

**Proyecto marco de investigación y acompañamiento pedagógico al Colegio Juan Pablo
II**

**Diseño de una estrategia pedagógica para fomentar valores éticos en los estudiantes
de quinto y sexto del Colegio Juan Pablo II a través de la lectura y la escritura**

**Henyi Alejandra Jerez Cantor
Luisa Fernanda Ramírez Delgado**

**Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Modernas
Bogotá
2017**

**Proyecto marco de investigación y acompañamiento pedagógico al Colegio Juan Pablo
II**

**Diseño de una estrategia pedagógica para fomentar valores éticos en los estudiantes
de quinto y sexto del Colegio Juan Pablo II a través de la lectura y la escritura**

Henyi Alejandra Jerez Cantor

Luisa Fernanda Ramírez Delgado

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciadas en Lenguas Modernas

Asesor

Magda Rodríguez Uribe

**Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje**

Bogotá

2017

Real reading goes to the heart of what it means to be human. Through reading, we create ourselves. Through reading, we re-perceive the world and our relationship to it. Through reading, we extend our capacity to create, to be part of generative process of life.

Adapted quote from Senge (in Dawson & Fitzgerald, 1999, p. 1)¹

¹Dawson, D. & FitzGerald, L. (1990). *Literature Circles: Reading in Action*. Riverina: Charles Sturt University. Centre for Information Studies.

Tabla de contenidos

Página

Resumen

Abstract

1. Introducción general	8
2. Descripción del contexto	9
3. Análisis de necesidades	13
4. Justificación	30
5. Presentación del problema de investigación	31
6. Objetivos	32
7. Estado de la cuestión	33
8. Marco conceptual	36
8.1 Plan Nacional de Lectura y Escritura	37
8.2 Naturaleza de la lectura	39
8.2.1 Lectura por placer	44
8.2.2 Lectura en voz alta	47
8.2.3 Estrategias de lectura	49
8.3 Naturaleza de la escritura y escritura creativa	51
8.4 Club de lectura	54
8.5 Educación en valores	56
9. Marco metodológico	59
9.1 Tipo de investigación	59
9.2 Población	60
9.3 Recolección de datos	61
9.4 Manual para el Club de Lectura Sueños de Papel	63
9.4.1 Estructura del club de lectura	63
9.4.2 Coordinador o Simbad	65
9.4.3 Estructura de las sesiones	66

9.4.4 Recursos	68
10. Análisis de resultados	69
10.1 Lectura y comprensión de lectura	74
10.2 Escritura y escritura creativa	74
10.3 Educación en valores	78
11. Conclusiones	83
12. Recomendaciones	86
13. Bibliografía	88
14. Anexos	94
Anexo 14.1 Formato de planeación (lectura)	94
Anexo 14.1.1 Planeación sesión 1	96
Anexo 14.1.2 Planeación sesión 2	100
Anexo 14.1.3 Planeación sesión 3	103
Anexo 14.1.4 Planeación sesión 4	106
Anexo 14.2 Formato de planeación (escritura)	109
Anexo 14.3. Diario de campo	111
Anexo 14.3.1 Diario de campo sesión 1, investigadora 1 (10/03/2017).....	111
Anexo 14.3.2 Diario de campo sesión 2, investigadora 2 (24/03/2017)	114
Anexo 14.3.3 Diario de campo sesión 3, investigadora 1 (08/04/2017)	116
Anexo 14.3.4 Diario de campo sesión 4, investigadora 2 (24/04/2017)	118
Anexo 14.4 Formato de observación	120
Anexo 14.4.1 Formato de observación 1, investigadora 2 (10/03/2017)	120
Anexo 14.4.2 Formato de observación 2, investigadora 2 (24/03/2017)	124
Anexo 14.4.3 Formato de observación 3, investigadora 1 (08/04/2017)	128

Anexo 14.4.4 Formato de observación 4, investigadora 1 (24/04/2017)	132
Anexo 14.5 Producciones	136
Anexo 14.6 Cuentos y siluetas	141
Anexo 14.7 Tarjetas preguntonas	151
Anexo 14.8 Manual para el Club Sueños de Papel	157
Anexo 14.9 Instrumentos de recolección de datos -análisis de necesidades-	173

Resumen

La presente investigación es de carácter cualitativo y se realizó en el colegio Juan Pablo II con estudiantes de quinto y sexto grado. El propósito de este estudio fue diseñar una estrategia pedagógica para fomentar valores en estos estudiantes a través de las habilidades de lectura y escritura. Por tanto, se implementó un club de lectura. La lectura en voz alta y la escritura creativa fueron las estrategias que se usaron para alcanzar dicho objetivo. Se diseñaron cuatro sesiones para probar la propuesta pedagógica. Como resultados generales, la lectura en voz alta tuvo un impacto positivo en las actitudes de los estudiantes frente a la lectura. Por el contrario, se necesita reforzar la escritura creativa en un trabajo colectivo entre la familia, los estudiantes y la escuela. En lo concerniente a los valores, es evidente que cuatro intervenciones no fueron suficientes, pero sí hubo un progreso significativo en ellos.

Palabras clave: club de lectura, lectura en voz alta, habilidades de lectura y escritura, lectura por placer, escritura creativa, educación en valores.

Abstract

The present qualitative research took place in Colegio Juan Pablo II with fifth and sixth graders. The aim of this study was to design a pedagogical proposal in order to encourage values in these students through literacy skills. Hence, a reading circle was implemented. Reading aloud and creative writing strategies were used for achieving the purpose of this study. Four sessions were designed to test the pedagogical proposal. As general results, reading aloud had a positive impact on students' attitudes towards reading. On the contrary, creative writing needs to be reinforced in a collective work among family, students and school. Regarding values, it is evident that four interventions were not enough, but there was a significant progress in students' awareness in this respect.

Key words: reading circles, reading aloud, literacy skills, reading for pleasure, creative writing, and values in education

Introducción general

El presente macroproyecto de investigación nace del interés de construir un trabajo de grado integrado mediante el cual se pretende conocer los escenarios para motivar la reflexión curricular en lengua materna y en lengua extranjera en el Colegio Juan Pablo II, para así generar un impacto social. Para ello, en el marco del pregrado de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana se estructuraron cinco propuestas orientadas al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la institución mencionada. Dichas propuestas se dividen en dos grupos según la naturaleza de su campo de investigación.

Por un lado, las dos investigaciones enfocadas a la lengua materna son: Reflexión sobre el quehacer pedagógico en torno al lenguaje: una propuesta desde las comunidades de aprendizaje para el fortalecimiento de la enseñanza de lengua materna en primer ciclo; Diseño de una estrategia pedagógica para fomentar valores en los estudiantes de quinto y sexto del Colegio Juan Pablo II a través de la lectura y la escritura. Mientras que por el otro, para la lengua extranjera se desarrollaron tres investigaciones: Lineamientos curriculares para los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el Colegio Juan Pablo II; Capacitación docente en lengua extranjera: una herramienta de para el cambio educativo; Diseño de material para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de inglés de los profesores y estudiantes del Colegio Juan Pablo II, enfocado en la habilidad de escucha.

Primero, se realizó una discriminación temática frente a las investigaciones aunque las propuestas convergen en el interés por la mejora de las prácticas educativas a partir del contexto de la institución. Posteriormente, se desarrolló un análisis de necesidades que permitió reconocer los diferentes escenarios que enmarca cada trabajo de grado. Cada propuesta por separado cuenta también con antecedentes, marco teórico y metodológico, análisis de resultados, conclusiones y recomendaciones enfocadas a sus objetivos particulares. Como resultado, se orientan, fortalecen y actualizan los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva holística y participativa de los actores educativos del Colegio Juan Pablo II, tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera

Descripción del contexto

“La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Paulo Freire, 1971)

En el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia se establece la educación como un derecho social, donde se demanda que el Estado asegure el acceso a una educación de calidad sin importar ninguna condición física, social y cultural. Lo anterior es reafirmado por La Ley General de Educación: Ley 115 de 1994, la cual especifica las normas generales del servicio público de la educación para toda la población. En consonancia con el Documento No. 10 del Ministerio de Educación Nacional 2010, la educación se enmarca en la atención integral con el fin de garantizar, no sólo el acceso equitativo a la educación, sino también su calidad. Así pues, como macroproyecto, se determinó trabajar en un espacio educativo perteneciente a un contexto social particular, en aras de favorecer el cumplimiento de derechos que deberían cobijar a los diferentes actores educativos.

De esta manera, el contexto que enmarca el presente proyecto se sitúa en la localidad diecinueve, conocida también como Ciudad Bolívar, ubicada al sur de Bogotá. De acuerdo con la revista Universidad, Ciencia y Desarrollo (2009), en esta localidad se hacen evidentes la mayoría de dificultades sociales y económicas de Bogotá. Es la zona de la capital con mayor cantidad de población desplazada (26% del total) y aunque la mayoría de población desplazada está clasificada en estratos 1 y 2, el 17% de Ciudad Bolívar se sitúa por debajo de la línea de miseria. Por otro lado, la cobertura escolar es una de las más bajas de la capital colombiana, con un alto porcentaje de niños sin posibilidades de asistir a clases por la carencia de cupos en colegios distritales y la inaccesibilidad a colegios privados por falta de recursos (Tomo IV, Fascículo 3).

Ahora bien, el espacio educativo en el cual se desarrolla el presente macroproyecto es el Colegio Juan Pablo II de carácter privado, una institución ubicada en el sector A de la zona urbana de la localidad mencionada, en el barrio El Paraíso y clasificada como estrato socioeconómico nivel uno. La dirección está a cargo del Padre Marcos Pirela, perteneciente a la comunidad anglicana, quien desempeña el rol de fundador y rector de la institución

hace trece años, la cual acoge cerca de 193 estudiantes.

La institución educativa mencionada, nace como respuesta a la falta de cobertura en el sector para cumplir con la demanda de cupos de estudiantes, a lo que el Padre Rector responde con esta iniciativa educativa como trabajo social para la comunidad. Desde el año en que se inició dicho proyecto (2002) siempre ha contado con un desarrollo discutido y construido en comunidad, con la participación de la junta de acción comunal, empresas privadas y la Policía nacional.

En términos físicos, el colegio cuenta con dos sedes, una destinada para transición y primaria (de preescolar a quinto grado), y otra para bachillerato (de sexto a noveno grado). La sede bachillerato se ubica en el primer piso de la casa en donde reside el Padre Rector del colegio y la sede primaria la conforma un patio de recreo de dimensiones reducidas. Los espacios de cada sede están divididos en dos salones cada uno, los cuales son compartidos simultáneamente por más de un grado (aulas plurigrado).

En un primer momento, el Colegio Juan Pablo II inicia con el programa de básica primaria. Al ser la educación un medio principal de construcción social que se relaciona directamente con el crecimiento integral del individuo, los adultos de la comunidad ven el proyecto del colegio como una oportunidad para terminar el bachillerato y vincularse a la vida laboral. Por tal razón, el bachillerato por ciclos lectivos se abre como nuevo programa del colegio. Tanto el programa de básica primaria como el de bachillerato, han sido implementados bajo el umbral curricular de otras instituciones educativas fuera del sector.

En consonancia con lo dicho, el Colegio Juan Pablo II comprende los cursos de preescolar hasta noveno grado. Por su parte, los grados décimo y undécimo son ciclos semipresenciales cursados en el Centro Johan Kepler, ubicado en Chapinero. Por otro lado, la jornada académica es desde las 7:45 hasta las 11:45 am. Sin embargo, hay ocasiones en las que se alterna el horario establecido para algunos grados (cuarto a noveno), puesto que en esta institución se manejan unas dinámicas que son exclusivas dadas las condiciones y situaciones que se presentan en el plantel. Por ejemplo, hay diferentes entidades que intervienen en el colegio, entre ellos, AIESEC con sus voluntarios. Éstos están presentes semanalmente en la institución enseñando inglés mientras cumplen con el período de permanencia en el programa. Cuando éste finaliza, los estudiantes que estaban a su cargo no asisten al colegio algunos días en la jornada habitual, pues no hay quien esté con ellos en

ese tiempo. Por esta razón, van a tomar sus clases en la jornada de la tarde cuando el padre así lo planifica.

Además de la jornada académica, el tiempo extracurricular hace parte del proceso de formación de los estudiantes, en la medida en que la constante interacción en este espacio tiene efectos significativos en la motivación por parte de los estudiantes. Este espacio externo a lo académico es otorgado a la construcción de micro proyectos que apoyan labores sociales con el fin de ocupar su tiempo y fortalecer la iniciativa a trabajar y a vivir en comunidad. Lo anterior se implementó a partir de la intención de generar iniciativa, apropiación, compromiso y responsabilidad colectiva frente a actividades que no involucran directamente el aspecto académico. Esto evidencia un modelo educativo enfocado en el acompañamiento para la formación de seres humanos íntegros y no a la estricta transferencia de contenidos.

Finalmente, en lo concerniente al ámbito pedagógico, el Padre Rector tiene una concepción de la educación que regula las prácticas pedagógicas del colegio. Para él, la educación es un proceso autónomo de los estudiantes en el que ellos desempeñan un rol activo al ser quienes dirigen su propia ruta de conocimientos. De esta manera, el profesor es quien acompaña a los estudiantes en dicho proceso. Por ejemplo, el profesor le menciona a los estudiantes cuál será el tema que será trabajado en la siguiente clase y los estudiantes deben averiguar y adquirir conocimientos a partir de su investigación y prepararse a sí mismos (Padre Rector, entrevista, 17 de febrero de 2017). En consecuencia, el colegio espera también un apoyo familiar, debido a que en esta institución el trabajo colectivo y la participación activa de los diferentes agentes involucrados son de suma importancia para el proceso de construcción constante que allí se realiza.

Puesto que el macroproyecto de investigación está direccionado a conocer los diferentes escenarios de reflexión curricular en lengua materna y extranjera, se identifican las políticas educativas nacionales que enmarcan a cada una. Según dichas políticas, la lengua materna se inscribe en los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana y el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), mientras que la lengua extranjera se rige por los Lineamientos Curriculares de Lengua extranjera y diferentes proyectos a largo plazo como el proyecto “Bogotá Bilingüe en diez años”. Así pues, la integración de dichas políticas busca por medio de la asociación del marco político, económico y social de la capital,

encaminar a la sociedad a la igualdad de condiciones y competitividad laboral por medio del aprendizaje de una segunda lengua y de la asunción de la lengua materna desde una perspectiva sociocultural en la institución descrita.

Análisis de necesidades

En respuesta a la descripción contextual presentada previamente, se ha optado por la realización de un macroproyecto con el objetivo de conocer los escenarios para motivar la reflexión curricular en lengua materna y en lengua extranjera. Para ello, dicha reflexión se centra en el alumno y enfatiza en la consideración de las características, necesidades y expectativas concretas de los actores del plantel educativo. Así las cosas, se toma como punto de partida la realización de un análisis de necesidades que dé cuenta de los factores que condicionan en gran medida los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para el análisis de necesidades, se diseñaron y aplicaron diferentes instrumentos que responden a las cuatro categorías propuestas por García Santa-Cecilia (1995): entorno lingüístico, entorno político, entorno sociocultural y situación de enseñanza y aprendizaje.

La categoría del entorno lingüístico está orientada al papel de las lenguas, materna y extranjera, en el contexto, y a las actitudes con respecto a las mismas. A partir de esta variable se conocen los aspectos que influyen en los actos comunicativos o las oportunidades de contacto. Así pues, definir el entorno lingüístico incide en el análisis de necesidades en tanto que tiene repercusiones en la selección del diseño curricular, la selección de los recursos materiales y humanos, y la creación de actividades que optimicen el ritmo de aprendizaje para alcanzar las metas de los alumnos.

Al pensar en los factores que condicionan el entorno político y que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se deben tener en cuenta los entes que “regulan la acción educativa del sistema escolar” (García Santa-Cecilia, 2008, p. 81) puesto que éstos están dirigidos a favorecer el aprendizaje y el uso de lenguas en el contexto en el que se llevará a cabo la intervención pedagógica. De ahí que las decisiones que se toman en el contexto particular deben ser coherentes con el macrocontexto que también plantea unas metas de enseñanza nacionales.

En cuanto al entorno socio-cultural, éste está determinado por “la edad de los alumnos, sus necesidades y expectativas, la tradición educativa de la que provienen, sus variables individuales y su estilo particular de aprendizaje” (García Santa-Cecilia, 2008, p. 84). Con dicha información, desde una perspectiva centrada en el alumno, se logra tomar decisiones que permitan un impacto efectivo en la situación de enseñanza tomando como

base su sistema de valores culturales hacia una lengua extranjera y su cultura; para así, satisfacer las metas que motivan a los estudiantes a adquirir ciertos conocimientos.

Por último, con el fin de lograr actuaciones pedagógicas direccionadas a la meta de enseñanza definida por el contexto particular, el entorno de enseñanza y aprendizaje da cuenta del sistema de valores educativos con los que el colegio desarrolla su situación de enseñanza y aprendizaje. Una vez reconocida dicha situación, se toman decisiones pertinentes con la administración tanto de recursos humanos como materiales que permitan una acción pedagógica significativa, activa y enriquecedora centrada en el alumno. Además, considera aspectos que definen los roles tanto de docentes como de estudiantes dentro del aula de clase, la metodología de enseñanza, los materiales, la lengua y todos los aspectos que rodean la relación de los mismos (García Santa-Cecilia, 2008).

Como se mencionó anteriormente, de acuerdo con el análisis del contexto y las cuatro categorías expuestas, se decidió realizar el análisis de necesidades. Para la medición de las variables de dichas categorías, se tiene en cuenta el método directo que, según Castillo (2006 en Salazar, 2015), consiste en conocer la opinión de los aprendices y directivos sobre la lengua. En coherencia con dicho autor, se aplicaron de manera cualitativa cuestionarios y entrevistas. Lo anterior con el fin de aproximarse efectivamente a las opiniones y creencias del contexto en el que se llevará a cabo la intervención pedagógica.

En el siguiente recuadro se hace referencia a los instrumentos aplicados a los distintos actores del Colegio Juan Pablo II, con el fin de obtener información que permita construir los cuatro entornos que articulan el análisis de necesidades:

Tabla 1. Instrumentos de recolección de datos para el análisis de necesidades.

Instrumento	Participantes	Entorno	Objetivo
Entrevista Padre Rector	Padre Rector	Político	Identificar cómo las políticas lingüísticas se involucran con la planeación y desarrollo curricular.
Entrevista docentes primer ciclo	Docentes encargadas de la enseñanza del español grados: transición, 1°, 2° 3°	Lingüístico, socio-cultural y situación de enseñanza y aprendizaje.	Conocer el nivel educativo de las docentes, además de conocer las manifestaciones acerca de sus creencias frente a diferentes conceptos y metodologías.
Entrevista en torno al contexto de la institución.	Padre Rector	Análisis contextual	Conocer sobre la naturaleza, historia y objetivos de la institución educativa.
Encuesta inicial de necesidades	30 estudiantes	Lingüístico, socio-cultural y situación de enseñanza y aprendizaje.	Identificar las actitudes con respecto al inglés como lengua extranjera, al aprendizaje del mismo y a las culturas angloparlantes de los estudiantes de 4° a 9°.
Observaciones de clase	Docente de AIESEC Estudiantes de 4 a 9	Situación de enseñanza	Conocer las diferentes metodologías implementadas por los docentes.
Observaciones de clase	Docentes encargadas de la enseñanza del español grados: transición, 1°, 2° 3°	Lingüístico, socio-cultural y situación de enseñanza y aprendizaje.	Conocer las diferentes metodologías implementadas por las docentes. Además, conocer las actitudes de los estudiantes de transición, 1°, 2° y 3° frente a esos métodos de enseñanza.
Encuestas perspectivas hacia la lectura y escritura	Estudiantes de 4°- 10°	Situación enseñanza y aprendizaje	Conocer las actitudes de los estudiantes de 4° a 10° frente a las habilidades de lectura y escritura.
Encuesta de actitudes sociales e individuales con respecto al inglés	Docentes grados: transición, 1°, 2°, 3°, 4° y 5°	Situación enseñanza y aprendizaje	Conocer las actitudes sociales e individuales de los docentes con respecto a su entorno lingüístico y los factores de aprendizaje.
Encuesta (cuestionario autoadministrado) docentes primer ciclo	Docentes encargadas de la enseñanza del español grados: transición, 1°, 2° 3°	Situación de enseñanza	Conocer las actitudes sociales e individuales de los docentes con respecto a su entorno lingüístico y los factores de enseñanza.
Entrevista enseñanza, aprendizaje y uso de material en el área de inglés	Padre Rector docentes grados: transición, 1°, 2° y 3°	Situación enseñanza y aprendizaje	Determinar qué tipo de materiales, utilizan los docentes de transición, 1°, 2° y 3° en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés.
Diagnóstico: entrevista de clasificación nivel de inglés	Docentes grados: transición, 1°, 2° 3°, 4° y 5°	Entorno lingüístico	Clasificar a los docentes en seis niveles A1 (elemental), A2 (básico), B1 (pre-intermedio), B2 (intermedio) y C1 (avanzado bajo) con base en la escala global del MCERL.

En primera instancia, se intenta averiguar el papel del español como L1 junto con la cultura colombiana y del inglés como L2 junto con la cultura de habla inglesa dentro de un marco político, sociocultural y educativo específico, así como determinar las bases de la situación de enseñanza que las acompañan (ver apartado de contextualización). Ahora bien, a partir de la información recogida, se evidencian actitudes positivas hacia el español por parte de los estudiantes encuestados puesto que el 94% manifiesta aprecio hacia la misma en tanto que les es fácil escribirlo, hablarlo y pronunciarlo, lo que facilita su manejo. Esto se percibe cuando los estudiantes expresan: “entiendo y soluciono rápido” (E16, 2016)² “me gusta y lo manejo bien” (E17, 2016). Del mismo modo, el 34% percibe el español como una de las lenguas más importante a saber, justificando que mediante ella “aprendemos cosas que nos van a servir en un futuro” (E31, 2016).

En concordancia con el anterior enunciado, resulta pertinente conocer las actitudes de los estudiantes de cursos más avanzados frente a la lectura como evento de decodificación y la escritura como habilidad de producción en una lengua. Una vez aplicada la encuesta (ver anexo 14.9), la cual en su mayoría conducía a respuestas cerradas, se encontró que la mayor parte de los estudiantes tiene un gusto por las habilidades mencionadas, ya que el 80% de los encuestados respondió afirmativamente. Sin embargo, la frecuencia con la que leen es muy baja: el 42% asegura que lee ‘a veces’ y como lo resalta E8 (2016), “leo a veces, sólo cuando me acuerdo y cuando tengo tiempo libre”. De acuerdo con lo anterior, sólo el 15% contestó que lo hace todos los días. Por otro lado, llama la atención que un 73% de los estudiantes asegura leer más en sus casas que en el colegio y aunque no es una actividad que realicen con gran frecuencia, cuando la hacen es de manera voluntaria. Lo anterior, puede deberse al desarrollo del aprendizaje autónomo en el que se fundamenta la institución, como lo expone el rector: los estudiantes “no vienen a que les enseñen, sino a ser guiados en su aprendizaje” (Padre Rector, comunicación personal, 17 de febrero de 2017).

En lo que a la habilidad de escritura se refiere, ésta es más frecuente en los contextos académicos, pues el 78% afirma que le gusta escribir y que toma apuntes durante las clases. A partir de lo expuesto, se refleja que el 80% de los estudiantes presenta una

² Nomenclatura: los estudiantes son identificados con la letra E con su respectivo número y curso, y los docentes con la letra D y su respectivo número.

actitud positiva frente a ambas habilidades, ya que, junto con la producción oral y escrita, se impulsa el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la producción oral, como medio para compartir conocimientos, ésta no parece ser relevante en los cursos de bachillerato en tanto que para los estudiantes no es de gran importancia compartir de manera oral los conocimientos adquiridos durante el proceso de lectura de textos académicos. Puesto que cuando se les preguntó si compartían con otros sobre lo que leían, sólo el 30% de los estudiantes contestó que el acto de socializar oralmente sobre lo que lee hace parte de sus conversaciones, ya que no acostumbra a sugerir textos a sus compañeros ni a interactuar a partir de los mismos. No obstante, la producción oral es una de las habilidades que se está empezando a reforzar en primaria, tal como lo afirma la docente de transición cuando se le pregunta sobre las habilidades que han desarrollado mejor sus estudiantes, y asegura que ha sido “la de comprender escritos y la de elaborar cuentos de manera oral” (D1, 2016).

Dentro de las estrategias que proponen las docentes para mejorar la oralidad se encuentran: “enseñar buenas técnicas para el aprendizaje de lecto-escritura, vocalización correcta y despertar el interés por la lectura comprensiva” (D1, 2016). Así, se evidencia la lectura como una herramienta que no sólo propicia la mejora de las habilidades de escritura y producción oral, sino que también permite abordar temáticas importantes dentro de las lecturas propuestas.

En relación con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional percibe la lectura y la escritura como un componente primordial que permite adentrar al individuo a la sociedad de la información. Por ello, existe el PNLE enfocado a que los niños y jóvenes tengan la posibilidad de tener espacios propicios para el aprendizaje y diversión, para así mejorar sus competencias comunicativas a través de la lectura y escritura; de igual modo, busca que a partir de estas dos actividades ellos sean buenos lectores. Para esto, se interviene en habilidades que ayudan al niño y al joven a generar conocimientos y un pensamiento crítico. A pesar de que el PNLE está establecido por el MEN, cabe resaltar que en el currículo del Colegio Juan Pablo II no está implementado aún.

En resumen, los instrumentos aplicados para determinar el entorno lingüístico frente al español como lengua materna señalan que los estudiantes muestran un aprecio por su lengua, ya que les permite comunicarse y entender su realidad. En cuanto al análisis

estructural de la lengua, se evidencia que, aunque disfrutan de la actividad de leer, se considera necesario generar actividades dentro de la institución que les permitan explotar su potencial en las distintas habilidades de comprensión y producción. En consecuencia, se destaca la relevancia y pertinencia de generar un espacio donde se refuercen las habilidades de producción y comprensión mediante el compartir y el construir del saber a través de la lectura. Por ello, se considera viable la implementación de un club de lectura para los cursos más avanzados, que esté enmarcado en el PNLE de la institución, como apoyo a los planeamientos del MEN.

En vista de que el ejercicio de lectura trasciende los procesos cognitivos, puesto que media y contribuye a la mejora de las relaciones con el otro, conviene profundizar en los aspectos que intervienen en las dinámicas entre ellos, es decir, los principios que definen las relaciones interpersonales debido a su incidencia en el ambiente de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. Así pues, el Padre Rector afirma que la formación en valores es la base de la institución y que es incluso más importante que la formación académica: “no me preocupa que el niño sepa sumar, para eso habrá su momento. Pero si el niño se forma en valores vamos a lograr el objetivo de una sociedad ejemplar” (Padre Rector, comunicación personal, 17 de febrero de 2017). Una situación que evidencia dichas dinámicas, según el diario de campo (2016) realizado, se observó en grado cuarto agresión física y verbal entre los estudiantes, así como ésta, ocurrieron otras situaciones similares. Por esta razón, se considera pertinente promover una convivencia armoniosa dentro y fuera del aula y así, mejorar las relaciones socioafectivas entre los estudiantes.

Ahora bien, con el fin de caracterizar el entorno lingüístico para el inglés como lengua extranjera, se busca identificar las habilidades que necesitan mayor refuerzo en esta área, teniendo en cuenta las percepciones de los docentes y las actitudes de los estudiantes frente a la lengua. A partir de las encuestas aplicadas a los docentes se pudo evidenciar que el interés por estudiar inglés se encuentra presente en todos, principalmente por el gusto personal hacia esta lengua, así como el deseo de conocer culturas de habla inglesa y enseñarlo a sus estudiantes. En segundo plano, para ellos está la necesidad de aprenderlo debido a que es un requisito en su trabajo o para actividades de esparcimiento como ver televisión o escuchar música: “es una herramienta para adquirir nuevas oportunidades laborales y continuar con mi formación educativa, para enseñarlo, viajar al exterior y

conocer nuevas culturas” (D5, 2017).

En aras de analizar el proceso de aprendizaje, los procedimientos de recolección de información abordan las habilidades que hacen parte de la lengua en cuestión. Ciertamente, los estudiantes del Colegio Juan Pablo II están en el proceso de aprendizaje de inglés pues se manifiestan diferentes posturas frente a las habilidades desarrolladas durante la clase. En general, la comprensión oral representa mayor preferencia, con un 36%, lo que hace que se les facilite más, pues sólo el 14% la considera como la habilidad más difícil y que tengan mejor rendimiento dado que el 34% afirma que es la habilidad en que les va mejor. De igual forma, el 42% de los estudiantes se siente feliz y cómodo al hablar en inglés. En contraste, se registra dificultad para la expresión oral, así como un bajo rendimiento respecto a esta habilidad pues sólo el 15% de los estudiantes afirma que les va mejor en ella.

En lo que a los docentes se refiere, la pertinencia del inglés dentro de los contextos laborales toma valor en tanto que, como el MEN (2017) lo afirma, el desarrollo de la competencia comunicativa en una o más lenguas posibilita la participación global equitativa de los individuos sin perder su sentido de pertenencia hacia la cultura. Frente a lo anterior, los docentes reconocen dicha pertinencia y es por ello que se sienten motivados a aprender una segunda lengua.

A partir de dicho interés, se indagó y se aplicó un test diagnóstico de producción oral para determinar el nivel de inglés del profesorado de primaria en el colegio. Éste consistió en una entrevista orientada a la clasificación de los docentes en seis niveles: A1 (elemental), A2 (básico), B1 (pre-intermedio), B2 (intermedio) y C1 (avanzado bajo) con base en la escala global del Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCERL). Según los resultados, se reveló que los participantes están por debajo del nivel A1, puesto que se evidencian dificultades por parte de tres docentes en la comprensión, uso de expresiones cotidianas y construcción de frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato, como lo establece el MCERL (Consejo de Europa, 2001, p. 26). En contraste, sólo un docente dentro de los encuestados comprende, produce y se relaciona de forma elemental mediante frases sencillas y aisladas de uso cotidiano para presentarse tanto a sí mismo como sus gustos; sin embargo, le resulta complejo presentar información básica de su hogar, familia, pertenencias o personas que conoce.

A partir de la producción oral como examen diagnóstico, se realiza un análisis más detallado que permita evaluar sus conocimientos gramaticales, léxicos, uso apropiado de la lengua y construcciones discursivas en inglés. En relación con la habilidad de comprensión oral (*listening*) los docentes con dificultad entienden preguntas, comprenden discursos que sean muy lentos, que estén formulados de la manera más sencilla y en el que se hagan suficientes pausas para poder asimilar el significado de cada palabra que se les pregunte.

En la habilidad de producción oral (*speaking*), por un lado, se encuentra que sólo uno de los cuatro docentes a los que se les realizó el diagnóstico logra producir frases sencillas para poder describirse a sí mismo y para dar a entender cuál es su rutina. Por otro lado, los demás docentes tienen dificultad para hacerlo, pues recurren a la lengua materna para poder responder o no, a la pregunta.

En lo que se refiere a la competencia gramatical y lexical de los docentes, por una parte, se observa a través de la prueba diagnóstica, que no pueden conjugar el verbo *to be* y con dificultad pueden construir frases en presente simple. Por consiguiente, en el marco de la descripción de las competencias por niveles del Marco Común Europeo, si un hablante no tiene las bases más simples del inglés como los pronombres personales y la conjugación en presente simple de los distintos verbos, le será muy difícil utilizar adverbios de frecuencia, adjetivos, preposiciones y auxiliares. Por otra parte, en lo que respecta al léxico se encontró que los docentes carecen de un extenso léxico en el inglés, puesto que el que mejor manejan es el de la familia; sin embargo, no cuentan con el vocabulario requerido para el nivel A1 como los días de la semana, meses, números, lugares, profesiones, gustos, transporte, comida, entre otros.

Una vez indagado el nivel de lengua de los docentes a partir de las distintas habilidades, se busca obtener información sobre la misma situación enfocada en los estudiantes. Sobre lo anterior, los docentes manifiestan que la comprensión auditiva es la habilidad que requiere mayor atención “porque en el momento que ellos escuchan, aprenden a pronunciar entonces se trabajan varias habilidades al mismo tiempo” (D10, 2016). Aunque se reconoce la importancia de la comprensión oral, esta habilidad no se desarrolla con frecuencia en las clases de inglés, ya que las docentes manifiestan que no cuentan con suficiente material para desarrollar la habilidad como se debería. Una muestra de ello se evidencia en encuesta inicial de necesidades. Al preguntárseles sobre cuál es la

fuerza primaria de oportunidad para la comprensión oral, los estudiantes responden que son los videojuegos y la internet, ya que representan un 80% de oportunidad; mientras que en el colegio sólo tienen un 20% de la misma para la escucha que proviene de las interacciones con los docentes.

Tras el sondeo sobre el entorno lingüístico del inglés, se encuentra que éste se constituye en un medio para tener acceso a las oportunidades laborales y la inclusión a contextos globales. Sin embargo, se evidencia también la importancia de mejorar el nivel de proficiencia, pues a través del diagnóstico realizado se demuestra que los docentes necesitan de la formación y actualización de conocimientos y, de este modo esto repercutirá en el nivel educativo que tienen los estudiantes en el área de inglés. Así mismo, los docentes manifiestan la necesidad de crear un material como herramienta para el mejoramiento en la habilidad de escucha.

Vale afirmar que dicho reconocimiento se basa en constructos sociales que influyen en sus creencias puesto que es evidente que la relevancia de saber lenguas extranjeras radica en las facilidades que éstas brindan para la comunicación al momento de viajar a otros países, lo cual sintetiza el principal motor para su aprendizaje pues según el 26% de los encuestados, el segundo porcentaje más alto después de quienes se abstuvieron de responder: “nos sirve para viajar y entender” (E21, 2016).

