

La fábula: un recurso para potenciar la producción escrita en la escuela

Estefanya Paola Murillo Gómez

Monografía para optar por el título de licenciada en Español e Inglés

Asesor

Andrés Tarsicio Guerra

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

TRABAJO DE GRADO

BOGOTÁ, D.C.

2020

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Firma del jurado

Firma del jurado

Dedicatoria

Este trabajo de grado está dedicado a mis padres Amparo y Jorge quienes con su amor y apoyo me han permitido cumplir un sueño más, gracias por inculcar en mí la responsabilidad, el esfuerzo y la dedicación que debo imprimir en cada paso que dé en mi vida. A mi familia porque con sus palabras de aliento hicieron de mí una mejor persona; y de una u otra forma me acompañaron en todo este proceso. Finalmente, a la memoria de mi abuelo Rubén Murillo, quien me animó a terminar mi carrera aunque se interpusieran obstáculos en el camino a recorrer. Sus palabras me mantuvieron soñando y luchando por finalizar mi formación como docente cuando sentía desfallecer. A ti, que estás en el cielo, deseo que sientas un inmenso orgullo por lo que logró tu nieta.

Agradecimientos

Al finalizar con este trabajo de grado quiero utilizar este espacio para agradecer a muchas personas y colegas que me han brindado su ayuda durante el proceso de investigación y redacción de este trabajo. En primer lugar, quisiera agradecer a mis padres, quienes con su apoyo y amor infinito me permitieron finalizar este proceso de formación académica; asimismo, quiero agradecer a mi hermana Luisa, quien estuvo a mi lado cuando necesité de su ayuda, un consejo o explicación frente a temáticas que no dominaba bien y eran de vital importancia para la culminación de este documento.

En segundo lugar, quiero expresar mi más grande y sincero agradecimiento a aquellos amigos que compartieron momentos de avances y retrocesos a lo largo de esta licenciatura. De manera especial a William, a quien agradezco enormemente su guía, apoyo, ayuda y palabras de ánimo en momentos donde creí desfallecer.

En tercer lugar, agradezco al Colegio Distrital Domingo Faustino Sarmiento, por abrir el espacio para que pudiese desarrollar esta investigación. También, a los estudiantes de 203, por darme la oportunidad de trabajar a su lado y hacer su mejor esfuerzo dentro de mi intervención pedagógica; asimismo, les agradezco todo el cariño brindado y los lazos emocionales creados dentro del proceso.

Finalmente, debo expresar mi gratitud a mi querida Universidad Pedagógica Nacional y a todos los docentes que compartieron una o varias clases dentro de mi proceso de formación como docente. En especial a la profesora Lyda Molina por apoyarme, escucharme, orientarme y brindarme una mano amiga tanto académica como afectivamente. A la profesora Magda Bogotá por brindarme sus conocimientos, ser mi guía y apoyo en los primeros pasos que di dentro de este proceso de investigación. Gracias infinitas a todos los que se cruzaron en mi camino.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.1.Contextualización.....	1
1.2.Caracterización del estudiante.....	1
1.3.Prueba diagnóstica.....	3
1.4.Descripción del problema de investigación.....	6
1.5.Justificación.....	8
1.6.Pregunta problema.....	11
1.7.Objetivo de investigación.....	11
1.7.1. <i>Objetivo</i> general.....	11
1.7.2. <i>Objetivos</i> específicos.....	11
CAPÍTULO II. MARCO DE REFERENCIA.....	12
2.1. Antecedentes.....	12
2.2. Referentes teóricos.....	17
2.2.1. Escritura.....	18
2.2.2. <i>Producción textual</i>	20
2.2.3. <i>Texto narrativo</i>	26
2.2.4. Fábula.....	28
CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO.....	32
3.1. Definición del enfoque metodológico.....	32
3.1.1. <i>Paradigma de la</i> investigación.....	32
3.1.2. <i>Enfoque de</i> investigación.....	33
3.1.3. <i>Tipo de</i> investigación.....	34
3.2. Definición de la unidad de análisis.....	36
3.3. Instrumentos de recolección de información.....	38
3.3.1. <i>El diario de campo</i>	38
3.3.2. <i>Observación</i>	38
3.3.3. <i>Encuesta</i>	39
3.3.4. <i>Diagnóstico</i>	39
3.4. Universo poblacional.....	40
3.5. Muestra.....	40
3.6. Consideraciones éticas de la investigación.....	40
CAPITULO IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	41
4.1. Diseño de intervención.....	41
4.2. Fases desarrolladoras.....	43
4.2.1. <i>Primera fase (Sensibilización): ¡Todos tenemos una historia que contar!</i>	44

