participación, convirtiéndolos en protagonistas y hacedores de saberes a partir de la construcción de conocimientos desde la interacción con el grupo y el trabajo colaborativo en procesos de investigación que les permitan plantearse y solucionar problemas acerca de su realidad y sus intereses, utilizando para ello las posibilidades de este sistema simbólico que permite la transición de simples receptores a emisores de mensajes en un contexto comunicacional.

2.2.5.1 Funciones del video. El video se constituye en una fuente de creatividad con amplias posibilidades, “con frecuencia, está dirigido a un público homogéneo que se concentra en un lugar determinado para observarlo y juzgarlo. Por eso mismo, su mensaje suele ser más directo y con un objetivo más preciso.”¹⁹¹

Como medio expresivo, y en el contexto escolar, al video podría asignársele todo un conjunto de funciones que Joan Ferrés¹⁹² clasifica en:

➤ Función informativa. Video documento: cuando el interés del acto comunicativo se centra en el objeto de la realidad a que se hace referencia. En el video la selección de las informaciones se hace más atendiendo a las necesidades concretas del grupo que se expresa o del grupo que habrá de convertirse en receptor. Lo ordinario se convierte en extraordinario, transformado por la magia de la cámara. Ésta aporta nuevas informaciones sobre una realidad que habitualmente no parece cargada de sentido.

¹⁹¹ IRIARTE. Op. cit., p. 103.

¹⁹² FERRÉS. Op. cit., p. 67-89.

- Función motivadora. Video animación: el interés del acto comunicativo se centra en el destinatario, es una función primordial en la educación por cuanto suscita emociones y sensaciones. El video estimula las interacciones entre los miembros del grupo, permite implicar profesores y alumnos en un proyecto comunitario.

- Función expresiva. Creatividad y video arte: esta función hace referencia a cualquier manifestación de la propia interioridad, el interés del acto comunicativo se centra en el emisor. El hecho de someter el entorno social, tanto físico como humano, al encuadre de una cámara videográfica fomenta la toma de conciencia personal y colectiva, así como el sentido crítico ante esta realidad. Manejando una cámara de video no se aprende sólo destreza técnica, sino también producción de sentido.

- Función evaluativa. Video espejo: Valoración de conductas, actitudes o destrezas de los sujetos captados por la cámara. En el video me veo como me ven los demás. Me veo para comprenderme, para tomar conciencia de mí mismo, de mi imagen y sonido de mi voz, gestos, poses, actitudes, posturas, forma de actuar y de ser, aspectos fundamentales para el crecimiento armónico de la personalidad.

- Función investigadora. permite aproximación al sujeto en estudio. Se considera como complemento de la observación directa o como sustitución cuando aquella es imposible, el vídeo es un instrumento indicado para realizar trabajos de investigación, permite el análisis tanto de conductas individuales como de grupos e incluso masas.

- Función lúdica. El video como juego: en el acto comunicativo el interés se centra en el entretenimiento, permite el error, la experimentación y la búsqueda. Aunque la producción videográfica producida por el alumno no se proponga otra

cosa que la función lúdica, tendrá un valor educativo porque lleva a los alumnos a realizar un doble aprendizaje: el descubrimiento del grupo y el descubrimiento de nuevas dimensiones de la realidad.

➤ Función metalingüística. en el acto comunicativo el interés se centra fundamentalmente en el código mismo. Cuando se utiliza la imagen en movimiento para hacer un discurso sobre el lenguaje audiovisual o para facilitar el aprendizaje de esta forma de expresión. Intuitiva y experimentalmente se van descubriendo las leyes que regulan el código de la expresión audiovisual.

2.2.5.2 Modalidades en el uso didáctico del video. En libro Vídeo y educación¹⁹³ de Joan Ferrés se presenta una propuesta taxonómica donde se enuncian seis modalidades en el uso didáctico del vídeo:

La vídeo-lección es un programa en el que se exponen unos contenidos de forma sistematizada y exhaustiva. Sería como una clase magistral, pero dada por el vídeo. Son vídeo-lecciones la mayoría de los programas didácticos que hay en el mercado. Las vídeo-lecciones serán didácticamente eficaces si se utilizan con una función informativa, para transmitir informaciones que precisan ser oídas y/o visualizadas. Pueden usarse igualmente como refuerzo de la explicación previa del profesor. Pero pueden emplearse también con una función evaluativa; basta eliminar la banda sonora; en este caso los alumnos deberán dar nombre a lo que van viendo, prever las consecuencias de un proceso o descubrir las causas de una situación. O con una función investigadora; bastará darles un cuestionario antes del visionado, con la intención de que extraigan del programa las informaciones pertinentes.

¹⁹³ Ibíd., p. 33-42.

El vídeo-apoyo es un conjunto de imágenes que sirven para ilustrar el discurso verbal del profesor. Sería el equivalente a las diapositivas de apoyo, pero en el caso del vídeo-apoyo se trabaja con imágenes en movimiento. El vídeo-apoyo no aprovecha las posibilidades expresivas del lenguaje audiovisual; de hecho, asume su condición de lenguaje verbal ilustrado con imágenes. Pero tiene algunas ventajas: permite adaptar el discurso del profesor al nivel de comprensión de los alumnos o a su situación en un momento dado; mediante su uso puede suscitarse la participación de los alumnos durante el visionado; puede ponerse directamente en manos de los alumnos, para que ilustren su propia exposición oral. Por otra parte, el vídeo-apoyo puede emplearse también cumpliendo diversas funciones didácticas: con una función informativa, motivadora, evaluativa o investigadora.

Vídeo-proceso: se refiere al uso de la cámara de vídeo como una dinámica de aprendizaje, en la cual los alumnos se sienten implicados y protagonistas del acto creativo, o por lo menos como sujetos activos. Hablar de vídeo-proceso equivale a hablar de participación, creatividad, implicación, dinamización. Incluye situaciones en las que se graba una actividad para su posterior análisis, realización de encuestas y entrevistas, elaboración de programas didácticos por parte de los alumnos, ya que en este caso el aprendizaje se realiza básicamente mediante el proceso de producción: búsqueda de información, elaboración del guion, grabación con la cámara, sonorización... Pueden incluirse también los trabajos de creación artística donde se usa el vídeo como medio o como fin. Como medio cuando se limita a registrar otras formas de expresión artística autónomas, como fin cuando su actividad se concreta en experimentar con las posibilidades visuales y sonoras del propio medio videográfico.

El programa motivador es un programa destinado fundamentalmente a suscitar un trabajo posterior al visionado. Más que exponer unos contenidos, el videograma motivador provoca, interpela, cuestiona, suscita el interés. Si la vídeo-lección trabaja con la pedagogía del durante (el aprendizaje se hace básicamente durante el

visionado), el programa motivador trabaja con la pedagogía del después (el aprendizaje se realiza sobre todo después del visionado, pero gracias al interés suscitado por el programa). Un buen programa motivador tiene dos ventajas: garantiza la motivación (sin motivación no hay aprendizaje) y se inserta en el marco de una pedagogía activa.

El programa monoconceptual, vídeos mudos de muy corta duración que se centran en presentar un concepto, un aspecto parcial y concreto de un tema, un fenómeno, una noción o un hecho; facilitando su comprensión o aprendizaje de manera intuitiva. Son considerados como el equivalente a la dispositiva animada, el programa conceptual está a medio camino entre el programa motivador y el vídeo-apoyo.

Vídeo interactivo: nace del encuentro entre la tecnología del vídeo y la informática. Incluye la bidireccionalidad haciendo posible el diálogo usuario-máquina, ofreciendo información progresiva en función del nivel de comprensión y de la capacidad de aprendizaje de cada alumno. En esta modalidad el receptor es tan activo como el emisor, supone la integración de un microordenador y un video

2.2.5.3 Elaboración de programas didácticos. Proceso de realización. El uso del video es una oportunidad para dar a conocer y difundir las imágenes y los sonidos propios de nuestro contexto cultural, su tecnología manejable y al alcance de quienes no son expertos, se constituye en espacio de expresión.

El video didáctico tiene posibilidad de integrar en sí a los demás medios o instrumentos de enseñanza: el texto, el pizarrón, el papelógrafo, el experimento en el laboratorio y aún la voz y la mímica del profesor y de los propios alumnos. El video logra presentar objetivos, motivaciones, resúmenes, dinámicas, foros-debate, sociodramas... Puede también, gracias a la síntesis visual y auditiva, transmitir mucha información en poco tiempo.¹⁹⁴

¹⁹⁴ IRIARTE. Op. cit., p. 104.

Joan Ferrés¹⁹⁵ propone una metodología flexible para la realización de programas educativos, donde el maestro adecúa la propuesta según su intencionalidad particular; es aplicable a cualquier modalidad, género o estilo. Veamos los aspectos relevantes de su método:

- **Delimitación del proyecto.** El proyecto de realización de un programa se comienza seleccionando un área concreta de la enseñanza y definiendo un tema y objetivos y se impone la búsqueda de documentación para poder seleccionar los contenidos, toda la información visual (imágenes en movimiento, mapas, gráficas, fotografías, dibujos) y sonora (música, canciones, voces grabadas, efectos sonoros). Recomienda Ferrés, emplear fichas de contenido y documento visual y sonoro.

- **Sinopsis.** Es la presentación resumida del proyecto de un programa, conteniendo tema y las líneas generales de su desarrollo y tratamiento, es un trabajo previo al guion. No hay un desarrollo pormenorizado del tema, pero los contenidos fundamentales van acompañados de una propuesta de desarrollo y de unas indicaciones sobre el tratamiento. Esta fase consta de tres operaciones: selección de los contenidos a transmitir (acumulados en la búsqueda de la documentación), estructuración básica de los mismos (ordenación y dosificación de contenidos) y elección del tratamiento más adecuado (género y estilo).

- **Previsión de necesidades.** Cada opción a nivel creativo comporta exigencias a nivel organizativo y viceversa. Tomar conciencia de las condiciones de trabajo quiere decir definir las posibilidades y limitaciones a nivel personal y a nivel material.

¹⁹⁵ FERRÉS. Op. cit., p. 127-147.

➤ Guion literario. Es la descripción escrita, detallada y pormenorizada del desarrollo del programa, ya estructurado. Incorpora los contenidos que serán expuestos en el programa expresados literariamente, aunque con una concepción audiovisual, es decir, pensados en imágenes visuales, en movimiento y sonoras. Deben preverse los problemas relativos a duración, ritmo y dosificación de recursos y efectos.

➤ Guion técnico. Entre guion literario y guion técnico hay un proceso de traducción o transcodificación. El guion técnico expresa los mismos contenidos que el literario, pero como transcripción escrita de imágenes y sonidos tal como aparecerán en la pantalla. El conjunto del programa se desglosa en secuencias y cada secuencia en planos. Un plano es una unidad de toma. De cada plano se ofrece información visual (los actores, su posición, los objetos, escenarios, la composición, iluminación y los signos de puntuación para conectar los planos) y sonora (voz en off, diálogos, música, efectos, ruidos ambientales).

Cabe aclarar que “también es posible trabajar sin guion y realizarlo después con las imágenes conseguidas. Esto es muy común en los reportajes, en los documentales, en los hechos sociales, etc.”¹⁹⁶

➤ Plan de trabajo para la realización o preproducción. Está condicionado por el sistema de grabación que se adopte, si se piensa realizar editaje o montaje posterior la grabación no se hará en orden cronológico, sino en un orden lógico obedeciendo a las facilidades de grabación. El plan incluye listado de elementos necesarios para la acción, decoración, vestuario.

¹⁹⁶ ARGÜELLO, Beatriz y DONNORFELD, Walter. Como Hacer un video. Colección Generando Comunicación No. 18. Segunda edición. Quito: Paulinas. 1995. p. 13.

- La realización. Conjunto de operaciones mediante las cuales se convierte en imágenes y sonidos todo lo que previamente había sido planificado, consiste en la grabación o registro. Hay que revisar el plano grabado para darlo o no por válido antes de proceder a la siguiente grabación. Durante el rodaje, es recomendable tener los guiones a la mano.

- Posproducción. El editaje es la operación mediante la cual se seleccionan, se ordenan y se acoplan, según el orden previsto en el guion, los diversos planos grabados, dándoles el ritmo adecuado. Esta operación se realiza mediante procedimientos electrónicos. En la edición, se decide el orden de las tomas, qué duración tendrá cada una y qué sonido llevará. Una vez terminada la edición, se puede grabar el video en un DVD o en una memoria y, a la vez, exportarlo a Youtube para compartirlo.

2.2.6 El storyboard, un texto icónico verbal. El concepto de contar una historia a través de una serie de dibujos secuenciales evoca las pinturas rupestres, jeroglíficos egipcios y tiras cómicas; contar una historia en una secuencia narrativa lógica es la tarea del artista del guion gráfico, quién interpreta de manera iconográfica las acciones y sentimientos para posteriormente ser traducidos a imágenes en movimiento. Para la industria cinematográfica el storyboard es el corazón visual del proceso de creación de películas y hace parte de la preproducción al presentar la previsualización del trabajo a realizar, en consecuencia, “el trabajo del artista del guion gráfico es dar cohesión, interpretar e ilustrar, ser la columna vertebral visual, el flujo de imágenes que constituirá el guion.”¹⁹⁷ Se entiende entonces que el “storyboard es un conjunto de ilustraciones mostradas en secuencia con el objetivo de servir de guía para entender una historia, previsualizar una animación o seguir la estructura de una película antes de realizarse o filmarse. El storyboard es el modo

¹⁹⁷ HART, John. The art of the storyboard. A film maker's introduction. Second edition. Amsterdam. Focal press. p. 5.

de previsualización que constituye la forma habitual de preproducción en la industria fílmica”.¹⁹⁸

La previsualización consiste en interpretar los bocetos que surgen de un discurso y que se traducen en la realidad a través del storyboard al convertirse en imágenes que cobran vida, es por esto que “el guion gráfico es la primera herramienta en la preproducción de cualquier proyecto, tanto si trabaja en el cine de acción en vivo o animado, el artista del guion gráfico debe organizar la historia en una secuencia narrativa lógica”.¹⁹⁹ Al Seguir la idea original de la historia, el storyboard permite mostrar la producción completa para saber con exactitud qué se va a hacer, antes de dar inicio a la filmación; cada toma y cada ángulo de la cámara, junto con la iluminación, las locaciones y todos los apoyos que se necesitaran para grabar. En tal sentido, un storyboard también llamado guion gráfico consiste en una serie de bocetos ordenados en secuencia de las acciones que se van a filmar, de manera que la acción de cada escena se presenta en términos visuales. Se utiliza como planificación gráfica, como documento organizador de las secuencias, escenas y por lo tanto planos.

Construir una historia en imágenes suele ser una acción recreativa para los niños, puesto que utilizan una serie de viñetas que guardan relación con un formato ya conocido por ellos como es el cómic. Aunque en algunos casos el storyboard infantil presenta pequeños errores de carácter técnico o ideas disparatadas, lo cierto es que sorprenden en su forma de expresión y de disponer los elementos narrativos en un documento audiovisual.²⁰⁰

En el storyboard cada fotograma va acompañado de textos de una línea o comentario descriptivo de la acción, narración o diálogo generalmente escritos a

¹⁹⁸ *Ibíd.*, p. 1.

¹⁹⁹ *Ibíd.*, p. 3.

²⁰⁰ SÁNCHEZ, Jacqueline. Introducción a la educación mediática infantil: el diseño del storyboard. En: *Revista de la SEECI*. vol. 14, no 24. 2011. p. 124.

mano lo cual armoniza con el carácter informal de los dibujos, pueden incluir instrucciones o apuntes necesarios que servirán al equipo de trabajo para que éste se desarrolle dentro de un plan pre-establecido; gracias a este elemento, se puede desglosar y segmentar la filmación sin seguir estrictamente el orden lógico de la trama. El producto final es muy parecido a una tira cómica, con viñetas individuales que presentan las imágenes importantes del desarrollo de la historia.

El nivel de complejidad del storyboard varía desde los dibujos más rudimentarios hasta los más elaborados, llenos de detalles o simplemente trazos que esbozan una idea de figuras, llenos de color o en blanco y negro, se puede hacer utilizando fotografías, recortes de revistas y en general cualquier material visual. En la creación de un storyboard, los personajes y el fondo se pueden retratar únicamente mediante siluetas, pero siempre recalcando los elementos importantes en la acción como pueden ser flechas para indicar movimiento de cámara o de actores, o la expresión de un actor en un plano determinado.

2.2.6.1 El diseño del storyboard. A la hora de trabajar la producción audiovisual con niños y específicamente de la población objeto de la presente investigación deben hacerse cambios convenientes e indispensables en relación con la escritura de guiones, así por ejemplo, el storyboard es una herramienta útil para los niños por cuanto logran interpretar la historia a través de sus bocetos, y visualizan las acciones comprendiéndolas de manera más fácil que cuando se le presenta en un guion literario o en un guion técnico; dentro del storyboard la visualización está estrechamente ligada a la narración porque literalmente explica la historia en imágenes, pero no sustituye el guion literario. El objetivo “al utilizar un storyboard en la alfabetización audiovisual infantil es que, mediante el diseño de ilustraciones secuenciales, el niño comprenda cómo se compone la narrativa audiovisual y pueda

argumentar las decisiones que ha tenido que asumir como creador/director de su propia producción".²⁰¹

Según Sánchez Carrero²⁰², básicamente lo primero que hay que tener en cuenta para la realización del storyboard es el formato, ordenado de forma secuencial y formado por viñetas o cuadros en los que se dibuja la imagen del vídeo y debajo o a la derecha una serie de líneas donde señala el tipo de plano y el diálogo o la acción. Un segundo asunto a considerar es el conocimiento de la taxonomía de planos, Un plano se refiere al encuadre que hacemos con la cámara de los personajes y su ambiente. Una escena es el conjunto de planos que se graba generalmente con los mismos personajes en un mismo escenario. Y el tercer componente a tomar en cuenta es el tipo de contenido que el niño expresará gráficamente. Así pues,

el uso del Story Board se nos presenta como una dinámica educativa de fácil acceso y entendimiento. Basta con dibujar en un folio el formato típico de cómic con varios cuadrantes, o si se prefiere, el formato clásico de dos columnas, una –la de la izquierda destinada a la imagen y otra –a la derecha- para el sonido. Luego animar al niño a jugar con su imaginación y componer pequeñas historias. El hecho de organizar las imágenes en secuencia le ayudará a encadenar la idea principal del mensaje utilizando la lógica, mientras que la selección de planos y de sonidos aportará el sentido final de la situación creada que ha de ser entendidas por todos.²⁰³

Para elaborar un buen storyboard, deben hacerse preguntas como: ¿Cuál es la historia?, ¿quiénes son los personajes y cuál es su motivación?, ¿qué es lo que hacen y dicen, si no se indica el diálogo?, ¿qué personajes están en el primer plano, plano medio, y el fondo?, ¿están en conflicto y con quién?, ¿cuándo tiene lugar el conflicto? Las respuestas a todas estas cuestiones quedan claras cuando se ilustra en el guion gráfico “una serie bosquejos donde cada escena básica y cada cámara

²⁰¹ SÁNCHEZ, Jacqueline, et al. Garabatos en un story board: Los primeros pasos para comprender la narrativa audiovisual. vol.1, no 1. Admira, 2009. p. 77.

²⁰² SÁNCHEZ. Introducción a la educación mediática infantil: el diseño del storyboard. Op. cit., p. 122.

²⁰³ SÁNCHEZ. Garabatos en un story board. Op. cit., p. 84.

es configurada dentro de la escena ilustrada, es un registro visual de la apariencia de la película antes de comenzar a grabar.”²⁰⁴

La mecánica del storyboard además, responde a los lineamientos curriculares cuando éstos establecen que “al igual que con el código escrito, la escuela debe ocuparse de construir otros sistemas de significación como por ejemplo el cine, el cómic, la pintura, la música”²⁰⁵, el uso del guion gráfico se presenta como una estrategia de fácil apropiación que junta la producción de textos con las imágenes como vehículos para contar historias, dado que recurre a la imaginación y estimula la narración de historias reales o imaginarias, que el estudiante debe organizar secuencialmente y en un orden lógico, a la vez que determina la mejor manera de presentarla audiovisualmente a través de la imagen. Tal como lo expone Sánchez Carrero “El Story Board Infantil es aquel que ha sido diseñado y creado por la mano de un niño o grupos de niños y que está inspirado en ideas propias. Se trata de una magnífica herramienta para lograr que los más pequeños entiendan los fundamentos básicos de la construcción del mensaje audiovisual de una manera esquemática y creativa”²⁰⁶, se trata de aprender a pensar en imágenes y sonidos para poder recrear la historia en un guion.

2.2.7. El lenguaje audiovisual en el aula. Como es bien conocido por todos, escuela y enseñanza aún privilegian oralidad y escritura, dominando así la palabra y el texto escrito y dando a la educación un estilo transmisionista, repetitivo y memorístico. Ya a mediados del siglo XX y de manera progresiva hasta nuestros días, empieza a incursionar en la educación el lenguaje de la imagen y de manera incipiente el lenguaje audiovisual como agente de cambio en la dinámica escolar pretendiendo

²⁰⁴ HART. Op. Cit., p. 3.

²⁰⁵ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Op. cit., p.31.

²⁰⁶ SÁNCHEZ. Garabatos en un story board. Op. cit., p. 77.

equipararla a lo ya hecho en el contexto social. Y es que el avance tecnológico en los últimos tiempos favorece la revolución de la imagen, “la invención de la fotografía, el cine, la televisión, el registro magnético de la imagen, la digitalización, la animación, primero, y la animación por computador, después, así como la edición audiovisual no profesional... han creado todo un nuevo sistema de registro, conservación y manipulación de lo icónico.”²⁰⁷ Esto se hace evidente cuando damos cuenta de la penetración de la televisión en los hogares, de las taquilleras películas animadas o no, de la ubicuidad de letreros, vallas y logotipos, de libros apoyados en imágenes; todos con el deseo de comunicar y atrapar al incauto espectador para informarlo o para entretenerlo. De ahí la importancia del lenguaje visual, pues se requiere aprender a dar significado a estos mensajes que usan convenciones que obedecen a un proceso de selección y organización y a las cuales se les aplican un conjunto de reglas interpretativas que la escuela obvia porque al igual que en el lenguaje hablado este proceso suele darse de manera natural y por lo tanto suele pasar desapercibido pero que ante la alta demanda actual precisa un tratamiento más responsable del mismo y es la escuela el espacio más pertinente para tal enmienda.

Si “las imágenes son al lenguaje visual lo que las palabras al lenguaje escrito: sus unidades de representación”²⁰⁸, entonces el lenguaje audiovisual se presenta como un nuevo lenguaje para la educación donde convergen múltiples lenguajes: las palabras, la música, los diálogos, los ruidos, los silencios, las imágenes en movimiento o estáticas, las transiciones visuales, etc., enriqueciéndolos en la medida en que cambia “no solo el modo de ver y analizar el mundo, sino de estudiarlo, de transmitirlo, de aprender sobre él y de interactuar con la realidad y con los demás.

²⁰⁷ PÉREZ, José Manuel y PI, Mireia. Perspectivas 2015: El uso del audiovisual en las aulas. Barcelona. Editorial Planeta S.A.U. 2015. p.5.

²⁰⁸ ACASO, María. El lenguaje visual. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 2009. p. 19.

Cambio, pues, de lenguaje, pero también de sistema y de métodos”²⁰⁹ que respondan a los retos del mundo actual.

Debemos considerar entonces “como audiovisual cualquier contenido—proveniente del cine, de la televisión, Internet u otro— que esté compuesto por una secuencia de imágenes en movimiento y elementos sonoros, esté o no acompañada de interactividades y que permitan la participación del usuario en menor o mayor medida. Entra en nuestro concepto, por tanto, cualquier género, formato o finalidad del contenido”²¹⁰. Así, “este concepto estará bien utilizado para referirse a medios de expresión que unen las imágenes visuales y sonoras (video, televisión, cine) y no será tan correcto cuando se refiere al elemento visual o sonoro por separado, pues el audiovisual comporta un procesamiento de la información en paralelo, ya que se captan, a la vez, informaciones visuales y auditivas. Por otra parte en un buen audiovisual las emociones, promovidas por los estímulos visuales y auditivos, comportan ideas.”²¹¹

De manera concomitante con lo anterior, los estándares de lenguaje mencionan que “la producción de lenguaje no sólo se limita a emitir textos orales o escritos, sino iconográficos, musicales, gestuales, entre otros. Así mismo, la comprensión lingüística no se restringe a los textos orales o escritos, sino que se lee y, en consecuencia, se comprende todo tipo de sistemas sígnicos, comprensión que supone la identificación del contenido, así como su valoración crítica y sustentada.”²¹² Configurándose en una invitación a proponer e implementar

²⁰⁹ PÉREZ. El uso del audiovisual en las aulas. Op. cit., p.6.

²¹⁰ *Ibíd.*, p.10.

²¹¹ PRO, Maité. Aprender con imágenes. Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje. Barcelona: Paidós 2002. p. 28.

²¹² COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Op. cit., p.28.

experiencias de aprendizaje que resulten enriquecedoras y significativas para el estudiante de manera que le permitan comprender, expresar y construir significados a partir del uso de sistemas simbólicos en diversos contextos comunicativos: tarjetas, afiches, videos, teatro, entre otros.

2.2.7.1. Construcción del lenguaje audiovisual. Los medios audiovisuales transmiten mensajes de manera directa, mediada, comprensible, tienen la capacidad de ser universales, de fácil consumo y responden a la inmediatez; sin embargo, sin la adquisición de estrategias básicas del lenguaje visual no se puede ser eficiente y crítico frente a este nuevo lenguaje y a esta nueva comunicación que usa el sentido de la vista y el oído como protagonistas para captar la información. “Escuchar y mirar son procesos implicados en la interpretación, la que resulta de una elaboración intelectual, de un esfuerzo conjetural por desentrañar la significación de aquello que se escucha y se mira”²¹³ de ahí la importancia de que en la escuela se dedique tiempo a enseñar a leer y escuchar estos mensajes para descubrir en ellos los significados y para producir nuevos en función de su procesamiento y construcción de sentido.

➤ El lenguaje visual. Para entender cómo funciona el lenguaje visual se debe entender que un signo “tiene una materialidad que percibimos con uno o varios de nuestros sentidos. Podemos verlo (un objeto, un color, un gesto); oírlo (lenguaje articulado, grito, música, ruido), sentirlo (olores diversos: perfume, humo), tocarlo o saborearlo.”²¹⁴ Así, la esencia del signo es estar allí, para significar otra cosa, ausente, concreta o abstracta, en función del contexto y significación que depende de mi cultura, constituye un acto de comunicación que responde a “una estructura

²¹³ JURADO. De la lectura de imágenes hacia la lectura-escritura de textos verbales. Op. cit., p. 31.

²¹⁴ MARTINE, Joly. Introducción de Análisis de la Imagen. segunda edición. Buenos Aires: La marca editora. 2009. P. 36

común que implica esta dinámica tripolar, la que une el significante con el referente y el significado”²¹⁵.

De lo anterior se puede inferir que un signo visual es “cualquier cosa que representa a otra a través del lenguaje visual. Es una unidad de representación a través del lenguaje visual.”²¹⁶ Y entonces, los signos visuales utilizan el lenguaje visual como código. En el estudio de los signos, se han establecidos tres tipos según la clasificación de Charles Sanders Peirce²¹⁷: índex o índice (también denominado huella o señal), ícono y símbolo. El índex es un signo formado a partir de algún rastro físico del elemento representado, el humo para el fuego, la huella para el caminante. El ícono es un signo en el cual el significado permanece conectado con el significante en algún punto, se asemejan a lo que representan: una fotografía. Y un símbolo es un signo que ha perdido por completo las características del original, mantiene una relación de convención socialmente aceptada.

En lo que concierne a la imagen Pierce la clasifica como una subcategoría del ícono, y distingue entre los distintos tipos de imágenes: imágenes prefabricadas e imágenes como registro. Las primeras imitan correctamente un modelo; y en las segundas,

“las imágenes como registro se asemejan a lo que representan. La fotografía, el video, el cine se consideran imágenes perfectamente semejantes, íconos puros, tanto más fiables en cuanto son registros hechos a partir de ondas emitidas por las cosas mismas. Lo que distingue a estas imágenes de las imágenes fabricadas, es que son huellas. En teoría son índices antes de ser íconos. Su fuerza viene de aquí... La semejanza deja paso al indicio... Si estas representaciones llegan a comprenderlas otros que los que las inventaron es porque hay entre ellas un mínimo de convención sociocultural, dicho de otra forma, porque le deben una gran parte de su significación a su aspecto de símbolo.”²¹⁸

²¹⁵ *Ibíd.*, p. 39.

²¹⁶ ACASO. *Op cit.*, p. 37.

²¹⁷ MARTINE, *Introducción de Análisis de la Imagen. Op. cit.*, p. 39.

²¹⁸ *Ibíd.*, p. 45.

Es evidente como una imagen puede transitar entre ícono, índice y símbolo o lo que es igual, entre semejanza, huella y convención evidenciando la complejidad y el poder de la comunicación a través del lenguaje visual, reconocer motivos visuales e interpretarlos demanda un aprendizaje, “el mensaje está ahí: observémoslo, examinémoslo, comprendamos lo que suscita en nosotros, comparemos con otras interpretaciones; el núcleo residual de esta confrontación podrá considerarse entonces como una interpretación razonable y plausible del mensaje, en un momento X, en circunstancias Y”²¹⁹ esa es la razón de una alfabetización visual.

Todos los signos, por lo tanto, los signos visuales pueden leerse desde una doble perspectiva a partir de lo que cada uno de ellos enuncia objetivamente y, de lo que no manifiesta explícitamente. Al primer nivel de análisis se le llama denotativo y al segundo connotativo. En el discurso denotativo de nivel literal, tiene que ver con lo denominado como significante, y consiste en el aspecto material del signo, es decir, en su parte física, la que atiende a lo objetivo y lo consciente, “un tipo de mensaje sin codificar (Barthes lo define como «un mensaje icónico no codificado») a través del que se enumeran y describen los elementos de la imagen, sin ninguna proyección valorativa y/o cultural.”²²⁰ En contraposición con el carácter cultural del discurso connotativo que cambia dependiendo del contexto donde se lea la imagen y de quién la lea, “el resultado de esta interpretación tiene que ver con la experiencia del sujeto y el contexto de visualización, lo que hace que la lectura sea distinta entre distintos observadores. Podemos decir que es el mensaje subjetivo de un signo”,²²¹ el significado cultural que se le atribuye como convención socialmente establecida.

²¹⁹ *Ibíd.*, p. 51.

²²⁰ ACASO. *Op. cit.*, p.41.

²²¹ *Ibíd.*, p.41.

Por lo tanto, la producción de significado en los textos visuales es el resultado de una compleja interacción entre productores, textos y audiencias. Según María Acaso²²², en el proceso de construcción de una representación visual se reconocen dos fases, la primera donde el emisor representa la realidad, en el sentido de sustituir una cosa por otra, dentro de un contexto en el que el autor aporta su experiencia personal; este proceso de sustitución se puede hacer mediante diferentes grados de semejanza o realismo de una imagen por comparación con el objeto que representa, se habla de iconicidad. La segunda fase, donde el receptor aporta su experiencia personal en cada representación y consume el mensaje en determinado contexto, otorgando significado a las representaciones de carácter visual y da un nuevo sentido a lo representado. Por lo cual deduce que “una imagen no es la realidad, sino un espacio físico donde se mezclan los intereses de varias personas, así como el contexto de visualización de dicho espacio, por lo que desaparece la realidad a la que supuestamente alude la imagen.” La imagen conforma entonces, una unidad de representación realizada mediante el lenguaje visual, que se hace y se consume en un espacio y en un tiempo determinado; estas variables pueden hacer cambiar la interpretación de un producto visual, por ello pueden existir múltiples interpretaciones, esto no quiere decir que el artefacto visual esté ilimitadamente abierto, especialmente si autor y receptor tienen en cuenta los mecanismos de referencia o pistas que sugieren parte del mensaje asignado por su creador.

Es evidente que la imagen presenta una morfología, puesto que las imágenes manifiestan diversos grados de iconicidad/abstracción, denotación/connotación, monosemia/polisemia, originalidad/redundancia. Los dos primeros pares tratados anteriormente y los dos últimos definidos por Carlos Lomas de la siguiente manera:

²²² *Ibíd.*, p. 31-33.

Monosemia/polisemia. Hay imágenes que tienen un significado obvio, claro y preciso. En las imágenes monosémicas predomina la descripción visual con intención informativa y descriptiva dominante. Por el contrario en las imágenes polisémicas se juega con los distintos significados de una imagen y con otros mensajes simbólicos más ocultos, más ambiguos o sugerentes.

Originalidad/redundancia. Una imagen puede ser original por utilizar procedimientos abstractos en la representación de la realidad, por el uso de figuras retóricas visuales que alteren nuestra manera habitual de ver las cosas o por reflejar una situación poco frecuente o imposible. Por el contrario cuando se usa la redundancia o repetición de imágenes, palabras, acciones y escenas /reiteración de formas, mensajes y situaciones de contenidos similar), asistimos a la construcción de estereotipos sociales y al abuso de los tópicos visuales.²²³

➤ El lenguaje audiovisual. Para pasar de la lectura del lenguaje visual a la comprensión del mensaje visual hay que conocer las herramientas con las que se configura y organiza.

En el seno del mensaje visual, vamos a distinguir los signos figurativos o icónicos, que, de manera codificada, dan una impresión de semejanza con la realidad jugando con la analogía perceptiva y con los códigos de representación, heredados de la tradición representativa occidental. Finalmente, designaremos bajo el término de signos plásticos las herramientas propiamente plásticas de la imagen como el color, las formas, la composición y la textura. Signos icónicos y signos plásticos se consideran entonces como signos visuales a los mismos tiempos distintos y complementarios.²²⁴

Las imágenes visuales pueden estar constituidas, en su nivel más elemental, por líneas, color, forma, textura visual y movimiento. El dinamismo de una línea depende de su dirección, “mientras que las líneas horizontales y verticales sugieren el equilibrio de los elementos (personajes, objetos, escenario...) que contiene una imagen, las líneas diagonales son inestables, dinámicas y sugerentes...Por su parte, el color es capaz de transmitir distintos significados.”²²⁵ La imagen fija como la imagen en movimiento trabaja el espacio en dos dimensiones, empleando encuadres o planos fijos y ángulos de visión. La imagen audiovisual además trabaja la dimensión del tiempo.

²²³ LOMAS. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Op. cit., p. 278.

²²⁴ MARTINE. Introducción de Análisis de la Imagen. Op. cit., p. 83.

²²⁵ LOMAS. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Op. cit., p. 275.

❖ El encuadre. La cámara no selecciona toda la realidad, sino únicamente la abarcada por el objetivo, así la acción de elegir una imagen de un conjunto es lo que se denomina encuadre. A la definición de los distintos tipos de encuadre se les llama planos, “la función significativa de los planos no sólo depende de su composición interna sino también de la secuencia en la que se integren, de las características de la imagen, del punto de vista, del movimiento de la cámara, de las acciones representadas, del tratamiento de la narración, de los elementos lingüísticos y sonoros...”²²⁶ Atendiendo a la distancia los encuadres o planos principales son:

- Primerísimo primer plano (P.P.P.) o plano detalle: Plano extremadamente corto sobre una parte del cuerpo o bien sobre un objetivo.
- Primer Plano: (P.P.) Toma a corta distancia
- Plano Medio Corto (P.M.C.) Hasta los hombros
- Plano Medio (P.M.) Hasta la cintura
- Plano Cercano Doble (2.P.M.) cabeza de dos personajes
- Plano Cercano Triple (3.P.M) cabeza de tres personas
- Plano Americano (P.A.) A la altura de las rodillas
- Plano General Lejano (P.G.L.) Toma entera y general de un decorado o paisaje completo
- Plano Secuencia: es un conjunto de planos que se realizan ininterrumpidamente, por medio de los cuales somos guiados a centros de interés pensado por el director durante el transcurso de una acción.²²⁷

Quien construye una imagen debe prestar atención en la elección del sentido de lectura a la hora de realizar el encuadre; el sistema de lectura en los países de occidente es de izquierda a derecha, por ello el formato horizontal facilita la comprensión de la imagen.

Para pasar de un plano a otro pueden emplearse ciertos sistemas de transición que brindan información a la hora de interpretar el mensaje, “los planos se unen entre sí formando secuencias animadas con arreglo a una serie de técnicas

²²⁶ *Ibíd.*, p. 277.

²²⁷ ARGÜELLO. *Op. cit.*, p.17.

específicas...nos referimos ahora a las formas de unión (a la sintaxis) de los planos.”²²⁸ Estos son algunas de ellas:

- Fundido a negro. Se produce cuando la imagen se desvanece y la pantalla se pone negra. Sire para abrir o cerrar la acción...
- Fundido a otra imagen. Con este procedimiento la imagen que estamos viendo se desvanece y aparece otra en su lugar...
- Fundido encadenado. Es una sucesión de fundidos.
- Superposición. Se logra cuando sobre la imagen que estamos viendo, aparece otra. Puede tener efectos oníricos, fantasmales o surrealista...
- “Wipe” o cortinilla. Es una forma electrónica de pasar de una imagen a otra...
- Barrido: es un movimiento rápido de la cámara que borra la imagen, para recibir una nueva en el momento en que se quede quieta.²²⁹

❖ Angulaciones. Las angulaciones determinan la posición de la cámara y toma como referencia la figura humana, es decir, la altura adoptada con respecto a la mirada del espectador. Estos ángulos o puntos de vista pueden ser:

- Punto de vista medio o natural. La altura se representa a la altura de los ojos del personaje.
- Punto de vista en picado. La escena se observa por encima de los personajes o de los objetos. En unas ocasiones, la elección de este punto de vista sirve para transmitir la idea falsa sobre el aspecto físico del personaje; en otras, para representar una escena que, de otro modo, sería inaccesible a la mirada del espectador.
- Punto de vista en contrapicado. La escena se observa desde debajo del personaje. La impresión física que se construye de ese personaje es así, superior a la que nos produciría si lo contempláramos de una manera directa.
- Punto de vista aberrante...consiste en la inclinación del eje de la cámara a izquierda o derecha de la vertical. Las escenas así representadas aparecen ante los ojos del espectador como escenas oblicuas surcadas por líneas diagonales que crean inquietud, inestabilidad y angustia.²³⁰

❖ La vista de cámara. Tiene por objeto, principalmente, determinar el grado en que el espectador se verá involucrado en lo que se está narrando. Así, la vista de cámara puede ser:

- La toma subjetiva: Es aquella que se realiza tomando la posición de la mirada de un personaje. Nos hace ver exactamente lo mismo que ve el otro...

²²⁸ LOMAS. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Op. cit., p. 279.

²²⁹ ARGÜELLO. Op. cit., p. 46-47.

²³⁰ LOMAS. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Op. cit., p. 279.

- Plano y contraplano: es el efecto que se produce, cuando se graba un objeto o persona usando dos cámaras ubicadas una frente a la otra; en la edición las tomas se alternan y así obtendremos las imágenes desde dos puntos de vista diferentes.²³¹

❖ **Movimiento en el espacio.** El movimiento es cardinal en la imagen porque “no sólo permite describir escenas y acciones de los personajes sino también porque contribuye a construir el tiempo del relato...se construye a través de los movimientos de cámara (aunque no sólo, ya que el dinamismo de una imagen se construye también a través del movimiento interno de los personajes o de los objetos y de la duración del plano).²³² El empleo de los movimientos de la cámara puede ser:

- Zoom: de acercamiento o alejamiento: por medio de un cambio de distancia focal de la lente podemos pasar de un primer plano a un plano general y viceversa sin mover la cámara de su lugar...²³³
- Los movimientos descriptivos, en los que la cámara describe un espacio, acompaña a un personaje o dota de vida a un objeto estático.
- Los movimientos dramáticos, con los que se expresa el estado de ánimo de un personaje, sus puntos de vista y las relaciones entre personajes u objetos.
- Las panorámicas y travellings constituyen los movimientos esenciales de la cámara. En la panorámica la cámara gira sobre su eje y muestra las escenas de una manera horizontal, vertical, oblicua, circular o mediante un barrido...nos presenta la escena y en ocasiones sustituye la mirada del personaje...Por otra parte, el travelling consiste en el movimiento de la cámara hacia adelante, hacia detrás, a uno u otro lado y en diagonal... puede ser frontal (de cara al personaje, acercándose o alejándose, lateral (en paralelo a la acción descrita), circular (entorno a la escena) y divergente (alejándose del centro neurágico de la acción).²³⁴

❖ **Iluminación.** La iluminación contribuye a la configuración de las imágenes y al realce de formas, colores y otros elementos visuales. La iluminación transmite significado desde dos niveles, “el primer nivel se refiere al tipo de iluminación que elige el autor para el contenido intrínseco del propio objeto, y que se utiliza en las representaciones bidimensionales, tanto estáticas como en movimiento, mientras

²³¹ ARGÜELLO. Op. cit., p.19.

²³² LOMAS. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Op. cit., p. 277.

²³³ ARGÜELLO. Op. cit., p.18-19

²³⁴ LOMAS. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Op. cit., p. 277.

que en el segundo caso estamos hablando del tipo de luz que se utiliza para iluminar un objeto desde su exterior, como ocurre en los productos tridimensionales”²³⁵ De allí la importancia de este aspecto en el tratamiento de las imágenes.

La fuente de luz puede ser natural o artificial, ha de considerarse la cantidad (alta o baja), su temperatura (caliente o fría) y por último el sentido de orientación (contraluz, a favor de la lectura, contralectura, en picado o contrapicado).

❖ El sonido. El registro del sonido para el video puede grabarse simultáneamente junto con la imagen o agregarlo en la etapa de edición con el agregado de sonidos, doblaje de los diálogos, musicalización según el espíritu de la escena. La ambientación sonora es una función que incluye los sonidos (música y ruido). Los sonidos se dividen en objetivos y subjetivos: los primeros son aquellos anotados en el guion y acompañan la acción de la escena; los segundos son los que se refieren a la interioridad de un personaje. De igual forma puede trabajarse el sonido en off que es “el sonido que escuchamos sin ver la fuente que lo produce en la pantalla. Crea la sensación de continuidad del espacio ficcional con la realidad del espectador.”²³⁶

❖ La armonía en la composición. Para componer un plano se deben combinar y disponer los elementos gráficos de los que se dispone, de manera que se obtenga en el espectador el efecto que se desea.

- La perspectiva: la perspectiva puede definirse como el arte de representar la realidad de los objetos en una superficie plana, creando la ilusión de contemplarlos tridimensionalmente...Usada en el video la perspectiva sirve para crear volúmenes...
- La “sección dorada”: Este fenómeno lo podemos utilizar dividiendo la pantalla del televisor en 9 sectores iguales, trazando idealmente tres líneas horizontales y tres verticales. La “sección dorada” dice que sobre esas líneas se encuentra el equilibrio de la imagen y sobre los puntos de intersección los centros de interés...

²³⁵ ACASO. Op. cit., p. 63.

²³⁶ ARGÜELLO. Op. cit., p. 40.

- Planos en el espacio: Hay otras formas prácticas de crear volumen y espacio en la pantalla...Ellos nos dan una idea exacta de cosas colocadas sucesivamente a lo largo de planos muy cercanos hasta los más lejanos.²³⁷

❖ Profundidad de campo. Hace referencia al espacio frente a la cámara en el que todos los objetos se aprecian con nitidez, así se encuentren en diversas distancias. “Si tomamos un objeto que está muy lejos y lo ponemos en foco, decimos que tenemos una gran profundidad de campo”.²³⁸

❖ ubicación de los personajes. Deben variarse las ubicaciones de los personajes, las alturas de los objetos y las distancias entre ellos. Cuando dos personajes hablan deben colocarse en ángulo una respecto de la otra, para así poder “tomar un plano general o medio en donde pueden verse los rostros, así como planos y contraplanos teniendo como referencia al interlocutor.”²³⁹

❖ Comunicación visual. La retórica es una disciplina ampliamente conocida en el campo del lenguaje oral y escrito para transmitir un sentido distinto del que propiamente le corresponde a un concepto, existiendo entre el sentido distinto y el propio alguna conexión, correspondencia o semejanza; estas figuras retóricas se usan igualmente en el tratamiento de las imágenes, es así como se habla de retórica visual como “la herramienta de organización que se utiliza para interconectar los distintos significados de los componentes del producto visual. Puede decirse que este tipo de retórica es la sintaxis del discurso connotativo”²⁴⁰, la forma de organizar los significados de los elementos de una representación visual.

²³⁷ *Ibíd.*, p.20-23.

²³⁸ *Ibíd.*, p.25.

²³⁹ *Ibíd.*, p.23.

²⁴⁰ ACASO. *Op. cit.*, p. 86-87.

Acaso María²⁴¹, explica esta dinámica refiriéndose como concepto-diana al elemento o característica visual que crea el autor mediante un juego retórico, el elemento sustitutivo que no corresponde al elemento porque refleja el sentido figurado y conforma el discurso connotativo; mientras que el elemento sustituido es el que corresponde al elemento en sí, es el discurso denotativo, el sentido propio o concepto -fuente. Por ello, la retórica visual se utiliza cuando se emplean elementos de la comunicación visual para transmitir un sentido distinto del que en realidad le corresponde, siempre existiendo alguna semejanza entre el sentido figurado y el propio desde donde se establece la referencia.

En la comunicación visual suelen encontrarse figuras retóricas que, aunque claras en el lenguaje oral, no son tan fáciles de clasificar en el lenguaje icónico, además, una Imagen puede tener varias figuras retóricas a la vez siendo la metáfora (sustitución según relación de semejanza) y la metonimia (sustitución por contigüidad) las más empleadas. “El efecto retórico de los enunciados visuales de un anuncio se orienta no tanto a la designación del objeto como a la seducción del objeto en los sujetos, a la construcción de connotaciones (y de ideologías) y a transmitir al lector o al espectador otros significados y otros mensajes a menudo ocultos bajo la obviedad del mensaje literal del anuncio.”²⁴²

Queda claro que los valores plásticos son importantes para interpretar las imágenes, pero no los únicos valores que aportan, para comprender las características del lenguaje audiovisual se hace necesario recurrir a las del lenguaje icónico, pues tanto los unos como los otros, condicionan la forma de percibir, interpretar, apreciar la imagen y por tanto interfieren en el contexto en el que están integradas. Resulta ineludible concebir la imagen como un sistema de signos que aportan significados

²⁴¹ *Ibíd.*, p. 86.

²⁴² LOMAS. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Op. cit., p. 280.

que constituyen el mensaje visual considerando que “la significación global de un mensaje visual se construye por la interacción de distintas herramientas, de distintos tipos de signos: plásticos, icónicos, lingüísticos. Que la interpretación de estos signos juega con el saber cultural y sociocultural del espectador, donde se desencadena todo un trabajo de asociaciones mentales” ²⁴³ puesto que todas estas piezas del alfabeto visual, los planos, la dirección, el color, el espacio, la iluminación, la dimensión y el movimiento, incluso la velocidad en la que se suceden, son los componentes de la imagen en los audiovisuales, y todas ellas se establecen como herramientas de configuración y organización de la comunicación visual.

2.2.7.2. La alfabetización audiovisual. Bien es sabido que cada hemisferio está especializado en funciones diferentes, cada uno de ellos está especializado en tareas distintas y existe una relación invertida entre los dos hemisferios y nuestro cuerpo. El hemisferio izquierdo está relacionado con la parte verbal, la capacidad lingüística del hombre, el análisis, capacidad de hacer razonamientos lógicos, abstracciones, resolver problemas numéricos, es racional. Mientras que la parte derecha está relacionada con la expresión no verbal, la orientación espacial, la conducta emocional, voces y melodías. El cerebro derecho piensa y recuerda en imágenes, es creativo.

En nuestra cotidianidad vemos como “las buenas películas nos hablan con símbolos; la propaganda con imágenes. Pero aún somos analfabetos para poder leer los mensajes simbólicos”²⁴⁴; en un mundo donde predomina la imagen es imperativo su uso en la escuela, lo que conlleva un aprendizaje en el tratamiento de la información que se transmite a través de este lenguaje.

²⁴³ MARTINE. Introducción de Análisis de la Imagen. Op. cit., p. 124.

²⁴⁴ IRIARTE. Op. cit., p. 31.

“La actual profusión de imágenes y sonidos está dando lugar al nacimiento de un nuevo tipo de inteligencia. El nuevo hombre, con predominio del hemisferio derecho, comprende sobre todo de un modo sensitivo, dejando que vibren todos sus sentidos. Conoce a través de sensaciones. Reacciona ante los estímulos de los sentidos, no ante las argumentaciones de la razón. El adulto crecido en la antigua cultura, con predominio del hemisferio izquierdo, solo comprende abstrayendo. El joven sólo comprende sintiendo.”²⁴⁵

Los diferentes medios de comunicación tienden a privilegiar cierto tipo de expresión, en el caso del video como foco de interés particular en esta investigación, “el término audiovisual se aplica a las técnicas y a los métodos informativos, sean didácticos o no, en los cuales se utilizan elementos visuales, es decir, imágenes fijas o en movimiento, y elementos auditivos, palabras o música, así como otros efectos sonoros”.²⁴⁶ En esa mezcla entre imagen, sonido y palabra “lo audiovisual no es primordialmente una cuestión de medios sino de lenguaje. Podría decirse que es una cuestión de hemisferios. No se trataría de usar medios audiovisuales sino de expresarse audiovisualmente, de dar prioridad al hemisferio que ha adquirido más relevancia en la era de la electrónica.”²⁴⁷

Fácilmente se aprecia en las aulas como los estudiantes “moldeados por los medios de comunicación social, sienten marcada predilección por la imagen, por lo lineal, por lo fragmentario, por lo vivencial, por lo inmediato... y difícilmente toleran el ambiente del aula tradicional, muy jerarquizada, formalista y falsamente intelectualizada”²⁴⁸ y desafortunadamente a la escuela le resulta difícil sintonizar con el nuevo perfil de sus estudiantes y adaptarse a los cambios que la sociedad y la tecnología le están obligando. “No es cuestión de escolarizar los medios de comunicación social. Es necesario que la escuela salga de sus esquemas rígidos,

²⁴⁵ FERRÉS. Op. cit., p 26.

²⁴⁶ PRO. Aprender con imágenes. Op. cit., p. 28.

²⁴⁷ FERRES. Op. cit., p.27.

²⁴⁸ IRIARTE. Op. cit., p. 49.

tremendamente repetitivos y librescos para encontrarse con el lenguaje de la imagen, de la acción y de la vivencia.”²⁴⁹

Si se atiende a lo anterior, la introducción de contenidos audiovisuales en el aula debe obedecer a una actualización de metodologías didácticas y a garantizar que los estudiantes desarrollen las competencias que requieren para desenvolverse en el mundo actual. Según el informe, desarrollado por el Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona²⁵⁰, esta adopción supone como beneficios los siguientes:

- Favorece la observación de la realidad. El lenguaje audiovisual permite representar y registrar de forma precisa los acontecimientos, y ayuda a los alumnos a contemplar los procesos empíricos y acercarse a la realidad a través de los hechos.
- Facilita la comprensión y el análisis. Los contenidos audiovisuales, las animaciones interactivas y los gráficos permiten observar la realidad y visualizar de manera más sencilla las estructuras, procesos y relaciones entre distintos factores.
- Proporciona un elemento que motiva y atrae a los estudiantes. Los alumnos reciben con interés los contenidos audiovisuales, ya que estos facilitan la comprensión y llaman la atención por su realismo y, a menudo, espectacularidad.
- Introduce múltiples lenguajes y alfabetizaciones. Los contenidos audiovisuales complementan el valor didáctico del lenguaje oral y escrito y acostumbran a la convergencia lingüística, una característica que define las comunicaciones actuales. Además, el lenguaje audiovisual permite desarrollar las habilidades semióticas, que a su vez ayudan al formar el pensamiento complejo y el sentido crítico.

²⁴⁹ *Ibíd.*, p.51.

²⁵⁰ PÉREZ. El uso del audiovisual en las aulas. *Op. cit.*, p.13-15.

- Mejora la eficacia de las actividades docentes. Como permite visualizar muchos procesos y ofrece muchas potencialidades al relato, el audiovisual contribuye a mejorar el rendimiento de los alumnos. Además, facilita al profesor la tarea de explicar los conceptos y resulta una herramienta eficaz para atender a otras necesidades específicas de la labor docente más allá de la exposición.
- Facilita el aprendizaje de la escritura audiovisual. El audiovisual familiariza a los estudiantes con el lenguaje de nuestro tiempo, presente en la mayoría de actividades de presentación y de comunicación que realizamos en cualquier ámbito de la vida. Al desarrollar habilidades para expresarse en formato audiovisual, el alumno se adapta y se integra en el mundo contemporáneo.
- Potencia las habilidades mediáticas y la creatividad. A través del audiovisual los alumnos acceden a nuevos sistemas de producción tecnológica, adquieren competencias de trabajo en equipo o de resolución de problemas y aprenden a utilizar las Tic de forma autónoma, lo que a su vez abre la puerta a la creatividad.
- Estimula el uso y el acceso a bancos de recursos compartidos. El lenguaje audiovisual permite aprovechar herramientas didácticas muy interesantes: Recursos Educativos Abiertos (REA), recursos de pago y plataformas de Internet que agilizan el uso de materiales y permiten compartir herramientas.
- Favorece la consideración del patrimonio audiovisual. Al utilizar el audiovisual el alumno aprende a respetarlo y valorarlo y, mientras adquiere competencias mediáticas y enriquece su conocimiento cultural, aprende también a apreciar su importancia.
- Permite introducir criterios de valoración estéticos y creativos. Si se enfoca el audiovisual como herramienta de expresión artística los estudiantes desarrollarán sus competencias estéticas y aprenderán a reconocer el valor artístico y visual de una obra.

Es así como la alfabetización audiovisual cobra importancia y se convierte en un impulso para la presente investigación, no sólo como forma de expresión sino como

fórmula para adentrarse en las aulas y facilitar el tratamiento de la información, los maestros deben ofrecer experiencias y recursos para que el alumno pueda leer de manera formal y no superficialmente el lenguaje que está dominando su panorama cultural, propender por una alfabetización visual que le permita descodificar, comprender y construir mensajes con él y entender cómo funciona este lenguaje visual; “en conclusión: el uso pedagógico de los medios audiovisuales puede servir para formar a los alumnos y alumnas con más recursos para descodificar la información, más posibilidades de comunicación...”²⁵¹ y comprensión de la cultura contemporánea.

2.2.8 El aprendizaje en el aula. Atendiendo a la naturaleza de la presente investigación, se asume como pilar la pedagogía por proyectos pues se sustenta “en la vivencia de procesos educativos significativos, para que al mismo tiempo que se aprendan nuevos conceptos se propicie una forma de aprender a aprender, de desarrollar estrategias para enfrentar colectiva y organizadamente problemas de la vida cotidiana y académica en cuanto exige ambientes de trabajo cooperativo, solidario, tolerante, en los que permanentemente se practique la democracia, la valoración de la diferencia y la responsabilidad”²⁵².

Por consiguiente, se retoman como referentes los conceptos de aprendizaje significativo y aprendizaje cooperativo, enfoques pedagógicos que nutren teóricamente los proyectos de aula y se integran estrechamente con la esencia de esta propuesta, dada su aproximación conceptual con los objetivos propuestos en la misma y su concepción del aprendizaje como resultado de un proceso de construcción personal pero igualmente colectivo puesto que responde a un proceso social.

²⁵¹ PRO. Aprender con imágenes. Op. cit., p. 39.

²⁵² RINCÓN, Gloria. Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Bogotá, D.C., Editorial Kimpres Ltda. 2012. p. 22.

