

Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales relacionadas con la paz en niños y niñas del grado transición de la Escuela de la Universidad Nacional (sede Medellín)



Asesor

Rubén Darío Hurtado Vergara

Karen Jhoana Villegas Marulanda

Marcela Zapata Zuluaga

Karen Patricia Martínez Rúa



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**EFFECTOS DE LA LECTURA DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN LA MOVILIZACIÓN
DE LAS CONCEPCIONES SOCIALES RELACIONADAS CON LA PAZ EN NIÑOS Y
NIÑAS DEL GRADO TRANSICIÓN DE LA ESCUELA DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL (SEDE MEDELLÍN)**

Trabajo presentado para optar al título de Licenciadas en Pedagogía Infantil

**KAREN JHOANA VILLEGAS MARULANDA
MARCELA ZAPATA ZULUAGA
KAREN PATRICIA MARTÍNEZ RÚA**

Asesor

RUBÉN DARÍO HURTADO VERGARA

Grupo de investigación Calidad de la Educación y PEI

Magister en educación: Psicopedagogía y en lingüística: psicolingüística

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
MEDELLÍN
2015**

Contenido

Resumen.....	3
Introducción	4
1. Planteamiento del problema.....	5
2. Objetivos	8
2.1. Objetivo general.....	8
2.2. Objetivos específicos	9
3. Preguntas de investigación.....	9
4. Estado del arte.....	9
5. Marco teórico	11
5.1. La lectura en la escuela	11
5.1.1. La alfabetización en Colombia	11
5.1.2. Lectura con sentido	14
5.1.3. La lectura y la escuela a través de la historia.....	17
5.1.4. El proceso de lectura.....	20
5.2 Materiales de lectura: su relación con el aprendizaje y posibilidades didácticas	22
5.2.1. Posibilidades didácticas	22
5.2.2. Funciones del lenguaje y tipología textual.....	27
5.3. Las concepciones de los niños y niñas en la escuela	34
6. Aspectos metodológicos	41
6.1. Tipo de investigación.....	41
6.2. Población y Muestra	41
6.3. Técnicas e instrumentos de investigación.....	41
6.4. Procedimiento	42
7. Análisis e interpretación	43
8. Conclusiones	50
10. Preguntas o proyección de la investigación	53

Referencias Bibliográficas	53
Anexos	60
Anexo No. 1: Estado del arte	60
Anexo No. 2: Planeaciones	68
Anexo No. 3: Texto expositivo adaptado ¿Qué es la paz?	89
Anexo No. 4: Texto expositivo adaptado Dialogar para la paz	89
.....	90
Anexo No. 5: Texto expositivo adaptado: Los niños y la construcción de la paz	90
Anexo No. 6: Texto expositivo adaptado Elementos para construir la paz	91
Anexo No. 7: Texto expositivo adaptado Leyes de paz.....	92
Anexo No. 8: Texto expositivo adaptado ¿Quién construye la paz?	92
Anexo No. 9: Texto expositivo adaptado Premio Nobel de la paz	93
Anexo No. 10: Condiciones para la paz, construidas por los niños y niñas.	93
Anexo No. 11: Categorías emergentes diarios de campo	94
Anexo No. 12: Premio escolar de la paz.....	105
Anexo No. 13: Entrevistas	105
Anexo No. 14: Recursos	1211

Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales relacionadas con la paz en niños y niñas del grado transición de la Escuela de la Universidad Nacional (sede Medellín)

Resumen

La experiencia de lectura de textos en el preescolar es mediada por maestros y maestras, debido a que la mayoría de niños y niñas aún no han accedido a la hipótesis alfabética. Además la tipología textual privilegiada dentro de las prácticas de enseñanza en este nivel es la narrativa, posicionando los cuentos como el material de lectura predominante, ignorando de esta forma otro tipo de textos, como los expositivos

y los argumentativos, lo cual puede limitar el acercamiento a diferentes modos de pensar y entender la realidad.

En este trabajo de investigación presentamos los resultados de un programa de intervención pedagógica, centrado en los efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales relacionadas con la paz de los niños y niñas del grado transición de la Escuela de la Universidad Nacional, ubicada en el barrio Robledo en la ciudad de Medellín. La investigación se realizó desde un enfoque mixto y con un diseño cuasi-experimental.

Leer es una de las bases transversales de la educación, ya que la lectura es entendida como una puerta de entrada a nuevos y diversos conocimientos. Con base a esta premisa se diseñó y experimentó un plan de lectura centrado en textos expositivos que permitió identificar las movilizaciones de las concepciones sociales relacionadas con la paz de los niños y niñas.

Palabras clave: Lectura, textos expositivos, concepciones sociales, paz, niños y niñas.

Introducción

El presente trabajo es el resultado de una investigación llevada a cabo durante la práctica pedagógica de tres maestras en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación - Universidad de Antioquia, adscrito al grupo de investigación Calidad de la Educación y PEI, en la línea: Didáctica de la lectura y la escritura en la infancia. Este surge de la necesidad de identificar las concepciones sociales de los niños y niñas relacionadas con la paz y cómo los textos expositivos pueden incidir en la movilización de estas. Las preguntas que orientaron esta investigación fueron dos: ¿Cómo incide la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales relacionadas con la paz en niños y niñas del grado transición de la Escuela de la Universidad Nacional (sede Medellín)? y ¿Cuáles son las concepciones de los niños y niñas de transición de la Escuela de la Universidad Nacional (sede Medellín) acerca de la paz?

La Escuela de la Universidad Nacional (sede Medellín) fue el lugar en el que se desarrolló la práctica pedagógica e investigativa, allí se ejecutó el programa de lectura de textos expositivos con el grupo de transición en 15 sesiones de cuatro horas semanales. Al inicio del proceso se realizó una entrevista semiestructurada que permitió una evaluación de los saberes previos sobre las concepciones que poseían los niños relacionadas con la paz; de igual forma, esta se volvió a realizar al finalizar el programa de intervención didáctica. Además de este instrumento, la observación participante y actividades como el juego, la escritura, el sociodrama, entre otros, que tenían como eje central la lectura de textos expositivos, contribuyeron a dar respuesta al objetivo principal de la investigación, enfocado en identificar los efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales relacionadas con la paz en niños y niñas del grado transición.

El presente trabajo pretende dar cuenta de todo el proceso realizado en esta investigación y por ello se mantiene un orden en su presentación, que permite evidenciar desde los datos iniciales hasta los resultados que emergieron en el proceso. Inicialmente se expone el planteamiento del problema donde se da cuenta de los alcances de la investigación, seguido por los objetivos y preguntas que la orientan. Luego se encuentra el estado del arte, donde se presentan los antecedentes teóricos que fueron hallados al indagar por información sobre la enseñanza de habilidades comunicativas y en particular lo relacionado con los materiales de lectura y su incidencia en la movilización de las concepciones en los niños y niñas. Seguido de esto se encuentra el marco teórico, el cual se divide en tres capítulos titulados: La lectura en la escuela, Materiales de lectura: su relación con el aprendizaje y posibilidades didácticas y Las concepciones de los niños y niñas en la escuela. Posteriormente, se presentan los aspectos metodológicos, el tipo de investigación que se ejecutó, la descripción de la población, las técnicas e instrumentos y el procedimiento que se llevó a cabo. Luego, se presenta el análisis e interpretación de los resultados, para así dar paso a las conclusiones, recomendaciones y preguntas o proyección de la investigación. Finalmente, se presentan los referentes bibliográficos y los anexos; en estos últimos se puede encontrar de forma más detallada la revisión de los antecedentes teóricos y prácticos de la presente investigación, el análisis de las categorías emergentes en los diarios de campo donde se encuentra el registro de la observación participante, y demás evidencias de la investigación y práctica pedagógica.

1. Planteamiento del problema

La lectura no es un acto sin sentido, es un proceso de construcción y deconstrucción de significados que implica el comprender e interpretar, y a su vez posibilita la entrada a realidades y conocimientos más profundos, pues como lo plantea la Asociación Internacional de Lectura (2003) “(...) lo que se lee se envía a todos los niveles de la mente y se procesa casi de forma instantánea conforme con aquello que el lector cree y sabe. El texto se hace propio (...)” (p.2). En este sentido, el proceso lector se encuentra mediado por

la experiencia vivida dentro y fuera del contexto escolar, de esta forma se convierte en un diálogo entre la vida del sujeto, el contexto y el texto, en el cual se elaboran y reelaboran significados.

Entendiendo la alfabetización más allá de la decodificación de signos y el reconocimiento fonológico de las letras, se dice que es un diálogo de las realidades textuales y contextuales. Esto requiere el desarrollo del pensamiento crítico, debido a que esta no solo se refiere a la capacidad o destreza que se tiene para leer y escribir, sino como lo menciona Farstrup (1992)

Ser alfabetizado implica presentar o exhibir comportamientos de alfabetización: comparar, secuenciar, argumentar, interpretar y crear trozos amplios de lengua escrita y oral en respuesta a un texto escrito en el cual se han establecido la comunicación, reflexión y la interpretación. (p.6)

La alfabetización en los primeros años de vida se instaura como posibilitadora del acceso a los aspectos socioculturales de las realidades de la que hacen parte los niños, teniendo en cuenta que este proceso, al igual que la construcción del conocimiento, no es algo acabado sino que es un devenir constante durante toda la vida. Un buen lector tiene mayores posibilidades para acceder a nuevos saberes y por tanto a una profunda comprensión del mundo. La lectura siendo una experiencia que vivencia el lector con el texto y el contexto, desde su subjetividad, emotividad y saberes permite entablar un diálogo con la palabra escrita de manera que posibilita el intercambio de conocimientos, emociones y posturas. Con respecto a esto, Hernández, Mockus, Granes y otros plantean que

La relación con el texto no puede ser sólo una relación fría de interpretación o de utilización pragmática; quien realmente se apropia de la cultura escrita es quien aprende a reconocer que la relación con el texto es emoción y es descubrimiento (1987, p.66).

Por lo tanto, las experiencias contextuales y textuales confluyen en el proceso lector de modo que podrían favorecer la movilización de concepciones. Asumimos las concepciones como un conglomerado de ideas y experiencias que significan fenómenos, objetos y situaciones, construidas con un fin específico: dar una explicación coherente a éstos, de acuerdo con los saberes que se han construido previamente frente a situaciones, objetos y fenómenos similares. De esta forma son definidas por Giordan y Vecchi (1995) como un “conjunto de ideas coordinadas e imágenes coherentes, explicativas, utilizadas por las personas que aprenden para razonar frente a situaciones-problema, (...) este conjunto traduce una estructura mental subyacente responsable de estas manifestaciones contextuales”. (p.103). De esta forma, las concepciones

son elaboradas y reelaboradas por cada sujeto de acuerdo a la integración de los nuevos conocimientos con los ya existentes, lo que posibilita la movilización de los últimos.

Es así, como se intenta rescatar la importancia de vincular las experiencias de los niños con la lectura como promotora de la movilización del conocimiento social, ya que como lo afirma Farstrup (1992) es importante que se pueda relacionar las experiencias de cada lector con lo que se lee, para así lograr construir significados y sentidos en correspondencia con el mundo y la sociedad como un todo. A su vez, se reconoce que los niños están en contacto con diferentes materiales de lectura que les permiten comprender, interpretar, relacionar y movilizar concepciones que han elaborado a través de sus experiencias con el mundo. Respecto a esto, las concepciones se podrían entender desde los tres ejes propuestos por Cubero (1989), correspondientes a la interacción con el profesor, la interacción entre alumnos y la interacción con hechos, fenómenos naturales, sociales, experiencias y materiales didácticos. Las concepciones se construyen por medio de la experiencia, lo que se escucha y discute con otros, por ende implican un cierto conocimiento y un funcionamiento intelectual determinado, una forma de razonar que no sólo afecta a un concepto particular sino a otros relacionados con él.

Se parte de la premisa de que los niños poseen concepciones previas sobre todo lo que les rodea: fenómenos naturales, sociales, definiciones y hechos, los cuales construyen en sus experiencias con relación al otro, así mismos y al mundo. De esta manera, Cubero (1989) plantea que,

(...) las concepciones tienden a mantenerse a lo largo del tiempo (Driver, 1986; Erickson, 1980) (...) encontramos que las ideas básicas de las representaciones se mantienen de un año para otro (...) incluso en los niños que llevan muchos años en el sistema educativo y que han estudiado un contenido de una materia en más de una ocasión (Caramaza et al, 1981; Novak, 1983) e incluso cuando se han planificado actividades para promover el cambio de estas concepciones (Clough y Driver, 1986; Driver, Guesne y Tiberghien, 1985). (p.8)

Es en la interacción con el medio y la realidad donde los niños empiezan a construir sus concepciones respecto a sí mismos y al mundo, por tanto si este proceso es acompañado de la lectura se enriquece, ya que las concepciones se movilizan de diferentes formas y cambian con las experiencias vividas. Este proceso se entiende como una forma de aprendizaje de las realidades que pueden ser movilizadas de acuerdo a las vivencias de los sujetos, como lo expresa Giordan (1995)

Esta elaboración se efectúa evidentemente a partir (...) de las informaciones recibidas y relaciones que entabla en el transcurso de su historia (...) Al mismo tiempo las concepciones anteriores filtran, seleccionan y elaboran las informaciones recibidas, y simultáneamente, pueden a veces ser completadas, limitadas o transformadas, lo que da como resultado nuevas concepciones (p.110)

En esta investigación se concibe la lectura como una vía para construir y movilizar significados y sentidos; en consecuencia nos interesa conocer los efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales relacionadas con la paz en niños y niñas del grado transición de la Escuela de la Universidad Nacional (sede Medellín). De ahí la importancia de reconocer los saberes previos de los niños y niñas, ya que es el punto de partida para adquirir nuevos conocimientos. Como lo afirma Molina (2001),

(...) ha emergido un enfoque de alfabetización que recalca los aspectos socioculturales, psicolingüísticos y cognoscitivos inherentes al aprendizaje de lectura (Anderson y Stokes, 1984). El nuevo enfoque redefine la lectura como un proceso socio psicolingüístico desde los primeros años de la niñez temprana. Además, lo enmarca en un espacio cultural e histórico, reconociendo que la familia es el primer núcleo social donde surgen oportunidades para aprender sobre la lectura en actividades en las que la lengua escrita se usa con propósitos sociales auténticos. (p.2)

Por tanto, nuestro interés es analizar los efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales relacionadas con la paz en niños y niñas del grado transición de la Escuela de la Universidad Nacional (sede Medellín). Ante esto, con el propósito de sustentar este planteamiento de la investigación, se han formulado unos objetivos que se pretenden alcanzar:

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Identificar los efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales relacionadas con la paz en niños y niñas del grado transición de la escuela de la Universidad Nacional (sede Medellín)

2.2. Objetivos específicos

- Indagar los saberes previos de los niños y niñas relacionados con las concepciones de paz.
- Diseñar un programa de lectura de textos expositivos para movilizar las concepciones de los niños relacionadas con la paz.
- Experimentar un programa de lectura de textos expositivos para movilizar las concepciones de los niños y niñas relacionadas con la paz.
- Comparar el estado inicial con el final de las concepciones sociales de los niños y niñas relacionadas con la paz.

3. Preguntas de investigación

- ¿Cómo incide la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales relacionadas con la paz en niños y niñas del grado transición de la Escuela de la Universidad Nacional (sede Medellín)?
- ¿Cuáles son las concepciones de los niños y niñas de transición de la Escuela de la Universidad Nacional (sede Medellín) acerca de la paz?

4. Estado del arte

Para responder a los objetivos planteados en esta investigación se realizó un rastreo bibliográfico de revistas relacionadas con la lectura y la escritura desde el año 2000 hasta el 2014, con el fin de identificar información sobre la enseñanza de estas habilidades comunicativas, en particular lo relacionado con los materiales de lectura y su incidencia en la movilización de las concepciones en los niños y niñas. Cabe resaltar que también se encontraron varias investigaciones en la web, libros y tesis de grado relacionadas con el tema, que contribuyeron a la recolección de información. A partir de esto, se reseñaron los artículos que se consideraron pertinentes para elaborar el estado del arte (Ver Anexo No 1).

En el marco internacional una de las revistas revisadas fue Lectura y vida, publicada desde 1980 hasta 2010 en Argentina; de esta se hizo un rastreo desde el año 2000 hasta el 2010 donde se encontraron sesenta y cinco artículos relacionados con la enseñanza de la lectura y escritura y los materiales de lectura, de estos se revisaron veinte y se seleccionaron cuatro de ellos, considerados pertinentes para efectos de esta investigación.

Entre la búsqueda en la web se utilizaron palabras claves como: concepciones, ideas, conocimiento social, preconceptos, y pensamiento social, lo que llevó a la revista *Infancia y aprendizaje*, publicada en España desde 1978 hasta la fecha; esta se especializa en la publicación de trabajos relacionados con la psicología del desarrollo y de la educación y con la psicopedagogía, de allí se seleccionó un artículo titulado *Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿Qué cambia en la enseñanza de la ciencia?*, el cual aborda una investigación realizada en España sobre las ideas de los niños en relación a las ciencias. Otra fuente de este mismo país, fue la base de datos *Histodidáctica*, de donde se seleccionó un artículo que presenta una indagación por las concepciones de los alumnos sobre la historia. Así mismo, otra de las fuentes de consulta fue la base de datos del Centro de Estudios Públicos de Chile; de esta, se seleccionó un artículo de investigación que se titula *los efectos de la lectura en la mente*.

En adición a las anteriores fuentes de consulta, se hallaron dos libros publicados como resultado de investigaciones realizadas en el contexto Colombiano. Una de estas investigaciones fue publicada por la universidad de Nariño (Pasto), dicho trabajo se relacionaba con la lectura de textos narrativos y sus efectos en niños entre los dos y cinco años de edad. Y la otra por el Instituto de Estudios e Investigaciones y desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, donde se abordó el tema de las nociones sociales infantiles correspondientes al dinero, la familia y la nación.

A continuación se expondrán diferentes cuadros que sintetizan los rastreos bibliográficos. En el Cuadro 1 se sintetiza el rastreo bibliográfico de las revistas, el Cuadro 2 el rastreo de los libros y en el Cuadro 3 el de las tesis de pregrado:

Cuadro 1. Rastreo bibliográfico de revistas			
Revista	Artículo	Autores	Año
Lectura y vida	“Leer y conversar sobre los cuentos favoritos: la lectura dialógica en la alfabetización temprana”	Ángeles Molina Iturrondo	2001
Lectura y vida	“Cómo trabajar el texto expositivo. Una propuesta para interrelacionar lectura, oralidad y escritura”	Marta Fabbri ; Mercedes Liliana Pinto	2003
Lectura y vida	“El papel de la conversación en el aula”	Linda Gambrell	2004
Lectura y vida	La narrativa en la enseñanza de la historia en el jardín: Una experiencia de investigación participativa e interdisciplinaria.	Ana Ester Vergara ; María Noemí Balbi ; Silvia Beatriz Schierloh	2010
Infancia y aprendizaje	“Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿Qué cambia en la enseñanza de la ciencia?”	Juan Ignacio Pozo Mario Carretero	1987
Base de datos Centro de Estudios Públicos de Chile	“Los efectos de la lectura en la mente”	Anne E. Cunningham y Keith E. Stanovich	2007
Universidad Sergio Arboleda	“Concepciones de los estudiantes de grado octavo sobre el concepto de semejanza”	Claudia Celia Castro Cortés Nelly Yolanda Céspedes Guevara	2009
Grupo de investigación en educación y pedagogía			
Base de datos Histodidáctica	“Concepciones de los alumnos sobre la historia” (Resumen de tesis doctoral)	Concha Fuentes	2004

Cuadro 2. Rastreo bibliográfico de libros

Título del libro	Autor (es)	Año de publicación	Editorial
“Si hoy me leen un cuento mañana mi mundo será diferente”	Jesús Alirio Bastidas, Gaby Muñoz, Mauro Gómez y Maura Arciniegas	2009	Universidad de Nariño, Pasto
La representación infantil del mundo social en el aula de clase: Las nociones sociales	Jairo Hernando Gómez Esteban, Piedad Ramírez Pardo. Coinvestigadores: Mery Piñeros, Yadira Chacón, Adíela Bornachera, Angela Rocío Leal, Luz Marina Ortiz, Cesar Augusto Velandia y Nadesna Vanegas	2000	Instituto de Estudios e Investigaciones y desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá
Cómo trabajar con las ideas de los alumnos	Rosario Cubero	1989	Díada Editora S.L.

Cuadro 3. Rastreo bibliográfico de tesis de pregrado

Título de la tesis	Autor (a)	Año	Universidad y programa
“La lectura en el aprendizaje significativo del área de lengua y literatura de los alumnos de la segunda etapa de educación básica de la escuela básica Santa Rosa”	Adela Lugo	2002	Universidad Nacional Abierta de Churuguara-Venezuela
“El cuento como estrategia pedagógica para generar aprendizajes significativos en los procesos de lectura en el grado primero de la institución educativa San Luis Sede”	Emilsen Feo Giraldo	2010	Universidad de Amazonia. programa de pedagogía infantil de Florencia Caquetá

5. Marco teórico

5.1. La lectura en la escuela

Ahora que tanto se habla de calidad de la enseñanza y se perfilan nuevas líneas programáticas, sería bueno que los responsables de fijarlas comprendieran que el arte de leer no es un capítulo más de la educación y, menos aún, de la enseñanza, sino la base de ambas; que la escuela –y vuelvo a Salinas— debe practicar ‘la enseñanza de la lectura como un centro de actividad total del espíritu, en cuya práctica se movilizan y adiestran las cualidades de la inteligencia, de la sensibilidad; se enseña a discernir de valores morales y estéticos; en resumen, se educa al niño por todos los lados’.

García de la Concha¹

5.1.1. La alfabetización en Colombia

Al indagar por la historia de la educación colombiana se encuentra que se han dado algunos avances de una manera muy lenta, los cuales han estado atravesados por algunos intereses políticos y religiosos que han influenciado de alguna u otra manera en cómo se ha concebido dentro de la sociedad colombiana. Todo

¹García de la Concha, Citado por *Un plan global de lecturas para un IES*.

esto ha llevado a que la alfabetización también se haya expandido de una forma tardía, ya que no siempre se le ha dado prioridad a este proceso de formación tan indispensable para todo ciudadano. A pesar de ello, como lo hacen entender algunas fuentes que se irán citando en este capítulo, se ha intentado avanzar en el tema asumiendo el analfabetismo como una problemática que es necesario contrarrestar.

Ante lo anterior, se hace necesario traer a colación un poco de información referente al estado de alfabetización de la población colombiana en algunas épocas. Los autores, Ramírez y Téllez (2006), muestran cifras comparativas de la expansión de la alfabetización en el contexto colombiano con respecto a otros países latinoamericanos, logrando afirmar que,

En los setenta, Colombia presentaba una tasa de analfabetismo del 22%, cifra superior a las de Argentina que había logrado reducirla a 7% y Chile y Costa Rica a 11.8% (...) Respecto a la relación alumnos de primaria a población total, la situación colombiana en el contexto latinoamericano mejoró marginalmente, acortándose las diferencias y sobrepasando a países como Brasil y Argentina. (p.51)

Como se puede observar, aunque se diera un gran avance en el aumento de la asistencia de población a las escuelas primarias, en este tiempo la alfabetización colombiana con respecto a otros países latinoamericanos iba por un camino muy lento; esto con respecto a las expectativas que se podrían haber generado, ya que según estos mismos autores, desde los años cincuenta se mostró un gran interés por trabajar para alcanzar un mayor índice de alfabetización en el país, que aunque trajo mejoras no fue suficiente. En esta época, Colombia mostró en diferentes foros internacionales su preocupación por los múltiples aspectos educativos que también agobiaban a otros países latinoamericanos, tanto así que según Ramírez y Téllez (2006), “En una reunión en Uruguay a finales de los años cincuenta se firma la “Carta de Punta del Este” donde el propósito común es eliminar el analfabetismo y asegurar el acceso a la educación primaria a todos los niños en edad escolar (MEN (1986)) (p.52-53).

Estos grandes avances en cuanto a temática educativa permitieron con el tiempo evidenciar mejoras en la expansión de la alfabetización en el contexto colombiano. Lo anterior se constata al observar las estadísticas que afirman que la tasa de analfabetismo se logró disminuir a finales del siglo XX, pasando de un 15.8% expuesto en los años ochenta a un 8.3% (Ramírez y Téllez, 2006).

En el siglo XX se dieron grandes pasos en busca del avance de la creación de condiciones para “el cumplimiento del derecho constitucional a la educación y mejorar la calidad de la misma. El reto de lograr

la cobertura neta universal de los nueve años de educación básica y un grado de preescolar seguía siendo una prioridad” (Ramírez y Téllez, 2006, p.70). Gracias a estos esfuerzos la educación ha ido avanzando poco a poco, y por ende la alfabetización se ha expandido a través del tiempo, pero aun así existen vacíos ante las cifras expuestas, ya que el analfabetismo no ha desaparecido en su totalidad.

De acuerdo con lo anterior, algunos medios de comunicación como el periódico El Tiempo mostraron en el año 2014 que el índice de analfabetismo en Colombia se encontraba en 5,7%. El gobierno colombiano ha prestado atención a esta problemática y por ello ha pretendido buscar una mejora que contribuya al establecimiento de la equidad (donde todos puedan acceder a la alfabetización), a la vez que se construye un país educado y con paz. Es así, como a través de un programa propuesto por el mandato del actual presidente Juan Manuel Santos, el cual está siendo apoyado por diferentes entidades² de gran prestigio, se ha fijado como propósito disminuir a 3,2% dicha problemática, para así poder ser declarado un país libre de analfabetismo, ya que la UNESCO establece que esto se da cuando las tasas son inferiores a un 4%.

Este Programa Nacional de Alfabetismo 2014-2018, se enfoca en zonas afectadas por la violencia³, que en su mayoría son las que presentan mayor índice de analfabetismo. Vale aclarar que, según el informe expuesto por el periódico El Tiempo, a través de la capacitación de catorce mil maestros en enseñanza para adultos se pretende formar personas que estén en la capacidad de “evitar que los beneficiarios caigan luego en el llamado ‘analfabetismo funcional’ (según el cual se aprende a leer y escribir, pero no se usa ese aprendizaje en la vida diaria) y facilitar su acceso a medios de aprendizaje continuo”; lo cual resulta interesante, ya que se asume el leer y escribir como acto con sentido.

Hasta el momento se ha visto como la alfabetización ha sido un proceso que ha venido evolucionando a través de la historia de la educación y por la cual se siguen uniendo esfuerzos para lograr su expansión en todo el país. El ser alfabetizado, como se ha mencionado, no implica el mero hecho de codificar y decodificar el código escrito o simplemente leer sin encontrar sentido a la información que se presenta, va mucho más allá de eso; es decir es un acto con sentido que implica pensamiento y lenguaje, en donde se elaboran nuevos conocimientos que transforman al sujeto. Resulta importante relacionar las

² *Ecopetrol, el Sena y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), entre otras entidades.*

³ *Zonas como el Carmen de Bolívar, San Jacinto y San Juan Nepomuceno, en Bolívar; Mapiripán, en el Meta, y San Vicente del Caguán, en Caquetá, entre otros.*

experiencias del lector con lo que se lee, para así poder crear significados y sentidos en correspondencia con el mundo y la sociedad como un todo.

A partir de este apartado se abordará específicamente el tema de la lectura en la escuela, ya que, al igual que la escritura, es un proceso psicolingüístico de mucha importancia que contribuye a la transformación del pensamiento. Esto interesa debido a que el objeto de estudio de este proyecto es identificar los efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales relacionadas con paz en niños del grado transición. Ante ello, se hace necesario explorar cómo la lectura se ha venido instalando dentro de las escuelas y cómo estas la conciben dentro de los espacios de aprendizaje.

5.1.2. Lectura con sentido

Para comenzar, se dice que la lectura es un proceso activo de construcción y desconstrucción en donde lo primordial es construir significados y sentidos, es decir, en cuanto se comprenden e interpretan realidades y conocimientos más profundos, la lectura tiene sentido. Respecto a esto Goodman (2002) menciona que en esta “el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso” (p.13); esto implica asumir al lector como un actor activo, inteligente, creativo, receptivo, transformador y creador de nuevos conocimientos mediante su interacción entre texto, autor y conocimientos previos. Como lo afirma Hurtado (1998), mediante la lectura “el lector enriquece el texto con sus conocimientos previos relacionados con el tema, su competencia cognitiva y lingüística, entre otros elementos que dan cuenta de la singularidad del lector” (p.6).

De igual forma, es importante resaltar que los procesos lingüísticos, como leer y escribir, son asuntos tanto individuales como sociales, pues como lo afirma Goodman (2002)

Son personales porque son utilizados para satisfacer necesidades personales. Son sociales porque son utilizados para comunicar entre personas. En la medida en que los lenguajes son sociales, todos están limitados por la misma necesidad de ser comprensibles para otros, aunque puedan tener diferencias básicas entre sí. Hay solamente modos limitados en los cuales los lenguajes pueden variar y seguir siendo comprensibles. Por lo tanto, son similares en sus propósitos y en sus limitaciones. (p.16)

En este sentido, la lectura se constituye como la entrada a un mundo de información tanto por intereses personales como sociales, donde se comparten ideas que pueden ser aceptadas o cuestionadas por el lector. Cuando se dispone a la lectura de un texto, no basta con que sea comprensible, también es

necesario que el sujeto active los dispositivos básicos del aprendizaje como la percepción, la atención y la memoria para llegar a una comprensión del texto,

Entendida la comprensión como el “proceso constructivo que a partir de ciertos datos actuales (input) e información previa disponible en la memoria, tiene como objetivo llegar a una interpretación de aquellos” (Parodi, 1999: 20) es correcto y además, necesario, establecer una estrecha relación entre comprensión y cognición. Sin cognición el proceso de comprensión de Parodi no tendría lugar. A la cognición concierne el funcionamiento de la mente. Los procesos cognitivos (percepción, atención y memoria), (...), implican mecanismos mentales que permiten captar mediante los sentidos esos “datos actuales”, fijar la atención en algunos especialmente, representarlos mentalmente a través del pensamiento y relacionarlos (asemejarlos, diferenciarlos o complementarlos) con información previa guardada en la memoria, para finalmente interpretarlos y exteriorizarlos con un lenguaje conveniente. (Fuenmayor y Villasmil, 2008, p. 196)

Para activar los procesos cognitivos se hace necesario que exista motivación, en este caso hacia la lectura. A dicho aspecto se le debería de otorgar gran importancia dentro de la escuela y por tanto pensar estrategias que permitan activarla en los alumnos, ya que si ellos logran adquirir un interés autónomo por esta competencia quizás podrían crear y recrear múltiples significados al sumergirse en un mundo de lectura donde haya cabida para la variedad textual.

Pero cabe aclarar que lo anterior no es solo función de la escuela, ya que el proceso lector se encuentra transversalizado por la experiencia vivida dentro y fuera de dicho contexto; de esta forma se convierte en un diálogo entre la vida del sujeto, el contexto y el texto en el cual se elaboran y reelaboran significados. En sí, el ámbito escolar cumple una función alfabetizadora que se ha adaptado a la transmisión de saberes de acuerdo a las necesidades del momento socio-histórico en el que se instalan los sujetos, es decir, saber leer y escribir puede no haber sido prioridad en una época determinada, pero a medida que surge la necesidad de avanzar y de progresar como sociedad se ha hecho necesario el alfabetizar a los sujetos, es así como se afirma que,

Lo que se necesita saber depende de la función que el conocimiento cumple con relación a un propósito que se plantea para tiempos y espacios determinados; se construye, reconoce una génesis; implica consecuencias posibles y encierra ciertas posibilidades de desarrollo futuro. No eran problemas para otras generaciones volver a transformar nuestro

planeta en un lugar habitable para todos, aproximar soluciones a los conflictos derivados de la hiperurbanización considerando las diversidades culturales que hoy conviven en las grandes ciudades o disminuir el abismo que hoy existe entre las personas que manejan las fuentes de información diversificadas y complejas que nos propone - impone la tecnología de este tiempo y aquellas personas que todavía se desempeñan con dificultad con el lápiz y el papel. Por eso, aquellas generaciones no necesitaban los mismos saberes para transformar la realidad, porque, justamente, la realidad que concebían y los propósitos que se planteaban eran otros. (Castedo, Molinari y Tarrío, 1996, p.2)

Es así, como se tiene presente que la alfabetización se ha promovido o no de acuerdo a los intereses y necesidades de cada época; en las más recientes se dan distintos cuestionamientos de cómo esta se imparte o se incentiva por parte de los adultos hacia los niños. En el año 2012, según Álvarez y Moreno (2014) Domingo planteó que existen unos malos argumentos que se les da a los niños para que se acerquen a la lectura, ya que se les ha dicho “que leer sirve para ampliar el vocabulario, para ser más cultos, más educados y nos hemos olvidado de algo simple y fundamental, el placer de leer. El disfrute del conocimiento” (p.27). Este planteamiento, concuerda con lo que expone Horcas (2009), quien menciona que a la escuela se le ha otorgado la labor de enseñar a leer con el propósito de utilizar la lectura para el aprendizaje, lo cual al asumirse como algo obligatorio puede llevar a causar cierta desmotivación que afecta la adquisición del hábito de la lectura.

La lectura con sentido se da cuando el lector comprende lo que lee, y a su vez logra aprender y desaprender cada vez que se sumerge en este mundo. Para ello, se hace necesario tener presente que no toda lectura podrá ser del agrado del lector, pero a veces es necesaria para su desenvolvimiento en la sociedad. Leer no siempre es visto como algo muy apetecido por algunos sujetos, no es un acto que siempre causa motivación, pues en ocasiones se produce cierto rechazo ante ella, muchas veces por la imposición de temas de poco interés para el lector, olvidándose que:

Leer es un ejercicio de libertad [...] imponer la lectura es empezar a promover su desapego, ¿Cuándo se ha visto que el cine tenga que imponerse? Los peores músicos, según me cuenta un músico, son aquellos a quienes se les obligó a aprender a tocar el piano o el violín, cuando lo que deseaban era practicar el béisbol. (Domingo, 2011, p.41)

5.1.3. La lectura y la escuela a través de la historia

Resulta de gran interés indagar por el acto de leer en la historia del espacio escolar, el cual está ligado al de la escritura, en donde es necesario reconocer que no siempre se buscó la satisfacción del sujeto con estas actividades psicolingüísticas. Es así como se retoma a Chartier (2004) citado por Álvarez y Moreno (2014), quien muestra tres imágenes de maestro en el ámbito escolar, las cuales permiten ver cómo se concebía la enseñanza de la lectura en el ámbito social.