4.2.2. Segunda fase (Implementación): ¡A relatar-nos!.....	45
4.2.3. Tercera fase (Evaluación): Nos relatamos, ¿qué tal lo hicimos?.....	46
4.3. Cronograma.....	46
CAPÍTULO V: ORGANIZACIÓN, ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y	
RESULTADOS.....	47
5.1. Organización de la información.....	47
5.2. Análisis de datos y resultados.....	48
5.2.1. Planificación.....	48
5.2.2. Redacción.....	53
5.2.3. Revisión.....	56
5.2.4. Texto narrativo.....	59
CAPITULO VI. CONCLUSIONES.....	64
CAPÍTULO VII. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES.....	68
7.1. Limitaciones de la investigación.....	68
7.2. Recomendaciones.....	69
REFERENCIAS.....	71
ANEXOS.....	75
Anexo 1: Encuesta.....	75
Anexo 2: Prueba diagnóstica.....	75
Anexo 3: Rúbrica de evaluación lectura prueba diagnóstica.....	76
Anexo 4: Formato de observación 06.....	76
Anexo 5: Formato de observación 02.....	77
Anexo 6: Consentimiento informado.....	77
Anexo 7: Diario de campo 3-Intervención.....	79
Anexo 8: Diario de campo 5-Intervención.....	80
Anexo 9: Formato de observación 04.....	81
Anexo 10: Buzón de quejas.....	81
Anexo 11: Rúbrica de autoevaluación.....	82
Anexo 12: Portafolios de escritura.....	82
Anexo 13: Títeres.....	83

INTRODUCCIÓN

El trabajo de grado titulado *La fábula: un recurso para potenciar la producción escrita en la escuela* se llevó a cabo con los estudiantes de 203 del *Colegio Distrital Domingo Faustino Sarmiento*, los cuales tenían entre 6 y 9 años de edad. Como base para dar origen al presente trabajo de investigación se tuvieron en cuenta las observaciones, diarios de campo, encuestas y diagnóstico, realizados en la institución durante el primer semestre del 2019.

Como resultado de los primeros instrumentos de recolección de datos al interior del aula (diarios de campo, encuesta, prueba diagnóstica) se encontraron dificultades con relación a la redacción, ortografía, coherencia y cohesión, relación imagen texto, oralidad y creación de oraciones desde cero. Así, se planteó la fábula y el Modelo Didactext (2003) como recurso y guía para el mejoramiento de algunas o todas las dificultades halladas en el proceso; esto porque los instrumentos de recolección de datos utilizados permitieron detectar que los estudiantes se sentían más cómodos con textos cortos y de lenguaje sencillo. Además, el uso de dibujos coloridos dentro del texto podían ser elementos atractivos para los estudiantes, así como los personajes característicos de este tipo de texto, que podrían tener relación directa con sus mascotas. Además, de considerar al modelo como un medio que desarrollaría la escritura como un proceso organizado y progresivo. Así, se trabajaron estos a través de la aplicación de estrategias como el taller y el portafolio de escritura para el fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes de 203.

De igual forma, se buscó que la creación e implementación de las estrategias didácticas seleccionadas dieran pie al desarrollo de una escritura más organizada dentro del aula de clase. Se apuntó a que todo lo propuesto con base en el Modelo Didactext (2003) dentro de la producción de textos diera miras al mejoramiento de la problemática detectada, llegando así a obtener trabajos creativos y con mejoras en cohesión y coherencia.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.Contextualización

El *Colegio Distrital Domingo Faustino Sarmiento* se encuentra ubicado en la localidad número 12 de la ciudad de Bogotá, Barrios Unidos. La institución tiene cuatro sedes; su sede D, en donde se desarrolló este ejercicio investigativo, se ubica en el barrio la Castellana en la dirección Carrera 56 #94-02. En cuanto a su población, el *Colegio Distrital Domingo Faustino Sarmiento (SEDE D)* es una institución mixta y oficial, que presta sus servicios a estudiantes de entre 3 y 11 años aproximadamente, que asisten a los niveles preescolar y básica primaria en sus dos jornadas: mañana y tarde.