Lo anterior se suma a la participación en contextos globales y la relevancia para la vida académica y laboral, pues con un 23% y 17% respectivamente, los estudiantes encuestados sustentan la importancia de las lenguas extranjeras en que “son necesarias para lo que vayas a realizar” (E30-9, 2016). Además de lo mencionado, se identifica el prestigio de una lengua frente a las otras pues como muestra de ello, los estudiantes confiesan su preferencia por las lenguas que desde su perspectiva son más importantes saber, tales como el inglés, español, francés y portugués. Esto permite ver cuáles lenguas gozan de mayor estatus aun cuando ellos mismos no las hablen, bien sea porque “son con las que la gente se comunica más” (E22, 2016), o porque “son las más usuales en casi todos los países” (E16, 2016).

Teniendo en cuenta los datos presentados en el párrafo anterior, se reconoce que los estudiantes identifican la importancia de una lengua según su fin. En otras palabras, una lengua extranjera representa una oportunidad de abrirse a otros contextos globales.

En coherencia con lo anterior, se evidencia interés, curiosidad y admiración por parte de los estudiantes cuando éstos escuchan a una persona hablar en otra lengua, pues a la pregunta sobre ¿qué sientes cuando escuchas a alguien hablar en una lengua extranjera?, los estudiantes mencionan: “rara, divertido, ganas de aprender el idioma, chistoso, asombroso” (E9, 2016) o “inteligentes, estudiados, alegres, aplicados, juiciosos” (E18, 2016). Siguiendo a Salazar (2015), esto se origina posiblemente debido a que las percepciones acerca de una lengua se relacionan con los grupos sociales que hacen uso de ella. Por esta razón, las actitudes adoptadas ante determinadas formas lingüísticas se refieren a la estima subjetiva, individual o social, que adquieren algunas lenguas, sus variedades o incluso rasgos lingüísticos. Sin embargo, para otro grupo de encuestados, las personas que hablan otra lengua representan incomodidad y evitación: “me quiero alejar, no hablar más, no convivir, no me gusta” (E1, 2016), “no les entiendo, no me gusta que hablen así, me siento mal, incómoda, mal” (E21, 2016); de manera que para el 7% esto implica principalmente posibles dificultades de comprensión, en tanto que se les dificulta entender qué podrían estar diciendo, para así generar un acto de comunicación.

Ahora bien, vale señalar que las políticas educativas del país exigen la inclusión curricular del inglés como lengua extranjera, con el fin de posibilitar la participación de los sujetos en igualdad de condiciones en la cultura global. Por lo tanto, en el contexto mencionado es relevante orientar el análisis de necesidades a la situación del inglés como lengua extranjera, sin olvidar la importancia del papel del español como lengua materna.

Con el fin de indagar sobre la coherencia entre la política lingüística de lengua extranjera inscrita en el país y las percepciones tanto de los docentes como estudiantes frente a la inclusión curricular del inglés, según la información obtenida, se evidenció que existe una alta motivación, entusiasmo y buena disposición. Lo anterior influye en una actitud positiva hacia el proceso de aprendizaje tanto en el caso de los educandos como en el de los educadores. En primer lugar, el 38% de los estudiantes, el segundo porcentaje más alto después de no sabe/no responde, considera el inglés como la lengua más importante, demostrando su interés por aprenderla, sobre otras como el italiano, alemán o mandarín. Esto se sustenta en las actitudes de estudiantes frente al inglés como lengua extranjera basadas en la posibilidad de realizar un intercambio cultural “porque los extranjeros pueden aprender de nosotros y nosotros de ellos” (E27, 2016); es decir que el inglés permite no

sólo conocer sociedades diversas, sino también dar a conocer características culturales que definen a la cultura colombiana.

Por su parte, los docentes sustentan su motivación por el aprendizaje de la lengua en cuestión, principalmente por el gusto personal para realizar actividades de esparcimiento tales como ver televisión o escuchar música, y el deseo de conocer culturas de hablantes de lengua inglesa y enseñarlo a sus estudiantes. Es por ello que los docentes entrevistados demuestran disposición para participar en talleres de formación y actualización en el área de inglés, pues como menciona el MEN (2006), es necesario proponer programas de formación continua para los docentes para motivar el óptimo desempeño de los mismos, y así mismo, generar una mejor enseñanza para los estudiantes. Por otro lado, los docentes consideran el manejo de la lengua como requisito en el campo profesional: “es una herramienta para adquirir nuevas oportunidades laborales y continuar con mi formación educativa, para enseñarlo, viajar al exterior y conocer nuevas culturas” (E5, 2017).

En síntesis, se identifica una disposición para aprender inglés apoyada en el interés por saber más sobre las culturas relacionadas con dicha lengua. Los estudiantes se sienten interesados por los docentes extranjeros que hacen parte de la organización no gubernamental de AIESEC con la que se relacionan y es en esta situación en la que se sienten motivados por aprender inglés: “chévere su idioma, me gustaría aprenderlo, quisiera ser de su país, cómo será por allá, si todos hablan igual de chévere a los que vi” (E16, 2016). De dicha inclinación se desprende probablemente la relevancia otorgada por el 90% al profesor extranjero durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior parece ocurrir debido a que la participación de un docente extranjero en la enseñanza del inglés se asocia con el aprendizaje efectivo, mayor conocimiento, experiencia, comprensión y práctica conversacional de la lengua meta: “un extranjero explicaría mejor que un profesor colombiano” (E7, 2016), “tendría más experiencia ya que es su idioma” (E30, 2016). Por otro lado, una reducida proporción considera que el aprendizaje con un profesor colombiano se facilita dado que éste comparte la lengua materna con el estudiante: “hablan como yo en cambio los otros extranjeros no” (E1, 2016).

Ahora bien, una vez realizada la caracterización de los alumnos y docentes en términos de percepciones y actitudes frente al español como lengua materna y al inglés como extranjera, se da paso al análisis de la categoría enmarcada por la situación de

enseñanza. En la cual el contexto educativo permite establecer una idea sobre el conjunto de decisiones y recursos que definen la situación de enseñanza de las mismas.

Como lo afirma García Santa-Cecilia (2008), la situación de enseñanza y aprendizaje se constituye en primera medida por los recursos humanos, definidos a partir de la formación, el grado de preparación y la actuación docente; ésta última involucra las estrategias de planeación curricular y su correspondiente desarrollo durante las clases guiadas por diversas metodologías. De este modo, se busca un acercamiento a las variables individuales de carácter cognitivo y afectivo de los estudiantes, así como el papel que desempeñan en el aula de clase. Lo anterior con el propósito de considerar las bases de la intervención del educador, las preferencias y experiencias previas al aprendizaje, el grado de tolerancia hacia el error y las oportunidades de uso de la lengua. La importancia de los materiales didácticos disponibles, por su parte, es crucial en tanto que éstos influyen en gran medida en la labor docente y a su vez, el planteamiento y desarrollo de un curso. Así pues, la coordinación de los recursos materiales y humanos representan factores determinantes orientados a dar respuesta a las demandas del contexto institucional, es decir, enfoque pedagógico, principios, objetivos y planeación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Del mismo modo que se han venido desarrollando los análisis de necesidades de cada campo de investigación, en torno a la lengua materna y en este caso las prácticas de enseñanza de la misma, se evidencia que las tres docentes coinciden en que el aprendizaje de español inicia desde transición, con planas, ejercicios de motricidad fina y gruesa para la escritura, con la lectura de imágenes, cuentos, noticias y carteles, entre otros. Además, las tres afirman hacer uso del método silábico que consiste en fragmentar las palabras en sílabas para decodificar el lenguaje escrito convencionalmente, para así enseñar lectura.

Sobre lo anterior, las docentes encuentran útiles los aportes orientados a las estrategias de enseñanza, pues notan que los niños tienden a aburrirse en clase. En consecuencia, una de las solicitudes en las que las docentes hacen mayor énfasis en conversaciones informales, es que se compartan herramientas: “nuevas maneras de enseñar” ya que afirman que son necesarias y que no las poseen debido a la falta de tiempo para acudir a cursos o talleres de actualización pedagógica. Con respecto a lo anterior, D1 (2016) afirma: “pienso que todos los días debemos aprender algo nuevo”. D2 (2016) por su

parte, hace una analogía con la labor de ser médico y dice que las maestras como los médicos deben actualizarse para poder enfrentarse a las nuevas necesidades de sus pacientes.

Ahora bien, indagando sobre las concepciones pedagógicas de las docentes es posible sostener, con base en lo registrado, que no está muy claro a qué hace referencia el concepto de cultura escrita o enseñanza del lenguaje como práctica sociocultural. Lo mencionado por las docentes al respecto es que tiene que ver con modismos regionales, las costumbres, el dialecto, las jergas, las etnias y la cultura en general. Realmente se considera cierto que todos esos aspectos que las docentes mencionan deben reconocerse en los estudiantes; no obstante, hace falta considerar que el concepto por el que se indagó tiene que ver con la postura desde la cual se sitúa una práctica de enseñanza.

El Ministerio de Educación Nacional colombiano (2010), en el documento *Manual de Implementación Escuela Nueva*, hace referencia al lenguaje como práctica sociocultural y afirma que desde esa perspectiva “El lenguaje es el instrumento que permite convertir la experiencia humana en significación; a través de él el niño construye su identidad, se relaciona con el mundo, conceptualiza, se inserta en su comunidad, etc. ”. Así pues, entender el lenguaje como práctica sociocultural sí implica que el docente reconozca el trasfondo histórico-cultural de cada uno de los niños, pero además de eso, que reconozca el lenguaje desde esa postura es saber darle sentido a la enseñanza, relacionar los saberes a un contexto y una realidad particular que es significativa para los niños.

En respuesta a lo expuesto anteriormente, se creen entonces necesarios unos encuentros reflexivos con las docentes, los cuales serán espacios para el análisis, la socialización y la construcción de saberes en torno a las prácticas de español como lengua materna, pues existen alternativas a lo tradicional en cuanto a lo que respecta a la enseñanza de lectura y escritura en el primer ciclo. Así pues, mediante una revisión rigurosa de antecedentes se encontró que son varias las experiencias que avalan, mediante publicaciones y análisis de prácticas en torno a la enseñanza de lenguaje en primer ciclo, que la reflexión sobre la propia práctica es importante para fortalecer y resignificar la puesta en escena. A manera de ejemplo, se retoma el referente de orden nacional considerado importante. El PNLE «Leer es mi cuento», respaldado por el MEN, el cual afirma la pertinencia y eficacia de reconocer la lectura y la escritura como prácticas

socioculturales, describiendo como fundamental este enfoque para potenciar significativamente, tanto las habilidades comunicativas de los estudiantes como la educación en torno al lenguaje (Campo, 2013).

Como es posible constatar con Schön (1998), la enseñanza reflexiva desafía el orden de saberes tradicionales en torno a la práctica. Así mismo, ésta reflexión es pertinente y se puede describir como útil no solo para el ejercicio de enseñar, sino también para replantear las virtudes y cualidades primordiales de la institución educativa, además de repensar estrategias y asumir una posición crítica frente a las mismas. De esta manera, con base en lo anterior y teniendo en cuenta ciertos vacíos de orden conceptual evidenciados en los cuestionarios autoadministrados y las entrevistas semiestructuradas, por parte de los docentes, la metodología tradicional sobre la cual se desarrolla su práctica y los referentes legales que en este trabajo se abordan, se considera viable y pertinente una intervención que involucre trabajo con las docentes directamente.

Con respecto a los docentes de planta del área de inglés, se observó que, aunque estos han tomado cursos para el aprendizaje de dicha lengua, sienten que su progreso ha sido lento y limitado: “realicé un curso en la Universidad Panamericana, pero el proceso de aprendizaje ha sido muy básico” (D1, 2016). Sin embargo, los docentes se interesan por avanzar en su proceso de aprendizaje ya que estudian autónomamente, tal como lo afirma uno de ellos: “busco la forma de retroalimentación a través de la lectura, documentándome por internet” (D4, 2016). Además, como estrategias para practicar y reforzar sus conocimientos, se apoyan en el uso del diccionario, la música y emisiones televisivas.

Por otra parte, a partir de las encuestas realizadas, así como conversaciones informales tanto con docentes de planta de español como de inglés, los voluntarios de AIESEC y al padre rector de la institución educativa, los recursos didácticos de la institución varían de acuerdo con cada docente. En otras palabras, cada uno diseña su propio plan de estudios y materiales para el desarrollo de la clase con base en su criterio y en las necesidades del curso asignado. Vale señalar que en las decisiones con respecto a la planeación curricular participan todos los docentes en un proceso dialógico y de negociación, teniendo como eje principal los lineamientos de la Secretaría de Educación: “primero nos reunimos y concertamos y empezamos a trabajar siguiendo los lineamientos de la secretaria de educación.” (Padre Rector, entrevista, 17 de febrero de 2017). Como

muestra de ello, el Padre Rector afirma: “a cada docente le doy su autonomía que consiste de acuerdo a la necesidad que se presente, él o ella debe acomodar una determinada actividad bajo los lineamientos” (Padre Rector, entrevista, 17 de febrero de 2017).

Para la enseñanza del español, las docentes de primer ciclo coinciden en el planteamiento de objetivos y la importancia de la planeación de las clases. Una de ellas compartió que sus planeaciones las orienta desde lo planteado por los Estándares Básicos de Competencias, elaborado por el MEN, donde se especifica qué deberían saber los niños según el grado. Por su parte, otra docente expresó:

Uno al planear sus clases, uno llega fresco, fresco en el sentido de la mente, la mente la lleva uno fresca. Nunca una clase es igual a la otra, uno siempre se inventa, a uno siempre le están llegando ideas nuevas, uno dice – ¡Ay! ¿y esto por qué no se me había ocurrido antes? o ¡Uy! trabajemos con esto que se me va a facilitar. Entonces las clases obviamente deben ser planeadas. (D2, entrevista, 18 de marzo de 2016)

Lo anterior evidencia que cada docente es autónomo para aplicar o adaptar lo previamente establecido tanto en los lineamientos dirigidos para cada área como en el consenso realizado por todos los actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto mismo ocurre durante el desarrollo de las clases de inglés a cargo de los voluntarios de AIESEC, pues a partir de distintas observaciones, se evidenció la implementación de un diagnóstico inicial para proceder a establecer los temas, las estrategias y actividades para llevar a cabo durante su estadía en el colegio. No obstante, dicha labor eventual ocasiona que estos actores involucrados temporalmente, no sean partícipes del proceso de los estudiantes y no se lleve un reporte actualizado con los contenidos enseñados, así como los posibles aspectos a mejorar.

Como es de notar, la planeación curricular incide en gran medida en el éxito de una clase, así como el planteamiento inicial de los objetivos y las estrategias o metodologías para cumplirlos. Con relación a estas últimas, la base metodológica de la institución en cuestión se orienta a la participación activa de los educandos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las docentes de primer ciclo coinciden en la relevancia de permitir que los niños se involucren en la selección de temas a trabajar dado que es necesario tener en cuenta sus intereses y preferencias. Frente a esto, el Padre Rector afirma que los estudiantes están comprometidos con su rol en el colegio tanto en casa como dentro de la institución. En palabras del Padre Rector: “busco concientizarlos a que ellos no vienen a que les

enseñen, sino a ser guiados en su aprendizaje” (Padre Rector, entrevista, 17 de febrero de 2017).

De este modo, y con el fin de interpretar la participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la encuesta inicial de necesidades se orienta a indagar sobre los contextos que permiten a los estudiantes la práctica del inglés como lengua extranjera. Además, se caracteriza la actitud de los estudiantes frente a la retroalimentación como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como también el grado de tolerancia hacia el error durante el desarrollo de los mismos.

En primer lugar, la búsqueda de oportunidades de uso de la lengua cumple un factor determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la medida en que el entorno tiene la capacidad de modificar la percepción, interés y motivación de los alumnos, y esto a su vez genera efectos positivos en su aprendizaje. Para este aspecto, el 29% de los encuestados menciona que el colegio representa el espacio que proporciona más oportunidades de contacto y de aprendizaje. Seguido a éste, nombran la internet, libros, periódicos o revistas, y televisión y películas. Sin embargo, según los datos, dichas oportunidades son reducidas, siendo *a veces* la frecuencia más seleccionada, convirtiéndose los videojuegos y la internet en la fuente primaria que media este contacto, ya que es aquí en donde han aprendido más palabras y/o expresiones en inglés.

La información recogida sugiere que la enseñanza del inglés en el Colegio Juan Pablo II, involucra principalmente la escritura con un 22%, seguido de otras actividades como el trabajo en grupo con un 18%, al igual que la lectura. Es relevante mencionar que el 17% de los encuestados afirma que trabajar en grupo corresponde a la actividad que más les gusta realizar durante las clases en general. Posteriormente, el 14% coincide en la preferencia por escribir, leer y escuchar canciones. Con respecto a la producción oral, el 27% confiesa realizar y disfrutar dicha habilidad durante las clases en general y específicamente, en la de inglés. Por tanto, las distintas estrategias pedagógicas desarrolladas en la enseñanza de dicha lengua extranjera corresponden a aquellas que motivan su proceso de aprendizaje. A raíz de ello, los estudiantes manifiestan sentirse cómodos al desarrollar actividades de producción (42%) y comprensión escrita (38%).

En vista de que el grado de comodidad durante la ejecución de las habilidades del lenguaje puede constituirse como influyente en la delimitación y señalamiento de las

preferencias con respecto a éstas, las actitudes frente al error hacen parte de la caracterización de la situación de enseñanza y a su vez, definen la relación profesor-lenguaje-estudiante. Así pues, el error es concebido por el 80% de los estudiantes como un evento principalmente infortunado debido a que representa una situación que los hace sentir vergüenza, frustración, enojo y miedo a recibir regaños, malas calificaciones y burlas por parte de los demás. Como muestra de ello, algunos expresan: “me da pena que mis compañeros puedan y yo no” (E22, 2016) o “si hago algo mal, me califican mal” (E15, 2016). No obstante, al producirse por falta de comprensión, el error también es visto como una oportunidad de aprendizaje, esfuerzo y persistencia: “creo que debo esforzarme más” (E30, 2016). Por tanto, para el aprendizaje de una lengua nueva, la guía y la retroalimentación adecuada sobre lo realizado durante las clases hacen que el error se convierta en una oportunidad para alimentar la motivación hacia el aprendizaje.

Sumado a los recursos humanos, la coordinación de los recursos materiales disponibles cumple un rol fundamental en la caracterización de la situación de enseñanza. Con respecto al material de trabajo, el rector afirma que las docentes “deben ser creativas para adquirir o cómo construir el material a partir de lo que se cuenta o lo que los niños traen” (Padre Rector, entrevista, 17 de febrero de 2017). De esta manera, además de contar con una biblioteca con varios libros de inglés, las docentes encargadas recurren a diversas fuentes de apoyo tales como guías, imágenes, audios, cartillas, carteleras, así como recursos tomados de internet. Se evidencia entonces que dicho apoyo didáctico cumple la función de orientar la planeación y desarrollo de las sesiones de clase y por ello, las adaptaciones, modificaciones o propuestas por parte del grupo docente son pertinentes siempre y cuando se realicen en función de las características, necesidades, intereses y expectativas de los aprendientes, así como de los objetivos del programa del curso.

En conclusión, la descripción de los diferentes aspectos que componen e influyen en la situación de enseñanza en el Colegio Juan Pablo II permite el acercamiento y singularización del contexto en términos lingüísticos, socioculturales y políticos. Con ello, se brindan las bases para conocer los escenarios para motivar la reflexión curricular en lengua materna y en lengua extranjera, y así identificar las necesidades que justifican cada propuesta investigativa.

4. Justificación

Este trabajo investigativo se enmarca en la línea de investigación de lenguaje, aprendizaje y enseñanza del Departamento de Lenguas, puesto que indaga sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna y la lengua extranjera. Lo anterior se pensó desde una apropiación de los factores socioculturales y políticos que permiten potenciar los recursos humanos y materiales de la institución. Así pues, este macroproyecto, parte de las situaciones descritas en el análisis de necesidades para realizar un aporte significativo y necesario al campo investigativo de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, así como la realidad educativa del contexto en el que está inmerso. A partir de esto, se pretende, entre otras cosas, incentivar que más estudiantes se motiven a trabajar y apoyar proyectos sociales para la reflexión y el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación colombiana.

Ahora bien, esta investigación colectiva aporta a nuestra formación como estudiantes de la Licenciatura, dado que se entiende como una oportunidad para poner en contexto los conceptos abordados durante el pregrado. Además, se responde a un conjunto de necesidades de los actores educativos mediante la orientación de la práctica docente, y con ello el aprendizaje de español como lengua materna y de inglés como lengua extranjera. Así pues, el macroproyecto se orientó desde un propósito y un interés social por el empoderamiento de los maestros y estudiantes.

Más allá de lo dicho, se estima pensar en el trabajo con docentes partiendo de que las investigadoras se forman para serlo. Además, se cree en la idea de que los maestros juegan un rol de gran importancia como mediadores y acompañantes participativos, que desde el enfoque asumido, promueven la construcción de conocimientos y no su transmisión. Lo anterior se realiza desde una «filosofía Javeriana» que propone en los valores planteados en los estatutos de la PUJ: *servir a la comunidad para la consolidación de una sociedad más justa y más culta* (Estatutos de la Pontificia Universidad Javeriana, 2003, p. 2).

5. Presentación del problema de investigación

El presente proyecto de investigación se originó después de tener algunos acercamientos con los estudiantes del Colegio Juan Pablo II. En éstos, se observaron distintas actitudes de agresión física y verbal entre ellos, en particular en los de grado cuarto. Simultáneamente, se percibió que el desempeño de los mismos en las habilidades de lectura y escritura era susceptible de mejorar. De manera que, para profundizar en ello, se realizó una encuesta diagnóstica (ver anexo 14.9), para conocer las actitudes de los estudiantes de cuarto a décimo grado frente a las habilidades mencionadas, y algunas percepciones sobre la institución. Igualmente, se indagó mediante charlas informales con los profesores sobre el manejo del Plan Nacional de Lectura y Escritura (2011) en el plantel para saber cómo era la implementación del mismo, a esto ellos afirmaron que había una ausencia de un seguimiento formal del PNLE.

A partir de los resultados obtenidos, surgió el interés y la necesidad de intervenir de manera conjunta en los dos aspectos señalados con los estudiantes de los grados quinto y sexto por dos razones. Por un lado, en el año en el cual se iba a realizar la ejecución del proyecto, los estudiantes de cuarto -en los que se observaron las actitudes mencionadas previamente- ya estarían cursando quinto, y compartirían clases con los de sexto. Además, los dos grados estarían en una transición académica, cognitiva, social, y demás lo que subyace un momento de cambios importantes en estas dimensiones. Por el otro, se consideraba que la lectura se extiende no sólo al ámbito cognitivo y académico, sino también social, cultural y personal, y por medio de ésta se podría contribuir a la mejora de las relaciones interpersonales de estos estudiantes de la institución en cuestión. En efecto, se planteó la siguiente pregunta:

¿Cómo se podrían fomentar valores en los estudiantes de quinto y sexto grado del colegio Juan Pablo II?

6. Objetivos

Objetivo general

Diseñar una estrategia pedagógica que fomente los valores en los estudiantes de quinto y sexto grados del colegio Juan Pablo II a través de la lectura y la escritura.

Objetivos específicos

- Definir la estructura del club de lectura que fomente los valores éticos en los estudiantes de quinto y sexto grados del Colegio Juan Pablo II.
- Determinar el tipo de actividades pedagógicas que promuevan el gusto por la lectura y la escritura creativa.
- Evaluar el club de lectura como espacio para el fomento de los valores.

7. Antecedentes

Para crear dichos clubes de lectura se tuvo en cuenta cuatro estudios previos sobre este tema que verifican la relevancia de la presente investigación. Estos, se van a abordar desde una perspectiva geográfica, de contexto internacional a nacional.

En primer lugar, encontramos la investigación toma lugar en Sídney, Australia. Titulada: “El poder y la pasión: Encendiendo un amor a la lectura a través de los clubes de lectura”³. El estudio se realizó en el colegio ‘St Andrew’s Cathedral’ en el año 2000 y fue publicado por Elizabeth Greef en este mismo período. Empezó en el año 1995 con 500 alumnos (al principio sólo hombres, ya que era un colegio masculino) y ascendió a 1000 incluyendo niñas. El Proyecto fue aprobado por padres de familia, el director del colegio y el resto de la comunidad estudiantil (profesores y estudiantes). El objetivo de la autora era formar aprendices de por vida que fueran capaces de ser ciudadanos de una sociedad del conocimiento y desarrollar en los estudiantes una pasión por la lectura. Genera un espacio mediado por la literatura donde se considera que esta ayuda a ampliar los conocimientos sobre el mundo y la vida a partir de experiencias que no necesariamente fueron vividas por el lector (Chambers, 1993; en Greef, 2000). A la vez, se propician discusiones donde como reglas generales se plante el permiso a estar en desacuerdo, la oportunidad de tener la palabra y la omisión de respuestas correctas (Ward, 1998; en Greef, 2000)

De acuerdo con los resultados, se empezaron a ver lectores apasionados, empoderados e independientes. A la vez, el ejercicio de la lectura se fue representando como un hábito que los estudiantes adoptan por placer y es justamente uno de los objetivos del presente proyecto, que los estudiantes lleguen a tener la actitud de leer por placer, por entretenimiento, no porque les sea impuesto este ejercicio, sino porque les guste leer y se interesen por las discusiones que surjan en el club de lectura. Este antecedente es relevante para dado que la metodología empleada es adecuada para el desarrollo del club de lectura.

En segundo lugar, está el estudio realizado en un colegio público en Estados

³ Traducción hecha por el autor. Original: “The Power and the Passion: Igniting a Love of Reading through Literature Circles.”

Unidos por Trisha Wies Long y Mary K. Gove, que se titula: “Como por medio de estrategias de compromiso y grupos de literatura se puede promover respuestas críticas, en niños de cuarto grado de una escuela urbana”⁴. El estudio fue elaborado en el 2004 por dos profesores universitarios quienes decidieron implementar un grupo de lectura con el fin de que cada estudiante descubriera un gusto y algunas de sus habilidades analíticas por medio de este. Su principal cuestionamiento era saber por qué la motivación e interés hacia la lectura se disminuye cuando los estudiantes están en grados superiores. Para ello, se inició un club de lectura en un colegio público en un sector urbano y con estudiantes de 4º grado. Como punto de partida se tomaron en cuenta las perspectivas de los estudiantes hacia la lectura donde se evidenció que a algunos les gustaba leer, pero a otros no, porque sentían que era una obligación y no eran temáticas significativas. Para el presente estudio es fundamental tomar en consideración las perspectivas iniciales frente a las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes involucrados en el club de lectura.

Por medio de entrevistas a los estudiantes, observación, diarios de campo y durante cuatro sesiones, de tres horas cada una, se evidenciaron muestras de avances significativos en cada estudiante, pues no solo podían hablar sobre un hecho situado en un momento específico, sino que también podían argumentar sobre ello. Este estudio parece pertinente, ya que mediante cuatro sesiones de lectura con niños de grado cuarto se logró promover en ellos una nueva perspectiva hacia la literatura. También, los maestros empezaron a concebir la necesidad de implementar nuevas estrategias de participación donde los estudiantes fueran desarrollando un cuidado por su discurso, por medio de cuestionamientos e hipótesis. A la vez los instrumentos validaron de manera significativa el progreso que hubo.

En tercer lugar, encontramos la tesis de posgrado de Anne Hillier (2004), la cual fue realizada en Canadá. Ésta se titula: “Implementación de grupos de lectura en una clase de inglés en una escuela rural: viaje de un profesor para cambiar la actitud de sus estudiantes hacia la lectura.”⁵. Es una investigación que se realizó en una escuela pública y

⁴ Traducción hecha por el autor. Original: How engagement strategies and literature circles promote critical response in a fourth-grade, urban classroom

⁵ Traducción hecha por el autor. Original: Implementation of literature circles in rural high school English class: One teacher’s journey of changing student attitudes toward Reading

rural de Utah con los estudiantes de grado 11. Allí, las pruebas de comprensión de lectura indicaban que el 55% de los estudiantes pertenecientes a escuelas distritales están por debajo del nivel de la habilidad de lectura de acuerdo a la USOE (Utah State Office of Education, 2003). El autor percibe los clubes de lectura como la oportunidad para evidenciar las necesidades tanto de los estudiantes como de los profesores en la habilidad de lectura. El Club se implementó durante las últimas cuatro semanas del tercer trimestre escolar, Hillier tenía clase de inglés con el grupo cada día de la semana por 65 minutos. Al inicio se evidenció que los estudiantes no tenían confianza para participar porque no se sentían seguros con los compañeros. Desde ese momento, su principal cuestionamiento fue cómo podía implementar un ambiente cuyo enfoque fuese el aprendizaje colaborativo.

Se hizo uso de diarios de campo (alrededor de 300 diarios) donde se recolectaban las observaciones, reacciones y reflexiones de los estudiantes y del profesor. Además, se hacía uso de grabaciones, entrevistas y encuestas que permitieron observar un avance significativo en las intervenciones que tenían los estudiantes. Adicionalmente, el autor se basa en los planteamientos de aprendizaje desarrollados por Vygotsky (1978) quien considera éste como un proceso que se adquiere mediante el contacto con otros, es decir, social (en Hillier, 2004). La investigación realizada por Hillier es de relevante porque busca generar en los estudiantes un interés por la literatura por medio de la interacción con otros. Por tal motivo, sitúa al maestro en un segundo plano, pues es quien se encarga de generar las condiciones necesarias para que los estudiantes comiencen a estructurar de una manera adecuada sus intervenciones

Por último, hemos llegado a una investigación en un contexto nacional realizada por la profesora Consuelo del Pilar López en un colegio público en la ciudad de Bogotá, que tuvo como población los grados décimos y once. Se titula “Círculos literarios: una puerta a las experiencias de vida de los estudiantes en el salón de clase”⁶. Fue publicada en el año 2007. Los estudiantes toman tres horas de lengua extranjera (inglés) semanalmente; sin embargo, las discusiones en los clubes de lectura eran en español. Primero, ella hizo una encuesta a los estudiantes de qué libros preferían. Los resultados revelaron que preferían leer sobre temas misteriosos como ‘el gato negro’. Allí, ella tuvo

⁶ Traducción hecha por el autor. Original: Literature circles: a door to students' life experiences in the classroom

una dificultad y era conseguir los materiales, puesto que la institución no tenía recursos suficientes para adquirir los libros. Así que tuvo que pedirlos prestados a colegas y profesores de la maestría para poder cumplir su objetivo. Esta situación se asemeja a la presente investigación, ya que en el Colegio Juan Pablo II no hay suficientes recursos materiales suficientes. La metodología fue la siguiente: los estudiantes elegían un libro, puesto que de acuerdo con López (2007) se debe promover la selección libre y no impuesta. Después, se tuvo en cuenta el nivel de inglés de sus estudiantes y se organizaron en grupos pequeños para ayudarlos con el vocabulario mientras leían en voz alta. En lo que respecta al contenido, les hacía diferentes ejercicios como verdadero y falso, unir, organizar, describir y completar mapas mentales. Todo esto le apuntaba a que ellos comprendieran el texto, debido a que si no entendían no podía haber ninguna discusión en torno a éste.

Un aspecto clave en esta investigación fue la interacción que se daba en las discusiones en los clubes de lectura, puesto que los estudiantes se reunían y compartían diferentes puntos de vista, ideas y experiencias. La autora menciona como uno de los hallazgos y resultados más importantes de la investigación fue el hecho de que los estudiantes comprendieran diferentes ‘dimensiones’ del ser humano, teniendo en cuenta los valores y la cultura a través de los clubes de lectura. En esta medida, esta investigación concuerda bastante con uno de los objetivos de la investigación el cual es contribuir a la formación integral de la institución mediante la formación en valores en el club de lectura.

Para concluir este apartado, resulta pertinente recalcar la relevancia de las anteriores cuatro investigaciones. Aunque se ubican en diferentes contextos geográficos e institucionales tienen una situación problemática similar a la presentada, en decir, se busca promover espacios de lectura y aprendizaje mediados a la vez por las relaciones entre estudiantes. Así, tener como ejemplo problemáticas similares a la planteada se pueden optar por la toma de decisiones en cuanto al Marco conceptual y Marco metodológico que se van a presentar a lo largo del texto.

8. Marco conceptual

Antes de comenzar cualquier estudio es ineludible profundizar sobre la naturaleza de aquello que se pretende indagar. Esta investigación está enfocada en la implementación de un club de lectura. En este caso es imprescindible fundamentarse en el PNLE, conocer la naturaleza de la lectura, aproximarnos a una definición de ésta, identificar su proceso, sus tipos y la importancia de esta habilidad en la sociedad. En el presente texto se busca desarrollar el término de lectura por placer como un pilar de este proyecto, la lectura en voz alta como una forma de incentivar la lectura por placer, Estos dos con el fin de promover un gusto en los estudiantes por esta actividad y generar lectores activos y voraces. Así mismo, es relevante conocer las estrategias de lectura para que se lleve a cabo dicha lectura, puesto que son éstas las que permitirán establecer unos objetivos y un orden en cada sesión del club de lectura y, de esta manera, se pueda dar la escritura creativa en el club. Ésta última como resultado de todo lo anterior, ya que depende del desarrollo de los conceptos previamente mencionados. Además, se espera proponer una estrategia pedagógica de educación en valores que está ligada a la filosofía institucional la cual será el eje central del este club.