2.2.8.1 Pedagogía por proyectos. Ya desde la Ley General de Educación en su artículo 36 se establecía el proyecto pedagógico como:

... una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada.²⁵³

Y desde los lineamientos curriculares también se abordan ideas referentes al trabajo pedagógico por proyectos como alternativa de desarrollo curricular haciendo ver la importancia de establecer vínculos entre los saberes con los que cuenta el niño y las nuevas elaboraciones de forma que aprenda de manera significativa, a través de procesos de discusión, interacción, confrontación, documentación, atendiendo a sus intereses y expectativas, además aclaran que los proyectos

...deben ser acordados, planificados, ejecutados y evaluados colectivamente por quienes participan en ellos. En este sentido, están ligados en todos sus momentos a la experiencia, a la acción de los estudiantes, teniendo en cuenta no sólo un interés inicial sino explicitando continuamente intereses y expectativas. Así, al mismo tiempo que se están aprendiendo nuevos conceptos, se está propiciando una forma activa y autónoma de aprender a aprender, de desarrollar estrategias para enfrentar colectiva y organizadamente problemas de la vida cotidiana y académica.²⁵⁴

Es así como los proyectos de aula son herramientas que permiten un cambio en la praxis docente, lo aleja de la rutina, al comprender el proceso educativo como una construcción producto de la interacción de saberes y significados y al aportar dinámica al quehacer tanto de estudiantes como de docentes pues se corta con la verticalidad de la escuela, el juego de poderes y la atomización del conocimiento y se “modifica notoriamente las relaciones tradicionalmente existentes en el triángulo

²⁵³ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. (08/02/1994). Última actualización 23 de septiembre 2016.

²⁵⁴ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Op. cit., p.21.

didáctico maestro – alumno – saber”²⁵⁵, ese acercamiento entre actores educativos genera un clima de proximidad y acogida que redundará en el bienestar del estudiante quien encuentra un espacio donde es escuchado y tenido en cuenta pues su opinión es valiosa en la construcción colectiva de la aventura que es aprender, de ahí que los proyectos pueden ser propuestos por los estudiantes, por los docentes o consensuados.

La pedagogía por proyectos ha de entenderse como “un proceso en el que las interacciones están mediadas por un problema o un centro de interés que empuja hacia la conjetura, es decir, hacia hipótesis interpretativas, que presuponen actitudes hacia la indagación y la pregunta, que desemboca en múltiples preguntas. La conjetura es aquello que se opone a la afirmación taxativa y absoluta, es lo contrario a la verdad que se dicta e impone a otros”²⁵⁶ por lo tanto, contribuye a la construcción de nuevos conocimientos.

Bajo estos supuestos Jurado Valencia considera que un proyecto exige dar un giro hacia una intención investigativa, por cuanto implica por una parte interpretar un fenómeno para describirlo, por otra parte, comprenderlo y construir colectivamente saberes, y como su énfasis está en la comprensión la escuela debe considerar el contexto que rodea al estudiante: sea la calle, la casa, la sala de Internet, el campo deportivo, la televisión, etc.

Las acciones pensadas en un proyecto pedagógico “están orientadas a ayudar el educando a que se asuma una situación auténtica de vivienda y de experiencia en contacto con la realidad, para que ejercite el pensamiento creativo, desarrolle la

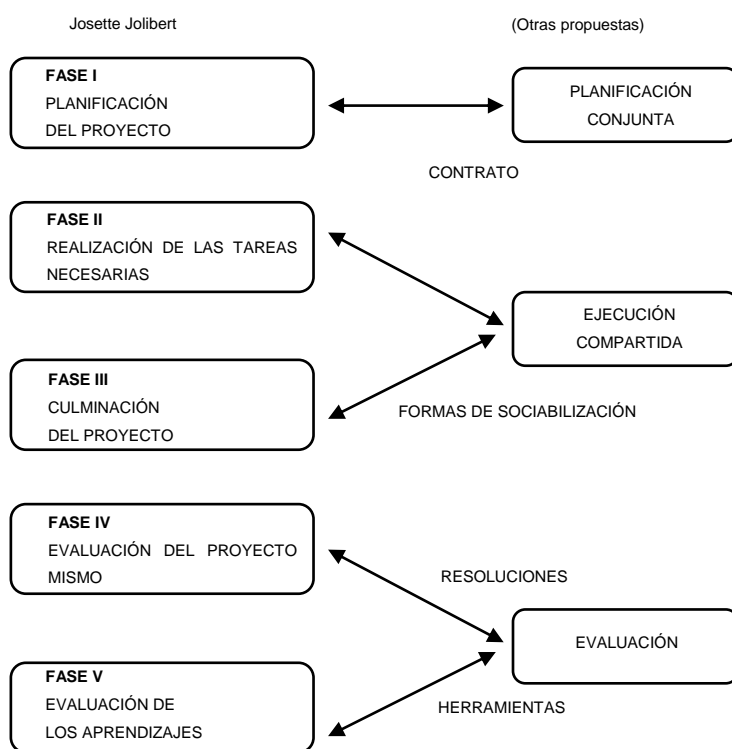
²⁵⁵ CERDA, Hugo. *Cómo elaborar proyectos. Diseño, ejecución y evaluación de proyectos sociales, económicos y educativos*. Cuarta edición. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio, 2003. p. 121.

²⁵⁶ JURADO, Fabio. *La pedagogía por proyectos vs. la pedagogía según programas estandarizados*. En *Revista Ruta Maestra*, Santillana. 2014, Edición 9. Colombia. p. 18-24.

capacidad de observación y aprecio en forma concreta y práctica la necesidad de cooperación y colaboración en el acto pedagógico, así como para que tenga acceso a oportunidades que le permitan comprobar ideas por medio de la aplicación de las mismas”²⁵⁷, por lo anterior y para que el trabajo por proyectos no corra el riesgo de convertirse en mero activismo, se recomienda desarrollarlo atendiendo a tres fases o momentos: la planificación, la ejecución y la evaluación.

Esta definición en tres fases se referencia desde los lineamientos curriculares y los postulados de Gloria Rincón; Jolibert contempla cinco, dado que desglosa las segunda y tercera fase, tal como se aprecia en el siguiente esquema.

Ilustración 3. Dinámica general de un proyecto de aula



Tomado de RINCÓN, Gloria. Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Bogotá, D.C., Editorial Kimpres Ltda. Agosto de 2012. p. 30.

²⁵⁷ CERDA. Op. Cit., 119.

En la primera fase se ponen de manifiesto los intereses, las inquietudes, los procedimientos y sobre todo se define colectivamente la temática, objetivos y actividades pertinentes, es decir, se elabora un plan conjunto y se fijan compromisos y responsabilidades. El énfasis está puesto en las actividades, no en los temas o conceptos.

Paralela a la planificación conjunta, el maestro hace su planificación didáctica, aquí “es claro que el qué del currículo aparece sobre la marcha. Y aparece determinado por una actividad en función de la comprensión de un fenómeno, no por una organización o secuencia definida por una disciplina específica”²⁵⁸ corresponde a la segunda fase consistente en el desarrollo del proyecto de acuerdo con el plan acordado, “debe ser muy visible la vida cooperativa de la clase para que se logre el aprendizaje autónomo y significativo, el trabajo interdisciplinario y en equipo y se genere una interactividad estimulante, exigente, valorizante, contradictoria, conflictiva pero respetuosa y responsable”²⁵⁹. Un momento clave en la ejecución es compartir la experiencia, “en este espacio de socialización, surge la necesidad de elaborar algunos productos (por ejemplo un video, una cartelera, folletos impresos, una dramatización, una exposición oral, una página web, etc.), en los que se aplica y sintetiza lo aprendido.”²⁶⁰

En este planteamiento de trabajo por proyectos, tanto los logros como los temas y conceptos trabajados aparecen a posteriori. En el caso de los logros se tratará más de una descripción a posteriori; es decir, no es posible dar cuenta por anticipado de los logros que se pretenden alcanzar por parte del docente, ya que están determinados por la dinámica de los sujetos de conocimiento. Los logros se registrarán, de ser necesario, después de ocurridos los procesos. Se tratará, por tanto, de una labor de reconstrucción del proceso, de una labor más descriptiva que evaluativa en el sentido tradicional, que

²⁵⁸ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Op. cit., p.22.

²⁵⁹ RINCÓN. Op. cit., p. 37.

²⁶⁰ *Ibíd.*, p. 38.

requiere de un gran esfuerzo del docente para hacer seguimiento y recoger información sobre el proceso.²⁶¹

La tercera fase del proyecto es la evaluación que consiste en hacer seguimiento, es importante comparar los avances respecto a lo que se planificó, de este modo se podrán realizar ajustes y profundizar sobre aspectos que lo requieran tanto en el campo del aprendizaje como en el social y “sea una ayuda para tomar decisiones sobre la necesidad de avanzar, detenerse, devolverse o modificar el abordaje previsto para aprender lo que se quiere y necesita aprender”²⁶².

El modelo pedagógico de proyectos que Jolibert²⁶³ propone se sitúa en el desarrollo de personalidades, conocimientos y capacidades; dicho modelo induce a la adopción de tres tipos de proyectos: a. el proyecto de acción, como el proyecto de actividades, el cual se orienta hacia un objetivo preciso y entorno al cual se generan los aprendizajes. b. El proyecto global de aprendizaje donde el contenido curricular se pone al alcance de los estudiantes como proyecto para aprender y c. los proyectos específicos de construcción de competencias, las cuales, aunque concretas, se desarrollan con los años y su desempeño varía en cada estudiante dependiendo de sus necesidades particulares.

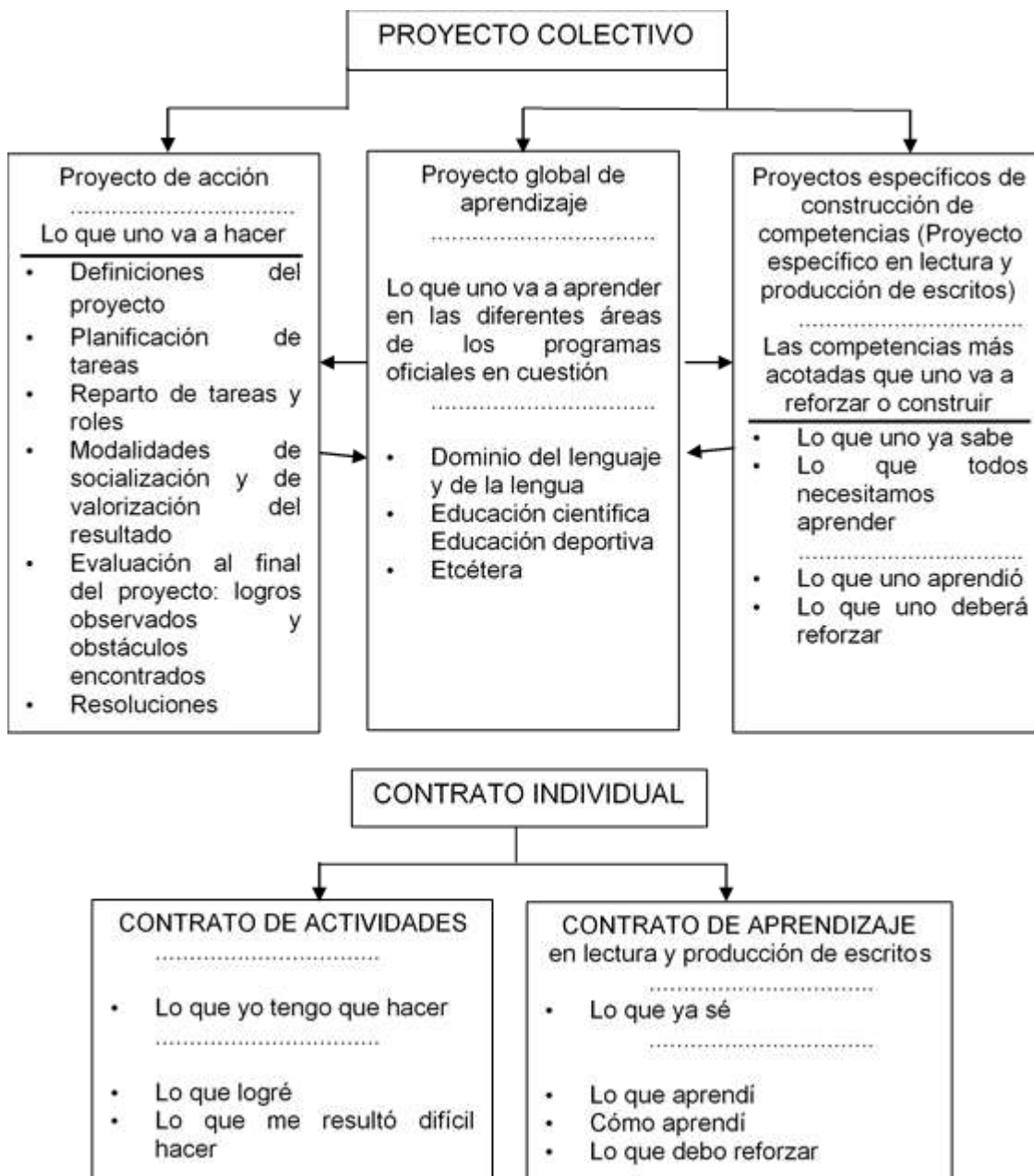
La siguiente estructura contempla una dimensión colectiva en la definición de lo que se necesita aprender, para lo cual se emplean herramientas de planificación y organización; y una dimensión individual donde el estudiante formaliza a través de contratos, los retos que en términos de acciones y aprendizajes se vislumbran para él con ese proyecto.

²⁶¹ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Op. cit., p.21.

²⁶² RINCÓN. Op. cit., p. 39.

²⁶³ JOLIBERT. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Op. Cit., p. 31-35.

Ilustración 4. Modelo pedagógico de proyectos.



Tomado de: JOLIBERT, Josette y SRAÏKI, Christine. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Buenos Aires. Ediciones Manantial. 2009. p. 31.

Jolibert invita a ver la lectura y la escritura desde los proyectos que plantea y a través de ellos y el aprendizaje colaborativo, dar visibilidad a los niños dentro del

aula, convertirlos en los actores principales y otorgar sentido a las actividades y a los aprendizajes que allí se dan y trasladar las competencias adquiridas en la elaboración de tales proyectos hacia la lectura, pues se tiene una visión global del objetivo, se anticipa y se organiza de acuerdo a ello, se trabaja colectivamente con las derivaciones que eso demanda(conflictos), se responsabiliza y se autoevalúa.

El lenguaje en uso, es decir el discurso, se constituye en una herramienta fundamental, porque es a través de él y gracias a él, que nos representamos el mundo, que podemos construir conocimientos, negociar los significados, comunicarlos e intercambiarlos, recreando la realidad y generando otros mundos posibles. Específicamente el discurso que circula en las clases, en la relación maestro estudiantes, además de ser un sistema de valores ontológicos, sociales y culturales que influyen en la mediación de la experiencia con el mundo social y natural (externa) y en la construcción misma del sujeto social (interna), es el medio para adquirir formas de utilización del lenguaje (cómo preguntar, cómo responder, cómo plantear un problema), géneros discursivos y lenguajes sociales (el lenguaje de los textos literarios, de la ciencia, de la historia, de la cafetería, etc.). Estos conocimientos son objetos de aprendizaje, pero muy pocas veces de enseñanza en la institución escolar, a pesar de que en últimas aprender ciertos géneros, -sobre todo los vinculados al lenguaje escrito-, así como sus usos, es apropiarse de los conocimientos en cualquiera de las áreas del currículo escolar. El papel del lenguaje en un Proyecto es entonces el de ser mediador del proceso de aprendizaje y también objeto de conocimiento.²⁶⁴

Para todo lo anterior se requiere apoyarse en el lenguaje escrito como lectores y productores, mediante escritos colectivos e individuales en las etapas de elaboración, documentación, divulgación, socialización y demás requeridos en el proyecto, además al involucrar recursos iconográficos, como es el caso en esta propuesta de trabajo, “la imagen se pone al servicio de una pedagogía activa, se consigue que los alumnos tengan una actitud investigadora, crítica y reflexiva. Al alumno habituado a tener esta actitud crítica en la escuela, le será más fácil adoptarla delante de los audiovisuales que recibe fuera de ella”²⁶⁵ y con ello se estaría generando una simbiosis entre la educación y los medios de comunicación.

²⁶⁴ PÉREZ ABRIL. Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos. Op. cit., p. 27.

²⁶⁵ PRO. Aprender con imágenes. Op. Cit., p. 24.

Si “el carácter puntual y específico de los proyectos hace posible vincular el trabajo, el aula y la escuela con la realidad social”²⁶⁶, resulta entonces llamativo por su carácter de detonante, pues rompe la dinámica tradicional, rígida y distante del aula de clase y estimula la capacidad creativa a la vez que despierta el entusiasmo de los estudiantes al girar en torno a una temática que responde a su interés y al trabajo en equipo que tanto disfrutan cuando comparten de manera fraterna con sus pares, es por esto que se supone pertinente implementar el trabajo por proyectos como estrategia en el desarrollo de la presente investigación: proyecto de aula para desarrollar procesos de escritura, desde la producción audiovisual, en estudiantes de grado primero del Instituto de Problemas de Aprendizaje IPA de Bucaramanga, dado que se alinea con los pronunciamientos de los estándares curriculares de lenguaje donde se indica que

...el trabajo pedagógico que se adelante en el área debe incluir la generación de experiencias significativas para los estudiantes en las que se promueva la exploración y el uso de las diferentes manifestaciones del lenguaje –verbales y no verbales–, de tal forma que las asuman e incorporen, de manera consciente, intencional y creativa, en sus interacciones cotidianas y con diferentes fines: descriptivos, informativos, propositivos, expresivos, recreativos, argumentativos, entre otros.²⁶⁷

Así pues, y en consideración a la esencia de este proyecto, las nuevas formas de expresar ideas y sentimientos, así como también de reproducir elementos culturales y socioeconómicos propios del grupo resultan una experiencia de aprendizaje más cercana a su contexto.

2.2.8.2 Aprendizaje cooperativo. El sistema educativo como generador de socialización no solo debe incorporar en sus procesos de enseñanza y aprendizaje habilidades de índole social, sino que debe organizar la escuela y las aulas de forma cooperativa de manera que se vivencien las relaciones sociales, inicialmente con

²⁶⁶ CERDA. Op. Cit., p. 116.

²⁶⁷ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Op. cit., p.28.

sus pares y luego con su entorno más próximo de manera que estos aprendizajes se reflejen más tarde en la convivencia de la aldea planetaria.

El aprendizaje colaborativo contribuye a que los estudiantes se ayuden a aprender, compartan ideas y establezcan un plan conjunto sobre qué y cómo estudiar, por lo tanto se requiere del compromiso y responsabilidad de cada uno de los miembros ya que los beneficios obtenidos para el grupo se corresponden con los beneficios individuales, por tal razón, el aprendizaje cooperativo contempla la conformación de grupos pequeños en los que los estudiantes trabajan juntos para maximizar su desempeño y el de los demás.

Según Johnson y Johnson²⁶⁸ una situación cooperativa debe atender a cinco elementos esenciales, el primero, la interdependencia positiva donde cada miembro es consciente que como miembro del grupo ha de responder frente a la tarea y objetivos propuestos, y que todos son importantes para alcanzar el logro. El segundo elemento es la responsabilidad individual y grupal, donde el grupo es responsable de alcanzar los objetivos y cada miembro responde por su parte del trabajo. El tercer elemento es la interacción estimuladora, donde juntos realizan una labor que promueve el éxito de los otros, al ayudarse y alentarse mutuamente, conforman un sistema de apoyo escolar y un sistema de respaldo personal. El cuarto componente hace referencia a prácticas interpersonales y grupales tales como toma de decisiones, manejo de conflictos, compartir, organizar y autorregularse. El último elemento es la evaluación grupal donde analizan en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces, y qué conductas conservar o modificar.

²⁶⁸ JOHNSON, David; JOHNSON, Roger Y HOLUBEC, Edythe. El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós. 1999. p. 5.

Esta esencia del trabajo cooperativo coincide con la teoría de Vygotsky²⁶⁹ que determina la existencia de dos niveles de desarrollo; uno corresponde a todo aquello que el niño puede realizar solo y el otro a las capacidades que están construyéndose, es decir, se refiere a todo aquello que el niño podrá realizar con la ayuda de otra persona que sabe más. Entre esos dos niveles, hay una zona de transición, la zona de aprendizaje próximo, en la cual la enseñanza debe actuar, pues es por la interacción con otras personas que serán activados los procesos de desarrollo. Esos procesos serán interiorizados, convirtiéndose en conocimiento y abriendo espacio para nuevas posibilidades de aprendizaje. Al aplicar la teoría de Lev Vygotsky en un entorno escolar se fomenta la interacción social, los niños pueden aprender de sus maestros y compañeros mediante el trabajo colaborativo y se facilita a los estudiantes la apropiación del conocimiento al utilizar la zona de desarrollo próximo, al contar con la guía de un compañero más experto, mientras el profesor se encarga de guiar a los niños hacia la respuesta correcta del problema, generando un ambiente social en lugar de uno de instrucción.

Otro punto de encuentro se da entre el aprendizaje cooperativo y la teoría Piagetiana, en el sentido de que se posibilita la transición entre etapas evolutivas, luego de que se organizan los pensamientos propios que pueden generarse a partir de la organización de situaciones de aprendizaje en donde se da el enfrentamiento del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento. Así pues, en el trabajo en equipo luego de la confrontación de ideas y superar el conflicto sociocognitivo se estimulan procesos de reestructuración y asimilación que conllevan progresos cognitivos.

Si aunado a lo anterior, el alumno pasa de la actividad a la construcción de conocimientos anclándolos y hallándoles sentido al relacionar sus saberes previos

²⁶⁹ VYGOTSKY, Lev S. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Tercera Edición. Traducido por Silvia Furió. Barcelona. Editorial Crítica S.A. 2009. p. 87-94 123-140.

con los nuevos, estamos ante los postulados Ausubelianos, pues tanto el contexto como la significatividad de los contenidos son tenidos en cuenta en la dinámica cooperativa.

En síntesis, si consideramos que el individuo aprende en su interacción con los demás y procesa la nueva información hasta asimilarla en su estructura cognitiva, se hace evidente que las situaciones de actividad conjunta abonan entornos favorables para el logro de aprendizajes significativos.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la implementación y desarrollo del presente trabajo de investigación y considerando que “el aprender haciendo es una parte importante de la adquisición del conocimiento en el siglo XXI. La producción de medios da paso a que los estudiantes se puedan sumergir en el aprendizaje al adquirir conocimiento a través de la producción de textos e imágenes en un ambiente participativo.”²⁷⁰ Así se espera vincular entre sí a los miembros del grupo de manera que su interdependencia favorezca el alcance de la tarea asignada, al dividir tales tareas de acuerdo a las fortalezas de cada uno mediante asignación de roles y responsabilidades que les permitan sentirse como elemento valioso para el equipo y desarrollar sentido pertenencia, planeación y coordinación mientras ejecutan una actividad pedagógica significativa ya que han sido partícipes de las decisiones y las metas responden a sus intereses.

2.2.8.3 Aprendizaje significativo. En el aprendizaje significativo el estudiante relaciona los conocimientos previos con su nuevo conocimiento respondiendo a su entorno de aprendizaje, en ese sentido el aporte ausubeliano se enfoca en lo que sucede en el contexto escolar y la manera de facilitar los aprendizajes que en ella ocurren, teniendo en cuenta que los estudiantes aportan sus presaberes que al ser

²⁷⁰ UNESCO. Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores. Quito. Unesco. 2011. P. 28.

mediados adecuadamente mejoran el proceso de aprendizaje y lo hacen significativo.

El aprendizaje significativo basado en la recepción supone principalmente la adquisición de nuevos significados a partir del material de aprendizaje presentado. Requiere tanto una actitud de aprendizaje significativa como la presentación al estudiante de un material potencialmente significativo. A su vez, esta última condición supone: 1) que el propio material de aprendizaje se pueda relacionar de una manera no arbitraria (plausible, razonable y no aleatoria) y no literal con cualquier estructura cognitiva apropiada y pertinente (esto es, que posea un significado lógico); y 2) que la estructura cognitiva de la persona concreta que aprenda contenga ideas de anclaje pertinentes con las que el nuevo material se pueda relacionar.²⁷¹

Para Ausubel²⁷², el estudiante no es un receptor pasivo, pues es él quien empleando sus conocimientos previos debe actuar sobre los nuevos significados que le aporta el material que le ofrecen y así reorganizar su conocimiento; el aprendizaje así visto se configura en una constante construcción de significaciones y su asimilación requiere de tiempo y muy seguramente de la exposición variada de situaciones que generen conflicto en un mismo sentido y por lo tanto muevan las estructuras mentales, es así como alumno, maestro y material son importantes en la medida que cada uno aporta en el proceso.

El aprendizaje significativo requiere de una actitud de aprendizaje significativa por parte del estudiante, esto es un interés intrínseco por relacionar el material presentado con su estructura cognitiva respondiendo a criterios de no arbitrariedad y no literalidad. Por el contrario, si el estudiante relaciona tales tareas de aprendizaje de manera arbitraria, sin anclaje, tal aprendizaje no será potencialmente significativo, igual ocurre si la tarea de aprendizaje no se puede enlazar con alguna estructura cognitiva de la persona que aprende, dado que se requiere que el “contenido ideacional pertinente esté disponible en la estructura cognitiva de la

²⁷¹ AUSUBEL, David P. Adquisición y retención del conocimiento. Barcelona. Paidós. 2002. p. 25.

²⁷² *Ibíd.*, p 121-166.

persona concreta que aprende para que desempeñe esta función subsumidora y de anclaje²⁷³. De la misma manera, se exige que el material de aprendizaje sea potencialmente significativo para él, es decir que la tarea que aprende pueda relacionarse con sus saberes previos, para ello debe existir un grado de significado lógico, para que el material de instrucción pueda enlazar lo que el sujeto ya sabe con los nuevos aprendizajes.

En el curso del aprendizaje significativo, el estudiante siempre debe vincular los elementos componentes de nuevos conceptos o proposiciones, así como los conceptos y las proposiciones en su conjunto, con su propia estructura cognitiva idiosincrásica. El resultado que casi siempre se produce supone por lo menos alguna variación menor entre cómo interioriza el estudiante la nueva información y cómo la percibe y la presenta el enseñante.²⁷⁴

Es así como se evidencia un aprendizaje significativo, cuando el alumno se apropia y da razón de su aprendizaje respondiendo a su propia realidad, en sus palabras y bajo su perspectiva, pues el estudiante da sentido a aquello que puede entender y está cercano a su entorno e interés permitiéndole adaptar y mejorar lo que ya sabe con lo que acaba de conocer, lo cual despierta su interés y el gusto por aprender porque así enriquece su experiencia personal basado en un aprendizaje real y de largo plazo, dada la significación que tiene para él.

Al reconocer al estudiante como sujeto social portador de saberes, capaz de establecer una red de relaciones que le conducen a la construcción de aprendizajes y transformación de su estructura cognitiva se aporta desde la psicología sustentos a la pedagogía por proyectos que es la estrategia base de la presente propuesta donde la producción de material didáctico, en nuestro caso, el video como medio audiovisual, se convierte en el detonante motivador y a la vez el medio que ayuda a crear un ambiente atractivo para los alumnos ya que goza de su adhesión a este

²⁷³ *Ibíd.*, p. 126.

²⁷⁴ *Ibíd.*, p.133.

tipo de lenguaje, mientras se le acerca a la tarea de aprendizaje que se desea alcanzar (desarrollar procesos de lectura y escritura) empleando una herramienta que conoce y usa en su cotidianidad; siendo este hecho el que facilita al alumno encontrar valor y significado al conocimiento adquirido.

2.3 MARCO LEGAL

En la ejecución de este proyecto “El storyboard en un audiovisual, herramienta para desarrollar procesos de escritura en estudiantes de grado primero del instituto de problemas de aprendizaje I.P.A. de Bucaramanga” que se desarrolla en la Institución Educativa de carácter oficial ubicada en la ciudad de Bucaramanga, y que atiende mayormente población con necesidades educativas especiales, se fundamenta en los siguientes preceptos legales:

2.3.1 Declaración Universal de los Derechos Humanos. Estipula en su artículo 26 que toda persona tiene derecho a la educación. Ésta tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

2.3.2 La Constitución Política de Colombia (1991). Creada para “asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz”²⁷⁵, garantiza como derecho fundamental “las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”²⁷⁶, En el desarrollo de los fundamentos establecidos en la Constitución Política de 1991 se basa el quehacer educativo de las Instituciones Educativas de Colombia para garantizar a todas las personas y en especial a los niños y adolescentes el acceso a la educación, servicio

²⁷⁵ CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. Bogotá 1991.

²⁷⁶ *Ibíd.*, art. 27.

público con función social, para la formación integral en todos los aspectos de su personalidad de tal manera que adquieran los conocimientos y competencias necesarias para enfrentar los retos que se les presenten en el transcurso de su vida y su participación activa en la sociedad.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica²⁷⁷.

De la misma manera “la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”²⁷⁸.

La Constitución Política de Colombia de 1991 en el artículo 20 garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, la de informar y recibir información veraz e imparcial, y la de fundar medios masivos de comunicación.

2.3.3 La Ley General de Educación, Ley 115/1994. Regula el derecho a la educación en el territorio de Colombia, con base en la Constitución Política, artículos 44, 45, 47, 67, 68, 69 y 70, y su objeto es la “formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”²⁷⁹. Esta ley abarca todos los ámbitos del campo educativo como conceptos, estructura del servicio,

²⁷⁷ *Ibíd.*, art. 67.

²⁷⁸ *Ibíd.*, art. 68.

²⁷⁹ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. Op. cit., Artículo 1.

modalidades de atención, organización del servicio, los educandos, los educadores, establecimientos educativos, dirección, administración y vigilancia el sector educativo, financiación del servicio entre otras disposiciones.

El servicio educativo “atiende en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo”²⁸⁰.

Una parte de la estructura del servicio educativo es la educación formal que se divide en preescolar, básica y media. En la Ley 115/1994 entre los objetivos específicos de la básica en el ciclo de primaria contempla:

...b) El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico; c) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura; d) El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética;... f) La comprensión básica del medio físico, social y cultural en el nivel local, nacional y universal, de acuerdo con el desarrollo intelectual correspondiente a la edad; ñ) La adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad²⁸¹.

El centro del servicio educativo es el estudiante de ahí que se propenda porque todos los niños, y especialmente aquellos en circunstancias difíciles, tengan acceso y completen una educación gratuita, obligatoria y de buena calidad, por eso la Ley 115/1994 también garantiza de manera especial la formación del educando.

La educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país. Los establecimientos educativos incorporarán en el Proyecto Educativo Institucional acciones pedagógicas

²⁸⁰ *Ibíd.*, Artículo 4.

²⁸¹ *Ibíd.*, Artículo 21.

para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación²⁸².

Frente al derecho de las personas en situación de discapacidad física, sensorial y psíquica, la Ley 115/1994, contempla la necesidad de desarrollar una política de integración dentro de las instituciones educativas oficiales, con el fin de eliminar todas las formas de discriminación y exclusión, equiparar las oportunidades de dicha población y garantizar su derecho a la educación. En su artículo 46, la ley establece que los establecimientos están en la obligación de organizar de forma directamente o mediante convenios, acciones pedagógicas y terapéuticas, programas que faciliten el proceso de integración académica para esta población; y en el Artículo 47 el Estado Colombiano brindará apoyo y fomento para la integración educativa de las personas en situación de discapacidad física, sensorial y psíquica, comprometiéndose a apoyar las instituciones y fomentar programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de estos educandos. Dicho apoyo, entre otras medidas, consistirá en la formación de los docentes para que sean idóneos con este fin y mecanismos de subsidio para las familias de escasos recursos económicos.

La ley 115 en el artículo 44 hace referencia a la utilización de los medios de comunicación e información en los procesos de educación permanente y de difusión de la cultura teniendo en cuenta los principios y fines de la educación y compromete al Gobierno Nacional para fomentar el uso de los medios de comunicación masivos para contribuir al mejoramiento de la educación mediante los mecanismos que considere pertinentes.

²⁸² *Ibíd.*, Artículo 92.

2.3.4 La Ley 1341 de 2009. Crea El Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, el cual se encarga de diseñar, adoptar y promover las políticas, planes, programas y proyectos del sector de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Con este marco general se pretende vincular todos los sectores de la población nacional con el acceso y manejo de las Tic para mejorar los procesos de producción y calidad al interior de los mismos, que son pilares para consolidar la sociedad de la información y el conocimiento. Uno de sus programas bandera es el denominado “Vive Digital”, el cual ya se ha expandido por todos los departamentos colombianos.

Con esta ley que reglamenta los artículos 20 y 67 de la Constitución Nacional se garantiza “la libertad de expresión y de difundir su pensamiento y opiniones, la de informar y recibir información veraz e imparcial, la educación y el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”²⁸³

2.3.5 La Ley 1098 de 2006. El Código de la Infancia y Adolescencia, Señala en su artículo. 36 N° 2 que “Todo niño, niña o adolescente que presente anomalías congénitas o algún tipo de discapacidad, tendrá derecho a recibir atención, diagnóstico, tratamiento especializado, rehabilitación y cuidados especiales en salud, educación, orientación...”²⁸⁴

2.3.6 El Decreto 1075 de 2015 ²⁸⁵ en el capítulo 5, sección 1, regula los servicios educativos especiales a personas con limitaciones o con capacidades o con talentos especiales:

²⁸³ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1341 de 2009. (30/07/2009). Artículo 2 numeral 7.

²⁸⁴ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1098 de 2006 Nivel Nacional. (08/11/2006).

²⁸⁵ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Decreto 1075 de 2015 Nivel Nacional. (26/05/2015).

ARTÍCULO 2.3.3.5.1.1.2. Definiciones: Se entiende por estudiante con discapacidad aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno. La discapacidad puede ser de tipo sensorial, de tipo motor o físico, de tipo cognitivo u otras discapacidades caracterizadas por limitaciones significativas en el desarrollo intelectual y en la conducta adaptativa, o por presentar características que afectan su capacidad de comunicarse y de relacionarse.

El Artículo 2.3.3.5.1.1.4. N° 8. Responsabilidades de las entidades territoriales certificadas. Coordinar y concertar con otros sectores, entidades, instituciones o programas especializados la prestación de los servicios, con el fin de garantizar a los estudiantes con discapacidad, los apoyos y recursos técnicos, tecnológicos, pedagógicos, terapéuticos y financieros.

Y el Artículo 2.3.3.5.1.3.4. Unidades de atención integral. Las unidades de atención integral se conciben como un conjunto de programas y de servicios profesionales que de manera interdisciplinaria, ofrecen las entidades territoriales certificadas, para brindar a los establecimientos de educación formal y para el trabajo y el desarrollo humano, estatales y privados, apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos complementarios.

2.3.7 Lineamientos curriculares y estándares curriculares. En Colombia el Ministerio de Educación Nacional desde el año 2003 se ha enfocado en el mejoramiento de la calidad en la educación en todas las Instituciones Educativas del País, para lo cual definió los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemática, Ciencias y Cultura Ciudadana que son “unos referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar”²⁸⁶. En los estándares básicos de competencias del lenguaje se hacen algunas precisiones de carácter pedagógico para facilitar la comprensión de la estructuración de los mismos, considerando tres campos fundamentales en la formación del lenguaje para la educación básica y media: la pedagogía de la lengua castellana, la pedagogía de la literatura y la pedagogía de otros sistemas simbólicos.

²⁸⁶ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Op. cit., p.12.

Por otra parte, los estándares para el área de lenguaje se encuentran interrelacionados con los ejes propuestos en los lineamientos curriculares, y que son:

Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación; un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos; un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación; y un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento.²⁸⁷

Los estándares son definidos por grupos de grados así: 1° a 3°, 4° a 5°, 6° a 7°, 8° a 9° y 10° a 11°, considerando cinco factores de organización: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación. De la misma manera se determina el estándar que rige cada factor y que se debe desarrollar por grupos de grados de educación básica y media.

Visto así, los nodos propuestos en los lineamientos y la propuesta de estándares se correlacionan a fin de que exista coherencia en los procesos. Se prevé que los estándares del área de Lenguaje “se orienten hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes –tanto en lo verbal como en lo no verbal– que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo”²⁸⁸. Los estándares en el área de Lenguaje de 1° a 3° son:

²⁸⁷ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Op. cit., p.30.

²⁸⁸ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Op. cit., p.21.

Tabla 7. Estándares en el área de Lenguaje de 1° a 3°

PRODUCCIÓN TEXTUAL	Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos
	Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas
COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL	Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.
LITERATURA	Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica
MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	Reconozco los medios de comunicación masiva y caracterizo la información que difunden
	Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.
ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN	Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos

Tomado de COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas p. 32 -33

Con el fin de desarrollar la presente investigación se adopta el factor correspondiente a medios de comunicación y otros sistemas simbólicos para los grados de primero a tercero, dado que es el que se relaciona directamente con nuestro interés de estudio; tales enunciados evidencian un saber específico y una finalidad inmediata para lo cual se formulan subprocesos básicos que pueden enriquecerse a partir de las necesidades del estudiante, de la institución y del entorno en el que se desarrollan los procesos educativos.

El primer enunciado identificador mencionado se corresponde con los siguientes subprocesos:

- Identifico los diversos medios de comunicación masiva con los que interactúo.
- Caracterizo algunos medios de comunicación: radio, televisión, prensa, entre otros.

- Comento mis programas favoritos de televisión o radio.
- Identifico la información que emiten los medios de comunicación masiva y la forma de presentarla.
- Establezco diferencias y semejanzas entre noticieros, telenovelas, anuncios comerciales, dibujos animados, caricaturas, entre otros.
- Utilizo los medios de comunicación masiva para adquirir información e incorporarla de manera significativa a mis esquemas de conocimiento.

Y los subprocesos para el segundo enunciado identificador son:

- Entiendo el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas.
- Expongo oralmente lo que me dicen mensajes cifrados en pictogramas, jeroglíficos, etc.
- Reconozco la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica.
- Ordeno y completo la secuencia de viñetas que conforman una historieta.
- Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas.

Es este último campo en el que se centra nuestra mirada puesto que los sistemas simbólicos confluyen lo verbal y lo no verbal (gestos, cine, video, música, grafiti, entre otros); es indiscutible el auge de sistemas simbólicos en la acción comunicativa en la actualidad, debido en gran parte a su exposición en los medios de comunicación de masas.

Esto quiere decir que se hace necesario trabajar en la comprensión y producción de los distintos aspectos no verbales: proxémicos, o manejo del espacio con intenciones significativas; kinésicos, o lenguaje corporal; prosódico, o significados generados por el uso de entonaciones, pausas, ritmos, etc. Estos aspectos se deben abordar puesto que se emplean y forman parte de las representaciones y procesos comunicativos.²⁸⁹

²⁸⁹ *Ibíd.*, p. 26.

Es por esto que es preciso que desde pequeños se conduzca hacia la interpretación de forma crítica de la información difundida por los medios de comunicación masiva.

2.3.8 Plan nacional de lectura y escritura. En el marco del programa de Calidad para la Equidad, el Ministerio de Educación Nacional junto al Ministerio de Cultura están desarrollando desde el 2010, el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), cuyo objetivo es “lograr que los colombianos incorporen la lectura y la escritura a su vida cotidiana, que nuestros niños, niñas y jóvenes, lean y escriban más y mejor y lo disfruten.”²⁹⁰

En la ejecución de sus metas el PNLE se implementa a través de la iniciativa Leer es mi cuento*, la cual busca que todos los niños y jóvenes del país cuenten con libros y materiales de lectura de calidad, que les ayuden a fortalecer sus procesos de aprendizaje y a mejorar sus competencias en lectura y escritura. Es por ello que dota a las instituciones de la Colección Semilla que son una serie de libros de referencia, de ficción e informativos, que están disponibles en la biblioteca escolar, en el salón de clase y en sus hogares.

²⁹⁰ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Nacional de Lectura y Escritura. Colombia. 2010. 120 p.

* Estrategia de la Dirección de Calidad para la Educación Básica y Media, que busca fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media.

3. METODOLOGÍA

3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

Los enfoques de corte cualitativo apuntan a comprender realidades sociales producto de procesos de construcción colectiva de saberes y sentires de sus protagonistas, y desde esta visión y de manera intencional producir conocimiento sobre ellas.

La investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva. Es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas y no deductivamente con base en hipótesis formuladas por el investigador externo. Esto supone que los individuos interactúan con los otros miembros de su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad.

²⁹¹

Se sobrentiende entonces, que la investigación cualitativa requiere de “un sujeto cognoscente, el cual está influido por una cultura y unas relaciones sociales particulares, que hacen que la realidad epistémica dependa para su definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes”²⁹²; pero a su vez exige que quien investiga y quien es investigado interactúen no sólo para comprender las realidades humanas sino para generar conocimiento que se evidencia en los hallazgos encontrados a los largo del proceso investigativo y que permiten construir generalizaciones adaptables a diversos grupos humanos.

²⁹¹ BONILLA, Elssy y RODRIGUEZ, Penélope. Más allá del dilema de los métodos. Bogotá. Norma. 1997. p. 47.

²⁹² SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Investigación Cualitativa. Bogotá. Arfo, Editores e impresores Ltda. 2002. p. 28

Asumidas estas premisas, la presente investigación adoptó un enfoque cualitativo por cuanto es la alternativa más apropiada para los investigadores sociales quienes pretenden interpretar y comprender la realidad social circundante, tomando como referencia las experiencias individuales y colectivas, ya que posibilitan el reconocimiento de las maneras de pensar, sentir y actuar de quienes intervienen en el proceso de investigación. Esto lo refrenda Sandín al afirmar que “la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.”²⁹³

Los métodos cualitativos se caracterizan por ser humanísticos, democráticos, flexibles y abiertos, el investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística y es sensible a los efectos que él mismo causa sobre las personas y aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, es así como la investigación cualitativa se conforma como un eje dinamizador de la acción pedagógica en la educación considerando que la educación es un proceso que requiere de la interacción del docente y el estudiante en consonancia con el currículo, de modo que la investigación cualitativa llevada a cabo en la presente investigación apuntó a renovar la práctica pedagógica.

Según Strauss y Corbin²⁹⁴, en la investigación cualitativa se encuentran tres componentes, el primero, se refiere a los datos que provienen de diversas fuentes como observaciones, entrevistas, películas, documentos y registros. El segundo, son los procedimientos empleados para interpretar y organizar la información

²⁹³ SANDÍN, María. Investigación Cualitativa En Educación, Fundamentos y Tradiciones. Madrid. McGraw Hill. 2003. p. 123.

²⁹⁴ STRAUSS, Anselm y CORBIN Juliet. Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia. 2002. p. 13.

obtenida, “entre estos se encuentran: conceptualizar y reducir los datos, elaborar categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, y relacionarlos, por medio de una serie de oraciones proposicionales. Al hecho de conceptualizar, reducir, elaborar y relacionar los datos se lo suele denominar codificar”²⁹⁵. El tercer componente lo conforman las publicaciones presentadas en informes escritos y verbales.

Por lo anterior, la investigación en el aula se llevó a cabo en el marco de un proyecto de aula auténtico que proporcionó el contexto de relevancia, la aplicación de la propuesta y el análisis de los resultados; convertir el acostumbrado salón de clases en centro de atención, al tiempo que se reconstruyó en su interior la influencia de diferentes procesos del mundo que la rodea, fue un desafío que emergió como contrapeso a lo difícil que es para los estudiantes hallar momentos significativos para el aprendizaje; lo importante aquí es que la investigación en el aula fue foco de prácticas innovadoras que contribuyeron a asumir la escuela como un espacio de negociación de significados inserto en una cultura, un escenario vivo de interacciones donde el niño logró comprender y explicar los fenómenos que le rodean y desde la aceptación de la diversidad. Y como maestra investigadora se exigió una intención explícita por provocar cambios y transformaciones en las prácticas pedagógicas cotidianas develando un proceso de reflexión crítica sobre el sentido de la acción educativa que pretendía orientar acciones y estrategias que transformaran la realidad del proceso educativo y dieran nuevos sentidos a relaciones y contenidos curriculares con “la convicción de que sólo desde la conciencia sobre lo que se es y sobre lo que se hace, y desde la voluntad de indagar sobre la vida cotidiana en las aulas, es posible avanzar hacia la innovación educativa y hacia un cambio real de las formas de hacer en el mundo de la

²⁹⁵ *Ibíd.*, p.13.

educación”²⁹⁶; desde esta óptica esto se hizo posible adentrándose en el aula y partiendo del contacto con los actores y escenarios que caracterizaban la dinámica escolar.

3.2 DISEÑO METODOLÓGICO

La presente propuesta permitió a la investigadora orientar sus fines de acuerdo al resultado de sus observaciones e interpretaciones de la particularidad de su entorno, su realidad cultural y las necesidades particulares conduciendo el grupo escolar hacia una educación pertinente, participativa e inclusiva. Desde esta perspectiva el fin de la investigación fue recolectar información que orientara la toma de decisiones que generaron cambios para transformar la realidad del aula; así, la investigación acción es el diseño metodológico indicado ya que la docente investigadora no sólo quiere conocer una determinada realidad o un problema específico del grupo, sino que desea también resolverlo; en este caso, los sujetos investigados participan como coinvestigadores.

El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener. Esta comprensión no impone ninguna respuesta específica, sino que indica, de manera más general, el tipo de respuesta adecuada. La comprensión no determina la acción adecuada, aunque la acción adecuada deba fundarse en la comprensión.²⁹⁷

La investigación acción se presenta como “una ideología que nos enseña que los profesionales en ejercicio pueden ser tanto productores como consumidores de investigación del currículum; es un método en el que no se hacen distinciones entre

²⁹⁶ LOMAS. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. I. Op cit., p. 22.

²⁹⁷ ELLIOT, John. La investigación –acción en educación. Quinta edición. Madrid. Morata. 2005. p. 24.

la práctica que se está investigando y el proceso de investigarla”²⁹⁸ así para los docentes enseñar e investigar no son acciones distintas, pues el fin de toda investigación es comprender y comprender contribuye a mejorar a través de la acción aumentando la efectividad de su práctica.

La investigación-acción es el proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción- que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación-acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica.²⁹⁹

Por lo tanto, en esta investigación acción, son los participantes que vivían una problemática quienes también buscaron las soluciones, asumiendo el aula como un micro mundo real social donde la maestra como observadora participante adoptó una postura investigadora y un ejercicio riguroso de reflexión sobre su quehacer pedagógico, las teorías que lo sustentan y la situación de los estudiantes durante todo el proceso, al igual que en los resultados, de manera que se generó un saber pedagógico próximo a la realidad que decantó en una reconstrucción de una praxis más efectiva, que una vez materializada es nuevamente sujeto de investigación generándose un proceso multicíclico de formulación, diseño y acción propio de las investigaciones cualitativas.

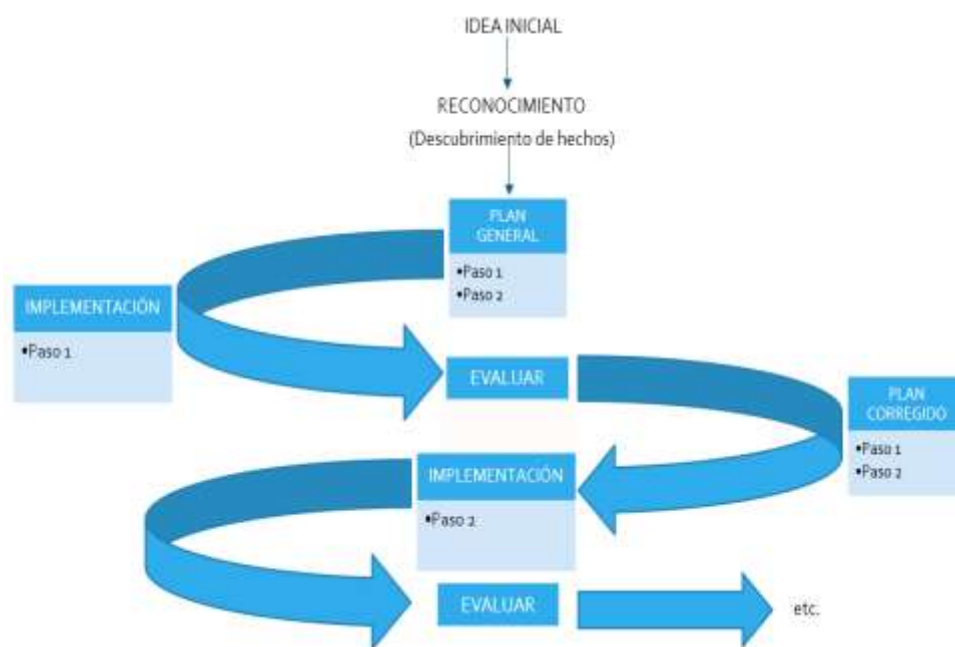
Tal y como lo refiere Elliot, “La investigación acción unifica procesos considerados a menudo independientes; por ejemplo: la enseñanza, el desarrollo del curriculum,

²⁹⁸ MCKERNAN, James. Investigación- acción y Curriculum. Primera edición. Madrid. Ediciones Morata. 1999. p. 23.

²⁹⁹ *Ibíd.*, p. 25.

la evaluación, la investigación educativa y el desarrollo profesional”³⁰⁰ Es por ello que el proceso de investigación acción se concibe como una espiral dialéctica sucesiva entre acción y reflexión, que se da en distintos ciclos por pasos y momentos de manera que praxis y teoría se complementan. Esta naturaleza cíclica del proceso atendiendo el modelo de Lewin, consta de tres fases: la planificación, la acción y la reflexión.

Ilustración 5. Modelo de investigación-acción



Fuente: ELLIOTT, John. El cambio educativo desde la investigación acción. Ediciones MORATA. Madrid. 1991. p.89.

Dicho proceso se inicia con una idea general sobre las necesidades de mejorar alguna situación problema (reconocimiento- descubrimiento de hechos) sobre la

³⁰⁰ ELLIOTT, John. El cambio educativo desde la investigación acción. Ediciones MORATA. Madrid. 1991. p. 72.

que se elabora un plan, se lleva a cabo el primer paso de acción y se evalúa su resultado. A partir de este ciclo básico, se revisa el plan general para volver a replantear el ciclo, donde se planifica el segundo paso de acción sobre la base del primero; sin embargo, para J. Elliot es necesario además de lo anterior, tener en cuenta que:

- “Es posible modificar la idea principal.
- El reconocimiento incluye el análisis y el descubrimiento de los hechos, reiterándose a lo largo de la espiral de actividades, sin circunscribirse al comienzo del proceso.
- La implementación de una fase de acción no siempre es fácil, no debiendo proceder a evaluar los efectos de una acción hasta que se haya comprobado en qué medida se ha implementado”³⁰¹

La investigación en la escuela permite construir conocimiento y sirve de herramienta para descubrir la complejidad de la escuela, lamentablemente, entablar acciones dirigidas a los niños sin contar con ellos es una práctica habitual en nuestras escuelas y colegios asignándole un rol pasivo en el proceso educativo, resulta interesante que a través de este proyecto, se den indicios de cambio y se valore el potencial creativo de los estudiantes, considerando que “el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él”³⁰². Bajo esta visión, la investigación acción se entiende como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas científicas de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado”³⁰³ propiciando la alquimia entre teoría y práctica, el saber con el saber hacer y decantando la improvisación y la inercia pedagógica.

³⁰¹ Ibíd., p. 89.

³⁰² Ibíd., p. 67.

³⁰³ Ibíd., p. 88.

Y es que ante las exigencias educativas que demanda la sociedad actual de respuesta a una educación por competencias y que los estudiantes estén en condiciones de analizar y resolver problemas, manejar información y enfrentarse a situaciones de su vida cotidiana, se requiere un cambio dirigido por “un docente contextualizado comprometido con el hecho social y comunitario, que sea capaz de problematizar y propiciar espacios para la reflexión y la crítica a fin de favorecer la construcción de nuevos saberes”³⁰⁴, es decir, generar un cambio educativo a través de la transformación de prácticas que incidan en el mejoramiento de la calidad de la educación y del contexto escolar. Tal pretensión no escapa a la esencia misma de la investigación acción dado que “en este tipo de investigación se trabaja para armar ideológicamente e intelectualmente a un determinado grupo social para que asuma conscientemente su papel como actores de la historia en cualquier contexto.”³⁰⁵

En tal sentido, para el engranaje de las fases planteadas y respondiendo a la espiral reflexiva, se partió en primer lugar de la indagación acerca de las estrategias que usan los maestros para promover las prácticas de lectura y escritura a través de los medios de comunicación con sus estudiantes, mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada a los docentes del grado primero. Y, en segundo lugar, identificando las principales dificultades que presentan los estudiantes de grado primero en los procesos de lectura y escritura; esta situación se revela a partir de la aplicación de una prueba diagnóstica dirigida a detectar el desempeño en estos dos aspectos. Además, se aplicó un test de gustos e intereses para dilucidar la temática del proyecto de aula.

³⁰⁴ HERNANDEZ, Ángel y MAIZ, Francelys. Pertinencia de la investigación acción en la formación y práctica del docente. En: *CONHISREMI, Revista Universitaria Arbitrada de Investigación y diálogo Académico*; Escuela Iberoamericana cooperativa de estudios Avanzados. 2011. Vol. 7, No. 1. Venezuela. p. 59.

³⁰⁵ *Ibíd.*, p. 54.

Una vez obtenida la información se procedió a realizar los análisis tanto de las entrevistas como de la prueba diagnóstica y el test de gustos e intereses, de estos análisis se desprendieron las categorías y subcategorías que facilitaron la comprensión de la información. Para el caso de la entrevista las categorías fueron: proceso de lectura, proceso de escritura, medios de comunicación y proyecto de aula; y para la prueba diagnóstica fueron proceso de lectura y proceso de escritura.

Estos análisis revelaron concepciones tradicionales en los procesos de lectura y escritura y desconocimiento en el uso de estrategias de pensamiento, subutilización de los medios de comunicación como herramientas de construcción de saberes, y una pedagogía rutinaria donde no se utilizan configuraciones didácticas innovadoras que promuevan el aprendizaje significativo. En el caso de los estudiantes se detectó un bajo desempeño en los procesos de lectura y escritura como consecuencia del desconocimiento de estrategias de planificación en procesos escriturales y falencias en el uso de estrategias lectoras que les permitan interpretar los discursos comunicativos; el test de gustos evidenció tanto las preferencias de los estudiantes como aquellas situaciones conflictivas al interior de la vida escolar, éstas se refieren a predilección por la tecnología y el lenguaje visual y como situación problemática de detecta un ambiente ruidoso en el aula que afecta la convivencia escolar de los estudiantes.

Una vez analizados los hallazgos se procedió a la segunda etapa, la planificación de un proyecto de aula que permitiera fortalecer la escritura a través de la producción de un storyboard con estudiantes del grado primero, éste incluyó las acciones que apuntaban a desarrollar procesos de escritura en los estudiantes de grado primero del Instituto de Problemas de Aprendizaje IPA, a través de la praxis escritural como proceso social enfocado en la mejora de las condiciones del clima escolar del aula, como situación problema detectado al interior de la misma y ante lo cual los estudiantes plantearon la producción de un video; este proceso se abordó inicialmente desde la composición de un texto instructivo, que más tarde se tradujo

a un storyboard como elemento precursor de los momentos de grabación del audiovisual que pretendía exhortar comportamientos asertivos en situaciones similares, para sí mismos y para posibles audiencias. El proyecto de aula contempló 24 sesiones que concretaron desde la idea inicial del video, la escritura del texto instructivo y su encaje a uno storyboard hasta la filmación, editaje y publicación del mismo.

Esta tarea da paso a momentos de evaluación y revisión del plan general luego de cada sesión de manera que el docente investigador, teniendo en cuenta la espiral reflexiva, realizó los ajustes y adecuaciones que configuraban el accionar en posteriores encuentros. Además, se realizó una evaluación que condensaba todo lo llevado a cabo durante el proyecto de aula.

El paso a la tercera fase de investigación se lleva a cabo mediante un grupo focal para determinar los alcances y fallos de la propuesta; los hallazgos permitieron dar cuenta de un proceso significativo para los estudiantes, donde el aprendizaje cooperativo juega un papel definitivo en la transformación de los procesos tanto cognitivos como procedimentales y actitudinales de los estudiantes.

Es innegable que el trabajo por proyectos desarrollado en la presente investigación es una configuración didáctica que disparó la motivación de los estudiantes y se favoreció la construcción de conocimientos de manera significativa pues los estudiantes se involucraron en la solución de un problema que los incomodaba y gracias a los momentos de planificación conjunta y la ejecución compartida de las tareas necesarias lograron establecer los parámetros de comunicación y la estructura general y local de su texto, que en este caso fue un texto instructivo, ya que lo que pretendían era generar en los lectores cambios en sus prácticas generadoras de ruido y así minimizar los conflictos al interior del aula de clase.