La sede D del *Colegio Distrital Domingo Faustino Sarmiento* está ubicada sobre la Av. Suba y la carrera 56. Dentro de la sede se encontraba un patio grande con canchas de fútbol y baloncesto. Por otra parte, se encontraban seis aulas de clase, un salón de informática, la sala de profesores y la coordinación.

1.2. Caracterización del estudiante

Con respecto al grupo, se trabajó con estudiantes de grado 203, este estaba conformado por 15 niños y 19 niñas. Uno de ellos con Síndrome de Down y; un niño y una niña que contaban con acompañamiento del ICBF. El día 11 de Abril, se aplicó la encuesta de caracterización a 30 estudiantes pertenecientes a este grupo.

Ahora bien, los resultados de la encuesta permitieron ver y clasificar diferentes aspectos de este grupo. Con respecto a la edad de los estudiantes, esta osciló entre los 6 y 9 años, el

47% de la población tenía 7 años y se encontró un 17% de extra-edad (9 años). Al analizar la pregunta sobre el lugar de residencia, se detectó que los estudiantes vivían en barrios cercanos a la institución. La encuesta arrojó que el 43% de los estudiantes vivían en el barrio Río Negro.

Con respecto al núcleo familiar, se pudo ver que la mayor parte de la población (57%) tenía familias nucleares. Más aún, a la pregunta sobre la cantidad de hermanos que tenían los estudiantes encuestados se vio que el 27% de la población eran hijos únicos y el 3% tenían más de 4 hermanos. En cuanto al lugar que los estudiantes ocupaban dentro de sus hermanos y hermanas, los resultados arrojaron que el mayor porcentaje de la población (30%) jugaba el rol de hermanos mayores dentro de su núcleo familiar.

Por otro lado, en las preguntas con relación al ámbito académico/escolar, los resultados apuntaron a que el 90% del grupo tenía un acompañamiento en la realización de tareas; no obstante, el día de la aplicación del diagnóstico se evidenció que los estudiantes no contaban con tal acompañamiento. Al solicitar los consentimientos informados para el desarrollo de las actividades con los estudiantes, la docente titular manifestó “ellos a veces llegan aquí sin que la agenda esté firmada. Los papás no andan pendientes de esas cosas”. (Formato de observación 06. Anexo 4) En cuando al acompañamiento en casa se pudo constatar que el 33% de la población era ayudada por su madre. El 13% no respondió a esta pregunta, lo que se pudo interpretar como que dicho grupo no tiene a nadie que le acompañara en el desarrollo de las tareas académicas.

Otro aspecto que se tuvo en cuenta dentro de la encuesta de caracterización, tuvo que ver con las materias favoritas. Así, se halló que la materia de mayor agrado para los estudiantes era Arte con un 20% y la que menos les gustaba era Lengua castellana con un 12%.

Asimismo, se indagó por aspectos enfocados a la lectura. A la pregunta ¿Te gusta leer? el 97% del grupo dio una respuesta afirmativa. De igual forma, se indagó por el tiempo destinado a la lectura, se pudo ver que el 60% de los estudiantes tomaban más de 1 hora para leer. Lo cual permitió ver que había un buen desarrollo de la habilidad lectora.

Finalmente, los resultados de la encuesta ayudaron con el primer acercamiento al grupo y la caracterización de este. También, cabe resaltar que la aplicación de este instrumento de recolección de datos dentro del contexto seleccionado permitió ver y confirmar que a los estudiantes se les dificultaba bastante el escuchar y seguir instrucciones; por tal razón, la aplicación tomó más tiempo del establecido con el fin de obtener resultados válidos, concretos y pertinentes para todo el proceso que se llevaría a cabo dentro de este trabajo de grado.

