

**EL FORTALECIMIENTO DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LOS
ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DEL CENTRO EDUCATIVO RURAL
EL PAULON, MEDIANTE LA CREACIÓN DE LA REVISTA
ESCOLAR COMO PROPUESTA DIDÁCTICA**

LUZ MARINA GUERRERO JEREZ



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

2018

**EL FORTALECIMIENTO DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LOS
ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DEL CENTRO EDUCATIVO RURAL EL
PAULON, MEDIANTE LA CREACIÓN DE LA REVISTA ESCOLAR
COMO PROPUESTA DIDÁCTICA**

LUZ MARINA GUERRERO JEREZ

Tesis de grado para obtener el título de Magíster en Pedagogía

YAMILE ANDREA RAMÍREZ RAMÍREZ

Magíster en Pedagogía

Codirectora del Trabajo



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

2018

AGRADECIMIENTOS

De manera muy especial agradezco al Ministerio de Educación Nacional, por su Programa Becas para la Excelencia Docente que me permitió acceder a estudios de Maestría, contribuyendo al mejoramiento profesional y calidad educativa.

Le agradezco a Dios por darme esta oportunidad de crecimiento profesional, y a mi familia que me brindó su apoyo incondicional, a mi esposo, compañero de clase, a los docentes por su infinita paciencia y conocimiento transmitido, y en especial a la Mg. Andrea Ramírez por su dedicación y orientación.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi esposo por su apoyo y paciencia, a mi hija como motor de mi vida, a mi santa Madre por sus oraciones y plegarias, y a todas y cada una de esas personas que con su voz de aliento me ayudaron a seguir adelante en este proceso de formación.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	17
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	19
1.2 JUSTIFICACIÓN.....	36
1.3 OBJETIVOS	40
1.3.1 OBJETIVO GENERAL	40
1.3.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS	40
2. MARCO TEÓRICO	42
2.1 ANTEDECENTES INVESTIGATIVOS	42
2.1.1 Antecedentes Internacionales.....	42
2.1.2 Antecedentes Nacionales.	45
2.1.3 Antecedentes Locales.....	49
2.2 MARCO CONCEPTUAL	51
2.2.1 La Lectura una Mirada Social.	51
2.2.2 Las Estrategias de Escritura en el Aula.....	54
2.2.3 Didáctica de la Escritura en el Aula.	55
2.2.4 Educar para Formar Escritores desde una Perspectiva Social.....	56
2.2.5 La Escritura desde un Enfoque Teórico-Práctico en las Aulas.	58
2.2.6 Producción Textual un Proceso de Creatividad en el Aula.	62
2.2.7 El Papel de la Comunicación y el Aprendizaje en el Aula.	65
2.2.8 La Prensa, Radio, Video y la Televisión en la Escuela.....	68
2.2.9 Trabajo por Proyectos de Aula en la Escuela	69
2.2.10 El Aprendizaje Significativo desde las Aulas.	72
2.2.11 Aprendizaje Cooperativo de Johnson & Johnson.	74
2.2.12 El Texto Expositivo..	75
2.3 MARCO LEGAL.....	78
2.3.1 Constitución Política de Colombia.....	78

2.3.2 Ley General de la Educación	79
2.3.3 Ley 1341 del 2009.	82
2.3.4 Estándares Básicos de Competencias y Lineamientos Curriculares	83
2.3.5 Plan Decenal Nacional de Educación 2006-2016 (PND).....	84
2.3.6 Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media.	85
3. METODOLOGÍA	87
3.1 DISEÑO METODOLÓGICO.....	89
3.1.1 Fase de Diagnóstico.	93
3.1.2 Fase de Diseño y Ejecución.....	94
3.1.3 Fase de Evaluación..	94
3.2 ESCENARIO Y PARTICIPANTES	94
3.2.1 Población.	94
3.3 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	95
3.3.1 Técnicas de Recolección de la Información.	97
3.3.1.1 Entrevista.....	97
3.3.1.2 Observación Participante.	98
3.3.1.3 Grupo Focal.	98
3.3.2 Instrumentos de Recolección de la Información.	99
3.3.2.1 Formato de Entrevista.....	99
3.3.2.2 Diario de Campo.....	100
3.3.2.3 Lista de Chequeo.....	100
3.3.2.4 Grabaciones en Video.	101
3.3.2.5 Prueba Diagnóstica.....	102
3.3.2.6 Rejilla de Evaluación.....	103
3.4 PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	103
3.4.1 Validez de la Información.....	104
3.4.2 Triangulación.	105
3.4.3 Principios Éticos.	105
4. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA.....	108

4.1. CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN	108
4.1.1 La Comunidad.	109
4.1.2 Directivos Docentes.	110
4.1.3 Estudiantes	112
4.1.4 Misión.	113
4.1.5 Visión	113
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	114
5.1 Título del proyecto de aula: Escribamos Nuestra Historia	114
5.2 Situación significativa.....	116
5.3 Descripción de Sesiones del Proyecto de Aula	116
6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	166
6.1 FASE 1: DIAGNÓSTICO	166
6.1.1 Instrumento: Test de Gustos y Disgustos.....	166
6.1.1.1 Análisis	166
6.1.1.2 Hallazgo: Test de Gustos y Disgustos.....	168
6.1.2 Instrumento: Prueba Diagnóstica	171
6.1.2.1 Análisis: Categorización de la Prueba Diagnóstica Componente Lectura	171
6.1.2.2 Hallazgo: Prueba Diagnóstica Componente Lectura.	178
6.1.2.3 Análisis: Categorización de la Prueba Componente Escritura.....	180
6.1.2.4 Hallazgo: Prueba Diagnóstica Componente Escritura.....	183
6.1.3 Instrumento: Entrevista a Docentes.	185
6.1.3.1 Análisis: Categorización Entrevista a Docentes.	185
6.1.3.2 Hallazgo: Entrevista a Docente.	200
6.2 FASE 2: EJECUCIÓN	202
6.2.1 Instrumento: Diarios de Campo.....	203
6.2.1.1 Análisis: Categorización de los Diarios de Campo.	203
6.2.1.2 Hallazgo: Diarios de Campo	220
6.3 FASE 3: EVALUACIÓN.	226
6.3.1 Instrumento: Grupo Focal.	226
6.3.1.1 Análisis: Grupo Focal.	226

6.3.1.2 Hallazgo: Grupo Focal	227
7. CONCLUSIONES	235
8. RECOMENDACIONES	237
BIBLIOGRAFIA.....	238
ANEXOS	246

LISTA DE ILUSTRACIONES

	Pág.
Ilustración 1. Niveles de Desempeño PISA	21
Ilustración 2. Puntaje Promedio CEREP	25
Ilustración 3. Niveles de Desempeño CEREP	26
Ilustración 4. Competencias CEREP	28
Ilustración 5. Componentes CEREP	30
Ilustración 6. Índice Sintético de la Calidad Educativa CEREP	31
Ilustración 7. Proceso de Producción Textual	63
Ilustración 8. Elementos Textuales	64
Ilustración 9. Modelo de Investigación	92
Ilustración 10. Estructura del texto expositivo	137
Ilustración 11. Los reporteritos de El Paulón tienen revista	232

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Comparación Niveles Desempeño CEREP	27
Tabla 2. Comparativo Competencias CEREP	29
Tabla 3. Comparativo Componentes CEREP	31
Tabla 4. Recolección de la Información	96
Tabla 5. Plan de acción proyecto de aula: escribamos nuestra historia.....	118
Tabla 6. Fases Vs actividades del proyecto de aula	122

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Taller detonante.....	246
Anexo 2. Sopa de letras	248
Anexo 3. Guía de trabajo opinión de padres	249
Anexo 4. Consentimiento informado	250
Anexo 5. Rejilla evaluativa del texto expositivo.....	253
Anexo 6. Formato autoevaluación trabajo grupal.....	254
Anexo 7. Guía trabajo grupal	255
Anexo 8. Imagen y textos expositivos.....	256
Anexo 9. Formato CQA	257
Anexo 10. Guía párrafos.....	258
Anexo 11. Guía coherencia y cohesión.....	259
Anexo 12. Guía ortografía y puntuación.....	260
Anexo 13. Evidencia primer borrador.....	262
Anexo 14. Evidencia segundo borrador	263
Anexo 15. Evidencia tercer borrador.....	264
Anexo 16. Evidencia borrador final	265
Anexo 17. Test de gustos y disgustos.....	266
Anexo 18. Formato evaluación proyecto de aula grupo focal.....	270
Anexo 19. Guía para padres	271
Anexo 20. Prueba diagnóstica	272
Anexo 21. Revista CEREPALISTA.....	275
Anexo 22. Evidencias fotográficas	276
Anexo 23. Categorización entrevista docentes	277
Anexo 24. Categorización diarios de campo	294
Anexo 25. Momentos de las Sesiones de Trabajo	307

Anexo 26. Asistencia Padres de Familia.....	320
Anexo 27. Opiniones de Padres de Familia	321
Anexo 28. Trabajo en Equipo, Roles y Grupos de Trabajo	322
Anexo 29. Taller Detonantes Diligenciado	328
Anexo 30. Rejillas Diligenciadas	329
Anexo 31. C.Q.A Diligenciados.....	333
Anexo 32. Estructuración Texto Expositivo Diligenciado.....	340
Anexo 33. Oración y Párrafo Diligenciado	345

RESUMEN

TITULO: EL FORTALECIMIENTO DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DEL CENTRO EDUCATIVO RURAL EL PAULÓN, MEDIANTE LA CREACIÓN DE LA REVISTA ESCOLAR COMO PROPUESTA DIDÁCTICA*

AUTOR: LUZ MARINA GUERRERO JEREZ**

PALABRAS CLAVE: Escritura, Lectura, Proyecto de aula, Revista escolar.

El presente trabajo es un estudio cualitativo que tuvo como objetivo determinar la manera en el que un proyecto de aula a partir de la creación de la revista escolar como texto expositivo fortalece la producción textual en los estudiantes del grado quinto de básica primaria del Centro Educativo Rural El Paulón. La metodología incluyó tres fases: 1) fase diagnóstica, 2) fase de implementación, y 3) fase de evaluación, a través de las cuales se desarrollaron 27 sesiones pedagógicas. Los instrumentos de recolección de la información incluyeron la entrevista, prueba diagnóstica de lectura y escritura, diarios de campo, guías de trabajo, rejillas de trabajo, creación de borradores escritos, grupo focal y videografías, principalmente. Los resultados permiten establecer que existen deficiencias en los procesos de comprensión de la lectura y el ejercicio de escritura en la mayoría de los estudiantes, los cuales mejoran ostensiblemente con la aplicación de herramientas didácticas que permiten la construcción de textos expositivos que para el caso de la muestra seleccionada se enfocó en la revista escolar. Se concluye que los aportes de los proyectos de aula a este tipo de procesos dinamizan la enseñanza de la lectura y la escritura en escolares.

*Tesis de Maestría.

* * Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. Asesor: Mg. Andrea Ramírez

ABSTRACT

TITLE: THE STRENGTHENING OF THE TEXTUAL PRODUCTION IN THE STUDENTS OF THE FIFTH GRADE OF THE EL PAULON RURAL EDUCATIONAL CENTER, THROUGH THE CREATION OF THE SCHOOL MAGAZINE AS A DIDACTIC PROPOSAL*

AUTHOR: LUZ MARINA GUERRERO JEREZ**

KEYWORDS: Classroom project, Reading, School magazine, Writing.

The present work is a qualitative study that aimed to determine how the classroom project from the creation of the school magazine as an expository text that strengthens textual production in students of the fifth grade of primary school of the Rural Education Center El Paulón. The methodology included three phases: 1) diagnostic phase, 2) implementation phase, and 3) evaluation phase, through which 27 pedagogical sessions were developed. The instrument for collecting the information included the interview, diagnostic test of reading and writing, field diaries, work guides, work grids, creation of written drafts, focus group and videography mainly. The results allow to establish that there are deficiencies in the comprehension processes of the reading and the writing exercise in the majority of the students, which improve ostensibly with the application of didactic tools that allow the construction of expository texts that for the case of the The selected sample focused on the school magazine. It is concluded that the contributions of classroom projects to this type of processes stimulate the teaching of reading and writing in schoolchildren.

* Master's Thesis

** Faculty of Human Sciences, School of Education. Master's Degree in Pedagogy. Advisor: Mg. Andrea Ramírez.

INTRODUCCIÓN

La educación en Colombia, está fundamentada en los documentos de la política pública: lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias y derechos básicos de aprendizaje; los cuales apuntan a que los estudiantes utilicen lo que aprendan, para desenvolverse en la sociedad, basado en el desarrollo de competencias.

En ese sentido, la política educativa delimita una serie de estándares y competencias para el área de español y literatura en el que la competencia lectora y escritora toman un lugar de importancia en el proceso de formación escolar, por lo que esta tesis se enfoca en los principales aspectos asociados a los problemas de producción textual en niños de quinto grado de primaria del Centro Educativo Rural El Paulón.

En busca de soluciones al problema planteado, la elaboración de un proyecto de aula enfocado a fortalecer la competencia comunicativa a partir de los procesos de producción textual usando como herramienta la revista escolar, tiene la intención de situar la enseñanza en contextos reales, en forjar una propuesta académica permanente, y favorecer la mirada hacia el quehacer del docente.

Así pues, el presente documento está estructurado para presentar en un primer apartado el planteamiento del problema, justificación y objetivos a desarrollar para el logro de fortalecimiento de la producción textual escrita. En otra sección, se hace un recorrido por el estado del arte donde se exponen investigaciones asociadas al objeto de estudio de ésta investigación.

Asimismo, otro apartado de este documento recopila los aspectos conceptuales de mayor relevancia para la argumentación del trabajo, seguido del diseño metodológico en el que se precisa el tipo, enfoque y nivel de la investigación.

Posteriormente, se presenta todo el marco de la propuesta pedagógica fundamentada en los aspectos teóricos propios de la educación y la didáctica, en los que se tienen en cuenta como eje central al estudiante. Acto seguido se plantean los hallazgos por cada una de las fases de la propuesta y se dictan conclusiones y recomendaciones, que a buen recibo, servirán de orientación a futuras investigaciones en el área de español y literatura en la educación escolar.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación en Colombia, está fundamentada en los documentos de la política pública: lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias y derechos básicos de aprendizaje; estos documentos apuntan a que los estudiantes utilicen lo que aprendan, para desenvolverse la sociedad, es decir, la formación actualmente está basada en el desarrollo de competencias. Por este motivo, el país ha tomado como referente pruebas externas y el denominado, Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE), para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje y determinar los niveles de competencias de los educandos.

En el ámbito internacional, el país participa en pruebas como PISA, evaluación realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE; su finalidad es evaluar las competencias de los estudiantes cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, es decir, hacia los 15 años y se preparan para iniciar la educación media o integrarse a la vida laboral.

PISA es un programa de gran importancia y ha sido concebido como un recurso para ofrecer información abundante y detallada, que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos. La evaluación cubre las áreas de lectura, matemáticas y ciencias naturales.

El énfasis de la evaluación está puesto en el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio. Sin embargo, para el presente análisis se tendrá en cuenta únicamente los conceptos y resultados de la competencia “lectura”, debido a que hacen parte del problema que se está exponiendo.

PISA define la competencia de lectura como, *“la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad”*¹.

En la prueba de lectura de PISA, *“se toman aspectos que se relacionan con las destrezas del estudiante para acercarse a textos de diferente índole que la prueba agrupa en dos categorías: textos en prosa continua (como una narración breve, una nota periodística o una carta) y textos en prosa discontinua (con párrafos separados por imágenes, diagramas y espacios, como pueden ser los manuales de operación de algún aparato, los textos publicitarios, las argumentaciones científicas)”*²

Es así como la evaluación de esta competencia pone mayor énfasis en la noción del texto literario y se ocupa de una variedad considerable de textos propios de las diferentes circunstancias que puede enfrentar un ciudadano contemporáneo en su vida cotidiana. El estudiante en esta prueba debe ser capaz de recuperar información, para inferir nueva información a partir de la lectura realizada, para relacionar los contenidos leídos con otros y realizar una reflexión derivada de ellos.

En cuanto a los resultados de PISA en lectura, año 2015, Colombia obtiene un promedio de 425, es decir, 22 puntos más que en el año 2012; sin embargo el puntaje es inferior, 110 puntos, al país líder Singapur y 68 puntos menos con respecto al promedio de la OCDE. Estos resultados evidencian que aunque el gobierno ha planteado diversos programas y los maestros han intentado transformar los procesos de lectura en el aula, no se ha logrado un cambio pedagógico, curricular y evaluativo, que desarrolle los debidos procesos y sobre

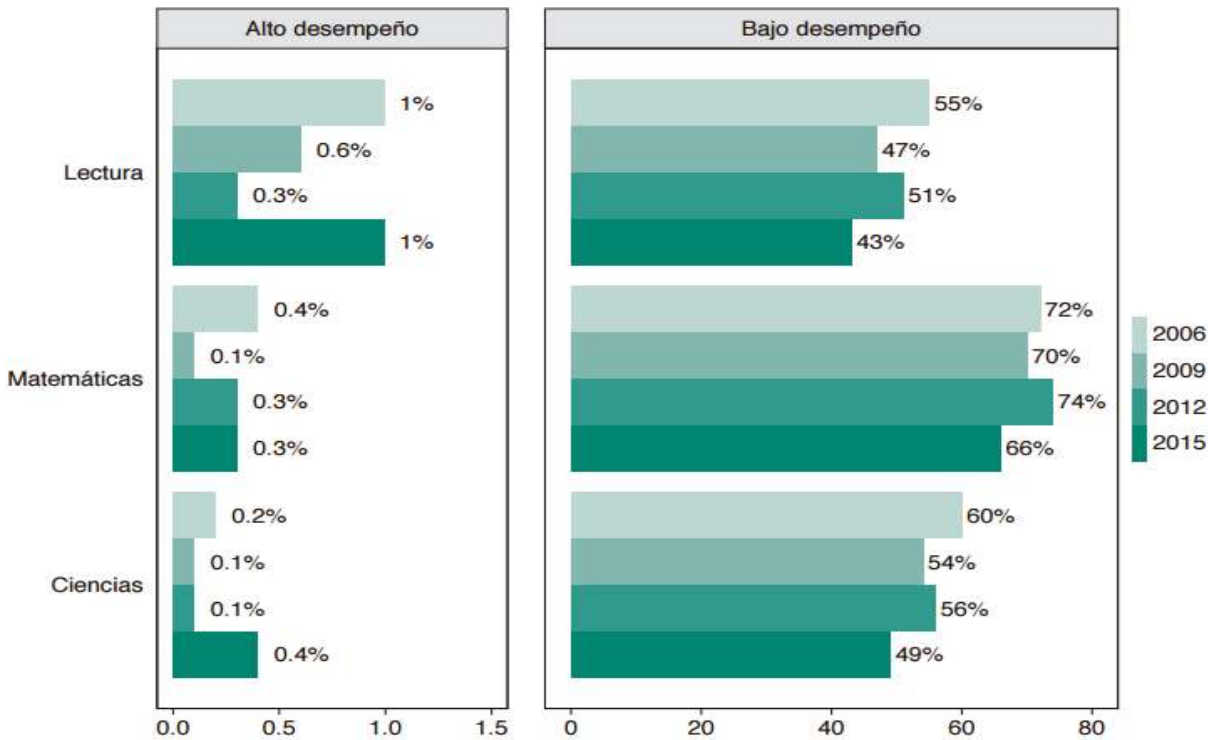
¹ OCDE. El programa PISA de la OCDE. [en línea] <<http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>> [citado el 30 de Mayo del 2017]

² Ibíd., p. 8

todo, que los estudiantes desarrollen un proceso de lectura acorde a la sociedad globalizada, que les permita desenvolverse en el mundo actual.

En la ilustración 1, se evidencian los niveles de desempeño de los estudiantes, y se compara con los años en los cuales ha participado Colombia en la prueba. Además se establecen dos criterios de análisis, el alto y el bajo desempeño.

Ilustración 1. Niveles de Desempeño PISA



Fuente: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. [En línea] www.icfes.gov.co/docman/.../2785-informe-resumen-ejecutivo-colombia-en-pisa-2015

El progreso de Colombia en la competencia de lectura, se evidencia en el año 2015, debido a que disminuyó el porcentaje de estudiantes ubicados en los niveles más bajos, específicamente un 8%, pero, un 43% de estudiantes en los niveles más bajos es el primer foco del problema, para la calidad de la educación, porque un alto porcentaje de estudiantes no superan los niveles elementales de la prueba,

por este motivo se plantea una primer necesidad de transformar los procesos de lectura y escritura en el aula para favorecer el desarrollo de procesos de pensamiento y competencias en los educandos. Finalmente, en los niveles más altos de la prueba únicamente se ubican 1% de los educandos, lo cual plantea como necesidad, movilizar a los estudiantes de los niveles más bajos para que poco a poco alcancen niveles superiores de la prueba.

En el ámbito Nacional, Colombia realiza pruebas para medir el desarrollo de las competencias en los estudiantes, estas evaluaciones son llamadas SABER y son realizadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES. La finalidad, es transformar y valorar de manera objetiva y general los aprendizajes de cada uno de los estudiantes y como colectivo escolar, en cada uno de los niveles de enseñanza para ver las fortalezas y dificultades, y así establecer un plan de seguimiento a la educación en los diversos lugares del país.

Un aspecto fundamental en estas pruebas está en la evaluación en el área de Lengua Castellana, puesto que cobra importancia a partir de la necesidad de querer desarrollar una *competencia comunicativa* entendida desde un principio como *“la capacidad del niño para actuar –y la actuación real- con los signos verbales y no verbales en situaciones específicas”*³ lo cual situó la enseñanza del lenguaje en la naturaleza y la aplicación del conocimiento en distintos ámbitos de la vida cotidiana. Dadas las condiciones, lo relevante en esta instancia no son los contenidos que se exigen para el aprendizaje del estudiante sino la capacidad que él tiene para diferenciar sus saberes en la práctica real de la comunicación en relación con su experiencia, su creatividad y sus necesidades en términos de significación. Por lo tanto, las primeras pruebas externas fueron diseñadas a partir

³CASTILLO, Martha. TRIANA, Norma. AGUDELO, Patricia. ABRIL, Mauricio. ESPINOSA, Eduardo. Recorrido Histórico de la Evaluación en el Área de Lenguaje 1991 – 2006. Las Pruebas Saber. Bogotá. Procesos Editoriales ICFES. 2007.

de un *enfoque semántico comunicativo*⁴, vigente durante los años 1993 hasta 1998.

Después de cuatro años y tras el aporte de diversos expertos en los procesos de comprensión lectora, se realizan varias modificaciones a la prueba inicial con el fin de consolidar la experiencia valorativa y abarcar otra serie de conceptos que integran la lingüística y la literatura con la intención de ofrecer un nuevo modelo evaluativo que aproveche las particularidades de cada disciplina.

Durante el periodo del 2003 hasta el 2006, se dieron cambios fundamentales que proyectaron las Pruebas Saber en Lengua Castellana hasta nuestros días. Para esta aplicación se dio la inclusión de los actuales *Estándares básicos de competencias*⁵, que abandonaron el concepto de logro, por el de competencia, estableciendo además tres componentes: *semántico*, *sintáctico* y *pragmático*, junto con los *niveles de lectura* los cuales son definidos por Pérez Abril de la siguiente manera:

- **Nivel literal:** *Este modo de lectura explora la posibilidad de leer la superficie del texto, lo que el texto dice de manera explícita.*
- **Nivel inferencial:** *En esta instancia se explora la posibilidad de relacionar información del texto para dar cuenta de una información que no aparece de manera explícita.*

⁴Entendido como: “La capacidad de los estudiantes para discriminar y distinguir eventos y cosas, reconocer sus saberes prácticos en el uso del lenguaje, en relación con los roles de quién emite mensajes, a quién se dirige y para qué o con qué fin; así mismo sus experiencias de lectura y escritura en vínculo con las necesidades cotidianas y con su potencial imaginativo.” CASTILLO, Martha. TRIANA, Norma. AGUDELO, Patricia. ABRIL, Mauricio. ESPINOSA, Eduardo. Recorrido Histórico de la Evaluación en el Área de Lenguaje 1991 – 2006

⁵Estos estándares de competencia se definen como: criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar. En los estándares se hace un mayor énfasis en las competencias, sin que con ello se pretenda excluir los contenidos temáticos. No hay competencias totalmente independientes de los contenidos temáticos de un ámbito del saber -qué, dónde y para qué del saber. [Citado el 30 de Mayo del 2017] [Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87440.html>]

- **Nivel crítico:** *Este tipo de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada al respecto*⁶.

Además, se insertó una definición más global de lo que se espera conseguir con la aplicación de las Pruebas Saber en Lenguaje, a su vez se formalizó la dinámica de esta evaluación en dos competencias: *lectora*⁷ y *escritora*⁸, ambas reúnen las diversas manifestaciones de la lengua y condensan la *competencia comunicativa* actual, que se orienta hacia la reconstrucción de sentido y la búsqueda de significado con la ayuda del entorno social le aporta a los estudiantes la comprensión del mundo en el que vivimos.

Teniendo en cuenta los cambios significativos a lo largo del tiempo y en cada una de las aplicaciones de la prueba SABER en la educación Colombiana, se presentan los resultados de la Institución educativa foco de investigación, el Centro Educativo Rural El Paulón- CEREP.

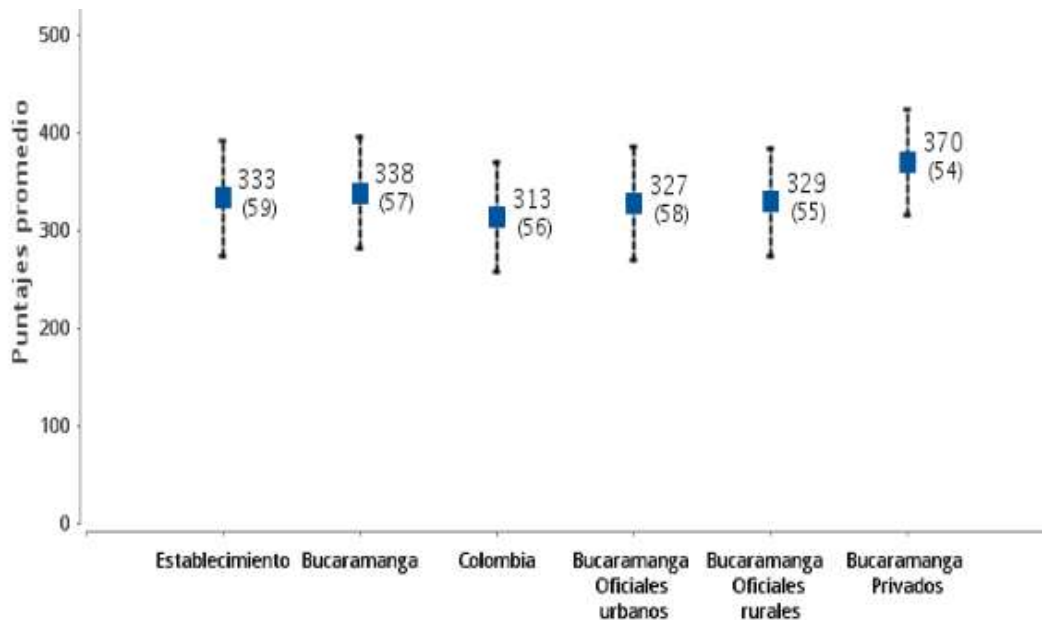
⁶ABRIL, Mauricio. BLANDON, Fanny. Las Evaluaciones Externas y La Evaluación en el aula de Lenguaje. Elementos para el debate. Recuento Histórico de la Evaluación Estatal del área de Lenguaje en Colombia. Tabla 1.1 ¿Qué se evalúa en las pruebas estatales? Olarte, Henry. Bogotá. 2007. P, 25.

⁷La competencia lectora explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos. PEDRAZA, Patricia. MORA, Araceli. LOPERA, Carolina. PRUEBAS SABER 3°. 5°. y 9° Lineamientos para las aplicaciones muestra y censal 2012. Prueba de Lenguaje. Competencia Lectora. Bogotá. 2012. P, 17.[Citada el 30 de Mayo del 2017]

⁸Esta competencia se refiere a la producción de textos escritos, de manera que atiendan a los siguientes requerimientos: (a) responder a las necesidades comunicativas, es decir, si se requiere relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema; (b) cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración; y (c) utilizar los conocimientos de la persona que escribe acerca de los temas tratados, así como el funcionamiento de la lengua en las diversas situaciones comunicativas. *Ibíd.* p, 18.

En la ilustración 2, se puede evidenciar el puntaje promedio en el grado quinto año 2016.

Ilustración 2. Puntaje Promedio CEREP



Fuente: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. [En línea] <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>

La institución obtuvo un puntaje promedio de 333⁹ es decir, mejoró 46 puntos en comparación con el año 2015. Sin embargo, los datos de la desviación estándar aumentaron de 43 a 59, lo cual evidencia que los resultados son más heterogéneos; es decir, existen estudiantes con puntajes muy altos y estudiantes con puntajes muy bajos, lo cual presenta el segundo foco problema de la investigación.

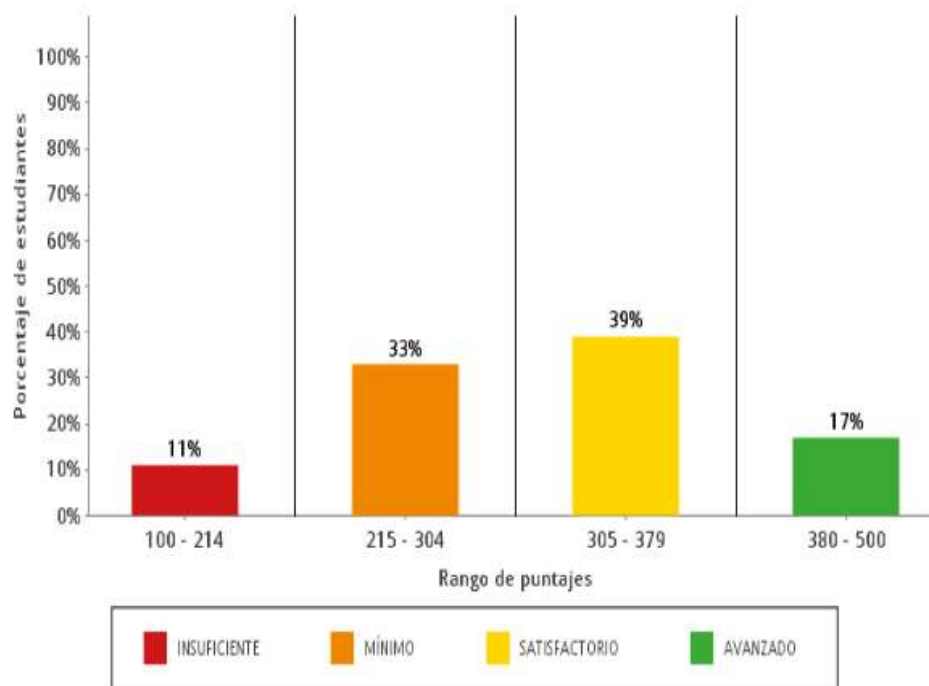
Además, en comparación con Colombia, la institución educativa se encuentra por encima en 20 puntos, debido a que los resultados promedio grado quinto fueron

⁹ INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR- ICFES. Consulta de resultados [en línea] < <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/>> [citado el 30 de Mayo del 2017]

de 313 para la nación. En comparación con la entidad territorial a la que pertenece la institución, Bucaramanga se encuentra solo 5 puntos por debajo. En desviación estándar los datos del Establecimiento educativo, el país y Bucaramanga son muy parejos, 59, 56 y 57, respectivamente. En cuanto a puntaje promedio la institución ha mejorado notablemente, sin embargo, como se mencionaba anteriormente, existe una situación preocupante y es el hecho de la desviación estándar alta que se presenta.

Asociado al puntaje promedio, las pruebas SABER, presentan los niveles de desempeño; en la ilustración 3 se evidencian los niveles del Centro Educativo, año 2016.

Ilustración 3. Niveles de Desempeño CEREP



Fuente: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. [En línea] <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>

En el nivel insuficiente se ubicó un 11% de los estudiantes, en este nivel el estudiante no ha desarrollado los procesos de pensamiento propios de la prueba y no responde ni las preguntas de menor complejidad. En el nivel mínimo se encuentra un 33% de los estudiantes; este nivel se ubica los educandos que responden las preguntas más simples de la prueba y que han desarrollado las competencias en un nivel básico.

Un 39% de los estudiantes se ubican en el nivel satisfactorio; este nivel es el óptimo, debido a que los estudiantes han desarrollado los procesos de pensamiento de las competencias del área. El Ministerio de Educación espera que la mayor cantidad de estudiantes se ubiquen en este nivel.

Finalmente, un 17% de los estudiantes se ubican en el nivel avanzado. En este nivel los estudiantes han desarrollado las competencias en un nivel superior y más de lo esperado por la prueba.

Para analizar la información se agrupan los niveles más bajos y más altos de la prueba; en la tabla 1, se presenta la comparación de los niveles de desempeño de los últimos cuatro años.

Tabla 1. Comparación Niveles Desempeño CEREP

AÑO	INSUFICIENTE- MÍNIMO	SATISFACTORIO-AVANZADO
2013	55%	45%
2014	74%	26%
2015	72%	28%
2016	44%	56%

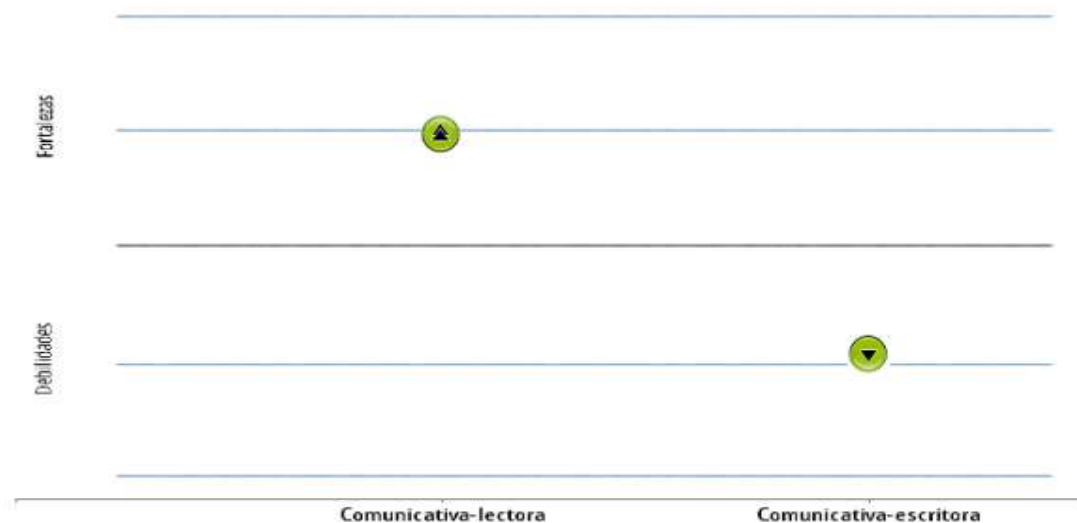
Fuente: Establecimiento educativo: CENT EDUC RURAL EL PAULON

El Centro Educativo se ha caracterizado por presentar un gran porcentaje de estudiantes en los niveles más bajos de la prueba, un 70% aproximadamente; este

es el tercer foco del problema institucional y aunque en el año 2016 se disminuyera 28 puntos con respecto al año anterior, todavía se ubica un 44% de los estudiantes en los niveles más bajos de la prueba. Esto quiere decir, que el enfoque comunicativo no se ha desarrollado en las aulas de clase y los estudiantes no han fortalecido las competencias de lectura y escritura. Aquí surge un reto para los maestros del Centro Educativo, revisar los enfoques pedagógicos, curriculares y evaluativos, a fin de generar espacios de aprendizaje, para que los estudiantes puedan desarrollar los procesos de pensamiento y componentes propios del área de lengua castellana, todo esto, a fin de movilizar a los estudiantes a los niveles superiores de la prueba y brindar así una educación de calidad.

Las pruebas Saber también arrojan resultados en cuanto a las competencias y los componentes. En la ilustración 4 se presentan los resultados de las competencias en el área de lengua castellana, año 2016 y en la tabla 2 una comparación de las mismas.

Ilustración 4. Competencias CEREP



Fuente: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. [en línea]
<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>

Tabla 2. Comparativo Competencias CEREP

AÑO	COMUNICATIVA- LECTORA	COMUNICATIVA- ESCRITORA
2013	FUERTE	DÉBIL
2014	DÉBIL	FUERTE
2015	FUERTE	DÉBIL
2016	MUY FUERTE	DÉBIL

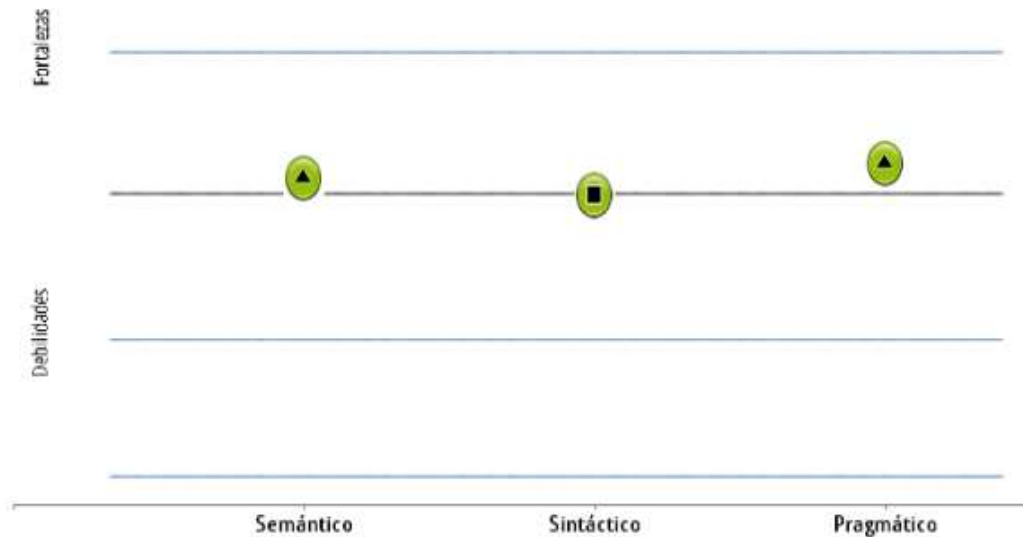
Fuente: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2017).

Los resultados de las competencias varían, es decir, en un año están fuerte y en otro débil, sin embargo desde el año 2015 la competencia comunicativa lectora se ha fortalecido y se ha convertido en la competencia más trabajada por los docentes en el aula de clase.

Por el contrario, los estudiantes poseen una notable debilidad en la habilidad escritora y aquí se presenta el cuarto foco del problema, porque estos educandos, no cumplen con las exigencias que plantea la prueba saber acerca de escribir, lo cual hace ver que no atienden a:(a) responder a las necesidades comunicativas, es decir, si se requiere relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema; (b) cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración; y (c) utilizar los conocimientos de la persona que escribe acerca de los temas tratados, así como el funcionamiento de la lengua en las diversas situaciones comunicativas. Por esta razón se hace necesario fortalecer dicha competencia a través de los planes y estrategias de mejoramiento planeadas desde el aula y la institución.

En cuanto a los resultados de los componentes en la ilustración 5 se presentan los resultados del Centro Educativo en el año 2016 y en la tabla 3 una comparación de los últimos 4 años.

Ilustración 5. Componentes CEREP



Fuente: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2017).

En el caso del componente sintáctico se observa una mejora progresiva en el año 2014 y 2015. Sin embargo, en el año 2016 se presenta en forma similar a los resultados de los establecimientos educativos con el mismo promedio. Es aquí donde se presenta otro foco problema, debido a que existe la necesidad de fortalecer en los estudiantes este componente y puntualmente, la estructura explícita e implícita de los textos, situación que no es trabajada por los docentes del Centro Educativo.

Tabla 3. Comparativo Componentes CEREP

AÑO	SINTÁCTICO	SEMÁNTICO	PRAGMÁTICO
2013	SIMILAR	FUERTE	SIMILAR
2014	FUERTE	DÉBIL	FUERTE
2015	FUERTE	SIMILAR	FUERTE
2016	SIMILAR	FUERTE	FUERTE

Fuente: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2017).

Finalmente, el componente semántico mejoró exponencialmente en el año 2016, presentándose como una fortaleza institucional y superando la debilidad del año 2014 y el componente pragmático se consolida como una fortaleza institucional desde el año 2014.

Otro referente de calidad para el Ministerio de Educación Nacional, es el índice sintético de la calidad educativa –ISCE, este instrumento es utilizado para evaluar los cuatro componentes fundamentales de la calidad y se presenta año a año. En la ilustración 6 se presenta un comparativo de los últimos tres años del Centro Educativo.

Ilustración 6. Índice Sintético de la Calidad Educativa CEREP



Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Día E (2017).

El establecimiento educativo desmejoró sus resultados en el año 2017 y esto se debe a que principalmente se disminuyó en los componentes de progreso y eficiencia. El componente de progreso evalúa los niveles de desempeño de las Pruebas Saber, de ahí el puntaje tan bajo que se obtuvo y se presenta el quinto foco del problema. El componente de eficiencia hace referencia a la cantidad de estudiantes promovidos al año siguiente, y en el año inmediatamente anterior, los resultados fueron mejores, porque una mayor cantidad de estudiantes fueron aprobaron el año escolar.

Dejando a un lado los resultados de las pruebas externas y el índice sintético de la calidad educativa, se presenta la situación del proceso de enseñanza y aprendizaje del grado quinto, en el área de lengua castellana, elemento del problema de investigación.

En Colombia existe una deuda histórica con las zonas rurales y de escasos recursos como lo señala el *Informe de la misión para la transformación del campo (2014)*¹⁰. Esta deuda se ha expresado en la falta de oportunidades educativas y laborales para el habitante rural y abre una brecha creciente en términos de pobreza con respecto a las zonas urbanas del país; esta situación afecta de manera directa la educación de los estudiantes rurales, debido a que estas escuelas están distantes de la urbanización y de los beneficios económicos, electrónicos, pedagógicos y didácticos, que escasean a medida que se alejan de la ciudad; sumando además, que a estas escuelas asisten estudiantes con intereses y necesidades muy diversas, las cuales deben ser tenidas en cuenta, por el o los maestros que orientan la institución a fin de lograr los objetivos propuestos para estos estudiantes. Otro aspecto fundamental que enmarca la educación en estos lugares, es el hecho de involucrar a la comunidad dentro de cada uno de los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que en la institución rural, solo se

¹⁰ OCAMPO, José Antonio. Misión para la transformación del campo- Saldar la deuda histórica con el campo. Marco conceptual de la misión para la transformación del campo, 2017.

cuenta con un número limitado de profesores y en algunos casos, solo se cuenta con un docente para todas las áreas y los diferentes grados y niveles de enseñanza, en el caso de la educación primaria.

Aspectos como los anteriores, no son ajenos al Centro Educativo Rural el Paulón, ubicado en una vereda de Bucaramanga no muy alejado de la ciudad, donde escasean los medios, recursos tecnológicos y de infraestructura para organizar las clases, según las exigencias del Ministerio de Educación Nacional en los documentos de la política pública, que orientan hacia una educación de calidad en cada grado escolar.

En la institución, los maestros están comprometidos con la calidad y el desarrollo integral de los estudiantes y de las futuras generaciones, pero se hace necesario crear espacios de aprendizaje que les permitan a los estudiantes desarrollar y crecer personalmente.

En el salón de quinto grado se desarrollan las temáticas de clase guiados por el plan de área, sin embargo, se presenta otro aspecto del problema, los contenidos se trabajan apresuradamente, para dar cumplimiento a la malla curricular, olvidando en muchas circunstancias el trabajo colaborativo y la aplicabilidad de los conocimientos en situaciones reales; los estudiantes “memorizan” los conceptos que son evaluados en las diferentes pruebas, sin tener en cuenta el principio del aprendizaje significativo.

También, se desarrolla un plan lector con diversas lecturas, sin comprometerse con un autor específico y con este recurso se pretende desplegar todas las habilidades críticas, inferenciales y de reflexión necesarias para que el alumno pueda reconocer su entorno natural y comprender su realidad. La estrategia utilizada por la docente titular, para abarcar los distintos niveles de lectura, cuyo objetivo es el desarrollo de la comprensión lectora a través de la

interdisciplinariedad, expone un elemento adicional del problema, debido a que se queda corta, porque no se implementan los momentos de lectura y en muchas ocasiones se desarrollan las comprensiones como actividades aisladas y no como un todo que englobe un proceso concreto que traiga consigo la publicación, expresión y producción de algo concreto por parte de los estudiantes en los diferentes grados, lo cual no da cuenta de los resultados y se tiende a realizar procesos rígidos de lectura en las aulas, donde no se aprende a leer para saber y conocer la realidad que actualmente nos acarrea.

El último foco problema, hace referencia a la implementación de los medios de comunicación al aula de clase, debido a que la docente titular, no los utiliza en pro de fortalecer los procesos de pensamiento de los estudiantes; por el contrario se utilizan como “simples actividades”, que no están pensadas desde un fin pedagógico o didáctico. Es importante señalar que estos recursos son valiosos, porque conectan la realidad directa del estudiante y al usarlos adecuadamente, se convierten en mediadores del contexto real del educando.

A manera de conclusión, el problema de investigación radica en los aspectos expuestos anteriormente, los resultados de las pruebas externas PISA y SABER, el Índice Sintético de la Calidad Educativa y el contexto institucional donde se desenvuelven los estudiantes del Centro Educativo donde se desarrollará la investigación.

En el primer aspecto se identifica de manera contundente la necesidad de incorporar los procesos de pensamiento del área de lengua castellana, además de fortalecer los resultados institucionales en cuanto a promedio y niveles de desempeño, es decir, generar aprendizajes para que los estudiantes de los niveles inferiores de las pruebas Saber, puedan avanzar hacia niveles óptimos de desarrollo de las competencias.

En el segundo aspecto, se hace necesario fortalecer la competencia comunicativa escritora y el componente sintáctico, pues, haciendo un recorrido histórico, es necesario trabajar para que los estudiantes adquieran estas habilidades, y así, el componente de progreso en el ISCE mejore.

El tercer aspecto a trabajar se engloba en la didáctica utilizada por la maestra titular, debido a que se necesita enfocar el área de lengua castellana en el desarrollo de las competencias comunicativas, lectora y escritora y no en el desarrollo de los “contenidos” de la malla curricular. Sin embargo, no podemos dejar atrás el contexto sociocultural de los estudiantes que participarán en la investigación.

Para dar solución a los focos o aspectos problema, se hace necesario, buscar, diseñar e implementar una estrategia didáctica que le permita a los estudiantes construir conceptos, adquirir habilidades y fortalecer las competencias del área de lengua castellana, según lo anterior, la presente propuesta, plantea el proyecto de aula como respuesta a estas necesidades.

Teniendo en cuenta lo anterior, se configuran las siguientes preguntas directrices que guiarán la investigación:

- ¿Cuáles son las dificultades del proceso de lectura y producción textual en los estudiantes del grado quinto?
- ¿Qué estrategias didácticas emplean los maestros de primaria para vincular los medios de comunicación con los procesos de lectura y producción textual?
- ¿Cómo se caracteriza un proyecto de aula que permite fortalecer los procesos de producción textual a partir de la creación de una revista?

Los cuestionamientos anteriores, concretan el planteamiento del problema en la siguiente pregunta de investigación:

- ¿De qué manera el proyecto de aula, a partir de la creación de una revista escolar fortalece los procesos de producción textual en los estudiantes del grado quinto del Centro Educativo Rural El Paulón?

1.2 JUSTIFICACIÓN

Actualmente los medios de comunicación y su desarrollo asertivo para la vida sin lugar a dudas, el “boom del momento”, por esta razón es una meta desarrollar ciudadanos competentes en comunicación, y la escuela se encuentra frente a un gran reto en el que los estudiantes para cumplir a cabalidad este fin.

No obstante, los procesos educativos que se llevan a cabo en el aula para promover, fortalecer y desarrollar la competencia comunicativa desde el ámbito social se han utilizado con fines inadecuados, y ha hecho que los alumnos tengan una mente pasiva y asuman este tema como aprendizaje de relleno, es decir, ver por ver, sin tener una posición crítica de la situación visualizada.

El problema anterior revela la preocupación de los docentes de ahora por querer transformar su práctica educativa en aras de superar las dificultades que se presentan en la forma de cómo se usan los medios de comunicación, para así elaborar propuestas didácticas que conviertan dichos vacíos en tareas investigativas que se puedan solucionar desde y por el entorno escolar, asimismo, posibiliten la construcción de conocimiento en pleno uso de su inteligencia, necesaria para reflexionar, interpretar, representar y comprender el mundo.

Por estas razones el desarrollo de la *competencia comunicativa*¹¹ a partir de los medios de comunicación desde una mirada social es un requisito imprescindible que el docente actual debe tener “bajo la manga”, para implantar procesos de investigación en el contexto en el cual se tenga acceso a la complejidad de los problemas desde la misma cotidianidad escolar.

Un maestro que traspasa su interés desde los conocimientos básicos hacia la práctica en la investigación le permite obtener mayor amplitud de lo que pretende conocer, por eso los procesos dirigidos hacia el acto de pensar críticamente son retos actuales que, muchos de los maestros tradicionales adquieren porque la transmisión de conocimiento es más generalizada y masiva por medio de las redes de comunicación.

Los jóvenes están dispuestos e interesados en intervenir, asumir y hacer uso de los medios para lograr comunicarse y divertirse, es ahí donde el docente debe aprovechar estas herramientas para fortalecer de manera adecuada los procesos de comunicación asertivos y dando uso a todas las herramientas que se presentan en el contexto.

Es por ello que en la educación colombiana existen documentos, *lineamientos, y estándares*¹², que apuntan a cumplir a cabalidad con las exigencias del Ministerio de Educación Nacional, lo que se plantea es que ante el afán de querer cualificar los procesos educativos, comparar los resultados y seguir estándares globales de intervención, se resta importancia a la necesidad de producir una mejora significativa a esa perspectiva de calidad educativa incluyente y diversa, que se interpreta en el trabajo eficiente desde el punto de vista curricular y pedagógico adaptado a las necesidades de los estudiantes y en la eficacia correspondiente a

¹¹ LOMAS, Carlos. Aprender a comunicar (se) en las aulas. *Ágora digital*, 2003, no 5.

¹² BEDOYA, Arias; YESSID, Franklin; GARCÍA ROMERO, María Alejandra. Lineamientos curriculares, estándares y competencias en lengua castellana. De la indómita objetividad industrial a la inocua subjetividad de los estudiantes. *Praxis & Saber*, 2015, vol. 6, no 12, p. 269-289.

la integralidad de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad frente a los factores democráticos, culturales, políticos y sociales que impactan la formación en el desarrollo de competencias y habilidades para la vida, asimismo, el compromiso en la instauración de puentes de comunicación que favorecen la confianza y la resolución de problemas.

La elaboración de un proyecto de aula enfocado a fortalecer la competencia comunicativa a partir de los procesos de producción textual usando como herramienta la revista tiene la intención de situar la enseñanza en contextos reales, es una propuesta académica que permite la valoración de la profesión docente. Es dirigir la mirada hacia el interior del quehacer para que a partir de la experiencia se den pasos hacia la innovación.

Además otro aspecto fundamental de la realización de este proyecto es fortalecer, y desarrollar la competencia escritora como procesos de enseñanza, y aprendizaje que se vean realizados en algo concreto para tener un ser socialmente constituido, y crítico de la realidad que a cada momento exige estar actualizando la información que se vende en los distintos medios de comunicación.

El principal beneficiario en esta propuesta es la institución educativa, porque los resultados les permitirán reconocer de qué manera pueden intervenir y realimentar favorablemente la construcción de un currículo que fomente el desarrollo y dominio de las capacidades escritoras; a las prácticas pedagógicas, porque puede generar actividades sociales en las que el goce y disfrute de los medios de comunicación propicien, en sus alumnos, comportamientos motivadores que impulsen el uso del lenguaje expresivamente a través de sus manifestaciones orales y escritas asegurando un acercamiento a la creatividad y a la representación de su propia realidad además la planeación en equipo favorece la comunicación y la apreciación de otras perspectivas de trabajo; y a los estudiantes, ya que se les habilita un espacio permanente de interacción en el que pueden comenzar a

construir su identidad, relacionarse con el mundo, tener empatía en las relaciones interpersonales y así mismo un mejor rendimiento en los procesos cognitivos.

En general, en el aula se desarrollarán hábitos positivos de lectura y escritura, ya que se convierte en el espacio ideal en el que genera conocimiento de manera natural y espontánea.

Desde el campo académico, esta investigación es importante porque genera una nueva actitud frente a la importancia que tienen los procesos de enseñanza de la escritura de una manera más global y contextualizada, en maestros que aún siguen con los esquemas tradicionales.

Este estudio cobra relevancia cuando el maestro asume su responsabilidad y le da un toque de realidad a las actividades de lectura y escritura que proyecta a sus estudiantes, ya que los comportamientos identificados, le proporcionan información que puede estar sujeta a discusiones, lectura de imágenes, textos y documentos, en fin, el estudiante aprende a conocer el mundo, pues el lenguaje necesita que se le proporcionen situaciones y recursos para poner en juego sus capacidades creativas y de esta manera conseguir una mayor comprensión.

Este estudio es tan complejo porque otras investigaciones se pueden servir de ella para ser extendida. A su vez abre un espacio a los demás investigadores para que complementen y amplíen la investigación en el campo rural desde el modelo flexible de escuela nueva. Lo anterior como punto de partida para fomentar una visión de trabajo en grupo con méritos compartidos desde diversas perspectivas.

Entonces, la creación de una revista escolar se convierte en la “excusa” perfecta para evaluar y mejorar la producción textual de los estudiantes, pues mediante la escritura de textos expositivos, se implementan estrategias que convierten la redacción de textos en un hábito estudiantil y una forma de dar a conocer la

realidad institucional, mejorando las normas gramaticales, ortográficas y sintácticas de los chicos. Por otro lado, la revista (medio de comunicación) se usa por ser cercana a los estudiantes y llamativa para los lectores, así como de fácil acceso, elaboración y evaluación.

Es importante estudiar este problema, pues si bien es cierto que las falencias lectoras a nivel nacional son grandes, también es verdad que la producción textual es la más alejada de los criterios de evaluación planteados. Si se indaga a un chico acerca de un tema de manera oral, seguramente su respuesta puede llegar a ser acertada, pero en el momento de escribirla, no logra plasmar sus ideas con claridad y por el contrario evidencia dificultades gramaticales, ortográficas y sintácticas. Esta problemática no solo debe interesar al ámbito educativo, pues la escritura hace del hombre un ser preciso.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar de qué manera el proyecto de aula a partir de la creación de la revista escolar fortalece la producción textual en los estudiantes del grado quinto del Centro Educativo Rural El Paulón.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

1. Identificar los niveles de lectura y escritura que poseen los estudiantes del grado quinto del Centro Educativo Rural El Paulón.

2. Indagar en docentes de básica primaria del Centro Educativo Rural El Paulón, sobre el uso de recursos didácticos que favorecen los procesos de lectura y escritura en los estudiantes.

3. Determinar las características de un proyecto de aula que permita fortalecer la producción textual en los estudiantes de la institución educativa, a partir de la creación de la revista escolar.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

La elaboración de los antecedentes se realizó a partir del estudio y lectura de estudios e investigaciones previas relacionados con el tema a trabajar, la construcción propia de un marco conceptual desde diversas perspectivas del conocimiento y diferentes autores enfocados a la educación que respaldan el trabajo investigativo. Los antecedentes que aportan a la investigación se extraen desde el ámbito internacional, nacional y regional, con el ánimo de analizar información relevante y pertinente a la propuesta.

2.1.1 Antecedentes Internacionales. El trabajo de SABRINA DEVIA ASTORGA, titulado: “ESTUDIO DE CASO: ALFABETIZACIÓN EN SEGUNDO NIVEL DE TRANSICIÓN DE EDUCACIÓN PARVULARIA, A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS BASADAS EN EL USO TICS”¹³, fue un estudio de caso múltiple que da cuenta de la realidad que viven cuatro establecimientos de la Región Metropolitana de Chile, que se encuentran innovando en cuanto a la enseñanza de la lectura y escritura en segundo nivel de transición, a través del uso de TICS.

Gracias a la información que brindan Educadoras de Párvulos, observaciones de aula y la revisión de documentos técnico pedagógicos, se estudian las estrategias y se da cuenta de un análisis, el que permite dilucidar incongruencias entre la información que se obtiene, destacando mayoritariamente poca claridad por parte de los informantes en el modelo de enseñanza de la lectura y escritura que

¹³ DEVIA ASTORGA, Sabrina. Estudio de caso: Alfabetización en segundo nivel de transición de educación parvularia, a través de estrategias basadas en el uso tics. Repositorio Universidad de Chile, 2013.

implementan, como así también el uso de TICS como un medio de motivación y no como un recurso de aprendizaje.

El trabajo de investigación anterior presenta un breve recorrido acerca del uso de las TICS y de los medios de comunicación como recurso de aprendizaje y plantean la idea de que deben ser vistos más como motivación que como herramienta, en ese sentido, el trabajo de Devia aporta una mirada significativa ya que apoya el planteamiento de los medios de comunicación, en este caso la revista, como un puente o una “excusa” para que el estudiante se anime a escribir y mejore su producción textual.