8.1 Plan Nacional de Lectura y Escritura

Desde el marco de la ley, se sustenta la creación y constitución del club de lectura. En el Ministerio de Educación, la lectura y la escritura son vistas como un componente primordial en la sociedad, puesto que permiten construir el conocimiento e intercambiar información. Por ello, se creó el “Plan Nacional de Lectura y Escritura” en el año 2011. El PNLE está constituido por tres componentes: los materiales de lectura y escritura, el fortalecimiento de la escuela y la biblioteca, y la formación de otros mediadores de lectura y escritura. Para la creación del club de lectura que se propone en este proyecto se tomarán en consideración dichos componentes para ayudar a cumplir con el propósito del Plan en la institución.

Este proyecto procura que los niños y jóvenes tengan la posibilidad de tener espacios (como la biblioteca escolar) en los que se presenten ‘verdaderos’ lugares de aprendizaje y diversión y que mejoren sus competencias comunicativas a través de la lectura y la escritura. De igual modo, busca que a partir de estas dos actividades ellos sean ‘buenos lectores’. Para esto, se interviene en habilidades que ayudan al niño y al joven a generar conocimientos y un pensamiento crítico (PNLE, 2011).

Desde el marco jurídico y político, el PNLE vincula los planteamientos estipulados en la Ley General de Educación la cual regula las normas generales concernientes al ámbito educativo. Así, el PNLE (2011) “fomenta el gusto por la lectura, contribuye al pleno desarrollo de la personalidad, promueve la adquisición y generación de conocimientos, y el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva a partir de la lectura y la escritura” (p. 27). Éste establece como objetivo general:

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, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y del papel de las familias en estos procesos. (PNLE, 2011, p. 7)

En este sentido, en los próximos párrafos se profundizará en todo lo concerniente a la lectura para explicar cómo desde el club de lectura que se implementará en el Colegio Juan Pablo II se pretende comenzar a integrar los planteamientos que sugiere el PNLE (2011).

Ahora bien, el acto de leer en la cultura escrita es de suma importancia para el acceso a la sociedad de la información. Además, a través de ella se logra eliminar los bajos niveles de alfabetización. Así pues, la lectura es un acto de interacción en el cual recae una inmensa relevancia no solamente social, sino individual. El PNLE sostiene que:

La lectura es un proceso social e íntimo a la vez. Es individual, en tanto permite al sujeto construir su mundo de significaciones y adentrarse en otras

realidades, y social, en la medida en que media las relaciones con otros (sujetos e instituciones), la participación en las dinámicas sociales, la toma de posición frente a la sociedad en la que se vive y que continuamente se construye. (PNLE, 2011, p. 11)

A nivel nacional las estadísticas muestran que hace falta promover la lectura, pues los resultados obtenidos en diferentes pruebas y estudios internacionales tales como Pirls, Pisa y Serce (que evalúan el desempeño de los estudiantes en lectura y escritura) y las pruebas nacionales como Saber (en la sección de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje) son desfavorables en cuanto al gusto por la misma. Este es uno de los antecedentes primordiales en la instauración del Plan, debido a que para un alto porcentaje de estudiantes el acto de leer parece ser aburrido. En consecuencia, una postura que toma el Plan es fomentar la construcción de la lectura como hábito, como una práctica agradable y placentera en distintos momentos y espacios (PNLE, 2011).

El club de lectura que va a ser implementado en el presente proyecto tiene en cuenta lo planteado anteriormente por el PNLE (2011) como un umbral que va a permitir que los objetivos generales y específicos se logren abarcar.

8.2 Naturaleza de la lectura

Desde hace más de cuatro millones de años la oralidad era el único medio de comunicación viable. Sin embargo, la habilidad de representar símbolos mediante el lenguaje escrito fue posible hasta hace 4.000 o 5.000 años, y por ende también la habilidad de interpretar estos mismos, lo que hoy concebimos como lectura (Wolfe & Nevills, 2004). Es necesario remontarse a la antigua Grecia del siglo V a. C. donde se encuentran ciertas evidencias sobre la práctica de la lectura silenciosa, la cual para los poetas dramáticos representaba cierta cercanía con su público en una época de guerra (Knox, 1983; en Caballo, Chartie, Bonfil, 1997).

A finales del siglo III a. C. se da origen a una literatura latina basada en modelos griegos. A la vez, llegan las bibliotecas griegas transportadas en botines de guerra. En aquel

entonces se encontraban en auge las influencias helénicas propias del género novelesco, las cuales empiezan a generar lo que López (2007) denomina, “la necesidad de una lectura por placer” (p.5). Sin embargo, al ser historias de aventuras y romances pasaron a concebirse como el género evasivista de la realidad, pues pretendían solamente entretener al lector; en contraste con la lectura cognoscitiva cuyo objetivo era el razonamiento. La lectura de estos últimos, exigía un nivel de dominio del lenguaje técnico y un alto nivel cognitivo. Por lo tanto, no todos podían tener acceso a éstos (Caballo et al., 1997).

En aquel entonces, el proceso resultaba ser complejo pues implicaba un trabajo físico y cognitivo arduo, ya que mientras se estaba leyendo, la mirada ya debía estar puesta en la próxima palabra. A partir de ahí, se empieza a concebir el arte de la lectura en voz alta, la cual podía ser directa o realizada por un lector frente a un público. Allí, comienzan a suscitarse ciertas características del lector u orador como por ejemplo, su tonalidad y movimientos frente al público dependiendo de los textos literarios (poéticos, filosóficos y científicos) (Caballo et al., 1997).

Es cierto que antes de aprender a leer se debía aprender a escribir, por ello iniciaron los procesos de enseñanza de ambas habilidades desde que eran pequeños. Sin embargo, una verdad hasta el día de hoy es que el acceso y las condiciones de aprendizaje de estas habilidades varían de acuerdo con las épocas, el estado social y las circunstancias del individuo (Caballo et al., 1997).

Ya en la Edad Media se continúa con la concepción de una lectura compleja que exigía un conocimiento amplio de las reglas gramaticales, es decir, el lector debía identificar cuidadosamente los elementos morfológicos y fonéticos. Esto con el fin de tener una lectura asertiva y coherente donde sus tonalidades tuvieran coherencia con el texto. Por último, otro de los cambios que tuvo esta habilidad durante la Edad Media fue el regreso a la lectura silenciosa, ya que se consideraba que el lector tenía una mayor comprensión del texto. A pesar de ello, se hacía uso de la lectura en voz alta durante el proceso de aprendizaje, pues le permitía al instructor corregir y redireccionar al aprendiz hasta que lograra su independencia (Caballo et al., 1997), como se sigue

utilizando hasta el día de hoy.

Así, se puede afirmar que la lectura es una práctica social que posibilita involucrarse en un mundo cuya historia y herencia cultural se ha mantenido gracias a lo que se comprende como cultura escrita, que integra la lectura y la escritura. Es imperativo tener conocimiento sobre la naturaleza de la lectura y las razones por las que hoy el leer posibilita la oportunidad de adentrarse en el mundo de la información. Además, resulta relevante conocer su proceso físico y cognitivo para comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en el Colegio Juan Pablo II.

De acuerdo con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), la lectura se define como “un proceso significativo y semiótico, cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (p. 27). Esta es una herramienta que permite conocer el mundo, pues abarca todos los temas de los que se puede hablar. Conocer el mundo es aprender sobre culturas, ideologías, estilos de vida, problemas sociales, seres humanos, geografía, historia, procesos mentales, animales, ciencias sociales y cualquier asunto que se pueda imaginar. En el PNLE (2011) se afirma que “leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (p. 11). Esto quiere decir que la lectura no sólo es entendida desde una perspectiva cognitiva, sino también sociocultural, pues la interacción mediada por el lenguaje es la que permite construir dichos símbolos y significados. Por consiguiente, desarrollar esta habilidad requiere de un proceso que tiene un punto de partida, pero no uno final.

La lectura está presente desde que el sujeto puede ver, pues lee el contexto, su realidad. Leer el contexto antes que la palabra es lo esencial en este proceso de transformación del que se ha venido trabajando en este escrito. Según Freire y Macedo (1987) “la lectura de la realidad siempre precede a la lectura de la palabra, así como la palabra implica una continua lectura de la realidad” (p.56). La lectura de la realidad inmediata supone analizar, interpretar y comprender porque las cosas son como son, porque las personas se comportan de una manera y no de otra, porque todo tiene un orden

y funciona de un modo específico. Siempre hay una relación dialógica entre cómo se lee el contexto y cómo se lee el texto. Por ejemplo, si un individuo ve la palabra casa inmediatamente la asocia a una estructura que se usa como un refugio, un lugar donde habitar, pero más allá de su función, esto lo remite a una imagen de su propia “casa”, o la casa que desea tener, o a la casa que le causa terror, o a una película, y demás (Ramírez, 2009). En otras palabras, leer la palabra “casa” y realizar el proceso cognitivo de decodificación, implica una serie de procesos mentales y afectivos que surgen instantáneamente, puesto que no se puede separar el significado del significante. Si se hiciera esto, no habría ninguna transformación que es lo que la lectura puede causar y lo que se pretende generar a través del club de lectura.

Se parte de la concepción de que aprender a leer es un proceso complejo, ya que es un acto no natural en el sistema biológico del ser humano, pues es una habilidad que se adquiere, contrario a la habilidad oral que se da por desarrollo natural (Wolfe & Nevills, 2004). Para comprender este proceso de decodificación es pertinente citar los planteamientos de Wolfe y Nevills (2004) quienes afirman que “mientras el ojo persigue las palabras en una oración a través de la página, el cerebro debe usar continuamente su sistema neuronal diseñado por la naturaleza para tareas completamente diferentes, tales como buscar comida o depredadores”⁷ (p.2).

El nivel de dificultad de la lectura depende del sistema de lenguaje. Por ejemplo, en español hay una concordancia entre el sonido y el símbolo, por eso en el sistema tradicional educativo desde pequeños se desarrolla primero la conciencia fonológica que comienza con el reconocimiento de las vocales, luego, el reconocimiento de las sílabas, que se da mediante la conjugación de las vocales con una consonante, como: /ma/ /mu/, es decir, se plantea un sistema segmentado del lenguaje (Corral, 1997). Las docentes de primera infancia del colegio Juan Pablo II conciben la enseñanza del español como un proceso lectoescritura. En este, se comienza por lectura de imágenes (grados cero) para llegar a la lectura de textos más complejos como: cuentos y poemas (en grados segundo y

⁷ Traducción hecha por el autor. Original: “As the eye chases the words in a sentence across the page, the brain must continuously use neutral system designed by nature for entirely different task, such as looking for food or predators.”

tercero), tal como lo manifestó D1, es que el individuo adquiera una fluidez, la cual sólo se da cuando el proceso biológico y neuronal se vuelve automático; el ojo y el cerebro van asociando los conceptos simultáneamente (entrevista, 2016). Sin embargo, este proceso de decodificación no implica la comprensión de la información.

Existen varias propuestas referentes al proceso de lectura, entre ellas, resulta conveniente conocer la de Alderson (2000), quien expone la existencia de tres niveles de comprensión de un lector, los cuales se desarrollan de la siguiente manera: “primero aprenden cómo comprender literalmente un texto, luego a inferir significado del texto, y sólo después aprenden a aproximarse a un texto de manera crítica, a evaluarlo, y así sucesivamente”⁸ (p.8). Es decir, que se espera que en el nivel tres el lector pueda reflexionar sobre lo que está leyendo, lo que significa para él y cómo se relaciona con otros textos. En coherencia con lo anterior, Cassany propone tres niveles de comprensión (2006), los cuales son: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. El primero, va ligado a un enfoque lingüístico, donde la comprensión del texto es simple y depende sólo del nivel de alfabetización del lector; el segundo, al psicolingüístico, la comprensión ocurre gracias a la interacción existente entre el texto y el lector. Por último, el enfoque sociocultural, el cual es mucho más complejo, pues es la relación entre el lector y el texto con base en las dinámicas sociales de su cultura (Cassany, en López, 2007).

De acuerdo con las anteriores propuestas de comprensión se puede afirmar que comprender el proceso de lectura desde la visión del profesor puede ser un trabajo arduo. Por lo general la lectura es privada e interna y no es posible identificar los procesos mentales que el lector está teniendo ni todo lo que está sintiendo en ese momento. Así pues, en el ámbito académico se han generado ciertos estándares para evaluar el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes. A partir de una motivación extrínseca como un proyecto de lectura o una investigación, se busca que los estudiantes lean y profundicen en esta información. Sin embargo, la experiencia con el texto puede no ser satisfactoria porque está siendo impuesta y no tiene una motivación que despierte el deseo de búsqueda

⁸ Traducción hecha por el autor. Original: “(...) first learn how to understand text literally, then to infer meaning from text, and only later do they learn how to approach text critically, to evaluate text, and so on.”

del estudiante (Jurado, 2001). Entonces, la concepción del proceso de comprensión de lectura concebido por los docentes afecta de manera directa el proceso de los estudiantes sobre el mismo.

Se puede afirmar que las investigadoras, quienes serán las que lo coordinen en un principio, al tener conocimientos previos sobre la información de este apartado resulta ser de utilidad conocer el proceso de adquisición, de comprensión y su importancia en la sociedad. De esta manera, generar un ambiente de aprendizaje óptimo para los participantes o alumnos durante la implementación del club de lectura.

8.2.1 Lectura por placer

Como ya se dijo, la lectura es un proceso muy complejo y a esto se le suman las diferentes características en cuanto a cómo leer, qué leer, cuándo, por qué. La presente investigación pretende centrarse en la lectura por placer que difiere evidentemente de la lectura académica, puesto que uno de los objetivos es contribuir al gusto en los alumnos por esta actividad, ya que como se mencionó existe un gusto intrínseco hacia la misma. El término de lectura por placer se remite a la antigua Roma cuando las novelas del helenismo comenzaron a ser reconocidas por la atracción y el placer que generaban en la mayoría de su público. Por el contrario, los amantes de la lectura cognoscitiva, realizada con el propósito de razonamiento, empezaron a señalar a las novelas como escritura de baja calidad (Caballo et al., 1997). Desde ese entonces la escritura por placer ha sido considerada con descrédito, es así como en la actualidad con textos que buscan y logran satisfacer a su audiencia, pero qué es placer y cómo se genera el placer por la lectura son algunas de las preguntas que se pretenden resolver en los siguientes párrafos.

Como resultado del postmaterialismo, término utilizado en sociología para hacer referencia al posmodernismo, la lectura cognoscitiva o textos académicos ya no tienen la misma aceptación que los textos por placer. Bien lo plantea López (2007) cuando afirma que “la lectura es un acontecer histórico y a la vez está determinada por los cambios históricos que viven las sociedades en que se lleva a cabo” (p.5). Así, en la actual lista

bestseller de The New York Times la mayoría de libros pertenecen al género novelístico, las historias de drama, romance, terror y fantasía son las que aparentemente causan mayor placer en el público. En efecto, es importante analizar el porqué de esta situación.

En la actualidad, nos situamos en una sociedad del consumo donde adquirir objetos materiales que supone dar como resultado placer, se ha ligado a la vez al deber de ser felices (Bruckner, en López, 2007). Además, con la llegada de la televisión, el cine y la tecnología, no solamente se han facilitado la comunicación y el acceso al conocimiento, sino también se ha ido generando una pasividad en el individuo, pues ya todo le es dado y su imaginación o creatividad para adentrarse a nuevos mundos a través de la lectura no parece ser necesario. Según Pannac (1992), la familia es quien propicia ese primer acercamiento y primer placer a la lectura, pero el sistema educativo parece ser el que destruye ese gusto, esa satisfacción que genera la curiosidad a lo desconocido, a lo que ya está escrito. Por consiguiente, el verbo leer se ha ido transformando en imperativo; se ha dejado de lado el placer y sólo se lee con la finalidad de obtener una mejor calificación (Jurado, 2001).

Recuperar el placer en la escuela supone por parte de los educadores comprender qué es la lectura por placer en la posmodernidad. Como ya se dijo, antes se escribía por y para generar placer, pero socialmente no estaba bien visto leer estos libros. En la actualidad, gracias a diferentes autores se ha buscado comprender cómo funciona el placer de leer en el individuo. Por ejemplo, siguiendo la propuesta de Cassany (2006) (véase en apartado la naturaleza de la lectura) en el enfoque lingüístico, la comprensión y el placer que genera el texto se acredita a la memoria del lector proyectadas en el esquema mental del mismo (en López, 2007). Como resultado, leer un texto suscita placer no porque fue escrito para ello, sino porque entre las líneas el lector ve tejido parte de su pasado, de sus vivencias que aunque pudieron ser compartidas con otros, sólo él pudo experimentarlas de cierta manera y por ello puede sentir placer al ver reflejada parte de éstas en otro; en la vida de otro y en el mundo de otro.

Cuando se lee por gusto, por voluntad propia, por pasión, el lector espera algo, pues

lee con emoción e interés, impulsado por la motivación intrínseca. Al respecto, Rosenblatt (2002), sostiene que “el lector se aproxima al texto con un cierto propósito, ciertas expectativas, o hipótesis que guían sus elecciones desde el residuo de experiencias pasadas” (p.53). Como resultado, hay un placer que evoca felicidad, la cual puede llegar a ser efímera o puede durar hasta el momento en que llegue otro texto a la vida del lector. Sin embargo, esa es la felicidad que puede brindar la lectura y es a la que debe estar dispuesto el lector. Por ello, en el acto de leer, tal como lo comparte López (2007) “lo prudente es dejar la puerta entornada para que la felicidad entre cuando lo desee” (p. 15).

En la lectura por placer intervienen diferentes factores tales como la motivación de los profesores, el entorno social, familiar y cultural. Además, es un hábito que se va desarrollando a través del tiempo, la persistencia y la constancia. En este sentido, la implementación del club de lectura pretende, como ya se dijo antes, seguir contribuyendo al placer por leer de cada uno de los estudiantes. Esto supone una comprensión de las dinámicas sociales y académicas de su contexto. De esta manera, mediante la elección del texto los esquemas mentales de cada uno de ellos logren revivir y resignificar vivencias, cada vez que es leído o compartido. Es por ello que en el club de lectura se va a trabajar a través de la literatura porque por medio de ella se cree promover el placer por leer en cada uno de los participantes del club. También, porque en éste se comparten gustos, se discute sobre el texto y se le da un sentido a lo leído, allí ocurre una transmisión de emociones y sentimientos que permean la actividad de lectura.

Trelease (2004) afirma que “entre más lee uno, más aprende y entre más aprende, más amplía la capacidad de comprender” (p. 33). De acuerdo con el análisis de necesidades se evidencia la importancia de reforzar la lectura por placer, la cual sólo se desarrolla cuando los estudiantes comprenden lo que leen. Se es consciente de que al principio y durante este proceso se presentarán posibles frustraciones, pero el principal interés no se resume en la cantidad de libros que se van a leer, sino en lo que los estudiantes son capaces de hacer con el libro que tienen enfrente, es decir, que no van a leer por leer porque van a tener un sentido y un propósito detrás de este acto, pues tal como lo plantea Trelease (2004) “el propósito de la literatura es darle sentido a nuestras vidas -en

realidad, este es el proceso de toda educación” (p. 59). Esto quiere decir que poder promover el autoconocimiento de sí mismo y de los otros a través de la escucha, lectura y comprensión de la literatura va a reforzar la lectura por placer, debido a la existencia de una motivación intrínseca.

Como se mencionó al principio de este apartado, la lectura en voz alta es una manera de promover la lectura por placer, así que se abordará este concepto, que será fundamental en el desarrollo de las sesiones del club de lectura del Colegio Juan Pablo II.

8.2.2 Lectura en voz alta

Existen dos tipos de lectura: la lectura silenciosa sostenida y la lectura en voz alta. La primera, consiste en una lectura íntima de concentración interior mediada por el silencio, al ser interna se crea una relación entre el texto y el lector. La segunda, es un ejercicio de carácter social donde el lector da vida a la voz de un ausente, por lo tanto, se le atribuye un rol de mediador entre el texto y el público (Moreno & Jiménez, s.f.). En el club de lectura se busca hacer uso de este último tipo de lectura, ya que por medio de la misma se va a aportar a la mejora de las habilidades de lectura, escritura y oralidad de los estudiantes de los grados 5° y 6°. Sin embargo, es elemental abordar la importancia de la lectura en voz alta, las etapas de la misma y cómo leer en voz alta.

Desde hace 6 años la lectura en voz alta en Colombia ha empezado a tener una mayor relevancia en los procesos educativos, debido a la gran contribución que hace al individuo, para que sea competente en la cultura escrita (Moreno, P., & Jiménez, D.). Dentro de estos aportes se encuentra: la concentración, mediada por el lector y el hilo de la historia; el buen uso de la gramática, pues empieza a imitar el modelo de un buen uso de la misma. Así mismo, enriquece su vocabulario y al momento de escribir o de expresarse en su cotidianidad evitará muletillas, que algunas veces son el resultado de un vocabulario pobre; por último, la apropiación de los sentimientos de otros y a la vez el reconocimiento de sí mismo. Por consiguiente, se puede afirmar que la lectura en voz alta aporta al desarrollo cognitivo y socioafectivo del individuo, las cuales según Ison (2009) “se van

desarrollando en una estrecha interrelación entre los procesos madurativos y las posibilidades de aprendizaje que el contexto social ofrece” (p. 32).

En un principio se le atribuía el proceso de alfabetización a la escuela, pero se encontró que previo a ésta, el niño estaba expuesto a una cantidad de aprendizajes en su entorno gracias a sus padres, vecinos y demás familiares, que representan una importante fuente de conocimiento. Por esto, Chambers (1934) asegura que la casa y la escuela deben estar interrelacionadas en este proceso de lectura y que la escuela debe hacer un esfuerzo para despertar en los padres el interés y el compromiso con el proceso de alfabetización de sus hijos. Al respecto, Trelease (2004) plantea que la intervención de los padres en el proceso de lectura no sólo genera a futuro una motivación intrínseca, sino a la vez fortalece lazos afectivos, ya que el niño va a tener la libertad de compartir sus ideas, en las cuales se encuentran sus experiencias que recobran vida mientras escucha el texto. Sin embargo, según Trelease (2004) existen los denominados hogares de alto riesgo, donde no hay un alto nivel de alfabetización en los adultos y el tiempo que dedican a contribuir en la educación de sus hijos es mínimo. A la vez, las instituciones educativas, según Trelease, (2004), se han centrado en formar lectores para la escuela, es decir, que cumplen con las expectativas de los maestros para luego graduarse y esperar por no volver a abrir un libro. En este sentido, en general no hay una motivación intrínseca a la lectura desde niños y, en caso que la hubiera, el sistema educativo se encarga de disminuirla.

Existen ciertas concepciones erróneas sobre la edad en la que se debe dejar de leer al niño y joven en voz alta. En la institución Juan Pablo II se encontró que sólo el 26% de estudiantes asegura leer en familia, del cual el 70% pertenece a los grados 4° y 5°. Así, se podría afirmar que en los cursos más avanzados se asume socialmente que ya no tienen la edad para escuchar un cuento. No obstante, según lo sugiere Trelease (2004), no hay una edad límite para leer en voz alta; además, cuando el profesor se encarga de leer en voz alta a sus alumnos, esto causa una intriga en ellos que los motiva a buscar el ejemplar del texto. Entonces, se podría decir que en nuestro actual sistema social “cada vez que leemos en voz alta a un niño o a un grupo, estamos haciendo un comercial a favor de los placeres de la lectura” (Trelease, 2004, p.90). En resumen, leer en voz alta exige una preparación previa

por parte del lector que percute en la conexión.

De acuerdo con Trelease (2004), para asumir el rol de lector “primero hay que conocer el texto; luego, reconocer-se en él y finalmente darlo a conocer” (p. 23). Así, sugiere el autor ciertas características que debe tomar en consideración el lector antes, durante y después de leer en voz alta. Para comenzar, el maestro comienza hace una elección del texto, el cual se sugiere sea de un nivel cognitivo más alto para cada edad, pues siempre hay que retar a la audiencia. Después, debe haber una preparación previa al momento de la lectura, para que al momento de leer el lector ajuste el ritmo a los sucesos de lectura, su tono de voz y, si es el caso, elimine partes o palabras del cuento, es decir, lo adapte al contexto. A la vez, es importante que se planeen previamente interacciones con el público. Por ejemplo, al inicio puede nombrar el título del texto y preguntar sobre qué creen que puede tratar o cómo creen que finaliza la historia. Así pues, el lector tiene la responsabilidad de hacer el momento de lectura uno entretenido para su público. Además, debe estar al tanto de las reacciones del público, pues puede que no sea un texto de interés para la audiencia y, es totalmente válido, escoger otro texto o llevar un plan B, que puede ser un texto que ya leyeron antes, no se debe olvidar que tanto a los niños como a los jóvenes y adultos les gusta escuchar textos con los cuales ya están familiarizados. Como resultado de una lectura preparada, el lector como mediador entre el texto y el público asume con responsabilidad una identidad para darle vida con su voz a las palabras escritas por otro, para ser apreciadas por una audiencia. Así mismo, dar a conocer estas estrategias a sus estudiantes contribuirá a que en el momento de asumir el rol de lectores, ese miedo, esa ansiedad e inseguridad se opaquen con la confianza de conocer el texto y reconocerse a través del mismo.

8.2.3 Estrategias de lectura

Ahora bien, al utilizar la lectura en voz alta se hace imperativo hacer uso de ciertas estrategias de lectura. Las estrategias son herramientas que están diseñadas para cumplir con un fin específico. Las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado en los cuales hay unos objetivos por cumplir. Hay también una

planificación de acciones para el cumplimiento y evaluación de los mismos. Implican autodirección y autocontrol, y no detallan completamente el curso de una acción. Es importante enseñar estrategias de lectura si se desea formar lectores autónomos y capaces de resolver de forma inteligente las distintas situaciones que se le presenten (Solé, 1998).

En el club de lectura se hará uso de las estrategias propuestas por Solé (1998) las cuales dan cumplimiento a los ‘momentos’ establecidos en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana; antes, durante y después de la lectura:

- Antes de la lectura: son las que permiten dotarse de objetivos de lectura y: actualizar los conocimientos previos relevantes. Esta estrategia tiene el objetivo de ayudar a comprender. Activar el conocimiento previo es determinante para lograr un acercamiento al tema de forma implícita desde el principio de la sesión. A este momento de la sesión se le denominará ‘la sensibilización’ cuyo propósito es introducir el tema de la lectura de modo que los estudiantes puedan hacer predicciones sobre el mismo, conectarse con éste mediante la activación de los conocimientos que tengan sobre el contenido que será desarrollado y estimular la curiosidad. Para ello, Solé plantea algunas ‘pautas’ para lograr esta primera estrategia. Por ejemplo, dar alguna información general de lo que se va a leer, ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo y animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema. Todo esto se realiza con el propósito de situar al lector en un contexto particular y hacer que tenga un rol activo en la lectura.
- Durante la lectura: son las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión. Ésta tiene el fin de construir la comprensión. Después de haber hecho una sensibilización frente al tópico que será desarrollado, ocurre la comprensión en el momento en el que el estudiante empieza a relacionar lo que se acaba de discutir, con lo que se va a leer o se está leyendo. La comprensión es un proceso inconsciente, es una

actividad metacognitiva en la cual se hace un análisis ordenado y estructurado del mismo proceso. Es decir, cuando el individuo lee, sabe cuándo comprende y cuando no. En ello se ven implicadas actividades tales como la predicción, planteamiento de preguntas y respuestas, recapitulación, resumen, entre otras. Estas actividades dan cuenta de la comprensión del individuo, ya que son estrategias que se usan en las tareas de lectura compartida. Esa es una manera de verificar que el sujeto ha entendido, a través de la formulación de preguntas, hipótesis e interpretaciones.

- Después de la lectura: son las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido. Ésta tiene el propósito de continuar con la comprensión y con el aprendizaje. Se pretende seguir comprendiendo y aprendiendo, la enseñanza de la idea principal es el punto central de este momento. Extraer la idea principal es una señal de que el estudiante logrará tener una lectura crítica y autónoma del texto. Del mismo modo, el resumen es otro elemento que permite mostrar si hay una comprensión del texto, puesto que para elaborarlo el alumno debe organizar la información de acuerdo con su relevancia, ver la relación existente entre la idea principal y los objetivos del texto. Poder sintetizar la información y organizarla transforma el conocimiento. En este sentido, para este momento del club de lectura se pretende planear actividades en las cuales el alumno pueda decodificar la información, organizarla y construir su propia interpretación de éste (Solé, 1998).

8.3. Naturaleza de la escritura y escritura creativa

Hasta aquí se ha visto la lectura como el principal pilar del presente proyecto. Sin embargo, para que exista la lectura, es decir, el texto, previamente debe existir la escritura. Ahora bien, aunque no corresponde en este momento tratar su naturaleza, es importante entender cómo surge este sistema, cómo se aprende, su relevancia y finalmente tratar la escritura creativa como fundamento para el club de lectura.

El sistema de escritura tiene relación entre tiempo y contexto. La escritura como sistema de representación de la oralidad surge en el siglo V a. C. Desde aquel entonces el hombre empezó a interesarse por transmitir lo que estaba pensando y diciendo por medio de pictogramas, los cuales representaban objetos y animales (Ruíz, Baño & Secadas, 2010). Más tarde, aparece la escritura china, que a su vez también era pictográfica. Luego, con la evolución de un ser que deja atrás su fachada de cazador, para ser reproductor de conocimientos se empiezan a hacer diferentes avances para perfeccionar estos signos. Entre éstos se encuentra la fonética; los fenicios fueron los primeros en tener un sistema de escritura mediante la transcripción de la misma (Perret, 1995).

La escritura tuvo distintos propósitos en las comunidades. En la cultura china se usaba para comunicarse con el más allá, contrario a los sumerios, quienes llevaban su contabilidad. Para los egipcios y mayas hacía parte del servicio sagrado, exclusivo sólo para sacerdotes, muy similar a lo que sucedería en Europa y en Occidente. En las últimas sociedades la escritura ha sido símbolo de la permanencia y continuidad de las leyes que fundamentan cada una de éstas; es decir, se le ha atribuido un peso político y a la vez un poder, de acceso al conocimiento. Así, la exclusividad de esta habilidad se ha seguido manteniendo, hasta la fecha no hay ninguna sociedad que haya logrado alcanzar un nivel del 100% de alfabetización (Perret, 1995). Por ello, desde mucho antes se empezaron a generar estrategias de enseñanza y aprendizaje de la misma, para no solamente atribuir una identidad cultural a los individuos, sino también para conservar las culturas.

Ahora bien, la promoción de la escritura al igual que la lectura está dentro de los objetivos del PNLE (véase el apartado del Plan Nacional de Lectura y Escritura). Allí, la escritura es considerada como parte esencial del sistema escolar, dado que desde la antigüedad ésta es asociada al poder, puesto que no todas las personas han tenido el privilegio de aprender a escribir. Según el PNLE (2011), “escribir no es copiar. Escribir hoy es producir diferentes clases de textos, adecuados a situaciones discursivas específicas” (p. 16). Desde una perspectiva constructivista del desarrollo y del aprendizaje, se proponen tres logros en este mismo documento acerca de la enseñanza de la escritura:

escribir para expresar la subjetividad, escribir para generar conocimiento y construirse como autores y, por último, escribir para ejercer la ciudadanía. Estos tres indicadores que se pretenden llevar a cabo en las instituciones desde el Plan, también perseguirán en el club de lectura.

Desde el momento en el que el niño comienza su escolaridad, se ve enfrentado a adquirir dos sistemas: el de lectura y escritura. Perdomo y Electa (2004) llaman a estas dos habilidades como un binomio complejo, ya que la lectura complementa la escritura en tanto que “el niño o la niña ya trae conocimientos acerca de las dos - en diferentes modalidades que le brinda o le niega el entorno donde vive -” (p.3). Entonces, el rol del profesor supone brindar un primer acercamiento mediante la lectura de imágenes, la creación de actividades en torno a cuentos, fábulas, poemas y demás. Desde esta primera aproximación el niño logra tener una cercanía a la cultura escrita. En el sistema tradicional, la escritura está ligada a la memorización, es decir, los niños aprenden primero mediante la repetición silábica para luego formar palabras con la conjugación de las mismas. A esto, se le suman las planas de oraciones para que el niño mejore su caligrafía.

El arte de enseñar a escribir ha tenido ciertos debates, ya que muchos lo consideran como un don que no puede ser enseñado. Por lo tanto, muchos escritores mantienen la idea de que escribir bien se da por el don y el estilo independiente de cada autor. En contraste, los estadounidenses convencidos de que el arte de escribir podía enseñarse y que una carrera de literatura no debía enfocarse sólo en analizar textos, sino a la vez en producirlos, comenzaron a generar lo que se llamaría la lectura creativa que difiere de la académica en tanto que todos pueden llegar a ser escritores si tienen algo que contar. Éste, era un espacio donde escritores compartían sus textos con otros y a la vez estos eran valorados por otros escritores. Así, se dio paso a la concepción de que todos podían escribir y a la vez un profesional en literatura podía convertirse en tallerista para motivar a otros jóvenes a interesarse por el arte de escribir (Orrantia, 2012).

En Colombia, muchos escritores comenzaron a hacer lo mismo, se reunían y compartían sus textos. Sin embargo, se empezó a notar la exclusividad en los asistentes y personajes como Roberto Burgos, quien generó el primer taller de escritura creativa en

Cartagena, creyeron posible expandir la invitación a todo aquel que tuviera deseos de escribir o que quisiera ser escuchado. Durante estos talleres, se evidenció una gran aceptación por parte del público. No obstante, se empezaron a hacer evidentes que los diferentes procesos de alfabetización de los participantes eran muy notorios, reflejo de un sistema educativo desigual (Orrantía, 2012).