En primer lugar, se hace alusión a la enseñanza de la lectura por el maestro catequista. Ante ello, Chartier (2004) (citado por Álvarez y Moreno, 2014) señala “que esta imagen aparece más de dos siglos antes de que la educación se volviera obligatoria en la ley francesa. Tenía la misión de la educación cristiana de los niños a través de la catequización de las masas” (p.25). La segunda imagen corresponde a la del maestro funcionario y los saberes laicos de la escuela republicana, la cual es establecida a fines del siglo XIX; en esta Chartier (2004, p.29), citado por Álvarez y Moreno (2014, p.27) afirma que,

Lo que está en juego es la salvación de la nación republicana, y el medio es la escuela laica, gratuita y obligatoria, que debe formar a los futuros electores del sufragio universal. Los maestros deben convencer a las generaciones jóvenes de este proyecto político y por ello se convierten en funcionarios del estado.

Por otro lado la tercera imagen, según el autor, no se encuentra definida puesto que corresponde a la época que nos acontece actualmente, en ésta la “preocupación central no es la vida espiritual o la conciencia política, sino la inserción en el mundo laboral”. Por todo lo anterior, se dice que

El aprendizaje de la lectura y escritura estuvieron relacionados desde sus inicios con unos fines sociales y políticos, que respondieron a las necesidades de cada época. Sin embargo, (...) dos teóricos influenciaron de manera contundente las corrientes que se desarrollaron a nivel del aprendizaje de la lectura y escritura, por un lado Piaget inspira los métodos activos y Skinner la enseñanza programada. (Álvarez y Moreno, 2014, p. 28)

A través del tiempo las prácticas educativas han tenido algunos cambios, en ocasiones con el fin de buscar mejoras que posiblemente puedan contribuir a un aprendizaje con sentido de los estudiantes. Al indagar por aquellas prácticas que han atravesado la lectura en la escuela, siguiendo a Dubois (1991), citada

por Quintana (s.f), se pueden identificar tres categorías en las que se instalan diferentes formas de percibir la lectura: como un conjunto de habilidades o como transferencia de información, como proceso interactivo y como proceso transaccional. A continuación se retoman algunos aspectos importantes de cada una de acuerdo a lo plasmado por el autor ya mencionado.

Aproximadamente en los años sesenta, la lectura era vista **como conjunto de habilidades o como transferencia de información**. Esta teoría se basa en tres niveles: el primer nivel de lectura se atribuye al conocimiento de las palabras, el segundo hace referencia a la comprensión y el tercero a la evaluación. Según Dubois (1991), citada por Quintana (s.f)

La comprensión se considera compuesta de diversos subniveles: la comprensión o habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad de texto, las ideas y el propósito del autor. (p.1)

Es así, como el lector cumple un papel pasivo en cuanto se limita a tratar de comprender el mensaje del autor del texto, más no se le asume como un sujeto pensante que puede construir su propio significado a partir de lo que lee. En este sentido, la comprensión se asume como el entender lo que quieren decir aquellas palabras y oraciones que se encuentran plasmadas en la lectura. Este tipo de prácticas, aunque fueron impartidas muchos años atrás, siguen vigentes en algunas aulas de clase, en donde los docentes asumen el comprender sólo como aquel acto de búsqueda del significado del texto. En palabras de Dubois (1991) “esta teoría tuvo tanto arraigo que aún hoy día los sistemas escolares basan en ella la enseñanza de lectura” (Quintana s.f, p.2), lo cual es un poco cuestionable en cuanto puede que se conecte o no con la realidad del sujeto.

Por otra parte, a finales de la década de los setenta, gracias al avance de la psicolingüística y la psicología cognitiva, surge una teoría que ubica a la lectura como un conjunto de habilidades. “A partir de este momento surge la **teoría interactiva** dentro de la cual se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema” (Quintana, s.f, p.2). En esta se tienen en cuenta los saberes previos del lector como algo de suma importancia para que se pueda construir significado en la medida en que se establece interacción con el texto.

El modelo psicolingüístico, es liderado por Goodman, quien parte de lo siguiente:

1. La lectura es un proceso del lenguaje.
2. Los lectores son usuarios del lenguaje.
3. Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.
4. Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto. (Quintana, s.f, p.2).

Ante esto, se ve que se concibe al lector como un agente activo, el cual construye conocimiento, es decir, no se queda solo con el descifrar las palabras y oraciones que le da el autor, si no que va más allá de eso, pues se permite la posibilidad de realizar una interacción entre sus conocimientos previos y lo que se le presenta en el texto para construir un significado a partir de ello. Es así como, Dubois (1991), citado por Quintana (s.f) afirma que,

El enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él. (p.2-3)

Por lo tanto se afirma que no existe un significado en cuanto el lector no le haya otorgado uno mediante su interacción.

En cuanto la teoría de esquemas se dice que esta hace referencia a esas categorías que se forman en el cerebro a partir del almacenamiento de información que se logra al experimentar y aprender. Por su parte, en el proceso de lectura el lector acude a aquellos esquemas que ha logrado formar en su cerebro para ir en búsqueda de esos conocimientos previos que le sirven para poner en diálogo con lo que lee, para así construir su propio significado. En este sentido,

El lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Cuando una persona lee sobre un museo o ve imágenes, fotos o lo visita, va agregando cada una de estas experiencias a su esquema de lo que es un museo. Algo que no puede hacer quien no tiene dichas experiencias. (Quintana, s.f, p.3)

A partir de esto, se puede decir que la comprensión se vuelve difícil cuando no se han tenido experiencias sobre un tema determinado, ya que no se ha formado un esquema que cuente con información

que contribuya a formar un significado poniendo en relación unos conocimientos previos con la información que presenta el texto. Se debe tener presente que estos esquemas se modifican a medida que se recibe nueva información que contribuye a ampliar y reestructurar el esquema existente. Entre más experiencias, mayores serán los esquemas, y por tanto se da mayor probabilidad de una comprensión del texto, esto desde la teoría de la lectura como un proceso interactivo.

Por último, se habla de la teoría de **la lectura como proceso transaccional**, la cual fue desarrollada por Rosenblatt en el año 1978 quien utilizó el término transacción “para indicar la relación doble, recíproca que se da entre el cognoscente y lo conocido” (Quintana, s.f, p.4). Es así como este hace énfasis en la relación recíproca que se establece entre el lector y el texto, tanto que afirmaba lo siguiente:

Mi punto de vista del proceso de lectura como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado ya se trate de un informe científico o de un "poema" (Quintana, s.f, p.4).

Según esta autora, la lectura es un momento en donde un lector particular se encuentra con un texto particular, llevando a que se construya otro a partir de lo que se lee. Este texto ella lo denomina poema, el cual contiene algo diferente a los saberes previos y a lo que dice el texto que se lee, ya que en él se expresa un nuevo significado que “es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página” (Quintana, s.f, p.4). Por tanto, la lectura como proceso transaccional asume que el significado que se crea al leer es muy superior al que transmite el autor del texto y a los saberes previos del lector, recordando que cada persona construye significados diferentes y en ocasiones el hecho de estar inmersos en una misma cultura puede llevar a que algunos construyan conocimientos similares, más no idénticos.

5.1.4. El proceso de lectura

Ahora bien, se ha visto como la lectura ha sido muy importante en la historia, se ha concebido de diferentes formas, y de esta misma manera algunos autores como Goodman (2002) y Solé (1996) han abordado temas relacionados con estrategias que se deberían tener presentes a la hora de leer para comprender y por ende crear significados. En este apartado se pretende retomar algunos apuntes importantes de estos asuntos, teniendo presente los postulados de dichos autores.

Es importante aclarar que el proceso de lectura tiene unos protagonistas que son: el lector, el texto y el contexto. Estos tres actores tienen una función específica, lo cual contribuye a que se pueda formar un diálogo en donde se aportan y complementan, esto en busca de la formación de un nuevo significado. En el caso del lector, este es quien le da significado al texto, por tanto debe tener presente el propósito de la lectura; permitiendo así tener claridad sobre el para qué se lee y el por qué; de esta manera se crea la necesidad de responder a ese propósito y hacer una lectura mucho más consciente. En cuanto al texto, tanto Goodman (2002) como Solé (1996), hacen alusión a que este debe tener distintos elementos para llegar a ser comprensible: forma gráfica, dimensiones espaciales, buena ortografía, una excelente estructura sintáctica y semántica y una buena cohesión. Se puede decir que el contexto abarca tanto los aspectos emocionales y motivacionales que actúan como motor de aprendizaje, en sí viene siendo el ambiente en el que se lee.

Dichos actores del proceso lector pueden verse influenciados por las denominadas estrategias de aprendizaje o de lectura, las cuales hacen alusión a “un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información” (Goodman, 2002, p.21), como lo reitera Solé (1996) son “secuencias de procedimientos o actividades que se realizan con el fin de facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información” (p.3). Así pues, una de las estrategias corresponde a la indagación de conocimientos previos, los cuales contribuyen a analizar, confrontar e interpretar la información que presente el texto con las experiencias y saberes que ya se poseen, esto en busca de una comprensión que lleve a la creación de un significado por parte del lector. Otra de las estrategias es la inferencia, que consiste en deducir a partir de los conocimientos previos, tratando de hacer explícito lo que está implícito en el texto. También se encuentran las estrategias de predicción, que aluden a la capacidad para anticiparse a sucesos de la lectura. Asimismo, se encuentran las estrategias de muestreo, las cuales permiten al lector seleccionar información que puede parecerle relevante en su lectura.

Es así, como el implementar estrategias de comprensión lectora puede contribuir a que el lector tanto antes, durante y después de la lectura tenga un autocontrol que conlleve a un aprendizaje ante este proceso, ya que esto permitiría visualizar la importancia de la autocorrección y verificación, controlando así su propio acto de lectura.

En adición a todo lo expuesto hasta ahora, se debe tener presente que existe una gran variedad de tipologías textuales que sería valioso reconocer y aprovechar significativamente dentro de los espacios de enseñanza y aprendizaje. Ante ello, como se verá más adelante, se plantea que existen algunos tipos de

textos que predominan en la escuela primaria, los cuales son utilizados como material de aprendizaje, como es el caso de los textos narrativos.

En esta investigación, se pretende hacer una apuesta por los textos expositivos, usándolos como material didáctico significativo en el grado transición, reconociendo cómo este al poseer una gran carga informativa puede contribuir de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se les brinda a los niños. Por esto resulta valioso retomar sus características y su relación con el aprendizaje, como se expondrá en el siguiente capítulo.

5.2 Materiales de lectura: su relación con el aprendizaje y posibilidades didácticas

“Dicen que se debe leer para buscar la verdad. Si es para eso, se debe leer para perder el tiempo. La lectura debe mirarse como un medio para acostumbrar nuestra vista a ver mayor número de matices en la vida”

Fernando González

5.2.1. Posibilidades didácticas

En los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua que tienen lugar en el espacio escolar, es importante el rol que cumple el maestro a la hora de hacer uso de materiales de lectura que posibiliten a los estudiantes el reconocimiento del proceso lector como una interacción de experiencias y saberes. El docente debe hacer una selección intencionada de los textos de acuerdo a la tipología textual, las funciones y características de cada una de estas; sin olvidar asuntos que ya no dependen estrictamente de él, como lo es el acercamiento subjetivo que hace cada estudiante al texto y la relación que entabla con su manera de interpretar y estar en el mundo. De acuerdo a esto podemos decir que, “Leer y escribir son, ante todo, prácticas sociales que traspasan el contexto educativo; por ello, enseñarlas es ofrecer una forma de ver y vivir el mundo que nos rodea” (Goyes, 2012, p.7).

En esta medida, además de considerar el proceso de lectura como una construcción y deconstrucción de significados, es importante que el maestro reconozca que por medio de la experiencia de la lectura es posible que exista una transformación no solo cognitiva sino una movilización de aquello que es propio del sujeto debido a que esta toca la particularidad, el ser de cada persona. Los niños en calidad de usuarios de la lengua, al acercarse a los textos establecen un vínculo con lo que dicen y sobre todo con los sentidos y significados que tienen estos de acuerdo a la realidad o realidades que han construido en los

diferentes contextos. Aquí, es preciso retomar la definición de lectura dada en los lineamientos curriculares de lengua castellana del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) para entenderla como,

(...) un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector (...) un acto de construcción en el que quien lee pone en juego su recorrido, sus saberes y sus intereses para dar sentido a aquello que encuentra en el texto. (p.11)

En este sentido, la relación que se genera en el encuentro del lector con el texto más que ser artificiosa es afectiva, ya que de esta manera posibilita la construcción de nuevos saberes por medio de la experiencia de lectura. El acercamiento a los textos se convierte entonces en una posibilidad de creación, construcción, producción y catarsis para el lector, en tanto toca la sensibilidad, la realidad y los conocimientos propios.

De acuerdo a lo anterior el lenguaje es un medio no sólo para que el ser humano conozca el mundo, sino para insertarse y participar activamente en él. Desde los primeros años en la escuela debe existir una orientación hacia esos objetivos, no sólo pensando en la palabra escrita; sino entendiéndolo en sentido amplio (la imagen, las palabras, los gestos, etc.). Por lo tanto, el valor de las intervenciones pedagógicas del maestro debería radicar en fomentar la comunicación con sentido; otorgando espacios donde cada individuo reconozca la relevancia del discurso por medio del uso de diversos y ricos materiales de lectura en el aula, que promuevan el acercamiento reflexivo a la lectura, donde los estudiantes busquen apropiarse del lenguaje y comprender el gran papel que éste representa dentro de la sociedad. Como lo plantean Castedo et al. (1996)

(...) una iniciación en el mundo de la escritura supone, como mínimo, introducir a los alumnos en una variedad suficiente de formatos discursivos en diversas circunstancias de comunicación. Un único libro para leer y una sola forma de escribir son insuficientes. Desde el inicio de la alfabetización los niños necesitan frecuentar todo tipo de material escrito. (p.6)

En el ámbito de la educación infantil la promoción de la lectura y la escritura debe ocupar un lugar privilegiado en la escuela, puesto que además de ofrecer ricos aspectos formativos y despertar el poder creativo en el niño, ofrece acceso al imaginario simbólico y a los mundos narrativos, promueve su participación en los roles sociales y culturales y es valiosa en la medida que posibilita el desarrollo de un

pensamiento crítico y reflexivo. Al respecto, Hurtado, Serna y Sierra advierten que, “no hay que temerle a la intervención pedagógica, pues ésta, bien orientada, busca formar lectores y escritores que progresivamente dependan menos de la escuela, es decir que aprendan a aprender”. (2002, p.13)

En este sentido, las decisiones de los maestros en el momento de propiciar un acercamiento a los diferentes tipos de textos se debe encaminar más allá del uso que se les hace a los materiales de lectura como herramientas didácticas, ya que el contacto con la diversidad textual es una manera de enriquecer, confrontar y reconstruir los saberes de los niños y niñas de acuerdo a las informaciones nuevas sugeridas en los textos. Los materiales de lectura son entendidos como todo aquello que se lee y escribe, es decir, todo texto que puede ser leído, interpretado, comprendido pero también producido, reproducido, en fin, construido por medio de la experiencia lectora o la escritura. Respecto a esto Hurtado (2014, septiembre 19) afirma que, “los materiales de lectura deben promover la construcción de significados y sentidos, consultar la singularidad de los niños y niñas, promover la diversidad textual, la calidad escritural y temática del texto, y la calidad tipográfica del texto”.

Los diferentes materiales de lectura deben ser entendidos no solo como una representación escrita de la realidad sino como una puerta de entrada a otras realidades, pues por medio de la experiencia de lectura se puede acceder a otros saberes, conocimientos y formas de vivir, ser y estar en el mundo. El maestro debe proponerse en sus intervenciones pedagógicas ir más allá del afán de que se aprenda la lectura como un proceso mecánico de decodificación, sino como una experiencia que supone encuentros y desencuentros de saberes, vidas y pensamientos por medio de la interacción y la relación que entabla el lector con el texto.

La reflexión pedagógica que hace el maestro a la hora de posibilitar el acercamiento a las diferentes tipologías textuales puede crear espacios donde se cualifiquen los procesos de lectura y escritura en niños y niñas, los cuales conocen el lenguaje escrito por medio de la escucha, la oralidad y el acercamiento visual a las grafías. Lo anterior permite que los niños y niñas se posicionen como escritores y lectores críticos de sus propios textos; además de la toma de conciencia sobre la superestructura de diferentes tipos de textos, por medio de las posibilidades permitidas por el maestro en el aula. Estas intervenciones didácticas reflexivas promueven espacios donde se les posibilita a los estudiantes entender las funciones del lenguaje, reconocer la importancia de la función social y comunicativa de estas y trabajar procesos y exigencias cognitivas diferentes de acuerdo a la tipología textual usada.

De ahí se pone de manifiesto la importancia del establecimiento de criterios para la selección de los textos para niños y niñas, desde una postura crítica y el análisis en cuanto a situaciones didácticas o estrategias pedagógicas de acuerdo a las características propias del texto. Los materiales más usados como herramienta para la enseñanza en la escuela son los libros de texto, los cuales se presentan como un referente o guía en cuanto a contenidos de un área específica, sin embargo se deja a un lado la importancia de abordar la diversidad textual. Parcerisa (1996) explica que, “los materiales que utilizan el papel como soporte y de manera muy especial los llamados libros de texto constituyen los materiales curriculares con una incidencia cuantitativa y cualitativa mayor en el aprendizaje del alumnado dentro de cada aula” (p.35).

En este sentido, definir los materiales de lectura es complejo puesto que estos implican todo código que se puede escribir y en efecto leer. Por su parte, San Martín (1991), citado por Moreno (2004) afirma que los materiales son, “aquellos artefactos que, en unos casos utilizando las diferentes formas de representación simbólica y en otros como referentes directos (objeto), incorporados en estrategias de enseñanza, coadyuvan a la reconstrucción del conocimiento aportando significaciones parciales de los conceptos curriculares”. (p. 2-3)

A partir de lo anterior se puede decir que los materiales de lectura como soporte para la enseñanza pueden condicionar el aprendizaje de la lectura y la escritura de acuerdo a las exigencias y procesos cognitivos que requiere cada tipología textual. En esta medida los diferentes materiales de lectura limitan o posibilitan las formas de leer y escribir, a la vez que inciden en los procesos cognitivos y lingüísticos de los lectores. La lectura de diversidad de textos en la escuela debe obedecer entonces a la concepción de lectura no como una habilidad técnica sino como un artefacto cultural, que implica una experiencia social pero también individual. Social porque el contacto con el texto permite que el lector dialogue con una realidad específica e individual porque por medio de la lectura es posible que el texto se vuelva parte de sí de acuerdo a las reconstrucciones que hace el sujeto respecto a lo leído y lo vivido (Goodman, 2002). Como lo afirma Goyes (2012)

Leer no es recibir, consumir o adquirir, es “trabajar”, porque la lectura exige descubrir y construir un significado, un sentido (...) La lectura no es fácil ni difícil; es compleja. Requiere constante interpretación para comprender lo que se lee. Dichas interpretaciones dependen (...) de un equilibrio entre lo que dice el texto, lo que quiso decir el autor y lo que busca encontrar el lector (...) reconstruir el significado obedece a las formas y circunstancias en las cuales el lector recibe y apropia lo que lee. (p.9)

Es así como en el contexto escolar es importante que se otorguen espacios donde la lectura permita enriquecer el mundo emocional y conceptual de los niños. En esta medida cobra importancia el rico y variado uso de los materiales de lectura en la escuela. Es menester decir que estos no se deben considerar como el único medio y soporte para la enseñanza del lenguaje debido a que este no se limita únicamente a la lectura y la comprensión de la escritura sino que lo que se busca principalmente es la formación de lectores y escritores autónomos. Como se expone en el Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media (2011)

Al respecto es importante tener en cuenta que abordar diversidad de tipos de textos no quiere decir que la enseñanza del lenguaje se reduzca a estos (...) Se busca un balance que permita que los estudiantes aprendan a participar en las prácticas del lenguaje y que además reflexionen y conceptualicen sobre estas y los diferentes elementos que las componen. De esta manera se posiciona el lugar de la reflexión en la participación de los sujetos en las prácticas y en las relaciones que establecen con los textos. (p.18)

Por su parte Moreno (2004) en sus postulados afirma que es importante establecer criterios de selección para el uso de los materiales de enseñanza; respecto a esto plantea tres ejes para pensar las posibilidades didácticas de los diferentes materiales. El primer eje, es el *uso de los materiales como instrumento y recurso*; aquí explica que se debe entender los materiales en cuanto a herramientas que apoyan los procesos de enseñanza y posibilitan el aprendizaje. El segundo, alude a los materiales como *recurso de expresión y comunicación* como posibilitadores de la interacción y el intercambio entre personas y los contenidos; todo esto basado en el presupuesto de la construcción posible por medio de las múltiples y complejas maneras de expresión, que compromete no sólo el uso de habilidades comunicativas - leer, escribir, hablar y escuchar- sino también el discernimiento sobre lo que significa la comunicación como una necesidad humana, lo que a su vez permite desde el reconocimiento de otros saberes y vidas diferentes, entrar en el terreno de lo simbólico pero también de lo vivencial. El último eje es *el análisis crítico de la información*, aquí se hace referencia al uso de los materiales enfocado a promover la capacidad de reflexión sobre los contenidos que llegan de diferentes maneras (internet, televisión y otros medios), tomando como referentes el gran auge de información, con el propósito de favorecer la construcción del aprendizaje a través de capacidades como la observación, indagación y la confrontación de informaciones.

Con relación a los tres ejes propuestos por Moreno (2004) se puede decir que los materiales de lectura, pueden ser usados como instrumento, recurso de expresión y medio de análisis crítico. El uso de los diferentes textos en el aula promueve como instrumento para la enseñanza el enriquecimiento del mundo

interno de los lectores, la generación de una experiencia comunicativa entre el texto, contexto y el que lee y a su vez, compromete procesos cognitivos complejos como la capacidad de análisis. Aquí es importante aclarar que no todos los materiales de lectura pueden ser usados con la misma intencionalidad, pues esto depende de las características propias de cada texto. En palabras de Moreno (2004)

No se debe olvidar que todo este planteamiento no se puede dar aislado. Debe estar inmerso a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y en todas las situaciones de enseñanza (...) unas veces como procedimientos para desarrollar ciertas habilidades y estrategias didácticas, otras veces como adquisición de conceptos y, por supuesto, siempre como desarrollo de actitudes y valores (...) cada medio y cada tipo de material no siempre sirve para todo, las características técnicas y específicas de cada uno posibilitan un determinado uso. (p.10)

5.2.2. Funciones del lenguaje y tipología textual

A continuación se retoma la clasificación de los materiales de lectura de acuerdo a las características propias de cada tipología textual, donde se hace énfasis en el texto expositivo como material de lectura para la enseñanza, puesto que es el que nos convoca en esta investigación. Los textos son clasificados por diferentes autores según las características, funcionalidades, modos de uso, formato – visual, oral, escrito, etc.- algunos distinguen entre más de tres tipos de textos, para el caso se hace referencia a tres tipologías determinadas por su intención comunicativa que son la narrativa, expositiva y argumentativa. Todo lo anterior para resaltar la importancia de que tanto maestros como estudiantes conozcan los diferentes tipos de textos desde sus características propias, debido a que cada uno requiere de un acercamiento particular, ya que de acuerdo a ellas se comprende el texto; como lo plantea Sánchez (2007)

Comprender un texto no es fácil (...) No todos los textos tienen el mismo grado de dificultad. La dificultad depende de diversos factores como la propia naturaleza del texto (los textos narrativos son más fáciles que los expositivos o argumentativos), el tema que tratan (los textos sobre nociones generales se reconocen mejor que los que tratan un tema especializado); también la dificultad de los textos depende del enfoque adoptado (los divulgativos son más accesibles que los especializados), de la organización interna (...) y de la forma de expresión (...). (p.53)

Según Sánchez (2007) las tipologías textuales se configuran de acuerdo a las diferentes expresiones escritas, puesto que cada texto se encuentra determinado por estructuras de organización, intencionalidades y usos propios de la lengua. Es así como afirma que los diferentes tipos de textos suelen diferenciarse por la finalidad con que son usados, de esta manera “actualmente se utilizan la narración, la descripción, la argumentación, el diálogo y la forma epistolar como secuencias textuales esenciales y también como modelos de textos” (Sánchez, 2007, p. 333). Por su parte Kaufman y Rodríguez (1993) plantean que los textos se clasifican de acuerdo a la función del lenguaje que predomina en ellos, sin embargo, consideran que esto no basta debido a la complejidad de la escritura. De esta manera proponen otra clasificación de acuerdo a la trama, es decir, la forma que se presenta o se teje cada tipo de texto; esta puede ser descriptiva, narrativa, argumentativa y conversacional. Hurtado explica que la trama para estas autoras es “entendida como las diversas estructuraciones y configuraciones de los textos” (2003, p.10). Después de esta claridad es importante decir que por pertinencia para este trabajo se alude a la clasificación de las tipologías textuales planteadas por Goyes (2012) quien referencia a Cubo (2008) y Sánchez Lobato (2007), para exponer tres tipologías textuales de acuerdo a las características y funciones del lenguaje que predominan en cada una.

Según Goyes (2012) las funciones del lenguaje hacen referencia a la intención con la que el emisor-escritor, hablante- usan el lenguaje. De esta manera,

Los textos, en tanto unidades comunicativas, manifiestan diferentes intenciones del emisor: buscan informar, convencer, seducir, entretener, sugerir estados de ánimo, etc. En correspondencia con estas intenciones es posible categorizar los textos teniendo en cuenta la función del lenguaje que predomina en ellos. Los textos nunca se construyen en torno a una única función del lenguaje, siempre manifiestan todas las funciones, pero privilegian una. Por eso hablamos de función predominante (Kaufman y Rodríguez, 1993, p.23)

En este caso se puede hablar de cuatro funciones del lenguaje retomadas por Kaufman y Rodríguez (1993) de Jakobson, las cuales son la informativa o referencial, literaria, apelativa y la expresiva; por pertinencia y propósitos de la investigación no abordaremos ésta última en el capítulo. La primera hace referencia a la intencionalidad informativa que puede tener un texto, donde se hace uso de contenidos frente a un tema o hecho, esta función es según Kaufman y Rodríguez (1993)

Una de las más importantes que cumplen los textos usados en el entorno escolar es la función de informar, la de hacer **conocer el mundo real, posible o imaginado** al cual se refiere el texto, con un lenguaje conciso y transparente. (p.21)

La segunda función alude a la intencionalidad estética del uso del lenguaje, donde lo que el emisor propone es el lenguaje de manera creativa. Este causa emotividad, admiración y

Su autor emplea todos los recursos que ofrece la lengua, con la mayor libertad y originalidad, para crear belleza. Recurre a todas las potencialidades del sistema lingüístico para producir un mensaje artístico, una obra de arte. (Kaufman y Rodríguez 1993, p.21)

La función apelativa hace referencia al uso del lenguaje como manera de persuasión y convencimiento del autor al lector o receptor. Esta función implica:

(...) desde las órdenes más contundentes hasta las fórmulas de cortesía y los recursos de seducción más sutiles para llevar al receptor a aceptar lo que el autor le propone, a actuar de una determinada manera, a admitir como verdaderas sus premisas. (Kaufman y Rodríguez 1993, p.21)

De acuerdo a las anteriores funciones, Goyes (2012) caracteriza los tipos de texto en tres tipologías: narrativa, argumentativa y expositiva. El texto narrativo según Goyes (2012) tienen como intención contar sucesos que son o no referidos a conductas humanas, que por medio de la narrativa involucra al lector desde la emotividad y el asombro enmarcados en un tiempo y espacio, propuesto por el escritor y reconfigurado por el que lee. La característica principal de un texto narrativo es el acontecimiento de acciones sucesivas que hilan la historia; lo que motiva al lector a seguir leyendo, es decir, los hechos guían la lectura. De este modo la estructura de esta tipología textual, “se organiza en: anuncio, anticipación de la historia para motivar al lector; historia, trama de todos los episodios; evaluación, toma de posición, generalmente del narrador, frente a los sucesos, y epílogo, cierre que por lo general constituye una fórmula fija” (Goyes, 2012, p.36).

En los primeros años de escuela estos son el tipo de textos más usados por los maestros, ya que las condiciones que sugiere esta tipología textual a la hora de leerlo y escribirlo son poco complejas, debido a la relación que tiene con la realidad comunicativa del ser humano. Se puede considerar entonces que esta

tipología textual “es fácil de comprender, analizar y producir, porque “es una manera o vía que habitualmente utiliza el ser humano para transmitir y entrar en contacto con la compleja experiencia de su especie” (Álvarez, 2010, p.107)” (Goyes, 2012, p. 37). Leer y escribir textos narrativos requiere de la habilidad para hilar una historia de acuerdo a las acciones, personajes y temporalidades y espacios. En palabras de Goyes (2012)

(...) Leer y escribir un texto implica, según el caso: Narrativo: identificar o tejer una trama o asunto, que es expuesto a partir de episodios constituidos por la ubicación de lugar y tiempo, y la organización de sucesos que muestran relaciones de causa-efecto y consecuencias de los hechos. (p.37)

La función del texto argumentativo por su parte, según Goyes (2012) es confrontar y argumentar una idea, opinión o teoría que pone en escena el pensamiento del autor del texto respecto a la temática. Se caracteriza por tener diferentes contenidos, todos encadenados con el uso de conectores lingüísticos en función del argumento. Su estructura,

Se organiza en: punto de partida o presentación del problema; propuesta o planteamiento de la tesis, idea que el autor pone en consideración y pretende defender; demostración, presentación de distintos tipos de argumento para defender la tesis; y cierre, momento para subrayar lo relevante o manifestar nuevas inquietudes derivadas de la tesis. (Goyes, 2012, p.36)

La lectura y la escritura de esta tipología textual son complejas ya que exige al lector y escritor tener claridad de la idea, opinión, crítica que se defiende y la manera cómo se hace esto en lo escrito, puesto que “la argumentación es una forma discursiva que relaciona lo concreto con las ideas abstractas y las generalizaciones” (Sánchez, 2007, p. 377). Al igual, Goyes (2012) plantea que los requerimientos para su lectura y escritura son,

Identificar o presentar una tesis y los argumentos que la soportan (...) cabe resaltar que algunos textos argumentativos también presentan contraargumentos, ideas o puntos contrarios al de la tesis expuesta, y que en la dinámica del texto argumentativo estos aportan a la consistencia del escrito. En el proceso de comprensión y producción de un texto argumentativo es primordial analizar la intención comunicativa, pues se persigue la eficacia y la adhesión persuasiva sobre el interlocutor. (p.38)

El texto expositivo es una tipología que se caracteriza por presentar información relacionada con pensamientos e ideas abstractas de la realidad, que no son presentadas de manera jerárquica sino que se compone y comprende desde globalidad del texto (Sánchez, 2007). En este sentido, los textos expositivos expresan de manera clara y ordenada informaciones precisas que hilan el contenido global, lo que permite al lector el acercamiento profundo a un tema específico ya que la exposición posibilita tanto al escritor como al lector clarificar, definir, concluir y ordenar ideas, hechos y pensamientos de una temática específica.

Goyes (2012) plantea que la función del texto expositivo es informar, explicar y exponer acerca de un tema específico, siendo su principal característica la presentación de un gran contenido de información. Otra característica es la manera lógica, acumulativa y ordenada en la que se presenta los contenidos del texto. Su estructura,

Se organiza en: introducción, presentación del tema, objetivos o hipótesis o pregunta que se pretende desarrollar; cuerpo de la explicación, desarrollo, resolución y expansión del tema; y conclusiones, exposición de consecuencias y nueva información para dar cuenta de las ideas más importantes. (Goyes, 2012, p.36)

Para esta tipología textual los requerimientos para su lectura y escritura es saber encontrar y explicar un fenómeno o temática. Según Goyes (2012) “comprender y producir este tipo de textos “es trabajar con el propio pensamiento en cuanto que puede aclarar significados, localizar inconsecuencias y contrasentidos, descubrir implicaciones y establecer conexiones entre fragmentos de conocimiento previamente aislado” (Bereiter y Scardamalia citados en Álvarez, 2010, p.144)” (p. 37). El texto expositivo exige entonces una rigurosidad en la presentación de la información puesto que esta debe ser ordenada, clara, objetiva y coherente, de tal forma que le permita al lector un acercamiento dialógico con las nuevas informaciones acerca del tema expuesto. Es así como el uso de esta tipología textual se hace de acuerdo a su finalidad y modo característico de la presentación del contenido; como lo plantea Sánchez (2007)

Los textos expositivos tienen como finalidad la transmisión de conocimientos, de experiencias y de saberes (...) la estructura de las secuencias expositivas responde a un orden lógico: se parte de lo general a lo particular, de lo sencillo a lo complejo del problema a la solución o del planteamiento a la conclusión. A través de estas estructuras,

la exposición es utilizada para dar a conocer el orden en las explicaciones y en el razonamiento aplicado. (p. 374)

Aquí es menester hablar de la relevancia que tiene abordar el texto expositivo con niños y niñas desde los primeros años, puesto que este tipo de texto es poco usado con ellos, posicionando el texto narrativo sobre éste. Como se enunció anteriormente desde los lineamientos curriculares y el plan nacional de lectura se reconoce la importancia del uso de los diferentes tipos de textos como soporte de enseñanza desde la educación inicial, sin embargo en la práctica se privilegia el texto narrativo. Respecto a esto Sánchez, Romanutti y Borone explican que,

El texto expositivo tiene, en el aula, una presencia considerablemente menor a la del texto narrativo, sobre todo en los primeros años de la escuela primaria (...) Esta escasa presencia del texto expositivo en los primeros años de la escolaridad puede atribuirse a que se lo considera un tipo textual más complejo y al hecho de que los niños están menos habituados a interactuar con él, lo que lo convierte en un texto más difícil de comprender y de producir (2007, p. 2)

El texto expositivo desde su superestructura textual y características puede considerarse como un material valioso para la enseñanza y el aprendizaje de nuevos conocimientos, puesto que permite al lector acceder por medio de la palabra escrita a nuevas informaciones que son presentadas de manera ordenada y coherente. Es importante aclarar que no existe una única manera de organización de la estructura de esta tipología textual, aunque Gil-García y Cañizales plantean que las formas de organización comunes son las siguientes:

Descripción o lista simple: despliega una lista de características, ideas o atributos que definen personas, lugares, cosas o eventos específicos sin un orden de presentación en especial. Secuencia temporal o cronológica: describe y organiza una relación secuencial entre ideas o eventos y sus consecuencias. Reflejan el paso del tiempo. Definición y ejemplo: analiza la definición de una palabra clave o concepto ilustrado por un ejemplo. Proceso / relación causa y efecto: organiza la información en una serie de pasos que llevan a un producto o consecuencia. Otro patrón de esta categoría resalta la interacción entre, al menos, dos ideas o eventos, uno considerado la causa y el otro, el efecto o resultado. Comparación y contraste: presenta una descripción de las similitudes y diferencias entre dos o más tópicos, ideas o conceptos. Problema / solución: discute la

interacción entre, al menos, dos factores, uno citado como problema y el otro como su solución. Episodio: organiza un pasaje relacionado con eventos históricos específicos. La información incluye tiempo y lugar, personas, duración, secuencia de incidentes que han tenido lugar, causa y efecto del hecho en particular. Generalización o principio: presenta planteamientos generales con ideas o ejemplos que sostienen dichos planteamientos (2004, p. 1-2)

Como lo plantea Goyes (2012) para la comprensión del texto expositivo es importante conocer que este tiene una manera propia de organización y que por ello posee una coherencia definida por la forma en que se teje la información en el escrito. Por lo anterior se puede afirmar que el texto expositivo gracias a la manera en que se hila el contenido y se presenta la información facilita su comprensión debido a que este tipo de texto está estructurado de manera coherente y organizada, lo que posibilita el acercamiento del lector a este, ya que, “(...) la lectura de textos coherentes propicia índices más altos de desempeño en tareas de recuperación del significado, así como mayor número de respuestas correctas a preguntas sobre la lectura, en comparación con la lectura de textos menos coherentes”. (González, Matute y Zarabozo, 2007, p.3)

El uso de este tipo de texto se propuso de acuerdo a los objetivos planteados en la investigación, puesto que la función del lenguaje que predomina en esta tipología textual es la referencial, ya que es un texto que se encuentra cargado de información y por lo tanto puede confrontar por medio de la experiencia lectora de los niños, lo leído con sus realidades, formas de ver el mundo y concepciones. Las posibilidades didácticas del texto expositivo, quedan claras en lo planteado por Sánchez et al. (2007) cuando afirman que “El texto expositivo tiene como propósito explicar o informar al lector acerca de un tema. Por su clara intención pedagógica, constituye un tipo de texto fundamental en el proceso de construcción del conocimiento” (p. 2)

El texto narrativo siendo el más usado en los primeros años escolares, exige como se explicó anteriormente unos requerimientos específicos en su lectura y escritura e implica procesos cognitivos diferentes a los de la lectura y escritura de otros textos. El uso exclusivo de textos narrativos en la educación inicial deja de lado las implicaciones cognitivas, afectivas, y riquezas que proponen los otros tipos de texto como el expositivo o argumentativo. Es así como, consideramos que los textos expositivos sirven de base para la enseñanza y el acercamiento de los niños al código escrito y como posibilidad para conocer y construir su realidad, es decir “(...) esta tipología textual se constituye en una valiosa herramienta que introduce a los niños en el proceso de alfabetización y los hace conscientes del valor de la escritura para la adquisición del conocimiento” (Sánchez, et al., 2007, p.1). Darles la posibilidad a los niños de conocer los

textos expositivos les permite desarrollar habilidades para su comprensión y producción; y de acuerdo a un interés propio conocer diversas posturas y maneras de ver y leer la realidad diferente a la de ellos.