1.2.Prueba diagnóstica

La prueba diagnóstica que se realizó tuvo como objeto la evaluación de la comprensión lectora de textos narrativos cortos, escritura, conocimiento estructural de la oración y ortografía. La evaluación de la oralidad se dio a través de la observación dentro del aula que se consignó en diarios de campo. En este proceso se pudo ver que los estudiantes tenían dificultades al tratar de expresar sus ideas frente a los compañeros o relatar algún evento sucedido durante el descanso a una maestra que indagaba sobre el hecho. (Formato de observación 02. Anexo 5)

En primer lugar, la aplicación del diagnóstico permitió visualizar los principales puntos a mejorar que tenían los estudiantes en el área de lengua castellana. Entre estas se observó que algunos de los estudiantes no podían crear sus propias oraciones, tenían fallos en cohesión y coherencia, no había una relación entre imagen-texto y el fallido seguimiento de instrucciones. Ahora bien, la prueba diagnóstica aplicada en el primer semestre del 2019 fue realizada en el aula de clase con 30 estudiantes del grado 203; y tomó alrededor de 2 horas y media. Cabe

aclarar que, al final de la prueba diagnóstica se recogieron 29 pruebas y dos estudiantes del grupo no presentaron dicho test, porque manifestaron no sentirse cómodos al responder. Después de la aplicación se pudieron obtener resultados útiles para la determinación de las necesidades dentro del grupo seleccionado para la realización de esta investigación.

Con respecto a la estructura diseñada para la prueba se tuvieron cuatro puntos a resolver (ver anexo 2). En primer lugar, se buscó indagar por lectura literal; para ello, se tuvo en cuenta lo señalado por los estándares del Ministerio de Educación Nacional al indicar que un niño perteneciente al ciclo uno (primero a tercero) es capaz de entender “el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas”. (2006, p. 33). Así se diseñó una prueba que incluía un texto corto con imágenes relativas al contenido y se plantearon cuatro preguntas de selección múltiple. En estas, los estudiantes del grado 203 debían responder la opción correcta teniendo en cuenta lo leído en el texto y las imágenes fijas que se encontraban allí; el texto debía ser leído tres veces y por cada vez que era leído se debía colorear un balón de fútbol.

El segundo punto fue la prueba de escritura y conocimiento estructural de la oración. Esta fue tomada de *The Learning Patio* y adaptada por parte de la docente en formación. Esta parte estaba conformada por una tabla en donde los niños tendrían estructuras oracionales correctas e incorrectas acompañadas de una imagen relacionada. Teniendo en cuenta dicha imagen, los estudiantes debían escoger cuál era la estructura oracional correcta. Luego de esto, se les proporcionó un espacio para la creación de sus propias oraciones a partir de una imagen fija.

En tercer lugar, se diseñó un punto para evaluar la creación de cero de estructuras oracionales completas por parte de los estudiantes. En este se les proveyeron tres imágenes y tres espacios en blanco. En ellos, los estudiantes debían escribir su oración teniendo en cuenta lo que se podía ver en cada una de las imágenes.

Por último, se diseñó un cuarto punto para la evaluación de lectura. En este se hizo uso de una fábula corta de lenguaje sencillo y atrayente, esta fue tomada de *arbolabc.com* e incluyó una rúbrica evaluativa con puntajes diseñada por la docente en formación (ver anexo 3). En esta tabla se evaluaron aspectos como una lectura rítmica y de corrido, el tono de voz y pronunciación de las palabras, el respeto de los signos de puntuación y la autonomía al momento de leer el texto. La evaluación de este punto se hizo de forma individual; la docente en formación escuchó a cada uno de los estudiantes.

Con respecto a los resultados de la prueba diagnóstica, se vio que al 80% (23 estudiantes) de la población, cuando se les pedía que crearan frases nuevas teniendo en cuenta imágenes fijas, se les dificultaba realizar dicha tarea y replicaban oraciones preestablecidas dentro de la prueba. Adicional a esto, se vio que el 3% (1 estudiante) no creaba una estructura oracional completa y su escrito eran palabras sin relación con la imagen. La prueba posibilitó detectar que los estudiantes no relacionaban adecuadamente la imagen con la acción expuesta dentro del texto. En efecto, se vio que el 10% (4 estudiantes) no respondieron cuando de crear una oración se trataba. Por otra parte, el 7% (2 estudiantes) presentaron aspectos a mejorar como letra inentendible o separación de palabras para que estas conformaran una oración, por ejemplo “Lediotos”. En lugar de escribir “Le dio tos”, dando respuesta a la imagen entregada, donde se podía ver un niño enfermo.