Por su parte SANTANDER & TAPIA, en su tesis titulada: **“LOS MODELOS DE LECTURA Y ESCRITURA, IMPLICACIONES EN LA CONFORMACIÓN DEL TIPO DE LECTOR ESCOLAR MEDIANTE EL USO DE UN DETERMINADO MODELO DE LECTURA Y ESCRITURA”**¹⁴, tuvo como objetivo establecer el origen de los modelos y develar las estrategias en relación con el marco curricular Chileno y sus exigencias. Abordó los principales modelos de lectura y escritura utilizados en Chile y cómo éstos definen tipos de lectores en el ámbito escolar. Los modelos más utilizados en Chile son: Holístico, de Destreza Integrado. El uso de las estrategias de modelo de lectura y escritura da como resultado un tipo de enseñanza exclusiva y fundamentada en sus objetivos, y por otra parte, un aprendizaje delimitado por el mismo. En este trabajo las autoras pretenden dar respuestas a los niveles de eficacia de los modelos de lectura y escritura frente a las exigencias del marco curricular Chileno, además de sus consecuencias a nivel escolar y cultural para los estudiantes.

En otra investigación AVILÉS, en el documento titulado: **“LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LA ESCUELA, UNA LECTURA DESDE EL PENSAMIENTO**

¹⁴ SANTANDER, Macarena; TAPIA Yennifer. Los modelos de lectura y escritura, implicaciones en la conformación del tipo de lector escolar mediante el uso de un determinado modelo de lectura y escritura. Tesis de Maestría Santiago: Repositorio Universidad de Chile, 2012.

COMPLEJO. CASO: SECUNDARIA GENERAL “JOSÉ MARTÍ”¹⁵, tuvo por objetivo comprobar la relación que existe entre la competencia escritora del docente con el desarrollo potencial de la competencia escritora en el alumno para dar a conocer la complejidad del acto de escritura y sugerir metodologías alternativas en la enseñanza de la misma. Además utilizaron para su desarrollo una metodología cualitativa-descriptiva enfocada a describir los fenómenos que se plantearon con anticipación en el problema de investigación, y sus hipótesis previamente estudiadas.

Algunas de las conclusiones a las que se llegaron en esta investigación apuntan a la enseñanza de la lengua escrita en la escuela secundaria José Martí no presenta un enfoque comunicativo y funcional ya que los alumnos presentan severas deficiencias en su desempeño como productores de textos, se sigue manifestando en la enseñanza el enfoque normativo de la lengua.

De ahí que los profesores sigan poniendo énfasis en la enseñanza y aprendizaje de las reglas gramaticales, ortográficas y sintácticas, los textos que más se usan en las prácticas escolares son los narrativos, los de tipo argumentativo y conversacional son muy pocas veces abordados, una tendencia es ver a la escritura como vehículo de verificación de aprendizaje.

Causa de que se les pida a los alumnos escribir únicamente para que presenten una tarea o un resumen, mapa mental o conceptual. Se seleccionó este antecedente por la importancia de conocer el trabajo que se realiza desde la rama de la investigación y los resultados que se obtiene al momento de realizar un trabajo cauteloso sobre la importancia de desarrollar la habilidad para producir textos en la escuela.

¹⁵ AVILÉS, Samuel. La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo. Caso: Secundaria General “José Martí”. Tesis de Maestría Ciudad de México: Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México. 2012.

2.1.2 Antecedentes Nacionales. A nivel nacional se encuentra el aporte de JIMÉNEZ, con su tesis titulada: “LA ESTRATEGIA DEL CARACOL UNA PROPUESTA PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN TEXTUAL A TRAVÉS DE LA ESCRITURA DE RELATOS DE EXPERIENCIA”¹⁶, la cual tuvo como propósito el fortalecimiento de la coherencia y la cohesión a través de la escritura de relatos de experiencia. La población seleccionada son ocho estudiantes de grado once de una Institución Educativa.

La investigación se organiza en cuatro capítulos. En el primero, inicia con el problema de investigación y la escritura en la escuela, los antecedentes investigativos entorno a la escritura y la delimitación del problema. El segundo aborda los referentes conceptuales de la investigación desde tres enfoques: El texto, la producción textual y el texto narrativo. En el tercer capítulo, se abarca la perspectiva metodológica de la investigación, especificando el paradigma, enfoque y diseño seleccionados para el desarrollo de la misma. En el cuarto capítulo, denominado el “Análisis del CARACOL”, es un encuentro entre la escritura y la historia, que presenta de manera detallada y analítica los resultados obtenidos. Finalmente, se describen las conclusiones en relación con los objetivos planteados y las dificultades encontradas durante la investigación.

La investigación citada anteriormente presenta una didáctica interesante que aporta una estructura clara en la realización de una estrategia de escritura, “La ruta del caracol”, dicho planteamiento se desarrolla mediante contribuyen a fortalecer la escritura de los estudiantes del grado once, a través de la producción de relatos de experiencia. El aporte más relevante es la elaboración de borradores antes de un texto final y su proceso “que la psicolingüística denomina revisión/edición”, que para el desarrollo de este proyecto toma el nombre de choque cognitivo o autoevaluación textual. Cabe aclarar que la investigación de

¹⁶ JIMÉNEZ, Edison. La estrategia del caracol una propuesta para mejorar la producción textual a través de la escritura de relatos de experiencia. Tesis de maestría Bogotá D.C.: Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2016.

Jiménez implica una evaluación más profunda, debido al grado de complejidad en las habilidades escritoras de un estudiante de undécimo.

En contraste MORENO DURAN, et al, en el libro titulado: **“LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PROCESOS TRANSVERSALES EN LA ESCUELA EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN BOGOTÁ**¹⁷, tuvo como propósito caracterizar el desarrollo de los procesos de lectura y escritura al utilizar estrategias didácticas basadas en el uso de los cuentos infantiles. Participaron 48 estudiantes, 23 niños y 25 niñas del nivel preescolar de una institución educativa pública de Bogotá D. C., con edades entre los 5 y los 7 años. El punto de partida fue la caracterización de las construcciones iniciales de los niños y niñas alrededor de la lectura y la escritura.

En una etapa posterior se implementaron estrategias didácticas fundamentadas en el alfabetismo emergente que posibilitaron el conocimiento de las letras, la comparación de palabras, la identificación del código fonético convencional y el acercamiento a los cuentos infantiles de Willy a través de la lectura compartida. Los resultados mostraron que los niños en ambientes alfabetizados, enriquecidos a través de los cuentos infantiles, avanzan en el conocimiento de las letras, producen textos con sus propios sistemas de escritura y desarrollan sus habilidades comunicativas para participar en la lectura compartida de diferentes textos. De esta forma, la lectura y la escritura cobraron sentido y un uso comunicativo real en el preescolar.

Por otro lado BOTELLO CARVAJAL, en su tesis titulada: **“LA ESCRITURA COMO PROCESO Y OBJETO DE ENSEÑANZA**¹⁸, tuvo por objetivo analizar las

¹⁷ MORENO DURAN, et al. La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela Experiencias innovadoras en Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. 2009, pp.282.

¹⁸BOTELLO CARVAJAL, Sandra Milena. *La escritura como proceso y objeto de enseñanza*. 2013. Tesis de Licenciatura. Ibagué: Universidad del Tolima, 2013.

concepciones que sobre la escritura académica tienen los maestros de las áreas fundamentales (matemáticas, castellano, c. naturales, c. sociales), en una institución educativa de educación media de la ciudad de Ibagué.

La metodología que se planteó en este estudio apunta al enfoque de la investigación cualitativa, puesto que la naturaleza del objeto de trabajo lo requiere, ya que para conocer las concepciones que tienen los docentes de las áreas fundamentales (Lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales), de la formación media acerca de la escritura académica es necesario aproximarse al discurso de los informantes tratando de intervenir desde el punto de vista interpretativo sin condicionar o signar las opiniones y posturas de los docentes.

En otro proyecto de investigación MARTÍNEZ, et al, titulado: **“EL PROYECTO DE AULA COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN MEDIA VOCACIONAL EN EL COLEGIO FONTÁN”**¹⁹, tuvo como objetivo identificar y comprender los elementos constitutivos del Proyecto de Aula como Estrategia de Enseñanza que se encuentran presentes en el trabajo desarrollado por los docentes del Colegio Fontán en la Educación Media Vocacional.

Las etapas de la investigación que se desarrolló en esta investigación apuntan a cuatro fases fundamentales que contribuyen al cumplimiento de los objetivos planteados. La investigación se desarrolló en cuatro etapas, a saber: 1. elaboración del anteproyecto, que consistió en la construcción de la propuesta investigativa, es decir, la planificación y gestión como tal del proyecto de investigación a llevar a cabo en el Colegio Fontán durante los dos años del programa de Maestría en Docencia con la respectiva fundamentación teórica y metodológica pertinente y necesaria. 2. Recolección de la Información; en esta fase se trabajó la fundamentación teórica, diseño, validación y aplicación técnica

¹⁹ MARTÍNEZ, María Inés, et al. El proyecto de aula como estrategia de enseñanza en la educación media vocacional en el Colegio Fontán. Repositorio Universidad de la Salle, 2008.

de los elementos de recolección de información coherentes y pertinentes con el objeto y problema de investigación, específicamente El Diario de Campo, La Observación Sistemática y la Entrevista en Profundidad. 3. Análisis e Interpretación de la información a partir de las categorías; en este momento el trabajo investigativo se centró en la sistematización de la información proporcionada por los docentes investigados, clasificándola, codificándola y categorizándola de acuerdo a los métodos y procedimientos para tales propósitos. 4. Formulación de conclusiones y proyecciones; a partir de la interpretación se formularon las conclusiones y los aspectos que a juicio de los investigadores, pueden ser considerados como proyecciones ubicadas en el Colegio Fontán.

Respecto a las conclusiones obtenidas en el desarrollo de la investigación se apunta a dos aspectos fundamentales como: Las categorías de Comprensión del Docente sobre el Proyecto de Aula, Acciones y pretextos que originan el Proyecto de Aula y las Características de la Función del docente en el Proyecto de Aula comprende los elementos constitutivos de esta estrategia de enseñanza, que desde los referentes teóricos e información recolectada, analizada e interpretada se ha llegado a construir y comprender.

En cuanto a la Comprensión del docente sobre el Proyecto de Aula (Noción): La comprensión es el sentido que posee el Proyecto de Aula en el docente, es decir, la manera y direccionamiento que le da según sus fines y propósitos. Esta investigación educativa sirve a esta Investigación ya que la estrategia didáctica a utilizar es el proyecto de aula ya que para trabajar por medio de esta herramienta se utiliza en todas las áreas y en muchas acciones y actividades propias de una institución, lo cual hacen que el propósito de esta investigación de identificar y comprender los elementos constitutivos del Proyecto de Aula como Estrategia de Enseñanza que se encuentran presentes en el estudio desarrollado por los docentes pueda servir de orientación en la etapa de planificación del trabajo que se pretende realizar en este proyecto de investigación.

2.1.3 Antecedentes Locales. Para BARBOSA & PORTILLO, en su artículo titulado: “PRODUCIR TEXTOS DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA POSIBILIDAD DE INTERDISCIPLINARIEDAD”²⁰, **tuvo por objetivo promover la producción textual en ciencias sociales, seleccionando 41 estudiantes de sexto, Colegio la Salle de Ocaña. Usando la investigación-acción, encuestas, prueba diagnóstica y rúbricas. Logrando el 100% de participación, poemario-astronómico, creación de la escuela de escritores, selección de cuentos por el MEN para publicar, elaboración de atlas y aceptación de la investigación como propuesta para secundaria.**

El trabajo de Barbosa aporta a la presente investigación la idea de usar la interdisciplinariedad para mejorar la producción textual, asimismo, usar las oportunidades que brinda el contexto de cada institución, en el caso de la pesquisa en desarrollo, la necesidad de reconocimiento es la “excusa” para que los chicos escriban y den a conocer la institución mediante la creación de una revista escolar.

Entre tanto PACHECO, en su tesis titulada: “**EL USO DE FACEBOOK COMO APOYO PARA LA ESCRITURA DE CUENTOS**”²¹, tuvo por objetivo general determinar de qué manera el uso de una de las redes sociales más usadas en la actualidad, como lo es el Facebook, contribuyen al desarrollo de la escritura de cuentos a través del trabajo cooperativo de estudiantes de una institución privada de Piedecuesta.

²⁰ BARBOSA VERJEL, Janeth Patricia; PORTILLO CASTELLANOS, Socorro Astrid. Producir textos desde las ciencias sociales: una posibilidad de interdisciplinariedad. *La tercera orilla*, 2017, no 17.

²¹ PACHECO GUALDRON, Jorge Eliecer. El uso de Facebook como apoyo para el desarrollo de la escritura de cuentos. Bucaramanga. Repositorio Universidad Industrial de Santander, 2016.

Para ello se tomó la investigación desde un enfoque metodológico cualitativo que conlleva la investigación acción en el aula. Además de ello se tiene en cuenta las tres fases metodológicas para el desarrollo del estudio que propone el teórico Eliot en sus diferentes tratados, sobre el qué hacer docente en el aula. Otro aspecto fundamental es la aceptación que tiene en la actualidad las redes sociales como medio de comunicación masivo, lo cual se hace indispensable para una gran mayoría de la población.

Por estas razones fundamentales se tiene en cuanto este trabajo de investigación porque nos orienta desde cada aspecto mencionado con anterioridad, el paso a paso que se debe estipular en el trabajo que se pretende realizar dentro de la preparación para obtener el título de Magíster en Pedagogía. Al utilizarse un medio masivo de comunicación como herramienta que influye en la motivación, se requiere explorar cada una de las actividades planteadas en la planeación de la propuesta, para que este trabajo sea efectivo con estudiantes, y se pueda obtener un resultado satisfactorio.

Además, el proceso de escritura planteado por Pacheco es creativo, ya que la red social (Facebook) se convierte en la excusa para que los chicos escriban, dando pautas exactas en la publicación de cuentos individuales y generando concursos de escritura.

En consonancia GARNICA, MATEUS & PIMIENTO, en su tesis titulada: **“ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE LOS PROYECTOS DE AULA QUE FAVORECEN LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE LOS NIÑOS DEL GRADO PRIMERO DE LA FUNDACIÓN COLEGIO UIS”**²², tuvo como objetivo verificar las estrategias utilizadas en un determinado tiempo por los docentes para el desarrollo de la producción textual en niños de primero en el trabajo en el aula por

²² GARNICA, Lucy; MATEUS, Marlene y PIMIENTO, María Victoria. Estrategias pedagógicas de los proyectos de aula que favorecen la producción textual de los niños del grado primero de la fundación colegio UIS. Repositorio Universidad Industrial de Santander, 2007.

proyectos. El estudio realizado en este proyecto permite ver de forma detallada el planteamiento de estrategias que sirven de apoyo para mejorar según el nivel escolar con la labor que se pretende realizar, además se eligió este antecedente que fortalece la investigación puesto que se toma la concepción, dedicación y organización del trabajo en el aula por proyectos, lo cual implica una tarea dispendiosa para su total éxito con los estudiantes que hacen parte del trabajo de investigación.

2.2 MARCO CONCEPTUAL

En este capítulo se conceptualiza de manera teórica cada uno de los aspectos fundamentales que se deben tener en cuenta para la organización de una investigación de enfoque cualitativo, se buscan las bases que sustenten cada una de las acciones que se quieren lograr por medio del trabajo de investigación desde el que hacer docente para su transformación.

2.2.1 La Lectura una Mirada Social. La lectura no es la decodificación de las letras en un escrito, no es la mera transacción de información que contiene un texto, no es ojear unas cuantas líneas o tan solo tocar un libro; leer es un ejercicio humano que significa percibir lo que está más allá de la punta de la nariz, es la representación de la lectura en el individuo a partir de su contexto social próximo, de igual modo, es sumergirse y discernir entre la pluralidad de situaciones de comunicación y los formatos de texto que existen, es decir, leer significa enfrentar la realidad desde una perspectiva sociolingüística, tal y como lo menciona Ken Goodman en su texto Sobre la lectura: una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura. A partir de esta perspectiva el

autor pretende conceptualizar un único proceso de lectura mediante la interacción entre la sociedad, la lingüística y los estudios semióticos²³.

Desde la semiótica, leer implica entender la producción y la funcionalidad del código alojado en el escrito a través de lo que se ubica en la mente del autor, el lector y el mundo. La lingüística, a su vez, es la que difunde el lenguaje estructurado en la recepción del significado gracias a la utilización de dicho código disponible en el texto dependiendo del conocimiento que se interpreta y se quiere transmitir. Por último, la sociedad, quien es la que crea las condiciones de elaboración e interpretación de la unidad de texto, puesto cada escrito y lectura parte de una cultura o hecho en específico que merece ser comunicado²⁴.

En este orden de ideas, el acto de lectura adquiere trascendencia cuando se entiende como una práctica natural y social porque es el ser humano el que se encarga de construir conocimiento por medio de la experiencia del sentido común aplicado al lenguaje, por esta razón Goodman plantea la taxonomía del acierto y el desacierto como respuesta a esa querrela de que se crea en el pensamiento del lector mientras lee.

En esta instancia, el texto se disgrega para descubrir no solo el contenido expresado de manera clara, sino que se enfoca a la situación del lector quien orienta su lectura hacia cada una de las partes de la unidad textual y de igual manera establecer relaciones que pongan de manifiesto lo que se comprende entre ellas, por otra parte, se sientan las pautas que guían al lector hacia su propósito de lectura buscando un entendimiento inmediato, lo que es productivo para el individuo porque se ubica la atención en detalles textuales que luego le

²³GOODMAN, Ken. *Sobre la Lectura: una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Maestros y Enseñanza Paidós, 2006.

²⁴ MONTENGRO MARTÍNEZ, Marisela. *Conocimientos, agentes y articulaciones: Una mirada situada en la intervención social*. 2001. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

serán útiles para encontrar sus propias respuestas a las inquietudes que lo motivaron a leer y vislumbrar el sentido de lo leído.

Los diversos aspectos que giran alrededor de lo que significa leer se organizan como un proceso complejo puesto que al realizar la interpretación de la palabra escrita interpone una conciliación entre la experiencia personal con los conocimientos habituales dado que el individuo somete sus percepciones para establecer relaciones con lo que se le presenta en el texto y así traducirlo a nuevos significados personales que apuntan a dar claridad sobre la finalidad que de manera específica que es fiel a lo que abarca el texto. Finalmente, la crítica es el último ejercicio en el que se unen los conocimientos con la inteligencia para reconstruir el sentido global del texto yendo más allá de su propia perspectiva y la opinión general²⁵.

A través de la valoración crítica se realiza una demostración de la madurez intelectual y su capacidad para expresar las ideas propias.

En consideración, el texto escrito es único lo que varía es el lector y con ello también su interpretación, lo que significa que la lectura es un proceso no solo individual sino también colectivo que surge como una necesidad concreta y definida con un fin de aprendizaje que luego pasa contribuir enérgicamente a su entorno, en sí la finalidad de la lectura es aprender, participar y disfrutar; porque es el individuo, quien mediante su proceso de comprensión hace una relación recíproca entre autor, el texto y él, para renovar o elaborar un significado en el que entrelaza de manera directa los conocimientos previos, la información que está en el cerebro, la organización de esquemas mentales y atributos particulares del texto; todo ello conlleva al desarrollo de conductas y actitudes que sustentan la

²⁵ SERRA, María. Comunicación y lenguaje. *La nueva neuropsicología cognitiva, II*, 2013, vol. 2.

experiencia lectora de por vida y potencializan hábitos en el sujeto dentro de la sociedad²⁶.

2.2.2 Las Estrategias de Escritura en el Aula. El Ministerio Nacional de Educación por medio del Plan Nacional de Lectura y Escritura, sugieren estrategias de producción textual, basadas en ideas constructivistas.

El documento se titula: “Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes”²⁷, se encuentra dividido en tres apartados; el primero describe algunas ideas sobre la producción textual que han encerrado el tema, convirtiéndolo en un tabú o en un ejercicio cuadrulado; el segundo sustenta las razones por las cuales se debe incluir la escritura en la escuela, otorgándole un carácter ciudadano y de construcción de identidad; el tercero desarrolla algunas estrategias puntuales de lectura y escritura en el quehacer docente²⁸.

Este proyecto de aula realiza sus sesiones teniendo como base los planteamientos de la cartilla mencionada anteriormente, en especial en su tercer capítulo, pues allí se describen algunas actividades e ideas precisas. La estrategia más enriquecedora para el ejercicio de producción textual es: “Secuencia didáctica para leer y escribir con sentido”, pues aquí se plantean cuatro momentos cruciales en la creación de un texto:

1. Lo que sabemos y lo que podemos construir con lo que sabemos
2. Conceptualizar sobre el tema y sobre las características de los textos
3. Planear el texto, escribir revisar y reescribir
4. Diseño y publicación

²⁶ CHARMEUX, Eveline. *Cómo fomentar los hábitos de lectura: lectura eficaz, objetivos, aprendizaje, el fracaso escolar*. Ceac, 1992.

²⁷ CASTAÑO, A. *Prácticas de escritura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes*. 2014.

²⁸ CASSANY, Daniel. *Construir la escritura*. 1999.

Los cuatro momentos anteriores se pueden ver desarrollados en las primeras 22 sesiones del proyecto de aula. El primer momento se configura en aquellas sesiones que responden a la planeación (fase I); el segundo momento está representado en la ejecución; el tercero en la realización, autoevaluación y reescritura de los dos borradores y el cuarto en las sesiones 21 y 22.

2.2.3 Didáctica de la Escritura en el Aula. De otra parte, se encuentran las estrategias psicolingüísticas orientadas no solo a dar sentido al texto escrito, sino a las diversas maneras de darles sentido al mundo en donde existan estrategias de interacción entre el pensamiento social y el lenguaje. Algunas de las estrategias psicolingüísticas que se proponen en este apartado, son: De iniciación-reconocimiento, finalización, muestreo-selección, predicción-Inferencia, confirmación-rechazo, corrección y de cortocircuitos en el proceso de lectura²⁹.

Estas estrategias al ser implementadas por un lector competente tienen como finalidad en la dinámica del lector para tratar de darle sentido y significado a la lectura desde varios elementos, que conlleven al reconocimiento exacto y sucesivo de las letras. Seguidamente al tener clara la información que se requiere de un texto, ya sea de carácter complejo, incompleto, y ambiguo; tener los conocimientos que aporta el lenguaje y del mundo; por último, hacer usos de estrategias para realizar las inferencias e hipótesis hacia donde nos remite el texto³⁰.

²⁹ CASTRO, Jairo Aníbal Moreno, et al. Prácticas lectoras: comprensión y evaluación. Tendencias, estado y proyecciones. *Forma y función*, 2010, vol. 23, no 1, p. 145.

³⁰ CAMPS, Anna, et al. *Aula como espacio de investigación y reflexión*. Graó, 2001.

2.2.4 Educar para Formar Escritores desde una Perspectiva Social. En su octava edición JOSETTE JOLIBERT su libro *“formar niños productores de textos”*³¹, describe algunos aportes lingüísticos y sociolingüísticos modernos sobre las estrategias pedagógicas precisas para enseñar a los niños a escribir textos en el marco de la pedagogía contemporánea por propuestas de trabajo desde el aula, además ofrece algunas herramientas de trabajo utilizables para el aprendizaje de composición textual.

Además JOLIBERT³², junto con su equipo de trabajo, elaboraron una propuesta donde la pedagogía por proyectos es una forma de “organización del trabajo” del curso, con una intención determinada, en un contexto específico, a partir de las vivencias significativas de los alumnos. Se conocen con anticipación las metas, se organizan tiempos y materiales, el estudiante se autoevalúa y puede hacer una reflexión del trabajo de los demás.

Se requiere para la formación de niños escritores desde la escuela conductas y competencias que apunten al saber y al ser indispensables para la creación propia de textos. La escritura se debe ver desde las diferentes utilidades, funciones, e intenciones de creación a partir del poder y placer que permita la escritura autónoma y dinámica en la cual se utilicen estrategias concretas y necesarias para realizar estos procesos de construcción³³.

Cada niño en la escuela escribe de forma individual, pues la construcción escrita se realiza a partir de sus propias representaciones obtenidas de la interacción entre el lenguaje y la situación, o contexto de comunicación. Al tener el lenguaje cada educando es capaz de representar y plasmar de manera dinámica sus

³¹JOLIBERT, Josette. *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Domes Ediciones. Octava Edición, 2002. p.25

³² JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette. *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Dolmen Estudio, 1998.

³³ SRAÏKI, Christine; JOLIBERT, Josette. *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Ediciones Manantial, 2009.

escritos por medio de actividades y estrategias que satisfacen este proceso desde la organización mínima de cada una de las palabras para convertirlas así en textos dependiendo de la finalidad con la cual se escribe³⁴.

Quien escribe se hace llamar un sujeto que está en la capacidad de apropiarse de su mundo, del externo para expresar por medio del lenguaje en las prácticas de composición escrita, y para lograrlo debe poner en juego cada una de las competencias que apuntan a la creación eficiente de textos. Es un productor de textos competente cuando el aprendiz escribe algo de lo que sabe y utiliza los instrumentos necesarios para la construcción de escritos, y sabe escoger los criterios y reglas básicas de composición³⁵.

Escribir implica buscar una situación auténtica de comunicación a partir de situaciones que se conocen para elaborar estrategias globales que contribuyan en cada una de la elaboración de líneas de significado en una composición escrita. Al comienzo de cada composición escrita por el aprendiz competente se desarrolla durante este proceso niveles de aprendizaje propios de la escritura, como la relectura, reescritura, y análisis de lo que se crea³⁶.

Las competencias necesarias para crear un escrito se organizan de acuerdo a las competencias que se requieren para ello, una de ellas es la competencia lingüística³⁷. El aprendiz no solo debe poseer parámetros conceptuales, debe reconocer los criterios precisos de la situación auténtica de comunicación que va a guiar su escrito a lo largo de su construcción, eso debe identificarse antes de los procesos de elaboración de textos. En un segundo aspecto, está las representaciones previas del producto final o a lo que se quiere llegar, es decir, el

³⁴ INOSTROZA, Gloria; JOLIBERT, Josette. *Aprende a formar niños lectores y escritores: talleres de formación docente*. JC Sáez, 2003.

³⁵ JOLIBERT, Josette; GLOTON, Robert. *El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Gedisa, 1999.

³⁶ CASSANY, Daniel; COMAS, Pepa. *Describir el escribir*. Paidós Argentina, 1989.

³⁷ GRAU, Carlos Garatea. *La competencia lingüística*. 1994.

tipo de texto, su género, las herramientas de creación o materiales para tener claro lo que se requiere para su elaboración³⁸.

Durante la construcción se hace indispensable categorizar y seleccionar los principales niveles lingüísticos del texto, como la estructura, las funciones del lenguaje en el texto, y los elementos que pertenecen a este. Y el después apunta a las situaciones de un posible lector del texto que se escribe³⁹.

2.2.5 La Escritura desde un Enfoque Teórico-Práctico en las Aulas. Una breve fundamentación no solo teórica sino práctica se aprecia en “Taller de textos: Leer, escribir, y comentar en el aula”⁴⁰, del autor DANIEL CASSANY, en el cual se demuestra que la comunicación es una disciplina auténtica de comunicación, sin dejar de lado que se escribe de manera diferente en cada rama del conocimiento dependiendo de la intención con la que se realiza, y sin lugar a duda se genera conocimiento para armar la identidad personal y profesional con el perfil requerido en cada disciplina.

Además, Taller de textos nace de la práctica de comentar y escribir en el aula, con aprendices auténticos, en situaciones reales, y aspira a regresar a la práctica: pretende mostrar a los docentes cómo enseñar a los aprendices a leer, comentar y escribir sus textos. Es un volumen operativo e instructivo, con propuestas prácticas, ejercicios, ejemplos, opiniones de alumnos, reflexiones de «final de clase»⁴¹.

³⁸ GARCÍA, Emilio. Aprendizaje y construcción del conocimiento. *Dpto. Psicología Básica. Procesos Cognitivos. Universidad Complutense de Madrid*, 2009.

³⁹ DE BEAUGRANDE, R.; DESSLER, W. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel Lingüística, 1997.

⁴⁰ CASSANY, Daniel. *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Ciudad: Papeles de Pedagogía. Paidós, 2006. Página 35.

⁴¹ *Ibídem*.

Cada disciplina genera sus propios modos de comunicación. Además, los procesos de lectura y escritura son totalmente diferentes. Leer y escribir no son sólo herramientas para comunicar conocimiento especializado. También sirven para construir el conocimiento, para ampliar y profundizar una disciplina⁴², tal cual como lo menciona CASSANY de estos procesos se vale no solo para conocer, sino para crear conocimiento por medio de estas herramientas que facilitan la identidad personal y profesional de la academia para lograr un reconocimiento en la comunidad del saber⁴³.

Los géneros escritos en algunas de sus definiciones se conciben según CASSANY como:

Los seres humanos organizan en parte su comportamiento comunicativo a través de repertorios de géneros. JOHN SWALES, 1990, pág. 58. Los géneros son procesos sociales organizados, orientados hacia un propósito. [...] El contexto social es un sistema de géneros. JAMES MARTIN, 1993, pág. 142. El autor trae a colación los géneros que están presentes en los discursos de las distintas disciplinas, puesto que para la construcción e interpretación de los signos escritos se requiere usar los géneros. “Existe una interrelación entre la escritura, pensar, saber y ser. Tendemos a creer que leer y escribir son simples canales para transmitir datos, sin más trascendencia. Que las ideas son independientes de la forma y los procesos con que se elaboran”, es decir, se deja de lado las razones que existen en la mente para la construcción e interpretación de los textos.

El acto de leer y escribir visto desde una práctica social requiere de un contexto específico para llevar a cabo cada uno de los procesos que implica la construcción escrita. El acto de escribir dentro de las aulas es menos consiente, ya que existe el orientador del proceso, el docente, quien forma parte de cada situación de

⁴² *Ibíd.*

⁴³ CASSANY, Daniel. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 1990, vol. 2, no 6, p. 63-80.

construcción de textos a partir de herramientas útiles para que el aprendiz adopte estilos de escritura⁴⁴.

Además, “construir la escritura” de DANIEL CASSANY es el modelo educativo sobre los procesos de construcción de la escritura se basa en el marco metodológico denominado enfoque comunicativo , el cual consiste en favorecer la producción lingüística real de los alumnos en situaciones diversas de comunicación, es decir, para mejorar la competencia comunicativa escolar, primero, se hace necesario entender el lenguaje como vehículo del pensamiento en el que se hace posible la interacción social y a su vez la adquisición del conocimiento.

De este modo, se considera que comprender que hace la gente cuando usa el lenguaje en determinados contextos de la vida real proporciona un adecuado manejo de las destrezas gramaticales a favor de la producción escrita. En este sentido, el enfoque comunicativo integra una serie de habilidades que benefician la expresión de la palabra en el proceso significación y representación de la realidad⁴⁵.

Para cumplir con el anterior propósito, el autor inserta una serie de actividades didácticas para dotar a los docentes en lengua de herramientas pedagógicas que les ayude a resolver las preguntas curriculares (¿qué sabemos hoy del acto de escribir?, ¿cuál es la mejor manera de enseñar?, ¿y de evaluar?, ¿qué puedo hacer en el aula?) al momento de establecer los objetivos y diseñar las clases de escritura.

Construir la escritura es un libro que posiciona el acto de escribir como un proceso en el que las prácticas sociolingüísticas discursivas alimentan en el contexto la

⁴⁴ Ibidém

⁴⁵ CASSANY, Daniel. *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros, 2005.

experiencia educativa del estudiante mediante la interacción permanente entre pares (docente – alumno / alumno – alumno) y asimismo se constituye como una tarea social.

“La destreza de escribir es la suma de una diversidad de habilidades usadas en varios contextos, y la capacidad individual varía sin uniformidad”, con esta frase el autor posiciona la actividad escritora como una labor que se hace viva en un tiempo y espacio determinados, pero que al mismo momento requiere de los conocimientos previos sobre el uso del lenguaje para generar un criterio de evaluación socialmente aceptado⁴⁶.

El contexto ofrece todas las herramientas de interpretación, por esta razón ninguna valoración es objetiva, ya que depende únicamente de quienes intervienen en el proceso y de las circunstancias de cada situación de escritura. Para esto se tiene en cuenta la construcción de borradores, la instrucción de escribir, las TIC y otras estrategias que permiten analizar con rigurosidad la composición escrita⁴⁷.

Para CASSANY, el momento más rico de la experiencia escolar es la evaluación porque fomenta conductas auto regulativas, las cuales de acuerdo al contexto fomentan el diálogo, la lectura en grupo, etc., y guían autónomamente los procesos y aprendizajes de la composición.

Esta autorregulación demanda por parte de quien escribe la puesta en escena de todas las habilidades y conocimientos en una especie de meta conciencia, es decir, la conciencia humana está influida por el grado de experiencia educativa y social, de este modo también posee un dominio lingüístico determinado debido al significado que tiene el lenguaje en la cultura y así vincula gradualmente el

⁴⁶ *Ibíd.*

⁴⁷ CASSANY, Daniel. De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y vida*. 2000; 21 (4): 6–15., 2000.

ejercicio de hablar y escribir con intenciones diversas de comunicación en contextos heterogéneos de la sociedad⁴⁸.

Todo lo anterior, sirve para identificar cuáles son las falencias para reajustarlas, a fin de mejorar el proceso escritor mediante la conciliación entre docente-estudiante, para lo cual es necesario basarse en composiciones previas, la argumentación y la elaboración de talleres, adaptados al contexto y al aprendiz.

2.2.6 Producción Textual un Proceso de Creatividad en el Aula. La asociación de la cognición, la oralidad, y la defensa era una de las preocupaciones existentes entre los filósofos griegos, puesto que no se dejaba constancia de lo que se decía en los distintos foros, además se hablaba de la comprensión de fenómenos antropológicos, sociales, e ideológicos de la escritura como tal⁴⁹.

Por esta razón se vio la necesidad de establecer un discurso que no solamente fuese oral, sino que quedaran una evidencia de lo que se decía, por ello se desarrolló el concepto de producción textual asociado a la escritura, en el cual debía tener elementos básicos; coherencia, cohesión y adecuación, que hubieran del mismo una unidad de sentido, y así poder generar discursos (invention, dispositio, elocutio, memoria, y action)⁵⁰.

Además, las diversas prácticas de escritura con cualquier finalidad siempre están orientadas por el discurso verbal a partir de la acción y las condiciones humanas,

⁴⁸ GIRALDO, Camilo. La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 2015, vol. 22, no 38.

⁴⁹ DE MANRIQUE, Ana María Borzone; DIUK, Beatriz. La escritura de textos en niños pequeños: conocimiento ortográfico y producción textual. *Cultura y Educación*, 2003, vol. 15, no 1, p. 17-27.

⁵⁰ ALVAREZ AGUDELO, Teodoro. Competencias básicas en escritura. Escritura y cognición. España: Octaedro, Año. Paginación.

las cuales se organizan por medio de la producción escrita, y para ello se tiene en cuenta⁵¹.

Ilustración 7. Proceso de Producción Textual



Fuente: ALVAREZ AGUDELO, Teodoro. Competencias básicas en escritura. Escritura y cognición. España: Octaedro, 2005.

La ilustración nos muestra el proceso que se debe seguir al momento de plasmar el discurso verbal, al discurso escrito desde el desarrollo de la competencia comunicativa en la escuela.

Primero se debe tener en cuenta el contexto en el cual se quiere escribir, la intención con la que se va a escribir, es decir, el mensaje de comunicación; se debe definir el género discursivo en el cual enmarca el texto (tipos de texto) ya que en el proceso de comunicación básica, el emisor transmite una determinada información al receptor con un objetivo específico, es ahí donde se define el género del discurso al cual pertenece el escrito; el conocimiento del tema es primordial, pues de este depende el éxito de la escritura, pues es capaz de llevar

⁵¹ TOVAR, Rosa María, et al. El arte de crear escribiendo: la producción textual en niños de la primera etapa de educación básica. *Educere*, 2005, vol. 9, no 31, p. 589-598.

un hilo que conduce la intención de quien escribe, y desarrollarla a lo largo del texto⁵².

Por último, se debe tener una previa organización de las ideas para que la redacción se desarrolle de buena manera, y así el texto se construya con la intención principal de emisor, y el receptor, que en este caso es el lector, pueda situarse en la situación comunicativa del producto del proceso de escritura.

Ilustración 8. Elementos Textuales



Fuente: Estándares Básicos de Competencias.

Dentro del texto nos encontramos con tres elementos básicos que son la esencia del escrito, y que cada uno tiene una función específica dentro de la forma de escribir de cualquier emisor. En la siguiente grafica se puede apreciar. Como se observa en la gráfica el texto es una unidad de significado compleja de

⁵² CAPDEVILA, Lucila Nussbaum. La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 1999, no 20, p. 9-18.

construcción mental que requiere de intención de comunicación propia de cualquier hablante, y para ello debe cohesionar cada idea con sentido completo para el éxito del proceso.

2.2.7 El Papel de la Comunicación y el Aprendizaje en el Aula. CARLOS LOMAS en su libro: “*El aprendizaje de la comunicación en las aulas*”⁵³, en un apartado habla sobre la competencia comunicativa en la educación y afirma que quienes enseñan en las aulas de la educación obligatoria deben estar en constante acuerdo cuando hablan o escriben sobre los objetivos comunicativos-lingüísticos de sus estudiantes. Así menciona:

Concebir la educación como un aprendizaje de la comunicación exige entender el aula como un escenario comunicativo (como una comunidad de habla, de lectura y de escritura) donde alumnos y alumnas cooperan en la construcción del sentido y donde se crean y se recrean textos de la más diversa índole e intención⁵⁴.

De acuerdo con lo anterior, se sobreentiende que la educación y los procesos de aprendizaje con la comunicación desde las aulas debe enfocarse y fortalecerse en el dominio de cada una de las destrezas comunicativas más habituales del ser humano (hablar y escuchar, leer, entender y escribir) con el fin de desarrollar los conocimientos básicos, de cada una de estas habilidades, y actitudes que hacen posible la competencia comunicativa de las personas. Al respecto dice:

En esta competencia es entendida, desde la antigua retórica hasta las actuales indagaciones sociolingüísticas y pragmáticas, como la capacidad cultural de las personas (adquirida en la escuela y en otros ámbitos sociales del uso lingüístico) para expresar y comprender enunciados adecuados a intenciones

⁵³ LOMAS, Carlos, et al. *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. 2002.

⁵⁴ *Ibíd.*, p 58

diversas en las diferentes situaciones y contextos de la comunicación humana.⁵⁵

No necesariamente se den recitar o proclamar los objetivos educativos con miras al desarrollo de las competencias comunicativas, sino que es necesario establecer y adecuar espacios los contenidos escolares, las formas de la interacción en el aula, los métodos de enseñanza y las tareas del aprendizaje de forma que hagan posible que los alumnos y las alumnas puedan poner en juego los procedimientos expresivos y comprensivos que caracterizan los intercambios comunicativos entre las personas. Y es justo reconocer que, casi siempre, entre el deseo y la realidad, entre los fines que se dicen y las cosas que se hacen en las aulas, se abre a menudo un abismo⁵⁶.

La enseñanza y el aprendizaje en las aulas de la competencia comunicativa en las últimas décadas ha experimentado un cambio radical en lo que se refiere a sus teorías, a sus métodos didácticos y a sus prácticas de enseñanza, además varios han sido los factores que han contribuido a ese giro⁵⁷.

Por una parte, desde la Lingüística se pone un mayor acento en el estudio del uso lingüístico y comunicativo de las personas. Los enfoques comunicativos de la enseñanza de las lenguas insisten en la idea de que el objetivo esencial de la educación lingüística es el aprendizaje escolar de competencias comunicativas. Por eso desde hace dos décadas el énfasis en la investigación didáctica sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas se orienta a analizar cómo favorecer la

⁵⁵ *Ibíd.*, p; 32

⁵⁶ FRADE, Laura. *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. 2009.

⁵⁷ LOMAS, Carlos; OSORO, Andrés; TUSÓN, Amparo. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1993.

adquisición y mejora de la competencia comunicativa de los estudiantes y en esa tarea no basta tan sólo con enseñar un cierto saber sobre la lengua⁵⁸.

Lo prioritario es enseñar a saber hacer cosas con las palabras. La función del profesorado hoy es más compleja que ayer ya que para enseñar en esta dirección no basta con tener una cierta formación gramatical sino que hay que utilizar otros saberes lingüísticos. Además las metodologías: frente a la clase magistral y a la calificación académica del texto elaborado por un alumno o una alumna hay que actuar como mediador e intervenir en el proceso de elaboración de los textos orales y escritos con estrategias de ayuda⁵⁹.

En este contexto hay que tener en cuenta en todo momento que la adquisición de destrezas comunicativas y de actitudes de aprecio ante la Literatura es una tarea más difícil y lenta que enseñar un concepto gramatical o un hecho literario. Es obvio que en la adquisición de competencias comunicativas el contexto del alumno resulta en ocasiones bastante determinante, por lo que si trabajamos con un alumnado procedente de contextos culturales marginales o desfavorecidos, nuestra tarea es más difícil que si lo hacemos con hijos e hijas de las clases sociales más acomodadas⁶⁰.

Cualquier aprendizaje escolar debe ser significativo y funcional, es decir, debe tener sentido para quien aprende y debe ser útil más allá del ámbito escolar. Hay que analizar críticamente los modos lingüísticos y visuales mediante los cuales se construyen las noticias en televisión, en los anuncios publicitarios, en las series, en las películas y se difunde la información y el conocimiento en Internet⁶¹.

⁵⁸ ROMÉU, Angelina, et al. El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. *La Habana: Editorial Pueblo y Educación*, 2007, p. 112-29.

⁵⁹ LOMAS, Carlos, et al. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós, 1999.

⁶⁰ *Ibíd*em

⁶¹ BERROCOSO, Jesús Valverde; ARROYO, María del Carmen Garrido; DÍAZ, María José Sosa. Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la

Lomas hace referencia a los tres tipos de contenidos que debe abordar el maestro en su práctica docente. Presenta la naturaleza de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y explica qué tipos de conocimientos adquieren los alumnos a través de la ejecución de estos por del docente.

Por otra parte, los contenidos no deben plantearse al margen de los objetivos, las estrategias y actividades ni de los criterios de evaluación, es decir, como señala el autor anteriormente citado, en la elaboración y desarrollo de la práctica docente, cada uno de estos componentes, deben ser coherentes entre sí. “El objetivo esencial de la enseñanza de las lenguas y de la literatura es la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa”⁶².

2.2.8 La Prensa, Radio, Video y la Televisión en la Escuela. LINA MARÍA PATRICIA MANRIQUE VILLANUEVA en su trabajo titulado “*Comunicación y escuela*”⁶³, habla acerca de la importancia del uso de los medios de comunicación en la escuela, no obstante, advierte la importancia de determinar cambios abismales en las estrategias de trabajo en el aula. Así pues, Manrique, con base en las ideas de CELESTIN FREINET, advierte sobre la necesidad de no solo motivar estudiantes escritores, sino impresores o personas que publiquen sus escritos.

Imprimir exige un proceso de edición. No se imprime de cualquier manera. Quizás la imprenta sea uno de los pocos lugares donde puedan resguardarse la ortografía y la puntuación. Querer imprimir es querer comunicar a gran escala. Imprimir es analizar el

innovación didáctica y el proceso enseñanza-aprendizaje: la percepción del profesorado. *Revista de educación*, 2010, vol. 352, p. 99-124.

⁶² LOMAS, Carlos. La educación lingüística y literaria. En *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Horsori, 1996. p. 13-24.

⁶³ MACHADO, M.; AMADOR, M. Estudio del proceso de comunicación entre alumnos y maestros en una escuela de conducta. *Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología*, 1981.

idioma, buscar la palabra y respetar la ortografía, partiendo de textos libres, debatidos y modificados colectivamente. Pero, además, querer imprimir es querer decirle algo a alguien. Es querer transmitir una voz y un mensaje. El estudiante impresor se enfrenta con la exigencia de la legibilidad⁶⁴.

LINA MANRIQUE, plantea la idea de que cuando un estudiante es motivado a publicar un texto, se genera en él una necesidad de conocer y practicar las normas ortográficas y estructurales que implica la clase de texto que se escribe y es en este sentido en donde esta teoría toma vital importancia en el desarrollo de un proyecto de aula, ya que el producto final es la “excusa” para que un estudiante conozca un sin número de normas y técnicas de escritura e incursione en la revisión y perfeccionamiento de su texto.

2.2.9 Trabajo por Proyectos de Aula en la Escuela. Comencemos por hacer un mayor énfasis en la definición que dan algunos autores sobre el tema, se refieren a la “*metodología de trabajo*”⁶⁵, que remite al desarrollo de diversidad de temas, aspectos tanto de conocimiento como de actitudes de manera totalitaria e integral, pero sin dejar de lado la parte profunda y específica que se quiere reforzar con dicha estrategia.

Este tipo de trabajo está de la mano con las necesidades e intereses de los distintos actores de la comunidad educativa que están inmersos en el procesos de enseñanza y aprendizaje desde la escuela, que da respuesta además a las múltiples situaciones que implica buscar solución apropiada, y que tiene como finalidad la organización de un trabajo reflexivo desde la misma experiencia⁶⁶.

⁶⁴ MANRIQUE, Lina. Comunicación y escuela. Bogotá: Norma.

⁶⁵ CERDA, Hugo. El proyecto de Aula. Bogotá: Magisterio. 2001. Seminario configuraciones didácticas: los proyectos de aula. Maestría en Educación. Universidad Industrial de Santander, 2017.

⁶⁶ MELERO, Miguel López. *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Aljibe, 2004.

Todo proyecto de trabajo en el aula se inicia con un problema, ello significa que se debe ser hábil para transformar e identificar las situaciones que hacen parte de una problemática general y específica con el objetivo de visualizar claramente la cuestión, que obstaculiza algunos procesos de enseñanza y aprendizaje en el salón de clase⁶⁷.

Por esta razón FERNANDO HERNÁNDEZ, menciona:

Los proyectos de trabajo constituyen un planteamiento sobre el conocimiento escolar, vinculado a una concepción en la que se da importancia no sólo a la adquisición de estrategias cognitivas de orden superior, sino al papel del estudiante como responsable de su propio aprendizaje en relación con un replanteamiento del saber escolar. Esto supone aprender a investigar un tema desde un enfoque relacional que une ideas claves y metodologías de diferente disciplina⁶⁸.

Es decir, en los proyectos de aula se debe seleccionar los objetivos, contenidos, prever recursos técnicos que generalmente apunten a amplificar o complementar algún objetivo institucional o de la planificación del docente, prestando un apoyo en un momento dado, y a su vez tienen la virtud de poder modificarse rápida y ágilmente.

Además, se vincula con la pedagogía activa, la enseñanza cooperativa, los grupos flexibles, la formación para la autonomía, la interacción docente-alumno en pro de la generación de conocimientos y todos aquellos caminos que nos permiten entender y resolver los problemas inherentes, a la diversidad social, cultural y psicológica que debe afrontar la educación.

⁶⁷ MCKERNAN, James. *Investigación de acción curricular: un manual de métodos y recursos para el profesional reflexivo*. Routledge, 2013.

⁶⁸ HERNÁNDEZ, Fernando. Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*, 2000, no 26, p. 39-51.

Por ello, en el desarrollo de los proyectos de aula el salón de clase se ve desde la óptica no del espacio físico, sino de contexto donde se comunica y se construye conocimiento, que posibilita la discusión, la confrontación y permite el aprendizaje.

Teniendo como base lo anterior se aborda el proyecto de aula como estrategia didáctica en la medida que fortalece el proceso enseñanza – aprendizaje y busca hacer de la relación maestro- alumno, una relación dinámica entre sujetos activos.

GONZÁLEZ AGUDELO⁶⁹ al respecto comenta:

Como mediación la didáctica implica un diálogo entre el maestro y sus discípulos. Se genera la comunicación para posibilitar actividades con el conocimiento hecho cultura. En el conocimiento es inseparable la actividad y el lenguaje. El conocimiento se construye a través de las experiencias vividas y de la expresión de dichas experiencias. Además la enseñanza en relación con los proyectos de aula es poseedora de conceptos que se conectan y se consolidan de manera perfecta para que se propicie la vinculación de la pedagogía activa. Por ello sucede que la enseñanza, el alumno, la escuela, el texto, el poder, el otro, la formación, los espacios pedagógicos, el ritmo e interés, etc., constituye subconceptos con capacidad de definirla y delimitarla.

Todo proyecto de aula se organiza con miras a desarrollar por medio de un proceso un producto final, en caso de esta investigación se tiene en cuenta los medios de comunicación masiva y para ello se tiene en cuenta la revista escolar, la cual se define como una propuesta didáctica de escritura y lectura ya que en la actualidad los diferentes avances de la Ciencia en los medios de comunicación que favorecen la publicidad han hecho que los jóvenes centren más su atención e

⁶⁹ GONZÁLEZ-AGUDELO, Elvia María. Acerca de las concepciones didácticas o del conversar sobre el conocimiento. *Cuadernos Pedagógicos, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín*, 2001, vol. 15, p. 45-52.

interés en las diversas comunidades o imágenes corporativas que venden la publicidad en la sociedad⁷⁰.

Es por esta razón que los niños y jóvenes en su afán de estar inmersos en el boom del momento, y poder realizar sus publicaciones y estar al tanto de lo que ofrece las distintas comunidades de carácter importantes, se hacen partícipes de forma directa en los distintos medios de publicación.

2.2.10 El Aprendizaje Significativo desde las Aulas. Del aprendizaje por descubrimiento descrito por JEROME BRUNER⁷¹, este autor desarrolla una teoría constructivista en la que *“El aprender es un proceso activo, social en el cual los estudiantes construyen nuevas ideas o los conceptos basados en conocimiento actual”*.

Bajo esta premisa nos apoyamos para explicar porque es importante que los estudiantes junto con las licenciadas en formación establezcan diálogos activos en los que el descubrimiento a través de la participación activa, sirva para integrar experiencias en sus estructuras cognitivas existentes⁷².

La idea de este teórico, nos invita a plantear situaciones que estimulen a los estudiantes el gusto por la escritura mediante la transferencia de conocimientos, en la que el alumno es el protagonista, ya que debe ser él quien debe originar hipótesis y tomar decisiones sobre su progreso durante la composición escrita. Vale la pena aclarar que en este punto también interviene la colaboración de sus

⁷⁰ ANTÚNEZ, Serafín, et al. Del Proyecto Educativo a la Programación del Aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica. *España, Barcelona: GRAO*, 1999.

⁷¹ BRUNER, Jerome. Aprendizaje por descubrimiento. *NYE U: Iberia*, 2011.

⁷² RUIZ, A. Barrón. Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 1993, vol. 11, no 1, p. 3-11.

compañeros de clase, en su papel de jueces, y el maestro de práctica como motivador⁷³.

Por tanto, el aprendizaje por descubrimiento de BRUNER, busca fomentar en el estudiante el pensamiento creativo y crítico de la mano de la motivación y la confianza en sí mismo, para ello utiliza la reflexión como un espacio para replantear la dirección de sus procesos y de este modo poder avanzar hacia el cumplimiento de los objetivos.

Los alumnos deben estar dispuestos a aprender y a explorar alternativas sobre los obstáculos que se presenten durante su proceso de composición escrita para que se optimice el conocimiento que se está adquiriendo.

Los significados que construye el alumno que a raíz de su experiencia escolar, lo llevan aprender deliberadamente a través de una compleja serie de interacciones en las que intervienen como mínimo tres elementos: el alumno, los contenidos de aprendizaje y el docente. Todo ellos ligado por estrategias de aprendizaje que permitan el proceso de construcción y que brinde a los alumnos la posibilidad de desarrollar las habilidades necesarias para la resolución de problemas.

⁷³ CÁLCIZ, ALEJANDRA BARO. Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 2011.

2.2.11 Aprendizaje Cooperativo de Johnson & Johnson. El aprendizaje cooperativo es una estrategia pedagógica que tiene como objetivo promover el trabajo en grupo de los estudiantes, para que puedan alcanzar un objetivo común, que no solamente beneficie a cada miembro del grupo en particular, sino que también sea valioso para el grupo en general. Esta estrategia permite optimizar el aprendizaje de todos los alumnos, a la vez que favorece las relaciones entre ellos y la valoración de la diversidad⁷⁴.

En esta circunstancia, bajo el principio de interacción social entre pares se busca mejorar el rendimiento académico en el área de Lengua Castellana de los alumnos, pues se evidencia que en dicha aula predomina el trabajo individual, así que de esta manera se espera que se creen lazos de convivencia en los que los estudiantes puedan romper con los esquemas de rutina e implementar metodologías de trabajo complementarias para dar lo mejor de sí y del mismo modo obtener resultados exitosos en conjunto⁷⁵.

El hecho de que las tareas sean cooperativas permite el pleno ejercicio de las competencias ciudadanas, tales como, la toma de perspectiva, la meta-cognición, la empatía, la escucha activa, la asertividad, la argumentación y el manejo constructivo de conflictos las cuales se pretenden combinar para ejercer un trabajo de composición escrita en la tarea evaluativa, pues una opción que ayuda a elevar las expectativas cognitivas de los estudiantes⁷⁶.

De este modo, se considera el aula como el lugar en donde se realiza una parte importante del aprendizaje cooperativo, éste es el espacio en el que se establecen relaciones saludables entre alumnos y una participación consciente de opinión y

⁷⁴ JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; HOLUBEC, Edythe Johnson. El aprendizaje cooperativo en el aula. 1999.

⁷⁵ JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. *Aprender juntos y solos*. Aique, 1999.

⁷⁶ JOHNSON, D. Cap. 1. El concepto de aprendizaje cooperativo” y “Cap. 9 La puesta en práctica de la clase cooperativa. *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires, Paidós, 1999, p. 13-30.

de aprendizajes significativos en relación con la sana convivencia, la reflexión, el diálogo y la crítica.

2.2.12 El Texto Expositivo. Se le conoce al texto expositivo como aquel conjunto coherente de enunciados que tiene una intención comunicativa en la que se pone de manifiesto algo que se quiere dar a conocer, es decir, se trata de un texto cuyo propósito es la de transmitir información o conocimientos sobre de un tema específico, que se caracteriza por la exhibición de datos por lo general de carácter objetivo junto a sus correspondientes explicaciones⁷⁷.

El texto expositivo puede ir dirigido al público en general o a un grupo de lectores con intereses específicos. Por eso puede distinguirse entre los textos expositivos divulgativos (que apuntan a un amplio rango de personas y no requieren de conocimientos previos sobre el tema que tratan) y los textos expositivos especializados (los cuales, dado su elevado grado de dificultad, exigen conocimientos previos relacionados con su contenido).

La estructura más habitual del texto expositivo incluye un tema central a partir del cual se desglosa una información complementaria que incluye una presentación, un desarrollo y una conclusión, con la que se espera que el lector reciba de parte del autor del texto los elementos suficientes para comprender el texto⁷⁸.

Una característica importante del texto expositivo es que presenta una descripción detallada, la comparación de conceptos, los ejemplos y las definiciones del tema a tratar como parte de los recursos lingüísticos más utilizados, sobre la base de un formato sencillo y claro⁷⁹.

⁷⁷ MUTH, K. Denise, et al. *El texto expositivo: estrategias para su comprensión*. 1990.

⁷⁸ VIDAL-ABARCA, Eduardo; GILABERT, Ramiro; ABAD, Natalia. Una propuesta para hacer buenos textos expositivos: hacia una tecnología del texto expositivo. *Infancia y Aprendizaje*, 2002, vol. 25, no 4, p. 499-514.

⁷⁹ *Ibíd*em

Este tipo de escrito a menudo entrega al lector un tópico principal muy claramente abordado o conceptualizado, acompañado de una serie de conceptos relacionados que resultan indispensables para la comprensión del aspecto principal, con lo que se busca el entendimiento de lo que se expone. Esta estructura permite que desde la concepción previa o nula de un tema, se despierte el interés de los lectores, a fin de enriquecer la comprensión sobre la temática central del texto, y se lleve al lector a través de un recorrido claro y detallado⁸⁰.

Cuando se trata de temas muy extensos, muy amplios, los textos se suelen dividir en apartados o capítulos como sucede con los textos científicos y periodísticos, pero siempre de carácter informativo, pues un texto expositivo exige a su autor un conocimiento de los temas que desarrolla a través del mismo, que lo obliga a acudir a la precisión, más allá de una visión artística ni de más interrogantes de los que acarrea antes de comenzar el texto⁸¹.

Además, dado que el texto expositivo tiene un aspecto concreto y fácil de delimitar, es importante que el autor se anteponga a las inquietudes de los lectores a la hora de escoger y organizar el contenido del mismo, de manera tal, que pueda lograr construir un escrito que cubra las expectativas del lector⁸².

MCNAMARA menciona de los textos expositivos que:

Es muy importante recordar que un texto expositivo no debería incluir opiniones personales, especialmente aquellas que puedan provocar a los lectores de manera negativa; algunos ejemplos son los comentarios de tipo racista o

⁸⁰ ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro; RAMÍREZ BRAVO, Roberto. El texto expositivo y su escritura. *Revista Folios*, 2010, no 32.

⁸¹ MCNAMARA, Danielle S. Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista signos*, 2004, vol. 37, no 55, p. 19-30.

⁸² ILICH MARÍN, Ernesto; MORALES, Oscar Alberto. Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva. *Educere*, 2004, vol. 8, no 26.

antireligioso, o bien el desprecio hacia una persona famosa o compañía. Dichos elementos son propios del texto amarillista, dado que buscan generar reacciones violentas en el público, y son el punto de partida de controversias y agresiones verbales, que en la actualidad tienen lugar principalmente en Internet.