Por lo afirmado anteriormente, se considera la lectura de textos expositivos como un soporte valioso de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el cual fue seleccionado por su pertinencia en la investigación. De acuerdo a que promueve, además del acceso de los niños y niñas a otra tipología textual, la apropiación de la lectura desde la función social del lenguaje al tiempo que construyen y deconstruyen saberes, significados, conocimientos y concepciones por medio de la familiarización con este tipo de textos, es decir la lectura de los textos expositivos promueve la existencia de un diálogo comprometido y reflexivo con formas de leer, comprender y entender diferentes a las propias. Lo que permite que en la escuela se propicien espacios donde por medio de la lectura se favorezca la movilización de las concepciones que tienen los niños frente a las realidades que han construido.

En adición a todo lo expuesto hasta ahora, se debe resaltar además del uso del texto expositivo como base para los procesos de enseñanza y aprendizaje, el lugar de las concepciones de los niños y niñas en la escuela y en la construcción del conocimiento. Ante esto, como se verá más adelante se plantea la validez y riqueza de poner en el centro de todas las experiencias educativas las voces y construcciones que han elaborado los niños y niñas para explicar, comprender y estar en el mundo.

Esta investigación pretende además de traer a la reflexión el uso del texto expositivo en los primeros años de escuela, concebir la lectura como una experiencia dialógica entre los saberes y vidas de los niños y niñas que puede posibilitar el acceso y construcción de conocimientos más profundos. Por lo cual es menester conceptualizar lo que entendemos por concepciones y el lugar que merecen estas en la escuela, como se expondrá en el siguiente capítulo.

5.3. Las concepciones de los niños y niñas en la escuela

"Los chicos tienen la mala costumbre de no pedir permiso para empezar a aprender."

Emilia Ferreiro

Para hablar de concepciones dentro del marco escolar se hace necesario tener presente que los niños y niñas no llegan al aula en la postura que les ha otorgado históricamente la escuela, la de la ignorancia y el desconocimiento respecto al contexto, la vida y los saberes escolares; pues no hay que obviar que en el transcurso de sus vidas han experimentado diversas situaciones en su ámbito familiar y social, que les ha

permitido hacerse preguntas y construir respuestas e ideas respecto a las realidades en las que convergen. Este proceso puede hacerse mucho más enriquecedor si en la escuela se abre la puerta a nuevas y diferentes posibilidades que permitan a los niños y niñas nutrirse con experiencias significativas, y así llegar a construir ideas más elaboradas y formar, construir o movilizar sus concepciones ante el mundo.

A partir de lo anterior, se hace necesario mencionar qué entendemos por el término idea y cómo esta puede llegar a ser transformada en la mente de los niños y niñas. Una idea es una representación mental elaborada por cada persona, que podríamos decir, depende de dos elementos: lo que cada uno ha experimentado y su imaginación. Es decir, las ideas son construcciones cognitivas que dependen directamente de las vivencias e historias de vida del sujeto como también de su capacidad creadora.

Para explicarlo mejor, Arbeláez⁴ (2002) define esta representación como aquella,

Forma material o simbólica de dar cuenta de algo real en su ausencia, están organizadas en estructuras que permiten darle sentido al entorno. (...) Las representaciones se convierten en una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana. Es un proceso mental elaborado por las personas dentro de los grupos a fin de fijar posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les concierne. (Párr. 1-3)

En este marco de conceptos, es pertinente abordar las representaciones sociales, para establecer diferencias en cuanto al término de concepciones. Las representaciones sociales son entendidas como un conjunto de conocimientos, provenientes de un diálogo o discurso cultural que cada sociedad adopta como parte de su realidad. Cada persona como parte de esta colectividad tiene la opción de apropiarse de ellas y/o cambiarlas, impregnando esa realidad subjetiva.

Este concepto es explicado por Moscovici (citado por Araya, 2002) quien expresa que estas hacen referencia a,

(...) una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... La representación es un

⁴ Revista de Ciencias Humanas No. 29. Las representaciones mentales, en línea <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev29/arbelaez.htm>

corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (p.27)

Como lo plantea Moscovici (2002) la función que cumplen las representaciones sociales van enfocadas en tres aspectos, los cuales son: la comunicación, la interacción y la integración a los grupos sociales. Ellas posibilitan a los sujetos mantener acuerdos sobre la trama simbólica que los define, es así como las representaciones sociales de una cultura difieren de otras. Una representación social se constituye a partir de las experiencias, creencias, modelos de pensamiento, opiniones, información del medio social y el fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de su historia, lo que permite la transformación de la representación a través del tiempo. Estas deben tener una fuente ideológica de donde procede la información, de ahí las personas toman una actitud positiva o negativa, resaltando los atributos de la representación, creando una imagen y estereotipos que permite recordar o remitir a esta.

Las representaciones sociales no son fáciles de identificar y según afirma Araya (2002) no se deben confundir con estudios que pretenden simplemente hallar opiniones, creencias o actitudes, pues aunque estas hacen parte de las dimensiones de una representación social no la abarcarían en su totalidad. Las representaciones son entonces, construcciones simbólicas que no tienen un carácter estático y se encuentran determinadas en cada persona de acuerdo a sus experiencias. El psicólogo Moscovici (Citado por Araya, 2002) menciona que estas representaciones se construyen desde las creencias del ser humano, por lo que se debe considerar que esa idea en el niño es primero una creencia, entendiendo esta desde Rokeach como,

(...) proposiciones simples, conscientes o inconscientes, inferidas de lo que las personas dicen o hacen, capaces de ser precedidas por la frase: <Yo creo que...>?. Una creencia es también una construcción mental, de algo verdadero o falso, guía el pensamiento y la conducta humana, y adquiere validez a medida que se relaciona con el conocimiento. Las creencias facilitan la definición de mundo y de quienes lo construyen. (Citado por Araya, 2002, p.44)

Las ideas, las representaciones y las creencias involucran el conocimiento experimental de cada individuo, pero al mismo tiempo se vinculan con los conocimientos culturalmente compartidos; por lo tanto son construcciones mentales que se transforman a partir de lo personal y de las prácticas cotidianas y sociales.

Después de esta aclaración retomamos la definición de concepciones desde diferentes autores, para explicar el por qué se hace la elección de este concepto en términos de pertinencia para la presente investigación. Las concepciones, desde el concepto de las Teorías Implícitas, según Pozo, Pérez, Sanz y Limón (1992), son personales y utilizadas para dar un orden y predecir la realidad; se consideran como un conjunto organizado de conocimientos sobre el mundo físico o social, son teorías personales y de sentido común que permiten interpretar lo que sucede alrededor. Se diferencian de las teorías científicas porque no son comprobadas y no responden a ningún método, son específicas, inductivas, buscan utilidad y se basan en una causalidad lineal y simple.

Se podría decir que las concepciones hacen parte de estas teorías implícitas, donde es primordial el conocimiento de cada individuo; por lo tanto sería contradictorio afirmar que los niños y niñas llegan sin ningún aprendizaje al aula, ya que cada uno posee un conocimiento previo sobre ciertas temáticas, que se podría movilizar o transformar a medida que se le presenten nuevas experiencias, en este sentido la información será apropiada de manera diferente, además se construirán nuevas ideas o representaciones, y sus creencias podrán cambiar. Cada alumno tiene una construcción mental de lo real, que surge a partir de la información que recibe de su entorno y de la relación con otros.

Desde una investigación realizada por el Grupo de Práctica Pedagógica del Departamento de Ciencias Sociales⁵, se plantea el concepto de concepción desde el sujeto, en donde se dice que

El sujeto cognoscente es un actor que construye en su historia social, en el contacto con la enseñanza, gracias a las informaciones recibidas en interrelación con los medios de comunicación y las experiencias de la cotidianidad, una estructura conceptual en la que se insertan y organizan los conocimientos de los que se apropia y las operaciones mentales que domina. La estructura conceptual es un sistema de recepción que permite asimilar nuevas informaciones y un instrumento a partir del cual se determinan las conductas y se negocia sus acciones. (Moreno, 2000, p.124)

El sujeto actúa desde saberes previos, el conocimiento que construye, sistematiza y estructura para comprender el mundo, afrontar nuevos problemas, interpretar situaciones y razonar; por tanto cada acción está ligada a una construcción mental.

⁵ Universidad Pedagógica Nacional. Elsa Amanda R. Moreno (2000)

También se presenta una perspectiva psicogenética desde Castorina y Lenzi (2000), quienes muestran un trabajo de las ideas iniciales de los niños sobre la autoridad escolar⁶, donde se resalta la formación de los conocimientos sociales desde la interacción social, esto basándose en una tesis constructivista que plantea que,

El proceso de conceptualización consiste en la producción de ideas e hipótesis originales, las que no podrían ser consideradas como una copia del objeto social en sí mismo ni como un efecto de su transmisión por parte de los adultos. (...) la formación de las nociones depende de los instrumentos cognoscitivos de los niños y de la dinámica de su reorganización. (Castorina y Lenzi, 2000, p.22)

A partir de esto, se podría decir que las concepciones se forman desde la relación con el objeto social (en el caso de nuestra investigación: la paz) y el sujeto. Cada niño y niña tiene una idea y/o alguna comprensión de dicha concepción, la cual puede transformarse o mantenerse de acuerdo a las interacciones sociales y las variadas experiencias que influyen en los procesos mentales.

Según Da Ponte (1999), las concepciones pueden verse como un “substrato conceptual que juega un papel importante en el pensamiento y la acción, proporcionando puntos de vista del mundo y a modo de organizadores de conceptos” (p.2). Las concepciones son saberes esenciales que poseen las personas, y que se adquieren y modifican con la experiencia, la interacción entre lo social y el conocimiento, y los procesos mentales del sujeto. Un ejemplo claro de esto es hablar de crianza: cada persona tendrá una concepción del tema de acuerdo a su propia experiencia en la infancia, la familia, sus lecturas del mundo y hasta los consejos recibidos; demostrando así que la idea y entendimiento del concepto de crianza en cada persona es diferente, porque se pensará desde lo que cada uno ha logrado construir.

Así mismo, Thompson (1992, citado por Da Ponte, J, 1999, p.2), describe las concepciones como “una estructura mental general, abarcando creencias, los significados, conceptos, las proposiciones, reglas, las imágenes mentales, preferencias, y gustos”. En este sentido, se pueden entender como construcciones cognitivas que están intrínsecamente ligadas al diálogo de la experiencia individual del sujeto con lo construido socialmente, referente a prácticas, ideales, comportamiento éticos y morales y

⁶ Proyecto de investigación “Conceptualización infantil de la autoridad escolar. Un estudio psicogenético” (Subsidio UBACyT), co-dirigido por J.A. Castorina y A.M. Lenzi.

otros conceptos. Por esta razón, las concepciones no solo implican la comprensión de una idea, sino también la apropiación conceptual de la interacción de diferentes elementos, desde el entorno social hasta el conocimiento e interpretación de cada sujeto.

Las concepciones podrían definirse entonces como construcciones elaboradas por el sujeto de acuerdo a las experiencias y relaciones consigo mismo y el otro, entendido como personas, entorno, fenómenos sociales y naturales, medios de comunicación, escuela, etc. En esta perspectiva retomamos la definición de **concepciones** dada por Pozo y Carretero (1987) quienes las entienden como “(...) construcciones personales del alumno, proceden de su propia actividad intelectual y no son una adquisición que proceda directamente de su medio cultural o educativo, (...) son el producto característico de las actividades de descubrimiento intelectual del alumno”. (p.43)

En este sentido, cada niño y niña posee concepciones propias y por ende diferentes a las de los demás, que dependerán de las experiencias que les posibilita su entorno para elaborar construcciones a partir de las apropiaciones personales de acuerdo a los esquemas mentales⁷ ya incorporados. No es lo mismo la violencia para un niño que la ha sufrido que para uno que solo la conoce por juegos de video. Por lo tanto, las concepciones son constructos personales que pueden ser movilizadas o transformadas con cada vivencia.

Al llegar al espacio escolar los niños y niñas poseen una construcción propia sobre todo lo que les ha acontecido, escuchado, visto, etc.; estas construcciones o concepciones pueden ser movilizadas y reelaboradas gracias a las diferentes y diversas experiencias que se le posibiliten vivir con su entorno, compañeros, maestros y diferentes materiales que sirven de soporte para la enseñanza, como lo son los materiales de lectura. La movilización de las concepciones será posible en tanto se favorezcan espacios donde se privilegien el diálogo entre las voces y vidas de los niños y niñas con las nuevas experiencias e informaciones sugeridas en la escuela. En esta medida consideramos que la experiencia de la lectura de textos expositivos se propone como un diálogo y confrontación entre las concepciones de los niños y niñas y el contenido del texto; lo que se convierte en una puerta de entrada para nuevos conocimientos o en una invitación a reelaborar las concepciones sobre un concepto, en este caso sobre la paz. Es decir los

⁷ Cada persona durante su vivencia ha desarrollado una forma de pensar, un modelo de representar las cosas, una manera de ver al mundo. A todo esto, es lo que se llamaría un esquema mental. (2009) Los esquemas mentales y su influencia en la capacidad para resolver problemas de aprendizaje por estudiantes de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco 2001.

niños y niñas con la experiencia de lectura pueden relacionar un concepto con otros, construyendo nuevos significados, y elaborando concepciones más complejas y profundas que cambiarán su forma de ver, estar y entender el mundo.

Así pues, se podría decir que los alumnos gracias a las experiencias vividas en diferentes contextos llegan al aula con concepciones que el maestro debe aprovechar para que se puedan transformar o movilizar en pensamientos más complejos ya que las mismas pueden permitir la construcción y deconstrucción de conocimientos y significados. Respecto a esto Tonucci (2011) invita a los maestros de escuela a reconocer a las concepciones de los niños y niñas como aliadas fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje puesto que,

Los chicos tienen que llegar a la escuela con los bolsillos llenos, no vacíos, y sacar sus conocimientos para trabajarlos en el aula. (...) El trabajo empieza dando la palabra a los niños. Primero se mueve el niño; recién después el maestro. El maestro tiene que conocer lo que saben los niños antes de actuar, porque si se procede antes, seguro hace daño. (...) si fueran escuchados, los niños podrían llevar a la escuela su propio pensamiento” (p. 91)

Cada concepción que llega al aula es valiosa, es una idea que cada persona construye en diálogo con su entorno, un pensamiento complejo que se ha elaborado y transformado para comprender y estar en el mundo. Al reconocer las concepciones en los niños y niñas, reconocemos sus voces y vidas como parte fundamental en la construcción de nuevos conocimientos, ya que como hemos visto en los capítulos anteriores se debe indagar por los saberes de los alumnos sobre las temáticas a trabajar para proponer y promover procesos de enseñanza y aprendizaje con sentido.

En esta investigación nos basamos en las concepciones sociales relacionadas con la paz para identificar los efectos que tiene la lectura de textos expositivos sobre estas, ya que consideramos la lectura como una experiencia, que gracias a la confrontación y el diálogo de saberes suscitados en ella, puede facilitar las movilizaciones de las concepciones de los niños y niñas. Además este material de lectura contiene una gran carga de información sobre una temática específica, en este caso la paz, que puede contribuir a la movilización de aquellas concepciones iniciales que posee el lector frente a ella; todo esto complementado con actividades como la escritura, el dibujo, el juego, el sociodrama, entre otros.

6. Aspectos metodológicos

6.1. Tipo de investigación

La investigación se realizó desde un enfoque mixto, en el cual se integraron técnicas y métodos de corte cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, con un diseño cuasi-experimental ya que se trató de implementar un programa de intervención pedagógico-didáctico, centrado en la lectura de textos expositivos que posibilitó por medio del uso de estrategias de lectura la movilización de las concepciones relacionadas con la paz de los niños del grado de transición.

6.2. Población y Muestra

La presente investigación se llevó a cabo en la Escuela de la Universidad Nacional, sede Medellín, ubicada en la comuna siete (barrio Robledo), perteneciente al núcleo educativo 923; es una institución oficial de carácter especial, que acoge a los hijos de personal vinculado a la UNAL (hijos de empleados, docentes, estudiantes universitarios y egresados). Atiende grados mixtos desde prejardín hasta quinto de primaria, con una jornada horaria única comprendida de ocho de la mañana a dos de la tarde.

Para el desarrollo de la investigación se seleccionó el grado transición, conformado por 16 estudiantes (11 niñas y 5 niños), cuyas edades oscilan entre los cinco y seis años de edad. Dicha población pertenece a los estratos socioeconómicos dos y tres de la ciudad de Medellín.

6.3. Técnicas e instrumentos de investigación

Para responder al primer objetivo, que busca indagar los saberes previos de los niños y niñas relacionados con las concepciones de paz, y el último que alude a comparar el estado inicial con el final de las concepciones sociales de los niños relacionadas con la paz, se diseñó una entrevista semiestructurada (Ver anexo 13) con las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es para ti la paz?
2. ¿Cómo crees que se logra la paz?
3. ¿Dónde has escuchado hablar sobre la paz?
4. ¿Cómo es un lugar donde hay paz?
5. ¿Qué personas se preocupan por que exista la paz?
6. ¿Qué problema resuelve la paz?/ ¿Para qué sirve la paz?

La entrevista se realizó de manera individual, siendo implementada antes y después del programa de intervención didáctica centrado en la lectura de textos expositivos.

Para responder al objetivo general, el cual es identificar los efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales relacionadas con la paz en niños y niñas del grado transición de la Escuela de la Universidad Nacional (sede Medellín), se hizo uso de la observación participante, la cual se registró en los diarios de campo.

La observación participante se efectuó durante todo el proceso de implementación del programa de lectura de los textos expositivos, previamente diseñado a partir de lo identificado en las entrevistas. La observación estuvo enfocada en identificar las movilizaciones de las concepciones de niños y niñas relacionadas con la paz, y en observar las relaciones de los niños y niñas con el texto, compañeros y contextos. El registro se consignó en los diarios de campo, donde se describieron los momentos y diálogos que tuvieran relación con los objetivos de la investigación; aquí se privilegiaron las voces y experiencias de los niños y niñas, al tiempo que se relacionaba todo esto con la teoría.

6.4. Procedimiento

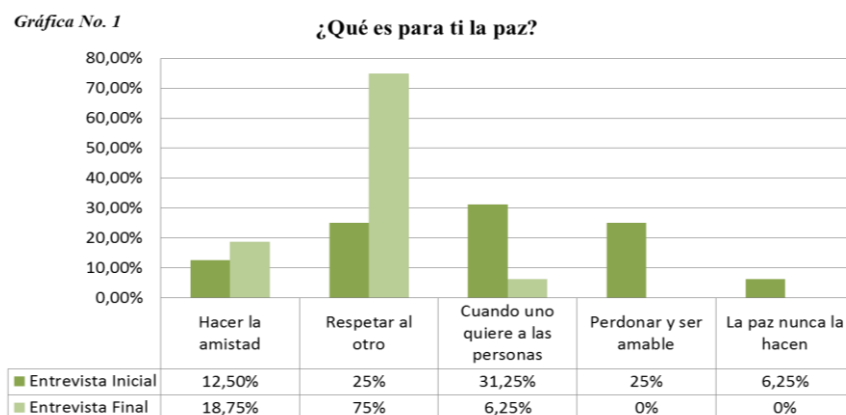
La investigación se realizó con el grupo de transición por ser un grado en el que la mayoría de los niños y niñas aún no han accedido a la hipótesis alfabética. El programa de lectura centrado en textos expositivos fue implementado en 15 sesiones de cuatro horas semanales. Este proceso inició con actividades de presentación con los niños y niñas, para crear un ambiente de confianza y así dar paso a la entrevista semiestructurada que permitió una evaluación de las concepciones que poseían los niños relacionadas con la paz; esta se realizó también al finalizar el programa de intervención centrado en la lectura de los textos expositivos, con el fin de identificar las posibles movilizaciones de las concepciones sociales relacionadas con la paz.

Las planeaciones (Ver Anexo 2) diseñadas para cada sesión proponían la lectura en voz alta de un texto expositivo relacionado con la paz, es importante aclarar que para cada semana era seleccionado un texto expositivo a trabajar con los niños y niñas, por lo tanto cada uno fue leído como mínimo dos veces durante todo el proceso de intervención. Se utilizaron diferentes estrategias de lectura, como las preguntas antes, durante y después, la trama y el recuento. La lectura de cada texto estuvo acompañada de actividades complementarias o de profundización como el juego, el dibujo, la pintura, el sociodrama y la escritura que tenían como objetivo indagar lo comprendido por los niños y niñas. Al igual, dentro de la propuesta se implementó un personaje el cual fue nombrado por los mismos alumnos como “Ranita Isabel”; esta era una

rana de peluche que cada uno de los niños y niñas se llevaban a casa acompañada de un texto expositivo para compartir con las familias y enseñarle sobre la paz y cómo la vivenciaban; para luego contar en el siguiente encuentro su experiencia a los compañeros.

7. Análisis e interpretación

Al iniciar y finalizar el programa de intervención didáctica, centrado en la lectura de textos expositivos, se realizó la entrevista semiestructurada con el objetivo de identificar las posibles movilizaciones de las concepciones relacionadas con la paz de los niños y niñas de transición. A continuación se presentan las categorías encontradas en el proceso, representadas en gráficas:



Como se observa en la Gráfica No.1, en la entrevista inicial el 31.25% de niños y niñas relacionaban la paz con el querer a las personas, al finalizar el proceso más de la mitad del grupo definió la paz asociada al reconocimiento del otro desde el respeto y el cuidado mutuo entre personas (75%). Así mismo, hubo categorías iniciales que obtuvieron un 0% en la entrevista final como ‘perdonar y ser amable’ y ‘la paz nunca la hacen’. Se puede decir que fue posible una movilización significativa en la conceptualización que los niños y niñas tenían sobre la paz, debido a las diferentes lecturas de textos expositivos, como “Dialogar para la paz” (Ver Anexo No.4). “Los cinco elementos para construir paz” de Martín S” (Ver Anexo No.6), “Leyes de paz” (Ver Anexo No.7), “¿Quién construye la paz?” (Ver Anexo No.8) que mencionan la importancia del respeto por el otro como algo indispensable para construir la paz y al diálogo suscitado entre niños, niñas y maestras en formación antes, durante y después de su lectura. Al mismo tiempo, se mostraron más seguros al momento de responder a la entrevista final, se asume que esto se debe al acercamiento constante que tuvieron con la temática durante todo el proceso de intervención pedagógico-didáctica.

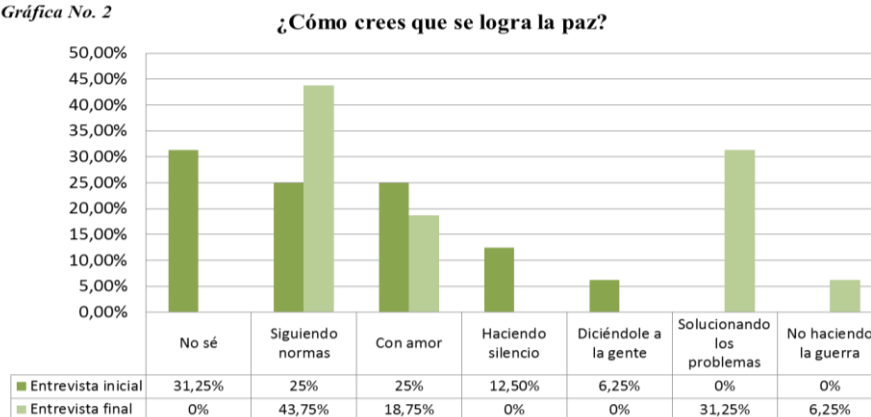
Una de las respuestas donde se evidencia la movilización de la concepción de paz en cuanto a categorías de mayor frecuencia es la siguiente:

Tabla No. 1
Comparación de respuestas iniciales y finales

Pregunta	Entrevista inicial	Entrevista Final
¿Qué es para ti la paz?	“Estar todo en silencio en la biblioteca”	“Compartir, ser amable y respetar”
Susana (5 años y 1 mes)		

Como se puede ver en la Tabla No.1, hubo una movilización cualitativa en la concepción de paz, ya que en la primera entrevista la niña aludía a la paz como el respeto a un espacio público, mientras que al finalizar el proceso de intervención pedagógica afirmó que ésta hacía referencia al respeto hacia las personas.

Gráfica No. 2



En la Gráfica No.2, correspondiente a las respuestas dadas por los niños y niñas a la segunda pregunta de la entrevista, se muestra como al inicio un 31.25% daba como respuesta “no sé”, lo cual cambió a un 0% en la entrevista final, dándose así una movilización de pensamiento en donde surgen nuevas respuestas más elaboradas, que entran en las nuevas categorías “Solucionando los problemas” con un 31.25% y “No haciendo la guerra” con 6.25%. Se reconoce entonces a la guerra como algo opuesto a la paz, y al diálogo como mediador para lograrla. Al igual, en la entrevista final, con un 43.75%, se evidencia que los niños y niñas consideran las normas como una necesidad para lograr la paz; esta movilización se puede atribuir a la lectura de textos que invocaban temas de las leyes y normas para construir la paz, como “Leyes para la paz” (Ver Anexo No.7) ; al igual que por una de las actividades complementarias

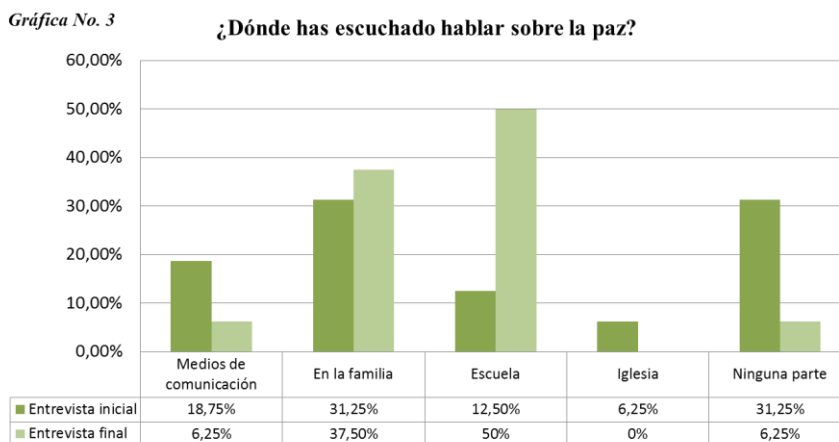
denominada el premio Nobel de la paz (Ver Anexo No.9 y No.10), donde ellos establecieron las normas que una persona debía cumplir para construir la paz dentro del aula.

La movilización de las concepciones sociales relacionadas con la paz se puede corroborar a partir de las respuestas de los niños y niñas, como se muestra a continuación:

Tabla No. 2
Comparación de respuestas iniciales y finales

Pregunta	Entrevista inicial	Entrevista final
¿Cómo crees que se logra la paz?	“No sé”	“Se logra la paz no matar a los amiguitos, ni aporriarlos”
Julián (5 años y 2 meses)		

En la Tabla No.2, la primera respuesta de Julián (5 años y 2 meses), permite ver cómo al inicio expresaba su desconocimiento frente al cómo lograr la paz, lo cual se movilizó de manera que al finalizar el proceso, alude a acciones específicas que implican el deber de proteger la vida de las personas.



La Gráfica No.3 permite observar como en la primera entrevista el 31,25% de los niños y niñas afirmaron que el lugar donde más escuchaban hablar sobre la paz era en su familia, mientras que el 31,25% expresaron no haber escuchado hablar sobre este concepto en alguna parte. Al realizar la entrevista final se evidenció que el 50% del grupo expresó haber escuchado hablar de la paz en la escuela, relacionándola con el proceso de intervención pedagógica centrada en la lectura de textos expositivos, como se puede observar en la tabla No.3:

Tabla No. 3
Comparación de respuestas iniciales y finales

Pregunta	Entrevista Inicial	Entrevista final
----------	--------------------	------------------

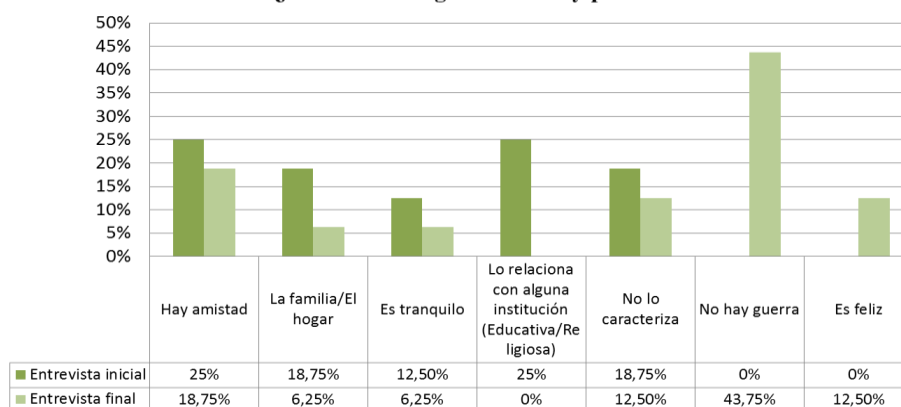
¿Dónde has escuchado hablar sobre la paz? “Lo aprendí solita” “En mi escuela, a las profesoras, usted”

María Alejandra (5 años y 2 meses)

En un primer momento la niña atribuía el conocimiento que poseía sobre la paz como una construcción propia, mientras que en la última entrevista reconoció su entorno escolar como un espacio donde se ha posibilitado escuchar sobre la temática.

Gráfica No. 4

¿Cómo es un lugar donde hay paz?



En la Gráfica No.4 se refleja la caracterización que hicieron los niños y las niñas de un lugar donde existe la paz. Antes del proceso de intervención pedagógica el 25% del grupo afirmaba que la amistad era la característica principal de un lugar donde hay paz, y otro 25% lo relacionaba con alguna institución educativa o religiosa, siendo éstas las dos categorías con mayor índice de frecuencia en las respuestas. En la entrevista final se denota una movilización mayoritaria de concepciones ante este espacio, en donde un 43,75% de la población lo asumió como un sitio donde no hay guerra; a la vez se generó otra nueva categoría donde el 12.50 % expresó que la felicidad es característica de un lugar donde hay paz. La caracterización final hecha por los niños se atribuye a la lectura de textos como “¿Qué es la paz?” (Ver Anexo No.3), “Dialogar para la paz” (Ver Anexo No.4), “Los niños y la construcción de la paz” (Ver Anexo No.5), “Los cinco elementos para construir paz” de Martín S” (Ver Anexo No.7), donde se aludía a la presencia de la tranquilidad, la felicidad y la ausencia de la guerra cuando existe la paz.

Una movilización clara de las concepciones se demuestra con la respuesta presentada en la siguiente tabla:

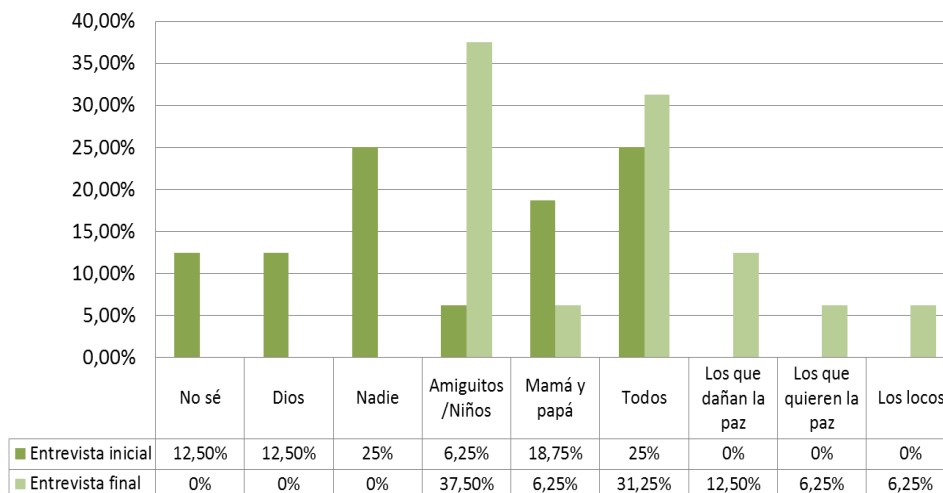
Tabla No. 4
Comparación de respuestas iniciales y finales

Pregunta	Entrevista Inicial	Entrevista final
¿Cómo es un lugar donde hay paz?	“Debe haber carteleras por toda la universidad, que diga que recojan basuras y cuiden el planeta”	“Es lindo, no tiene armas, no tiene malos, ni tiene niños groseros”
Edeline (5 años 9 meses)		

En lo anterior se puede ver como en la entrevista inicial la niña relaciona un lugar de paz con acciones propias del cuidado ambiental de una institución de educación superior; pero en la final, lo asoció con un

Gráfica No. 5

¿Qué personas se preocupan por que exista la paz?



espacio agradable libre de armas.