En el club de lectura se espera trabajar en ambas habilidades, pero puede que la de escribir represente diferentes niveles de dificultad para los participantes, ya que al tener una hoja en blanco se exponen a un impedimento material, no saber qué escribir; a una dificultad psicológica, pensar en escribir para otro; y una dificultad neurológica, pues para escribir bien, de acuerdo con Duclaux (1993) se necesita tanto el hemisferio derecho, por la creatividad, como el izquierdo, por el pensamiento crítico.

Aunque en el club hasta el momento no plantea llevar talleristas, si se espera que sea un espacio de aprendizaje constructivo donde exista la tranquilidad de cometer errores, de corregir a los demás con respeto y de aceptar las correcciones de los otros. Esto con el fin de contribuir a la formación no sólo de lectores de textos, sino a la vez de reproductores de los mismos, pues cada uno desde sus vivencias y desde lo que son tienen algo por compartir, por enseñar y por aprender, es decir, el club busca apoyar el proceso de una escritura creativa. Además, porque sin importar el enfoque de lengua en el que se sitúe el maestro, es indispensable que para adentrar al niño a esta cultura escrita se haga notoria la utilidad de la misma y la importancia de reflexionar sobre su visión frente al error. En las primeras etapas la intención no es recalcar los errores, sino seguir despertando y manteniendo el deseo de escribir de manera espontánea. De este modo, poder orientar de manera constructiva esos primeros errores (Perdomo & Electa, 2004).

Hasta este momento se ha presentado en detalle todo lo necesario para poder ejecutar el propósito de este proyecto: crear un club de lectura. Así pues, a continuación, se explicará qué es un club de lectura.

8.4 Club de lectura

Un club de lectura se refiere a un grupo de personas que se reúnen en un espacio determinado con el fin de discutir sobre alguna obra. En palabras de González (2014) los clubes de lectura “son encuentros de acción que buscan fomentar la lectura e impulsan la participación activa de la comunidad” (p.19). Se puede definir también como un ejemplar en movimiento que se recorre de la mano de un libro, un lector y un conductor (Carreño, en Álvarez & Pascual, 2014). Esta obra en movimiento representa la relación transaccional propuesta por Rosenblatt (2002), entendida como un proceso de construcción de significado entre el lector y el texto. Por lo general, la estructura de un club de lectura es la siguiente: se escoge un texto, se da un determinado tiempo para leer y se establece una reunión para compartir sobre el texto. Este encuentro a su vez está mediado por un coordinador (Álvarez & Pascual, 626).

En primer lugar, para generar un club de lectura es importante desde el principio establecer un espacio y estipular una hora de encuentro. Este espacio debe ser apropiado y cómodo para la cantidad de estudiantes que van a estar en el club. Además, el horario debe ser cumplido por cada uno de los integrantes para lograr realizar cada una de las actividades previamente planeadas por el coordinador.

En segundo lugar, el coordinador del club será el profesor que esté a cargo de monitorear y promover las dinámicas de participación. Éste debe asumir ciertas responsabilidades, preparar cada sesión y tener un conocimiento previo del material que se va a proponer para los lectores.

Como ya se ha señalado previamente, este club de lectura obedece a la propuesta de lectura en voz alta que se propiciará en cada sesión. Esta lectura compartida principalmente es liderada por el coordinador, pero también se planea que ésta se modifique dependiendo del texto de la sesión. Por ejemplo, cada estudiante puede leer una oración del texto que se trabaje en la sesión, puede que el texto tenga diferentes personajes y cada estudiante represente uno de ellos.

En este orden de ideas, el club de lectura pretende ser un espacio de compartir de

saberes que además de generar conocimientos, le apunta a contribuir a la formación de seres integrales que espera la institución. Esto, se espera lograr mediante la educación en valores.

8.5 Educación en valores

A lo largo de la historia de Colombia se han evidenciado diferentes situaciones que han alterado la convivencia entre los ciudadanos desde hace más de doscientos años, entre esos, una guerra de más de 50 años que como resultado ha desencadenado una sociedad carente de valores y en la que cada vez refuerza más su individualismo. Por esta razón, se hace imperativo que se fortalezcan las relaciones afectivas entre los seres humanos para construir la paz en esta sociedad. El momento histórico por el que está atravesando el país -esta era de postconflicto- marca el inicio de una nueva oportunidad para solucionar situaciones socialmente problemáticas, pues a diario se refleja que los colombianos deben aprender a convivir con los demás sin importar ninguna condición.

Se considera que mediante la educación se puede lograr transformar la realidad, puesto que se cree que la única manera de generar cambios sociales y en la población es por medio del diálogo y la comunicación. Por ejemplo, por los diferentes medios de comunicación evidencian que muchos de los inconvenientes, desacuerdos y cualquier tipo de discrepancia es causada por la mala comunicación y la carencia de respeto que las personas tienen frente a los otros. Por esta razón, se busca que por medio del club de lectura se fomenten valores entre los estudiantes para que de esta manera ellos puedan transformar su realidad, su contexto social y así ser mejores ciudadanos para el mundo, ya que éstos posibilitan la reconstrucción del tejido social, debido a que los valores son “formas diversas, encarnadas y clarificadas a lo largo de la historia, pero ellos sobrevuelan el devenir temporal y hacen posible la fundación de los campos de posibilidades que configuran la trama de la historia” (López, en Ramos, 2000).

Dicho esto, la educación en valores es de suma trascendencia y es un eje fundamental en el club de lectura que se va a implementar, debido a que como lo expresa Gervilla (1998) “Una educación sin valores no es posible, ni deseable. No puede separarse

el valor de la educación, como no puede separarse el cuerpo de la mente en el ser humano” (p. 414-415). Los estudiantes de la institución en cuestión se encuentran expuestos a un ambiente con ciertas condiciones de vulnerabilidad y distintos tipos de violencia por el contexto social en el que se desenvuelven, como se explica en el contexto. Por estos motivos, se evidencia la necesidad de fortalecer los valores que han ido construyendo en su entorno; asimismo, contribuir a la filosofía del colegio. El rector en conversaciones informales mencionó que en la institución se considera que la educación no debe estar basada en aportar conocimientos, sino en la formación de seres integrales, competentes profesional y laboralmente, con un gran sentido de pertenencia por su comunidad y su país. Además, se persigue el ideal de formar líderes capaces de relacionarse en un modo asertivo con los demás que generen armonía en todos los espacios en los que se encuentren. Así pues, es éste el propósito más grande e importante que se pretende alcanzar con la creación del club de lectura: contribuir a la formación seres integrales, el cual se fundamenta en la propuesta pedagógica de educación en valores, ya que como lo afirma Ramos (2000) éstos “actúan como grandes marcos preferenciales de orientación del sujeto en el mundo y su relación con los demás” (p. 83).

Los valores son los principios que gobiernan la naturaleza humana, cuyo fin es armonizar las relaciones interpersonales, puesto que éstos le dan sentido a la misma y median unas prácticas culturales que forman la moral de los individuos. De acuerdo con Gervilla (1998) “El valor es una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta a la vida humana” (p. 406). Es crucial seguir unos fundamentos mínimos para poder convivir en sociedad, pues son éstos los que orientan unas conductas y comportamientos y determinan una manera específica de actuar de las personas. Además, éstos hacen que los seres humanos sean capaces de tener un pensamiento crítico y reflexivo que se refleja al emitir juicios valorativos justificados, ya que ha tenido en consideración otras perspectivas, formas de leer el mundo y la lectura propia de su realidad inmediata. Gutiérrez (1999) afirma:

Un estudiante que desarrolle su capacidad de observación y pueda dejar de lado sus juicios morales, logra crecientes comprensiones de su entorno. Una mejor comprensión de la realidad ayuda en su transformación. Todo el ser del

estudiante está comprometido, no sólo su intelecto. (p. 78)

Por tal razón, se considera que promover el fortalecimiento de los valores de los estudiantes del colegio Juan Pablo II es un reto que vale la pena asumir, dado que este proyecto desea contribuir al proceso de reconstrucción del tejido social, la participación colectiva y negociada para establecer una cohesión social. Ahora bien, educar en valores es una tarea tan compleja que debe darse de una forma creativa, implícita, coherente y significativa. Según Ramos (2000):

Se hace necesaria la concreción didáctica, para convertir los valores implícitos de cada tema, en actitudes y normas que faciliten tanto la relación como la convivencia en todos los miembros de la comunidad a la que pertenece y las conviertan en conductas éticas. (p. 100)

Esto implica un trabajo sistemático (estimulación) a través del cual y mediante actuaciones y prácticas se pueden desarrollar aquellos valores explicitados en el entorno sociocultural en el cual se desarrollan los individuos (Morachimo, L., More, R., Piscocoy, L., Uribe, C., 2002). El club de lectura es un espacio que cumplirá la función de generar un impacto en las relaciones entre estudiantes, estudiantes y familia, estudiantes y su comunidad, estudiantes y el mundo.

Para llegar a ese punto, es indispensable tener una serie de estrategias, herramientas, técnicas y sobre todo deseos de generar e incentivar el crecimiento axiológico en toda la población (directa e indirecta). Para concluir, se pretende impartir la propuesta pedagógica de educación en valores con el fin de optimizar las relaciones interpersonales y los vínculos afectivos que existen y los que se puedan formar mediante el club de lectura.

En resumen, en este apartado se presentaron los conceptos fundantes -lectura, escritura, educación en valores, y demás- de lo que se realizará en el club de lectura que se propuso en este proyecto de investigación, pues a partir de éstos se formará y consolidará el club de lectura del Colegio. Dicho esto, se continúa en el próximo apartado con el marco

metodológico de este proyecto, el cual da cuenta de los procesos y procedimientos realizados, respondiendo a las necesidades e intereses particulares de los estudiantes de quinto y sexto grado.

9. Marco metodológico

9.1 Tipo de investigación

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo. La investigación cualitativa es definida como “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos.” (Sampieri, Collado, Lucio, 2006, p.9) el cual es de carácter inductivo, es decir, requiere una inmersión por parte de los investigadores al contexto para realizar una recolección de datos. Se pretende tomar caso por caso, dato por dato, analizarlos y luego llegar a una perspectiva general donde se pueda concluir según lo que se haya encontrado. Para después, proceder al planteamiento de un problema que se justifica ya sea en su relevancia social, conveniencia, utilidad metodológica, entre otros. Así, Patton (en Sampieri et al., 2006) define los datos cualitativos como “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (p. 8). Es decir, los métodos de recolección de datos no son estandarizados, pues no se hace uso de estadísticas, sino información de otro tipo; actitudes, emociones, puntos de vista y diferentes perspectivas de los participantes durante la implementación del proyecto. Es entonces un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y lo convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos.

Esta investigación se desarrolla en un ambiente natural, pues no se estimula ni manipula la población con la que se trabaja, por el contrario, se busca interpretar la misma. Esa interpretación se da mediante una descripción detallada de los conceptos y las variables a ser investigadas. De acuerdo con Sampieri et al. (2006) ésta “consiste en “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social previamente

definido” (p.9). En este caso, se hace referencia a los estudiantes del colegio Juan Pablo II.

Por esta razón, se va a realizar una observación naturalista, ya que se pretende analizar a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales, aunque éste no es el único instrumento de recolección de datos, pues se hará uso de otras herramientas que hacen parte de este tipo de investigación, tales como los formatos de observación, bitácoras o diarios de campo, documentos, materiales audiovisuales, y demás. Además, es interpretativa porque intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorguen (Sampieri et al., 2006). Patton (en Sampieri et al., 2006) define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (p. 8). Debido a lo anterior, según la naturaleza de los objetivos de este proyecto en cuanto al nivel que se desea alcanzar, esta es una investigación de tipo descriptiva. Este tipo de investigaciones buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke, en Sampieri et al., 2006).

Se puede afirmar que esta investigación de tipo cualitativa es también naturalista, ya que su objeto de estudio se encuentra en su ambiente natural o contexto (Sampieri et al., 2006). Por esta razón, se determinó una población específica. A la vez, se generó una metodología o plan de acción que busca ser evaluado mediante diferentes tipos de recolección de datos –formato de observación, diario de campo, producciones y fotografías y grabaciones de audio- que van a ayudar a corroborar no sólo la efectividad del proyecto, sino a la vez las falencias o aspectos a mejorar durante la implementación de un club de lectura que busque mejorar las habilidades de lectoescritura y fortalecer los valores de un grupo de estudiantes pertenecientes al colegio Juan Pablo II. Después de haber realizado todo lo ya mencionado en esta sección, se obtuvieron una serie de datos que precisan ser analizados para conocer cuál fue la importancia, pertinencia, relevancia de haber implementado las cuatro sesiones, así como qué se logró con esto, y qué se puede mejorar.

9.2 Población

Este proyecto investigativo está dirigido a una población muy específica del colegio Juan Pablo II: estudiantes de los grados quinto y sexto. En un principio se pretendía implementar el club de lectura con estudiantes del ciclo de educación básica media, ya que los demás proyectos estaban centrados en primaria. Sin embargo, a partir de observaciones directas y encuestas realizadas a cuarenta y tres estudiantes de grado cuarto a décimo se llegó a la conclusión de realizar este proyecto junto con los estudiantes del grado quinto y sexto, dado que éstos están en una transición no sólo en la dimensión educativa, sino cognitiva, afectiva y social.

Como se mencionó previamente en el contexto, los estudiantes comparten el mismo salón con diferentes cursos. En este caso, los grados quinto y sexto están juntos en sus clases. Por ello, a pesar de la diferencia cognitiva y de edad se hizo pertinente mantener al grupo unido, pues esas son las dinámicas que se dan en la institución. El grupo en total está conformado por 23 estudiantes, entre las edades de 10 a 14 años.

9.3 Recolección de datos

Antes y durante la implementación del club de lectura se utilizaron instrumentos tales como: encuestas, conversaciones informales, diarios de campo, formatos de observación, grabaciones y fotos. A continuación, se presentará el propósito de cada uno de éstos y el momento en el que se aplicaron.

- Se realizó una encuesta diagnóstica previa a la implementación del club, la cual buscaba conocer las actitudes de los estudiantes de 4°- 10° frente a las habilidades de lectura y escritura (ver anexo 14.9). Esto con el fin de, como lo sugiere Sampieri et al. (2006) realizar una inmersión inicial que sumergiera a las investigadoras en el contexto, para generar un plan de implementación a partir de estos resultados. Esta encuesta está descrita en el análisis de necesidades.

- Se realizaron observaciones con el objetivo de analizar las dinámicas entre estudiantes y el trato entre ellos. La observación desde la investigación cualitativa es interpretativa y centrada en comprender el significado de las dinámicas que se dan entre seres vivos (Sampieri et al., 2006).
- Se realizó una conversación con el Padre rector del colegio Juan Pablo II, ya que fue la manera más apropiada para poder compartir con él el proyecto, obtener información específica acerca de su postura frente a la ejecución del mismo y para así, recibir sus sugerencias, pues es él quien está encargado de las clases de español con estos grados. Además, al ser un proyecto social en el cual prima la participación de ambos agentes, investigadores y población, es primordial hacer énfasis en la importancia de un trabajo en co-construcción. Además, se pretendía responder a las necesidades e intereses particulares de un grupo específico. Por esta razón, era importante hacer dicha delimitación.
- Se hizo uso de diarios de campo como un instrumento que permite registrar información descriptiva e interpretativa. Es por esto que en todas las sesiones cada investigadora llevó un diario de campo en el cual tomaba nota de los sucesos más relevantes que se presentaban durante la sesión con el propósito de reflexionar sobre las actitudes, actividades y cualquier aspecto que se pudiera evaluar a partir de lo que observó para generar cambios que permitieran una mejoría y progreso en el desarrollo del club. De tal modo, en el diario de campo cada investigadora debía establecer cómo esas realidades de los agentes involucrados se van transformando a lo largo del estudio (Sampieri et al., 2006).
- Se elaboró un formato de observación (ver anexo 16.4) que permite analizar el desempeño tanto de la coordinadora como de los estudiantes durante cada sesión, esto con el fin de realizar cambios en cada una de ellas. Para la elaboración de dicho formato se plantearon unas categorías que darían cuenta de los aspectos generales de la estructura de la sesión y su desarrollo, la

estrategia de la lectura en voz alta, la interacción de diversos agentes y elementos para evaluar el proceso de educar en valores que se da transversalmente en el currículo. Por ejemplo, en el Formato de observación se implementó una casilla para evaluar a Simbad llamada ‘Ambiente de respeto’, también se evalúa a los participantes en aspectos como ‘Respeto entre pares’ ‘Relación entre pares’ y ‘Actitudes frente a las opiniones de otros’. A la vez, se evaluó en el momento de lectura en voz alta con categorías tales como: ‘Estrategias de lectura en voz alta’ ‘Lenguaje verbal’ ‘Lenguaje corporal’ y ‘Manejo del espacio’ con el fin de verificar si las usadas por Simbad eran adecuadas o no de acuerdo a las propuestas por Trelease (2004).

Estas categorías respondían a algunos de los conceptos que se abordaron en el marco teórico tales como: la lectura en voz alta y las estrategias de lectura, puesto que a partir de ellos se podrían obtener unos resultados específicos para ser analizados posteriormente. Además, es pertinente resaltar que la investigadora que era observada tuvo en consideración ser “siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado” (Sampieri et al., 2006, p.9).

9.4 Club de lectura Sueños de Papel

9.4.1 Estructura del club de lectura

Para empezar, el club de lectura que se implementó fue con los estudiantes de los grados quinto y sexto quienes se encuentran entre los 10 y 14 años. Se creó un nombre y se procedió entonces a delimitar un espacio, un momento, unos roles y ciertas características a tener en consideración al momento de escoger el material. Así como también, la estructura de un planeador que guía de manera lógica cada una de las sesiones.

Éste recibió el nombre de ‘Sueños de Papel’. En un principio, el nombre fue propuesto por parte de las investigadoras, pero durante la primera sesión estaba sujeto a

cambios por parte de los participantes del club de lectura, a ellos les gustó y por esto lo aceptaron.

Las sesiones estuvieron planeadas para que tuvieran una duración de cuarenta y cinco minutos que era el tiempo equivalente a una hora de clase y cada una de ellas se realizó en el salón donde los niños normalmente tenían clase. Como se mencionó previamente, se realizaron cuatro sesiones, las cuales tenían como guía un formato de planeación (ver anexo 14.1) creado por las investigadoras. Allí, se estipulan en primer lugar los aspectos generales del club de lectura, tales como: objetivos, valor que se trabaja en la sesión, estrategias de lectura planteadas por Solé (1998), información del texto, género literario, edades, duración de la sesión, Simbad (el coordinador) y materiales. Seguido, una descripción del procedimiento de la sesión que tiene los siguientes pasos: sensibilización, comprensión de lectura, reflexión y evaluación.

Con base en el valor que se pretendía fortalecer en cada sesión, se planeaba la misma, las actividades y ejercicios propuestos estaban dirigidos a reforzar dicho valor, pues éste es el eje fundamental del Club. Así mismo, se buscaba el texto que se iba a leer. Para ello, se tuvo en cuenta las edades de los participantes y sus intereses. Después, las investigadoras preparaban el texto de acuerdo con los planteamientos de Trelease (1996), para así generar una planeación en pro del objetivo de la presente investigación: fomentar valores a través de las habilidades de lectura y escritura.

Las cuatro sesiones tuvieron diferentes objetivos; en las dos primeras se estipularon los roles del club de lectura, las reglas y el orden establecido de la sesión de lectura. En las dos últimas sesiones, con el fin de involucrar a la familia y de dar inicios a la propagación de la escritura creativa, se pidió a la tripulación escribir un cuento junto a sus familias. Durante la tercera sesión, este cuento fue releído y corregido por uno de sus compañeros con la finalidad de fomentar el trabajo cooperativo entre los integrantes del club, y a la vez, dar a conocer el proceso de escritura creativa de manera indirecta. Para terminar, en la última sesión cada estudiante debía llevar el cuento que había inventado -algunos en familia- para compartirlo con sus compañeros y realizar unas actividades en torno a éste.

Como resultado, los estudiantes ya no fueron sólo participantes de un club de lectura en voz alta, sino a la vez productores de historias que les permitieron asumir el rol de lectores y escritores.

Dado que en los párrafos anteriores se presentó la información general del Club, a continuación, se hace una descripción detallada de algunos aspectos con relación a éste.

9.4.2 Coordinador o Simbad:

El coordinador del club de lectura se llama ‘Simbad’ y los estudiantes ‘la tripulación’. Los nombres se originaron a partir del texto “Las aventuras del gran Simbad”, el cual se leyó en la primera sesión. Simbad es un marinero que comparte parte de sus aventuras a un joven cuyo propósito en la vida es ser exitoso. Sin embargo, detrás de todas estas historias comprende la importancia del esfuerzo y la dedicación que se debe tener para alcanzar los sueños. Por esta razón, Simbad representa al lector en voz alta y moderador del club de lectura. Así, los miembros del club, es decir, la tripulación, son quienes, como aquel joven, escuchan y participan.

Como su nombre lo dice, el coordinador es quien guía los procesos de reflexión y discusión, también se encarga de escoger el texto. Durante las dos primeras sesiones Simbad fue el encargado de asumir el rol de lector, con una lectura preparada en la cual conoció el texto, es decir, supo distinguir las diferentes tonalidades en coherencia con lo que pretende expresar el autor, para luego reconocerse en él y finalmente darlo a conocer al público, en este caso los participantes (Trelease, 2004).

La tarea de Simbad es muy importante desde el momento en que tiene que escoger el texto que se va a leer; debe responder a preguntas tales como: ¿Qué tipo de texto les podría gustar? ¿Qué posible vocabulario pueden desconocer del texto? ¿Cómo verificar la atención de los participantes? ¿En qué momentos se deben realizar los cambios de entonación, volumen y ritmo? y ¿Qué valor se va a resaltar? Esta última como pregunta fundamental, pues como se señaló anteriormente, todo gira en torno a la respuesta de la

misma.

Para escoger el texto se debe tener en cuenta los intereses de los estudiantes y a la vez el suyo, pues durante la sesión él se va a encargar de plantear algunas preguntas y de moderar el debate que surge mediante las diferentes intervenciones de los participantes. Al ser un moderador, desde la perspectiva de educación en valores que se plantea en este proyecto, es fundamental que promueva un ambiente de tolerancia, respeto, empatía, autorreflexión, responsabilidad, unidad, y demás. Así mismo, es quien se encarga de organizar actividades en torno al tema, que además ayuden a generar un aprendizaje significativo y un crecimiento axiológico. Para conseguir esto, él debe saber sobre los temas que van a ser discutidos, tener una posición frente a éstos y sobre todo comprender que su opinión no es la misma que la de los estudiantes, tal como lo afirma Rosenblatt (2002), “El lector también es creativo” (p.61). Por lo tanto, los participantes interpretan el texto a partir de sus experiencias, de cómo se identificaron con el mismo y de los valores que subyacen al escrito. Al respecto, Rosenblatt (2002) manifiesta que “Enseñar llega a ser una cuestión de mejorar la capacidad del individuo para evocar significado a partir del texto, llevándolo a reflexionar de manera autocrítica acerca de este proceso” (p.52).

En resumen, se presentó cómo está estructurado Sueño de papel, las decisiones que se tomaron a lo largo del tiempo, qué se tuvo en cuenta para las mismas y como resultado, se obtienen unas dinámicas específicas en este Club.

9.4.3 Estructura de las sesiones:

El formato de planeación (ver anexo 14.1) se diseñó tomando en consideración la información necesaria que debe tener Simbad en el momento de diseñar la sesión del Club de lectura. En la primera parte del formato se estipula el tiempo, los objetivos, el valor, el texto, el género literario, las estrategias de lectura, la cantidad de participantes y los materiales. En la segunda sección, se encuentran los cuatro momentos del club, los cuales son: sensibilización, momento de lectura, comprensión de lectura, reflexión y cierre.

Para comenzar la planeación es importante que se establezca un objetivo general y objetivos específicos. El objetivo general es el que Simbad debe cumplir, los específicos son dirigidos a los estudiantes, es decir, es lo que se espera que ellos logren hacer durante toda la sesión. Después de esto, está el valor que se desea reforzar en la sesión, ésta es quizá una de las decisiones más importantes de la planeación, pues con base en el valor se escoge el texto que se va a leer en voz alta y las diferentes actividades pedagógicas que se desarrollarán en torno al mismo. Al escoger el texto y prepararlo, Simbad debe elegir las estrategias de lectura (Solé, 1998) que crea convenientes para ayudar al proceso de comprensión de lectura del texto.

En cuanto a los procedimientos, se inicia la sesión con una ‘Sensibilización’ al valor o al texto que se va a trabajar en la sesión. Se puede empezar por plantear situaciones de la cotidianidad a los participantes o hacer una actividad que de manera inductiva los contextualice con el valor o el cuento próximo a leer. Luego, en el ‘Lectura en voz alta’ Simbad hace las pausas necesarias y preparadas para verificar la comprensión del vocabulario, atención y la secuencia que llevan los participantes del texto. Después, se sugiere realizar una actividad que le permita a Simbad reconocer si los participantes comprendieron el texto. Así pues, se llega al momento de la reflexión en el cual se espera que Simbad guíe con preguntas estratégicas un debate entre los estudiantes o diseñe una actividad que los lleve a reflexionar sobre situaciones de su cotidianidad donde se evidencia el valor de la sesión. Por ejemplo, en la sesión 2 (ver anexo 14.1.2) se les pide a los estudiantes que peguen en la pared sus siluetas para que luego compartan sus ideas sobre la importancia de aceptar que todos son diferentes y tienen derecho a ser valorados y respetados. Para finalizar, llega el momento de cierre donde Simbad verifica que el objetivo general de la sesión se cumplió, para esto puede generar un espacio de opiniones, también puede dejar una tarea para la próxima sesión.

Cabe resaltar que en algunas sesiones en las cuales se va a desarrollar la escritura creativa también hay un formato de planeación (ver anexo 14.1) cuya secuencia de actividades se basan en un valor. Sin embargo, se estipulan dos momentos: el primero, ‘Escritura creativa’ donde Simbad puede dar un espacio de escritura libre, el segundo;

‘Compartir’ en el cual los estudiantes comparten sus textos con sus compañeros y resuelven algunas dudas de forma, gramaticales o de coherencia. Este es un proceso de construcción entre pares en el cual todos tienen algo que aportar al otro y apreciar del otro.

9.4.4 Recursos:

En el Club de lectura se implementaron diferentes recursos significativos que se usaron en las diferentes sesiones con un propósito específico. A continuación, se presentará cada uno de ellos.

- Reglas generales del Club Sueños de Papel: las reglas se construyeron junto a los participantes, se creó un cartel en el que ellos podían identificar si ellos mismos o algún compañero las estaban cumpliendo, o simplemente recordarlas en los momentos en los cuales su comportamiento no era coherente con lo que ellos mismos habían creado.
- Oración: una de las anteriores reglas que se crearon conjuntamente fue empezar la sesión con una oración. La oración escrita por Rabindranath Tagore (1912) se sugirió por Simbad y tuvo aprobación de los participantes. Al ser el Club un espacio de co-construcción, es decir, negociación en este caso, es importante discutir algunas decisiones en conjunto, pues ellos también tienen sugerencias y aportes que hacer. La oración es la siguiente:

Donde la mente existe sin miedo y la cabeza se mantiene en alto
Donde el conocimiento es libre
Donde el mundo no está dividido por estrechas paredes individuales
Donde las palabras salen de lo más hondo de la verdad
Donde los esfuerzos incansables se dirigen hacia la perfección
Donde el arroyo claro de la razón no ha perdido su camino
En la arena melancólica del desierto de hábitos desgastados
Donde siempre llevas el espíritu más allá
Hacia la expansión constante de pensamiento y acción

En ese paraíso de libertad, Padre Mío, permite que mi país despierte.⁹

- Sombrero de la palabra: es un sombrero de marinero que se entrega a la persona que tiene el turno para hablar. Se planteó con la finalidad de que los estudiantes escucharan y respetaran el turno de quien deseaba hablar.
- Tarjetas preguntonas: son diferentes tarjetas con oraciones generales ‘El desenlace fue cuando...’ o hipotéticas ‘Si yo fuera...’ las cuales están relacionadas con un texto -cualquiera-. Se generaron como una forma didáctica y divertida para revisar la comprensión de lectura de los miembros del Club (ver anexo 14.7).

10. Análisis de resultados

Este apartado tendrá en cuenta los diferentes tipos de instrumentos de recolección de datos utilizados en este proyecto para tener una perspectiva holística de todo lo que sucedió en cada una de las intervenciones y el proceso de construcción de las mismas y así poder interpretar dichos datos. En consecuencia, este análisis está dividido en cuatro categorías: la estructura del Club de lectura Sueños de papel, la lectura y comprensión de lectura, la escritura y el fomento de valores.

⁹ Traducción libre, hecha por Magda Rodríguez Uribe (2017). Original:

Where the mind is without fear and the head is held high
Where knowledge is free
Where the world has not been broken up into fragments
By narrow domestic walls
Where words come out from the depth of truth
Where tireless striving stretches its arms towards perfection
Where the clear stream of reason has not lost its way
Into the dreary desert sand of dead habit
Where the mind is led forward by thee
Into ever-widening thought and action
Into that heaven of freedom, my Father, let my country awake.

10.1 Lectura y comprensión de lectura

En los resultados del análisis de necesidades se percibió un gusto por la lectura. A pesar de ello, en el momento de iniciar la primera sesión y presentar el club de lectura se evidenció lo contrario, pues al principio de la misma “cuando se mencionó que se iba a crear un club de lectura, varios estudiantes manifestaron que no les gustaba leer y les daba pereza” (Investigadora 1, Diario de campo¹⁰, 10/ 03/2017). A pesar de que esos fueron los comentarios al comienzo, se podría decir que durante las sesiones el momento de lectura tomó un sentido de respeto y de placer.

En el momento en el que Simbad realizaba la lectura en voz alta, casi todos los miembros del club se mostraban interesados y atentos, a pesar de la indisciplina o cualquier tipo de distracción que se generaba en algunas ocasiones por parte de algún grupo de compañeros. De hecho, “uno de los niños que más interrumpió la sesión estuvo interesado durante la historia porque ya la había leído antes” (Investigadora 2, DC, 10/03/2017). Se reflejó también el interés por este momento en las pausas que Simbad realizaba, puesto que cuando hacía preguntas relacionadas con la historia, la mayoría de los miembros respondían correctamente y se emocionaban al ser partícipes en estas interacciones con Simbad y sus demás compañeros (Investigadora 2, Formato de observación¹¹, 24/03/2017). Esto podría indicar que la selección de los textos fue adecuada, puesto que les suscitó ganas de estar involucrados en el momento de la lectura e intervenir en ella. De este modo, es conveniente recordar que una forma de impulsar la lectura por placer era a través de la estrategia de lectura en voz alta. A pesar de que no se les dio la oportunidad a los miembros de realizar la lectura en voz alta, a través de ella se intentó impulsar el deseo por la misma. Así pues, se podría decir que, de una u otra manera, la lectura por placer fue promovida parcialmente, ya que esto sólo se dio en los momentos de lectura en voz alta en los cuales la mayoría de los miembros se interesaba en el cuento y quería participar activamente en lo que se les preguntara o solicitaba hacer.

¹⁰ Nomenclatura: Diario de campo (DC)

¹¹ Nomenclatura: Formato de observación (FO)

Teniendo en cuenta lo presentado anteriormente sobre la lectura en voz alta y su relación directa con la lectura por placer, vale resaltar las estrategias que Simbad uso en el momento de la lectura en voz alta para evidenciar el impacto que éstas generaron en los miembros. Para la sesión 2, se escogió un cuento titulado “El país de los colores”. Aunque la historia estaba clasificada para niños menores, los cambios de tonalidad, de ritmo y los gestos que hacía Simbad ayudaron a que el texto suscitara muchos momentos de risas en el grupo (Investigadora 2, DC, 24/03/2017). Esto demuestra la importancia de escoger y preparar el texto, de tener un buen manejo del lenguaje verbal y corporal en el momento de la lectura, y de proyectar la voz, pues asegura que la lectura en voz alta sea una estrategia eficaz que resulte en diversión para los estudiantes, y así ayude a fomentar el gusto por la lectura.

Así mismo, se debe aprovechar el espacio que se disponga para realizar la lectura en voz alta, pues una mala ubicación por parte del lector puede causar distracción y aislamiento. Así le ocurrió a la investigadora en la sesión 2, ya que ella se sentó en el centro del círculo que los estudiantes habían formado, dándole la espalda a algunos. Al analizar esta situación, se comprueba que el lector siempre debe elegir un lugar donde todos puedan verlo de frente y escuchar, pues ésta fue la fuente de dispersión de algunos estudiantes en el momento de lectura (Investigadora 2, FO, 24/03/2017).

En resumen, la lectura en voz alta tuvo gran acogida en el club de lectura, ya que como se manifestó antes, para los estudiantes éste fue un momento de respeto, de silencio y de atención. Esto se ve reflejado en la sesión 2 cuando de manera escrita reflexionaron acerca de lo que habían aprendido y reiteraron la importancia de escuchar al lector. Por ejemplo, el E6-5 escribió: “yo aprendí a ser silencio [sic], aprendí a ser uno mismo [sic], a colorear, a escuchar los cuentos a responder preguntas” (E6-5, Producciones¹², 24/03/2017). De igual manera, al finalizar la sesión 1 el E7-6 compartió en una charla informal con la investigadora 1 lo siguiente: “profe a mí no me gusta leer, pero si me gusta que me lean” (E7-6, DC, 10/03/2017). De todo lo anterior se podría decir que la lectura en voz alta es una estrategia que se puede seguir usando para reforzar la lectura por placer, la

¹² Nomenclatura: Producciones (P)

comprensión oral y las normas de convivencia entre pares, puesto que como se explicó en el marco teórico, la lectura en voz alta posibilita la comprensión y la apropiación de sentimientos propios y de los demás.