Por su parte IRRAZÁBAL et al⁸³, describen las características internas de la estructura del texto expositivo, quienes textualmente citan:

La variedad de formatos de textos expositivos se encuentra en libros científicos, enciclopedias, artículos de prensa, etc. Sin embargo, existen algunos modelos de organización global con los que se puede ordenar la información que se quiere exponer. En cada una de estas estructuras suelen emplearse palabras o expresiones lingüísticas denominadas marcadores textuales, que son un indicador para reconocer la estructura del texto y facilitar su comprensión. Las estructuras expositivas son también un poderoso instrumento para aprender a escribir de forma ordenada, lo que se traducirá tanto en la división en párrafos del escrito, como en la elaboración de las oraciones. Tales estructuras son: Estructura de secuencia, Estructura de descripción, Estructura de comparación-contraste, Estructura de enumeración, Estructura de causa-efecto, y Estructura de problema-solución.

Así pues, en esta investigación el texto expositivo es aquel que aborda de manera objetiva un asunto o tema determinado, con la finalidad de dar a conocer e informar una serie de hechos, datos o conceptos específicos.

⁸³ IRRAZÁBAL, Natalia; SAUX, Gastón I. *Comprensión de textos expositivo: memoria y estrategias lectoras*. Universidad Nacional de La Pampa, 2005.

2.3 MARCO LEGAL

Esta investigación se enmarca dentro de los aspectos de calidad, y procesos de la educación básica en Colombia, por ello se hace necesario tomar como referentes legales la constitución política de Colombia, la ley de educación o ley 115 de 1994, a los lineamientos y estándares, a las estrategias promovidas desde el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Cultura para el fomento de la educación en Colombia, además se tienen en cuenta la normatividad que dicta el ICFES para el fomento de la lectura en nuestro caso desde el ámbito crítico, y sus respectivos decretos que particularidad de la educación en Colombia.

2.3.1 Constitución Política de Colombia. La constitución Política de Colombia de 1991⁸⁴, publica en el título primero los principios fundamentales, en el artículo cinco (5) los derechos fundamentales de toda persona sin discriminación alguna y ampara a la familia como eje central de cualquier grupo social.

En el artículo Veintisiete (27) examina que el estado debe garantizar las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. Dentro de los artículos anteriores se entiende que la educación es un derecho de todas las personas que repercute en la vida familiar y que son los maestros junto con las instituciones quienes a través de las políticas de calidad, diseñan un PEI y otros proyectos a los que se les invierten tiempo suficiente en la búsqueda de estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa y que a la vez se acomodan a las necesidades de los estudiantes y su entorno.

⁸⁴COLOMBIA. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. 1991. [En línea] [Disponible en: http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/colombia/colombia_constitucion_politica_1991_spa_orof.pdf] [Citado el 10 de Septiembre del 2015].

Además en el Capítulo dos (2) de los derechos sociales, económicos y culturales en el artículo sesenta y siete (67) garantiza la educación como un derecho de toda persona y esta debe ser de carácter público, de orden social, con esto se busca ese acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los valores de la cultura. Además precisa y organiza la educación formal en los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media. Estipula que el gobierno debe verificar el cumplimiento de los fines educativos y garantizar el uso adecuado del servicio educativo con las condiciones necesarias para el acceso y permanencia en el sistema educacional como un derecho por el cual se accede al conocimiento, la formación moral, intelectual y física de los estudiantes, la sociedad y la familia.

En el artículo setenta (70), se establece como un deber del estado la promoción y fomento de la educación permanente a través de la cual se desarrolle la cultura en sus diversas manifestaciones, la participación en proyectos elaborados con el fin de desarrollar las habilidades de los estudiantes y brindar espacios en los que son actores y creadores de conocimiento. Es necesario tener en cuenta la Constitución Política como referente legal, ya que en este trabajo investigativo se tiene en cuenta educandos con deberes y derechos como persona, que requieren del derecho a la educación para acceder en una primera fase del conocimiento desde la escuela y en este caso desde al aspecto social que favorece el desarrollo individual y colectivo.

2.3.2 Ley General de la Educación. Los artículos de carácter relevante de esta ley están de acorde a las necesidades y las libertades de enseñanza y aprendizaje que garantizan la formación de la Lengua Castellana que a su vez tiene en cuenta la integración de las habilidades que favorecen el desarrollo de los procesos de lectura en los aspectos sociales y de comunicación⁸⁵.

⁸⁵ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115. (8, Febrero, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá, 1994.

El artículo cinco (05). Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define que: *“la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines: 9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país”*⁸⁶.

El artículo 20. Objetivos generales de la educación básica. *“Son objetivos generales de la educación básica: b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente”*⁸⁷

En el título II referente a la estructura del servicio educativo del capítulo 1° estipula la educación formal en la sesión tercera algunos objetivos de la educación básica en el artículo 20. Objetivos generales de la educación básica en el numeral a) *“Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo”*⁸⁸.

También se destaca en el capítulo 3 el artículo 80. Evaluación de la educación. Este de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las

⁸⁶ Ibíd.

⁸⁷ Ibíd.

⁸⁸ Ibíd.

entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo⁸⁹.

La ley de educación se tiene en cuenta en esta investigación puesto que se debe partir de unos fines que rigen este proceso con miras a la igualdad y calidad del servicio educativo en la educación básica, además se tiene en cuenta los objetivos puesto que en ellos se pretende el desarrollo del pensamiento crítico en los educandos lo que permita el acceso a la vida social y laboral; por último se tiene en cuenta el sistema de evaluación puesto que este garantiza y vela por un modelo de calidad ya estipulado a partir de estrategias de aula innovadoras desde la autonomía escolar.

En el capítulo dos (2) sobre Currículo y Plan de Estudios dentro del artículo 77. Autonomía escolar las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.⁹⁰Es de suma importancia en este trabajo investigativo, ya que la propuesta está encaminada a fortalecer las necesidades e intereses de un determinado nivel escolar para fortalecer y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el aula sin dejar de lado los requerimientos de la educación Colombiana.

⁸⁹ Ibíd.

⁹⁰Ibíd.

2.3.3 Ley 1341 del 2009. La cual se definen principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las tecnologías de la información y las comunicaciones – TIC⁹¹.

En el artículo número uno (1) tiene como objeto de ley. “Determinar el marco general para la formulación de las políticas públicas que regirán el sector de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, su ordenamiento general, el régimen de competencia, la protección al usuario, así como lo concerniente a la cobertura, la calidad del servicio, la promoción de la inversión en el sector y el desarrollo de estas tecnologías, el uso eficiente de las redes y del espectro radioeléctrico, así como las potestades del Estado en relación con la planeación, la gestión, la administración adecuada y eficiente de los recursos, regulación, control y vigilancia del mismo y facilitando el libre acceso y sin discriminación de los habitantes del territorio nacional a la Sociedad de la Información.

Además en el artículo 3.- sociedad de la información y del conocimiento. “El Estado reconoce que el acceso y uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, el despliegue y uso eficiente de la infraestructura, el desarrollo de contenidos y aplicaciones, la protección a los usuarios, la formación de talento humano en estas tecnologías y su carácter transversal, son pilares para la consolidación de las sociedades de la información y del conocimiento.

Se hace necesario tomar algunos referentes de esta ley, puesto que una de las variables de la investigación se enfoca en el manejo y usos de los distintos medios de comunicación, y desde las nuevas tecnologías es indispensable conocer las ventajas y desventajas que se tienen al trabajar con este tema en el ámbito educativo.

⁹¹ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 1341 de 2009. *Diario Oficial*, 2010, no 47.426, p. 30.

2.3.4 Estándares Básicos de Competencias y Lineamientos Curriculares. Son documentos legales que sirven de apoyo y orientación a cada una de las Instituciones educativas en el desarrollo de los planes de estudio, en cuanto al área de Lengua Castellana, y tienen como objetivo explorar por medio del lenguaje la capacidad comunicativa que impliquen diversas situaciones sociales⁹².

En los estándares básicos de Lengua Castellana según el Ministerio de Educación Nacional está definido y estipulado como los criterios que permiten establecer el cumplimiento de las expectativas de calidad, constituyéndose así como una guía para precisar los niveles de fortalecimiento y desarrollo del proceso educativo.

En el área de Lengua Castellana, al igual que en otras áreas del conocimiento, se hace mayor énfasis en las competencias, sin excluir los contenidos temáticos, ya que se establece como una guía para el trabajo de enseñanza de habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones específicas para su desarrollo y dominio en el aula.

Por esta razón se tiene en cuenta las etapas de los conocimientos de años anteriores, se busca que al terminar el grado tercero comprenda textos que tienen diferentes formatos y finalidades, y en quinto de primaria comprenda diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

Respecto a los Lineamientos de Lengua Castellana se pretende plantear ideas básicas que sirvan de apoyo a los docentes en sus definiciones referentes al desarrollo curricular, dentro de los Proyectos Educativos Institucionales. Además este documento trae consigo una serie de orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que aportan hacia el diseño de las áreas obligatorias y fundamentales definidas en el artículo 23 de la ley general de Educación.

⁹² MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Estándares Básicos de Competencias. Óp cit., p. 32.

Así mismo, los lineamientos curriculares permiten realizar procesos de reflexión, análisis y ajuste de los planes de área de las instituciones educativas con el fin de atender a las orientaciones y criterios nacionales establecidos para los currículos. Concretamente en este trabajo Investigativo se tienen en cuenta estos documentos para orientar cada una de las planificaciones curriculares en miras a la calidad y exigencia educativa desde el área de Lengua Castellana para elaborar una propuesta de trabajo que satisfaga las necesidades individuales y colectivas del aula de clase en los procesos de enseñanza y aprendizaje con respecto a la lectura y escritura.

2.3.5 Plan Decenal Nacional de Educación 2006-2016 (PND). Es definido como un pacto social por el derecho a la educación y tiene como objetivo primordial servir de vínculo para el desarrollo colectivo en el proceso educativo del país por un lapso de tiempo de diez años, además es un referente obligatorio de planeación para todos los gobiernos e instituciones educativas y de instrumento de movilización social y política en torno a la defensa de la educación, entendida ésta como un derecho fundamental de la persona y como un servicio público que, en consecuencia, cumple una función social.⁹³

Concretamente en el capítulo 1, denominado: Desafíos de la educación en Colombia, establece algunos macro objetivos claros que aportan al fortalecimiento de los procesos lectores y escritores basados en la globalización, la autonomía y la renovación pedagógica. En estos, se evidencia la aplicabilidad de las herramientas que proporciona el Plan Nacional Decenal de Educación.⁹⁴

⁹³ COLOMBIA. PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2006-2016. Disponible en Internet: <URL: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_edinicial.pdf> [Citado el 10 de Septiembre del 2015].

⁹⁴ *Ibíd.*,

Además pretende fortalecer los procesos de lectura y escritura en pro del cumplimiento de un marco global que apoya las propuestas de innovación educativa que incorpora procesos pedagógicos derivados de los problemas, necesidades, intereses y características de la comunidad educativa enfocada en los estudiantes y definidos a través de fases de diagnóstico.

2.3.6 Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media. El Ministerio de Educación con la finalidad de promover el desarrollo de las capacidades comunicativas viene realizando la hora de lectura y los concursos de redacción, argumentación y cuento. En este contexto, ha dispuesto la organización y desarrollo del Plan Lector (PL) en todas las instituciones educativas –públicas y privadas– de Inicial, Primaria y Secundaria de la Educación Básica Regular.⁹⁵

Este plan es una estrategia pedagógica que consiste en impulsar y orientar las prácticas lectoras tanto de los estudiantes como los docentes, para ello se realiza la lectura de cuentos, revistas, fascículos, libros, obras literarias, manuales, todo ello de acorde a las características, intereses y necesidades de los educandos. El fin en sí de esta metodología es leer para comprender, analizar, sintetizar y emitir juicios críticos sobre diversos tipos de escrito relacionados con las diversas ramas del conocimiento, todo ello en el marco de la formación integral de los educandos y el desarrollo cultural y profesional de los profesores.

Se hace necesario este documento en esta investigación puesto que se tendrá en cuenta para el diseño y aplicación de una propuesta de trabajo con la participación de la docente titular del área y de los educandos involucrados en este proceso, además se debe tener en cuenta que para la ejecución del plan lector se pueden usar las bibliotecas escolares, comunitarias y municipales, así como libros y otros

⁹⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Definición de Plan Lector. IdelVexler viceministro de Gestión Pedagógica. [Disponible en: http://www.bnp.gob.pe/snb/data/10/noticias2_10.pdf] [Citado el 15 de Septiembre del 2015].

materiales bibliográficos existentes en los hogares y otros espacios de cada localidad y en esta investigación para el desarrollo de los procesos de lectura y escritura a partir de los distintos medios de comunicación, también se hace necesario la utilización de diversos materiales que favorezcan las actividades.

3. METODOLOGÍA

El tipo de investigación en este proyecto es de enfoque cualitativo que se define desde la Hermenéutica⁹⁶, como la interpretación a partir de los fenómenos que se presentan en la naturaleza, los actores sociales de cada uno de los procesos no son meros objetos de estudio, como si fuesen cosas, sino que también significan, hablan, son reflexivos.

Esta definición refleja un método de investigación interesado en primer lugar por el sentido y en la observación de un fenómeno social en medio natural⁹⁷. Asimismo, se exponen a ser observados de manera subjetiva y tiene la capacidad de reflexionar sobre las situaciones del contexto, lo que los configura como seres libres y autónomos ante la simple voluntad de manipulación y dominación. Se define como *“El término investigación cualitativa, designa comúnmente la investigación que produce y analiza los datos descriptivos, como las palabras escritas o dichas, y el comportamiento observable de las personas”*⁹⁸.

También otro autor que define la investigación cualitativa como el estudio de fenómenos es Hugo Cerda “la cualidad por la cual se revelan las propiedades de un objeto o de un fenómeno”⁹⁹, es decir en este estudio se analizan los fenómenos sociales que están presentes en las diferentes ramas del conocimiento a partir de la observación directa de un conjunto de situaciones naturales que permiten conocer y describir de forma subjetiva las necesidades de un contexto en particular.

⁹⁶ FLICK, Uwe. *Introducción a la investigación cualitativa*. 2012.

⁹⁷ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, et al. *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill, 1998, p. 15-40.

⁹⁸ TAYLOR, Steven J., et al. *Introduction to qualitative research: The search for meanings*. 1984.

⁹⁹ CERDA GUTIÉRREZ. Bogotá: Magisterio. 2001.

Este paradigma analiza y comprende en totalidad las características que tiene el objeto de estudio desde un razonamiento inductivo y flexible, lo cual hace posible generar hipótesis de investigación que se comprueban a lo largo de la práctica¹⁰⁰.

La investigación cualitativa se caracteriza por ser *Inductiva*, que parte de datos para desarrollar comprensión, conceptos y teoría; para evaluar modelos, teorías, conceptos que son preconcebidos. Es *Holística* ya que engloba personas, escenarios, grupos no reductibles, y variables considerados como un todo. Es *Naturalista* pues existe una interacción con informantes de modo natural y no intrusivo; conversaciones normales en entrevistas, no intercambio formal de preguntas y respuestas. También es *Descriptiva*, ya que centra el análisis en la descripción, observación de fenómenos y cosas observadas. Por último es *Comprensiva*, es decir no busca la “verdad” o “moralidad” sino las perspectivas del actor social¹⁰¹.

Otras características de la Investigación cualitativa se caracteriza por contemplar variedad de interpretaciones de carácter intrínseco ligadas a criterios de credibilidad que hacen confiable los resultados del estudio, emplea múltiples métodos y fuentes investigativas para resolver el problema y centra el análisis de los datos en la descripción de los fenómenos observados. El rol del investigador en el modelo cualitativo es interactuar con la realidad a través de una visión holística y humanista para comprender de manera detallada el conocimiento que proporciona su aproximación con el medio que desea investigar¹⁰².

Según lo anterior el enfoque cualitativo se ve reflejado en el proyecto de Investigación, ya que se debe identificar el fenómeno objeto de estudio, en este caso el uso de los medios de comunicación en escolares de nivel de educación

¹⁰⁰ VAN MAANEN, John. *Metodología cualitativa*. Sage Publications, Inc, 1979.

¹⁰¹ MCKERNAN, James. *Investigación de acción curricular: un manual de métodos y recursos para el profesional reflexivo*. Routledge, 2013.

¹⁰² GÓMEZ, Gregorio Rodríguez; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo García. *Metodología de la investigación cualitativa*. 1999.

primaria para fortalecer y desarrollar los procesos de lectura y escritura desde el aula con una propuesta de trabajo que satisfaga tanto la labor docente, como los procesos de enseñanza.

También se quiere conocer las bases epistemológicas desde la planificación y organización curricular sobre lectura y escritura ,y qué procesos se llevan a cabo con los estudiantes para dicha situación; este fenómeno se convierte en el objeto de estudio porque de allí surgen las variables necesarias para diseñar una propuesta que permita establecer un trabajo mancomunado entre la experiencia de la docente titular, el currículo del plantel educativo, la población estudiantil, siendo estos los factores que constituyen el escenario de investigación, para fortalecer y desarrollar los procesos de lectura y escritura en la institución educativa como también enriquecer el quehacer educativo del maestro¹⁰³.

3.1 DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico pertinente para el desarrollo de este proyecto es el de Investigación Acción, que permite la reflexión desde el que hacer docente y se enfatiza en la descripción de un conjunto de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo.

Para QUECEDO & CASTAÑO¹⁰⁴, se trata de:

¹⁰³ DE LA FLOR SANTALLA, Antonio. Fundamentos del Diseño Curricular y currículo. *Medellín-Antioquia: Fundación Educativa ESUMER*, 2004.

¹⁰⁴ QUECEDO LECANDA, Rosario; CASTAÑO GARRIDO, Carlos. Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, 2002, no 14.

Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan. Esta forma de uso del modelo de investigación acción en el aula se soporta en algunas características básicas que apuntan a la experiencia social y natural del actor implicado sujeta al cambio social del contexto educativo en el cual está. Además esta práctica desde el aula debe enfatizar a las múltiples estrategias de mejoramiento y desarrollo del que hacer pedagógico.

El mayor representante de las teorías sobre la Investigación Acción es ELLIOT¹⁰⁵, que desde un enfoque interpretativo define la investigación-acción como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Es interpretada como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como propósito ampliar la comprensión (diagnóstico), de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

De este modo se selecciona este diseño metodológico puesto que se pretende desde la acción real, ósea el aula de clase, establecer unas condiciones de trabajo para desarrollar una propuesta que fortalezca los procesos no solo de enseñanza, sino de la tarea del docente para cumplir con las exigencias de la calidad educativa y formación integral de los educandos en los niveles iniciales respecto a la lectura y escritura¹⁰⁶.

¹⁰⁵ ELLIOT, John, et al. *Investigación/acción en el aula*. Generalitat valenciana, 1986.

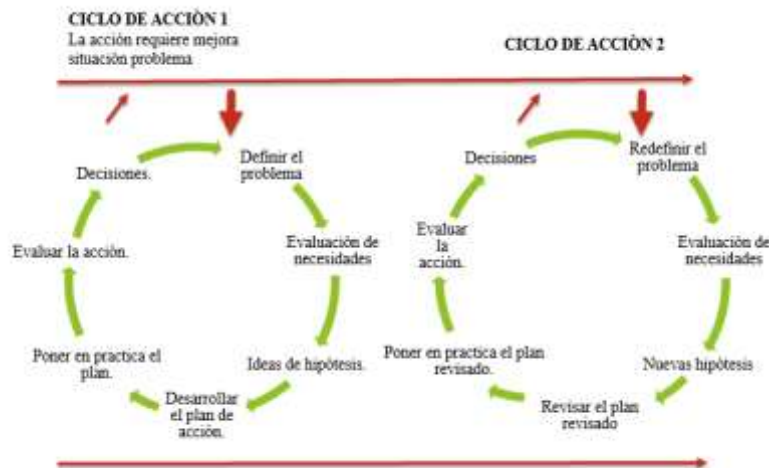
¹⁰⁶ GÓMEZ, Bernardo Restrepo. Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 2002, vol. 29, no 1, p. 1-10.

Algunas de las características de la Investigación acción que se exigen para este trabajo, son:

- Es **participativa**. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. Aquí el docente es quien trabaja con ánimos de mejorar su qué hacer profesional en el aula para fortalecer desde su contexto escolar las prácticas de lectura y escritura teniendo como herramienta los medios de comunicación masivos con miras a organizar una propuesta de trabajo que satisfaga dichas necesidades.
- La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Es indispensable puesto que al ser este trabajo cíclico, se desarrollan de manera organizada y jerárquica cada una de las fases que permita el avance del trabajo investigativo. Más adelante se hará una explicación concisa de cada una de las fases con respecto a la investigación.
- Es **colaborativa**, se realiza en grupo por las personas implicadas. Es indispensable tener en cuenta toda una comunidad que forma parte de la Institución implicada en los procesos de investigación, docentes, estudiantes y comunidad educativa.
- Crea comunidades **autocríticas** de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación. Cada actor o sujeto participativo de la investigación no solo en el aula, sino en los distintos medios es capaz de conocer sus debilidades y fortalezas que se presentan en los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Es un proceso **sistemático** de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida). Al ser orientada la investigación por fases, se debe sistematizar la información y datos que se obtiene en cada proceso para su socialización.
- Induce a teorizar sobre la práctica.

- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- Realiza análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios.
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.

Ilustración 9. Modelo de Investigación



Fuente: MCKERNAN (2013).

En la ilustración anterior se observa el modelo de Investigación acción propuesto por MCKERNAN¹⁰⁷, y definida como el proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio, para definir con claridad el

¹⁰⁷ MCKERNAN, James. *Investigación de acción curricular: un manual de métodos y recursos para el profesional reflexivo*. Routledge, 2013.

problema y especificar un plan de acción que incluya la exploración de hipótesis para la aplicación de la tarea al problema¹⁰⁸.

Es de total importancia en este trabajo Investigativo adoptar el modelo propuesto por varios teóricos que hablan sobre la investigación acción como un proceso que lleva consigo la implementación de fases como lo es el caso de JHON ELLIOT que considera la investigación acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”¹⁰⁹

Es decir, la comprende como una reflexión acerca de las distintas situaciones que implican una acción humana y las vivencias que a diario forman al ser, en este caso al grupo de docentes que día tras día intentan transformar desde las aulas la realidad en la que está inserta el país. Hay más autores que concibe la Investigación acción desde la **Reflexión** de las tareas docentes en el aula, para ello se tiene en cuenta tres fases fundamentales tales como: diagnósticos, diseño y ejecución y evaluación.

3.1.1 Fase de Diagnóstico. Se determina o se identifica una situación problema inaceptable que se debe mejorar, los intentos que se efectúan para determinar claramente la situación-problema generan el primer ciclo de acción. Además se evalúan las necesidades o limitaciones de manera cuidadosa sobre la situación – problema para identificar los factores que impiden el progreso y se establecen de manera jerárquica para dar solución dependiendo de la prioridad que se le da a cada aspecto. También se realiza una revisión previa de las situaciones que sugieren predicciones o hipótesis que deben funcionar como ideas estratégicas merecedoras de examinarse en la práctica, pero estas deben contar como ideas más no como soluciones al problema de Investigación acción.

¹⁰⁸ MCKERNAN, James. Investigación acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: EDICIONES MORATA, 1999. p.25.

¹⁰⁹ ELLIOT, John. El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Ediciones Morata, S.L., 1993.

3.1.2 Fase de Diseño y Ejecución. En la siguiente etapa, se estipula un plan general de acción que servirá como anteproyecto operacional para el proyecto. A continuación, está la fase práctica del plan, aquí se especificará a quién informa y cuándo, además precisa las funciones, las metas a cumplir y el calendario a seguir para la aplicación y puesta en marcha de la propuesta.

3.1.3 Fase de Evaluación. Luego, sigue la evaluación de la acción, en esta etapa el grupo investigador crítica y comprende los efectos que se han obtenido como resultados de la actuación. Por último, se toman decisiones que permitan reflexionar, explicar y comprender sobre la actuación del profesional en un rol de investigador para lograr datos que permitan la creación de conclusiones sobre la propuesta investigativa.

3.2 ESCENARIO Y PARTICIPANTES

3.2.1 Población. La población seleccionada para la presente investigación pertenece al Centro Educativo Rural El Paulón ubicado en la Finca Los Sitios Sector la Torre El Pablón Bucaramanga, Colorados corregimiento del municipio de Bucaramanga en la zona rural. El Centro Educativo Rural El Paulón – CEREP- como Institución Educativa de carácter oficial que forma integralmente niños y niñas en los niveles de Preescolar y primer ciclo de Educación Básica, se compromete a aumentar el porcentaje de estudiantes, docentes, directivos, administrativos y familias que cumplan con el perfil Cerepaulista.

También se compromete a cumplir con los requisitos que garantizan la satisfacción del cliente (viabiles para el CEREP), las normas de ley e Institucionales y el mejoramiento continuo de la eficiencia, eficacia y efectividad del Sistema de Gestión de Calidad, a través de la disponibilidad de los recursos

con que cuenta el CEREP y del servicio que brinda un equipo humano y profesional con alto sentido de pertenencia Institucional.

Esta comunidad está conformada por padres de familia dedicados a las labores agrícolas, un cuerpo administrativo y docente a la vanguardia de la educación y los alumnos que día a día llenan de vida los salones de clase.

Este centro educativo es una Institución de Educación que forma integralmente niños y niñas a través de la pedagogía del amor centrada en el ser solidario, responsable, con espíritu analítico – reflexivo, alto sentido de superación, liderazgo y respeto por sí mismo, los otros y su medio ambiente.

Para ello utiliza la metodología del trabajo por proyectos integrados y cuenta con un equipo humano y profesional que da un trato amable y cordial a todos los integrantes de la comunidad educativa.

3.3 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

En este proceso se hace referencia a la recolección de la información por medio de diversas técnicas e instrumentos que faciliten la selección de datos que se requieren para la investigación de acuerdo a las preguntas directrices, y el problema estipulado con anterioridad, y las fases de la investigación que son la base del trabajo, lo cual permite el diseño del proyecto de aula para fortalecer la producción textual a partir de los medios de comunicación con estudiantes de centro educativo el Paulón. Para ello se organiza una tabla en la cual se realiza una conexión de la metodología para su mayor comprensión de la siguiente manera.

Tabla 4. Recolección de la Información

FASES	OBJETIVOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
FASE 1 DIAGNÓSTICO	Identificar los niveles de lectura y escritura que poseen los estudiantes del grado quinto del Centro Educativo Rural El Paulón.	Cuestionario	Prueba diagnóstica a estudiantes
	Indagar en docentes de básica primaria del Centro Educativo Rural El Paulón, sobre el uso de recursos didácticos que favorecen los procesos de lectura y escritura en los estudiantes.	Entrevista semi estructurada a docentes	Formato de entrevista semiestructurada.
FASE 2 DISEÑO Y EJECUCIÓN	Determinar las características de un proyecto de aula que permita fortalecer la producción textual en los estudiantes de la institución educativa, a partir de la creación de la revista escolar.	Observación participante	Diario de campo
FASE 3 EVALUACIÓN	Reflexión sobre el impacto del proyecto de aula como propuesta didáctica que fortalezca	Lista de chequeo Grupo focal	Formato de lista de chequeo

	la producción textual en los estudiantes del grado quinto de la institución educativa.		
--	--	--	--

Fuente: El autor.

3.3.1 Técnicas de Recolección de la Información.

3.3.1.1 Entrevista. Esta técnica se define como “una alternativa convencional”¹¹⁰, que se caracteriza por la preparación previa y anticipada de una serie de preguntas agrupadas con la finalidad de hallar datos viables para la investigación en su mayoría de veces sigue un orden estipulado para no perder el sentido que se le quiere dar a la formulación de la misma.

Además la entrevista es *la técnica que permite obtener información a través de preguntas a un sujeto sobre variantes de una investigación*¹¹¹, lo cual permite conocer otra perspectiva sobre el fenómeno a analizar, la entrevista puede ser estructurada, el entrevistador lleva una guía de preguntas, semiestructurada, la entrevista permite la interacción del entrevistador y el sujeto a investigar, y no estructurada, el sujeto informante conoce los aspectos a trabajar y los describe según su experiencia.

Para nuestro caso se escoge la entrevista semiestructurada puesto que los maestros, dará respuesta a las preguntas de la entrevista pero también propone interrogantes a las entrevistadoras sobre el fenómeno de estudio, que en este caso es el concepto producción escrita en la escuela.

¹¹⁰ SANTORO, Daniel. *Técnicas de investigación: métodos desarrollados en diarios y revistas de América Latina*. FCE, 2004.

¹¹¹ MCKERNAN James, Op. Cit., p. 149.

3.3.1.2 Observación Participante. La observación participante es una técnica que permite tener información desde la intervención del sujeto investigador en la realidad, objeto de estudio, y a partir de ello describir y entender variables que se encontraban ocultas para un observador no participante, a su vez permite una verificación de hipótesis por parte de un grupo focal¹¹².

Es decir, en la presente propuesta investigativa, la observación participante por parte del grupo de la investigadora, se hará en la fase de aplicación del proyecto de aula, por ende la población investigada aceptará en su realidad a los sujetos investigadores y de esta forma permitir conocer características que se hallan ocultas, además de la verificación y eficiencia.

3.3.1.3 Grupo Focal. El grupo focal según HERNÁNDEZ SAMPIERI¹¹³ es:

(...) una técnica cualitativa de estudio de las opiniones o actitudes de un público, utilizada en ciencias sociales y en estudios comerciales, en el que se utiliza un determinado grupo de personas. (...) lo ideal es utilizar entre 3 y 12 personas para que el grupo de enfoque sea efectivo, con un moderador, investigador o analista; encargado de hacer preguntas y dirigir la discusión. Su labor es la de encauzar la discusión para que no se aleje del tema de estudio y, de este modo, da a la técnica su nombre en inglés ("grupo con foco"). Asimismo, el moderador también es el encargado de crear un ambiente relajado e informal, en donde las preguntas son respondidas por la interacción del grupo en una dinámica en que los participantes se sienten cómodos y libres de hablar y comentar sus opiniones.

¹¹² KAWULICH, Barbara. La observación participante como método de recolección de datos. En *Forum: qualitative social research*. 2005. p. 1-32.

¹¹³ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, et al. Metodología de la investigación. México: Editorial Mc Graw Hill, 1998, p. 15-40.

Así pues, la técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos.

KITZINGER¹¹⁴ lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información.

Para MARTÍNEZ-MIGUELEZ¹¹⁵, el grupo focal es: “(...) un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto”.

La técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar aún en aquellos temas que se consideran como tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios.

3.3.2 Instrumentos de Recolección de la Información.

3.3.2.1 Formato de Entrevista. El instrumento a utilizar para la entrevista es la guía de preguntas, que posee cuestionamiento de tipo: abiertas, capciosas, que permiten abrir el conocimiento sobre un asunto, de experiencia/ comportamiento, aquí el informante da a conocer la capacidad que posee para hacer y que ha

¹¹⁴ KITZINGER, J. Introducing focus groups in qualitative research. *Health care*, 1996, p. 36-45.

¹¹⁵ MIGUÉLEZ, Miguel Martínez. Los grupos focales de discusión como método de investigación. *Heterotopía*, 2004, vol. 26.

hecho, y preguntas por qué, se usan para ahondar en detalle sobre respuestas muy amplias.

Por lo anterior la guía de preguntas para la entrevista será con preguntas capciosas, de experiencia/ comportamiento y preguntas por qué, ya que la docente titular menciona que se deben realizar para llevar a cabo con los procesos de escritura en el plantel educativo, además de justificar por medio de las experiencias en que ha aplicado dichas concepciones.

3.3.2.2 Diario de Campo. El instrumento a utilizar es el diario de campo, el cual según M. AREA es *“un documento escrito a través del cual el profesor recoge datos de su actividad profesional reflejando lo que percibe, valora y siente sobre la misma”*¹¹⁶. Por lo anterior, el instrumento permite acoplar información de la aplicación del diseño, lo que valora y cree que debe agregar para enriquecer la propuesta. El grupo focal, es decir, el grupo de trabajo que diseño en el proyecto de aula debe seleccionar el objetivo del diario de campo por sesión, los datos a describir, y el estilo para realizarlo.

3.3.2.3 Lista de Chequeo. Este concepto se aplica según el área de conocimiento en el cual se desee realizar, sin embargo, a manera general se define como *“tipo de ayuda de trabajo informativo que obedece también a los nombres: Listas de control u hojas de verificación”*¹¹⁷.

La lista de chequeo, como herramienta metodológica está compuesta por una serie de ítems, factores, propiedades, aspectos, componentes, criterios, dimensiones o comportamientos, necesarios de tomarse en cuenta, para realizar

¹¹⁶ MARTÍNEZ, Luis. La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 2007, vol. 4, p. 73-80.

¹¹⁷ PEÑA, Alberto Quintana. Metodología de investigación científica cualitativa. *Psicología: Tópicos de actualidad*, 2006.

una tarea, controlar y evaluar detalladamente el desarrollo de un proyecto, evento, producto o actividad. Dichos componentes se organizan de manera coherente para permitir que se evalúe de manera efectiva, la presencia o ausencia de los elementos individuales enumerados o por porcentaje de cumplimiento u ocurrencia.

3.3.2.4 Grabaciones en Video. Este instrumento sirve de base para corroborar el trabajo realizado durante el desarrollo del proyecto de aula, los implicados en la investigación deben tener pleno conocimiento de lo que sucede a sus alrededores por medio de esa cámara que filma cada segundo de la clase, es así como se define en las siguiente líneas¹¹⁸:

Esta técnica no es nueva, se utiliza desde siempre en diferentes ámbitos como el deporte o las artes escénicas con el objetivo común de registrar una actuación para su posterior visualización, análisis y revisión. Una de las mayores ventajas de este procedimiento es la facilidad con que podemos identificar problemas y aspectos mejorables, por lo tanto es muy útil en toda experiencia docente pero es especialmente adecuada para fase inicial de formación.

Es por ello, que este instrumento implica interpretación extraídas de cada situación según los parámetros con los cuales se analice la información correspondiente, la cual sirve como herramienta que potencializa o incluso evalúa y autoevalúa y, en cualquier caso, contribuye enormemente a la toma de conciencia sobre el propio trabajo en el aula.

¹¹⁸ BOTTORFF, Joan L. El uso de las grabaciones de video en la investigación cualitativa. En *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia, 2003. p. 284.

3.3.2.5 Prueba Diagnóstica. Se entiende por prueba diagnóstica la que tiene como finalidad determinar cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles del estudiante que se presenta a la misma, qué puede o no puede hacer con la lengua, y hasta qué punto se desenvuelve en las distintas habilidades, con el objeto de identificar los diferentes niveles de desempeño que tiene los estudiantes en cada grado, generar hipótesis de dificultades en la comprensión de algunos saberes y proporcionar un material educativo para el aula y la formación de los docentes ¹¹⁹.

En este sentido, la prueba diagnóstica de lectura crítica evalúa las capacidades de entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana, como en ámbitos académicos no especializados. El propósito es establecer si un estudiante cuenta con una comprensión lectora que le permita interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque no cuente con un conocimiento previo del tema tratado¹²⁰.

En términos generales la prueba permite:

- Contar con un buen insumo, que sea el punto de partida para orientar los procesos de formación docente y acompañamiento en el programa de Transformación de la Calidad Educativa.
- Permite a las Instituciones Educativas y a los docentes ajustar el plan de estudios, de acuerdo a las necesidades y nivel de desempeño de los estudiantes.
- Se puede obtener información y determinar los aprendizajes de los estudiantes respecto a los conceptos y procesos priorizados en las áreas de Lenguaje.

¹¹⁹ NOHALES, Pilar Sellés. Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula abierta*, 2006, no 88, p. 53-71.

¹²⁰ BERRA, Silvina, et al. Instrumento para la lectura crítica y la evaluación de estudios epidemiológicos transversales. *Gaceta Sanitaria*, 2008, vol. 22, no 5, p. 492-497.

En este sentido, la utilización de la prueba permite dar una mirada precisa del acontecer en el escenario educativo con relación al nivel de lectura crítica, la comprensión lectora, y otras dimensiones conexas al lenguaje en los estudiantes.

3.3.2.6 Rejilla de Evaluación. Rejilla de evaluación para la producción escrita sirvió como instrumento para realizar un análisis la revisión sistemática de los avances, fallas y refuerzos en cada uno de los ejercicios de borrador escrito durante el proceso de construcción del texto, haciendo más objetivo los resultados obtenidos.

3.4 PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La metodología planteada dentro de esta Investigación es el enfoque cualitativo, por lo cual el volumen de datos que se manejará es bastante grande, entonces para facilitar su análisis se hace necesario categorizar la información arrojada por los diferentes instrumentos que se utilizarán en el proceso de recolección de los datos. Después se leerá esta información muy cuidadosamente para contrastarla con la recolectada a través de otros instrumentos.

Estos datos se codificarán en categorías acordes con las respuestas dadas por los participantes (maestros y estudiantes) acerca del objeto problema de la investigación.

3.4.1 Validez de la Información. El estudio resulta viable, ya que leer y escribir, en primaria, son procesos que no son ajenos al ambiente escolar. De modo que conociendo mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje más adecuados, es posible establecer condiciones para transformar el curso del conocimiento con tal darle un sentido.

La finalidad de este proyecto es mejorar la competencia comunicativa escritora y lectora en los estudiantes de quinto grado a través de los diversos medios de comunicación más eficaces en el medio donde está ubicada esta institución educativa.

Esta investigación es factible de hecho porque cuenta con recursos económicos y humanos para ejecutarla. Otro aspecto fundamental dentro de la viabilidad de la investigación se hace necesario mencionar la triangulación de la investigación la cual se define como *“el uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno. Este término metafórico representa el objetivo del investigador en la búsqueda de patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno humano objeto de la investigación”*¹²¹.

Es por ello que al realizar la investigación se debe tener en cuenta el uso adecuado de cada método de manera que se obtenga información pertinente al problema de investigación planteado con anterioridad dependiendo del contexto en el cual se enmarca el estudio.

¹²¹ OKUDA BENAVIDES, Mayumi y GÓMEZ RESTREPO, Carlos. Metodología de investigación y lectura crítica de estudios. Métodos en investigación cualitativa. En: Revista Colombiana de Psiquiatría. Vol. XXXIV, núm. 1, 2005, p. 118-124.

3.4.2 Triangulación. Una vez realizado el registro de datos en los instrumentos, se dio paso a la categorización y análisis de los mismos, de esta manera se depuró información y se llegó a los objetivos planteados. Toda la información recogida se analizó en detalle, además se comparó y contrastó con la información recolectada en la observación participante y el análisis de documentos. Se tuvo en cuenta especialmente el diario de los estudiantes durante el desarrollo del proyecto.

Para ELLIOTT, la triangulación es un procedimiento para organizar diferentes tipos de datos en un marco de referencia o relación más coherente de manera que se pueda comparar y contrastar el problema de investigación con su respectivo análisis de datos, desde perspectivas diferentes como fue la observación del investigador, la posición de estudiantes y por supuesto los docentes.

La triangulación implica la obtención de relatos acerca de una situación de enseñanza desde tres puntos de vista bastantes distintos: los correspondientes, al profesor, a los estudiantes y a un observador participante. La determinación de quien obtiene la información, de cómo se presentan los relatos y de quien los compara depende considerablemente del contexto.

3.4.3 Principios Éticos. El desarrollo de la investigación presupone personas comprometidas con la labor desde el trabajo ético y adecuado de cada una de las partes de la investigación, no sólo por el prestigio o reconocimiento de sus trabajo, sino por el enfoque que se le da a la misma desde los aspectos cualitativos, y que incluye toda una comunidad educativa que forma personas de manera integral en una sociedad por medio del trabajo en las aulas en los distintos procesos de enseñanza y habilidades para la vida.

Por esta razón para llevar a cabo esta propuesta se tendrá en cuenta los criterios éticos para los investigadores de la acción propuestos por J. Mckernan¹²², los cuales son:

- Las personas participes de una investigación tienen derecho a ser informados, consultados y aconsejados acerca del objeto de la investigación.
- Para desarrollar cada una de las fases de la investigación acción se debe tener previo consentimiento de cada uno de los participantes de manera que se deje una constancia de su permiso para realizar el trabajo investigativo.
- Ningún participante individual tiene derecho a vetar el contenido del informe de un proyecto.
- Las pruebas documentales, como los archivos, la correspondencia y objetos semejantes, no se deben examinar sin permiso oficial.
- Se debe observar siempre estrictamente la ley de propiedad intelectual, es decir no se debe confundir lo personal con lo estrictamente laboral que ayuda a cada fase de la investigación.
- El investigador es responsable de la confidencialidad de los datos.
- Los investigadores están obligados a llevar registros eficientes del proyecto y ponerlos a disposición de los participantes y autoridades cuando así lo soliciten.
- El investigador será responsable ante la comunidad escolar que tomó contacto con el proyecto, es decir, otros investigadores, padres y alumnos.
- El investigador es responsable de comunicar el progreso del proyecto a intervalos periódicos. Este criterio ayudará también a satisfacer las necesidades de evaluación formativa continua para determinar nuevas líneas de interés y la redefinición del problema.

¹²² Mckernan, James. Óp. Cit., p. 263

- No se debe emprender una investigación que pueda causar daño físico o mental a cualquiera de los sujetos implicados, por ejemplo, administrar fármacos a los participantes sin su conocimiento sería un caso extremo de este tipo de violación.
- El investigador tiene derecho a comunicar el proyecto completo.
- El investigador debe dar a conocer los criterios éticos contractuales a todos los implicados.

4. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

4.1. CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

La población habita en un terreno montañoso, cultivado adecuadamente en una mínima parte, en su mayoría la tierra fue deforestada para la instalación del asentamiento humano, cada vez más numeroso, situación que ha generado la erosión de los terrenos, debido en parte, al debilitamiento de la capa superficial, porque no tiene protección y ha existido un mal manejo de aguas residuales y basuras.

La población total según el DANE es de 3500 habitantes, de los cuales el 80% no tiene cubiertas las necesidades básicas de forma digna, esto es: comida, techo, servicios públicos, educación básica de segundo ciclo, media, salud, cultura, deporte y recreación.

Existen solo cuatro (4) grandes fincas en la Vereda y sus dueños viven allí mismo, el resto de tierra, que no corresponde a los caseríos son en su mayoría de personas que han ido comprando pequeñas parcelas donde se cultiva mandarina, aguacate, naranja, cacao, yuca, limón y plátano, productos que sacan a la venta en la plaza de mercado o en las calles a través de la única vía con la que cuenta.

La mayoría es población emigrante, es decir, desplazados de otros municipios o departamentos por la violencia. Una parte importante de la población son adultos que no han terminado el ciclo de primaria y analfabetas. Las condiciones medioambientales son precarias, especialmente por la condición de hacinamiento de la mayoría de las familias, factor que desencadena problemas de salubridad física, funcional y psicológica.

Gran parte de la población de adultos no sabe manifestar el afecto, el respeto y la tolerancia, razones que hacen vulnerable la convivencia en familia y con los otros. El tipo de trabajo de sus habitantes en su mayoría es informal, o de servicios generales.

Por el nivel socio-económico de la población escolar, existen variadas entidades u organizaciones que brindan a una pequeña parte de la población estudiantil acompañamiento y ayuda a nivel alimentario, recreativo, de salud y educación.

4.1.1 La Comunidad. En relación a la comunidad se puede describir:

- La escuela está ubicada al lado de una torre eléctrica de (alto voltaje), estando afectados permanentemente por contaminación electromagnética.
- El estrato para los caseríos distintos a la invasión es 1 (uno), la invasión no está estratificada.
- Los niños presentan dificultades para entender lo hermoso que es estar vivo y por tanto tienen dificultades para comprender su realidad.
- Los niños presentan dificultades de socialización con los otros, pues el nivel de agresividad es bastante alto.
- Poseen por lo general baja autoestima.
- Es una zona catalogada por las entidades ambientales y de salud como de alta vulnerabilidad y alto riesgo.
- Por ser en su mayoría un asentamiento, no se cuenta con el suministro adecuado de agua, razón por la cual este líquido vital es muy escaso en la zona, conllevando problemáticas secundarias de higiene y salud.
- Los niños permanecen mucho tiempo solos, sin orientación de un adulto y a cargo de las responsabilidades de la casa, como cuidar de sus hermanos, labores domésticas, entre otros, factores que ocasionan el bajo rendimiento académico, mal comportamiento y alto nivel de agresividad y desatención.

- Los niños sufren de maltrato en el hogar y la comunidad y el único lugar de esparcimiento con el que cuentan es la escuela.
- La mayor parte de los pobladores son católicos sin desconocer la existencia de otros grupos religiosos en la comunidad.

4.1.2 Directivos Docentes. En relación a cada uno de ellos se puede decir:

Perfil del directivo docente

- Persona ecuánime, justa, equilibrada, equitativa, objetiva, humana, y con una visión prospectiva, de la educación.
- Con una capacidad de liderazgo, manejo administrativo, pedagógico, y legislativo de acuerdo con la normatividad vigente.
- Capaz de desarrollar su labor dentro de una atmósfera de colaboración, armonía, entendimiento, y dinamismo entre toda la comunidad educativa.

Perfil del auxiliar administrativo

- Persona comprometida con la institución y con gran sentido de pertenencia.
- Honesta, prudente, amable, eficiente, eficaz, equilibrada y cumplidora de sus funciones.
- Practicante de los principios y la cultura institucional.
- Con grandes valores morales y éticos.

6.1.3 Docentes. Perfil del docente: De acuerdo a las dimensiones se considera:

- Personal. Vivencia un auténtico sentido de esperanza y alegría en las diferentes dimensiones de su vida evidenciadas en la orientación ética,

dominio personal, inteligencia emocional, adaptación al cambio y sensibilidad social y humana.

- Interpersonal. Un maestro con capacidad para adaptarse a su ambiente laboral y saber interactuar coordinadamente con otros, considerando su interés en relación con el grupo, a través de habilidades comunicativas, trabajo en equipo, liderazgo, manejo de conflictos, capacidad de adaptación y pro actividad, que esté comprometido con los procesos educativos y comunitarios que se generen.
- Intelectual y profesional. Persona con conocimiento de la ciencia, la educación y el modelo pedagógico de la pedagogía del amor, con manejo de los procesos del pensamiento y permanente inquietud intelectual, que se refleja en la forma de apropiarse del conocimiento y en la manera como lo transforma en competencias en sus escolares, en la toma de decisiones, solución de problemas, que interprete la realidad en que se desenvuelve para realizar y comunicar alternativas de solución a las necesidades que encuentra en su entorno y que contribuyan a la formación de sus estudiantes para la vida y al CEREP para alcanzar el logro de su planeación estratégica.
- Organizacional. Se refiere a la habilidad que tiene el maestro de aprender de su propia experiencia y la de los demás para aplicar el pensamiento estratégico en las diversas situaciones de la institución, como: gestión de la información, orientación al servicio, gestión y manejo de recursos, referenciación competitiva y responsabilidad ambiental. Con sentido de pertenencia por su institución y comunidad.

- Tecnológico. Implica que el maestro identifique, transforme e innove procedimientos, métodos, artefactos y use las herramientas informáticas a su alcance.

4.1.3 Estudiantes. Perfil de los niños y niñas que ingresan a la IE se considera:

- Gran parte de los niños que ingresan al CEREP se caracterizan por tener expectativas por aprender, ser colaboradores, alegres, espontáneos, juguetones, son niños que buscan afecto, que son sinceros sobre su entorno familiar y solidarios con sus compañeros.
- A nivel afectivo los niños en su mayoría son agresivos, víctimas de abuso y maltrato, presentan abandono emocional que implica conflictos emocionales, carencia de afecto, falencias en su espiritualidad, poco espíritu de superación, baja autoestima y escasa asesoría familiar.
- A nivel cognitivo los niños se muestran en general impulsivos, con atención dispersa y sin hábitos de estudio.
- A nivel social una gran parte de los niños ingresan con dificultades para seguir las normas establecidas, presentan poca formación en valores éticos y morales (tolerancia, respeto, responsabilidad, compromiso), fallas en la comunicación asertiva (expresiones orales y gestuales inadecuadas y/o soeces, baja capacidad de escucha), en su mayoría los niños muestran retraso sociocultural, es decir bajas oportunidades por ser del estrato cero, de igual forma existe también en ellos abandono físico que se observa en la falta de hábitos higiénicos y desnutrición.

- A nivel personal los niños exhiben una escasa de visión de proyecto de vida, se observan sin identidad, sin sentido de pertenencia y de responsabilidad.

4.1.4 Misión. El Centro Educativo Rural El Paulón tiene como misión:

El Centro Educativo Rural El Paulón (CEREP) es una Institución de Educación que forma integralmente niños y niñas en los niveles de Preescolar y Primer Ciclo de Básica, a través de la pedagogía del amor centrada en el ser solidario, responsable, con espíritu analítico - reflexivo, alto sentido de superación, liderazgo y respeto por sí mismo, los otros y su medio ambiente. Para ello utiliza la metodología del trabajo por proyectos integrados y cuenta con un equipo humano y profesional que da un trato amable y cordial a todos los integrantes de la comunidad educativa.

4.1.5 Visión. El Centro Educativo Rural El Paulón tiene como visión:

El Centro Educativo Rural El Paulón se consolidará en el año 2026, en una formación integral que promueva el desarrollo de competencias básicas, enmarcada en los valores de solidaridad, responsabilidad, espíritu analítico – reflexivo, superación, liderazgo y respeto por sí mismo, los otros y su medio ambiente, mejorando la calidad de vida propia y del entorno.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1 Título del proyecto de aula: **Escribamos Nuestra Historia**

El proyecto de aula: "ESCRIBAMOS NUESTRA HISTORIA" se basa en las competencias para el área del lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (MEN), específicamente las que se describen en eje de producción textual. El proyecto ha basado sus planteamientos a partir de los resultados encontrados en la prueba diagnóstica, el test de gustos y disgustos realizada a los estudiantes del grado del Centro Educativo Rural El Paulòn donde surge la necesidad de dar a conocer esta por medio de la escritura de textos expositivos, que tendrá como producto la creación de una revista escolar.

La revista se organiza en seis secciones:

1. Sección de historia.
2. Sección cultural.
3. Sección de farándula.
4. Sección ecológica.
5. Sección deportiva
6. Sección social

En la sección de historia: "La historia de mi colegio" los estudiantes crean un texto expositivo en el que relatan los inicios de la institución, hasta la actualidad, allí se describen raíces, situaciones socio-económicas, razones culturales, entre otros. En la pre-escritura del texto los chicos reciben la visita de un "experto" en el tema, una madre del grado cuarto, quien describe y explica características puntuales de la historia de la institución.

En la sección Cultural: “La semana cultural” se crea un texto expositivo resaltando la importancia de esta semana para los estudiantes del Paulón, y las actividades más destacadas. En esta oportunidad el “experto” es un docente organizador de la semana cultural.

En la sección de farándula: “Nuestra directora” los estudiantes crean un texto expositivo acerca de la vida y aportes de la directora del Centro Educativo Rural el Paulón, la “experta” en el tema es la protagonista del texto, quien realiza una pequeña autobiografía, enfocando el relato hacia la experiencia como directora de la institución educativa.

En la sección ecológica: “Nuestra flora” los estudiantes realizan una salida de campo, en la cual conocen detalladamente los árboles frutales que hacen parte del ecosistema institucional. El “experto” da una charla especificando los componentes y elementos necesarios para recolectar información al respecto y crear el texto expositivo.

En la sección deportiva: Se realiza un texto expositivo acerca del evento institucional llamado “Recreazón”, entonces el “experto” que brinda la información de primera mano es el organizador de este programa en el año 2017. Los estudiantes también hablan sobre la importancia del deporte dentro de la institución en el marco del grandioso evento.

En la sección social: “Nuestros grupos y docentes” los estudiantes tienen la oportunidad de conocer acerca de la organización institucional, la planta docente y los diferentes cursos lectivos en el año 2017. En este caso, los expertos son los directores de grupo y estudiantes representantes de aula, quienes hablan sobre fortalezas, debilidades y datos curiosos de cada salón.

Es necesario aclarar que para la creación de la revista institucional, los estudiantes del grado quinto tienen encuentros con “expertos” en cada tema durante las secciones de clase, sin embargo, el salón está dividido en grupos de trabajo por sección (6 equipos), entonces, todos los alumnos deben tener un proceso de recolección de información en las clases, pero el equipo a quien le corresponde el tema, es el encargado de tomar fotografías y de recibir los apuntes de todo el curso.

5.2 Situación significativa

Los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa el Paulón son niños que viven en zona rural, en su mayoría, marcados por la indiferencia del gobierno santandereano y de los habitantes de este departamento, así bien, gran parte de ellos han realizado su primaria en la institución rural y conocen poco acerca de la realidad urbanística, así como tienen escaso acercamiento con los nuevos avances en técnicas y herramientas de aprendizaje, esto evidenciado en la infraestructura y dotación tecnológica del colegio.

En el transcurso de la historia del colegio se han hecho esfuerzos por realizar proyectos o gestionar implementos para los chicos, no obstante, muchos de ellos se han quedado en ideas o no han sido aceptados por el hecho de ser un colegio apartado de la urbe. Sin duda, debido a la edad de los niños, aún existe ánimo y cientos de sueños por cumplir, y sobre todo una gran necesidad de reconocimiento institucional.

5.3 Descripción de Sesiones del Proyecto de Aula

La Pedagogía por Proyectos es una propuesta para el desarrollo de los currículos escolares orientada hacia la integración de los aprendizajes, tanto los que se

están abordando en el momento, como los ya trabajados para otorgar significado y valor a las actividades, ayudar a comprender que un saber se construye estableciendo “puentes” entre los aspectos estudiados, así como tomar y formular de manera distinta lo que se dice sobre lo que se estudia, es decir, acudiendo a nuevos tipos de textos.

De acuerdo con lo anterior el proyecto de aula se toma como una estrategia de articulación para el currículo, que busca transformar las prácticas de aula en espacios de construcción significativa de aprendizaje, además de ser elemento integrador entre los diferentes participantes de la comunidad educativa como: padres de familia, directivos, docentes y los mismos estudiantes, acción que permite nutrir experiencias que conducen a situaciones prácticas de aprendizaje.

El proyecto de aula que se presenta a continuación surge de la necesidad de abordar procesos de producción textual en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa el Paulón, en cuya organización se propone la adaptación de las fases de un proyecto de aula desde las perspectivas de las autoras Josette Jolibert y Chistine Sraiki. Primera fase: planificación, segunda fase: ejecución (realización de tareas) tercera fase: evaluación (evaluación del proyecto y evaluación de los aprendizajes), tal como se muestra en la tabla 5 y 6.

En la primera fase: planificación del proyecto, se tiene en cuenta los aportes de los estudiantes y los padres de familia mediante un conjunto de ideas concertadas, que responden a las siguientes preguntas: ¿Cuál es tema? ¿Qué nombre debe llevar? ¿Para qué, cómo, cuándo y quiénes lo realizan? y ¿Cómo evaluarlo?, esto se desarrolla en las sesiones 1 a la 5.

En la segunda fase: ejecución se hace necesaria la práctica del trabajo cooperativo para lograr los objetivos planteados, el trabajo autónomo y significativo, lo que genera espacios de interacción, creatividad, exposición de

ideas, entre otros que conducen a la conciencia del saber y el hacer por parte de los estudiantes. En esta fase para la culminación se organiza un espacio para compartir con toda la comunidad educativa el lanzamiento del producto del proyecto. Esto durante las sesiones 6 a la 27.

Tercera fase: evaluación. En esta se hace una reflexión con el aporte de los padres y estudiantes del grado participante donde se revisan los alcances y aprendizajes obtenidos mediante el proyecto de aula, esto se realiza en la sesión 28 como la evaluación del proyecto de aula.

Por último y para cada una de las sesiones o encuentros con los estudiantes se adopta un enfoque constructivista que orienta el desarrollo de capacidades para obtener aprendizaje significativo en la cuales se tiene en cuenta: pre-saberes, actividades de inicio, intermedio, cierre, recursos y evaluación.

Tabla 5. Plan de acción proyecto de aula: escribamos nuestra historia

FASE 1. PLANEACIÓN: 5 sesiones	
ESTANDARES	<p>FAC TOR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.</p> <p>SUBPROCESOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto. • Diseño un plan para elaborar un texto informativo. • Produzco la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos. • Reescribo el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por mis compañeros y por mí.

	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> Contextualización de la problemática. Explicación del proyecto de aula: se busca dar respuesta a preguntas como: Qué vamos a hacer, quiénes lo harán, cuando lo haremos, qué necesitamos, quiénes pueden ayudarnos. Parámetros de la situación. La evaluación por medio de rejillas. 	<ul style="list-style-type: none"> Establecer el tema del proyecto de aula. Decidir el medio por el cual quiere dar a conocer la institución (Producto acordado). Planificar el proyecto Realizar la escritura de un primer borrador. 	<ul style="list-style-type: none"> Choque cognitivo: Se concientiza de sus propias acciones, comportamientos y necesidades. Asumir compromisos y responsabilidades a nivel personal y grupal. Reflexionar acerca de los resultados obtenidos en sus escritos.
ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> Detonante: ¿Qué vamos hacer? Encuentro con padres de familia: ¿Cuál es tema? Trabajo cooperativo: ¿Quiénes trabajaremos? Mi primer borrador Choque cognitivo. 		
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Socialización: Se dirige la discusión acerca de lo que vamos hacer Reflexión acerca de los acuerdos y responsabilidades individuales y grupales. Coevaluación de los primeros escritos mediante rejilla y reflexión acerca de su desempeño. 		
FASE 2. EJECUCIÓN: 20 sesiones			
ESTANDARES	<p>FAC TOR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.</p> <p>SUBPROCESOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras. Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones. 		