Para dar a conocer el producto de sus elaboraciones colectivas los estudiantes de común acuerdo decidieron hacerlo a través de un video, por ello el texto instructivo que compusieron fue traducido a un lenguaje audiovisual, para esto investigaron acerca de éste y la toma de videos, este encaje del texto instructivo con el lenguaje audiovisual generó la adaptación de un storyboard como elemento clave en la grabación del video; también realizaron prácticas de grabación y se encargaron de la posproducción con el editaje de las imágenes tomadas. Finalmente hacen público el video a sus padres en una ceremonia de lanzamiento y posterior a ello lo comparten vía internet con los ciberciudadanos.

Es así como esta investigación contribuyó a la construcción de alternativas frente a la práctica docente actual, a partir de la reflexión sobre la propia realidad y las características de los estudiantes para mejorar los procesos de lectura y escritura en el educando, en últimas se implementaron estrategias de aprendizaje como el uso de la tecnología, la lectura divertida, la sistematización de la actividad por parte de los estudiantes y la mediación pedagógica, para actualizar la praxis docente y optimar el desempeño escolar de los estudiantes de grado primero en el Instituto de Problemas de Aprendizaje IPA, generando cambio tanto personal como social.

3.3 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y LOS PARTICIPANTES

El Instituto de Problemas de Aprendizaje IPA es una institución de educación formal, con 45 años de experiencia que atiende una población con necesidades educativas especiales en edades de cinco a quince años, se encuentra ubicada en la ciudad de Bucaramanga, en el sector denominado Ciudadela Real de Minas. Según estadísticas aportadas por la Institución, el Instituto de Problemas de Aprendizaje atiende un promedio anual superior a 400 niños, niñas y adolescentes que pertenecen a los estratos 1, 2, 3 y desplazados con alto grado de vulnerabilidad,

hijos de familia nuclear incompleta (60%), nuclear completa (20%), familia extensa completa (10%) extensa incompleta (10%)” que viven en el área metropolitana.

Alrededor del 70% de los niños y jóvenes atendidos presentan discapacidad mental, alteraciones significativas en sus dispositivos básicos de aprendizaje (memoria, atención, concentración y habituación), dificultades en su desarrollo psicomotor, dificultades en el desarrollo comprensivo y expresivo del lenguaje, fallas en el desarrollo de habilidades de conceptualización, análisis y síntesis, dificultades en el cálculo, en el desarrollo e inicio del proceso lecto–escrito, déficit de atención e hiperactividad, dificultades psico-motrices, dificultades socioemocionales entre otras, que afectan su salud mental y su adecuado proceso de permanencia en el sistema escolar. Adicional a las limitaciones antes mencionadas, se vienen reproduciendo formas de violencia, que tienen su origen desde el ambiente familiar conflictivo, por falta de normas que orienten la conducta, que deriva en los más diversos problemas de convivencia, representados en el ambiente escolar, con lo cual se hace difícil que desde temprana edad, los niños, niñas y adolescentes puedan acceder a entornos que promuevan la construcción de una cultura de paz y respeto de los derechos humanos.³⁰⁶

La investigación contó con la participación de 14 estudiantes de grado primero de primaria y la docente investigadora.

Al revisar el documento de ingreso institucional denominado valoración integral, y el cual todos los participantes poseen, se hallaron registrados los siguientes diagnósticos: dificultades en la adquisición del código lectoescrito, dificultades en dispositivos básicos de aprendizaje, memoria de trabajo y atención, dificultades socio emocionales, dificultades en autocontrol (inquietud motora- impulsividad) y en comportamiento, fallas psicomotrices finas y gruesas, trastorno de déficit de atención con hiperactividad TDAH y perturbación de la actividad, trastorno mixto de las habilidades escolares, dificultades en procesos cognoscitivos, dificultades de lenguaje, retardo generalizado en el desarrollo, trastorno oposicional desafiante y autismo.

³⁰⁶ INSTITUTO DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE IPA. proyecto: programa para fortalecer los procesos de aprendizaje, mediante la estrategia de atención integral y terapéutica a Niños y niñas con necesidades educativas especiales Y sus núcleos familiares, vinculados al IPA, que acreditan estrato socio-económico 1, 2, 3 y N. 2016. 14 p.

3.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

El proceso de recolección de la información respondió a una selección de técnicas e instrumentos que permitieron obtener resultados que contribuyeron favorablemente al logro de los objetivos planteados, y su aplicación responde a momentos específicos determinados en la espiral reflexiva propuesta por Elliot.

Tabla 8. Proceso de recolección de información

FASE	OBJETIVOS	TÉCNICA	INSTRUMENTOS
FASE I	Describir las concepciones y estrategias que usan los maestros para promover las prácticas de lectura y escritura a través de los medios de comunicación con estudiantes del grado primero.	ENTREVISTA se realizará a dos docentes de grado primero primaria	FORMATO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA
	Identificar las principales dificultades que presentan los estudiantes de grado primero en los procesos de lectura y escritura.	PRUEBA DIAGNÓSTICA	FORMATO PRUEBA DIAGNÓSTICA REJILLAS DE EVALUACIÓN
FASE II	Caracterizar un proyecto de aula que permita fortalecer el proceso de escritura a través de la producción de un audiovisual con estudiantes del grado primero.	TALLER INVESTIGATIVO OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	DIARIO DE CAMPO LISTAS DE CHEQUEO GRABACIONES EN VIDEO
FASE III	Reflexión	GRUPO FOCAL	GRABACIONES EN VIDEO DIARIO DE CAMPO

3.4.1 Técnicas de recolección de información. Para el proceso de recolección de la información se emplean las siguientes técnicas:

3.4.1.1 Entrevista: Conversación cara a cara con un objetivo claro; “es una situación de contacto personal en la que una persona hace a otra, preguntas que son pertinentes a algún problema de investigación. Como tal, permite fijar el enfoque sobre una cuestión específica que se puede explorar con gran profundidad y

determina qué aspecto tiene una cuestión desde el punto de vista del otro.”³⁰⁷ Pueden ser estructuradas, no estructuradas y semiestructuradas, las primeras se realizan con un esquema fijo, se hacen en un mismo orden y bajo los mismos parámetros para todos los entrevistados. Las segundas utilizan preguntas abiertas de todo tipo, es flexible y carece de estandarización formal. Y en las semiestructuradas, se hacen ciertas preguntas a todos los entrevistados, permitiéndose plantear contra preguntas a medida que discurre el encuentro. Por otra parte, se recomienda explicar los fines de la investigación y solicitar permiso para utilizar los resultados de manera académica. Esta técnica se administró en la fase diagnóstica, es de carácter semiestructurado y se aplicó a dos docentes del grado primero de primaria, con el objeto de obtener concepciones y estrategias que usan para promover las prácticas de lectura y escritura a través de los medios de comunicación con sus estudiantes. (Ver numeral 4.3.1).

3.4.1.2 prueba diagnóstica: Se basa en un cuestionario, el cual es una técnica para reunir respuestas a preguntas simples, las cuales deben ser respondidas exclusivamente de manera escrita. El cuestionario lleva preguntas abiertas, lo cual requiere de soluciones amplias y de desarrollo, “es fácil de administrar, proporciona respuestas directas de información tanto factual como actitudinal”³⁰⁸. Las preguntas consideradas deben estar redactadas cuidadosamente, y el propósito de cada una de ellas debe estar claro. La prueba diagnóstica se contempló en dos momentos, el primero, una prueba de lectura (Ver numeral 4.3.1). y el segundo, una prueba de producción textual (numeral 4.3.2.2.).

3.4.1.3 El taller investigativo: Configura la puesta en marcha del proyecto de aula; el taller es tanto una técnica de recolección de información, como de análisis y de

³⁰⁷ MCKERNAN. Op. cit., p. 149.

³⁰⁸ *Ibíd.*, p. 146.

planeación; afronta integralmente y de manera participativa, problemáticas sociales que requieren algún cambio. “Esto incluye partir desde el diagnóstico de tales situaciones, hasta la definición y formulación de un plan específico de cambio o desarrollo, pasando por sus etapas intermedias, por la identificación y valoración de las alternativas más viables de acción.”³⁰⁹. En el mismo sentido apuntan los proyectos de aula en los cuales se identifican fases de planificación, ejecución y evaluación por lo que “en los proyectos de aula la investigación va a tener dos funciones muy claras: producir nuevos conocimientos y desarrollar una actividad pedagógica necesaria para la formación científica, técnica y cultural del estudiante.”³¹⁰ Atendiendo al objetivo de la presente investigación resultó pertinente desarrollar un proyecto de aula con el fin de potenciar en los estudiantes los procesos de escritura empleando los medios de comunicación, específicamente el video, para ello se recurrió al storyboard o guion gráfico como estrategia pedagógica donde además primó el interés de los participantes dado que se enfoca en una situación real, que afectaba a los estudiantes haciendo de él un proceso significativo. (Ver numeral 4.4.).

3.4.1.4 Observación participante: Se emplea para obtener información directa y real, de manera detallada y suficiente de las fuentes de información. El investigador se debe involucrar y comprometer diariamente en la cotidianidad académica del contexto de su propio trabajo, y con cada situación de los coinvestigadores en sus actividades en general. Así, “el investigador tiene una meta doble: asumir el rol de un participante en un entorno e investigar el carácter etnográfico del entorno”³¹¹; en consecuencia, el investigador puede utilizar en la observación, todo tipo de instrumento que se preste para percibir la realidad de forma detallada, sistemática

³⁰⁹ *Ibíd.*, p. 147.

³¹⁰ CERDA, Hugo. *El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio, 2002. p.100.

³¹¹ MCKERNAN. *Op. Cit.*, 84.

y rigurosa. Esta técnica se llevó a cabo con el fin de definir hallazgos que permitieran analizar tanto las dificultades que presentaban los alumnos, así como sus avances en los procesos de lectura y escritura.

3.4.1.5 Grupo focal: Es una técnica colectiva que se conjuga con la entrevista “grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador”³¹², por lo tanto, puede entenderse como un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas con un objetivo particular y donde sus conclusiones son producto de la interacción. “La configuración de los grupos de entrevista se hace a partir de la identificación de alguna particularidad relevante desde el punto de vista de los objetivos de la investigación, lo que lleva a elegir solamente sujetos que tengan dicha característica”³¹³. Los grupos focales configuran un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos al hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes. La técnica de grupo focal se utilizó en la tercera fase de la investigación como herramienta que permitió la reflexión sobre la propuesta y determinar aciertos y desaciertos de la propuesta. (Ver numeral 4.5.).

3.4.2 Instrumentos de recolección de información. Ahora, para la aplicación de las técnicas anteriores, se utilizan los siguientes instrumentos:

3.4.2.1 Formato de entrevista: se plantea un cuestionario y se realizan a los entrevistados las mismas preguntas, en una situación similar. Su diseño requiere de una indagación exploratoria sobre lo que se quiere lograr. Se preparan las preguntas y posibles respuestas en función de las variables, categorías y dimensiones a estudiar. En la fase I se empleó un formato de entrevista semiestructurada, el cual

³¹² ESCOBAR, Jazmine y BONILLA, Francy. Grupos Focales: una guía conceptual y metodológica. En: *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, Vol. 9 No. 1, 51-67. Colombia. 2011. p. 52.

³¹³ SANDOVAL. Op. Cit., 145.

respondía al primer objetivo planteado en la investigación y que buscaba describir las estrategias que usan los maestros para promover las prácticas de lectura y escritura a través de los medios de comunicación con los estudiantes del grado primero. (Anexo H).

3.4.2.2 Formato de prueba diagnóstica: Debe proporcionar información que pueda ser procesada de modo sencillo. Es indispensable determinar con claridad el tipo de información que se quiere obtener, la cual debe responder al objetivo y al tipo de información que desea recopilar. Las preguntas que se plantean son de tipo abierto, permitiendo respuestas amplias y redactadas con las propias palabras del estudiante, además de tener en cuenta las condiciones de la población para responderlas. Este formato se empleó con el objeto de dar respuesta al segundo objetivo de la investigación: identificar las principales dificultades que presentan los estudiantes de grado primero en los procesos de lectura y escritura. (Anexo I).

3.4.2.3 Grabaciones en video: Constituye el respaldo audiovisual de los hechos; es una técnica instrumental que permite el movimiento consiente, elegir a los protagonistas de la grabación y registrar detalles del aula y de los participantes no observables por otros medios, pues registra acontecimientos en sí mismos, además se puede examinar muchas veces, lo que permite focalizar en una secuencia determinada o transcribir las intervenciones de profesores y alumnos. Estas grabaciones conforman la memoria audiovisual perenne de la investigación y al ser reproducciones fieles de la realidad permitieron observar y analizar con cierta distancia el acontecer del trabajo de campo, en cuanto que permiten el seguimiento al objeto de estudio en las tres fases del proceso investigativo pues se usaron tanto en el desarrollo del proyecto de aula como en el grupo focal y fueron un gran apoyo en la transcripción de los diarios de campo.

3.4.2.4 Diario de campo: Este es un registro anecdótico continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la investigación, es como el cuaderno de navegación donde se consignan los hechos significativos del periodo de prácticas, el observador toma notas con la mayor exactitud posible, proporciona descripciones sin atribuir significado, separa los propios sentimientos de los hechos observados y registra hora, lugar y fecha de la observación. Este instrumento se empleó en la fase II de la investigación con el fin de llevar un registro sistemático de los hechos cotidianos del aula y el análisis de aquellas situaciones significativas, al igual que las conclusiones que la docente investigadora construyó producto del ejercicio reflexivo en la fase III.

3.4.2.5 Protocolo del grupo focal: El investigador debe preparar una guía que le permita conducir la discusión, “para garantizar que la información recolectada sea válida y representativa del conocimiento cultural de la comunidad que se estudia, las entrevistas a grupos focales requieren una planeación cuidadosa en términos de la selección de los sujetos que conformarán los grupos, del proceso de convocatoria a las sesiones, del diseño de la guía de preguntas y del manejo del grupo durante la entrevista”.³¹⁴ Esta guía de entrevista no exige un tratamiento estricto sino por el contrario pretende la focalización en los objetivos y un trato flexible y ágil de la información en un ambiente informal; “las sesiones de grupo focal no sólo permiten obtener simultáneamente una gran cantidad de información de varias personas, sobre un tema específico. También hacen posible captarla en un contexto que tiende a reproducir, a nivel micro, la dinámica de pensamiento y de aceptación de la normatividad cultural cotidiana que orienta el comportamiento del grupo estudiado,”³¹⁵ por lo tanto puede contener preguntas cortas, afirmaciones, resúmenes o párrafos que estimulen la participación y el tránsito de lo explícito a los

³¹⁴ BONILLA. Op. Cit., p. 110.

³¹⁵ *Ibíd.* p., 104.

aspectos culturalmente implícitos en las situaciones que se investigan. Este instrumento fue útil en la fase III, pues permitió dirigir el debate en función de los objetivos propuestos. (Anexo G).

3.4.2.6 Listas de comprobación o de chequeo: Son una serie de preguntas que se plantean a sí mismo; “sirven para estructurar las observaciones, indicando los tipos de información necesaria para responder a las preguntas”³¹⁶ se desarrollan junto a otras técnicas menos estructuradas. “El listado requiere una decisión o juicio sobre la presencia o ausencia de algunos criterios”³¹⁷ pero no determina el grado del alcance de una conducta o tarea. Facilita la observación porque focaliza la atención en determinados criterios. Las listas de comprobación o chequeo son útiles al momento de hacer el análisis de categorías una vez recolectada la información.

3.4.2.7 Rejillas de evaluación: “Son una herramienta de configuración gráfica que facilita transformar la visión lineal, enumerada, del inventario de propiedades de un tipo de texto, en una visión total, interrelacionada y clasificada de las mismas... son flexibles e intercambiables, se van transformando en la medida en que los criterios se van modificando y afinando en el desarrollo del proyecto de escritura”³¹⁸, Estas rejillas permitieron el análisis de la información y los hallazgos en momentos de apreciación de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes (Ver Anexo J y K).

³¹⁶ ELLIOTT. El cambio educativo desde la investigación acción. Op. cit., p.102.

³¹⁷ MCKERNAN. Op. cit., p. 128.

³¹⁸ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Op. cit., p.80.

3.5 PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La investigación acción implica un carácter reflexivo que se centra en la perspectiva de acción de los docentes y los estudiantes partícipes del proyecto investigativo. Es así como Elliot³¹⁹ considera que los informes analíticos reflejan el pensamiento sistemático del investigador sobre las pruebas obtenidas y han de redactarse hacia el final de un periodo de supervisión, revisión o reconocimiento. Igualmente el autor señala que “no conviene recoger más pruebas de las que se puedan procesar y sobre las que pueda reflexionar”³²⁰ y debemos utilizar tales pruebas como base de las negociaciones con las personas que tienen la posibilidad de efectuar los cambios que se necesitan. La investigación acción termina cuando no hay más preguntas para responder o problemas para resolver es así como “en el momento que se decide dar por terminada una espiral de investigación-acción y pasar a ocuparse de un problema o cuestión diferente debería redactarse, al menos, un informe completo”³²¹.

El análisis de la información en la presente investigación respondió al carácter cíclico de la investigación acción, por lo tanto, se inició con el análisis de la información recolectada en la fase diagnóstica, organizando y categorizando los datos obtenidos por cada instrumento; esto permitió obtener un reconocimiento y comprensión de la situación problema. Lo anterior condujo a la segunda fase, el diseño y posterior implementación de la propuesta que al ser un proyecto de aula tuvo en cuenta los intereses de los estudiantes de manera que fuera significativo para ellos, pero que además propendía por el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de grado primero del Instituto de Problemas

³¹⁹ ELLIOTT. El cambio educativo desde la investigación acción. Op. cit., p. 103.

³²⁰ *Ibíd.*, p. 104.

³²¹ *Ibíd.*, p. 108.

de Aprendizaje IPA de Bucaramanga; en esta fase se aplicó, observó, reflexionó y se adecuaron las acciones cuando fue necesario, hasta continuar a la siguiente fase donde se determinaron los alcances de la propuesta.

3.6 VALIDEZ

La validez interna de la investigación puede obtenerse a través de la triangulación como método para relacionar diferentes informes y observaciones y determinar las posibles diferencias, oposiciones o coincidencias; involucra la obtención de datos desde tres puntos de vista, por ello “no es tanto una técnica de supervisión como un método más general para establecer algunas relaciones mutuas entre distintos tipos de pruebas, de manera que puedan compararse y contrastarse”³²² siendo un paso previo a la elaboración de un informe final.

“El proceso de recabar los relatos desde tres puntos de vista diferentes tiene una justificación epistemológica. Cada vértice del triángulo una posición epistemológica singular con respecto al acceso a los datos relevantes sobre una determinada situación de enseñanza. La persona ubicada en la mejor posición para tener acceso a las intenciones y objetivos de la situación, vía introspección, es el profesor. Los alumnos ocupan la mejor posición para explicar cómo las acciones del profesor influyen sobre su propio modo de responder a la situación. El observador participante se encuentra en la mejor posición para recoger datos sobre las características de la interacción entre el profesor y los alumnos. Al compartir su relato con los procedentes de los otros dos puntos de vista, la persona que ocupa uno de los vértices del triángulo tiene la oportunidad de comprobar y revisar, quizá, su propia perspectiva al contar con datos más completos.”³²³

Los informes pueden proceder de diferentes fuentes, encuestas, entrevistas, observaciones, entre otros; se trata de establecer las relaciones entre distintos tipos de pruebas de modo tal que se tengan distintos puntos de vista sobre una misma situación a fin de compararlos e indicar aquellos aspectos en los que concuerdan o

³²² *Ibíd.*, p. 103.

³²³ ELLIOT. La investigación –acción en educación. Op. Cit., p.150.

no concuerdan o también si se oponen, así, “el principio básico que subyace a la idea de triangulación es el reunir observaciones e informes sobre una misma situación (o sobre algunos aspectos de la misma) efectuados desde diversos ángulos o perspectivas, para compararlos y contrastarlos”³²⁴, esta triangulación de pruebas es un paso preliminar para la elaboración de informes.

En este sentido en la presente investigación se realizó el análisis de la información obtenida en las entrevistas a los docentes y el análisis de la prueba diagnóstica, se confrontaron los datos con el fin de hallar puntos de encuentro y distanciamiento entre los actores mediante el establecimiento de categorías y subcategorías de análisis. De manera que esto permitió describir las concepciones y estrategias que usan los maestros para promover las prácticas de lectura y escritura a través de los medios de comunicación con estudiantes del grado primero e identificar las principales dificultades que presentan los estudiantes de grado primero en los procesos de lectura y escritura. Además de la puesta en marcha de una configuración didáctica que fortaleciera el proceso de escritura en los estudiantes del grado primero del Instituto de Problemas de Aprendizaje I.P.A. de Bucaramanga a través de la producción de un texto instructivo que traducen al lenguaje audiovisual mediante un storyboard para finalmente realizar la producción de un video.

Igualmente se tuvieron en cuenta las sesiones desarrolladas en el proyecto de aula: Aula sin Ruido, y el producto elaborado en el mismo correspondiente a un video que responde a un storyboard o guion gráfico que contiene la adaptación de un texto instructivo que redactaron los estudiantes.

El fortalecimiento de los procesos de escritura requiere de prácticas socio discursivas llevadas a cabo en escenarios vivos y producto de las necesidades o

³²⁴ ELLIOTT. El cambio educativo desde la investigación acción. Op. cit., p. 103.

problemas reales de los estudiantes para hacer de este proceso una experiencia significativa.

3.7 TRIANGULACIÓN

Según Mckernan, “mientras se utilizan varias perspectivas (profesor, alumno e investigador) se están llevando acabo también tres tareas: observar en profundidad, hacer más investigaciones y, por último, explicar a partir de los datos, los actores, las teorías y la metodología de investigación utilizada.”³²⁵ Por lo tanto la triangulación requiere que el investigador localice los ciclos de acción, respuesta y nuevas acciones además de comprender las prácticas, por lo tanto debe conocer la realidad del entorno y los participantes.

En línea con lo anterior, la triangulación de los hallazgos de esta propuesta se lleva a cabo desde tres puntos de vista: un primero desde la experiencia de los docentes, un segundo desde la vivencia del estudiante y un tercero desde la visión del observador en este caso participante.

Para concretar este procedimiento, se realizaron los análisis de la información obtenida en las entrevistas a los docentes y el análisis de la prueba diagnóstica, los cuales permitieron describir las concepciones y estrategias que usan los maestros para promover las prácticas de lectura y escritura a través de los medios de comunicación con estudiantes del grado primero e identificar las principales dificultades que presentan los estudiantes de grado primero en los procesos de lectura y escritura. También se analizaron los diarios de campo y los registros audiovisuales de todas las sesiones de la configuración didáctica que promueve el fortalecimiento del proceso de escritura en los estudiantes del grado primero del

³²⁵ MCKERNAN. Op. cit., p. 206.

Instituto de Problemas de Aprendizaje I.P.A. de Bucaramanga a través de la producción de un texto instructivo que los estudiantes traducen al lenguaje audiovisual mediante un storyboard, para finalmente realizar la producción de un video.

Estos tres factores analizados permiten facilitar el entendimiento de la problemática, pues se encuentran puntos de encuentro y divergencias al cruzar los datos obtenidos en los distintos instrumentos de recolección de la información, lo cual permite determinar los hallazgos de manera rigurosa. Para esta investigación se encuentra que se requiere involucrar a los estudiantes en los procesos de enseñanza como protagonistas de la acción, independientemente de sus capacidades o dificultades, haciendo de la practica escritural un aprendizaje significativo en la medida que el estudiante la percibe como una herramienta social que se construye con la compañía de otros y permite la resolución de problemáticas o situaciones que afectan su cotidianidad y en las cuales puede intervenir para transformar su realidad.

3.8 PRINCIPIOS ÉTICOS

Los investigadores deben tener presente algunos criterios éticos, Mckernan señala como puntos esenciales para tener en cuenta en la investigación acción los siguientes:

1. Todos los afectados por un estudio de investigación-acción tienen derecho a ser informados, consultados y aconsejados acerca del objeto de la investigación.
2. La investigación-acción no puede seguir adelante a menos que se haya obtenido permiso de los padres, los administradores y otros implicados.
3. Ningún participante individual tiene derecho a vetar el contenido del informe de un proyecto.
4. Las pruebas documentales, como los archivos, la correspondencia y objetos semejantes, no se deben examinar sin permiso oficial.
5. Se debe observar siempre estrictamente la ley de propiedad intelectual.
6. El investigador es responsable de la confidencialidad de los datos.

7. Los investigadores están obligados a llevar registros eficientes del proyecto y ponerlos a disposición de los participantes y autoridades cuando así lo soliciten.
8. El investigador será responsable ante la comunidad escolar que tomó contacto con el proyecto, es decir, otros investigadores, padres y alumnos.
9. El investigador es responsable de comunicar el progreso del proyecto a intervalos periódicos. Este criterio ayudará también a satisfacer las necesidades de evaluación formativa continua para determinar nuevas líneas de interés y la redefinición del problema.
10. No se debe emprender una investigación que pueda causar daño físico o mental a cualquiera de los sujetos implicados, por ejemplo, administrar fármacos a los participantes sin su conocimiento sería un caso extremo de este tipo de violación.
11. El investigador tiene derecho a comunicar el proyecto completo.
12. El investigador debe dar a conocer los criterios éticos contractuales a todos los implicados
13. Los investigadores tienen derecho a que su nombre figure en cualquier publicación que resulte del proyecto. Esto ayudará a responder a la delicada pregunta ética de “¿quién obtendrá reconocimiento por las publicaciones?” Es decir, ¿qué nombres aparecerán en el artículo o el informe?³²⁶

Esta investigación atiende las consideraciones éticas que orientan el quehacer del investigador desde el paradigma cualitativo, esto incluye desde la actividad reflexiva, los alcances de la propuesta, las relaciones con los participantes, hasta la presentación del informe final; por lo tanto, es indefectible preservar las condiciones éticas como elemento primordial de la metodología e inherente al proyecto. (Anexo A, B, C, D, E, F)

³²⁶ ibíd., p. 262.

4. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

4.1 PROPUESTA: “EL VIDEO COMO PRÁCTICA DE ESCRITURA, **AULA SIN RUIDO**”

Enmarcado dentro de los lineamientos curriculares se encuentra el proyecto de aula como estrategia dinamizadora no sólo del quehacer educativo sino de la construcción de sentido al interior de la escuela, ya que, gracias a la interacción entre docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad educativa en general se procura resolver una situación problematizadora para los involucrados, sea esta de carácter cognitivo, afectivo, social, ambiental, etcétera. Así pues, un proyecto “a pesar de su carácter específico y de su transversalidad permite la globalización e integración de los aprendizajes porque en este deben estar presentes como premisas básicas del desarrollo los cuatro aprendizajes fundamentales de cualquier proceso educativo: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a hacer.”³²⁷

Bajo esta dinámica el docente es un mediador que indaga acerca de las necesidades, intereses y presaberes de sus estudiantes y de manera mancomunada, discentes y maestros, establecen un plan de trabajo que responda tanto a tales requerimientos, como a los objetivos, tiempos, datos, materiales, instrumentos y medios que permitan establecer redes que conecten la vida académica con la vida diaria del estudiante y consustancialmente se jalona el desarrollo de competencias en sus estudiantes.

Es de esta manera que se aborda el trabajo por proyectos como alternativa de trabajo que responde a la pregunta directriz que motiva la presente investigación:

³²⁷ CERDA. El proyecto de aula. Op. cit., p.54.

¿Cómo fortalecer la escritura a través del uso de los medios de comunicación con estudiantes del grado primero del Instituto de Problemas de Aprendizaje IPA de Bucaramanga?, pues el proyecto de aula brinda la oportunidad de hacer intervención desde la promoción de la escritura en situaciones concretas y con interlocutores reales, lo cual aporta sentido y significado a los estudiantes.

En esa medida, esta propuesta plantea, seguir los lineamientos curriculares en cuanto a asumir la escritura como proceso significativo y semiótico que va más allá de la codificación y decodificación para adentrarse en el mundo de presaberes, intereses y competencias que inspiren a los estudiantes a reconocerse como productores de textos en una cultura que les resulta excluyente dado que no considera sus dificultades, ni respeta ritmos y estilos de aprendizaje diferentes a aquellos considerados como normalidad. Todo esto apoyándose en el uso de los medios de comunicación y herramientas Tic como motivadores sociales y pedagógicos que influyen la construcción de la cultura en las sociedades contemporáneas. En consecuencia, se confiere una función social y pedagógica en el quehacer educativo y se asume una postura expansiva frente al trabajo por proyectos que ligados a la experiencia permiten la participación cooperativa en la búsqueda de soluciones frente a un fenómeno de afectación general que perturba la vida cotidiana y académica.

Lo anterior requiere considerar los estándares de lenguaje, que en concordancia, apuntan a “enriquecer el desempeño social de los y las estudiantes mediante el empleo de la lengua castellana en los diferentes contextos en que ellos lo requieran”³²⁸, para lo cual se necesitan espacios de construcción personal y colectivos enmarcados en la vivencia, a la vez que se avanza en el conocimiento y recreación de otros sistemas simbólicos que se pueden abordar en el ámbito escolar

³²⁸ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Op. cit., p. 25.

y son provocadores en los estudiantes. La penetración de los medios de comunicación en el aula permite disponer de ellos como mediadores del aprendizaje escolar, pues al considerar su carácter tecnológico y su poder de atracción, hacen de los estudiantes audiencias cautivas, dispuestas a incursionar no sólo en el mundo del lenguaje verbal sino también en el de la imagen, los audiovisuales y la tecnología, a través de su participación activa en procesos de creación mediática que configuran un pase para potenciar procesos comunicativos de manera individual y social, y en el caso específico de esta propuesta desarrollar procesos de escritura en estudiantes de grado primero del Instituto de Problemas de Aprendizaje I.P.A. de Bucaramanga, mediante la producción y comprensión del lenguaje audiovisual como sistema simbólico, con el que de forma cotidiana interactúan en calidad de receptores y con el cual se planea generar oportunidad de actuar como productores, otorgándoles una posición de prosumidores*, consumidores de los productos generados por ellos mismos, dentro de una cultura cada vez más participativa, gracias a la fácil disponibilidad tecnológica y al uso de la internet.

El proceso se inicia con la aplicación del test de gustos e intereses cuyos hallazgos dirigen el horizonte de la propuesta, al determinar no sólo el problema micro que acusa la población objeto de estudio, sino que a la vez aporta el pretexto que conducirá a los niños a apropiarse significativamente de la escritura a través de los medios de comunicación. El medio de comunicación elegido por los estudiantes para divulgar sus ideas resolutorias ha sido el video, por ello para la práctica escrita se resuelve abordar el storyboard o guion gráfico como herramienta fundamental en la producción audiovisual, además de acercarse gratamente a los niños por medio del uso de la imagen.

* El término prosumidor, como consumidor que a la vez produce, es acuñado por el escritor Alvin Toffler en 1980 en su obra La Tercera Ola.

4.2 DIAGNÓSTICO

Atendiendo al primer ciclo del proceso de investigación y que corresponde a definir claramente el problema, se dio inicio a la recolección de información que condujera en primer lugar a describir las estrategias que usan los maestros para promover las prácticas de lectura y escritura a través de los medios de comunicación con los estudiantes del grado primero, y en segundo lugar a identificar las principales dificultades que presentan los estudiantes de grado primero en los procesos de lectura y escritura.

Para dar respuesta a estos cuestionamientos, se procede a realizar las siguientes acciones:

4.2.1 Caracterización de la institución educativa. El Instituto de Problemas de Aprendizaje IPA es un instituto de carácter público oficial, ubicado sobre una vía de alto flujo vehicular, en un sector residencial y comercial en la zona denominada Real de Minas en la ciudad de Bucaramanga, departamento de Santander, Colombia. Atiende una población en su mayoría con necesidades educativas especiales en edades de cinco a quince años; desarrolla actividades en dos jornadas en su sede única, en el año 2017 presta su servicio educativo a 472 estudiantes en 33 grupos de los grados de preescolar a quinto de básica primaria y el programa de aceleración escolar.

La inclusión de estudiantes en condición de discapacidad demanda como primera medida el ajuste de los Proyectos Educativos Institucionales, “El Instituto de Problemas de Aprendizaje I.P.A, es la única institución Pública de la región que ha adaptado su PEI con estrategias para la atención, de manera que puede brindar una educación integral de calidad respetando los derechos humanos de los niños,

niñas y adolescentes en situaciones desfavorecidas”³²⁹ y donde toda la comunidad educativa influye de manera significativa respetando sus estilos particulares de aprendizaje y abordando al estudiante no desde su condición de discapacidad sino desde sus posibilidades.

La Institución posee 21 aulas habilitadas para el trabajo de aula, una biblioteca, aula múltiple, aulas de audiovisuales, tablero electrónico, bilingüismo e informática, oficinas administrativas y un sector con 12 consultorios para atender las terapias (física, psicología, lenguaje, ocupacional), taller de papel reciclado, dos cocinas, dos baterías de baños (una en cada piso), zona de juegos para preescolares; un kiosco y una piscina con su baño y vestidores. Para las horas de descanso y educación física se emplea la cancha de baloncesto y de fútbol contiguas a la Institución, previo convenio con la comunidad del sector.

La sede cuenta con un rector, 33 docentes, una secretaria, un técnico, dos aseadoras y el servicio de celaduría. Atiende anualmente un promedio de 450 niños y adolescentes que pertenecen a los estratos 1, 2, 3 y desplazados con alto grado de vulnerabilidad y que han sido remitidos por otras instituciones educativas o de salud y gracias al voz a voz de aquellos padres que se han beneficiado del servicio ofrecido.

4.2.2 Caracterización de la población institucional. Los estudiantes pertenecen a los municipios de Bucaramanga, Floridablanca, Girón y Piedecuesta; son pocos los que habitan en el sector, por ello la gran mayoría requieren el servicio de transporte escolar que es cubierto por los padres quienes hacen el esfuerzo de mantenerlos escolarizados a pesar del costo que les implica.

³²⁹ INSTITUTO DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE, IPA. proyecto: programa para fortalecer los procesos de aprendizaje. Op. cit., p.4.

Según reportes Institucionales³³⁰, un 70% de la población presenta discapacidad mental, alteraciones en la memoria, atención, habituación y capacidad de concentración, dificultades en el desarrollo comprensivo y expresivo del lenguaje, dificultades en el cálculo y en los procesos de lectura y escritura, déficit de atención con y sin hiperactividad, dificultades socioemocionales, dificultades en el desarrollo psicomotor y otras que afectan su permanencia en el sistema escolar. Además, conviven en ambientes familiares y sociales conflictivos, por lo que reproducen formas de violencia que afectan la convivencia escolar.

Consecuentemente, la institución propende por la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, donde se identifican y minimizan las barreras para el aprendizaje y la participación, y se potencian los recursos para apuntalar el aprendizaje y la participación, creando condiciones para el aprendizaje en medio de la diversidad.

4.2.3 Caracterización de los participantes de la investigación. La investigación se llevará a cabo en el grado 1-05 de la jornada de la mañana que es conformado por 14 alumnos, una niña y trece niños; y la docente investigadora.

Una de las tareas en la fase de diagnóstico fue conocer la documentación existente en la Institución acerca de los participantes de la investigación. Para ello se recurrió al documento institucional, que es un requisito de ingreso denominado Valoración Integral; es realizada por un psicólogo y configura una descripción de las características individuales de cada estudiante. Al analizar estos documentos obtenemos los siguientes hallazgos:

³³⁰ *Ibíd.*, 14 p.

Trece niños presentan dificultades en la adquisición del código lectoescrito, esto significa que a pesar de recibir las experiencias habituales de aprendizaje no logran apropiarse eficazmente del sistema escrito y esto desencadena frustración y desmotivación como consecuencias de una mala experiencia escolar.

Además, doce de ellos también evidencian alteración en dispositivos básicos de aprendizaje, memoria de trabajo y atención. Los dispositivos básicos de aprendizaje constituyen aquellas condiciones que permiten el aprendizaje, ellos son: a. la sensorpercepción que implica la capacidad para captar estímulos externos para ser procesados e interpretados por el cerebro; desórdenes en el proceso de la integración sensorial, pueden hacer evidentes problemas de aprendizaje, desarrollo o comportamiento; b. La motivación como un estado de receptividad y disposición que incluye factores atencionales y sensorperceptivos, pero se encuentra afectada dados los continuos fracasos que conducen a baja autoestima, desinterés y apatía escolar. c. La atención, es la concentración hacia un estímulo determinado, requiere focalización y capacidad para seleccionar de la gran cantidad de estímulos aquellos que son relevantes para la tarea que se esté realizando, son estudiantes con una atención dispersa o lábil se distraen con facilidad, cometen errores imprudentes y evitan actividades que requieren de trabajo mental continuo y de mucha concentración. d. La memoria de trabajo es aquella habilidad para retener información a la vez que se va procesando la nueva que va llegando, implica momentos de asimilación, almacenamiento y recuperación; resulta vital en procesos de codificación y decodificación del código escrito al momento de leer y escribir. e. Habitación, actividad complementaria a la atención, actúa como filtro de aquellos estímulos repetitivos haciendo decrecer la magnitud de la respuesta hasta ejercer un bloqueo de los impulsos aferentes. Estos chicos presentan dificultad para dejar de responder a aquello que no es relevante y les es complicado reducir la atención del entorno y se distraen afectando su capacidad para organizarse y crear esquemas y rutinas.

Las dificultades socioemocionales aquejan a once de los participantes que enfrentan diversas presiones académicas y sociales, pues no logran canalizar y regular sus emociones asertivamente, suelen frustrarse con facilidad y tienden a la agresividad dado su escaso entrenamiento en la formación en habilidades socioemocionales, lo cual afecta la convivencia escolar, la vida de grupo y el aprendizaje.

Otro aspecto que afecta el desempeño escolar es configurado por las dificultades en autocontrol (inquietud motora- impulsividad) y en comportamiento presentes en seis de los estudiantes, el no controlar sus movimientos corporales y sus impulsos afecta su habilidad para detenerse, pensar antes de actuar y adelantarse a las consecuencias, atender instrucciones, tolerar correcciones o críticas, la escasa regulación de sus acciones físicas les hace difícil esperar el turno, hacer sus deberes con calma o mantenerse relajados.

Cinco más presentan un diagnóstico clínico de TDAH y perturbación de la actividad, trastorno que además del déficit de atención implica un patrón de hiperactividad y/o impulsividad, por lo que abarca mucho de los ítems anteriores pues se relaciona con inatención, escaso control de impulsos, falta de organización y motivación, afectación de la memoria de trabajo, dificultades para establecer prioridades, planificar y anticipar; todo en conjunto acarrea consecuencias académicas, conductuales y emocionales que dificultan su adaptación social y escolar.

Otros seis estudiantes evidencian fallas psicomotrices finas y gruesas, que corresponden a perturbación del esquema y la imagen corporal e inmadurez en patrones motrices y sensoriales, escaso control de su movimiento y del manejo del espacio, trastornos de lateralidad, fallas en ajuste corporal, tensión o distensión muscular, lo que hace que se fatiguen rápidamente y tengan un desempeño torpe en la ejecución de actividades motrices finas y gruesas.

Con Trastorno mixto de las habilidades escolares encontramos dos alumnos, según la CIE-10* este trastorno considera un deterioro significativo en el desempeño escolar en cuanto a habilidades aritméticas, de deletreo y lectura que no involucra necesariamente déficit cognitivo ni una enseñanza inadecuada.

Tres estudiantes muestran dificultades en procesos cognoscitivos, se incluyen aquí las dificultades en dispositivos básicos de aprendizaje como procesos cognitivos básicos y los procesos cognitivos de orden superior relacionados con el pensamiento, lenguaje, comunicación y creatividad; tales habilidades favorecen el análisis, el razonamiento, la asimilación, la síntesis y la resolución de problemas; estrategias esenciales para poder aprender.

Las dificultades de lenguaje afectan a tres estudiantes y se refieren a la manera como se comunica un mensaje o a la forma como se entiende, es decir, son afectaciones en el lenguaje expresivo o el comprensivo; por lo tanto, presentan dificultad para entender lo que se dice y para seguir instrucciones, su vocabulario es escaso y se comunican con oraciones cortas pues suelen tener problema para encontrar las palabras correctas que se ajusten a su discurso.

Un estudiante presenta diagnóstico de retardo generalizado en el desarrollo este trastorno se caracteriza por una alteración en tres áreas específicas del desarrollo: las habilidades lingüísticas, las relaciones sociales y la conducta e intereses pero no cumple con otros criterios diagnósticos específicos como en el caso del autismo donde además se encuentra alterada la capacidad del niño para comunicarse y que limita su desarrollo cognitivo y emocional, uno de los participantes presenta este último trastorno en mención.

* CIE-10 es la clasificación de diagnóstico ordinaria internacional para fines epidemiológicos y de gestión sanitaria y uso clínico.

Tabla 9. Caracterización de los participantes de la investigación

CÓDIGO	EJD	EMJ	EJS	ESD	EDA	EAE	ESG	EAR	EYM	EJF	EJL	EFS	ESR	ERM	TOTAL
	6	6	6	6	7	7	7	8	8	8	9	9	10	10	
EDAD															
DIAGNÓSTICO															
Dificultades en la adquisición del código lectoescrito	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		13
Dificultades en DBA, memoria de trabajo y atención	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		12
Dificultades socio emocionales	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X		11
Dificultades en autocontrol (inquietud motora-impulsividad) y en comportamiento	X	X			X	X						X	X		6
Fallas psicomotrices finas y gruesas	X	X				X		X	X				X		6
TDAH perturbación de la actividad	X		X	X			X		X						5
Trastorno mixto de las habilidades escolares									X			X			2
Dificultades en procesos cognoscitivos									X			X		X	3
Dificultades de lenguaje		X						X	X						3
Retardo generalizado en el desarrollo														X	1
Trastorno oposicional desafiante	X														1
Autismo							X								1
C.I.	106	73										70			

También hay un estudiante diagnosticado con trastorno oposicional desafiante, es un trastorno conductual en el que el niño suele enfrentarse a la figura de autoridad, ser temperamental, desobediente, se rebela ante la norma, acusa a otros de sus errores o sus malos comportamientos, molesta a los demás, se niega a cooperar y

exige atención permanente; comportamientos que descomponen el clima del aula y confluyen en un bajo desempeño académico y social pues afectan el ambiente y la convivencia escolar.

En la anterior tabla puede apreciarse la incidencia de cada trastorno y/o dificultad, y la alta comorbilidad entre muchos de ellos, que afecta tanto la evolución como la respuesta al tratamiento por parte del afectado. Sólo tres estudiantes acreditan prueba de cociente intelectual C.I. con puntajes correspondiente a 70, 73 y 105; los dos primeros reflejan según el DSM-5*, una deficiencia intelectual catalogada como leve; el último estudiante con un rango de 105, corresponde a coeficiente normal, según la escala Weshler*.

4.2.4 Misión y visión institucional. Dentro del PEI³³¹ de la Institución en el capítulo II, se señala como misión y visión las siguientes:

4.2.4.1 Visión. El espíritu de sensibilidad social que animo a las pioneras de la institución, respecto a una población limitada por razones de orden físico, sensoriales, síquicas, cognoscitivas, etc., o inversamente por estar dotadas de capacidades superiores o excepcionales, prosigue siendo el sentir y la visión de la institución para satisfacer en lo posible las crecientes necesidades de estos campos de la actividad educativa.

* Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5 (Asociación Americana de Psiquiatría). 2014. Trastornos del desarrollo neurológico. Discapacidades intelectuales.

* Test psicométrico desarrollado por David Wechsler que utiliza el concepto de CI derivado ya no de la comparación de la EM y EC del mismo sujeto, sino de la comparación del rendimiento del sujeto con el rendimiento promedio de un grupo de referencia.

³³¹ *Ibíd.*, p. 28.

4.2.4.2 Misión. Dentro del sentir expuesto, el IPA, enmarca su cometido y brindara la educación necesaria, pedagógica y científicamente requerida a niños y jóvenes con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales e igualmente a aquellos dotados de inteligencia superior.

4.3 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En la fase de diagnóstico se pretende describir las estrategias que usan los maestros para promover las prácticas de lectura y escritura a través de los medios de comunicación con los estudiantes del grado primero, e identificar las principales dificultades que presentan los estudiantes de grado primero en los procesos de lectura y escritura.

Para ello se llevan a cabo una entrevista semiestructurada a docentes, una prueba diagnóstica conformada por prueba de lectura y prueba de producción textual, y como instrumento base en un proyecto de aula se aplica un test de gustos e intereses.

4.3.1 Análisis entrevista semiestructurada a docentes: La entrevista a dos docentes de grado primero, contiene 14 preguntas enfocadas, por una parte, a establecer las concepciones de lectura y escritura que poseen los maestros y por otra parte, a la descripción de estrategias que emplean en sus clases para abordar los procesos de interrogación y producción textual en conjunto con los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.

El análisis de estos datos arrojó las valoraciones presentadas en la siguiente tabla donde se contemplan las preguntas realizadas a los docentes de grado primero, la categoría de análisis, la subcategoría, el descriptor proveniente de la fuente primaria y por último el análisis realizado a los datos recolectados con este instrumento.

Tabla 10. Categorización y análisis de entrevistas a docentes.

CATEGORÍA 1: PROCESO DE LECTURA

PREGUNTA 1: *¿Desde su experiencia docente, para usted qué es leer?*

SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR
<i>Comprender</i>	P1: Leer para mí es comprender, poder analizar un texto, su contenido, saber qué me quiere decir ese texto, qué mensaje me puede dejar, qué mensaje para mi vida diaria o para mi vida en relación con mi trabajo o con la labor que realizo todos los días.
<i>Descifrar</i>	P2: Para mí leer es descifrar el mundo, leer el entorno, leer expresiones, pienso que no es sólo leer textos sino lo que ya le dije, para mí leer es leer el mundo.

En los lineamientos curriculares de lenguaje se define leer como “un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión.”³³²

³³² COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana Op. cit., p. 47.

En las respuestas de los docentes, se percibe que reconocen un enfoque semántico al acto de leer, pues asignan gran importancia a la búsqueda de sentido, no sólo del texto escrito sino desde el reconocimiento de otros códigos presentes en el entorno, lo cual también destaca el profesor Mauricio Pérez cuando afirma que “leer no sólo es un proceso que se refiere al lenguaje verbal, en el mundo actual también es necesario leer las imágenes, los textos publicitarios, los gestos.”³³³

Sin embargo, los maestros no dan cuenta de la lectura como el proceso donde los lectores utilizan un conjunto de conocimientos y estrategias para construir sentido; pues, es el lector quien transforma el texto del autor hasta asignarle su propio significado, y para ello activa lo que Goodman llamó el juego de adivinación psicolingüístico donde “a medida que los lectores usan claves proporcionadas por el texto lingüístico, utilizan también sus creencias y conocimientos del mundo para poder comprender la lectura”³³⁴. Es así como los lectores plantean inferencias, hipótesis y predicciones que comprueban o rechazan haciendo de la lectura, no un mero proceso de descodificación sino de interpretación de lo escrito.

Apunta a lo mismo Josette Jolibert, quien además defiende, la postura de partir desde la lectura del mundo real para luego asignar significado a través del uso de códigos lingüísticos que constituyen el reflejo vivo del significante, el cual es otorgado por el autor e influenciado por el contexto, y donde poco a poco, el lector va percatándose de aquellas huellas textuales que le permiten no sólo interrogar el texto sino comprenderlo gracias al juego interpretativo del que hace parte activa.

³³³ PÉREZ ABRIL, Mauricio. Leer y escribir en la escuela. Bogotá. Editorial ICFES, primera edición. 2003. p.9

³³⁴ GOODMAN. Op. Cit., p. 27.

Por otra parte, los maestros tampoco consideran el proceso cíclico lector³³⁵: visual, perceptivo, sintáctico y semántico como posibilidad para proponer el uso de estrategias en sus estudiantes y alcanzar una lectura eficaz; ya que al tener en cuenta que, la información visual es transformada en percepciones que se usan como lenguaje estructurado a fin de entender el sentido de lo que se lee, y que éste significado está a su vez supeditado a los esquemas y la comprensión del lector; los maestros pueden desarrollar habilidades propias de cada ciclo y fortalecer el andamiaje que conduce a producir lectores eficientes.

Sin embargo, “se insiste en el fomento escolar y social de la lectura en la escuela obligatoria, en la investigación psicológica y lingüística sobre las estrategias y los conocimientos que se activan en la interacción entre el lector, el texto y sus contextos, y en la urgencia de favorecer programas y actividades de enseñanza de la lectura que conviertan la lectura en un objeto preferente de reflexión y de aprendizaje en las aulas.”³³⁶

PREGUNTA 2: *¿Cuál es la importancia de favorecer los procesos de lectura?*

SUBCATEGORIA

DESCRIPTOR

Cotidianidad

P1: Se debe partir más que todo de las vivencias del niño, de su diario, de su cotidianidad, se torna más interesante cuando se toman cosas o sucesos de la vida real... para poder leer acerca del mismo.

P2: Se debe hacer desde su cotidianidad, teniendo en cuenta los intereses y el entorno de los niños; y en nuestro

³³⁵ GOODMAN, Op. Cit., p. 151-189.

³³⁶ LOMAS. Leer para entender y transformar el mundo. Op cit., p.62.

Afianzar

caso, el entorno sociocultural es muy pobre, por eso pienso que es importante, en el aula, afianzar esos procesos al máximo.

Es claro que el trabajo de los maestros con sus estudiantes tiene en cuenta el contexto cercano a ellos, de manera que se intuye un criterio funcional en el tratamiento de la lectura, pero no se hace manifiesto el valor del acto de leer como mecanismo esencial en la búsqueda de sentido a través del reconocimiento del código comunicativo en el cual se construyen los mensajes, de manera que se favorezca el desarrollo de competencias asociadas con el proceso lector, tal como lo orientan los lineamientos curriculares de lengua castellana; siendo la competencia gramatical, la competencia textual, la competencia semántica y la competencia pragmática pilares en los procesos comunicativos a desarrollar en el aula mediante actividades pedagógicas pertinentes y en función de la interacción entre los estudiantes y el ambiente cooperativo.

Entonces, al considerar que “la comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños”³³⁷ necesariamente, se deben favorecer las habilidades para interpretar un texto mediante el empleo de estrategias de lectura que atiendan al antes, durante y después de la lectura; a la definición de los parámetros de comunicación, el reconocimiento del código comunicativo y de estructuras textuales, y procedimientos de autorregulación que dan cuenta de la

³³⁷ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Op. cit., p.47.

interpretación textual y los mecanismos que el estudiante emplea para llegar a este punto.

El aporte de estos elementos en la atribución de significado, producto del ajuste de los nuevos conocimientos con los presaberes que configuran el andamiaje sobre el cual se enarbola la comprensión, configuran lo que Ausubel ha denominado aprendizaje significativo, “en el que unas ideas nuevas se relacionan e interaccionan con unas ideas pertinentes de la estructura cognitiva ya existente”³³⁸, paquetes de información almacenados en nuestra memoria permiten plantear hipótesis interpretativas y predicciones acerca de lo que se lee, valorarlas en función a las huellas detectadas y construir representaciones mentales de lo leído.

A todas luces, “se trata es de trabajar en el aula por las mejoras de las capacidades de uso comprensivo y expresivo de los aprendices, por la adquisición de normas, destrezas y estrategias asociadas a la producción y recepción de textos orales, escritos e iconoverbales en situaciones diversas de comunicación, por la apropiación, en fin, de los mecanismos que generan la competencia comunicativa de los usuarios de los sistemas de signos”³³⁹

Como consecuencia de lo anteriormente señalado, la pedagogía en el aula debe enfocarse a leer textos completos como unidades globales de significación que aportan sentido en función de las necesidades e intereses de los estudiantes, ya que a través de la lectura satisfacen su curiosidad, reconocen sus sentimientos, despiertan su imaginación y creatividad, aprenden cosas nuevas y viven la lectura

³³⁸ AUSUBEL. Op. Cit., p. 129.

³³⁹ LOMAS, Carlos y OSORIO, Andrés. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Primera Edición. Barcelona. Paidós. 1993. p.18.

como un mecanismo útil no sólo dentro de la escuela sino para su vida personal y social.

PREGUNTA 3: *Describa las estrategias que emplea para mediar los procesos de lectura.*

SUBCATEGORIA

DESCRIPTOR

Lectura divertida

P1: Debemos partir de las lecturas enriquecedoras, de las lecturas que le gusten al alumno, que lo diviertan, que le llamen la atención.

Espacio favorable

También encontrar un espacio favorable para que esa lectura sea mejor comprendida.

Leer en voz alta

P2: Que vean que la lectura es divertida, que a través de ella se puede jugar, se puede cantar.

Hablar, leerles en voz alta son actividades que nos ayudan a prepararlos a ellos para aprender a leer.

Conversar

Conversar con los niños también, permitirles que expresen sus pensamientos.

Los maestros manifiestan que en el desarrollo de su trabajo pedagógico hacen uso de la lectura desde una orientación lúdica, acercándose desde este punto de vista a la visión de Carlos Lomas, en la cual la escuela debe mostrarse como el lugar donde confluyen diversidad de textos, no sólo académicos, que responden a variados contextos comunicativos, los cuales permiten a los estudiantes recrearse, divertirse, emocionarse y descubrir cosas nuevas, pero que a su vez sean coherentes y portadores de significado para la vida del niño, pues no le resultan ajenos ni tediosos, por cuanto no responden únicamente a una exigencia

estrictamente escolar, es decir, que revelen el interés particular generado al interior del aula o como apoyo a proyectos, favoreciendo la construcción de aprendizajes.

Sin embargo, los docentes limitan el uso trascendental de las estrategias de lectura ya que las llevan a cabo como simples actividades sueltas, que usan sin distinción del momento de lectura y del propósito de la misma.

Por ejemplo, indican que permiten la conversación y expresión de pensamientos, por lo que se intuye que el docente hace preguntas y el estudiante contesta, dando cuenta de sus pre saberes, predicciones e inferencias, en lo que parece un adiestramiento donde los alumnos intentan resolver las inquietudes del maestro. Pero, los maestros obvian que es importante brindar a los estudiantes la oportunidad de interrogar los textos y permitirles que a través de hipótesis y claves detectadas desde el contexto hasta en el texto mismo, pongan en juego estrategias de reconocimiento de la particularidad del texto, el porqué del mismo, la disposición y manejo gráfico, tipo de letra, hasta llegar a identificar palabras conocidas, decodificar algunas y deducir otras según el contexto.

Una vez alcanzado lo anterior y como mecanismo de confrontación de hipótesis, aparecerá la lectura en voz alta, aquí el maestro es el garante del texto; los docentes emplean indistintamente estas estrategias de interrogación de textos y acotan la lectura en voz alta en un primer momento desperdiciando la oportunidad de enseñar a interrogar el texto; el leer en voz alta se convierte en un ejercicio de carácter social, donde el docente es un intermediario entre el texto y sus escuchas; y a la vez es un modelo ejemplo de lector pues el manejo de acentos, silencios, puntuación, vocalización y entonación dan sentido a la letra, pero se desconoce toda una puesta en marcha de procesos mentales (anticipación,

elaboración y estructuración, representación, evaluación) que favorecen la búsqueda de sentido.

Los maestros también conceden un valor agregado al lugar donde la lectura se desarrolla, el cual aunque hace parte de un escenario propicio para desarrollar la lectura, autores como Jolibert³⁴⁰ sugieren valorar el encuentro con la lectura más que como un espacio como una aproximación al libro, mediante la instalación de rincones de lectura donde se den encuentros con diversas tipologías textuales y el niño pueda leer para sí mismo o para otros y descubrirse activo en el mundo lector de lo impreso.

“La dialéctica entre lector, texto y contexto influye de una manera significativa en la posibilidad de comprensión de un texto y, por tanto, en las actividades escolares debería velarse por su adecuada vinculación”³⁴¹ de allí que el uso de estrategias de lectura sea el camino directo a la interpretación del significado de los textos, pues es en lo transaccional del proceso donde la activación de conocimientos por parte del lector y su posibilidad de inferencia, la intención y estructura del texto, y las condiciones de la lectura; se fusionan para dar paso a la comprensión.

PREGUNTA 4: *¿Cuáles dificultades evidencian sus estudiantes en el proceso de lectura?*

SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR
<i>Problemas de lenguaje</i>	P1: La repetición de las palabras...son más que todo los problemas también de lenguaje... por decir, el niño pasa

³⁴⁰ JOLIBERT. Formar niños lectores de textos. Op. cit., p. 117-124.