Del mismo modo, el uso de las estrategias de lectura que se tuvieron en cuenta para la realización de este club de lectura fue de gran pertinencia, pues éstas le dieron un orden a las sesiones, así como coherencia. Los tres momentos antes, durante y después de la lectura propuestos por Solé (1998) contribuyeron significativamente al proceso de comprensión de lectura. En el momento de la sensibilización de la sesión 2, por ejemplo, Simbad presentó una imagen relacionada con el cuento. Así, uno por uno comenzó a describir sobre qué creían que podría tratar el cuento. Por ejemplo, el E6-9 compartió “sobre el reciclaje y el cuidado al planeta”, E6-15 “yo creo que de la amistad” (Investigadora 2, DC, 24/03/2017). De acuerdo con Solé (1998) la anterior estrategia busca activar los conocimientos previos sobre el tema a leer, lo cual ayuda a que tengan un rol activo en el momento de la lectura. Es el caso de la sesión 1 en la cual el E6-23 quien estaba distraído realizando otras actividades, se emocionó al saber que era un texto que ya había leído antes y por eso mantuvo su atención durante toda la historia (Investigadora 1, DC, 08/04/2017).

Durante la lectura, una de las estrategias que se usó en la sesión 1 y 2 fue la de comprobar la propia comprensión mientras se lee (Solé, 1998). En la sesión 2 Simbad “hizo una pausa para preguntar dónde ocurría la historia, a lo que todos contestaron Talconia” (Investigadora 2, FO, 24/03/2017). Así, se hacían pausas que ya tenía planeado el lector gracias a la lectura preparada que había realizado (Trelease, 2004). En la sesión 1, Simbad hizo una “pausa en el momento en el que aparecía la palabra ‘pigmeo’ para preguntar a los estudiantes ¿Qué es un pigmeo?” (Investigadora 1, FO, 10/03/2017). Esta estrategia permite: primero, confirmar que los estudiantes estén siguiendo la historia y verificar si la están comprendiendo; segundo, ayudar al estudiante durante su proceso de comprensión del texto.

De acuerdo con Solé (1998) después del momento de lectura el resumen o ideas

principales por los estudiantes guían a identificar si hubo una comprensión del texto. Durante la sesión 2 (ver anexo 14.1.2) se realizaron ciertas actividades con el fin de reforzar el objetivo específico de la sesión: sensibilizar a los participantes sobre la importancia del respeto a la diversidad. Con este propósito se realizaron diferentes actividades que pretendían reforzarlo. Para finalizar la sesión se les pidió a los estudiantes escribir en una hoja lo que habían aprendido, así se pudo corroborar de una forma diferente la comprensión que tuvieron sobre el texto. En efecto, se obtuvieron comentarios como: “uno tiene que respetar el color de uno y respetar a las personas” (E5-2, P, 24/03/2017); “Hay que respetar a las personas por su aspecto, aunque no sea igual a nosotros” (E6-6, P, 24/03/2017); “Yo aprendí que las diferencias no importan, que lo que importa es ser uno mismo y no criticar a los demás” (E6-16, P, 24/03/2017).

Frente al anterior ejemplo se podría decir que el estudiante atravesó los tres niveles de comprensión planteados por Alderson (2000) donde en primer lugar comprende el texto literalmente, luego infiere un significado de éste y finalmente el estudiante mediante una reflexión con el texto logra darle un sentido relacionado con otros textos o con sus experiencias, como en este caso. Este último nivel es el que se espera que los estudiantes puedan seguir desarrollando, pues el objetivo es que leer sea una actividad crítica donde sean los estudiantes quienes le den vida y significado al texto teniendo en cuenta las dinámicas socioculturales de sus contextos (Cassany, en López, 2007).

En las sesiones 1 y 2 se les preguntaba a los estudiantes por la estructura de cada cuento, es decir, la organización y el orden del mismo. Desde la sesión 1, se recalcó la importancia de identificar el inicio, el nudo y el desenlace de cada historia aunque ellos ya estuvieran familiarizados con esos elementos de la estructura. Así pues, al terminar la historia de “Las aventuras de Simbad” se preguntó cuáles habían sido esos tres momentos a lo que ellos respondieron acertadamente (Investigadora 1, DC, 10/03/2017). De igual manera, esto ocurrió en la sesión 2 cuando un participante llevó el cuento y lo leyó en voz alta a sus compañeros. Al finalizar la historia de él, se les preguntó a los demás miembros del Club por los tres momentos de ésta y fue fácil para ellos reconocerlos, debido a que estuvieron atentos y receptivos con esta historia (Investigadora 1, DC, 24/03/2017). Los

ejemplos presentados podrían ser una evidencia de que los estudiantes tuvieron una comprensión oral eficaz, puesto que pudieron reconocer y dar las ideas principales de cada momento -inicio, nudo, desenlace-, es decir, recapitular el contenido y extender el conocimiento, y esto se podría interpretar también como aprendizaje (Solé, 1998).

10.2 Escritura y escritura creativa

Las últimas dos sesiones se centraron en desarrollar la escritura creativa en el club de lectura. Para ello, se les encomendó la tarea de escribir un cuento con la ayuda de sus padres o familiares desde la primera sesión. Así, sesión tras sesión se esperaba que trajeran el cuento y aunque se dio un tiempo conveniente, para la tercera sesión sólo cuatro estudiantes presentaron su cuento lo que obligó a las investigadoras a reestructurar la sesión.

Al inicio de la sesión, fue importante cuestionar a los estudiantes sobre la razón de no llevar el cuento, a lo que la mayoría afirmó haberlo olvidado; dieron excusas de que pensaban que tenían clase de inglés porque el Padre se los dijo, o porque sus familiares no les ayudaron. Un caso en particular es el del E8-6 quien “expresó con sus compañeros que no había escrito su cuento porque sus papás no le ayudaban con sus tareas y porque no tenía imaginación” (Investigadora 1, DC, 08/04/2017). Fue interesante ver que en esta sesión sus compañeros le reiteraron que todos tenían imaginación de manera diferente. También Simbad le sugirió que, aunque no tuviera la ayuda de sus familiares, lo podía realizar solo. Como resultado, en la sesión 4 el estudiante “llegó corriendo donde una de las investigadoras a mostrarle su cuento” (Investigadora 2, DC, 24/04/2017). También, después de que Simbad diera las instrucciones la E6-22 comentaba: “profe yo no sé sobre qué escribir” (Investigadora 1, FO, 24/04/2017). Con relación a los anteriores casos, se puede afirmar que Simbad no se percató de los diferentes niveles de dificultad -material y psicológica- que enfrentan los estudiantes al escribir (Duclaux, 1993).

A pesar de que los dos casos anteriores tuvieron un desenlace positivo. Cabe resaltar la pertinencia de estimular la creatividad de los estudiantes. Aunque Simbad creyó

que darles la libertad de crear un cuento sobre un tema libre iba a hacer el proceso de escritura uno más llamativo, durante las tres sesiones sólo 4 estudiantes escribieron su cuento, “la escritura creativa es el arte de encontrar muchas ideas para escribirlas y, si es posible, que sean originales” (Duclaux, 1993, p.16). Como se evidencia en la sesión 3 (ver anexo 14.1.3) no hubo un momento donde se realizarán ejercicios para explorar su creatividad. Al contrario, la orden fue “los que no trajeron el cuento lo van a hacer durante la sesión” (Investigadora 1, FO, 08/04/2017). Resulta pertinente mencionar que a pesar de que hubo un cambio en la secuencia de la sesión porque los estudiantes no llevaron la tarea, el profesor tuvo que replantearla de tal forma en que se cumplieran con los pasos propuestos en la planeación, es decir, sensibilización, momento de lectura o escritura y reflexión.

En la sesión 4 la mayoría llevó su cuento. El cuento que debían escribir era sobre cualquier tema; a pesar de ello, varios coincidieron en escribir sobre sus vidas o la de sus padres. Como ejemplo de lo anterior, E21-6 escribió un cuento al que título ‘una historia de contar’; allí relataba los hechos de una familia que se separa y una madre que junto a sus dos hijas viaja desde un lugar hasta la capital del país, llegando así al barrio el Paraíso. Después de relatar esta historia, la niña la compartió con su mamá quien se sintió afectada, ya que en ella expresaba todo lo que habían vivido (Investigadora 1, DC, 08/03/2017). De manera que es pertinente señalar que “la palabra escrita tiene un poder especial en la sanación que supera a la mera reflexión interna” (Castro, 2013, p.13). Esta escritura además de ser creativa es terapéutica, y resulta interesante ver cómo a partir de ésta, el educador puede conocer a su estudiante y propiciar a la vez un ambiente de respeto donde todos puedan expresarse, reescribirse y liberarse a través de este arte. Esto fue posible gracias a los vínculos afectivos que se formaron entre los miembros del club y Simbad, pues para ellos Simbad es un referente importante que promueve las relaciones interpersonales para mejorar la convivencia dentro y fuera del aula.

En lo que respecta a la familia, ésta cumple un rol importante en la creación de estas historias. El E23-6 en “El oso volador” escribe sobre el diálogo entre padres e hijo (ver anexo 14.6). Así, de una manera general los participantes hablan de sí mismos, se

hacen personajes de las historias como en el cuento “El garfio de oro” el E22-5 escribió que “el aventurero se llamaba Santiago Romero haciendo referencia a él mismo” (ver anexo 14.6). La familia es un agente indispensable en el club, no sólo porque el PNLE busca acercarla a la lectura, sino también porque ésta tiene un gran impacto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Según Ison (2009) “familia, escuela y grupo de pares conforman los principales contextos del desarrollo infantil y proporcionan al niño/a un marco de referencia para su actuación social, al validar, rectificar o desaprobar las conductas realizadas por éste en situaciones de interacción social” (p. 32). Aunque la mayoría de estudiantes no realizaron el cuento junto a su familia por diferentes circunstancias, como que sus padres trabajaban, como lo manifestó E8-6 (investigadora 1, DC, 08/04/2017), algunos escribieron sobre su familia. Así pues, todo parece indicar que es crucial tener procesos de co-construcción en el que todos los agentes curriculares participen de manera directa, sin dejar de un lado que la familia es quien propicia ese primer acercamiento a todo lo que encierra la cultura escrita (Trelease, 2004).

Existe también un punto en común en la escritura creativa de los estudiantes de 5 y 6 de la institución en cuestión: el tipo de cuentos y personajes. Varios estudiantes coincidieron en el tipo de cuentos que escribieron, crearon diálogos indirectos -como en el caso de ‘El gato volador’ (ver anexo 14.6) y libres, -como en ‘La princesa encantada’ ver anexo (ver anexo 14.6). Por ejemplo, así como E19-5 escribió: “Usted amigo mío, quiero que se vaya a vivir en el monte, hacer mucho ejercicio en el aire para curarse” lo hicieron también otros autores. Esto podría mostrar de cierta manera un comienzo al cumplimiento de los objetivos de la escritura establecidos en el PNLE (ver sección Plan Nacional de Lectura y Escritura), puesto que los miembros del club por medio de estas creaciones propias pudieron expresar su subjetividad, pues otro aspecto que se percibió al leerlos fue que en algunos casos la escritura pareciera una forma de liberarse o “expresar los sentimientos” (E8-6, FO, 24/04/2017).

De igual manera, coincidieron en incluirse en las historias, es decir, los personajes de los cuentos eran ellos mismos. Esto se evidencia en ‘El garfio de oso’ creado por E22-5 cuando el aventurero del cuento recibe el mismo nombre de él, es decir, su autor. Así

mismo, mencionó a otros compañeros que hacían parte de la historia (ver anexo 14.6). Todo esto refleja que todos los escritores hicieron un gran esfuerzo por encontrar las ideas que construyeron, usaron diferentes recursos literarios como lo son el diálogo indirecto y libre. Según el PNLE (2011), la escritura es también considerada como una manera de generar conocimientos y ejercer la ciudadanía; de este modo, pareciera que a partir de los cuentos que los miembros de Sueños de papel crearon son una muestra de la construcción de ideas que evidentemente suponen un conocimiento previo, ya sea sobre el contenido -la temática de cada cuento-, o la forma -cómo y de qué manera lo hicieron.

En la sesión 3 se presentó inconformidad en algunos estudiantes con respecto al intercambio de los cuentos, se hizo bastante particular el compromiso que tomaron los participantes al final releendo y retroalimentando el cuento de los demás compañeros. Algunos tuvieron en cuenta la ortografía y los acentos como en el mismo caso de E19-5 cuando escribe *había, tenía, día* o como E23-6 cuando le pone el acento a “mamá”. No obstante, se evidenció la existencia de una gran brecha en el proceso de alfabetización, pues no todos tienen el mismo nivel de lengua y eso se notaba en el momento de retroalimentar el texto del otro. En un caso, un estudiante de 6° le pregunta a sus compañeros si ‘había una vez’ es con ‘s’ o con ‘z’, a lo que uno de sus compañeros de 5° le responde que termina con ‘z’ (Investigadora 2, DC, 08/03/2017). A pesar de esas diferencias, fue satisfactorio ver a cada uno comprometido leyendo el cuento del otro y aunque hubo errores de tipo gramatical, la función de Simbad fue orientar los errores en el apoyo que puede haber entre pares, para así intentar guiar de manera constructiva, como lo proponen Perdomo y Electa (2009), motivándolos intrínsecamente a seguir escribiendo, creando e imaginando, ya que se identifica un temor a escribir, pero en las pocas sesiones que hubo no resulta pertinente afirmar las razones de éste.

En lo que respecta a las actitudes que los estudiantes mostraron frente a la lectura en voz alta de sus cuentos se percibió que éstos generaron un cambio de emociones a lo largo de las sesiones. Empezaron con unas negativas que no les permitía estar cómodos y terminaron con unas positivas que les brindaba la seguridad y tranquilidad de poder compartir sus escritos, leerlos y sentirse orgullosos de sus propias creaciones, es decir, se

sentían contentos, satisfechos y honrados con sus elaboraciones. Algunos estudiantes se sentían muy orgullosos de leer su cuento a los demás como ocurrió en la sesión 2 en la que E19-5 compartió su cuento con todos sus compañeros y éstos permanecieron muy atentos. Sin embargo, en la sesión 4, otros no querían compartirlo, ni dejar que nadie lo leyera, pues sentían que sus compañeros los iban a juzgar y criticar. Por ejemplo, E5-6 expresó “léalo usted profe, pero no quiero que nadie más lo lea” (Investigadora 1, FO, 08/04/2017). Por esta razón, las investigadoras hicieron mucho énfasis en respetar la creación de los demás, valorar su esfuerzo al haber escrito y plasmado esas ideas en un papel y sobre todo, el deseo de compartir su cuento con los demás. Este proceso fue muy satisfactorio, pues al ser ellos lectores en un principio -sesión 1- se sentían apenados y temerosos cuando iban a recibir retroalimentación de sus compañeros, pero al final -sesión 4-, varios comentaron que no debían avergonzarse por lo que hicieran, ni temer a equivocarse, pues como señaló un estudiante simplemente tenían que “corregir lo que tienen mal y quitar la pena” (Investigadora 1, FO, 24/04/2017).

10.3 Educación en valores

Se parte de la idea de que la educación no se puede separar del cuerpo y la mente del ser humano (Gervilla, 1998). Como se ha mencionado en diferentes ocasiones contribuir a la formación seres integrales, a la cual le apunta las directivas de la institución, es uno de los fundamentos de la presente propuesta pedagógica. Por ello, en cada sesión se escogió un valor que se esperaba fuese fortalecido de forma directa o indirecta durante la sesión. Por ejemplo, en la sesión 1 (ver anexo 14.1.1) se generaron las reglas de club de lectura y durante la clase se hizo énfasis de manera directa en el respeto por eso se hizo uso del sombrero de la palabra. Por el contrario, en la sesión 4 (ver anexo 14.1.4) se fue guiando con los diferentes momentos la oportunidad de trabajar en grupo, en los cuales muchos de ellos señalaron como uno de los aprendizajes de la sesión, con comentarios tales como: “Unirnos trabajando juntos” (E5-8, P, 24/04/2017); “Compartir” (E6-9, P, 24/04/2017).

Retomando una idea del marco conceptual, se considera que en todos los espacios del club de lectura como en una sociedad es crucial seguir unos fundamentos mínimos para

poder convivir en sociedad, pues son éstos los que orientan unas conductas y comportamientos y determinan una manera específica de actuar de las personas. Por esta razón, se hace pertinente crear e implementar desde el inicio del club de lectura ciertas reglas que guíen una mejor convivencia entre los unos y los otros. Durante la sesión 1 (ver anexo 14.1.1) se les pidió a los participantes generar las reglas que creyeran debía tener su club de lectura, ya que se hizo énfasis en que el club es de ellos y para ellos. Así, en grupos compartieron en una hoja las reglas que sugerían. Al inicio de esta actividad se presentaron dos problemas: en primer lugar, “hubo rechazo para trabajar entre ellos” (Investigadora 1, FO, 10/03/2017); en segundo lugar, “al haber tanto ruido las instrucciones no eran claras y tocó pasar puesto por puesto aclarando lo que tocaba hacer” (investigadora 1, DC, 10/03/2017). Por esto, la investigadora 1 relata “se hizo necesario implementar el sombrero de la palabra” (DC, 10/03/2017). También, El sombrero de la palabra es un sombrero de marinero el cual tenía el significado de conceder la palabra al que lo tuviera en sus manos; así, la segunda parte de la actividad de construir reglas se hizo posible.

Un participante de cada grupo pasó al frente en representación de sus compañeros a compartirles las reglas que ellos sugerían, la “mayoría recalcan la importancia de respetar al padre y a los profesores, pero entre ellos no se hace evidente el respeto” (Investigadora 1, DC, 10/03/2017). Por ejemplo, a lo largo de la sesión “algunos participantes distraen a sus compañeros, ya sea hablándoles, jugando en el celular o haciéndoles comentarios ofensivos y de burla” (Investigadora 2, FO, 10/03/2017).

Al momento del compartir algunos de ellos sugerían “respeto a las ideas de otros” como lo hizo el grupo N°2 (Investigadora 2, FO, 10/03/2017). Por ello, fue necesario profundizar en el respeto entre pares, pues el respeto no debe ser sólo dirigido a la autoridad, sino a cualquier ser. Como resultado de esta sesión se construyó entre todos la siguiente lista de reglas del club.

Reglas Generales Club Sueños de papel:

1. Llegar a la hora indicada.

2. Hacer una oración al inicio de cada sesión.
3. Hacer silencio durante el tiempo de lectura.
4. Prestar atención a mis compañeros y a Simbad.
5. Tener respeto por las ideas de los demás.
6. Escucharnos unos a otros.
7. No gritar en nuestro club de lectura.
8. Apoyar a mis compañeros.
9. Cuidar nuestros libros y materiales.
10. Poder divertirnos mientras aprendemos.
11. Mantener nuestro espacio limpio.
12. No comer durante la sesión.

Durante las siguientes sesiones se continuó haciendo énfasis en la pertinencia de cumplir las reglas. En la sesión 2, Simbad inició con la sensibilización (ver anexo 14.1.2) pero un estudiante, quien fue el que propuso la regla N°2, la interrumpió para recordarle que aún no había realizado la oración (Investigadora 2, DC, 24/03/2017). El anterior ejemplo evidencia que, aunque no tenían la lista de reglas frente a ellos, las recordaban porque la habían creado ellos mismos como parte de un proceso significativo. En contraste, a lo largo de las sesiones se percibió que a pesar de que las recordaban, eso no significaba el cumplimiento de las mismas. Por ejemplo, la investigadora 1 observó que en la sesión 2 el E6-24 “tiende a callar a sus compañeros en repetidas ocasiones” (investigadora 2, FO, 24/03/2017) lo cual no es coherente con las reglas N° 5 y N°3. La forma en que las investigadoras decidieron solucionar estas fallas fue mediante el diálogo.

Aunque se siguieron presentando diferentes momentos donde no se cumplieron las reglas, las investigadoras continuaron reiterando el respeto, tanto así que según los estudiantes fue lo que más aprendieron y les gustó del club de lectura. Opiniones tales como “nos han enseñado el respeto y a compartir” (E6-15, P, 24/04/2017), o también “respetar aunque no todos lo hacen” (E6-15, P, 24/04/2017) fueron manifestadas por ellos. Éstas reflejan que se ha insistido constantemente en la importancia de este valor. Sin

embargo, resulta pertinente cuestionarse en este punto del análisis por qué sus acciones no fueron del todo coherentes con lo que afirmaban ellos frente al respeto, pues fueron innumerables ocasiones en las que se hizo pausas para pedirles que trataran bien a sus compañeros y recordarles las reglas que ellos mismos establecieron en la primera sesión. Una posible respuesta es el concepto abstracto que parecen tener sobre el respeto, pues para ellos el respeto se asocia con una autoridad impuesta como el Padre o el profesor, pero el respeto entre compañeros aún necesita seguirse desarrollando. Por ejemplo, en la sesión 1 “Tres grupos de cinco recalcan la importancia de respetar al padre y a los profesores” (Investigadora 1, FO, 10/ 03/ 2017), pero entre ellos el trato es continuamente agresivo.

En relación con lo anterior, los estudiantes nunca se dirigieron hacia Simbad de manera irrespetuosa. Por el contrario, recalcan lo que éste representaba para ellos, una figura como un ‘profesor’ al que debían obedecer y respetar. En este sentido, se encontró que el rol que éste desempeña Simbad es fundamental, pues su actitud, energía y disposición afecta directamente el comportamiento de los estudiantes. En la sesión 2, ellos estuvieron desordenados, estaban muy emocionados y enérgicos, razón por la que fue más complicado el desarrollo de la misma. Al final, algunos de ellos le manifestaron a las investigadoras durante charlas informales que habían “estado muy regañonas y así no les gustaba” (Investigadora 2, DC, 24/03/2017). A pesar de la reacción que evocó las actitudes de las investigadoras, es claro que, aunque se pretende potencializar sus habilidades de lectura y escritura, es más importante que aprendan a convivir con los otros y tratarse como iguales, pues como lo afirma Rosenblatt (2002):

El profesor no le hará ningún favor a la literatura ni a los alumnos si trata de evadir problemas éticos. Él ejercerá alguna clase de influencia, positiva o negativa, a través de su éxito o fracaso en ayudar al alumno a desarrollar el hábito de hacer juicios éticos cuidadosos. (p.43)

Durante la sesión 2 (ver anexo 14.1.2) el objetivo específico era “Sensibilizar a los participantes sobre la importancia del respeto a la diversidad”. La sesión se originó debido

a que en el contexto donde se encuentran los participantes muchos vienen de diferentes lugares del país. Además, en la sesión 1 se presentó un caso con un estudiante que viene de Medellín, al cual todos le llaman ‘paisita’, pero él manifestaba que no le gustaba que le dijeran así sino por su nombre (Investigadora 1, DC, 10/03/2017). Así, se creó una secuencia de actividades en pro de este objetivo específico. El cuento que se escogió hacía referencia a la diversidad, la escogencia del texto es una decisión fue de suma importancia para lograr el objetivo de la sesión. Pues, al leer, de acuerdo con el PNLE (2011), se inicia un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (p. 11).

Para continuar con la reflexión, se les dio una silueta que debían pintar de forma libre y poner algunas características que los identifiquen. Como resultado, se pegaron todas las siluetas en una pared del salón y se les preguntó si alguna de ellas era igual. Esto, con la finalidad de que ellos evidenciaron que ninguno era completamente igual y que esas diferencias los hacían valiosos. Por ejemplo, el E6-6 comparte en una reflexión por escrito que “hay que respetar a las personas por su aspecto, aunque no sea igual a nosotros” (P, 24/03/2017), la E6-16 “yo aprendí que las diferencia no importan que lo que importa es ser uno mismo y no criticar a los demás” (P, 24/03/2017). Así, se podría percibir que hubo un proceso de sensibilización en el cual se debe seguir trabajando, pero a la vez resulta pertinente afirmar que son un grupo participativo y receptivo que facilita el proceso. También, resulta conveniente resaltar que ayudar a los estudiantes a tener un pensamiento reflexivo sobre sus realidades les ayudará a la vez a generar una transformación en su entorno, pues tanto su ser como su intelecto están comprometidos con una necesidad (Gutiérrez, 1999). Por ello, al final de la sesión se pudo corroborar que todos eran diferentes y todos merecía respeto, ya que muchos compartieron en pequeñas frases que “nadie puede maltratar a otro por su color de piel” (E5-13, P, 24/03/2017); “que uno tiene que aceptarse tal como es no ponerse bravo por algo que no significa nada y respetar” (E5-19, P, 24/03/2017). Como resultado, se puede afirmar que se logró alcanzar el objetivo específico de la sesión.

Para concluir, el haber tenido la oportunidad de realizar las cuatro intervenciones

aquí analizadas, brinda la posibilidad de descubrir un sinnúmero de elementos y aspectos que se pueden trabajar con los estudiantes de 5 y 6 grado del CJPII para potencializar sus habilidades de lectura y escritura y sobre todo, fortalecer los valores en estos mismos estudiantes para contribuir a la formación de seres integrales para el mundo. De este modo, se desea que el club pueda replicarse con otros grupos de estudiantes de la institución.

El grupo en su totalidad es participativo y le gusta debatir. Por ejemplo, en la sesión 3 surgió un debate por parte de los estudiantes, un participante comentó que durante la Semana Santa iría a trabajar con la guerrilla a disparar, a eso, uno de sus compañeros dijo: “es que él cree que los de la guerrilla son los buenos y la policía los malos” (Investigadora 1, DC, 08/03/2017). En respuesta a esto, muchos empezaron a decir quién a su parecer era malo o bueno, pero la investigadora hizo énfasis en la importancia de sustentar sus respuestas, lo que evocó a la segunda ronda de participación respuestas argumentativas, es decir, “algunos afirmaban que la policía era mala porque estaba relacionada con los delincuentes, o que cuando los llamaban nunca llegaban, o que no dejaban trabajar a la gente porque a las diez de la noche cerraban las tiendas” (Investigadora 1, DC, 08/03/2017). Entonces, los estudiantes comenzaron a compartir sus ideas de acuerdo con sus experiencias. Aunque fue un debate que no estaba planeado, es importante comprender que la escritura surge como un sistema de representación de la oralidad (Ruíz, Baño & Secadas, 2010).

11. Conclusiones

A partir del análisis de necesidades, la situación problemática que se percibió allí, el desarrollo de constructos teóricos para la implementación de un club de lectura, se podría concluir lo siguiente:

La creación de un club de lectura evidentemente es una propuesta que podría cumplir con los objetivos planteados en el presente proyecto, pues es un espacio que con seguridad sirve para propiciar actividades en torno a la lectura y la escritura con el fin del desarrollo de estas habilidades. Así mismo, ayuda a construir relaciones en las que

fomentar los valores se hace indispensable para tener momentos agradables, divertidos y, sobre todo, significativos. No obstante, es claro que cuatro intervenciones no son suficientes para cumplir con dichos objetivos, pues es incuestionable que, aunque se logró un progreso, los objetivos no se cumplieron en su totalidad. Es por esto que se sugiere que el club de lectura Sueños de papel pueda tener una continuidad a lo largo del tiempo, pues las cuatro intervenciones fueron sólo una parte del comienzo de esta propuesta para darle constitución al PNLE en el Colegio Juan Pablo II.

Esto se refleja al no haber cumplido en su totalidad el objetivo de lectura por placer, por ejemplificar uno de ellos. Si bien es cierto que se logró impulsar la lectura por placer, por medio de la lectura en voz alta, no se le brindó la oportunidad a los estudiantes de involucrarse directamente con el texto, es decir, que ellos mismos fueran los lectores. Esto, como ya se mencionó, fue la fase inicial de una propuesta pedagógica que pretende promover la lectura por placer con el fin de crear lectores activos y voraces. Es claro que este proceso es largo y probablemente demorado, pues promover un gusto para que se convierta en una motivación intrínseca no es sencillo, debido a que interfiere con los intereses y preferencias particulares de cada estudiante.

En cuanto a la estructura del club se podría decir que funcionó para la población enmarcada en este proyecto investigativo. Esto se reflejó en la evaluación que se pretendía dar sobre la organización del mismo, pues este orden era y por su puesto puede ser susceptible de tener cambios. Sin embargo, con las cuatro intervenciones que se hicieron, se pudo observar que esta estructura fue eficaz en tanto que cada momento de la planeación fue pertinente para alcanzar un objetivo específico de la sesión, así como la idea de llamar al coordinador Simbad, pues ésta representó algo significativo para los estudiantes. En este sentido, desde la perspectiva pedagógica que subyace a esta investigación, es oportuno mencionar que la incidencia del coordinador es de suma importancia para la mejora del Club, puesto que ésta implica una importante toma de decisiones frente a las situaciones y dinámicas que se den dentro y fuera del aula. Por ejemplo, el uso del “sombrero de la palabra” fue una representación simbólica que funcionó como un recurso para promover el respeto por el turno del otro. Esto quiere decir

que es deber del coordinador usar estrategias que posibiliten solucionar y enriquecer los inconvenientes o retos que se puedan presentar en las sesiones.

Como bien se ha señalado antes, el PNLE busca también involucrar a las familias como agentes relevantes que aportan al crecimiento de lectores y escritores. Al ser una institución que plantea el apoyo de la familia en los procesos educativos de los estudiantes se podría decir que, en general, en el proyecto de investigación dicho involucramiento no fue el más favorable, puesto que no se logró percibir una cercanía por parte de cada familia, por diferentes circunstancias particulares de cada una de ellas. Esto afectó el progreso de las sesiones, pues muchos no quisieron escribir individualmente sus cuentos y por eso preferían no realizar la tarea. En consecuencia, sería adecuado dar a conocer a los padres los beneficios de este compartir entre letras, pues no sólo se mejoran los lazos afectivos, sino que también los padres conocen los puntos de vista y las posibles situaciones por las que atraviesan sus hijos como en los cuentos anteriormente analizados, así como el proceso que llevan en el Club.

En cuanto a las habilidades de lectura y escritura se podría opinar que no existe en su totalidad un gusto intrínseco por la misma. Por un lado, con la lectura muchos afirmaban leer más en la casa que en el colegio (véase análisis de necesidades), pero en la sesión 1 no se demostró lo mismo. Sin embargo, la lectura en voz alta resulta ser una buena herramienta para desarrollar la lectura por placer en el grupo, ya que para los participantes era un momento de silencio y concentración en el texto. Por otro lado, desarrollar la escritura creativa merece más tiempo que el que se le dedicó, y es necesario hacer uso de ciertas estrategias que despierten la creatividad e impulsen el gusto por escribir para compartir con otros sus ideas, sus gustos, sus vidas y sus mundos.

En lo concerniente a la educación en valores, por un lado, éste es un proceso continuo, de tiempo y aunque hubo momentos de indisciplina en el grupo, se observó que los estudiantes son muy participativos y receptivos. Por ello, conviene escoger un material que los lleve a la reflexión y sean ellos mismos quienes deduzcan el valor o la enseñanza de la sesión del Club de lectura. Además, el coordinador asume un rol importante al ser

quien guíe estos procesos de reflexión que no sólo se dan con la lectura, sino también antes, durante y después de ésta. Por otro lado, es primordial destacar que actualmente educar en valores es necesario, debido no sólo a la era de postconflicto en la que se encuentra el país actualmente, sino también porque éste está en una época de transformaciones sociales profundas que implican una nueva forma de enfrentar todas las situaciones, cambios y retos que ocurran. Para ello, se considera que se establezca una educación que impulse, promueva y facilite herramientas y estrategias que contribuyan a una mejor construcción de relaciones interpersonales en la sociedad -por lo menos en la institución en cuestión.

Como resultado de las cuatro intervenciones se evidenció la pertinencia de generar un Manual Club de lectura Sueños de Papel (ver anexo 14.8) con base en toda la información que se recuperó en el presente trabajo de investigación. En este se pretende brindar una información detallada que pueda servir como guía para la implementación de un Club en el Colegio Juan Pablo II, pues se considera que aunque el presente proyecto se limitó a trabajar con una población específica se considera que es una propuesta que puede extenderse con los demás cursos como resultado de la ejecución del PNLE (2011) en la institución.

12. Recomendaciones

Aunque en el inicio del análisis se han señalado ciertas responsabilidades que debe asumir Simbad, cabe resaltar que en el Club Sueños de papel no es imperativo que sea el profesor quien coordine, pues el estudiante también puede ser quien dirija la sesión; esta es una proposición que se hace, ya que es de gran trascendencia innovar la estructura y organización de un club de lectura. Dado que este proyecto fomenta la enseñanza centrada en el alumno, como se señala en el análisis de necesidades, se busca que los estudiantes se empoderen y ellos mismos sean quienes hagan que el club sea sostenible en el tiempo. Por esta razón, es indispensable promover e incentivar nuevas estrategias en las que ellos tengan un rol activo. Además, debido a que se piensa en una participación conjunta de todos los actores que constituyen la institución, los padres de familia también podrían ser

partícipes en el club de lectura directamente, es decir, uno de ellos podría apoyar una sesión del club si así lo desea. o desempeñar el rol de observador, pues es esencial conocer otras perspectivas diferentes a la del coordinador, para así poder lograr una mejoría del Club.

En relación con lo anterior, es indispensable apropiarse a los participantes del proyecto y por eso, se consideró que, al no solamente ser escritores, sino también lectores les daría herramientas para que posiblemente sean ellos mismos quienes, por turnos, asuman el papel de Simbad y así, se podrá seguir mejorando las habilidades de lectura y escritura mediante el fortalecimiento de los valores, los cuales se van reforzando en el compartir de saberes que permitió y se espera que este espacio posibilite.