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco los principales elementos constitutivos de una revista escolar • Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto. • Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua Castellana. 		
CONTENIDOS	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
	<ul style="list-style-type: none"> • Encuentro con expertos • Aprendizaje colaborativo • Revista escolar • Evaluación por rejillas 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de tablas CQA • Realizar la producción de borradores • Construcción del texto final para la revista • Toma de diferentes evidencias • Diseño y digitalización de la revista 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel mediador del docente • Colaboro en el aprendizaje de mis compañeros • Me apropio de mi aprendizaje • Busco respuestas a lo que no entiendo • Reconozco el valor de lo que hago y de lo que hacemos
ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • La revista escolar. • Secciones de la revista escolar. • Estructura del texto expositivo. • Técnica CQA. • Encuentro con un experto: Texto expositivo. • La oración • El párrafo: coherencia – cohesión. • Escritura del segundo borrador • Encuentro con experto 1 – “La historia de mi colegio” • Encuentro con experto 2 – “La semana cultural” • Encuentro con experto 3 – “Nuestra directora” • Encuentro con experto 4 – “Nuestra Flora” • Encuentro con experto 5 – “Programa recreazón” • Encuentro con experto 6 – “Nuestros grupos y docentes” • Escritura segundo borrador: organizo información y uso de conectores. 		

	<ul style="list-style-type: none"> • Visita tienda UIS. • Ortografía y puntuación. • Escritura y texto final. • Toma de fotografía, portada y venta de publicidad • Texto digital. • Diseño de la revista. 		
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Socialización de los cuadros CQA y comentarios acerca de lo aprendido durante la sesión. • Registrar por escrito las características del texto que se va a producir • Redactar las instrucciones de su texto instructivo y lectura de las mismas. • Organizados en los grupos, hacer un listado de los elementos que se necesitan la producción de las secciones de la revista. • Autoevaluación y coevaluación con rejilla en los cuatro borradores y el texto final. 		
FASE 3. EVALUACIÓN: 1 sesión			
ESTANDARES	<p>FAC TOR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.</p> <p>SUBPROCESOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reviso, socializo y corrijo mis escritos hasta la versión final • Reconozco el valor de los proyectos de aula para mi formación integral • Soy consciente del impacto positivo de mis acciones positivas 		
CONTENIDOS	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
	<ul style="list-style-type: none"> • La revista escolar • Temáticas para las secciones de una revista escolar • Proyecto de aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de los textos finales • Diseño de la revista • Digitalización de la revista escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Expreso las impresiones acerca del trabajo realizado. • Manifiesto mis emociones ante el

	<ul style="list-style-type: none"> • Visibilidad institucional a través del proyecto de aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación y coevaluación del proyecto • Grupo focal 	trabajo de aula. <ul style="list-style-type: none"> • Libre y espontáneamente doy mi punto de vista sobre lo que se realizó en el proyecto de aula
ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación del cierre • Cierre del proyecto • Lanzamiento de revista • Evaluación del proyecto de aula • Grupo focal 		
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Invitar a docentes, directivos, padres de familia a conocer la revista escolar. • Convocar a medios de comunicación para dar a conocer el colegio a través de la revista • Socialización de las percepciones acerca del trabajo realizado. 		

A continuación se muestra la organización de las fases con las actividades proyectadas en el plan de acción.

Tabla 6. Fases Vs actividades del proyecto de aula

FASES	ACTIVIDADES
FASE 1: PLANEACIÓN SESIONES 1 A 5	Sesión 1: Detonante: ¿Qué vamos hacer? Sesión 2: Encuentro con padres de familia: ¿Cuál es tema? Sesión 3: Trabajo cooperativo: ¿Quiénes trabajaremos? Sesión 4: Mi primer borrador Sesión 5: Choque cognitivo.
FASE 2: EJECUCIÓN	Sesión 6: La revista escolar. Sesión 7: Secciones de la revista escolar. Sesión 8: Estructura del texto expositivo. Sesión 9: Técnica CQA. Sesión 10: Encuentro con un experto: Texto expositivo.

<p>SESIONES 6 A 26</p>	<p>Sesión 11: La oración Sesión 12: El párrafo: coherencia – cohesión. Sesión 13: Escritura del segundo borrador Sesión 14: Encuentro con experto 1 – “La historia de mi colegio” Sesión 15: Encuentro con experto 2 – “La semana cultural” Sesión 16: Encuentro con experto 3 – “Nuestra directora” Sesión 17: Encuentro con experto 4 – “Nuestra Flora” Sesión 18: Encuentro con experto 5 – “Programa recreación” Sesión 19: Encuentro con experto 6 – “Nuestros grupos y docentes” Sesión 20: Escritura segundo borrador: organizo información y uso de conectores. Sesión 21: Visita tienda UIS. Sesión 22: Ortografía y puntuación. Sesión 23: Escritura y texto final. Sesión 24: Toma de fotografía, portada y venta de publicidad Sesión 25: Texto digital. Sesión 26: Diseño de la revista.</p>
<p>FASE 3: EVALUACIÓN SESIÓN 27</p>	<p>Sesión 27: Preparación del cierre, cierre del proyecto, lanzamiento de revista, y evaluación del proyecto de aula.</p>

FASE 1: PLANEACIÓN SESIÓN 1 A LA 5

SESIÓN 1: Detonante	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
<p>ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.</p>		
<p>OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Plantear a los estudiantes la necesidad de</p>		

elaborar un proyecto de aula donde la producción textual se convierta en medio de reconocimiento institucional a través del uso de los medios de comunicación.

Antes de iniciar con la proyección de algunos videos, la docente da una pequeña explicación acerca de la importancia de las actividades culturales en los colegios y de cuáles son los objetivos principales en la publicación de imágenes o reconocimientos institucionales.

INICIO: Detonante

Para iniciar la sesión se proyectan algunos videos de eventos socio-culturales en colegios de Bucaramanga y su área metropolitana. (Normal Superior- El rosario- La Merced- entre otros). Asimismo, se lee una noticia acerca de la participación de colegios bumangueses en actividades municipales.

INTERMEDIO: Cuestionario

Para esta actividad se realiza una mesa redonda en donde se plantea un cuestionario el cual busca problematizar el reconocimiento institucional a nivel regional y municipal, realizando comparaciones con los eventos culturales de los demás colegios y su publicación en internet, esto se realiza mediante la participación en un conversatorio con los estudiantes (Ver anexo 1).

1. ¿Cómo te parecen los eventos organizados y representados en los videos?
2. ¿Cuáles ventajas tienen estos colegios sobre nuestra institución?
3. ¿Cómo actúan los estudiantes de estos colegios frente a los eventos?
4. ¿Quiénes crees que apoyan a los chicos en la realización de estas actividades?
5. ¿Tenemos actividades así en nuestra institución? ¿Cuáles?

6. ¿De qué manera podríamos dar a conocer nuestra institución y las actividades culturales al público en general?
7. ¿Qué les gustaría mostrar de la institución educativa?

Terminado el conversatorio se proyecta una pregunta final.

¿Qué actividad propones para realizar el cierre del proyecto acordado anteriormente? En este momento, los estudiantes que la mejor opción para todos es la revista escolar, pues es una manera de dar a conocer la institución y su elaboración es práctica y dinámica.

CIERRE: Sombrero hablador.

Este juego tiene como finalidad revisar los conocimientos previos de los estudiantes en cuanto a los medios de comunicación y llegar a un concepto claro de cada herramienta comunicativa. El juego se realiza en mesa redonda y la docente lleva un sombrero o gorra, el cual se va rotando con el canto “tingo-tango”. Cuando la profesora para de contar, el niño que queda con el sombrero lo usa y saca una imagen de una bolsa que está en el escritorio, dependiendo del dibujo (radio, revista, vanguardia, televisión, entre otros) el estudiante debe hablar el mayor tiempo posible, sin detenerse, acerca del medio de comunicación que tiene en sus manos.

RECURSOS

Video –beam

Cuestionario

Sombrero

Fichas animadas

<https://www.youtube.com/watch?v=hGEEqz8qieY> COLMERCED

<https://www.youtube.com/watch?v=lq3ZPvNxL4g> AGUSTINIANO

https://www.youtube.com/watch?v=SB-_euutD5s ROSARIO

https://www.youtube.com/watch?v=dJG_B2iGT5c NORMAL SUPERIOR

<https://www.youtube.com/watch?v=JXVr7OzbbUk> FESTIVAL, QUINTA DEL PUENTE

<http://www.vanguardia.com/area-metropolitana/bucaramanga/407334-estudiantes-de-colegios-lideraran-proyectos-ambientales-escola> (Estudiantes de colegios liderarán proyectos ambientales escolares)

[s://www.youtube.com/watch?v=mb6j-AvRBtM](https://www.youtube.com/watch?v=mb6j-AvRBtM) GOYAVIER

EVALUACIÓN

Respuesta a cuestionario de pregunta.

SESIÓN 2: Encuentro con padres de familia	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Plantear a los estudiantes y padres de familia la necesidad de elaborar un proyecto de aula donde la producción textual se convierta en medio de reconocimiento institucional, a través del uso de los medios de comunicación.		

Se organiza a los padres de familia y a los estudiantes en el salón de clase para establecer un diálogo sobre la sesión anterior en donde se ha acordado el trabajo de una revista escolar.

INICIO

Por medio de una sopa de letras los padres y estudiantes descubren un mensaje relacionado con la importancia de la revista como medio para favorecer procesos de escritura, este se socializa y se convierte en punto de reflexión y partida para la socialización de las características del proyecto de aula. (Ver anexo 2)

INTERMEDIO

La docente por medio de diapositivas presenta a los padres y estudiantes las características generales de un proyecto de aula y los invita a participar en la ejecución del mismo.

Explicación del proyecto de escritura

La elaboración de un proyecto de aula enfocado a fortalecer la competencia escritora a partir de los procesos de producción textual usando como herramienta la revista tiene la intención de situar la enseñanza en contextos reales, es una propuesta académica que permite la valoración de la profesión docente y la investigación-acción en el aula; es dirigir la mirada hacia el interior del quehacer para que a partir de la experiencia se den pasos hacia la innovación. Además otro aspecto fundamental de la realización de este proyecto es fortalecer, y desarrollar la competencia escritora como procesos de enseñanza, y aprendizaje que se vean realizados en un producto concreto (revista) para motivar un ser socialmente constituido, y crítico de la realidad que a cada momento exige estar actualizando la información que se vende en los distintos medios de comunicación y que por ende busca el reconocimiento institucional.

CIERRE

Los padres de familia de acuerdo a las actividades desarrolladas anteriormente responderán a unas preguntas acerca del compromiso y opiniones acerca del proyecto de aula a través del juego “La bolita” y seguidamente lo consignarán en una guía de trabajo (Ver anexo 3)

RECURSOS

Video beam	Diapositivas	Sopa de letras
Elementos del salón		Bolita

EVALUACIÓN: Guía de preguntas diligenciada por los padres de familia.

SESIÓN 3: Trabajo cooperativo	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Asignar las funciones individuales dentro de cada equipo de trabajo.		

Se organiza el salón de clase para visualizar tres videos cortos sobre el trabajo en equipo, estos se acompañan con preguntas reflexivas para caracterizar cómo va a realizarse le trabajo en equipo durante todo el producto.

Después de observar los videos anteriores los estudiantes responden a las siguientes preguntas:

- ¿Qué sucede con los pajaritos del primer video?
- ¿Por qué los pájaros no aceptan al amigo diferente?
- ¿En un equipo todos deben ser iguales? ¿Por qué?
- ¿Qué tienen en común los dos últimos videos?
- ¿Es bueno trabajar en equipo?
- ¿Cuáles son las funciones de cada persona en un equipo?

INICIO

Inicialmente se definen las características del trabajo en equipo de la siguiente manera:

1. Objetivos claros y bien definidos
2. Sentido de pertenencia
3. Se enriquece con la diversidad
4. Se orienta a la solución de los problemas
5. Abre las puertas a la participación
6. Requiere de una cuidada planificación

7. Genera motivación
8. Comparte y celebra los logros
9. Comunicación
10. Compromiso
11. Confianza
12. Coordinación
13. Complementariedad

Luego en el tablero se ubican 30 parejas de imágenes y todo el grupo juega a encontrarlas por medio de la memoria y la concentración, cada estudiante tiene derecho a una imagen repetida y cuando la halle, debe sentarse y esperar a los demás. Cuando todos tengan su pareja de imágenes, se explica que dependiendo del dibujo que esté en sus manos, será la sección que le corresponde.

- Sección de historia: “La historia de mi colegio”
- Sección Cultural: “La semana cultural”
- Sección de farándula: “Nuestra directora”
- Sección ecológica: “Nuestra flora” (árboles frutales de nuestra institución)
- Sección deportiva: “Recreazón”
- Sección social: “Nuestros grupos y docentes”

INTERMEDIO

Los estudiantes se organizan por grupo de trabajo y en consenso buscan un nombre, logo y lema que los caracterizará durante todo el proceso del proyecto, en los grupos se deben asignar los roles según sus capacidades teniendo cuenta:

Monitor: líder

Relator o secretario: escribe y expone los resultados.

Investigador veloz: realiza exploraciones y reconocimientos en poco tiempo.

Administrador del tiempo: vigila y regula el tiempo.

Encargado de los materiales: recibe y organiza el material.

CIERRE

La docente entrega una guía en la cual se realiza el diligenciamiento de la ficha de caracterización e información del grupo y los estudiantes dejan por escrito su equipo de trabajo conformado.

RECURSOS

Imágenes.

Ficha de caracterización

https://www.youtube.com/watch?v=1pPnKI_ksHM

https://www.youtube.com/watch?v=CgBAo_JnUkk

<https://www.youtube.com/watch?v=IBsReJhpwOQ>

EVALUACIÓN

Ficha de caracterización e información de los grupos.

SESIÓN 4: Mi primer borrador	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Realizar el primer borrador del texto expositivo.		

En la sesión 4 se realiza un diagnóstico de los estudiantes en cuanto al desarrollo de sus competencias de escritura, por medio de la creación del primer borrador del texto expositivo. Lo anterior con el fin de dar que se realice una autoevaluación y la mirada inicial a los componentes y características de este tipo de textos.

INICIO

La docente inicia con una dinámica donde utiliza un dado para realizarles preguntas a los estudiantes en relaciona a la sección que les corresponde. Luego explica la actividad a los estudiantes y les orienta indicando que deben escribir un

texto expositivo en el que intenten dar a conocer la temática asignada mediante la sección de la revista que van a trabajar.

INTERMEDIO

Los estudiantes escriben el texto expositivo individual. (Ver anexo 4)

CIERRE

Los estudiantes se reúnen en sus grupos de trabajo asignados y comparten los textos creados, con el fin de hacer una evaluación inicial y elegir el que para ellos es más correcto.

RECURSOS

Guía primer borrador

EVALUACIÓN

Textos expositivos individuales

SESIÓN 5: Choque cognitivo	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Autoevaluar y conocer el nivel de textual en cuanto a textos expositivos.		

En la sesión 5 se realiza una corrección minuciosa del primer borrador, mediante la rejilla de evaluación de texto expositivo. En esta clase los estudiantes deben conocer su nivel de producción textual e interpretar los resultados como oportunidad de mejora.

INICIO

Inicialmente la docente presenta un texto expositivo que ubica en el tablero y pide a los estudiantes que hagan su lectura de manera individual, después la docente solicita lectura del texto por párrafos con la participación de los estudiantes y por último se realiza una reflexión mediante preguntas sobre el contenido y la estructura del texto.

¿Qué dice el texto?

¿Qué contiene y como está escrito?

¿Qué dice cada uno de los párrafos?

INTERMEDIO

Los estudiantes realizan una corrección individual del texto expositivo que escribieron como primer borrador en la sesión anterior, esto se acompañada de una rejilla impresa con los ítems calificativos para el texto. Además la docente, realiza el proceso de evaluación del texto escrito paso a paso mediante el uso de diapositivas en donde incluye los criterios de calificación para el texto e invita a los estudiantes para verificar si su texto cumple o no con cada una de las características enunciadas lo que le permite al estudiante ir diligenciando su rejilla. (Ver anexo 5)

CIERRE

Los estudiantes se reúnen en sus grupos de trabajo para responden las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles fueron los errores más recurrentes?
- ¿Por qué cometimos estos errores?
- ¿Qué le faltó a nuestros textos?
- ¿Podríamos decir que en esta ocasión escribimos textos expositivos? ¿Por qué?

RECURSOS

Video beam

Diapositivas

Rejilla

Elementos de salón

EVALUACIÓN

Rejilla evaluativa para texto expositivo – trabajo individual.

FASE II: EJECUCIÓN – SESIONES 6 a 27

SESIÓN 6: Conceptualización sobre la revista escolar.	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Conocer conceptos y fines puntuales de la revista escolar.		

En la sesión 6 se realiza una breve conceptualización acerca de la revista escolar, a través de un video, en donde los estudiantes conocen más a fondo las características y funciones de esta. Cabe aclarar que se debe tener claridad de lo que aún les falta para crear el producto final

INICIO

La docente por medio del juego de las retahílas, cada grupo designa a uno de sus integrantes para participar, consiste en iniciar con la siguiente frase : La revista escolar es un medio de comunicación que ...van diciendo lo que saben de la revista y cada estudiante le va agregando elementos, con la frase inicial; gana el grupo que no se equivoque y logre agregar la mayor cantidad de elementos.

INTERMEDIO

La docente explica a los estudiantes el concepto de revista escolar a través de diapositivas, utilizando los conceptos de la siguiente manera:

La revista es una publicación impresa que es editada de manera periódica (por lo general, semanal o mensual). Al igual que los diarios, las revistas forman parte de los medios gráficos, aunque también pueden tener su versión digital o haber nacido directamente en Internet.

Es así. Con el auge de las nuevas tecnologías y de Internet han tenido lugar dos acontecimientos dentro de lo que es el ámbito de las revistas. Así, por un lado, nos hemos encontrado con el nacimiento y desarrollo de revistas web que no se realizan en papel sino que sus lectores sólo pueden leerlas en la Red. Y por otro lado, se ha producido una gran apuesta por parte de las revistas que salen de la imprenta que han tomado la decisión de tener también su versión en Internet.

Para que una revista sea escolar, se debe situar precisamente en este ambiente y sus publicaciones tienen un sentido netamente institucional.

La docente divide el salón en dos equipos con el fin de realizar un ejercicio corto de debate donde asigna a los estudiantes unos puntos de vista opuestos, el primer grupo defiende la idea de crear una revista escolar y el segundo la rechaza. Además la docente es quien modera la sesión y solicita la participación de dos estudiantes para organizar en el tablero las opiniones enfocadas al SI y las del NO, de manera que finalmente se concluya el debate con la reflexión de las opiniones del grupo.

CIERRE

Los estudiantes se organizan por grupos, según su sección correspondiente y hacen una revisión de algunas revistas escolares de otras instituciones educativas, con el objetivo de conceptualizar, caracterizar y resaltar la importancia de una revista escolar y para ello responden las siguientes preguntas:

¿Qué es la revista escolar?

¿Qué características tiene una revistas escolar?

¿Para qué sirve una revista escolar?

RECURSOS

Guía de preguntas

Video Beam.

Diapositivas

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=rmvvQjze7Gg>

EVALUACIÓN

Guía de preguntas por grupo.

SESIÓN 7: Secciones de la revista.	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Identificar las secciones de la revista escolar y sus características.		

En la sesión 7 se busca identificar las secciones de la revista escolar y sus características por medio de ejercicios prácticos que le permiten al estudiante diferenciar cada una de estas dando a conocer los posibles escritos que se pueden elaborar en ellas.

INICIO

La docente orienta una dinámica llamada las estaciones, en ella los estudiantes tendrán la oportunidad de rotar por seis estaciones diferentes, en cada una de ellas estos encuentran una revista la cual deben observar y diligenciar mediante una guía los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es el título de la revista?
- ¿Quién es el autor o los autores de la revista?
- ¿Cómo se organizan la información en la revista, qué encuentro en cada página?
- ¿Qué tipo de imágenes presenta la revista?

INTERMEDIO

Seguidamente la docente proyecta un cuadro en el tablero (ver anexo 8) a través de una diapositiva que le permite junto con los estudiantes concluir y encontrar aspectos relacionados con las secciones de una revista como elemento clave para la construcción de la que se desea elaborar.

CIERRE

Por último la docente presenta seis palabras claves con las cuales se nombran las secciones de la revista que se desea elaborar y solicita a seis estudiantes que ubiquen esas palabras dentro de una sección, lo que permitirá concluir con el grupo al que pertenece cada una y dar a conocer aportes en esta.

RECURSOS

Diapositivas.

Palabras claves.

Elementos del salón.

Video beam.

EVALUACIÓN

Durante la sesión se observa el trabajo grupal de los estudiantes y el diligenciamiento de la guía de trabajo en clase.

SESIÓN 8: Estructura de textos expositivos	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Identificar las características del texto expositivo.		

En la sesión 8 los estudiantes conocen acerca del texto expositivo y su estructura, a través de las actividades propuestas.

INICIO

La docente organiza el salón en seis grupos de trabajo y entrega a cada grupo una imagen. Los estudiantes deberán observar la imagen y expresar sus características, además de responder a la pregunta ¿si tuviera que escribir un texto de esa imagen que escribirían?

INTERMEDIO

Seguidamente la docente hace una explicación mediante el uso de diapositivas sobre la estructura del texto expositivo.

Ilustración 10. Estructura del texto expositivo



Fuente: VILCHEZ GUTARRA, Efraín. Estructura del texto expositivo. 2016

La docente hace entrega de un rompecabezas por grupo que contiene un texto expositivo relacionado con la imagen que se reflexionó al inicio de la sesión de clase, este se lee en el grupo y se organiza secuencialmente teniendo en cuenta su estructura.

CIERRE

Finalmente se abre el espacio de socialización y se verifica el orden que cada grupo le dio a su texto. Se ubican en un lugar visible del salón.

RECURSOS

Video beam.

Diapositivas.

Guía de texto expositivo

Rompecabezas de textos.

Elementos del aula.

EVALUACIÓN

Desarrollo de la actividad de clase en grupos.

SESIÓN 9: Técnica del CQA	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Identificar lo que conocen, quieren conocer y aprendieron del texto del texto expositivo.		

En la sesión 9 los estudiantes conocen acerca de la técnica del CQA, la cual se maneja como una estrategia de lectura que se aplica a los textos expositivos y que propicia el aprendizaje significativo. Éste consta de tres partes:

1. C: identificar lo que Conocen los lectores y lectoras acerca de un tema.
2. Q: determinar lo que Quieren descubrir los lectores y las lectoras acerca de un tema.
3. A: evaluar lo que los lectores y las lectoras Aprendieron de la lectura.
4. Se puede incluir en el cuadro la F: pronosticar lo que a los lectores y lectoras les Falta por aprender.

INICIO

La docente explica a los estudiantes que desde la siguiente sección recibirán visitas de “expertos”, en cada uno de los temas de las secciones de la revista y texto expositivo. Asimismo se da a conocer el cuadro CQA, ya que se usará para recolectar información de primera mano en cada charla y tener bases en la escritura del texto expositivo.

¿Qué CONOZCO?	¿Qué QUIERO conocer?	¿Qué APRENDÍ?
Activación de los Conocimientos previos.	Preguntas previas y formulación de propósitos	¿Propósito logrado? ¿Quedaron todas las preguntas respondidas? ¿Qué falta conocer?

INTERMEDIO

La docente anuncia la visita de una experta y responden a las preguntas de: ¿Qué conozco? ¿Qué quiero conocer? , teniendo en cuenta la estructura del texto expositivo, de una manera guiada. (Ver anexo 9)

CIERRE

En mesa redonda, la docente escucha las preguntas de la columna ¿qué QUIERO conocer? Y corrige sus planteamientos, dando algunos consejos para hacer preguntas. Es necesario que en esta etapa los chicos comprendan la importancia de aprovechar la visita de la experta y tomen el cuadro CQA como una forma de comprender y recolectar información para la escritura próxima del texto expositivo.

Una buena pregunta tiene que cumplir 3 condiciones indispensables:

Concisa: lenguaje sencillo y claro. Cualquier persona, incluso sin formación en nuestro campo debe entender la pregunta. Frases cortas y directas, nada de lenguaje pomposo y pretencioso.

Alcanzable: la pregunta debe tener respuesta posible y la recogida de datos para responderla debe ser viable.

Relevante: se debe tener en cuenta el tema que el experto está exponiendo.

RECURSOS

Guía de CQA
Elementos del salón

EVALUACIÓN

Guía de CQA diligenciada

SESIÓN 10: Taller de escritura 1, encuentro con un experto de texto expositivo.	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Fortalecer la escritura de textos expositivos a partir de la visita de un experto en el tema.		

En la sesión 10 un experto en producción textual visita a los estudiantes de quinto grado del Establecimiento educativo Paulón, sede Rural del Departamento de Santander. Esta persona da pautas específicas a los chicos para tener una producción escrita clara, precisa y de buen resultado, teniendo como base la escritura de textos expositivos.

BIENVENIDA

La docente da la bienvenida a la experta Silvana Rodríguez Mg. En educación y lengua materna presentándola a los estudiantes y dando la palabra para que esta inicie el diálogo con el grupo.

INICIO

Se inicia con la proyección de un video alusivo a la importancia de la escritura (El león que no sabía escribir) y la experta realiza una reflexión mediante las siguientes preguntas:

- ¿Quién y cómo es el protagonista del video?
- ¿Por qué el león no podía enamorar a la leona?
- ¿Qué hizo el león para escribir su carta? ¿Le funcionó esta técnica?
- ¿Qué es escribir para ti? ¿Es importante escribir?

INTERMEDIO

Los estudiantes por medio de la técnica del CQA, hacen preguntas a la experta sobre la estructura del texto expositivo y sus características. El experto escritor realiza su charla abordando la temática.

CIERRE

El experto escritor realiza un taller práctico acerca de la creación de textos expositivos.

RECURSOS

Video

<https://www.youtube.com/watch?v=OoZSmA0eB74>

Video beam

Elementos del salón

Guías de aprendizaje

EVALUACIÓN

Desarrollo de guías realizadas por el experto (Ver anexo 11).

SESIÓN 11: La oración	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Identificar las características de la oración.		

INICIO

¡VAMOS A JUGAR!

Escribir en papelitos oraciones que nombren objetos y sus cualidades. Por ejemplo: el lapicero es muy resistente.

Introducir en una bolsa los papelitos de todos, cada uno saca un papelito y lo lee. Luego escribimos, por lo menos tres oraciones más que complementen la información que aparece escrita en el papelito que sacaron.

INTERMEDIO

La docente explicar el concepto de oración y párrafo por medio de la construcción colectiva de un mapa de ideas sobre el tema.

- La oración es una unidad sintáctica con sentido completo que está conformada por predicado y sujeto este último puede ser expreso o implícito.
- El párrafo es la mínima unidad de redacción que explica y desarrolla el significado de una idea. Un párrafo generalmente, tiene diversas oraciones, todas ellas contienen la misma palabra clave o idea clave que controla la información en el resto del párrafo.

Luego los estudiantes teniendo en cuenta las oraciones creadas anteriormente escriben un párrafo en un tiempo determinado, después se solicitan la socialización del mismo algunos estudiantes.

CIERRE

La docente entrega a cada estudiante un párrafo que deben organizar coherentemente ubicando la numeración de 1 a 5 y en él se subraya la idea central (Ver anexo 9).

RECURSOS

Material para organizar párrafos.

Fotocopias.

EVALUACIÓN: Organización del párrafo.

SESIÓN 12: Cohesión y coherencia.	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Explicar y poner en práctica la cohesión y coherencia.		

En la sesión 12 la docente trabaja junto a sus estudiantes sobre el tema cohesión y coherencia, teniendo en cuenta su relación directa con la escritura de oraciones y párrafos.

INICIO

La docente ubica en el tablero dos párrafos A y B, invita a los estudiantes para leerlos mentalmente y luego responder a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué diferencia notas entre el párrafo A y B?
- ¿Cuál es más fácil de entender? ¿Por qué?

INTERMEDIO

La docente con anterioridad ubica en diferentes lugares del aula de clase las características de la cohesión y la coherencia de manera que los estudiantes las busquen y organicen en el tablero.

Posteriormente la docente complementa el concepto de cohesión y coherencia, así como su importancia y uso dentro de la creación textual.

Coherencia y cohesión

Los textos son una secuencia estructurada de palabras que se ordenan en enunciados, los que formando una cadena, generan al texto. El enunciado es una unidad formada por una secuencia de palabras y que comunica un significado completo.

Ejemplo:

"Las mujeres y hombres del Paleolítico superior se dedicaron a la recolección, la caza y marisqueo".

La coherencia: Es la unidad semántica de un texto. En otras palabras, es la conexión necesaria que debe existir entre las ideas que presenta un texto para desarrollar el tema.

Ejemplo:

La mudanza de María

Cuando llegó María con sus cuadros después comió la ensalada porque no mañana.

El texto que acabas de leer sería caracterizado por cualquier lector como un texto incoherente, porque no tiene unidad en las ideas que entrega, ni tampoco entrega alguna posibilidad de ordenarlas jerárquicamente (Tal vez lo único que podríamos decir de él es que cada planteamiento se desprende del anterior y así sucesivamente en una cadena sin fin, a menos que el lector se aburra, como probablemente sucederá).

La cohesión

Para que exista coherencia los elementos del texto deben estar relacionados entre sí y conformar entre ellos una idea única y unitaria. Desde el punto de vista formal, la coherencia se basa en el funcionamiento de una serie de recursos para constituir relaciones entre los elementos de un texto.

La cohesión: Es una propiedad textual mediante la cual los enunciados de un texto se relacionan correctamente desde el punto de vista léxico y gramatical. Por lo tanto, diremos que existe cohesión en un texto cuando los enunciados sucesivos aparecen debidamente trabados por conectores morfosintácticos y léxico-semánticos, e incluso fónicos.

Estos son llamados recursos de cohesión. - Los conectores

CIERRE

La docente entrega a los estudiantes una guía de trabajo donde pone en práctica la coherencia y la cohesión.

RECURSOS

Fotocopias.

EVALUACIÓN

Desarrollo de guía planteada (Ver anexo 13).

SESIÓN 13: Mi segundo borrador.	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Realizar el segundo borrador del texto expositivo.		

En la sesión 19 se escribe el segundo borrador del texto expositivo, esta vez de manera grupal y teniendo en cuenta las sesiones anteriores

INICIO

Se explica a los estudiantes la forma de trabajo de esta sesión, organizándolos en sus equipos respectivos.

INTERMEDIO

En primer lugar, los estudiantes organizan la información en un esquema donde esta especificadas las características del texto expositivo, teniendo en cuenta como quiero que sea mi texto así: Título, introducción, idea1, idea 2, idea 3, fotografía, conclusión .(ver anexo)

Seguidamente los estudiantes inician la escritura del segundo borrador del texto expositivo, pero en esta ocasión, teniendo en cuenta las ideas consignadas anteriormente.

CIERRE

Se realiza una autoevaluación grupal del segundo borrador, teniendo en cuenta la rejilla de evaluación para textos expositivos.

RECURSOS

Rejilla de evaluación de textos expositivos.
Fotocopias.

EVALUACIÓN

Rejilla de evaluación de textos expositivos.

SESIÓN 14: Encuentro con experto 1 “La historia de mi colegio”.	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		

OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Conocer y recolectar información de primera mano de la historia del colegio

En la sesión 13 se realiza el primer encuentro con “expertos”, referente al tema de la historia de la institución.

INICIO

Antes de iniciar los estudiantes desarrollan la guía de CQA. La docente presenta a la experta en el tema, madre de familia, OMAIDA MORENO CALDERÓN, testigo de los inicios de la Institución Educativa el Paulón y responde a las preguntas planteadas en el CQA.

INTERMEDIO

La experta realiza la charla, por medio de narraciones, respondiendo a las preguntas hechas por los estudiantes a partir del CQA.

CIERRE

Los estudiantes, terminan de completar la tercera columna del CQA: ¿Qué APRENDÍ?

RECURSOS

Video beam.

Fotografías.

El CQA.

Elementos del salón.

EVALUACIÓN: Desarrollo de la parte final del CQA: ¿Qué aprendí?

<p align="center">SESIÓN 15: Encuentro con experto 2. “La semana cultural”.</p>	<p align="center">GRADO: 5</p>	<p align="center">TIEMPO: 2 HORAS</p>
<p>ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.</p>		
<p>OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Conocer y recolectar información de primera mano de la semana cultural</p>		

En la sesión 14 se realiza el segundo encuentro con “expertos”, referente al tema de la semana cultural.

INICIO

La docente da la bienvenida y presenta a la experta en el tema 2, docente **SANDRA MILENA GONZALEZ**, una de las organizadoras del evento correspondiente a la semana cultural. Antes de iniciar los estudiantes desarrollan la guía de CQA

INTERMEDIO

La experta presenta su temática por medio de fotografías y videos para luego responder a las preguntas formulada por los estudiantes en el CQA.

CIERRE

Los estudiantes, terminan de completar la tercera columna del CQA: ¿Qué APRENDÍ?

RECURSOS

Video beam. Fotografías.
Video. El CQA.
Elementos del salón.

EVALUACIÓN

Desarrollo de la parte final del CQA: ¿Qué aprendí?

SESIÓN 16: Encuentro con experto 3 “Nuestra directora”.	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Conocer y recolectar información acerca de la directora del colegio.		

En la sesión 15 se realiza el tercer encuentro con “expertos”, referente al tema nuestra directora.

INICIO

La docente da la bienvenida y presenta a la experta en el tema 3 directora de la Institución Educativa el Paulón, Doctora **PAOLA CATALINA NÚÑEZ**. Antes de iniciar los estudiantes desarrollan la guía de CQA

INTERMEDIO

La experta presenta su temática por medio de fotografías y videos para luego responder a las preguntas formulada por los estudiantes en el CQA.

CIERRE

Los estudiantes, terminan de completar la tercera columna del CQA: ¿Qué APRENDÍ?

RECURSOS

Video beam. Fotografías.
Video. El CQA.
Elementos del salón.

EVALUACIÓN

Desarrollo de la parte final del CQA: ¿Qué aprendí?

SESIÓN 17: Encuentro con experto 4 “Nuestra flora”.	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Conocer y recolectar información acerca de la flora (árboles frutales) de la institución.		

En la sesión 16 se realiza el cuarto encuentro con “expertos”, referente al de flora institucional, enfocado más puntualmente en los árboles frutales

INICIO

La docente da la bienvenida y presenta a la experta en el tema 4 la bióloga y Mg. MARÍA DEL CARMEN ESTÉVEZ BARBOSA Antes de iniciar los estudiantes desarrollan la guía de CQA

INTERMEDIO

La experta presenta su temática por medio de fotografías y video, además lleva a los estudiantes a recorrer la flora del colegio, explicando por medio una “salida de campo su temática para luego responder a las preguntas formulada por los estudiantes en el CQA.

CIERRE

Los estudiantes, terminan de completar la tercera columna del CQA: ¿Qué APRENDÍ?

RECURSOS

Video beam. Fotografías.
Video. El CQA.
Elementos del salón.

EVALUACIÓN

Desarrollo de la parte final del CQA: ¿Qué aprendí?

SESIÓN 18: Encuentro con experto 5 “Recreazón”.	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Conocer y recolectar información acerca de la actividad institucional Recreazón.		

En la sesión 17 se realiza el quinto encuentro con “expertos”, referente al programa institucional “Recreazón”.

INICIO

La docente da la bienvenida y presenta a la experta en el tema 5 la docente LAURA CRISTINA DURÀN ARDILA, encargada del programa RECREAZÓN, en la institución. Antes de iniciar los estudiantes desarrollan la guía de CQA

INTERMEDIO

La experta presenta su temática por medio de fotografías y video, además lleva a los estudiantes a recorrer la flora del colegio, explicando por medio una “salida de campo su temática para luego responder a las preguntas formulada por los estudiantes en el CQA.

CIERRE

Los estudiantes, terminan de completar la tercera columna del CQA: ¿Qué APRENDÍ?

RECURSOS

Video beam.

Fotografías.

Video.

El CQA.

EVALUACIÓN

Desarrollo de la parte final del CQA: ¿Qué aprendí?

SESIÓN 19: “Nuestros grupos y docentes”	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Conocer y recolectar información acerca de los grupos y docentes del colegio.		

En la sesión 18 se realiza el sexto encuentro con “expertos”, referente al tema nuestros docentes y grupos.

INICIO

La docente da la bienvenida y presenta a cada uno de los docentes de cada grupo los cuales tienen un encuentro con los estudiantes para desarrollar una mesa redonda e intercambio de ideas en relación a su labor. Antes de iniciar los estudiantes desarrollan la guía de CQA

INTERMEDIO

La experta presenta su temática por medio de fotografías y video, además lleva a los estudiantes a recorrer la flora del colegio, explicando por medio una “salida de campo su temática para luego responder a las preguntas formulada por los estudiantes en el CQA.

CIERRE

Los estudiantes, terminan de completar la tercera columna del CQA: ¿Qué APRENDÍ?

RECURSOS

Video beam. Fotografías.

Video. El CQA.

EVALUACIÓN

Desarrollo de la parte final del CQA: ¿Qué aprendí?

SESIÓN 20: Mi segundo borrador. Organizo información y uso de conectores.	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Realizar el segundo borrador del texto expositivo.		

En la sesión 19 se escribe el segundo borrador del texto expositivo, esta vez de manera grupal y teniendo en cuenta la información recolectada durante el conversatorio con “expertos”. Asimismo, la docente explica el uso y clasificación de los conectores. (Ver anexo 14)

INICIO

Se explica a los estudiantes la forma de trabajo de esta sesión, organizándolos en sus equipos respectivos. Luego la docente realiza el juego de tingo-tango y la persona que tiene el turno debe elegir una de las tarjetas que están sobre el escritorio, leerla y decir una oración en voz alta, teniendo en cuenta que solo puede usar 30 segundos para pensar la frase. Todas las palabras son conectores. La docente explica la función y clasificación de los conectores y entrega la siguiente tabla a cada estudiante.

Adición	También, además, asimismo, tanto... como
Adversativos	Pero, sin embargo, no obstante, aunque, mas
Oposición	Por el contrario, en cambio, sino
Causales	Porque, ya que, pues, puesto que
Efecto	Por lo tanto, en consecuencia, por consiguiente, luego, por eso
Condición	Si, siempre que, con tal que
Objeción	Aunque, a pesar de
Finalidad	Para, con el objeto de, a fin de
Secuenciales	Primero, en segundo lugar, finalmente
Comparación	Como, en contraste, en comparación, más... que, menos... que
Continuación o énfasis	Además, incluso, así pues
Ejemplificación o aclaración	Por ejemplo, es decir, o sea

INTERMEDIO

Los estudiantes inician la escritura del segundo borrador del texto expositivo, pero en esta ocasión, teniendo en cuenta el uso de los conectores y su función especial.

CIERRE

Se realiza una autoevaluación grupal del segundo borrador, teniendo en cuenta la rejilla de evaluación para textos expositivos.

RECURSOS

Rejilla de evaluación de textos expositivos.

Fotocopias.

EVALUACIÓN

Rejilla de evaluación de textos expositivos.

SESIÓN 21: Visita a “La tienda UIS”.	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Realizar una visita a La tienda UIS para conocer el ejercicio editor.		

En la sesión 20 se realiza una visita a “La tienda UIS”, con el fin de que los estudiantes conozcan un poco acerca de la editorial en la Universidad Industrial de Santander. Asimismo, se espera recibir una charla por el grupo de editores y/o por alguno de los docentes encargados de los grupos investigativos.

INICIO

Bienvenida por parte de la persona encargada de “La tienda UIS” y explicación acerca de las publicaciones de los grupos de investigación universitarios, en especial en revistas.

INTERMEDIO

Los estudiantes se dirigen a uno de los grupos de investigación de la universidad y allí se les explica de manera breve cuál es el proceso de creación y edición de una revista.

CIERRE

Los estudiantes y la docente realizan un picnic en la Universidad Industrial de Santander, leyendo y revisando algunas publicaciones prestadas por “La tienda UIS”.

RECURSOS: Transporte.

EVALUACIÓN: Mesa redonda para entablar un conversatorio acerca del que aprendí, como me pareció la visita y qué podemos tomar de la visita para nuestra revista.

SESIÓN 22: Ortografía y puntuación.	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Conocer y aplicar conceptos de ortografía y puntuación.		

En la sesión 21 se realiza un repaso en cuanto a la importancia de las normas ortográficas y de puntuación en la redacción de textos.

INICIO

La docente proyecta un texto que carece de puntuación e invita a los estudiantes para que los lean de manera individual y luego colectiva.

Seguidamente, pregunta ¿consideran que el texto está completo y al leerlo se entiende? La docente solicita que ubiquen en el texto aquellos signos de puntuación que faltan. Luego pregunta ¿Consideran que se debe hacer algún cambio? De manera que se ajuste y finalmente se pueda presentar el texto original.

INTERMEDIO

La docente realiza actividades didácticas y ejercicios de aplicación, utilizando el siguiente enlace, esto se realiza mediante la técnica del concurso entre los seis equipos o grupos por medio del video beam.

http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/Recursos%20Infinity/aplicaciones/13_elemental_watson/index.html

CIERRE

Se desarrolla una guía práctica de ortografía y puntuación. (Ver anexo 15)

RECURSOS

Video beam

Marcadores

Textos

EVALUACIÓN

Guía de ortografía y puntuación.

SESIÓN 23: Escritura del texto final.	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Escribir el texto expositivo final.		

La sesión 22 tiene como fin realizar el texto final, en esta etapa los estudiantes ya han conocido la totalidad de los conceptos necesarios para crear un excelente texto expositivo.

INICIO

Se explica a los estudiantes la forma de trabajo de esta sesión, organizándolos en sus equipos respectivos y aclarando que en esta oportunidad que el texto debe tener todos los elementos necesarios para exponer el tema (óptima información, objetivos concretos, estructura clara, cohesión, coherencia, normas ortográficas y de puntuación).

INTERMEDIO

Los estudiantes se reúnen por equipos y escriben su texto final.

CIERRE

Los grupos intercambian los textos finales y los leen para dar una última revisión, teniendo en cuenta la rejilla evaluativa.

RECURSOS: Cartuchera.

EVALUACIÓN: rejilla evaluativa para texto expositivo.

SESIÓN 24: Toma de fotografías, portada y venta de publicidad.	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Conocer, definir y realizar el diseños de los textos expositivos.		

INICIO

Con anterioridad la docente solicita por grupo llevar una cámara fotográfica para tomar las fotos del día relacionadas con la sección que les correspondió en la revista, estas se descargan en la sala de informática para seleccionar las mejores tomas. Los estudiantes tendrán un espacio para realizar la actividad.

INTERMEDIO

Por grupos se asigna la tarea de realizar una carta para enviar a los lugares donde se puede obtener publicidad, se dan los criterios que debe tener esta como: fecha, lugar a quien va dirigido entre otros. Los líderes de cada grupo junto con sus padres y la docente llevaran las cartas para la venta de la publicidad en un espacio extracurricular.

Otro grupo de estudiantes, plantean un posible modelo de portada esto se realiza en octavos de cartulina y se somete a exposición y concurso para grupalmente, seleccionar las características de la portada.

CIERRE

Socialización de trabajo realizado.

RECURSOS

Sala de informática

Cámaras

Cartulina

Cartuchera

EVALUACIÓN

Entrega de portadas por grupos.

SESIÓN 25: Texto digital.	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Digitalizar el texto expositivo y realizar el diseño de la revista escolar.		

La sesión 24 los estudiantes se dirigen a la sala de informática y allí digitan su texto en un documento de Word, también usan las fotografías elegidas para apoyar su escrito final.

INICIO

Los estudiantes se organizan en grupos de trabajo y digitan el texto final con la sección correspondiente.

INTERMEDIO

La docente revisa y hace orientaciones para la producción del texto a cada grupo.

CIERRE

Se presenta un primer diseño digital de los textos con la inclusión de las fotografías.

RECURSOS

Sala de informática

Fotos

EVALUACIÓN

Muestra de textos digitados.

SESIÓN 26: Diseño de la revista	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Digitalizar el texto expositivo y realizar el diseño de la revista escolar.		

La sesión 25 busca organizar el diseño de la revista escolar con la ayuda de un experto.

INICIO

La docente da la bienvenida al experto en edición y diseño de la revista y este orienta el proceso con la explicación a los estudiantes.

INTERMEDIO

Los estudiantes comentan y muestran el trabajo realizado hasta el momento y el experto orienta y complementa el trabajo para el proceso de edición de la

revista por medio del video beam y diapositivas, incluyendo los avances de los estudiantes en cada grupo.

CIERRE

Se muestra un diseño general de la revista organizado por el experto.

RECURSOS

Video beam

Diapositivas

Textos digitales

EVALUACIÓN

Evaluación del trabajo realizado y planteamientos de mejoramientos.

SESIÓN 27: Preparación del cierre	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Preparar el cierre del proyecto y publicación de la revista escolar.		

Esta sesión busca la organización del cierre del proyecto y la publicación de la revista.

INICIO

Se organiza a los estudiantes por grupos de trabajo para delegar funciones como:

Lectura del programa

Palabras de apertura

Decoración del lugar

Logística

Distribución de la revista

INTERMEDIO

Se realiza el ensayo de la coreografía que se va a presentar como parte del evento donde participan todos los estudiantes del grupo.

CIERRE

Mesa redonda para revisión de tareas asignadas.

RECURSOS

Sonido

Salón

Grabadora

Papelería

EVALUACIÓN

Revisión de tareas asignadas.

SESIÓN 27: Cierre del proyecto Lanzamiento de la primer revista escolar CEREPALISTA	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Presentar a la institución el producto final del proyecto de aula.		

En esta etapa se da a conocer el producto final del proyecto de aula, la revista escolar. La fase se desarrolla por medio de una sesión en la que se realiza el lanzamiento oficial de la revista, con el acompañamiento de estudiantes, padres de familia, profesores y directivos.

INICIO

La docente da la bienvenida a todos los presentes, posteriormente el estudiante más destacado realiza un discurso de lanzamiento, por medio de un video “detrás de cámara” con los momentos más especiales del proyecto de aula.

INTERMEDIO

La docente proyecta el producto final y explica detalladamente la revista final, luego los asistentes pueden revisar el texto físico.

CIERRE

Se realiza una pequeña graduación, en la cual se le otorgan diplomas a todos los estudiantes como creadores de revista escolar y escritores de textos expositivos, así como reconocimientos especiales dentro de la comunidad.

RECURSOS

Diplomas

Sillas

Patio del colegio

Invitados

Revistas.

EVALUACIÓN

Observación directa del evento y mejoramiento para futuras muestras.

FASE III: EVALUACIÓN DEL PROYECTO – SESION 29

SESIÓN 29: Evaluación del proyecto	GRADO: 5	TIEMPO: 2 HORAS
ESTÁNDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Desarrollar la evaluación de proyecto de aula.		

En esta sesión se plantea elaborar una rejilla con criterios relacionados al proyecto de aula de manera que se pueda evaluar y mejorar posibles aplicaciones.

INICIO

Se convoca con anterioridad a padres de familia y estudiantes que se organizan en el salón de clase se da la bienvenida los agradecimientos se invita para responder una encuesta.

INTERMEDIO

Se aplica la encuesta de preguntas planeada.

CIERRE

Se organiza un compartir como agradecimiento con los estudiantes y padres de familia.

RECURSOS

Logística

Rejilla

Salón

EVALUACIÓN

Entrega de rejilla diligenciada.

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El análisis de los resultados se presentará de acuerdo en relación al cumplimiento de cada uno de los objetivos de la investigación con su respectivo análisis y hallazgos concretos en el siguiente orden:

- ✓ Fase del proyecto
- ✓ Objetivo específico relacionado
- ✓ Instrumento utilizado
- ✓ Análisis
- ✓ Hallazgo

6.1 FASE 1: DIAGNÓSTICO

En este apartado se da respuesta al primer y segundo objetivo específico de la investigación mediante el análisis y hallazgos del test de gusto y disgustos y la prueba diagnóstica de lectura y escritura.

Objetivo Específico No 1: Identificar los niveles de lectura y escritura que poseen los estudiantes del grado quinto del Centro Educativo Rural El Paulón.

6.1.1 Instrumento: Test de Gustos y Disgustos

6.1.1.1 Análisis: Categorización del Test de Gustos y Disgustos. En relación al test de Gustos y Disgustos, fue presentado por un grupo heterogéneo de 28 estudiantes del grado 5 del Centro Educativo Rural El Paulón (CEREP) (Ver anexo 17).

El mismo, apuntaba a buscar desde las vivencias de los estudiantes su postura frente a tres subcategorías con las que se relacionan directamente cada día. Buscaba generar una posición general de la estructura del barrio y la percepción de los niños frente a este; buscaba ahondar en las características que ellos encuentran en las clases y su postura frente a docentes y asignaturas en general y pretendía, a grandes rasgos definir lo que para los niños sería reconocido como una situación problemática propia de la Institución Educativa y que según sus aportes afecta su procesos formativo.

De las subcategorías analizadas, cabe resaltar que los inconvenientes son según el contexto de normalización y convivencia y que a pesar de la existencia de una delicada situación social los niños muestran un afecto especial a estos lugares donde transcurre su día a día.

CATEGORÍA: DEL BARRIO

Los estudiantes lo hacen ver como un barrio humano, dónde la mayoría de los habitantes son solidarios y que se colaboran entre ellos; un barrio, afectado por las problemáticas que por la falta de vías y la regulación ambiental se convierte en foco de delincuencia y consumo de sustancia psicoactivas (SPA), que afecta a la población infantil perteneciente a la Institución Educativa, bien sea por su interacción con los agentes consumidores o por la inseguridad que estas situaciones generan. Es interesante ver, a partir de su contacto con ese entorno inmediato, existen estudiantes que proponen estrategias que direccionadas adecuadamente, serían generadoras de cambio dentro de la comunidad.

CATEGORÍA: LAS CLASES

Los estudiantes dejan ver las actitudes que los hacen sentir bien dentro del aula de clases y de otras que según ellos dificultan su proceso de formación allí. Dejan

claro, la emoción que les producen ciertas clases y personas justificando el porqué de sus elecciones.

CATEGORÍA: DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Desde la Institución Educativa, los estudiantes manifiestan la necesidad que tiene la Institución de mejorar algunas condiciones físicas que garanticen en los niños, pero reconocen, que no es en su cuerpo docente en quienes está la posibilidad de mejorar, sino en otros entes que regulan esas acciones propias del gobierno. Detallan los lugares donde se sienten a gusto y que sirven como insumo al momento de proponer las sesiones de trabajo dentro de la propuesta de intervención en el CEREP.

A partir de este test, surge la necesidad de los estudiantes de que en general les disgusta que su institución educativa no es reconocida, refiriéndose al hecho que no hay medios de comunicación, ni evidencias de algún tipo que digan que el CEREP tiene el mejor estudiante, o el mejor docente, o las mejores aulas, o el mejor ambiente, o el mejor proyecto, etc. Otro aspecto importante, es que a la mayoría las clases les resultan monótonas y aburridas, porque los estudiantes sienten que están perdiendo el tiempo, y eso hace que las clases deban convertirse en un espacio dinámico y ameno para ellos.

6.1.1.2 Hallazgo: Test de Gustos y Disgustos. Mi experiencia como docente me ha llevado a reflexionar sobre diversos aspectos de la práctica pedagógica, pero en especial siempre me ha preocupado el pensamiento o mejor dicho, la forma de pensar de los niños, por tanto, el test de gustos y disgustos fue un motivo para adentrarme en la mente y deseos de mis estudiantes.

Es fascinante cuando al indagar por el barrio por ejemplo se encuentra uno con expresiones como:

E1: “Que las personas son colaboradoras, que la gente es muy respetuosa, que las personas son muy tolerantes”

E5: “La escuela y los lugares recreativos y las canchas”

E9: “Con los que las que nos ayuden los vecinos a realizar actividades y que hay muchas partes en jugar”

E21: “Que la gente es muy amable y el barrio es muy tranquilo”

E2: “Me gusta que los vecinos son amables, no se pelean, no discuten, son alegres”

E13: “Hacer una reunión, decirles a las personas a mejorar nuestro barrio”

E5: “Arreglar las calles y recoger fondos para arreglar mi calle”

E17: “Que todos cuidemos cada lado peligroso donde se hacen los marihuaneros y que la policía nos acompañen”

E26: “Que nos regalen fondos para mejorar nuestras carreteras”

E28: “No botando la basura a las calles y llamar a la policía para llevarse los vagos”

Al respecto, El profesor PABLO ROMERO en su libro “Pensamiento hábil y creativo” expone:

El maestro idea, crea el ambiente de aprendizaje. Primero sitúa el problema, lo socializa y después discute con los estudiantes su posible solución. En el caso del comunicado, los estudiantes, una vez expuesto el problema, dan una lista de posibles soluciones. Con la ayuda del docente mediador, la discusión de aspectos a favor o en contra de las opciones dadas se acuerda el tipo de escrito que más se acomode a sus intencionalidades comunicativas y prácticas.

Con este punto de vista, los aportes de los reflejan el tipo de ambiente de barrio en el que están inmersos, describiendo la necesidad que tienen de ver cambios que se tenga en cuenta lo que ellos piensan. Básicamente, en los niños hay un sistema de espontaneidad y sinceridad que da cuenta de lo que puede estar sucediendo en un contexto determinado.

Por otro lado, al revisa la escuela y el entono de clase los niños opinan:

E2: “Me gustan las clases, porque nos enseñan a leer, a responder a aprender para ser alguien en la vida”

E4: “Las clases no son monótonas”

E5: “Que la profe explica bien, pero no es muy divertida”

E7: “Cuando la profesora nos explica y nosotros le ponemos cuidado”

E8: “Que nos explican si no entendemos, hacemos muchas actividades bonitas”

E11: “Poner más atención y ponernos a copiar lo que dice la profesora”

E13: “Poniendo cuidado en las clases y quedarnos quietos”

E14: “Que fueran más divertidas”

E15: “Compartir cosas juntos, cosas bonitas”

E18: “Hacer cosas diferentes”

E20: “Aprender y divertirnos”

E21: “Hacer actividades que hacen en otros colegios”

E22: “Trabajar en grupo”

E23: “Siendo juicioso y haciendo caso cuando la profesora nos habla”

E25: “No parándonos del puesto”

GIANNI RODARI, un experto en el tema de evaluación de la aperccepción en niños comenta que:

Los estudiantes deciden qué escribir, a quién, por qué, cómo, cuándo; sin necesidad de acudir a situaciones ficticias, sin sentido, traída de los cabellos.

Es la fuente de inspiración para escribir o expresar algo; es lo que en otros tiempos se llamaba la “musa inspiradora”. Solo que en este caso son situaciones cercanas a la realidad del niño fuera del aula, en la vida cotidiana. Es una forma de enseñarle al niño que los problemas se resuelven por la vía legal, que existen medios escritos para resolver conflictos; es una forma de enseñar desde lengua castellana las tan necesarias competencias ciudadanas.

En cuanto a lo que dice el autor, se ve que los niños son espontáneos para decir tanto lo que les gusta como aquello que le disgusta, en ese sentido, se puede apreciar que tanto en el ambiente de barrio como en el ambiente de la escuela los niños son el principal observador reflexivo del mundo que los rodea como un lugar de acción.

Desde mi percepción como docente en esta institución educativa puedo ver que en cada una de las expresiones las actitudes de los niños y de su sentir alrededor del aula de clase, evidenciando con ello no sólo emociones, Sino también ciertas preferencias asociado al tema y las clases, tal como se aprecia en el caso de la clase de español.

Asimismo, ha de tomar la importancia los comentarios sobre la institución educativa en los que surge la necesidad de plantear estrategias que favorezcan el crecimiento escolar y personal de los estudiantes, tal como sucedió en el desarrollo de esta investigación.

6.1.2 Instrumento: Prueba Diagnóstica

6.1.2.1 Análisis: Categorización de la Prueba Diagnóstica Componente Lectura. Esta prueba se desarrolló en dos momentos que permitieron evidenciar

el nivel de lectura y escritura en el que se encontraba el grupo de estudiantes del grado 5º del CEREP (Ver anexo 20):

- ✓ El primero, consta de la lectura de un texto expositivo que plantea a partir de ella 10 preguntas abiertas con las cuales se identifican los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico de los estudiantes.
- ✓ El segundo momento se desarrolla a partir de la proyección de un video, en el que los estudiantes deben generar un texto expositivo que evidencie el manejo del mismo en el proceso de producción textual, que permita diferenciar el nivel de escritura de los estudiantes, y el manejo que ellos tienen de los elementos que dan forma al texto.

CATEGORÍA: NIVEL LITERAL

En relación a los resultados expuestos en la tabla anterior, en relación al nivel literal en el 47% de los casos el estudiante recupera información explícita de partes del contenido del texto, mientras que en el 42% y 11% de los estudiantes evaluados dicho aspecto se presenta algún as veces o nunca respectivamente.

En este sentido, cabe considerar que en los últimos años, las diversas investigaciones efectuadas a nivel internacional y nacional indican que nuestro país tiene serias dificultades con respecto a la comprensión lectora de sus alumnos y alumnas. Por ello, para mejorar este aspecto en los niños y niñas es fundamental desarrollar los niveles de competencia. Se debe trabajar con rigurosidad en los cuatro niveles del sistema educativo: inicial, primaria, secundaria y superior¹²³.

¹²³ MONTENEGRO, Mónica Paola Franco; FRANCO, Paola. Factores de la metodología de enseñanza que inciden en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en niños. *Zona próxima*, 2009, no 11.