³⁴¹ LOMAS. Leer para entender y transformar el mundo. Op cit., p.62

	por encima de los signos de puntuación...no pronuncia bien las palabras, no vocaliza bien, no se le puede entender qué es lo que está leyendo.
<i>Diccionario</i>	Los niños nunca se interesan por saber si el término que acabo de leer no lo entiendo, no lo comprendo, qué me quiso decir...acudimos muy poco a lo que es el diccionario. P2: La percepción de ellos es muy borrosa, es confusa...
<i>Alteración en DBA</i>	tienen alteraciones de atención, de concentración, memoria, o sea los dispositivos básicos del aprendizaje. Dificultad para interiorizar los códigos.
<i>Comprensión</i>	Las fallas articulatorias, también la baja comprensión que tienen los niños.
<i>Actitud</i>	La apatía que tienen los niños hacia la lectura, la baja tolerancia a este tipo de actividades y todo esto va relacionado con la baja autoestima, sienten que no pueden, que no son capaces.

Las respuestas de los docentes se enfocan hacia la especificidad de la población, por lo tanto, refieren los problemas de lenguaje (fallas articulatorias, pronunciación), alteraciones en los dispositivos básicos de aprendizaje (atención, percepción, memoria, habituación), y otros aspectos actitudinales (apatía, tolerancia, autoestima) como aspectos que afectan directamente los procesos de lectura. Aunque efectivamente, son trastornos que afectan las habilidades sociales, cognitivas y comunicativas, por cuanto dificultan el entender y ser entendidos, el seguimiento de instrucciones, la organización de la información, el rendimiento escolar, entre otros; sólo la dislexia, según el DSM-5*, se considera

* Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5 (Asociación Americana de Psiquiatría). 2014. Criterios para el diagnóstico del F81.0 Con dificultades en la lectura (315.00).

como un trastorno específico del aprendizaje, bajo el nombre de trastorno de lectura cuya característica es el rendimiento en lectura que se sitúa sustancialmente por debajo de lo esperado dados la edad cronológica del sujeto, su coeficiente de inteligencia y la escolaridad propia de su edad.

Entonces, los docentes tienden a enfocarse en las dificultades y no en las posibilidades de los estudiantes, otorgando de antemano, un horizonte pesimista frente a la actuación esperada en ellos.

Al contrario, si el maestro parte “de una pedagogía activa, de una pedagogía de la confianza en las potencialidades de los niños, de todos los niños, de una pedagogía del acompañamiento y no en el marco de una pedagogía de compensación o de recuperación”³⁴², se entendería entonces que los estudiantes al leer intenten dar sentido al texto impreso y para ello, según Goodman³⁴³, emplean estrategias psicolingüísticas de reconocimiento, muestreo, predicción, confirmación o rechazo, corrección y finalización; por lo tanto, la lectura puede verse como un juego de adivinación donde el lector en su búsqueda, da respuestas inesperadas, las cuales antes de ser consideradas como errores deben ser tenidas en cuenta como parte del proceso de asignación de significado, en un proceso que involucra funciones de pensamiento y lenguaje.

Para ello, hay que utilizar un mínimo de información y aportar el conocimiento que se tiene sobre el lenguaje y el mundo, de manera que tal como lo expresan los Lineamientos Curriculares de Lenguaje, las lecturas de primer nivel o literales están reducidas al marco de los significados estables, donde el uso del diccionario aporta significados y asociaciones según su uso; en este sentido las docentes

³⁴² JOLIBERT. Formar niños lectores de textos. Op. cit., p. 97.

³⁴³ GOODMAN. Op. cit., p 182-191.

manifiestan que no hay un interés por conocer el sentido de las palabras desconocidas de manera que ni siquiera se inicia el tránsito de la lectura desde “un análisis en forma de diccionario a un análisis en forma de enciclopedia.”³⁴⁴

Los maestros también indican los bajos niveles comprensivos, baja autoestima y apatía como dificultades en el proceso de lectura, cabe decir que en simbiosis con todo lo antes mencionado, cada texto es interpretado de manera personal ya que la comprensión depende no sólo del texto, sino también del conocimiento previo de los lectores, sus objetivos y la motivación. Por una parte, es así como la cultura y las experiencias condicionan las relaciones que se construyen entre el texto y el lector, por otra parte, se genera seguridad en el acto de leer y es muy probable que se suscite el interés en los estudiantes si se conecta con sus intereses, se lee con fines claros y bajo condiciones que permiten atribuir sentido a los textos que se ojean.

Finalmente ante la afirmación de los docentes de que los niños se sienten incapaces, al respecto Isabel Solé³⁴⁵ manifiesta que para que el estudiante se implique en una actividad de lectura, debe sentirse capaz de leer y comprender el texto, ya sea de forma autónoma o apoyado en otros más expertos que actúan como soporte y recurso, pues de lo contrario lo que es un reto se convertiría en tormento provocando desmotivación, desánimo y abandono.

Como puede apreciarse es conveniente un acercamiento pedagógico al desarrollo de la competencia comunicativa, desde el acompañamiento de los estudiantes en la resolución de los obstáculos que se les presentan para llevar a cabo procesos comprensivos y de producción, “es necesario adecuar los

³⁴⁴ ECO, Umberto. LECTOR IN FABULA. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Barcelona. Editorial Lumen S. A., tercera edición. 1993. p. 27.

³⁴⁵ SOLÉ. Op. cit., p. 33-40.

contenidos escolares, las formas de la interacción en el aula, los métodos de enseñanza y las tareas del aprendizaje de forma que hagan posible que los alumnos y las alumnas puedan poner en juego los procedimientos expresivos y comprensivos que caracterizan los intercambios comunicativos entre las personas”³⁴⁶ haciendo que los estudiantes se expongan a situaciones comunicativas reales y prácticas discursivas que les competen de acuerdo a sus necesidades e intereses y aprovechando ese escenario rico en vivencias, que es el aula.

CATEGORÍA 2: PROCESO DE ESCRITURA

PREGUNTA 5: ¿Qué entiende por escribir?

SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR
<i>Plasmar</i>	P1: escribir significa plasmar en una hoja, en un papel, en un cuaderno algo que yo quiero transmitir, que yo quiero expresar, es darme a conocer a través de mi letra, es
<i>Transcribir</i>	transmitir lo que yo soy, lo que yo quiero, lo que expreso.
<i>Comunicar</i>	P2: escribir es plasmar, transcribir mis ideas, o sea, lo que tengo en mi pensamiento llevarlo a un escrito para poderlo comunicar a otros o para que yo misma después analizarlo o retenerlo.

³⁴⁶ LOMAS. Aprender a comunicar(se) en las aulas. Op. cit., p. 4.

Los maestros indican que, para ellos, escribir es plasmar, por etimología, esta palabra proviene del latín *plasmare*, que se refiere a dar forma o modelar dando los rasgos de otra cosa; de manera que esta acepción aplicada al campo de la escritura, se aproxima a la transcripción, que también mencionan los docentes y que no es otra cosa que copiar un texto.

Esta visión de escritura desconoce que “la lengua escrita no transcribe la lengua oral, pues la escritura es una abstracción. No todo lo que se dice se representa en el nivel escrito, por ejemplo las entonaciones, la duración de la pronunciación de las vocales, las diferencias tonales, los énfasis.”³⁴⁷ De esta manera los maestros restringen la escritura al dominio del sistema alfabético, relegando aspectos fundamentales como el qué, para qué y cómo se escribe; los cuales aportan sentido y significado a la producción textual.

Y es que escribir es un acto complejo que involucra procesos cognitivos que permiten la apropiación del sistema de significación y el manejo de prácticas sociales que involucran la escritura, procesos que deben desarrollarse paralelamente, tal como lo orientan los Lineamientos Curriculares: “No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir”³⁴⁸.

³⁴⁷ PÉREZ ABRIL. Del Fantasma de los Prerrequisitos - Construcción Colectiva de la Lengua Escrita en el Aula. Op. cit., p. 4.

³⁴⁸ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Op. cit., p.27.

Por otra parte, los maestros conceden a la escritura un valor comunicativo, que obedece a la expresión de su yo interior, a la exposición de sus pensamientos, lo cual otorga sentido al acto de escribir, pues se reviste de una intencionalidad que exige de lógica, coherencia y cohesión de manera que el discurso sea efectivo y que tal como lo indican los maestros se evidencie un estilo propio y una identidad con la escritura.

PREGUNTA 6: *¿Por qué es importante abordar los procesos de escritura en el aula?*

SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR
<i>Medio de expresión</i>	P1: porque es la manera como el niño más adelante se va a expresar y va a encontrar la manera de hacerse entender, de hacerse comprender.
<i>Caligrafía</i>	Va el niño inclusive a encontrar su estilo de letra, a corregir los errores, va a encaminarse por lo que tiene que ver con su escritura...cuando el niño tiene un buen estilo de letra, cuando el niño entiende su caligrafía se da a comprender mejor.
<i>Planeación docente</i>	P2: porque se preparan las actividades dirigidas hacia la tarea que se habrá de realizar y los objetivos que va uno a perseguir con ellas.

Los maestros siguen vinculando la escritura con el dominio de la técnica del trazo, es decir, de la caligrafía, pues consideran que el poseer un estilo de letra propio y además legible va a orientar la escritura, además de darse a comprender mejor. Obvian en primer lugar que el dominio del trazo es una tarea de carácter motriz que, aunque debe ser ejercitada no se relaciona con la composición textual ni con

procesos de significación y, en segundo lugar, que existen otros elementos de respaldo de la escritura, tal como el computador, que no exigen el uso de papel y lápiz. “En independencia de los tipos de soporte, escribir consiste en usar un sistema simbólico para representar y transmitir ideas, y la condición para usar dicho sistema es comprender su funcionamiento”³⁴⁹, de manera que es la necesidad de representar por escrito las ideas, lo que da sentido al sistema escritural y no al contrario.

Los maestros también asignan un valor instrumental a la escritura, pues consideran que, en el futuro, el estudiante la usará para darse a entender; esta visión olvida que el niño desde antes de ingresar a la escuela ha sido expuesto al mundo del escrito y, por lo tanto, en ese contacto ha formulado sus propias hipótesis en función del lenguaje escrito. Entendido así, no hay que esperar, la escritura ya es parte de la vida del niño y la escuela debe favorecer la apropiación y comprensión del sistema escrito mediante prácticas discursivas que permitan “detectar la puesta en acto de la función semiótica del pensamiento”³⁵⁰ y de esta manera acercarse gradualmente a la escritura convencional.

Por lo tanto, los textos de los niños deben responder a sus intereses y/o hallarse circunscritos a un proyecto, de manera que el uso de lo escrito en prácticas comunicativas reales permita un proceso activo de construcción cognitiva donde la intervención pedagógica les permita aprender a usar la lengua de acuerdo a la situación, al contexto y su vida social.

Organizar las actividades de aprendizaje conforme a los objetivos propuestos es una actividad que realizan los docentes en todas las áreas, sin embargo, planear

³⁴⁹ PÉREZ ABRIL. Del Fantasma de los Prerrequisitos - Construcción Colectiva de la Lengua Escrita en el Aula. Op. cit., p. 3.

³⁵⁰ JURADO. La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia. Op. cit., p. 41.

en el ámbito de lenguaje implica favorecer el desarrollo y la adquisición de competencias comunicativas, respondiendo a las necesidades y características socioculturales de los estudiantes. La intervención pedagógica en el campo de la producción textual implica el énfasis en concebir la escena práctica como referente para posibilitar el discurso escrito y orientar las operaciones de planificación, textualización y revisión como tareas ineludibles en la composición escrita.

PREGUNTA 7: *Describa las estrategias que emplea para enseñar a producir textos.*

SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR
<i>Lectura divertida</i>	P1: partiendo de la lectura divertida; cuando yo parto de una lectura divertida, estoy haciendo dos cosas a la vez; primero incitando a que los niños aprendan a leer y segundo también a que aprendan a escribir.
<i>Intereses de los niños</i>	P2: hay que partir de los intereses de los niños. Lectura de imágenes... se puede crear un cuento y...empezar a enseñar palabras...se puede recortar y pegar de revistas
<i>Sonido de las letras</i>	Empleo aquí primero el reconocimiento del nombre y el sonido de las letras...seleccionando una letra o una sílaba se les presentan a ellos otros dibujos que inicien o terminen con las mismas letras para que las vayan afianzando.
<i>Palabras</i>	Realmente trabajo con palabras, inicio con palabras, no trabajo con frases porque por las dificultades de los niños me parece muy difícil hacerlo.

Al analizar las respuestas de los maestros estos señalan que parten de lecturas divertidas, lecturas de cuentos y lectura de imágenes. El profesor Mauricio Pérez afirma que en la escuela hay una tendencia hacia la lectura de textos narrativos, por lo tanto, también esta tipología textual es “la forma privilegiada a la hora de escribir, principalmente en la educación primaria”³⁵¹ y considera que esta predilección conduce al descuido de otros tipos de textos, es por esto que en las aulas deben confluír pluralidad de escritos de manera que se fortalezcan diversas habilidades de pensamiento y se identifiquen léxicos propios de cada modalidad textual.

Los maestros también reseñan formas mecánicas para abordar la escritura, algunas de ellas se refieren a procesos motrices (recortar y pegar), otras a la segmentación de la lengua en fonemas donde a cada grafía pertenece un sonido, desconociendo que la emisión de sonidos que corresponden a letras no es una habilidad suficiente para deducir los procesos básicos de la escritura. De manera que de los sonidos se pasa a las sílabas y a las palabras, además se refiere que la intervención pedagógica no se suscribe siquiera a la frase, dadas las características de la población atendida en la institución. “Si la escuela utiliza métodos silábicos en los cuales la unidad de trabajo es la vocal, luego la sílaba, posteriormente la palabra y finalmente la frase, es esperable que la unidad de comunicación escrita que construye el niño esté referida a esas unidades”³⁵² y por lo tanto la tendencia es a escribir oraciones y hay dificultad para elaborar textos completos.

Aciertan los maestros cuando aseguran que la producción de textos debe partir de los intereses de los niños, pero no sólo de ellos, pues la escritura debe

³⁵¹ PÉREZ ABRIL. Leer y escribir en la escuela. Op. cit., p.12.

³⁵² *Ibíd.*, p.11.

circunscribirse a la vida misma bajo la figura de proyectos o situaciones reales en las cuales el fin de la producción de un texto sea el ser leídos por otros, reivindicando la función social y semiótica de la escritura. Así, para construir textos con sentido, es necesario abordarlos desde su globalidad, de manera que se potencien en el estudiante las competencias y los conocimientos en el marco de actividades encaminadas a la producción de escritos.

Partiendo de la certeza de que los niños tienen nociones acerca del significado de la escritura, que presentan hipótesis y pseudoescrituras, y que el docente ajusta las estrategias a la estructura cognitiva del estudiante para que éste se apropie gradualmente del sistema escritural convencional; se da inicio a la composición de textos; para lograrlo autores como Jolibert señalan que: a. inicialmente se deben identificar los parámetros de la situación de comunicación escrita: para quién se escribe, con qué propósito, cuál intención, qué quiero decir; y hacer una primera representación de lo que desean producir. b. Determinar el esquema tipológico y las características lingüísticas del mismo, y gestionar la actividad de producción del texto mediante estrategias de planificación, textualización y revisión.

La intervención del docente durante el proceso de composición (niveles lingüísticos, coherencia y cohesión), el proceso de escribir y reescribir, permiten concebir la escritura como un acto complejo que no se da al primer intento y que responde a operaciones de planificación, estructuración, revisión y ajuste a formas lingüísticas inherentes a la escena práctica y al discurso.

PREGUNTA 8: *¿Cuáles dificultades encuentra en sus estudiantes cuando escriben?*

SUBCATEGORIA

DESCRIPTOR

*Direccionalidad y
manejo espacial*

P1: No tienen bien claro el manejo del espacio y entonces empiezan a escribir arriba o abajo del renglón, cuando también ellos hacen las letras al revés, ... al hacer el movimiento para hacer la letra ellos lo están haciendo de manera incorrecta.

La manera incorrecta como los alumnos a veces escriben las palabras, o sea, las desunen, las unen de la manera que no es.

*Conciencia
fonológica*

P2: Las omisiones, las inversiones, sustituciones y la deficiencia para separar las palabras, se les dificulta muchísimo a ellos comprender qué es una palabra, qué es una sílaba.

De nuevo se abordan los aspectos caligráficos y manejo espacial como referentes al tratar la producción textual en los estudiantes, estas presuposiciones refieren el dominio del trazo, madurez viso motriz y manejo del espacio gráfico como requisitos de la escritura; todas ellas manifestaciones externas de la escritura.

Empero, los niveles de escritura planteados por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky dan cuenta del proceso de construcción cognitiva que el niño desarrolla para explicar el funcionamiento del sistema escrito, el cual parte de las nociones preliminares que cada sujeto establece por su contacto con el mundo letrado, pasa del garabato indiferenciado al dibujo, de la diferenciación de éste y las letras, al uso de pseudoletras, el encadenamiento de grafías según criterios de variedad y cantidad hasta llegar a la fonetización de la escritura que transita desde lo silábico a lo alfabético.

En referencia a esto último, los maestros manifiestan observar algunas alteraciones observables en la escritura de palabras (omisiones, sustituciones), donde para el niño “el problema principal es saber cómo recortar algo continuo (la oralidad) para hacerlo corresponder con elementos discontinuos y contables (las letras).”³⁵³ Éstos conflictos encuentran explicación en las investigaciones de Ferreiro, pues si en las escrituras pre silábicas los niños no intentan otorgar correspondencia entre grafemas y fonemas, en las escrituras silábicas intentan hacer correspondencia grafema-sílaba, inicialmente sin dar valor sonoro (cualquier letra representa cualquier sílaba) y demuestran avance al conferir valor sonoro convencional a las grafías.

Cuando los niños empiezan a usar un sistema de escritura que fluctúa entre lo silábico y lo alfabético, es posible que esta aparente inconsistencia sea entendida como fallos en el intento de una escritura convencional, pues en el juego de correspondencia fonética emergen conflictos que los niños intentan resolver permaneciendo o avanzando en sus hipótesis.

En el avance hacia la conquista de la etapa alfabética se puede “apreciar que las posibilidades que tienen los niños para trabajar al nivel del fonema están estrechamente vinculadas con su nivel de adquisición de la escritura”³⁵⁴, visto así, la palabra escrita contribuye a la descomposición fonética de las mismas, por lo tanto la segmentación fonética es una habilidad que se desarrolla a la par de la escritura.

Así pues, “resulta más importante generar situaciones sociales de lectura y escritura con sentido para los niños y que los reten suficientemente, que dosificar

³⁵³ VERNÓN, Sofía y PELLICER, Alejandra. Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula. México. Ediciones, S.A. de C.V. Primera edición. 2006. p. 39.

³⁵⁴ *Ibíd.*, p. 27.

la enseñanza de las letras y las palabras”³⁵⁵, pues la escritura no se reduce al dominio del código alfabético.

Los maestros también hallan en sus estudiantes dificultad para comprender qué es una palabra, separaciones-hiposegmentación y, contaminaciones-hipersegmentación; según Teberosky³⁵⁶, esto se presenta porque en el paso de lo oral a lo escrito no se encuentran las mismas unidades (por ejemplo, las entonaciones en el lenguaje hablado y los espacios en blanco en la lengua escrita), por eso al escribir textos alfabéticamente, los niños escriben todo junto o separan indebidamente. La noción de palabra se adquiere a partir de la práctica con textos, como un conocimiento procedimental bajo el cual “los niños deben también construir las unidades textuales y las convenciones gráficas de su delimitación”³⁵⁷.

Lo anterior demuestra que componer textos y aprender a separar las palabras en un escrito, va mucho más allá del mero reconocimiento fonético de las grafías y reafirma que es la escritura de textos reales en escenas prácticas lo que colma de significado el acto de escribir.

CATEGORÍA 3: MEDIOS DE COMUNICACIÓN

PREGUNTA 9: ¿Cómo emplea los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos en sus clases?

³⁵⁵ PÉREZ ABRIL. Del Fantasma de los Prerrequisitos - Construcción Colectiva de la Lengua Escrita en el Aula. Op. cit., p. 4.

³⁵⁶ FERREIRO. Los sistemas de Escritura en el desarrollo del niño. Op. cit.,

³⁵⁷ *Ibíd.*, p. 10.

SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR
<i>Animación</i>	<p>P1: Los animan a ellos a querer hacer las cosas mejor, los animan a la investigación, a averiguar sobre algo, a indagar...se les ve el interés que despierta en los niños... especialmente hoy en el internet.</p> <p>Con el uso de los periódicos...porque...el recortado para ellos les fascina mucho, para formar palabras, para averiguar una noticia.</p> <p>Sobre la televisión también los niños a veces llegan y le cuentan a uno sobre los programas que vieron.</p>
<i>Refuerzo</i>	<p>P2: El periódico lo empleo con ellos, es uno de los medios para también ayudarles a interiorizar los fonemas, la escritura.</p> <p>Las Tic porque les facilitan a ellos el aprendizaje porque a través de los juegos y de los software educativos ellos van reforzando los contenidos y van reforzando el objetivo que tenga uno en el momento.</p>

Los docentes desaprovechan el potencial pedagógico de los medios de comunicación, pues utilizan muy pocos y los emplean de manera instrumental, tal es el caso del periódico que se relega a tareas de recortado y formación de palabras descontextualizadas, desperdiciando la riqueza en cuanto a tipologías textuales y reflexión acerca del entorno sociocultural.

Por una parte, valoran el poder de seducción de las tecnologías de la comunicación y la información especialmente el internet y la multimedia como agentes motivadores de aprendizajes y formas que facilitan la labor de enseñanza

al permitir reforzar los contenidos trabajados en el aula, para lo cual hacen un uso selectivo del material, el cual se circunscribe al netamente pedagógico, descartando aquellos que la sociedad convulsionada produce diariamente y a los cuales el estudiante está expuesto fuera del territorio escolar.

Por otra parte, la televisión es llevada a la escena áulica por los niños, quienes repiten el discurso televisivo sin aparente retroalimentación por parte del maestro. Acerca de los sistemas simbólicos no se manifiesta una postura pedagógica.

Al respecto del uso de los medios de comunicación como agentes motivadores, Carlos Lomas confirma que los lenguajes discursivos empleados en los medios de comunicación masivos resultan más divertidos y fascinantes que el discurso pedagógico, y hace un llamado a emplear en el trabajo escolar “los usos iconoverbales de la comunicación audiovisual que los teleniños, esos depredadores audiovisuales...consumen de forma indiscriminada y voraz”³⁵⁸, de manera que la escuela propicie la reflexión sobre los usos comunicativos de estos nuevos lenguajes y acerca del sentido ideológico, muchas veces disfrazado, de sus mensajes.

En el mismo sentido se encuentran orientados los estándares de lenguaje, los cuales indican que deben abordarse los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos como sistemas de significación con códigos propios, lo que convoca a reorientar el trabajo pedagógico en las aulas hacia la apropiación, uso y comprensión de estos sistemas dadas sus implicaciones sociales pues inciden directamente sobre la cultura y la sociedad.

³⁵⁸ LOMAS. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. II. Op. cit., p. 270.

PREGUNTA 10: *¿Por qué se requiere trabajar los medios de comunicación en el aula como sistemas de significación?*

SUBCATEGORIA

DESCRIPTOR

Herramienta

P1: Son muy significativos en el ámbito escolar porque son como una herramienta para el maestro, para poder desarrollar mejor sus clases y poder dejar una mejor impresión en sus alumnos...a veces el significado que dejan en relación a lo que el niño debe aprender o en los procesos educativos, tiene que ver mucho con la orientación que nosotros los adultos o cómo encaucemos a los niños para el uso de estos medios de comunicación.

Atractivos

A los niños les despiertan todos sus sentidos
P2: Porque los procesos son más dinámicos, son formas atractivas de presentarles a ellos los contenidos, para que les pueda ayudar a construir su conocimiento.

Al analizar las repuestas de los maestros se aprecia que emplean los medios de comunicación como herramientas que motivan a los niños y que funcionan como reforzadores del aprendizaje. Este trato a manera de simples recursos deshecha “que se logra una mayor relación de aprendizaje cuando un material es elaborado jugando al máximo las posibilidades comunicacionales del lenguaje en que está armado el mensaje y del medio a través del cual se ofrece”³⁵⁹, puesto que es el texto mismo, a través de códigos propios de cada medio, el que favorece el

³⁵⁹ PRIETO. Op. cit., p.88.

intercambio comunicativo con quien interpreta el mensaje, su contexto y su cultura.

Al “considerar que hoy no es posible favorecer la adquisición y el desarrollo de competencias comunicativas y de actitudes críticas entre los alumnos y las alumnas si no orientamos algunas de las tareas educativas en las clases al estudio de las estrategias verbales y no verbales que habitan en los textos de los medios de comunicación de masas y de la publicidad”³⁶⁰, la escuela ha de movilizarse y hacer de los discursos mediáticos un tema de estudio y reflexión.

Se trata de suscitar el movimiento del consumo de la tecnología hacia la comprensión del discurso que a través de ella se deriva; los maestros parecen percatarse de esta posibilidad al sugerir que los significados atribuidos al mensaje de los medios requieren ser orientados, vislumbrando la necesidad de mediación del discurso mediático. Pero esta entrada en escena exige que el maestro intervenga no como un nuevo agente alienador, sino como promotor de nuevas lecturas y nuevas posturas que permitan al estudiantado incluso experimentar el rol de prosumidores y ser parte activa de la aldea planetaria.

Para los estudiantes, “cada vez más sus ideas sobre el mundo y sobre las personas tienen su origen en los mensajes de industrias de la conciencia como la televisión y la publicidad o en los contenidos que circulan por las autopistas electrónicas de la información”³⁶¹; es en esta coyuntura donde la función pedagógica debe intervenir en el tratamiento de las motivaciones de estos discursos y estar atenta a que los estudiantes comprendan la información que circula a través de medios verbales y no verbales; y asuman una actitud crítica

³⁶⁰ LOMAS. Aprender a comunicar(se) en las aulas. Op. cit., p. 12.

³⁶¹ *Ibíd.*, p. 11.

frente a ellos dadas las oportunidades actuales de interactuar, proponer y exigir a través de mecanismos cada vez más participativos emanados de la interactividad que caracteriza la comunicación mediática en la actualidad.

PREGUNTA 11: *¿De qué manera el uso de los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos benefician los procesos de lectura y escritura de los estudiantes?*

SUBCATEGORIA

DESCRIPTOR

Acompañamiento

P1: son muy importantes en la educación hoy en día, pero se necesita del acompañamiento de un adulto.

Son una herramienta muy buena en el proceso de educación y solamente que hoy en día se les ha dado un significado diferente, como particular, no nos enfocamos en hacerles ver cuál es el objetivo o el servicio que nos puede prestar.

Herramienta

P2: son una herramienta fundamental en este momento porque los niños están inmersos en este mundo, en esos medios

Al preguntar a los maestros acerca de la forma en la cual los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos benefician procesos de lectura y escritura, éstos indican que son una herramienta fundamental pero no argumentan las razones que validan su postura, más allá del hecho que los estudiantes se encuentran expuestos a ellos. También resaltan que al momento

de emplearlos es necesario el acompañamiento al estudiante en términos de definir claramente los objetivos o las razones de uso.

De hecho, los medios de comunicación se abordan en uno de los cinco factores en los cuales se organizan los estándares básicos de competencias de lenguaje³⁶²: medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y como subprocesos se determinan la identificación y caracterización de diversos medios de comunicación masiva con los cuales el estudiante interactúa, la identificación de la información que emiten y la forma de presentarla, el establecimiento de diferencias entre los distintos tipos de formatos y el uso de ellos para adquirir información e incorporarla de manera significativa a sus esquemas de pensamiento. Lo que se puede interpretar como una ventana hacia el tratamiento de otros lenguajes y la posibilidad de crear nuevos conocimientos y discursos con ellos.

La relación lectura, escritura y medios de comunicación remite inexorablemente al ámbito social, por tanto, al de la comunicación. En el campo de la educación, el desarrollo de habilidades comunicativas es una función primordial de la escuela. Al desarrollo de habilidades comunicativas por parte del estudiante Carlos Lomas lo llama aprender a hacer cosas con las palabras, “aprender a hablar, a escuchar, a leer, a entender lo que se lee (y lo que se ve) y a escribir de forma coherente, adecuada y eficaz”³⁶³ dentro de contextos comunicativos reales.

En consecuencia, en las aulas se debe enseñar a componer textos coherentes que responden a una intencionalidad, a las características del destinatario y a la escena práctica. Los textos no responden exclusivamente al lenguaje verbal; los

³⁶² COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Op. cit., p. 33.

³⁶³ LOMAS. Leer para escribir, escribir para ser leídos (y leídas). Op. cit., p. 40.

lineamientos curriculares nombran la apropiación de diferentes sistemas de significación: código escrito, oralidad, lenguajes de la imagen, multimedia, de manera que se potencie la capacidad simbólica de los estudiantes y comprendan el uso de sistemas verbales y no verbales en los intercambios comunicativos.

Así, la función de la escuela es que los estudiantes lean y escriban diversidad de textos, que respondan a escenarios auténticos cuya intención, viabiliza la construcción de sentido; de manera que se escribe para ser leídos por otros, en contextos diferentes al académico, y donde gracias a la universalización de los medios de comunicación, sus escritos pueden difundirse con un perfil público.

CATEGORÍA 4: PROYECTO DE AULA

PREGUNTA 12: *¿Qué entiende por proyecto de aula?*

SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR
<i>Trabajo enfocado</i>	P1: Es un trabajo enfocado y muy bien dirigido pues de acuerdo a ello va a dar sus buenos resultados, son proyectos que deben ser muy precisos en lo que se está viendo y en el objetivo que se quiere proyectar.
<i>Integrar el aprendizaje</i>	P2: Es integrar todo el aprendizaje alrededor de un tema, o sea integrar todas las áreas con un objetivo específico

Como puede notarse, los maestros poseen una noción muy somera de esta alternativa de trabajo en el aula; aciertan al afirmar que es un trabajo enfocado y dirigido, con objetivos claros pues, la esencia misma del proyecto está en su

planeación. También aciertan cuando indican que integra aprendizajes, ya que conecta disciplinas en función de los objetivos, el tratamiento de la información y las soluciones.

Los maestros también relacionan proyecto de aula con la integración del aprendizaje alrededor de un tema, sin embargo, “un proyecto no puede confundirse con un programa, pues el primero se mueve en los ámbitos de la conjetura y de la incertidumbre mientras que el segundo busca legitimar algo ya hecho o busca legitimar algo que se considera como verdad”³⁶⁴, pues se basa más en la búsqueda de respuestas o soluciones a una situación particular de interés para el colectivo, y no en una atomización de contenidos programáticos dispuestos por el maestro; por lo tanto requiere una flexibilización curricular donde la construcción de conocimiento es la meta, de manera que el estudiante desarrolla habilidades para la vida y no meros conceptos memorizados que olvida fácilmente porque no le representan utilidad en su cotidianidad.

Es entonces vital un cambio de perspectiva también en los docentes quienes deben adoptar una mirada investigadora y una cesión del poder, sin perder de vista el horizonte; deben canalizar el frenesí de las experiencias y organizar los descubrimientos de forma que, para los estudiantes, el resultado de la acción desemboque en una aprehensión de conocimientos. En concordancia, el énfasis de la evaluación no debe estar en los resultados sino en la reflexión sobre el proceso mediante valoraciones intermedias y balances sobre lo que se aprendió, lo que se debe reforzar y lo que hace falta. Siendo en este proceso el estudiante, un elemento activo que contribuye por medio de la autoevaluación, la coevaluación y la participación del colectivo.

³⁶⁴ JURADO. La pedagogía por proyectos vs. la pedagogía según programas estandarizados. Op. cit., p. 20.

El proyecto de aula, “no es pues, una propuesta pedagógica que se puede llevar a cabo espontáneamente. Si bien su origen si puede ser imprevisto, se requiere anticipar y organizar las acciones de manera sistemática, pero flexible; que intencionalmente se efectúen las acciones e interacciones necesarias para que sea posible lograr los objetivos de aprendizaje y pragmáticos que se proponen.”³⁶⁵ Estas acciones se centran alrededor de momentos de planificación, ejecución y evaluación, como las principales fases; autores como Jolibert plantean hasta seis fases dado que pormenoriza acciones en cada una de ellas.

De manera que, en la fase de planificación del proyecto, que es colectiva - maestro y estudiantes -, se formulan objetivos, desafíos, se definen tareas, grupos de trabajo, cronograma, recursos y formas de evaluación; en la fase de ejecución se realizan, mediante el trabajo cooperativo, las tareas que han sido planteadas y se construyen los aprendizajes, abriendo paso a la culminación del proyecto donde se lleva a cabo la realización final del mismo.

En la fase de evaluación, se socializa públicamente el proyecto y se realiza la reflexión final sobre los aprendizajes, sus alcances, aciertos y desaciertos; importante señalar, que “la evaluación se va haciendo a través de recapitulaciones parciales y progresivas de lo aprendido, del resumen de las actividades y los contenidos estudiados, de la elaboración de síntesis personales y colectivas, de la elaboración del documento, dossier, archivo, etc., sobre el tema y de la formulación de cuestiones pendientes, de propuestas de nuevos temas”³⁶⁶. Igualmente pueden emplearse rejillas o rúbricas que orienten el proceso.

³⁶⁵ RINCÓN. Op. cit., p. 41.

³⁶⁶ RINCÓN, Gloria. Algunos malentendidos en el trabajo por proyectos. Ponencia presentada al Primer encuentro departamental de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura. RED Antioquia. Medellín, 2003. p. 17.

PREGUNTA 13: ¿Cuáles son las ventajas de trabajar un proyecto de aula?

SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR
<i>Focalización temática</i>	P1: Me enfoco en un tema determinado, en un tema preciso
<i>Satisfacción</i>	Se siente la satisfacción al final de que lo que se propuso, las actividades que se hicieron y el proyecto que se trabajó pues funcionó y dio sus mejores frutos.
<i>No tengo experiencia</i>	P2: Realmente no tengo mucha experiencia porque en la institución no hemos trabajado los proyectos de aula...no puedo decirle más porque realmente no los he trabajado.

Los maestros aportan como ventaja el trabajo focalizado y la satisfacción al alcanzar los objetivos, beneficios que se atribuyen a todo tipo de configuración didáctica. Ellos eliden que los proyectos de aula parten de la premisa de que el estudiante es parte activa del proceso de aprendizaje, por lo tanto, se tiene en cuenta durante todo el proceso, desde la determinación del objeto de estudio hasta la solución del conflicto elegido, de manera que el aprendizaje se hace significativo y eficaz.

“Tradicionalmente al docente se le considera el garante de la legitimidad y de la validez epistemológica y pedagógica de lo construido en la clase, lo cual implicaría que el alumno se vería privado de cualquier toma de decisiones con relación a la

construcción de estos saberes”³⁶⁷. Dentro del proyecto de aula se otorga visibilización al estudiante como interlocutor legítimo, se le compromete en el abordaje de las tareas, en la consecución de los objetivos y éste pone de manifiesto sus saberes, necesidades, emociones, carencias, posibilidades y metas. En parte, al permitirle decidir sobre lo que quiere aprender se genera un sentimiento de autonomía que a su vez lo obliga a movilizar sus estructuras cognitivas en función de los objetivos.

Enfocarse en un tema preciso, es el señalamiento que hacen los docentes al referirse al proyecto de aula, desconociendo el carácter integrador del currículo donde “son fundamentales no sólo los procedimientos sino también los qué se aprende, los cuándo, para qué y por qué, que ponen en cuestión todos los contenidos escolares, que exigen su reconceptualización y recontextualización.”³⁶⁸ De manera que son el maestro y sus estudiantes, quienes en relación a su realidad, sus necesidades e intereses construyen la ruta de aprendizaje.

Además, si se tiene en cuenta, que hoy día, el conocimiento es de fácil acceso gracias a la tecnología, debemos también contar con que los estudiantes han accedido a él, así no sea con el nivel de rigurosidad que exige la escuela, “el asunto está en que los niños y los jóvenes de hoy se resisten a la compartimentación del conocimiento y se sienten incómodos frente a la magistralidad y la verticalidad de la escuela”³⁶⁹; aspecto que hace de la pedagogía por proyectos un valioso recurso que impacta positivamente a los estudiantes al

³⁶⁷ CERDA. Op. Cit., p. 70.

³⁶⁸ RINCÓN. Algunos malentendidos en el trabajo por proyectos. Op. Cit., p. 6.

³⁶⁹ JURADO. La pedagogía por proyectos vs. la pedagogía según programas estandarizados. Op. cit., p. 20

permitírsele hacer parte de él desde el momento mismo de la concepción de la idea inicial hasta su publicación.

Valioso es el empoderamiento del estudiante al involucrarse en la toma de decisiones a lo largo del proyecto, “así un asunto que tradicionalmente ha estado por fuera del proceso de interacción en el aula y que ha sido del ámbito de la decisión individual de los profesores - o a veces del equipo de profesores - pasa, por un lado a ser parte de la enseñanza y por otro, asunto de elaboración conjunta”³⁷⁰, rompiéndose el esquema autoritario del aula para asumir uno de corresponsabilidad.

En ese sentido, al enmarcarse el proyecto de aula bajo situaciones auténticas, “aparece como una estrategia de formación que apunta al mismo tiempo a la construcción y al desarrollo de personalidades, saberes y competencias”³⁷¹ en la medida que se requiere que los estudiantes tomen decisiones, organicen sus actividades, socialicen, confronten con sus pares, y se evalúen.

A partir de las distintas fases de un proyecto, se experimentan diversas modalidades discursivas que ponen de manifiesto las habilidades comunicativas de los estudiantes quienes están abocados a experiencias de oralidad, escucha, lectura y escritura, así como “los cuatro aprendizajes fundamentales de cualquier proceso educativo: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a hacer”³⁷².

³⁷⁰ RINCÓN. Algunos malentendidos en el trabajo por proyectos. Op. Cit., p.9.

³⁷¹ JOLIBERT. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Op. cit., p. 29.

³⁷² CERDA. Op. Cit., p. 54.

Los estudiantes deben proponer, exponer y defender sus ideas, plantear soluciones, rutas de aprendizaje, crear listados de temas, estrategias y materiales, asignación de roles y responsabilidades, consignar acuerdos y herramientas nemotécnicas, diseñar cuadros y esquemas mentales, documentarse mediante diferentes fuentes de información, hacer consultas, buscar respuestas, organizar la información, precisar desempeños, discutir colectivamente, tomar decisiones y evaluar de forma individual y compartida no sólo al final sino durante todo el proceso.

Otro de los valores agregados del proyecto de aula que no se advierte por parte de los docentes, es el trabajo cooperativo, el cual permite que “el niño viva sus estrategias de aprendizaje autónomas y su inserción en un grupo y en un medio, considerados como estructura estimulante, exigente, valorizante, contradictoria, conflictiva, responsabilizante”³⁷³; pues el grupo de estudiantes trabaja mancomunadamente tras el logro propuesto, discute y decide sobre el rumbo de las decisiones, y jalona los aprendizajes - cuando el estudiante rezagado es ayudado por el aventajado-, correspondiendo con el enfoque social del aprendizaje.

PREGUNTA 14: *¿Ha trabajado proyectos de aula con sus estudiantes? Comente cómo ha sido su experiencia al respecto.*

SUBCATEGORIA

DESCRIPTOR

No

P1: No, pues en realidad no

P2: No

³⁷³ JOLIBERT. Formar niños lectores de textos. Op. Cit. p.18.

Los maestros no usan en sus prácticas pedagógicas, configuraciones didácticas diferentes, aunque reconocen el valor motivacional en el acto de aprender al momento de ejecutar su labor, no se aprecia el uso de estrategias que dinamicen el proceso de enseñanza aprendizaje. Priman entonces, estilos transmisionistas donde se perpetúan las relaciones de poder al interior del aula y se olvida que lo vital no son los contenidos, muchas veces insulares y sin contexto; sino que lo relevante es aquello que el estudiante puede hacer con ellos, de manera que se favorezca el desarrollo de competencias.

Justamente por esto, los maestros desconocen que el proyecto de aula como configuración didáctica, se enmarca dentro de las prácticas sociales y se sustenta en los intereses del grupo o la búsqueda solucionadora a una problemática que los afecta, aportando además de una esencia cooperativa, un carácter significativo; también se circunscribe a las orientaciones curriculares, y rompe con la verticalidad de la escuela al determinar de manera concertada el plan de trabajo a desarrollar atendiendo a fases de planeación, ejecución y evaluación.

Al obviar la puesta en marcha de proyectos de aula, los docentes desconocen una práctica planteada desde el Decreto 1860 de 1994 que reza: “el proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno”³⁷⁴. Además, se aclara que pueden dirigirse al diseño de un producto, a la especialización en el uso de una técnica, tecnología o equipo, y a la solución de eventos que respondan a los intereses de los estudiantes y

³⁷⁴ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. 1994.

estimulen su espíritu investigativo y cualquier fin u objetivo del proyecto educativo institucional.

Finalmente, lo que se advierte es desconocimiento de la norma, anquilosamiento en prácticas pedagógicas tradicionales y desinterés por la innovación y la investigación educativa, que sumen al maestro en una tradición escolar rutinaria y le arrebatan su valor como agente transformador de la realidad educativa y su capacidad de causar impacto social.

4.3.1.1 Hallazgos. Con relación al **Primer objetivo** de la investigación, describir las concepciones y estrategias que usan los maestros para promover las prácticas de lectura y escritura a través de los medios de comunicación con estudiantes del grado primero, una vez revisada la información obtenida en la entrevista a docentes, puede determinarse que:

➤ Proceso de lectura. Aunque consideran el acto de leer como búsqueda de sentido, los maestros no suministran evidencias de cómo promueven en sus estudiantes la función simbólica del lenguaje, y tampoco se entrevén prácticas de mediación entre el lector y la cultura.

Leer requiere la interacción entre lector, texto y contexto; el primero de ellos aporta sus conocimientos previos, el segundo contiene la intención del autor y el mensaje mismo, y el tercero determina condiciones desde quien lee, quien escribe y el entorno de ambos. Reconciliar estos tres actores que muchas veces son aislados en las experiencias desarrolladas en la escuela es trascendental para superar las lecturas que responden a la simple mecánica del acto de leer e impiden vivenciarla como práctica social.

Los maestros no explicitan la importancia de favorecer los procesos de lectura. Ponderan el contexto cercano como facilitador de dicho proceso, pero a su vez señalan que, ante las carencias del entorno, a nivel de experiencias y contacto con la lectura, la escuela se presenta como posibilitadora de oportunidades en el ámbito lector. En esa dirección Jolibert³⁷⁵ recomienda ofrecer situaciones de lecturas efectivas, ayudar a los niños a interrogar el lenguaje escrito y a dilucidar sus propias estrategias de lectura.

Los maestros no tienen claro qué es una estrategia y por lo tanto no activan estos procedimientos de tipo cognitivo en sus estudiantes, de manera que puedan usarlas al enfrentarse a diferentes textos, y se conviertan en lectores autónomos. No explicitan la puesta en práctica de estrategias en los distintos momentos de la lectura, sabiendo que “las actividades antes y durante pretenden focalizar en los niños la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción. Las estrategias para después de la lectura buscan facilitar la reconstrucción del significado global y específico del texto, así como el reconocimiento de su estructura organizativa.”³⁷⁶

Así, cuando describen las estrategias que emplean en su práctica habitual, mencionan acciones que disponen al estudiante a asumir la práctica lectora, pero que no son propiamente estrategias que favorezcan la interpretación, la cual como ya se dijo, exige el desarrollo de habilidades de tipo cognitivo en los diferentes momentos de la realización de la tarea de leer y que se refieren al antes, durante y después de la lectura, relacionados con procesos de anticipación, elaboración, estructuración y evaluación.

³⁷⁵ JOLIBERT. Formar niños lectores de textos. Op. cit., p. 25.

³⁷⁶ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Op. cit., 64.

Los maestros asumen que las dificultades características de la población atendida en la Institución son variables que ejercen una fuerte influencia en el desarrollo de procesos cognitivos y lingüísticos, lo cual desemboca en dificultades para llevar a cabo procesos de lectura y escritura.

También, condicionantes de tipo actitudinal son mencionados como factores desencadenantes de dificultades. Se relaciona el desconocimiento de términos, baja comprensión y dificultad para interiorizar códigos como dificultades manifiestas en los estudiantes.

Lo anterior deja entrever que se obvian otros aspectos que pueden resultar relevantes al experimentar dificultades en el proceso lector como pueden ser la conceptualización del docente con respecto a la lectura, prácticas pedagógicas pertinentes, contexto sociocultural del estudiante, entre otros. Por ejemplo, “las prácticas de lectura y escritura orientadas hacia la evaluación, establecen una relación de validación e invalidación que es muy autoritaria y poco provechosa en la vía de ganar potenciales lectores y escritores”³⁷⁷ en la medida que sólo se produce para ser corregido por el docente provocando apatía y desconociendo el enfoque sociocomunicativo y la exploración de escenarios que comprometan el discurso de los estudiantes a través de la vinculación de sus intereses y necesidades.

➤ Proceso de escritura. Para los maestros, tal como para Cassany, “en el acto de escribir, los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a otro”.³⁷⁸ Es claro que los maestros identifican la escritura con la producción de ideas bajo la forma de código escrito, pero no hacen referencia a

³⁷⁷ PÉREZ ABRIL. Leer y escribir en la escuela. Op. cit., p.21.

³⁷⁸ CASSANY. Construir la escritura. Op. cit., p. 16.

procedimientos de textualización como son la preparación para la producción del texto, fases de escritura y reescritura, y revisiones al texto; pues al dirigirse a sus alumnos el proceso se reduce a la producción de palabras y frases, en consecuencia, no se favorece la producción de textos; por otra parte se da especial atención a los aspectos caligráficos del código, aspecto que no tiene influencia en la producción textual.

Al indagar sobre la importancia de los procesos de escritura y su abordaje desde el aula, los maestros le atribuyen valor desde la configuración didáctica de las acciones que dirigen su actuar, por una parte. Por otra parte, estiman que su valor radica en que será útil en el futuro, desconociendo que los niños tienen acceso a la cultura escrita desde antes de ingresar a la escuela y por lo tanto fuera del entorno educativo, entonces, ya son usuarios del código escrito.

Cuando los maestros describen las estrategias que emplean para enseñar a producir textos, relacionan actividades y acciones que ambientan la tarea de escribir y hacen énfasis en el conocimiento de letras, sílabas y palabras aisladas, ignorando que esto no es lo fundamental, pues el objeto es la apropiación del código escrito como lenguaje que comunica.

Al desarrollarse una escritura segmentada, se descuida el propósito de la escritura, el reconocimiento y uso tipologías textuales, y las estrategias de textualización, luego, no se favorece la planificación, ni la escritura de borradores, ni la revisión como momentos claves en la composición textual.

Las dificultades manifestadas por los maestros en la producción textual de sus estudiantes, responden a procesos de evolución de la lengua escrita, es decir, revelan hipótesis de construcción de significado; los maestros ven estos procesos como dificultades en la decodificación fonética, lo que va en contravía con el

abordaje desde la construcción de sentido, además de develar un descuido en el tratamiento de los niveles de desarrollo de escritura del niño; teniendo en cuenta que:

Las dificultades que los niños encuentran y superan en el curso de sus esfuerzos por apropiarse de este sistema socialmente constituido permanecen incomprensibles si consideramos la escritura alfabética exclusivamente como una codificación de unidades sonoras en unidades gráficas. Al contrario, la naturaleza del proceso se hace comprensible, los conflictos legítimos y las construcciones originales, si introducimos la problemática propia a la construcción de un sistema de representación.³⁷⁹

La lengua escrita como sistema de representación, exige un sujeto activo que se cuestiona acerca de la naturaleza del código y sus relaciones hasta construir representaciones atendiendo a unas reglas socialmente convenidas; son éstos momentos constructivos paulatinos los que permiten considerar una psicogénesis que explica la adopción gradual del sistema.

➤ Medios de comunicación. En el ámbito de los medios de comunicación se encuentra que éstos han sido instrumentalizados por los maestros, son usados como agentes motivadores de sus clases, y es ésta la razón que arguyen cuando se les pregunta sobre la importancia de trabajarlos como sistemas de significación; su fin es modernizar el tradicional discurso pedagógico y con ello despertar expectativas en los estudiantes.

Los maestros no muestran claridad en la forma cómo los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos pueden beneficiar los procesos de lectura y escritura, probablemente porque al ser vistos como recursos tecnológicos, se han materializado, como soporte técnico. No se encuentra que se realicen procesos que favorezcan la apropiación de otros lenguajes, ni procesos de participación a través de ellos como escenarios de construcción de cultura y vínculos sociales, de ahí que también se desconozca su uso potencial en los procesos de lectura y

³⁷⁹ FERREIRO. La escritura antes de la letra. Op. cit., p. 42.

escritura. “Los MC nos permiten trabajar en la clase con una tipología variada de textos orales y escritos auténticos, que no han sido creados especialmente para la enseñanza; es decir, son ejemplos de comunicación real”³⁸⁰, más aún ahora que aparecen nuevos discursos y tipologías que se adaptan a las ágiles tecnologías.

Lectura, escritura y medios de comunicación son productos sociales, que pretenden la comunicación entre sujetos. Los estudiantes deben conocer la multiplicidad de lenguajes presentes en su cultura, además el uso de diversos discursos en distintas situaciones es una meta de la escuela. Es evidente que los maestros desechan el valor de los medios de comunicación como portadores de significación, a través de los diferentes lenguajes que emplean, y al desestimar esta función los estudiantes quedan a merced de la manipulación mediática, es por ello que la escuela como mediadora de saberes está llamada a propiciar el análisis crítico de las informaciones y de ésta manera apartar a los estudiantes de las maniobras ideológicas de los medios masivos de comunicación.

➤ Proyecto de aula. La respuesta de los docentes ante el trabajo por proyectos de aula, es contundente, no realizan este tipo de experiencia con sus estudiantes, desconocen una práctica de naturaleza social que reconoce al individuo y al grupo como agentes activos que participan desde la idea inicial, la planeación, ejecución y evaluación de procesos y productos, es decir, tienen control sobre la toma de decisiones y resuelven sobre su aprendizaje.

Para ellos, el trabajo por proyectos hace referencia al desarrollo de una técnica integradora de aprendizajes enfocados en una temática y con fines claros. Lo anterior refleja un manejo pedagógico donde priman los contenidos. Se requiere conocer que los proyectos de aula funcionan como una metodología que supera lo

³⁸⁰ CASSANY. Enseñar lengua. Op. Cit., p. 526.

rutinario de la escuela virando hacia el abordaje de una investigación, lo que quiero saber o quiero resolver. Así los temas aparecen para llegar a la solución, a través de la participación activa y cooperativa de los estudiantes quienes dirigen su aprendizaje bajo la guía del maestro.

Los maestros precisan conocer los aportes que ofrece el trabajo por proyectos de aula donde se propone la existencia de un entorno agradable que genere aprendizajes significativos a través del trabajo cooperativo y la participación proactiva del estudiante.

4.3.2 Análisis prueba diagnóstica: se realiza en dos sesiones, en las cuales se aplica una prueba de lectura y una prueba de producción textual, con el fin de identificar las principales dificultades que presentan los estudiantes de grado 1-05 en los procesos de lectura y escritura. En la primera sesión que dura dos horas se aplica la prueba de lectura, para ello se expone un video de carácter narrativo, como texto a trabajar y para focalizar un punto de encuentro que permita generalizar las experiencias de los participantes. En ella los estudiantes responden preguntas de tipo abierto acerca de la lectura hecha al video. En la segunda sesión se desarrolla la prueba de producción textual donde se solicita a los estudiantes producir un texto en el cual narren su idea acerca del posible desenlace del video en cuestión. El producto creado es leído y transcrito por la docente a la escritura convencional según lo expresado por los niños. Estos procesos de transcripción tanto en la prueba de lectura como en la de escritura son dispendiosos, pues cada niño requiere su tiempo de escucha, esta es la razón por la cual los lapsos de aplicación de las pruebas se extienden.

4.3.2.1 Categorización y análisis de la prueba de lectura. La prueba de lectura pretende una aproximación hacia los desempeños en el proceso de lectura

mediante veinte preguntas abiertas que examinan la activación de presaberes, la asignación de significados y la interacción con el texto. Teniendo en cuenta que:

“en el proceso de comprender un texto, en ese acto de producir el sentido, entran en juego diversos saberes y competencias que tienen que ver, por ejemplo, con el reconocimientos del código comunicativo, la identificación de la temática global, la delimitación de unidades de significado, la asignación de sentido a proposiciones, el establecimiento de relaciones entre proposiciones, la identificación de unidades mayores de significado, la interpretación de la información respecto al contexto de su producción, el reconocimiento de las diferentes voces que hablan en el texto, la identificación del emisor, el establecimiento de relaciones con otros textos, entre otros aspectos.”³⁸¹

El texto empleado corresponde a una narrativa icónica audiovisual, más cercana a los modos de leer de los estudiantes del instituto IPA y las preguntas refieren los niveles de lectura direccionados desde los lineamientos curriculares.

Ilustración 6. Esquema de preguntas de la prueba de lectura



Adaptación del esquema que representa la inclusión de niveles de lectura de JURADO, Fabio, BUSTAMANTE Guillermo Y PÉREZ ABRIL, Mauricio. Juguemos a Interpretar. Colombia. Editorial Plaza y Janes. 1998. p. 70.

Es así como al analizar las respuestas de los catorce estudiantes (ver Anexo L) se encuentra que:

³⁸¹ PÉREZ ABRIL. Leer y escribir en la escuela. Op. Cit., p.8.

Tabla 11. Categorización y análisis de la prueba de lectura.

1. Nivel Literal

La lectura de tipo literal relacionada con la comprensión localizada del texto y la extracción de información,

explora la posibilidad de efectuar una lectura de la superficie del texto, entendida como la realización de una comprensión local de sus componentes: el significado de un párrafo, de una oración, el significado de un término dentro de una oración, la identificación de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto, el reconocimiento del significado de un gesto (en el caso del lenguaje de la imagen) o el reconocimiento del significado de signos como las comillas, o los signos de interrogación.³⁸²

Las siguientes son las preguntas relacionadas con ésta categoría de análisis:

PREGUNTA 1. *¿Cuál es el nombre del video?*

	ESD	EJF	EJS	EJD	EMJ	ESG	EYM	ERM	EAR	ESR	EAE	EDA	EFS	EJL
SI		✓	✓											
NO	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Se halla que al pedir el nombre del video solo dos estudiantes aciertan, tal vez debido a que esta información se presenta de manera escrita, otros diez estudiantes refieren un nombre que también aparece escrito, pero por ser más corto posiblemente les brindó mayor recordación; dos desconocen la información.

En esta primera aproximación al texto los estudiantes no aprovechan el título del mismo como medio para establecer hipótesis predictivas, siendo esta una

³⁸² PÉREZ Abril, Mauricio, Evaluación de competencias en comprensión de textos. ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? En: *Revista Alegría de Enseñar* #40, Cali, 1999. p. 5.

estrategia de lectura que favorece la construcción de sentido, al dilucidar el posible contenido de la misma.

PREGUNTA 2. *¿Quién es Dante?*

	ESD	EJF	EJS	EJD	EMJ	ESG	EYM	ERM	EAR	ESR	EAE	EDA	EFS	EJL
SI	✓	✓	✓	✓		✓	✓				✓			✓
NO					x			x	x	x		x	x	

El reconocimiento del personaje principal del relato, acompaña al lector en el viaje por el texto al brindar un hilo conector que facilita la construcción de significado a lo largo de la historia, de manera que, ante una percepción borrosa en este sentido, igualmente difusa es la comprensión del texto.

Al analizar esta pregunta se encuentra que ocho estudiantes identifican el personaje principal de la narración, un porcentaje bajo teniendo en cuenta que la historia gira entorno a lo que le sucede a éste, quien se encuentra presente a lo largo de todo el relato. De los otros seis estudiantes, cinco lo confunden con otro de los personajes y uno manifiesta no saber.