A pesar de que las sesiones no fueron suficientes para llevar a cabalidad los objetivos de la presente investigación, sí se evidencia un progreso de sensibilización a la lectura por placer, la escritura creativa y la educación en valores. Por eso, se pretende que con la consolidación del club de lectura y con el manual se pueda mantener y seguir realizando las sesiones como un taller extracurricular donde los estudiantes asisten de manera voluntaria. Además, no hay un sistema de calificaciones impuesto, pues todos buscan un objetivo en común y es aprender en colectividad. En consecuencia, con los instrumentos que son significativos para ellos como el sombrero de Simbad, las reglas del club Sueños de Papel y la secuencia de las planeaciones se espera que éste pueda continuar siendo un proyecto que, aunque se hizo con dos cursos específicos se pueda llegar a extender y replicar con los otros grupos mediante un trabajo de co-construcción entre todos los agentes curriculares.

13. Bibliografía

- Acuerdo 253 (2006) Bogotá bilingüe. Recuperado de:
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22230>
- Agray, N. (2010, enero-junio). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y Pensamiento*, 56 (29), 420-427.
- Alderson, J. (2000). *Assessing reading*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Álvarez, C., Pascual, J. (2014). “Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer”. *El profesional de la información*, v. 23, n. 6, noviembre-diciembre, pp. 625-631. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2014.nov.10>
- Bocaz, C., Campos, R., Ramos, O. & Loyala, M. (2003). *Montessori*. Recuperado de <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=350>.
- Brown, H. (1994). *Teaching by principles an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brumfit, J., Johnson, K. (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. New Jersey: Oxford University Press.
- Caballo, G., Chartier, R., Bonfil, R. (1997). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, D.L.
- Castro, A. & Castañeda N. (2015). *Aproximación al Análisis de Necesidades de ELE para el Colegio San Bartolomé La Merced de Bogotá* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Chambers, A. (1934). *Introducing books to children*. Heinemann educational books. London: Heinemann Educational.
- Chambers, A. (2001). *¿Quieres que te cuente un cuento?*
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1995). *Ley general de educación Ley 115 del 8 de febrero de 1994*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Corral, A. (1997). *El aprendizaje de la lectura y la escritura infantil*. Madrid: Servicio de Publicaciones UCM.
- Cossio, J. (2001). *¿Cómo es el diseño curricular en las instituciones?* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

- Dawson, D. & FitzGerald, L. (1990). *Literature Circles: Reading in Action*. Riverina: Charles Sturt University. Centre for Information Studies.
- Duclaux, L. (1993). *Escritura creativa*. Madrid. Edaf.
- Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Gran Bretaña: Oxford University Press.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: 3era edición.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P., Macedo, D. (1989). *Alfabetización lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gallegos, J. (1998). *La secuenciación de los contenidos curriculares: principios fundamentales y normas generales*. *Revista de Educación*, 315(1998), 293-315.
- García, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- García, G. (1996). Por un país al alcance de los niños. En *Colombia: al filo de la oportunidad*, Bogotá: Tercer Mundo Editores, pp. 24-28.
- García, A. (2008). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: ARCO/LIBROS, S. L.
- García, A. (2011). *Evaluación de la política de bilingüismo en Bogotá proyecto "Bogotá Bilingüe"*.
- Gervilla, E. (1998). *Educación y valores*. *Revista Española de Pedagogía*, 399-426.
- González, M. (2014). *Los círculos de lectura literaria, un espacio de reconocimiento de sí y de otro*.
- Greef, E. (2002). *The power and the passion: Igniting a love of Reading through literature circles*. *International Association of School Librarianship*. Selected Papers from the ... Annual Conference, 311-320. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/236102380?accountid=13250>
- Grundy, S. (2005). *Curriculum: product or praxis?* London: Falmer Press.
- Gutiérrez, R. (1999). *La formación de estudiantes críticos*. *Academia*, (23), 83. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71602307>

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGrall Hill.

Hillier, M. (2004). *Implementation of literature circles in a rural high school English class: One teacher's journey of changing student attitudes toward reading* (Order No. 3155420). ProQuest Dissertations & Theses A&I. (305121425). Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/305121425?accountid=13250>

Ison, M. (2009). *Abordaje psicoeducativo para estimular la atención y las habilidades interpersonales en escolares argentinos*. Persona: Revista de la Facultad de Psicología, (12), 29-51.

Janés, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(20), 117-132.

Jurado, F. (2001). *La literatura como provocación hacia el conocimiento en la educación*. En: *Escritores, profesores y literatura*. Bogotá: Foro Internacional UNEDA. Plaza & Janés, Universidad Nacional, Universidad Javeriana.

Kanz, H. (1993). Immanuel Kant (1724-1804). *Perspectivas: revista trimestral de educación Comparada*, 23(3-4), 837-854.

Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.

Kramersch, C. (1998). *Language and culture*. Hong Kong: Oxford University Press.

Líneas de investigación Departamento de lenguas. Disponible en <http://comunicacionylenguaje.javeriana.edu.co/investigacion-publicaciones/grupos-investigacion>

López, C. (2007). Colombian Applied Linguistics. J. no.9 Bogotá Jan./Dec. 2007. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-46412007000100013&script=sci_arttext

López, G. (2007) *El placer de la lectura*. Universidad Nacional Autónoma de México. Biblioteca Universitaria, vol. 10, núm. 1, enero-junio, 2007, pp. 3-19.

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares Lengua castellana*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. MEN (2005). *Bases para una nación bilingüe y competitiva*. Altablero N°37, periódico de un país que educa y se educa. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97498.html>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. MEN (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en Lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2010). *Manual de Implementación Escuela Nueva*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf .

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación inicial, preescolar, básica y media*. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Lineamientos curriculares idiomas extranjeros*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_7.pdf

Morachimo, L., More, R., Piscoya, L., Uribe, C., (s.f). *¿Educación en valores o Formación Moral? Algo más que sólo una discusión acerca de términos*. Disponible en: <http://www.oei.es/historico/valores2/pecpperu.htm>

Morachimo, L., More, R., Piscoya, L., Uribe, C., (2002). *Organización de Estados iberoamericanos*. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/valores2/pecpperu.htm>

Moreno, P., Jiménez, D. (s.f.). *De la lectura silenciosa a la lectura en voz alta. Manual de Lectura en Voz Alta*. Recuperado de: http://www.fum.edu.co/snies/inst/programas/portal_basica/Revista/lectura.pdf

Orrantia, M. (2012). *La escritura creativa en Colombia*. Literatura: teoría, historia, crítica. Vol. 14. n°1. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Pannac, D. (1993) *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Perdomo, T., Electa, M.. (2004). *La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento*. SABER ULA. Universidad de los Andes. Mérida. N°009. Recuperado de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17528/2/maria_torres.pdf

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

Perret, X. (1995). *Hace mucho tiempo, en Summer... EL CORREO DE LA UNESCO*, pp.8-11. Recuperado de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/321091.pdf>

Pulido, N. (2016). *Lineamientos curriculares y estrategias para la enseñanza de inglés en los grados primero, segundo y tercero de los estudiantes de una institución privada ubicada en la localidad Ciudad Bolívar de Bogotá* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Ramos, M. (2000). *Para educar en valores*. Paulinas.

Richards, J., Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodríguez, A. (2011). *Evaluación de la política de Bilingüismo en Bogotá Proyecto "Bogotá Bilingüe"* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Romero, L. (2012). *El aprendizaje de la lecto-escritura*. Fe y Alegría del Perú. Recuperado de: http://www.feyalegria.org/images/acrobat/Aprendizaje_Lectoescritura_5317.pdf

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura económica.

Ruiz, J., Baño, M., Secadas, F. *Evolución histórica de la escritura*. Historia de la Educación. 4 Mar 2010 4(0). Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6620>

Sánchez, W. (2001). *Propuesta curricular general para la enseñanza de lenguas extranjeras. Proyecto de investigación Departamento de Lenguas* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Salazar, A. (2015). *El prestigio frente a la identidad: las actitudes lingüísticas de los monterianos hacia el español hablado en Montería*. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (25), 39-55. Recuperado de:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-053X2015000100003&lng=en&tlng=es

Snow, C. (2002). *Reading for understanding, toward and R&D program in reading comprehension*. Science and Technology Policy Institute. RAND EDUCATION.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Recuperado de: <https://yessicr.files.wordpress.com/2013/06/estrategias-de-lectura-isabel-solc3a9.pdf>

Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.

Tagore, R. (2007). *Where the mind is without fear*. Recuperado de: <https://www.poemhunter.com/poem/where-the-mind-is-without-fear/>

Trelease, J. (2004). *Manual de la lectura en voz alta*. Fundalectura.

Trisha, W. L., & Gove, M. K. (2004). *How engagement strategies and literature circles promote critical response in a fourth-grade, urban classroom*. *The Reading Teacher*, 57(4), 350-361. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/203276933?accountid=13250>

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vygotsky, L. (2003). *Interacción entre aprendizaje y desarrollo*. Barcelona: Crítica.

Wolfe & Nevills (2014) *On the Nature of Reading*. Thousand Oaks, CA: Corwin press.

14. Anexos:

Anexo 14.1 Planeación

Formato de planeación de la lectura

Sesión No:	
Objetivo general:	
Objetivos específicos:	
Valor:	
Estrategias:	
Texto:	
Género literario:	
Tripulación:	
Edades:	
Duración:	
Simbad o coordinador:	

Materiales:		
Actividades (procedimiento)		Tiempo:
Sensibilización:		
Lectura en voz alta:		
Comprensión de lectura:		
Reflexión:		
Cierre:		

Anexo 14.1.1

Club Sueños de Papel

Sesión No:	1
Objetivo general	<ul style="list-style-type: none">● Establecer el club de lectura.
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none">● Construir las reglas del club de lectura.● Identificar las partes del cuento.● Asociar los acontecimientos del cuento con la vida de los niños
Valor:	<ul style="list-style-type: none">● Respeto a las reglas que construimos entre todos.
Estrategias: pedagógicas	<ul style="list-style-type: none">● Antes de la lectura: activar el conocimiento previo acerca del tema a ser leído.● Durante la lectura: parar en ciertos momentos y hacer un resumen para saber si está reteniendo información. Además, inferir significados de algunas palabras a partir del contexto.● Después de la lectura: usar las Tarjetas preguntonas para identificar el proceso de comprensión de lectura del texto.
Texto:	<p>“Las aventuras del gran Simbad” Autora: Cristina Rodríguez Lomba Año: 2016 Título original:</p> <p>Simbad el marino (adaptación del cuento las mil y una noches)</p> <p>Lomba, C. (2016) <i>Simbad el marino (adaptación del cuento las mil y una noches)</i>. [en línea] disponible en: http://www.mundoprimeria.com/cuentos-clasicos-infantiles/simbad-el-marino/</p>
Género literario:	Épico- cuento
Tripulación:	20
Edades:	10- 14 años

Duración:	2 horas	
Simbad	Alejandra Jerez	
Materiales:	<ul style="list-style-type: none"> ● cartulina (para las normas) ● hojas (5 para las reglas) ● Carnets ● Sombrero ‘Simbad’ ● Parlante (sensibilización) ● Figuras (nube, nudo, círculo) ● Cuento ● 21 hojas blancas con una línea horizontal ● Cinta 	
Actividades (procedimiento):		Tiempo:
<p>Mediante preguntas tales como: ¿quién ha estado en un club?, ¿qué clubes conocen?, ¿qué creen que es un club? Simbad explicará qué es el club de lectura, después de la interacción con los estudiantes. Luego, los estudiantes se organizarán en 5 grupos de 4 personas. Para ello, se van a enumerar uno por uno del 1-5, después cada uno se va a reunir con su respectivo equipo, es decir, el que tenga el número 1 se va a unir con el grupo 1, y así sucesivamente.</p> <p>A cada grupo se le dará unos pedazos de papel para que escriban cuáles consideran que deberían ser las reglas de convivencia del club. Luego, un representante de cada grupo pasa al frente a compartir las propuestas. Simbad va generando una lista junto con la tripulación e irán excluyendo las ‘normas’ que se repiten.</p> <p>Para comenzar con la sesión de lectura, ‘Simbad’ va a sacar un sombrero de marino el cual llevará puesto mientras está hablando. A éste sombrero se le dará el nombre de ‘Sombrero de la palabra’, es decir, cada vez que alguno quiera hablar, deberá usar el sombrero y tiene la oportunidad de escoger al siguiente.</p>		20 mins.
Sensibilización:		10 mins.

<p>Simbad le pide a los estudiantes que se sienten y cierren sus ojos. Les pide que imaginen que todos están en un barco viajando en el mar. Después, hace preguntas que no necesariamente se deben resolver en voz alta, tales como: ¿Qué creen ellos que puede suceder allí? ¿quiénes o qué creen que pueda aparecer mientras navegan?. En el fondo va a haber música ambiente que contribuye a la imaginación de los navegantes.</p> <p>inicio: https://www.youtube.com/watch?v=MrAhyTz2Mts mitad: https://www.youtube.com/watch?v=27mB8verLK8</p> <p>A continuación, Simbad les pide a la tripulación que abran sus ojos y que en ese mismo silencio escuchen el siguiente cuento.</p>	
<p>Lectura en voz alta:</p> <p>Simbad presenta el cuento ‘Simbad el marino’ y explica qué es una adaptación.</p> <p>Simbad lee el cuento en voz alta. Mientras lee, camina cuidadosa y lentamente por el espacio. Le indica a los estudiantes en qué momento deben abrir y cerrar los ojos, pues en algunas partes específicas del cuento deberá llamar la atención de los estudiantes. Así mismo, hará preguntas que previamente ha seleccionado en el texto durante este momento de lectura en voz alta. Por ejemplo, ¿Cómo se llamaba el comerciante? ¿Cómo creen que eran los pigmeos? ¿Cuántas monedas de oro tiene el joven al final de la historia?</p>	15 mins.
<p>Comprensión de lectura:</p> <p>Simbad les entrega aleatoriamente ‘las tarjetas preguntonas’ a la tripulación. En las tarjetas hay preguntas como:</p> <p>Después de la discusión de las preguntas, nuevamente formarán grupos con la misma dinámica que se realizó al principio de la sesión. A cada grupo se le pasará partes del cuento. Dichas partes son una paráfrasis de alguna parte del cuento.</p> <p>Es importante que Simbad haga uso de las tarjetas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El inicio fue cuando... - El nudo fue cuando... 	15 mins.

<p>- El desenlace fue cuando...</p> <p>De acuerdo a las anteriores tarjetas Simbad puede evaluar el proceso de comprensión del texto.</p>	
<p>Reflexión:</p> <p>Cada uno va a tener una hoja blanca con una línea horizontal. Simbad les dice que imaginen que desde ese momento todos son viajeros y en esa línea del tiempo se encuentran los viajes que han realizado. Para ello, individualmente deberán poner diferentes rayas que representen una fecha importante en la que sucedieron ‘viajes buenos’ y ‘viajes no buenos’ en sus vidas.</p> <p>Verticalmente, van a graduar el sentimiento que tuvieron en ese momento entre más alto este sea, mayor satisfacción y entre más bajo esté, será menor satisfacción. Al finalizar, se les pedirá que una los puntos desde el inicio hasta el final. Como resultado, verán en la hoja la unión de todas las experiencias que han tenido hasta el día de hoy y de cómo independientemente de ser buenas o malas han aportado algo a sus vidas.</p> <p>A continuación, se procede con una pequeña reflexión sobre la importancia de los viajes que han tenido hasta el día de hoy y los que vendrán.</p>	<p>10 mins.</p>
<p>Cierre:</p> <p>Cada estudiante deberá contarle el cuento de ‘Simbad el marino’ a su familia. Junto a ella, deberá inventar un nuevo viaje de Simbad, escribirlo y pegarlo en el salón.</p>	<p>5 mins.</p>

Anexo 14.1.2

Club Sueños de Papel

Sesión No:	2
Objetivo general:	Fortalecer valores.
Objetivos específicos:	Sensibilizar a los participantes sobre la importancia del respeto a la diversidad.
Valor:	“Las diferencias nos enriquecen... el respeto nos une.” Anónimo
Estrategias:	<ul style="list-style-type: none">• Antes de la lectura: Activar el conocimiento previo acerca del tópico a ser leído.• Durante la lectura: Parar en ciertos momentos y hacer un resumen para saber si está reteniendo información.• Después de la lectura: actividad reflexiva que permita relacionar el texto con sus experiencias.
Texto:	Título: El país de los colores Autores: Martín Pinos Quílez y Manuel Pinos Quílez
Género literario:	Cuento
Tripulación:	20
Edades:	8-12 años
Duración:	45 minutos
Simbad	Alejandra Jerez- Luisa Ramírez

Materiales:	<ul style="list-style-type: none"> ● Cartel de las reglas ● Hojas blancas con siluetas
Actividades (procedimiento):	Tiempo:
Se le pide a la tripulación que le entregue a Simbad la tarea que tenían y algunos de ellos compartan cómo fue esa experiencia de escribir el texto en familia, cómo se sintieron y cómo les pareció.	4 min.
Sensibilización: Se le presenta a la tripulación el título del texto mientras se les muestra una imagen que hace referencia al mismo. Se le pregunta de qué creen que se puede tratar el cuento. Después de que la tripulación comparta sus ideas, Simbad les dice que supongan que cada uno de ellos es un color y algunos de los estudiantes responderán cuál color serían y porqué.	8 mins.
Lectura: Simbad lee el cuento en voz alta. Mediante la lectura hace preguntas para verificar que la tripulación está atenta y entendiendo.	10 mins.
Compartir: A los tripulantes se les dará un pedazo de papel en el cual deberán escribir cuál fue la enseñanza que les dejó el cuento de “El país de los colores”. Se les explicará que pueden hacerlo por medio de una frase o un párrafo, como ellos sientan que lo pueden expresar mejor.	5 mins.
Reflexión: A cada tripulante se le entregará una hoja en la cual van a tener una silueta, estas los representan. Luego, deberán escribir cualidades, valores que consideren se asemejan a la parte del cuerpo. Por ejemplo, en el corazón se	20 mins.

<p>puede poner amor; en las manos responsabilidad. Después, se va a pedir que en la silueta, con una frase, respondan a las siguientes preguntas: ¿Dónde naciste? ¿Cuántos hermanos tienes? ¿Cuántos años tienes? ¿Qué es lo que más disfrutas hacer? Para terminar, cada uno dibujará su silueta con el color que más les guste.</p> <p>A continuación, se pegarán las siluetas en la pared del salón como una exhibición de arte. Ahora, que cada uno ve que cada silueta es diferente entre ellos van a construir una reflexión sobre las siluetas de colores y el cuento “El país de los colores”.</p>	
<p>Cierre:</p> <p>Se van a recolectar las frases o el párrafo que lo estudiantes hayan realizado en el compartir.</p>	

Anexo 14.1.3**Club Sueños de Papel**

Sesión No:	3
Objetivo general:	potencializar habilidades de lectoescritura
Objetivos específicos:	Trabajar en equipo. Reconocer a través de los textos propios y de los demás la importancia de los signos de puntuación.
Valor:	cooperación
Tripulación:	23 aproximadamente
Edades:	8-12 años
Duración:	45 minutos
Simbad	Alejandra Jerez- Luisa Ramírez
Materiales:	<ul style="list-style-type: none">• cuento
Actividades (procedimiento):	Tiempo:
Se le pide a la tripulación que presente el cuento que tenían como tarea. Todos están en círculo. En este momento se le pide que se organicen en parejas. Cada estudiante intercambia su cuento con el otro. A continuación, uno de los dos estudiantes rota hacia la derecha, es decir, se forman nuevas parejas. Por turnos cada uno de ellos le leerá en voz alta a su compañero el cuento que tiene en sus manos.	10 mins.
Sensibilización: Cuando todos hayan terminado de leer, Simbad les pide que todos se	5 mins.

<p>ubiquen nuevamente en círculo para proceder con una reflexión. Simbad les hace preguntas tales como: ¿Cómo se sintieron leyendo el cuento de otro?, ¿Cómo se sintieron leyendo para el otro?, ¿Todo fue fácil?, ¿Creen que pudieron haberlo leído de otra forma?</p> <p>Esto con el propósito de inducirlos a que mediante sus respuestas reconozcan la importancia de la lectura preparada.</p>	
<p>reflexión 1</p> <p>Simbad les comparte parte de su experiencia que ha tenido con respecto a la lectura en voz alta. En primer lugar, hace referencia a la preparación de la lectura como primer paso para leer en voz alta, ya que en este momento identifica el vocabulario, el orden, el significado y la intención del texto. En segundo lugar, reconocer los signos de puntuación que indican un cambio de tonalidad (signos de interrogación y exclamación). Para ello, Simbad mostrará con varias frases en las que evidencia cómo cambia el sentido de la oración dependiendo del lugar en el que se sitúe el signo. Por ejemplo: “Vamos a comer niños” y “Vamos a comer, niños”. Ahora, se les preguntará a la tripulación ¿Cuándo se usa la coma? ¿Para qué se usa? Seguirá haciendo preguntas de este tipo con el resto de signos de puntuación.</p> <p>Después, Simbad le preguntará a la tripulación ¿cuál creen que es la importancia de los signos de acuerdo a los anteriores ejemplos? Así, se llegará a la conclusión que los signos de puntuación y exclamación no solo le dan coherencia al texto, sino también le ayudan al lector a llevar el ritmo.</p>	8 mins.
<p>Escritura creativa</p> <p>Ahora que ya conocen la importancia de los signos de puntuación, van a realizar una lectura silenciosa del cuento. Esto, para que realicen las correcciones que crean convenientes con relación a ortografía y signos de puntuación. Antes de que inicien Simbad recalcará que es muy importante realizar las observaciones con respeto, por apreciación al trabajo del otro. Llo van a realizar con lápiz.</p>	10 mins.
<p>Reflexión 2:</p>	10 mins.

<p>Los estudiantes devuelven los cuentos a cada autor con las correcciones y comentarios respectivos. Cada uno los revisa.</p> <p>Simbad prosigue con una pregunta sobre cómo se sintieron al ser corregidos y corregir a sus compañeros, si les gustó y quisieran repetir esta actividad.</p> <p>Esto se hace con el fin de resaltar que como escritores es fundamental editar, re elaborar el texto las veces que sean necesarias, pues este es un proceso que se puede ir perfeccionando en cada intento. Así, Expone ejemplos como aprender a montar en bicicleta, a preparar la soya, a tocar un instrumento, jugar fútbol, etc.</p>	
<p>Cierre:</p> <p>Simbad les asigna una tarea. Para la siguiente sesión cada uno deberá corregir su propio cuento con ayuda de su familia.</p>	<p>2 mins.</p>

Anexo 14.1.4**Club Sueños de Papel**

Sesión No:	4
Objetivo general:	Fortalecer valores y habilidades de escritura
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none">- Trabajar en equipo.- Reconocer a través de los textos propios y d los demás la importancia de los signos de puntuación.
Valor:	Apoyo entre compañeros; tolerancia
Estrategias:	
Texto:	Creación propia
Género literario:	Cuento
Tripulación:	23
Edades:	8-14 años
Duración:	45 minutos
Simbad	Alejandra Jerez- Luisa Ramírez
Materiales:	<ul style="list-style-type: none">- Cuentos elaborados por la tripulación.
Actividades (procedimiento): Se empezará con la oración de la sesión, ésta será leída por Simbad.	Tiempo: 2 mins
Simbad le pide a los participantes que saquen el cuento que prepararon en familia. Les pregunta sobre sus sentimientos y emociones en el proceso de	5 min.

construcción y corrección del mismo.	
<p>Sensibilización:</p> <p>Vamos a hablar un poco sobre cómo se sintieron en la sesión anterior, qué tal fue ser corregido por mi compañero?</p> <p>Simbad prosigue con una pregunta sobre cómo se sintieron al ser corregidos y corregir a sus compañeros, si les gustó y quisieran repetir esta actividad.</p> <p>Esto se hace con el fin de resaltar que como escritores es fundamental editar, reelaborar el texto las veces que sean necesarias, pues este es un proceso que se puede ir perfeccionando en cada intento. Así, Expone ejemplos como aprender a montar en bicicleta, a preparar la soya, a tocar un instrumento, jugar fútbol, etc.</p>	5 mins.
<p>Simbad les comparte parte de su experiencia que ha tenido con respecto a la lectura en voz alta. En primer lugar, hace referencia a la preparación de la lectura como primer paso para leer en voz alta, ya que en este momento identifica el vocabulario, el orden, el significado y la intención del texto.</p> <p>En segundo lugar, reconocer los signos de puntuación que indican un cambio de tonalidad (signos de interrogación y exclamación). Para ello, Simbad mostrará con varias frases en las que evidencia cómo cambia el sentido de la oración dependiendo del lugar en el que se sitúe el signo. Por ejemplo: “Vamos a comer niños” y “Vamos a comer, niños”. Ahora, se les preguntará a la tripulación ¿Cuándo se usa la coma? ¿Para qué se usa? Seguirá haciendo preguntas de este tipo con el resto de signos de puntuación.</p> <p>Después, Simbad le preguntará a la tripulación ¿cuál creen que es la importancia de los signos de acuerdo a los anteriores ejemplos? Así, se llegará a la conclusión de que los signos de puntuación no sólo le dan coherencia al texto, sino también le ayudan al lector a llevar el ritmo.</p>	8 mins.
<p>Escritura</p> <p>Ahora que ya conocen la importancia de los signos de puntuación, van a realizar una lectura silenciosa del cuento. Esto, para que realicen las correcciones que crean convenientes con relación a ortografía y signos de puntuación para que el cuento esté listo para ser leído en voz alta a los</p>	15 mins

<p>demás.</p> <p>Ahora que ya conocen la importancia de los signos de puntuación, van a dividirse en cinco grupos. Primero, se van a enumerar de 1-5 para agruparse todos los que ‘sean’ el mismo número y van a empezar en este orden dentro de cada grupo a compartir brevemente su cuento. Después de que todos hayan contado su cuento, cada grupo va a escoger una historia para dramatizar y a continuación se procede a la actuación de las mismas.</p>	
<p>Compartir:</p> <p>Después de haber dramatizado las 5 historias, los demás grupos (excepto el que estuvo en la dramatización) tendrán que contar qué entendieron de la historia, de qué se trataba, y cuál era el inicio, el nudo y el desenlace muy brevemente. Luego, deberán decir qué les llamó más la atención de ese cuento y cuál creen que es la moraleja, qué pueden aprender de esa historia.</p>	10 mins.
<p>Reflexión:</p> <p>En este momento de la sesión se va a preguntar a todos: ¿cuál(es) creen que fue o fueron los propósitos de todo lo que realizamos durante la sesión?</p> <p>Esto, con el fin de que ellos encuentren sentido en lo que estamos haciendo y construyendo entre todos.</p>	5 mins.

Anexo 14.2**Formato de planeación de escritura**

Sesión No:	
Objetivo general:	
Objetivos específicos:	
Valor:	
Tripulación:	
Edades:	
Duración:	
Simbad o coordinador:	
Materiales:	
Actividades (procedimiento)	Tiempo:
Sensibilización:	

Escritura:	
Compartir:	
Reflexión:	
Cierre:	

Anexo 14.3 Diario de campo

Anexo 14.3.1

Viernes 10 de marzo del 2017

Al llegar se encontraban muchos padres de familia junto a sus hijos esperando que comenzara la jornada, todos tenían flores, pues se iba a celebrar el día de la mujer. Había varios jóvenes de cursos mayores, a pesar de que sólo tenían clase los de 5 y 6. Todos son citados en la oficina del padre antes de bajar a los salones y proceder con las actividades del día. 3 estudiantes de cursos mayores abren los salones. En ese momento los estudiantes de 5 y 6 entran y se sientan en el salón que les corresponde. Para iniciar la actividad nos presentamos y se hizo un pequeño rompehielos. Al principio estaban tímidos y desinteresados, pero cuando hubo un nivel de dificultad en el rompehielos empezaron a interesarse. Cuando empezamos a tratar el tema de un club, a la mayoría les parecía interesante. Sin embargo, cuando se dijo que sería de lectura muchos manifestaron su desagrado por esta actividad. (Para nosotras fue contradictorio con lo reflejado en nuestro análisis de necesidades).

La actividad inició y la indisciplina cada vez aumentaba así que se hizo necesario implementar el sombrero de la palabra. Cada vez que alguien quería hablar debía levantar la mano y se le daría el sombrero de la palabra. En el momento de crear las reglas se dejó que cada uno armara sus grupos lo cual no fue una buena elección, pues hubo indisciplina al formarlos, tomó más tiempo del pensado y hubo rechazo para trabajar entre ellos. Además, al haber tanto ruido las instrucciones no eran claras y tocó pasar puesto por puesto aclarando lo que tocaba hacer. Cuando se formaron los grupos hubo desacuerdo en uno de ellos por la opinión de los participantes, pues el que estaba escribiendo las reglas no quería aceptar las ideas que le daban los otros, es decir, no los dejaba participar. Por esta razón, un participante se salió del grupo, aunque se dialogó con él y los demás integrantes del grupo para que resolvieran la situación y pudieran trabajar colectivamente el participante no quiso regresar al grupo ni vincularse a ningún otro. A partir de allí, el participante se aisló de todos y se sentó en una silla lejos de los demás y permaneció allí toda la sesión.

En el momento de compartir las reglas: la mayoría recalcan la importancia de respetar al padre y a los profesores, pero entre ellos no se hace claro eso. Un grupo manifestó la importancia de hacer respetar la opinión de los compañeros. Un grupo de niñas en burla dijo que una regla debería ser no asistir a clase, cuando se le preguntó a los demás que pensaban sobre esta regla, muchos estaban en desacuerdo y un niño de quinto dijo que no estaba de acuerdo porque en la vida las cosas se ganaban con esfuerzo y era importante que estudiáramos y nos esforzáramos.

Al iniciar con la lectura del día fue interesante la interacción que hubo con el cuento, de alguna forma uno de los niños que más interrumpía la sesión estaba interesado en la historia porque ya la había leído antes. Por el contrario, los demás que no la habían leído estaban muy intrigados y conectados con la historia. Respondían lo que se les preguntaba y estaban concentrados con la historia.

Cuando se les preguntó por el inicio, nudo y desenlace, fue fácil para ellos identificar esos momentos, pues ya se había discutido brevemente la estructura del cuento, ya que ellos ya conocían esa organización. Por esa razón, pudieron responder a las preguntas realizadas al final de la lectura del cuento de Simbad.

Al finalizar la historia seguían dos actividades de reflexión, pero no se pudieron realizar por cuestiones de tiempo y por indisciplina. Aunque se hizo muy rápida la actividad con las fichas de preguntas, las respuestas fueron muy sinceras por parte de ellos.

Esta historia me recuerda cuando... “profe a mi esta historia me recuerda cuando mi papá se quedó sin trabajo y no teníamos que comer.”

Si yo tuviera que cambiar... “yo cambiaría que el pobre fuera rico en la historia profe”

Esta sesión nos orientó en la relevancia de 1) un espacio para compartir experiencias a través de la lectura y 2) la importancia de reconstruir valores de tolerancia y respeto a la diversidad.

Hablando al final con dos estudiantes sobre la historia, decían que les había gustado que en realidad no les gustaba leer, pero si escuchar o escribir historias. Además, varios preguntan

entusiasmados por la próxima sesión y se despiden de nosotras de una manera muy amorosa.

En general, se observa que la participación en su mayoría es muy positiva, pues los participantes muestran interés, coherencia y agrado por las actividades propuestas. Hay algunos integrantes que cada oportunidad de burla que se les presenta la aprovechan para ‘ridiculizar’ a sus compañeros.

Anexo 14.3.2

Viernes 24 de marzo

El día de hoy, las investigadoras llegaron a las 9:30. Los estudiantes habían sido citados a las 8:30, pero como son muy puntuales llegaron a las 8. Aunque se esperaba que algunos niños se hubiesen ido para sus casas, de los 25 sólo se fueron 2. Cuando se llegó a la sede del padre un niño empezó a mostrar la tarea, al igual que otros dos y el resto contaron el por qué no la habían traído. Cuando se iba bajando a la sede de bachillerato un estudiante comenzó a tocarle la cola a una niña, la más grande del curso. En ese momento, Simbad le dijo al niño que no tenía por qué hacer eso, ya que el cuerpo de todos se debía respetar. Otro, expresó que algunos de sus amigos estaban en el colegio público y que ellos *metían drogas*.

Cuando llegamos a la sede los niños corrieron sus puestos para sentarse en círculo en el piso. Tres de ellos no habían ido a la sesión anterior así que los demás comenzaron a explicarles de qué se trataba el club de lectura y para qué servía el sombrero de la palabra.

Simbad abrió la cartelera de las reglas para revisarla con los estudiantes, uno a uno las leyeron y se reiteró la importancia de las mismas.

Una de las reglas que ellos pusieron fue orar antes de empezar la sesión, en este caso, la oración la dirigió Iván. Después de la oración, se preguntó por la tarea que tenían, que como ya se mencionó, sólo tres de ellos la llevaron. Así que Iván leyó su cuento en voz alta a todos sus compañeros. Mientras él leía, Simbad lo interrumpía para hacer preguntas para verificar que estuvieran siguiéndolo. Cuando Iván terminó la historia, se les preguntó por el inicio, el nudo y el desenlace, así como por el lugar donde había está ocurrido y los personajes principales, pues en el momento de lectura, varios compañeros estaban haciendo ruido. Sin embargo, al escuchar sus respuestas nos dimos cuenta de que sí estaban poniéndole cuidado al lector, puesto que éstas eran acertadas.