Considerando que la comprensión lectora es un proceso de construcción de significado personal del texto mediante la interacción activa con el lector, se debe desarrollar con énfasis los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítica¹²⁴.

Se evidencia en la literalidad como los estudiantes reconocen y discriminan las grafías que le permite extraer del texto el sentido de acuerdo a las palabras semejantes encontradas en el texto y en las preguntas planteadas. Según Eco: “(...) éste reconocimiento del primer nivel de significado del lenguaje se logra cuando el lector es capaz de generalizar, seleccionar, omitir e integrar información esencial”.

La recuperación de información tiene varias connotaciones como se puede apreciar en las respuestas de los estudiantes que se toman aleatoriamente de algunas preguntas, por ejemplo:

Para la pregunta 1:

E1: “Porque tiene muchas cosas es una zona muy linda relacionada con la naturaleza”

E4: “De que disfrute todas las familias de la región del país y de los visitantes extranjeros”

Para la pregunta 2:

E7: “Construida para desarrollar el turismo de la región, teleférico”

E15: “Porque encuentra en un mismo lugar ecoturismo, deportes extremos, diversión, turismo recreativo, gastronomía”

¹²⁴ MEN. Lineamientos curriculares: (1998). Castellana. Bogotá: MAGISTERIO. P.112.

Para la Pregunta 5:

E20: "El teleférico porque nos sirve para ver la naturaleza"

E25: "Su teleférico"

Se aprecia como el estudiante recupera información explícita de partes del contenido del texto donde se reconoce que en algunos casos el contenido explicativo es mejor que en otros, y en la mayoría de los niños resulta ser una descripción de baja integridad en la que se limitan a colocar 3 o 4 palabras que no representan una buena oración que represente el contenido literal del texto.

CATEGORÍA: NIVEL INFERENCIAL

En cuanto al nivel inferencial, los resultados muestran que el 65% de los estudiantes realiza inferencias sobre el texto algunas veces y establece relaciones para deducir lo que plantea el autor, se enfrenta ante la dificultad en la reducción de estudiantes que se encuentran en el nivel de aprobación, solo el 17% en nivel de aprobación y el aumento del 18% que presenta dificultad en esta categoría.

Con respecto a lo anterior, la participación activa del lector y sus vivencias para el ejercicio se ve afectada, toda vez que la enseñanza de la lectura no es realizada como un proceso enmarcado en la correspondencia existente entre los sonidos y las letras que los lleva a decodificar lo escrito, como una sucesión de palabras que debiese asumir la significación completa del texto y que como referiría GODMAN: *"Sólo cuando el lector se concentra en el significado, independientemente de su grado de habilidad, se pone a trabajar el proceso a toda marcha y se minimizan los cortocircuitos"*¹²⁵.

¹²⁵ GOODMAN, Ken (2006). Sobre la Lectura, Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura. México. Paidós. P.153.

Las deducciones de información que presentan los niños se caracterizan por ser poco significativas como se puede apreciar en las respuestas de los estudiantes que se toman aleatoriamente de algunas preguntas, por ejemplo:

Para la Pregunta 8:

E7: "Para reunirse en familia"

E15: "Para que puedan reconocer el parque de Santander"

E25: "Para que conozcan el parque"

Se aprecia una gran dificultad en la mayor parte de las pruebas toda vez que el estudiante no logra establecer relaciones entre lo que plantea la lectura y el propósito del autor, lo que sugiere que se debe hacer énfasis en aspectos de inferencia y deductividad para que el estudiante aprenda a abstraer los apartes de relevancia que el autor exponga en un texto.

CATEGORÍA: NIVEL CRÍTICO

Por último, en relación al nivel crítico, en la prueba se evidencia que el 48% de los estudiantes algunas veces argumenta, explica o amplía la información explícita o implícita sobre el contenido del texto aumentando significativamente, mientras que el porcentaje que no logra realizarlo o presenta dificultad al hacerlo se mostró en el 25% de los estudiantes, y sólo el 27%, que representa a quienes lo logran plenamente.

De lo anterior, se puede decir que el estudiante presenta falencias a la hora de presentar una argumentación frente a la lectura realizada, además de que para el alto porcentaje de casos evaluados la asociación argumentativa para explicar o ampliar la información del texto, ya sea que esta haya sido ofrecida en forma

explícita o implícita en el contenido, no deja de ser una limitante para el estudiante poder realizar la inferencia correspondiente del texto.

El nivel de argumentación que presentan los estudiantes se caracterizan por ser poco relevante como se puede apreciar en las respuestas de los estudiantes que se toman aleatoriamente de algunas preguntas, por ejemplo:

Para la Pregunta 10:

E1: "Porque dice dónde queda"

E7: "Porque explica los lugares"

E15: "Porque está explicando donde queda, a que distancia está ubicado que tiene colores y que esta destacado"

E20: "Porque es muy importante para las personas y es hermosa"

Al respecto CONSUELO GIMENO, comenta que el nivel de comprensión crítica, entonces implica un ejercicio de valoración y de formación de juicios propios del lector a partir del texto y sus conocimientos previos, con respuestas subjetivas sobre personajes, autor, contenido e imágenes literarias. Es la elaboración de argumentos para sustentar opiniones, esto supone que los docentes promuevan un clima dialogante y democrático en el aula.

Los tres niveles no superan el 50% de aprobación, lo que dificulta no solo el proceso de lectura, sino el de escritura y respuesta a situaciones planteadas y programadas dentro de los currículos que obliga a continuar profundizando cada uno de estos a través de la propuesta de intervención que desemboque en la correcta búsqueda de significación del texto entendida como lectura y permita la superación de las dificultades encontradas en la prueba diagnóstica.

Queda entonces a partir de las falencias halladas en las lecturas de exploración realizar el análisis de los niveles de lectura de los estudiantes para proponer acciones que resuelvan dichas falencias y faciliten el desarrollo del Proyecto de aula planteado.

Podríamos decir que el nivel literal es una fortaleza en el 47% de los estudiantes quienes logran realizarlo satisfactoriamente respondiendo a las características propias de un lector en este nivel.

Dentro del nivel inferencial se halla que existe mayor dificultad en el intento por encontrar las relaciones de los significados del texto con un porcentaje de 65% de estudiantes que ubicados en el aspecto algunas veces permite corroborar el no avance de los estudiantes en este nivel.

Por último, se puede decir que el nivel crítico presenta el 48% de los estudiantes en este mismo aspecto (algunas veces), lo que deja reflejada la necesidad de trabajar fuertemente sobre el desarrollo de los tres niveles en conjunto ya que el porcentaje de aprobación no supera el 50% en los estudiantes.

LOMAS, afirma que: *“Por ello, la lectura y su aprendizaje son un tema de interés social permanente y no circunscrito exclusivamente a los ámbitos escolares, tal como una simple ojeada a nuestro alrededor permite observar”*¹²⁶, donde los estudiantes del grado 5º del CEREP, son una clara muestra de cómo la enseñanza de los procesos lectores ha sido relegada exclusivamente a la escuela y delimitada desde los mismos círculos comunitarios y sociales a la decodificación de grafías y fonemas.

¹²⁶ LOMAS, Carlos. (1999). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona: Ediciones Paidós. P.85.

Es necesario, desde el planteamiento de la propuesta de intervención, crear conciencia en los estamentos institucionales de que la lectura es un proceso social que va más allá de la interpretación del texto escrito y que trasciende a otros escenarios de la cotidianidad de los estudiantes, que la misma debe ser permanente y que dada la situación cultural del auge tecnológico, debe ser cambiante y dinámica.

Analizados los datos obtenidos desde la prueba diagnóstica de lectura, se da continuidad al análisis de los resultados de los estudiantes en cuanto al ejercicio propuesto de producción textual.

6.1.2.2 Hallazgo: Prueba Diagnóstica Componente Lectura. Como docente de primaria en la que se presenta la situación profesional de tener que generar escenarios de enseñanza y aprendizaje en los niños en los que se involucran varias áreas de conocimiento, por lo que acercarme al tema de la lectura como un mundo de posibilidades para mejorar hace que esta profesión tenga sentido cada días más.

En efecto, en cada una de las categorías literal, inferencial y crítico, siempre he visto deficiencias en cada uno de estos aspectos, pues los niños son ya parte de mi vida en lo que respecta a su recorrido por la escuela, niños con los que he estado en contacto desde que eran más pequeños, por lo que la evolución del aprendizaje que veo en ellos ha sido a través de varios años.

En este sentido, Eco menciona: “(...) *éste reconocimiento del primer nivel de significado del lenguaje se logra cuando el lector es capaz de generalizar, seleccionar, omitir e integrar información esencial*”.

No solo se trata de los niños, hay claridad en que el primer interlocutor válido es el mismo que está haciendo de mediador, por lo que resultaría paradójico que yo

como docente de ellos, no hablara de su trayectoria por la institución cuando e estado en contacto con sus necesidades académicas desde hace tiempo.

Considero que el hallazgo más importante en la prueba de lectura fue corroborar que definitivamente los niños necesitaban este proyecto, tal vez no era algo que se pida a gritos, pues quien quiere como estudiante que le pongan más trabajo, a nadie, pero si creo que se dio un gran paso al reconocer que hay serios inconvenientes reflejados en la prueba y como se detalló en el apartado anterior de los resultados.

Como diría LOMAS, al afirma que: *“(...) la lectura y su aprendizaje son un tema de interés social permanente y no circunscrito exclusivamente a los ámbitos escolares, tal como una simple ojeada a nuestro alrededor permite observar”*

En relación a la prueba diagnóstica de lectura el estudiante recupera información explícita de partes del contenido del texto donde se reconoce que en algunos casos el contenido explicativo es mejor que en otros, y en la mayoría de los niños resulta ser una descripción de baja integridad en la que se limitan a colocar pocas palabras que no representan una buena oración que represente el contenido literal del texto.

En cuanto al nivel inferencial, los resultados muestran que los estudiantes realiza inferencias sobre el texto algunas veces, y en otras, establecen vagas relaciones para deducir lo que plantea el autor. Por su parte, nivel crítico, en la prueba se evidencia que solo algunas veces el estudiante argumenta, explica o amplía la información explícita o implícita sobre el contenido del texto aumentando. Lo anterior evidenció deficiencias en el componente lector de los estudiantes.

En conclusión, las respuestas de los niños que colocarlas todas en este espacio sería inoficioso, dejan ver que hay un intento por descubrir cosas, solo faltaba un

empujoncito, un pretexto de querer hacer cosas novedosas para que las cosas se dieran en el corazón y las acciones de los estudiantes y en mi como docente para que partiendo de la dificultad se llegue al éxito.

6.1.2.3 Análisis: Categorización de la Prueba Diagnóstica Componente Escritura.

CATEGORÍA: ADECUACIÓN A LA SITUACIÓN COMUNICATIVA

En el detalle de la producción textual es necesario reconocer que para lograr un proceso adecuado y sobre todo significativo que “para un niño que tiene dificultad para manejar todos los niveles a la vez, es conveniente permitirle focalizar su atención sucesivamente sobre los diferentes planos por considerar”¹²⁷ y que el ejercicio de la lectura está ligado directamente a los ejercicios de producción escrita que dentro del lenguaje se manejan y que se requiere en el CEREP a través de la propuesta de intervención, focalizar a los estudiantes en los niveles de lectura en que muestran debilidad para así generar en ellos una relación directa entre lo leído o recibido de los medios de comunicación como en este caso el video y su respuesta frente a situaciones de producción propuestas.

Los resultados obtenidos de esta prueba, arrojan que los estudiantes del grado quinto en referencia a la producción de textos expositivos no supera el 50% de apropiación para cada uno de los criterios evaluados y que son básicos en la elaboración de cualquier texto: Adecuación a la situación comunicativa, coherencia global, cohesión (conectores), y estructura, donde se hace necesario fortalecer de manera sincrónica cada uno de estos de manera que se logra por parte de los estudiantes el dominio pertinente para la producción de textos.

¹²⁷ JOLIBERT, Josette y grupo de docentes de Ecoen (2002). Formar Niños Productores de Textos. Santiago de Chile. Dolmen. P.50.

A los niños del grado quinto se les dificulta el adecuar su pensamiento y su respuesta a la situación comunicativa presentada, ya que la poca ampliación sobre temas que no trascienden de sus intereses académicos o personales les impide realizar textos que respondan adecuadamente a dicha situación y un estudiante que no maneje el proceso de escritura, difícilmente podrá interactuar con los textos presentados, tal como se evidencia en el 57% de los casos. En adición, el texto no plantea una temática clara en el 64% de los niños.

CATEGORÍA: COHERENCIA GLOBAL

El seguimiento de la coherencia global a lo largo del texto, se ve fragmentado por la utilización de ideas irrelevantes que permiten observar el no cumplimiento de la condición de continuar el hilo temático durante todo su escrito en el 57% de los niños, siendo este porcentaje una medida alarmante.

Adicionalmente, las ideas que se exponen son muy cortas, y no guardan una relación estrecha con la noción general del texto. Ante todo, se trata de un conjunto de una extensión de palabras que contiene varias oraciones (las oraciones se caracterizan por la inexistencia de signos de puntuación), lo cual dificulta la comprensión de las oraciones que forman el texto, pues no tienen entre sí una coherencia que permita entender de qué se trata el texto.

CATEGORÍA: COHESIÓN (CONNECTORES)

Los marcadores de cohesión, son manejados inadecuadamente dentro del proceso de producción textual y hace que el escrito no adquiera ningún tipo de significado para quienes van a tener acceso a él (lectores), evidenciando una baja relación lógico semántica en tres oraciones y párrafos en el 64% de los participantes.

Es posible, dentro de esta actividad de diagnóstico, descubrir que los estudiantes, conciben el proceso de escritura como el plasmar ideas sueltas que tienen una temática en común, pero que desde su vivencia se relacionan directamente con el ejercicio de aprendizaje del aula, sin lograr que su escrito incida en su comunidad y su contexto.

“El aprendizaje de la escritura y las mejoras de las destrezas escritas de los alumnos y las alumnas exigen una planificación específica en la enseñanza de la composición escrita”¹²⁸

Desde esta postura, se exige que la propuesta de intervención cuente con una planeación que responda directamente al desarrollo de las habilidades de producción de los estudiantes, que les permita establecer esa relación entre lo leído y lo que quieren expresar y de esta forma produzcan textos con un alto grado de significación para el contexto al cual serán dirigidos.

“En ella, es esencial atender tanto a los aspectos ortográficos, morfológicos y sintácticos de los textos escritos como la contextualización, a la coherencia y a la adecuación de cada texto, sin olvidar otros aspectos de una especial relevancia pedagógica, como la conveniencia de crear en torno a la escritura un ambiente afectivo adecuado que favorezca las actitudes ante el aprendizaje o el estímulo de la creatividad”¹²⁹.

Esta posición, centra la planeación del proceso desde una perspectiva amplia que apoya la realización de este trabajo, ya que como lo plantea Bruner es necesario que el aprendizaje sea significativo y en este caso cumpla con las exigencias que

¹²⁸ LOMAS, Carlos. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras*. Vol.II. Barcelona: Ediciones Paidós. P. 121.

¹²⁹ LOMAS, Carlos. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras*. Vol.II. Barcelona: Ediciones Paidós. P. 121.

la producción de textos propone sin desligar jamás los intereses que tiene el alumno respecto a las problemáticas planteadas.

CATEGORÍA: ESTRUCTURA

Estructurar adecuadamente un texto y sus párrafos influye positivamente en la comunicación para poder asimilar temas complejos, reconocer la estructura general del escrito, y detectar la idea principal desarrollada en cada párrafo.

Elegir el ritmo de lectura y escritura determina la estructura que se realice de los párrafos, donde se presentan las ideas de manera ordenada y lógica, sin olvidar alguna información relevante.

Se tiene entre manos una estructura organizativa poco efectiva que no sirve para desarrollar el tema, dificultad presentada en el 80% de los niños. Pero no sólo se trata de construcción del texto *per se*, sino de que este criterio es muy importante, ya que permite establecer aspectos generales como particulares de la construcción el texto, donde se encontraron falencias en la introducción, desarrollo del tema y generación de conclusiones en el 77% de los participantes.

Asimismo, se denota la dificultad para plasmar algún tipo de concepto e ideas claras relacionadas con el tema en el 80% de los casos evaluados. En adición, las conclusiones no satisfacen la orientación estructural o están ausentes en el 100% de los niños.

6.1.2.4 Hallazgo: Prueba Diagnóstica Componente Escritura. Para iniciar esta reflexión, traigo a colación un apartado de GIROUX y MCLAREN en su libro: *Sociedad, cultura y educación* en el que dicen que:

(...) la escuela, de manera activa, silencia a los estudiantes ignorando su historia, ubicándolos en las clases con pocas expectativas, rehusándose a

proveerlos de conocimientos relevantes a su vida. Sabemos, por ejemplo, que muchos educadores conciben diferentes lenguajes y antecedentes de los estudiantes como deficiencias a corregir, más que como aspectos positivos en los cuales basarse.

En ese sentido, es claro que en la prueba de escritura las deficiencias están en un grado similar al de la prueba de lectura, pero es que debemos entender que existe una situación comunicativa multidimensional en los niños de este grado, así como en el resto de los estudiantes de la escuela, pues es que están inmersos en un contexto familiar que a pesar de que sabemos que es un tanto complicado socioeconómicamente hablando para la mayoría de ellos, sumado a que en el entorno escolar a veces se oye pero no se escucha, entonces desde ahí vienen las dificultades que terminan siendo evidencias cuando llega un proyecto de investigación como el que yo desarrolle en el colegio.

Así las cosas, la situación comunicativa se vuelve un problema que no solo se parecía en el escrito, sino en general en el lenguaje, toda vez que los niños de manera rutinaria se les escuchan diversas expresiones cortantes o con falta de relación entre una idea y otra. Esta situación de comunicación se vio reflejada en la prueba escrita, donde pude ver que se trata más del manejo inadecuado de la coherencia y la cohesión dentro de la estructura textual, pero que no se trata de algo del otro mundo, sino que se reitera por la misma situación escolar y muy seguramente familiar.

De la prueba escrita se concluye que fue un punto crucial en esta investigación, toda vez que a partir de ella se pudo establecer las dificultades en la composición escrita donde la proporción textual fue un problema generalizado, así como la notoria deficiencia en lograr construir oraciones de mayor extensión y complejidad, que estuvieran acorde con la hilaridad del texto.

6.1.3 Instrumento: Entrevista a Docentes.

Objetivo Específico No 2: Indagar en docentes de básica primaria del Centro Educativo Rural El Paulón, sobre el uso de recursos didácticos que favorecen los procesos de lectura y escritura en los estudiantes.

6.1.3.1 Análisis: Categorización Entrevista a Docentes. Los resultados que se muestran a continuación para su análisis nacen a partir de la fase diagnóstica para docentes se establecieron tres (3) categorías (Ver anexo 23):

1. Procesos de lectura y escritura
2. Didáctica de la escritura
3. El proyecto de aula en el quehacer docente

Determinar de qué manera el proyecto de aula, a partir de la creación de la revista escolar, fortalece la producción textual en los estudiantes del grado quinto del Centro Educativo Rural El Paulón, genera una serie de acciones y actividades que parten de la diferenciación de los niveles de lectura y escritura en los estudiantes y que requiere del análisis de todas las situaciones que de una u otra forma influyen en el alcance de dichos niveles entre ellas, la acción docente.

El conocimiento y manejo de los conceptos primordiales para este trabajo como lectura, escritura, proyecto de aula y medios de comunicación han sido percibidos de maneras diferentes, y asimismo utilizados y aplicados de forma diversa dentro de los procesos del contexto educativo de los estudiantes, lo cual ha dado lugar a que se dificulte el trabajo encaminado al fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura.

Uno de los objetivos específicos dentro de este trabajo que se describe en: Indagar en docentes de básica primaria del Centro Educativo Rural El Paulón, el uso de los medios de comunicación como recurso didáctico que favorece procesos

de lectura y escritura en los estudiantes, deja en evidencia que desde la perspectiva docente, se encuentran las siguientes percepciones, así:

CATEGORIA: PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA

Identificar con los profesores participantes en el proyecto, sus prácticas, saberes y representaciones alrededor de la lectura y la escritura en el CEREP, en el ánimo de formular una intervención formativa sobre aquellas competencias comunicativas que busquen el fomento de la escritura en estudiantes y la mitigación del bajo rendimiento académico.

Los maestros entrevistados en términos generales dan cumplimiento al plan de la asignatura sobre la base de procesos de enseñanza tradicionales que apuntan a la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar¹³⁰, tal como lo describe en MEN en los lineamientos del área.

La concepción de la lectura como una interpretación literal de una serie de códigos, no es en cierta forma, una herramienta ampliada para la adquisición del conocimiento, por tanto, deben ser replanteados para comenzar a ver a la lectura como un proceso en el que los significados son construidos por las estrategias que, dadas las situaciones propias del contexto de los estudiantes, y que en una parte del proceso, estas se convierten en la evidencia más clara de la intención del estudiante como sujeto lector dentro de un intento de comprensión en la que se evidencia la mejora o no del proceso en mención, dada la información disponible del contexto¹³¹.

Se entiende por definición, que la lectura una actividad que consiste en interpretar y descifrar, mediante la vista, el valor fónico de una serie de signos escritos, ya

¹³⁰ MEN. Lineamientos curriculares: (1998). Castellana. Bogotá: MAGISTERIO. P.46

¹³¹ JURADO VALENCIA, Fabio, et al. Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela. 1999.

sea mentalmente (en silencio) o en voz alta (oral). Esta actividad está caracterizada por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases dotadas de significado, una vez descifrado el símbolo se pasa a reproducirlo. La lectura es hacer posible la interpretación y comprensión de los materiales escritos, evaluarlos y usarlos para nuestras necesidades¹³².

Por regla general, el lector ve los símbolos en una página, transmitiendo esa imagen desde el ojo a determinadas áreas del cerebro capaces de procesarla e interpretarla.

En muchos libros, periódicos, revistas y otros materiales de lectura se incluyen fotografías, dibujos, mapas, gráficas y cuadros, que aclaran, resumen, amplían o complementan la información textual. Las imágenes aportan información y ayudan a comprender mejor los textos. La lectura también se puede realizar por medio del tacto, como ocurre en el sistema Braille (lectura para ciegos).

La lectura de textos es la principal fuente de enriquecimiento personal, pues nos permite adquirir conocimientos útiles, mejorar nuestras destrezas comunicativas, desarrollar nuestra capacidad de análisis, nos ayuda a pensar con claridad o resolver problemas, también a recrearnos, entre otros. Antes de leer conviene saber cuál es el propósito de la lectura, es decir, por qué nos interesa leer. Cuando sabemos que buscamos en una lectura, estamos mejor preparados para conseguir los materiales que puedan satisfacer nuestros intereses.

En este sentido, el concepto de lectura propuesto por las maestras se aleja del reconocimiento de la misma como la capacidad del lector de comprender el significado del texto dentro de un contexto determinado. A pesar de no tener claro el concepto de lectura, intentan relacionar dicha habilidad con la adquisición del

¹³² CRESPO ALLENDE, Nina. La construcción del concepto de lectura en el interior del aula de lengua. *Onomázein*, 2001, no 6.

conocimiento y ampliación del mismo que basado en fundamentos superficiales del concepto demuestran poco manejo de la parte teórica y definición de un proceso tan importante y primordial en la formación del ser humano como lo es la lectura.

Las respuestas dadas por los docentes, orientan a que se debe profundizar en el desarrollo de lectura en los estudiantes, ya que se detectan dificultades para establecer una relación entre el autor y la significación que le dé el lector desde sus vivencias, experiencias, gustos e intereses; se limitan a un aprendizaje mecánico, dejando de lado la relación intrínseca que se genera entre cualquier tipo de texto y su lector dadas las situaciones contextuales que marquen dicho encuentro y hacen que los procesos de adquisición y ampliación de conocimientos se tornen tediosos y monótonos para los estudiantes del grado 5°.

Siendo la escuela, formadora de ciudadanos competentes para asumir cualquier reto, debe propender a reconocer que “El texto de los lectores se encuentra solo en su cabeza”¹³³ pues es allí, donde el sujeto relaciona y compara sus vivencias personales con el texto para direccionar las estrategias pedagógicas que sean necesarias y que permitan la construcción de sujetos pensantes, lectores críticos y productores de textos de acuerdo a situaciones comunicativas propias de su entorno, tomando como insumo su contexto pues, “no se trata de reducir la pedagogía del lenguaje escrito a una serie de técnicas en una clase en la que, por lo demás, nada hubiese cambiado; el acto de escribir compromete profundamente la actividad de quien escribe, de modo que este acto sea significativo”¹³⁴ y logre que la comprensión de un texto luego de la lectura, le facilite la producción de textos de acuerdo a sus intenciones.

¹³³ GOODMAN, Ken (2006). Sobre la Lectura, Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura. México. Paidós. P.152

¹³⁴ JOLIBERT, Josette y grupo de docentes de Ecouen(2002). Formar Niños Productores de Textos. Santiago de Chile. Dolmen. P.15.

Asumir la escritura como un reto de producción, de comunicación directa del sujeto con su entorno y no sólo con el conocimiento dentro del aula, de lo aprendido o de lo leído.

Con el concepto de escritura sucede lo mismo que con la lectura, las docentes emplean una definición superficial, pero al aclarar su importancia, incluyen procesos avanzados como la memoria, la claridad, la reescritura, el saber, entre otros y que deberían ser asumidos desde el momento de su definición como tal.

Se requiere entonces, explorar no solo con el grupo muestra estrategias de escritura en el aula, sino ligarla a procesos institucionales de interdisciplinaridad que permitan que los niños reconozcan el valor de la misma en su cotidianidad y funcionalidad dentro de su proyección escolar y social.

“Se trata no solamente de producir el texto adaptado a una situación dada, sino de aprender también a producirlo de tal manera que en seguida cada niño pueda movilizar sus competencias en forma autónoma y transferirlas a situaciones reales.”¹³⁵

Porque a partir de la construcción de un sistema de significación, los niños tienen las capacidades y las herramientas semánticas de construcción, el reto es dejar de lado la concepción existente y abrir paso a una posición más crítica, frente a la producción de textos dentro del aula de clase.

Muchos estudios conciben la escritura como el dominio de algunos signos gráficos y la relación de los mismos con los sonidos que les son asignados dejando de lado que la producción de un texto oral y un texto escrito son dos tipos diferentes de comunicación que buscan lograr el correcto desenvolvimiento de los seres humanos dentro de un grupo social así que sería productivo buscar en los

¹³⁵ JOLIBERT, Josette y grupo de docentes de Ecoen(2002). Formar Niños Productores de Textos. Santiago de Chile. Dolmen. P.51.

estudiantes un equilibrio en el uso elementos que den al texto producido elegancia en el fondo y la forma que logren la función social para la cual están siendo utilizadas.

CATEGORÍA: DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA

En las respuestas de las docentes se puede percibir que las “estrategias” que se usan en el aula, hacen parte de una rutina en el marco de la instrucción tradicional, donde se limitan a acciones de normalización que al generalizar promueven la disciplina dentro del aula y estandarizan o unifican los niveles de desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes por las exigencias curriculares o desconocimiento de las mismas.

Una estrategia real requiere de planificación y de secuencia, en este caso, se pueden catalogar más como ejercicios bastante conductistas y poco fundamento teórico, que facilitan la revisión y evaluación de materiales educativos, pero que no promueven la formación de escritores sociales conscientes de las problemáticas propias de su contexto y que dificultan no sólo la lectura, sino la escritura como herramienta de interacción entre la teoría y la práctica.

Bien nos indican LUCI NUSSBAUN & AMPARO TUSÓN, que “*sería del todo conveniente que el profesorado conociera las características de los tipos de textos escritos que se utilizan más a menudo en su materia, ya que detenerse a observar con los alumnos los rasgos textuales de los escritos que han de leer y que han de elaborar reporta grandes satisfacciones*”^{136, 137}.

¹³⁶ LOMAS, Carlos. (1999). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona: Ediciones Paidós. P.203.

¹³⁷ NUSSBAUM, Luci; TUSÓN, Amparo. El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 2006, p. 0014-21.

Asimismo, TORRES PERDOMO ¹³⁸ al respecto menciona que la lectura y la escritura son un binomio complejo que exige una serie de actividades que con iniciativa y compromiso se pueden llevar al aula de acuerdo con el nivel o grado donde se desempeña el docente.

¿Por qué binomio? Porque la lectura complementa la escritura, y porque el niño o la niña ya trae conocimientos acerca de las dos bajo diferentes modalidades que le brinda o le niega el entorno donde vive.

Las estrategias en el proceso deben partir de un antes que es la línea base o fase de diagnóstico para la percepción de la realidad¹³⁹, la cual sirve de asiento para que durante el proceso se pongan en ejecución las secuencias didácticas u otras estrategias a usar por parte del maestro¹⁴⁰, y al finalizar la estrategia evaluativa debe estar enmarcada en la construcción de un material que sirva de referente para que el estudiante mantenga su interés por el tema¹⁴¹.

En adición, las maestras expresan que los textos que producen en el aula, se realizan dependiendo del tema que se desarrolla, así pues, si los estudiantes no tienen una temática que genere ambientes de escritura, simplemente no se escribe. Como docentes, se niegan a la posibilidad de utilizar la escritura como “uno de los instrumentos privilegiados para que los alumnos muestren a los profesores lo que han aprendido”¹⁴² y se evidencia falta de planeación, y de claridad en los tipos de texto que los estudiantes pueden producir, dependiendo de su edad y de sus avances lingüísticos.

¹³⁸ TORRES PERDOMO, María Electa. La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento. *Argentina, Universidad de los Andes*, 2002.

¹³⁹ CURCI LA ROCCA, Renata. Diagnóstico de la educación superior virtual en Venezuela. *Caracas: Universidad Metropolitana/IESALC-Unesco. Documento en línea, disponible en: www.iesalc.unesco.org.ve/programas/internac/univ_virtual/venezuela/vir_ve.pdf#search=%22educacion%20virtual*, 2003, vol. 20.

¹⁴⁰ CAIRNEY, Trevor H. *Enseñanza de la comprensión lectora*. Gilberto Pérez del Blanco, 1992.

¹⁴¹ FORNEIRO, María Lina Iglesias. Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de educación*, 2008, vol. 47, no 3, p. 49-70.

¹⁴² LOMAS, Carlos. (1999). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona: Ediciones Paidós. P.204.

La interacción escolar se limita a las necesidades curriculares que debe cumplir el docente y que no potencializan la capacidad creativa de los estudiantes, que regula las expresiones y promueven o direccionan una escritura por formalismo (cumplir con tarea) o requerimiento (situaciones específicas).

Es necesario desde aquí, promover la escritura y en si la producción como parte intrínseca del aprendizaje significativo, de un aprendizaje que viene de la vida, se reconstruye o complementa en la escuela y se proyecta en su familia y comunidad. Es necesario ligar todas las habilidades que desde la lectura y la escritura se pueden desarrollar y fortalecer al estudiante y que le permita verse a sí mismo como un generador de cambio social desde la correcta utilización de los elementos pragmáticos en su proceso comunicativo, haciendo referencia a dichos elementos como “la posibilidad de producir un texto atendiendo a una intencionalidad determinada, al uso de un registro de lenguaje pertinente al contexto comunicativo de aparición del texto (según el tipo de interlocutor), a la selección de un tipo de texto según los requerimientos de la situación de comunicación, etcétera.”¹⁴³

Entonces, se podría decir que dentro de las clases “no basta con producir texto, por muy pertinentes y diversificados que ellos sean, sino que es necesario aprender a producirlos”¹⁴⁴, y esto hace que tanto estudiantes como docentes propongan herramientas de evaluación y sistematización que puedan ser retomados por otros grupos de estudiantes en diversas situaciones comunicativas.

¹⁴³ MEN. Lineamientos curriculares: (1998). Castellana. Bogotá: MAGISTERIO. P.69

¹⁴⁴ ¹⁴⁴ JOLIBERT, Josette y grupo de docentes de Ecoen(2002). Formar Niños Productores de Textos. Santiago de Chile. Dolmen. P.15.

Lo anterior supone, que se deben abrir espacios dentro del aula de clase para escribir, pero no sólo lo narrativo, sino que se den la oportunidad de escribir la realidad.

En relación a los problemas de escritura, se puede identificar que las dos docentes indican una relación estrecha entre los problemas de pronunciación y escucha y la escritura, reiterando que escribir es transcribir o tomar un dictado, se plantea el proceso lecto escritor como un proceso mecánico de reproducción de códigos y no de producción de textos que establezcan relación entre lo vivido dentro del aula y la proyección que esto, debe tener en su entorno inmediato.

Se regulan los procesos de lectura a partir de supuestos médicos relacionados con la audición o inconvenientes de lateralidad y se complican, cuando estos dificultan la interpretación de la información, los conceptos y conocimientos que se comparten en el aula.

Se advierte, que dentro de las dificultades de producción textual se encuentra la poca interpretación, refiriéndose a que los estudiantes no saben cómo desarrollar un escrito, o en el hecho en el que se les pide un escrito, los estudiantes no entienden los pasos, ni las explicaciones, además de carecer de vocabulario.

Es claro aquí, que desde la perspectiva del docente se cuenta con una recepción de la experiencia de aula que dicta una regla general por nuestros días en la que se reconoce que existe una realidad ligada a la baja producción de textos por parte de los estudiantes, y que de forma obvia esto repercute en temas como la interpretación, a lo que se llamaría la mayor limitación para la interpretación del texto, es el hecho mismo de no contar con la actividad de producirlo de manera

cotidiana, y de esta manera, también se asocia la carencia de recursos lingüísticos en la elaboración de textos¹⁴⁵.

De otro lado, en relación a la pregunta de uso de medios de comunicación, ésta apunta a detectar si con relación a los recursos didácticos disponibles en la institución, los docentes hacen uso de ellos en sus aulas de clase, pero se dio paso a dos cosas: la primera, se presentó una confusión entre medios de comunicación y tecnología (para dar claridad al término “tecnología”, se dejó claro que el uso de medios de comunicación en el aula, no es sinónimo de emplear tecnologías en dicho escenario, sino que constituyen un recurso didáctico), y segundo, se diferencia entre medios de comunicación y fuentes de información.

Frente al primer aspecto, CABERO¹⁴⁶ menciona que es claro que en la actualidad se tiende a mezclar la comunicación con la tecnología atendiendo a la transversalidad de ésta última en todas las esferas del conocimiento, y aún más en el entorno educativo o del conocimiento.

Sin embargo, en este escenario educativo, se debe dejar claro a los docentes que los recursos con que cuenta la institución son medios para dinamizar el aula de clase, sin que ello signifique que son tecnología en el aula, y que dicha tecnología no constituye un medio de comunicación.

Por otro lado, para evitar la confusión, el uso de fuentes de información secundaria o terciaria tales como videos, revistas o noticias, son recursos didácticos que llevados al aula de clase permiten desarrollar acciones tendientes a la reflexión, a la construcción de ciertos conceptos o a la interpretación de una realidad determinada en un lapso de tiempos dado, tal y como al respecto comentaría

¹⁴⁵ MIGNOLO, Walter. *Teoría del texto e interpretación de textos*. Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Nacional Autónoma de México, 1986.

¹⁴⁶ CABERO ALMENARA, Julio. *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. McGraw-Hill, 2007.

MATEO¹⁴⁷, al decir que se deben construir nuevas formas, o formas alternativas para la construcción de una imagen mental de la realidad en los estudiantes, que no se trata de escribir y leer para interpretar, que también es válido ver y escuchar para llevar eso al texto que plasma una realidad.

En consonancia con las consideraciones anteriores, se hace necesario que el docente tenga claro los aspectos conceptuales entre tecnología, comunicación y fuentes de información, donde cada uno de ellos como elementos que pueden aportar a la dinamización del aula de clase¹⁴⁸. Asimismo, la didáctica de la escritura abre un espacio de amplias posibilidades para el maestro y para el estudiante, en el que el análisis de fuentes de información se convierte en una parte fundamental para motivar al logro de “leer”, puesto que en los temas de actualidad se encuentra una vasta información de la que tanto docente y estudiantes, se encuentran en contacto diariamente¹⁴⁹.

Frente a esto, LOMAS asiente al decir: “*El niño en la sociedad posindustrial vive y se desarrolla saturado de estímulos, atosigado por trozos de información generalmente fragmentaria y desintegrada...*”¹⁵⁰, es por ello que urge la necesidad de motivar desde la cotidianidad una perspectiva de proyección escrita que facilite su comunicación, no solo con su entorno inmediato, sino con los actores partícipes de su proceso de formación como estudiantes del CEREP.

¹⁴⁷ MATEO, Joan. Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 2007, vol. 25, no 2, p. 513-531.

¹⁴⁸ GIORDAN, André. ¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes. *Revista Investigación en la Escuela*, 1996, no 28, p. 7-22.

¹⁴⁹ REVUELTA, Francisco Ignacio. El poder educativo de los juegos online y de los videojuegos, un nuevo reto para la psicopedagogía en la sociedad de la información. *Theoria*, 2004, vol. 13, no 1.

¹⁵⁰ LOMAS, Carlos. (1999). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona: Ediciones Paidós. P.293.

CATEGORÍA: EL PROYECTO DE AULA EN EL QUEHACER DOCENTE

En esta parte, el análisis se encontró falencias en la descripción y la inclusión de la educación por proyectos dentro del aula de clase, configurada por la exigencia de tiempo y esfuerzos mancomunados que esto requiere. Los docentes son reacios a vincularse en una pedagogía de este tipo, porque dista mucho de un modelo monótono y conductista que desde la educación tradicional se maneja.

Los maestros entrevistados, describen ventajas y desventajas que permiten al proyecto de aula figurar como una buena propuesta, pero que al no contar con el conocimiento pleno de su manejo hacen que este no sea tomado en cuenta dentro del CEREP, ya que exige “que los niños que vienen a la escuela puedan trabajar en un lugar cargado de significado para ellos y puedan comprometerse con su propio aprendizaje (en lugar de soportar una enseñanza”¹⁵¹ y esto enmarca la diferenciación de estilos de aprendizaje y niveles muy variados de los procesos de asimilación y acomodación del aprendizaje y por ende de proyección desde la escritura de textos.

Entonces, un primer objetivo radica en el reto de proponer y desarrollar un trabajo que permita el conocimiento del proyecto de aula, la interacción de los estudiantes del grado 5 con él en miras a proyectar sus habilidades comunicativas de lectura y escritura en elementos significativos y que trasciendan en su contexto.

Es importante considerar desde la teoría del proyecto de aula, que ésta se concibe como la construcción colectiva del conocimiento, en la que se constituye el corazón de la política educativa, el núcleo para el fortalecimiento de la gestión escolar, y la real concreción de todas las acciones pedagógicas.

¹⁵¹ JOLIBERT, Josette y grupo de docentes de Ecoen(2002). Formar Niños Productores de Textos. Santiago de Chile. Dolmen. P.49.

En adición, el proyecto de aula es un instrumento de la enseñanza con enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículum, sustentándose en las necesidades de los estudiantes e intereses de la escuela y la comunidad , que tiene una aplicación práctica como herramienta para administrar el currículum, constituyéndose también en una forma de organizar sistemáticamente el aprendizaje y la enseñanza, involucrando directamente a los actores del proceso, integrando y correlacionando áreas del conocimiento, logrando que todos y cada uno se desenvuelvan adecuándose a lo planeado y ejecutado, los cuales son, sin duda la concreción del Proyecto Pedagógico, es decir, que los Proyectos de Aula son la consolidación de los objetivos de la pedagogía de la escuela, por tanto, deben ser dirigidos y orientados hacia el logro de las metas y objetivos institucionales.

En este sentido, las maestras del CEREP afirman que los proyectos de aula son una ruta metodológica compuesta por acciones estratégicas que se desarrollan con un fin de mejora determinado, por medio de actividades en las cuales el docente se convierte en un mediador.

Lo anterior refleja que las docentes tienen manejo ambiguo del concepto, sin embargo, es evidente que no han tenido un acercamiento directo con el desarrollo de un proyecto de aula y que no hablan sobre el producto final, ni sobre un proceso riguroso y sistemático que parte de una situación propia del contexto planteada generalmente por los mismos estudiantes y que son ellos quienes a partir de lo que su proceso educativo les pueda facilitar proponen las soluciones y las exploran hasta generar ese producto final que si no satisface su problemática, sirva como eslabón para lograr la solución.

Se deja de lado la importancia de que “en la medida en que se vive en un medio sobre el cual se puede actuar, en el cual se puede discutir con otros, decidir,

realizar, evaluar..., se crean las situaciones más favorables para el aprendizaje” y se continua con una mirada conductista de la educación.

Dada la tendencia actual de flexibilizar los currículos, aparece el proyecto de aula como “una estrategia que vincula los objetivos de la pedagogía activa, el cambio conceptual, la formación hacia la autonomía y la interacción docente alumno para la generación de conocimientos ” lo cual facilita para el CEREP y los estudiantes vinculados el acercamiento a un conocimiento significativo no solo de las realidades de su cotidianidad sino de los conceptos y aprendizajes que la escuela debe facilitarles.

Las maestras expresan que no han trabajado proyectos de aula e indican que no sabe pues al parecer actividades como la huerta o el reciclaje pueden ser proyectos, pero no existe una documentación anterior sobre ellos.

También afirma que en el área de español no ha tenido la posibilidad, reduce la aplicabilidad del proyecto de aula como tal a algo planteado por los demás, no visualiza las múltiples opciones que los proyectos de aula dan al trabajo dentro del salón de clases.

Es indispensable, el acercamiento de los docentes a la definición y construcción de proyectos de aula como herramientas de fortalecimiento institucional basados en la interdisciplinariedad y los aportes que esto genera para la proyección de un grupo, en este caso, además, porque la pedagogía por proyectos “permite vivir en una escuela inserta en la realidad, abierta sobre múltiples relaciones hacia el exterior: los niños trabajan aquí como en la realidad y tienen los medios para desarrollarse”

Algunas docentes niegan la participación en algún tipo de proyecto de aula, al tiempo que desconoce las fases del mismo, pero dice que podría ser muy constructivo para la cualificación de procesos de formación.

Las docentes coinciden en las ventajas y desventajas del proyecto de aula. Ellas indican que los estudiantes pueden llegar a mejorar grandes dificultades e incentivar su proceso académico.

En cuanto a las desventajas las maestras explican que, debido al poco tiempo, el desarrollo de un proyecto de aula se torna tedioso y agotador.

Lo anterior refleja que no existe un conocimiento profundo sobre el desarrollo del proyecto de aula, pues esta estrategia didáctica, precedida de un buen planteamiento, promueve un trabajo mancomunado, con sentido y generador de buenos resultados, que no sólo mejorarían la calidad de la educación como tal en el CEREP, sino que al igual que muchas de las teorías planteadas, facilitaría la comprensión por parte de los estudiantes de una educación desde la vida para la vida que les permite “hacerse cargo de la organización de la vida colectiva”.

Es necesario decir aquí en primer lugar, que resulta difícil plantearse de modo general y abstracto las ventajas o desventajas de este tipo de enseñanza. En segundo lugar, al analizar este tipo de enseñanza se suele fundamentar en modelos estereotipados y, en muchos casos, extremos.

En la práctica, ni la enseñanza tradicional que tiene como eje al profesor sigue funcionando conforme al método escolástico medieval ni las prácticas innovadoras basadas en el aprendizaje que tiene como eje al alumno son siempre exitosas.

Por tanto, el análisis de estas metodologías de enseñanza basada en proyectos de aula no se puede hacer fuera de contexto. Esto es, estas prácticas se han de analizar dentro del sistema educativo, el tipo de centro educativo, el nivel de

formación y sobre todo de compromiso de sus profesores, y las características biopsicosociales del estudiante, el cual inmerso en una sociedad, le coexisten virtudes y carencias, con sus respectivas dinámicas y exigencias educativas.

Como argumento a favor, los proyectos de aula desarrollan la autonomía de los alumnos, permite que se trabaje de forma cooperativa partiendo de los intereses de los estudiantes, y resultan ser bastante motivadoras sobre todo en niños. De igual forma, implica el desarrollo de las llamadas competencias básicas, lo que permite el uso de diferentes estrategias de aprendizaje.

Como desventaja se puede decir que exige un cambio de paradigma en la forma del pensar del docente, el cual probablemente, afectará la dinámica de una asignatura, o de todo un centro educativo, aspecto que puede ser de no muy buen recibo entre otros docentes, directivos e incluso padres de familia.

En adición, usualmente necesita para su desarrollo más tiempo del que se usa para actividades tradicionales de enseñanza dentro del periodo lectivo para lograr los mismos objetivos académicos.

Puede en un principio confundir a los alumnos, pero bajo una adecuada orientación de parte del docente seguramente los motivará al trabajo cooperativo.

6.1.3.2 Hallazgo: Entrevista a Docente. Para comenzar, me basta con citar las respuestas de las docentes para comenzar a preguntarme, y también para preguntarle al lector de este documento: ¿Estamos seguros de los que sabemos? ¿Enseñamos sobre la base de los que tenemos dudas? ¿Aclaremos el camino académico del estudiante con nuestro saber y quehacer? Estos interrogantes me surgen después de revisar las respuestas de mis colegas, que en forma variada, contienen aspectos muy cortos de argumento en la mayoría de los casos, tal vez debido a que uno con el tiempo se anquilosa en este trabajo, o se pierde el

entusiasmo o peor aún se logra una zona de confort de la que uno no se quiere mover.

Aquí las respuestas en general dicen:

EP1. La lectura es lo que nos ofrece información sobre algo que queremos saber, ya sea por hobbies o por índole general.

EP2. Lectura es interpretar ciertos textos escritos que nos dan.

EP1. Escribir es poder plasmar en el papel ideas, conocimientos que se han ido adquiriendo.

EP2. Es plasmar nuestras ideas en un texto.

EP1. Porque nos brinda aprendizaje, la lectura nos permite reforzar, recordar y abrir nuevas puertas de conocimientos.

EP2. Porque por medio de ella aprendemos a interpretar.

EP1. Es importante para poder recordar lo aprendido, para planear, para mejorar la redacción, para poder saber que lo que pienso es igual a lo que escribo.

EP2. Es importante porque por medio de la escritura nosotros plasmamos nuestras ideas o proyectos con base en las ideas iniciales. Podemos ver lo escrito para recordar lo leído.

Las categorías revisadas de procesos de lectura y escritura, didáctica de la escritura y proyecto de aula en el quehacer docente, manifiestan la necesidad de abordar en mis colegas una voz de actualización, de renovación permanente, pues sin dudar de su idoneidad, hay elementos clave que están en el olvido, o recursos y estrategias de aula para la enseñanza y el aprendizaje que está siendo relegados por la conducta mecanicista de algunos docentes.

Es cierto que en la institución se cuenta con pocos recursos pero no quiere decir esto que se acabe con ello la creatividad para sacar adelante propuestas innovadoras o por lo menos dinamizadoras del proceso formativo.

Al respecto recuerdo a POPPER, cuando mencionaba el tema de la responsabilidad intelectual, al decir:

¿Por qué creo que nosotros, los intelectuales, podemos ayudar? Sencillamente porque nosotros, los intelectuales, hemos hecho el más terrible daño durante miles de años. Los asesinatos en masa en nombre de una idea, de una doctrina, una teoría o una religión fueron obra nuestra, invención nuestra, de los intelectuales. Sólo con que consiguiésemos dejar de enfrentar a unos hombres con otros –a menudo con las mejores intenciones— ganaríamos mucho. Nadie puede decir que no podemos dejar de hacerlo.

Esta reflexión invita a que desde cada uno de los aspectos mencionados de las categorías arrojadas de la entrevista a docentes, queda el reto de seguir siendo maestros, de transformar el camino de otros para bien, pues como dijo POPPER, somos los intelectuales de la educación, aquellos que hacemos posible que las cosas buenas pasen en la vida de otros, por lo que es importante refrescar conceptos, acudir a estrategias que nunca hemos usado y evaluar constantemente nuestra labor docente, en aras de establecer un camino de mayor profesionalismo que e impacta directamente en la vida escolar, familiar y social de los estudiantes.

6.2 FASE 2: EJECUCIÓN

Objetivo Específico No 3: Determinar las características de un proyecto de aula que permita fortalecer la producción textual en los estudiantes de la institución educativa, a partir de la creación de la revista escolar. En relación a esta fase los anexos 1 al 33 contienen todos y cada uno de los aspectos relacionados con la ejecución, desarrollo y finalización del proyecto.

6.2.1 Instrumento: Diarios de Campo.

6.2.1.1 Análisis: Categorización de los Diarios de Campo.

FASE I: CONTEXTUALIZACIÓN		
CATEGORÍA: Presentación del proyecto de aula, para dar a conocer los objetivos, participantes, metodología y definir el producto final (revista escolar).		
Subcategorías / Desempeños	Descriptor	Análisis
Detonante (Ver anexos 1 y 29)	E1: “Podemos invitar al gobernador y al alcalde”.	JOLIBERT ¹⁵² elaboró una propuesta donde la pedagogía por proyectos es una forma de “organización del trabajo” del curso, con una intención determinada, en un contexto específico, a partir de las vivencias significativas de los alumnos. Se conocen con anticipación las metas, se organizan tiempos y materiales, el estudiante se autoevalúa y puede hacer una reflexión del trabajo de los demás.
Motivación de los estudiantes	E7: “Nadie sabe de nosotros”	El primer paso para explicar la propuesta del proyecto de aula, fue enamorar a los chicos de su propósito escritor, por medio de la significación en la elaboración de la revista escolar, así pues, en esta etapa se evidenció la relación entre la motivación de los protagonistas (estudiantes) y el aprendizaje significativo.

¹⁵² JOLIBERT, Josette. Formar niños productores de textos. Santiago de Chile: Dumen Ediciones. Octava Edición, 2002. p.25

<p>Revista escolar (Ver anexo 21)</p>	<p>E4: “Profesora podemos hacer historias, como un cuento, textos”.</p>	<p>Un motivo es una necesidad o deseo específico que activa al organismo y dirige la conducta hacia una meta. Todos los motivos son desencadenados por algún tipo de estímulo: una condición corporal, una señal en el ambiente, un sentimiento, etc. Cuando un estímulo induce una conducta dirigida a una meta, decimos que ha motivado a la persona¹⁵³.</p> <p>En la presentación de la propuesta, los estudiantes dieron ideas variadas, sin embargo, todos coincidieron en que la mejor forma de dar a conocer el colegio era por medio de la escritura, “hacer historias”, posteriormente, en un ambiente ameno y dialógico, se definió que la revista escolar sería la encargada de dar renombre al Centro Educativo Rural el Paulon.</p> <p>Con el trascurso de las primeras sesiones se da paso a la creatividad del estudiante deseoso de establecer una conexión entre la idea que el colegio sea reconocido por algo novedoso y el inicio de un trabajo alrededor de la revistas escolar como medio para alcanzar dicho propósito.</p> <p>Para BERGER y LUCKMANN¹⁵⁴, la socialización primaria “es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez”. De allí que se considere que es un proceso que está relacionado con los primeros años de vida de una persona y con las cosas que aprende del primer agente socializador, la familia, pues los integrantes que la conforman son las personas con las cuales el niño y la niña tienen un primer acercamiento a las relaciones sociales, a través de la interacción, el cariño y el cuidado.</p> <p>Ahora bien, como dicen BERGER y LUCKMANN: “Existen ciertamente buenos motivos para creer que sin esa adhesión emocional a los otros</p>
---	---	--

¹⁵³ MORRIS, C., MAISTO, A. Psicología. México: Pearson Educación, 2005.

¹⁵⁴ BERGER, Peter L., et al. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1968.

		<p>significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible”.</p> <p>Fruto de la socialización que el sujeto tiene con su primer agente socializador es que se lleva a cabo la adquisición del lenguaje y el reconocimiento de las formas de comunicación, dos aspectos fundamentales en la socialización ya que a través del lenguaje se logran comunicar los saberes, las inquietudes, las molestias, entre otras; por otra parte también se logra que los niños y las niñas tengan el conocimiento de que existen roles y que cada uno de estos cumple una función diferente, debido a que empiezan a notar que las acciones de la madre no son las mismas del padre, sin embargo es hasta la socialización secundaria que reconocen los roles específicos de la sociedad y que también tienen diferentes roles.</p> <p>Además, en la interacción con la familia y el ambiente escolar se adquiere las habilidades necesarias para conocer y apropiarse de las normas, valores, costumbres, comportamientos y conductas del contexto en el que está creciendo y desarrollándose, lo cual le va a permitir participar como miembro activo en su grupo social que le servirán durante toda su vida e irán teniendo algunas modificaciones en la medida que interactúe con otros agentes socializadores.</p> <p>En adición, LOMAS¹⁵⁵, concibe la educación como un aprendizaje de la comunicación que exige entender el aula como un escenario comunicativo (como una comunidad de habla, de lectura y de escritura) donde alumnos y alumnas cooperan en la construcción del sentido y donde se crean y se recrean textos de la más diversa índole e intención.</p>
--	--	---

¹⁵⁵ LOMAS, Carlos, et al. *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. 2002.

<p>Aprendizaje cooperativo (Ver anexos 22, 25 y 28)</p>	<p>E12: “Hay que compartir”, E5: “no hay que pelear”, E9: “con envidia el trabajo se hace más difícil”.</p>	<p>El aprendizaje cooperativo es una estrategia pedagógica que tiene como objetivo promover el trabajo en grupo de los estudiantes, para que puedan alcanzar un objetivo común, que no solamente beneficie a cada miembro del grupo en particular, sino que también sea valioso para el grupo en general.¹⁵⁶ Esta estrategia permite optimizar el aprendizaje de todos los alumnos, a la vez que favorece las relaciones entre ellos y la valoración de la diversidad.</p> <p>Antes de iniciar con el desarrollo del proyecto, los estudiantes conocieron la forma de trabajo cooperativo. Asimismo, se conformaron los equipos y se asignaron los roles a cada integrante. La impresión de los chicos frente a esta idea fue bastante buena, pues todos se comprometieron con la colaboración mutua y el cumplimiento de su función personal.</p> <p>En la construcción del primer borrador y en la autoevaluación del mismo, los protagonistas de este proceso escritor, hallaron un grado de dificultad diferente las demás actividades académicas, no obstante, su respuesta frente a este evidente reto, fue seguir todas las instrucciones dadas y trabajar en equipo para mejorar las falencias grupales e individuales.</p> <p>Leer y escribir no son sólo herramientas para comunicar conocimiento especializado. También sirven para construir el conocimiento, para ampliar y profundizar una disciplina, tal como lo menciona CASSANY, que estos procesos se vale no solo para conocer, sino para crear conocimiento por medio de estas herramientas que facilitan la identidad personal y profesional de la academia para lograr un reconocimiento en la comunidad del saber.</p>
---	---	---

¹⁵⁶ JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; HOLUBEC, Edythe Johnson. El aprendizaje cooperativo en el aula. 1999.

<p>Producción de borradores (Ver anexo 5, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 22, 25, 30, 32, 33)</p>	<p>E20: “Profe, esto no es tan fácil como inventar un cuento”.</p> <p>E14: “Nosotros mismos debemos escribir y si no sabemos escribir le decimos a un amigo”.</p>	<p>CASSANY explica que los procesos de lectura y escritura no solo logran que el estudiante conozca, también perfeccionan su habilidad creadora y promueven la creación de identidad individual y colectiva. Con lo anterior, se puede evidenciar que la primera fase logró que los chicos vieran la escritura como una oportunidad, una ocasión para dar a conocer la realidad de nuestra institución educativa.</p> <p>En adición, los trabajos a propósito de la escritura han desarrollado dos enfoques diferentes, que corresponden a dos dimensiones de la expresión escrita: a) centrado en el proceso. Se considera de tipo psicológico y, en concreto, de orientación cognitiva. Su objetivo refiere en detectar las habilidades cognitivas que supuestamente desarrolla el alumno, al expresarse por escrito y, b) centrado en el producto. Su carácter implica lo lingüístico, por cuanto su objetivo es analizar las estructuras textuales y las características formales del texto, caso del presente estudio¹⁵⁷.</p> <p>Usualmente, desde un punto de vista mecanicista se considera que los estudiantes inexpertos no desarrollan procesos cognitivos ni adoptan estrategias adecuadas para responder a las exigencias de la composición escrita. En otras palabras, no son capaces de coordinar los diversos pasos y habilidades que se requieren para escribir bien¹⁵⁸.</p> <p>Sin embargo, el contexto teórico de esta investigación plantea algo totalmente diferente, donde el estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. Dicho de otro modo, la estructura de los conocimientos</p>
--	---	--

¹⁵⁷ JOLIBERT, Josette. Formar niños productores de textos. Santiago de Chile: Domes Ediciones. Octava Edición, 2002. p.25.

¹⁵⁸ GRAHAM, MP Estrategias de aprendizaje de idiomas: lo que todo maestro debe saber. Rebecca L. Oxford. *TESOL Quarterly*, 1993, vol. 27, no 1, p. 121-122.