PREGUNTA 3. *¿A qué se disponía el perro, cuando inicia la historia?*

	ESD	EJF	EJS	EJD	EMJ	ESG	EYM	ERM	EAR	ESR	EAE	EDA	EFS	EJL
SI			✓	✓	✓			✓					✓	
NO	x	x				x	x		x	x	x	x		x

Si se tiene en cuenta que el texto sugerido se narra desde el punto de vista del personaje principal, es éste quién comparte con el lector la situación conflicto que desencadena los otros eventos, de manera que una hipótesis fallida con respecto al personaje redundaría en una aproximación inexacta del hecho.

Cuando se les pide a los estudiantes encontrar respuesta en el texto, cinco lo logran y otros ocho se aproximan a la ubicación de la información dentro del texto, pues, demuestran que hallan el evento, pero refieren los hechos que suceden inmediatamente después. Sólo uno manifiesta abiertamente no saberlo.

PREGUNTA 4. *¿A quién pertenece el hueso que encontró el perro?*

	ESD	EJF	EJS	EJD	EMJ	ESG	EYM	ERM	EAR	ESR	EAE	EDA	EFS	EJL
SI	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
NO						*								

Trece estudiantes demuestran habilidad en el reconocimiento de este personaje, quien sólo aparece en el evento final, muy seguramente porque asocian de manera eficaz el objeto foco de atención de la trama con él y, además su aparición responde a una acción específica.

Los estudiantes hallan respuesta en el texto, al encontrar explicación a la serie de eventos sucedidos en el relato, de manera que les resulta fácil detectar este personaje que aunque secundario, es quien aporta el sentido al texto.

PREGUNTA 5. *¿En qué lugar se reencuentran el hueso y su dueño?*

	ESD	EJF	EJS	EJD	EMJ	ESG	EYM	ERM	EAR	ESR	EAE	EDA	EFS	EJL
SI		✓		✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
NO	*		*		*	*								*

La resolución a ésta pregunta exige que el lector analice la información suministrada de forma explícita y la conjugue con sus ideas previas más pertinentes.

Así, Nueve de los estudiantes identifican la escena, en tres de ellos, tal vez a causa de su reducido vocabulario, sus respuestas resultan ambiguas, pero se relacionan estrechamente con el lugar. Los otros cinco estudiantes mencionan espacios que no corresponden con la información aportada por el texto.

PREGUNTA 6. Menciona en orden los lugares por donde el perro persigue el hueso que halló.

	ESD	EJF	EJS	EJD	EMJ	ESG	EYM	ERM	EAR	ESR	EAE	EDA	EFS	EJL
SI														
NO	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

El procesamiento de cada una de las partes de un todo contribuye a la definición del significado y el propósito de la lectura.

Todos los estudiantes presentan dificultad para establecer relaciones entre las secuencias de eventos los cuales perciben de manera episódica, por lo tanto, la reconstrucción de los hechos no sigue la cronología presentada en el texto. Esto pone de manifiesto los déficits en procesos perceptivos, de atención y de memoria que se encuentran condicionados por los trastornos que adolece la población intervenida y que hacen difusa sus interpretaciones y el manejo de la información.

PREGUNTA 7. ¿Por qué sabemos que en el pueblo hay una celebración?

	ESD	EJF	EJS	EJD	EMJ	ESG	EYM	ERM	EAR	ESR	EAE	EDA	EFS	EJL
SI			✓	✓			✓							
NO	x	x			x	x		x	x	x	x	x	x	x

En esta pregunta los estudiantes deben hacer uso de índices textuales para entrever el contenido del texto, tales indicios se consiguen al rastrear imágenes que revelan el evento señalado y relacionarlas con experiencias propias.

A pesar de que el texto posee marcas textuales evidentes solo tres niños las identifica fácilmente, seis más las relacionan a eventos, pero no aciertan en sus respuestas y cinco más no las identifican. Es posible que, las alteraciones en dispositivos básicos de aprendizaje como percepción atención y memoria dificulten la detección y procesamiento de detalles relevantes haciendo difícil recuperar información que no fue eficientemente codificada.

PREGUNTA 9. ¿Qué entiendes cuando en el video se lee la frase “muy pronto...”?

	ESD	EJF	EJS	EJD	EMJ	ESG	EYM	ERM	EAR	ESR	EAE	EDA	EFS	EJL
SI		✓		✓	✓	✓				✓		✓	✓	
NO	*		*				*	*	*		*			*

Para resolver la pregunta los estudiantes deben acudir a su acervo lexical y ajustarlo al contexto del texto, de manera que se logre una interpretación adecuada de la acepción señalada.

Entonces, al indagar sobre significados literales de una palabra o frase siete estudiantes resuelven el cuestionamiento, cuatro más identifican el aspecto al que se refiere, pero no dan respuesta a la pregunta y otros tres no lo resuelven.

Las preguntas de esta categoría se relacionan con el estándar “comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades”. Y se corresponde con el subproceso: “Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y

durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.”

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se puede afirmar que el 57 por ciento de los estudiantes tiene un desempeño insuficiente en el nivel literal, pues se detecta dificultad para extraer información explícita en el texto, es decir, reproducir la información que el texto les suministra, como la identificación de personajes, acontecimientos u objetos mencionados y el reconocimiento del significado de los mismos en el discurso narrativo audiovisual, al igual que el significado de términos dentro de una frase. Lo cual demuestra dificultades, además de las propias de la competencia comunicativa lectora, en procesos de observación, memoria, relación y orden.

2. Nivel inferencial

Para indagar sobre las posibilidades de deducir aquello que no está explícito en el texto acudiendo a la comprensión de la información que se presenta, se considera que este tipo de lectura,

supone una comprensión global de los significados del texto y el reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de, y entre, las partes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales, correferencias, sustituciones, etcétera, para llegar a conclusiones a partir de la información del texto. Aspectos como la coherencia y la cohesión son centrales en este nivel de lectura.³⁸³

Para ésta categoría de análisis se proponen las siguientes preguntas:

³⁸³ Ibíd., p. 7.

PREGUNTA 10. *¿Qué entiendes cuando lees en el video, la expresión “sólo en cines”?*

	ESD	EJF	EJS	EJD	EMJ	ESG	EYM	ERM	EAR	ESR	EAE	EDA	EFS	EJL
SI	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
NO							*							

Esta pregunta indaga acerca del sentido del texto en función de su significado, exige la puesta en marcha de conocimientos previos y significados literales con fin de hallar el propósito del autor.

Cuando realizan inferencia basados en la lectura literal trece estudiantes se aproximan a la respuesta, pues asignan la acepción correcta a cada una de las palabras y lo conjugan con sus presaberes respecto al contexto de uso de las mismas deduciendo el propósito del texto. Sólo uno manifiesta no reconocer el significado de la expresión propuesta.

PREGUNTA 11. *Elige uno de estos carteles como anuncio de la película. Explica por qué lo elegiste.*

	ESD	EJF	EJS	EJD	EMJ	ESG	EYM	ERM	EAR	ESR	EAE	EDA	EFS	EJL
SI	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
NO														

La resolución a esta pregunta exige que los estudiantes deduzcan a partir de información explícita aportada en el texto, es así como se encontró que todos los estudiantes fueron eficaces en la generación de inferencias cuando la información se muestra gráficamente, los estudiantes extraen la información obtenida del texto audiovisual y lo relacionan con el nuevo texto.

PREGUNTA 12. *¿Qué título hubieras usado tú para este video?*

	ESD	EJF	EJS	EJD	EMJ	ESG	EYM	ERM	EAR	ESR	EAE	EDA	EFS	EJL
SI	✓	✓	✓	✓		✓		✓		✓	✓	✓		✓
NO					x		x		x				x	

Diez estudiantes formulan hipótesis válidas, por cuanto relacionan el nombre propuesto con personajes, objetos y/o eventos manifiestos en el texto audiovisual, lo cual demuestra que toman la información explícita y reconstruyen un modelo a partir de las ideas disponibles.

Tres estudiantes dan respuestas descontextualizadas y uno manifiesta no saber, lo que puede obedecer a dificultades en el procesamiento global de la información y por lo tanto en la comprensión general del discurso.

PREGUNTA 13. *¿Qué crees que sucederá ahora que Dante se ha encontrado con el esqueleto?*

	ESD	EJF	EJS	EJD	EMJ	ESG	EYM	ERM	EAR	ESR	EAE	EDA	EFS	EJL
SI	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
NO					x			x						

Ante la exigencia de predecir situaciones en torno al final del texto, doce estudiantes establecen situaciones probables y dos no atienden a detalles sugeridos en el texto, esto es, la mayoría utiliza pistas, que no son más que la información explícita e implícita suministrada a lo largo del texto, para crear nuevos escenarios y utiliza lo que ya sabe para predecir un desenlace.

PREGUNTA 14. *¿Por qué a Dante “se le hace agua la boca” cuando ve al esqueleto?*

	ESD	EJF	EJS	EJD	EMJ	ESG	EYM	ERM	EAR	ESR	EAE	EDA	EFS	EJL
SI	✓	✓	✓	✓		✓	✓							✓
NO					x			x	x	x	x	x	x	

La mitad de los estudiantes estableció hipótesis razonables teniendo en cuenta el texto en cuestión, lo que refleja un conocimiento de la expresión citada en conjugación con la información aportada por el texto.

Para otros cinco estudiantes se hacen evidente la dificultad para juntar varias piezas de información y una comprensión no literal de la expresión. Sólo un estudiante manifiesta no saber la razón del hecho indagado.

PREGUNTA 15. *¿Al iniciar el video se oye una voz llamando a Dante, quién llama al perro?*

	ESD	EJF	EJS	EJD	EMJ	ESG	EYM	ERM	EAR	ESR	EAE	EDA	EFS	EJL
SI			✓							✓			✓	✓
NO	x	x		x	x	x	x	x	x		x	x		

Cuando las predicciones exigen un mayor establecimiento de parámetros que superan la mera información explícita y permiten la deducción de los hechos, personajes u objetos concretos, mediante la recuperación de la información implícita, sólo cuatro estudiantes se percatan de los datos suministrados y que orientan sus respuestas de manera acertada.

Seis estudiantes refieren personajes u objetos con protagonismo en el texto pero que no corresponden a la solicitud planteada, cuatro mencionan personajes figurantes que son irrelevantes en el argumento narrativo del mismo. Esto

demuestra escasa habilidad para recuperar información fundamental implícita en el texto y procesarla de manera que permita hallar evidencias que comprueben la validez de la inferencia propuesta por el lector.

PREGUNTA 18. *¿Cuál es la razón por la que hicieron este video?*

	ESD	EJF	EJS	EJD	EMJ	ESG	EYM	ERM	EAR	ESR	EAE	EDA	EFS	EJL
SI							✓				✓		✓	
NO	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x		x

En la detección de la intención comunicativa del autor a través de su texto, solo tres niños identificaron el propósito de la lectura mediante la recuperación de información esencial que evidenciaba el objetivo del texto, otros tres manifiestan no saber, y los otros ocho dan razones que no se identifican con la intención del audiovisual visto. Esto refleja una lectura que no considera la interactividad entre autor, texto y lector.

PREGUNTA 19. *¿Sabes en qué lugar del mundo se celebra el día de los muertos?*

	ESD	EJF	EJS	EJD	EMJ	ESG	EYM	ERM	EAR	ESR	EAE	EDA	EFS	EJL
SI														
NO	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

En cuanto a la construcción de significado a través de la activación de ideas previas relacionadas con el uso de saberes enciclopédicos, todos los estudiantes fallaron. Cinco de ellos mencionan nombres de países y ciudades como referentes, cinco más aluden a espacios físicos, dos hacen referencia a eventos y otros dos manifiestan no saber. Lo que pone en evidencia un vago conocimiento del entorno global.

Las preguntas de esta categoría se relacionan con el estándar “comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica”. Y se corresponde con el subproceso: “elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos”.

En el alcance de la inferencia se recurre a saberes previos, el establecimiento de relaciones entre palabras, la identificación de la tipología textual y la temática desarrollada. En referencia a estos aspectos, pude decirse que el 57 por ciento de los estudiantes se encuentra en un nivel inferencial de lectura pues va un poco más allá del análisis literal y procesa la información que el texto le presenta apoyándose en él para hacer predicciones, hipótesis e inferencias relacionadas con los mensajes tanto implícitos como explícitos del texto leído. Ya lo dice Cassany, “la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión”³⁸⁴.

Pero, para un 43 por ciento de la población en cuestión, hay dificultad para reconocer y comprender datos no explícitos suministrados por el texto y en el establecimiento de relaciones y asociaciones entre ellos de manera que pueda atribuirse un significado nuevo y coherente al mismo. Esta situación evidencia fallas en memoria de trabajo, procesos comprensivos y la red semántica que bloquean la activación de saberes previos.

³⁸⁴ CASSANY, Daniel; LUNA, Marta y SANZ, Gloria. Enseñar lengua. Barcelona. Editorial Graó. Novena edición. 2003. p. 218.

3. Nivel crítico

Este nivel de lectura exige una comprensión global de texto y el establecimiento de relaciones que permitan reconocer las intenciones implícitas y explícitas del texto y su propósito comunicativo, de manera que, “para realizar una lectura crítica es necesario identificar las intenciones de los textos, los autores o los narradores presentes en éstos. También es necesario reconocer las características del contexto que están implícitas en el contenido del mismo. Por otra parte, indaga la posibilidad del lector de establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros.”³⁸⁵

Las preguntas concernientes a esta categoría de análisis son:

PREGUNTA 8. *¿Cuál es la celebración para la que el pueblo se está preparando?*

	ESD	EJF	EJS	EJD	EMJ	ESG	EYM	ERM	EAR	ESR	EAE	EDA	EFS	EJL
SI				✓			✓							
NO	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x

Cuando a los estudiantes se les pide comparar la información obtenida y establecer intertextualidad con otros contextos, sólo dos niños establecen correlación acertadamente, esto es, toman en cuenta la festividad y el objetivo del mismo.

Ocho estudiantes dan respuestas que se acercan sólo a uno de los aspectos a tener en cuenta, en este caso, sólo mencionan eventos que refieren celebraciones

³⁸⁵ PÉREZ ABRIL. Evaluación de competencias en comprensión de textos. Op. Cit., p. 9.

que no corresponden con la expresada en el texto. Cuatro estudiantes manifiestan desconocer la situación.

Lo anterior permite entrever que los estudiantes no emplean la función de las imágenes en la construcción del sentido global y poseen presaberes limitados sobre contextos que sobrepasan su entorno local más próximo.

PREGUNTA 16. *¿Qué es lo que sucede en el video que no ocurre en la vida real?*

	ESD	EJF	EJS	EJD	EMJ	ESG	EYM	ERM	EAR	ESR	EAE	EDA	EFS	EJL
SI		✓	✓	✓			✓	✓		✓				✓
NO	x				x	x			x		x	x	x	

Cuando se pide identificar la idea principal del texto, a través de la diferenciación entre el mundo real y las imágenes animadas, los estudiantes deben emplear esta línea divisoria como criterio decisivo que contribuye a elaborar su respuesta en comunión con el texto, el contexto, el propósito del autor y su conocimiento del mundo.

En este aspecto, siete estudiantes justifican sus respuestas al hacer transferencia de relaciones a la vida real y diferencian de manera objetiva la realidad de la fantasía; otros cinco no logran hacerlo, pese a que la relación es con la lectura del mundo cotidiano, no logran detectar el aspecto que deforma la realidad. Dos estudiantes responden con un no sé.

PREGUNTA 17. *¿Por qué en el video los esqueletos tienen vida?*

	ESD	EJF	EJS	EJD	EMJ	ESG	EYM	ERM	EAR	ESR	EAE	EDA	EFS	EJL
SI	✓	✓	✓	✓				✓						
NO					x	x	x		x	x	x	x	x	x

En correlación con la pregunta anterior, ésta la confirma al reconstruir el sentido global del texto, de modo que, al indagar acerca de la naturaleza de los eventos sucedidos en el video cinco encuentran un juicio válido para justificar la trama del video y sacar sus propias conclusiones, lo que puede traducirse como un acierto, al emplear argumentos lógicos que se ajustan a la realidad.

Nueve estudiantes fallan en su reflexión, de ellos seis, se adhieren a lo que vieron, esto es, no asumen una postura frente a lo visto, sino que por el contrario lo validan dando ideas que no tienen asidero en la realidad y tres estudiantes no dan razón a los hechos.

PREGUNTA 20. *Relata con tus palabras lo sucedido en el video*

	ESD	EJF	EJS	EJD	EMJ	ESG	EYM	ERM	EAR	ESR	EAE	EDA	EFS	EJL
SI				✓			✓	✓		✓		✓	✓	✓
NO	x	x	x		x	x			x		x			

La recapitulación del texto facilita la comprensión del sentido global del mismo, exige retomar con las propias palabras el mensaje entendido y replicarlo, identificando los aspectos relevantes tras una interpretación interna.

En este sentido, la mitad de los estudiantes mostró capacidad para recapitular los hechos con sus propias palabras, los otros siete evidencian dificultad para recordar todos los eventos o para resumir el argumento, esto es, no se manifiestan eficientemente datos importantes como los personajes relevantes, las acciones realizadas, la sucesión de hechos, la ubicación de los mismos, la causa y el efecto de los eventos y tampoco se responde a una tipología textual clara.

Este último grupo de preguntas se corresponde con el estándar: “comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades” que establece los siguientes subprocesos: “Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto”, “elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto”.

En cuanto a la transferencia de la información con otros contextos y el establecimiento de juicios referidos a la globalidad del texto, se evidencia que sólo el 36 por ciento de los estudiantes logra interpretar los hechos y establecer conclusiones válidas acerca de ellos y relacionarlos con su cotidianidad, es decir, logra comparar lo escrito con otras fuentes de información.

Y el 64 por ciento de los estudiantes evaluados manifiesta dificultad para descubrir la intención del texto, de sus autores, de sus personajes y eventos, al igual que el establecimiento de asociaciones entre lo que sugiere el texto y los conocimientos del lector de manera que la intertextualidad es limitada. El bajo rendimiento en esta categoría puede residir en el uso deficiente de operaciones mentales básicas como identificación, diferenciación, representación, transferencia, análisis, síntesis, y razonamiento.

4.3.2.2 Categorización y análisis de la prueba de escritura. La prueba de escritura corresponde a la producción escrita de ideas predictivas con respecto un video visto con anterioridad, para ello se le solicita al estudiante dibujar lo que piensa que sucederá en la película de la cual ha visto un corto, y lo redacte por escrito.

Para el análisis de esta prueba escrita (Ver Anexo M), se tiene en cuenta en primera medida la evolución del sistema de escritura de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, las cuales contemplan cinco niveles, y el análisis de textos escritos referenciado en los lineamientos curriculares para los aspectos relacionados con las dimensiones

que intervienen en la producción textual: superestructura, estructura textual y expresión gráfica.

Se encuentra entonces, que, ningún estudiante presenta características del nivel 1 pues es evidente que hay diferenciación entre lo icónico y las grafías ya que hacen intentos por reproducir los rasgos típicos de la escritura convencional.

De los catorce estudiantes, dos manifiestan características escriturales propias del nivel 2, ya que su texto demuestra el establecimiento de la hipótesis de cantidad y de variedad de grafías. Aunque no es marcada la separación de palabras ni frases, aparentemente sólo forman secuencias de grafías, cuando lo leen atribuyen un significado diferente a cada cadena de letras.

Para el nivel 3, no se halla evidencia de conflictos en la adjudicación de un valor sonoro a cada sílaba que forma las palabras. Esta hipótesis silábica propia del tercer nivel parece haber sido superada por seis estudiantes quienes evidencian progreso gráfico tanto en la forma de sus grafismos como en la búsqueda de diferenciación entre una palabra y otra, esto es manejan una hipótesis de variedad y cantidad de grafías. Además, puede atribuírseles una hipótesis silábica a la escritura, pues se nota una correspondencia sonora, donde a cada letra le corresponde una sílaba; y esta correspondencia tiene valor sonoro, pero también es evidente el pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética, un cuarto nivel de escritura, en las escrituras propuestas por estos estudiantes donde combinan la escritura silábica con la alfabética, además poseen una colección de letras y sus equivalentes sonoros. Sin embargo, se perciben omisiones, inversiones, agregados y sustituciones, éstas últimas fallas atribuibles en parte a la pronunciación inadecuada de las palabras y problemas de lenguaje en la población objeto de estudio. Por todo lo anterior se considera que estos seis estudiantes se hallan en el nivel 4.

Otros seis estudiantes demuestran una escritura próxima al nivel 5; a cada grafía le asignan un valor sonoro, que es menor que la sílaba y lo evidencia en su escrito, cabe resaltar que son frecuentes las omisiones, escriben sin dejar espacios o segmentan equivocadamente las palabras y presentan fallas ortográficas las cuales son esperables en este nivel.

Ahora, al llevar a cabo el análisis de los escritos producidos por los estudiantes como unidades de significado y atendiendo a los aspectos estructurales que constituyen un texto desde sus componentes pragmático, semántico, morfosintáctico y expresión gráfica se halla que:

A nivel morfosintáctico y con relación a la coherencia y cohesión local, seis de los estudiantes produce al menos una proposición donde sujeto y verbo tienen concordancia. En la mitad de los estudiantes, se evidencia segmentación a través del uso de espacios en blanco, los otros siete niños suelen realizar escrituras en cadena, sin segmentación de palabras, ni uso de espacios, guiones o marcas.

En relación al aspecto semántico definido alrededor de la coherencia global del texto, sólo seis estudiantes producen más de una proposición y siguen el hilo temático, pero en razón de la coherencia lineal no existe conexión en las ideas producidas, pues sólo se evidencia de manera incipiente el uso del conector “y”, en prácticamente todas las producciones para concatenar las proposiciones o establecer relaciones entre ellas, sin llegar a formar siquiera un párrafo corto. Ningún estudiante hace uso de signos de puntuación como recursos de cohesión textual.

A nivel pragmático, ninguno de los estudiantes responde a la intencionalidad del enunciado presentado en la prueba puesto que sus escritos no son pertinentes con

el requerimiento, sin embargo, cinco estudiantes emplean un léxico que se corresponde con el contexto propuesto.

Ningún estudiante controla un tipo de texto para producir sus ideas, por lo tanto, no hay manejo de superestructuras textuales, estos estudiantes intentan acercarse a la superestructura del cuento, pero descuidan aspectos propios de esta silueta narrativa.

Desde el punto de vista de la expresión gráfica, en cuanto a los elementos formales de la presentación del texto referidos a aspectos caligráficos que faciliten la legibilidad del escrito, sólo cuatro estudiantes presentan textos que puedan interpretarse fácilmente, en cuanto a que sus trazos son identificables, existe linealidad en el escrito y el manejo del espacio puede considerarse como adecuado.

En los otros diez textos es difícil una lectura fluida debido a que las escrituras no están segmentadas adecuadamente, las palabras se unen y separan inapropiadamente además de no corresponder a la escritura convencional y se requiere la interpretación por parte del autor para entender el mensaje.

Tres niños presentan imágenes descontextualizadas o confusas, no acordes con la intención comunicativa planteada en el ejercicio. Por su parte, para once estudiantes, sus dibujos manifiestan una secuencialidad narrativa, esto es, expresan o dan la impresión de contar una historia o al menos se relacionan con el contexto propuesto; pero sólo para cuatro de ellos es evidente una relación entre lo icónico y lo verbal, dado que lo gráfico refuerza lo escrito.

Dados los hallazgos se colige la necesidad de intervenir mediante una propuesta pedagógica alternativa que permita a los estudiantes de grado primero reconocerse como productores de texto mediante la práctica significativa de la escritura dentro

de contextos reales y próximos que le permitan vivenciar el uso práctico de este mecanismo para la expresión y resolución de sus conflictos, necesidades y afectos; empleando como pretexto un medio de comunicación al cual acceden cotidianamente en la vida extracurricular.

Ante esta perspectiva de cambio en el actuar pedagógico y para responder a la meta propuesta se determina la estrategia del proyecto de aula como una vía pertinente al fin, es así como se inicia la planificación del mismo, donde la participación del estudiante es eje central, y mediante el consenso de grupo se determinará un plan conjunto. Por esta razón, la primera acción que se realiza es la aplicación de un test de gustos e intereses como ejercicio que suministra información valiosa en la toma de decisiones con respecto al rumbo que tomará el proyecto de aula.

4.3.2.3 Hallazgos. En cuanto al **segundo objetivo** de la investigación orientado a identificar las principales dificultades que presentan los estudiantes de grado primero en los procesos de lectura y escritura, se evidenció que:

- Prueba de lectura. Si se parte del supuesto de que leer es un proceso interactivo entre texto, el autor y el lector, y que para ello “necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que hablaba”³⁸⁶ y así construir significado, es posible afirmar que la población objeto de estudio, evidencia dificultad en la detección de huellas relevantes en el texto y su relación con ideas previas de manera que se produzca la comprensión del discurso. Por lo tanto, no dan sentido a la globalidad del texto; desatienden la información que se

³⁸⁶ SOLÉ. Op. cit., p. 18.

expresa explícita, haciendo que su capacidad para determinar la temática, los sentidos literal e inferencial, y referentes generales encuentre allí un obstáculo.

Es claro que los estudiantes no emplean estrategias de lectura que les faciliten la construcción de significados luego, no plantean hipótesis o predicciones acerca del texto partiendo del título, las imágenes, los personajes o eventos; y con dificultad relacionan sus presaberes y las experiencias personales con respecto al contenido del texto.

La dificultad se mantiene cuando deben recuperar contenido implícito y hacer inferencias, predicciones e hipótesis a partir de él y los datos explícitos presentados, y más aún cuando deben manejar información abstracta, por ello, se les dificulta establecer relaciones entre lo que ve y oye de manera asincrónica al igual que al identificar el propósito comunicativo del texto.

La lectura de los estudiantes es de carácter episódico, por lo tanto, la comprensión del contenido global y del sentido del discurso son difícilmente identificables para ellos; al no estar en condición de dar sentido al texto hacia otros textos ni de correlacionarlo con las ideas ya existentes en su estructura cognitiva, los estudiantes por una parte, no alcanzan a diferenciar entre lo que dice el texto y el objetivo del mismo, por otra parte, demuestran dificultad para relacionarlo con su cotidianidad.

Cuando los estudiantes recapitulan los hechos, la concatenación de ideas no es fluida, más bien fraccionada, por lo tanto, no responde a una estructura textual. Cabe aclarar que el texto empleado para este análisis es de tipo audiovisual, con mínimo lenguaje verbal (oral y escrito), abarcando de esta manera, otros lenguajes actuales que hacen parte de la construcción del sentido del texto.

- Prueba de escritura. En referencia a la producción escrita, la mayoría de los estudiantes reconocen el sistema convencional de escritura y establecen relaciones con él, es evidente una transición entre los tres últimos niveles de escritura, es decir, entre la etapa silábica, silábica alfabética y la alfabética, además son visibles las fallas en la segmentación de palabras y frases.

En este camino, los estudiantes no desarrollan procesos cognitivos que demuestren la puesta en marcha de estrategias básicas para la producción de un escrito; la mayor dificultad radica en el dominio de la escritura con fines comunicativos, pues es al enfrentarse a la tarea de ser productores donde se notan falencias en la definición del objeto de la producción, el sentido y el modo de organizar la información.

No se aprecia autorregulación en el acto de escribir, redactan sus escritos con premura, con poco contenido pues, sólo escriben palabras o frases cortas con escasa relación, ausencia de conectores y marcas textuales, por lo tanto, no hay una expresión coherente y, en consecuencia, tampoco existe identificación con tipologías textuales.

Los estudiantes no tienen en cuenta estrategias de planificación, textualización y revisión en sus composiciones, donde son escasas las ideas que responden al contexto propuesto, olvidan la intención de la tarea y no responden a exigencias de coherencia y cohesión. También hay desinterés por los rasgos caligráficos y la ortografía, se encuentran múltiples sustituciones, omisiones, contaminaciones y agregados en los textos, además de frecuentes uniones y separaciones indebidas en las palabras. Todos estos son aspectos que dificultan la comprensión del escrito y que no son tenidas en cuenta por los estudiantes, a fin de mejorar su escrito y hacerlo inteligible a sus posibles lectores.

Si bien los estudiantes requieren continuar su proceso de adquisición del código escrito, también es forzoso que, ante la incompetencia de los estudiantes para generar ideas, organizarlas y traducirlas al código escrito, éstos deban empezar a conocer y dominar habilidades que zanjen una solución al problema de la composición de textos, teniendo en cuenta que “pensar en la audiencia, planificar el texto, detenerse y releerlo revisarlo y rehacerlo de nuevo son algunos de los comportamientos de un buen autor para elaborar un texto coherente”³⁸⁷ e inteligible para cualquier audiencia.

4.3.3 Análisis test de gustos e intereses: Para efectos del análisis del test de gustos e intereses aplicado a los alumnos del grado 1-05 del Instituto de Problemas de Aprendizaje IPA, se establecen como tópicos: el ocio y tiempo libre, uso de tecnologías de la información y la comunicación, la vida académica, el colegio, el salón de clases, y cómo cambiar la situación; siendo estas las subcategorías que permiten interpretar los datos obtenidos en el test de gustos que representa la categoría principal de análisis. Se responde así a una codificación axial dado que este proceso discurre en torno al eje de una categoría que se relaciona con sus subcategorías para interpretar el fenómeno en cuestión. Cabe anotar que este test de gustos e intereses fue adaptado a un lenguaje icónico para facilitar el diligenciamiento por parte de los estudiantes, el ajuste se llevó a cabo mediante un sistema de emoticones, los cuales representan las diferentes opciones de respuesta. (Ver anexo N).

4.3.3.1 Categorización y análisis del test de gustos e intereses. Una vez definidas las categorías y subcategorías de análisis, se procede a la interpretación de los datos, que conduce a los siguientes hallazgos:

³⁸⁷ CASSANY, Daniel. Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona. Paidós.1993. p.108.

En el aspecto referente a **ocio y tiempo libre** se aprecia que los estudiantes prefieren actividades relacionadas con el uso de internet y juegos en el celular, notándose preferencia por las actividades de tipo visual; en segundo lugar, se encuentran actividades de juego al aire libre.

En el **uso de tecnologías de la información y comunicación** la actividad que mayor incidencia tiene en ellos es el visionado de películas y videos animados cuyas fuentes son el internet y la televisión; el celular lo utilizan para jugar y tomar fotografías. Sus programas y personajes favoritos pertenecen al mundo animado.

En cuanto a la **vida académica**, es marcada una vez más su predilección por los aparatos tecnológicos y a estímulos visuales, pues prefieren cámaras, celulares, películas y afiches antes que libros u otro tipo de textos, pese a que la mayoría manifiesta que la escritura es divertida y les gustaría escribir sobre el colegio. Igualmente manifiestan que los videos les enseñan, además de ser divertidos.

En el ítem concerniente al **colegio** muestran su agrado y sienten que su desempeño es excelente; en contraste, es claro que la indisciplina y las peleas son aspectos que le desagradan del colegio, seguidos de los actos de escribir y leer.

En cuanto al **salón de clases** se evidencia un ambiente agresivo y ruidoso, donde hay groserías y peleas lo cual difiere cuando manifiestan que resuelven sus diferencias hablando, escuchan a los demás y piden la palabra para intervenir. Lo anterior lleva a pensar que, a pesar de conocer normas básicas de los actos del habla para mantener comunicaciones asertivas, las obvian en la vida práctica lo cual se refleja en el clima del aula tornándolo caótico, donde los conflictos y las discusiones confluyen hasta el punto del desgaste y generación de estrés.

En la subcategoría **cómo cambiar la situación**, aflora lo manifiesto implícitamente en el ítem anterior pues ante la pregunta: ¿Te gustaría que los niños de tu salón se comunicarán mejor?, trece de los catorce participantes responden afirmativamente argumentando con frases como “para que no hagan tanto desorden”, “para que no pelearan”, “para que se entiendan”, “podrían ser amigos”, “para unirnos juntos”, “para tratarse bien y perdonarse”, “para que nadie se quede sin aprender”. Lo anterior pone de manifiesto que el ambiente que se vive en aula influye negativamente no sólo en las relaciones sociales del grupo sino en la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Por otra parte, manifiestan que les gustaría dar a conocer su colegio y su trabajo con respecto a la resolución de su problemática “para que ellos aprendan”, “para que no se metan en problemas”. Y prefieren darlo a conocer a través de canales audiovisuales en primer lugar, seguido de canales visuales; y lo justifican aduciendo que “así todos lo ven”, “para que todos lo vean en el celular”, “para que ellos puedan entender todo y no toque leerlo”, “no me toca escribirlo”, “porque sirve para entender”; notándose claramente su predilección por la comunicación visual, probablemente como resultado de sus dificultades de aprendizaje y fracasos escolares que los conducen a obviar aquellos canales con los cuales no han logrado procesos significativos y donde su discurso no es atendido por no contar con la convencionalidad exigida en la cultura en la que se desenvuelve, pero que tampoco le brinda los espacios para hacerlo, por cuanto no respeta sus ritmos y niveles de desarrollo.

4.3.4 Análisis de los diarios de campo: Al estudiar los diarios de campo, se opta por categorizarlos en correlación con las fases de desarrollo del proyecto de aula, la siguiente tabla estipula categorías, subcategorías y descriptores; la integración de todos estos elementos da paso al análisis crítico de los datos.

Tabla 12. Categorización y análisis de diarios de campo

FASE 1: PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO

CATEGORÍA: *Definición y planificación del proyecto, reparto de las tareas y de los roles*

SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR
	<p>(Después de ver el video “el fisgón”) M: ¿cómo les pareció el video? ESR: feo, porque hacía mucho ruido EJS: es muy ruidoso EDS: me deja sordo EJF: que casi me rompe los oídos EJL: me hizo tapar los oídos</p>
<i>Aprendizaje significativo</i>	<p>(Definiendo la forma de publicación de la solución al problema) M: ¿Qué vamos a hacer? EJD: un avión EAE: un video M. ¿Por qué vamos a hacer un video? EJF: para cambiar M: ¿Qué es lo que tenemos que cambiar? ESD: el comportamiento ESR: El ruido M: ¿y qué pasa si cambiamos? EAE: para tener una vida mejor</p>
<i>Participación</i>	<p>(Definiendo los contenidos de aprendizaje) M. ¿Qué debemos aprender para poder hacer ese video? EJS: hacer planas ESD: tranquilizarse, no pegarle a los niños y las niñas EDS: tener paz ESR: lo que está bien M: ¿saben manejar las cámaras? ERM: Yo se manejar una cámara porque se manejar una tableta</p>
<i>Definición de tareas a realizar</i>	<p>(Definiendo las temáticas a desarrollar en cada equipo) M: el grupo Flash ya eligió que va a trabajar lo que está mal, lo que debemos evitar EFS: nosotros lo que está bien</p>

<i>Primer borrador</i>	<p>ESR: el de todos EAE: ¿profe, que toca hacer? EJF: tenemos que escribir lo que vamos a hacer en el video</p> <hr/> <p>(Escrituras del primer borrador individual) EMJ: «g a r i o e z i a7a elatilo» ESG: «pelifula» EAR: «ceri colegio» ERM: «ciero-de-je-samuel-de-jedegetar-y-Juan-bavid» ESD: «no Acertantoruiio compañeron y asersileson» EJL: «ola ciero que miscopa ñero agaoniedo» EYM: «se espera de ruido» EJS: «NoquieRRuidoagotareas agacasoalaprofe» EAE: «ola vamosa seuvieo uviederuido» EDS: «oiga niños no aga ruido» EJD: «niños noagan ruido gracias» ESR: «guenas tardes cmpañeros comoestan bien pueden hacer silencio a gamenel fafor gracias» EYF: «Hola quiero que mis compañeros can bien misa lon y no a ser ruido. ☺ Para que po do mos estudiar.»</p>
<i>Evaluación del primer borrador</i>	<hr/> <p>(Momento de confrontación de los primeros escritos) EJD: que escrito tan feo, no se entiende nada EAE: las letras desordenadas...están pegadas EJD: oigan, ninguna bien. ESR: al último le fue medio bien...porque se le entendían las letras M: ¿Qué tenemos qué hacer? EAE: tenemos que mejorarlas.</p>
<i>Conformación de los equipos de trabajo</i>	<hr/> <p>(Definición de los equipos de trabajo) ESR: profe, yo con otro EJL: ay no EDS: yo quiero con ESR ESR: profe cámbieme, él es mucho molestar EDS: pero AES, también molesta ESD: profe, nosotros nos queremos cambiar</p>
<i>Asignación de roles</i>	<hr/> <p>(Durante el proceso de asignación de roles) EFS: Mire, yo soy secretario EAE: profe, me salió men-sa-je-ro EJL: a mí supervisor de turnos EJD: supervisor del tono de voz EMJ: supervisor del ruido</p>

La maestra con base en el análisis realizado al test de gustos e intereses aplicado a sus estudiantes, detecta una situación problémica que aqueja al grupo y que se revela como el detonante que da luz a la propuesta de producción escrita y el producto final. Además, tiene presente que “la justificación del proyecto micro igualmente debe estar sustentada con un soporte teórico desde donde se piensa trabajar las competencias comunicativas y los logros esperados en cuanto a comprensión y expresión textual. Hasta aquí todo está dado por el docente. Ahora él debe presentar el proyecto a los estudiantes y conciliar con ellos su desarrollo.”³⁸⁸ Para ello, muestra un video que refleja las acciones que los estudiantes generan y que provocan el ambiente ruidoso del aula (situación detectada).

Las reacciones de los estudiantes al ver el video son de burla, algunos se cubren sus oídos y piden detenerlo, porque es muy ruidoso, sin embargo, es evidente que todos hacen parte del problema y la maestra no da cabida a señalamientos directos.

De manera consecuente con lo anterior, y una vez situado el problema, se inicia la búsqueda de posibles soluciones; es esta la venta del producto, que pretende acuerdos grupales consensuados que redunden en la resolución del conflicto. La mediación eficaz del maestro hace que la dirección del proyecto de aula apunte al tipo de escrito más pertinente según la intencionalidad, características y necesidades de la población.

“Dado que se pretende que se viva un proceso significativo, es fundamental lograr la participación de todos desde la preparación de los proyectos, hacer posible que los estudiantes hagan ‘suyo’ el proyecto para que no se convierta en una

³⁸⁸ GÓMEZ Benítez Sonia. Ponencia presentada en el primer coloquio sobre didáctica de la lengua materna, en la Universidad del Valle. Cali, noviembre 25 de 2004. P.5.

imposición y pueda desarrollarse hasta su culminación”³⁸⁹. La participación de los estudiantes en esta fase resulta complicada ya que los estudiantes dan respuestas impulsivas, sin pensar y poco ajustadas al tópico conversacional; no suelen estar convocados a decidir sobre el actuar acerca de lo que aprenderán y es necesario invitarlos a responder mediante preguntas incisivas respecto al tema, hasta lograr sus opiniones, además de repetirles continuamente para centrar su atención.

Una vez establecidos los acuerdos y concertado el producto a realizar, se empiezan a precisar el contexto y los parámetros de la situación de producción, tal como lo indica Josette Jolibert³⁹⁰, la primera fase de un proyecto de aula responde a las preguntas: ¿qué?, ¿quiénes?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿de qué manera va a socializarse?, ¿quiénes serán los primeros en verlo?, ¿va a publicarse en internet?, ¿si se pública quiénes pueden verlo?.

Es por ello que los estudiantes construyen la primera herramienta para planificar su proyecto donde escriben sobre un cartel el nombre que dan a su proyecto, las tareas a realizar, los responsables, el calendario, el material necesario, las personas y recursos que podrían necesitar. Y lo exponen sobre uno de los muros del aula con el fin de utilizarlo en futuras actividades y como recordatorio de los acuerdos y metas establecidas.

Se plantea en este momento una primera escritura que aborde lo que le gustaría expresar, de manera personal, “para identificar junto con los niños lo que en el marco de la planificación del proyecto de acción y de los proyectos colectivos de construcción de competencias, representa un desafío nuevo para y por cada uno

³⁸⁹ RINCÓN. Op. cit., p. 31.

³⁹⁰ JOLIBERT. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Op. Cit., p. 47.

de ellos; de dar prioridad a que surja un pensamiento original y recorridos individuales³⁹¹ que estarán inmersos en el proyecto y se guiarán a través de procesos cooperativos. En este momento los niños no saben qué escribir, se sienten perdidos y no saben cómo empezar, necesitan el acompañamiento individual para lograr la confianza de intentar escribir algo producto de sus intenciones propias, la maestra les acompaña en el direccionamiento de las ideas y les brinda la confianza de escribir respondiendo a lo que conocen y con la tranquilidad de que no hay juzgamiento por cuanto es el producto de lo que sabe y será sujeto a arreglos.

Como resultado de este primer borrador, en un escrito aparecen letras sin aparente sentido y en combinación con números, otros sólo son una palabra, en otro se hacen señalamientos a sus compañeros, muy pocos tuvieron en cuenta al destinatario, se aprecian uniones y separaciones indebidas en las palabras, ninguno sobrepasa dos frases cortas y sólo una emplea el punto como mecanismo para separar sus frases, también usa un ícono. Cada estudiante hace lectura de su escrito, haciéndose evidente que no hay una estricta correspondencia entre lectura y escritura, pero queda demostrado un esbozo de intencionalidad comunicativa.

Se eligen tres borradores para evaluar colectivamente mediante rejilla, es necesario proyectarla y hacer acompañamiento permanente ya que los estudiantes requieren explicación de cada ítem e indicaciones en cada grupo acerca del diligenciamiento, pues se equivocan de renglón al registrar.

La dimensión colectiva de los proyectos de aula, nos conduce al trabajo cooperativo; para un mejor desempeño en la construcción de competencias, de

³⁹¹ *Ibíd.*, p. 34.

saberes y socialización se planea la conformación de tres equipos de trabajo y la asignación de roles adecuados al tipo de personalidades de cada estudiante y al trabajo a desarrollar, de manera que “el grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda.”³⁹²

En consecuencia, cada grupo elige el tema que desean desarrollar y se proponen los siguientes roles: supervisor del tono de voz, supervisor del ruido, supervisor de los turnos, relator o secretario y mensajero. Para dar mayor identidad y pertenecía al equipo, cada grupo conjuntamente decide un nombre para su colectivo. Todas estas acciones se consignan en una cartelera que también se expone en el aula, para acudir a ella cuando se requiera.

Cabe aclarar que no todos los niños se sienten a gusto con el trabajo en grupo, algunos manifiestan malestar hacia sus compañeros y otros sencillamente no quieren agruparse para realizar las actividades porque prefieren trabajar en solitario; con los primeros se medía la aceptación de las diferencias individuales y el respeto por el otro, logrando persuadirlos; con los segundos se intenta convencerlos y sólo se logra que giren su pupitre, pero permanecen distantes.

FASE 2: REALIZACIÓN DE LAS TAREAS NECESARIAS

CATEGORÍA: *Regulación de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes*

³⁹² JOHNSON. Op Cit., p. 9.

SUBCATEGORIA**DESCRIPTOR**

<i>Satisfacer necesidades de aprendizaje</i>	(Escribiendo el diagrama radial) EFS: ¿pegado cierto profe? EJS: ¿cuál es la b, la que tiene la bolita acá o acá? ESR: profe, yo escribí la fecha.
	(Durante la organización de textos instructivos: lectura de instrucciones) EJD: profe, aquí dice: tres guardar la cartuchera en el morral. M: ¿te sirve? EAE: Noo
	(Escribiendo los parámetros de la situación de su texto instructivo) EJF: ¿profe “ban” con be pequeña? ¿esperaban?
	(Completando el cuadro de parámetros de la situación en videos instructivos) M: internet con t. (La maestra indica la forma correcta de algunas palabras que dada su mala pronunciación provocan errores ortográficos).
	(Escribiendo los verbos correspondientes a las imágenes proyectadas) M: ESR, ¿cómo se escribe hablar? (luego de haber escrito «ablar») ESR: ?? M: mira cómo lo escribiste antes ESR: ahh con hache
<i>Aprender a aprender</i>	(Definiendo los parámetros de la situación de su texto instructivo) M: ¿Para qué se va a producir? Marinos: para que los niños aprendan lo que está bien de hacer silencio en el salón y pedir la palabra. Leopardos: para que entre todos aprender a hacer silencio en el salón. Flash: lo que no debemos hacer en el salón para no hacer ruido.
	(Durante la lectura de textos instructivos) EJD: o sea que primero hace ese, después ese y después ese
<i>Storyboard</i>	(Comentando el video: “así se hace storyboard”) M: ¿Qué entendieron qué debe contener un storyboard?, EJF: los planos. M: ¿Qué debemos hacer antes de grabar? EAE: escribir, M: ¿escribir qué?

*Salidas
pedagógicas y
expertos*

EAE: lo que vamos hacer
EJF: el título es el primero
M: ¿y lo que estamos viendo hoy?
EJF: el estoria
M: el storyboard
M: ¿para qué sirve un storyboard?
EJS: para leer.

(Conversatorio con un experto, en el master de grabación del canal TRO)
EJF: ¿cómo hacen para que esto llegue a nuestras casas?
EDS: ¿cómo hacen video?
ESR: ¿qué hacen cuando se equivocan?
ESR: ¿cuántas cámaras usan para grabar?

(Indagación de saberes previos con respecto a la visita a la exposición de pintura primitivista en el Banco de la República)
ERM: vamos a ver cómo se dibujan los billetes
EJF: ¿Es cómo un museo?
M: ¿y qué hay en un museo?
ERM: cosas valiosas
EJL: cosas que no se pueden tocar
EAR: hay cosas antiguas.
EJD: ¿Por qué toca sin flash? (refiriéndose a la norma en la toma de fotografías)

(Conversatorio luego de la salida a la sala de exposiciones)
EFS: A mí me pareció chévere porque miramos los cuadros, pintamos lo que nosotros queríamos, y vimos los carteles

*Uso de
herramientas
digitales –
tecnología*

(Durante la revisión de borradores)
EJF: ¿por qué están mis letras aquí en la hoja? (refiriéndose a su texto escaneado)

(Indagación de presaberes en el manejo de cámaras)
EFS: primero tiene uno que mover la cámara para que pueda grabar
ERM: tiene que prenderla
EJF: cuando termina la tiene que apagar
ERM: cuando ya la prende tiene que buscar donde dice cámara y ahí se coloca.

(En las prácticas de grabación: toma de planos)
EJF: me gustó la tableta

*Medios de
comunicación*

(Definiendo la forma de publicación del video)
EFS: se lo podemos mostrar a la gente (refiriéndose al video que producirán)
M: ¿De qué manera podemos mostrarlo a mucha gente?
ERM: por youtube,
M: ¿en dónde han visto escritos como este?
ESD: en la televisión, en youtube.

*Aprendizaje
cooperativo*

(Indagación de presaberes sobre el storyboard)
M: ¿alguien sabe qué es un storyboard?
EJF: como una historieta.
EFS: para ser como youtubers
EDS: que nos volvamos youtubers

(Completando el cuadro de parámetros de la situación en videos instructivos)
EJD: doctor con la c de casa. (dirigiéndose a un compañero).

(Durante la organización de textos instructivos: lectura de instrucciones)
EJF: quién tiene cómo cepillar los dientes...es de ese grupo ésta...ésta es la de ustedes.

(Durante la definición del uso de mayúsculas)
EJD: porque está bajando y la P grande tiene que estar subida y esta ele tiene que estar con un palito debajo así acostado (explicando por qué las letras que señala un compañero, no son mayúsculas)

*Escritura y
evaluación de
borradores*

(Reflexión en torno al desempeño en la escritura del tercer borrador)
EFS: algunas cosas bien y algunas cosas que nos quedaron mal, que nos quedaron unas letras pegadas que nosotros no entendimos
EJF: nos fue mal...
EGL: porque escribimos muy acosado
EDS: un poquito mal

(Reflexión en torno al desempeño en la escritura del cuarto borrador)
EJF: muchos no,
EJD: muchos mal y cuatro bien
EDS: ocho bien y cuatro mal

(Conversatorio después de la lectura de textos instructivos: las instrucciones)
M: ¿qué tienen en común, una receta, un reglamento y el texto de cómo hacer una máscara?

<p><i>Tipología textual:</i> <i>texto instructivo</i></p>	<p>EAE: son iguales EJD: reglas, recetas e instrucciones EAE: instrucciones</p> <p>(Mediación del concepto de verbo) M: ¿qué son acciones? EJF: palabras M: sí, ¿esas palabras que nos dicen? ESR: cosas M: cosas ¿para qué? ESR: para hacer M: qué cosas nos decía la canción que hiciéramos EDS: aplaudir EAE: silbar... reír M: Entonces, ¿qué es una acción? ESR: algo que podemos hacer</p>
<p><i>Normativa</i></p>	<p>(Mediación del uso de las mayúsculas) EJD: esa no es mayúscula M: ¿cómo sabes que no es mayúscula? EJD: porque está pequeñita y tiene que ser grande como la que está abajo. M: ¿qué tienen en común estás palabras? EJD: que están de primeras</p>

El proyecto de aula además de contemplar la planificación conjunta realizada en la fase anterior, responde también a una planificación didáctica donde se organizan los conceptos a desarrollar, se concatenan saberes previos, se ordenan las tareas y se favorecen los aprendizajes a través de diversas estrategias.

Contempla el tratamiento de conceptos acerca del sonido, el texto instructivo, planos y movimientos de la cámara, el storyboard, prácticas y sesiones de grabación. A través del uso de la tecnología, el trabajo cooperativo, estrategias cognitivas y experiencias significativas.

Entre las estrategias empleadas encontramos: cuadros CQA, preguntas insertadas, señalizaciones, ilustraciones, gráficas, organizadores gráficos, mapa conceptual, organizadores textuales, ejemplificación, repetición.

Importante es el acercamiento de la tecnología al aula, el uso del video beam permite visualizar en formato gigante los documentos que se tienen a la mano, realizar lecturas dirigidas con mayor facilidad, la ejecución de actividades proyectadas en la pizarra, el uso de información multimedia, objetos virtuales de aprendizaje y aplicaciones interactivas, facilita la comprensión de nuevos conceptos y el modelado. La manipulación de las tabletas despierta el interés, centra la atención y mejora la capacidad de respuesta. El uso de computadores al igual que la tableta beneficia el desempeño de los estudiantes, la cooperación, el compartir experiencias, la confianza y la seguridad en lo que se sabe y lo que se puede hacer, y les dota de responsabilidad en el uso de los equipos.

El proyecto aula sin ruido propone dos salidas pedagógicas guiadas por miembros de las entidades visitadas y la visita de un experto (fonoaudiólogo) y un estudiante con implante coclear.

Como preámbulo a la visita del experto, se exponen los estudiantes a un video donde les explican cómo gracias a la tecnología, las personas sordas pueden escuchar, así cuando ingresa el invitado, los estudiantes conocen la temática y están atentos y dispuestos para la charla.

Diligencian un cuadro CQA para determinar qué conocen, qué quieren conocer y qué aprendieron; las dos primeras columnas se abordan antes de la visita, la tercera después, les causa dificultad la segunda columna pues no saben qué preguntar. Es este uno de los momentos donde “se producirán textos que

básicamente son listas: listas de preguntas -aprender a preguntar, ayudar a construir preguntas bien formuladas, encuentra aquí un espacio privilegiado-”³⁹³.

Durante la visita de la profesional en fonoaudiología se ilustra a los niños acerca del funcionamiento del oído, cómo la contaminación acústica daña el oído y algunas recomendaciones para llevar acabo no sólo en el aula sino en otros espacios donde se desenvuelven cotidianamente como la casa, aulas especiales y el consultorio. A la terapeuta la acompaña el estudiante con implante coclear quien muestra a los estudiantes la ubicación del mismo, además del audífono que también requiere y se les explica cómo los usa y cuida. A los estudiantes les resulta significativo porque comparten con él en los descansos y en el transporte.

Se continúa exponiendo a los estudiantes a diversos sonidos para que los clasifiquen según sean agradables o desagradables, se ejecuta la actividad interactiva de Silín y Ruidón donde los estudiantes tienen la posibilidad de descubrir fuentes generadoras de ruido y se analiza la forma de revertir el efecto.

Se proyecta un video en el cual se explica la definición de las palabras alboroto y pacífico y se continúa clasificando una serie de palabras asociadas a ruido o silencio con el fin de aumentar el vocabulario y afianzar el tema.

A partir de este momento,

“Esta fase se centra en dos niveles de análisis del texto considerado como una globalidad, es decir:
-la superestructura,
-los aspectos más aparentes de la gramática textual: las opciones enunciativas y su coherencia, las opciones y la coherencia semántica”.³⁹⁴

³⁹³ RINCÓN. Op. cit., p. 32.

³⁹⁴ JOLIBERT. Formar niños productores de textos. Op. Cit., p. 68.

Entonces, los estudiantes tras observar el cómic audiovisual “Silín y Ruidón” y teniendo en cuenta lo contemplado con anterioridad, extraen aquellas ideas que les son útiles para la temática a desarrollar y diseñan un mapa radial. La maestra anteriormente y en cooperación con los estudiantes ha ejemplificado la forma de diligenciarlo mediante un ejercicio de aplicación del vocabulario trabajado. Es así como se teje un hilo conductor que asegura la progresión temática tanto a nivel general (contempla los tres equipos de trabajo) como a nivel particular (al interior de cada equipo), que orientará el recorrido de la producción escrita y favorece la construcción de coherencia al discurso.

Con el fin de aproximar a los estudiantes a la tipología textual a desarrollar, se exponen los estudiantes a tres textos instructivos: receta, reglamento y guía para realizar una manualidad. Se asocian estos textos con experiencias previas vividas en otros contextos, de manera que “elaboran una primera representación de la actividad que van a llevar a cabo y seleccionan un conjunto de estrategias operativas para planificar, administrar, regular y controlar su tarea inminente de productor de texto.”³⁹⁵ Se emplean las estrategia de lectura antes, durante y después para estudiar cada texto, relacionarlo con sus vivencias, analizar las características y concluir en qué se parecen los tres.

Para confirmar lo abordado en el momento anterior se realiza la lectura dirigida de un plegable que contiene las características del texto instructivo, se señalan en carteles los aspectos más relevantes de la tipología y se adhieren al muro como recordatorios, se determina entonces, el esquema del texto instructivo y se organizan sus bloques mediante una ilustración a la que se le adicionan los nombres respectivos, organizando así, la estructura global de un texto instructivo. Este esquema también se expone en forma permanente para facilitar su consulta.

³⁹⁵ JOLIBERT. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Op. Cit., p. 128.

De esta manera se consolida un nuevo instrumento que representa la superestructura del texto instructivo tal como lo reseña Jolibert³⁹⁶, para formalizar la construcción de un texto se utilizan: la silueta del mismo, que corresponde a los contornos que ocupan los bloques de texto en el escrito; el esquema tipológico y las etiquetas que corresponden al contenido semántico de los bloques de texto.

Es el momento de escribir un segundo borrador donde tienen la oportunidad de aplicar los conceptos hasta ahora desarrollados, de manera grupal los estudiantes dan paso al momento de producción textual, la maestra les recuerda que pueden apoyarse en las herramientas expuestas en el salón con tal objetivo. Se autoevalúa mediante rejilla, esta confrontación permite “tomar nota de las competencias adquiridas y ya bien utilizadas; poner en evidencia los obstáculos encontrados; formular las necesidades de aprendizaje específicas”³⁹⁷; se aprecia que a pesar de que mejoran el contenido de sus escritos aun obvian detalles importantes en la estructura del texto instructivo y los parámetros de la situación de producción.

Al cavilar sobre aquellos vacíos en la planificación de sus escritos, se plantea el análisis de tres textos instructivos audiovisuales, y se impone un tiempo de reflexión grupal precedido de una interrogación detallada acerca de ellos para establecer claramente destinatario, enunciador, propósito y cómo lo dijeron. “El desafío de esta fase es que los niños perciban bien la relación de dependencia entre estos elementos y los textos producidos. Para ser más precisos, no sólo es necesario que los niños perciban la relación situación-texto, sino que construyan los cinco parámetros en cuestión”³⁹⁸. Por ello, se extrapola este inventario

³⁹⁶ JOLIBERT. Formar niños productores de textos. Op. Cit., p. 68.

³⁹⁷ JOLIBERT. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Op. Cit., p. 130.

³⁹⁸ JOLIBERT. Formar niños productores de textos. Op. Cit., p. 62.

decantado en el ejercicio y se aplica al terreno de su propio texto definiendo: a quién le van a escribir, quién enuncia, para qué se va a producir, con qué propósito, cómo lo van a decir y qué pasa si el texto no es adecuado. Se elabora un cuadro resumen como instrumento de consulta.