A continuación, se procedió a leer el cuento. Simbad se sentó en el centro, pero no se

percató de que le estaba dando la espalda a una parte del grupo. Aunque la historia estaba clasificada para niños menores, los cambios de tonalidades ayudaron a que el texto suscitara muchos momentos de risas en el grupo y a medida que se hacían diferentes preguntas sobre el texto se evidenció la atención de los niños en la historia. En ese momento, comenzaron a timbrar en la casa y tres estudiantes se distrajerón porque querían abrir. Esto hizo que al continuar con el cuento se dispersaran.

Después, se inició la actividad de las siluetas. En esta actividad muchos no tenían colores, pero esto ayudó a que compartiera entre ellos. Sin embargo, se pudo observar que no había un respeto al pedir los materiales, ni al entregarlos. Por ello, fue importante tratar estos temas. Además, pasó algo muy curioso con una participante, cuando llegaron los muchachos que reparten el refrigerio, ella se acercó a una de las investigadoras a pedir su compañía, ya que afirmaba que los niños le hacían ‘bullying. En ese momento una de las investigadoras la acompañó y ella pudo tomar su refrigerio. Al terminar su silueta se volvió a acercar a mostrar su dibujo, en la parte superior decía “a veces soy muy aburrida” y en la inferior “soy muy alegre” “me encanta ser feliz”, al ver esto se le preguntó porque decía que era aburrida y en ese momento ella empezó a expresar su inconformismo con sí misma, y lo difícil que le ha sido adaptarse con sus otros compañeros.

Anexo 14.3.3

Viernes 08 de abril

El día de hoy se realizó la tercera sesión. A las 8 de la mañana se comenzó a trabajar con los que estaban allí. Como sólo 5 habían llegado puntual empezamos a hablar sobre lo que harían en la semana de receso. Cada uno compartía sus planes, una de las participantes (Angie) aprovechó el momento para compartir que una de sus primas estaba desaparecida debido a la tragedia que ocurrió en Mocoa y que no se ha podido comunicar con sus tíos. En respuesta a esto, los demás empezaron a relatar lo que habían escuchado de la tragedia. Después, (Eduardo) otro participante comentó que iría a trabajar con la guerrilla a disparar, a eso, uno de sus compañeros dijo “es que Eduardo cree que los de la guerrilla son los buenos y la policía los malos”. A lo que Eduardo responde que algunos familiares suyos pertenecen a la guerrilla. De ahí se comienza a generar un debate entre los participantes, empezaron a llegar más estudiantes, pues por falta de coordinación con el Padre muchos creían que comenzaba a las 9. Siguió con el debate y la mayoría estaban interesados en participar porque es un tema de la cotidianidad de ellos. Así, algunos afirmaban que la policía era mala porque estaba relacionada con los delincuentes o que cuando los llamaban nunca llegaban, o que no dejaban trabajar a la gente porque a las 10 de la noche cerraban las tiendas.

Lo anterior fue interesante porque la mayoría tenía algo que decir a partir de sus experiencias y cuando alguno respondía que prefería la policía, se les hizo la pregunta por qué, ya que es importante que ellos argumenten sus respuestas. Después, se les pidió el cuento, el cual sólo 4 estudiantes llevaron, ya que el resto creía que tenían inglés o no lo habían realizado. Debido a esto se les dijo a cada uno de los que no lo había traído que lo hicieran durante la sesión, muchos de ellos tuvieron la intención de escribir la historia de sus padres. Otros, no sabían sobre qué escribir, así que tomaron cuentos infantiles que ya habían escuchado como ‘la cenicienta’ y modificaron su final. Mientras tanto, los estudiantes que sí habían hecho su tarea intercambiaron sus cuentos y corrigieron el de su compañero.

En el intercambio de cuentos hubo varios inconvenientes, ya que muchos decían que preferían que los leyera solamente Simbad, que ellos no querían que sus compañeros los leyeran. Una niña dijo “no quiero que él lo lea porque me hace bullying profe”. A pesar de esto, siempre que se iba a intercambiar el cuento se les hablaba sobre la importancia de ser leídos por otros, para mejorar su texto. En este sentido, cada uno intercambió su cuento, luego fueron revisados por Simbad y finalmente se les dejó la tarea de releer el cuento junto a sus familias, corregir los errores, algunos se les pidió alargar su cuento también. Para la próxima sesión se espera que traiga en una hoja corregido su cuento.

Algunas cosas que parecen relevantes en esta sesión es lo difícil que les resulta aceptar críticas de sus compañeros. También, hay una gran brecha en cuanto a redacción y ortografía entre los estudiantes. A la vez, al estar en la posición de corregir a sus compañeros muchos empezaban a criticar la historia y por eso fue importante hacer varias pausas para enfatizar en el respeto hacia el esfuerzo de los demás.

Anexo 14.3.4

Lunes 24 de abril

El día de hoy la sesión inició a las 10 a.m y finalizó a las 11:00 a.m. Cuando íbamos llegando a la sede de bachillerato nos cruzamos con Jorge, un estudiante que ya había faltado dos veces al club de lectura y a uno a los que más le llamábamos la atención. Cuando estábamos hablando con él nos dijo que las clases le parecían muy aburridas y que no le gustaba el colegio. Sin embargo, sentimos mucha empatía con él, ya que nos dijo que le gustaba nuestras clases porque eramos ‘cheveres’. Después, nos cruzamos con uno de los estudiantes que todos los días a las 10 a.m se va a lo que él llama ‘la fundación’ a practicar fútbol. En ese momento, nos reclamó que por qué habíamos llegado hasta ahora que estaban en clase de matemáticas y estaba muy aburrido y que había traído el cuento.

Cuando llegamos al lugar fue algo incómodo que los estudiantes de ingeniería no sabían que íbamos a ir. Sin embargo, estuvieron dispuestos a dar del tiempo de la clase de ellos.

En ese momento estaban en receso, pero tuvimos la oportunidad de compartir con ellos. En ese momento, Harold, el niño que en la antigua sesión no había querido realizar el cuento se acercó muy emocionado diciendo que había escrito un cuento, que aunque no lo había podido hacer con su familia lo había hecho. Así, los demás también empezaron a mostrar sus cuentos y otros a dar sus excusas por no haberlo traído.

Al inicio de la sesión se leyó la oración, la cual se leyó dos veces porque algunos expresaron que no habían entendido. Algunos hicieron comentarios respecto a lo que entendieron. Por ejemplo, Diogo, dijo que la oración trataba sobre dejar las armas, que era algo muy similar a lo que sucede en Venezuela. En eso, otro compañero dice que en Venezuela hay mucha corrupción y guerra, en ese momento, Simbad les pregunta si eso solo sucede en Venezuela, a lo que ellos comienzan a decir que no, que acá en Colombia también.

Se procede a realizar la sensibilización, en un principio se les pregunta por cómo se

sintieron en la sesión anterior, cómo se sintieron al ser corregidos por sus compañeros. A lo que uno dijo ‘muy feo profe’ y otros manifestaron que no les gusto ser corregidos por otros. Después se inició la actividad donde todos tenían que compartir sus historias, en ello se rescata lo siguiente:

- Muchos se sienten incómodos al compartir con otros sus trabajos, por miedo a que se burlen (no respeto).
- Los grupos se deben equilibrar, ya que en algunos casos los niños que hacen más indisciplina no dejan participar a los otros.
- En el grupo 4, estaban 3 niños y una niña, ella comenzó a dibujar en su cuaderno porque entre los otros empezaron a escribir una historia con mensajes morbosos.
- En el grupo 5, sólo había traído un cuento Eduardo y Santiago trajo un libro de cuentos porque tal vez no había entendido las instrucciones. Poloche quien también hacía parte de ese grupo no quiso participar con ellos.
- En el grupo 6, una estudiante que por lo general se la pasa hablando con su amiga, empezó a dirigir al grupo. Aunque ella no había traído el cuento cuando ella les decía que leyeran, los demás lo hacían. Sin embargo, la decisión del cuento la hizo ella y los demás se dejaban guiar por lo que ella dijera.
- En el grupo N3. Xiomara y Yudi fueron las que llevaron su cuento. Yudi, en la clase pasada tampoco quiso compartir con Cristian porque ‘él me hace bullying profe’, en esta sesión tampoco quería contar su cuento porque le daba pena. Su historia es una historia de una familia y se puede considerar tierna. Sin embargo, la postura de ella frente a los otros es diferente, entonces puede que por esa razón no le guste mostrar ese lado a sus demás compañeros.
- El grupo N1 y 2 estaban bien equilibrados, cada uno leyó el cuento de su compañero y en una decisión conjunta escogieron el cuento que se iba a actuar.

Al finalizar la sesión debían actuar el cuento que habían escogido. Para ello, se les dió tiempo suficiente. A pesar de ello, solo el grupo 1 y 2 practicaron bien la historia y pudieron presentarse frente a sus compañeros, pues debido a la falta de respeto se tuvo que parar la actividad.

Anexo 14.4 Formato de observación

Anexo 14.4.1

FECHA: 10/03/2017

OBSERVADOR: Investigador 1

MEDIADOR:

investigador 2

SESIÓN N°: 1

FORMATO DE OBSERVACIÓN- CLUB DE LECTURA

COLEGIO JUAN PABLO II

ASPECTOS A OBSERVAR 'SIMBAD' O MEDIADOR	COMENTARIOS
ASPECTOS GENERALES	<ul style="list-style-type: none">• Simbad presenta el orden de actividades que se van a desarrollar y cómo se va a hacer eso.• Se cumple con la secuencia establecida en la planeación.
SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN (Da a conocer a los estudiantes la secuencia de la sesión/ hay coherencia entre actividades)	
AMBIENTE DE RESPETO (Respeto y corrige de manera adecuada a los participantes / promueve respeto entre participantes)	<ul style="list-style-type: none">• Simbad propicia un ambiente de respeto, escucha a los participantes y responde de manera asertiva a sus comentarios y preguntas. Simbad está pendiente y atento a las dudas que tengan los estudiantes para el desarrollo de las actividades. Asimismo, soluciona los conflictos que se presentan entre los distintos grupos.
TIEMPO (El tiempo es coherente con el nivel de dificultad de las actividades/ comunica el tiempo disponible por actividad a los participantes)	<ul style="list-style-type: none">• Las primeras actividades para el establecimiento de las 'reglas' construidas por todos los integrantes del club se alargaron un poco, puesto que era complicado esperar a que todos hicieran silencio y respetaran a sus pares. No obstante, Simbad equilibró el tiempo en las otras actividades para cumplir con los minutos estipulados en la planeación, así que redujo las actividades para alcanzar a hacer lo más relevante en ese momento.
INSTRUCCIONES (Da instrucciones claras para el desarrollo de las actividades/ verifica la comprensión de las mismas)	<ul style="list-style-type: none">• Las instrucciones son claras, precisas y además siempre se daba un ejemplo de lo que debían hacer para que no hubiera confusión.
ENTORNO A LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none">• Simbad ha preparado la lectura antes de la sesión, conoce bien los términos que debe
ESTRATEGIAS DE	

LECTURA EN VOZ ALTA (Lectura previa/ velocidad/ pausas/ actitud frente al texto)	explicar. Hace las pausas respectivas para verificar que los participantes estén siguiendo y comprendiendo la lectura.
LENGUAJE VERBAL (Su volumen de voz es suficientemente alto / cambio de tonalidades de acuerdo con los momentos del texto)	<ul style="list-style-type: none"> • La entonación, el volumen y la modulación de la voz y el ritmo son adecuados.
LENGUAJE CORPORAL (Contacto visual/ posición/gestos durante la lectura y respecto a las opiniones o comentarios de los participantes)	<ul style="list-style-type: none"> • Simbad tiene contacto visual con los participantes, su vocalización es adecuada al igual que los gestos que emplea dependiendo del momento que esté describiendo.
MANEJO DEL ESPACIO (Durante la lectura/ actividades)	<ul style="list-style-type: none"> • El manejo de espacio es apropiado, a pesar de que Simbad estuvo en el mismo lugar durante la lectura, los participantes alcanzaban a escuchar el cuento.
INTERACCIÓN DURANTE LA SESIÓN RETROALIMENTACIÓN A LOS COMENTARIOS (Respuesta y atención a las inquietudes de los estudiantes)	<ul style="list-style-type: none"> • Simbad tiene en cuenta los comentarios de los participantes para así mismo responderles de manera positiva, haciéndoles ver que los está escuchando y su participación es valiosa. Sin embargo, desde el principio se mencionó que no se le daría la palabra al que no tuviera el sombrero de la palabra y esto se cumplió en su totalidad. En algunas ocasiones Simbad podría moverse en otras partes del espacio para observar y escuchar otros estudiantes que quieran participar, esto no ocurría debido a la cantidad de estudiantes y la disciplina.
MANEJO DE VOCABULARIO (Define conceptos de acuerdo al nivel cognitivo/ formula preguntas claras)	<ul style="list-style-type: none"> • Los términos usados son correctos para la edad de los participantes.
FORMULACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS (Evita dar respuestas y genera otras que ayuden a los estudiantes a buscar soluciones entre ellos)	<ul style="list-style-type: none"> • Al leer realizó diferentes preguntas sobre la historia o vocabulario que podían no conocer los estudiantes: • “pausa en el momento en el momento en que aparecía la palabra Pígameo, para preguntar a los estudiantes ¿Qué es un pígameo?”

MOTIVACIÓN (Hace comentarios sobre el buen desempeño de los participantes)	<ul style="list-style-type: none"> • Los felicita por sus aportes y les hace ver que sus ideas son valiosas y deben ser respetadas.
OTROS COMENTARIOS:	

ASPECTOS A OBSERVAR PARTICIPANTES	COMENTARIOS
ASPECTOS GENERALES	<ul style="list-style-type: none"> • Hay gran dificultad para escucharse entre ellos, pues no respetan el turno de quien está hablando y esto imposibilita el orden y comprensión de las instrucciones. • Algunos participantes distraen a sus compañeros, ya sea hablándoles, jugando en el celular o haciéndoles comentarios ofensivos y de burla. Sin embargo, esto no sucede con todos, son algunos participantes (los de grado sexto) quienes son irrespetuosos con los otros.
RESPECTO ENTRE PARES (Escuchan y responden con respeto a las ideas de otros/ respetan su turno para participar)	
INSTRUCCIONES (Siguen instrucciones/ hay un ambiente propicio para hacer preguntas si no hubo comprensión de las mismas)	
ENTORNO A LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Celular, pañoletas, objetos como ‘máquinas’
ATENCIÓN (¿Qué tipos de distracciones se presentan durante la lectura del texto?)	
ACTITUDES FRENTE A LA LECTURA (Están activos, involucrados en el círculo de lectura)	<ul style="list-style-type: none"> • Muy positiva, la mayoría de participantes están atentos a lo que se está leyendo, comprenden, hacen preguntas y responden lo necesario.
INTERACCIÓN DURANTE LA SESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Se presentan algunos inconvenientes entre los participantes de un grupo por desacuerdo de opiniones. Un estudiante (Andry) se retira del grupo y
RELACIÓN ENTRE	

<p>PARES (Trabajo cooperativo/ comunicación)</p>	<p>se aísla durante toda la sesión. Simbad habla con él para que le explique que sucedió, después habla con el grupo para resolver la situación de manera respetuosa para que todos pueda ser partícipes de la actividad. Sin embargo, Andry no quiere regresar ni trabajar con otros grupo, razón por la cual no participó en ninguna otra actividad de la sesión.</p>
<p>PARTICIPACIÓN (En relación con el tema/ formulación de preguntas/ orden para participar)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • tres grupos de cinco recalcan la importancia de respetar al padre y a los profesores • En general, hay un trabajo colectivo y la mayoría de participantes son muy activos en las distintas actividades. • Realizan preguntas cuando lo consideran necesario e intervienen eficazmente en las discusiones que se proponen.
<p>ACTITUDES FRENTE A LAS OPINIONES DE OTROS (Respeto por la opinión del otro/ argumentos coherentes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les cuesta muchísimo respetar el turno y las ideas de los demás, pues hacen comentarios ofensivos, de burla, a veces son agresivos.
<p>OTROS COMENTARIOS</p>	

Anexo 14.4.2

FECHA: 24/03/2017 OBSERVADOR: inv 2 MEDIADOR: inv 1

SESIÓN N°: 2

FORMATO DE OBSERVACIÓN- CLUB DE LECTURA

COLEGIO JUAN PABLO II

ASPECTOS A OBSERVAR 'SIMBAD' O MEDIADOR	COMENTARIOS
<p>ASPECTOS GENERALES</p> <p>SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN (Da a conocer a los estudiantes la secuencia de la sesión/ hay coherencia entre actividades)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hay coherencia entre actividades • No se hizo conocer en un principio lo que se iba a realizar en la sesión.
<p>AMBIENTE DE RESPETO (Respeto y corrige de manera adecuada a los participantes / promueve respeto entre participantes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Durante la sesión se reiteró el respeto entre estudiantes, ya que sólo un estudiante se animó a leer el cuento. Muchos se acostaron en el piso. Jugaban con el celular. Pocos escucharon la historia. Simbad en varias ocasiones tuvo que parar la sesión exclusivamente para tratar el tema del respeto.
<p>TIEMPO (El tiempo es coherente con el nivel de dificultad de las actividades/ comunica el tiempo disponible por actividad a los participantes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sí se comunica el tiempo límite para las actividades. Sin embargo, hay aspectos generales que afectan el cumplimiento de este. Muchos no escuchan las instrucciones. Agentes externos (señor de la Alcaldía - los niños que repartieron el refrigerio)
<p>INSTRUCCIONES (Da instrucciones claras para el desarrollo de las actividades/ verifica la comprensión de las mismas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sí se dan instrucciones claras, pero la mayoría no está prestando atención entonces toca repetir las.
<p>ENTORNO A LA LECTURA</p> <p>ESTRATEGIAS DE LECTURA EN VOZ ALTA (Lectura previa/ velocidad/ pausas/ actitud frente al texto)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hubo una lectura preparada • se realizaron pausas en momentos específicos para asegurar la atención de los participantes a las cuales respondieron correctamente. • Al gustarle el texto logró transmitir en ciertos momentos a los participantes lo mismo, pues se

	veían emocionados..
LENGUAJE VERBAL (Su volumen de voz es suficientemente alto / cambio de tonalidades de acuerdo a los momentos del texto)	<ul style="list-style-type: none"> • Sí, hubo un cambio de tonalidades de acuerdo con los momentos de la historia.
LENGUAJE CORPORAL (Contacto visual/ posición/gestos durante la lectura y respecto a las opiniones o comentarios de los participantes)	<ul style="list-style-type: none"> • La posición no fue la más adecuada, pues al sentarse en el centro le dio la espalda a los demás estudiantes y esto hizo que se distrajeran o que no alcanzarán a escuchar bien. • Estuvo atenta a los comentarios de los participantes. Recordaban información relacionada con la historia.
MANEJO DEL ESPACIO (Durante la lectura/ actividades)	<ul style="list-style-type: none"> • los niños estaban sentados en el piso, pero ya llevaban mucho tiempo allí. Por eso, puede que haya estado muy frío- se recomienda llevar almohadas ya que el espacio no es suficiente para que se sienten todos. Los niños fueron llevados a otro salón para realizar la siguiente actividad, lo cual tomó más tiempo porque al finalizar volvieron al mismo salón de antes.
INTERACCIÓN DURANTE LA SESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Son bastante niños y por ello ambas se vieron obligadas a responder a las inquietudes. En la última actividad muchos seguían preguntando lo que debían hacer.
RETROALIMENTACIÓN A LOS COMENTARIOS (Respuesta y atención a las inquietudes de los estudiantes)	
MANEJO DE VOCABULARIO (Define conceptos de acuerdo al nivel cognitivo/ formula preguntas claras)	<ul style="list-style-type: none"> • La historia se escoge de acuerdo con el nivel cognitivo de los participantes. Así haya una variedad cognitiva no se evidencia una brecha amplia entre la comprensión del texto y las edades. • Vocabulario: mestizo
FORMULACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS (Evita dar respuestas y genera otras que ayuden a los estudiantes a buscar soluciones entre ellos)	<ul style="list-style-type: none"> •
MOTIVACIÓN (Hace comentarios sobre el	<ul style="list-style-type: none"> • Algo que llamó la atención durante la sesión fue

buen desempeño de los participantes)	la disciplina y el comportamiento de los hombres más grandes del grupo. Sin embargo, cuando se les dijo que su presencia en el club es voluntaria ninguno se quiso ir. El contexto en el que se encuentran hace que de algún modo ellos al sentirse corregidos, se sientan motivados y apreciados.
OTROS COMENTARIOS:	

ASPECTOS A OBSERVAR PARTICIPANTES	COMENTARIOS
ASPECTOS GENERALES	
RESPECTO ENTRE PARES (Escuchan y responden con respeto a las ideas de otros/ respetan su turno para participar)	<ul style="list-style-type: none"> • NO- les cuesta escuchar al otro. A menos que no sea Simbad el que está hablando no sienten necesidad de poner atención. A pesar de ser una regla del club. • El sombrero de la palabra ha ayudado a que se escuchen y aprendan a esperar su turno.
INSTRUCCIONES (Siguen instrucciones/ hay un ambiente propicio para hacer preguntas si no hubo comprensión de las mismas)	<ul style="list-style-type: none"> • A veces son muy dispersos y toca repetir las instrucciones dos veces para que las ejerzan.
ENTORNO A LA LECTURA	
ATENCIÓN (¿Qué tipos de distracciones se presentan durante la lectura del texto?)	<ul style="list-style-type: none"> • Celulares- alimentos • Entre ellos hablan bastante porque ya hay grupos consolidados. • Andrey no le interesa participar y se sienta al fondo durante la lectura del texto • las dos niñas duran gran parte de la sesión conversando a pesar de que se les llama la atención.
ACTITUDES FRENTE A LA LECTURA (Están activos, involucrados en el círculo de lectura)	<ul style="list-style-type: none"> • En el momento de la lectura la mayoría siguió el hilo del texto y compartieron sus reflexiones frente al mismo.
INTERACCIÓN DURANTE LA SESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Al momento de realizar la última actividad de las siluetas muchos no traían materiales. Por
RELACIÓN ENTRE PARES	

(Trabajo cooperativo/ comunicación)	eso, debían pedir prestados a sus compañeros. No había un cuidado por los materiales de los otros.
PARTICIPACIÓN (En relación con el tema/ formulación de preguntas/ orden para participar)	<ul style="list-style-type: none"> • Por lo general participan los más pequeños. Al momento de realizar la reflexión la mayoría dedujo lo que se esperaba que dedujeran relacionando la historia con su realidad.
ACTITUDES FRENTE A LAS OPINIONES DE OTROS (Respeto por la opinión del otro/ argumentos coherentes)	<ul style="list-style-type: none"> • Jorge tiende a callar a sus compañeros en repetidas ocasiones.
OTROS COMENTARIOS	

Anexo 14.4.3

FECHA: 08/04/2017 OBSERVADOR: inv 1 MEDIADOR: inv
2 SESIÓN N°: 3

FORMATO DE OBSERVACIÓN- CLUB DE LECTURA COLEGIO JUAN PABLO II

ASPECTOS A OBSERVAR 'SIMBAD' O MEDIADOR	COMENTARIOS
ASPECTOS GENERALES SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN (Da a conocer a los estudiantes la secuencia de la sesión/ hay coherencia entre actividades)	<ul style="list-style-type: none">• Al principio se les dió a conocer a los estudiantes cómo se iba a desarrollar la sesión. Sin embargo, cuando se les pidió que entregaran su tarea y la mayoría no la había realizado. Se les informó que la sesión sería diferente porque no trajeron la tarea.• Uno de los problemas es que como se dividió entre los que trajeron el cuento y los que no. Entonces, para no dar tantas instrucciones se espero a que en pareja terminarán el cuento para poder proceder al intercambio. Pareja por pareja. Aunque ayudó a que las instrucciones fuesen más claras, los participantes desconocían la secuencia de la sesión.
AMBIENTE DE RESPETO (Respeto y corrige de manera adecuada a los participantes / promueve respeto entre participantes)	<ul style="list-style-type: none">• Se evidencia un ambiente donde se debe profundizar el trabajo cooperativo. Esto, con el fin de que al realizar actividades como las que se hizo con el cuento, los estudiantes puedan tener confianza en compartir conocimientos con los otros.
TIEMPO (El tiempo es coherente con el nivel de dificultad de las actividades/ comunica el tiempo disponible por actividad a los participantes)	<ul style="list-style-type: none">• El tiempo de la sesión fue el que se había acordado. A pesar de que hubo ciertos cambios en la planeación.
INSTRUCCIONES (Da instrucciones claras para el desarrollo de las actividades/ verifica la comprensión de las mismas)	<ul style="list-style-type: none">• Como las instrucciones se daban en parejas hubo una buena comprensión de las mismas.• “los que no trajeron el cuento lo van a hacer durante la sesión”•

ENTORNO A LA LECTURA	NO HUBO
ESTRATEGIAS DE LECTURA EN VOZ ALTA (Lectura previa/ velocidad/ pausas/ actitud frente al texto)	
LENGUAJE VERBAL (Su volumen de voz es suficientemente alto / cambio de tonalidades de acuerdo a los momentos del texto)	
LENGUAJE CORPORAL (Contacto visual/ posición/gestos durante la lectura y respecto a las opiniones o comentarios de los participantes)	
MANEJO DEL ESPACIO (Durante la lectura/ actividades)	
INTERACCIÓN DURANTE LA SESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • A veces era difícil atender a las preguntas de todos, pues muchos estaban en diferentes partes de la historia o en la segunda parte de la actividad.
RETROALIMENTACIÓN A LOS COMENTARIOS (Respuesta y atención a las inquietudes de los estudiantes)	
MANEJO DE VOCABULARIO (Define conceptos de acuerdo al nivel cognitivo/ formula preguntas claras)	<ul style="list-style-type: none"> • El vocabulario es claro para el nivel en el que están
FORMULACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS (Evita dar respuestas y genera otras que ayuden a los estudiantes a buscar soluciones entre ellos)	<ul style="list-style-type: none"> • Al principio un niño dijo que él no podía escribir un cuento porque no tenía imaginación. Entre sus estudiantes otra niña le dijo que todos tenían imaginación, señalando un libro que estaba en la biblioteca, dijo “por ejemplo yo ahí veo una lombriz” otro responde “yo ahí veo una tuerca”. Esto, para explicar que todos tenemos imaginación y podemos crear historias.

	<ul style="list-style-type: none"> • Hubo una niña que dijo “profesora deme una hoja porque no tengo, entonces no hago nada”. Simbad le respondió que esa no era su responsabilidad porque ella venía a estudiar, que si no los traía pues no podía trabajar. Es difícil porque muchos no llevan materiales al colegio, ni siquiera cuadernos.
MOTIVACIÓN (Hace comentarios sobre el buen desempeño de los participantes)	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando Simbad releyó los cuentos llamaba uno por uno para hacerles algunos comentarios al respecto y para felicitarlos por su trabajo, independientemente de los errores que tuvieran, se estaban motivando a escribir. • una estudiante no quería escribir: “profe es que yo no sé sobre qué escribir”
OTROS COMENTARIOS:	

ASPECTOS A OBSERVAR PARTICIPANTES	COMENTARIOS
ASPECTOS GENERALES	
RESPECTO ENTRE PARES (Escuchan y responden con respeto a las ideas de otros/ respetan su turno para participar)	<ul style="list-style-type: none"> • Hay que seguir reforzando el respeto entre pares. Sin embargo, ellos escuchan mucho lo que uno les dice y reflexionan sobre eso.
INSTRUCCIONES (Siguen instrucciones/ hay un ambiente propicio para hacer preguntas si no hubo comprensión de las mismas)	<ul style="list-style-type: none"> • Son niños participativos, pero siempre acuden al profesor para resolver dudas. Entre ellos no hay aún esa confianza. •
ENTORNO A LA LECTURA ATENCIÓN (¿Qué tipos de distracciones se presentan durante la lectura del texto?)	NO HUBO
ACTITUDES FRENTE A LA LECTURA (Están activos, involucrados en el círculo de lectura)	NO HUBO

INTERACCIÓN DURANTE LA SESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Algunos se sentían a gusto con su pareja de trabajo. Mientras otros manifestaron su inconformismo con expresiones como “yo no quiero trabajar con él”, “lealo usted profe, pero no quiero que nadie más lo lea”
RELACIÓN ENTRE PARES (Trabajo cooperativo/ comunicación)	
PARTICIPACIÓN (En relación con el tema/ formulación de preguntas/ orden para participar)	<ul style="list-style-type: none"> Son niños participativos
ACTITUDES FRENTE A LAS OPINIONES DE OTROS (Respeto por la opinión del otro/ argumentos coherentes)	<ul style="list-style-type: none"> La mayoría de correcciones de ortografía fueron bastante interesante porque muchos empezaron a preguntar a sus compañeros.
OTROS COMENTARIOS	

Anexo 14.4.4

FECHA: 24/04/2017 OBSERVADOR: inv 1 MEDIADOR: inv
2 SESIÓN N°: 4

FORMATO DE OBSERVACIÓN- CLUB DE LECTURA COLEGIO JUAN PABLO II

ASPECTOS A OBSERVAR 'SIMBAD' O MEDIADOR	COMENTARIOS
ASPECTOS GENERALES	<ul style="list-style-type: none">• Simbad presenta el orden de actividades que se van a desarrollar y cómo se va a hacer eso.• Se cumple con la secuencia establecida en la planeación.
SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN (Da a conocer a los estudiantes la secuencia de la sesión/ hay coherencia entre actividades)	
AMBIENTE DE RESPETO (Respeto y corrige de manera adecuada a los participantes / promueve respeto entre participantes)	<ul style="list-style-type: none">• Simbad promueve un ambiente de respeto en las diferentes situaciones donde cada uno comparte sus experiencias. Al finalizar, debe hacer un alto a todo porque no hay respeto por parte de los estudiantes.• Hubo más distracción teniendo en cuenta que los estudiantes de los otros cursos estaba allí.
TIEMPO (El tiempo es coherente con el nivel de dificultad de las actividades/ comunica el tiempo disponible por actividad a los participantes)	<ul style="list-style-type: none">• Durante la actividad se tomó mucho más tiempo del planeado
INSTRUCCIONES (Da instrucciones claras para el desarrollo de las actividades/ verifica la comprensión de las mismas)	<ul style="list-style-type: none">• Las instrucciones son claras, precisas.
ENTORNO A LA LECTURA	
ESTRATEGIAS DE LECTURA EN VOZ ALTA (Lectura previa/ velocidad/ pausas/ actitud frente al texto)	
LENGUAJE VERBAL (Su volumen de voz es suficientemente alto / cambio de tonalidades de acuerdo con los	

momentos del texto)	
LENGUAJE CORPORAL (Contacto visual/ posición/gestos durante la lectura y respecto a las opiniones o comentarios de los participantes)	
MANEJO DEL ESPACIO (Durante la lectura/ actividades)	
INTERACCIÓN DURANTE LA SESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Simbad tiene en cuenta los comentarios de los participantes para así mismo responderles de manera positiva, haciéndoles ver que los está escuchando y su participación es valiosa. Entre los estudiantes aún es necesario hacer énfasis en el respeto, ya que no se escuchan entre ellos. También, el espacio del salón no permite que se escuche bien.
RETROALIMENTACIÓN A LOS COMENTARIOS (Respuesta y atención a las inquietudes de los estudiantes)	
MANEJO DE VOCABULARIO (Define conceptos de acuerdo al nivel cognitivo/ formula preguntas claras)	<ul style="list-style-type: none"> • Los términos usados son correctos para la edad de los participantes.
FORMULACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS (Evita dar respuestas y genera otras que ayuden a los estudiantes a buscar soluciones entre ellos)	<ul style="list-style-type: none"> • En la mayoría de preguntas Simbad hizo énfasis en la necesidad e importancia de sustentar sus ideas o respuestas.
MOTIVACIÓN (Hace comentarios sobre el buen desempeño de los participantes)	<ul style="list-style-type: none"> • Los felicita por sus aportes y les hace ver que sus ideas son valiosas y deben ser respetadas.
OTROS COMENTARIOS:	

ASPECTOS A OBSERVAR PARTICIPANTES	COMENTARIOS
ASPECTOS GENERALES RESPECTO ENTRE PARES (Escuchan y responden con respeto a las ideas de otros/ respetan su turno para participar)	<ul style="list-style-type: none"> • Hay gran dificultad para escucharse entre ellos, pues no respetan el turno de quien está hablando y esto imposibilita el orden y comprensión de las instrucciones. • Algunos estudiantes manifiestan directamente su inconformidad para trabajar con otros. • Los estudiantes que más les gusta hablar o hacer comentarios ofensivos a sus compañeros son los que más miedo tienen de actuar frente a los otros.
INSTRUCCIONES (Siguen instrucciones/ hay un ambiente propicio para hacer preguntas si no hubo comprensión de las mismas)	<ul style="list-style-type: none"> • No siguen instrucciones ya que no ponen atención a ellas. Simbad debe repetirlas más de una vez.
ENTORNO A LA LECTURA ATENCIÓN (¿Qué tipos de distracciones se presentan durante la lectura del texto?)	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes del salón de al lado. • desinterés porque no traen los materiales para trabajar en clase, en este caso el cuento.
ACTITUDES FRENTE A LA LECTURA (Están activos, involucrados en el círculo de lectura)	<ul style="list-style-type: none"> • Al leer el cuento de sus compañeros, en algunos grupos se notaba el interés y el aprecio por el trabajo del otro.
INTERACCIÓN DURANTE LA SESIÓN RELACIÓN ENTRE PARES (Trabajo cooperativo/ comunicación)	<ul style="list-style-type: none"> • Les cuesta comunicar sus ideas con otros. Muchos temían contar su cuento. • En algunos grupos de trabajo se notaba un trabajo cooperativo. Pero, en otros cada uno estaba en lo suyo y no ponían atención al trabajo del otro.
PARTICIPACIÓN (En relación con el tema/ formulación de preguntas/ orden para participar)	<ul style="list-style-type: none"> • En general, hay un trabajo colectivo y la mayoría de participantes son muy activos en las distintas actividades.
ACTITUDES FRENTE A LAS OPINIONES DE OTROS	<ul style="list-style-type: none"> • Les cuesta muchísimo respetar el turno y las ideas de los demás, pues hacen comentarios