Aprendizaje	E9: “Tenemos que	<p>previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y estos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos del presente¹⁵⁹.</p> <p>Además, el aprendizaje significativo ocurre cuando la información nueva se conecta con un concepto relevante ya existente en la estructura cognitiva (esto implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que las ideas, conceptos o proposiciones relevantes ya existentes en la estructura cognitiva del educando sean claras y estén disponibles —para que funcionen como un punto de anclaje de las primeras). A su vez, el nuevo conocimiento transforma la estructura cognoscitiva, potenciando los esquemas cognitivos que posibilitan la adquisición de nuevos conocimientos.</p> <p>Este aprendizaje consiste en la combinación de los conocimientos previos que tiene el individuo con los conocimientos nuevos que va adquiriendo. Estos dos al relacionarse, forman una conexión. Por ejemplo, los procesos de reflexión y construcción de ideas permiten contrastar las ideas propias expuestas con las de otros y revisar, al mismo tiempo, su coherencia y lógica, cuestionando su adecuación para explicar los fenómenos.</p> <p>Estos procesos fomentan el cambio conceptual y permiten el desarrollo en el sujeto, esto es, el aprendizaje significativo¹⁶⁰.</p> <p>A manera de ilustración, FINK¹⁶¹ elaboró una nueva taxonomía de aprendizaje significativo que ofrece a los profesores un conjunto de</p>
-------------	------------------	--

¹⁵⁹ AUSUBEL, David P.; NOVAK, J. Y. H. H.; HANESIAN, Helen. Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 1976, p. 53-106.

¹⁶⁰ ROMERO ARIZA, Marta; QUESADA ARMENTEROS, Antonio. Nuevas tecnologías y aprendizaje significativo de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 2014, vol. 32, no 1, p. 0101-115.

significativo	aprender a escribir”.	<p>términos para formular objetivos de aprendizaje para sus cursos, la cual está orientada a profesores e instituciones que deseen proporcionar una educación centrada en el aprendizaje. Esta taxonomía va más allá comprender y recordar e incluso más allá del aprendizaje de la aplicación.</p> <p>Además, el aprendizaje significativo de acuerdo con la práctica docente se manifiesta de diferentes maneras y conforme al contexto del alumno, a los tipos de experiencias de cada uno y a la forma en que las relacione.</p>
---------------	-----------------------	--

FASE II: EJECUCIÓN		
CATEGORÍA: Creación formal de la revista escolar con base en el encuentro con expertos en el tema.		
Subcategorías / Desempeños	Descriptor	Análisis
Encuentros con expertos. (Ver anexo 9, 25, 31)	Construcción de las tablas CQA.	<p>De acuerdo con GONZÁLEZ¹⁶², el prefijo griego meta que compone la palabra metacognición significa “posterior a” o “que acompaña a”. Por esta razón, la metacognición se refiere a un proceso que sigue a la cognición. Debido a su complejidad, cuando se habla de esta, se sugiere diferenciar entre lo que es cognitivo y lo que es metacognitivo.</p> <p>Para BROWN¹⁶³, mientras lo primero se refiere a un término para agrupar diversos procesos o mecanismos internos (adquirir, aplicar, crear, almacenar, transformar, evaluar y utilizar la información), la metacognición</p>

¹⁶¹ FINK, L. Dee. Una guía auto-dirigida al diseño de cursos para el aprendizaje significativo. *Documento disponible en: http://www.deefinkandassociates.com/Spanish_SelfDirectedGuide.pdf*, 2008.

¹⁶² GONZÁLEZ, Fredy, et al. Procesos cognitivos y metacognitivos que activan los estudiantes universitarios venezolanos cuando resuelven problemas matemáticos. *Postgrado UC Valencia–Venezuela*, 1997.

¹⁶³ BROWN, Ann L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. *Metacognition, motivation, and understanding*, 1987, p. 65-116.

<p>Producción de borradores</p>	<p>Escritura de borradores y texto final.</p>	<p>involucra operaciones o estrategias de autorregulación, como la planeación de la tarea, la supervisión de los procesos cognitivos que se activan durante la realización de dicha tarea y la evaluación de los resultados.</p> <p>En ese sentido, la fase de ejecución se realizó por medio de dos ejes principales, el primero relacionado con el desarrollo de las tablas CQA, en donde los chicos tuvieron la oportunidad de contraponer los conocimientos previos (C), con lo que deseaban aprender (Q) y con lo que aprendieron después de los encuentros (A). El segundo, configurado en la escritura de los diferentes borradores, hasta llegar al texto final.</p> <p>La construcción de las tablas CQA se puede definir como el fundamento principal, para enseñar y/o afianzar la recolección de información de los estudiantes. Si bien es cierto que durante la creación de la revista escolar, los niños tuvieron acompañamiento directo de parte de la docente, también es verdad, que se hizo necesario encontrar información de primera mano, para una óptima creación de textos expositivos.</p> <p>El segundo eje de la etapa de ejecución, fue el proceso de creación textual, aquí los estudiantes tuvieron una mirada diferente hacia la escritura, caracterizada por la rigurosidad en el tiempo dedicado y las constantes revisiones con miras a mejorar. Así bien, los niños lograron ver en la reescritura, una oportunidad de mejora, pues poco a poco se hicieron conscientes de la importancia de la autoevaluación, revisión y corrección de sus producciones escritas.</p> <p>El proceso de escritura consiste en una serie de pasos que normalmente se siguen para escribir, ya sea un ensayo, un cuento, un poema, una</p>
---------------------------------	---	--

<p>Papel mediador del docente</p>	<p>“Español, porque puedo aprender a leer y a responder muy bien”</p> <p>“Hacer actividades que hacen en otros colegios”</p>	<p>carta, un aviso publicitario; al utilizarlo se mejora el producto final. Para el escritor profesional esto significa aumentar sus ventas; para el estudiante es la manera de entender con mayor claridad un tema, de organizar mejor sus pensamientos y de obtener mejores evaluaciones o puntajes en los trabajos escritos del colegio¹⁶⁴.</p> <p>Hay que admitir que en casos muy raros se escribe un texto perfecto al primer intento. La historia reporta casos de esos y en la mayoría de ellos los escritos fueron realizados en circunstancias emocionales muy traumáticas.</p> <p>CARLOS LOMAS en su libro: “<i>El aprendizaje de la comunicación en las aulas</i>”¹⁶⁵, en un apartado habla sobre la competencia comunicativa en la educación y afirma que quienes enseñan en las aulas de la educación obligatoria deben estar en constante acuerdo cuando hablan o escriben sobre los objetivos comunicativos-lingüísticos de sus estudiantes.</p> <p>Además, la interacción de los individuos en su ambiente natural es fundamental en la construcción de aprendizajes, a lo que VIGOTSKY ha resaltado sobre la importancia de la interacción social en el aprendizaje; en sus postulados da especial relevancia a la manera cómo los individuos desarrollan sus procesos mentales, y cómo estos se mediatizan en el entorno a través de los signos, las herramientas, o los diferentes conceptos; elementos que combinados orientan la actividad psicológica humana y facilitan el desarrollo de los procesos superiores del</p>
-----------------------------------	--	--

¹⁶⁴ CASSANY, Daniel; COMAS, Pepa. *Describir el escribir*. Paidós. Argentina, 1989.

¹⁶⁵ LOMAS, Carlos, et al. *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. 2002.

		<p>pensamiento - atención, memoria, lenguaje, etc.</p> <p>Desde los planteamientos de VIGOTSKY¹⁶⁶ el estudiante cumple un papel activo en la construcción del conocimiento, al cual se llega a través de diferentes medios a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prácticas educativas que motivan la reflexión, la crítica y la participación. • Estrategias que utilizan los estudiantes para desarrollar una tarea. • Estrategias propuestas por los docentes para guiar a los estudiantes a realizar actividades de forma autónoma. • Planteamiento de diferentes tipos de tareas y la intencionalidad de las mismas <p>En este sentido, SERRANO y PONS¹⁶⁷, plantean que la concepción constructivista nos presenta el aprendizaje académico como el resultado de un complejo proceso relacional establecido en torno a tres elementos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El aprendizaje sucede como el resultado de las interacciones con el contexto 2. Los estímulos para aprender provienen de los conflictos cognitivos 3. El conocimiento se da socialmente mediante formas de poner a prueba las representaciones propias con las de los demás <p>Así pues, en esta investigación el papel mediador de la docente cobra vigencia desde los postulados constructivistas mencionados, toda vez que a la actividad reflexiva del niño se da respuesta mediante la práctica de</p>
--	--	---

¹⁶⁶ VYGOTSKY, L. S. Emotions and their development in childhood. *The collected works of LS Vygotsky*, 1987, vol. 1, p. 325-338.

¹⁶⁷ SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO, José Manuel; PONS PARRA, Rosa María. La concepción constructivista de la instrucción: Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 2008, vol. 13, no 38, p. 681-712.

<p>Aprendizaje significativo</p>	<p>¿Cuál es mi clase favorita y por qué?</p> <p>“Español, porque puedo aprender a leer y a responder muy bien”</p> <p>“Español, porque aprendo a comprender, a leer, a</p>	<p>aula, en la experiencia del proceso mismo, y no como resultado de una instrucción¹⁶⁸.</p> <p>Lo anterior en consonancia con lo dispuesto por IBÁÑEZ-BERNAL¹⁶⁹, quien sostiene que: “la aproximación sociocultural a los procesos de enseñanza y aprendizaje representa una nueva visión ontológica y epistemológica, en el sentido de que plantea que aprender no es un proceso de transmisión-recepción, sino de construcción mediada de significados, donde esa construcción mediada involucra a los tres elementos ya mencionados - los estudiantes, los contenidos y el profesor.</p> <p>Del aprendizaje por descubrimiento descrito por JEROME BRUNER¹⁷⁰, este autor desarrolla una teoría constructivista en la que “<i>El aprender es un proceso activo, social en el cual los estudiantes construyen nuevas ideas o los conceptos basados en conocimiento actual</i>”.</p> <p>Bajo esta premisa nos apoyamos para explicar porque es importante que los estudiantes junto con las licenciadas en formación establezcan diálogos activos en los que el descubrimiento a través de la participación activa, sirva para integrar experiencias en sus estructuras cognitivas existentes¹⁷¹.</p> <p>La idea de este teórico, nos invita a plantear situaciones que estimulen a</p>
----------------------------------	--	--

¹⁶⁸ SAVERY, John R.; DUFFY, Thomas M. Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational technology*, 1995, vol. 35, no 5, p. 31-38.

¹⁶⁹ IBÁÑEZ BERNAL, Carlos. Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 2007, vol. 12, no 32.

¹⁷⁰ BRUNER, Jerome. Aprendizaje por descubrimiento. *NYE U: Iberia*, 2011.

¹⁷¹ RUIZ, A. Barrón. Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 1993, vol. 11, no 1, p. 3-11.

Aprendizaje cooperativo	<p>hacer más actividades y a aprender cuentos, fábulas y acertijos”</p> <p>“Español porque la lectura y cuando leemos”</p> <p>“Compartir cosas juntos, cosas bonitas”</p> <p>“Hacer cosas</p>	<p>los estudiantes el gusto por la escritura mediante la transferencia de conocimientos, en la que el alumno es el protagonista, ya que debe ser él quien debe originar hipótesis y tomar decisiones sobre su progreso durante la composición escrita. Vale la pena aclarar que en este punto también interviene la colaboración de sus compañeros de clase, en su papel de jueces, y el maestro de práctica como motivador¹⁷².</p> <p>Por tanto, el aprendizaje por descubrimiento de BRUNER, busca fomentar en el estudiante el pensamiento creativo y crítico de la mano de la motivación y la confianza en sí mismo, para ello utiliza la reflexión como un espacio para replantear la dirección de sus procesos y de este modo poder avanzar hacia el cumplimiento de los objetivos.</p> <p>Los alumnos deben estar dispuestos a aprender y a explorar alternativas sobre los obstáculos que se presenten durante su proceso de composición escrita para que se optimice el conocimiento que se está adquiriendo.</p> <p>El hecho de que las tareas sean cooperativas permite el pleno ejercicio de las competencias ciudadanas, tales como, la toma de perspectiva, la meta-cognición, la empatía, la escucha activa, la asertividad, la argumentación y el manejo constructivo de conflictos las cuales se pretenden combinar para ejercer un trabajo de composición escrita en la</p>
-------------------------	---	--

¹⁷² CÁLCIZ, ALEJANDRA BARO. Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 2011.

	<p>diferentes”</p> <p>“Aprender y divertirnos”</p> <p>“Hacer actividades que hacen en otros colegios”</p> <p>“Trabajar en grupo”</p>	<p>tarea evaluativa, pues una opción que ayuda a elevar las expectativas cognitivas de los estudiantes¹⁷³.</p> <p>De este modo, se considera el aula como el lugar en donde se realiza una parte importante del aprendizaje cooperativo, éste es el espacio en el que se establecen relaciones saludables entre alumnos y una participación consciente de opinión y de aprendizajes significativos en relación con la sana convivencia, la reflexión, el dialogo y la crítica.</p> <p>Es imposible contener las expresiones de los niños, no hay nada más sincero que sus voces, por tanto, la pretensión de hacer cosas distintas y de trabajar en grupo, fue un elemento crucial en el desarrollo de este proyecto de aula. Al respecto, BREDEHOFT ¹⁷⁴ menciona que en los años 80 la enseñanza centrada en el alumno despertó un interés renovado en los trabajos de grupo y siguiendo la misma onda el aprendizaje cooperativo empezó a difundirse en las clases. Esta propuesta metodológica abraza la visión social y colaborativa del aprendizaje y hace del grupo el protagonista de la didáctica. Gracias a la comunicación que la convivencia social conlleva naturalmente la interacción entre estudiantes destaca como resorte específico de este enfoque didáctico y por ende su aplicación en el aula de clase de Español.</p> <p>Las sesiones de trabajo evidenciaron un progreso paulatino y firme en el trabajo cooperativo y en el aprendizaje derivado de éste, en el cual se dio especial atención a como entre cada uno de ellos se expresaban con palabras de apoyo y comprensión, que aunque no es el objeto de este proyecto, se hace necesario anotar con atención el progreso en este</p>
--	--	---

¹⁷³ JOHNSON, D. Cap. 1. El concepto de aprendizaje cooperativo” y “Cap. 9 La puesta en práctica de la clase cooperativa. *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires, Paidós, 1999, p. 13-30.

¹⁷⁴ BREDEHOFT, David J. Controversias cooperativas en el aula. *College Teaching* , 1991, vol. 39, no 3, p. 122-125.

<p>Revista escolar</p>	<p>“A otros colegios los conocen por sus reconocimientos, por cosas que los estudiantes hacen en el colegio, pero a nosotros no nos conoce nadie”</p> <p>“Si nadie nos conoce nada van a saber de nosotros, pero si llegaran a saber de nosotros podríamos lograr que nos presten atención”</p> <p>“Que el gobierno no nos ayuda y no conocen nuestra institución, no saben dónde estamos ubicados”</p> <p>“Nadie sabe de nosotros”</p>	<p>entendimiento mutuo, parte integral de la formación con calidad.</p> <p>El proyecto de aula:” ESCRIBAMOS NUESTRA HISTORIA” se basó en las competencias para el área del lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (MEN), específicamente las que se describen en eje de producción textual. El proyecto ha basado sus planteamientos a partir de los resultados encontrados en la prueba diagnóstica, el test de gustos y disgustos realizada a los estudiantes del grado del Centro Educativo Rural El Paulòn donde surge la necesidad de dar a conocer esta por medio de la escritura de textos expositivos, que tendrá como tendrá como producto la creación de una revista escolar.</p> <p>La revista se organiza en seis secciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Sección de historia. 8. Sección cultural. 9. Sección de farándula. 10. Sección ecológica. 11. Sección deportiva 12. Sección social <p>La construcción del documento final luego de una serie de orientaciones mediadas por el docente, de los temas expuestos por expertos, del trabajo cooperativo y aprendizaje significativo realizado por los estudiantes, junto a la motivación al logro de un propósito común de llevar a la institución a alcanzar un reconocimiento público por destacarse en un aspecto</p>
------------------------	---	--

		<p>relevante de la educación, da como resultado todo un proceso de enseñanza y aprendizaje que permitió la consolidación del trabajo didáctico en el aula de clase, y la cristalización de los deseos de los estudiantes.</p> <p>En este sentido, NAVARRO ¹⁷⁵ asiste al decir que la elaboración de una revista escolar es, sin duda, una de las experiencias más globalizadoras que la utilización didáctica hace en la actualidad en las aulas, y pone en manos de los docentes una herramienta, que en su proceso de gestión supone la puesta en marcha de un complicado engranaje investigativo, donde el proceso reflexivo, significativo y cooperativo tienen tanta o más importancia que el producto final.</p>
--	--	---

FASE III: EVALUACIÓN

CATEGORÍA: Evaluación del desarrollo y producto final del proyecto de aula, a través de conocer el impacto del trabajo y producto final realizado con los estudiantes teniendo en cuenta la propuesta de Jolibert y Sraiki.

Subcategorías / Desempeños	Descriptor	Análisis
Evaluación (Ver anexo 21, 25)	Producción escrita Convivencia en el aula	CERDA ¹⁷⁶ indica que todo proyecto de trabajo en el aula se inicia con un problema, ello significa que se debe ser hábil para transformar e identificar las situaciones que hacen parte de una problemática general y específica con el objetivo visualizar claramente la cuestión, que obstaculiza algunos

¹⁷⁵ NAVARRO, Pilar Pérez. La construcción de una revista escolar: "La rosa de papel". *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 1999, no 12, p. 126-130.

¹⁷⁶ Cerda, Hugo. El proyecto de Aula. Bogotá: Magisterio. 2001. Seminario configuraciones didácticas: los proyectos de aula. Maestría en Educación. Universidad Industrial de Santander, 2017.

	<p>Proyecto de aula</p> <p>Grupo focal</p>	<p>procesos de enseñanza y aprendizaje en el salón de clase.</p> <p>Por esta razón, los proyectos de trabajo constituyen un planteamiento sobre el conocimiento escolar, vinculado a una concepción en la que se da importancia no sólo a la adquisición de estrategias cognitivas de orden superior, sino al papel del estudiante como responsable de su propio aprendizaje en relación con un replanteamiento del saber escolar. Esto supone aprender a investigar un tema desde un enfoque relacional que une ideas claves y metodologías de diferente disciplina.</p> <p>En la etapa final del proyecto, se realizó un gran lanzamiento de la revista Cerepaulista y posteriormente, una evaluación mancomunada del trabajo realizado. Así pues, se pudo concluir que los estudiantes tuvieron una gran oportunidad de aprender por medio de un enfoque distinto y sus padres reiteraron que los niños estuvieron emocionados durante la creación textual, muchos de ellos con metas claras de escritura para su próximo año escolar.</p> <p>JOLIBERT y SRAIKI¹⁷⁷ mencionan que en las aulas de clase, por lo general en los primeros años prevalece una cierta preferencia por la enseñanza formal-lingüística de la lengua escrita, que se concentra en la adquisición de grafemas, fonemas, categorías gramaticales y semánticas mediante ejercicios motrices como las planas, el decorado de sellos, el copiado y la transcripción. Aunque desde hace más de veinte años se han venido trabajando distintas perspectivas en torno a la escritura como un proceso cultural, social y cognoscitivo para la vida, la resistencia de las concepciones tradicionales persiste, contraponiéndose a las verdaderas necesidades del contexto social.</p>
--	--	---

¹⁷⁷ SRAÏKI, Christine; JOLIBERT, Josette. *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Ediciones Manantial, 2009.

		<p>En este sentido, vale destacar que el presente proyecto de aula finaliza con un producto resultado de un ejercicio innovador desde la perspectiva de la lengua castellana, y rompiendo con el enfoque tradicional mencionado anteriormente por JOLIBERT y SRAIKI.</p> <p>En adición, se puede decir que no sólo se favoreció los procesos de escritura en los niños, sino que en el grupo focal se apreciaron las posturas y reflexiones de los estudiantes acerca de lo importante para su vida personal y en el afianzamiento de las relaciones de amistad entre ellos, en el logro de un propósito común.</p> <p>Frente a ello, formar niños productores de textos en un ambiente de cooperación y colaboración, genera situaciones de comunicación y convivencia, a lo que JOLIBERT se referiría diciendo que la producción textual en los estudiantes es en sentido estricto generadora de situaciones de comunicación, en las que se está comprendiendo un enfoque comunicativo, que atiende aspectos relacionados con la enunciación que deberá estar implícito en la escritura, el papel del enunciador, enunciatario, contenido del escrito, objetivos y desafíos de la actividad de escritura, de la mano de la incorporación de aspectos individuales y colectivos, en los que no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas, sino de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir el mundo.</p>
--	--	--

6.2.1.2 Hallazgo: Diarios de Campo. Para reflexionar sobre los diarios de campo, comienzo por decir que durante el proceso existen acciones que de parte de los estudiantes dejan mucha alegría, y de mi parte como mediadora mucha satisfacción.

Para iniciar con la fase de contextualización, pude constatar una gran atención por parte de los estudiantes y participación en la solución de las preguntas durante todas las sesiones de trabajo. Asimismo, los chicos no tuvieron inconveniente con que las sesiones fueran grabadas. Los estudiantes observaron seis videos de eventos culturales en colegios reconocidos de Bucaramanga y su área metropolitana, todos mostraron interés ante las actividades realizadas allí. En la lectura de la noticia acerca de las actividades ambientales de colegios públicos y privados.

A partir de esto, nació la que creo es la serie de expresiones más relevantes dentro de este trabajo, y la que dieron origen a la mejor motivación que yo haya visto en unos estudiantes, así:

¿Qué podemos hacer para mejorar la Institución Educativa?

E5: “Que no tenemos que botar la basura al piso”

E7: “Sembrar árboles y más plantas de otros colores”

E11: “Salir e ir a los centros comerciales y a los señores comentarles dónde queda la Institución y darles el número”

E13: “Que el gobierno nos ayude y nos regalen lo que necesitamos y sepan dónde estamos ubicados”

VE¹⁷⁸: “Darnos a conocer”

VE: “Salir en internet”

VE: “Salir en el periódico”

¹⁷⁸ VE: Varios Estudiantes

TE: “Que nos conozcan y seamos reconocidos por algo en todos lados”

Esto hizo que tuviéramos que responder a la inquietud y necesidad detectada por los niños, por lo que se dio paso a la propuesta de la revista escolar, donde los niños se mostraron emocionados en la creación de una revista y propusieron dar a conocer la revista a nivel institucional y regional, uno de ellos dijo:

E14: “podemos invitar al gobernador y al alcalde”

Otro indicó:

E20: “profesora podemos hacer historias, como un cuento, textos”

Alguien propuso:

E22: “invitemos al canal TRO”.

En general todos querían dar a conocer nuestra institución, y por eso la propuesta se estructuró y se llevó a cabo, pues durante la actividad “detonante” se evidenció un claro aprendizaje acerca de las formas de dar a conocer una institución y sus eventos culturales, asimismo, debido a la participación de los estudiantes y a la espontaneidad de los mismos, se realizó una charla amena, en la cual se respetó la palabra de los demás y surgieron ideas variadas.

En el desarrollo de la actividad se observó que los chicos tienen dificultades para leer en voz alta, pues en el momento de realizar la lectura de una noticia, solo un estudiante logró guiarla de manera correcta, leyendo de corrido y con buena entonación.

En esta sesión fue primordial que cuestionara constantemente a los estudiantes, para motivar su participación en la generación de ideas frente al desarrollo del proyecto de aula.

Los estudiantes expresaron abiertamente la necesidad de reconocimiento que requiere el Centro Educativo Rural el Paulón, mediante la publicación de sus principales características y actividades representativas; en el caso de este proyecto de aula, con la creación de una revista escolar, donde mi guía constante, logró el óptimo desarrollo de la clase y generó un ambiente propicio para las opiniones variadas de los chicos y la reflexión frente a los videos vistos y cuestionario realizado.

En cuanto al trabajo cooperativo, la presentación de videos hizo que desde un comienzo se establecieran parámetros, pues los estudiantes se mostraron alegres frente la propuesta, sonrieron constantemente y estuvieron atentos al material audiovisual. Asimismo, al terminar de observar los cortometrajes los niños opinaron que:

VE: “hay que compartir”

VE: “no hay que pelear”

VE: “con envidia el trabajo se hace más difícil”

VE: “debemos trabajar en grupo”

VE: “muchas cabezas piensan más que una sola”

Luego, en la realización del juego de apareamiento, los niños participaron de buena manera y mantuvieron la organización, aunque requirieron de una explicación minuciosa para jugar asertivamente. En cuanto a la búsqueda, creación y/o elección del nombre, logo y lema de cada equipo, lo chicos parecían cansados y desmotivados, así que, realicé un acompañamiento minucioso a cada

equipo, descubriendo que muchos de ellos no tenían claridad frente a los que debían realizar. A pesar de las dificultades, todos los grupos realizan el ejercicio.

Los estudiantes se organizaron por grupo de trabajo y en consenso buscaron un nombre, logo y lema que los caracterizará durante todo el proceso del proyecto, en los grupos se asignaron los roles según sus capacidades teniendo cuenta:

- ✓ Monitor: líder
- ✓ Relator o secretario: escribe y expone los resultados.
- ✓ Investigador veloz: realiza exploraciones y reconocimientos en poco tiempo.
- ✓ Administrador del tiempo: vigila y regula el tiempo.
- ✓ Encargado de los materiales: recibe y organiza el material.

En esta etapa se utilizaron hojas de papel y lapiceros de colores que motivo mucho a los niños, toda vez, que no sólo las herramientas tecnológicas y los videos brindan una motivación, a veces las cosas sencillas son muy eficaces.

Durante el desarrollo de las sesiones los estudiantes conocieron acerca de los conceptos principales del trabajo cooperativo, teniendo en cuenta que la revista se dividió en seis secciones, desarrolladas por grupos de cinco estudiantes, en donde el trabajo, como ellos mismos lo notaron, se debía realizar por medio de valores como el respeto, la unidad, el liderazgo, el diálogo, entre otros; así como la responsabilidad en cada uno de los roles asignados. En el desarrollo de la actividad se observó que los chicos presentan actitud de pereza en el momento de crear y escribir, sin embargo, tal vez debido a su edad, los estudiantes cumplen con todo lo propuesto.

Cuando se habló del tema de los borradores del texto expositivo, los estudiantes, durante el primer borrador en especial, mostraron poca concentración y escasa seriedad, realizando este ejercicio sin profundizar en el tema, no obstante, esta

actitud fue comprensible, debido al mínimo conocimiento que ellos tenían en cuanto a la creación de textos expositivos.

Las actividades lograron que los estudiantes se concientizaran de que escribir es un trabajo minucioso y que cada tipo de texto posee características estructurales diferentes, alguno de ellos anotó:

E28: “profe, esto no es tan fácil como inventar un cuento”

A la par con la elaboración de los borradores se dio el uso de la rejilla de evaluación, donde el principal aprendizaje obtenido fue el acercamiento hacia las principales características de la buena producción textual, en el que los estudiantes permiten que se les guíe en las correcciones y reconocen fácilmente las falencias que presentan en el ejercicio escritor.

Así pues, entre la construcción de los textos escritos (en relación a cada una de las secciones que componen la revista, tal y como se comentó en la sección de análisis del presente instrumento), los estudiantes identificaron las secciones de la revista, las características y le colocaron el nombre a cada una. En algunos momentos, como docente tuve que hacer algunos llamados de atención para que los estudiantes centraran la atención y se desarrollara la actividad.

Las sesiones vinculadas a este aspecto las desarrolle mediante guía y mediación en una interacción de preguntas y respuestas con los chicos, a fin de que se pudiera dar claridad suficiente al desarrollo de las temáticas.

Por otro lado, en cuanto a los encuentros con expertos, se logró que los estudiantes conocieran datos principales sobre cada tema visto, tales como: “La historia de mi colegio”, “La semana cultural”, “Nuestra directora”, “Nuestra Flora”, “Programa recreación”, y “Nuestros grupos y docentes”.

La relación estudiante-docente poca, pues en cada sesión los estudiantes tuvieron la oportunidad de recolectar información de primera mano, mediante una especie de entrevista con cada uno de los expertos.

Posteriormente, cuando se sortearon las sesiones de expertos se procedió a la construcción del borrador final previo al taller de coherencia y cohesión, en el que los niños evidenciaron algo de confusión, pero después todo les quedó claro. No obstante, al relacionarlos con la creación de oraciones y párrafos asertivos, los estudiantes apropiaron dichas nociones. Al realizar la actividad específica de creación de párrafos, los niños mostraron organización y participación, reconociendo ideas como:

VE: “profe ese párrafo está desordenado y no tiene sentido”

VE: “al leer párrafos desordenados, nos perdemos y no entendemos”

VE: “profe eso no tiene coherencia, no entendemos lo que se dice”

Los estudiantes se mostraron atentos frente a las apreciaciones finales, pues en esta oportunidad se aclaró que se realizaría la escritura del texto final, por lo cual, los niños se notaron ansiosos, pues se acercaba el gran lanzamiento de su revista escolar. Además, durante la escritura del texto final, los niños se mostraron responsables, realizando su trabajo mediado, sin dejar de lado la cooperación con sus compañeros.

A manera de conclusión puedo decir que la experiencia fue enriquecedora para mí como docente y dinamizadora para el aula de clase, e inolvidable para los niños que participaron en ella, donde vale la pena destacar que el apoyo de los padres de familia para dar a conocer la versión final de la revista y la colaboración de docentes y otros miembros de la institución educativa, hicieron posible la cristalización de la revista como producto institucional en la mano y obra de los niños del grado quinto del CEREP.

6.3 FASE 3: EVALUACIÓN.

6.3.1 Instrumento: Grupo Focal.

6.3.1.1 Análisis: Grupo Focal.

Desde lo conceptual

En la etapa final del proyecto, se realizó un gran lanzamiento de la revista Cerepaulista y posteriormente, una evaluación mancomunada del trabajo realizado. Así pues, se pudo concluir que los estudiantes tuvieron una gran oportunidad de aprender por medio de un enfoque distinto y sus padres reiteraron que los niños estuvieron emocionados durante la creación textual, muchos de ellos con metas claras de escritura para su próximo año escolar.

Desde lo procedimental

JOLIBERT y SRAIKI¹⁷⁹ mencionan que en las aulas de clase, por lo general en los primeros años prevalece una cierta preferencia por la enseñanza formal-lingüística de la lengua escrita, que se concentra en la adquisición de grafemas, fonemas, categorías gramaticales y semánticas mediante ejercicios motrices como las planas, el decorado de sellos, el copiado y la transcripción. Aunque desde hace más de veinte años se han venido trabajando distintas perspectivas en torno a la escritura como un proceso cultural, social y cognoscitivo para la vida, la resistencia de las concepciones tradicionales persiste, contraponiéndose a las verdaderas necesidades del contexto social.

¹⁷⁹ SRAÏKI, Christine; JOLIBERT, Josette. *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Ediciones Manantial, 2009.

En este sentido, vale destacar que el presente proyecto de aula finaliza con un producto resultado de un ejercicio innovador desde la perspectiva de la lengua castellana, y rompiendo con el enfoque tradicional mencionado anteriormente por JOLIBERT y SRAIKI.

Desde lo pedagógico

En adición, se puede decir que no sólo se favoreció los procesos de escritura en los niños, sino que en el grupo focal se apreció las posturas y reflexiones de los estudiantes acerca de lo importante para su vida personal y en el afianzamiento de las relaciones de amistad entre ellos, en el logro de un propósito común.

Frente a ello, formar niños productores de textos en un ambiente de cooperación y colaboración, genera situaciones de comunicación y convivencia, a lo que JOLIBERT se referiría diciendo que la producción textual en los estudiantes es en sentido estricto generadora de situaciones de comunicación, en las que se está comprendiendo un enfoque comunicativo, que atiende aspectos relacionados con la enunciación que deberá estar implícito en la escritura, el papel del enunciador, enunciatario, contenido del escrito, objetivos y desafíos de la actividad de escritura, de la mano de la incorporación de aspectos individuales y colectivos, en los que no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas, sino de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir el mundo.

6.3.1.2 Hallazgo: Grupo Focal. Como parte de las sesiones programadas dentro del desarrollo de la presente investigación, se logró realizar una sesión bajo la técnica de grupo focal con la participación de los niños y niñas que estuvieron en el proyecto de aula, en el marco de una serie de preguntas orientadoras para

poder conocer la importancia y el impacto del proyecto de aula en la producción textual de los estudiantes, teniendo en cuenta lo planteado por Josette Jolibert y Christine Sraiki en la identificación del alcance de los objetivos propuestos inicialmente, y que en efecto permite una categorización en esta fase¹⁸⁰, así:

CATEGORIA: PRODUCCIÓN ESCRITA Y BORRADORES

Desde el aspecto teórico la construcción de textos expositivos supone una sencilla estructura formal, pero que dentro de la arquitectura interna exige unas secuencias de rigurosidad a fin de que logre su pretensión de exponer. Así, frente a la pregunta del grado de dificultad para la construcción de la revista escolar respondieron:

E1:“Nos resultó difícil la creación de la revista”

E7:“eran muchas hojas las que tuvimos que llenar”

E20:“también eran muchas rejillas”

Sin embargo, uno de los propósitos con el proyecto de aula era lograr el fortalecimiento de la producción textual, así que se preguntó sobre los aportes que les dejó el desarrollo de la propuesta, a lo cual los estudiantes dijeron:

E2:“Se nos mejoró la escritura porque aprendimos puntuaciones”

E4:“Si, si las puntuaciones son importantes y las aprendimos”

E8:“Pero no solo las puntuaciones sino también aprendimos la cohesión y coherencia”

E9:“Creo que lo de los párrafos fue importante”

E11:“Cierto, los párrafos es que deben ser coherentes”

E12:“Se nos mejoró la escritura, bueno a mi si”

¹⁸⁰ JURGENSON, Juan Luis Alvarez-Gayou; LUIS, Juan. *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Paidós, 2003.

E14:“Es que el texto expositivo tiene un orden y eso lo aprendimos”

E16:“Bueno, yo diría que un consejo es el texto debe estar ordenado y ser coherente”

E21:“Yo creo que las personas pueden pensar en un tema y de ahí comienzan a escribir los párrafos”

E26:“El texto debe llevar su título, la introducción, lo que va a decir y las conclusiones, eso es importante”

Realmente es satisfactorio escuchar decir a los niños tantas cosas del proyecto de aula, pues a pesar de que mencionan la dificultad que les costó la realización de la revista, se vieron todos muy animados en hacer una segunda versión para este año, de manera tal que se pudiera dar continuidad a lo que ellos comenzaron.

Más allá de los planteamientos teóricos, la realidad de la institución y el contexto de los estudiantes exigió una ardua tarea que en este espacio de reflexión con los niños se vio altamente recompensada, toda vez que las voces de los estudiantes representan un colectivo de logros personales, académicos e institucionales.

CATEGORIA: CONVIVENCIA EN EL AULA

En este aspecto se indagó sobre los pormenores del trabajo en equipo, los roles desempeñados por cada uno de ellos, y el resultado final de dicha colaboración, a lo que los estudiantes se refirieron al decir:

E3:“Si nos gustó trabajar así porque cada uno hacia algo”

E5:“Crear una revista sólo hubiera sido más difícil”

E10:“Eran muchas opciones y poco tiempo, por eso el trabajo en equipo sirvió para que el tiempo alcanzara”

E13:“Si, el tiempo”

E17:“Es que el tiempo casi no nos alcanza”

E18: "Es que el objetivo era que nos conocieran, y ahora nos conocen porque trabajamos en equipo"

E19: "Nos hicimos famosos"

E20: "Hacer la revista fue muy bueno porque hicimos las cosas entre todos y todo salió bien, y todo el mundo estaba contento"

E23: "Se necesita mucho tiempo para hacer una revista pero con más personas trabajando se puede hacer en menos tiempo"

E28: "Cada uno hizo lo que le tocaba, o bueno, lo que más podía"

Con estas reflexiones y aportes de los estudiantes se puede decir que en el corazón y la mente de los niños que participaron en la elaboración de la revista se dejó no sólo aspectos asociados al fomento de la escritura, sino que al lado del desarrollo de la propuesta pedagógica, surgen lazos de amistad más fuertes, roles mejor definidos, y la capacidad de los estudiantes de articular sus actividades para el logro de un propósito común.

CATEGORIA: PROYECTO DE AULA

En esta categoría se preguntó a los estudiantes acerca de su percepción en el desarrollo del proyecto de aula realizado, qué fue lo que más le gustó del proyecto, lo que no les agradó del proyecto, y por supuesto, qué aprendieron con este proyecto. A esta serie de interrogantes los estudiantes mencionaron:

E4: "Profe, es que lo mejor, lo mejor de todo fue que por fin nos conocieron"

E6: "Todo nos pareció excelente"

E11: "A mí me parece que estuvo bien"

E12: "Creo que fue bueno para mí"

E15: "Sí se logró el objetivo porque hasta vanguardia vino a visitarnos y nos hicieron una nota"

E20: "Lo de vanguardia fue muy positivo"

E24: “Profe, creo que vamos a seguir haciendo historia, o sea, nuestra historia así como lo dice el proyecto que escribamos nuestra historia”

En relación al proyecto de aula, se denota una amplia percepción de agrado y satisfacción generalizada en los estudiantes en la conversación sostenida en el grupo focal, dando cuenta de expresiones que reflejan un sentir institucional, un logro colectivo y un aprendizaje grupal e individual acorde con los objetivos buscados en esta investigación, que en adición, entregan a su contexto académico un valioso proceso de construcción del aprendizaje.

A manera de cierre, el desarrollo de cada una de las sesiones involucró tanto la orientación de la docentes como las experiencias de expertos invitados, de la presentación de los videos y demás recursos de apoyo que dieron paso a la reflexión por parte de los niños, quienes inicialmente se sintieron confundidos con todo, con absolutamente todo, desde el principio de esta investigación, pero con el logro y satisfacción de que en cada sesión, con cada duda, con cada expresión en las caras de los niños, al inicio de dudas y al final de un montón de aportes e inquietudes y cosas por hacer, se fueron construyendo cada una de las sesiones con la lluvia de ideas y saberes de cada uno de los equipos de trabajo en el aula de clase.

Así pues, la construcción de cada sección de la revista bajo las temáticas mencionadas, permitió que los niños pudieran no sólo hacer uso de la construcción del texto expositivo como un aspecto de clase, sino que se llevó al plano práctico, de la vida de la escuela, dando con esto respuesta a muchos de los gustos y disgustos de la prueba diagnóstica realizada con ellos.

CATEGORÍA: EXPERIENCIA INOLVIDABLE

Tal vez sobre este aspecto haya mucho que decir desde la teoría y claro está, en relación a la práctica, pero sobran las palabras para citar en este punto que la intencionalidad de la motivación inicial de este trabajo con los niños, se acentuó mucho para ellos en lograr un reconocimiento, así como otros estudiantes y docentes de otras instituciones educativas lo habían logrado, y de mi parte como investigadora, junto al gran cambio evidenciado en el proceso de construcción del texto expositivo escrito por los niños, se encuentra también la siguiente evidencia, motivación y logro de los niños del Centro Educativo Rural El Paulón.

Ilustración 11. Los reporteritos de El Paulón tienen revista



Fuente: Reportaje Vanguardia Liberal del Lunes 04 de Diciembre de 2017

Aquí, valga el espacio para mostrar una galería de fotos del lanzamiento así como mostrar la revista. Además, los estudiantes se motivaron por la organización de la preparación del lanzamiento de la revista escolar, y la relación establecida esta vez fue dada por los estudiantes y la totalidad de la comunidad educativa.

LA CEREMONIA



7. CONCLUSIONES

A partir de un proceso de reflexión y análisis de los resultados obtenidos durante la propuesta pedagógica realizada en el marco de esta investigación, se presentan una serie de conclusiones fruto del proyecto de aula para el fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes del grado quinto del centro educativo rural el Paulón, mediante la creación de la revista escolar como propuesta didáctica.

- ✓ El contexto familiar, escolar y del barrio constituyen un espacio de alta influencia sobre lo que hacen y pueden hacer los estudiantes, donde infortunadamente para los niños de grado quinto del CEREP, el contexto de residencia se ve marcado por la delincuencia y el consumo de drogas alucinógenas, tema que causa especial preocupación por los impactos que genera en las esferas personal y familiar de los estudiantes, y a su vez, las repercusiones que trae en la vida escolar. Por fortuna, los niños participantes en esta investigación han estado alejados de estas dos problemáticas sociales, y sus vidas transcurren en normalidad, dentro de las posibilidades que les brinda la posición socioeconómica de sus familias.

- ✓ Por otra parte, las percepciones de los docentes desde las categorías planteadas de procesos de lectura y escritura, didáctica de la escritura, y proyecto de aula en el quehacer docente, permitió establecer diferencias significativas entre las concepciones de los docentes, así como en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, que en sentido estricto, resultaron tradicionales y más cercanas al conductismo que al constructivismo, lo que genera un cuestionamiento pedagógico frente a la actualización de los métodos de impartir la enseñanza en pro de aprendizajes significativos.

- ✓ Las categorizaciones de los diarios de campo por su lado, permitieron concluir que diversas variables influyen en el desarrollo de una propuesta pedagógica de este tipo, en donde la correlación teoría-práctica en el factor motivacional resulta ser compleja a la hora de pretender un choque cognitivo, pues la tarea depende de la experticia del docente, su actitud frente al estudiantado, y la forma en que los alumnos asimilan la información con la que se intenta despertar el interés hacia el tema puntual de cualquier propuesta pedagógica.

- ✓ Asimismo, la fase de ejecución permitió apreciar la evolución de los borradores de los estudiantes mediante el uso de las rejillas, instrumento que en mi concepto, fue usado de la mejor manera posible tanto por el docente como por los estudiantes, y a través del cual, fue posible el aprendizaje significativo y colaborativo que llevo a la cristalización de la revista escolar como medio para alcanzar el reconocimiento institucional anhelado por los niños de grado quinto.

- ✓ Por último, las reflexiones alrededor del grupo focal dan cuenta de un trabajo pedagógico satisfactorio que desde lo conceptual y procedimental, evidencia que el proyecto de aula se convierte en un punto de referencia institucional, donde convergen los intereses de los estudiantes, quienes a través de un rigurosos pero dinámico proceso de aprendizaje logran llenar sus expectativas individuales y colectivas dentro del proceso escolar.

8. RECOMENDACIONES

- ✓ Se recomienda que los proyectos de aula se conviertan en estrategias centrales para la operalización del currículo de cada asignatura y comiencen a hacer parte de los planes de área de la institución educativa CEREP.
- ✓ La lectura y la escritura son temas transversales de la educación, por tanto, se debe propender porque la revista escolar iniciada con este proyecto, vincule de manera decisiva a directivos y demás docentes de la institución para que hagan parte activa de su construcción en próximas ediciones.
- ✓ Como aspecto crucial vale la pena destacar que los docentes de la institución deben adelantar procesos de actualización en áreas específicas de su ejercicio profesional que los lleven a obtener herramientas que permitan un mejor desempeño en el quehacer, al tiempo que con ello, se favorece los procesos de formación, enseñanza, aprendizaje y evaluación, como elementos enriquecedores de la calidad educativa.

BIBLIOGRAFIA

ABRIL, Mauricio. BLANDON, Fanny. Las Evaluaciones Externas y La Evaluación en el aula de Lenguaje. Elementos para el debate. Recuento Histórico de la Evaluación Estatal del área de Lenguaje en Colombia. Tabla 1.1 ¿Qué se evalúa en las pruebas estatales? Olarte, Henry. Bogotá. 2007. P, 25.

ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro; RAMÍREZ BRAVO, Roberto. El texto expositivo y su escritura. *Revista Folios*, 2010, no 32.

ANTÚNEZ, Serafín, et al. Del Proyecto Educativo a la Programación del Aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica. *España, Barcelona: GRAÓ*, 1999.

AVILÉS, Samuel. La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo. Caso: Secundaria General “José Martí”. Tesis de Maestría Ciudad de México: Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México. 2012.

BARBOSA VERJEL, Janeth Patricia; PORTILLO CASTELLANOS, Socorro Astrid. Producir textos desde las ciencias sociales: una posibilidad de interdisciplinariedad. *La tercera orilla*, 2017, no 17.

BEDOYA, Arias; YESSID, Franklin; GARCÍA ROMERO, María Alejandra. Lineamientos curriculares, estándares y competencias en lengua castellana. De la indómita objetividad industrial a la inocua subjetividad de los estudiantes. *Praxis & Saber*, 2015, vol. 6, no 12, p. 269-289.

BERROCOSO, Jesús Valverde; ARROYO, María del Carmen Garrido; DÍAZ, María José Sosa. Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso enseñanza-aprendizaje: la percepción del profesorado. *Revista de educación*, 2010, vol. 352, p. 99-124.

BRUNER, Jerome. Aprendizaje por descubrimiento. *NYE U: Iberia*, 2011.

CASTILLO, Martha. TRIANA, Norma. AGUDELO, Patricia. ABRIL, Mauricio. ESPINOSA, Eduardo. Recorrido Histórico de la Evaluación en el Área de Lenguaje 1991 – 2006. Las Pruebas Saber. Bogotá. Procesos Editoriales ICFES. 2007.

CASTAÑO, A. Prácticas de escritura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes. 2014.

CASSANY, Daniel. Construir la escritura. 1999.

CASTRO, Jairo Aníbal Moreno, et al. Prácticas lectoras: comprensión y evaluación. Tendencias, estado y proyecciones. *Forma y función*, 2010, vol. 23, no 1, p. 145.

CAMPS, Anna, et al. *Aula como espacio de investigación y reflexión*. Graó, 2001.

CAPDEVILA, Lucila Nussbaum. La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 1999, no 20, p. 9-18.

CÁLCIZ, ALEJANDRA BARO. Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 2011.

CASSANY, Daniel; COMAS, Pepa. *Describir el escribir*. Paidós Argentina, 1989.

CASSANY, Daniel. Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula. Ciudad: Papeles de Pedagogía. Paidós, 2006. Página 35.

CASSANY, Daniel. *Leer y escribir en la red*. Anagrama, 2012.

CASSANY, Daniel. Construir la escritura. 1999.

CASSANY, Daniel. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 1990, vol. 2, no 6, p. 63-80.

CASSANY, Daniel. *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros, 2005.

CASSANY, Daniel. Para ser letrados. *Barcelona España: Editorial Paidós*, 2009.

CASSANY, Daniel. De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y vida*. 2000; 21 (4): 6–15., 2000.

CERDA, Hugo. El proyecto de Aula. Bogotá: Magisterio. 2001. Seminario configuraciones didácticas: los proyectos de aula. Maestría en Educación. Universidad Industrial de Santander, 2017.

CHARMEUX, Eveline. *Cómo fomentar los hábitos de lectura: lectura eficaz, objetivos, aprendizaje, el fracaso escolar*. Ceac, 1992.

DE BEAUGRANDE, R.; DESSLER, W. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel Lingüística, 1997.

DEVIA ASTORGA, Sabrina. Estudio de caso: Alfabetización en segundo nivel de transición de educación parvularia, a través de estrategias basadas en el uso tics. Repositorio Universidad de Chile, 2013.

FRADE, Laura. Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. 2009.

GARCÍA, Emilio. Aprendizaje y construcción del conocimiento. *Dpto. Psicología Básica. Procesos Cognitivos. Universidad Complutense de Madrid*, 2009.

GARNICA, Lucy; MATEUS, Marlene y PIMIENTO, María Victoria. Estrategias pedagógicas de los proyectos de aula que favorecen la producción textual de los niños del grado primero de la fundación colegio UIS. Repositorio Universidad Industrial de Santander, 2007.

GOODMAN, Ken. Sobre la Lectura: una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura. México: Maestros y Enseñanza Paidós, 2006.

GIRALDO, Camilo. La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 2015, vol. 22, no 38.

GRAU, Carlos Garatea. La competencia lingüística. 1994.

GONZÁLEZ-AGUDELO, Elvia María. Acerca de las concepciones didácticas o del conversar sobre el conocimiento. *Cuadernos Pedagógicos, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín*, 2001, vol. 15, p. 45-52.

HERNÁNDEZ, Fernando. La globalización mediante proyectos de trabajo. 1996.

ILICH MARÍN, Ernesto; MORALES, Oscar Alberto. Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva. *Educere*, 2004, vol. 8, no 26.

INOSTROZA, Gloria; JOLIBERT, Josette. *Aprende a formar niños lectores y escritores: talleres de formación docente*. JC Sáez, 2003.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR- ICFES. Consulta de resultados [en línea] <<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/>> [citado el 30 de Mayo del 2017]

IRRAZÁBAL, Natalia; SAUX, Gastón I. *Comprensión de textos expositivo: memoria y estrategias lectoras*. Universidad Nacional de La Pampa, 2005.

JIMÉNEZ, Edison. La estrategia del caracol una propuesta para mejorar la producción textual a través de la escritura de relatos de experiencia. Tesis de maestría Bogotá D.C.: Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2016.

JOLIBERT, Josette. *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Domes Ediciones. Octava Edición, 2002. p.25

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette. *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Dolmen Estudio, 1998.

JOLIBERT, Josette; GLOTON, Robert. *El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Gedisa, 1999.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; HOLUBEC, Edythe Johnson. El aprendizaje cooperativo en el aula. 1999.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. *Aprender juntos y solos*. Aique, 1999.
JOHNSON, D. Cap. 1. El concepto de aprendizaje cooperativo” y “Cap. 9 La puesta en práctica de la clase cooperativa. *El aprendizaje cooperativo en el aula, Buenos Aires, Paidós*, 1999, p. 13-30.

LOMAS, Carlos, et al. *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. 2002.

LOMAS, Carlos; OSORO, Andrés; TUSÓN, Amparo. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1993.

LOMAS, Carlos, et al. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós, 1999.

LOMAS, Carlos. La educación lingüística y literaria. En *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Horsori, 1996. p. 13-24.

MACHADO, M.; AMADOR, M. Estudio del proceso de comunicación entre alumnos y maestros en una escuela de conducta. *Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología*, 1981.

MANRIQUE, Lina. *Comunicación y escuela*. Bogotá: Norma.

MELERO, Miguel López. *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Aljibe, 2004.

MONTENGRO MARTÍNEZ, Marisela. *Conocimientos, agentes y articulaciones: Una mirada situada en la intervención social*. 2001. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

MORENO DURAN, et al. La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela Experiencias innovadoras en Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. 2009, pp.282.

MCKERNAN, James. *Investigación de acción curricular: un manual de métodos y recursos para el profesional reflexivo*. Routledge, 2013.

MCNAMARA, Danielle S. Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista signos*, 2004, vol. 37, no 55, p. 19-30.

MUTH, K. Denise, et al. *El texto expositivo: estrategias para su comprensión*. 1990.

PACHECO GUALDRON, Jorge Eliecer. El uso de Facebook como apoyo para el desarrollo de la escritura de cuentos. Bucaramanga. Repositorio Universidad Industrial de Santander, 2016.

OCAMPO, José Antonio. Misión para la transformación del campo- Saldar la deuda histórica con el campo. Marco conceptual de la misión para la transformación del campo. [en línea] <<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/DOCUMENTO%20MARCO-MISION.pdf>> [citado el 29 de Mayo del 2017]

OCDE. El programa PISA de la OCDE. [en línea] <<http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>> [citado el 30 de Mayo del 2017]

ROMÉU, Angelina, et al. El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. *La Habana: Editorial Pueblo y Educación*, 2007, p. 112-29.

RUIZ, A. Barrón. Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 1993, vol. 11, no 1, p. 3-11.

SANTANDER, Macarena; TAPIA Yennifer. Los modelos de lectura y escritura, implicaciones en la conformación del tipo de lector escolar mediante el uso de un determinado modelo de lectura y escritura. Tesis de Maestría Santiago: Repositorio Universidad de Chile, 2012.



SERRA, María. Comunicación y lenguaje. *La nueva neuropsicología cognitiva, II*, 2013, vol. 2.

SRAÏKI, Christine; JOLIBERT, Josette. *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Ediciones Manantial, 2009.

VIDAL-ABARCA, Eduardo; GILABERT, Ramiro; ABAD, Natalia. Una propuesta para hacer buenos textos expositivos: hacia una tecnología del texto expositivo. *Infancia y Aprendizaje*, 2002, vol. 25, no 4, p. 499-514.

ANEXOS

Anexo 1. Taller detonante

 	<p>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA CENTRO EDUCATIVO RURAL EL PAULÓN</p> <p>TALLER: DETONANTES GRADO 5</p> <p>DOCENTE: LUZ MARINA GUERRERO JEREZ</p>
---	--

OBJETIVO: Persuadir a los estudiantes de la necesidad de un proyecto de Aula en el que la estructura sea un medio de reconocimiento institucional

Nombre: _____ Fecha: _____

Observa los videos con detenimiento y responde:

1. ¿Cómo te parecen los eventos organizados y representados en los videos?

2. ¿Cuáles ventajas tienen estos colegios sobre nuestra institución?

3. ¿Cómo actúan los estudiantes de estos colegios frente a los eventos?

4. ¿Quiénes crees que apoyan a los chicos en la realización de estas actividades?

5. ¿Tenemos actividades así en nuestra Institución? ¿Cuáles?

6. ¿De qué manera podríamos dar a conocer nuestra Institución y las actividades culturales al público en general?

7. ¿Qué les gustaría mostrar de nuestra Institución?

Responde esta pregunta después de dar sus opiniones a través de un conversatorio sobre las respuestas anteriores.

8. ¿Qué actividades proponen para el cierre del proyecto propuesto anteriormente?

Anexo 2.Sopa de letras

Busca palabras relacionadas con los valores y descubre el mensaje secreto.

L	A	R	E	V	I	S	T	A	U	N	I	O	N
C	O	O	P	E	R	A	T	I	V	I	S	M	O
X	X	C	O	M	O	X	M	E	D	I	O	D	E
P	R	O	D	U	C	T	O	A	Y	U	D	A	X
X	C	O	M	U	N	I	C	A	C	I	O	N	X
N	E	C	E	S	I	D	A	D	E	S	R	O	L
X	X	P	A	R	A	T	R	A	B	A	J	O	X
C	R	E	O	F	O	R	T	A	L	E	C	E	R
L	O	S	R	E	S	P	O	N	S	A	B	L	E
P	A	Z	P	R	O	C	E	S	O	S	X	D	E
E	S	C	R	I	T	U	R	A	M	E	T	A	S

- Unión
- Cooperativismo
- Producto
- Ayuda
- Necesidades
- Rol
- Trabajo
- Creo
- Responsable
- Paz
- Metas

Anexo 3. Guía de trabajo opinión de padres



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



EL PROYECTO DE AULA: ESCRIBAMOS NUESTRA HISTORIA

Objetivo: Conocer algunas opiniones de los padres de familia frente al proyecto de aula planteado.

Nombre: _____ **Fecha:** _____

De acuerdo con lo expuesto anteriormente responde:

1. ¿Por qué consideras importante la ejecución del proyecto de aula en la institución educativa?

2. ¿De qué manera puedes apoyar el proyecto de aula que están desarrollando sus hijos(as)

Anexo 4. Consentimiento informado

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



CONSENTIMIENTO INFORMADO A PADRES DE FAMILIA

Yo Ingrid Shirley Avila Cuadros, identificado(a) con cédula de ciudadanía No. 1098677847 de Bucaramanga, representante legal del estudiante Mileth Tatiana Martínez Avila del grado quinto; he sido informado(a) sobre la participación del estudiante, en la investigación de la docente **LUZ MARINA GUERRERO JEREZ**, de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, bajo la dirección de la Mg. **ANDREA RAMÍREZ**. El objetivo de este estudio es: **Determinar de qué manera un proyecto de aula a partir de los medios de comunicación fortalece los procesos de lectura y escritura en los estudiantes del grado quinto del Centro Educativo Rural El Paulón.**

Si usted autoriza la participación del estudiante, a éste se le pedirá participar activamente de las sesiones del proyecto de aula; todo esto con el fin de transformar el proceso de aprendizaje del estudiante. Tenga en cuenta que las sesiones del proyecto serán grabadas para realizar un análisis del proceso; sin embargo, la información recolectada es confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las respuestas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento.

Luego de haber sido informado(a) sobre las condiciones de participación del estudiante, entiendo que:

- Los resultados del proyecto de investigación no tendrán repercusiones en las calificaciones o actividades escolares.



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



- La participación del estudiante no generará ningún gasto, ni recibirá remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción en caso que no se autorice la participación del estudiante.
- Los videos o grabaciones de las sesiones de clase, serán utilizados únicamente con fines pedagógicos y como evidencia de la práctica educativa del docente.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012) y de forma consciente y voluntaria:

DOY EL CONSENTIMIENTO NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Desde ya le agradezco su valiosa participación.

Nombre del padre de familia

Firma del padre de familia

Ingrid Shirley Auila C.

Ingrid Shirley Auila Cuadros

Nombre de mi hijo (a) participante

Fecha:

Mileth Tatiana Martínez A.

14 Julio, 2017

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



ASENTIMIENTO INFORMADO A ESTUDIANTES

Yo, Jadsuvar Jose ortega P. estudiante del grado quinto del Centro Educativo Rural El Paulón, acepto participar voluntariamente en la investigación dirigida por la docente **LUZ MARINA GUERRERO JEREZ**. He sido informado(a) que el objetivo principal de este estudio es: **Determinar de qué manera un proyecto de aula a partir de los medios de comunicación fortalece los procesos de lectura y escritura en los estudiantes del grado quinto del Centro Educativo Rural El Paulón**

Me han indicado también que tendré que participar activamente de las sesiones del proyecto de aula.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo realizar contacto con quien lo dirige al correo luzcarito1804@gmail.com

Firma del Participante

Jadsuvar Jose ortega P.