Mediante esta prueba diagnóstica también se pudieron evaluar las habilidades lectoras de los estudiantes. Así, de acuerdo con la rúbrica diseñada para la evaluación de la lectura (ver anexo 3), se pudo observar que el 20% (5 estudiantes) de la población tenía buen nivel de lectura, pero con un tono de voz no adecuado, haciendo así que fuera difícil entender lo que pronunciaban durante la lectura y el 70% (20 estudiantes) de la población tenía una buena habilidad lectora,

aunque presentaban dificultades como las pausas continuas, demoras extensas en una palabra, no saber la pronunciación de algunas y no pronunciar de forma acertada los acentos dentro de las palabras, entre otros. Al 10% (3 estudiantes) de la población les fue imposible la lectura, leyeron incompleto o expresaron que no sabían/querían leer.

Hasta este punto, se pudo señalar que los estudiantes veían como el centro del aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje, a su docente; y esto confirma algo muy característico de su ciclo. Por otra parte, se vio que algunas de las estrategias usadas dentro el aula de clase, como los dictados y copiar del tablero, podían ser una de las causas para que los estudiantes no desarrollaran en totalidad su capacidad de creación e imaginación.

A modo de cierre, se debe señalar que después de la aplicación y análisis de la prueba diagnóstica, se llegó a la selección de la producción escrita como la habilidad a cualificar en este trabajo de grado. Se determinó que esta habilidad fue en la que los estudiantes del grado 203 presentaban más dificultad y se convirtió en la problemática sobre la cual trabajar.

1.4. Descripción del problema de investigación

Mediante los procesos de acercamiento, inmersión y recolección de datos con el grado 203 del *Colegio Distrital Domingo Faustino Sarmiento*, se pudieron definir algunas dificultades en lengua castellana dentro del grupo en relación con la lectura y escritura. Empero, se definieron y delimitaron las necesidades de mayor relevancia, obteniendo así que en la escritura los estudiantes replicaban; mostrando así que, se les presentaba un alto grado de dificultad en la creación de estructuras oracionales desde cero.

En contraste con lo anterior, los estándares básicos en competencias del lenguaje señalan que

(...) ser competente en lenguaje supone tanto el manejo de unos saberes referidos al sistema lingüístico, la producción y la comprensión textual, los contextos y la

intencionalidad de los interlocutores, los universos emocionales de quienes se comunican, la cultura propia y las construidas por otros seres humanos, y los recursos ideológicos de que hace uso toda elaboración de discurso. (MEN, 2006, p. 23)

Pero, la realidad educativa demostró algo diferente. Al aplicar la prueba diagnóstica, se pudo ver que los estudiantes reconocían el código, pero no contaban con una mayor formación o desarrollo de este, dentro de la escuela, lo cual podría ayudar con el fortalecimiento de las habilidades escriturales de los estudiantes.

Otro aspecto que permitió resaltar la realización de la prueba diagnóstica fue el uso del código escrito. Según los estándares, los estudiantes del primer ciclo conformado por 1º, 2º y 3º de primaria, deben producir “textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas”. (MEN, 2006, p. 32). Sin embargo, cuando se les pidió a los estudiantes, dentro de la prueba diagnóstica, ser creativos y realizar estructuras oracionales sencillas que respondieran a la imagen proporcionada; unos prefirieron dejar este espacio en blanco, otros hicieron el intento cometiendo errores básicos en la ortografía, otros respondieron con una palabra o algo inentendible para un lector y otros replicaban las frases que estaban más arriba. Cabe resaltar que, si bien se detectaron estas dificultades en la realización de la prueba diagnóstica, se reconoce que los estudiantes están en una etapa de desarrollo y se pueden fortalecer dentro de la intervención y/o a lo largo de su vida académica. Así mismo, se creyó que este desconocimiento hacia lo que pueden hacer, podría generar cierto temor al momento de expresar lo que sentían y pensaban frente a un grupo de personas.

En conclusión, tras lo realizado con la prueba diagnóstica se pudo percibir que la mayor dificultad de los estudiantes fue la creación de estructuras oracionales desde cero, puesto que

ellos se limitaban a replicar elementos que se encontraban dentro de la prueba. De ahí que, se considerara que dicha problemática merecía ser abordada dentro del presente trabajo de grado, porque el hecho de que los estudiantes de 203 no mejoraran sus habilidades escriturales podría acarrear inconvenientes y tropiezos en su desarrollo académico, los cuales podrían hacer que su formación académica sea un proceso tortuoso.