En la Gráfica No.5 es posible dilucidar como en la entrevista inicial, ante la pregunta ¿Qué personas se preocupan por qué exista la paz?, las categorías “nadie” y “todos” obtuvieron el mismo y mayor porcentaje, de un 25% cada uno. Por su parte, la entrevista final dio cabida a tres nuevas categorías; “los que dañan la paz” con un porcentaje de 12.50%, “los que quieren la paz” con un 6.25% y “los locos” con un índice de 6,25%. La primera y la segunda de estas tres últimas categorías se debe a la incidencia que tuvo la lectura de los textos expositivos como “dialogar para la paz” (Ver anexo No.4), “Los niños y la construcción de la paz” (Ver anexo No.5) y “Leyes de paz” (Ver anexo No.7), los cuales hacían énfasis en la preocupación que se tiene con respecto a alcanzar la paz, por medio de acuerdos basados en el diálogo entre las diferentes partes que pueden contribuir u obstaculizar la construcción de ésta. De igual forma, la

aparición de la tercera categoría hace pensar que la movilización de las concepciones de los niños y niñas, además de ser el resultado del acercamiento a la lectura, también es mediada por otro tipo de experiencias particulares de la vida del sujeto.

De igual forma se encontró un incremento significativo en la categoría “amiguitos/niños” que pasó de un 6.25% a un 37.5%, siendo el mayor porcentaje en las respuestas de los niños y niñas. Esto es efecto de la lectura de uno de los textos expositivos más discutidos dentro y fuera del espacio escolar⁸, titulado “Los niños y la construcción de la paz” (Ver Anexo No.5), el cual resalta el lugar de los niños y niñas para alcanzar la paz.

Estas movilizaciones se pueden ver reflejadas en la voz de los niños y niñas, como se muestra a continuación:

Tabla No. 5
Comparación de respuestas iniciales y finales

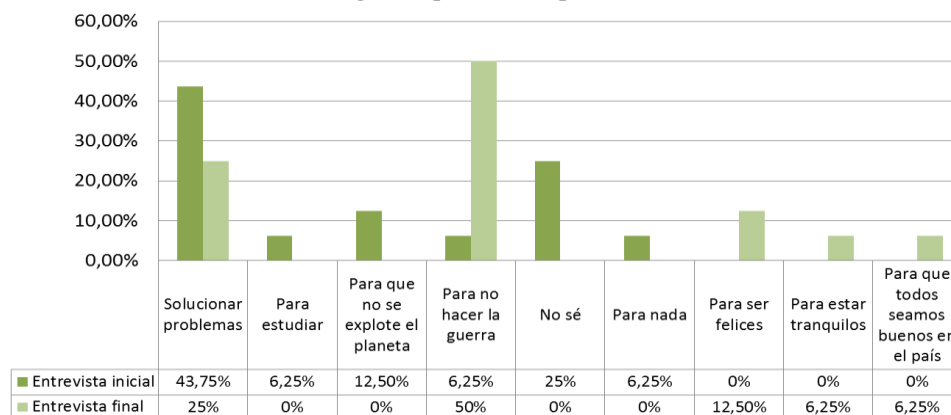
Pregunta	Entrevista inicial	Entrevista final
¿Qué personas se preocupan por que exista la paz?	“nadie”	“Miguel Ángel, él un día me pegó y después lo solucionamos hablando”
José Miguel (5 años 8 meses 11 días)		

En la Tabla No.5 se evidencia cómo en la entrevista inicial el niño asumía que nadie se preocupaba por el asunto de la paz, mientras que al final del proceso de intervención pedagógica, que implicaba la lectura de textos expositivos, logró expresar vivencias propias que suscita como él y su amigo se interesan por crear ambientes de paz mediante la resolución de conflictos. Desde este aspecto, los niños y niñas vivieron y experimentaron el proceso de construcción de la paz en el aula y por fuera de ésta.

⁸ Los textos expositivos, además de leerse en el aula, eran llevados por los niños y niñas a sus hogares para ser leídos en familia junto con la Ranita Isabel.

Gráfica No. 6

¿Para qué sirve la paz?



En la Gráfica No.6, basada en las respuestas de los niños y niñas ante la pregunta ¿Para qué sirve la paz?, se muestra como en la entrevista inicial las categorías “no sé” con un 25%, “para nada” con un 6.25%, “para estudiar” con un 6.25% y “para que no se explote el planeta” con un 12.50% pasaron a obtener un porcentaje de 0% en la entrevista final; mientras que surgieron tres nuevas categorías, las cuales corresponden a “para ser felices” con un 12.50%, “para estar tranquilos” con un 6,25% y “para que todos seamos buenos en el país” con un 6,25%. Al finalizar el proceso, la mitad del grupo logró relacionar la importancia de la paz asumiendo su función como una solución frente a la problemática de la guerra. La movilización de las concepciones en esta categoría es el reflejo de los siete textos expositivos adaptados (ver Anexos), y las actividades lúdicas complementarias, que permitieron relacionar la información, y la interacción constante de los niños y niñas con el personaje Ranita Isabel (ver Anexo No.11).

Estas movilizaciones se pueden corroborar con testimonios de los niños y niñas como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla No. 6
Comparación de respuestas iniciales y finales

Pregunta	Entrevista inicial	Entrevista final
¿Para qué sirve la paz?	“piden disculpas y se hace la paz”	“para no hacer la guerra”
	Salomé (5 años 4 meses 15 días)	

En la Tabla No.6 se observa una respuesta inicial, que hace referencia a una acción que lleva a la paz, y en la respuesta final, se reconoce la paz como una solución a una problemática mundial. Los niños y niñas movilizaron en consecuencia otras concepciones como guerra y violencia, al interactuar con otros y los textos, permitiendo un diálogo de nuevos saberes.

Esta investigación se complementa con la observación realizada y lo registrado en los diarios de campo, que nos permitieron establecer cuatro categorías emergentes (ver Anexo No.11) que se vivenciaron durante todo el proceso de intervención didáctica:

- Relación de los niños, niñas y sus familias con el personaje Ranita Isabel
- Relación niño (as)-niño (as)
- Relación profesora-alumno-enseñanza
- Relación niños (as)-texto expositivo

8. Conclusiones

Los resultados de la presente investigación nos permiten concluir que:

- Posicionar la escuela como un espacio donde se privilegian los saberes y voces de los niños y niñas, permite que estos la reconozcan como un lugar para la escucha, la discusión y el diálogo de saberes, no sólo entre estudiantes sino entre maestros y alumnos. Es así como la relación entre maestras en formación y alumnos durante el proceso posibilitó identificar, a partir del diálogo permanente con los niños y niñas, las movilizaciones de las concepciones relacionadas con la paz.
- El proceso de intervención pedagógico-didáctica centrado en la lectura de textos expositivos, permitió a los niños y niñas reconocer y definir conceptos importantes abordados durante todo el proceso. Las diferentes estrategias de lectura y actividades complementarias posibilitaron a los niños y niñas construir nuevas concepciones que aludían a entender la paz como el antónimo de la guerra, y establecer la relación que tiene con otros conceptos como felicidad, convivencia, tranquilidad, y acciones como el diálogo y el cumplimiento de normas, siendo estas algunas de las temáticas expuestas en los textos leídos con ellos.
- La lectura de los textos expositivos se posicionó como mediadora entre los conocimientos de los niños, niñas y maestras, pues constantemente se contrastó el saber previo con los aprendizajes generados en cada intervención, y de esta forma se fortalecieron los procesos de interpretación textual durante cada actividad. El diálogo constante, no sólo entre la palabra escrita sino también entre saberes, experiencias y voces de estudiantes y maestras, permitió la confrontación de ideas y opiniones, ya que el tiempo de lectura se convirtió en un espacio para la reflexión, la escucha y el reconocimiento de los saberes de los otros por medio de la discusión con base en el texto; esto posibilitó una mayor comprensión, evidenciada en los

nuevos conceptos adquiridos por los niños y niñas durante el proceso de lectura, pues las palabras que generaban dudas se interpretaban y sus significados eran inferidos desde el contenido textual.

- Los textos expositivos se adaptaron a un lenguaje comprensible para el público infantil y con presentación en un formato estéticamente llamativo, con el objetivo de promover el interés de los niños y niñas a la hora de realizar el acercamiento a esta tipología textual. El uso de imágenes que ilustraban y complementaban lo escrito, permitió la generación de discusiones, debates y la formulación de preguntas. Las posibilidades didácticas que ofrecen estas para el trabajo educativo con niños y niñas que aún no han accedido a la lectura convencional, fueron indispensables en esta investigación puesto que facilitaron la comprensión textual, al estar cargadas de sentidos y significados referentes al contenido escrito.
- El uso de la entrevista semiestructurada facilitó el diseño del plan de lectura para indagar sobre las concepciones sociales relacionadas con la paz que tenían los niños y niñas del grado transición. Por lo cual este no solo se centró en el contenido de los textos expositivos sino que tuvo en cuenta los conocimientos previos de los niños y niñas; lo que nos permitió un acercamiento respetuoso y desde el reconocimiento a los saberes y vidas de ellos. Además posibilitó que los niños y niñas se ubicaran en un rol activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, posicionándose como constructores de conocimiento y paz, mediadores de conflictos y generadores de estrategias de diálogo entre pares.
- La experimentación del programa de lectura de textos expositivos para movilizar las concepciones de los niños y niñas relacionadas con la paz, fue una apuesta que permitió ver cómo esta tipología textual puede tener cabida dentro de los planes de estudio del grado transición, teniendo como requisito el uso de estrategias y materiales didácticos pertinentes para motivar y permitir la interacción entre sujeto, texto y contexto.
- El acercamiento de los niños y niñas a la lectura de los textos expositivos posibilitó reconocerlos como una fuente rica de información, puesto que en las últimas sesiones de intervención pedagógica, a pesar de que la mayoría no leían de manera convencional, lograron reconocer por medio del lenguaje oral la superestructura de los textos, y se acercaban con el objetivo de obtener información sobre la temática principal del texto.
- Dentro de las estrategias implementadas en este programa de lectura de textos expositivos se priorizó el diálogo activo entre niños-niñas, en donde se debatía, argumentaba y razonaba sobre el pensar propio y el del otro. Las conversaciones establecidas espontáneamente dentro del grupo de transición, a causa de la

lectura, posibilitaron la reflexión ante concepciones sociales relacionadas con la paz; una de ellas la norma. A través del intercambio de opiniones y saberes que eran compartidos en los momentos de la lectura y sus actividades complementarias, se logró transmitir lo que se entendía por norma, permitiendo así que los niños y niñas establecieran una relación entre sus saberes previos y la información que les otorgaba el texto, dando paso a la adquisición o reelaboración de significados, en donde a través del discurso, el dibujo y la escritura plasmaban la norma como algo que se debe cumplir, ya sea para no hacer sentir mal o herir a los demás o para no correr algún peligro; a su vez, a través de estas actividades se reflejó la comprensión de la importancia de las leyes o normas para la construcción de la paz, tanto en el aula escolar como en la sociedad en general.

9. Recomendaciones

La presente investigación nos permite reconocer algunos aspectos importantes para el trabajo con niños que aún no han accedido a la hipótesis alfabética:

- La ejecución del programa de lectura, además de proponer el texto expositivo como un material útil en los procesos de aprendizaje de nuevos conocimientos en la infancia, también posibilita reflexionar sobre la importancia que tiene la promoción del uso de la diversidad textual dentro de los procesos educativos. Esto se puede afirmar ya que los niños y niñas en las últimas sesiones del proceso de intervención pedagógica demandaban el uso de otra tipología textual.
- Es necesario conocer y escuchar las diferentes opiniones de los niños y niñas, y generar discusiones con base en la información que brinda cada texto, pues permite que ellos y los maestros asuman como propio lo leído a partir de la relación dialógica entre el saber cotidiano y lo expuesto en el texto; situación propicia para que los niños y niñas construyan su conocimiento sin la intervención del maestro.
- Los programas de lectura deben tener un componente lúdico y materiales didácticos que permitan resignificar la información del texto, para ser comprendida de forma significativa y acercar a los niños y niñas al texto y a su contenido, y por ende a nuevos y diversos conocimientos.
- Es fundamental implementar diferentes estrategias de lectura para la comprensión de textos expositivos con niños y niñas que aún no han accedido a la lectura convencional, para promover la motivación y contribuir a la construcción de conocimiento. Dentro del programa de lectura se utilizaron distintos materiales didácticos, entre ellos algunas paletas que personificaban las temáticas de los textos expositivos; estas

contribuyeron significativamente en el proceso, ya que muchos de los niños y niñas lograban recordar la información contenida en el texto, al verlas de nuevo. Por tanto, es necesario planear estrategias creativas y llamativas para el alumno, que capten su atención y generen aprendizajes significativos que contribuyan a la movilización y/o transformación de concepciones sociales.

- Incorporar dentro del programa de lectura de textos expositivos un personaje simbólico y atractivo para los niños y niñas, como lo fue Ranita Isabel, permitió observar las múltiples situaciones que contribuyen a potenciar las actividades de lectura, convirtiéndolas en un asunto significativo. Este tipo de estrategias pueden ser utilizadas para involucrar a las familias en el proceso de educación de sus hijos e hijas, pues no solo el entorno escolar es el responsable de la formación, el hogar también puede ser un espacio de aprendizaje importante para los niños y niñas.
- La mayoría de textos expositivos no son elaborados para el público infantil, por lo que es necesario adaptarlos o producirlos de manera creativa e intencionada para su uso en el aula.

10. Preguntas o proyección de la investigación

El trabajo investigativo ofrece nuevas posibilidades para seguir indagando y pensando en la lectura de textos expositivos como una herramienta para construir conocimiento y fortalecer las experiencias de los niños y niñas, además de hacer reconocer la importancia del uso de diferentes tipologías textuales. Por lo cual a continuación enunciamos algunas preguntas que surgieron después del proceso,

- ¿La lectura de diferentes tipologías textuales, a comparación de la implementación de una sola, puede ser más efectiva en la movilización de las concepciones sociales de los niños y niñas?
- ¿Qué criterios de selección poseen los maestros de preescolar al elegir los materiales de lectura para leer con los niños y niñas y cuáles son sus implicaciones?

Referencias Bibliográficas

Álvarez, B., y Moreno, M. (2014). *La confrontación pautada Una estrategia didáctica para dinamizar los procesos de construcción de la lectura y escritura en niños de transición y primero* (tesis de pregrado).

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado el 4 de abril del 2015, de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/249/1/CA0346.pdf>

Arbeláez Gómez, M.C. (2002) Las representaciones mentales. [En línea] *Revista de ciencias humanas*, (29). Recuperado el 24 de mayo de 2015, de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev29/arbelaez.htm>

Asociación Internacional de Lectura. (2003). Nuevas orientaciones para la enseñanza de la lectura. *Lectura y Vida*. 24(1). Recuperado el 14 de septiembre del 2014, de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n1/24_01_Asociacion.pdf

Araya, S. (2002). Cuaderno De Ciencias Sociales 127. *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. FLACSO: Costa Rica. Recuperado el 15 de abril de 2015, de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>

Bastidas J.A., Muñoz G., Gómez M., y Arciniegas M. (2009). *Si hoy me leen un cuento mañana mi mundo será diferente*. Pasto, Colombia: Universidad de Nariño,

Cano, Á., Nieto, E. (2006). *Programación didáctica y de aula: de la teoría a la práctica docente*. Ediciones de la Universidad de Castilla, La Mancha. Recuperado el 29 de mayo de 2015, de <https://books.google.com.co/books?id=Nu7fYk4YvrAC&pg=PA224&dq=la+creatividad+del+maestros+en+el+aula&hl=es-419&sa=X&ei=Uc1rVbuABi9ggTvtYHYCQ&ved=0CBwQ6AEwAA#v=onepage&q=la%20creatividad%20del%20maestros%20en%20el%20aula&f=false>

Castedo, M., Molinari, M. C. y Tarrío, M. Colaboradores: Santoro, M., Cavalieri, G., Zingoni, A (1996). La función alfabetizadora de la escuela, hoy, doc. N° 1/96. Dirección de Educación Primaria de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata. Recuperado el 18 de abril de 2015, de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/areascurriculares/lengua/1996funcionalfabetizadora.pdf>

Castorina, J. A. y Lenzi, A. M. (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa.

Castro C., Claudia C. y Céspedes G., Nelly Y. (2009). *Concepciones de los estudiantes de grado octavo sobre el concepto de semejanza*. [En línea] Universidad Sergio Arboleda, Grupo de investigación en educación y pedagogía. Recuperado el 19 de octubre 2014, de <http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/invedusa/aprendizaje-matematicas.htm>

Cubero, R. (1989). *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla: Díada Editora S.L.

Cunningham, Anne E. y Stanovich, Keith E. (2007). *Los efectos de la lectura en la mente*. [En línea] Centro de Estudios Públicos (CEP), N° 108 (primavera, 2007). Recuperado el 19 de octubre 2014, de http://www.cepchile.cl/dms/archivo_4061_2169/r108_cunningham_lectura.pdf

Da Ponte, J. P. (1999). *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros*. Universidad de Lisboa, Portugal. Recuperado el 5 de agosto de 2015, de [https://www.academia.edu/8708288/Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formaci%C3%B3n de maestros](https://www.academia.edu/8708288/Las_creencias_y_concepciones_de_maestros_como_un_tema_fundamental_en_formaci%C3%B3n_de_maestros)

Domingo, J. (2011). Capítulo I: Escribir, Capítulo II: Leer. *Escribir y Leer. Con los niños, los adolescentes y los jóvenes. Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos* (pp. 31-37 y 39-46). México: Océano.

El país con menos analfabetas en el 2018. (16 de septiembre de 2014). *El Tiempo*. Recuperado el 17 de abril del 2015, de <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/analfabetismo-en-colombia/14545615>

Fabbri, M. y Pinto, M. (2003). *Cómo trabajar el texto expositivo: Una propuesta para interrelacionar lectura, oralidad y escritura*. *Revista Lectura y vida*. 24(1). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n1/24_01_Fabbri.pdf

Farstrup, A. (1992). Contexto socio-cultural de la alfabetización: dimensiones sociales y educacionales de la alfabetización. Este trabajo transcribe una de las conferencias centrales del *Tercer Congreso Latinoamericano de Lectoescritura*, organizado por *Lectura y Vida*, entre el 11 y el 14 de septiembre de 1991. Recuperado el 17 de abril del 2015, de https://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BkIACD/Interamer/Interamerhtml/Rodr38html/Rod38_Fars.htm

Feo, E. (2010). *El cuento como estrategia pedagógica para generar aprendizajes significativos en los procesos de lectura en el grado primero de la institución educativa San Luis Sede* (tesis de pregrado). Universidad de Amazonia, Florencia Caquetá, Colombia. Recuperado el 31 de octubre 24, de <http://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/5.+EL+CUENTO+COMO+ESTRATEGIA+PEDAGOGIC+A+PARA+GENERAR+APRENDIZAJES+SIGNIFICATIVOS+EN+LOS+PROCESOS+DE+LECTURA+EN+EL+GRADO+PRIMERO,+DE+LA+INSTITUCI%C3%93N+EDUCATIVA+SAN+LUIS+SEDE.pdf>

Ferreiro, E. (2003). *Los niños piensan sobre la escritura* [CD-Rom]. México: Editorial Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2003, septiembre 29). Entrevista con Nora Veiras. Recuperado el 18 de abril de 2015 de http://www.avizora.com/publicaciones/reportajes_y_entrevistas/textos/emilia_ferreiro_entrevista_004_2.htm

Fonseca L., A., Ramos M., F., Flores A., V., Fonseca L., J., Jara T., F., Guillén, S. (2009). Los esquemas mentales y su influencia en la capacidad para resolver problemas de aprendizaje por estudiantes de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco 2001. [En línea] *Revista IIPSI Facultad de Psicología*. Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Perú. Recuperado el 10 de agosto de 2015, de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v12_n2/pdf/a11v12n2.pdf

Fuenmayor, G., Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA 9* (Mayo-Agosto). [En línea] Recuperando el 25 de septiembre de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118859011> > ISSN 1317-102X

Fuentes, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la historia. Enseñanza de las Ciencias Sociales: *Revista de investigación*, (3), pp. 75-83. [En línea] *Histodidáctica*. Recuperado el 25 de octubre 2014, de <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/viewFile/126194/189968>

Gambrell, L. (2004). El papel de la conversación en el aula. *Lectura y vida*, 25(4). Recuperado el 3 de octubre de 2014 de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n4/25_04_Gambrell.pdf

Gil-García, A., y Cañizales, R. (2004). Herramientas pedagógicas para la comprensión del texto expositivo. *Lectura y Vida*. 25(3). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n3/25_03_Gil.pdf

Giordan, A., y De Vecchi, G. (1995). *Los orígenes del saber, de las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Diada.

Gómez, J. H. y Ramírez, P. (2000). *La representación Infantil del mundo social en el aula de clase: Las nociones sociales*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá- Colombia.

Goodman, K. S. (2002). El Proceso de Lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez (compiladoras). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). México, Editorial Siglo XXI. Recuperado el 4 de abril del 2015, de <https://books.google.com.co/books?id=Fk36LAU4wwc&pg=PA13&dq=EL+PROCESO+DE+LECTURA:+CONSIDERACIONES+A+TRAV%C3%89S+DE+LAS+LENGUAS+Y+DEL+DESARROLLO&hl=es-419&sa=X&ei=MacyVZ2EEsygNrX4gcAD&ved=0CBoQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false>

González, F. (1916). *Pensamientos de un viejo*. Herederos de Fernando González Ochoa. Quinta edición: abril 2007. Medellín-Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT

González, A.; Matute, E.; Zarabozo. (2007). La influencia de la "voz del autor" en la comprensión de textos expositivos. Una experiencia con niños de 5o grado de primaria. *Lectura y Vida*. 28(2), pp. 44-55.

Goyes, A.C (2012). Comprensión y producción de textos. Procesos y estrategias de lectura y escritura. Documento N° 38. Bogotá.

Hernández, C; Mockus, A; Granes, J; Charum, J y Castro, M (1987). Lenguaje y calidad de la educación. *Educación y cultura*, (2), pp. 60-70.

Hurtado, R. (1998). *La lengua viva una propuesta constructivista para la enseñanza de la lectura y la escritura en niños y niñas de educación preescolar y básica primaria*. Medellín- Centro de Pedagogía Participativa.

Hurtado, R., Serna, D. y Sierra L.M (2002). Promoción y cualificación de la lectura. *Revista lenguaje y escuela*. (1) abril-mayo, pp. 97-127

Hurtado, R., Serna, D. y Sierra L (2003). Lectura y escritura en la infancia: *Estrategias pedagógicas para facilitar su construcción*. Medellín: Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana

Hurtado, R (2014, septiembre). Materiales de lectura. En *undécimo encuentro regional sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la infancia*. Medellín- Colombia

Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana, siglo XXI.

Lacolla, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. En: *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa 1(3)* (Julio-Diciembre). [en línea] Recuperado el 15 de abril de 2015, de <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf>.

Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Santa Fé de Bogotá, D.C, 7 de junio de 1998. Recuperado el 4 de marzo de 2015 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

Molina, Á. (2001). Leer y conversar sobre los cuentos favoritos: la lectura dialógica en la alfabetización temprana. *Lectura y vida*, 22(1). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Molina.pdf

Moreno, I. (2004). *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid

R. De Moreno, E. A. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. FOLIOS: *Revista de la facultad de humanidades*. Universidad Pedagógica Nacional (16), pp. 121-151.

Ogle, D. (2001). Cómo apoyar la participación activa en la lectura de textos expositivos. *Lectura y Vida*. 22(4). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n4/22_04_Ogle.pdf

Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó

Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media (2011). Bogotá, Colombia. Ministerio de Educación Nacional.

Pozo, J. I. (1997). *Teorías Cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata. S.L. 1997 Reimpresión

Pozo, J. I. (2000). Concepciones de aprendizaje y cambio educativo. *Ensayos y experiencias* (33), Mayo/Junio, pp. 4-13. Recuperado el 21 de abril de 2015, de <https://books.google.com.co/books?id=m26hRwWLFjEC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Pozo, J. I. & Carretero, M. (1987). Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿Qué cambia en la enseñanza de la ciencia? *Infancia y Aprendizaje* (38), Junio, pp. 35-52

Pozo, J. I.; Pérez, M. P.; Sanz, Á. & Limón, M. (1992). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas. *Infancia y Aprendizaje* (57), Enero, pp. 3-21.

Quintana, H. (s.f). *La comprensión lectora*. Recuperado el 24 de abril del 2015, de <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=394>

Ramírez, M. T y Téllez, J.P. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Recuperado el 17 de abril del 2015, de <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>

Sánchez, J. (2007). *Saber escribir*. Bogotá, Colombia: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.

Sánchez, A.; Romanutti, G.; Borzone, A. (2007). Leer y escribir textos expositivos en primer grado. *Lectura y Vida*. 28(1). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n1/28_01_Sanchez.pdf

Solé, I. (1996). Estrategias de la comprensión de la lectura. *Lectura y Vida*. 17(4). Recuperado el 1 de mayo de 2015, de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1141-estrategias-de-comprension-de-la-lecturapdf-Vd3sn-articulo.pdf>

Tonucci, F. (2011). *Los niños nos miran*. Bogotá- Colombia. Editorial GRAO. Edición: Cooperativa Editorial Magisterio- Espiral asociados S.A.S.

Un plan global de lecturas para un IES (s.f). Recuperado el 4 de abril del 2015, de http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/unplanglobaldelecturasparaunies11_montesinos.pdf

Vergara, A. E.; Balbi, M. N. & Schierloh, S. B. (2010). La narrativa en la enseñanza de la historia en el jardín: Una experiencia de investigación participativa e interdisciplinaria. *Lectura y vida*. 31(1). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Vergara.pdf

Anexos

Anexo No. 1: Estado del arte

Un primer artículo a resaltar, es “Leer y conversar sobre los cuentos favoritos: la lectura dialógica en la alfabetización temprana” de Molina, publicado en la revista lectura y vida en el año 2001. En éste, la autora describe un estudio de caso longitudinal que indaga por cómo se da la evolución temprana de la lectoescritura, a través de la lectura dialógica de cuentos en la alfabetización en los primeros años de vida. Para ello, desde 1989 hasta 1995 Molina investigó el origen y la transformación de la participación de su hija Adriana en sesiones de lectura oral de cuentos. La investigadora comenzó a mostrar libros de cuentos y a describir láminas a la niña desde que ésta tenía cuatro meses. A los ocho meses, empezó a leerle libros en voz alta. Luego, cuando Adriana tenía dos años se inició la grabación de las sesiones de lectura oral cuando ella ya repetía el texto que se le leía.

A partir de todo esto, se realizó el análisis de las diferentes intervenciones de Adriana, lo cual se enfocó en aspectos como: sus primeras intervenciones en repetición del texto, orden evolutivo de las diferentes modalidades dialógicas globales y particulares que se presentaron entre el año y medio de edad y los dos años y siete meses.

Así pues, la investigación permitió llegar a ciertos hallazgos significativos. Uno de estos es que la lectura dialógica puede ser considerada como un antecedente fundamental de la lectura convencional, ya que con Adriana se pudo observar que este tipo de lectura y las modalidades de interacción dialógica se derivaron en un acto de comprensión temprana de la lectura en el cual se otorga significado a lo que escuchaba, a la vez que se daba un “intercambio social de mensajes inherentes a la lectura; y en una construcción temprana de conceptos sobre el lenguaje escrito que son precursores de la lectura convencional” (Molina, 2001, p. 6) . En este estudio se muestra que el proceso de aprendizaje de la lectura inicia desde la infancia, y que a su vez, resulta significativo el diálogo en la lectura oral de cuentos. Es así, como los hallazgos de cierta forma “sustentan la postura vigotskiana sobre el papel del lenguaje escrito y la lectura oral como mediatizadores del pensamiento y de la lectura emergente en la niñez temprana.” (Molina, 2001, p. 6).

Un segundo artículo rastreado de la revista lectura y vida es Cómo trabajar el texto expositivo. Una propuesta para interrelacionar lectura, oralidad y escritura de Fabbri y Pinto en el 2003, en el cual exponen el resultado de una investigación con relación al uso de un material de lectura mediante la implementación de un proyecto, cuyo objetivo principal era promover el proceso de escritura por medio de la reflexión acerca de la producción textual como un proceso donde se estructura la información en la medida que se tenga en cuenta el conocimiento acerca de lo que se va a escribir y a quién irá dirigido el texto.

La investigación tuvo lugar en el año de 1999 con los estudiantes de primer grado de un colegio de la ciudad de Neuquén- Argentina. El proyecto de lectura que se llevó a cabo durante cinco meses, puso como eje central la lectura, la cual se constituye como base para la producción de textos escritos y orales, así mismo, la interrelación entre lectura, escritura y oralidad sería el fundamento para la creación final de los textos, de los cuales los lectores principales serían todos los alumnos del colegio.

En cuanto a los resultados de la investigación, la mayoría afirmaron la riqueza que posee la lectura de textos -en este caso expositivos- para la comprensión y avance en los conocimientos de los estudiantes correspondientes a la producción textual con relación a la oralidad y la lectura. Como lo expresan las autoras “Esta modalidad de enseñanza, centrada en la actividad directa con los textos, permitió concretar un aprendizaje significativo y relevante, lograr un nuevo sentido del aprender e instalar en los alumnos una nueva actitud ante la lengua” (Fabbri y Pinto, 2003, p. 9). Es así como se afirma que la lectura sirvió de base para la producción escritural; las actividades permitieron desarrollar en los alumnos estrategias para la comprensión de la estructura profunda del texto, en cuanto a la escritura basada en estrategias permitió avanzar en las actitudes adoptadas por los alumnos para la producción textual, entendiéndose no como la mera captura y relleno de hojas sin permitirse releer o revisar lo escrito, sino como una actividad consciente donde la oralidad planificada posibilitó establecer en los estudiantes la necesidad de tener presente al receptor.

El tercer artículo titulado “El papel de la conversación en el aula” de Gambrell, reseñado de la misma revista y publicado en el 2004, argumenta la importancia de la palabra hablada y el pensamiento de los niños en la apropiación y comprensión de los textos. La investigación parte del presupuesto de que la conversación de los estudiantes, tomando como base diversos textos, permite además de una mayor comprensión, la reflexión y el acercamiento placentero a la lectura y la escritura. La propuesta de trabajo para los maestros es partir de la premisa que sugiere “los debates basados en un texto constituyen una actividad de alfabetización, donde los alumnos construyen el sentido o consideran posibles interpretaciones con el objetivo de llegar a una comprensión más profunda del texto” (Gambrell, 2004, p.1).

La autora presenta algunas recomendaciones a maestros que pretenden planificar discusiones en el aula. Afirma que el docente debe entender que el aprendizaje desde la conversación en el aula parte de darle la importancia a la palabra de los niños, por lo tanto, es necesario que se proponga promover espacios y oportunidades donde los estudiantes hablen sobre las lecturas; y así posicionarse como un mediador para el debate y motivador de las preguntas suscitadas en el diálogo entre pares.

En este sentido, el aprendizaje de la lectura se ve enriquecido por las ideas de los demás compañeros, partiendo del diálogo como pilar fundamental de la comprensión textual y contextual. Con respecto a esto la autora termina diciendo que,

El aprendizaje es estimulado cuando a los alumnos se les da la posibilidad de hablar sobre sus ideas y responder acerca de las ideas de los otros (Mercer, 1993). Kucan y Beck (2003) sugieren que las conversaciones en pequeños grupos ayudan a que los alumnos se comprometan, intelectualmente, con el texto. Su conclusión afirma que, para que los alumnos mejoren su nivel de reflexión acerca del texto, necesitan participar en debates y conversaciones con los demás (Gambrell, 2004, p.2)

El cuarto artículo que corresponde a “Los efectos de la lectura en la mente” de Cunningham y Stanovich, se halló en la base de datos del Centro de Estudios Públicos, entre reseñas de estudios chilenos del año 2007. En este, se muestran los resultados obtenidos de investigaciones centradas en los efectos que tiene la cantidad de lectura que realizan los estudiantes en el desarrollo de las estructuras cognitivas. Todo el estudio concluyó que se deben propiciar espacios de lectura a los niños sin importar su nivel de logros, ya que a todos de alguna u otra manera les será

beneficioso, debido a que sus habilidades cognitivas pueden ir mejorando a medida que se les proporciona acercamientos desde edades más tempranas al mundo de la lectura.

En este artículo se plantea como uno de los efectos positivos que tiene la lectura sobre el ámbito cognitivo es la contribución al enriquecimiento del vocabulario de los niños, pues en la indagación del estudio se veía que quienes leían más poseían mayor acercamiento a nuevas palabras. En los estudios experimentales se realizaron dos pruebas para medir la cantidad de lectura en adultos y en niños, (esta última es la que se retoma por ser pertinente para efectos de esta investigación).

Dicho estudio se llevó a cabo con niños de cuarto, quinto y sexto año básico, en donde se examinó si la cantidad de lectura contribuía a la explicación de las diferencias en la adquisición del vocabulario. Para esto, se aplicó una prueba de medición denominada Prueba de Reconocimiento de Títulos (PRT). Con la prueba se pretendía obtener un índice de las diferencias relativas en cantidad de lectura de los niños fuera del aula de clase, por lo tanto, se hizo una selección de títulos de libros que no estuvieran dentro del plan de estudio de la escuela en donde se realizó esta investigación.

Este índice nos permite preguntar qué efectos tiene la cantidad de lectura (más que la comprensión de lectura y capacidad general para decodificar palabras) en la inteligencia, el vocabulario, el deletreo y los conocimientos generales de los niños. En resumen, nos permite hacer la pregunta: ¿Puede la lectura, en sí misma y por sí misma, afectar la calidad de nuestra mente? (Cunningham y Stanovich, 2007, p.216)

A partir de esto, se concluye que dicho volumen de lectura predice de cierta forma las diferencias en vocabulario y conocimiento, por lo cual se cree “que la cantidad de lectura no es simplemente un indicador indirecto de habilidad, sino que es, en realidad, una fuente potencialmente separable e independiente de diferencias cognitivas.” (Cunningham y Stanovich, 2007, p.216).

La quinta investigación seleccionada corresponde al libro titulado “Si hoy me leen un cuento mañana mi mundo será diferente” de Bastidas, Muñoz, Gómez y Arciniegas publicada por la Universidad de Nariño de Pasto en el año 2009. Esta tenía como objetivo mostrar los cambios que surgen en el desarrollo de la lectura y la escritura en cuatro niños y cinco niñas que oscilaban entre los dos y los cinco años de edad, a través de la lectura de cuentos infantiles. El trabajo se realizó con la colaboración de las familias de los niños a quienes debían leer cuentos todas las noches teniendo presente algunas sugerencias dadas, tales como: responder sus preguntas con tolerancia; la elección de los cuentos debía ser por parte de los pequeños (poseían ciertas opciones, ya que el grupo de investigación fue el que los seleccionó y obsequió a los participantes de este proceso); la lectura del cuento debía de realizarse las veces que el niño quisiera.