Fecha

Julio 14 de 2017

Anexo 5. Rejilla evaluativa del texto expositivo

PRODUCCION TEXTUAL		
CRITERIOS DE VALORACIÓN - TEXTO EXPOSITIVO	SI	NO
Criterio 1: Adecuación a la situación comunicativa		
El texto cumple con el propósito planteado.		
El texto se plantea claramente la temática propuesta.		
Criterio 2: Coherencia Global		
El texto presenta ideas claras.		
Las ideas que presenta el texto se desarrollan de acuerdo con el tema.		
Criterio 3: Cohesión (conectores)		
El texto evidencia relaciones lógico-semánticas entre oraciones y párrafos mediante el uso de conectores.		
El estudiante evita la repetición de palabras usando sinónimos y referentes textuales.		
Criterio 4: Estructura		
El texto tiene título		
El texto se estructura en introducción, desarrollo y conclusión.		
El texto presenta en la introducción el tema que se va desarrollar.		
El texto en su desarrollo plantea conceptos e ideas claras relacionadas con el tema.		
El texto cierra con una conclusión.		
El texto contiene fotografías referentes al tema		
Criterio 5: Ortografía y puntuación		
El texto presenta uso de normas ortográficas (mayúsculas, escritura correcta de palabras y acentuación).		
El texto presenta uso adecuado de los signos de puntuación.		

Anexo 6. Formato autoevaluación trabajo grupal

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



EL PROYECTO DE AULA: ESCRIBAMOS NUESTRA HISTORIA

OBJETIVO: Evaluar el primer borrador del texto expositivo

Nombre: _____ **Fecha:** _____

Responda las preguntas teniendo en cuenta el texto del primer borrador

1. ¿Cuáles fueron los errores más recurrentes?

2. ¿Por qué cometimos estos errores?

3. ¿Qué le faltó a nuestros textos?

4. Podríamos decir que en esta ocasión escribimos textos expositivos? ¿Por qué?

--

Anexo 7. Guía trabajo grupal

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



EL PROYECTO DE AULA: ESCRIBAMOS NUESTRA HISTORIA

OBJETIVO: Conceptualizar y caracterizar una revista escolar, resalando la importancia que tiene esta como medio de comunicación.

Nombre: _____ **Fecha:** _____

1. ¿Qué es la revista escolar?

2. ¿Qué características tiene una revistas escolar?

3. ¿Para qué sirve una revista escolar?

Anexo 8. Imagen y textos expositivos



Anexo 9. Formato CQA



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



EL PROYECTO DE AULA: ESCRIBAMOS NUESTRA HISTORIA

Objetivo: Identificar lo que conocen, quieren conocer y aprendieron (CQA) del texto expositivo.

Nombre: _____ **Fecha:** _____

C ¿Qué conozco?	Q ¿Qué quiero conocer?	A ¿Qué aprendí?

Anexo 10. Guía párrafos

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



Numera de 1 a 5 y organiza los párrafos.

_____ Si la capa de aire donde llega la nube es muy fría, las gotitas de agua se cristalizan en copos de nieve. A veces, entre la nube y el suelo se cuele una capa de aire helado: las gotas de agua que caen de la nube, al cruzar ese aire tan frío, se congelan y caen en forma de granizo. Al caer al suelo, el agua de la lluvia o de la nieve, cuando ésta se derrite, va resbalando o se filtra dentro del suelo, siempre hacia abajo. De esta forma, a través de los ríos el agua vuelve al mar y el ciclo vuelve a empezar.

_____ Esas nubes se desplazan, empujadas por el viento. Si llegan a algún lugar más frío (por ejemplo, si una montaña les obliga a subir aún más alto) o si las gotitas, al juntarse, aumentan demasiado su volumen, se produce la lluvia: las gotas caen al suelo.

_____ Con el calor del sol, el agua se evapora y asciende por la atmósfera: al llegar a cierta altura, con el frío, el vapor se vuelve a condensar en gotitas de agua, formando así las nubes.

_____ La mayor parte del agua está en los mares y océanos, en los ríos y los lagos, pero también hay agua por debajo del suelo: de allí la sacamos los hombres, cavando agujeros que llamamos pozos.

_____ La cantidad total de agua en la Tierra es, más o menos, siempre la misma, pero no está siempre en el mismo sitio.

_____ El agua es uno de los elementos más importantes de la Tierra: de hecho, cubre las tres cuartas partes de nuestro planeta y, sin agua, ningún ser vivo podría vivir.

Anexo 11. Guía coherencia y cohesión

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



Objetivo: Practicar la coherencia y cohesión textual.

Nombre: _____ **Fecha:** _____

1. Marque con una X cada una de las oraciones en las que usted advierta falta de concordancia. Fundamenta brevemente.

En su explicación, el profesor hizo evidente todos los aspectos del problema

El grupo de personas aplaudieron al disertante

La pared es de color blanco

En la calle había varias personas

Se lo comunicó a ustedes

2. Lea los párrafos con atención

El corazón es un órgano muscular hueco, de forma cónica con la punta dirigida hacia abajo y la base hacia arriba. El corazón está situado en la cavidad torácica entre los pulmones y está ligeramente inclinado hacia la izquierda. Descansa sobre el músculo diafragma. La tarde está muy fría. Es uno de los órganos más importantes del cuerpo humano. La casa de los esquimales se llama iglú y está construido de hielo. Casi todas las personas en el campo crían cerdos. Parece extraño habitar una casa de hielo para protegerse del frío, pero es así y existen razones para que los esquimales vivan en tan curiosas viviendas.

3. Escribe sobre la línea las oraciones que no tienen relación con la idea central de cada uno de los párrafos anteriores. Explico por qué.

Anexo 12. Guía ortografía y puntuación

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



Complete el siguiente diálogo con las letras correspondientes.

-Me parece _ien -dijo Sancho.

-Como no tengo papel, _oy a escribir
las cartas en este librito que nos _emos encontrado,
pero antes de _egar al Toboso acuérdate
de _uscar a un maestro de escuela para que te copie
la carta de Dulcinea en un papel m_s apropiado.

-Pero entonces e_a se dará cuenta
de que la letra no es su_a...

-Eso no importa, Sancho, porque _ulcinea
no sa_e leer ni escribir,
ni jamás _a visto mi letra,
pues nuestros amores han sido plat_nicos.

Escribe sobre el guión una de estas letras: s, x

Ejemplo: e_amen, escribe ex_amen; e__cuela, escribe e_s_cuela

asfi_ia	e_cudería	au_iliar	conve_o
e_cuela	fle_o	e_mero	cla_on
crucifi_ión	e_culpir	e_clavo	e_aminador
e_cuchar	e_cuadra	e_perimento	e_cribano

e_citar	e_clamar	e_colta	e_cusar
e_cribano	e_citar	e_clamar	e_colta
e_cusar	e_igente	e_cocer	e_pediente
e_cayolar	e_plotar	e_carabajo	e_amen
e_caparse	e_coba	e_citar	e_cribir
e_hibir	e_currir	e_marido	e_fuerzo

Coloca el punto donde lo requieran las frases siguientes; escribe con mayúscula la palabra que sigue al punto:

Se llenó el bus nadie llegó tarde.

La prueba fue demasiado difícil todos reprobaron.

¿Qué es la vida? he ahí el problema.

El lago estaba tranquilo caía la noche.

Empezó el eclipse dejamos de cenar.

Llora se siente abatido nadie lo comprende.

No dejes de comer bien mañana saldremos de gira.

Llegaron todos la cena empezó hubo comentarios.

Los alumnos protestaron el maestro se disgustó el director concilió los intereses de todos.

Asistí a la ceremonia noté rostros enfadados.

Anota las comas que falten en los siguientes ejemplos:

Andando el tiempo realizaremos nuestros planes.

Me insistió mas no acepté.

Llegué nadie me esperaba.

Hermano presta atención.

Salieron exentos Pedro Juan Antonio Rosa y Luis.

Quien calla otorga.

Confundí las llaves no pude abrir la puerta.

Iré contigo aunque estoy muy cansado.

Niños dejen de gritar. Al declarar ante un juez cayó en contradicciones.


Anexo 13. Evidencia primer borrador

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

Objetivo: Realizar el primer borrador individual del texto expositivo

Nombre: Angie Palomith Saldano Fecha: noviembre 1/17
EL PRIMER BORRADOR DE MI TEXTO EXPOSITIVO.



arbol De Mandarina




En el centro educativo vivial el padon tenemos variedades de arboles frutales como el arbol de mandarina que nos puede servir para hacer limonada y tiene vitaminas como vitamina A vitamina B y vitamina C nos puede ayudar en nuestra salud o tambien nos puede dar sombra y de el sale el oxigeno que nos ayuda a respirar aunque hay mucho mas arboles que ayuda a todo el planeta, los arboles tambien nos dan alegrias y tambien son muy fuertes que ayuda a todos los seres vivos y si no hay arboles no hay vida para los seres...

Anexo 14. Evidencia segundo borrador

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

Objetivo: Realizar el segundo borrador del texto expositivo.

Nombre del grupo: <u>Las hormigas</u>	Fecha:
SEGUNDO BORRADOR DEL TEXTO EXPOSITIVO.	
<p>Los super docentes y sus grupos.</p> <p>Los docentes del centro educativo rural el Pablon son personas comprometidas y pacientes. Transición 0-2º maria cenia 20, estudiantes, Transición 0-2º Laura 18 estudiantes, Primero 1-1º Pilar 22 estudiantes, Primero 1-2º Sandra 15 estudiantes, Segundo 2-1º maria del Carmen 23 estudiantes, Segundo 2-2º Edwin Fernet 22 estudiantes, tercero 3-1º Leonardo 26 estudiantes, Cuarto 4-1º Cielo 24 estudiantes, 4-2º martha 24 estudiantes, Quinto 5-1º los marina 30 estudiantes</p> <p>El salon mas bonito.</p>	

Anexo 15. Evidencia tercer borrador


UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN PEDAGOGÍA

Objetivo: Realizar el tercer borrador del texto expositivo.

Nombre del grupo: Fecha:

TERCER BORRADOR DEL TEXTO EXPOSITIVO.

Un Cuartito con la Historia



El Centro educativo Rural el cual obtuvo la licencia de funcionamiento de Julio 8 del 1993 Según la resolución N° 30. Para Prestar el Servicio de educación preescolar y básica primaria. Construido por los padres aportando por la alcaldía. Por los muchos estudiantes que habían en ese momento. Se Construyeron 3 Salones más. El alcalde Juan Moreno Rojas y con la gestión de la directora Yaira Huertas Diaz donó un terreno y se inició la construcción de una nueva Sede. Ubicada al lado de los Salones cerca el Páramo Seco la parte donde se Construyeron 6 Salones. Una batería de baños para niñas y otros para niños. La dirección y una cancha de baloncesto. Los logros Mas importante fueron. En cuanto la Planta Física Es el mejoramiento total que proporcione mayor Seguridad. La Construcción de la Sala

Anexo 16. Evidencia borrador final

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


Objetivo: Realizar el último borrador del texto expositivo.

Nombre: Los leones celtas Fecha: _____

Historia del centro

El centro educativo Rural el Pailón es la única institución de la vereda el Pailón obtuvo la licencia de funcionamiento en Junio 8 del 1993 según resolución No. 30 para prestar el servicio de educación preescolar y básica primaria.

La escuela inició labores con dos salones los cuales fueron suministrados por las padres de familia y el material fue aportado por la alijadía, por los muchos estudiantes que hablan en ese momento se construyeron tres salones más.



Anexo 17. Test de gustos y disgustos

ANÁLISIS DEL TEST DE GUSTOS Y DISGUSTOS

GRADO 5

CENTRO EDUCATIVO RURAL EL PAULÓN

Categoría de Análisis	Subcategoría	Resultados Obtenidos
TEST DE GUSTOS Y DISGUSTOS. GRADO 5	DEL BARRIO	<ul style="list-style-type: none"> <p>• ¿Qué me gusta de mi barrio? “Que las personas son colaboradoras, que la gente es muy respetuosa, que las personas son muy tolerantes” “La escuela y los lugares recreativos y las canchas” “Con los que las que nos ayuden los vecinos a realizar actividades y que hay muchas partes en jugar” “Que la gente es muy amable y el barrio es muy tranquilo” “Me gusta que los vecinos son amables, no se pelean, no discuten, son alegres”</p> <p>• ¿Qué me disgusta de mi barrio? “Que hay discusiones en algunas veces, que no se tratan con respeto” “Los vagos y que hay muchos robos” “Que el aire está contaminado con el vicio de los ñeros, que hay lugares muy peligrosos y altos” “Que hay mucha inseguridad y fuman mucho y cuando nos roban” “Que arrojan basura a las calles, hay muchos vagos en la calle”</p> <p>• ¿Qué acciones propongo para mejorar mi barrio? “Hacer una reunión, decirles a las personas a mejorar nuestro barrio” “Arreglar las calles y recoger fondos para arreglar mi calle” “Que todos cuidemos cada lado peligroso</p>

		<p>donde se hacen los marihuaneros y que la policía nos acompañen” “Que nos regalen fondos para mejorar nuestras carreteras” “No botando la basura a las calles y llamar a la policía para llevarse los vagos”</p>
	<p>ENTREVISTA DE LAS CLASES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué me gusta de las clases? “Me gustan las clases, porque nos enseñan a leer, a responder a aprender para ser alguien en la vida” “Las clases no son monótonas” “Que la profe explica bien, pero no es muy divertida” “Cuando la profesora nos explica y nosotros le ponemos cuidado” “Que nos explican si no entendemos, hacemos muchas actividades bonitas” • ¿Qué me disgusta de las clases? “Que mis compañeros interrumpen” “Que a veces pelean algunos de mis compañeros” “Que los niños no le ponen orden de salón y porque no hacemos actividades ni salidas pedagógicas” “Cuando a veces hacemos ruido y no escuchamos lo que nuestros profesores nos explican” “Que a veces discuten mis compañeros” “Las clases son aburridas” “A veces nos confundimos con tantas cosas que vemos en clase” • ¿Cómo podrían mejorar las clases? “Poner más atención y ponernos a copiar lo que dice la profesora” “Poniendo cuidado en las clases y quedarnos quietos” “Que fueran más divertidas” “Compartir cosas juntos, cosas bonitas” “Hacer cosas diferentes” “Aprender y divertirnos” “Hacer actividades que hacen en otros

		<p>colegios” “Trabajar en grupo” “Siendo juicioso y haciendo caso cuando la profesora nos habla” “No parándonos del puesto”</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es mi clase favorita? ¿por qué? “Español, porque puedo aprender a leer y a responder muy bien” “Matemáticas, porque es divertido y uno aprende” “Español, porque aprendo a comprender, a leer, a hacer más actividades y a aprender cuentos, fábulas y acertijos” “Español porque la lectura y cuando leemos” “Física, porque nos enseñan deportes” • ¿Cuál es la clase que menos me gusta? “Sociales, porque no entiendo las cosas y las preguntas” “Español porque toca leer” “Plan lector porque me da pereza”
	<p>DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué me gusta de la Institución Educativa? “La cancha, los salones, los profesores y mi profe” “La cancha y el refrigerio” “Que hay donde sembrar matas y que hay muchos árboles y que hay mucho espacio para jugar” “Como la profesora nos explica y también que hay muchos espacios para jugar” “A mí me gusta la cancha” • ¿Qué me disgusta de la Institución Educativa? “Que los compañeros discuten” “Porque no nos dejan jugar con balones y no nos dejan correr” “Que no hay lugar donde realizar las actividades, porque el colegio es

		<p>pequeño”</p> <p>“A otros colegios los conocen por sus reconocimientos, por cosas que los estudiantes hacen en el colegio, pero a nosotros no nos conoce nadie”</p> <p>“Si nadie nos conoce nada van a saber de nosotros, pero si llegaran a saber de nosotros podríamos lograr que nos presten atención”</p> <p>“Que el gobierno no nos ayuda y no conocen nuestra institución, no saben dónde estamos ubicados”</p> <p>“Nadie sabe de nosotros”</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué crees que la Institución posee tantas necesidades? <p>“Porque las usamos, las utilizamos y también podemos hacer algo”</p> <p>“Porque no la conocen tanto como los otros colegios como el García o el Maiporé”</p> <p>“Que no hay dónde nos comuniquen y que el presidente no nos echa una ayuda para arreglar la Institución Educativa”</p> <p>“Porque el gobierno no nos ayuda, ni las demás personas no nos ayudan con los recursos que necesitamos”</p> <p>“Para que se vea más bonita”</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué podemos hacer para mejorar la Institución Educativa? <p>“Que no tenemos que botar la basura al piso”</p> <p>“Sembrar árboles y más plantas de otros colores”</p> <p>“Salir e ir a los centros comerciales y a los señores comentarles dónde queda la Institución y darles el número”</p> <p>“Que el gobierno nos ayude y nos regalen lo que necesitamos y sepan dónde estamos ubicados”</p> <p>“Darnos a conocer”</p> <p>“Salir en internet”</p> <p>“Salir en el periódico”</p>
--	--	---

Anexo 18. Formato evaluación proyecto de aula grupo focal

EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE AULA

Objetivo: Conocer la importancia y el impacto del proyecto de aula en la producción textual de los estudiantes, teniendo en cuenta lo planteado por Josette Jolibert y Christine Sraiki en la identificación del alcance de los objetivos propuestos inicialmente.

1. Producción escrita y borradores:

- ¿Creen ustedes que fue fácil o difícil la creación de una revista? ¿Por qué?
- ¿Cuáles fueron las dificultades y fortalezas al escribir el texto expositivo?
- ¿Cree que mejoró en escritura, en qué?
- ¿Tiene claro cómo escribir un texto expositivo? Nombre algunos consejos para alguien que quiera escribir uno.

2. Convivencia en el aula:

- ¿Cómo le pareció en trabajo en equipo?
- ¿Cree que todos los integrantes de su grupo cumplieron un papel importante en la escritura del texto expositivo, por qué?
- ¿En el ayudó este trabajo a la totalidad del grado?
- ¿Cómo fue la construcción de la revista en equipo?

3. Proyecto de aula:

- ¿Cómo le pareció el proyecto de aula realizado?
- ¿Qué fue lo que más le gustó del proyecto?
- ¿Qué fue lo que no le agradó del proyecto?
- ¿Qué aprendió con este proyecto de aula?

Anexo 19. Guía para padres



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

EL PROYECTO DE AULA



Objetivo: Conocer algunas opiniones de los padres de familia frente al proyecto de aula planteado.

Nombre: _____ **Fecha:** _____

De acuerdo con lo expuesto anteriormente responde:

1. ¿Por qué consideras importante la ejecución del proyecto de aula en la institución educativa?

2. ¿De qué manera puedes apoyar el proyecto de aula que están desarrollando sus hijos(as)

Anexo 20. Prueba diagnóstica

NOMBRE: _____ FECHA: _____

Lee con atención el siguiente texto expositivo y responde las preguntas:

EL PARQUE NACIONAL DEL CHICAMOCHA

El Parque Nacional del Chicamocha, consolidado como uno de los lugares turísticos más importantes de Colombia, ubicado en el lugar más imponente de Santander, el Cañón del Chicamocha. Es un majestuoso lugar en perfecta armonía con la naturaleza. Ubicado en jurisdicción del municipio de Aratoca, en la vía que comunica a Bucaramanga con San Gil a una distancia aproximada de 50 minutos, es un verdadero atractivo turístico; y lo es, porque encontrar en un mismo lugar ecoturismo, deportes extremos, diversión, turismo recreativo, gastronomía, y toda la cultura santandereana, sus raíces y su historia, sólo es posible en este sitio, creado para el disfrute de todas las familias de la región, del país y de todos los visitantes extranjeros. Su Teleférico, es la obra insignia, ya que es el único en el mundo que recorre un cañón. Un sistema de 39 cabinas cerradas con capacidad para ocho personas cada una, transporta 500 personas en una hora. Fue construido con tecnología de punta y anualmente validamos el procedimiento para obtener la Certificación de Calidad Internacional V1, que se otorga a los sistemas por cable, como la máxima garantía de seguridad y confiabilidad a escala mundial.



El Parque, se ha convertido en el ícono de Santander y el núcleo donde convergen todos los valores del departamento. Su arquitectura, colores y gastronomía, así como lo más representativo de cada provincia unida a las muestras culturales y folclóricas de sus municipios, al igual que las ferias y los festivales realizados allí, han hecho de este mágico lugar, un epicentro de unión y fortaleza para los santandereanos. El Parque Nacional del Chicamocha es el primer parque de identidad regional en Colombia y en Latinoamérica certificado en gestión ambiental ISO 14001:2004 en Servicios Culturales y Turísticos, que lo define como un parque amigable con la naturaleza.

Un pilar de progreso. El Parque Nacional del Chicamocha, ha contribuido en gran medida al desarrollo turístico de la región. Desde su creación, se ha incrementado

la afluencia de turistas en el departamento, por lo cual han surgido posadas, cabañas, hostales en poblaciones aledañas al Parque como San Gil, Curití, Aratoca, Cepitá y la Mesa de los Santos. Esto ha logrado un aumento significativo para el sector hotelero en la región, hoy día Bucaramanga, capital del Departamento ha logrado tener una ocupación del 100% y la región turística, en distintas temporadas del año.

Con el crecimiento de este sector económico también se han visto beneficiados los propietarios de restaurantes y locales comerciales, quienes han visto la necesidad de crear nuevas sedes y contratación de mayor número de empleados.

Plazas y Parques representan espacios destacados dentro del cotidiano vivir del santandereano, dentro del Parque Nacional del Chicamocha como:

Plaza de las Banderas
Plaza de las Costumbres
Plaza del Comercio
Plaza de las Hormigas
Plazuela Mesa de los Santos
Parque de las Cabras
Parque de los Avestruces

Además de sus lugares y espacios, el Parque se destaca por tener diversas actividades que hacen más agradable pasar un día en él. Hay para todos los públicos y su fuerte, como fiel representante de estas tierras santandereanas, son los deportes extremos:

Cable Vuelo
Buggies
Jumping
Parapente
Resbaladero
Pista de Hielo Ecológico
Columpio Extremo
Sala de Cine XD
El teleférico.

VALORACIÓN LITERAL

1. ¿De qué manera ha contribuido el parque Nacional del Chicamocha al desarrollo turístico de la región?.

2. ¿Cuáles son las razones por las cuales el parque del Chicamocha está catalogado como sitio turístico”?

3. ¿Cuáles espacios son destacados dentro de la organización del Parque Nacional del Chicamocha?

4. ¿Dónde está ubicado el parque y a qué distancia de Bucaramanga?.

5. ¿Cuál es la obra insignia de este sitio turístico y por qué?.

VALORACIÓN INFERENCIAL

6. ¿Por qué el Parque Nacional del Chicamocha es considerado como un pilar de desarrollo?

7. ¿Por qué El Parque, se ha convertido en el ícono de Santander y el núcleo donde convergen todos los valores del departamento?.

8. ¿Cuál es la intención que tiene el autor al escribir el texto?

VALORACIÓN CRÍTICA

9. ¿Por qué es expositivo el texto “El Parque Nacional del Chicamocha?”

10. ¿Qué aprendiste sobre el Parque Nacional del Chicamocha?.

Observa el siguiente video y desarrolla el punto 11


<https://www.youtube.com/watch?v=PrTJNkGOEd4>

11. Escribe un texto en donde le cuentes a un amigo las principales características del parque Nacional del Chicamocha y lo convezas para que lo visite



Anexo 21. Revista CEREPALISTA

Bucaramanga- Colombia
Diciembre 2017
Año 1 Edición 1





Equipo Docente


Revista Escolar

LA TORRE


CEREPALISTA




Nuestra Historia




Semana Cultural



Recreación



Nuestra Directora



Ecología Cerepaulista

Tercera Edición

CENTRO EDUCATIVO RURAL EL PAULÓN
Virtud, Ciencia y Paz

Kilómetro 2 Vía al Mar
Sector la Torre- Vereda: El Paulón
Teléfono: 6739001
Email: elpaulon@yahoo.com

Anexo 22. Evidencias fotográficas



Anexo 23. Categorización entrevista docentes

CATEGORIA I: PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA

PREGUNTAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRITORES	ANÁLISIS
¿Qué es lectura?	<p>Adquisición de información.</p> <p>Interpretación de textos escritos.</p>	<p>EP1.La lectura es lo que nos ofrece información sobre algo que queremos saber, ya sea por hobbies o por índole general.</p> <p>EP2. Lectura es interpretar ciertos textos escritos que nos dan.</p>	<p>Se entiende por definición, que la lectura es una actividad que consiste en interpretar y descifrar, mediante la vista, el valor fónico de una serie de signos escritos, ya sea mentalmente (en silencio) o en voz alta (oral). Esta actividad está caracterizada por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases dotadas de significado, una vez descifrado el símbolo se pasa a reproducirlo. La lectura es hacer posible la interpretación y comprensión de los materiales escritos, evaluarlos y usarlos para nuestras necesidades¹⁸¹.</p> <p>Por regla general, el lector ve los símbolos en una página, transmitiendo esa imagen desde el ojo a determinadas áreas del cerebro capaces de procesarla e interpretarla. En muchos libros, periódicos, revistas y otros materiales de lectura se incluyen fotografías, dibujos, mapas, gráficas y cuadros, que aclaran, resumen, amplían o complementan la información textual. Las imágenes aportan información y ayudan a comprender mejor los textos. La lectura también se puede realizar por medio del tacto, como ocurre en el sistema Braille (lectura para ciegos).</p> <p>La lectura de textos es la principal fuente de enriquecimiento personal, pues nos permite adquirir conocimientos útiles, mejorar nuestras destrezas comunicativas, desarrollar nuestra capacidad de análisis, nos ayuda a pensar con claridad o resolver problemas, también a recrearnos, entre otros. Antes de leer conviene saber cuál es el propósito de la lectura, es decir, por qué nos interesa leer. Cuando sabemos que buscamos en una lectura, estamos mejor preparados para conseguir los</p>

¹⁸¹ CRESPO ALLENDE, Nina. La construcción del concepto de lectura en el interior del aula de lengua. *Onomázein*, 2001, no 6.

		<p>materiales que puedan satisfacer nuestros intereses. En este sentido, el concepto de lectura propuesto por las maestras se aleja del reconocimiento de la misma como la capacidad del lector de comprender el significado del texto dentro de un contexto determinado. A pesar de no tener claro el concepto de lectura, intentan relacionar dicha habilidad con la adquisición del conocimiento y ampliación del mismo que basado en fundamentos superficiales del concepto demuestran poco manejo de la parte teórica y definición de un proceso tan importante y primordial en la formación del ser humano como lo es la lectura.</p> <p>El acto de leer, es para las docentes la identificación de códigos de acuerdo a intereses y necesidades lo cual evidencia por parte de los mismos un desconocimiento de la lectura como el proceso de interacción entre el lector y el texto (Isabel Solé, 1987) y que dificulta de esta manera el desarrollo de una habilidad lectora en los estudiantes; En el caso de la docente EP1 la definición se centra únicamente en la idea de “informar” mientras en el caso de la docente EP2 relaciona la lectura con procesos más profundos, como la interpretación, pero solo se tiene en cuenta los textos escritos. Por esta razón, se debe propender el enfoque adecuado de los conceptos para una aplicación asertiva dentro de la interacción sujeto – conocimiento.</p> <p>Sería necesario que los docentes reconozcan el acto de leer “como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector”¹⁸² y busquen que desde las aulas cada texto asignado y facilitado dentro de cualquier proceso adquiera un valor significativo de acuerdo a los factores sociales, históricos y culturales que lo enmarcan.</p> <p>A partir de esto, es evidente que lograr una posición, frente a las necesidades de mejora y cualificación de los procesos no solo de adquisición de la lectura como hábito,</p>
--	--	---

¹⁸² MEN. Lineamientos curriculares: (1998). Castellana. Bogotá: MAGISTERIO. P.49

			<p>sino de la comprensión lectora de los estudiantes, requiere en un comienzo una estandarización del concepto de forma institucional, para que directivos y cuerpo docente reconozcan la definición de lectura y se identifiquen plenamente con la finalidad que la lectura tiene dentro del proceso de enseñanza de los estudiantes.</p> <p>Luchar contra la errónea definición de la lectura propuesta por las docentes en un marco institucional se debe centrar en comprender que la lectura es “sólo una manera de dar sentido a lo impreso, sin reparar en diferencias de idioma y ortografía”¹⁸³ y que según el contexto en el que se encuentren inmersos los lectores el texto escrito tomará significado para ellos y será provechoso. El mantener la idea de lectura existente, nos llevarían a la formación de personas decodificadoras de la información y no a lectores críticos, que vuelquen sus capacidades más adelante en procesos de producción.</p>
¿Qué es escritura?	Plasmar ideas en el papel	<p>EP1. Escribir es poder plasmar en el papel ideas, conocimientos que se han ido adquiriendo.</p> <p>EP2. Es plasmar nuestras ideas en un texto.</p>	<p>Una aproximación a la definición de escritura, la concibe como un sistema de representación gráfica de un idioma, por medio de signos trazados o grabados sobre un soporte. En tal sentido, la escritura es un modo gráfico específicamente humano de conservar y transmitir información.</p> <p>Como medio de representación, la escritura es una codificación sistemática mediante signos gráficos que permite registrar con gran precisión el lenguaje hablado por medio de signos visuales regularmente dispuestos.</p> <p>La escritura se diferencia de los pictogramas en que estos no suelen tener una estructura secuencial lineal evidente. Existen dos principios generales en la escritura, de un lado la representación mediante logogramas que pueden representar conceptos o campos semánticos y de otro la codificación mediante grafemas que representan sonidos o grupos de sonidos (pudiéndose distinguir entre sistemas puramente alfabéticos, abugidas, silábicos o mixtos).</p> <p>Por su parte, las maestras expresan que escribir es</p>

¹⁸³ GOODMAN Ken (2006). Sobre la Lectura. México. Paidós. P.30

			<p>plasmarse, así pues, la idea de escritura se limita a la relación del lápiz y el papel, a la realización de grafías. La escritura para los docentes, al parecer, es un requisito más de la lengua, dejando de lado el verdadero sentido de escribir, su carácter social y la complejidad del proceso como tal. Se debe propender que “para cada alumno el escribir no sea sinónimo de aburrimiento, bloqueo o fracaso, sino que evoque más bien proyectos realizados gracias a la escritura”¹⁸⁴. Promover la escritura como expresión inherente al ser humano, hace que ésta adquiera un valor agregado al trabajarla como proceso de producción dentro y fuera del aula y permite al estudiante interactuar con sus gustos, intereses e intenciones de forma sencilla y eficaz. Se hace necesario influenciar las definiciones empleadas y redireccionar la función que hasta ahora ha tenido la escritura dentro del proceso de enseñanza.</p> <p>Plantear estrategias de acercamiento a procesos de producción escrita requiere en este punto ir más allá de la definición práctica del concepto de escritura a un nivel de producción que conlleve no solo la parte pragmática del lenguaje, sino la aplicación del mismo dentro de situaciones propias del contexto en el que se encuentran los estudiantes.</p> <p>Es en este punto esencial entender que “el código no nace con nosotros almacenado en el cerebro, sino que lo absorbemos del exterior”¹⁸⁵ y que entonces, la escuela debe propiciar ambientes adecuados que motiven al estudiante adquirir muchos más códigos de los que maneja y sobre todo, lograr que los mismos sean utilizados dentro de un texto oral o escrito de una forma adecuada según la situación comunicativa a la cual se deba dar respuesta.</p>
¿Por qué es importante la lectura en el	Reforzar, recordar y abrir nuevas puertas de conocimientos.	EP1. Porque nos brinda aprendizaje, la lectura nos permite reforzar, recordar y abrir nuevas puertas de conocimientos.	En el caso del concepto de lectura, las docentes no presentan profundidad en sus respuestas, aunque, en cuanto a la importancia de la lectura, se describen

¹⁸⁴ JOLIBERT, Josette y grupo de docentes de Ecoen(2002). Formar Niños Productores de Textos. Santiago de Chile. Dolmen. P.24.

¹⁸⁵ CASSANY, Daniel (2011). Describir el Escribir. España. Paidós. P.58

aula?	Aprender a interpretar	EP2. Porque por medio de ella aprendemos a interpretar.	<p>elementos más puntuales que responden al nivel más alto de esta habilidad: “el crítico”.</p> <p>Lo anterior resaltando términos como interpretación, refuerzo, conocimientos, etc., sin tener en cuenta que “la lectura es un proceso activo en el que los lectores utilizan estrategias poderosas en su búsqueda de significado”¹⁸⁶ y se debe, propender desde esta postura generar en el estudiante el gusto por realizar dicho proceso y que lo lleven a una lectura eficaz y eficiente dentro y fuera del aula que respondan asertivamente a las exigencias y recomendaciones del Ministerio de Educación: “La escuela debe preocuparse de construir otros sistemas de significación como por ejemplo el cine, el comic, la pintura, la música...”¹⁸⁷ y que abre, las posibilidades de lectura a otro tipo de sistemas de comunicación existentes en las diferentes comunidades.</p> <p>Sería importante asimilar que la lectura está ligada directamente a la percepción y que “la percepción es una actividad cerebral: el cerebro parte de la información sensorial y aplica dos o tres esquemas para hacerlo comprensible.”¹⁸⁸ Entonces, enmarcada en esto, los procesos asumidos dentro de la escuela para lograr una lectura asertiva de los textos presentados, debe ir de la mano de una adecuada estimulación sensorial que permita a los estudiantes abrir sus sentidos y disponerse para recibir lo que el texto busca lograr en ellos.</p> <p>¿Y por qué es importante?: La lectura no es tan solo un perfecto entretenimiento, leer nos ayuda a comprender mejor el mundo en el que vivimos, además de ayudarnos a ejercitar nuestro cerebro. Al leer, tenemos que ver con nuestra mente lo que el autor nos cuenta: en cierta medida, estamos creando un mundo propio y desarrollando</p>
-------	------------------------	---	---

¹⁸⁶ GOODMAN, Ken (2006). Sobre la Lectura, Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura. México. Paidós. P.153.

¹⁸⁷ MEN. Lineamentos curriculares: (1998). Castellana. Bogotá: MAGISTERIO. P.55

¹⁸⁸ GOODMAN, Ken (2006). Sobre la Lectura, Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura. México. Paidós. P.77.

			<p>múltiples mecanismos. Sobre todo, hemos de tener en cuenta que los libros nos provocan inquietudes, intereses, nos hacen pensar, nos hacen rebelarnos. Nos están ayudando a comprendernos mejor a nosotros mismos. La frase que, en mi opinión, mejor resume la importancia de la lectura es la de Santa Teresa de Jesús, autora del siglo XVI: “Lee y conducirás; no leas y serás conducido”.</p> <p>En este sentido, sí nuestros alumnos leen, están desarrollando la capacidad de comprensión lectora y adquiriendo nuevo vocabulario y nuevas estructuras, casi de manera inconsciente. Además, si un alumno no se ha formado en la lectura, su habilidad de escritura será pobre, acarreado esto dificultades a la hora de hacer redacciones.</p> <p>Siguiendo la idea de que la lectura es importante para el aprendizaje, primero que todo, hay que ayudar a los estudiantes a definir sus gustos, acercándolos a la literatura infantil y juvenil. Tenemos que conseguir que se interesen por los libros, no que los valoren literariamente (¡no todavía!). Si conseguimos que nuestros estudiantes se familiaricen con algún tipo de literatura, estarán ejercitándose en la actividad lectora y, poco a poco, irán descubriendo más y más fuentes por su cuenta.</p>
<p>¿Por qué es importante la escritura en el aula?</p>	<p>Recordar lo aprendido</p> <p>Mejorar la redacción</p> <p>Igualdad entre lo pensado y plasmado</p> <p>Recordar lo leído</p>	<p>EP1. Es importante para poder recordar lo aprendido, para planear, para mejorar la redacción, para poder saber que lo que pienso es igual a lo que escribo.</p> <p>EP2. Es importante porque por medio de la escritura nosotros plasmamos nuestras ideas o proyectos con base en las ideas iniciales. Podemos ver lo escrito para recordar lo leído.</p>	<p>El niño o niña desde que empieza a hablar se está comunicando con los demás. Busca las palabras que le permiten ese acercamiento o aplica la técnica del silencio para escuchar aquello que le interesa. Cuando llega a la escuela trae ese cúmulo de conocimientos que es necesario tomar en cuenta para iniciar el proceso de lectura y escritura. Se dice que leer es: comprender lo leído, adueñarse del mensaje escrito para saborearlo con agrado, gracias a los conocimientos previos que tiene el lector. Sobre esta base de la oralidad se propicia la comprensión de la lectura y con ella se fundamenta el objetivo de la escritura, por eso se dice que quien habla bien, lee y escribe bien.</p> <p>Por lo anterior, asumir la escritura como un reto de producción, de comunicación directa del sujeto con su</p>

		<p>entorno y no sólo con el conocimiento dentro del aula, de lo aprendido o de lo leído, es el preciso aspecto de su importancia en el aula.</p> <p>Con el concepto de escritura sucede lo mismo que con la lectura, las docentes emplean una definición superficial, pero al aclarar su importancia, incluyen procesos avanzados como la memoria, la claridad, la reescritura, el saber, entre otros y que deberían ser asumidos desde el momento de su definición como tal.</p> <p>Se requiere entonces, explorar estrategias de escritura en el aula para ligarla a procesos institucionales de interdisciplinaridad que permitan que los niños reconozcan el valor de la misma en su cotidianidad y funcionalidad dentro de su proyección escolar y social.</p> <p>“Se trata no solamente de producir el texto adaptado a una situación dada, sino de aprender también a producirlo de tal manera que cada niño pueda movilizar sus competencias en forma autónoma y transferirlas a situaciones reales.”¹⁸⁹</p> <p>En este sentido, la construcción de un sistema de significación permite que los niños construyan las capacidades y las herramientas semánticas necesaria para la escritura, donde el reto es dejar de lado la concepción existente y abrir paso a una posición más crítica, frente a la producción de textos dentro del aula de clase.</p> <p>Muchos estudios conciben la escritura como el dominio de algunos signos gráficos y la relación de los mismos con los sonidos que les son asignados dejando de lado que la producción de un texto oral y un texto escrito son dos tipos diferentes de comunicación que buscan lograr el correcto desenvolvimiento de los seres humanos dentro de un grupo social así que sería productivo buscar en los estudiantes un equilibrio en el uso elementos que den al texto producido elegancia en el fondo y la forma que logren la función social para la cual están siendo utilizadas.</p>
--	--	--

¹⁸⁹ JOLIBERT, Josette y grupo de docentes de Ecoen(2002). Formar Niños Productores de Textos. Santiago de Chile. Dolmen. P.51.

CATEGORIA II: DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA

PREGUNTAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTORES	ANÁLISIS
<p>¿Qué estrategias de escritura usa en el aula?</p>	<p>Dictados</p> <p>Transcripciones</p> <p>Vocalización</p>	<p>EP1. Dictado, vocalización para plasmar y transcribir palabras desconocidas.</p> <p>EP2. Dictados porque estamos en el proceso de que ellos escriban.</p>	<p>En las respuestas de las docentes se puede percibir que las “estrategias” que se usan en el aula, hacen parte de una rutina en el marco de la instrucción tradicional.</p> <p>Se limitan a acciones de normalización que al generalizar promueven la disciplina dentro del aula y estandarizan o unifican los niveles de desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes por las exigencias curriculares o desconocimiento de las mismas.</p> <p>Una estrategia real requiere de planificación y de secuencia, en este caso, se pueden catalogar más como ejercicios bastante conductistas y poco fundamento teórico, que facilitan la revisión y evaluación de materiales educativos, pero que no promueven la formación de escritores sociales conscientes de las problemáticas propias de su contexto y que dificultan no sólo la lectura, sino la escritura como herramienta de interacción entre la teoría y la práctica.</p> <p>Bien nos indican Luci Nussbaun y Amparo Tusón, que “sería del todo conveniente que el profesorado conociera las características de los tipos de textos escritos que se utilizan más a menudo en su materia, ya que detenerse a observar con los alumnos los rasgos textuales de los escritos que han de leer y que han de elaborar reporta grandes satisfacciones”¹⁹⁰.</p>

¹⁹⁰ LOMAS, Carlos. (1999). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona: Ediciones Paidós. P.203.

			<p>Asimismo, TORRES PERDOMO ¹⁹¹ al respecto menciona que la lectura y la escritura son un binomio complejo que exige una serie de actividades que con iniciativa y compromiso se pueden llevar al aula de acuerdo con el nivel o grado donde se desempeña el docente.</p> <p>¿Por qué binomio? Porque la lectura complementa la escritura, y porque el niño o la niña ya trae conocimientos acerca de las dos bajo diferentes modalidades que le brinda o le niega el entorno donde vive.</p> <p>Así pues, las estrategias en el proceso deben partir de un antes que es la línea base o fase de diagnóstico para la percepción de la realidad¹⁹², la cual sirve de asiento para que durante el proceso se pongan en ejecución las secuencias didácticas u otras estrategias a usar por parte del maestro¹⁹³, y al finalizar la estrategia evaluativa debe estar enmarcada en la construcción de un material que sirva de referente para que el estudiante mantenga su interés por el tema¹⁹⁴.</p>
¿Qué textos se producen en el aula?	<p>Según el tema</p> <p>Oraciones y frases</p> <p>Dictados</p>	<p>EP1. Según los temas, coplas, retahílas, cartas, frases.</p> <p>EP2. Dictados, porque estamos en el proceso de que ellos escriban.</p>	<p>Las maestras expresan que los textos que producen en el aula, se realizan dependiendo del tema que se desarrolla, así pues, si los estudiantes no tienen una temática que genere ambientes de escritura, simplemente no se escribe. Como docentes, se niegan a la posibilidad de utilizar la escritura como “uno de los instrumentos privilegiados para que los alumnos muestren a los profesores lo que han aprendido”¹⁹⁵ y se</p>

¹⁹¹ TORRES PERDOMO, María Electa. La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento. *Argentina, Universidad de los Andes*, 2002.

¹⁹² CURCI LA ROCCA, Renata. Diagnóstico de la educación superior virtual en Venezuela. *Caracas: Universidad Metropolitana/IESALC-Unesco. Documento en línea, disponible en: www.iesalc.unesco.org/ve/programas/internac/univ_virtual/venezuela/vir_ve.pdf#search=%22educacion%20virtual*, 2003, vol. 20.

¹⁹³ CAIRNEY, Trevor H. *Enseñanza de la comprensión lectora*. Gilberto Pérez del Blanco, 1992.

¹⁹⁴ FORNEIRO, María Lina Iglesias. Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de educación*, 2008, vol. 47, no 3, p. 49-70.

¹⁹⁵ LOMAS, Carlos. (1999). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona: Ediciones Paidós. P.204.

		<p>evidencia falta de planeación, y de claridad en los tipos de texto que los estudiantes pueden producir, dependiendo de su edad y de sus avances lingüísticos. La interacción escolar se limita a las necesidades curriculares que debe cumplir el docente y que no potencializan la capacidad creativa de los estudiantes, que regula las expresiones y promueven o direccionan una escritura por formalismo (cumplir con tarea) o requerimiento (situaciones específicas).</p> <p>Es necesario desde aquí, promover la escritura y en si la producción como parte intrínseca del aprendizaje significativo, de un aprendizaje que viene de la vida, se reconstruye o complementa en la escuela y se proyecta en su familia y comunidad. Es necesario ligar todas las habilidades que desde la lectura y la escritura se pueden desarrollar y fortalecer al estudiante y que le permita verse a si mismo como un generador de cambio social desde la correcta utilización de los elementos pragmáticos en su proceso comunicativo, haciendo referencia a dichos elementos como “la posibilidad de producir un texto atendiendo a una intencionalidad determinada, al uso de un registro de lenguaje pertinente al contexto comunicativo de aparición del texto (según el tipo de interlocutor), a la selección de un tipo de texto según los requerimientos de la situación de comunicación, etcétera.”¹⁹⁶</p> <p>Propuesto por el MEN en los lineamientos curriculares. Entonces, para el caso puntual del CEREP, se puede decir que dentro de las clases “no basta con producir texto, por muy pertinentes y diversificados que ellos sean, sino que es necesario aprender a producirlos”¹⁹⁷, y esto hace que tanto estudiantes como docentes, propongan herramientas de evaluación y sistematización que puedan ser retomados por otros</p>
--	--	---

¹⁹⁶ MEN. Lineamientos curriculares: (1998). Castellana. Bogotá: MAGISTERIO. P.69

¹⁹⁷ ¹⁹⁷ JOLIBERT, Josette y grupo de docentes de Ecoen(2002). Formar Niños Productores de Textos. Santiago de Chile. Dolmen. P.15.

			grupos de estudiantes en diversas situaciones comunicativas. Lo anterior supone, que se deben abrir espacios dentro del aula de clase para escribir, pero no sólo lo narrativo, sino que se den la oportunidad de escribir la realidad.
¿Qué dificultades encuentra en los procesos de escritura de los estudiantes?	Físicas: Auditivas. De lenguaje De interpretación Combinación de letras Poco vocabulario Escritos elementales	EP1. Auditivas, de atención, vocales. Si no oye o pronuncia bien, no escribe bien. Lo que transcriben es diferente a los que se les ha dictado. EP2. Las dificultades son varias, como la combinación de letras, poco vocabulario, carencia en la interpretación. Los escritos son muy elementales.	En esta cuestión se puede identificar que las dos docentes indican una relación estrecha entre los problemas de pronunciación y escucha y la escritura, reiterando que escribir es transcribir o tomar un dictado, se plantea el proceso lecto escritor como un proceso mecánico de reproducción de códigos y no de producción de textos que establezcan relación entre lo vivido dentro del aula y la proyección que esto, debe tener en su entorno inmediato. Por otro lado, la docente EP2, advierte que dentro de las dificultades de producción textual se encuentra la poca interpretación, refiriéndose a que los estudiantes no saben cómo desarrollar un escrito, o en el hecho en el que se les pide un escrito, los estudiantes no entienden los pasos, ni las explicaciones, además de carecer de vocabulario. Es claro aquí, que desde la perspectiva del docente se cuenta con una recepción de la experiencia de aula que dicta una regla general por nuestros días en la que se reconoce que existe una realidad ligada a la baja producción de textos por parte de los estudiantes, y que de forma obvia esto repercute en temas como la interpretación, a lo que se llamaría la mayor limitación para la interpretación del texto, es el hecho mismo de no contar con la actividad de producirlo de manera cotidiana, y de esta manera, también se asocia la carencia de recursos lingüísticos en la elaboración de textos ¹⁹⁸ .
¿Cómo incluye	Video- Beam	EP1. Trato de utilizar video-beam,	La presente pregunta apunta a detectar si con relación

¹⁹⁸ MIGNOLO, Walter. *Teoría del texto e interpretación de textos*. Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Nacional Autónoma de México, 1986.

<p>usted los medios de comunicación en el aula?</p>	<p>Videos Películas Noticias de periódicos</p>	<p>información de internet reciente y actualizado, videos, películas. Noticias de periódicos. Pero los medios como tal, muy poco los uso en clase, así que en mi práctica no lo hago.</p> <p>EP2. Se trabajan muy poco los medios de comunicación.</p>	<p>a los recursos didácticos disponibles en la institución, los docentes hacen uso de ellos en sus aulas de clase, pero se dio paso a dos cosas: la primera, se presentó una confusión entre medios de comunicación y tecnología (para dar claridad al término “tecnología”, se dejó claro que el uso de medios de comunicación en el aula, no es sinónimo de emplear tecnologías en dicho escenario, sino que constituyen un recurso didáctico), y segundo, se diferencia entre medios de comunicación y fuentes de información.</p> <p>Frente al primer aspecto, CABERO¹⁹⁹ menciona que es claro que en la actualidad se tiende a mezclar la comunicación con la tecnología atendiendo a la transversalidad de ésta última en todas las esferas del conocimiento, y aún más en el entorno educativo o del conocimiento.</p> <p>Sin embargo, en este escenario educativo, se debe dejar claro a los docentes que los recursos con que cuenta la institución son medios para dinamizar el aula de clase, sin que ello signifique que son tecnología en el aula, y que dicha tecnología no constituye un medio de comunicación.</p> <p>Por otro lado, para evitar la confusión, el uso de fuentes de información secundaria o terciaria tales como videos, revistas o noticias, son recursos didácticos que llevados al aula de clase permiten desarrollar acciones tendientes a la reflexión, a la construcción de ciertos conceptos o a la interpretación de una realidad determinada en un lapso de tiempos dado, tal y como al respecto comentaría MATEO²⁰⁰, al decir que se deben construir nuevas formas, o formas alternativas para la construcción de una imagen mental de la realidad en los estudiantes, que no se trata de escribir y leer para interpretar, que también es válido ver y</p>
---	--	--	--

¹⁹⁹ CABERO ALMENARA, Julio. *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. McGraw-Hill, 2007.

²⁰⁰ MATEO, Joan. Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 2007, vol. 25, no 2, p. 513-531.

			<p>escuchar para llevar eso al texto que plasma una realidad.</p> <p>En consonancia con las consideraciones anteriores, se hace necesario que el docente tenga claro los aspectos conceptuales entre tecnología, comunicación y fuentes de información, donde cada uno de ellos aporta a la dinamización del aula de clase²⁰¹.</p> <p>Asimismo, la didáctica de la escritura abre un espacio de amplias posibilidades para el maestro y para el estudiante, en el que el análisis de fuentes de información se convierte en una parte fundamental para motivar al logro de “leer”, puesto que en los temas de actualidad se encuentra una vasta información de la que tanto docente y estudiantes, se encuentran en contacto diariamente²⁰².</p>
--	--	--	--

CATEGORIA III: EL PROYECTO DE AULA EN EL QUEHACER DOCENTE

PREGUNTAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTORES	ANÁLISIS
¿Qué es un proyecto de aula?	Trabajo Articulado Actividades Estrategias didácticas	<p>EP1. Trabajo articulado entre docentes y estudiantes, en donde se les da una idea y directrices y que ellos exploren o trabajen según las directrices. Y ellos son libres a su manera, pero con la guía del docente.</p> <p>EP2. Son todas aquellas actividades que se desarrollan en el aula por medio de</p>	<p>Para iniciar este apartado, es importante considerar desde la teoría del proyecto de aula, que ésta se concibe como la construcción colectiva del conocimiento, en la que se constituye el corazón de la política educativa, el núcleo para el fortalecimiento de la gestión escolar, y la real concreción de todas las acciones pedagógicas²⁰³.</p> <p>En adición, el proyecto de aula es un instrumento de la enseñanza con enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículum, sustentándose en las</p>

²⁰¹ GIORDAN, André. ¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes. *Revista Investigación en la Escuela*, 1996, no 28, p. 7-22.

²⁰² REVUELTA, Francisco Ignacio. El poder educativo de los juegos online y de los videojuegos, un nuevo reto para la psicopedagogía en la sociedad de la información. *Theoria*, 2004, vol. 13, no 1.

²⁰³ MARRERO, B.; CARRILLO, T. El docente como gestor de procesos. *Mérida: Programa*, 1996.

		<p>estrategias didácticas, para mejorar una dificultad.</p>	<p>necesidades de los estudiantes e intereses de la escuela y la comunidad²⁰⁴, que tiene una aplicación práctica como herramienta para administrar el currículo, constituyéndose también en una forma de organizar sistemáticamente el aprendizaje y la enseñanza, involucrando directamente a los actores del proceso, integrando y correlacionando áreas del conocimiento, logrando que todos y cada uno se desenvuelvan adecuándose a lo planeado y ejecutado, los cuales son, sin duda la concreción del Proyecto Pedagógico, es decir, que los Proyectos de Aula son la consolidación de los objetivos de la pedagogía de la escuela, por tanto, deben ser dirigidos y orientados hacia el logro de las metas y objetivos institucionales²⁰⁵.</p> <p>En este sentido, las maestras del CEREP afirman que los proyectos de aula son una ruta metodológica compuesta por acciones estratégicas que se desarrollan con un fin de mejora determinado, por medio de actividades en las cuales el docente se convierte en un mediador.</p> <p>Lo anterior refleja que las docentes tienen manejo ambiguo del concepto, sin embargo, es evidente que no han tenido un acercamiento directo con el desarrollo de un proyecto de aula y que no hablan sobre el producto final, ni sobre un proceso riguroso y sistemático que parte de una situación propia del contexto planteada generalmente por los mismos estudiantes y que son ellos quienes a partir de lo que su proceso educativo les pueda facilitar proponen las soluciones y las exploran hasta generar ese producto final que si no satisface su problemática, sirva como eslabón para lograr la solución. Se deja de lado la importancia de que “en la medida en que se vive en un medio sobre el cual se puede actuar, en el cual se puede discutir con otros, decidir, realizar,</p>
--	--	---	--

²⁰⁴ CHAMORRO, Jessica Andrea Bejarano. LA CREATIVIDAD EN EL AULA. *Revista Unimar*, 2014, vol. 30, no 1.

²⁰⁵ MELERO, Miguel López. *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Aljibe, 2004.

			<p>evaluar..., se crean las situaciones más favorables para el aprendizaje²⁰⁶ y se continua con una mirada conductista de la educación.</p> <p>Dada la tendencia actual de flexibilizar los currículos, aparece el proyecto de aula como “una estrategia que vincula los objetivos de la pedagogía activa, el cambio conceptual, la formación hacia la autonomía y la interacción docente alumno para la generación de conocimientos”²⁰⁷ lo cual facilita para el CEREP y los estudiantes vinculados el acercamiento a un conocimiento significativo no solo de las realidades de su cotidianidad sino de los conceptos y aprendizajes que la escuela debe facilitarles.</p>
¿Ha desarrollado proyectos de aula?	<p>Reciclaje</p> <p>Huerta jornal</p> <p>Elaboración de objetos</p>	<p>EP1. La verdad, no sé, el trabajo del reciclaje. Elaborar objetos con plástico, meta, etc. Hicieron libros. También en la huerta jornal, en contra jornada.</p> <p>EP2. No, sería muy bueno, pero no los he trabajado.</p>	<p>Las maestras expresan que no han trabajado proyectos de aula planteados. La primera entrevistada indica que no sabe pues al parecer actividades como la huerta o el reciclaje pueden ser proyectos, pero no existe una documentación anterior sobre ellos. También afirma que en el área de español no ha tenido la posibilidad, reduce la aplicabilidad del proyecto de aula como tal a algo planteado por los demás, no visualiza las múltiples opciones que los proyectos de aula dan al trabajo dentro del salón de clases.</p> <p>Es indispensable, el acercamiento de los docentes a la definición y construcción de proyectos de aula como herramientas de fortalecimiento institucional basados en la interdisciplinaridad y los aportes que esto genera para la proyección de un grupo, en este caso, además, porque la pedagogía por proyectos “permite vivir en una escuela inserta en la realidad, abierta sobre múltiples relaciones hacia el exterior: los niños trabajan aquí como en la realidad y tienen los medios para desarrollarse”²⁰⁸</p> <p>La docente EP2 niega la participación en algún tipo de</p>

²⁰⁶ JOLIBERT, Josette. (1997). Formar Niños Lectores. Santiago de Chile. Dolmen.

²⁰⁷ CERDA GUTIERREZ, Hugo. (2002). El Proyecto de Aula. Bogotá. Magisterio. P.49.

²⁰⁸ JOLIBERT, Josette y grupo de docentes de Ecoen(2002). Formar Niños Productores de Textos. Santiago de Chile. Dolmen. P.49.

			proyecto de aula, al tiempo que desconoce las fases del mismo, pero dice que podría ser muy constructivo para la cualificación de procesos de formación.
¿Qué ventajas y desventajas tiene un proyecto de aula?	Aprender Mejorar Tiempo	<p>EP1. Aprenden bastante en cosas nuevas y que ellos reconozcan sus gustos e incentiva el emprendimiento. Desventaja es que los tiempos son limitados y no se cuenta con condiciones y la dirección debe ser corta o limitada.</p> <p>EP2. Las ventajas son que puede mejorar las dificultades académicas. La desventaja es el poco tiempo que tenemos los docentes, entonces, esto nos traería más trabajo.</p>	<p>Las docentes coinciden en las ventajas y desventajas del proyecto de aula. Ellas indican que los estudiantes pueden llegar a mejorar grandes dificultades e incentivar su proceso académico.</p> <p>En cuanto a las desventajas las maestras explican que, debido al poco tiempo, el desarrollo de un proyecto de aula se torna tedioso y agotador.</p> <p>Lo anterior refleja que no existe un conocimiento profundo sobre el desarrollo del proyecto de aula, pues esta estrategia didáctica, precedida de un buen planteamiento, promueve un trabajo mancomunado, con sentido y generador de buenos resultados, que no sólo mejorarían la calidad de la educación como tal en el CEREP, sino que al igual que muchas de las teorías planteadas, facilitaría la comprensión por parte de los estudiantes de una educación desde la vida para la vida que les permite “hacerse cargo de la organización de la vida colectiva”²⁰⁹.</p> <p>Es necesario decir aquí en primer lugar, que resulta difícil plantearse de modo general y abstracto las ventajas o desventajas de este tipo de enseñanza. En segundo lugar, al analizar este tipo de enseñanza se suele fundamentar en modelos estereotipados y, en muchos casos, extremos.</p> <p>En la práctica, ni la enseñanza tradicional que tiene como eje al profesor sigue funcionando conforme al método escolástico medieval ni las prácticas innovadoras basadas en el aprendizaje que tiene como eje al alumno son siempre exitosas.</p> <p>Por tanto, el análisis de estas metodologías de enseñanza basada en proyectos de aula no se puede hacer fuera de contexto. Esto es, estas prácticas se han de analizar dentro del sistema educativo, el tipo de</p>

²⁰⁹ JOLIBERT, Josette y grupo de docentes de Ecoen(2002). Formar Niños Productores de Textos. Santiago de Chile. Dolmen. P.50.