Adicional a esto se desarrollan aprendizajes que corresponden a la lingüística textual y que deben ser objeto de análisis y elaboración gradual hasta regularlas, teniendo en cuenta que dependen de los parámetros de la situación de producción y del tipo de discurso.

En la búsqueda de la de la cohesión del texto, se abordan tópicos propios del texto instructivo referidos a las elecciones enunciativas (uso de instrucciones y forma verbal) y las marcas no lingüísticas del texto (uso de mayúsculas y el uso del punto).

Para ello se usa un objeto virtual de aprendizaje OVA, con el cual se activan conocimientos previos concernientes a textos instructivos cotidianos, y se realizan actividades interactivas que refuerzan aspectos de superestructura, empleo de instrucciones y uso del verbo en infinitivo. Con esta actividad los estudiantes diferencian entre órdenes, peticiones e instrucciones. Como actividad manipulativa se les pide ordenar de manera coherente una serie de instrucciones acordes a un procedimiento específico, para ello deben acudir a sus habilidades como lectores pues las instrucciones se encuentran mezcladas junto con las de otros dos procedimientos más.

Como parte del proceso de reescritura, los estudiantes redactan las instrucciones de su propio texto, siendo esta una nueva herramienta que guiará la escritura de siguientes borradores.

Se enfrentan ahora al uso del verbo, acudiendo a una canción conocida por todos y que hace referencia a distintas acciones empleando el verbo en infinitivo, la cual es la elección enunciativa para el texto que se está construyendo. Una vez los estudiantes han identificado estas acciones, se realiza la lectura compartida de una infografía donde se establecen criterios que definen el verbo en infinitivo; como refuerzo se realizan varias actividades interactivas donde cada estudiante tiene la oportunidad de demostrar la apropiación de dicho concepto.

Posteriormente, interpretan acciones representadas en lenguaje icónico y se remata ubicando los verbos en la herramienta creada en la sesión anterior y que corresponde a las instrucciones del texto propio. Una vez detectados los verbos, se les facilita una tableta para que diseñen una nube de palabras empleando una aplicación web, y ésta se convierte en una herramienta visual que tienen a su alcance para la escritura del tercer borrador.

El proceso de reescritura hace énfasis en diferentes aspectos según la etapa de composición en la que se encuentre el proceso de textualización, y se apoya con los instrumentos elaborados a lo largo del proceso de documentación. En la redacción de su tercer borrador, se acercan más al funcionamiento global del texto, aspectos gramaticales (nexos), lexicales y morfología verbal (el infinitivo).

Empieza ahora la preparación para el tratamiento del discurso bajo la mirada del lente de la cámara, el paso de texto instructivo a texto instructivo audiovisual, para esta etapa se programa la visita al canal regional de televisión, canal TRO, adaptando una matriz CQA al contexto del proyecto, veo, pienso y me pregunto corresponden a las categorías de análisis de la primera salida pedagógica, donde se pretende animar y resolver inquietudes acerca del proceso de grabación del video a realizar. Allí los estudiantes tienen la oportunidad de desplazarse por los

estudios, observar las cámaras, pasar por el master de edición donde disipan la mayoría de sus inquietudes.

Esto da paso al estudio de seis tipos de planos y un par de movimientos de la cámara; los estudiantes observan un video explicativo y analizan una infografía, con base en ello, conforman dúos y elaboran un minicartel donde ilustran dos tipos de planos, de manera que puedan ser empleados como herramientas visuales al exponerse en un muro del aula. En las mismas parejas y usando una tableta, resuelven un video quiz consistente en identificar el plano utilizado en diferentes tomas de una película infantil, una vez realizado en el pequeño grupo, se socializa en forma general. Con estas bases, los estudiantes inician la experiencia de grabación en exteriores; libremente practican la toma de planos audiovisuales con su compañero de trabajo, con el cual se intercalan para realizar las prácticas.

Posterior a esto, los estudiantes son advertidos del uso del storyboard, como mecanismo para planear el proceso de grabación, la escritura de este guion gráfico está contemplado en la fase de preproducción de un audiovisual. Es este el soporte escrito que permite visualizar y ejecutar la fase de producción o filmación.

En consecuencia, los estudiantes se exponen a este tipo de escrito, primero al ponerlo en el contexto de la realización audiovisual, para ello observan el video dónde conocen las etapas de producción de una película de dibujos animados (idea inicial, guion, el storyboard, la producción, estreno), se reflexiona acerca de lo hecho hasta ahora y se identifican la idea inicial y el proceso de escritura como aspectos logrados, y como aspectos por desarrollar el storyboard, la producción y el lanzamiento.

El tratamiento del storyboard se da con el visionado de un video explicativo, donde describen en qué consiste y cómo hacer los dibujos, esta información se complementa con una presentación de diapositivas, que puntualiza los aspectos relevantes y expone algunos ejemplos. Se expone de manera permanente un cartel con la silueta del storyboard y las etiquetas de los bloques que contiene (encabezado, viñetas, texto: escena, plano, acción y diálogo). Cada equipo tiene la oportunidad de manipular un storyboard correspondiente a algunas escenas de programas de fácil reconocimiento y allí rotular los elementos claves de esta modalidad textual. “Se trata de desprender de los textos existentes los secretos de su especificidad y de su funcionamiento... ¿cómo se presentan?, ¿cómo funcionan?, ¿cómo están realizados?”³⁹⁹ de manera que los estudiantes puedan producir un texto semejante, que responda a sus necesidades y den razón de sus adaptaciones. Se destaca el vocabulario técnico requerido para la escritura del storyboard con una sopa de letras digital que resuelven por parejas en la tableta.

Se procede ahora a formalizar la estructura que seguirá el video a realizar, de manera colectiva y consensuada se determinan el orden de aparición de los storyboards, teniendo en cuenta que cada uno configura una secuencia, además de establecer que en la primera secuencia los estudiantes deben hacer el saludo y en la última debe hacerse el cierre o despedida. Se registran los acuerdos en un organizador gráfico del tipo línea de tiempo, nombrado: mi película, donde cada equipo dibuja en el recuadro correspondiente y escribe el nombre del tema respectivo. De esta manera se establece la concatenación de secuencias gráficas del proyecto aula sin ruido.

Se retoma la reescritura del texto para ajustarlo a los requerimientos de un storyboard, un procedimiento de encaje donde “se trata de introducir

³⁹⁹ *Ibíd.*, p. 67.

informaciones nuevas y necesarias, de suprimir elementos no pertinentes, de utilizar la lengua de manera adaptada, intencional, para producir un efecto sobre el texto y por consiguiente sobre el futuro lector”⁴⁰⁰ y donde la expresión gráfica cobra sentido en la medida que permite visualizar la escena y el sentido de la secuencia en general, además de evidenciar una lógica narrativa. Cada secuencia lleva un encabezamiento, el número de escena que indica el orden de grabación, los planos a utilizar, las viñetas, breves descripciones de las acciones y los diálogos; de manera que el conjunto tenga sentido cuando sea traducido al audiovisual y responda a la idea principal del proyecto aula sin ruido.

El storyboard “constituye una valiosa herramienta para el maestro al momento de llevar a cabo un proyecto audiovisual puesto que, en lugar de centrarse sólo en las palabras, puede utilizar la imagen para mostrar lo que está sucediendo en una escena. Esto permite a los alumnos un recurso más para expresar sus ideas cuando se trabaja en grupo.”⁴⁰¹ Para realzar su valor gráfico como elemento contextualizador y portador de significado, se planea una visita a la exposición de pintura primitivista en la colección de arte del Banco de la República, con la intención de mostrar famosos pintores colombianos y la ingenuidad de su pintura, característica con la cual pueden identificarse y de la cual pueden extraer la condición del ser niño a través de la pintura y el dibujo para comunicar; además de permitir un acercamiento con el mundo cultural.

En la visita los estudiantes tienen la posibilidad de observar las pinturas y escuchar la narración dirigida por el experto quien los conduce en un viaje de naturaleza, color y arte, desarrollan un taller de expresión gráfica y exponen sus creaciones, lo que les concede empoderamiento sobre su capacidad como

⁴⁰⁰ JOLIBERT. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Op. Cit., p. 131.

⁴⁰¹ SÁNCHEZ. Introducción a la educación mediática infantil. Op. cit., p. 201.

dibujantes. Diligencian un organizador gráfico en forma de mini reporte donde sintetizan aspectos relevantes de su visita como el lugar de encuentro, pintores y cuadros que les gustaron, además de diseñar un storyboard que documenta la salida pedagógica como narrativa visual. Les obsequian folletos adaptados para niños donde creativamente los convocan a acercarse con este mundo cultural. Como remate de la actividad realizan actividades en internet donde exploran detalles de las obras y las manipulan digitalmente.

Al acercarse a la producción final, se requiere abordar otros aspectos de cohesión como el uso de mayúsculas y del punto, “es preferible dejar los aspectos más mecánicos de la composición (la corrección de la ortografía, la puntuación y la gramática) para el final, para cuando hayamos elaborado el contenido del texto y estemos satisfechos de él.”⁴⁰²

Se acercan los niños al uso de las mayúsculas mediante la manipulación con letras para hacer un rompecabezas, y eligen colectivamente la regla de ordenamiento que se corresponde con la norma. Se exhiben dos textos instructivos en los cuales identifican las mayúsculas y mediante un proceso de mediación, los estudiantes infieren las normas que rescatan desde su práctica.

Siguiendo los rastros gráficos se media de la misma forma el uso del punto; los hallazgos son registrados en el tablero y confirmados con la visualización de diapositivas que expresan lo que de manera grupal detectaron. Se usan carteles para exponer la información y ponerla a disposición de los estudiantes. Se refuerza mediante actividades interactivas proyectadas en el tablero para luego ubicar en su propio texto el lugar de uso de las mayúsculas y los puntos.

⁴⁰² CASSANY, Daniel. Describir el escribir. Op. Cit., p. 181.

Para separar de forma correcta las palabras se les pide que en papelitos de colores escriban las palabras una a una, incluyendo los puntos y resaltando las mayúsculas. Este documento se convierte en una herramienta que guiará la escritura del texto final.

A este punto, los estudiantes ya son conscientes de que se requieren varias reescrituras para mejorar su texto y están más atentos a cumplir con los ajustes y rectificaciones; también emplean las herramientas diseñadas con antelación para apoyar la escritura de su producción final.

Para finiquitar lo acordado en cuanto a saludo y cierre necesarios para el video, los estudiantes se enfrentan a la elección democrática de aquellas frases que cada equipo planteó en sus escritos; se van descartando una a una aquellas menos acertadas, hasta decantar las que consideran ideales y que serán adoptadas por los equipos encargados de ésta misión.

En el quinto borrador este proceso de composición, “la ortografía encuentra su lugar en las prácticas de producción del discurso, pues en una práctica de escritura como proceso, la ortografía deberá ser trabajada sistemáticamente en momentos en los que el texto se hace público; es decir, en momentos en que el texto se prepara para ser leído por otra persona.”⁴⁰³ Por ello, se hacen exigencias de tipo ortográfico que requieren la intervención directa del docente por obedecer a convenciones propias de la normativa. Además, los niños fortalecen el aporte gráfico del storyboard complementando las escenas y aportándoles color como agregado estético.

⁴⁰³ PÉREZ ABRIL. Hacia una pedagogía del discurso. Op. cit., p.126.

Se realiza un intercambio de escritos y se hace lectura de los mismos antes de proceder a evaluar mediante rejilla, en este momento los estudiantes son responsables con el compromiso de valorar el trabajo de sus compañeros porque tiene claro el proceso realizado e interiorizado aquello que debe contener.

FASE 3: CULMINACIÓN EL PROYECTO

CATEGORÍA: *Realización final del proyecto.*

SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR
<i>Identificación y Asignación de roles</i>	(Durante la actividad interactiva de roles profesionales de la producción audiovisual) M: ¿Quién es él? ESG: el señor EAE: el que va a presentar M: el presentador o el periodista.
<i>Trabajo cooperativo</i>	(Durante el ensayo de grabación) M: EAR no quiere hacerlo, ¿quién lo reemplaza? Varios: yo, yo (Antes de iniciar la grabación de escenas) EJF: maquíllame, por favor (Durante el rodaje) EAE: está al revés (refiriéndose al letrero de silencio que levanta el asistente de director)
<i>Uso de herramientas digitales – tecnología</i>	(En el ensayo de grabación) EAE: yo quiero grabar ESG: eso es facilito (Durante el rodaje) EJD: ay miren, estoy grabando EJL: silencio, cámara, acción (En el rodaje, repitiendo las escenas) EDS: ahora toca, toma tres

*Acompañar en el
éxito*

(En la escritura de créditos de la producción)

EAE: profesora, mire lo que le pasó a nuestra tableta

(Agregando imágenes y transiciones al video final)

EDS: oh my God

(Durante el visionado del video final)

EJD dice: profe a mí no me salió nada... tenía que salir así, chispoteado.

(Durante una de las actividades interactivas)

ESG: yo quería ganar esto, otra vez...

(Momentos antes de iniciar el rodaje)

EDS: y si nos da pena

M: ¿qué pasa si le da pena?

EFS: pues lo vuelve hacer, profesora

M: lo vuelve a intentar

EDS: yo quiero, yo quiero

En esta fase, se preparan las condiciones para los momentos de preproducción, producción y posproducción. Se requiere la planeación de una logística que conduzca el proceso de producción, “tomar conciencia de las condiciones de trabajo quiere decir definir las posibilidades y limitaciones a nivel personal y a nivel material.”⁴⁰⁴

Para ello se empieza con la identificación de los roles propicios para una situación de rodaje audiovisual a través de un mosaico, actividad interactiva de apareamiento imagen – función del rol; una vez conocidas las responsabilidades de cada rol, los estudiantes se comprometen con el que piensan desempeñar durante el rodaje, es así como algunos eligen ser actores, presentadores, asistentes de cámara, camarógrafos, asistentes de director, director y maquillista.

⁴⁰⁴ FERRÉS. Op. cit., p. 131.

Se planean actividades de tipo organizativo que orientarán la puesta en marcha del rodaje, se estudia al interior de cada equipo cuáles elementos requieren, se prevén locaciones, decoración, vestuario y luego se diligencia un cuadro general de revisión de necesidades que abarca los listados; como parte del plan se visitan las locaciones proyectadas y se comprueba su disponibilidad en los horarios requeridos. “Otros aspectos de competencia audiovisual en la enseñanza de la narrativa a los más pequeños abarcan el campo de la continuidad, la puesta en escena y el montaje o edición. Ésta última fase supone para ellos un universo mágico debido a que pueden «jugar» con los clips de imagen y sonido.”⁴⁰⁵

Como parte de la preproducción se realiza un ensayo de las escenas y diálogos para familiarizar a los involucrados en su caracterización y guiar a los actores en la entonación, pronunciación e intención de los diálogos. Para este momento los estudiantes entran en contacto con su storyboard y lo usan como material de lectura y reseña de sus diálogos; también se aprovecha para practicar el momento de aparición de cada rol y las órdenes propias de un rodaje.

El paso a la etapa de producción los estudiantes se identifican con escarapelas que contienen su rol y se da inicio al rodaje de las escenas, la maquillista es la primera en entrar en acción, seguida por los asistentes de cámara y de director, presentadores, actores, director, camarógrafos; todo un equipo que trabaja en función de todos. Aquí cobra vida el storyboard, como elemento que enruta toda la actividad de producción, determinando escenas, tomas, planos, acciones, diálogos y la secuencialidad.

La actividad resulta tan cautivadora que la sinergia del grupo fluye, todos quieren participar incluso aquellos que antes habían manifestado temor, por ello se

⁴⁰⁵ SÁNCHEZ. Garabatos en un story board. Op. cit., p. 83.

permite que roten los roles y cada uno viva las experiencias que en su recorrido personal ameriten. Se repiten las escenas cuantas veces es necesario, hasta que el estudiante responsable ha logrado su toma. Para concluir se registra en un reporte de grabación que consiste en una lista de chequeo donde indican el logro de las escenas y el número de tomas para cada una de ellas.

Se asume ahora el reto de la edición como parte de la posproducción, para ello se planea el trabajo en tres estaciones, en una los estudiantes mediante el uso del computador y un software de edición de video insertan números y transiciones (efectos de video que se pasan para pasar de un clip audiovisual a otro) requeridas para organizar y mejorar su presentación, bajo una responsabilidad de tipo grupal se organizan de manera que tengan una vivencia personal con el reto, que les permite gozar el sentimiento de capacidad que les otorga la experiencia. En otra estación y empleando un procesador de texto, escriben sus nombres en el archivo de autoría lo que los eleva al status de copartícipes en la creación de una obra.

En una última estación y como parte de la valoración de sus trabajos comparan el storyboard de su autoría con las imágenes correspondientes con el fin de establecer el grado de fidelidad, para ello cada estudiante cuenta con una tableta, y registran sus apreciaciones mediante una lista de chequeo.

FASE 4: EVALUACIÓN

CATEGORÍA: Socialización y reflexión de los resultados del proyecto

SUBCATEGORIA

DESCRIPTOR

Socialización del proyecto	<p>(Durante la socialización del video, antes de compartirlo)</p> <p>EJD: <i>uy ESG lo hizo bien...</i></p> <p>EJD: <i>mire, yo puse ese (refiriéndose a un número), ...uy si salió todas bien</i></p> <p>EJF: <i>eso fue lo que yo escribí (refiriéndose a una frase)</i></p> <p>EJD: <i>bravo, un aplauso... JD...ahí decía JD</i></p> <p>EJF: <i>yo hice esa mordida...ese símbolo de la mordida.</i></p>
	<hr/> <p>(Planeando la logística de la premier: las invitaciones)</p> <p>M: <i>¿quiénes las entregan? (refiriéndose a las invitaciones)</i></p> <p>EFS: <i>los niños.</i></p>
Asignación de roles	<p>(Planeando la logística de la premier: la ruta de acceso al lugar)</p> <p>M: <i>para que los papás sepan llegar allá, ¿cómo hacemos?</i></p> <p>EFS: <i>decorar la puerta</i></p> <p>ERM: <i>que nos sigan a nosotros.</i></p>
	<hr/> <p>(Durante la reflexión de la propuesta)</p> <p>M: <i>¿cómo te pareció esta experiencia?</i></p> <p>Equipo 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Lindo y artístico</i> - <i>bacano porque nos gusta salir a los lugares y aprender</i> <p>Equipo 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>divertido, porque nos gusta hacer videos</i> - <i>distinto</i> - <i>espectacular</i> - <i>aprendimos cosas divertidas</i> <p>Equipo 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>increíble</i> - <i>fantástico, porque los niños no se aburren</i> - <i>nos gusta porque nos van a subir a youtube</i>
Atmósfera del aula	<hr/> <p>(Durante la reflexión de la propuesta)</p> <p>M: <i>¿cómo te sentiste haciendo el trabajo?</i></p> <p>Equipo 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>aprendimos a trabajar en el salón</i> - <i>feliz manejando la claqueta</i> - <i>penoso</i>
	<p>Equipo 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>feliz</i> - <i>alegre</i> - <i>sentir que podía ser un youtuber</i>

Equipo 3:

- *inspirados*
- *Sentí que era de verdad*
- *Me sentí tranquilo*

(Planeando la logística de la premier: la fecha)

Toma de decisiones de EFS: es mejor en la entrega de boletines, porque si no viene por el boletín hace doble viaje, viene por el boletín se lo lleva y al otro día vuelve.

La evaluación, proceso de carácter permanente en un proyecto de aula, y que orienta la toma de decisiones, tiene un componente social y participativo en el que los estudiantes también son protagonistas; por ello se usan diversos formatos: observación, rejillas, trabajos en duplos y grupales, ejercicios prácticos, gamificación, entre otros.

Hay que mencionar que una vez empalmadas las tres secuencias del audiovisual Aula sin Ruido, se lleva a cabo el visionado del mismo, los niños demuestran diversas emociones como alegría, pena, ansiedad. Para esta socialización se preparan dos documentos de autoevaluación, el primero, donde evalúan sus progresos, lo que Jolibert considera como un retorno reflexivo sobre la actividad que “permite hacer una recapitulación y una categorización de lo que se ha aprendido” a lo largo del proyecto, se hace colectiva e individualmente, y por escrito dan respuestas a interrogantes que abarcan desde la elección del tema, las ideas que surgen al verlo, lo aprendido, la forma de aprenderlo, lo más representativo y lo más complicado durante el transcurso del proyecto. Así recuerdan los aprendizajes comunes y personales construidos a nivel cognitivo como social, el proceso de elaboración de borradores, su experiencia de trabajo en función de un proyecto, la superación de obstáculos y la mejora en el clima del aula con un ambiente menos ruidoso, más organizado, tolerante y sereno que

propicia una atmósfera de trabajo grato y estimulante donde se respira éxito y entusiasmo. El segundo documento, evalúa el producto elaborado mediante una rejilla, enfocada a aspectos del video propiamente y su eficacia en términos de estructura, planteamiento audiovisual e interacción de elementos del mismo.

Tras esta síntesis, se plantea la socialización del texto audiovisual producido, para ello se contempla la posibilidad de realizar la premier o primera presentación pública del video, “un texto producido en el marco de un proyecto de acción, se entrega, se envía, se distribuye...etc. Sean cuales fueren las modalidades, es importante que alcance a su (o sus) destinatario(s) y es bueno que sea el niño-autor quien se ocupe de ello, y no el docente”⁴⁰⁶.

Desde un comienzo los estudiantes han manifestado su interés por que el video sea publicado en internet para alcanzar el máximo de audiencia, así muchos niños pueden verlos y aprender con ellos. De manera que se prepara el lanzamiento del video Aula sin Ruido, los estudiantes analizan desde el lugar más adecuado, los elementos requeridos, los invitados, las invitaciones, quiénes hablarán, la fecha y hora, la decoración, el compartir, la logística general. Por ello se organizan asignándose los roles a desempeñar en el evento: comité de bienvenida (ubicado a la entrada), patines (encargados de guiar a los padres hasta el lugar), acomodadores (organizan a los padres dentro del aula), presentador y comité de tarjetas (distribuyen la dirección electrónica del video). También colectivamente deciden el nombre del evento.

La maestra toma nota en el tablero de todos los acuerdos, y elaboran un organizador grafico del tipo línea de tiempo donde registran las actividades y los

⁴⁰⁶ JOLIBERT. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Op. Cit., p. 135.

momentos de ejecución de cada uno de los roles teniendo en cuenta el antes y durante el evento. Un secretario se encarga de registrar esta programación.

Esta puesta en escena visibiliza a los estudiantes como los protagonistas de una situación de aprendizaje basado en la producción escrita de un texto instructivo que pretende dar tips acerca de los comportamientos que pueden llevarse a cabo al interior de un aula para evitar el ruido excesivo y mejorar el ambiente de trabajo y que se ha ajustado a los requerimientos del lenguaje audiovisual a través de un storyboard para traducirlo a un video realizado por niños para niños.

Durante el desarrollo de la actividad de lanzamiento se cumple con los protocolos formalizados para la gran premier y se hace oficial el lanzamiento en un canal de youtube, incrementando exponencialmente la cantidad de destinatarios.

Tras el lanzamiento presentado a los padres de familia y representantes de la institución, es evidente el sentimiento de capacidad y satisfacción tanto en los estudiantes como en los padres quienes sienten que se han potenciado las habilidades de sus hijos en la medida de que el producto realizado es de su agrado y cumple con las expectativas.

4.4 FORMULACIÓN DE LA PROPUESTA

Proyecto de aula: **AULA SIN RUIDO**

4.4.1 Diagnóstico. Con el fin de obtener una visión próxima de la situación de los estudiantes y su entorno educativo se emplean diversos instrumentos como:

4.4.1.1 La observación participante. Como técnica que permite observar las actividades mientras se participa como investigador, permitiendo apreciar factores de interacción social, convivencia y desempeño general.

4.4.1.2 El análisis de documentos. Permite establecer características individuales y bastante específicas sobre el perfil de los estudiantes y su incidencia en los procesos de aprendizaje y rendimiento escolar. Comprende el material escrito creado por los estudiantes durante todo el proceso y el documento Institucional denominado Valoración Integral que aporta una descripción detallada de las características personales de todo estudiante que pertenece a la Institución educativa, pues es un requisito de ingreso, elaborado por un psicólogo y producto de una entrevista con el niño y sus familiares o acudientes.

El análisis realizado a la Valoración Integral, de cada uno de los participantes de esta investigación arroja los siguientes datos:

Todos los participantes acusan alguna o varias dificultades o trastornos que afectan significativamente y en mayor o menor medida su desempeño escolar; se encuentran los siguientes diagnósticos: dificultades en la adquisición del código lectoescrito, dificultades en dispositivos básicos de aprendizaje, memoria de trabajo y atención, dificultades socio emocionales, dificultades en autocontrol (inquietud motora- impulsividad) y en comportamiento, fallas psicomotrices finas y gruesas, trastorno de déficit de atención con hiperactividad TDAH y perturbación de la actividad, trastorno mixto de las habilidades escolares, dificultades en procesos cognoscitivos, dificultades de lenguaje, retardo generalizado en el desarrollo, trastorno oposicional desafiante y autismo.

Una explicación en detalle se encuentra en el diagnóstico estipulado en el ítem de caracterización de los participantes de la investigación que relaciona uno a uno los

distintos diagnósticos, la frecuencia de presentación en la población objeto de estudio y se ilustra en qué consisten y la afectación que pueden desencadenar en quien los presenta, con el fin de dimensionar por un lado el impacto que genera cada trastorno en conjunción con otros trastornos comórbidos; y por otro lado la alta incidencia que tienen en la calidad de vida familiar, social y escolar del estudiante. (Ver numeral 4.2.3).

4.4.1.3 Entrevista a docentes (Anexo H). Para obtener una mirada desde el actuar docente y contextualizar la situación de manera acorde a la realidad. Su análisis ha sido abordado en el ítem análisis entrevista semiestructurada a docentes (Ver numeral 4.3.1).

4.4.1.4 Prueba diagnóstica. (Anexo I). Como herramienta para precisar niveles y desempeños en los procesos de lectura y escritura. Se inserta una técnica audiovisual para favorecer el logro del objetivo y sobre el cual se da inicio a la prueba de lectura. También se realiza una práctica de escritura donde plasman una idea personal acerca del tópico desarrollado. Ver su análisis en el ítem categorización y análisis de la prueba de lectura (numeral 4.3.2.1) y categorización y análisis de la prueba de escritura (numeral 4.3.2.2.)

4.4.1.5 Test de gustos e intereses. Configura un diagnóstico micro de la situación, mediante el uso de un lenguaje icónico. Este test es una prueba que aporta evidencia de las preferencias y antipatías o molestias que pueden sentir los niños del grado 1-05 del Instituto de Problemas de Aprendizaje IPA, con respecto a seis ámbitos propios de su cotidianidad como son: ocio y tiempo libre, uso de tecnologías de la información y la comunicación, vida académica, el colegio, el salón de clases, y cómo cambiar la situación. Entre los hallazgos más relevantes se encuentra la preferencia por los aparatos electrónicos como computadores y celulares; inclinación a emplear canales de comunicación audiovisual para recibir y expresar

información; como área problemática niveles considerables de contaminación acústica a causa del ruido y falencias comunicativas al interior del aula que desembocan en un clima lioso que afecta las relaciones sociales, comunicativas y el ambiente de aprendizaje. Para mayor detalle ver análisis test de gustos e intereses (numeral 4.3.3).

4.4.2 Formulación de los problemas macro y micro. Obtenidos los datos, se procede a analizarlos y con base en ello se delimita el problema macro, referenciado en el capítulo uno de la presente investigación (planteamiento del problema), que corresponde al desarrollo de competencias en lenguaje y se resuelve a largo plazo, pues es producto de la estimulación y potenciación de habilidades a lo largo del año escolar y del proceso educativo global del estudiante en su paso por la educación básica y media, y que además acompaña al sujeto durante toda la vida. Éste se asume considerando que “en los primeros grados es importante enfatizar en el uso del lenguaje, a través de sus manifestaciones orales y escritas, acompañado del enriquecimiento del vocabulario, de unos primeros acercamientos a la literatura a través del proceso lector, así como de la aproximación creativa a diferentes códigos no verbales, con miras a la comprensión y recreación de estos en diversas circunstancias”⁴⁰⁷ además de atender al desarrollo evolutivo de los estudiantes y las condiciones del contexto en el que se desenvuelven.

A partir del test de gustos e intereses se procede a plantear el problema micro, que se corresponde con las necesidades, motivaciones y dificultades propias del grupo y de cada uno de sus integrantes. Así, en esta propuesta, como problema micro se detectan continuos conflictos y rencillas producto de una incipiente comunicación asertiva que generan un clima de aula desatento, estresante y ruidoso que disminuye los niveles de atención, tolerancia y disciplina al interior del grupo, y a

⁴⁰⁷ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Op. cit., p. 27.

nivel personal se aumentan los niveles de frustración, fatigabilidad, agotamiento emocional e irascibilidad. Por lo anterior, es necesaria la atención cuidadosa a ciertas habilidades comunicativas y sociales que permitan mejorar el clima de aula y los niveles de receptividad bajo criterios de comunicación asertiva, escucha activa y una pedagogía contra el ruido.

4.4.3 Estándares⁴⁰⁸. El presente proyecto se ajusta a los lineamientos curriculares de Lengua Castellana y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje propuestos para los grados de primero a tercero.

4.4.3.1 Producción textual.

- Enunciado identificador: Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.
 - Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas.
 - Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa.
 - Tengo en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa en la que intervengo.
 - Elaboro instrucciones que evidencian secuencias lógicas en la realización de acciones.
 - Expongo y defiendo mis ideas en función de la situación comunicativa.
- Enunciado identificador: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas:
 - Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo.
 - Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo

⁴⁰⁸ *Ibíd.*, p. 32 y 33.

- Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras.
- Elaboro un plan para organizar mis ideas.
- Desarrollo un plan textual para la producción de un texto instructivo.
- Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua Castellana.

4.4.3.2 Comprensión e interpretación textual.

- Enunciado identificador: Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.
 - Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.
 - Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto.
 - Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.
 - Comparo textos de acuerdo con sus formatos temáticas y funciones.

4.4.3.3 Literatura.

- Enunciado Identificador: Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.
 - Participo en la elaboración de guiones.

4.4.3.4 Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos

- Enunciado identificador: Reconozco los medios de comunicación masiva y caracterizo la información que difunden.
 - Caracterizo algunos medios de comunicación: radio, televisión, prensa, entre otros.
 - Utilizo los medios de comunicación masiva para adquirir información e incorporarla de manera significativa a mis esquemas de conocimiento.

- Enunciado identificador: Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.
 - Entiendo el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas.
 - Expongo oralmente lo que me dicen mensajes cifrados en pictogramas, jeroglíficos, etc.
 - Reconozco la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica.
 - Ordeno y completo la secuencia de viñetas que conforman una historieta.
 - Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas.

4.4.3.5 Ética de la comunicación.

- Enunciado identificador: Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos.
 - Identifico la intención de quien produce un texto.
 - Reconozco los principales elementos constitutivos de un proceso de comunicación: interlocutores, código, canal, texto y situación comunicativa

4.4.4 Detonante. Teniendo en cuenta los hallazgos en test de gustos e intereses, se plantea como estrategia, la previa filmación de los estudiantes en la cotidianidad del aula, con el fin de registrar eventos y acciones que se suceden con regularidad en la jornada escolar y que afectan el desarrollo de las actividades y de la convivencia entre pares. Este video se muestra en la primera sesión con el fin de enfrentar y confrontar a los estudiantes con la realidad de la que son protagonistas y así concientizarlos a reducir el ambiente ruidoso en el aula y mejorar la comunicación.

Para ello, se reflexiona acerca de aquellos aspectos que afectan el ambiente de la clase, mediante cuestionamientos como:

- ¿De qué manera nos afecta el ruido?
- ¿Qué se podría hacer para disminuir el nivel de ruido en nuestra aula?
- ¿Por qué es importante escucharnos?
- ¿Qué sucede si trabajamos en silencio?
- ¿En qué otros aspectos podemos mejorar?
- ¿Cómo se lograrían estos cambios?
- ¿Cómo podríamos ayudar a otros niños a que conozcan esta información?

4.4.5 Situación significativa. Partiendo de los hallazgos manifiestos en el test de gustos e intereses y la realidad vivida al interior del aula, los estudiantes deciden producir un video que contenga algunos consejos que les permitan a sí mismos y a otros emprender cambios asertivos en cuanto al control del nivel de ruido en su entorno escolar; estos tips resultan aplicables no sólo a un ambiente áulico, sino que se adaptan a otro tipo de lugares y situaciones, esta extrapolación prepara a los estudiantes para enfrentarse a distintos escenarios sociales.

Se determina entonces, la situación significativa de aprendizaje, la cual atendiendo a las características de la población y al grado escolar se delimita, a través de la adopción del guion gráfico o storyboard que se muestra más cercano a los sistemas de comunicación escrita de los estudiantes.

4.4.6 Producto. Para lograr el propósito particular del proyecto y favorecer los procesos de escritura de los estudiantes se plantea que las propuestas solucionadoras de la problemática sean compartidas de manera que beneficien a un mayor número de estudiantes que pueden presentar la misma dificultad, para lo cual se determina producir un video que reúna tales tópicos; se promueve así el carácter comunicativo, el cual exige que se planeen las acciones que harán realidad el audiovisual, lo que incluye de manera implícita, la creación de un guion que va en línea con la preproducción del video.

Para lograrlo, los estudiantes plantean dirigir sus acciones en tres frentes, el primero, referido a aquellos comportamientos o actitudes que son deseables, el segundo a los que se deben evitar y el tercero a lo que puede hacerse de manera conjunta. Todas estas acciones mejoran la comunicación, las relaciones interpersonales, la convivencia y el respeto a la tranquilidad de las personas.

Este planteamiento de resoluciones, genera un discurso que se concreta con la escritura de un texto de carácter instructivo, el cual se adapta posteriormente a un storyboard o guion gráfico como preámbulo a la producción audiovisual; y se materializa con la realización del video y su posterior publicación en la web (<https://www.youtube.com/watch?v=QI-K8u5Vk8M>).

4.4.7 Plan de acción. La presente propuesta de intervención pedagógica tiene en cuenta los hallazgos del test de gustos e intereses aplicado a los estudiantes, el cual evidencia que los estudiantes tienen predilección por la tecnología y los canales de comunicación audiovisuales. También se percata de falencias comunicativas al interior del aula que desembocan en un clima caótico que afecta las relaciones sociales, comunicativas y el ambiente de aprendizaje.

Responde así, no sólo a la planificación didáctica sino además los intereses y necesidades del grupo, es decir, a una planificación conjunta propia de los proyectos de aula.

Tabla 13. Plan de acción proyecto de aula: Aula sin ruido.

FASE 1. Planificación del proyecto. 3 sesiones	
ESTANDARES	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico la intención de quien produce un texto. • Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo. • Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo. • Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor.

	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> Contextualización de la problemática. Explicación del proyecto de aula y venta del producto: se busca dar respuesta a preguntas como: Qué vamos a hacer, quiénes lo harán, cuando lo haremos, qué necesitamos, quiénes pueden ayudarnos. Parámetros de la situación. La evaluación por medio de rejillas. 	<ul style="list-style-type: none"> Establecer el tema del proyecto de aula y los acuerdos para mejorar la situación. Decidir el medio por el cual quiere dar a conocer algunos consejos para disminuir el ruido en el aula. (Producto acordado) Diligenciar grupalmente, la herramienta para planificar el proyecto (Planeación de necesidades). Realizar la escritura de un primer borrador. 	<ul style="list-style-type: none"> Concientizarse de sus propias acciones y comportamientos generadores de ruido en el salón y que dificultan la comunicación asertiva. Asumir compromisos y responsabilidades a nivel personal y grupal. Reflexionar acerca de los resultados obtenidos en sus escritos
ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> Observación del video el fisgón, donde se evidencian algunas acciones y comportamientos que generan ruido en el salón y que dificultan la comunicación asertiva, además de provocar distracción, estrés y conflictos. Resolución de un cuestionario acerca de lo apreciado en el video el fisgón. Preparación del módulo: Explicación del proyecto de aula, responsabilidades, compromisos, actividades. Establecimiento de acuerdos individuales bajo la figura de un el contrato individual. Escritura del primer borrador. Distribución por equipos, asignación de roles y definición de la temática que cada grupo va a desarrollar. Evaluación del primer borrador: choque cognitivo. Definición de los parámetros de la situación: se determina el qué, para qué en cada grupo y qué se hará cuando el video esté producido, qué canal usaremos para divulgarlo, con quiénes lo hacemos. 		
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Socialización: Se dirige la discusión acerca de lo observado en el video y las respuestas al cuestionario sobre la problemática observada Reflexión acerca de los acuerdos y responsabilidades individuales y grupales. Coevaluación de los primeros escritos mediante rejilla y reflexión acerca de su desempeño. 		

FASE 2. Realización de las tareas necesarias. 16 sesiones

ESTANDARES	<ul style="list-style-type: none"> Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras. Expongo oralmente lo que me dicen mensajes cifrados en pictogramas, jeroglíficos, etc. Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto. Identifico la silueta o el formato de los textos que leo. Comparo textos de acuerdo con sus formatos temáticas y funciones. Reconozco los principales elementos constitutivos de un proceso de comunicación: interlocutores, código, canal, texto y situación comunicativa. Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto. Elaboro instrucciones que evidencian secuencias lógicas en la realización de acciones. Tengo en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa en la que intervengo. Desarrollo un plan textual para la producción de un texto instructivo. Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas Caracterizo algunos medios de comunicación: radio, televisión, prensa, entre otros. Entiendo el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes. Utilizo los medios de comunicación masiva para adquirir información e incorporarla de manera significativa a mis esquemas de conocimiento. Ordeno y completo la secuencia de viñetas que conforman una historieta. Participo en la elaboración de guiones. Reconozco la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica. Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua Castellana. Identifico la intención de quien produce un texto. Elaboro un plan para organizar mis ideas 		
CONTENIDOS	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
	<ul style="list-style-type: none"> Salud auditiva Activación de conocimientos previos 	<ul style="list-style-type: none"> Diligenciar una matriz de cuadro CQA Exponer sus presaberes y expectativas confrontar sus saberes previos con lo aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> Despertar una actitud responsable frente a la salud auditiva.

<ul style="list-style-type: none"> • Sonidos agradables y desagradables • Vocabulario asociado al tema • Elaborar un diagrama radial • El texto instructivo. • Esquema de un texto instructivo. • Textos instructivos audiovisuales. • Las instrucciones en el texto instructivo • El verbo en infinitivo • Visita guiada a un canal de televisión. • Planos y movimientos de la cámara. • El manejo de la cámara: cómo se graba, planos, movimiento de la cámara. • Prácticas con la cámara: cómo se usa la cámara, toma de planos y movimientos básicos de la cámara. • El storyboard: definición y características. • Esquema del storyboard. • Acoplamiento general de storyboards • Salida a la exposición pintura primitivista • Uso de punto y mayúscula inicial • Organización del escrito: separar las palabras adecuadamente • Trabajo de armonización del escrito final. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elegir tópicos relevantes para cambiar la situación del aula. • Integrar el conocimiento previo al nuevo • Diseñar un mapa radial sobre la temática • Extraer de las lecturas las características esenciales de un texto instructivo. • Interpretar los contenidos aprehendidos y acomodarlos de acuerdo a su interés particular en la escritura del texto instructivo. • Escribir un segundo borrador teniendo en cuenta las conceptualizaciones sobre el texto instructivo. • Identificar los parámetros de producción de tres textos instructivos audiovisuales. • Determinar los parámetros de producción de sus propios textos instructivos. • Distinguir situaciones de la vida cotidiana en las que se siguen instrucciones. • Diferenciar las instrucciones de las órdenes, peticiones e invitaciones • Manejar las instrucciones como parte constitutiva de los textos instructivos. • Resolver preguntas que den cuenta de lo leído y para qué sirve esto en su proyecto. • Establecer el uso del infinitivo en el texto instructivo que están escribiendo. • Diseñar una nube de etiquetas apoyándose en una aplicación digital. • Identificar los verbos en infinitivo que hacen parte de su texto instructivo. • Escritura del tercer borrador ajustando esquema tipológico y lingüística textual pertinente. • Activar los conocimientos previos asociados a lo que se hace en un canal de televisión y definir posibles preguntas a resolver. • Poner en contexto la situación de producción del video, teniendo en cuenta cómo lo hacen los expertos. • Identificar aspectos de la sintaxis audiovisual (planos y movimientos de cámara). • Realizar prácticas de grabación siguiendo las instrucciones. • Identificar el esquema de un storyboard. • Acordar el orden de aparición de sus guiones gráficos, considerando que cada uno configura una escena. • Reescritura de un cuarto borrador ajustándolo al esquema del storyboard. • Estimular la lectura de imágenes como sistemas de significación. • Reconocer el uso de la mayúscula inicial, y el punto. • Deducir las normas que regulan el uso de mayúsculas y puntos. • Emplear los puntos y las mayúsculas para dar sentido al texto producido. • Interactuar con el material multimedia y los hipertextos presentados. • Ajustar el texto final bajo requerimientos ortográficos y gráficos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilizarse de sus acciones frente a la generación de ruido en el aula. • Reflexionar sobre el actuar y las posibilidades que tienen de revertir la situación. • Desarrollar habilidades sociales para el trabajo grupal. • Tomar decisiones mediante el consenso grupal. • Tener en cuenta los aportes de los compañeros en función de las capacidades individuales. • Internalizar la práctica de la planificación textual. • Propiciar la participación activa de todos los estudiantes en las distintas actividades. • Generar empatía y espíritu cooperativo hacia sus compañeros. • Asumir la comunicación como un intercambio de ideas, bajo un clima de respeto y tolerancia. • Reconocer la importancia de seguir instrucciones en diferentes ámbitos de la vida cotidiana. • Emplear la tecnología para reforzar los conocimientos adquiridos. • Aprovechar el internet como herramienta para exponer sus ideas. • Poner en práctica algunas normas para mejorar la escucha y el intercambio de ideas en situación de diálogo. • Generar expectativas frente a la situación de producción audiovisual de su proyecto. • Emplear los aparatos electrónicos a su servicio de manera responsable. • Compartir en armonía el equipo electrónico asignado. • Determinar de manera colectiva cuál será el saludo y el cierre que tendrá su video. • Mejorar la presentación de mis escritos teniendo en cuenta los aspectos visuales del mismo. • Comprender el valor de los elementos ortográficos en la asignación de sentido en los escritos.
--	---	--

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES

- Diligenciamiento de matriz CQA para determinar presaberes, inquietudes y aprendizajes.
- Visita de un experto y un estudiante de la institución que posee implante coclear con el fin de propiciar el aprendizaje significativo
- Documentación acerca del tema de ruido: sonidos agradables y desagradables, cómo nos afecta el ruido.
- Fomento del vocabulario mediante el video que desarrolla los conceptos de alboroto y pacífico.
- Juego de palabras relacionadas con la temática del ruido.
- Procedimiento para elaborar un diagrama radial y elaboración de uno pertinente a la temática que desarrollará cada equipo. Trabajo en equipos.
- Presentación de diferentes textos instructivos y elaboración de etiquetas móviles para reconocer la superestructura del mismo.
- Lectura dirigida de un plegable que contiene: definición, características y estructura del texto instructivo.
- Lectura de carteles que con las características esenciales del texto instructivo.
- Escritura del segundo borrador.
- Visualización de diversos textos instructivos audiovisuales y detección de los parámetros empleados en la producción de los mismos.
- Seguidilla de preguntas con tiempo controlado, para determinar los parámetros de producción del texto instructivo propio.
- Proyección en el tablero de un objeto virtual de aprendizaje para activar los conocimientos, reconocer situaciones reales donde se usan instrucciones, ordenar instrucciones e identificar la función del verbo.
- Lectura y organización de manera lógica, de las instrucciones de un procedimiento en particular.
- Identificar en una canción las palabras que denotan acciones.
- Lectura compartida de la infografía "verbo en infinitivo".
- Actividades interactivas desarrolladas en el tablero, relacionadas con los verbos para identificar las palabras que enuncian acciones, identificar la opción de enunciación (infinitivo) y establecer las terminaciones verbales.
- Relacionar imágenes con acciones y escribir los verbos que se adecúan a las mismas.
- Diseño digital de una nube de etiquetas que contiene los verbos en infinitivo que usan en su texto instructivo.
- Visionado del video "normas del buen hablante y el buen oyente" y correlacionarlo con fórmulas para evitar el ruido en el salón.
- Preparación a la salida pedagógica a un canal de televisión mediante el diligenciamiento de un organizador gráfico que contempla la descripción por escrito del análisis de una imagen de un estudio de televisión donde plantean: lo que ven, lo que piensan que sucede y las inquietudes que quisieran resolver en la visita.
- Visita guiada al canal de televisión: canal TRO.
- Elaboración de un listado con los elementos principales vistos en el canal de televisión y que se requieren para la producción de su audiovisual.
- Indagación del saber hacer frente a la toma de videos.
- Proyección del video planos y movimientos de la cámara para dar una información visual acerca de los efectos que se producen en consideración a la toma de videos.
- Lectura y análisis de la infografía elementos para un storyboard.
- Elaboración por parejas de un minicartel donde señalan dos tipos de plano y exposición de los mismos en los muros para tenerlos a disposición en el momento de grabación.
- En dúos resolver la actividad interactiva consistente en observar variadas escenas en video y solucionar las preguntas acerca de los diferentes planos y movimientos de la cámara empleados.
- Observación de los videos: "cómo se hace una película de dibujos animados", así se hace... storyboard" para dar a conocer el concepto del guion gráfico y su funcionalidad.
- Presentación de diapositivas, para determinar el esquema general del storyboard.
- Identificación del esquema tipológico en diferentes storyboard y socialización de sus trabajos.
- Dinámica de grupo: nudos humanos, para fortalecer el valor de la unión y cohesión grupal general.
- Registrar el orden acordado en un organizador gráfico del tipo línea de tiempo: mi película.
- Escritura del cuarto borrador y evaluación del mismo mediante rejilla.
- Visita a la exposición de pintura primitivista en el banco de la república y taller de dibujo a cargo de una artista plástica.
- Completar un organizador gráfico "mini reporte" que da cuenta de lo sucedido durante la salida a la exposición de pintura primitivista y socialización de instrumentos.
- Armar de manera conjunta y en orden alfabético el tapete de rompecabezas del abecedario en mayúscula.
- Detectar y resaltar las letras mayúsculas que encuentran en los textos instructivos que se proyectan en el tablero y deducir la norma que regula el uso de la mayúscula.
- Presentación de diapositivas que dan cuenta del uso del punto.
- Resolver la actividad interactiva proyectada respondiendo a las exigencias en el uso de puntos y mayúsculas.
- En una copia del cuarto borrador separar correctamente una a una las palabras de su escrito y ubicar los puntos y las mayúsculas necesarias para dar sentido al texto.
- Escritura del texto final, ajustándolo a requerimientos ortográficos y gráficos.

EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Socialización de los cuadros CQA y comentarios acerca de lo aprendido durante la sesión. • Elaboración de un diagrama radial y exposición de las ideas seleccionadas. • Registrar por escrito las características del texto que se va a producir en el cuadro diseñado para tal fin y socialización. • Redactar las instrucciones de su texto instructivo y lectura de las mismas. • Plantear el diseño de una nube de etiquetas digital como recurso visual para representar los verbos que quiere que contenga su texto instructivo. • Socialización del cuadro veo, pienso y me pregunto diligenciado para preparar la salda pedagógica al canal de televisión. • Organizados en los grupos, hacer un listado de los elementos que se necesitan en la producción de un programa de televisión, según lo visto en la visita al canal. Puesta en común. • Practica de grabación por parejas realizando tomas de los distintos planos trabajados en clase. • Empleando la Tablet y en duplas resolver la sopa de letras sobre elementos del storyboard y consignar su resolución en la guía del estudiante. • Realizar los juegos interactivos relacionados con las pinturas contempladas en la exposición y que les permiten apreciar las obras de forma lúdica. • Organizar el escrito empleando pequeñas hojas de papel autoadhesivo de varias dimensiones y colores; atendiendo a requerimientos de puntuación, ortografía y separación adecuada de palabras. • Autoevaluación y coevaluación con rejilla en los cuatro borradores y el texto final.
-------------------	---

FASE 3. Culminación del proyecto. 3 sesiones

ESTANDARES	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizo la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar mi propósito en diferentes situaciones comunicativas • Reconozco la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica • Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa.
-------------------	---

	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Preproducción: planificación de necesidades • Producción: ensayo general y toma de imágenes • Posproducción: selección y acoplamiento de las escenas grabadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar el plan de trabajo correspondiente a la etapa de preproducción del audiovisual. • Determinar los parlamentos y acciones propias de cada rol. • Prever desde la realización del ensayo, aquellos ajustes necesarios en las escenas. • Ejecutar el guion explicitado en el storyboard, mediante su puesta en escena. • Ordenar y acoplar los archivos audiovisuales de manera que sean congruentes. • Escribir los créditos de producción. • Comparar los dos textos, el audiovisual y el escrito y determinar la fidelidad de los mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Involucrarse activamente en la planeación y participación posterior en la producción el audiovisual: aula sin ruido. • Participar en las sesiones de ensayo sin cámara como fase preparatoria al momento de grabación. • Desempeñar el rol asignado con agrado, compromiso y responsabilidad. • Valorar su participación durante la ejecución del proyecto. • Reconocerse como una persona valiosa para sí mismo y para los demás.
ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar la actividad interactiva de mosaico, donde deben relacionar los roles de los encargados de la producción audiovisual y el profesional de la televisión con el que se corresponde. • Determinación de roles: quienes quieren participar en el video, quiénes estarán detrás de cámaras. • Diligenciar un cuadro con los elementos necesarios para la acción, recursos, locaciones, decoración, vestuario de cada una de las secuencias. • Definir los parlamentos y acciones propias de cada rolen la grabación del audiovisual. • Ensayo general sin cámara; montar en vivo los distintos storyboard, repetir los textos y los movimientos hasta conseguir el efecto deseado. • Grabación: sesiones de filmación según lo estipulado en el guion, para ello se hace entrega de tabletas, una por cada equipo y recomendaciones generales. • Proceder a realizar la grabación de las escenas atendiendo a la organización planteada. • Video explicativo acerca de los efectos de las transiciones entre videos con miras a la edición de los mismos. • En un computador, cada equipo aplica las transiciones de su preferencia y las imágenes animadas al video que corresponde a su storyboard. • Escribir los créditos de producción usando el computador, cada niño referencia su nombre completo en la sección de video correspondiente, según haya sido su rol dentro de la producción. 		

	<ul style="list-style-type: none"> • Cada estudiante visualiza las imágenes audiovisuales del storyboard de su autoría y lo compara con el escrito, diligenciando una lista de chequeo para determinar si el video se acerca a lo expuesto en el storyboard. 						
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Visitar las locaciones dentro del colegio y gestionar los permisos si es necesario. • Buscar su nombre en la lista, firmar asistencia y referenciar el rol desempeñado. • Por equipos diligenciamiento de un reportaje de grabación consistente en una lista de chequeo. • Socialización de las impresiones acerca del trabajo realizado. 						
FASE 4. Evaluación. 2 sesiones							
ESTANDARES	<ul style="list-style-type: none"> • Expongo y defiendo mis ideas en función de la situación comunicativa • Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas 						
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%; text-align: center;">CONCEPTUALES</th> <th style="width: 33%; text-align: center;">PROCEDIMENTALES</th> <th style="width: 33%; text-align: center;">ACTITUDINALES</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Socialización del video final. • Planeación de cierre del proyecto </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar el video en términos de estructura, el planteamiento audiovisual e interacción de los elementos referidos a la grabación y edición. • Dar cuenta del proceso realizado desde el inicio de la idea hasta el momento de la socialización. • Aportar ideas para el lanzamiento público del video. • Planear y organizar las actividades a realizar en lanzamiento del video aula sin ruido. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Expreso las impresiones acerca del trabajo realizado. • Manifiesto mis emociones ante el trabajo realizado. </td> </tr> </tbody> </table>	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES	<ul style="list-style-type: none"> • Socialización del video final. • Planeación de cierre del proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar el video en términos de estructura, el planteamiento audiovisual e interacción de los elementos referidos a la grabación y edición. • Dar cuenta del proceso realizado desde el inicio de la idea hasta el momento de la socialización. • Aportar ideas para el lanzamiento público del video. • Planear y organizar las actividades a realizar en lanzamiento del video aula sin ruido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expreso las impresiones acerca del trabajo realizado. • Manifiesto mis emociones ante el trabajo realizado.
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES					
<ul style="list-style-type: none"> • Socialización del video final. • Planeación de cierre del proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar el video en términos de estructura, el planteamiento audiovisual e interacción de los elementos referidos a la grabación y edición. • Dar cuenta del proceso realizado desde el inicio de la idea hasta el momento de la socialización. • Aportar ideas para el lanzamiento público del video. • Planear y organizar las actividades a realizar en lanzamiento del video aula sin ruido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expreso las impresiones acerca del trabajo realizado. • Manifiesto mis emociones ante el trabajo realizado. 					
ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la producción Aula sin Ruido. • En asamblea de estudiantes, resolver preguntas como: ¿por qué elegimos este tema para el video?, ¿qué ideas nos surgen al verlo?, ¿se evidencia en el video lo escrito en cada storyboard?, ¿cómo nos sentimos haciendo el trabajo?, ¿qué momento nos gustó más, ¿cuál nos resultó más complicado durante toda la producción?, ¿qué aprendimos?, ¿logramos lo propuesto, ¿qué ha funcionado bien o no, y por qué?, entre otras • Evaluación del video en clase mediante rejilla • Lluvia de ideas acerca de cómo se hacen los lanzamientos de las películas y los premios óscar. • Planeación de la logística para el lanzamiento del video, asignación de roles a desempeñar en esa actividad. • Registrar en el tablero los nombres de los estudiantes que se comprometen a llevar a cabo las acciones. • Diligenciamiento de una línea de tiempo que organiza las actividades antes y durante el lanzamiento. • Lanzamiento del video de presencia de los padres de familia, directivas institucionales, terapeuta que participó al inicio del proyecto y otros invitados especiales. 						
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Se evalúa el material audiovisual mediante rejilla que contempla aspectos relacionados con la estructura del video, el planteamiento audiovisual y la interacción de los elementos referidos a la interpretación de los personajes y el trabajo de edición. • Autoevaluación y reflexión colectiva en asamblea de estudiantes mediante la resolución de un cuestionario concerniente a aspectos del desarrollo mismo del proyecto de aula, el producto y sus vivencias. • Definir en un organizador gráfico, la línea de tiempo de las actividades a realizar y los responsables de los distintos momentos del lanzamiento del video Aula sin Ruido. 						

4.4.8 Sesiones del proyecto de aula: Aula sin ruido.

La siguiente ilustración brinda un apoyo visual al tratamiento del proyecto de aula en relación con las fases del mismo y el número de sesiones desarrolladas en cada fase.

Ilustración 7. Fases del proyecto de Aula sin ruido.



A continuación, se presenta de manera general el proyecto de aula; para mayor claridad, las sesiones han sido anexadas en el presente documento.

Título del proyecto: aula sin ruido

FASE I. Planificación del proyecto

Número de sesiones: 3.

SESIÓN 1

Duración: 60 minutos.

Tema: contextualización de la problemática.

Detonante: Exposición en video de sus propias acciones y comportamientos generadores de ruido en el salón y que dificultan la comunicación asertiva.

Planeación de necesidades: Establecimiento del tema del proyecto de aula y los acuerdos para mejorar la situación.

Producto acordado: Los estudiantes determinan que un video es el medio por el cual quieren dar a conocer algunos consejos para disminuir el ruido en el aula de clase.

SESIÓN 2.

Duración: 90 minutos.

Tema: explicación del proyecto de aula y construcción de herramienta para planificar un proyecto.

Venta del producto: se busca dar respuesta a preguntas como: Qué vamos a hacer, quiénes lo harán, cuando lo haremos, qué necesitamos, quiénes pueden ayudarnos.

Preparación del módulo: Explicación del proyecto de aula, responsabilidades, compromisos, actividades.

Contrato individual: Se acuerda el contrato individual.

Escritura del primer borrador.

SESIÓN 3.

Duración: 60 minutos

Tema: ajustes, acuerdos y choque cognitivo.