En este proceso los investigadores realizaron cuatro entrevistas donde intentaban indagar por asuntos de los efectos que iba teniendo la lectura sobre algunos aspectos en específico. Uno de ellos se enfocó en el desarrollo del lenguaje, en donde se indagaba por los avances en pronunciación, vocabulario y habilidad oral. Y ante ello, al entrevistar a los familiares que colaboraron en este estudio se determina que la lectura tiene efectos en diferentes aspectos:

Con el solo hecho de brindar a sus niños (15) minutos diarios leyendo e interactuando con ellos, ya se les brindará los beneficios maravillosos y sorprendentes que produce la lectura de cuentos infantiles en diversos aspectos cognoscitivos, afectivos, socioculturales y desde luego lingüísticos, específicamente en el desarrollo y aprendizaje del lenguaje (Bastidas et al., 2009, p.251)

Desde un inicio, esta investigación estuvo enfocada en observar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura antes de ingresar al ámbito escolar, lo cual permitió concluir que la lectura contribuye a cimentar las bases para dicha adquisición de lo convencional. Además de esto, se identificaron unos beneficios adicionales de la lectura de cuentos infantiles; estos se enmarcan en varios tópicos: aspectos cognitivos, afectivos, reconocimiento de valores y estrategias de lectura. Al igual, que se notó que algunos de los niños mejoraron su capacidad para establecer relaciones sociales, pues utilizaban como tema de conversación los cuentos leídos en las noches.

Un sexto artículo referenciado de la revista *Lectura y vida* es *La narrativa en la enseñanza de la historia en el jardín*. Una experiencia de investigación participativa e interdisciplinaria publicado en el año 2010, como resultado de una investigación realizada por Vergara, Balbi y Schierloh en un preescolar de la escuela provincial Evaristo Carriego de la ciudad de Paraná, Argentina. Esta tenía como objetivo analizar algunos conceptos que poseían los niños relacionados con la historia por medio de la narrativa. De acuerdo a Vergara, Balbi y Schierloh (2010) la investigación se sustentó en la premisa de que el discurso narrativo apoyado en el uso de las imágenes permite el acercamiento a conocimientos históricos; y a su vez fue justificada en la idea de que las prácticas escolares para la enseñanza de la historia se desarticulan por completo del presente en el que están sumergidos los niños.

El trabajo de investigación tuvo un enfoque interdisciplinar donde se retomaron teorías propias de la lingüística, la psicología cognitiva y la didáctica de la historia. Al igual, dentro de esta se consideró que los niños estructuran su pensamiento con respecto a los contenidos de historia más fácilmente cuando se hacía uso de la narración como estrategia didáctica. Por ende,

Todo niño incorpora rápidamente los esquemas del discurso narrativo tanto por medio de la narración natural desarrollada en la comunicación, en su entorno, como de la repetida costumbre de escuchar cuentos. Al hacerlo, comprende que narrar es una técnica habitualmente utilizada “por las personas para hablar sobre el mundo real o para imaginar mundos posibles” (Colomer, 2005, p.72, como se citó en Vergara, et al., p.2)

Las actividades realizadas con los niños consistían en secuencias didácticas divididas en cuatro momentos. El primero, enfocado al uso de estrategias para despertar el interés de los niños a partir de sus conocimientos previos acerca del acontecimiento histórico a trabajar; en el segundo se narraba de forma oral el hecho histórico acompañado de imágenes; el tercer momento o renarración constaba de una reconstrucción oral de los hechos por parte de los niños y en el cierre se hacía la socialización de lo aprendido y la construcción de una línea histórica.

En cuanto a los hallazgos de la investigación, estuvieron orientados a reafirmar el objetivo, es decir, confirmaron que el relato narrado y la reconstrucción oral de los niños de éste favorecen el acercamiento a conocimientos históricos. Como lo explican los autores,

(...) deseamos rescatar que el relato histórico se muestra como un instrumento apto para aproximar a los niños a algunas concepciones de la realidad que, además de ser básicas para pensar la historia y las ciencias sociales, resultan relevantes para la formación de futuros ciudadanos reflexivos (Vergara, et al., p.10)

El séptimo artículo a referenciar, corresponde a una tesis de grado denominada *El cuento como estrategia pedagógica para generar aprendizajes significativos en los procesos de lectura en el grado primero de la institución educativa San Luis Sede*, realizada por Feo del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad de Amazonía de Florencia Caquetá, en el año 2010. En esta se pretendía hallar soluciones para garantizar la mejora de los niños en temas como la fluidez de lectura, la comprensión, el análisis, la interpretación y otros aspectos que según la autora, sino se tratan de corregir pueden influir negativamente en el proceso de desarrollo de las áreas del conocimiento. Para ello, el modelo investigativo implementado fue la investigación acción y a su vez se utilizó el cuento como estrategia

pedagógica en veinticinco niños del grado primero que oscilaban entre los seis y siete años de edad, para fomentar la interpretación, la argumentación y la habilidad propositiva “que los niños debían de acreditar, convirtiéndolo en una experiencia significativa que constituirá a un punto de partida para la formación continua del estudiante y que contribuyera a lograr la calidad lectora (...)” (Feo, 2010, p. 18).

A modo de conclusión, dicha investigación mostró que la implementación del cuento como estrategia pedagógica contribuyó al mejoramiento de los estudiantes en el desarrollo de los procesos de lectura, pues su capacidad de atención y concentración aumentó, al igual que su interés por el aprendizaje. De igual forma se notó un progreso en las competencias en lengua castellana; y de esta forma se potenciaron y fortalecieron los procesos de lectura con actividades significativas realizadas a través de los cuentos.

La octava investigación reseñada es una tesis de grado, que se titula *La lectura en el aprendizaje significativo del área de lengua y literatura de los alumnos de la segunda etapa de educación básica de la escuela básica Santa Rosa*, realizada por Lugo, de la Universidad Nacional Abierta de Churuguara-Venezuela, en el año 2002, para optar por el título de Licenciada en Educación Especial mención: dificultad para el aprendizaje. Dicha investigación tuvo como objetivo “determinar la lectura en el Aprendizaje significativo del área de lengua y literatura de los alumnos de la segunda etapa de la educación básica de la escuela básica Santa Rosa, municipio de Petit del estado Falcón” (Lugo, 2002, p.6), la cual se realizó con treinta y dos alumnos de la segunda etapa de educación primaria. Esta se basó en la teoría de aprendizaje de Ausubel, al igual que la teoría sociocultural de Vygotsky y la de Goodman denominada teoría del proceso integral de la lectura.

Una de las conclusiones a las que llega el estudio es que la lectura se constituye como uno de los procesos más fundamentales en el proceso educativo, ya que brinda el ingreso del alumno “al mundo del saber y el acceso al conocimiento: sino leemos no podemos actualizar conocimientos, ni recrearnos e informarnos” (Lugo, 2002, p.54). Es así, como los resultados mostraron que las estrategias que implementan los docentes son un puente para que los estudiantes obtengan un aprendizaje significativo, no exclusivamente en el área de lengua y literatura sino en general.

En cuanto a la construcción y movilización de las concepciones sociales en los niños se revisaron diferentes investigaciones que dan cuenta del lugar que se le da o se le debe dar a éstas dentro de la escuela. A continuación se muestran las cinco seleccionadas por su pertinencia para el estado del arte de esta investigación, debido a que en ellas se les da prioridad a las concepciones de los niños y niñas y se evidencia la transformación de éstas por medio del uso de estrategias pedagógicas y didácticas usadas desde las ciencias naturales, las matemáticas y las ciencias sociales.

La investigación *Concepciones de los estudiantes de grado octavo sobre el concepto de semejanza de Castro y Céspedes* de la Universidad Sergio Arboleda, para optar al título de Magíster en Docencia e Investigación Universitaria en el año 2009, es el noveno documento reseñado. Esta se llevó a cabo en el Colegio Cardenal Sancha, de la ciudad de Bogotá con setenta estudiantes del grado octavo entre los doce y catorce años de edad. El trabajo consistió en un estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geometría escolar específicamente sobre el concepto de semejanza, basado en las concepciones que tenían los estudiantes de ella y la posibilidad de la transformación de estas a partir de una propuesta de enseñanza.

Con la propuesta se diseñó un pretest y un postest para evaluar las concepciones de los estudiantes, implementados antes y después del plan de enseñanza respectivamente. Luego de la aplicación del postest “se encontró que los estudiantes alcanzaron un nivel más alto en la comprensión del concepto de semejanza, pues se evidenció su capacidad para enfrentar situaciones de carácter operacional y de transformación geométrica.” (Castro y Céspedes, 2009, p. 57)

Para hablar del lugar de las concepciones en la enseñanza de las matemáticas se sustentan en los planteamientos de Pérez y Guillén (2006), en la investigación Estudio exploratorio sobre creencias y concepciones de profesores de secundaria en relación con la geometría y su enseñanza, donde exponen que,

Conocer creencias y concepciones sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje permitirá tener alguna visión sobre cómo los profesores entienden y llevan a cabo su trabajo en las aulas; por otra parte, se presenta la necesidad de realizar investigaciones que permitan incidir en la mejora de la enseñanza de la geometría en los niveles escolares. (Castro y Céspedes, 2009, p.16)

Una de las conclusiones más importantes del trabajo y que las autoras la presentan como invitación para los maestros, es “la necesidad de hacer la intervención desde la concepción y el concepto de semejanza con el fin de determinar una estructura de pensamiento encadenada que genere procesos completos de acomodación y asimilación, en los estudiantes” (Castro y Céspedes, 2009, p. 61)

El décimo artículo, es el resumen de la tesis doctoral realizada por Fuentes y dirigida por Prats, de la Universidad de Barcelona-España, publicada en el año 2004 y titulada Concepciones de los alumnos sobre la historia. En la investigación se buscaba conocer las percepciones de los alumnos sobre la historia.

Fuentes (2004) afirma que son pocas las investigaciones donde se pone en el centro del proceso a los estudiantes, por lo tanto considera que desde su investigación y otras correspondientes a procesos educativos se debe poner como eje transversal y autor central del aprendizaje la formación del alumno. En este sentido, afirma que es menester en el campo disciplinar de la historia partir de las concepciones que ellos han construido sobre ésta; lo cual servirá de base para el diseño didáctico de los procesos de enseñanza y espacios de aprendizaje realmente significativos. La autora explica que,

(...) los intentos más válidos que se acercan al conocimiento de dichas percepciones, se han estado perfilando fundamentalmente, desde el campo de la psicología, centrándose en aspectos sobre la comprensión de temas específicos como la causalidad, empatía o temporalidad. Aunque la valía de estos trabajos es innegable, queda todavía una gran área de conocimiento por investigar, relacionada con las reflexiones sobre la educación recibida, la didáctica de aula, y la analogía que establecen ambas con la visión de la historia que presentan los alumnos. (Fuentes, 2004, p. 75)

Fuentes (2004) explica que la información se analizó y clasificó con tablas de frecuencia, correspondientes a las preguntas y los objetivos de la investigación, a la vez que se establecieron dos puntos de partida, la mirada que tienen los alumnos de la historia como campo de conocimiento y la que tienen de la historia como materia escolar, del primer punto se estableció que los estudiantes asocian la historia con acontecimientos y conocimiento pasado; y del segundo encontraron que se reconoce el papel del profesor y la línea de enseñanza y aprendizaje, con contenidos y esquemas donde los alumnos son solo receptores de la información.

El onceavo artículo es de la revista infancia y aprendizaje de Madrid, Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿Qué cambia en la enseñanza de la ciencia? de Pozo y Carretero publicado en el año 1987. Se plantean algunos modelos o teorías psicológicas para que los alumnos comprendan la ciencia, partiendo de la teoría de las operaciones formales de Piaget. Uno de los interrogantes era el nivel operatorio de los estudiantes (concreto o formal), pero encontraron que en los últimos años se evidenció que para hablar de la comprensión de las ciencias se hace referencia a las concepciones espontáneas o preconceptos, que suelen ser frecuentemente erróneos.

En el artículo se analiza el pensamiento formal de los alumnos y se parte de la idea de que las concepciones espontáneas surgen en la cotidianidad del ser humano. Por lo tanto, Pozo y Carretero (1987) afirman que es imposible

encontrar un manual o actividades educativas preestablecidas y diseñadas para generarlas, sino que es en el diálogo de los niños y adolescentes con la realidad donde se construyen. En este sentido entienden las concepciones espontáneas como “(...) construcciones personales del alumno, proceden de su propia actividad intelectual y no son una adquisición que proceda directamente de su medio cultural o educativo, (...) son el producto característico de las actividades de descubrimiento intelectual del alumno”. (Pozo y Carretero, 1987, p.43)

A modo de conclusión los autores realizan una fuerte crítica a la enseñanza tradicional, e invitan a pensar en la enseñanza receptiva que se mantiene dentro de posiciones constructivistas y se acompaña de ejercicios de descubrimiento y consolida los conceptos adquiridos.

La doceava investigación se encuentra consignada en el libro *La representación infantil del mundo social en el aula de clase: Las nociones sociales*, publicado en el año 2000 como resultado de una investigación realizada en la ciudad de Bogotá, que inició en el año 1997 a cargo de los profesores Gómez y Ramírez. Según Gómez y Ramírez (2000) el objetivo principal de la investigación era explorar las nociones sociales correspondientes al dinero, la familia y la nación que tenían los niños, y dar cuenta de una caracterización de estas para hacer un esbozo desde las implicaciones pedagógicas y curriculares de lo que significaría establecer una propuesta de trabajo en la escuela, respecto a la construcción del conocimiento social. La población que participó en la investigación estaba conformada por dos grupos de estudiantes de la escuela pedagógica experimental (EPE), el primero formado por veintitrés niños entre los seis y siete años y el segundo con doce niños entre los ocho y nueve años de edad.

La investigación se fundamentó en la premisa de que en el contexto escolar se privilegia un solo tipo de saber (el escolar) y una sola manera de ser niño (el adscrito a una institución de educación formal), ignorando de esta manera los diferentes saberes que confluyen dentro de la escuela. En palabras de Gómez y Ramírez (2000)

El mundo de la escuela no se mueve con las mismas temporalidades en que se mueve el mundo de la vida. La escuela como estación de paso promueve así mismo una cultura de paso, transicional y provisoria, y en consecuencia, es una cultura para sobrevivir en la propia escuela, la cual posee muy poca o ninguna relación con la ciencia y con la vida. (p.7)

Según lo anterior, Gómez y Ramírez (2000) exponen que las implicaciones pedagógicas de entender al niño como un sujeto que se mueve en un entramado de saberes (el escolar, el cotidiano y el científico) dentro y fuera de la institución educativa, deben promover unas prácticas diferentes a las que tradicionalmente convergen en la escuela.

La investigación se ubicó dentro del enfoque cualitativo con un diseño metodológico descriptivo interpretativo, puesto que se consideró pertinente para la exploración de las nociones sociales. Las técnicas de recolección de la información que se usaron fueron la observación, la entrevista semi-estructurada, el dibujo, el juego y el cuento, estas fueron las mismas para los dos grupos de niños; todas tenían un carácter simbólico y representativo, acompañadas de la indagación constante acerca de la construcción desde el pensamiento narrativo que habían hecho los niños desde su saber cotidiano debido a que,

(...) mediante el saber cotidiano los niños entran al mundo complejo de la sociedad, de las instituciones sociales, de las relaciones afectivas, de los medios de comunicación, de las relaciones de poder, en fin, el niño se apropia de las prácticas culturales circulantes a las que está expuesto y con las que interactúa diariamente. (Gómez y Ramírez, 2000, p.7).

Los hallazgos de la investigación correspondieron a la premisa en la que se fundamentó, es así como para los balances hechos en las diferentes nociones exploradas se identificó que el interés de los niños acerca del conocimiento social remite a diferentes contextos y que tiene implicaciones en su vida familiar, escolar y social (Gómez y Ramírez, 2000). Por ende concluyen que a través de las preguntas que hacen los niños,

(...) podemos detectar el grado de elaboración y reflexión personal que ellos están realizando. Si les devolviéramos estas preguntas y, con una actitud constructivista, nos diéramos a la tarea de indagar qué piensan los niños sobre diversos tópicos de la sociedad, es muy posible que rápidamente nos demos cuenta de dos aspectos (...) por un lado que el conocimiento social es fragmentario, heterogéneo y disarmónico, y por el otro el desfase entre la representación y la conducta, es decir, entre lo que el niño (que también ocurre con el adulto) piensa que se debe hacer (o incluso lo que cree que hace) y lo que efectivamente hace (Gómez y Ramírez, 2000, p.23)

Otro aspecto a resaltar en los resultados de la investigación conforme a Gómez y Ramírez (2000) es la importancia que se le debe otorgar a las representaciones sociales que posee determinado grupo social, como también al rol de la cultura en el grado de elaboración del conocimiento social en los niños. Explican que es importante que en el contexto escolar se asuma a los niños como actores del acervo cultural, y por tanto plantean que,

Si queremos una enseñanza de las ciencias sociales que parta de los cánones propios de la cultura, del conocimiento de las formas de representación social, una enseñanza que trascienda a formas diversas de comprensión del mundo social, entonces se hace necesario caracterizar y explicar las propias nociones, preconcepciones y teorías con las cuales el niño se representa su propio mundo y la sociedad. (Gómez y Ramírez, 2000, p.10)



Los autores terminan dando lineamientos de una propuesta pedagógica y curricular para la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, a partir de los ejes en que se fundamentó la investigación: económico, social y político. Así mismo, aclaran que dichas propuestas deben ser adaptadas a las representaciones propias de cada grupo social, pero sobre todo al saber cotidiano con el que llegan los niños a la escuela.

El último libro revisado tiene como título *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos* de Cubero (1989), donde se explica las ideas preconcebidas de los alumnos, y se reconoce el valor y aporte de las concepciones previas a la hora de aprender nuevos conocimientos. Para Cubero (1989) las formas explicativas que poseen los estudiantes sobre el mundo, resultan ser un aliado para los procesos de enseñanza en la escuela; puesto que estas son construidas por medio de la experiencia subjetiva y la apropiación de informaciones externas provenientes de los medios de comunicación; las cuales pueden o no posibilitar la construcción de nuevos conocimientos. En palabras de Cubero “las ideas de los niños no se deben al azar, sino que se relacionan con lo que conocen y con las características y capacidades de su pensamiento.” (Cubero, 1989, p. 14).

Igualmente resalta el papel del maestro a la hora de abordar nuevos conceptos, posicionando la valoración del reconocimiento de las concepciones de los alumnos desde sus características. De acuerdo a esto, se debe partir entonces, de entender que las concepciones corresponden a explicaciones sobre fenómenos, hechos, objetos, etc.; a su vez que son difíciles de reemplazar por nuevas informaciones. En concordancia plantea que “(...) las ideas que un niño expresa implican un cierto conocimiento sobre cómo son y suceden las cosas, y un funcionamiento intelectual determinado, una forma de razonar que no solo afecta a un concepto particular sino a otros conceptos relacionados con él”. (Cubero, 1989, p. 14).

La técnicas propuestas por Cubero (1989) para indagar las concepciones de los niños y las niñas son los esquemas, cuestionarios, entrevistas y la observación, puesto que considera que todas posibilitan, aunque no de forma completa, explorar lo que los niños conocen y pensar en lo que podrían construir a partir de sus concepciones. Debido a que “(...) el aprendizaje significativo únicamente ocurre cuando quien aprende construye sobre su experiencia y conocimientos anteriores el nuevo conjunto de ideas que se dispone a asimilar, es decir, cuando el nuevo conocimiento interactúa con los esquemas existentes.” (Cubero, 1989, p. 16).

Anexo No. 2: Planeaciones

 PLANEACIÓN N°1 	
<p><i>Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.</i></p> <p>Universidad de Antioquia Facultad de Educación Licenciatura en Pedagogía Infantil</p>	
Maestras en formación:	
Karen Patricia Martínez Rúa Karen Jhoana Villegas Marulanda Marcela Zapata Zuluaga	
Asesor: Rubén Darío Hurtado	
Nombre	¿Y qué es eso de la paz?
Propósito de la sesión	Promover un acercamiento, a través del texto expositivo y actividades lúdicas, a la concepción de paz que se tiene en el mundo social.
Descripción de la sesión	<p>Actividad 1: Saludo con la canción: “<i>La batalla del calentamiento</i>”</p> <p>Actividad 2: Presentación “del personaje de paz”. Por medio de una pequeña indagación acerca de las entrevistas semiestructuradas realizadas en la sesión anterior, se le dará paso a la presentación de un nuevo amigo donde por medio de preguntas y la puesta en común de los niños y las niñas se le pondrá un nombre a este personaje que acompañará todo el proceso.</p> <p>El personaje vendrá con una nota que explicará el propósito de su presencia. Este amigo quiere saber sobre qué piensan los niños de la paz, y por esto se propone que dicho martes sea llevado a la casa de uno de los niños, para que este le comparta lo que ha aprendido del tema. El jueves al iniciar la intervención, el niño podrá compartir con los demás su experiencia con “el personaje” y lo que le enseñó a éste sobre la paz. Al finalizar, será entregado a otro niño que realizará lo mismo para así llevarlo de nuevo el lunes al aula de clase.</p> <p>Nota: Esta actividad se realizará por orden de lista.</p> <p>Actividad 3: En busca de ayudar a nuestro nuevo amigo a encontrar respuestas sobre qué es la paz, se hace la Lectura del texto expositivo ¿Qué es la paz?</p> <p>La lectura del texto se acompañará de preguntas durante y después, de modo que se haga relectura de este.</p> <p>Después de la lectura:</p>

	<p>-¿Cómo nos sentimos cuando hay paz? -¿Cómo nos sentimos cuando no hay paz? -¿Por qué es importante la paz? -¿Qué cosas nos da la paz? -¿Por qué dicen que no podemos ver la paz? ¿Entonces qué es la paz?</p> <p>Actividad 4: Paralelo sobre la paz. En este momento se les plantea la búsqueda de unas imágenes las cuales se encuentran dentro de una caja o mochila. Luego se realiza una socialización donde a cada niño y niña le corresponderá hablar sobre la imagen y ubicarla en un paralelo; según las actitudes que representan: que demuestren actitudes que favorecen la paz y otras que la obstaculicen.</p> <p>Actividad 5: Antes de hacer la entrega del personaje, se le invitara al grupo en general que compartan con éste lo que más les gustó y lo que aprendieron en este día sobre la paz. Luego se hará entrega del personaje de la paz al niño que le corresponda este día.</p>
<p>Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Personaje de la paz • Caja sorpresa • Imágenes alusivas a actitudes que favorecen la paz • Imágenes alusivas a actitudes que obstaculizan la paz • Texto expositivo: <p>“¿Qué es la paz?⁹ Es la pregunta más difícil de responder. La paz es eso que percibimos cuando nos encontramos bien. Cuando todo está tranquilo y sentimos que nos quieren, que nos protegen...</p> <p>La paz es esa sensación tan rara pero tan agradable que tenemos cuando estamos bien con nuestros amigos y amigas, con nuestra familia, en la escuela...</p> <p>A la paz la echamos mucho de menos cuando no está, cuando hay guerra, tenemos miedo de que ocurra algo o tememos a alguien.</p> <p>La paz es tan importante como el aire que respiramos. No la vemos pero nos rodea, está en cada gesto, en cada abrazo, en cada mirada y en cada palabra. Nos acompaña a lo largo de nuestra vida.</p> <p>¿Qué nos da la paz? Un montón de cosas que no se comen, ni se ven, ni se huelen, pero que se sienten muy dentro. La paz nos da tranquilidad, felicidad y nos da seguridad. Y para que esto ocurra, tenemos que trabajar para que exista.”</p>



PLANEACIÓN N°2

Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil



⁹ ¿Que viva la paz! Por preguntar que no quede. Cuadernos de Educación en Valores. N° 6. Extraído el 27 de febrero de 2015, desde <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article3179>

<p>Maestras en formación: Karen Patricia Martínez Rúa Karen Jhoana Villegas Marulanda Marcela Zapata Zuluaga</p>	
<p>Asesor: Rubén Darío Hurtado</p>	
Nombre	Echémosle una mirada a la paz
Propósito de la sesión	Promover el acercamiento al concepto de paz como una construcción y un proceso de común acuerdo de la colectividad.
Descripción de la sesión	<p>Actividad 1: Saludo con la canción: “<i>La batalla del calentamiento</i>”</p> <p>Actividad 2: Socialización de experiencia con “la Ranita Isabel”.</p> <p>Actividad 3: La galería de la Paz, al inicio de la sesión se dispondrá un espacio del aula u otro espacio para hacer el montaje de diferentes fotografías reales alusivas al tema de violencia y paz. Donde los niños realizarán un recorrido libre por las imágenes que deseen observar.</p> <p>Actividad 4: Conversatorio: se hará una invitación a un conversatorio sobre sensaciones e impresiones suscitadas en el recorrido, en este espacio se dará lugar a la aparición del ‘curador’ de la galería quien discutirá algunas de las imágenes y el propósito de la galería.</p> <p>Actividad 5: Lectura del texto “dialogar para la paz”: el curador hace entrega de un regalo a los niños (texto expositivo), haciendo énfasis en la importancia de este. Luego una de las maestras en formación procederá a la lectura del texto en voz alta haciendo uso de la pregunta (antes, durante y después).</p> <p>Actividad 6: Nuestra galería para la paz: a partir de todo lo realizado anteriormente se les hace la propuesta de dibujar “el cómo lograr la paz”, con la intención de hacer un montaje de una galería propia.</p> <p>Actividad 7: Evaluación de la sesión: se hará la actividad tingo tango que se fundamentará en torno a preguntas ¿Qué te pareció la visita del curador? ¿Qué fue lo que más te gustó? ¿Qué no te gustó?</p>
Recursos	<p>-Fotografías</p> <p>-Vestuario (sombrero, gafas, chaleco)</p> <p>-Hojas</p> <p>-Crayones</p> <p>-Grabadora</p> <p>-Adaptación de la introducción del artículo: Negociar la paz: una síntesis de los estudios sobre la resolución negociada de conflictos armados internos. Revista estudios políticos. N° 40 enero-junio 2012. Negociar la paz: una síntesis de los estudios sobre la resolución negociada de conflictos armados internos. VALENCIA, Germán; GUTIÉRREZ, Alderid & JOHANSSON, Sandra.</p>

DIALOGAR PARA LA PAZ

Es normal que las personas que comparten un mismo espacio, como la escuela, la casa, el barrio y otros lugares tengan discusiones. Esto ocurre porque en ocasiones las personas les cuesta entender y aceptar que otros piensan, hacen o sienten de manera diferente a ellos.

Es importante entender que lo que preocupa no es que las personas tengan discusiones, porque cuando las tienen pueden aprender a respetar al otro, entonces el problema es cuando se quiere obligar de una manera violenta con las palabras e incluso las armas a que el otro piense igual. Una consecuencia de estos problemas es que el lugar que comparten pierde la tranquilidad, la felicidad, y por tanto la paz se va de este lugar. Al no tener unos espacios con paz se genera daño a todas las personas que viven allí ya que a veces la violencia es tan fuerte que puede ocasionar la muerte de muchos niños, padres, profesores, y otros inocentes.

Muchas personas se han preocupado porque a estos lugares vuelva la paz y que esta permanezca siempre con ellos, creando “acuerdos de paz” que les permite aprender a resolver los problemas de manera no violenta. La paz es construida por todos mediante el diálogo (hablando con el otro), entendiendo y aceptando al otro tal y como es.

PLANEACIÓN N° 3



Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil



Maestras en formación:

Karen Martínez Rúa

Karen Jhoana Villegas Marulanda

Marcela Zapata Zuluaga



Asesor: Rubén Darío Hurtado

Nombre

Dialogar para la paz

Propósito de la sesión

Promover el acercamiento al concepto de paz como una construcción y un proceso de común acuerdo de la colectividad.

<p>Descripción de la sesión</p>	<p>Actividad 1: Saludo general con adaptación de la canción “la batalla del calentamiento”</p> <p>Actividad 2: Experiencia con “Ranita Isabel”</p> <p>Actividad 3: Retomar el texto “dialogar para la paz”</p> <p>Se organiza el grupo en los tapetes por parejas para que puedan acercarse al texto expositivo, antes de leer el texto se les invita a los niños a leer las imágenes, que opinen y dialoguen con los compañeros sobre lo que ven y lo que recuerden del texto que ya se ha leído.</p> <p>Actividad 4: Lectura del texto permitiendo a los niños anticiparse a éste; de igual forma se permitirá la indagación de parte de los alumnos, sobre las palabras que no comprendan. Realizar un acercamiento a algunas situaciones en el aula, Posibles preguntas: ¿Cómo reaccionamos cuando un compañero nos quita algo? ¿Le han pegado a algún compañero? ¿Cuál es la solución cuando nos enojamos con alguien? ¿Cómo nos sentimos cuando nos enojamos o peleamos con otro? ¿Qué normas hay en el salón cuando peleamos? ¿Cuál sería la mejor solución ante un problema con los amigos: dialogar o pegarle?</p> <p>Actividad 5: reforzar las actitudes de paz con imágenes donde se muestran personas compartiendo, dialogando y ayudando. En esta actividad se propondrá hacer un juego de mímica, en donde cada niño (o por parejas) saque una imagen y la representen.</p> <p>Actividad 6: a cada niño se le entregará un trozo de papel, donde se le invita a consignar una palabra que represente una actitud de paz, (se realizará confrontación con la escritura). Estos carteles se comentarán y se dejarán en la cartelera acompañando las imágenes.</p>
<p>Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes alusivas a la paz y la violencia (se utilizarán las de la primera sesión) • Hojas de block • Lápiz • Tapetes
 <p>PLANEACIÓN N° 4</p> <p><i>Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.</i></p> <p>Universidad de Antioquia Facultad de Educación Licenciatura en Pedagogía Infantil</p> 	
<p>Maestras en formación: Karen Patricia Martínez Rúa Karen Jhoana Villegas Marulanda Marcela Zapata Zuluaga</p>	
<p>Asesor: Rubén Darío Hurtado</p>	
<p>Nombre</p>	<p>Los niños como protagonistas de la paz</p>
<p>Propósito de la sesión</p>	<p>Acercamiento al rol participativo de los niños y niñas en la construcción de la paz como un proceso social.</p>

**Descripción
de la sesión**

Actividad 1: Saludo general con canción el “campanario”

Actividad 2: Experiencia con “Ranita Isabel” y entrega al nuevo niño que compartirá con ella. Al igual, se le entregará uno de los textos expositivos que se han leído en clase, para que lo comparta en casa con su familia.

Actividad 3: El reportero de la paz: para esta sesión se iniciará con la presentación de una simulación de un periodista quien será una de las maestras en formación, la cual a modo de presentador de noticias les leerá un texto expositivo adaptado del periódico EL TIEMPO.

Posibles preguntas:

¿Qué es la paz?

¿Quiénes quieren que exista paz? ¿Los adultos? ¿Los niños? ¿Por qué crees eso?

¿Por qué importará proteger a los niños de la guerra?

¿Tú quieres que exista paz? ¿Por qué?

¿Dónde crees que debes existir la paz?

¿Te gustaría que en tú salón existiera siempre la paz? ¿Cómo podríamos hacer esto?



¿Qué le dirías a las personas para que puedan ayudar a que exista la paz en tu país y en el mundo?, ¿Cómo solucionas los problemas con tus padres, hermanos y amigos?

Actividad 4: Sociodrama en grupos en donde se evidencien distintos casos de violencia hacia los más pequeños y la posible solución a este para lograr un ambiente de paz (ya sea porque los niños lo imaginen/inventen o porque lo hayan visto en su contexto).

Actividad 5: Por grupos, los niños realizarán una columna en donde podrán publicar a través de dibujos, láminas, escritura, entre otros, el cómo creen que ellos podrían ayudar a construir la paz en su país.

Actividad 6: Evaluación de la sesión: Se realizará el juego del “puente está quebrado”, en donde los niños que vayan quedando responderán preguntas como: ¿Qué te gustó del encuentro de hoy? ¿Qué no te gustó? ¿Qué te gustaría hacer en el próximo encuentro?