(Respeto por la opinión del otro/ argumentos coherentes)	ofensivos, de burla, a veces son agresivos. Algunos no quieren trabajar y no lo hacen.
OTROS COMENTARIOS	

Anexo 14.5. Producciones

SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 2	SESIÓN 4
Charlas informales: Diego Andrés: ‘ me gusta escuchar cuentos más que leerlos’	1 10 años Bogotá Soy muy divertido, me encanta dibujar, me gustan los frijoles.		
	2 10 años Bogotá, en el paraíso Quiero ser arquero Soy feliz Me gusta el espagueti Me gusta jugar mucho	Uno tiene que respetar el color de uno y respetar a las personas :)	
	3 Millos	yo aprendí a a ser silencio aprendí a ser uno mismo a colorear a escuchar los cuentos a responder preguntas	
	4 Bogotá 13 años Soy alegre Me gusta montar cicla Vivo en Paraíso	a respetar y a escuchar	
	5 14 años Vivo en Bogotá Soy muy molestón Me gusta tocar guitarra Ensayar con la banda		
	6 Tengo 11 años A mí me encantan los frijoles Vivo en el mirador Nací en Medellín Soy muy alegre Soy muy pacífico Vivo en Bogotá	hay que respetar a las personas por su aspecto aunque no sea igual a nosotros	CUENTO ‘Josefina y el caracol’

	7 Girardot 11 años Vivo en Bogotá Soy muy divertida Me encanta el helado Me gusta el patinaje Me gustan los animales	se feliz, no importa lo que los demás piensan, tienes que ser tu mismo	CUENTO ‘Un día de campo’
	8 14 años A veces soy muy aburrida Soy muy alegre Y me encanta ser feliz Me encantan las arepas	yo soy la compañera más feliz	CUENTO ‘Mi family es lo que más quiero’
	9 Paraíso, Ciudad Bolívar 14 años Bogotá D.c Me encanta jugar futbol		
	10 Tengo 100 años Nací en paraíso mirador Me gusta: Las tajadas La mermelada El dulce El melocotón Las niñas Y las niñas me gusta mirarles el culo		
	11 Ciudad Bolivar El fútbol 13 años Arroz con pollo Paraíso Soy muy alegre	yo aprendí a ser silencio, aprendí a ser uno mismo, a colorear, a escuchar los cuentos a responder preguntas	Cuento sin nombre, pero lo hizo
	12 Nací Bogotá 12 años Me gusta jugar futbol Me gusta jugar mucho		

	13 Brayan Pachón Soy alegre Jugar futbol 25 marzo 2006	nadie puede maltratar a otro por su color de piel	
	14 Poloche		CUENTO “El dragón y el niño”
	15 11 y medio años Bogotá Paraíso Me gusta estar con mis primos y más con mi prima gemela y mi otra prima menor Laura y guaira soy muy juiciosa y feliz de todo lo que hago en mi vida, y me gusta lo que hago	en la vida ha una por eso siempre hay que aprovecharla y vivir feliz	
	16 Años 10 Me gusta patinar Soy muy alegre Me encanta estar con mi familia Soy muy juiciosa	yo aprendí que las diferencia no importan que lo que importa es ser uno mismo y no criticar a los demás, lo que importa es ser uno mismo y no criticar a los demás	CUENTO ‘ La princesa encantada’
	17 Tengo 12 años Bogotá ciudad donde vivo Nací en 2004 Soy alegre y amable Me gusta el pollo E ido a Armenia	soy feliz	
	18 13 años Bogotá, Ciudad Bolivar Soy muy alegre Los frijoles		
	19 10 años Bogotá Vivo en Paraíso Me encanta Sandwich Arroz con pollo Pan de arequipe	que uno tiene que aceptarse tal como es no ponerse bravo por algo que no significa nada y respetar, y que uno tiene que aprovechar la vida porque no es para siempre	CUENTO “La tortuga gigante”

	Soy muy amable		
	20 Bogotá Tunal Soy alegre La manzana		
	21 13 años Boyacá Me encanta opinar y no es que grite, sino que me encanta expresar mis ideas Nunca cambies tu forma de ser Amo leer e imaginarme historias muy rara es lo me encanta de mí, ser diferente, es lo mejor se tu mismo Si tu eres diferente, se tu mismo no finjas ser alguien más	que ser diferente es lo mejor, nunca cambies	CUENTO 1- Hizo uno con su abuelita 2- hizo uno sobre la vida de ella, pero a su mamá la afectó emocionalmente, por eso lo rompió 3. 'el cuento del pequeño Roque'
	22		CUENTO 'El garfio de oro'
	23		CUENTO 'El oso volador'
	24		

<p>COMENTARIOS ACERCA DE LOS PROPÓSITOS DE LA SESIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Corregir lo que tienen mal y quitar la pena. - Motivar y aprender a respetar. - Expresar los sentimientos escribiendo (Xiomara). - Unirnos trabajando juntos. - La lectura trae imaginación. - Compartir (nuestros cuentos). <p>Hoy no me gustó, no pudimos actuar. (Andrey)</p>	<p>COMENTARIOS ACERCA DEL CLUB DE LECTURA</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Nos han enseñado el respeto y a compartir. - Me gusta. - Nuevas cosas y compartir. - Respetar aunque no todos lo hacen. - Expresar las ideas. - Estar con amigos/ Compartir (Andrey).
--	--	---	---

Anexo 14.6 Cuentos y siluetas

La tortuga gigante

• Había una vez un hombre en Buenos Aires, vendía cosas para comer él y darle a los hermanos chicos, un día el hombre se enfermó cada día más, y se tomó remedios, pero no le pasaba. Hasta que un amigo suyo suyo, que era director del zoológico, le dijo un día:

- Usted amigo mío, quiero que se vaya vivir en el monte, hacer mucho ejercicio en el aire para curarse, y entonces el amigo le dijo case + trágame bichos del monte para traerme los cueros porque usted tiene buena puntería con la escopeta y yo le dare plata adelantada para que sus hermanitos coman bien, y el hombre enfermó aceptó, y fue a vivir más lejos de misiones allá hacia mucho calor, entonces le hacía bien, el hombre comía pájaros y bichos del monte y después comía frutas, dormía bajo los árboles y el hombre tenía otra vez buen color, estaba fuerte y tenía apetito, un tigre enorme iba a comer a la tortuga enorme y entonces el hombre le apuntó entre los dos ojos y le soltó la cabeza y la iba a comer a la tortuga pero estaba cuida y tenía la cabeza casi separada del cuello y la cabeza colgaba de 2 o 3 kilos de carne y al hombre le dio lastima y la curo pero consiguió un cuero de tigre enorme como para la habitación y un día el hombre comenzó a enfermarse y enfermarse y la tortuga pensó el me salvó ahora es mi turno de salvarlo lo cargo y se lo llevo para Buenos Aires y le dio fruta agua comida lo cuidaba bien y ella también se alimentaba hasta que un día llegaron a Buenos Aires y el hombre se curó y la tortuga estaba en un zoológico y cada tarde el hombre la visitaba.

Fid *inca*

E

era un g
 pero mvt
 iso caso
 mamá, y
 y un día
 mañana de
 todas 2
 día por
 se fue p
 y su h
 grande
 y la ma
 pue sa
 endo, y
 me bot
 la mamá
 permiso
 el le
 permiso
 y ella
 y el t
 que v
 a mi p
 eso e
 el loco
 malo y
 le dij
 ella le
 le dis
 salir a
 noche
 y o no

LA PRINCESA ENCAJETADA.

Havia una vez una princesa que portaba toda clase de lujos. En un baile fue un anciano que le dijo: dame algo de comer y te regalare un pequeño coqueño.

y la princesa le dice: que seria ese coqueño, una flor dice el anciano, en serio una flor, a tal vez. despues el anciano resulto ser un echisero que le dijo: todos los que viven en este castillo incluyendote a ti tendran que pasar por un echiso pero si alguien no le ama despues de que caiga el ultimo petalo de la flor se quedaran echizados para siempre.

La princesa se combirtio en una lapa y los demas en botilla y copas muy finas que tenia la princesa sus fieres guardias se combirtieron en cosa finisimas uno de sus guardias que se llamaban uno Camilo y el otro Marcos uno se combirtio en una silla y el otro en una mesa y la señora beti en un plato y sus hijos en cucharas y en tenedores.

NOTAS 1 Pagina



Recreación



Alimentos y Bebidas



Turismo

Ella no fue la que quiso aver eso dijo **marz**

dice la **princesa**: entonces quien quiso aver eso, **marz** contesta yo quise ese libro y por eso fue que ella iba eso, la **princesa** dice, entonces lo metete a la **selva**, **marz** dice me metere pero con una condición libera a mi madre.

dice **Caren** la madre de **marz**: ligo, no es muy peligroso **marz** no lo agas, **marz** dice, cosa luego madre.

despues de que la madre se fue **camilo** le dijo: oye sal de esa selva no tienes nada que aver aqui abas a **luciano**, **marz** dice: como mi **cuarto**, **marcos** dice: no, no, **rosa** se llega a enterar nos acabara a todos, **camilo** dice eso que bamo a lo **cuarto** y tome algo de comer.

marz dice: gracias por todo como es que te llamas, **camilo** dice: yo me llamo **camilo**, con gusto.

NOTAS **Página 3**

y despues de eso **rosa** le dijo a **marz**:
quieres ir a un baile con migo.

Marz contesta: Claro que si.

Quando **rosa** organioa todo el baile **Marz**
estubo en un significado que le encanta-
ba.

Quando comensaron a bailar **rosa** le
dice a **marz**: quiero enseñarte algo.

Marz contesta: y que seria eso, en especial
un espejo que puede ver lo que tu quieras
dece **rosa**.

Franco dice **rosa** tu podras ver a tu
madre.

Marz dice: Encerio con esto puedo verlo
ver a mi madre, si dice **rosa**.

NOTAS

Página 5



Ministerio de Educación



Ministerio de Educación



Ministerio de Educación

El garfio de oro.

Había una vez un aventurero, que le gustaba estar en bosques encantados o luchas con piratas o hechiceros o hechiceras o solo a veces buscar tesoros.

El Aventurero se llamaba Santiago Romero y su mano derecha ~~se~~ ~~era~~ que le ayudaba a pensar se llamaba Ivan Carrillo, un día se fueron hacia un bosque encantado con ~~un~~ y caminaron cuando de pronto aparece la tribulación del pirata Andy.

~~Santiago le dijo al capitán Andy~~ la tribulación de Andy ~~era~~ Aproximadamente eran de 20, Santiago le dijo ~~que~~ al capitán Andy que mandaran 2 en dos para ~~luchar~~.

Hasta que derrotaron a la tribulación de Andy, siguieron caminando hasta que pronto una hechicera llamada Góbrica, Ivan dijo desaparecieron y la hechicera desapareció.

El oso volador

había una vez un oso que sabía volar muy alto. él conoció a una osa ella se estaba enamorando del oso y ella con el tiempo le dijo al oso que él se juntaba y ellos se enamoraron.

y el oso le enseñó a volar y ellos tuvieron muchos hijos. Pero ellos no sabían volar aún.

el papá oso les estaba enseñando a volar pero los osos eran muy pequeños aún la mamá de los ositos le decía al papá que ellos estaban muy BB y no entendían aún.

el papá oso se enojaba con la osa porque los BB no sabían volar y el papá oso dejó de querer los hijos.

Los osos cada día crecían más y aprendían a volar pero el oso no sabía aún no los quería y los ositos BB les hacía falta el papá el papá ya no los consentía ni les enseñaba a volar aún que ellos ya sabían volar.

con el tiempo el papá oso se dio cuenta que los hijos ya sabían volar y les empezó a querer otra vez.

Los osos con sigüieron volar y tuvieron más hijos y el papá de los osos BB también les enseñó a volar.

el abuelo le gustaba jugar mucho con los nietos pero los nietos ya se aburrían del abuelo.

ellos aprendieron a volar y todos los osos hicieron una familia feliz.

Fin

Hasta que aumentaron el grupo
des tomaron el grupo Santiago dijo
tardamos muchas cuando Ivan se
comentó en diogen Santiago le
clavo la espada y Santiago se fue
en el rebato, y con un eclipse
revivio a sus tres amigos a Andry
Gorgoro y Ivan pero buenas y ellos
y siguiendo buscando tesoros
y tuvieron grandes tesoros.

FIN.



14.7 Tarjetas preguntonas

Mi personaje
favorito fue...



Me pregunto
por qué ...



Este libro me
recuerda...



Me gustó
cuando...



Yo creo que
el nudo fue
cuando...



CLUB SUEÑOS DE PAPEL

No me gustó
cuando...



CLUB SUEÑOS DE PAPEL

El cuento
inició cuando...



El desenlace
fue cuando...



Si yo fuera...



CLUB SUEÑOS DE PAPEL

Si yo tuviera
que cambiar...



CLUB SUEÑOS DE PAPEL

Yo cambiaría el
final por...



Yo opino/pienso
que...



14.8 Manual del Club de lectura Sueños de Papel

Este manual es un producto que se creó a partir de un proyecto de investigación realizado por Luisa Fernanda Ramírez Delgado y Henyi Alejandra Jerez Cantor, estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Éste pretende ser una guía para el Club de lectura Sueños de Papel. En este espacio además de construir conocimientos, se busca fortalecer los valores éticos de cada uno de los participantes, mediante el compartir de saberes que se da a través de la lectura y la escritura. A continuación, se presenta de manera detallada una definición sobre el club de lectura, los objetivos del mismo, la estructura de éste, la manera de proceder con la planeación de una sesión, y algunas recomendaciones que pueden ser útiles en el momento de la implementación de las sesiones. Cabe resaltar que todo lo planteado en el presente texto está sujeto a cambios, ya que es un proceso de construcción entre los individuos que van a estar involucrados.

¿Qué es un club de lectura?

Un club de lectura se refiere a un grupo de personas que se reúnen en un espacio determinado con el fin de discutir sobre algún texto.

En primer lugar, para generar un club de lectura es importante desde el principio establecer un espacio y una hora de encuentro. Este espacio debe ser apropiado y cómodo para la cantidad de participantes que van a estar en el Club. Además, el horario debe ser cumplido por cada uno de los integrantes, para lograr realizar cada una de las actividades previamente planeadas por el coordinador. Se sugiere que cada sesión tenga una duración de 45 minutos.

Objetivos del Club Sueños de Papel:

Objetivo general:

Fomentar valores en los estudiantes del Colegio Juan Pablo II a través de la lectura y la escritura.

Objetivos específicos:

- Fortalecer valores éticos en los estudiantes que hagan parte del Club.
- Desarrollar y potencializar habilidades de lectura y escritura en los estudiantes del Club.
- Promover la lectura por placer y la escritura en los estudiantes del Club.

Estructura del Club Sueños de Papel:

El coordinador del Club será el profesor que esté a cargo del curso. Éste recibe el nombre de ‘Simbad’ y los estudiantes, el de ‘la tripulación’. Los nombres se originaron a partir del texto “Las aventuras del gran Simbad”, el cual se leyó en la primera sesión. Simbad es un marinero que comparte parte de sus aventuras a un joven cuyo propósito en la vida es ser exitoso. Sin embargo, detrás de todas estas historias comprende la importancia del esfuerzo y la dedicación que se debe tener para alcanzar los sueños. Por esta razón, Simbad representa al lector en voz alta y moderador del Club de lectura. Así, los miembros del club, es decir, la tripulación, son quienes, como aquel joven, escuchan y participan.

Simbad es quien debe monitorear y dirigir la participación de los miembros del Club. Igualmente, debe asumir ciertas responsabilidades tales como preparar cada sesión y tener un conocimiento previo del material para los lectores. Así mismo, los participantes

tienen un rol activo dentro de las decisiones anteriores, es decir, se sugiere que ellos tengan la oportunidad de dirigir algún espacio durante la sesión del Club.

La lectura en voz alta se usará en cada sesión. Esta lectura compartida es principalmente liderada por el coordinador, pero también se planea que ésta se modifique dependiendo del texto de la sesión. Por ejemplo, cada estudiante podría leer una oración del texto que se seleccionó, si el texto tiene diferentes personajes, cada estudiante podría representar uno de ellos, como en el caso de una fábula o algún diálogo. Es importante involucrar a la familia como un agente de apoyo durante el proceso de lectura y escritura, ya que allí es donde cada participante inició sus primeros acercamientos al mundo de las letras. Por esto, se sugiere que en algunas sesiones un familiar realice la lectura en voz alta o esté involucrado en el proceso de escritura creativa, ya sea creando un cuento en familia, o revisando y acompañando el progreso del estudiante. Esto se hace con la finalidad de compartir espacios y construir o reconstruir vínculos afectivos entre los participantes y sus familias.

Reglas del Club

Para que haya un orden dentro del Club es necesario establecer unas condiciones que permitan que sea un espacio agradable y divertido de compartir. Por esta razón, se crearon en conjunto con los estudiantes de grado quinto y sexto las siguientes reglas:

1. Llegar a la hora indicada.
2. Hacer una oración al inicio de cada sesión.
3. Hacer silencio durante el tiempo de lectura y cuando sea necesario.
4. Prestar atención a mis compañeros y a Simbad.
5. Tener respeto por las ideas de los demás.
6. Escucharnos unos a otros.
7. No gritar en nuestro club de lectura.
8. Apoyar a mis compañeros.
9. Cuidar nuestros libros y materiales.

10. Poder divertirnos mientras aprendemos.

11. Mantener nuestro espacio limpio.

12. No comer durante la sesión.

Estas reglas son visibles y fáciles de reconocer, pues el Club de lectura tiene un cartel de las reglas para que todos los miembros las puedan recordar.

Estrategias de lectura en voz alta

Se usará la estrategia de lectura en voz alta, como ya se mencionó antes. Dicha estrategia permite que los miembros del Club mejoren la comprensión de lectura, la lectura en voz alta, participen y compartan con los demás compañeros.

Hay algunos aspectos que se deben tener en cuenta antes de empezar la lectura, durante la lectura y al finalizar:

- **Selección del texto:** para escoger qué se va a leer, el coordinador debe pensar en los miembros del Club. Debe tener en cuenta la edad y escoger un texto para que los participantes desafíen sus capacidades de reflexión, pensamiento crítico y responsabilidad.
- **Lectura preparada:** antes de realizar la lectura en voz alta, el coordinador siempre debe haber leído previamente el texto, para que cuando llegue el momento de leer en voz alta, sepa moderar la voz, cambiar el tono y conozca todo el vocabulario del texto por si algún estudiante no comprende alguna palabra, el coordinador debe estar preparado para responder.
- **Entretener:** para que los participantes estén atentos, interesados y se diviertan es importante que el coordinador cumpla con lo mencionado previamente, pues usando esas sugerencias podrá hacer que este momento sea agradable, placentero y divertido.

Recursos o materiales

Con deseos de que el aprendizaje y el tiempo que permanezcan los participantes en el Club sea divertido y significativo, se presentan a continuación los recursos que se usaron en las sesiones. Cada uno tiene un propósito específico:

- **Oración:** una de las anteriores reglas que se creó en conjunto con la tripulación fue la de empezar la sesión con una oración. Para este momento se sugiere la oración escrita por Rabindranath Tagore (1912). Al ser el Club un espacio de co-construcción, es decir, negociación en este caso, es importante discutir algunas decisiones en conjunto, pues la tripulación tiene sugerencias y aportes que hacer. La oración es la siguiente:

Donde la mente existe sin miedo y la cabeza se mantiene en alto
Donde el conocimiento es libre
Donde el mundo no está dividido por estrechas paredes individuales
Donde las palabras salen de lo más hondo de la verdad
Donde los esfuerzos incansables se dirigen hacia la perfección
Donde el arroyo claro de la razón no ha perdido su camino
En la arena melancólica del desierto de hábitos desgastados
Donde siempre llevas el espíritu más allá
Hacia la expansión constante de pensamiento y acción
En ese paraíso de libertad, Padre Mío, permite que mi país despierte.¹³

¹³ Traducción libre, hecha por Magda Rodríguez Uribe (2017).

- **Tarjetas preguntonas:** son diferentes tarjetas con oraciones generales ‘El desenlace fue cuando...’ o hipotéticas ‘Si yo fuera...’ las cuales están relacionadas con un texto -cualquiera-. Se generan como una forma didáctica y divertida para revisar la comprensión de lectura de los miembros del Club.
- **Carnet:** como miembros del Club se sugiere que cada participante tenga una identificación. Al ser un espacio donde se impulsa la lectura por placer y la escritura creativa no hay calificaciones. Sin embargo, cada participante de la tripulación debe tener compromiso, constancia y responsabilidad y asistir a las sesiones, su comportamiento en éstas y su desempeño en las mismas.

¿Cómo planear?

A continuación, se muestra un formato de planeación para las sesiones en las que se quiera desarrollar y fortalecer las habilidades de lectura y escritura. Aunque son muy similares, hay uno para cada habilidad. Estas son las categorías del formato, explicadas con detalle para que el coordinador tenga una idea de qué hacer y cómo hacerlo.

Objetivo general: para todas las sesiones es el mismo: Fomentar valores en los estudiantes del Colegio Juan Pablo II a través de la lectura y la escritura.

Objetivos específicos: puede ser uno o varios. Esto depende de qué se quiera reforzar en la sesión. Pueden ser: fomentar valores, desarrollar y potencializar habilidades de lectura o de escritura, trabajar en equipo, sensibilizar a los participantes sobre la importancia del respeto a la diversidad. o cualquier propósito que pretenda fomentar los valores en el Club.

Valor: en general el valor no es uno en singular, por ejemplo: la responsabilidad. El valor es una frase que tiene el propósito de mejorar las relaciones interpersonales, es decir,

las relaciones con los demás. Éstas pueden ser inventadas por el coordinador o tomadas de alguna fuente. Ejemplo: “Las diferencias nos enriquecen... el respeto nos une” Anónimo.

Estrategias: la estrategia de lectura (antes, durante y después) tienen que estar presentes en cada sesión de lectura, ya que éstas permiten que la sesión tenga una organización lógica y clara y así el coordinador pueda reconocer qué actividades puede hacer para comenzar con la lectura, si los estudiantes están comprendiendo, y qué pueden interpretar de ella.

Texto: después de haber escogido un valor, el siguiente paso es seleccionar un texto acorde a las edades, los gustos y se espera que tenga cierta dificultad, es decir, un nivel alto para los participantes. En este espacio de la planeación, se debe poner una referencia bibliográfica del mismo, es decir, la información general del texto: autor, fecha, lugar de donde lo tomó, y si encuentra datos curiosos o interesantes para los estudiantes.

Género literario: esta parte hace referencia al grupo o categoría en los cuales se clasifica el texto que se va a leer. Existen tres tipos: épico, lírico y dramático. A continuación, se presenta con detalle cada uno.

- Épico o narrativo: se utiliza para contar una historia, puede ser real o ficticia.
Ejemplos: cuento, novela, fábula, leyenda, mito, crónica, ensayo, y demás.
- Lírico: se utiliza para transmitir sentimientos o emociones sobre alguien o algo.
Ejemplos: canción, himno, oda.
- Dramático: se utiliza generalmente para ser representado a través de diálogos en algún escenario. **Ejemplos:** tragedia, comedia, tragicomedia.

En el Club Sueños de Papel se seleccionaron y se sugiere seleccionar géneros narrativos porque son cortos, simples, fáciles de acceder, hay diversidad de textos narrativos en comparación con los otros géneros.

Tripulación: indica el número de participantes. La tripulación determina la organización grupal, el espacio y la cantidad de materiales que se van a utilizar por sesión. Sólo se pone el número de participantes. Ejemplo: 23.

Edades: en esta categoría se busca que el coordinador o Simbad tenga claro el rango de edad de la tripulación, ya que de esta dependen decisiones como la escogencia del texto y el nivel de dificultad de la secuencia de actividades.

Duración: en las sesiones del Club Sueños de papel las sesiones tenían una duración de 45 minutos. Tener un límite ayuda al coordinador o Simbad a organizar la sesión teniendo en cuenta que hay un tiempo determinado para poder realizar los cinco momentos de la sesión.

Simbad o coordinador: aunque se sugiere que sea el profesor encargado quien asuma el rol de coordinador, está la posibilidad de involucrar a otros. Por ejemplo, a un participante, al delegar una responsabilidad también se está encomendando un sentido de pertenencia con el club, que puede ser una motivación para los demás que también lo quieran hacer. Hay la posibilidad también de involucrar a un familiar y hacerlos partícipes del proceso de lectura y escritura de los participantes.

Materiales: hace referencia a los elementos que se van a usar en la sesión. Ejemplos: cinta, hojas blancas, colores, tijeras, y demás.

Sensibilización: esta categoría busca contextualizar y preparar a los participantes para el momento de lectura en voz alta. Esta corresponde al primer momento de las estrategias de lectura (antes de la lectura), puesto que pretende activar el conocimiento y familiarizar a los estudiantes con el tema que será desarrollado posteriormente.

Lectura en voz alta: en este momento Simbad comienza su lectura preparada. En esta categoría pone los momentos específicos en los que hará pausas para realizar

preguntas con la finalidad de verificar si la tripulación comprende el vocabulario y lleva el hilo de la historia.

Comprensión de lectura: se debe describir la actividad o actividades que se proponen para verificar que los estudiantes han comprendido. Aquí se tienen en cuenta los tres momentos de cada texto, es decir, el inicio, el nudo y el desenlace. Es importante preguntar por ellos para comprobar que los estudiantes siguieron la historia, la entendieron, puede dar ideas generales de la misma, resumir y recapitular, pues así se evidencia la comprensión oral del texto. Se pueden usar el recurso de las ‘Tarjetas preguntonas’ para hacer este momento más lúdico y divertido.

Reflexión: en esta categoría se describe cómo Simbad va a llevar el momento en que los participantes analizan el texto de acuerdo con su contexto, es decir, deduce una enseñanza. Puede hacerse mediante un debate donde se pone una situación problemática y la tripulación comparte sus posibles respuestas. También, puede realizarse una actividad donde al final los participantes infieran el valor de la sesión. La idea es que Simbad sepa cómo se va a realizar este momento de manera estratégica, puede ser teniendo unas preguntas adecuadas a los estudiantes.

Cierre: se propone una actividad para concluir y terminar la sesión. Puede ser una reflexión corta, un comentario, unas preguntas, una tarea para la próxima sesión, y demás.

Tiempo: en esta segunda parte de la planeación se sugiere determinar el tiempo que se estima para cada uno de los anteriores cinco momentos de la sesión.

Este formato comparte la mayoría de categorías con el de escritura, puesto que hay algunas que se reemplazan:

Escritura (en lugar de Lectura en voz alta): en esta parte, se escribe qué se va a escribir y cómo se va a hacer. En algunas ocasiones, el coordinador debe decidir si hace una pausa para explicar aspectos generales de la escritura, reglas de gramática, ortografía o

puntuación, es decir, a veces este momento de escritura se torna en algo más formal, a comparación de la escritura libre. La escritura debe ser guiada por el coordinador, dar ejemplos, resolver dudas de cualquier tipo -forma o contenido-, en otras palabras, debe monitorear, estar pendiente de este proceso de los estudiantes, ya que es más complejo.

Compartir (en lugar de Comprensión de lectura): en esta categoría se describe cómo se va a realizar el momento de compartir. En algunas ocasiones puede ser un intercambio de textos por parejas, en otras puede escogerse un texto de algún participante, donde se promueva un ambiente de respeto y valoración por el trabajo del otro, los demás puedan retroalimentar este texto.

Formato de planeación de la lectura

Sesión No:	
Objetivo general:	
Objetivos específicos:	
Valor:	
Estrategias:	
Texto:	
Género literario:	
Tripulación:	

Edades:	
Duración:	
Simbad o coordinador:	
Materiales:	
Actividades (procedimiento)	Tiempo:
Sensibilización:	
Lectura en voz alta:	
Comprensión de lectura:	
Reflexión:	
Cierre:	

--	--

Formato de planeación de escritura

Sesión No:	
Objetivo general:	
Objetivos específicos:	
Valor:	
Tripulación:	
Edades:	
Duración:	
Simbad o coordinador:	
Materiales:	

Actividades (procedimiento)	Tiempo:
Sensibilización:	
Escritura:	
Compartir:	
Reflexión:	
Cierre:	

Retomemos:

El Club de lectura Sueños de Papel tiene como objetivo fomentar valores en los estudiantes del Colegio Juan Pablo II a través de las habilidades de lectura y escritura. Éste está constituido por Simbad, el coordinador, quien se encarga de orientar y liderar las actividades encaminadas al cumplimiento del objetivo, y por los miembros del Club, es decir, los participantes. Este Club de lectura usa la estrategia de lectura en voz alta que se realiza en cada sesión, excepto cuando la sesión está dirigida a la escritura creativa. Existen unas estrategias de lectura (antes, durante y después de la lectura) que están presentes en

cada sesión dirigida al desarrollo de esta habilidad y se usan para darle un orden a la sesión y facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Hay unas reglas creadas en conjunto entre Simbad y los participantes, éstas están en un cartel que hace parte del club. Entre otras cosas, el Club cuenta con unos recursos o materiales que se generaron para apoyar las dinámicas internas, así como con un formato de planeación descrito en detalle que explica qué y cómo se debe elaborar la planeación de la sesión. Todo lo anterior con el fin de facilitar y guiar al coordinador de la sesión.

Para tener en cuenta:

Para la planeación:

- Algunas de las preguntas que Simbad puede considerar antes de planear la sesión son: ¿Qué tipo de texto les podría gustar? ¿Qué posible vocabulario pueden desconocer del texto? ¿Cómo verificar la atención de los participantes? ¿En qué momentos se deben realizar los cambios de entonación, volumen y ritmo? y ¿Qué valor se va a resaltar? Esta última como pregunta fundamental, pues el valor es lo primero en lo que se debe pensar antes de planear.
- Cuando se escoge del texto, se puede modificar, adaptar dependiendo de la población a la que va dirigida. Por ejemplo, se pueden cambiar, quitar o añadir palabras, la extensión, y demás.
- No necesariamente el coordinador tiene que seleccionar un texto auténtico, es decir, que no es propio. Si lo desea, éste podría escribir un texto, o escoger el de algún estudiante. Lo que importa con esta selección del texto es que se pueda fortalecer algún valor o varios por medio de ese escrito.
- El coordinador debe generar un acompañamiento en la planeación si alguna persona diferente va a dirigir el Club.

Con respecto a los participantes:

- Cuando son grupos grandes (más de 10) se recomienda organizar el espacio de manera que todos se puedan ver y escuchar. Por lo general, todos los miembros del Club se ubican en un círculo, pero en el momento de la lectura es importante que estén en una posición cómoda.
- Con grupos con mayor cantidad de estudiantes se sugiere replantear la duración de las actividades.
- Lo ideal es trabajar con rangos de edad que se encuentren en etapas similares, pero si no es posible, se recomienda intentar seleccionar valores y textos que puedan ser atractivos para ambas edades.

Para la lectura en voz alta:

- En un primer momento, el coordinador se asegura de que la tripulación esté lista y cómoda para el momento de la lectura. Durante la lectura en voz alta, éste debe realizar pausas en algunos momentos, así como hacer un buen uso de su lenguaje verbal y corporal, tener en cuenta la entonación, el tono de la voz, el ritmo, la respiración y el contacto visual con el público.
- Se podría adaptar también la dinámica de la lectura en voz alta cuando el coordinador lo desee. Por ejemplo, éste puede elegir un participante para que haga la lectura que como se mencionó previamente, debe ser preparada antes de la sesión.

Referencias bibliográficas

González, M (2014) Los círculos de lectura literaria, un espacio de reconocimiento de sí y de otro.

Trelease, J. (2004). “Manual de la lectura en voz alta”. Fundalectura.

14.9 Instrumentos de recolección de datos -análisis de necesidades

Nombre:

Curso:

1. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?

2. ¿Qué te gustaría cambiar del colegio?

3. ¿Cuál es tu materia favorita? ¿Por qué?

4. ¿Qué opinas de trabajar con estudiantes de otras edades?

Marca con una X la respuesta a las siguientes preguntas:

5. ¿Te gusta leer? Sí ____ No ____

6. ¿Con qué frecuencia lo haces?

Casi nunca ____

A veces ____

Todos los días ____

Rara vez ____

Frecuentemente ____

7. ¿Qué te gusta leer? Recuerda que puedes marcar más de una opción.

Cuentos ____

Revistas ____

Fábulas ____

Periódico ____

Novelas ____

Otro ¿cuál?

Biografías ____

8. ¿Lees fuera del colegio? Sí ____ No ____

9. ¿En tu casa alguien lee para ti? Sí ____ No ____

10. ¿Qué tipos de textos te gusta leer? (cuentos, poemas, noticias, historietas, etc.)

11. ¿Crees importante tener una buena redacción y ortografía en español?

12. ¿Te gusta escribir?

13. ¿Cómo organizas tu tiempo a la hora de estudiar?

14. ¿Tienes a alguien en la casa que te guíe con tus tareas?

Sí ____ ¿Quién? _____

No ____ ¿Por qué? _____

15. ¿Qué te gustaría ser cuando grande?

16. ¿Qué pasa si llegas al colegio sin la tarea? ¿Qué dice la profe? ¿Tú qué opinas al respecto?

17. ¿Tomas apuntes en las clases? Sí ____ No ____

¿Crees que es importante hacerlo? ¿Por qué?