Definición de la temática: determinación del tema que cada grupo va a desarrollar

Asignación de roles: Se asignan roles que se adecuan a la situación problema; supervisor del tono de voz, supervisor del ruido, supervisor de los turnos, secretario.

Parámetros de la situación: se determina el qué, para qué en cada grupo y qué se hará cuando el video esté producido, qué canal usaremos para divulgarlo, con quiénes lo hacemos.

Evaluación del primer borrador

FASE II. Realización de las tareas necesarias

Número de sesiones: 16.

SESIÓN 4.

Duración: 90 minutos

Tema: visita de un experto en el tema.

Invitación de una terapeuta de lenguaje y un estudiante con implante coclear: para virar la mirada hacia la importancia de disminuir la contaminación acústica como forma de proteger la salud auditiva.

SESIÓN 5.

Duración: 120 minutos

Tema: sonidos agradables y desagradables, fuentes generadoras de ruido, consejos para evitar ambientes ruidosos.

Documentación acerca del tema de ruido: sonidos agradables y desagradables, cómo nos afecta el ruido, cómo se mide el ruido.

Elección de tópicos relevantes: Qué podemos hacer en nuestra aula para disminuir el ruido. Se induce a reflexionar sobre el actuar y las posibilidades que tienen de revertir la situación.

SESIÓN 6.

Duración: 90 minutos

Tema: esquema de un texto instructivo.

Esquema de un texto instructivo: características esenciales de un texto instructivo.

Elaboración de instrumentos: Elaboración de etiquetas móviles.

Escritura del segundo borrador.

Evaluación: Evaluación por medio de una rejilla.

SESIÓN 7.

Duración: 90 minutos

Tema: el texto instructivo audiovisual.

Característica de un texto instructivo audiovisual: Definir las características del texto que se va a producir, para ello se recuerda en primer lugar a quién le van a escribir, para qué se va a producir, qué quiero decir, cómo lo digo, qué pasa si mi texto no es adecuado.

SESIÓN 8.

Duración: 90 minutos

Tema: las instrucciones en el texto instructivo.

Las instrucciones: Manejar las instrucciones como parte constitutiva de los textos instructivos.

SESIÓN 9.

Duración: 90 minutos

Tema: el verbo en infinitivo

El verbo en infinitivo: Establecer el uso del infinitivo en el texto instructivo que están escribiendo

SESIÓN 10.

Duración: 60 minutos

Tema: escritura del tercer borrador

Tercera escritura del texto: Tercer borrador, atendiendo a los temas tratados: esquema del texto instructivo, características del texto instructivo que van a escribir, uso de título, saludo o introducción, instrucciones cortas, empleo de numeración u ordenadores gráficos, uso de verbos en infinitivo

Evaluación: Evaluación por medio de una rejilla.

SESIÓN 11.

Duración: 60 minutos

Tema: preparación visita al canal de televisión

Preparación salida pedagógica: Activar los conocimientos previos asociados a lo que se hace en un canal de televisión y definir posibles preguntas a resolver.

SESIÓN 12.

Duración: 120 minutos

Tema: visita al canal de televisión

Salida pedagógica: Visita guiada al canal TRO

SESIÓN 13.

Duración: 120 minutos

Tema: planos y movimientos de la cámara

El manejo de la cámara: Cómo se graba, planos, movimiento de la cámara.

Prácticas con la cámara: Cómo se usa la cámara, toma de planos y movimientos básicos de la cámara.

SESIÓN 14.

Duración: 120 minutos

Tema: esquema del storyboard

El storyboard: Definición y características. Esquema tipológico.

SESIÓN 15.

Duración: 120 minutos

Tema: acoplamiento general de storyboards

Escritura del cuarto borrador: Acoplamiento general de storyboards y escritura del cuarto borrador, teniendo en cuenta que sólo en la primera escena hay presentación general de la temática y en la última debe hacerse una recapitulación o despedida.

Evaluación: Evaluación por medio de una rejilla.

SESIÓN 16.

Duración: 180 minutos

Tema: salida a la exposición pintura primitivista

Salida pedagógica: Visita a la exposición de pintura primitivista en el Banco de la República. Taller de dibujo a cargo de una artista plástica.

SESIÓN 17.

Duración: 120 minutos

Tema: uso de punto y mayúscula inicial

Uso de mayúscula: Al iniciar un texto, después de punto, en los nombres propios.

Uso del punto: Punto seguido para separar oraciones dentro de un mismo párrafo, punto aparte para separar párrafos, punto final para terminar un escrito.

Organización del escrito: Separa las palabras adecuadamente

SESIÓN 18.

Duración: 90 minutos

Tema: texto final con ajustes gráficos

Escritura del quinto borrador: Escribir el texto final, ajustándolo a requerimientos ortográficos y gráficos, trabajo de armonización.

Evaluación: Evaluación por medio de una rejilla.

FASE III. Ejecución

Número de sesiones: 4

SESIÓN 19.

Duración: 120 minutos

Tema: preproducción

Preproducción: El plan incluye listado de elementos necesarios para la acción, decoración, vestuario.

SESIÓN 20.

Duración: 60 minutos

Ensayo general: sesiones de ensayo sin cámara como fase preparatoria al momento de grabación, para hacer ajustes a las escenas, si es necesario.

SESIÓN 21.

Duración: 120 minutos

Grabación: sesiones de filmación según lo estipulado en el guion

SESIÓN 22.

Duración: 90 minutos

Tema: edición

Posproducción: selección y acoplamiento de las escenas grabadas

FASE IV. Evaluación de los aprendizajes

Número de sesiones: 2

SESIÓN 23.

Duración: 60 minutos

Tema: socialización del video y actividades de cierre

Presentación de la producción y evaluación del video en clase: Se presenta el video definitivo, ¿Logramos lo propuesto, ¿qué ha funcionado bien o no, y por qué?

Evaluación: Se evalúa el material audiovisual con una rejilla.

SESIÓN 24.

Duración: 60 minutos

Tema: planeación actividades de cierre

Planeación de la actividad de cierre: planeación de la logística para el lanzamiento del video, asignación de roles a desempeñar en esa actividad.

Lanzamiento del video.

4.5 REFLEXIÓN DE LA PROPUESTA

Se lleva a cabo el gran lanzamiento del video Aula sin ruido, en presencia de los padres de familia y directivos de la institución. Los estudiantes se observan muy comprometidos con sus funciones, de acuerdo a la logística planeada en la última sesión del proyecto de aula; es de resaltar el comportamiento asertivo de todos los estudiantes, teniendo en cuenta que al iniciar el proyecto presentaban comportamientos disruptivos que generaban un ambiente caótico y ruidoso, sin autocontrol y con desdén ante pautas conversacionales.

En primer lugar, se hace una breve explicación del objetivo primordial del proyecto de aula como propuesta para fortalecer el proceso de escritura en los estudiantes, luego uno de los estudiantes explica a los asistentes desde su punto de vista, el proceso desarrollado durante todo el proyecto y se continúa con la premier del video Aula sin ruido.

En seguida se hace un reconocimiento simbólico a todos los protagonistas del proyecto mediante una entrega de claquetas, que contienen el nombre de la producción audiovisual realizada, el nombre del coprotagonista y el director del mismo. Los estudiantes ofrecen un compartir a los asistentes y se proyectan fotografías de los momentos vividos durante las diferentes actividades desarrolladas en el proyecto. El reconocimiento a una labor bien hecha, es también reconocer el poder de sobreponerse a las dificultades y hacerse consciente de las capacidades, los valores y el poder creativo de cada una de los participantes, y es un incentivo e invitación a persistir en el logro de más y mejores realizaciones.

Posterior a esto, y para la valoración final de la propuesta, se desarrolla con los estudiantes un grupo focal guiado por preguntas enfocadas en los siguientes ítems: aprendizaje cooperativo, uso de la tecnología, producción con propósito, la actividad

de escribir, aciertos y debilidades; todos aspectos que dan cuenta del carácter heurístico de la pedagogía por proyectos desarrollada en esta investigación.

Durante el evento, se percibe el gusto de los asistentes y el sentimiento de éxito en los estudiantes, quienes reflejan en sus rostros la alegría de ser admirados por las personas más importantes en sus vidas, la autosatisfacción por haber hecho lo mejor que podían y que se refleja más que un sentimiento pasajero, como una forma de actuar, pensar y ser diferentes. Saberse merecedores del orgullo de sus padres - pues se percibe de esta manera en ellos al ver la participación de sus hijos-, les permite tanto a padres como a hijos, saber que pueden y saben hacer cosas diferentes a fracasar; así lo expresa una madre cuando escribe el siguiente comentario en una red social: *“Profe gracias x tan hermosa labor yo soy la más agradecida xq gracias a usd EFS perdió los miedos y hoy es otra persona..sus métodos en mi hijo fueron muy efectivos. Gracias x todo..”*, esta expresión de la progenitora se interpreta como una declaración que justifica el trabajo del presente proyecto de aula, pues deja claro que gracias al trabajo desarrollado se observan cambios en los participantes que transformaron su vida positivamente y esto necesariamente implica un retorno del estudiante al ruedo de la “normalidad” con la certeza de que es competente.

La evaluación de la propuesta responde a un proceso permanente y sistemático donde luego de cada sesión se reflexionaba mediante socialización o elaboración de un producto que daba cuenta de los aprendizajes alcanzados; este ciclo reflexivo tanto de los estudiantes como de la maestra investigadora, permitía reorientar las acciones en los casos en los que se ameritaba y valorar la calidad de la sesión.

* Comunicación personal. Facebook febrero 28 de 2018. [En línea]. Recuperado en: febrero 28 de 2018. Disponible en: <https://www.facebook.com/lucecitas.edu>

Para analizar los alcances de la propuesta, evaluados mediante el grupo focal, se contemplaron los siguientes tópicos: trabajo cooperativo, uso de la tecnología, producción con propósito, la actividad de escribir, aciertos y debilidades.

En cuanto al **trabajo cooperativo**, los estudiantes advierten su agrado dado que recibieron la ayuda de sus compañeros haciendo del trabajo en equipo una actividad amena, donde todos participan.

M: La mayor parte del tiempo trabajaron en grupo, ¿cómo les pareció trabajar en equipo?

EFS: a mí me pareció trabajar bien, porque me colaboraron mucho.

EDA: a mí me pareció bien porque me colaboraron y me ayudaron.

EJF: increíble

M: ¿por qué fue increíble?

EAE: porque fue fabuloso

ESR: porque pudimos trabajar entre todos

ERM: nos gustó que nuestros papás vieran nuestro video

Entronizar esta dinámica de trabajo escolar exigía “una mirada socioconstructivista del aprendizaje, lo cual implicaba reconocer que los niños mismos podían ayudarse entre sí, que las maestras son mediadoras que acompañan un proceso iniciado desde la casa o desde la calle, y que la escuela tenía que considerar proyectos o centros de interés para la seducción hacia la lectura y la escritura.”⁴⁰⁹

⁴⁰⁹ JURADO, Fabio. La evaluación en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. En *Revista Ruta Maestra, Santillana*. 2015, Edición 12. Colombia. p. 45.

Obedeciendo a esto, se da inicio a la propuesta de trabajo cooperativo, que en principio no fue recibida con agrado por algunos estudiantes quienes se resistían, no aceptaban el criterio de agrupamiento que pretendía la heterogeneidad en los equipos, también fue difícil superar el estilo individualista y competitivo de los participantes que, poco a poco cedieron ante la estructura de la actividad cooperativa que los condujo a ayudarse mutuamente, contribuyendo en el aprendizaje de sus pares.

M: ¿Qué aprendieron de ti, tus compañeros cuando trabajaban en grupo?

EFS: yo le enseñé a algunos niños a escribir con letra bonita.

EDS: yo les enseñé a escribir bonito y colorear bonito.

ESR: yo les enseñé a leer.

EJF: a aprender los verbos.

EFS: también los planos.

EDS: a aprender el storyboard.

ERM: a dibujar bien.

EFS: a compartir.

Conseguir que los miembros del equipo colaboraran y cooperaran entre sí surge al forzar la interdependencia positiva y concientizar que ninguno puede cumplir la tarea si todos no lo hacen, así que cada equipo se une entorno al objetivo concreto, a los roles y a la identidad como grupo la cual les otorga sentido de pertenencia. Esta interdependencia se extiende a nivel de la clase, cuando los grupos interactúan para comparar, explicar y evaluar sus productos y estrategias.

De todas maneras y en atención a las necesidades educativas especiales de los estudiantes, fue forzosa la instrucción individual o en el pequeño grupo para asegurar que las consignas estuvieran claras, que la parcelación del trabajo y la participación fuesen equitativas, y propender por el alcance de las metas

respaldando la división de las tareas en pasos cortos y manejables, la extensión de tiempo de trabajo para completar las tareas y la exposición a mayor cantidad de modelos y ejemplos. Igualmente, la estructuración del espacio y de las actividades, el acompañamiento individual en aquellos casos donde la interrupción de rutinas o la misma acción de la actividad grupal, causa estrés e incompreensión del objetivo; el ajuste en el nivel de dificultad de las actividades según las capacidades de los estudiantes sin perder el desafío ante el reto, pues si la actividad es muy sencilla el estudiante pierde el interés y se desmotiva y si es demasiado exigente puede frustrarse o fatigarse. Por lo tanto, el monitoreo a la actividad de cada uno de los estudiantes por parte de la maestra es permanente.

Durante la propuesta, también se promueve el aprendizaje aprovechando la predilección por el **uso de la tecnología** y la información audiovisual; al convocar la reflexión hacia este aspecto, es innegable la fruición y la predisposición a aprender por medio de la gamificación y la interactividad que aportan las Tic, lo cual obliga al maestro a adaptarse e innovar en sus prácticas sin apartarse de su objetivo pedagógico, reconociendo que los estudiantes fuera de la escuela tienen acceso a la tecnología, pero no con fines educativos, y que él puede aprovechar esto para capturar su interés mientras ellos aprenden.

M: Hicimos varios trabajos usando la tecnología como tomar planos, grabar, poner transiciones, hacer rompecabezas, nubes de palabras, juegos y videos, ¿les gustó estudiar y aprender usando tableta, video beam y computadores?

EFS: a mí me gustó que trajeran el video beam porque podíamos ver videos para aprender.

EDS: a mí me gustó las tabletas porque podíamos hacer trabajos.

EJS: me gustó los juegos.

ESR: a mí me gustaron las transiciones.

EAR: a mí me gustaron las mayúsculas.

El uso de las Tic al interior del aula, oxigenó la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje e implicó activamente a los estudiantes al tener que resolver tareas dónde aplicar lo aprendido en función del proyecto, desde la experiencia directa y la estimulación multisensorial favoreciendo los distintos estilos de aprendizaje y la conexión de la teoría con la práctica particular vivenciada. Al incrementar la motivación y los niveles de atención también se mejoraron las respuestas y el afianzamiento de conocimientos, las prácticas de campo en los momentos de grabación provocaron responsabilidad y autonomía en los estudiantes.

Cuando se propician espacios para producir y se configuran los destinatarios de nuestro producto, podemos testificar que hay **producción con propósito**. Al reflexionar sobre el alcance de su producción, los estudiantes manifiestan claramente la intencionalidad de sus acciones, las cuales apuntan al cambio y mejoramiento de una situación concreta como el ruido mediante la estipulación de conductas modificables, no sólo en el contexto planteado, sino extrapolado a otros ambientes.

M: ¿Piensan que lo que escribieron y dijeron en el video puede ayudar a otros?

Todos: si

EFS: para que aprendan y no hagan cosas malas.

EDS: para que hagan en la casa, eso.

EJF: para que dejen de hacer mucho ruido.

Se justifica el gran esfuerzo por “adecuar la selección de los contenidos lingüísticos y literarios, los métodos de enseñanza en el aula y las tareas del aprendizaje, de forma que hagan posible que los alumnos y las alumnas utilicen los conocimientos, las normas y los procedimientos expresivos y comprensivos habituales en los

intercambios comunicativos”⁴¹⁰; intención que va de la mano de la creación de situaciones de aprendizaje que posibiliten la adquisición y desarrollo gradual de las habilidades comunicativas en y desde la escuela mediante el abordaje de diversos lenguajes en calidad de herramientas de comunicación entre las personas y los distintos contextos culturales.

Desde un comienzo los estudiantes saben que componen textos que serán vistos por otros, por ello planean su contenido, su organización, su lenguaje, su publicación. Llegado el momento de darlo a conocer a la audiencia, preparan el estreno con la participación de sus padres e invitados especiales y divulgan la dirección web donde se aloja el video “Aula sin ruido”. Tras el lanzamiento público de su producción audiovisual, los estudiantes sienten reconocidos sus esfuerzos y su compromiso frente a la creación de un producto, que les empodera más allá de las limitaciones por las que siempre han sido juzgados y les visibiliza como capaces frente al desafío que representa aprender bajo circunstancias más difíciles que la mayoría y que representan un obstáculo en su éxito escolar. Por ello sus manifestaciones ante el hecho de ser vistos por muchos en internet son de orgullo y se comparan con otros que ya son miembros de la aldea digital.

M: ¿Cómo se sienten ahora que su trabajo va a ser visto no sólo por sus padres sino por mucha gente en internet?

ERM: nos gustó que nuestros papás vieran nuestro video

EFS: a mí me parece bien, para que muchos niños aprendan.

EDS: a mí me parece muy divertido.

ERM: a mí me gustó que todos vayan a ver ese vídeo para que todos aprendan que no deben gritar, ni hacer otras cosas mal.

ESR: muy orgullosos.

⁴¹⁰ LOMAS. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. I. Op. cit., p. 52.

EFS: para ser como youtubers

EDS: que nos volvamos youtubers

EAE: famosos

A lo largo del proyecto, **la actividad de escribir**, responde a un proceso de planificación textual que considera las reescrituras y revisiones como andamiajes del texto final. Las producciones de los estudiantes, se caracterizaron por la presentación de enunciados que describían las acciones a realizar para disminuir el ruido en el aula de clase, siempre se retomaron las producciones previas para reescribir las nuevas, a partir de los saberes aprehendidos en las diferentes tareas y experiencias de aprendizaje, de esta manera las reescrituras se adecuaban mejorando su coherencia y cohesión. Los textos muestran que la puntuación, el uso de mayúsculas y la ortografía son introducidas al final del proceso de producción como normas de cortesía hacia el lector. Las versiones finales distan notoriamente respecto a las iniciales tanto en cantidad como en la calidad del escrito, lo que demuestra que las sucesivas revisiones y reescrituras permiten al estudiante organizar sus ideas y reestructurar la composición del escrito ajustándolo a su propósito comunicativo y con miras a la divulgación del mismo.

M: Escribieron varios borradores antes de grabar el video final, ¿creen que era necesario? ¿Por qué?

EJF: para que nos quedara bien.

EDS: para que nos quedara fantástico

ERM: para que los otros niños aprendan que deben hacer eso.

ESR: Para que nos sintamos bien.

EJF: para no equivocarnos.

M: ¿Ahora, son mejores escritores que antes? ¿Por qué?

Todos. Si

M: ¿Por qué?

EFS: sí, porque nos sirve escribir para que los niños entiendan la letra y aprendan.

EJF: nos sirvió escribir rápido.

ERM: porque escribimos todo esto y entonces ahora estamos mejorando.

EDS: porque cuando escribíamos nos salía mal la letra y cuando practicamos nos salía bien.

EFF: para no equivocarnos de lo que escribimos.

EFS: para pensar.

M: ¿para pensar qué?

EDS: lo que vamos a hacer.

Las respuestas de los estudiantes demuestran que hay una interiorización del proceso de planificación textual al manifestar un propósito claro, y un uso consciente de los borradores como mecanismos de mejora, además de evidenciar una satisfacción en el mejoramiento gradual durante el proceso y una práctica metacognitiva al insinuar una organización del proceso mental al momento de pensar lo que van a hacer y “cuando se autocorrigen: la tachadura, el borrón, la superposición de palabras, son indicios de la acción metacognitiva y constituyen una fuente de información sobre cómo los niños asumen el compromiso con lo que quieren decir de manera escrita; tachadura, borrón y palabras o letras sobrepuestas nos muestran que se está trabajando con la escritura.”⁴¹¹ Lo cual es garante de la construcción de sentido en el escrito. Por otra parte, los estudiantes asocian la mejora en su caligrafía con la práctica y el éxito en la tarea.

Al convocar a los estudiantes a valorar los alcances de la propuesta en términos de **aciertos y debilidades**, puede comprobarse que abarcan contenidos facticos,

⁴¹¹ JURADO. La evaluación en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. Op. cit., p. 48.

procedimentales y actitudinales. Así, relacionan aprendizajes concernientes a los procesos de lectura, escritura, producción audiovisual y actitudes de mejora del ambiente escolar, lo cual permite entrever que en las acciones para lograr los objetivos planteados “se comparte la preocupación porque lo que pase en el aula tenga sentido, sea valorado por quienes hacen parte de la experiencia, ayude a aprender, implique investigar, poner en juego lo que se sabe y saber que debemos aprender más.”⁴¹²

M: ¿qué hicieron bien durante el proyecto?

ESR: escribir

EFS: sentirnos bien trabajando

EMJ: buena letra

EAE: leer

EJF: grabarnos

ESR: escuchar

ERM: hacer silencio y aprender

M: ¿En qué fallaron?

EFS: yo me equivoqué haciendo las letras que cada vez me tocaba borrar algunas letras.

EAE: se nos olvidaba hacer los puntos.

EFS: a nosotros se nos olvidaba poner las mayúsculas.

EJF: a veces peleábamos.

La vida cooperativa del proyecto hace emerger dificultades en las interrelaciones entre pares, quienes suelen rivalizar y habitualmente exhiben un ánimo perturbador (hablan fuera de turno, participan en conductas negativas de búsqueda de atención,

⁴¹² RINCÓN. Op. cit., p. 41.

agreden verbal y físicamente, demuestran desafío) menoscabando la convivencia; pero la esencia misma de la experiencia les fuerza a regular sus conductas, inhibiéndolas y en la mayoría de los casos extinguiéndolas, lo que demuestra que la dinámica social y las interrelaciones que se generan al interior de un proyecto de aula permiten “desarrollar personalidades que tengan a la vez el sentido de la iniciativa y la responsabilidad, pero también de la tolerancia y de la solidaridad”⁴¹³ Lo cual es posible al considerar a los estudiantes como sujetos activos, responsables de sus acciones y que construyen su aprendizaje con la ayuda de otros, en un medio que le reta.

También se hace manifiesto como logros de la presente propuesta el alcance de la composición de textos como un proceso de continua adecuación de los borradores, cuando los estudiantes indican que mejoraron la letra o que se equivocaban al hacerlas, no es precisamente la forma caligráfica la que se perfecciona durante el proceso de escritura, es el discurso y sus elementos constitutivos reflejados en lenguaje verbal escrito el que fue motivo de ajustes. Por otra parte, los estudiantes también señalan acciones como leer, grabar, escuchar, uso de ortografía, hacer silencio y aprender como logros alcanzados al fin del proyecto, al leer entre líneas se interpreta que ellos se refieren al uso de estrategias cognitivas que les permiten aprender, comprender y producir textos inclusive con atención a normas ortográficas. Mientras que hacer silencio refiere a una actitud consciente y responsable de cambio ante una problemática que distorsionaba el ambiente de aprendizaje al interior del aula. Grabar es otra referencia a un aprendizaje significativo pues ahora saben que no es solo dar un clic para obtener una imagen, sino que en el juego del encuadre y el uso de planos y movimientos de cámara se están generando discursos visuales con propósitos comunicativos, en lo que podrían ser los cimientos para una lectura crítica de los medios de comunicación y el desarrollo de la competencia mediática en los estudiantes.

⁴¹³ JOLIBERT. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Op. Cit., p. 28.

M: ¿Les gustaría participar en otro proyecto? ¿Por qué?

TODOS: si

EFS: a mí me gustaría participar, porque esto es chévere participar en los proyectos.

EDS: participar es muy divertido porque nos hace reír.

ERM: nos hace aprender

EFS: es divertido para aprender

EMJ: es divertido para hacer trabajos.

Es clara la aceptación manifiesta por los estudiantes ante la configuración didáctica del proyecto de aula, el empoderamiento se gesta como respuesta, al “hacer posible la emergencia de un sujeto que siente necesidad de interactuar, de preguntar, de buscar respuestas, de dudar...que sabe que puede elaborar hipótesis y trabajar sobre ellas”⁴¹⁴ Son este protagonismo y el ejercicio cooperativo valores intrínsecos a la pedagogía por proyectos, los que permiten vivenciar el aula y la escuela como una microsociedad donde existen roles y funciones, conviven, comparten, deciden, se organizan, se comunican y aprenden en función de un vínculo social basado en el respeto, la solidaridad, la ayuda mutua y la aceptación de las diferencias; en un ambiente que le brinda los mismos derechos, responsabilidades y oportunidades como base de una vida democrática dentro de una comunidad educativa que le prepara y le reconoce su condición de ciudadano en la aldea global donde debe crecer como persona capaz de influir en la transformación de un mundo donde la diferencia y la diversidad tengan cabida.

En síntesis, la propuesta logra su cometido por una parte, al fortalecer los procesos de escritura mediante la puesta en marcha de estrategias de planeación textualización y revisión de los textos, el uso correcto de las palabras que en su escritura responden al principio alfabético, uso de conectores, ortografía y signos

⁴¹⁴ RINCÓN. Op. cit., p. 42.

de puntuación; al igual que la adopción de la superestructura del texto instructivo atendiendo a sus opciones de enunciación, empleo de instrucciones y organización estructural del escrito, permitiendo una composición coherente y cohesionada en concordancia con la temática definida, la cual se refiere a la práctica de ciertas conductas dirigidas a minimizar los niveles de ruido al interior del aula.

Esta apropiación de los elementos básicos de la tipología textual abordada, el texto instructivo, puede constatarse en las intervenciones de los estudiantes referenciadas a lo largo de la propuesta, donde manifiestan que aprendieron sobre los verbos en modo infinitivo, instrucciones, storyboard, planos, transiciones, empleo de mayúsculas y puntos; igualmente mencionan que aprendieron a pensar, a leer, escribir, escuchar, hacer silencio, dibujar, grabar y compartir, dejando de manifiesto no sólo la asimilación de estrategias de pensamiento, de lectura y escritura sino también de habilidades motrices y sociales.

Es de notar el cambio conductual en los estudiantes, gracias al trabajo colaborativo, quienes ahora son más respetuosos de las diferencias individuales y de las opiniones diversas, en un ambiente de tolerancia y aceptación; con lo cual también disminuyen los episodios de agresividad entre pares, una muestra clara de fortalecimiento de la convivencia.

En esta misma medida, los altos niveles de ruido que se vivencian en el aula al momento de iniciar el proyecto de aula y que fungen como la situación problematizadora del mismo, logran reducirse luego de los mecanismos de indagación de diversas fuentes y la toma de decisiones con respecto a las acciones adoptadas para superar la situación. Esto restituye al aula un clima armónico, con atención y regulación a los excesos en los estímulos sonoros al interior del aula.

Ahora, en relación con el uso de las Tic y de la producción audiovisual como excusa para estimular la escritura, resulta motivante pues, involucra a los estudiantes en un juego donde la teoría se fusiona con la tecnología de manera casi imperceptible, haciendo del proceso de aprendizaje una experiencia gratificante y divertida. Además de brindar la posibilidad de experimentar con otros lenguajes y desarrollar aprendizajes individuales y colectivos. En este aspecto los estudiantes se relacionaron con el lenguaje icónico y el audiovisual, para la lectura de imágenes vivenciaron una salida pedagógica donde el acercamiento a la cultura y el arte gráfico les permitió valorar el dibujo como medio de expresión; y en el caso del lenguaje audiovisual, reconocieron un espacio televisivo donde pudieron apreciar desde otro ángulo la realidad que existe detrás del mundo de las cámaras y cómo estas realidades son fácilmente manipulables, pues no siempre las cosas son cómo se ven a través de un lente.

Por otra parte, el papel mediador del docente, se aligera en la medida que los estudiantes asumen una actitud proactiva frente a su aprendizaje y se responsabilizan de los resultados de sus producciones y actuaciones frente a las diferentes actividades propuestas de manera que son la toma de decisiones, la actitud investigativa, la horizontalidad en el poder y la adopción del protagonismo de los estudiantes; las fuerzas que movilizan la comprensión de la realidad y la aprehensión del conocimiento significativo en la medida que está a su disposición para solucionar sus necesidades y las de su contexto; lo que además, de forma implícita, le otorga un status de ciudadano de la aldea, en primer término local, pero con seguridad, también global, pues su producción ya hace parte del ciber mundo.

Es ineludible el carácter integrador de un proyecto de aula, pues abre paso a aprendizajes desde las distintas áreas del conocimiento, de acuerdo a los intereses de los estudiantes; de esta manera el conocimiento no se muestra atomizado, sino que se integra en la búsqueda de soluciones y por lo tanto el conocimiento compartido desde sus diferentes dimensiones enriquece el carácter global del

aprendizaje, siendo éste significativo por lo tanto, eficaz en ambientes diferentes a aquel donde se generó, lo que se considera como desarrollo de competencias en los estudiantes y una correspondencia biunívoca con la naturaleza misma del trabajo por proyectos.

Naturaleza que beneficia a los estudiantes con problemas de aprendizaje y necesidades educativas especiales, como es el caso de los participantes en esta investigación, quienes presentan diversos trastornos en su mayoría en comorbilidad con otros síntomas añadidos que afectan el desempeño escolar y complican el abordaje educativo. Al entregarse, en el proyecto de aula, la autonomía del proceso de aprendizaje los estudiantes responden compensando sus dificultades con habilidades de anticipación, planificación, sistematización, autorregulación y organización en un entorno que le ofrece la posibilidad de expresarse a través de formas menos convencionales y más creativas, en una clara aceptación de las diferencias individuales.

5. HALLAZGOS

En este apartado, se da respuesta al tercer objetivo de esta investigación, que consiste en caracterizar un proyecto de aula que permita fortalecer el proceso de escritura a través de la producción de un audiovisual con estudiantes del grado primero del Instituto de Problemas de Aprendizaje I.P.A. Las siguientes son las categorías de análisis:

5.1. APRENDIZAJE COOPERATIVO.

La dimensión socializadora del presente proyecto de aula se abordó desde el marco de la vida cooperativa donde se organizaron grupos pequeños y heterogéneos, posibilitando el aporte desde la diversidad, el respeto por las diferencias individuales y la división funcional del trabajo. La asignación de roles fue pertinente en la medida que se ejerció regulación de conductas que afectaban el ambiente general del grupo y cuyo ejercicio apuntaba a la mejora de la situación; en nuestro caso, un aula ruidosa contó con roles específicos para el control del ruido, nivel de voz y mensajería.

En principio, resultó difícil implementar el trabajo cooperativo porque los estudiantes se rehusaban a separarse del vínculo de amistad establecido con algunos compañeros de acuerdo a su afinidad, en tal medida se les insta a intentarlo bajo parámetros de tolerancia, confianza y aceptación de las diferencias, conectando miembros con diversas capacidades y convocándolos a solucionar los conflictos a través del diálogo.

Sobresaliente es el cambio actitudinal en los estudiantes, pues el trabajo cooperativo potenció el cambio en el comportamiento en los estudiantes quienes aprenden a colaborar mutuamente, a perseguir un logro común, desarrollan

valores como la solidaridad, tolerancia y respeto. También se percata un desarrollo en habilidades interpersonales, resolución de conflictos y autoestima al generarse lazos sociales positivos.

Es así como estudiantes afectados con trastornos que les dificultan su interacción con otros, como suele ser el trastorno de espectro autista, el oposicional desafiante y el déficit de atención con hiperactividad, entre otros; logran incorporarse al trabajo cooperativo, mediante el ejercicio de la regulación de sus actitudes gracias a los roles propuestos y a la perseverancia del equipo por alcanzar su meta, no en función de una competencia o rivalidad entre ellos, sino en función del logro común en el desarrollo de habilidades que les permitan avanzar en el proceso.

Iguals ajustes realizaron otros estudiantes, quienes fueron invitados a comprender que sus compañeros poseen tiempos de respuesta diferentes, pero también habilidades provechosas para el objetivo común; en este escenario, unos y otros, se prestan al fluir de relaciones inclusivas con una misma motivación, y se percatan que todos halan en la misma dirección y se apoyan a pesar de las diferencias y algunas discusiones emergentes esporádicamente (más en los inicios del proyecto y prácticamente erradicadas al finalizar). Superando esa visión individualista del aprendizaje donde cada uno da cuenta en solitario de su desempeño, el cual es originado por una motivación extrínseca ya que sólo busca el reconocimiento de su esfuerzo en función de un premio o castigo.

Entonces, el trabajo cooperativo despierta la motivación intrínseca de los estudiantes, pues aquellos menos aventajados sienten mayor posibilidad de tener éxito, porque saben que sus compañeros les ayudarán cuando así lo requieran, en consecuencia, manifiestan menor ansiedad y aversión en las actividades de lectura y escritura específicamente, favoreciendo el aprendizaje significativo de estos procesos.

Otro aspecto interesante generado al interior de los grupos es la capacidad de sustitución de funciones, tal es el caso, cuando eventualmente uno de los miembros faltaba, otro de manera autónoma asumía su rol desempeñando las dos funciones, en lo que parecía una dinámica consentida por el grupo; en este juego de roles estudiantes con perfiles tímidos asumían liderazgos en razón de la oportunidad y sin el menoscabo de la inculación de la usurpación de funciones.

A su vez, la creación de conciencia en cuanto a un ambiente cálido, sin ruidos molestos, con autorregulación de conductas disruptivas y agresivas, generó resultados positivos al interior del salón, teniendo en cuenta que los estudiantes ahora, moderan sus actuaciones, procuran manejar niveles bajos de ruido haciendo del aula un espacio agradable, proactivo, no estresante.

5.2 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

Este proyecto de aula nació del interés y las necesidades del grupo escolar, así, al partir de una situación real, se involucraron tanto los estudiantes como la maestra en la búsqueda de medidas resolutorias a la situación o conflicto, siendo esta esencia investigativa la que respaldó la vida misma del proyecto. De manera que una escuela pensada desde la pedagogía de los proyectos enfatiza en la “comprensión y en la construcción colectiva de los saberes a los que la escuela le apuesta. Y si el acento está en la comprensión entonces necesariamente la escuela tiene que considerar el mundo de afuera, sobre todo hoy cuando esa otra escuela —la de afuera: sea la calle, la casa, la sala de Internet, el campo deportivo, la televisión, etc.— es más potente que la escuela formal, en la que trabajamos los educadores.”⁴¹⁵

⁴¹⁵ JURADO. La pedagogía por proyectos vs. la pedagogía según programas estandarizados. Op. cit., p. 21.

Es así como se construye un puente entre la vida escolar y la vida extramural del estudiante, donde al juntar estos dos mundos se actualiza el discurso de la escuela y se conecta con el contexto en el que ellos se desenvuelven, por esto se determina el abordaje de un lenguaje próximo y predilecto de los estudiantes hoy día, el lenguaje audiovisual enriquecido con un enfoque pedagógico, que les facilite la comprensión de la realidad a través de la construcción de saberes fácticos, procedimentales y actitudinales.

Esto requiere de un minucioso y previo trabajo de producción escrita donde los estudiantes plantean los tópicos que desean compartir a través del video, y exige que los estudiantes produzcan un texto instructivo, de manera cooperativa y permitiendo que cada uno avance a su propio ritmo de aprendizaje, de esta manera quienes alcancen niveles mayores de apropiación del código escrito pueden hacerlo, sin que aquellos que se encuentren en etapas anteriores de desarrollo sean menospreciados, a la vez que unos y otros se empoderan en el proceso.

Las estructuras de las actividades propuesta fueron diseñadas para que todos los miembros del equipo participarán activamente de manera que se les facilitara la aprehensión de los contenidos; en la misma dirección apuntaban las estrategias y los textos empleados, los cuales fueron seleccionados concienzudamente, atendiendo al nivel de los niños y a sus intereses, por esto los documentos expuestos y aquellos manipulados por los estudiantes respondían a aspectos visuales atractivos, pero mesurados, dado que un exceso en el uso de estímulos también puede revertirse en una fuente de distracción, para el tipo de población con el que se llevó a cabo la investigación.

En los inicios del proyecto los estudiantes recibieron la visita de un experto en fonoaudiología, el cual les contextualizó acerca del tema del ruido, algunas maneras de minimizarlo y los efectos negativos del mismo en la salud; para crear conciencia

en la disminución del ruido en el aula se solicitó el acompañamiento de un estudiante de la institución con implante coclear y audífono para hacerlos reflexionar sobre las consecuencias negativas de continuar con esta situación. La visita del compañero les resultó significativa dado el nivel de familiaridad con él y su desconocimiento con respecto a la discapacidad y rehabilitación auditiva que el estudiante sigue. En la reflexión acerca de esta actividad los estudiantes manifestaron solidaridad y respeto hacia el compañero al comprender su situación y dimensionar la realidad del grupo con respecto al nivel de ruido.

En el transcurso del proyecto los estudiantes son conducidos a escenarios culturales que desconocen, la visita al canal de televisión y a la sala de exposiciones. La primera de difícil acceso a cualquier ciudadano dado el contexto mediático que maneja y al carácter restrictivo en el ingreso al lugar, se convierte en una experiencia tal vez única y feliz, donde los estudiantes reconocen escenarios conocidos a través de la pantalla del televisor, pero a la vez distantes al escenario en el que coexisten; los estudiantes tienen la posibilidad de explorar el set de grabación y visualizar el master de producción donde resuelven sus inquietudes. En la segunda salida, los estudiantes reconocen de primera mano el valor de una obra de pintura como medio de expresión de la realidad, al ser las pinturas primitivistas, al reconocer rasgos infantiles en las obras, se sienten identificados y la cultura parece estar más a su alcance.

Una salida pedagógica se convierte desde el momento de su concepción en una ruta de aprendizaje permanente, pero también de reconocimiento de la cultura, la sociedad y el individuo, en este caso los estudiantes, como miembros que no sólo pertenecen a un mundo social y cultural, sino que son llamados a participar y expresarse en él porque todos tienen cabida. Y es que desde que se toma el vehículo para emprender el viaje hasta su regreso, es una avalancha de emociones, desde el querer compartir aquellos lugares que reconocen hasta los que no han

visto, desde saludar hasta despedirse, desde admirar hasta ser admirado, y desde el quebrantar la norma hasta recibir el correctivo.

Éste reconocimiento que promueve el trabajo por proyectos desde su dimensión socializadora y humanizante, mantiene a los estudiantes comprometidos, estimulados y motivados porque no se trata de recibir un cúmulo de conocimientos sino de construirlos en compañía de otros, bajo el uso de estrategias que ayudan a pensar y dinamizar procesos, a descubrir motivos, a determinar cambios, a mejorar condiciones y ambientes, generando pertinencia, eficacia, empatía, solidaridad, alegría y orgullo.

5.3 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

El aporte de estrategias cognitivas necesarias para resolver situaciones en el campo escolar va de la mano de la experiencia significativa y el aprendizaje social; en esta área, el maestro debe propiciar ambientes cooperativos enriquecidos que garanticen la construcción de saberes como experiencia de vida haciendo que le resulten fácilmente aplicables en su cotidianidad. En el presente proyecto fue importante engendrar un medio estimulante, donde las actividades se pensaron en función de orientar la aplicación de estrategias de apoyo para entrenarse en las actividades cognitivas propias del proceso de lectura, del proceso de escritura y la promoción de la metacognición.

5.3.1 Uso de la tecnología. “Algunas herramientas pueden fungir como auténticas herramientas para pensar (mindtools), para facilitar o potenciar el procesamiento de la información que se aprende en las aulas”⁴¹⁶. En ese sentido se decide hacer uso de las herramientas tecnológicas como apoyo a todo el proceso, el uso de tableta y

⁴¹⁶ DIAZ, Frida y HERNANDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Tercera edición. México. Mc Graw Hill. ISBN: 978-607-15-029333. p.213

computador para que los estudiantes realicen actividades interactivas y prácticas relacionadas con el objeto de conocimiento, además del empleo de audiovisuales, reportajes, animaciones, presentaciones en diapositivas, objetos virtuales de aprendizaje y gamificación para confrontar presaberes, conocer y reforzar aprendizajes de una manera atractiva y entretenida para los estudiantes.

Emocionante y productivo para los estudiantes resulta el abordaje de los contenidos desde el uso de la tecnología, la cual manejan con destreza, y permite con facilidad descubrir y afianzar conceptos; y para el interés particular de esta investigación, la toma de videos que reflejan su realidad y recrean mundos posibles, posibilidad que fue abiertamente aprovechada por los estudiantes para expresarse en cuanto a una problemática que los afectaba y la forma cómo lo resuelven; pero no de manera empírica como es su costumbre sino desde un proceso investigativo que orienta la toma de decisiones y el uso del audiovisual desde el conocimiento del lenguaje propio de este sistema de comunicación, con especial atención a la fase de producción, por ser este el pretexto para involucrar a los estudiantes en el proceso de escritura del texto instructivo que posteriormente se traduce a un guion gráfico o storyboard, el cual es requerido al momento de grabar las escenas. Sin que esto indique desdén en los momentos de preproducción y posproducción, sino por el contrario lo que se señala es una exigencia en la rigurosidad en el proceso de escritura.

Conociendo que el lenguaje audiovisual es el predilecto de los estudiantes, y además uno de los ejes del presente proyecto, se enfatizó en el uso de videos, para lo cual se acondicionó el aula de clase, de manera que se disfrutara de los mismos sin la distracción que genera el desplazamiento a otras aulas destinadas a tales fines y el inconveniente en la escuela de hallarlos a disposición cuando el proyecto lo requería; esta organización concedió a los estudiantes un status de relevancia en el desarrollo del proyecto, pues se sintieron considerados como para realizar ajustes

técnicos a su servicio. Al finalizar el presente proyecto de aula, los estudiantes pedían continuar con los apoyos audiovisuales.

Actitudes similares emergen cuando se les asigna la responsabilidad de administrar la tableta a su cargo, los estudiantes no se desvían de la misión encomendada, no solicitan como se esperaría, que el aparato fuese empleado para entretenerse con juegos, por el contrario, se muestran a gusto, interesados e implicados en las tareas.

En este mismo punto, se destaca la naturalidad y confianza en el manejo tecnológico, pues sin temor se aventuran a explorar las posibilidades de acción, actuar que sin lugar a dudas se debe a su perfil de nativos digitales y por tanto portadores de pre saberes en el uso de la tecnología; aunque también exigen con premura la capacitación que les permita solucionar los conflictos que se les presentan en estas actividades, y las aplican y replican con la misma soltura.

5.3.2 Lectura amigable. La lectura en el proceso del proyecto hace permanente presencia, pues es una vía para obtener información acerca del problema que los aqueja y los modos de resolverlo, los textos se interrogan, se analizan los momentos, los motivos, las esencialidades, en torno a lecturas compartidas, lecturas comentadas, preguntas orientadoras, observaciones inquisidoras. Estos textos pertinentes, situados estratégicamente responden a las necesidades y propósitos de escritura y del proyecto, aportando significativamente y garantizando su vinculación en la construcción de aprendizajes.

En consideración a esto, en el presente proyecto, se emplearon textos que corresponden a sus necesidades, en este caso relacionadas con el manejo de niveles de ruido, pautas para reducirlo, audiovisuales, folletos, videos y textos instructivos, storyboard, para extraer de ellos aquellas esencialidades que más adelante se adecúan a su situación particular.

A través de la lectura colectiva los estudiantes detectan huellas, singularidades y características comunes hasta definir el modelo que adoptarán sus escritos; todo bajo una lectura desde sus saberes, “que no tiene nada que ver con una decodificación lineal y regular que parte de la primera palabra y de la primera línea para terminar en la última palabra de la última línea”⁴¹⁷, construyendo grupalmente el sentido de los textos gracias a la puesta en marcha de estrategias que les facilitan el proceso, hasta estar en capacidad de retroalimentar y generar la toma de decisiones en los estudiantes, en cuanto a parámetros de la situación, contenido y estructura global de los escritos que componen, evidenciándose un tratamiento de intertextualidad en el discurso.

Como ya se mencionó se emplearon textos completos expresados en diferentes lenguajes como el de la imagen, el audiovisual y textos instructivos a los cuales se les aplicaron estrategias de lectura en los tiempos del antes, durante y después; en el caso del texto instructivo se usó la receta de cocina, una guía para elaborar una manualidad y un reglamento para extraer la esencia de los textos instructivos escritos; textos instructivos audiovisuales para identificar parámetros de comunicación en un video instructivo; plegables y carteles como sintetizadores y elementos mnemotécnicos vitales en el proceso de composición escrita a desarrollar. En el caso de la imagen se compartieron diapositivas atrayentes en cuanto a estar representadas bajo conceptos gráficos atractivos para los estudiantes rememorando videojuegos y dibujos animados; y la infografía como resúmenes visuales. El texto audiovisual acompañó todo el proyecto de aula.

Es de resaltar que los estudiantes durante el presente proyecto asumieron la lectura de textos de manera desprevenida, sin la tensión de una lectura fluida, sino desde

⁴¹⁷ JOLIBERT. Formar niños lectores de textos. Op. Cit., p.27.

las potencialidades de los estudiantes, el acompañamiento y el refuerzo por parte de la maestra.

5.3.3 Niños que sistematizan. Se resalta el valor didáctico de los instrumentos escritos para formalizar los diferentes momentos del recorrido de aprendizaje dentro del proyecto de aula, y su retoma en la organización y sistematización de actividades, en primer lugar, como elementos de registro de acuerdos, planeación, asignación de roles, recordatorio de acciones, y en segundo lugar como definición de conceptos, elementos nemotécnicos, huellas de avances y eslabones graduales de mejora en las producciones textuales.

En este proyecto, estos instrumentos se emplearon durante todas las sesiones, se relacionaron con los objetivos planteados, están referidos a la temática a desarrollar y son precursores de posteriores aprendizajes y anclajes; configuran un andamiaje que estructura la globalidad del proyecto a través de cuadros, tablas, listados, gráficos, esquemas, reportes, mapas mentales, contratos, cuestionarios, rejillas, listas de chequeo, carteles, infografías, plegables, material escrito, borradores; que pueden ser consultados en cualquier momento, pero especialmente cuando se requiere aclarar dudas, recordar compromisos, definir acciones y corregir como en el caso de la producción escrita.

Sin duda, la vivencia del presente proyecto de aula exigió un diálogo democrático que permitió a los estudiantes la libre expresión, el respeto por sus ideas, y el valor de sus opiniones frente a la toma de decisiones que afectaron el desarrollo global y específico del proyecto. Dentro de estas negociaciones es evidente un cambio en las relaciones de poder, el cual se comparte con los estudiantes; en consecuencia, las decisiones y acuerdos establecidos también se formalizaron, a través de contratos individuales y herramientas de planificación que registran convenios negociados en conjunto y refuerzan el carácter de compromiso bajo términos de responsabilidad.

Cabe aclarar que estas herramientas de sistematización en su mayoría, fueron diligenciadas por los mismos estudiantes, y expuestas en las paredes del aula. A este empapelado los estudiantes acudían cuando lo necesitaban, ya sea porque su memoria de trabajo fallaba, o porque se requería confrontar conceptos, solucionar conflictos o despejar dudas; de cualquier manera, la información siempre estaba a la mano y al servicio de todos.

5.3.4 La mediación pedagógica. “Es evidente que el estudiante no construye el aprendizaje en solitario, sino gracias a la mediación de los otros en un momento y en un contexto en particular.⁴¹⁸” De manera que los pares y el maestro son los mediadores excelsos en la escuela. Por ello, el maestro debe conocer a sus estudiantes, sus presaberes, sus apremios, sus estilos y ritmos de aprendizaje, sus capacidades y dificultades, para que logre hacer un abordaje significativo del conocimiento y acierte en la mediación cualificadora del proceso de enseñanza, ya que cada aprendiz requiere intervenciones ajustadas a sus necesidades y posibilidades.

En el presente proyecto de investigación la maestra como pilar fundamental en el éxito del mismo, se involucró en la ruta de la innovación, al utilizar estratégicamente los recursos disponibles y la tecnología a su alcance, optimizando los recursos y los tiempos; en función de la transformación de un sistema rígido, de clases estáticas, a uno de aulas vivas donde los estudiantes tenían voz, eran escuchados y se les orientaba en el desarrollo de estrategias para pensar, actuar y autorregularse dentro de un marco de respeto por la diferencia y la diversidad.

Las acciones concretadas a lo largo del proyecto dan cuenta de la mediación pedagógica, siendo las estrategias didácticas empleadas y los cambios

⁴¹⁸ *Ibíd.*, p.3.

actitudinales alcanzados las formas más visibles de este quehacer. Es así como los estudiantes deciden sobre sus problemas, indagan y determinan aquello que responde a sus intereses, se responsabilizan del proceso de escritura y reescritura de su texto instructivo, de su ajuste en términos audiovisuales a través del storyboard y se comprometen con la grabación y el ensamble de las piezas, igualmente resuelven la manera de socializar y planean el evento de cierre. Todo esto, bajo la orientación y acompañamiento del maestro y el uso de estrategias de pensamiento que viabilizan el proceso, pero también bajo la autonomía del estudiante en un juego donde se comparte la responsabilidad del mismo.

La mediación de los pares es otro factor vital en este proyecto de aula, pues entre compañeros resuelven inicialmente conflictos y errores, luego comparten aprendizajes, experiencias y satisfacciones en lo que es un tejido que los ayuda a crecer conjuntamente en el ser, el saber y el saber hacer.

De acuerdo con las ideas expuestas, el proyecto de aula es una configuración didáctica pertinente en el proceso educativo de estudiantes con necesidades educativas especiales, dadas sus dimensiones de trabajo enfocadas a la comprensión de realidades mediante el tratamiento integrador de los contenidos facticos, actitudinales y procedimentales; y al empoderamiento del estudiante como protagonista de su propio aprendizaje

Finalmente, propender por el desarrollo del potencial de los estudiantes y su empoderamiento tras la búsqueda de la restitución de sus sueños y su aceptación como individuos capaces e incluso líderes positivos, marca una diferencia en el éxito de este proyecto.

5.4 ESCRITURA CON PROPÓSITO

Propiciar el desarrollo del lenguaje escrito a partir de la necesidad de aprender sobre algo y con miras a que sea público, es decir, con intencionalidad, además de ser leído por otros, requiere poner en marcha una serie de estrategias que viabilicen el éxito de la tarea; a esa dirección apuntan la organización y secuenciación de contenidos y procedimientos que mejor se adecuen al tipo de discurso que se usará.

Para lograrlo, se debe empezar por concebir la producción escrita como un proceso que circula por etapas de planificación, textualización y revisión. En el marco de la planificación se establecen los parámetros de la situación de comunicación que determinan tanto la delimitación del proyecto audiovisual como la producción escrita; establecer claramente destinatario, enunciador, propósito y contenido del texto son medidas fundamentales para evitar ambigüedades.

Acotado el tema y finiquitados los parámetros de producción, se abre paso la segunda fase del proyecto de aula, la realización de las tareas necesarias, se induce la búsqueda de información para el desarrollo de la temática, “buscar documentación significa básicamente, consultar toda la bibliografía posible del tema en cuestión. Pero significa también, ya que se prepara la realización de un programa audiovisual, seleccionar toda la información visual y sonora que se encuentre sobre el tema.”⁴¹⁹

Considerando entonces, imágenes en movimiento, sonidos, infografías, folletos, objetos virtuales de aprendizaje, hipermedia y organizadores gráficos entre otros; se asiste la exploración de contenidos conceptuales que se convierten en aprendizajes al anclarlos en saberes previos y el establecimiento de intertextualidades a través de la comprensión e interpretación de los mismos. Todo

⁴¹⁹ FERRÉS. Op. cit., p. 129.

esto permite a los estudiantes llevar acabo otra de las actividades básicas en la realización de un audiovisual como es la sinopsis del mismo, donde los estudiantes representan de forma resumida el tema y las líneas generales del mismo. “Lo que aporta el tratamiento al desarrollo sinóptico son indicaciones sobre el género y estilo que adoptará el programa”⁴²⁰, en este caso el video.

Aunado a lo anterior, y por tratarse además de un proyecto de escritura, es el momento de decidir la modalidad textual, atendiendo al tipo de discurso y a la relación del estudiante con sus presaberes y/o experiencias similares a la planteada por el colectivo. Para el desarrollo del audiovisual que concierne a este proyecto, se eligió como tipología textual, el texto instructivo, teniendo en cuenta la intencionalidad de los estudiantes de exhortar a otros a realizar ciertos cambios en su actuar.

En la realización del presente proyecto de aula, los estudiantes inician con una tendencia a la escritura de meras palabras y frases cortas, igualmente sus acercamientos con los textos son en mayor medida de carácter narrativo; entonces, la escritura de un texto instructivo implica el reconocimiento de una tipología poco usada, exige la generación de confianza en los estudiantes en cuanto a sus posibilidades y la certeza total de que la maestra también confía en ellos, estas dos últimas variables se superan con el trabajo cooperativo y la mediación, no desde una visión de recuperación de dificultades sino desde el emprendimiento de un accionar basado en un enfoque comunicativo donde no escriben para ser evaluados sino para construir una escritura que permita generar un cambio en el microcosmos del aula de clase.

⁴²⁰ FERRÉS. Op. cit., p. 130.

Así emprenden el viaje, desprovistos de herramientas, pero confiados en la meta, ya que cuando decidieron el rumbo del proyecto, optaron por una vía que para ellos no involucraba la escritura, hacer un video resultaba una práctica de oralidad en la cual están más seguros, sin embargo, cuando tras la marcha se presentan la lectura y la escritura como medios para llegar al fin, continúan la marcha porque no están en solitario, son un equipo que confía que juntos lo logran.

Cuando se vuelve la mirada atrás y se piensa en las propuestas iniciales y su adecuación a lo largo del proceso, se nota la puesta en marcha de estrategias de textualización y autoregulación de los procesos de producción escrita; pues es claro que sus composiciones finales tienen una intencionalidad, están pensadas para una audiencia, siguen un hilo temático, mantienen una lógica organizacional local y global que atiende a condiciones de adecuación, coherencia y cohesión; en contraposición a los iniciales donde todos estos aspectos son obviados por los estudiantes dado que desconocen estrategias de pensamiento que movilizan sus estructuras mentales, la comprensión y la formulación de discursos apropiados en función de la situación comunicativa.

5.4.1 Texto instructivo. En este punto se da inicio a la primera escritura, donde cada estudiante produce un texto que necesita para su proyecto, este primer intento propicia a través de la confrontación con rejilla, una perspectiva tanto a los niños como al maestro de las condiciones de su aprendizaje y los que debe consolidar. Se trata de ajustar el desarrollo del proyecto a solventar estas carencias halladas y en lo atinente a la redacción o composición, situar el rumbo en la delimitación de los principales niveles lingüísticos de la textualización: superestructura, lingüística textual y lingüística oracional.

La caracterización global y local del tipo de texto a trabajar, se figura tras confrontaciones con los escritos sociales del mismo tipo y su análisis, desde allí se

revelan las reglas de su funcionamiento: silueta (bloques de texto) y esquema tipológico referido a la dinámica interna del texto instructivo y su lógica organizacional. De manera que los escritos se perciban como un continuo de ideas relacionadas entre sí y sujetas a condiciones de adecuación, coherencia y cohesión.

En la implementación de la propuesta se hace presente la reescritura, cada borrador corresponde a una profundización en la composición del texto instructivo o a una etapa de encaje. De profundización cuando “se trata de introducir informaciones nuevas y necesarias, de suprimir elementos no pertinentes, de utilizar la lengua de manera adaptada, intencional, para producir un efecto sobre el texto y por consiguiente sobre el futuro lector”⁴²¹ tal es el caso en el texto instructivo, del uso de instrucciones, nomencladores y opciones de enunciación (imperativo o infinitivo). De encaje, cuando llegado el momento, se ajusta el texto instructivo adelantado a la silueta y esquema del storyboard.

En este discurrir los estudiantes realizan ajustes y correcciones a sus escritos, emplean las rejillas de las autoevaluaciones como barómetros que miden su desempeño y el recorrido faltante; cada falla es vista como un reto a superar en una próxima escritura; porque independientemente del carácter socio constructivo que ha tenido el proceso, prevalece una actitud de rivalidad y desafío entre equipos, lo cual también resulta un factor que motiva a los estudiantes a mejorar.