<p>Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 4 pliegos de papel periódico - Láminas - Lápices - Colores <p>- Texto adaptado de noticia periódico EL TIEMPO: “Tener en cuenta a los niños en proceso de paz pide ONU”. Disponible en: http://www.eltiempo.com/politica/justicia/proceso-de-paz-onu-pide-tener-en-cuenta-a-ninos-/14199298. Consultado el 21 de febrero de 2014.</p> <p>LOS NIÑOS Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ</p> <p>En Colombia se han comenzado a realizar unos acuerdos con las personas que hacen la guerra, para que ellos en vez de crear violencia, creen paz. Es así, como algunas personas se reúnen en un grupo llamado ONU, para ayudar a solucionar estos problemas de violencias. Este grupo, dice que se debe de tener presente a los niños y niñas en los diálogos que hacen los adultos en busca de la paz, ya que los pequeños también han sido usados y entrenados para la guerra y necesitan ayuda para superar estas experiencias que ellos no eligieron vivir, ya que la mayoría fueron obligados a participar en ella.</p> <p>También, hay niños que quisieran estudiar pero no tienen escuelas en donde hacerlo, ya que las personas violentas acabaron con estas y no tienen en donde estudiar. Lo que se desea es proteger a todos los niños y niñas de estas experiencias, para que puedan tener una vida mejor y no ser víctimas de la violencia. Así pues, para conseguir la paz también se deberá de tener presente siempre a todos los colombianos, incluidos los más pequeños.</p>
 <p>PLANEACIÓN N° 5</p> <p><i>Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.</i></p> <p>Universidad de Antioquia Facultad de Educación Licenciatura en Pedagogía Infantil</p> 	
<p>Maestras en formación: Karen Patricia Martínez Rúa Karen Jhoana Villegas Marulanda Marcela Zapata Zuluaga</p>	
<p>Asesor: Rubén Darío Hurtado</p>	
<p>Nombre</p>	<p>Los niños como protagonistas de la paz</p>
<p>Propósito de la sesión</p>	<p>Acercamiento al rol participativo de los niños y niñas en la construcción de la paz como un proceso social.</p>
<p>Descripción de la sesión</p>	<p>Actividad 1: Saludo general con canción el “campanario”</p>

	<p>Actividad 2: Experiencia con “Ranita Isabel” y entrega al nuevo niño/niña que compartirá con ella. Al igual, se le entregará uno de los textos expositivos que se han leído en clase, para que lo comparta en casa con su familia.</p> <p>Actividad 3: Se retoma el texto “Los niños y la construcción de la paz”, donde se enfatizará en las siguientes preguntas: ¿Qué aprendiste de lo que nos decía el texto? ¿Qué les dirías a las personas que no hacen la paz y hacen sufrir a los niños? ¿Cómo puedes construir (hacer) que exista la paz en tu casa, en tu colegio y en aquellos lugares donde vayas? ¿Qué vas a hacer hoy para no pelear con tus amigos? ¿Cuándo te enojas cómo te vas a calmar? ¿Cómo vas a construir paz hoy?</p> <p>Actividad 4: Carta al Presidente: Se invita a cada niño a escribir una carta al presidente, donde expliquen por qué los niños quieren la paz. Se compartirán las ideas de la carta, para construir una en grupo, donde se designarán tareas, quién la va escribir, quienes harán dibujos y todos la firmarán.</p> <p>Actividad 5: Evaluación de la sesión: Se realizará el juego de la pelota caliente, donde los niños se pasan la pelota hasta que la maestra diga “caliente”, el niño que quedé con la pelota responderá preguntas como: ¿Qué te gustó del encuentro de hoy? ¿Qué no te gustó? ¿Qué te gustaría hacer en el próximo encuentro?</p>
<p>Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Tapetes - Hojas de block - Lápices - Colores - Papel periódico (para realizar la carta grupal) -Texto adaptado de noticia periódico EL TIEMPO: “Tener en cuenta a los niños en proceso de paz pide ONU”. Disponible en: http://www.eltiempo.com/politica/justicia/proceso-de-paz-onu-pide-tener-en-cuenta-a-ninos-/14199298. Consultado el 21 de febrero de 2015.
<p>PLANEACIÓN N° 6</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;">  <div style="text-align: center;"> <p><i>Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.</i></p> <p>Universidad de Antioquia Facultad de Educación Licenciatura en Pedagogía Infantil</p> </div>  </div>	
<p>Maestras en formación: Karen Patricia Martínez Rúa Karen Johana Villegas Marulanda Marcela Zapata Zuluaga</p>	
<p>Asesor: Rubén Darío Hurtado</p>	
<p>Nombre</p>	<p>Elementos para construir la paz</p>

Propósito de la sesión	Establecer elementos significativos en la construcción de un espacio de paz
Descripción de la sesión	<p>Actividad 1: Saludo general con canción “Hello Hello”</p> <p>Actividad 2: Experiencia con “Ranita Isabel” y entrega al nuevo niño que compartirá con ella. Al igual, se le entregará uno de los textos expositivos que se han leído en clase, para que lo comparta en casa con su familia.</p> <p>Actividad 3: Nuestras diferencias: se organiza el grupo en fila detrás de una línea en el piso, se realizaran varias preguntas, donde los que estén de acuerdo se ubicaran en la línea, así se da la oportunidad que los niños identifiquen lo que tienen en común con sus compañeros a pesar de ser tan diferentes.</p> <p>Preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Quiénes discutieron con algún amigo? ¿Quiénes se arrepienten después de pelear? ¿Quiénes desean disculparse con los compañeros con los que han tenido problemas? ¿Quiénes desean solucionar los problemas con sus amigos o familia? ¿Quiénes desearían no enojarse? ¿Quiénes buscan ayuda cuando están enojados? ¿Quiénes desean vivir sus vidas en calma, y tranquilidad? <p>Actividad 4: Lectura adaptación “Los cinco elementos para construir paz” Martín S., cada elemento se presentara como un personaje.</p> <p>Actividad 5: Se invita a los niños y niñas a escribir sus metas para la semana, un compromiso que ayude a la construcción de paz en el salón o en su hogar.</p> <p>Actividad 6: Evaluación de la sesión: Se realizará el juego del “puente está quebrado”, en donde los niños que vayan quedando responderán preguntas como: ¿Qué te gustó del encuentro de hoy? ¿Qué no te gustó? ¿Qué te gustaría hacer en el próximo encuentro?</p>

Recursos

-Texto adaptado Los cinco elementos para construir paz de Martín S. Edición digital 2012 recuperado el 2 de marzo de 2015 de <http://www.bubok.co/libros/210156/LOS-CINCO-ELEMENTOS-Para-construir-paz>

Adaptación “Los cinco elementos para construir paz” Martín S.

Primer elemento: EL SUEÑO (La Meta)

Sabemos que no existe manera de poner de acuerdo a las personas, todos somos diferentes y tenemos puntos de vistas opuestos, pero debe existir al menos un punto de encuentro, donde las personas coincidan sobre cualquier aspecto.

Pareciera que todos estuvieran programados para no encontrar soluciones a sus diferencias y problemas, principalmente por la posición que cada uno toma en cuanto a las ideas.

El “Primer Paso” para resolver un problema es identificarlo, para no equivocarnos en la solución.

El segundo paso es reflexionar el tiempo que sea necesario para encontrar soluciones adecuadas.

Debemos comprender que Nuestros Sueños y Esperanzas, a pesar de las diferencias con los otros, suelen ser siempre los mismos. Si buscamos soluciones comunes a los problemas que nos afectan podremos alcanzar la paz.

Segundo elemento: LA COMUNICACIÓN EFECTIVA (El lenguaje no basta se necesitan hechos)

Todas las palabras significan algo, pero nosotros desconocemos el lenguaje que utilizamos, y a veces creemos estar hablando de lo mismo con otros o comprender lo que dicen, pero en realidad cada uno le da un significado distinto.

Para Resolver los Problemas no basta comunicarse en el mismo idioma, también se requiere que la Comunicación entre dos personas sea efectiva, que los dos aporten soluciones. Se necesitan Hechos y Acciones de lo que se dice.

Tercer elemento: LA PARTICIPACIÓN ACTIVA: (El Compromiso en Común Unión de los Ciudadanos).

No podemos esperar que otros construyan la paz, es nuestra oportunidad de aportar soluciones y actuar.

Para alcanzar la Paz deberíamos contar con la participación activa de las personas, comprometidas hacia una misma Meta y hacía un mismo Objetivo, intentando convertirse en mejores personas, para “Cambiar la Historia”.

Debemos preguntarnos ¿Qué podemos hacer nosotros por nuestro país?

PLANEACIÓN N° 7



Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.



**Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil**

Maestras en formación:

Karen Patricia Martínez Rúa
Karen Jhoana Villegas Marulanda
Marcela Zapata Zuluaga

Asesor: Rubén Darío Hurtado

Nombre	Elementos para construir la paz
Propósito de la sesión	Establecer elementos significativos en la construcción de un espacio de paz
Descripción de la sesión	<p>Actividad 1: Saludo general con canción “Hello Hello”</p> <p>Actividad 2: Socialización de la experiencia con “Ranita Isabel” y entrega al nuevo niño que compartirá con ella. Al igual, se le entregará uno de los textos expositivos que se han leído en clase, para que lo comparta en casa con su familia.</p> <p>Actividad 3: Las diferencias en imágenes: se le entregará a cada niño una imagen que se consideran contienen alguna diferencia con respecto a otra y que por dicho asunto se han ocasionado conflictos entre las personas. Luego se procederá a hacer una socialización conjunta de las imágenes con el propósito de que se hable acerca del ¿Por qué? las diferencias suponen discusiones y las propuestas que realizarían los niños sobre cómo solucionarlas.</p> <p style="text-align: center;">La socialización tendrá las siguientes preguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Alguno ha tenido problemas con alguien por lo mismo, o por algo similar? • ¿Cuál sería la mejor solución para dicha situación? • ¿La solución dada por estas personas fue correcta? ¿Por qué? • ¿Qué consejos les darían a estas personas? <p>Actividad 4: Relectura del texto: “Los cinco elementos para construir paz” Martín S</p> <p>Actividad 5: La tienda de la paz: se simulará una tienda donde los niños se acercaran a ella a comprarle ‘cosas para la paz-valores, cualidades, etc.’ a Ranita Isabel de acuerdo a la siguiente consigna:</p> <p><i>“Cada año, el día 7 de abril, y sólo en este día, hay una tienda muy importante que hace una oferta muy especial; la hacen en la mañana cuando los niños recién llegan a la escuela. Esta oferta consiste en que todas las personas que entren en la tienda pueden comprar sin pagar; todo es gratis. Eso sí, para poder adquirir algo se necesitan dos condiciones:</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>a) Solo se puede comprar durante un minuto, hasta que la alarma les avise b) No se pueden comprar cosas materiales, o sea que se puedan ver o tocar. Ahora sí, ¡A comprar!”</i></p> <p>Luego cada niño dirá que le compró a Ranita Isabel y en que contribuye esto a que ella sepa que es la paz y como construirla.</p> <p>Actividad 6: Evaluación de la sesión: Se realizará el juego del “puente está quebrado”, en donde los niños que vayan quedando responderán preguntas como: ¿Qué te gustó del encuentro de hoy? ¿Qué no te gustó? ¿Qué te gustaría hacer en el próximo encuentro?</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> -Imágenes -Papel bond o periódico -Elementos para decorar la tienda -Texto adaptado Los cinco elementos para construir paz de Martín S. Edición digital 2012 recuperado el 2 de marzo de 2015 de http://www.bubok.co/libros/210156/LOS-CINCO-ELEMENTOS-Para-construir-paz

PLANEACIÓN N° 8

Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil



Maestras en formación:

Karen Patricia Martínez Rúa
Karen Jhoana Villegas Marulanda
Marcela Zapata Zuluaga

Asesor: Rubén Darío Hurtado

Nombre	Elementos para construir la paz
Propósito de la sesión	Establecer elementos significativos en la construcción de un espacio de paz
Descripción de la sesión	<p>Actividad 1: Saludo general con canción “saco mis manitos”</p> <p>Actividad 2: Socialización de la experiencia con “Ranita Isabel” y entrega al nuevo niño que compartirá con ella. Al igual, se le entregará uno de los textos expositivos que se han leído en clase, para que lo comparta en casa con su familia.</p> <p>Actividad 3: Construyendo historias: Por mesas se repartirá la ilustración del cuento “<i>Un poco de mal humor</i>” de Isabelle Carrier, la maestra dará la indicación de que cada mesa debe construir la historia a partir de las imágenes, para luego compartirla con el grupo.</p> <p>Actividad 4: Lectura del texto: “Los cinco elementos para construir paz” Martín S</p> <p>Actividad 5: Nuestro rincón de paz: Se organizará con los niños y niñas un espacio para exponer sus trabajos, y además cada uno podrá consignar su nombre para participar en el “premio escolar de la paz”.</p> <p>Actividad 6: Evaluación de la sesión: Se realizará el juego del “puente está quebrado”, en donde los niños que vayan quedando responderán preguntas como: ¿Qué te gustó del encuentro de hoy? ¿Qué no te gustó? ¿Qué te gustaría hacer en el próximo encuentro?</p>

<p>Recursos</p>	<p>-Imágenes cuento un poco de mal humor -Papel periódico -Hojas de colores -Texto adaptado Los cinco elementos para construir paz de Martín S. Edición digital 2012 recuperado el 2 de marzo de 2015 de http://www.bubok.co/libros/210156/LOS-CINCO-ELEMENTOS-Para-construir-paz</p> <p>Cuarto elemento: EL MÉTODO: (Paciencia y Perseverancia.) El método es La Paz. En Colombia llevamos muchos años de Conflicto Armado sin solución todavía. ¿Cuánto tiempo se demora construir la Paz de un país? ¿Cuánto vamos a demorar en comprender que la Violencia no conduce a ninguna parte? ¿Cuánto demoraremos en lograr que desaparezca el Odio del mundo? La paz es el medio para mejorar la calidad de vida, pero ¿cuánto tiempo tenemos para lograrlo? Desafortunadamente no mucho, siempre hay desacuerdos y conflictos violentos, por eso este es el tiempo para dar nuestras soluciones, para construir nuestro futuro.</p> <p>Esta es la Hora de la Acción, es Ahora o no es Nunca: Llegó la hora de que los humildes habitantes del planeta tierra hagan su parte; que la Luz de su interior ilumine al mundo; y que todos en comunidad, Salven lo que no podría ser salvado.</p> <p>Tenemos poco tiempo para aportarle al mundo Soluciones Definitivas; debemos comprometernos y trabajar por los objetivos comunes, conseguir juntos los ingredientes necesarios para la paz y construirla unidos.</p> <p>Quinto elemento: EL RECONOCIMIENTO DEL SER ESPIRITUAL, INDIVIDUAL Y COLECTIVO (La Conciencia)</p> <p>Debemos comprender, que los seres humanos no estamos conformados solo por carne, huesos y neuronas; también llevamos dentro de nosotros, al Ser Espiritual: “Alma”, “Espíritu” o como le quieran llamar.</p> <p>Esa parte interior de nosotros, nos permite pensar y visualizar lo que queremos, si nuestro cuerpo y mente están en paz, es más fácil buscar soluciones y trabajar en conjunto.</p> <p>Nuestro ser espiritual, es la fuerza que nos mueve, la que debemos utilizar, para tomar un tiempo antes de actuar y responder enojados, la que nos permite pensar en nuestros actos.</p>
<p style="text-align: center;">PLANEACIÓN N° 9</p> <p style="text-align: center;">Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.</p> <p style="text-align: center;">Universidad de Antioquia Facultad de Educación Licenciatura en Pedagogía Infantil</p>	
<p>Maestras en formación: Karen Patricia Martínez Rúa Karen Jhoana Villegas Marulanda Marcela Zapata Zuluaga</p>	
<p>Asesor: Rubén Darío Hurtado</p>	
<p>Nombre</p>	<p>Proponiendo normas para lograr la paz</p>

Propósito de la sesión	Especificar la importancia de las normas dentro de un ambiente de paz
Descripción de la sesión	<p>Actividad 1: Canción de iniciación “cuando el niño baila”</p> <p>Actividad 2: Experiencia con “Ranita Isabel” y entrega al nuevo niño que compartirá con ella, y se le entregará uno de los textos expositivos leído en clase, para que lo comparta en casa con su familia.</p> <p>Actividad 3: Lectura del texto “leyes de paz” Posibles preguntas: ¿Sabes que es una ley o regla? ¿Se podrían construir las reglas entre todos? ¿Qué normas conocen?, ¿Dónde las han escuchado? ¿Será que se necesitan reglas para lograr la paz? ¿Son importantes o no? ¿Quién te pone? ¿Tú pones reglas a los demás? ¿Cuáles? ¿Te gusta seguir las normas? ¿Qué pasa cuando no sigues las normas? ¿Qué pasa cuando las sigues?</p> <p>Actividad 4: Se invita a los niños a inventar una o varias normas que consideren importantes para poder construir la paz en su salón, su hogar y/o todo el mundo. Esto se plasmara en papel bond (por grupos de mesas).</p> <p>Actividad 5: Antes de hacer la entrega del personaje, se le invitara al grupo en general que compartan con éste lo que más les gustó y lo que aprendieron en este día sobre la paz. Luego se hará entrega del personaje de la paz al niño que le corresponda este día.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - 2 pliegos de papel bond o periódico - Pinturas - Pinceles - Adaptación del fragmento del capítulo “¿Qué es una política de paz de estado? del libro <i>Los ojos de paz en medio de una sociedad polarizada</i>. VARGAS VELÁSQUEZ, Alejo (1998). <p><u>Leves de paz</u></p> <p>La existencia de la violencia en países como Colombia ha llevado a las personas a inventar unas reglas; porque se piensa que cumpliéndolas se lograría la paz. A estas reglas se les llama leyes o políticas para la paz y al crearlas o inventarlas se deben tener en cuenta varias cosas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las cosas que se quieren lograr • Las opiniones de todos lo que hacen parte del país, tanto de los que se encargan de hacer las leyes como de los que no. • Hay que saber que para llegar a ser un país de paz se necesita mucho tiempo porque la violencia es un problema grave que requiere muchos años para solucionarlo. • Conocer que una de las cosas más importantes para que las leyes funcionen, es que las personas que hacen la violencia y las que sufren con ella se deben respetar y unir para crear una Colombia con Paz. <p>Por lo general las leyes o reglas se proponen para que pueda existir un control en la sociedad, y de esta manera se pueda lograr un orden en donde todos puedan convivir en paz.</p>

PLANEACIÓN N° 10



Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil

Maestras en formación:

Karen Patricia Martínez Rúa
Karen Jhoana Villegas Marulanda
Marcela Zapata Zuluaga

Asesor: Rubén Darío Hurtado

Nombre	Proponiendo normas para lograr la paz
Propósito de la sesión	Especificar la importancia de las normas dentro de un ambiente de paz
Descripción de la sesión	<p>Actividad 1: Canción de iniciación “cuando el niño baila”</p> <p>Actividad 2: Experiencia con “Ranita Isabel” y entrega al nuevo niño que compartirá con ella. Al igual, se le entregará uno de los textos expositivos que se han leído en clase, para que lo comparta en casa con su familia.</p> <p>Actividad 3: Se divide a los niños como mínimo en dos grupos. Cada grupo se transforma en un tren, donde todos se colocan en fila, agarrados por la espalda y con los ojos vendados, menos el último que conduce. Cada grupo elige el destino de su tren. El maquinista, para guiar el tren, tiene un sistema de señales (normas):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un golpe en la espalda... el tren camina recto hacia delante - Dos golpes en la espalda... el tren se para - Tres golpes en la espalda... el tren camina recto hacia atrás - Un golpe en el hombro derecho... el tren gira a la derecha - Un golpe en el hombro izquierdo... el tren gira hacia la izquierda Cuando el maquinista grita ¡CAMBIO!, todos los vagones se separan e intentan formar un nuevo tren con los compañeros de otros grupos. <p>Actividad 4: Se socializan las normas construidos por los niños y niñas en el encuentro anterior, y se realiza la del texto “leyes de paz”</p> <p>Actividad 5: Antes de hacer la entrega del personaje, se le invitara al grupo en general que compartan con éste lo que más les gustó y lo que aprendieron en este día sobre la paz. Luego se hará entrega del personaje de la paz al niño que le corresponda este día.</p>
Recursos	<p>Vendas para los ojos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptación del fragmento del capítulo “¿Qué es una política de paz de estado? del libro <i>Ensayos de paz en medio de una sociedad polarizada</i>. VARGAS VELÁSQUEZ, Alejo (1998).

PLANEACIÓN N° 11



Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil

Maestras en formación:

Karen Patricia Martínez Rúa
Karen Jhoana Villegas Marulanda
Marcela Zapata Zuluaga

Asesor: Rubén Darío Hurtado

Nombre

Comprendiendo la importancia de la paz dentro de mi vida

Propósito de la sesión

Concientizar sobre la importancia de la construcción de la paz por parte de los niños y niñas.

Descripción de la sesión

Actividad 1: Canción de iniciación “hello, hello, hello”

Actividad 2: Experiencia con “Ranita Isabel” y entrega al nuevo niño que compartirá con ella. Al igual, se le entregará uno de los textos expositivos que se han leído en clase, para que lo comparta en casa con su familia.

Actividad 3: Juego de “ardillas a su cueva”

Se hacen tríos en donde dos de los niños deberán de formar la cueva con sus manos, para que el otro entre. Se da la instrucción de que cuando el mediador del juego diga ardillas, todos deben de buscar una cueva diferente a la de ellos; y cuando se diga “ardillas a su cueva” deben de volver donde estaban inicialmente. El último que llegue a su casa va saliendo del juego.

Actividad 4: Lectura del texto “¿Quién construye la paz?” y “¿por qué es importante la paz?”

Preguntas antes de la lectura:



- ¿Qué es la paz?
- ¿Quiénes construyen la paz?
- ¿Cómo se construye la paz?
- ¿Dónde construyen la paz?
- ¿Por qué es importante la paz?

Durante la lectura:

- ¿En el salón han llegado niños nuevos?, ¿Quién?
- ¿Cómo lo recibieron?
- ¿Cómo crees que se sentía?
- ¿Quién lo invito a jugar? O ¿a qué lo invitaron?
- ¿A quién le gusta que le presten juguetes? Y ¿ustedes los prestan? ¿Bajo qué condiciones?
- ¿Qué será eso de respetar las diferencias del otro?
- ¿Cuándo te has disgustado con algún familiar o compañero u otra persona como tratas de solucionar los problemas?

Después de la lectura:


- ¿Qué les pareció importante de lo que leímos?
- ¿Por qué es importante la paz?

	<p>Como niños ¿Cómo pueden construir la paz?</p> <p>Actividad 5: Presentación de la propuesta del concurso “nobel de la paz”, en donde los niños y niñas a través de su voz comentaran que requerimientos creen que debe cumplir el niño y la niña para ganar en esta actividad; por tanto deben de pensar en características que ellos pueden realizar para construir la paz dentro del aula de clase.¹⁰</p>
<p>Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ranita Isabel - Lectura¹¹: <p><i>¿Quién construye la paz?</i> <i>La paz la trenzamos entre todos y todas. Cuando recibes a una compañera nueva con cariño, estás construyendo la paz. Mirándola a la cara sabrás que está muerta de miedo. Acércate, dile tu nombre, invítala a sentarse a tu lado...</i> <i>Cuando prestas tus juguetes y libros, estás construyendo la paz. Cuando respetas la forma de ser y de pensar de tus compañeros y compañeras, estás construyendo la paz.</i> <i>Cuando al enfadarte o disgustarte hablas con tranquilidad e intentas encontrar una solución, estás construyendo la paz.</i></p> <p><i>¿Por qué es importante la paz?</i> <i>La paz es imprescindible para ser felices, para crecer, para jugar, para tener amigos y amigas, para aprender a querer, para ser libres, para participar. Y para soñar que algún día seremos lo que queremos ser.</i> <i>La paz es importante para ser tú.</i></p>
 <p>PLANEACIÓN N° 12</p> <p><i>Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.</i></p>  <p>Universidad de Antioquia Facultad de Educación Licenciatura en Pedagogía Infantil</p>	
<p>Maestras en formación: Karen Patricia Martínez Rúa Karen Jhoana Villegas Marulanda Marcela Zapata Zuluaga</p>	
<p>Asesor: Rubén Darío Hurtado</p>	
<p>Nombre</p>	<p>Comprendiendo la importancia de la paz dentro de mi vida</p>
<p>Propósito de la sesión</p>	<p>Concientizar sobre la importancia de la construcción de la paz por parte de los niños y niñas.</p>

¹⁰ El día de la premiación todos los niños y niñas ganaran, se pretende resaltar alguna de sus buenas actitudes en el aula de clase.


¹¹ ¡Que viva la paz! Por preguntar que no quede. Cuadernos de Educación en Valores. N° 6. Extraído el 27 de febrero de 2015, desde <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article3179>

<p>Descripción de la sesión</p>	<p>Actividad 1: Canción de saludo</p> <p>Actividad 2: Experiencia con “Ranita Isabel” y entrega al nuevo niño que compartirá con ella. Al igual, se le entregará uno de los textos expositivos que se han leído en clase, para que lo comparta en casa con su familia.</p> <p>Actividad 3: Tarjetas por la paz: cada niño y niña elaborará una tarjeta haciendo las paces con algún amigo con el que tenga problemas.</p> <p>Actividad 4: Lectura del texto “¿Quién construye la paz?” y “¿por qué es importante la paz?” Posibles preguntas: ¿Qué será eso de respetar las diferencias del otro? ¿Cómo tratas de solucionar los problemas cuando te has disgustado con algún familiar, compañero u otra persona? ¿Qué les pareció importante de lo que leímos? ¿Por qué es importante la paz? En su condición de niños ¿Cómo pueden construir la paz?</p> <p>Actividad 5: Presentación de la propuesta del concurso “nobel de la paz”, en donde los niños y niñas a través de su voz comentaran Qué requerimientos creen que debe cumplir el niño y la niña para ganar en esta actividad; por lo tanto deben pensar en características que ellos pueden realizar para construir la paz dentro del aula de clase.¹²</p>
<p>Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ranita Isabel - -hojas iris - colores - Lectura¹³:



PLANEACIÓN N° 13

Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil

Maestras en formación:
Karen Patricia Martínez Rúa
Karen Jhoana Villegas Marulanda
Marcela Zapata Zuluaga

12

El día de la premiación todos los niños y niñas ganarán, se pretende resaltar alguna de sus buenas actitudes en el aula de clase.

13

¡Que viva la paz! Por preguntar que no quede. Cuadernos de Educación en Valores. N° 6.
Extraído el 27 de febrero de 2015, desde
<http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article3179>

Asesor: Rubén Darío Hurtado	
Nombre	Premio escolar de la paz
Propósito de la sesión	Conocer las acciones de personas que han trabajado por la paz
Descripción de la sesión	<p>Actividad 1: Canción de saludo</p> <p>Actividad 2: Experiencia con “Ranita Isabel” y entrega al nuevo niño que compartirá con ella. Al igual, se le entregará uno de los textos expositivos que se han leído en clase, para que lo comparta en casa con su familia.</p> <p>Actividad 3: Juego 1, 2, 3 caballito inglés: se ubica un niño delante de los demás, les da la espalda y al gritar 1, 2,3 caballito inglés, los demás deben acercarse y quedar en estatuas con el de adelante se voltee, el primero que llegue al frente y toque al compañero será el que dirija el juego.</p> <p>Actividad 4: Lectura Premio Nobel de la Paz Se ubicaran a los niños y niñas en grupo por mesas, cada uno tendrá un personaje que haya ganado el premio Nobel de la paz, primero deben decir lo que creen que ellos han realizado, luego se compartirán fragmentos de sus discursos, y se les contará a los niños lo realizado por cada uno.</p> <p>Actividad 5: Se presentan las condiciones establecidas por los niños para ganar una paloma por la paz, y se hará entrega a los niños que cumplieron con las condiciones.</p>
Recursos	<p>Texto Premio Nobel de la Paz</p> <p>El <u>Premio Nobel de la Paz</u> es entregado casi todos los años «a la persona que ha hecho el mejor trabajo o la mayor cantidad de contribuciones para la fraternidad entre las naciones, la supresión o reducción de ejércitos así como la participación y promoción de congresos de paz y derechos humanos en el año inmediatamente anterior».</p> <p>Personas que trabajan por la paz</p> <p>“Tarde o temprano todos los pueblos del mundo tendrán que hallar una manera de vivir en paz y con ello transformar está pendiente elegía cósmica en un creativo salmo de hermandad. Si esto ha de lograrse, el hombre debe evolucionar para resolver los conflictos con un método que rechace la venganza, agresión y represalia. El fundamento de este método es el amor.</p> <p>(..) No hay que perder la esperanza de un mañana más brillante.” (Martin Luther King)</p> <p>“Cuando me encuentro con gente de diferentes partes del mundo, siempre recuerdo que todos nosotros somos básicamente iguales: todos somos seres humanos. Posiblemente vistamos ropas diferentes, nuestra piel sea de color diferente o hablemos distintos idiomas. Pero esto es superficial, en lo básico, somos seres humanos semejantes y esto es lo que nos vincula los unos a los otros. Además, todos compartimos este pequeño planeta, tenemos que aprender a vivir en armonía y paz entre nosotros y con la naturaleza.</p> <p>(...) Cuando nos encontramos con dificultades necesitamos ayudarnos los unos a los otros, y debemos compartir la buena fortuna que gozamos.</p> <p>La paz empieza dentro de cada uno. Cuando poseemos paz interior, podemos estar en paz con todos a nuestro alrededor. Cuando nuestra comunidad está en un estado de paz, esta paz puede ser compartida con nuestras comunidades vecinas. Cuando sentimos amor y bondad hacia los</p>

demás, esto no sólo hace que los demás se sientan amados y protegidos, sino que nos ayuda también a nosotros a desarrollar paz y felicidad interior. (Dalai Lama)

Que haya justicia para todos. Que haya paz para todos. Que haya trabajo, pan, agua y sal para todos. Que cada uno de nosotros sepa que todo cuerpo, toda mente y toda alma han sido liberados para que puedan sentirse realizados. (Nelson Mandela)

“Este premio no es sólo para mí. Es por esos niños olvidados que quieren educación. Es para aquellos niños asustados que quieren la paz. Es para aquellos niños sin voz que quieren un cambio.

(...) yo sólo soy una persona comprometida y testaruda que quiere ver a todos los niños cómo obtienen una educación de calidad, que quieren la igualdad de derechos para las mujeres y que quiere la paz en todos los rincones del mundo.” (Malala Yousafzai)

Premio Nobel de la paz tomado de http://es.wikipedia.org/wiki/Premio_Nobel_de_la_Paz

Discurso Martin Luther King tomado de <http://regino67.blogspot.com/2014/10/discurso-de-aceptacion-del-premio-nobel.html>

Discurso Dalai Lama tomado de <http://www.librosbudistas.com/descargas/NOB.htm>

Discurso Nelson Mandela tomado de <http://www.ambito.com/diario/centrodoc/noticias.asp?id=2489>

Discurso Malala Yousafzai <http://www.wikitree.es/story/5879>

PLANEACIÓN N° 14



Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil

Maestras en formación:

Karen Patricia Martínez Rúa
Karen Jhoana Villegas Marulanda
Marcela Zapata Zuluaga

Asesor: Rubén Darío Hurtado

Nombre	Hablemos de paz
Propósito de la sesión	Indagar sobre la concepción de paz que han construido los niños, por medio de la lectura ¿Qué es la paz?
Descripción de la sesión	<p>Actividad 1: Canción de saludo: “Hola, hola”</p> <p>Actividad 2: Experiencia con “Ranita Isabel” y entrega al nuevo niño que compartirá con ella. Al igual, se le entregará uno de los textos expositivos que se han leído en clase, para que lo comparta en casa con su familia.</p> <p>Actividad 3: <u>La sardina</u> Este juego es una variante de las escondidas.</p> <p>Cuando todos los pequeños que van a jugar están reunidos, se elige uno para que haga de “sardina”.</p>

	<p>La sardina se esconde, mientras los demás niños esperan que esté ubicado en su lugar. Se suele contar hasta 50 ó 100 para que le dé tiempo de buscar un buen escondite (que preferentemente debe ser amplio).</p> <p>Una vez terminado el tiempo de espera, cada niño debe tratar de encontrar a la “sardina”. Quien la encuentra en vez de descubrirle, debe esconderse junto a ella. Así sucesivamente hasta que el último en encontrar a la sardina pierde. Éste será la nueva “sardina” en el próximo juego.</p> <p>Actividad 4: Lectura del texto “¿Qué es la paz?”</p> <p>Preguntas antes de la lectura:</p> <p>¿Qué es la paz? ¿Cómo es cuando hay paz? ¿Por qué es importante la paz?</p> <p>Durante la lectura:</p> <p>¿Qué se necesita para que exista la paz? ¿Qué normas hay en el salón para que exista la paz? ¿Quiénes construyen la paz en la escuela?</p> <p>Después de la lectura:</p> <p>¿Cómo nos sentimos cuando hay paz? ¿Cómo nos sentimos cuando no hay paz? ¿Por qué es importante la paz? ¿Qué cosas nos da la paz? ¿Por qué dicen que no podemos ver la paz?</p> <p>Actividad 5: Construcción de una “trama” conceptual del texto haciendo uso de imágenes. La realización se hace de manera colectiva donde la elaboración final de cuenta de las principales ideas expuestas en lo leído. Las imágenes se repartirán por mesas con el fin que se indague por grupos sobre el significado o la relación que le encuentran con el tema de la paz.</p> <p>Luego se dará paso a la socialización de la trama. El niño o los niños que deseen pueden salir y exponer la trama.</p> <p>Actividad 6: Evaluación de la sesión: se hará la actividad tingo tango que se fundamentará en torno a preguntas ¿Qué te pareció la visita del curador? ¿Qué fue lo que más te gustó? ¿Qué no te gustó?</p>
<p>Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ranita Isabel - Imágenes - Texto expositivo para la lectura: ¡Que viva la paz! Por preguntar que no quede. Cuadernos de Educación en Valores. N° 6. Extraído de http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article3179 <p>“¿Qué es la paz?, Es la pregunta más difícil de responder. La paz es eso que percibimos cuando nos encontramos bien. Cuando todo está tranquilo y sentimos que nos quieren, que nos protegen...</p> <p>La paz es esa sensación tan rara pero tan agradable que tenemos cuando estamos bien con nuestros amigos y amigas, con nuestra familia, en la escuela...</p> <p>A la paz la echamos mucho de menos cuando no está, cuando hay guerra, tenemos miedo de que ocurra algo o tememos a alguien.</p>

La paz es tan importante como el aire que respiramos. No la vemos pero nos rodea, está en cada gesto, en cada abrazo, en cada mirada y en cada palabra. Nos acompaña a lo largo de nuestra vida.

¿Qué nos da la paz? Un montón de cosas que no se comen, ni se ven, ni se huelen, pero que se sienten muy dentro. La paz nos da tranquilidad, felicidad y nos da seguridad. Y para que esto ocurra, tenemos que trabajar para que exista.”

Anexo No. 3: Texto expositivo adaptado ¿Qué es la paz?

¡Que viva la paz! Por preguntar que no quede. Cuadernos de Educación en Valores. N° 6. Extraído el 27 de febrero de 2015, desde <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article3179>



Anexo No. 4: Texto expositivo adaptado Dialogar para la paz

-Adaptación de la introducción del artículo: Negociar la paz: una síntesis de los estudios sobre la resolución negociada de conflictos armados internos. Revista estudios políticos. N° 40 enero-junio 2012. Negociar la paz: una síntesis de los estudios sobre la resolución negociada de conflictos armados internos. VALENCIA, Germán; GUTIÉRREZ, Alderid & JOHANSSON, Sandra.

Dialogar para la Paz

Una consecuencia de estos problemas es que el lugar que pertenecen a los niños y niñas, como la escuela, la casa, el barrio y otros lugares tengan discusiones. Esto ocurre porque en ocasiones la paz se genera a través de todas las personas que viven allí y piensan, hacen o sienten de manera diferente a ellos, que a veces la violencia es tan fuerte que puede ocasionar la muerte de muchos niños, padres, profesores, y otros inocentes.



Es importante entender que lo que preocupa no es que las personas tengan discusiones, preocupando que tienen un espacio donde se puede hablar y aceptar que esta paz se construye con palabras e incluso los temas de un tema no es igual. La paz es construida por todos mediante el diálogo (hablando con el otro entendiendo y aceptando al otro tal y como es.



Anexo No. 5: Texto expositivo adaptado: Los niños y la construcción de la paz

Periódico EL TIEMPO: “Tener en cuenta a los niños en proceso de paz pide ONU”. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/politica/justicia/proceso-de-paz-onu-pide-tener-en-cuenta-a-ninos-/14199298>. Consultado el 21 de febrero de 2014.

EL TIEMPO

Martes

LOS NIÑOS Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ

En Colombia se han comenzado a realizar unos acuerdos con las personas que hacen la guerra, para que ellos en vez de crear violencia, creen paz.



Es así, como algunas personas se reúnen en un grupo llamado ONU, para ayudar a solucionar estos problemas de violencias. Este grupo, dice que se debe de tener presente a los niños y niñas en los diálogos que hacen los adultos en busca de la paz, ya que los pequeños también han sido usados y entrenados para la guerra y necesitan ayuda para superar estas experiencias que ellos no eligieron vivir, ya que la mayoría fueron obligados a participar en ella.



También, hay niños que quisieran estudiar pero no tienen escuelas en donde hacerlo, ya que las personas violentas acabaron con estas y no tienen en donde estudiar.



Lo que se desea es proteger a todos los niños y niñas de estas experiencias, para que puedan tener una vida mejor y no ser víctimas de la violencia.



Así pues, para conseguir la paz también se deberá de tener presente siempre a todos los colombianos, incluidos los más pequeños.