Además, los estudiantes se vieron en aprietos cuando querían escribir algo pero no sabían cómo desarrollar la idea abstracta que tenían en mente para luego plasmarla en el papel. Siendo este el problema de investigación dentro de este trabajo de grado, se pretendió desarrollar las fases de planificación, redacción, revisión y reescritura planteadas por el Modelo Didactext (2003); y dentro de estas hacer uso de la fábula como recurso que permitiera dar solución a la dificultad que presentaron los estudiantes del grado 203.

1.5. Justificación

En la actualidad del contexto estudiantil colombiano se espera tener avance destacable en la enseñanza de la escritura y lectura de los estudiantes. Al estar inmerso en este contexto, se pudo afirmar que la innovación queda de lado y se siguen replicando rutinas de la educación tradicional, de la cual se es producto, llevando a que los estudiantes no tengan espacio para la creación y explotación de la imaginación dentro de sus propias competencias y habilidades.

Por consiguiente, en este trabajo de investigación resultó viable trabajar con el texto narrativo en una de sus manifestaciones como es la fábula. Cabe resaltar que durante el proceso de diagnóstico y acercamiento al grupo poblacional se detectó una relación afectiva con las mascotas, el interés por la lectura de textos cortos de lenguaje sencillo y que estuvieran acompañados con dibujos que les dieran una idea del contenido del texto. Así mismo, se detectaron algunas dificultades con relación a la convivencia, comportamientos y valores de los

estudiantes. De ahí que, se considerara a este tipo de texto como una herramienta que potencie los procesos de escritura en los estudiantes de segundo grado; y adicionalmente, les brindara la oportunidad de crear nuevas narraciones. De igual forma, se consideró que la moraleja y su carga moral podrían ayudar a mejorar algunas de las dificultades mencionadas anteriormente.

Por ende, este trabajo de grado buscó que los estudiantes explotaran su capacidad de imaginar, crear y plasmar una situación cotidiana mediante la narración escrita. Por otro lado, se veló por brindar herramientas como un portafolio, un trabajo organizado y procesual gracias al Modelo Didactext (2003), la apropiación del texto narrativo mediante títeres creados por los estudiantes y situaciones que afrontaran en su vida académica y/o familiar, etc.

Asimismo, se tuvo en cuenta que la realización del portafolio y títeres generaran familiaridad con los personajes que los estudiantes crearan, porque “sin esa dosis de familiaridad, el relato no “pasa”; sin esa dosis de cotidianidad, el relato no funciona; sin esa “retórica de lo real” (Bruner 2003, p. 76), no hay narrativa.” (Bruner (2003) citado en Siciliani, 2014, p. 41).

De igual manera, se aclara que la elección de la fábula se debió a que es un texto narrativo rico en vocabulario cotidiano e interesante para los estudiantes. Adicionalmente, el uso de la personificación y el mensaje moral que tiene al final de cada relato, permitió desarrollar la idea de crear una relación con la vida diaria y formar aspectos no netamente académicos. Así mismo, se resalta el uso de imágenes y dibujos agradables a la vista que pueden ayudar a los estudiantes a complementar sus ideas sobre lo que comprendieron del texto. Además, la fábula crea un puente entre la oralidad y la producción escrita. Es claro que los estudiantes pueden ser expuestos a escuchar muchas veces este tipo de narraciones, haciendo así que se familiaricen y se hiciera más fácil su proceso de creación escritural. “Narrar es un acto interpretativo que hace del relato una versión de una vida humana o de una comunidad cultural”. (Siciliani, 2014, p.37)

Por consiguiente, el impacto de este trabajo investigativo consideró que todo el proceso de escritura a desarrollarse con base en el Modelo Didactext (2003) como medio que permitiera el progreso de la intervención pedagógica no fuera un aprendizaje momentáneo; sino algo que perdurara y generara un mejor desempeño en la escritura, en el sentido en que pudiese ser aplicado en otros escenarios académicos y/o personales. La idea del uso de la fábula como un recurso para potencializar las capacidades escritas se fundamentó en generar un aprendizaje significativo, donde los estudiantes exploraran sus capacidades de creación y escritura; ello considerando que se les demostrara que son capaces de mucho y se potenciaron sus habilidades escriturales, las cuales contribuyen a desenvolverse en el ámbito académico o el de la vida cotidiana al momento de escribir una carta, un resumen, una hoja de vida, etc.