En esta dimensión, los estudiantes demuestran avances en sus escritos en correlación a su desempeño en los primeros borradores y la producción final; en principio, sus producciones se limitaban a palabras o una frase corta, donde escribían indiferenciadamente de manera silábica y alfabética, con separaciones y uniones irregulares entre palabras, sin distinción clara del destinatario, sin una

⁴²¹ JOLIBERT. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Op. cit., p. 131.

planeación lógica de ideas y en consecuencia sin adopción de una tipología textual. Los aprendices luego de sucesivas relecturas y correcciones en sus textos establecen una escritura convencional legible de tipo alfabético, donde segmentan adecuadamente las distintas palabras, emplean huellas textuales de tipo ortográfico y expresan sus ideas mediante el uso de una estructura textual de fácil comprensión: un texto instructivo.

5.4.1.1 La normativa. Como se ha expuesto, los escritos iniciales de los estudiantes, carecen de signos y normas ortográficas, empleando sólo el espacio en blanco como evidencia de segmentación. Tras la búsqueda de una versión final, se atienden los aspectos normativos de la escritura en función del grado escolar de los estudiantes, por ello se rescatan los usos del punto y las mayúsculas, desde la observación y el descubrimiento de las regularidades en diversos textos, en los primeros como mecanismo cohesivo y de regulación del discurso; y en las segundas como convenciones gráficas. El acento ortográfico, ortografía en general, unión y separación de palabras, se abordan desde la autocorrección guiada por un par o el maestro, no sólo a nivel del texto escrito sino también a partir la expresión oral considerando que “la repetición del fallo con entonación de pregunta (o cualquier otro recurso que sirva para avisar al alumno) permite que el aprendiz rectifique el error por su cuenta y que retome el hilo de la expresión”⁴²² y en consecuencia lo adecúe en su producción escrita.

5.4.2 El storyboard. Cabe aclarar que el texto instructivo, en este momento es equivalente en términos de producción audiovisual, a un guion literario, ya que incorpora “todos los contenidos que serán expuestos en el programa, desarrollados

⁴²² CASSANY. Enseñar lengua. Op. cit., p. 189.

y estructurados, pero expresados literariamente. Aunque la expresión sea literaria, conviene que la concepción del programa sea audiovisual”⁴²³

En tal sentido, el proyecto exigió un acercamiento conceptual y procedimental referido al lenguaje audiovisual, por ello se requiere estudiar los planos y movimientos de la cámara dada su función significativa pues, “la elección de un plano u otro no tienen que ver sólo con el gusto estético del autor, sino que, casi siempre, obedece a sus intenciones comunicativas y a su voluntad de transmitir en cada plano un determinado aspecto de la realidad y una determinada visión (o versión) de las cosas”⁴²⁴ y además se usó el dibujo como mecanismo de representación del pensamiento e interpretación del mundo que nos rodea.

En aras de brindar a los estudiantes una visión global de la realidad se programaron salidas pedagógicas. Al facilitarles la accesibilidad a los escenarios, éstos reconocen espacios sociales y culturales diferentes a la escuela y mediante la observación directa, la recolección de información y la interpretación de mecanismos, proyectan su imaginario próximo en conjunción con el lejano. Esta lectura configura un aprendizaje significativo que permea el trabajo del aula resaltando la validez del mismo, y la necesidad de ajustar sus escritos con los elementos relevantes detectados en los recorridos de aprendizaje durante el trabajo de campo.

Bajo esta perspectiva, los estudiantes vivenciaron dos salidas pedagógicas; visitan el canal regional de televisión y una exposición de pintura primitivista, con el fin de suscitar la comprensión del entorno audiovisual y un acercamiento a su lenguaje.

⁴²³ FERRÉS. Op. cit., p. 131.

⁴²⁴ LOMAS. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. II. Op. cit., p. 276.

Además, realizan prácticas con la tableta para ejercitarse en los tipos de planos y movimientos de cámara.

Las experiencias realizadas abren paso a la adaptación audiovisual del texto instructivo a través del encaje de éste a un storyboard; para ello nuevamente los estudiantes extraen de los escritos sociales la que sería su superestructura y realizan ajustes en cuanto a léxico y uso de viñetas; en esta traducción los estudiantes cimientan los aprendizajes construidos y entrecruzan esta información con sus borradores y el nuevo esquema tipológico; este tratamiento dialógico entre textos desemboca en una nueva reescritura que se presenta como una previsualización del producto, donde las ideas se convierten en imágenes y los textos en acciones y diálogos.

En la ruta del proyecto Aula sin Ruido, fue importante ensamblar los escritos de cada grupo de trabajo de manera que se estructuró un guion completo donde cada aportación colectiva es una secuencia del mismo, y cada secuencia se desglosa en escenas que comunican planos, acciones y sonidos, además del apoyo visual representado en dibujos. En efecto, el guion gráfico expresa los mismos contenidos que el guion literario, pero en un código distinto correspondiente a las imágenes y sonidos tal como se van a presentar. Así, el storyboard desarrolla una secuencia narrativa que muestra la producción completa en términos lenguaje audiovisual; y es una guía para todo el equipo en el momento de grabación.

De hecho, al contrastar el desempeño de los estudiantes en términos de expresión gráfica en la prueba diagnóstica puede detectarse una expresión borrosa, confusa y descontextualizada; y al discurrir a lo largo del proceso se evidencia una correlación pertinente, dado que lo gráfico enfatiza el discurso, esto permite dilucidar que el desarrollo estratégico del proyecto aportó a los estudiantes estrategias de

pensamiento que les permitieron y permitirán desarrollar competencias aplicables en diversos contextos, evidenciando un aprendizaje significativo.

5.5 LA PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL

La fase de culminación del proyecto de aula es igualmente compleja, el plan de realización o grabación se inicia con la preproducción que precisa tanto las necesidades de tipo locativo, material, escenografía y vestuario; como la definición de roles, responsabilidades y tareas de equipo propias de un rodaje o filmación, al igual que el reconocimiento y uso de órdenes empleadas en el argot audiovisual.

Avanzando hacia la etapa de producción, se relee el storyboard y se brinda la posibilidad de realizar un ensayo, esta primera puesta en escena permite que los estudiantes determinen el parlamento del guion que mejor se ajuste a sus posibilidades de intervención y enfrenten el pánico escénico que se manifiesta en algunos, superando así la negativa a participar al pensarse incapaces y al darse cuenta que el error no es penalizado, sino que, por el contrario, cada nuevo intento fortalece la nueva actuación.

En el momento de la grabación, se tiene a mano el storyboard, que brinda la información de orden del rodaje con sus correspondientes escenas, planos y acciones representadas en imágenes y diálogos. También se da paso al juego de roles en lo que se convierte en una puesta en escena colectiva donde todos son protagonistas y corealizadores de la conversión del texto creado y todo lo planificado a imágenes en movimiento y sonidos.

Es obvio que algunos estudiantes sintieron temor y timidez ante el ejercicio, sin embargo, cuando vieron que sus compañeros se arriesgaban, también quisieron hacerlo y superaron el miedo escénico; aquellos estudiantes que por su condición

presentan fallas en la articulación y pronunciación, repetían por iniciativa propia sus líneas con el propósito de hacerse entendibles.

Posterior a la filmación, se realizó la selección de las tomas exitosas y su empalme; es la etapa de posproducción, donde los estudiantes tienen la oportunidad de acoplar las imágenes empleando un computador y un software de edición; eligen la transición de las escenas e insertan animaciones que acompañan y dan ritmo al video, estas conexiones corresponden a “los signos de puntuación utilizados para conectar los planos entre sí.”⁴²⁵ La sonorización también es importante, se graban las voces en off y se incorporan a la línea de edición, finalmente se añade la música que acompaña y conecta con la información de fondo que se transmite.

El abordaje de la práctica audiovisual genera un espacio que valora la construcción de procesos comunicativos alrededor del trabajo en grupo, el juego de roles, la expresión y la reflexión de problemas comunes, abriendo lugar a los estudiantes, como protagonistas del mensaje y no meros receptores de información, en una cultura donde los prosumidores ganan terreno.

Con miras a este nuevo status en la sociedad se suceden los primeros encuentros con las cámaras y los procesos de producción de contenido audiovisual en el proyecto Aula sin Ruido. Los estudiantes habituados a estos sistemas acceden a ellas con naturalidad, sin temor, con alegría e ilusión al saberse beneficiarios de una oportunidad donde pueden expresar a su manera, lo que sienten, viven y solucionan en su micro sociedad en la cual son incluidos de manera efectiva.

Tal vez por esto asumen el reto con responsabilidad y en los momentos de grabación se aprecia una adopción auténtica de su rol, ya sea frente o detrás de

⁴²⁵ FERRÉS. Op. cit., p. 133.

cámaras el compromiso es evidente y refleja lo que en el discurso elaborado plantearon, esto se interpreta como una aprehensión significativa del aprendizaje.

Igual sucede en los momentos de edición de las piezas audiovisuales y en la exhibición pública de la producción, un momento que se disfruta como una celebración colectiva.

Como se puede observar, en el relato audiovisual elaborado convergen diversidad de lenguajes interactuantes; donde cada sistema de signos, sean estos gestos, palabras, imágenes y sonidos, se entrelazan en una unidad articulada encaminada a la producción de sentido y significado, desde su creación misma hasta su divulgación.

De manera que los sistemas de comunicación verbal y no verbal, el icónico y el sonoro se funden en un discurso que representa la mimesis de la realidad que se rebasa a sí misma gracias al imaginario colectivo revelado en la puesta escénica figurada a lo largo del proyecto. Siendo la propuesta de producción de los estudiantes el pilar alrededor del cual se construye la solución a la problemática manifiesta en el aula de clase y que se proyecta como una salida eficaz, digna de ser compartida con otros.

Es así como en el presente proyecto de investigación, los estudiantes develan un transitar entre diversos lenguajes durante su proceso escritural con fines a la producción audiovisual, pues inician con un abordaje desde el campo verbal, empleando la palabra escrita; realizan una adaptación al lenguaje audiovisual donde el encuadre, los planos, las escenas y la secuencia constituyen elementos que resaltan el discurso y reviven emociones en los espectadores. Además, la adopción del storyboard exige un tratamiento del contenido mediante la representación gráfica ajustada al texto, haciendo del dibujo una unidad fiel a la palabra escrita;

para finalmente en la grabación adicionar elementos sonoros y del lenguaje no verbal; como la entonación, tonos y variaciones de la voz, los gestos, expresiones y señalamientos respectivamente, los cuales aportaron credibilidad al producto.

También se aborda el lenguaje digital en relación al uso de dispositivos, contenidos digitales y aplicaciones informáticas como herramientas de consulta, trabajo cooperativo, prácticas, evaluación, grabación, edición y la adopción de internet como escenario de divulgación.

Esta yuxtaposición de lenguajes evidencia el valor semiótico y comunicativo del discurso audiovisual, que resultó bondadoso especialmente en el trabajo realizado con los estudiantes de necesidades educativas especiales, pues brindó como valor agregado una pluralidad en la construcción de sentido, que se correspondió con sus distintos estilos de aprendizaje, permitiendo robustecer el desarrollo de estrategias de pensamiento mediante experiencias significativas conectadas con su mundo sociocultural, el trabajo autónomo, el deseo de aprender, el desarrollo de la creatividad y la conquista de producciones auténticas con impacto en sus vidas.

5.6 LA PUBLICACIÓN

Una vez finalizada la posproducción, se realiza el visionado del video, comienza la etapa final del proyecto de aula correspondiente a la fase de evaluación del mismo y a través de una rejilla valoran los aspectos fundamentales en la producción del audiovisual como producto final de su producción y se hace un retorno reflexivo sobre toda la actividad, los estudiantes realizan un balance personal sobre lo que aprendieron, las estrategias que emplearon para aprenderlo, el tipo de escrito y su funcionamiento, los aspectos que resultaron dificultosos y aquellos que fueron fáciles.

Cabe indicar que la publicación del audiovisual, es una etapa de finiquitación de todo el proceso y el momento cumbre del proyecto, es aquí donde los estudiantes experimentan la satisfacción de un trabajo arduo pero gratificante en la medida que supera sus expectativas, y las de sus padres quienes apoyan el proceso desde antes de la concepción de la idea inicial; además se sienten partícipes del ciber mundo al compartir su producción en la red de internet.

Para materializar la entrega del texto a los destinatarios, se planea el lanzamiento del video mediante la divulgación del alojamiento de éste en un canal especializado y con plataforma en internet; son los estudiantes quienes organizan el acto protocolario y determinan las acciones imprescindibles para la premier, desde lugar, invitaciones y asistentes, decoración, maestro de ceremonias, palabras de un protagonista, reconocimientos, compartir y visionado. Para finalizar, se realiza una evaluación del proyecto, con miras a valorar el alcance de los objetivos, el éxito de la producción, los avances a nivel grupal, el grado de satisfacción y el crecimiento personal en cuanto a habilidades sociales, comunicativas y mediáticas.

En este momento los estudiantes son objeto de reconocimiento, a través de una entrega simbólica de claquetas, como elemento representativo de todo el proceso, la proyección a gran formato, permitía ver en sus rostros alegría y satisfacción; se sabían merecedores del orgullo por parte de sus padres - quienes no lo ocultaban-, además de demostrar comportamientos ajustados a la ocasión.

Cuando los estudiantes empiezan a escribir intentaron lo mejor que pudieron según sus posibilidades, cuando midieron el valor del trabajo cooperativo, enfilaron sus fuerzas; cuando descubrieron las características del texto instructivo, intentaron aplicarlas; cuando se autoevaluaban mediante rejillas y notaban sus falencias, ajustaban y corregían, cuando lo concretaron, lo tradujeron a un storyboard, cuando

filmaron, se empoderaron; cuando lo publicaron, eran otros. Pero siempre dispuestos, ávidos por lo que sigue.

5.7 EDUCACIÓN INCLUSIVA

Una de los mayores retos del presente proyecto de aula, era el logro de la composición de un texto instructivo y su puesta en escena como texto audiovisual, según las decisiones tomadas por el grupo de estudiantes, en cuanto a la elaboración de un producto que permitiera mejorar el entorno áulico en razón del excesivo nivel de ruido que se vivía.

Y era un reto porque los estudiantes que debían hacerlo están caracterizados como estudiantes con necesidades educativas especiales pues en sus diagnósticos se hallan dificultades en la adquisición del código lectoescrito, alteración en dispositivos básicos de aprendizaje, memoria de trabajo y atención; dificultades socioemocionales, dificultades en autocontrol (inquietud motora- impulsividad); déficit de atención con hiperactividad, fallas psicomotrices finas y gruesas, trastorno mixto de las habilidades escolares, dificultades en procesos cognoscitivos, dificultades de lenguaje, retardo generalizado en el desarrollo, trastorno oposicional desafiante, trastorno del espectro autista.

Conjugar todas estas personalidades fue una primera barrera impuesta por los mismos niños, quienes se rechazaban unos a otros, pues menospreciaban las actuaciones y el posible desempeño de sus compañeros como para hacer parte del grupo. Una vez planteada la estrategia y persuadidos de la práctica como una manera de brindar oportunidad a todos, los estudiantes acceden.

Cuando se pone en marcha el proyecto los estudiantes empiezan a comprometerse y a cohesionarse, bajo la mirada constante de la maestra quien se asegura que

todos tengan participación dentro de los procesos. Los estudiantes rutinizan este actuar y la distribución de tareas y roles empieza a fluir de manera armónica, siendo una inclusión proactiva.

Los registros audiovisuales tomados al grupo en los inicios del proyecto dan cuenta de una alta inquietud motora, dificultad para permanecer sentados, guardar silencio y ejercer autocontrol motriz lo cual se refleja en desplazamientos innecesarios; con la puesta en marcha de las actividades y la estructuración del ambiente de trabajo en función del proyecto, se reducen los tiempos de inatención y las respuestas se contextualizan, como indicio de cambio en la autoregulación y uso de estrategias metacognitivas.

La dinámica del proyecto de aula, la reescritura de borradores y el uso de rejillas para evaluarse se convierten en impulsores de todo el proceso de composición textual, y la ayuda mutua en la resolución de problemas los conduce hacia el éxito.

El uso de la tecnología también los une y en ese juego de interacciones con las máquinas demuestran destrezas que no se perciben en un aula regular, sus niveles de atención mejoran, la fatigabilidad no se manifiesta y la apatía escolar disminuye; esto último es evidenciable en el record de asistencia alcanzado durante el proyecto. En las sesiones de grabación y editaje la relación es armónica y organizada. Responsabilidad, entrega y participación son la constante.

Se resalta el juego de individualidades donde aquellos estudiantes con espíritus líderes organizan, distribuyen y regulan la actividad del grupo. Es la cohesión al interior de los equipos y el juego pertinente de la diversidad, lo que hace de la experiencia un escenario significativo para el aprendizaje de los estudiantes quienes emplean las estrategias aportadas por la maestra al servicio de sus intereses y por lo tanto las conjugan de manera que los unos aprenden de los otros.

Es en este segmento donde las diferencias parecen diluirse y no son tan obvias pues se entremezclan para realizar un trabajo mancomunado donde unos y otros toman decisiones, se comprometen, se apoyan y valoran a sus pares. Es como si el crecer juntos en el aprendizaje, los hiciera semejantes y al crecer uno el otro progresa.

De manera que al finalizar el proyecto de aula los lazos de amistad y solidaridad están fortalecidos, el nivel del ruido en aula se minimiza, la producción textual demuestra avances significativos y la realización del video los llena de orgullo; por otra parte, el empoderamiento de los estudiantes se percibe en la seguridad de sus actos, y la satisfacción en sus sonrisas. Sin lugar a dudas es clave en el proceso de aprendizaje partir de las potencialidades y no de las dificultades que presentan los estudiantes, demostrarles que se tienen expectativas altas frente a su posible desempeño y así brindarles la oportunidad de alcanzar logros al igual que todos.

6. CONCLUSIONES

Este andar de caminos distintos para fortalecer el proceso de escritura en niños de grado primero del Instituto de Problemas de Aprendizaje IPA, se da en primer lugar dentro del marco de una pedagogía por proyectos, que abre paso a un proceso significativo donde los aprendizajes se encuentran contextualizados, en segundo lugar desde la vida cooperativa resaltando el aprendizaje social como la zona de desarrollo próximo que se refiere a todo aquello que el niño podrá realizar con la ayuda de otra persona que sabe más. En tercer lugar, desde la puesta en marcha de estrategias de lectura y escritura, la adopción de la tecnología como coadyuvante del proceso y herramienta para la producción audiovisual; por último, desde la función mediadora del maestro quien guía el proceso y ayuda a los estudiantes a centrarse en sus intereses, expresar sus ideas y escuchar a los demás, asumir responsabilidades, abrir espacios democráticos y tomar decisiones.

Como resultado de este proceso se llega a las siguientes conclusiones:

El lenguaje audiovisual se comporta de dimensiones morfológicas, sintácticas y semánticas; el mensaje audiovisual se conforma por imágenes y sonidos para construir un mensaje que en su articulación atiende a planos, movimientos de cámara, continuidad, ritmo, iluminación, color, y otros aspectos que hacen las veces de signos de puntuación como las transiciones, los textos y gráficos; todo esto en su conjunto compone el significado del mismo.

La realización de un audiovisual propicia en la escuela espacios de acción y reflexión conjunta, “el proceso se inicia desde la redacción de un guion, la preparación del texto (si es necesario) y el storyboard (dibujo de cada plano); incluye la elección de los actores-personajes, de los escenarios, del vestuario; los ensayos, la filmación y el montaje, y acaba, naturalmente, con la emoción de una proyección

pública.”⁴²⁶ De manera que en este proyecto, desde la gestación de la idea hasta la publicación del video se enfrentan múltiples desafíos concernientes a la escritura, la grabación y la edición, que permiten el tratamiento tanto de lenguaje verbal como de lenguaje audiovisual, y que eficazmente orientados mejoran las habilidades comunicativas de los estudiantes y procuran el desarrollo de la competencia mediática desde la alfabetización audiovisual.

En el uso del storyboard lo verbal se corresponde con lo icónico y a su vez lo sonoro converge para celebrar la narración audiovisual; es decir, los dibujos plasmados en las viñetas del storyboard coinciden con lo planteado por escrito y con lo expresado oralmente, además del acompañamiento musical y de efectos sonoros y voces en off. Así, tres significantes diferentes están estrechamente relacionados fortaleciendo el proceso discursivo; esto potencia la producción de textos audiovisuales auténticos, mediante el juego modulado de una estrategia global de comunicación reflejada en la pantalla gracias al contacto con la tecnología y el lenguaje digital.

De manera que la escritura, reto inicial del presente proyecto, trasciende la palabra escrita y armoniza simultáneamente componentes gráficos, visuales, verbales y no verbales; que la escuela debe contemplar y potenciar valiéndose de la pluralidad de lenguajes manifiestos y orientadores de procesos de expresión y comprensión discursiva.

El presente proyecto audiovisual, permitió a los estudiantes observarse como protagonistas en una pantalla que refleja sus circunstancias reales desde la recreación de ámbitos que le pertenecen y que puede optimar siempre y cuando la reflexión sobre la práctica cotidiana individual y grupal retroalimente actitudes de

⁴²⁶ CASSANY. Enseñar lengua. Op. cit., p. 536.

cambio conducentes a la mejora del bienestar personal y social, fruto de procesos de indagación que desembocan en la comprensión y la construcción de saberes. Así puede afirmarse que, en una producción audiovisual, el storyboard no sólo es una herramienta para desarrollar procesos de escritura en estudiantes de grado primero, sino que a su vez es una herramienta de intervención socioeducativa.

El uso pedagógico de las Tic en la escuela facilita y diversifica el tratamiento del objeto de conocimiento, al permitir interactuar con él en escenarios que precisan la interpretación de fenómenos, y desempeñar diversidad de experiencias y roles; en el caso de las producciones audiovisuales del presente proyecto, los estudiantes realizaron prácticas de grabación y asumieron el rol de editores cuando ensamblaron las escenas, pero para ello primero habían confrontado el tratamiento de los planos y la razón de ser del storyboard que escribieron; “cada uno de los escenarios que ofrecen las Tic y específicamente el computador, se particulariza en la acción que cada sujeto demanda desde él; se trata de una acción que debe mediar por situaciones de construcción de sentido y producción de significado, de manera que la interacción promovida con el entorno sea mucho más significativa, es decir funcional, necesaria y provocadora para el pensamiento.”⁴²⁷ Este tipo de experiencias fortalece además los procesos de inclusión, pues cada estudiante aporta en la medida de sus capacidades, así mismo se observa una disposición y desenvolvimiento natural en los estudiantes hacia el uso de la tecnología que responde a un aprendizaje generacional.

Al hacer partícipes a los estudiantes en la toma de decisiones, éstos desarrollan gradualmente confianza en el proceso de intercambio comunicativo, haciéndose cada vez más participativos, a la par van apropiándose del discurso, ya que advierten que el centro de interés y sus opiniones cobran validez en la medida en

⁴²⁷ PÉREZ ABRIL. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Op. Cit., p.53.

que están en capacidad de proponer, sustentar, relacionar, y solucionar; esta democratización del aula, descentraliza el poder y da visibilidad a todos los integrantes, pues todos trabajan en función de un objetivo común y todos tienen algo que aportar. “La vida cooperativa se aprende. Ella construye, lo cual requiere tiempo y una estrategia de cambio clara por parte del maestro. Él busca en particular que los alumnos se conozcan entre sí, que participen en la organización de la sala de clase, que tomen decisiones conjuntas”⁴²⁸; todo esto redundará en la cualificación de las relaciones interpersonales y el empoderamiento de los estudiantes frente a sus responsabilidades y su aprendizaje.

La escritura en el marco de este proyecto surge como garante del proceso, ya que desde el inicio del mismo registra determinaciones y acuerdos, regula comportamientos, sistematiza las acciones, rastrea el proceso, prevé situaciones, plantea quehaceres, evidencia aprendizajes, deja huella de los avances, organiza los discursos y los hace perdurables en el tiempo. Cuando se escribe, con un propósito claro, se presume también un lector, un mensaje y una forma de decirlo, en consideración a esto, la escritura en un proyecto de aula está contemplada de manera intencional, significativa y con trascendencia en la vida del estudiante.

Planificación, textualización y revisión son tres momentos claves para componer un texto escrito dentro de un marco comunicativo. Al considerar la escritura como “un proceso en el cual el redactor imagina la audiencia, formula objetivos, desarrolla ideas, produce anotaciones, borradores y un texto elaborado, que corrige para satisfacer las expectativas de la audiencia”⁴²⁹, se pone el énfasis en el proceso de textualización y no en el producto final o en las flaquezas del mismo. Ayudar a los estudiantes a aclarar a quién se dirige, cuál es su intencionalidad y cuál es el

⁴²⁸ JOLIBERT, Josette. Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula. Santiago de Chile. Editorial Dolmen. 1998. p. 54.

⁴²⁹ CASSANY. Construir la escritura. Op. Cit., p.16.

contenido y el contexto de comunicación, es un primer paso en la planificación de la escritura que permite una representación previa del discurso, para posteriormente proceder a la textualización en sí; la puesta en texto conlleva la manipulación de textos afines para extraer ideas y configurar el propio, bajo parámetros de adecuación, coherencia y cohesión. El acompañamiento durante esta etapa permitió a los estudiantes, emplear su conocimiento sobre el sistema de escritura e ir adaptándolo a la escritura convencional a través de la aportación de sus pares en las escrituras colectivas y la revisión de sus propios escritos, y realizar ajustes en la estructura global, local y lineal del mismo, lo que sobrelleva la reescritura como proceso de mejora en la construcción del significado.

La lectura hace parte de todo el proceso como una herramienta más de apoyo, pues se lee de manera natural, en función del proyecto desarrollado, así se lee los documentos escritos productos de la vida cooperativa y que regulan el quehacer al interior del mismo, se lee para documentarse, para descubrir las informaciones que se necesitan y para aprender a hacer; al aprendiz- autor como lo llama Cassany, se le invita a conectar con otros textos para: “copiar, adaptar o manipular modelos afines, o buscar textos paralelos para extraer léxico, expresiones, estructuras o tonos adecuados. Con textos paralelos me refiero a los escritos del tema, género o estilo parecidos al que debe producirse, de los que pueden extraer soluciones e ideas para el nuevo texto.”⁴³⁰ De esta manera, el presente proyecto de aula concibe situaciones de lectura reales y variadas, en diferentes soportes y lenguajes; siempre basado en la interrogación del texto a través de la búsqueda de huellas textuales que les permitan construir su sentido y confrontarlo con relación al proyecto de manera que les contribuya a jerarquizar las informaciones e identificar la estructura del texto que se ajusta a su propósito comunicativo.

⁴³⁰ CASSANY. Taller de textos. Op. Cit., p. 141.

Brindar la oportunidad de participar, tomar decisiones, escuchar al otro, negociar y acordar, son habilidades que se desarrollan a través de un proyecto de aula anclado en un contexto real, donde los estudiantes adquieren autonomía en un ambiente cooperativo, esta cesión del poder ahincado en el docente, despierta en ellos el sentimiento de capacidad, mejora su autoimagen y su motivación al implicarse en el desafío, pues se siente aceptado y respetado tanto en sus particularidades como en su estilo y ritmo de aprendizaje; este sentimiento de pertenencia al colectivo le permite conectar emoción y cognición como base de un proceso significativo donde el estudiante se empodera de su propio proceso al sentirse convocado a potenciar sus capacidades individuales y ser productivo a través de tareas desafiantes y estimulantes.

El papel mediador del maestro en el proyecto de aula se amplía, pues no sólo aborda la planificación didáctica, sino que crea las condiciones para generar el proyecto y la planificación compartida a través de la organización de tareas, grupos cooperativos, definición de roles, propuestas de evaluación y tareas de aprendizaje; hace explícitas las metas, plantea preguntas abarcadoras de manera que el estudiante siempre sepa qué es lo que está haciendo y por qué lo hace propiciando el enganche con el objeto de estudio, la construcción del conocimiento y la experimentación de procesos retroalimentados en función de la comprensión y la aplicación en contextos relevantes para el universo del estudiante.

El proceso de evaluar en el proyecto de aula es continuo y permanente, al iniciar deben conocerse las condiciones de la población, durante su ejecución justifica la toma de decisiones y permite balances intermedios que indican horizontes, esto es, zanja sobre lo aprendido y lo que hace falta aprender y al finalizar determina alcances, debilidades y desafíos.

La especificidad de la población objeto de análisis y el perfil de esta propuesta, precisan una adecuación de los medios de evaluación, diversificándolos, de manera que no sólo lectura y escritura son expresamente los predilectos, sino que se abre espacio a otros referentes como el oral, el icónico, el audiovisual y la hipermedia como sistemas efectivos en la valoración y reflexión de los procesos. En consecuencia, se hace seguimiento sistemático al desempeño de sus estudiantes, se propician espacios de evaluación colectiva, evaluando a sus pares y autoevaluándose mediante rejillas y listas de chequeo; se emplean herramientas de sistematización que formalizan lo adquirido, escritura de borradores, adecuación de estrategias. A la par “se anima a los alumnos a comentar con sus compañeros lo que escriben, además de recibir la atención individualizada, frecuente y rápida del docente. Leer lo que escribieron los compañeros, explicar las impresiones personales que causaron esos textos, y escuchar las opiniones de otros sobre los textos propios”,⁴³¹ todas actividades que conducen a aprendizajes más sistemáticos y explícitos que abren paso a la reflexión metacognitiva que establece qué aprendimos y cómo lo aprendimos, que respeta los ritmos individuales y toma el error como indicador de maniobra cognitiva.

Finalmente, es importante disponer un espacio para la presentación de los productos, donde además de valorar el trabajo realizado, se reflexione sobre la experiencia vivida, las relaciones establecidas, los alcances y las dificultades que encontraron al conquistar la autonomía en el logro de los propósitos.

⁴³¹ CASSANY. Construir la escritura. Op. Cit., p. 16.

7. RECOMENDACIONES

La producción audiovisual representa un puente entre la escuela y la vida diaria del estudiante, el cual está habituado a la ubicuidad de la tecnología, además “los alumnos prefieren encontrar respuestas a sus preguntas en formato video, no textual. Los datos de uso acreditan que para los estudiantes de hoy contenido es sinónimo de secuencia de video”⁴³² y ésta es una oportunidad para explotarlo pedagógicamente ya que la escuela manifiesta una fuente excelsa de temáticas que pueden abordarse virando hacia la función investigativa en el tratamiento del conocimiento.

En su sentido amplio, la complejidad perceptiva de un texto audiovisual, convoca la multisensorialidad humana, al hacer partícipes elementos visuales (imagen, signos escritos) y señales acústicas (voces, sonidos, música), de manera que el proyecto audiovisual supera la mera escritura y el uso de tecnología; demanda, el abordaje de aspectos concernientes a la semiótica de la imagen, de los signos sonoros, y la conjugación armónica de todos los aspectos antes referidos; lo que le posiciona como una herramienta de acceso y potenciación de competencias que permitan a los estudiantes desenvolverse asertivamente en la sociedad contemporánea.

El desarrollo de experiencias basados en la creación de storyboard, aporta un carácter lúdico a la actividad de composición de textos, sean estos de tipo narrativo, explicativo, instructivo o de cualquier otra modalidad, pues su fácil adaptación permite el abordaje de la escritura desde la presentación del texto en formato de audio y video, de manera que los estudiantes pueden vincular las historias desde la

⁴³² FRANCESC, Pedró. Modelos pedagógicos y cultura digital: aprender de los alumnos. En *Revista Ruta Maestra*, Santillana. 2014, Edición 9. Colombia. p. 14.

exposición de entornos y realidades propias y adecuarlas según su intención comunicativa.

Las Tic al servicio de los docentes les permite innovar y afrontar los cambios de pensamiento con pedagogías adecuadas, planteando experiencias de aprendizaje y no transmisión de conocimientos, transformando el escenario educativo a través de la creación de ambientes de aprendizaje pensados desde problemas reales donde los estudiantes son piezas claves, solos y con otros, en la construcción del andamiaje que conduce a la resolución de la situación: ideando, investigando, aplicando, tomando decisiones, resolviendo y comunicando a través de la realización de un producto que evidencia lo aprendido.

Incorporar el error y los desaciertos como plataforma de aprendizaje y no como penalización, permite a los estudiantes liberarse del temor a equivocarse y aprender de ellos, para esto el maestro debe minimizar las intervenciones impulsivas y calcadas orientando los estudiantes a la conciencia del proceso, la organización del pensamiento, la sistematización de las acciones, y la transferencia de éstos aprendizajes hacia la evaluación y creación de productos con miras a ser compartidos.

Establecer diálogo entre constructos teóricos y praxis en el trabajo cotidiano, debería ser una constante en el quehacer educativo, ya que de esta manera se alcanzan temas actuales sobre los que poder reflexionar y debatir en la escuela, desde el acervo académico existente y con aplicabilidad en el aula, haciendo que las experiencias de aprendizaje se correspondan con las realidades locales y globales; además de promover la articulación de directivos, maestros y comunidad educativa en pro del desarrollo de redes comunicacionales y participativas que fortalezcan el Proyecto Educativo Institucional.

La apuesta a una educación inclusiva, que respeta la diferencia y desarrolla estrategias educativas flexibles en función de las potencialidades y no de las debilidades de sus alumnos, fortaleciendo los trayectos escolares de cada estudiante y ayudándolos a descubrir lo mejor de sí, al saber que se confía en su capacidad para desarrollarse y contribuir a hacer de su entorno y su vida algo mejor, al ser productores y emisores de sus propios mensajes, en lo que marca el inicio de su visualización como ciudadanos del mundo.

Se requiere superar en la vida escolar la inercia pedagógica y la preocupación por los contenidos para abordar el aprendizaje desde lo que le interesa al estudiante, porque es un problema sentido para ellos, de manera que se desarrollen procesos educativos significativos. La sociedad reclama un cambio en la escuela y Aula sin Ruido es sólo un primer acercamiento al estilo de vida que experimentan los estudiantes, pero se requieren más acciones que apunten al cambio de paradigma.

El trabajo por proyectos de aula irrumpe como una didáctica pertinente y eficaz en la enseñanza de estudiantes con problemas de aprendizaje, en razón a que permite considerar las trayectorias diversas, las frustraciones iterativas, las experiencias culturales y las oportunidades de cada uno de los estudiantes; al desarrollar su práctica desde el aprendizaje significativo y esto precisa por parte del maestro la consideración de los estudiantes desde sus potencialidades y no desde la visión remedial o de reeducación. Y es precisamente esto último lo que hace que el aprendizaje cooperativo alcance su máximo valor, pues es con la ayuda del otro, que se parece a mí, pero que también es distinto, que se logra crecer en el aprendizaje de valores, actitudes, conocimientos y quehaceres.

La pedagogía por proyectos empodera al estudiante al permitirle decidir sobre el destino de su aprendizaje, el recorrido que desea seguir y la transformación que desea alcanzar, en un libre albedrío donde cada quien avanza a su propio ritmo, se

respeta su estilo de aprendizaje y se valora como persona capaz e influyente en su clan social con miras a serlo también en el futuro, y en la sociedad que se espera sea cada vez más incluyente.

BIBLIOGRAFÍA

ACASO, María. El lenguaje visual. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 2009. ISBN: 978-84-493-221 7-4.

AGUADED, José. Educación para la «competencia televisiva» Fundamentación, diseño y evaluación de un Programa didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria. Tesis de Doctorado. Universidad de Huelva. Departamento de Didáctica y organización escolar Huelva.1998. 1415 p. ISBN: 978-84-92679-65-2

ARBELAEZ, Diana y RAMIREZ, Yeinny. Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo en la comprensión de textos narrativos de los niños y niñas de grado preescolar de la institución educativa Fabio Vásquez Botero. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira. 2014. 167 p.

ARGÜELLO, Beatriz y DONNORFELD, Walter. Como Hacer un video. Colección Generando Comunicación No. 18. Segunda edición. Quito: Paulinas. 1995. ISBN 9978-82-841-9.

ARMENTA, Yannit. Lectura de historietas: Apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural. Tesis de Magister en Pedagogía. Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. 2016. 428 p.

AUSUBEL, David P. Adquisición y retención del conocimiento. Barcelona. Paidós. 2002. 325 p. ISBN: 84-493-1234-5.

BLANCO, Beatriz. La influencia de prácticas de Lectoescritura en los alumnos con Necesidades educativas especiales. Tesis de Maestría. Universidad Tecvirtual, Escuela de Graduados en Educación. México. 2012. 138 p.

BONILLA, C. Elssy y RODRIGUEZ, S. Penélope. Más allá del dilema de los métodos. Bogotá. Norma. 1997. 220 p. ISBN: 958-9057-72-1.

CABERO, Julio. Estrategias para una didáctica de los medios audiovisuales en el terreno educativo. Enseñar y aprender con prensa, radio y televisión. Huelva. Grupo Pedagógico Andaluz Prensa Educación, 1992.

CAMPS, Anna. Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la expresión escrita, en *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación. No. 20.* 1997. Gijón. p. 24 -33. ISSN 1131-8600.

CAÑON, Nohora. Aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica en el aula inclusiva para el fortalecimiento de la lectura y escritura. Tesis de Maestría en pedagogía. Universidad de la Sabana, Facultad de Educación. Chía. 2015. 88 p.

CASAS, Martha. Animación de la lectura como estrategia para desarrollar la producción escrita con intención comunicativa en estudiantes de transición del colegio Secretariado Social de Soacha. Tesis de Maestría en Pedagogía. Chía, Universidad de la Sabana.2013. 119 p.

CASSANY, Daniel. Construir la escritura. ¿Qué es escribir? Capítulo I. Barcelona. Paidós.1999. 407 p. ISBN: 84-493-0770-8.

_____. Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona. Paidós.1993. p. 181. ISBN: 84-7509-496-1.

_____; LUNA, Marta y SANZ, gloria. Enseñar lengua. Barcelona. Editorial Graó. Novena edición. 2003. ISBN: 84-7827-100.

_____ y AYALA Gilmar. Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. En: *CEE Participación educativa: Revista del Consejo Escolar de Estado*. 2008, número 9 - 4. P. 57-75. ISSN: 1886-5097.

_____. Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. España. Paidós. 2006. 187 p. ISBN: 978-84-493-1935-8.

CASTRO, Adriana. De la pantalla a la escuela: Otra forma de ver Televisión. Tesis de Maestría. Chía: Universidad de la Sabana. Facultad de Educación-2015. 123 p.

CERDA, Hugo. Cómo elaborar proyectos. Diseño, ejecución y evaluación de proyectos sociales, económicos y educativos. Cuarta edición. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio, 2003. 147 p. ISBN: 958- 20- 0024- 4.

_____. El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio, 2002. 179 p. ISBN: 958-20-0618-8.

COLOMBIA APRENDE, LA RED DEL CONOCIMIENTO. ¿Qué son las competencias comunicativas? [En línea] recuperado: 2016/12/02. Disponible en: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-article-243909.html>.

COLOMBIA, ICFES, Lineamientos generales para la presentación del examen de estado Saber. Tercera edición. Bogotá 2016. 127 p. ISBN: 978-958-11-0697-4.

_____. Colombia en Pisa 2012. Principales resultados. Bogotá. 2013. 44 p.

_____. Guía de Interpretación y Uso de Resultados de las pruebas SABER 3°, 5° y 9°. Establecimientos Educativos. Colombia 2015. Versión 1. 98 p.

_____. Guía Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015. Pruebas Saber 3°, 5° y 9°. Bogotá. Julio 2015. 136 p.

_____. Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE. Mineducación. 29 p.

_____. Pruebas Saber 3°, 5° y 9° Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2013. Bogotá, D.C., septiembre de 2013.

_____. Resultados Pruebas Saber 2016. Actualización de datos lunes 27 de febrero 2017. 41 p.

_____. Resumen ejecutivo Colombia en PISA 2015. Bogotá D.C. Mineducación. Noviembre 2016. 27 P.

_____. Saber 3° Guías sobre lineamientos para las aplicaciones muestral censal 2016. Bogotá D.C., agosto de 2016. 57 p.

_____. Saber 5° Guías sobre lineamientos para las aplicaciones muestral censal 2016. Bogotá D.C., agosto de 2016. 70 p.

_____. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación, Alineación del examen saber 11. Bogotá. 2013. 129 p.

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Circular, Ajustes y definiciones a las categorías de discapacidad, capacidades y talentos excepcionales. Bogotá. 2015. 7 p.

_____. Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. (05/08/1994). Diario Oficial No 41.473. 29 p.

_____. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Colombia. MEN. 2006. 183 P.

_____. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Bogotá, Colombia.1998.102 p.

_____. Plan Nacional de Lectura y Escritura. Colombia. 2010. 120 p.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Decreto 1075 de 2015 Nivel Nacional. (26/05/2015). Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Diario oficial 49.523.

_____. Ley 1098 de 2006 Nivel Nacional. (08/11/2006). Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario oficial 46.446.

_____. Ley 1341 de 2009. (30/07/2009). Por la cual se definen principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones –TIC–, se crea la Agencia Nacional de Espectro y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial 47426.

_____. Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. (08/02/1994). Última actualización 23 de septiembre 2016. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial 41.214.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. Bogotá 1991. (04/07/1991).

DELGADO, Águeda, La competencia comunicativa de los jóvenes en la sociedad líquida. Evaluación de la competencia mediática de los adolescentes. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva, Departamento Filología Española y sus Didácticas. 2015. 467 p.

DÍAZ, Frida y HERNANDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. Mc Graw Hill. Tercera edición. 405 p. ISBN: 978-607-15-029333.

DÍAZ, Shirley y HERNÁNDEZ, Hellen. Incidencia de la construcción de un guion para cortometraje en el proceso de escritura de estudiantes de ciclo cuarto. Tesis de Maestría. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Colombia. 2015. 167 p.

ECO, Umberto. LECTOR IN FABULA. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Barcelona. Editorial Lumen S. A., tercera edición. 1993. ISBN: 84-264-1122-3.

ELLIOTT, John. El cambio educativo desde la investigación acción. Ediciones MORATA. Madrid. 1991. 190 p. ISBN: 84-7112-383-5

_____. La investigación –acción en educación. Quinta edición. Madrid. Morata. 2005. 332 p. ISBN: 10: 84-7112-341-X.

ESCOBAR, Jazmine y BONILLA, Francy. Grupos Focales: una guía conceptual y metodológica. En: *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*. 2009, Vol. 9 No.1, Editorial Kimpres Ltda. p. 51-67. ISSN: 1567-3412.

FAYOL, M. y SCHNEUWLY, B. La mise en texte et ses problèmes. Dans J.-L- Chiss. J.P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian, H.B. Schneuwly (dir.) (1987). *Apprendre/Enseigner a produire des textes écrits. Actes du 3 colloque internaional de didactique du francais Namur 09-1986, Bruxelles, De Boeck Université, coll. Prisme, Série Didactique, no 3.* CITADO por JOLIBERT, Jossette. *Formar niños productores de textos. Octava edición. Santiago de Chile. Dolmen. 2002. 233 p. ISBN: 956-201-109-6.*

FERREIRO, Emilia. La escritura antes de la letra. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*. julio- diciembre 2006, núm. 3, p. 1-52. ISSN 1870-5308.

_____ y TEBEROSKY, Ana. *Los sistemas de Escritura en el desarrollo del niño. Decimoctava edición. México: Siglo Veintiuno editores, s.a. de c.v. 1998. 367 p. ISBN: 968-23-1578-6.*

FERRÉS, Joan. *Video y educación. Barcelona. Paidós. 1997. ISBN: 84-7509-821-5.*

FIGUEROA, María. *La explotación didáctica del video en el área de lengua castellana y literatura. Tesis de Maestría. Universitas Complutensis. Facultad de Filosofía. Madrid. 2016. 98p.*

FRANCESC, Pedró. Modelos pedagógicos y cultura digital: aprender de los alumnos. En *Revista Ruta Maestra*, Santillana. 2014, Edición 9. Colombia. 88 p. ISSN: 2322-7036.

GÓMEZ, Sonia. Ponencia presentada en el primer coloquio sobre didáctica de la lengua materna, en la Universidad del Valle. Cali, noviembre 25 de 2004.

GÓMEZ, Mireya. Los recursos informáticos en la producción textual de niños y niñas del grado segundo de primaria de una institución educativa de Bucaramanga. Tesis de Magíster en Pedagogía. Universidad Industrial de Santander, Facultad de Ciencia Humanas, Escuela de Educación, Bucaramanga. 2016. 172 p.

GONZALEZ, Hercilia y GUALDRON, Vitalia. Propuesta de innovación pedagógica basada en la caracterización de los factores que inciden en el desarrollo de competencias lecto escritoras, en los estudiantes del grado segundo de primaria del instituto santo ángel del municipio de Bucaramanga. Tesis de Maestría. Ibagué: Universidad del Tolima. Facultad Ciencias de la Educación. 2014. 137 p.

GOODMAN, Ken. Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura. México Paidós. 2006. 243 p. ISBN: 968-853-656-3.

HART, John. The art of the storyboard. A film makker's introduction. Second edition. Amsterdam. Focal press. ISBN: 978-0-240-80960-1.

HERNANDEZ, Ángel y MAIZ, Francelys. Pertinencia de la investigación acción en la formación y práctica del docente. En *CONHISREMI, Revista Universitaria Arbitrada de Investigación y diálogo Académico; Escuela Iberoamericana*

cooperativa de estudios Avanzados. 2011. Vol. 7, No. 1. Venezuela. p. 59-67. ISSN: 1690-7760.

HYMES, Dell. Acerca de la competencia comunicativa. Traducido por: Juan Gómez Bernal. En: *Revista Forma y Función*, 1996, vol. 9. Bogotá. Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo, Yerbabuena. P. 13-37. ISSN 0120-338- x.

INSTITUTO DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE. IPA. Proyecto Educativo Institucional, PEI. 2016. 52 p.

_____. proyecto: programa para fortalecer los procesos de aprendizaje, mediante la estrategia de atención integral y terapéutica a Niños y niñas con necesidades educativas especiales Y sus núcleos familiares, vinculados al IPA, que acreditan estrato socio-económico 1, 2, 3 y N. 2016. 14 p.

IRIARTE, Gregorio y ORSINI, Marta. Realidad y medios de comunicación. Técnicas e instrumentos de análisis. Bogotá: Ediciones Paulinas H.S.P.1993. ISBN 958-9335-02-0.

JOHNSON, David; JOHNSON, Roger Y HOLUBEC, Edythe. El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós. 1999. 66 p. ISBN 950-12-2144-X.

JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos. Octava Edición. Santiago de Chile. Dolmen. 2002. 258 p. ISBN: 956-201-139-8.

_____. Formar niños productores de textos. Octava edición. Santiago de Chile. Dolmen. 2002. 233 p. ISBN: 956-201-109-6.

_____. Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula. Santiago de Chile. Editorial Dolmen. 1998. ISBN 9789562013826.

_____ y SRAÏKI, Christine. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Buenos Aires. Ediciones Manantial. 2009. p. 31. ISBN: 9789875001305.

JURADO, Fabio. De la lectura de imágenes hacia la lectura-escritura de textos verbales. *Revista Ruta Maestra*, Santillana. 2016, Edición 14. p. 27-32. ISSN: 2322-7036.

_____. El lenguaje y la literatura en la educación básica y media: competencias y desempeños. En la búsqueda del asombro de los niños y jóvenes de hoy. Publicado en el libro *Competencias y Proyecto pedagógico*. Editorial Unibiblios. Bogotá. 2000. 245 p. ISBN: 958-8051-82-7.

_____. La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia. (Ponencia, XVIII Congreso de Lingüística, Literatura y Semiología). En: *Revista Forma y Función*; 1992. Número 6. Bogotá. Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo. – Yerbabuena. P. 37 -46. ISSN: 0120-338-x.

_____. La evaluación en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. En *Revista Ruta Maestra*, Santillana. 2015, Edición 12. Colombia. 100 p. ISSN: 2322-7036.

_____. La pedagogía por proyectos vs. la pedagogía según programas estandarizados. En *Revista Ruta Maestra*, Santillana. 2014, Edición 9. Colombia. 88 p. ISSN: 2322-7036

LOMAS, Carlos. Aprender a comunicar(se) en las aulas. En: *Revista Ágora digital*. 2003, No. 5. p. 1 – 15. ISSN 2341-1473.

_____. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. I. Barcelona. Paidós. 1999. 414 p. ISBN: 84-493-0655-8.

_____. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. II. Barcelona. Paidós. 1999. 441 p. ISBN: 84-493-0668-X.

_____ (compilador). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona. Paidós. 2002. 341 p. ISBN: 84-493-1177-2.

_____ y OSORIO, Andrés. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Primera Edición. Barcelona. Paidós. 1993. 276 p. ISBN: 84-7509-891-6.

_____. La educación lingüística y el aprendizaje de la comunicación. Citado por MINISTERIO DE EDUCACION CULTURA Y DEPORTE 2001 Destrezas comunicativas de la lengua española. En José Antonio Marina: La selva del lenguaje. Introducción a un diccionario de los sentimientos. Barcelona, Anagrama. 1999. 320 p. 978-84-339-0569-7

_____. La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación. Gijón. 1994. 333 p. ISBN 84-87733-68-9.

_____. Leer para entender y transformar el mundo. En: *Revista Enunciación*. 2003, Vol. 8, Núm. 1. p. 57- 67. ISSN: 2248-6798.

_____. Leer para escribir, escribir para ser leídos (y leídas). *Revista Ruta Maestra*, Santillana. 2016, Edición 14. p. 40-45. ISSN: 2322-7036.

_____ y MANRESA Mireia. Narraciones literarias, narraciones audiovisuales. *Revista Textos Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. 2016, No. 74. España. Editores Graó. 88 p. ISSN: 2014-4776.

_____. Textos y contextos de la persuasión Los medios de comunicación de masas y la construcción social del conocimiento. En: *Revista Enunciación*. 2001, Vol. 6, Núm. 1. p. 6 - 12. ISSN: 2248-6798

LUNA, María. La implicación de los padres de familia y el centro escolar en el proceso del aprendizaje e la lectoescritura de los niños de segundo de primaria. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo. Facultad de Ciencias de la Educación. 2015. 450 p.

MARTINE, Joly. Introducción de Análisis de la Imagen. Segunda edición. Buenos Aires: La marca editora. 2009. ISBN 978-950-889-178-5.

MARTINEZ, Elvira y DELGADO, Juan. El origen de la expresión en niños de 3 a 6 años. Madrid: Editorial Cincel, S.A. 1981. 168 p. ISBN: 847-046-266-0.

MCKERNAN, James. Investigación- acción y Curriculum. Primera edición. Madrid. Ediciones Morata. 1999. 312 p. ISBN: 9788471124388

MCLUHAN, Marshall. Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano. Barcelona: Paidós, 1996. 366 p. ISBN: 84-493-0240-4.

MELO, Francisco. El currículo escolar y el uso del video en la sala de clases. Tesis de doctorado. Universidad Politécnica y Artística del Paraguay. Paraguay. 2007. 108 p.

MENJÍVAR, Eduardo. Ambiente de Aprendizaje mediado por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para fortalecer la Competencia Comunicativa Lectora en Estudiantes con Necesidades Educativas Transitorias (NET). Tesis de Maestría en Informática Educativa. Universidad de la Sabana, centro de tecnologías para la academia. Chía. 2015. 219 p.

MERA, Constanza y NARVÁEZ, Mary Lucía. Proyectos de aula y la construcción de la escritura en grado primero del nivel de básica primaria. Tesis de Maestría. Popayán: Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. 2014. 111 p.

OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. El programa PISA de la OCDE Qué es y para qué sirve. Paris. 2016. p. 8.

ORTEGA, Paola. El proyecto de aula y su relación con la construcción de la lengua escrita. Tesis de Maestría en Pedagogía. Bogotá: Universidad de la Sabana, Facultad de Educación. 2011. 76 p.

PEÑA, Luz Marina. Desarrollo de la competencia de producción textual. A través de la publicación de creaciones literarias narrativos en el blog. Tesis de Magister en Pedagogía. Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. 2016. 231 p.

PÉREZ ABRIL, Mauricio y RINCÓN, Gloria. Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el Campo del lenguaje. 2009. Bogotá. CERLALC.UNESCO. 43 p.

_____. Del Fantasma de los Prerrequisitos a la Construcción Colectiva de la Lengua Escrita en el Aula. Publicado en el libro: Memorias semana internacional de la lectura y la escritura. CERLALC. Bogotá. 2006.

_____, Evaluación de competencias en comprensión de textos. ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? En: Revista Alegría de Enseñar #40, Cali, 1999.

_____. Hacia una pedagogía del discurso: elementos para pensar la competencia argumentativa en los procesos de escritura en la educación básica. Publicado en el libro Competencias y Proyecto pedagógico. Editorial Unibiblios. Bogotá. 2000. 245 p. ISBN: 958-8051-82-7.

_____. Leer y escribir en la escuela. Bogotá. Editorial ICFES, primera edición. 2003

_____ y ROA Catalina. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Primera edición. Bogotá. Kimpres Ltda. 2010. 119 p. ISBN: 978-958-8312-84-2.

PÉREZ, José Manuel y PI, Mireia. Perspectivas 2015: El uso del audiovisual en las aulas. Barcelona. Editorial Planeta S.A.U. 2015. ISBN: 978-84-8335-774-3.

PÉREZ, José Manuel y PI, Mireia.: Tecnología y pedagogía en las aulas. El futuro inmediato en Colombia. *Perspectivas 2016*. 2016. Barcelona. Editorial Planeta S.A.U. 107 p. ISBN: 978-84-8335-829-0.

PERU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. La competencia lectora en el marco de pisa 2015. Perú. 2015. 39 p.

PINEDA, Mauricio; ROMERO, Erika y ROBAYO, Andrea. El video como herramienta pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento. Proyecto

investigaciones e innovaciones convocatoria Bogotá: IDEP 2013. Colombia. 2013. 36 p.

PRIETO, Daniel. La Comunicación en la Educación. Buenos Aires. Ediciones Ciccus La Crujía. 2004. 189 p. ISBN: 9789879749807

PRO, Maité. Aprender con imágenes. Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje. Barcelona: Paidós 2002. 246 p. ISBN: 84-493-1333-3.

RINCÓN, Carlos Alberto. Curso de Español como lengua materna. Competencia comunicativa. Unidad 11. p. 100- 108. [en línea]. Recuperado: 2016/11/28. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF>

RINCÓN, Gloria. Algunos malentendidos en el trabajo por proyectos. Ponencia presentada al Primer encuentro departamental de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura. RED Antioquia. Medellín, 2003. 19 p.

_____. Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Bogotá, D.C., Editorial Kimpres Ltda. Agosto de 2012. 99 p. ISBN: 978-958-99370-7-5.

ROJAS L. Ronald Andrés. Competencias en lenguaje: relaciones entre la escuela y las pruebas de Estado. Bogotá, ICFES. 2014. 39 p.

SÁNCHEZ, Jacqueline, et al. Garabatos en un story board: Los primeros pasos para comprender la narrativa audiovisual. vol.1, no 1. Admira, 2009.

_____. Introducción a la educación mediática infantil: el diseño del storyboard. Revista de la SEECI. Vol. 14, no 24. 2011.

SANDÍN, María Paz. Investigación Cualitativa En Educación, Fundamentos y Tradiciones. Madrid. Mcgraw Hill. 2003. 258 p. ISBN: 84-481-3779-5.

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Investigación Cualitativa. Bogotá. Arfo, Editores e impresores Ltda. 2002. 311 p. ISBN: 958-9329-09-8.

SOLÉ, Isabel. Estrategias de Lectura. Octava Edición. Barcelona. Editorial Graó. 1998. 155 p.

STRAUSS, Anselm y CORBIN Juliet. Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia. 2002. 345 p. ISBN: 958-655-623-9

UNESCO. Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores. Quito. Unesco. 2011. 197 p. ISBN: 978- 959-18-0787-8.

URIARTE, Mónica. La alfabetización mediática como herramienta para formar niños competentes, críticos y alfabetas en medios. Tesis de maestría en Comunicación. México: Universidad Iberoamericana. México. 2011. 94 p.

VERNÓN, Sofía y PELLICER, Alejandra. Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula. México. Ediciones, S.A. de C.V. Primera edición. 2006. p. 39 ISBN 970-688-366-5.

VYGOTSKY, Lev S. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Tercera Edición. Traducido por Silvia Furió. Barcelona. Editorial Crítica S.A. 2009. 223 p. ISBN: 978-84-8432-046-4.