Créditos:
Texto adaptado de noticia periódico EL TIEMPO: “Tener en cuenta a los niños en proceso de paz pide ONU”.
Diponible en: <http://www.eltiempo.com/politica/justicia/proceso-de-paz-onu-pide-tener-en-cuenta-a-ninos-/14199298>.
Consultado el 21 de febrero de 2014.
Imágenes tomadas de:
<http://lapequenaficticia.com/2012/09/28/pequena-vozes-cine-animado-para-ninos/>
<http://pequenasvozeslapelicula.blogspot.com/>
<http://www.revistaaradia.com/agenda/articulo/colombia-estrena-3d-filme-sobre-ninos-conflicto-armado/25833>

Anexo No. 6: Texto expositivo adaptado Elementos para construir la paz

Adaptación Los cinco elementos para construir paz de Martín S. Edición digital 2012 recuperado el 2 de marzo de 2015 de <http://www.bubok.co/libros/210156/LOS-CINCO-ELEMENTOS-Para-construir-paz>

Primer elemento: EL SUEÑO (La Meta)

Sabemos que no existe manera de poner de acuerdo a las personas, todos somos diferentes y tenemos puntos de vistas opuestos, pero debe existir al menos un punto de encuentro, donde las personas coincidan sobre cualquier aspecto. Pareciera que todos estuvieran programados para no encontrar soluciones a sus diferencias y problemas, principalmente por la posición que cada uno toma en cuanto a las ideas.

El "Primer Paso" para resolver un problema es identificarlo, para no equivocarnos en la solución.

El segundo paso es reflexionar el tiempo que sea necesario para encontrar soluciones adecuadas. Debemos comprender que Nuestros Sueños y Esperanzas, a pesar de las diferencias con los otros, suelen ser siempre los mismos. Si buscamos soluciones comunes a los problemas que nos afectan podremos alcanzar la paz.



Segundo elemento: LA COMUNICACIÓN EFECTIVA (El lenguaje no basta se necesitan hechos)

Todas las palabras significan algo, pero nosotros desconocemos el lenguaje que utilizamos, y a veces creemos estar hablando de lo mismo con otros o comprender lo que dicen, pero en realidad cada uno le da un significado distinto.

Para Resolver los Problemas no basta comunicarse en el mismo idioma, requiere que la Comunicación entre dos personas sea efectiva, que los dos soluciones. Se necesitan Hechos y Acciones de lo que se dice.




Tercer elemento: EL MEDIO (Paciencia y Perseverancia.) El método es La Paz.

En Colombia llevamos muchos años de Conflicto Armado sin solución todavía. ¿Cuánto tiempo se demora construir la Paz de un país? ¿Cuánto vamos a demorar en comprender que la Violencia no conduce a ninguna parte? ¿Cuánto demoraremos en lograr que desaparezca el Odio del mundo? La paz es el medio para mejorar la calidad de vida, pero ¿cuánto tiempo tenemos para lograrlo? Desafortunadamente no mucho, siempre hay desacuerdos y conflictos violentos, por eso este es el tiempo para dar nuestras soluciones, para construir nuestro futuro. Esta es la Hora de la Acción, es Ahora o no es Nunca. Llegó la hora de que los humildes habitantes del planeta tierra hagan su parte: que la Luz de su interior ilumine al mundo; y que todos en comunidad. Salven lo que no podría ser salvado.

Tenemos poco tiempo para aportarle al mundo Soluciones Definitivas: debemos comprometernos y trabajar por los objetivos comunes, conseguir juntos los ingredientes necesarios para la paz y construirla unidos.

Te A
No oport
Para activa
Meta mejor
Debe hacer




Quinto elemento: EL RECONOCIMIENTO DEL SER ESPIRITUAL, INVISIBLE Y COLECTIVO (La conciencia)

Debemos comprender, que los seres humanos no estamos conformados solo por carne, huesos y neuronas, también llevamos dentro de nosotros, al Ser Espiritual: "Alma", "Espíritu" o como le quieran llamar.

Esa parte interior de nosotros, nos permite pensar y visualizar lo que queremos, si nuestro cuerpo y mente están en paz, es más fácil buscar soluciones y trabajar en conjunto.

Nuestro ser espiritual, es la fuerza que nos mueve, la que debemos utilizar, para tomar un tiempo antes de actuar y responder enojados, la que nos permite pensar en nuestros actos.




Anexo No. 7: Texto expositivo adaptado Leyes de paz

Adaptación del fragmento del capítulo “¿Qué es una política de paz de estado? del libro Ensayos de paz en medio de una sociedad polarizada. VARGAS VELÁSQUEZ, Alejo (1998).

Leyes de paz

La existencia de la violencia en países como Colombia ha llevado a las personas a inventar unas reglas; porque se piensa que cumpliéndolas se lograría la paz. A estas reglas se les llama leyes o políticas para la paz y al crearlas o inventarlas se deben tener en cuenta varias cosas como:


- Las cosas que se quieren lograr
- Las opiniones de todos lo que hacen parte del país, tanto de los que se encargan de hacer las leyes como de los que no.



Leyes de paz

- Hay que saber que para llegar a ser un país de paz se necesita mucho tiempo porque la violencia es un problema grave que requiere muchos años para solucionarlo.
- Conocer que una de las cosas más importantes para que las leyes funcionen, es que las personas que hacen la violencia y las que sufren con ella se deben respetar y unir para crear una Colombia con Paz.

Por lo general las leyes o normas, se proponen para que pueda existir un control en la sociedad, y de esta manera se pueda lograr un orden en donde todos puedan convivir en paz.



Anexo No. 8: Texto expositivo adaptado ¿Quién construye la paz?

¡Que viva la paz! Por preguntar que no quede. Cuadernos de Educación en Valores. N° 6. Extraído el 27 de febrero de 2015, desde <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article3179>

¿Quién construye la paz?

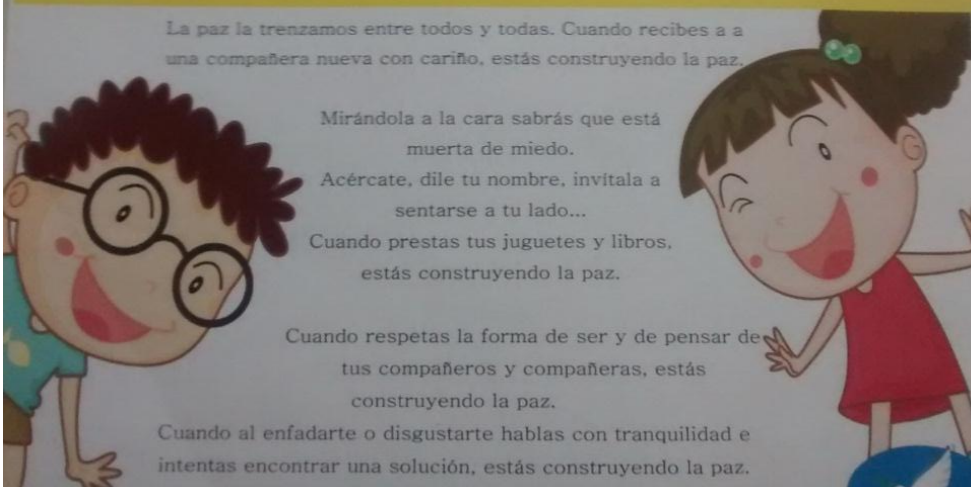
La paz la trenzamos entre todos y todas. Cuando recibes a a una compañera nueva con cariño, estás construyendo la paz.

Mirándola a la cara sabrás que está muerta de miedo.
Acércate, dile tu nombre, invítala a sentarse a tu lado...

Cuando prestas tus juguetes y libros, estás construyendo la paz.

Cuando respetas la forma de ser y de pensar de tus compañeros y compañeras, estás construyendo la paz.

Cuando al enfadarte o disgustarte hablas con tranquilidad e intentas encontrar una solución, estás construyendo la paz.



Anexo No. 9: Texto expositivo adaptado Premio Nobel de la paz

Premio Nobel de la paz recuperado el 24 de mayo de 2015 de http://es.wikipedia.org/wiki/Premio_Nobel_de_la_Paz

Premio Nobel de la Paz



El Premio Nobel de la Paz es entregado casi todos los años «a la persona que ha hecho el mejor trabajo o la mayor cantidad de contribuciones para la fraternidad entre las naciones, la supresión o reducción de ejércitos así como la participación y promoción de congresos de paz y derechos humanos en el año inmediatamente anterior».

Anexo

No. 10:



Condiciones para la paz, construidas por los niños y niñas.

Anexo No. 11: Categorías emergentes diarios de campo

● Relación de los niños, niñas y sus familias con el personaje Ranita Isabel:

La llegada de una caja verde con algo misterioso en su interior causó gran curiosidad en los niños y niñas del grado transición. A partir de algunas pistas como “es verde y salta”, hicieron que algunos pensarán que se trataba de un grillo, pero al final adivinaron que era un “sapo”. Luego, al ver que este personaje no tenía nombre se decidió buscarle uno entre todo el grupo, para ello propusieron distintos nombres como Tomás, Virus, Isabel, entre otros, y se hizo una votación en donde se eligió el nombre de “Ranita Isabel”. El personaje venía acompañado de una tarjeta de presentación: “¡Hola niños!, Me han enviado para aprender de ustedes y acompañarlos todos los martes y jueves. ¿Quién se anima a llevarme a su casa para enseñarme cosas sobre la paz?” (Ver Anexo N° 14)



De esta manera los niños se mostraron muy entusiasmados al saber que podrían llevarse a una nueva amiga para sus casas. Pero vale la pena aclarar que esta no venía sola, estaba acompañada de un texto titulado ¿Qué es la paz?, con el cual se dio entrada a los textos expositivos dentro del grado transición. En el inicio el material de lectura no era llevado por los niños a casa, pero después de unas sesiones se incorporó dicha estrategia, para que los pequeños tuvieran la oportunidad de volver a leer el texto en familia y así en la escuela poder compartir lo que habían comprendido con Ranita Isabel y el grupo.

En el transcurso del proceso Ranita Isabel fue el personaje que nos permitió acercarnos a los niños, niñas y sus familias, se evidenció cómo los niños lograron incorporar a este personaje como alguien significativo, ya que muchas veces era tratada como una amiga más a quien, además de enseñarle asuntos sobre la paz se debía cuidar. Cuando esto no sucedía todo el grupo mostraba su preocupación, como fue el caso de Miguel Ángel (5 años 3 meses), quien después de habérsela llevado a su casa, al encuentro siguiente al ver llegar a una de sus maestras en formación se acercó de inmediato con angustia a contar que le había “roto” el ojo a Ranita Isabel, pero afirmando que fue sin culpa al estarla balanceando con sus manos. Ante ello, al iniciar la sesión se habló con todo el grupo sobre lo sucedido.

Con lo anterior, se ve cómo los niños le dieron gran importancia al personaje que ellos mismos nombraron como Ranita Isabel, preocupándose por lo que le pasaba y no siendo indiferentes con las situaciones que acontecen los niños con ella, ya que se veía como los niños del salón se preocuparon por lo que había pasado con este peluche.

En el momento de la socialización Miguel Ángel (5 años 3 meses) comentó que le enseñó “la paz” a Ranita Isabel:

- Miguel Ángel (5 años 3 meses): “a jugar (...) con los amigos (...) juntos”
- Maestra en formación: “Y ¿por qué no vino Ranita Isabel hoy?”
- Miguel Ángel (5 años 3 meses): “porque se le rompió un ojo”
- Maestra en formación: ¿se le rompió el ojo así solo?
- Miguel Ángel (5 años 3 meses): “no solo una partecita (...) (se para el niño y simula como si tuviera a Ranita Isabel en las manos y comienza a moverlas de un lado a otro, mientras los demás niños miran y escuchan de manera muy atenta) yo la estaba columpiando y se cayó y se le rompió el ojo”
- Maestra en formación: “Y entonces ¿qué tendremos que hacer ahí?”
- Susana (5 años y 1 mes): “perdonarla”

- Maestra en formación: Ranita Isabel debe perdonar a Miguel Ángel, y eso debemos pensarlo cuando jugamos con los compañeros y a veces los lastimamos y los compañeros se enojan, y ¿eso qué es?, un accidente, a veces no medimos lo que estamos haciendo y lastimamos a otros.

En ese momento otra de las compañeras pide el turno de la palabra y comparte una experiencia que tuvo en su transporte, que evoca el tema del perdón:

- Danna (5 años 6 meses): “Un día cuando Edeline (compañera de clase) estábamos en el transporte con otra amiguita que se llama Ana Sofía (...), Edeline estaba acostada en el suelo y Ana Sofía en la silla, y cuando el carro fue subiendo Ana Sofía se cayó encima de Edeline, yo le pedí disculpas a Edeline, pero no me quiso disculpar”
- Maestra en formación: ¿Será que es muy importante pedir disculpas y perdonar para que exista la paz?
- María Antonia (4 años siete meses): “los amigos se disculpa”

En este espacio, aprovechando lo que había sucedido con Ranita Isabel, se invitó a reflexionar a los niños sobre la importancia de pedir disculpas cuando cometemos un error y de perdonar cuando otros nos hieren o cometen errores con nosotros.

Así mismo en la socialización con Ranita Isabel se escuchaba como los niños recibían el acompañamiento de sus familiares, quienes daban importancia al personaje y a la lectura. Lo cual se identifica en los discursos de diferentes niños y niñas, como María Ángel (5 años 10 días), quien comentó que a Ranita Isabel se le había caído el ojo después de lo sucedido con Miguel Ángel (5 años 3 meses); de igual forma compartió al grupo que esta,

“se enfermó del ojo y mi papá sin ser médico se lo curó, yo estaba muy preocupada, pero ella ya se siente mejor. Mis papás se pusieron muy felices con ranita, y leímos el texto con Isabel y las dos aprendimos que las dos, que los niños pueden ayudar a construir la paz porque somos importantes, le enseñe que si quiere hablar debe de levantar la mano para respetar la palabra del otro”.

Es muy significativo que María Ángel (5 años 10 días) al leer el texto titulado Los niños y la construcción de la paz, en casa con su familia, lograra incorporar algo tan significativo como el comprender que los niños pueden contribuir a la construcción de la paz, salió de ese esquema en donde se cree que solo los adultos son los encargados de este asunto. Ante ello, este tipo de avances que se ven gracias a la lectura, hacen pensar que si existe la posibilidad de que las concepciones relacionadas con la paz pueden ser movilizadas por este tipo de actividades, teniendo en cuenta que las concepciones son aquellas “(...) construcciones personales del alumno, proceden de su propia actividad intelectual y no son una adquisición que proceda directamente de su medio cultural o educativo, (...) son el producto característico de las actividades de descubrimiento intelectual del alumno.”(Pozo y Carretero, 1987, p. 43), es decir, los textos vienen siendo una herramienta que puede posibilitar este proceso, pero la reflexión intelectual del niño es la que puede hacer posible esto.

Al igual, Salomé (5 años 4 meses 15 días) al compartirnos su experiencia con Ranita Isabel, deja ver cómo a través de sus actividades cotidianas, como el juego, le enseñó a respetar el turno en las filas, a la vez que reiteró el acompañamiento de un familiar en la lectura del texto expositivo “Los niños y la construcción de la paz”, en palabras de la niña: “la lleve al parque, en el parque le enseñe que cuando si uno está montando tobogán y uno está haciendo la fila, no lo puede sacar de la fila”; ante lo cual se le preguntó a qué contribuía esto, y de inmediato respondió “a la paz”. También mencionó que además de las profesoras, su abuela le leyó el texto que se llevó a casa, y que este “decía que se unieran en la paz (...) los niños no estando en guerra”.

Sin duda alguna los niños le enseñaron diversos asuntos sobre la paz a Ranita Isabel, fueron desde el recoger juguetes, hasta el respetar a los amiguitos y ver a los niños como parte del proceso de construcción de la paz. En el caso de Danna (5 años 6 meses) comentó que la llevó donde su papá y le enseñó “que no se pueden decir palabras y que no se puede pegarle a los amiguitos”; de igual forma, leyó el texto Los niños y la construcción de la paz con su mamá y aprendió “cómo los niños arman la paz, no pegar ni decir palabras y recoger los juguetes”.

De igual forma, en las diferentes sesiones se podía ver cómo los niños lograban contar su experiencia con Ranita Isabel, desde la relación que establecieron con ella y el texto que se llevaban a casa. En el relato de Julián (5 años 2 meses), se puede evidenciar lo dicho anteriormente:

“no la lleve a ninguna parte, pero la acosté en la almohada y con la cobijita la acurruqué (...) no le leí, pero hice una tarea con Ranita Isabel: que si uno aporrea y rechaza a unos amiguitos, herie (hiere) los sentimientos de los amiguitos”

Julián (5 años 2 meses) en esta ocasión nos habló de los sentimientos y de los amigos; al igual que compartió lo que había comprendido del texto “Leyes de paz”:

- Maestra en formación: ¿Qué aprendiste del texto Juli?
- Julián (5 años 2 meses): “Que las leyes son para que uno levante la mano cuando están hablando”

Estos espacios con Ranita Isabel permitieron que los niños se vincularan afectivamente con el personaje, haciéndolo parte del proceso que contribuye a que ellos expresen libremente lo que saben de la paz y lo que han podido llegar a comprender de las lecturas que se realizan en el aula y en sus hogares de los textos expositivos relacionados con la paz.

● Relación niño-niño:

Dentro del grupo de transición se podía vivenciar un ambiente amigable entre compañeros, pero en ocasiones se daban algunas dificultades en las relaciones entre los niños y niñas. Ante esto, ellos mismos aprovechaban algunos momentos para hacer denotar las fallas de los demás en público. Esto se evidenció varias veces, una de ellas cuando



María Alejandra (5 años 1 mes), socializaba su experiencia con Ranita Isabel mientras sus compañeros la escuchaban muy atentamente; ella nos contó que le había enseñado que “uno no debe de pelear (...)”; al preguntarle si ella practicaba aquello que acababa de decir, algunos de sus compañeros intervinieron y dijeron que no era así, ante lo cual la pequeña se comprometió a “no pelear (...) y ser amable”. En este punto es valioso resaltar que algunos autores mencionan que no siempre lo que dice el niño en el discurso corresponde a sus acciones, es así como al indagar en los niños y niñas sobre sus ideas y/o concepciones sobre aspectos relacionados con la paz, nos podríamos encontrar con varios asuntos,

(...) por un lado que el conocimiento social es fragmentario, heterogéneo y disarmónico, y por el otro el desfase entre la representación y la conducta es decir, entre lo que el niño (que también ocurre con el adulto) piensa que se debe hacer (o incluso lo que cree que hace) y lo que efectivamente hace (Gómez y Ramírez, 2000, p. 23)

A partir de esto, se puede decir que todos los niños posiblemente muestren una concepción distinta sobre algunos aspectos de la paz, ya que este es un proceso disarmónico y por tanto no lineal, no determinado por la edad

del sujeto. Al igual, según el apartado anterior, el hecho de que algunos niños digan o conceptualicen ciertos aspectos no necesariamente quiere decir que ellos actuarán en correspondencia con esto.

Por otro lado, las interacciones surgidas dentro del grupo permitieron que los niños y las niñas compartieran sus ideas sobre temas como la paz. Lo cual se convirtió en una gran herramienta que contribuyó a desplazar los “no sé” de las respuestas de los pequeños que se veían en la entrevista inicial. Muchos de ellos movilizaron sus ideas de la paz, por el trabajo que se hizo con la lectura de los textos expositivos y las actividades que siempre permitieron el diálogo grupal, posibilitando el intercambio y discusión de pensares y sentires entre los alumnos. El hecho de que las sesiones giraran en torno al diálogo tanto de maestro-alumno y de niño a niño, permitió corroborar que,



La discusión es una experiencia vital de cooperación intelectual y de construcción sobre las ideas de los demás; posibilita apreciar la novedad de las interpretaciones ajenas; defender las propias ideas cuando son criticadas (...). Esta estrategia agudiza las habilidades de razonamiento y de investigación en los niños y requiere el desarrollo de hábitos de escucha y reflexión. “(Hurtado, Serna, Sierra, 2003, p. 50).

De igual forma, las relaciones entre los niños en los juegos ejecutados en algunas de las sesiones, mostraban como estos lograban comunicarse y ponerse de acuerdo para llegar a una meta determinada. Los diferentes juegos, se realizaban con el fin de vivenciar de alguna u otra manera lo expuesto por los textos expositivos. Uno de los juegos fue el trencito¹⁴, el cual se desarrolló en jardín del punto de encuentro de la escuela. Este se llevó a cabo de manera satisfactoria, ya que los niños siguieron muy bien las instrucciones del que dirigía el tren; este consistía en que todos, menos uno (conductor) se tapaban los ojos, y debían de seguir la señal de este para poder llegar hasta ciertos puntos.



Al llegar al salón, hablamos de la importancia de seguir las normas que se dieron desde el inicio del juego, ya que si no se hubieran seguido no se habría llegado a la meta. Comparando esto con el texto que se leyó la clase anterior, el cual hablaba de las leyes de paz. Ante ello se hicieron algunas preguntas que contribuían a que los niños pensaran y dieran a conocer sus puntos de vistas ante los demás:

- Maestra en formación: ¿Las normas son necesarias para conseguir la paz? ¿Por qué?
- María Ángel (5 años 10 días): “para conseguir amigos”

En el transcurso de la lectura, algunos niños recordaban que algunas de las personas que no cumplen con las normas son enviadas a la cárcel.

¹⁴ En este se divide a los niños como mínimo en dos grupos. Cada grupo se transforma en un tren, donde todos se colocan en fila agarrados por la espalda y con los ojos vendados, excepto el último que conduce el tren. Cada grupo elige el destino de su tren. El maquinista, para guiar el tren, tiene un sistema de señales (normas): un golpe en la espalda: el tren camina recto hacia delante; dos golpes en la espalda: el tren se para; tres golpes en la espalda: el tren camina recto hacia atrás; un golpe en el hombro derecho: el tren gira a la derecha; un golpe en el hombro izquierdo: el tren gira hacia la izquierda; cuando el maquinista grita ¡CAMBIO!, todos los vagones se separan e intentan formar un nuevo tren con los compañeros de otros grupos

- Maestra en formación: ¿Para qué se crean las normas?
- María ángel (5 años 10 días): “para obedecer”... “para que no nos regañen”
- Maestra en formación: ¿Por qué nos regañan?
- María Ángel Uribe (5 años 10 días): “porque es algo mal hecho”
- Maestra en formación: ¿Ustedes por qué creen que se necesita mucho tiempo para que se dé un país de paz?
- María Antonia (4 años 7 meses): “porque unas personas no hacen la paz”
- Maestra en formación: ¿Quiénes hacen la guerra/violencia?
- José Miguel (5 años 8 meses 11 días): “los soldados”
- Julián (5 años 2 meses): “los que están en la cárcel”
- María Ángel (5 años 10 días): “los policías”

Ante la afirmación de María Ángel (5 años 10 días), se hace mención de que la misión de los policías es proteger, pero sabemos que esto a veces no sucede; por tanto la afirmación de la niña no resulta incoherente a la realidad en la que estamos inmersos.

Cada pregunta realizada en todas las sesiones tuvo un sentido, pues siempre se buscó, además de indagar por las ideas de los niños, que lograran esforzarse por pensar más allá de lo que se responde en un inicio, por tanto es importante tener presente que,

El rol del maestro en la discusión es la de un cuestionador con talento, su arte para preguntar, debe facilitar a los estudiantes el esfuerzo de pensar dialécticamente. Cuando hace preguntas, no está simplemente tratando de obtener respuestas que ya conoce. El alentar el pensamiento consiste en lograr que los alumnos reflexionen de manera fresca y novedosa, que consideren métodos alternativos de pensar y actuar, que deliberen de modo creativo e imaginativo. (Hurtado, Serna y Sierra, 2003, p. 51)

Es así como las relaciones entre los niños y las niñas, nutridas por los diálogos constantes que fueron mediados por los textos expositivos y las diferentes actividades, permitían conocer el punto de vista del otro, el cual podía ser cuestionado o también aceptado para lograr adaptar esa información a los saberes propios, logrando así la construcción y deconstrucción de conocimiento sobre las concepciones sociales relacionadas con la paz. Por ello, resulta importante tener presente que el permitir el fortalecimiento de las relaciones entre los niños y las niñas pueden contribuir de manera significativa en los procesos de aprendizaje, ya que el intercambio de ideas o dudas fortalece los procesos de pensamiento del sujeto.

- **Relación profesora-alumno-enseñanza:**

La relación entre maestras en formación y alumnos permitió durante el proceso identificar a partir del diálogo permanente con los niños y niñas las movilizaciones de las concepciones relacionadas con la paz durante el desarrollo de las diferentes actividades. La lectura de los textos expositivos se posicionó como mediadora entre los conocimientos de los niños y los de las maestras. La lectura siempre se realizó desde la conversación entablada con los niños y niñas; con el propósito de detenernos en los apartes del texto que más les interesara a ellos, pues como lo afirma Gambrell (2004)



Cuando se les ofrece a los alumnos la posibilidad de decidir sobre qué aspectos del texto quieren hablar durante un debate o charla, la motivación y la participación aumentan (...) Es importante crear un clima en el aula que valore el buen proceso de razonamiento antes que la respuesta correcta. (p. 3)

Un ejemplo claro es lo ocurrido durante la lectura del texto ¿Qué es la paz? “La paz es eso que percibimos cuando nos encontramos bien”, así empezó el texto y el diálogo con los niños.

- Maestra en formación: miren, aquí nos dicen que la paz es eso que sentimos cuando estamos bien, ¿Cómo se sienten ustedes cuando están bien?”
- Susana (5 años y 1 mes): “muy alegres y nos sonreímos”
- Maestra en formación: “aquí dice que la paz, es cuando nos encontramos bien”... “cuando nos protegen” “¿Quiénes nos protegen?”
- Edeline (5 años 9 meses): “La mamá, la policía, los adultos grandes”
- Maestra en formación: por ejemplo Susana, yo te pregunto ¿Crees que la paz nos hará falta o no nos hará falta?”
- Susana (5 años y 1 mes): “sí, porque si se va para otro lado nos hace falta”

La conversación permitió que el tiempo de lectura se convirtiera en un espacio para la reflexión, la escucha y el reconocimiento de los conocimientos de los otros, por medio de la discusión con base al texto; esto posibilitó además de una mayor comprensión, la reflexión y el acercamiento desde la cotidianidad a la lectura en voz alta. En este sentido,

El aprendizaje es estimulado cuando a los alumnos se les da la posibilidad de hablar sobre sus ideas y responder acerca de las ideas de los otros (...) las conversaciones en pequeños grupos ayuda a que los alumnos se comprometan, intelectualmente, con el texto. Su conclusión afirma que, para que los alumnos mejoren su nivel de reflexión acerca del texto, necesitan participar en debates y conversaciones con los demás (Gambrell, 2004, p. 2)

De ahí la importancia de conocer, escuchar y poner en discusión las diferentes opiniones de los niños y niñas respecto a la información de cada texto, puesto que permite que ellos y maestros hagan propio lo leído, a partir de la relación dialógica entre el saber cotidiano y lo expuesto en el texto. Es así como los maestros desde la postura en que entienden la enseñanza y el aprendizaje, poniendo como eje central de sus prácticas el reconocimiento y el respeto por la vida y conocimientos del otro pueden posibilitar el acercamiento a nuevas posibilidades de comprender la realidad no sólo desde los argumentos y percepciones dichas por los mismos niños y niñas sino también desde la palabra escrita; en esta medida “la lectura y el pensamiento activo significan más que memorización. Significan reflexionar sobre las ideas y relacionarlas con otros conocimientos y experiencias que tenemos” (Ogle, 2001, p. 7).



Podemos decir que la lectura del texto expositivo mediada por la conversación entre maestras y alumnos y la participación activa de los últimos, confirma el reconocimiento que se le hace en esta investigación al uso de textos expositivos con niños desde los primeros años en la escuela, puesto que posibilitan la confrontación de ideas y opiniones no sólo con el texto sino con los demás compañeros. A la vez que se promueve el acercamiento a diferentes tipos de textos de acuerdo a las posibilidades y requerimientos propios de cada tipología textual. Es así como “tanto los textos

literarios como los informativos deberían utilizarse en el debate para que los alumnos desarrollen la comprensión de ambos géneros y reflexionen, críticamente, sobre ellos” (Gambrell, 2004, p. 3)

La relación entre maestras en formación y alumnos se hizo desde el reconocimiento y valoración de sus saberes lo que permitió darle importancia a sus historias de vida en la construcción del aprendizaje. Respecto a esto E. Ferreiro (2003, septiembre 29)¹⁵ explica que

La tradición educativa es tan fuerte que todo sirve como excusa para volver atrás: o son muchos chicos, o son muy pobres, o no hay libros (...) Todos hablamos del respeto hacia la infancia. El respeto más difícil es el respeto intelectual porque supone reconocer que el chico es un interlocutor válido y yo adulto inteligente puedo dialogar con un pequeño que también es inteligente. Ese respeto intelectual es muy difícil en el ámbito escolar, en donde se tiende a perdurar la imagen clásica de la autoridad y la incapacidad del otro lado. Yo soy autoritario porque tú eres incompetente.

En todas las sesiones se les permitió a los estudiantes poner en escena sus experiencias y formas de ver y entender la realidad, por ello sus voces se convirtieron en las protagonistas de la intervención didáctica. En una de las sesiones después de la lectura del texto “dialogar para la paz” frente a la pregunta ¿Qué es el diálogo? hecha por una de las maestras en formación, muchos afirmaron la importancia del este a la hora de hablar sobre las diferencias que muchas veces suscitan discusiones en el aula:

- María Antonia (4 años 7 meses): “Dialogar es hablar para solucionar un problema”
- María Alejandra (5 años 1 mes): “Dialogar con los amiguitos si necesitan algo”
- Danna (5 años 6 meses): “Uno tiene que pedir disculpas para que lo perdonen”
- Mariángel (5 años 7 meses): “A veces uno le pide disculpas por ejemplo a Salomé y ella sigue enojada, así no se hace la paz”

Es así como, hacerle conocer al niño que lo que dice es importante y propiciar espacios para que lo haga permite que se posicione de manera diferente hacia el aprendizaje. Sus conocimientos son entonces palabras e historias no escritas pero vividas; y que al momento de llegar a la escolaridad se deslegitiman y subordinan por los saberes escolares. Aquí es importante que se desvanezcan los límites establecidos por la escuela, puesto que no se puede pensar la vida de los niños desde su vivencia meramente escolar. En este sentido nos parece pertinente pensar que lo realmente importante en las relaciones entre maestro.- alumno y enseñanza son los seres humanos, las historias, formas de ver y entender la realidad que se reúnen a diario en la escuela.

- **Relación niños (as) - texto expositivo:**

En las sesiones se implementaron diferentes estrategias de lectura como la relectura, preguntas antes, durante y después, la trama y el diálogo grupal que permitieron evidenciar los avances de los niños y niñas con respecto a su comprensión y por tanto en la creación de significados ante las concepciones sociales relacionadas con la paz. En esta investigación se tuvo presente que cada niño es diferente y por tanto su ritmo de aprendizaje también lo es. De igual forma no se pretendía que con la lectura de los textos expositivos se transmitiera un concepto único, por el contrario, era un gran logro que cada uno construyera un



¹⁵ Entrevista con Nora Veiras: “Diálogo con Emilia Ferreiro, la argentina que revolucionó la lectoescritura”

significado a partir de sus propias experiencias con los textos y el mundo, asumiendo la lectura como un proceso transaccional.

A continuación se pretende mostrar cómo los alumnos participaban activamente del proceso de lectura de textos expositivos, por medio de estrategias que buscaban escuchar y poner la voz de ellos como protagonistas de estos encuentros.

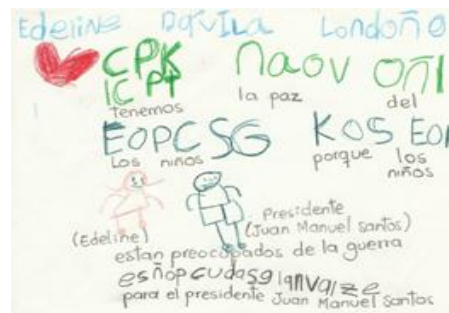
En la primera sesión se hizo un poco difícil obtener la atención de los niños y niñas con lo que respecta a la escucha de la lectura del texto expositivo titulado ¿Qué es la paz? Por esto, se decidió buscar estrategias para la siguiente sesión y se optó por la relectura del texto con preguntas antes, durante y después de la lectura. De esta forma, se observó que los pequeños estuvieron muy atentos y participativos durante la actividad, lo que llevó a pensar que no era la extensión del texto lo que influenciaba en la falta de atención, sino la estrategia que no permitía una buena participación por parte de los niños y niñas.

Es así como los niños y niñas respondían de manera espontánea las preguntas que eran hechas antes, durante y después de la lectura. Ante ello, se puede decir que cada pregunta que se realizaba era intencionada y daba paso a pequeñas discusiones en donde los niños expresaban sus ideas, lo cual concuerda con lo expresado por algunos autores, quienes afirman que “la pregunta debe poseer siempre un sentido, una orientación, una dirección que ubique lo preguntado en aquella perspectiva en la que se puede producir la respuesta.” (Hurtado, Serna, Sierra, 2003, p. 51). Todo lo que se preguntaba era con el propósito de indagar por lo que los niños comprendían del tema de la paz en sus contextos cotidianos como la escuela y fuera de esta; cuando se les cuestionaba por las personas que los protegían en dichos espacios, se logró evidenciar que evocaban a personas como don Darío quien es el celador de la escuela, a la vez se mencionaba a los policías, las madres y hasta la profesora. Por esto se optó por seguir implementando esta estrategia de lectura en las siguientes sesiones, ya que las preguntas intencionadas permitieron crear espacios para la escucha de ideas y sentires de los niños ante el texto que se leía.

Uno de los textos más significativos dentro del programa de intervención para los niños y niñas fue sin duda la noticia que se adaptó del periódico el tiempo, el cual se tituló Los niños y la construcción de la paz. En la lectura de este texto se escuchó la voz de los alumnos, y surgieron algunos aportes que hacían ver la comprensión de ellos ante el texto:

- Maestra en formación: “alguien sabe ¿qué pasa cuando no hay paz?”
- María Antonia (4 años 7 meses): “Cuando no hay paz, hay muchas cosas malas para los niños”
- María José (5 años 6 meses): “Sin las escuelas los niños no pueden aprender, por eso necesitamos la paz”.