		<p>centro educativo, el nivel de formación y sobre todo de compromiso de sus profesores, y las características biopsicosociales del estudiante, el cual inmerso en una sociedad, le coexisten virtudes y carencias, con sus respectivas dinámicas y exigencias educativas.</p> <p>Como argumento a favor, los proyectos de aula desarrollan la autonomía de los alumnos, permite que se trabaje de forma cooperativa partiendo de los intereses de los estudiantes, y resultan ser bastante motivadoras sobre todo en niños. De igual forma, implica el desarrollo de las llamadas competencias básicas, lo que permite el uso de diferentes estrategias de aprendizaje.</p> <p>Como desventaja se puede decir que exige un cambio de paradigma en la forma del pensar del docente, el cual probablemente, afectará la dinámica de una asignatura, o de todo un centro educativo, aspecto que puede ser de no muy buen recibo entre otros docentes, directivos e incluso padres de familia.</p> <p>En adición, usualmente necesita para su desarrollo más tiempo del que se usa para actividades tradicionales de enseñanza dentro del periodo lectivo para lograr los mismos objetivos académicos.</p> <p>Puede en un principio confundir a los alumnos, pero bajo una adecuada orientación de parte del docente seguramente los motivará al trabajo cooperativo.</p>
--	--	--

Anexo 24. Categorización diarios de campo

FASE I: CONTEXTUALIZACIÓN		
CATEGORÍA: Presentación del proyecto de aula, para dar a conocer los objetivos, participantes, metodología y definir el producto final (revista escolar).		
Subcategorías / Desempeños	Descriptor	Análisis
Detonante	E1: “Podemos invitar al gobernador y al alcalde”.	JOLIBERT ²¹⁰ elaboró una propuesta donde la pedagogía por proyectos es una forma de “organización del trabajo” del curso, con una intención determinada, en un contexto específico, a partir de las vivencias significativas de los alumnos. Se conocen con anticipación las metas, se organizan tiempos y materiales, el estudiante se autoevalúa y puede hacer una reflexión del trabajo de los demás.
Motivación de los estudiantes	E7: “Nadie sabe de nosotros”	<p>El primer paso para explicar la propuesta del proyecto de aula, fue enamorar a los chicos de su propósito escritor, por medio de la significación en la elaboración de la revista escolar, así pues, en esta etapa se evidenció la relación entre la motivación de los protagonistas (estudiantes) y el aprendizaje significativo.</p> <p>Un motivo es una necesidad o deseo específico que activa al organismo y dirige la conducta hacia una meta. Todos los motivos son desencadenados por algún tipo de estímulo: una condición corporal, una señal en el ambiente, un sentimiento, etc.</p> <p>Cuando un estímulo induce una conducta dirigida a una meta, decimos que ha motivado a la persona²¹¹.</p> <p>En la presentación de la propuesta, los estudiantes dieron ideas variadas, sin embargo, todos coincidieron en que la mejor forma de dar a conocer el colegio era por medio de la escritura, “hacer historias”, posteriormente, en un ambiente ameno y dialógico, se definió</p>

²¹⁰ JOLIBERT, Josette. Formar niños productores de textos. Santiago de Chile: Dumen Ediciones. Octava Edición, 2002. p.25

²¹¹ MORRIS, C., MAISTO, A. Psicología. México: Pearson Educación, 2005.

<p>Revista escolar</p>	<p>E4: "Profesora podemos hacer historias, como un cuento, textos".</p>	<p>que la revista escolar sería la encargada de dar renombre al Centro Educativo Rural el Paulon.</p> <p>Con el trascurso de las primeras sesiones se da paso a la creatividad del estudiante deseoso de establecer una conexión entre la idea que el colegio sea reconocido por algo novedoso y el inicio de un trabajo alrededor de la revistas escolar como medio para alcanzar dicho propósito.</p> <p>Para BERGER y LUCKMANN²¹², la socialización primaria "es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez". De allí que se considere que es un proceso que está relacionado con los primeros años de vida de una persona y con las cosas que aprende del primer agente socializador, la familia, pues los integrantes que la conforman son las personas con las cuales el niño y la niña tienen un primer acercamiento a las relaciones sociales, a través de la interacción, el cariño y el cuidado.</p> <p>Ahora bien, como dicen BERGER y LUCKMANN: "Existen ciertamente buenos motivos para creer que sin esa adhesión emocional a los otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible".</p> <p>Fruto de la socialización que el sujeto tiene con su primer agente socializador es que se lleva a cabo la adquisición del lenguaje y el reconocimiento de las formas de comunicación, dos aspectos fundamentales en la socialización ya que a través del lenguaje se logran comunicar los saberes, las inquietudes, las molestias, entre otras; por otra parte también se logra que los niños y las niñas tengan el conocimiento de que existen roles y que cada uno de estos cumple una función diferente, debido a que empiezan a notar que las acciones de la madre no son las mismas del padre, sin embargo es hasta la socialización secundaria que reconocen los roles específicos de la sociedad y que también tienen diferentes roles.</p> <p>Además, en la interacción con la familia y el ambiente escolar se adquiere las habilidades necesarias para conocer y apropiarse de las normas, valores, costumbres, comportamientos y conductas del contexto en el que está creciendo y desarrollándose, lo cual le va a permitir participar como miembro activo en su grupo social que le servirá durante toda su vida e irán teniendo algunas modificaciones en la medida que interactúe</p>
------------------------	---	--

²¹² BERGER, Peter L., et al. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1968.

		<p>con otros agentes socializadores.</p> <p>En adición, LOMAS²¹³, concibe la educación como un aprendizaje de la comunicación que exige entender el aula como un escenario comunicativo (como una comunidad de habla, de lectura y de escritura) donde alumnos y alumnas cooperan en la construcción del sentido y donde se crean y se recrean textos de la más diversa índole e intención.</p> <p>El aprendizaje cooperativo es una estrategia pedagógica que tiene como objetivo promover el trabajo en grupo de los estudiantes, para que puedan alcanzar un objetivo común, que no solamente beneficie a cada miembro del grupo en particular, sino que también sea valioso para el grupo en general.²¹⁴ Esta estrategia permite optimizar el aprendizaje de todos los alumnos, a la vez que favorece las relaciones entre ellos y la valoración de la diversidad.</p> <p>Antes de iniciar con el desarrollo del proyecto, los estudiantes conocieron la forma de trabajo cooperativo. Asimismo, se conformaron los equipos y se asignaron los roles a cada integrante. La impresión de los chicos frente a esta idea fue bastante buena, pues todos se comprometieron con la colaboración mutua y el cumplimiento de su función personal.</p> <p>En la construcción del primer borrador y en la autoevaluación del mismo, los protagonistas de este proceso escritor, hallaron un grado de dificultad diferente las demás actividades académicas, no obstante, su respuesta frente a este evidente reto, fue seguir todas las instrucciones dadas y trabajar en equipo para mejorar las falencias grupales e individuales.</p> <p>Leer y escribir no son sólo herramientas para comunicar conocimiento especializado. También sirven para construir el conocimiento, para ampliar y profundizar una disciplina, tal como lo menciona CASSANY, que estos procesos se vale no solo para conocer, sino para crear conocimiento por medio de estas herramientas que facilitan la identidad personal y profesional de la academia para lograr un reconocimiento en la comunidad del saber.</p> <p>CASSANY explica que los procesos de lectura y escritura no solo logran que el estudiante conozca, también perfeccionan su habilidad creadora y promueven la creación de identidad individual y colectiva. Con lo anterior, se puede evidenciar que la primera fase logró que los chicos vieran la escritura como una oportunidad, una ocasión para dar a conocer la</p>
--	--	---

²¹³ LOMAS, Carlos, et al. *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. 2002.

²¹⁴ JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; HOLUBEC, Edythe Johnson. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. 1999.

<p>Aprendizaje cooperativo</p>	<p>E12: “Hay que compartir”, E5: “no hay que pelear”, E9: “con envidia el trabajo se hace más difícil”.</p>	<p>realidad de nuestra institución educativa.</p> <p>En adición, los trabajos a propósito de la escritura han desarrollado dos enfoques diferentes, que corresponden a dos dimensiones de la expresión escrita: a) centrado en el proceso. Se considera de tipo psicológico y, en concreto, de orientación cognitiva. Su objetivo refiere en detectar las habilidades cognitivas que supuestamente desarrolla el alumno, al expresarse por escrito y, b) centrado en el producto. Su carácter implica lo lingüístico, por cuanto su objetivo es analizar las estructuras textuales y las características formales del texto, caso del presente estudio²¹⁵.</p> <p>Usualmente, desde un punto de vista mecanicista se considera que los estudiantes inexpertos no desarrollan procesos cognitivos ni adoptan estrategias adecuadas para responder a las exigencias de la composición escrita. En otras palabras, no son capaces de coordinar los diversos pasos y habilidades que se requieren para escribir bien²¹⁶.</p> <p>Sin embargo, el contexto teórico de esta investigación plantea algo totalmente diferente, donde el estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. Dicho de otro modo, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y estos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos del presente²¹⁷.</p> <p>Además, el aprendizaje significativo ocurre cuando la información nueva se conecta con un concepto relevante ya existente en la estructura cognitiva (esto implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que las ideas, conceptos o proposiciones relevantes ya existentes en la estructura cognitiva del educando sean claras y estén disponibles —para que funcionen como un punto de anclaje de las primeras). A su vez, el nuevo conocimiento transforma la estructura cognoscitiva, potenciando los esquemas cognitivos que posibilitan la adquisición de nuevos conocimientos.</p> <p>Este aprendizaje consiste en la combinación de los conocimientos previos que tiene el</p>
<p>Producción de</p>	<p>E20: “Profe, esto no es tan fácil como inventar un</p>	

²¹⁵ JOLIBERT, Josette. Formar niños productores de textos. Santiago de Chile: Domes Ediciones. Octava Edición, 2002. p.25.

²¹⁶ GRAHAM, MP Estrategias de aprendizaje de idiomas: lo que todo maestro debe saber. Rebecca L. Oxford. *TESOL Quarterly*, 1993, vol. 27, no 1, p. 121-122.

²¹⁷ AUSUBEL, David P.; NOVAK, J. Y. H. H.; HANESIAN, Helen. Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 1976, p. 53-106.

borradores	cuento”.	individuo con los conocimientos nuevos que va adquiriendo. Estos dos al relacionarse, forman una conexión. Por ejemplo, los procesos de reflexión y construcción de ideas permiten contrastar las ideas propias expuestas con las de otros y revisar, al mismo tiempo, su coherencia y lógica, cuestionando su adecuación para explicar los fenómenos.
Aprendizaje significativo	E14: “Nosotros mismos debemos escribir y si no sabemos escribir le decimos a un amigo”.	Estos procesos fomentan el cambio conceptual y permiten el desarrollo en el sujeto, esto es, el aprendizaje significativo ²¹⁸ . A manera de ilustración, FINK ²¹⁹ elaboró una nueva taxonomía de aprendizaje significativo que ofrece a los profesores un conjunto de términos para formular objetivos de aprendizaje para sus cursos, la cual está orientada a profesores e instituciones que deseen proporcionar una educación centrada en el aprendizaje. Esta taxonomía va más allá comprender y recordar e incluso más allá del aprendizaje de la aplicación.
	E9: “Tenemos que aprender a escribir”.	Además, el aprendizaje significativo de acuerdo con la práctica docente se manifiesta de diferentes maneras y conforme al contexto del alumno, a los tipos de experiencias de cada uno y a la forma en que las relacione.

FASE II: EJECUCIÓN		
CATEGORÍA: Creación formal de la revista escolar con base en el encuentro con expertos en el tema.		
Subcategorías / Desempeños	Descriptor	Análisis
Encuentros con expertos.	Construcción de las tablas CQA.	De acuerdo con GONZÁLEZ ²²⁰ , el prefijo griego meta que compone la palabra metacognición significa “posterior a” o “que acompaña a”. Por esta razón, la metacognición se refiere a un proceso que sigue a la cognición. Debido a su complejidad, cuando se habla de esta, se sugiere diferenciar entre lo que es cognitivo y lo que es

²¹⁸ ROMERO ARIZA, Marta; QUESADA ARMENTEROS, Antonio. Nuevas tecnologías y aprendizaje significativo de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 2014, vol. 32, no 1, p. 0101-115.

²¹⁹ FINK, L. Dee. Una guía auto-dirigida al diseño de cursos para el aprendizaje significativo. *Documento disponible en: http://www.deefinkandassociates.com/Spanish_SelfDirectedGuide.pdf*, 2008.

²²⁰ GONZÁLEZ, Fredy, et al. Procesos cognitivos y metacognitivos que activan los estudiantes universitarios venezolanos cuando resuelven problemas matemáticos. *Postgrado UC Valencia–Venezuela*, 1997.

		<p>metacognitivo.</p> <p>Para BROWN²²¹, mientras lo primero se refiere a un término para agrupar diversos procesos o mecanismos internos (adquirir, aplicar, crear, almacenar, transformar, evaluar y utilizar la información), la metacognición involucra operaciones o estrategias de autorregulación, como la planeación de la tarea, la supervisión de los procesos cognitivos que se activan durante la realización de dicha tarea y la evaluación de los resultados.</p> <p>En ese sentido, la fase de ejecución se realizó por medio de dos ejes principales, el primero relacionado con el desarrollo de las tablas CQA, en donde los chicos tuvieron la oportunidad de contraponer los conocimientos previos (C), con lo que deseaban aprender (Q) y con lo que aprendieron después de los encuentros (A). El segundo, configurado en la escritura de los diferentes borradores, hasta llegar al texto final.</p> <p>La construcción de las tablas CQA se puede definir como el fundamento principal, para enseñar y/o afianzar la recolección de información de los estudiantes. Si bien es cierto que durante la creación de la revista escolar, los niños tuvieron acompañamiento directo de parte de la docente, también es verdad, que se hizo necesario encontrar información de primera mano, para una óptima creación de textos expositivos.</p> <p>El segundo eje de la etapa de ejecución, fue el proceso de creación textual, aquí los estudiantes tuvieron una mirada diferente hacia la escritura, caracterizada por la rigurosidad en el tiempo dedicado y las constantes revisiones con miras a mejorar. Así bien, los niños lograron ver en la reescritura, una oportunidad de mejora, pues poco a poco se hicieron conscientes de la importancia de la autoevaluación, revisión y corrección de sus producciones escritas.</p> <p>El proceso de escritura consiste en una serie de pasos que normalmente se siguen para escribir, ya sea un ensayo, un cuento, un poema, una carta, un aviso publicitario; al utilizarlo se mejora el producto final. Para el escritor profesional esto significa aumentar sus ventas; para el estudiante es la manera de entender con mayor claridad un tema, de</p>
--	--	--

²²¹ BROWN, Ann L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. *Metacognition, motivation, and understanding*, 1987, p. 65-116.

<p>Producción de borradores</p>	<p>de Escritura de borradores y texto final.</p>	<p>organizar mejor sus pensamientos y de obtener mejores evaluaciones o puntajes en los trabajos escritos del colegio²²².</p> <p>Hay que admitir que en casos muy raros se escribe un texto perfecto al primer intento. La historia reporta casos de esos y en la mayoría de ellos los escritos fueron realizados en circunstancias emocionales muy traumáticas.</p> <p>CARLOS LOMAS en su libro: “<i>El aprendizaje de la comunicación en las aulas</i>”²²³, en un apartado habla sobre la competencia comunicativa en la educación y afirma que quienes enseñan en las aulas de la educación obligatoria deben estar en constante acuerdo cuando hablan o escriben sobre los objetivos comunicativos-lingüísticos de sus estudiantes.</p> <p>Además, la interacción de los individuos en su ambiente natural es fundamental en la construcción de aprendizajes, a lo que VIGOTSKY ha resaltado sobre la importancia de la interacción social en el aprendizaje; en sus postulados da especial relevancia a la manera cómo los individuos desarrollan sus procesos mentales, y cómo estos se mediatizan en el entorno a través de los signos, las herramientas, o los diferentes conceptos; elementos que combinados orientan la actividad psicológica humana y facilitan el desarrollo de los procesos superiores del pensamiento - atención, memoria, lenguaje, etc.</p> <p>Desde los planteamientos de VIGOTSKY²²⁴ el estudiante cumple un papel activo en la construcción del conocimiento, al cual se llega a través de diferentes medios a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prácticas educativas que motivan la reflexión, la crítica y la participación. • Estrategias que utilizan los estudiantes para desarrollar una tarea. • Estrategias propuestas por los docentes para guiar a los estudiantes a realizar actividades de forma autónoma. • Planteamiento de diferentes tipos de tareas y la intencionalidad de las mismas <p>En este sentido, SERRANO y PONS²²⁵, plantean que la concepción constructivista nos</p>
---------------------------------	--	--

²²² CASSANY, Daniel; COMAS, Pepa. *Describir el escribir*. Paidós. Argentina, 1989.

²²³ LOMAS, Carlos, et al. *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. 2002.

²²⁴ VYGOTSKY, L. S. Emotions and their development in childhood. *The collected works of LS Vygotsky*, 1987, vol. 1, p. 325-338.

<p>Papel mediador del docente</p>	<p>“Español, porque puedo aprender a leer y a responder muy bien”</p> <p>“Hacer actividades que hacen en otros colegios”</p>	<p>presenta el aprendizaje académico como el resultado de un complejo proceso relacional establecido en torno a tres elementos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. El aprendizaje sucede como el resultado de las interacciones con el contexto 5. Los estímulos para aprender provienen de los conflictos cognitivos 6. El conocimiento se da socialmente mediante formas de poner a prueba las representaciones propias con las de los demás <p>Así pues, en esta investigación el papel mediador de la docente cobra vigencia desde los postulados constructivistas mencionados, toda vez que a la actividad reflexiva del niño se da respuesta mediante la práctica de aula, en la experiencia del proceso mismo, y no como resultado de una instrucción²²⁶.</p> <p>Lo anterior en consonancia con lo dispuesto por IBÁÑEZ-BERNAL²²⁷, quien sostiene que: “la aproximación sociocultural a los procesos de enseñanza y aprendizaje representa una nueva visión ontológica y epistemológica, en el sentido de que plantea que aprender no es un proceso de transmisión-recepción, sino de construcción mediada de significados, donde esa construcción mediada involucra a los tres elementos ya mencionados - los estudiantes, los contenidos y el profesor.</p> <p>Del aprendizaje por descubrimiento descrito por JEROME BRUNER²²⁸, este autor desarrolla una teoría constructivista en la que “<i>El aprender es un proceso activo, social en el cual los estudiantes construyen nuevas ideas o los conceptos basados en conocimiento actual</i>”.</p> <p>Bajo esta premisa nos apoyamos para explicar porque es importante que los estudiantes junto con las licenciadas en formación establezcan diálogos activos en los que el</p>
-----------------------------------	--	---

²²⁵ SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO, José Manuel; PONS PARRA, Rosa María. La concepción constructivista de la instrucción: Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 2008, vol. 13, no 38, p. 681-712.

²²⁶ SAVERY, John R.; DUFFY, Thomas M. Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational technology*, 1995, vol. 35, no 5, p. 31-38.

²²⁷ IBÁÑEZ BERNAL, Carlos. Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 2007, vol. 12, no 32.

²²⁸ BRUNER, Jerome. *Aprendizaje por descubrimiento*. NYE U: Iberia, 2011.

Aprendizaje	¿Cuál es mi clase favorita	<p>descubrimiento a través de la participación activa, sirva para integrar experiencias en sus estructuras cognitivas existentes²²⁹.</p> <p>La idea de este teórico, nos invita a plantear situaciones que estimulen a los estudiantes el gusto por la escritura mediante la transferencia de conocimientos, en la que el alumno es el protagonista, ya que debe ser él quien debe originar hipótesis y tomar decisiones sobre su progreso durante la composición escrita. Vale la pena aclarar que en este punto también interviene la colaboración de sus compañeros de clase, en su papel de jueces, y el maestro de práctica como motivador²³⁰.</p> <p>Por tanto, el aprendizaje por descubrimiento de BRUNER, busca fomentar en el estudiante el pensamiento creativo y crítico de la mano de la motivación y la confianza en sí mismo, para ello utiliza la reflexión como un espacio para replantear la dirección de sus procesos y de este modo poder avanzar hacia el cumplimiento de los objetivos.</p> <p>Los alumnos deben estar dispuestos a aprender y a explorar alternativas sobre los obstáculos que se presenten durante su proceso de composición escrita para que se optimice el conocimiento que se está adquiriendo.</p> <p>El hecho de que las tareas sean cooperativas permite el pleno ejercicio de las competencias ciudadanas, tales como, la toma de perspectiva, la meta-cognición, la empatía, la escucha activa, la asertividad, la argumentación y el manejo constructivo de conflictos las cuales se pretenden combinar para ejercer un trabajo de composición escrita en la tarea evaluativa, pues una opción que ayuda a elevar las expectativas cognitivas de los estudiantes²³¹.</p> <p>De este modo, se considera el aula como el lugar en donde se realiza una parte importante del aprendizaje cooperativo, éste es el espacio en el que se establecen relaciones saludables entre alumnos y una participación consciente de opinión y de aprendizajes significativos en relación con la sana convivencia, la reflexión, el dialogo y la</p>
-------------	----------------------------	---

²²⁹ RUIZ, A. Barrón. Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 1993, vol. 11, no 1, p. 3-11.

²³⁰ CÁLCIZ, ALEJANDRA BARO. Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 2011.

²³¹ JOHNSON, D. Cap. 1. El concepto de aprendizaje cooperativo” y “Cap. 9 La puesta en práctica de la clase cooperativa. *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires, Paidós, 1999, p. 13-30.

significativo	<p>y por qué?</p> <p>“Español, porque puedo aprender a leer y a responder muy bien”</p> <p>“Español, porque aprendo a comprender, a leer, a hacer más actividades y a aprender cuentos, fábulas y acertijos”</p> <p>“Español porque la lectura y cuando leemos”</p>	<p>crítica.</p> <p>Es imposible contener las expresiones de los niños, no hay nada más sincero que sus voces, por tanto, la pretensión de hacer cosas distintas y de trabajar en grupo, fue un elemento crucial en el desarrollo de este proyecto de aula. Al respecto, BREDEHOFT ²³² menciona que en los años 80 la enseñanza centrada en el alumno despertó un interés renovado en los trabajos de grupo y siguiendo la misma onda el aprendizaje cooperativo empezó a difundirse en las clases. Esta propuesta metodológica abraza la visión social y colaborativa del aprendizaje y hace del grupo el protagonista de la didáctica. Gracias a la comunicación que la convivencia social conlleva naturalmente la interacción entre estudiantes destaca como resorte específico de este enfoque didáctico y por ende su aplicación en el aula de clase de Español.</p>
Aprendizaje cooperativo	<p>“Compartir cosas juntos, cosas bonitas”</p> <p>“Hacer cosas diferentes”</p> <p>“Aprender y divertirnos”</p> <p>“Hacer actividades que hacen en otros colegios”</p> <p>“Trabajar en grupo”</p> <p>“A otros colegios los conocen por sus</p>	<p>Las sesiones de trabajo evidenciaron un progreso paulatino y firme en el trabajo cooperativo y en el aprendizaje derivado de éste, en el cual se dio especial atención a como entre cada uno de ellos se expresaban con palabras de apoyo y comprensión, que aunque no es el objeto de este proyecto, se hace necesario anotar con atención el progreso en este entendimiento mutuo, parte integral de la formación con calidad.</p> <p>El proyecto de aula: “ESCRIBAMOS NUESTRA HISTORIA” se basó en las competencias para el área del lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (MEN), específicamente las que se describen en eje de producción textual. El proyecto ha basado sus planteamientos a partir de los resultados encontrados en la prueba diagnóstica, el test de gustos y disgustos realizada a los estudiantes del grado del Centro Educativo Rural El Paulón donde surge la necesidad de dar a conocer esta por medio de la escritura de textos expositivos, que tendrá como producto la creación de una revista escolar.</p> <p>La revista se organiza en seis secciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 13. Sección de historia. 14. Sección cultural. 15. Sección de farándula.

²³² BREDEHOFT, David J. Controversias cooperativas en el aula. *College Teaching*, 1991, vol. 39, no 3, p. 122-125.

<p>Revista escolar</p>	<p>reconocimientos, por cosas que los estudiantes hacen en el colegio, pero a nosotros no nos conoce nadie”</p> <p>“Si nadie nos conoce nada van a saber de nosotros, pero si llegaran a saber de nosotros podríamos lograr que nos presten atención”</p> <p>“Que el gobierno no nos ayuda y no conocen nuestra institución, no saben dónde estamos ubicados”</p> <p>“Nadie sabe de nosotros”</p>	<p>16. Sección ecológica. 17. Sección deportiva 18. Sección social</p> <p>La construcción del documento final luego de una serie de orientaciones mediadas por el docente, de los temas expuestos por expertos, del trabajo cooperativo y aprendizaje significativo realizado por los estudiantes, junto a la motivación al logro de un propósito común de llevar a la institución a alcanzar un reconocimiento público por destacarse en un aspecto relevante de la educación, da como resultado todo un proceso de enseñanza y aprendizaje que permitió la consolidación del trabajo didáctico en el aula de clase, y la cristalización de los deseos de los estudiantes.</p> <p>En este sentido, NAVARRO ²³³ asiste al decir que la elaboración de una revista escolar es, sin duda, una de las experiencias más globalizadoras que la utilización didáctica hace en la actualidad en las aulas, y pone en manos de los docentes una herramienta, que en su proceso de gestión supone la puesta en marcha de un complicado engranaje investigativo, donde el proceso reflexivo, significativo y cooperativo tienen tanta o más importancia que el producto final.</p>
------------------------	---	---

FASE III: EVALUACIÓN		
CATEGORÍA: Evaluación del desarrollo y producto final del proyecto de aula, a través de conocer el impacto del trabajo y producto final realizado con los estudiantes teniendo en cuenta la propuesta de Jolibert y Sraiki.		
Subcategorías / Desempeños	Descriptor	Análisis
Evaluación	Producción escrita	CERDA ²³⁴ indica que todo proyecto de trabajo en el aula se inicia con un problema, ello significa que se debe ser hábil para transformar e identificar las situaciones que hacen

²³³ NAVARRO, Pilar Pérez. La construcción de una revista escolar: "La rosa de papel". *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 1999, no 12, p. 126-130.

²³⁴ Cerda, Hugo. El proyecto de Aula. Bogotá: Magisterio. 2001. Seminario configuraciones didácticas: los proyectos de aula. Maestría en Educación. Universidad Industrial de Santander, 2017.

	<p>Convivencia en el aula</p> <p>Proyecto de aula</p> <p>Grupo focal</p>	<p>parte de una problemática general y específica con el objetivo visualizar claramente la cuestión, que obstaculiza algunos procesos de enseñanza y aprendizaje en el salón de clase.</p> <p>Por esta razón, los proyectos de trabajo constituyen un planteamiento sobre el conocimiento escolar, vinculado a una concepción en la que se da importancia no sólo a la adquisición de estrategias cognitivas de orden superior, sino al papel del estudiante como responsable de su propio aprendizaje en relación con un replanteamiento del saber escolar. Esto supone aprender a investigar un tema desde un enfoque relacional que une ideas claves y metodologías de diferente disciplina.</p> <p>En la etapa final del proyecto, se realizó un gran lanzamiento de la revista Cerepaulista y posteriormente, una evaluación mancomunada del trabajo realizado. Así pues, se pudo concluir que los estudiantes tuvieron una gran oportunidad de aprender por medio de un enfoque distinto y sus padres reiteraron que los niños estuvieron emocionados durante la creación textual, muchos de ellos con metas claras de escritura para su próximo año escolar.</p> <p>JOLIBERT y SRAIKI²³⁵ mencionan que en las aulas de clase, por lo general en los primeros años prevalece una cierta preferencia por la enseñanza formal-lingüística de la lengua escrita, que se concentra en la adquisición de grafemas, fonemas, categorías gramaticales y semánticas mediante ejercicios motrices como las planas, el decorado de sellos, el copiado y la transcripción. Aunque desde hace más de veinte años se han venido trabajando distintas perspectivas en torno a la escritura como un proceso cultural, social y cognoscitivo para la vida, la resistencia de las concepciones tradicionales persiste, contraponiéndose a las verdaderas necesidades del contexto social.</p> <p>En este sentido, vale destacar que el presente proyecto de aula finaliza con un producto resultado de un ejercicio innovador desde la perspectiva de la lengua castellana, y rompiendo con el enfoque tradicional mencionado anteriormente por JOLIBERT y SRAIKI.</p> <p>En adición, se puede decir que no sólo se favoreció los procesos de escritura en los niños, sino que en el grupo focal se apreció las posturas y reflexiones de los estudiantes a cerca de lo importante para su vida personal y en el afianzamiento de las relaciones de</p>
--	--	---

²³⁵ SRAIKI, Christine; JOLIBERT, Josette. *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Ediciones Manantial, 2009.

		<p>amistad entre ellos, en el logro de un propósito común.</p> <p>Frente a ello, formar niños productores de textos en un ambiente de cooperación y colaboración, genera situaciones de comunicación y convivencia, a lo que JOLIBERT se referiría diciendo que la producción textual en el estudiantes es en sentido estricto generador de situaciones de comunicación, en las que se está comprendiendo un enfoque comunicativo, que atiende aspectos relacionados con la enunciación que deberá estar implícito en la escritura, el papel del enunciador, enunciatario, contenido del escrito, objetivos y desafíos de la actividad de escritura, de la mano de la incorporación de aspectos individuales y colectivos, en los que no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas, sino de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir el mundo.</p>
--	--	---

Anexo 25. Momentos de las Sesiones de Trabajo

FASE 1. CONTEXTUALIZACIÓN



Detonante

FASE 2. EJECUCIÓN



Sesión con experto 1



Sesión con experto 2



Sesión con experto 3



Trabajo cooperativo



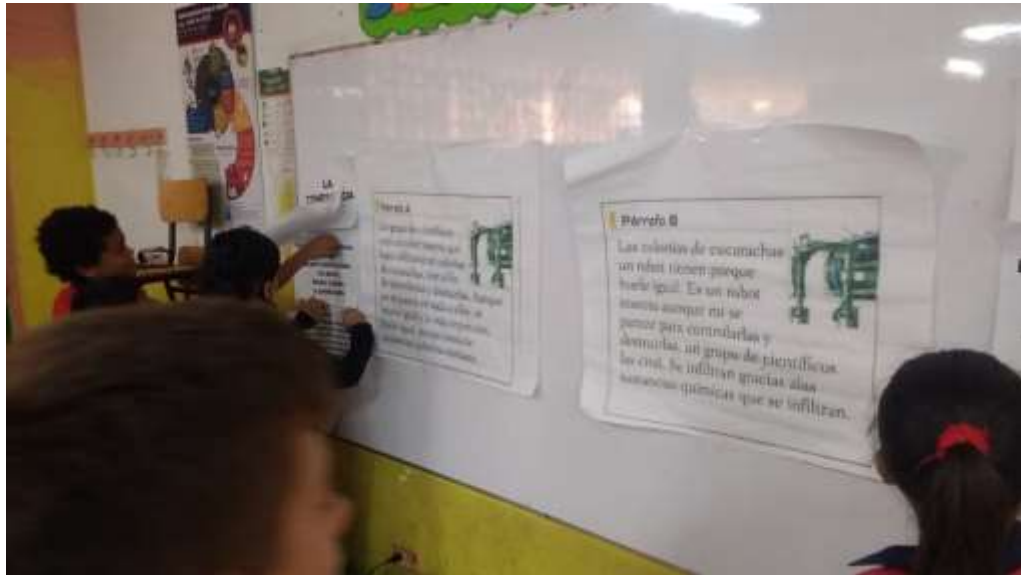
Trabajo cooperativo



Trabajo de coherencia y cohesión



Trabajo de coherencia y cohesión



Trabajo de coherencia y cohesión



Trabajo de borradores



Trabajo de borradores



Trabajo de borradores



Trabajo de borradores



Texto digital



Texto digital



Texto digital



Venta de publicidad



Venta de publicidad

FASE 3. EVALUACIÓN



Grupo focal



Grupo focal



Lanzamiento de la revista



Lanzamiento de la revista



Lanzamiento de la revista



Lanzamiento de la revista

com
ad.

Bucaramanga sin límites

Tu voz **CONSTRUYE** ciudad

esa labor
rescatista
sicia Na-
carisma
y su ale-
n de
sonaje
os lími-
te a los
sta es
de hoy
pañña
manga



Suministrada por VANGUARDIA LIBERAL

Los reporteritos de El Paulón tienen revista

nta-
s del
una
a de
el y
las
n a
que
los
do
del
ia
n
e

Lo que comenzó como la tesis de Maestría de Pedagogía de la profesora Luz Marina Guerrero Jerez terminó en una hermosa publicación periodística de los estudiantes del grado quinto de primaria del Centro Educativo Rural El Paulón, en el norte de Bucaramanga.

La revista, llamada La Torre Cerep Paulista, está llena de divertidos artículos sobre la historia de la institución, de perfiles de algunos docentes y personal administrativo, y de actividades culturales y recreativas desarrolladas por Cajasan, que se cumplirán durante el año electivo.

"Esta revista es un proyecto muy lindo y enriquecedor, tanto para los chicos como para mí. El objetivo principal de este trabajo es mejorar los procesos de lectoescritura de los estudian-

tes y, de paso, dar a conocer nuestra institución", afirmó la profesora Luz Marina Guerrero.

Cabe destacar que todos los artículos y fotos fueron trabajos de los estudiantes y que los profesores cumplieron funciones de orientación.

"Este proyecto se llevó a cabo con la colaboración de algunos comerciantes del sector, quienes se sienten orgullosos que la publicidad de sus negocios salga en esta revista", comentó la Directora del impreso.

Las primeras 300 revistas de La Torre Cerep Paulista se entregarán mañana 5 de diciembre, a partir de las 8:00 de la mañana en las instalaciones del Centro Educativo Rural El Paulón, con la presencia de los padres de familia, el grupo de docentes y el cuerpo administrativo.

Reconocimiento: Publicación Vanguardia Liberal

Anexo 26. Asistencia Padres de Familia

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



EL PROYECTO DE AULA

Asistencia de Padres de Familia

Objetivo: Conocer algunas opiniones de los padres de familia frente al proyecto de aula planteado.

Nombre del estudiante	Firma del Acudiente
Mileth Tatiana Martínez Avila	Wesley Shirley Avila Cuadros
Angie Sulith Escalante Mf.	Maria Mejia Ortiz.
Fredy Manuel Baarguez	Edward Marcello Lozano.
Yeison Oswaldo Jandougi V	Alba Luz Velasco León
José Carlos José Orlega P	Juan Carlos U
Carli Juliana Peño	Gloria Suarez
Jhonn Hiberno Pedraza	Rosa Patricia Argentea
Fabian Oscar Bellan	Rosa Patricia Argentea
Karen Shirley Gonzalez O.	Teresa Cruz
Evelyn Perdomo Lopez	Maria Stella Lopez
San Edwin Cardoba.	Sandra Cardoba.

Anexo 27. Opiniones de Padres de Familia

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



EL PROYECTO DE AULA

Objetivo: Conocer algunas opiniones de los padres de familia frente al proyecto de aula planteado.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente responde:

1. ¿Por qué consideras importante la ejecución del proyecto de aula en la institución educativa?

Para dar a conocer la
institución ya que hasta el
momento nos tienen en el
olvido.

2. ¿De qué manera puedes apoyar el proyecto de aula que están desarrollando sus hijos(as)

acompañarlos en las
diferentes actividades
dando permiso para salidas
recreativas.

Jadsuhar

Yuley Fabón

Anexo 28. Trabajo en Equipo, Roles y Grupos de Trabajo

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



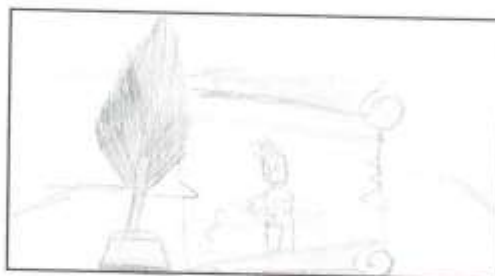
"PROYECTO DE AULA"

Objetivo: Definir las características del trabajo en equipo, los roles y grupos de trabajo.

Nombre del Equipo: Los Invescibles

Lema: Siempre adelante un paso a la vez

Logo:



Integrantes:

Mateo Valoy Pérez	Lider del grupo
Danny Juliana Gutierrez Plata	secretaria
Jonathan Alexander Moreno Arguella	investigador y elaz
EDWIN YESID RODRIGES	encargado de tiempo
Jonathan David Diaz Chaves	encargado de los materiales

"PROYECTO DE AULA"

Objetivo: Definir las características del trabajo en equipo, los roles y grupos de trabajo.

Nombre del Equipo: Las Hormigas

Lema: Somos hormigas trabajadoras

Logo:



Integrantes:

karen shirley gonzalez ortiz = encargada de lider
sharith gaitzah granados Plata = encargada de secretaria
elier fabian perez varca = encargado de investigador y eloz
angie yulieh escalante mejia = encargada del tiempo.
geison osvaldo sandoval velasco = encargado de
los materiales.



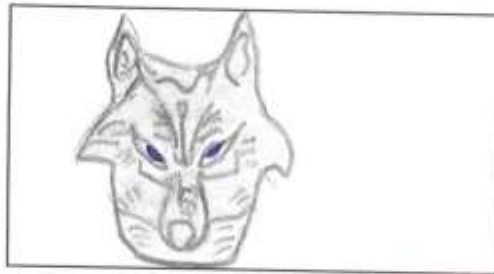
"PROYECTO DE AULA"

Objetivo: Definir las características del trabajo en equipo, los roles y grupos de trabajo.

Nombre del Equipo: los lobos

Lema: los lobos unidos jamas seran vencido

Logo:



Integrantes:

Lidero	Gerson David Carreño
secretario	Joselymar José Ortega
investigador y eloz	Manuel Alejandro Pineda
administrador del tiempo	Andrés Camián Rueda
encargado de los materiales	Fabian Andres O.



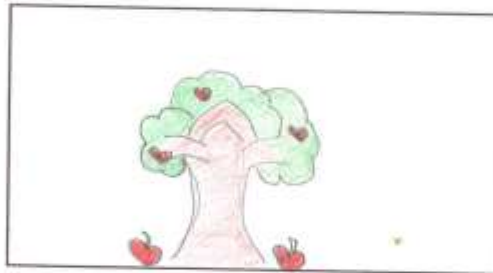
"PROYECTO DE AULA"

Objetivo: Definir las características del trabajo en equipo, los roles y grupos de trabajo.

Nombre del Equipo: Las Defensoras del Planeta

Lema: la naturaleza vive la naturaleza llora
Pero nosotros la cuidamos sin demora

Logo:



Integrantes:

Bellan:th=lider = maneja el grupo
Colmi:secretaria= comunica y escribe
Sharith=investigador veloz = Reforte materiales
evelin=administra el tiempo = manejo el tiempo
miletth=enargada materiales = trae materiales



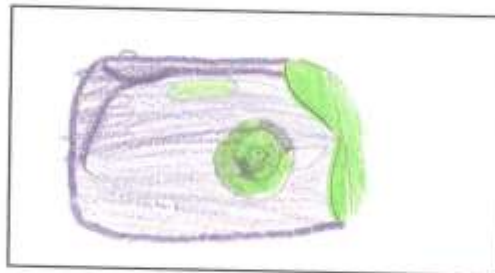
"PROYECTO DE AULA"

Objetivo: Definir las características del trabajo en equipo, los roles y grupos de trabajo.

Nombre del Equipo: Los Pararazzes

Lema: Luces Como acción

Logo:



Integrantes:

Karla Vega = Lider
Zuleiny P = Secretaria
Felipe Calderon = Investigador veloz
Eduar Chacoba = Administrador del tiempo
Angie Hernandez = Encargada de los materiales



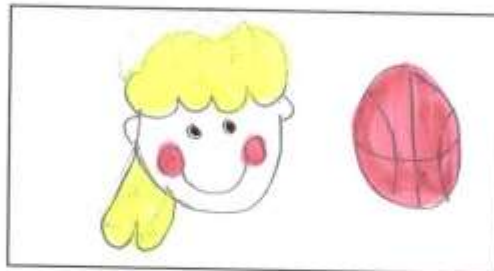
"PROYECTO DE AULA"

Objetivo: Definir las características del trabajo en equipo, los roles y grupos de trabajo.

Nombre del Equipo: Los Pilosés

Lema: Siempre juntos y nunca nos rendimos

Logo:



Integrantes:

Alexy Marcelo Ubeir
Saray Daniela: la Administradora del tiempo
Juliana Ramos: la asistente más veloz
Jhoana Milena: la secretaria
Chuly Vanessa: encargada de los materiales

Anexo 29. Taller Detonantes Diligenciado

 	<p>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA CENTRO EDUCATIVO RURAL EL PAULÓN</p> <p>TALLER: DETONANTES GRADO 5</p> <p>DOCENTE: LUZ MARINA GUERRERO JEREZ</p>
---	---

Objetivo: persuadir a los estudiantes de la necesidad de un proyecto de Aula en el que la estructura sea un medio de reconocimiento institucional

Nombre: Angie Julieth Escobedo Mejía Fecha: octubre 19 2017

Observa los videos con detenimiento y responde:

1. ¿Cómo te parecen los eventos organizados y representados en los videos?

Me parecen tan elegantes y hermosos.

2. ¿Cuáles ventajas tienen estos colegios sobre nuestra institución?

Las ventajas que hacen interclases y bailes.
que nos reconocen más

3. ¿Cómo actúan los estudiantes de estos colegios frente a los eventos?

Actúan bien porque hacen las interclases
most excelente.

Anexo 30. Rejillas Diligenciadas

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



EL PROYECTO DE AULA

Objetivo: Autoevaluar y conocer el nivel de producción textual en cuanto a textos expositivos.

Nombre del grupo: Los Lobos

PRODUCCION TEXTUAL		
CRITERIOS DE VALORACIÓN - TEXTO EXPOSITIVO	SI	NO
Criterio 1: Adecuación a la situación comunicativa		
El texto cumple con el propósito planteado.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El texto se plantea claramente la temática propuesta.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Criterio 2: Coherencia Global		
El texto presenta ideas claras.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las ideas que presenta el texto se desarrollan de acuerdo con el tema.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Criterio 3: Cohesión (conectores)		
El texto evidencia relaciones lógico-semánticas entre oraciones y párrafos mediante el uso de conectores.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El estudiante evita la repetición de palabras usando sinónimos y referentes textuales.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Criterio 4: Estructura		
El texto tiene título	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El texto se estructura en introducción, desarrollo y conclusión.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El texto presenta en la introducción el tema que se va desarrollar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El texto en su desarrollo plantea conceptos e ideas claras relacionadas con el tema.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El texto cierra con una conclusión.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El texto contiene fotografías referentes al tema	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Criterio 5: Ortografía y puntuación		
El texto presenta uso de normas ortográficas (mayúsculas, escritura correcta de palabras y acentuación).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El texto presenta uso adecuado de los signos de puntuación.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



EL PROYECTO DE AULA

Objetivo: Autoevaluar y conocer el nivel de producción textual en cuanto a textos expositivos.

Nombre del grupo: Los defensores del Abeto

PRODUCCION TEXTUAL		
CRITERIOS DE VALORACIÓN - TEXTO EXPOSITIVO	SI	NO
Criterio 1: Adecuación a la situación comunicativa		
El texto cumple con el propósito planteado.	X	
El texto se plantea claramente la temática propuesta.	X	
Criterio 2: Coherencia Global		
El texto presenta ideas claras.		
Las ideas que presenta el texto se desarrollan de acuerdo con el tema.		
Criterio 3: Cohesión (conectores)		
El texto evidencia relaciones lógico-semánticas entre oraciones y párrafos mediante el uso de conectores.		X
El estudiante evita la repetición de palabras usando sinónimos y referentes textuales.		X
Criterio 4: Estructura		
El texto tiene título	X	
El texto se estructura en introducción, desarrollo y conclusión.	X	
El texto presenta en la introducción el tema que se va desarrollar.	X	
El texto en su desarrollo plantea conceptos e ideas claras relacionadas con el tema.	X	
El texto cierra con una conclusión.	X	
El texto contiene fotografías referentes al tema	X	X
Criterio 5: Ortografía y puntuación		
El texto presenta uso de normas ortográficas (mayúsculas, escritura correcta de palabras y acentuación).		
El texto presenta uso adecuado de los signos de puntuación.		



EL PROYECTO DE AULA

Objetivo: Autoevaluar y conocer el nivel de producción textual en cuanto a textos expositivos.

Nombre del grupo: Los increíbles

PRODUCCION TEXTUAL		
CRITERIOS DE VALORACIÓN - TEXTO EXPOSITIVO	SI	NO
Criterio 1: Adecuación a la situación comunicativa		
El texto cumple con el propósito planteado.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El texto se plantea claramente la temática propuesta.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Criterio 2: Coherencia Global		
El texto presenta ideas claras.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las ideas que presenta el texto se desarrollan de acuerdo con el tema.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Criterio 3: Cohesión (conectores)		
El texto evidencia relaciones lógico-semánticas entre oraciones y párrafos mediante el uso de conectores.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El estudiante evita la repetición de palabras usando sinónimos y referentes textuales.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Criterio 4: Estructura		
El texto tiene título	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El texto se estructura en introducción, desarrollo y conclusión.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
El texto presenta en la introducción el tema que se va desarrollar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
El texto en su desarrollo plantea conceptos e ideas claras relacionadas con el tema.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
El texto cierra con una conclusión.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
El texto contiene fotografías referentes al tema	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Criterio 5: Ortografía y puntuación		
El texto presenta uso de normas ortográficas (mayúsculas, escritura correcta de palabras y acentuación).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
El texto presenta uso adecuado de los signos de puntuación.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

EL PROYECTO DE AULA

Objetivo: Autoevaluar y conocer el nivel de producción textual en cuanto a textos expositivos.

Nombre: Angie Beltrán Solano Rondon

PRODUCCION TEXTUAL		
CRITERIOS DE VALORACIÓN	SI	NO
TEXTO EXPOSITIVO		
Criterio 1: Adecuación a la situación comunicativa		
El texto cumple con el propósito planteado.	X	
El texto se plantea claramente la temática propuesta.		X
Criterio 2: Coherencia Global		
El texto presenta ideas claras.		X
Las ideas que presenta el texto se desarrollan de acuerdo con el tema.		X
Criterio 3: Cohesión (conectores)		
El texto evidencia relaciones lógico-semánticas entre oraciones y párrafos mediante el uso de conectores.		X
El estudiante evita la repetición de palabras usando sinónimos y referentes textuales.		X
Criterio 4: Estructura		
El texto se estructura en introducción, desarrollo y conclusión.		X
El texto presenta en la introducción el tema que se va desarrollar.	X	
El texto en su desarrollo plantea conceptos e ideas claras relacionadas con el tema.		X
<u>El texto contiene foto</u>	X	
El texto cierra con una conclusión.		
El texto contiene fotografías referentes al tema		X
Criterio 5: Ortografía y puntuación		
El texto presenta uso de normas ortográficas (mayúsculas, escritura correcta de palabras y acentuación).		X
El texto presenta uso adecuado de los signos de puntuación.		X

Anexo 31. C.Q.A Diligenciados



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

EL PROYECTO DE AULA



Objetivo: Identificar lo que conocen, quieren conocer y aprendieron (CQA) del texto expositivo.

Nombre: Yessen Osvaldo Sandoval Fecha: 24 de noviembre de 2022

C ¿Qué conozco?	Q ¿Qué quiero conocer?	A ¿Qué aprendí?
<p>Cómo hago para saber en donde ubicar los signos de puntuación</p>	<p>Cuáles son las partes de un texto expositivos cómo hago para hacer un buen texto cómo hago para que las ideas se entiendan</p>	<p>aprendimos que es un texto expositivo y que es corregir un texto escrito mediante el esquema</p>



EL PROYECTO DE AULA: ESCRIBAMOS NUESTRA HISTORIA

Objetivo: Identificar lo que conocen, quieren conocer y aprendieron (COA) de la experta organizadora de la semana cultural.

Nombre: Danni Yuliana Gutiérrez Plata Fecha: _____

C ¿Qué conozco?	Q ¿Qué quiero conocer?	A ¿Qué aprendí?
<p>¿Qué hacen baile hacen, deportes?</p> <p>Juegos Presentaciones?</p> <p>¿Qué se hacen dindeis</p> <p>¿No Celebran los días importantes?</p>	<p>¿Quiénes las organizaron?</p> <p>¿Cómo la organizaron?</p> <p>¿Por qué la organizaron en la cancha?</p> <p>¿Por qué es importante la Semana Cultural?</p>	<p>¿Quiénes organizó la Semana Cultural fue Edwin y la profe Dandis</p> <p>¿Por qué la organizaron en la cancha para que las personas se diera a conocer que nosotros solos</p>



EL PROYECTO DE AULA



Objetivo: Identificar lo que conocen, quieren conocer y aprendieron (CQA) de los árboles frutales del Colegio.

Nombre: Las labos

Fecha: _____

C ¿Qué conozco?	Q ¿Qué quiero conocer?	A ¿Qué aprendí?
<p>que los Arboles sacan unos frutos muy ricos que hay varias clases de mangos</p>	<p>Cuanto miden. de donde vienen los Arboles de manzan y mandarina. Porque se llaman mandarinas y manzan</p>	<p>El Palo de manzan y mango tienen vitaminas que los Arboles de mango son muy altos & llegan a los 20 metros de altura</p>



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

EL PROYECTO DE AULA



Objetivo: Identificar lo que conocen, quieren conocer y aprendieron (CQA) de la visita de la Directora del Centro Educativo Rural el Paulón

Nombre: Sherrin yuliza Avandós Plata Fecha: 10 noviembre 2017

C ¿Qué conozco?	Q ¿Qué quiero conocer?	A ¿Qué aprendí?
<p>es amable, respetosa es muy organizada en sus cosas, en tiende a los niños, es bonita, es divertida, responsable</p>	<p>en que colegio estudio? Que es para ser docente que funciones tienen las directoras, cual hacido su trayectoria educando a niños y niñas</p>	<p>Que es una profesion de la directoras, la directora es licenciada de educación infantil en el 2001 fue docente de transición, y antes le gustaba la música.</p>



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



EL PROYECTO DE AULA: ESCRIBAMOS NUESTRA HISTORIA

Objetivo: Identificar lo que conocen, quieren conocer y aprendieron (CQA) de la experta organizadora de la semana cultural.

Nombre: Juliana Ramos Arias Fecha: noviembre 14

C ¿Qué conozco?	Q ¿Qué quiero conocer?	A ¿Qué aprendí?
los bailes los deportes que asemos las madriñes los etalbos	de que manera organizaron las actividades	el primero día se realizo el desfile desde la cercha de tierra. de barrio cada grado tiene un valor con gorras amarillas azul y rojo



EL PROYECTO DE AULA: ESCRIBAMOS NUESTRA HISTORIA

Objetivo: Identificar lo que conocen, quieren conocer y aprendieron (CQA) de los docentes y sus grupos.

Nombre: Solmi Juliana Pardo

Fecha: 14/11/2017

C ¿Qué conozco?	Q ¿Qué quiero conocer?	A ¿Qué aprendí?
<p>¿que algunos trabajan en la mañana y en la tarde</p> <p>los nombres de los profesores</p> <p>¿cual es los grado de los profesores</p> <p>¿don amigadas que llaman la atención</p>	<p>¿como trabajan en el salon de clase</p> <p>¿cual grupo tiene a su cargo y en que jornada</p> <p>¿cuantos niños y niñas tiene en su grupo</p> <p>¿como es cada grupo que estudio tiene</p>	<p>Segundo y maria de carmen estas trabajan magister en neuro psicología de la educación tiene en total 24 estudiantes 12 niñas y 12 niños</p>



EL PROYECTO DE AULA: ESCRIBAMOS NUESTRA HISTORIA

Objetivo: Identificar lo que conocen, quieren conocer y aprendieron (CQA) de la docente encargada del Programa de "RECREAZON".

Nombre: Danni Yeliana Gutiérrez Pardo Fecha: 14 de noviembre

C ¿Qué conozco?	Q ¿Qué quiero conocer?	A ¿Qué aprendí?
<p>• ¿Que se creen después de los juegos, nos dicen Quien Crea los juegos Como los hicieron, Cuando los crearon, Cuando tenemos que entrar a que horas que actividades hacemos fuimos a jugar a compartir con otros niños?</p>	<p>• ¿Que es el Programa de Recreazon? • ¿Como se crearon? • ¿En que huño lo crearon? • ¿Por que empezó a existir? • ¿Pa que lo crearon?</p>	<p>Aprendi que actividades hacen como el atletismo, Fútbol sala Como se llaman la profesora: Laura Que es el Programa de Recreazon es un programa de deportes nos enseñó a compartir con amigos</p>

Anexo 32. Estructuración Texto Expositivo Diligenciado

Universidad Industrial de Santander


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

EL PROYECTO DE AULA

Objetivo: Estructurar el texto expositivo.

Nombre: joselaraazzis Fecha: 24 de noviembre

Desarrollo un esquema de como quiero que se vea mi texto.



Título
la Directora
ver con prometida

Introducción
esta Directora catalina se llama Raia a veces caballero es licenciada en educación infantil

Desarrollo Idea 1
cual es la función de la Directora

Desarrollo Idea 2
que alean la Directora

Desarrollo Idea 3
como le gustaria ver su colegio

Conclusión
la importancia de la Directora

Edwin DANNY ORTIZ SANCHEZ



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

EL PROYECTO DE AULA

Objetivo: Estructurar el texto expositivo.

Nombre: Los increíbles

Fecha: 29 NOVIEMBRE

Desarrollo un esquema de como quiero que se vea mi texto.



Título
Un Encuentro Con la Historia

Introducción
El número de licenciados y el año que empezó a funcionar y que tipo de educación tiene

Desarrollo Idea 1
Como era el colegio antiguo y ahora como está el colegio en este instante

Desarrollo Idea 2
Los logros que a tenido el colegio durante estos años

Desarrollo Idea 3
Con Cuantos estudiantes cuenta la institución educativa y con Cuantos Profesores Cuantos directores

Conclusión
Con Cuantos estudiantes tiene Cuantos Profesores tiene Cuantos administrativos tiene y Cuales Son sus edades y Cuantas



EL PROYECTO DE AULA

Objetivo: Estructurar el texto expositivo.

Nombre: LAS FLOSAS Fecha: _____

Desarrollo un esquema de como quiero que se vea mi texto.



Título
 Recreación, alegría y diversión

Introducción
 Que es el Programa Del recreación

Desarrollo Idea 1
 Las actividades que se realizarán en este zona

Desarrollo Idea 2
 Otras de las bondades tiene de este programa

~~Desarrollo Idea 3
 Para que sirve el programa de recreación
 mal hecho mal~~

Conclusión
 Por que es importante el Programa de recreación



EL PROYECTO DE AULA

Objetivo: Estructurar el texto expositivo.

Nombre: Defensores Del Planeta Fecha: 29 2013

Desarrollo un esquema de como quiero que se vea mi texto.





EL PROYECTO DE AULA

Objetivo: Estructurar el texto expositivo.

Nombre: Las Profesoras Fecha: enero 2017

Desarrollo un esquema de como quiero que se vea mi texto.



Título
Los Docentes y Grupos.

Introducción
Por que son importantes los docentes

Desarrollo Idea 1
 transición marca
 urgencia presenciada
 en educación y
 promoción de la
 familia tiene 10
 niños y niñas.
 primero pilar.
 presenciada en
 educación preescolar
 tiene 14 niños y 11 niñas.

Desarrollo Idea 2
 docentes 2º y
 tercero

Desarrollo Idea 3
 docentes 4
 y quinto.

Conclusión
 que es lo que más le gusta
 de ser profesor(a).

Anexo 33. Oración y Párrafo Diligenciado



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



EL PROYECTO DE AULA

Objetivo: Identifica las características de la oración y el párrafo.

Nombre: LOS LOBOS **Fecha:** NOV 20 2017

1. Escribe oraciones relacionadas con el tema que les correspondió de la sección de la revista escolar.

LA SEMANA CULTURAL COMENZO CON UN DESFILE DESDE LA CANCHA AL COLEGIO. CADA GRUPO REPRESENTO UN VALOR. EL DIA JUEVES DE LA SEMANA CULTURAL HICIMOS JUEGOS DEPORTIVOS. EL DIA VIERNES CERRO LA SEMANA CULTURAL CON UNA EUCHARISTIA.

2. Escribo el párrafo de Introducción del texto que les correspondió de la sección de la revista escolar.

LA SEMANA CULTURAL DEL 2017 SE REALIZO EL DIA 26 DE OCTUBRE AL DIA 28 DE OCTUBRE EL DIA MIERCOLES 26 COMENZAMOS DESDE LA CANCHA EL PAULON HASTA LA ESCUELA DE EL PAULON EL 27 DE OCTUBRE LOS PROFESORES PLANEARON LOS EVENTOS DEPORTIVOS EL DIA VIERNES 28 DE OCTUBRE SE CERRO LA SEMANA CULTURAL CON UNA EUCHARISTIA FAMILIAR



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



EL PROYECTO DE AULA

Objetivo: Escribir las sugerencias de los diferentes equipos para la elaboración del texto expositivo para la revista escolar.

Nombre: Los Lobos **Fecha:** _____

1. Teniendo en cuenta todas las sugerencias de la socialización de cada grupo de sus compañeros escriba sus aportes para la estructura de su texto expositivo.

Se lleva a cabo la Eucaristía de acción de gracias por la familia Compañeros.

Esta actividad fue realizada por los docentes Edwin Fajó y Johnei Sandra Milena González y María del Carmen Estroza.

El objetivo de este proyecto es Compañeros con los Compañeros y mostrar la parte artística y el Eucaristía con Dios en la Eucaristía.

El primer día se realiza un desfile desde la cancha de tierra del barrio destilando con una pancarta ligada a un valor con vices azul amarilla y roja.

En el segundo día se tienen juegos tradicionales y encuentros deportivos mini olimpiadas recreativas. y el Están de vacunación para la violencia.