De igual forma, algunos niños y niñas en sus trabajos lograron incorporar a más pequeños como sujetos que se preocupan por el tema de la paz, como lo daba a entender de alguna u otra forma la noticia que se les llevó. Un ejemplo de esto se evidencia en la carta de Edeline (5 años 9 meses): “tenemos la paz del los niños, porque los niños están preocupados por la guerra. Para el presidente Juan Manuel Santos”



De igual forma, en la búsqueda de la comprensión de los textos expositivos, se implementaron diferentes materiales que llamaron la atención, uno de ellos fueron paletas de personajes que representaban conceptos importantes del texto Los cinco elementos para construir paz, de Martín S. En una sesión después de haberlas utilizado por primera vez, se les indagó a los niños por dicho texto ante lo cual en un inicio respondieron que no recordaban de qué trataba, pero se les empezó a evocar por las paletas, que representaban los

elementos de la paz, las cuales fueron presentadas por la maestra en formación a medida que se hizo la lectura la sesión pasada:

- Maestra en formación I: ¿Cuáles eran los elementos? Habíamos hablado de 3.
- Maestra en formación II: ¿Se acuerdan de las paleticas que trajo la profe? ¿Quién se acuerda que decía la profe cuando nos mostraba esa paletica?
- María Antonia (4 años 7 meses): “que nosotros pensamos diferentes”
- Susana (5 años y 1 mes): “Que hay una meta”
- Maestra en formación I: ¿Y cuál es la meta?
- María Antonia (4 años 7 meses): “la paz”

Con esto, se pudo evidenciar como al implementar las paletas como material didáctico contribuyó de manera significativa, ya que ayudó recordar información del texto leído. No basta solo con leer el texto, es necesario pensar en estrategias creativas que llamen la atención del alumno, para así lograr capturar su interés y por tanto su atención. Por esto, se dice que “el maestro ha de ser consciente de la importancia de su trabajo ante la creatividad infantil y de la necesidad de poseer ciertas destrezas y habilidades en su repertorio” (Cano y Nieto, 2006, p. 224), y si se desea que los niños sean creativos, es fundamental que el docente también lo sea.

Para las lecturas de los textos expositivos, se trataba de adecuar el lugar buscando que los niños estuvieran cómodos y dispuestos a escuchar. En una de las sesiones, al estar los niños acomodados en las colchonetas se procedió a la primera¹⁶ lectura del texto “las leyes de paz”. Para ello se inició con una pregunta: ¿Ustedes saben que es una ley o una norma?

- María Antonia (4 años 7 meses): “una ley o una norma es algo que se tiene que cumplir”
- Mariángel (5 años 10 días): “una norma, es una norma”
- Salomé (5 años 4 meses): “una ley es una cosa que es muy importante”
- José Miguel (5 años 8 meses): “no sabemos”

Ha medida que se iba leyendo se hicieron preguntas que se relacionaban con el contenido del texto, tales como: ¿Qué es Colombia?

- Edeline (5 años 9 meses): “un país”
- Maestra en formación: ¿Qué es la violencia?
- Julián (5 años 2 meses): “cuando alguien tiene una pistola”
- María Antonia (4 años 7 meses): “matar a las personas”

Ante esto, la lectura hacía referencia a esa creación de normas para evitar que la violencia pase; a partir de ello se lanzó una pregunta:

- Maestra en formación: ¿Qué normas creen ustedes que hay para evitar la violencia?
- María Antonia (4 años 7 meses): “que las personas aprendan”
- Maestra en formación: ¿Ustedes que norma inventarían para que no haya violencia?

(El salón se queda en silencio), ¿qué normas tienen en sus casas?

- Valeria (5 años 8 meses): “a mí, mi mamá me dice que tengo que lavar los platos”

¹⁶ Recordando que se leía un texto por semana, es decir su lectura se realizaba dos veces.

- José Miguel (5 años 8 meses): “recoger los juguetes”
- Maestra en formación: ¿Para qué se tendrán que recoger los juguetes?
- José Miguel (5 años 8 meses): “para dejar la casa organizada”

Este diálogo generado a partir de la lectura suscitó la explicación de la creación de la norma, asumiendo que esta se da para mantener el orden de algo.

- Maestra en formación: ¿Qué pasa cuando no se cumplen las normas?
- María Ángel (5 años 10 días): “a uno lo regañan”
- Edeline (5 años 9 meses): “nos pegan”
- Juan Sebastián (5 años 2 meses): “con una correa”
- Maestra en formación: ¿Por qué pasará esto? ¿Por qué hicieron algo bien o algo mal?
- Edeline (5 años 9 meses): “mal”
- Maestra en formación: ¿Entonces debemos de cumplir o no las normas?
- Julián (5 años 2 meses): “cumplir”
- Maestra en formación: y ¿para qué?
- Julián (5 años 2 meses): “para que no nos (...) regañen, ni peguen, ni nos den un correazo y para que no le griten”

Preguntas después de la lectura:

- Maestra en formación: ¿Ustedes saben que es una cárcel?
- Salomé (5 años 4 meses): “donde a uno lo encierran”
- María Antonia (4 años 7 meses): “donde a uno lo encierran cuando matan a una persona”
- Sofía (5 años 2 meses): “cuando cometen errores”
- José Miguel (5 años 8 meses): “porque roban el dinero”
- Julián (5 años 2 meses): “porque es mala y matan”
- Maestra en formación: Y sí estamos hablando de normas, ¿será que algunos de los que están en la cárcel han cumplido normas?
- Julián (5 años 2 meses): “No, porque ellos han matado a personas y no han cumplido las normas y por eso los meten a la cárcel (...), la norma de no matar”
- José Miguel: “porque no han cumplido la norma de no robar”.

Es así, como se realizó la implementación de estrategias de aprendizaje o de lectura, que según Goodman (2002) corresponden a “un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información” (p. 7). Estas se utilizaron para entablar diálogo con los niños, en donde se lanzaron preguntas antes, durante y después. Como se puede ver en la información anterior, se realizaron preguntas que evocaban los saberes previos de los niños sobre el tema de las leyes, ante lo cual se veía que algunos tenían cierto conocimiento sobre la conceptualización de estas, mientras otros no. Las preguntas durante la lectura, dejaron ver cómo los niños ponían en discusión lo que decía el texto con la realidad. Las preguntas después de la lectura, permitieron poner en tela de juicio las consecuencias de no cumplir una norma dentro de la sociedad. Todo esto, hace ver al proceso de lectura como acto con sentido, siempre en busca de movilización de pensamiento, es así como,

La búsqueda de significado es la característica más importante del proceso de lectura, y es en el ciclo semántico que todo toma su valor. El significado es construido mientras leemos, pero también es reconstruido ya que debemos acomodar continuamente nueva información y adaptar nuestro sentido de significado en formación. A lo largo de la lectura de un texto, e incluso luego, el lector está continuamente reevaluando el significado y reconstruyéndolo en la medida en que obtiene nuevas percepciones. La lectura es, pues, un proceso dinámico muy activo. Los lectores utilizan todos sus esquemas conceptuales cuando tratan de comprender. (Goodman, 2002, p. 24)

Después de la lectura del texto se les propuso a los niños crear una norma para lograr la paz en la casa, la escuela y el mundo. En esta actividad los niños y niñas escribieron y dibujaron algunas normas que ellos practican y otras que ellos consideran importantes:

Hogar: lavar platos.

Mundo:

- Mariángel (5 años 7 meses): “No echarle basura al planeta y cuidarlo, no pelear”
- Juan Sebastián (5 años 2 meses) “No robar; norma de trabajar por la paz”
- José Miguel (5 años 8 meses): “No robar, no puede”
- Julián (5 años 2 meses): “Norma de no matar”
- Maverick (5 años 8 meses): “No chocar a los humanos, que no pasar en verde y pasar en rojo... los humanos no pasar en verde”
- Danna (5 años 6 meses): “Ella no está respetando la norma del semáforo”
- Edeline (5 años 9 meses): “Respetar las diferencias porque es muy triste que lo critiquen”



En esta actividad se ve reflejado que los niños asumen la norma como algo que se debe de cumplir, ya sea para no hacer sentir mal o herir a los demás o para no correr algún peligro. Todo esto estuvo transversalizado por la lectura que se hizo con anterioridad, en donde se reconoció la norma como algo necesario para mantener un orden dentro de la sociedad.

En todos los encuentros los niños y niñas se creaban una relación con el texto expositivo y a medida que se implementaba el programa de lectura, empezaron a posicionarse como constructores de paz, reconociendo que con sus acciones contribuían a que esta existiera. De igual forma, se notó que ellos y ellas empezaron a relacionar los espacios de paz con los conflictos que surgían en el aula y las soluciones que se buscaban para no seguir en conflicto con el otro. Es así como se presentó una interacción con el texto en donde se daba cabida a las dudas e ideas de los niños y niñas; era valioso ver como al encontrar palabras desconocidas, los pequeños se esforzaban por tratar de identificarlas haciendo asociación con diferentes aspectos que habían escuchado desde su cotidianidad y que se asemejaban a lo que escuchaban.



Con respecto a lo anterior, una de las palabras que causo duda en los niños y niñas fue “perseverancia”. Al preguntar por el significado, Edeline (5 años 9 meses) es una de las primeras en responder, “es como querer algo”; al proseguir la lectura se ve cómo se habla ‘de buscar algo y que se debe perseverar’; en este momento Edeline (5 años 9 meses) interpreta lo que el texto le presenta, y explica que “se dice que buscamos algo, y es porque lo queremos”, aunque la niña no realiza la lectura, interactúa con el texto y tiene un trabajo activo, relacionando lo que escucha con su conocimiento previo y construyendo así significado.

Algunos de los niños y niñas, en ocasiones se dispersaban a la hora de la lectura, pero a pesar de ello se evidenciaba cierto interés por saber sobre la información que propiciaba el texto expositivo. En una de las sesiones Miguel Ángel (5 años 3 meses), quien no estuvo concentrado en la lectura, al final se acercó autónomamente donde una de las maestras en formación para pedir el texto ¿Quién construye la paz?, ya que deseaba llevarlo a casa y leerlo de nuevo.

Es así como se logró crear una relación entre niños, niñas y texto expositivo, en donde este material de lectura fue reconocido como una fuente de información sobre el tema de la paz. Los diferentes textos expositivos fueron seleccionados y/o adaptados a un lenguaje que fuera entendible para el público infantil, a la vez que se realizó su presentación en un formato que fuese estéticamente llamativo para así lograr captar el interés a la hora de la lectura; de igual forma el uso de imágenes que ilustraban lo escrito permitió la generación de discusiones, debates y la formulación de preguntas con base en ellas.

Asimismo, el componente lúdico y los diversos materiales didácticos permitieron cautivar al público, dando cabida a la asociación entre las información del texto y lo vivenciado por los niños y niñas en las diferentes sesiones. En todo el proceso se hizo un reconocimiento de los saberes previos de los niños y niñas, puesto que sus vivencias fueron vistas como parte fundamental para la construcción de nuevos significados en conjunto con la lectura. Por tanto, la experimentación del programa de lectura de textos expositivos para movilizar las concepciones de los niños y niñas relacionadas con la paz, fue una apuesta que permitió ver cómo esta tipología textual puede tener cabida dentro de los planes de estudio del grado transición, siempre y cuando se utilicen estrategias y materiales didácticos apropiados para motivar y permitir la interacción entre sujeto, texto y contexto.

Anexo No. 12: Premio escolar de la paz



Anexo No. 13: Entrevistas



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Grupo de investigación Calidad de la Educación y PEI



Proyecto de investigación: Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.

*Entrevista semiestructurada
Escuela Universidad Nacional*

Estudiante: María José Álvarez López


Edad: 5 años 6 meses

Pregunta	Entrevista Inicial 26 de febrero de 2015	Entrevista Final 29 de mayo de 2015
1. ¿Qué es para ti la paz?	<i>“Eeh compartir... y hacer la magia de la amistad”</i>	<i>“Para mi es no pelear con los amiguitos, no herir los sentimientos, nunquisima aruñarle o lastimarle”</i>
2. ¿Cómo crees que se logra la paz?	<i>“No sé, (...) en Ponny Dil cuando alguien es malo...cuando hay un peligro hacen la magia de la amistad”</i>	<i>“Haciendo la paz, haciendo esas cositas, sin groserías”</i>
3. ¿Dónde has escuchado hablar sobre la paz?	<i>“En pony Dil, En pony Dil es la magia de la amistad”</i>	<i>“En esta película, Home, en el final esta confío en este”</i>
4. ¿Cómo es un lugar donde hay paz?	<i>“son mmm en Colombia también hay la magia de la amistad, compartimos, no nos pegamos. Así es la magia de la amistad”</i>	<i>“Tiene la paz”</i>
5. ¿Qué personas se preocupan por que exista la paz?	<i>“Que hagan todo bien, todos”</i>	<i>“Las personas que no hacen paz”</i>
6. ¿Qué problema resuelve la paz? ¿Para qué sirve la paz?	<i>“El problema que haya lo resuelve”</i>	<i>“Para poder que los amiguitos sean nuestros amigos”</i>



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Grupo de investigación Calidad de la Educación y PEI



Proyecto de investigación: Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.		
Entrevista semiestructurada Escuela Universidad Nacional		
Estudiante: Valeria Álvarez Velásquez		
Edad: 5 años 8 meses		
Pregunta	Entrevista Inicial 26 de febrero de 2015	Entrevista Final 29 de mayo de 2015
1. ¿Qué es para ti la paz?	<i>“Amor”</i>	<i>“Cuidar a los amiguitos”</i>
2. ¿Cómo crees que se logra la paz? (¿cómo crees que se logra que en un lugar haya paz?)	<i>“Casa (...)Que la gente sea de Dios (...) tiene que ir donde Dios”</i>	<i>“Solucionando los problemas”</i>
3. ¿Dónde has escuchado hablar sobre la paz?	<i>“Mi mamá me dijo (...) que cuando vaya donde unos señores me cuentan de paz”</i>	<i>“La profe”</i>
4. ¿Cómo es un lugar donde hay paz?	<i>“Grande, grande (...) Tiene vida”</i>	<i>“Feliz, súper feliz, súper feliz”</i>
5. ¿Qué personas se preocupan por que exista la paz?	<i>“Toda la gente”</i>	<i>“Todos”</i>
6. ¿Qué problema resuelve la paz? ¿Para qué sirve la paz?	<i>“crecen las flores”</i> <i>- Ah, entonces ¿Qué problemas resuelve la paz? Si hay paz ¿Qué problemas dejan de existir? ¿Si en un lugar hay paz cuáles problemas ya no existen?</i> <i>“Ehh, no existen las ranas”</i>	<i>“Para cuidar a los amiguitos”</i>
 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p> <p>Universidad de Antioquia Facultad de Educación Licenciatura en Pedagogía Infantil Grupo de investigación Calidad de la Educación y PEI</p>		

Proyecto de investigación: Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.



*Entrevista semiestructurada
Escuela Universidad Nacional*

Estudiante: Juan Sebastián Betancur Marín

Edad: 5 años 2 meses

Pregunta	Entrevista Inicial 10 de Marzo de 2015	Entrevista Final 30 de mayo de 2015
1. ¿Qué es para ti la paz?	“Que no hay que hablar cuando uno está hablando”	“Compartir”
2. ¿Cómo crees que se logra la paz?	“Que tiene que respetar la palabra”	“Compartiendo”
3. ¿Dónde has escuchado hablar sobre la paz?	“En ninguna parte”	“No he escuchado nada”
4. ¿Cómo es un lugar donde hay paz?	“Portándose bien y escuchando a la profesora”	“Cuando no hacen la guerra”
5. ¿Qué personas se preocupan por que exista la paz?	“No sé”	“(…) las personas”
6. ¿Qué problema resuelve la paz? ¿Para qué sirve la paz?	“La guerra”	“Pa que todos aprendan que no deben hacer la guerra”



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Grupo de investigación Calidad de la Educación y PEI





Proyecto de investigación: Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.

*Entrevista semiestructurada
Escuela Universidad Nacional*

Estudiante: María Antonia Cifuentes

Edad: 4 años 7 meses

Pregunta	Entrevista Inicial 26 de febrero de 2015	Entrevista Final 29 de mayo de 2015
----------	---	--

1. ¿Qué es para ti la paz?	<i>“Cuando compartimos”</i>	<i>“No pelear, dar amor, no hacer guerra, compartir, querer a la familia”</i>
2. ¿Cómo crees que se logra la paz?	<i>“Dar amor”</i>	<i>“Siendo obedientes, obedeciendo a los papás”</i>
3. ¿Dónde has escuchado hablar sobre la paz?	<i>“En mi casa”</i>	<i>“Solo mi mamá, mi papá y mi hermanito”</i>
4. ¿Cómo es un lugar donde hay paz?	<i>“Cuando no pelean”</i>	<i>“Tranquilo”</i>
5. ¿Qué personas se preocupan por que exista la paz?	<i>“Nadie”</i>	<i>“La gente”</i>
6. ¿Qué problema resuelve la paz? ¿Para qué sirve la paz?	<i>“Para estudiar”</i>	<i>“Para estar tranquilos”</i>
 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p> <p>Universidad de Antioquia Facultad de Educación Licenciatura en Pedagogía Infantil Grupo de investigación Calidad de la Educación y PEI</p>  <p>PEI</p> <p><i>Proyecto de investigación: Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.</i></p> <p><i>Entrevista semiestructurada</i> <i>Escuela Universidad Nacional</i></p>		
Estudiante: Edeline Dávila Londoño		
Edad: 5 años 9 meses		
Pregunta	Entrevista Inicial 26 de febrero de 2015	Entrevista Final 29 de mayo de 2015
1. ¿Qué es para ti la paz?	<i>“La paz nunca la hacen”</i>	<i>“La paz es que no peleen y que no le tiren escupas a nadie”</i>
2. ¿Cómo crees que se logra la paz?	<i>“Diciéndole a la gente con carteleras que hagan la paz, haciendo dibujitos de animales que están haciendo la paz. (...)”</i>	<i>“Haciendo la paz, con amigos y no peleando”</i>

	<i>Hacer la paz es cuando uno recoge la basura, cuida el planeta y atiende primero a los niños</i>	
3. ¿Dónde has escuchado hablar sobre la paz?	<i>“En pre jardín y jardín”</i>	<i>“En el colegio y en la casa”</i>
4. ¿Cómo es un lugar donde hay paz?	<i>“Debe haber carteleras por toda la universidad, que diga que recojan basuras y cuiden el planeta”</i>	<i>“Es lindo, no tiene armas, no tiene malos, ni tiene niños groseros”</i>
5. ¿Qué personas se preocupan por que exista la paz?	<i>“Los niños y los adultos”</i>	<i>“Los niños”</i>
6. ¿Qué problema resuelve la paz? ¿Para qué sirve la paz?	<i>“Tenemos que hacer la paz o si no se explota el planeta”</i>	<i>“La paz sirve para solucionar problemas y para ser amable y para hacer la paz”</i>



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Grupo de investigación Calidad de la Educación y



PEI

Proyecto de investigación: Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.

*Entrevista semiestructurada
Escuela Universidad Nacional*

Estudiante: Mariángel Echeverri Betancur

Edad: 5 años 7 meses

Pregunta	Entrevista Inicial 26 de febrero de 2015	Entrevista Final 29 de mayo de 2015
1. ¿Qué es para ti la paz?	<i>“Respetar”</i>	<i>“No pelear con los amiguitos”</i>
2. ¿Cómo crees que se logra la paz?	<i>“Sin pegarle a los amigos”</i>	<i>“No me acuerdo, no pegando, no haciendo nada al amiguito”</i>

3. ¿Dónde has escuchado hablar sobre la paz?	<i>“En la iglesia, El padre. La paz que hay que respetar”</i>	<i>“Donde mi mamá y donde mi abuelita, los del colegio le pegan a los amiguitos”</i>
4. ¿Cómo es un lugar donde hay paz?	<i>“La escuela”</i>	<i>“Donde los amiguitos no pelean”</i>
5. ¿Qué personas se preocupan por que exista la paz?	<i>“Jesús”</i>	<i>“Todos los amiguitos”</i>
6. ¿Qué problema resuelve la paz? ¿Para qué sirve la paz?	<i>“Sin pegarle a los amiguitos”</i>	<i>“Para que los amiguitos no se peguen tanto y aprendan la paz”</i>



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Grupo de investigación Calidad de la Educación y PEI



Proyecto de investigación: Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.

*Entrevista semiestructurada
Escuela Universidad Nacional*

Estudiante: José Miguel Franco Gómez

Edad: 5 años 8 meses

Pregunta	Entrevista Inicial 26 de febrero de 2015	Entrevista Final 29 de mayo de 2015
1. ¿Qué es para ti la paz?	<i>“Ehh, (pensativo), es, es, es cuando uno quiere a las personas”</i>	<i>“Es no herir los sentimientos de los amigos”</i>
2. ¿Cómo crees que se logra la paz?	<i>“Abrazándose”</i>	<i>“Hablando con los amiguitos”</i>
3. ¿Dónde has escuchado hablar sobre la paz?	<i>“Mmmm, yo no he escuchado a nadie, no sé”</i>	<i>“Es que mi mamá me dice”</i>

4. ¿Cómo es un lugar donde hay paz?	“Mmmmm, No sé; tener mucha familia, y la casa y (...) uno quererse mucho”	“Feliz y tranquilo”
5. ¿Qué personas se preocupan por que exista la paz?	“Nadie”	“Miguel Ángel, él un día me pegó y después lo solucionamos hablando”
6. ¿Qué problema resuelve la paz? ¿Para qué sirve la paz?	<p>“Mmm, ¿qué problemas? ¿Qué significa eso (...)”</p> <p>- ¿Problemas?, es cuando hay gente que está peleando con otro, ahí hay un problema, pero entonces tú qué crees que si existe paz que problema se desaparece? ¿Cuál?</p> <p>“se tienen que abrazar”</p>	“Pa que estemos felices y tranquilos”



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Grupo de investigación Calidad de la Educación y PEI



Proyecto de investigación: Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.

Entrevista semiestructurada
Escuela Universidad Nacional

Estudiante: Maverik Gallego Restrepo

Edad: 5 años 8 meses

Pregunta	Entrevista Inicial 26 de febrero de 2015	Entrevista Final 29 de mayo de 2015
1. ¿Qué es para ti la paz?	“Se hace en el computador, yo no sé, juego de policía matando al malo. La paz es perdonar y ser amable”	“No pegar a los amiguitos”
2. ¿Cómo crees que se logra la paz?	“Yo no sé”	“No tirando escupas, no regañándolos a los amiguitos”
3. ¿Dónde has escuchado hablar sobre la paz?	“En el computador”	“En mi casa, en todas las partes”

4. ¿Cómo es un lugar donde hay paz?	“Yo no sé”	“Donde no pelean y se sienten tranquilos”
5. ¿Qué personas se preocupan por que exista la paz?	“La mamás”	“Para que no se regañen...todos”
6. ¿Qué problema resuelve la paz? ¿Para qué sirve la paz?	“Yo no sé”	“Pa no pegarles y no hacer nada de daño”



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Grupo de investigación Calidad de la Educación y PEI



Proyecto de investigación: Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.

*Entrevista semiestructurada
Escuela Universidad Nacional*

Estudiante: Miguel Ángel Martínez Bonnet

Edad: 5 años 3 meses

Pregunta	Entrevista Inicial 26 de febrero de 2015	Entrevista Final 29 de mayo de 2015
1. ¿Qué es para ti la paz?	“Es Disculparse”	“Es jugar con los amiguitos”
2. ¿Cómo crees que se logra la paz?	“No sé”	“Construyéndola, haciéndola”
3. ¿Dónde has escuchado hablar sobre la paz?	“En ninguna parte”	“Aquí, en el colegio”
4. ¿Cómo es un lugar donde hay paz?	“No sé”	“No sé”
5. ¿Qué personas se preocupan por que exista la paz?	“Ehh, Dios”	“Los que dañan la paz”
6. ¿Qué problema resuelve la paz? ¿Para qué sirve la paz?	“Ninguno”	“Para hacer amigos”



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Grupo de investigación Calidad de la Educación y PEI





Proyecto de investigación: Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.

*Entrevista semiestructurada
Escuela Universidad Nacional*

Estudiante: Salomé Ocampo Acevedo

Edad: 5 años 4 meses

Pregunta	Entrevista Inicial 26 de febrero de 2015	Entrevista Final 29 de mayo de 2015
1. ¿Qué es para ti la paz?	<i>“Hacer la amistad, diciendo, me disculpa”</i>	<i>“Es compartir y no pegarle a los amiguitos”</i>
2. ¿Cómo crees que se logra la paz?	<i>“Con amor”</i>	<i>“Construyéndola, no pegarse, dejarlo jugar y no pegarse.”</i>
3. ¿Dónde has escuchado hablar sobre la paz?	<i>“En una canción”</i>	<i>“En la televisión (televisión), y mi papá y mi mamá votaron, y mi primo que se llama pipe voto por no la paz, por no hacer la paz”</i> <i>- ¿Cómo votaron por no hacer la paz?</i> <i>“¿cómo?, escribiendo y le dan el papelito, entonces ahí dice señora eso sí voto por la paz y también lo mismo con lo votar hacer la paz”</i> <i>-¿Y tú has escuchado en la escuela hablar sobre la paz?</i> <i>“Sí”</i> <i>¿Quiénes te han hablado de la paz?</i>

		<i>“Usted y Karen y Johana”</i>
4. ¿Cómo es un lugar donde hay paz?	<i>“No sé, mmm con amistad, con gente desconocida pero se quieren”</i>	<i>“Compartiendo, no pegarle a los amigos, dejarlos que jueguen con él y dándose ablacitos (abrazos)”</i>
5. ¿Qué personas se preocupan por que exista la paz?	<i>“Ninguna”</i>	<i>“Los que votan por la paz...unos que quieren muchísimo la paz...no les conozco los nombres”</i>
6. ¿Qué problema resuelve la paz? ¿Para qué sirve la paz?	<i>“Piden disculpas y se hace la paz”</i>	<i>“Para no hacer la guerra”</i>
 <p>Universidad de Antioquia Facultad de Educación Licenciatura en Pedagogía Infantil Grupo de investigación Calidad de la Educación y PEI</p>  <p><i>Proyecto de investigación: Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.</i></p> <p><i>Entrevista semiestructurada</i> <i>Escuela Universidad Nacional</i></p>		
Estudiante: Eilyn Sofía Rentería Sánchez		
Edad: 5 años 2 meses		
Pregunta	Entrevista Inicial 26 de febrero de 2015	Entrevista Final 29 de mayo de 2015
1. ¿Qué es para ti la paz?	<i>“Hacer el amor”</i>	<i>“El amor”</i>
2. ¿Cómo crees que se logra la paz?	<i>“No sé”</i>	<i>“No haciendo la guerra”</i>
3. ¿Dónde has escuchado hablar sobre la paz?	<i>“En ninguna parte”</i>	<i>“Mi mamá”</i>

4. ¿Cómo es un lugar donde hay paz?	- ¿En tu casa hay paz? ¿Y cómo es ese lugar? “La convivencia” Y ¿qué es la convivencia? “Aprender a ser respetuoso”	“No sé”
5. ¿Qué personas se preocupan por que exista la paz?	“Todos”	“Nosotros”
6. ¿Qué problema resuelve la paz? ¿Para qué sirve la paz?	“No sé”	“Para que no haya guerra”



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Grupo de investigación Calidad de la Educación y PEI





Proyecto de investigación: Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.



*Entrevista semiestructurada
Escuela Universidad Nacional*



Estudiante: Danna Sofía Rivas García



Edad: 5 años 6 meses 16 días

Pregunta	Entrevista Inicial 26 de febrero de 2015	Entrevista Final 29 de mayo de 2015
1. ¿Qué es para ti la paz?	“Para mí querer a mi familia mucho”	“Es compartir, no hacer groserías y no tirar escupas a los amiguitos”
2. ¿Cómo crees que se logra la paz?	“Con amor”	“Ayudándole a los amiguitos”
3. ¿Dónde has escuchado hablar sobre la paz?	“Mi mamá me dijo, Que tengo que querer mucho a mi familia”	“En una escuela a la que yo fui”
4. ¿Cómo es un lugar donde hay paz?	“Aah eeh yo creo que en Colombia porque no me arrecuerdo bien”	“Amable”

5. ¿Qué personas se preocupan por que exista la paz?	“Eeh mi papá y mi mamá”	“Los locos”
6. ¿Qué problema resuelve la paz? ¿Para qué sirve la paz?	“Ehh que (pausa) es que yo no sé un poquito pero si se nadar porque un día todos mis compañeritos y yo nos fuimos allá...”	“Para que todos seamos buenos en el país”
<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;">  <div style="text-align: center;"> <p>Universidad de Antioquia Facultad de Educación Licenciatura en Pedagogía Infantil Grupo de investigación Calidad de la Educación y PEI</p> <p><i>Proyecto de investigación: Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.</i></p> <p><i>Entrevista semiestructurada</i> <i>Escuela Universidad Nacional</i></p> </div>  </div>		
<p>Estudiante: María Alejandra Sepúlveda Monsalve</p> <p>Edad: 5 años 1 mes</p>		
Pregunta	Entrevista Inicial 26 de febrero de 2015	Entrevista Final 29 de mayo de 2015
1. ¿Qué es para ti la paz?	“El amor, los abrazos, quererse”	“No pegarle a los amiguitos y compartir los juguetes”
2. ¿Cómo crees que se logra la paz?	“Practicando”	“Hablando” -¿Hablando para qué? “para solucionarlo”
3. ¿Dónde has escuchado hablar sobre la paz?	“Lo aprendí solita”	“En la computadora y en mi iPad y en mi escuela a las profesoras, usted”
4. ¿Cómo es un lugar donde hay paz?	“La iglesia, el amor de Dios”	“Es lindo” -¿por qué? “porque tiene mucha paz”

		-¿Cómo sabes que hay paz en ese lugar?) “porque no pelean”
5. ¿Qué personas se preocupan por que exista la paz?	“Nadie”	“Nadie” -¿Quienes quieren que exista la paz?) “Los amiguitos y los papás”
6. ¿Qué problema resuelve la paz? ¿Para qué sirve la paz?	“Se resuelve con amor, estamos alegres”	“Para compartir (...) felices”
 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p> <p>Universidad de Antioquia Facultad de Educación Licenciatura en Pedagogía Infantil Grupo de investigación Calidad de la Educación y</p>  <p>CAIDAD DE LA EDUCACIÓN PEI</p> <p>PEI</p> <p><i>Proyecto de investigación: Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.</i></p> <p><i>Entrevista semiestructurada</i> <i>Escuela Universidad Nacional</i></p>		
Estudiante: Julián Uribe Mora		
Edad: 5 años 2 meses		
Pregunta	Entrevista Inicial 26 de febrero de 2015	Entrevista Final 29 de mayo de 2015
1. ¿Qué es para ti la paz?	“Es donde uno se sienta, el piso”	“La paz es no matar, porque si matan no es la paz”
2. ¿Cómo crees que se logra la paz?	“No sé”	“Se logra la paz no matar a los amiguitos, ni aporriarlos”
3. ¿Dónde has escuchado hablar sobre la paz?	“Por allí, En mi casa, dicen que yo soy muy lindo; mi mamá dice que que puede jugar”	“Preguntando en la escuela”

4. ¿Cómo es un lugar donde hay paz?	“En mi casa”	“En todas las casas”
5. ¿Qué personas se preocupan por que exista la paz?	“Nicol, Dahiana, mis amiguitas; ellas se preocupan tanto, que yo le digo algo, pero yo no sé, yo les digo que: ¿está llorando?, y ella me dice sí, y yo le digo: no llores más”	“Mi mamá”
6. ¿Qué problema resuelve la paz? ¿Para qué sirve la paz?	“Yo no sé”	“Donde haya paz, sirve para hablar y para jugar”
<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;">  <div style="text-align: center;"> <p>Universidad de Antioquia Facultad de Educación Licenciatura en Pedagogía Infantil Grupo de investigación Calidad de la Educación y PEI</p> <p><i>Proyecto de investigación: Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.</i></p> <p><i>Entrevista semiestructurada</i> <i>Escuela Universidad Nacional</i></p> </div>  </div>		
<p>Estudiante: María Ángel Uribe Guisao</p> <p>Edad: 5 años 10 días</p>		
Pregunta	Entrevista Inicial 26 de febrero de 2015	Entrevista Final 29 de mayo de 2015
1. ¿Qué es para ti la paz?	“Es vivir en paz con mi familia, vivir sin que lo molesten a uno”	“Compartir”
2. ¿Cómo crees que se logra la paz?	“Que no nos hagan bulla, que no prendan el equipo por la noche para que no nos hagan bulla porque nosotros estamos durmiendo y de pronto nos despiertan y nos enojamos”	“No pegándole a los amiguitos y respetándoles”
3. ¿Dónde has escuchado hablar sobre la paz?	“Mi mamá, la paz es muy buena porque es vivir en familia, tener amigos y vivir en paz”	“Mi mamá me ha contado”

<p>4. ¿Cómo es un lugar donde hay paz?</p>	<p><i>“Sea una casa de niños muy buenos”</i></p>	<p><i>“Donde no peleen, no jueguen brusco, no le peguen puños, no peguen patadas”</i></p>
<p>5. ¿Qué personas se preocupan por que exista la paz?</p>	<p><i>“Los padres”</i></p>	<p><i>“De nuestro salón, más que todo Edeline, a veces pega pero igual”</i></p>
<p>6. ¿Qué problema resuelve la paz? ¿Para qué sirve la paz?</p>	<p><i>“Unos problemas que acaban de pasar, hablar con los compañeros y pedir disculpas. (Ejemplo de situación que acabó de pasar en el salón)”</i></p>	<p><i>“Para no pelear, para respetar, para ser amistosos, buenos amigos.”</i></p>
 <p>Universidad de Antioquia Facultad de Educación Licenciatura en Pedagogía Infantil Grupo de investigación Calidad de la Educación y PEI</p>  <p><i>Proyecto de investigación: Efectos de la lectura de textos expositivos en la movilización de las concepciones sociales sobre la paz, con niños de transición.</i></p> <p><i>Entrevista semiestructurada</i> <i>Escuela Universidad Nacional</i></p>		
<p>Estudiante: Susana Vásquez López</p> <p>Edad: 5 años y 1 mes</p>		
<p style="text-align: center;">Pregunta</p>	<p style="text-align: center;">Entrevista Inicial 10 de Marzo de 2015</p>	<p style="text-align: center;">Entrevista Final 29 de mayo de 2015</p>
<p>1. ¿Qué es para ti la paz?</p>	<p><i>“Mmm estar todo en silencio en la biblioteca”</i></p>	<p><i>“Compartir, ser amable y respetar”</i></p>
<p>2. ¿Cómo crees que se logra la paz?</p>	<p><i>“Hacer silencio”</i></p>	<p><i>“Haciendo la paz, no pegándole a los amiguitos, y respetar mucho, darle piquitos y amarlos”</i></p>
<p>3. ¿Dónde has escuchado hablar sobre la paz?</p>	<p><i>“Usted me lo dijo”</i></p>	<p><i>“Me lo inventé”</i> <i>-¿Quién te ha hablado a tí de la paz?</i> <i>“usted”</i></p>

<p>4. ¿Cómo es un lugar donde hay paz?</p>	<p>“Hacer silencio”</p>	<p>“Donde está un señor solo, invita a mucha gente ahí y si ve a la gente peleando les diga que hagan la paz”</p>
<p>5. ¿Qué personas se preocupan por que exista la paz?</p>	<p>“Se ponen preocupados y lloran por la felicidad porque la libertad”</p>	<p>“Todos”</p>
<p>6. ¿Qué problema resuelve la paz? ¿Para qué sirve la paz?</p>	<p>(silencio) “Abrazarse”</p>	<p>“Cuando le pega a un amiguito le disculpamos; y cuando le pegamos, nos sentimos mal y le pedimos disculpas y no quiere”</p> <p>-¿para qué sirve la paz?</p> <p>“Para hacer amigos y ser amables”</p>

Anexo No. 14: Recursos





Paletas de elementos para la paz



Mural "vivimos la paz" construido por los niños