De esta forma, se hizo necesario trabajar por medio de estrategias innovadoras, como la creación de fábulas, las guías taller, la estructuración de lo que se va a escribir con el Modelo Didactext (2003) como un patrón, un portafolio de escritura, la creación de títeres hechos a mano que pudieran servir para la representación de este texto narrativo, pero siempre apuntando a darle la oportunidad a los estudiantes de explorar, conocer, explotar y/o cualificar sus habilidades con respecto a la escritura. Adicionalmente, se vio a la fábula como un recurso muy completo, el cual podía fortalecer aspectos académicos y convivenciales de los estudiantes. A través de la intervención pedagógica se buscó realizar un trabajo académico, con respecto a la estructura de la fábula, sus elementos, cómo hacer uso de estos en un texto, signos de puntuación, cohesión y coherencia. Sin embargo, se apuntó a que este recurso diera pie a que los niños conocieran valores para su vida diaria, que les permitiera distinguir que está mal y qué está bien, etc.

1.6. Pregunta problema

Teniendo en cuenta todo el proceso llevado a cabo para la detección de las debilidades del grado 203 del *Colegio Distrital Domingo Faustino Sarmiento* se planteó la siguiente pregunta de investigación, la cual guió el desarrollo de este trabajo de investigación acción educativa.

¿De qué manera una didáctica planteada con base en fábulas y el Modelo Didactext (2003) contribuye al mejoramiento de los procesos de producción escrita de los estudiantes de segundo grado del *Colegio Distrital Domingo Faustino Sarmiento*?

1.7. Objetivos de investigación

1.7.1. Objetivo general

Mejorar los procesos de producción escrita de los estudiantes de 203 del *Colegio Distrital Domingo Faustino Sarmiento* a través de una didáctica basada en fábulas y el Modelo Didactext (2003) desarrollada dentro del aula de clase.

1.7.2. Objetivos específicos

1. Reconocer el valor lúdico y pedagógico del Modelo Didactext (Planificación, redacción-revisión y reescritura) en el mejoramiento de la escritura de los estudiantes del grado 203 del *Colegio Distrital Domingo Faustino Sarmiento*.
2. Identificar de qué manera la fábula actúa en favor del mejoramiento de la escritura en los niños del grado 203.
3. Determinar el impacto del Modelo Didactext (2003) en el mejoramiento de la producción escrita en los estudiantes de grado 203.

CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA

2.1. Antecedentes

En las últimas décadas, las nuevas tecnologías (TIC) han tenido un gran avance, pero esto no es necesariamente implementado en el ámbito educativo por diversidad de razones como falta de recursos, falta de pedagogía en uso de TIC, resistencia al uso de recursos tecnológicos, desconocimiento por parte de los docentes, etc. Por ende, los profesores deben buscar estrategias innovadoras y llamativas para trabajar; y que ayuden a la formación del estudiante. Así, se puede decir que los textos narrativos son un recurso para el trabajo dentro del contexto educativo. A pesar de que la fábula, el cuento, el poema, entre otros sean textos narrativos tradicionales, estos pueden ser usados para innovar dentro del aula de clase, apuntando a que el aprendizaje sea entretenido, desarrollando la creatividad, escritura y lectura en los estudiantes de la actualidad.

Los antecedentes aquí presentes tuvieron como criterios de búsqueda temáticas relacionadas al presente trabajo de grado como texto narrativo, producción escrita, el primer ciclo de la educación colombiana, imaginación, creación, comprensión y producción textual, entre otras. Así, se buscó recolectar seis antecedentes que tuvieran una relación directa con los criterios anteriormente mencionados y que cubrieran zonas nacionales e internacionales.

Un primer trabajo de grado es el que realizó Marilu Guerrero Carrascal (2014) titulado *La fábula: una propuesta para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de ciclo dos de básica primaria de la institución educativa Gabriel García Márquez* realizado en el municipio de Soacha. Después de un proceso de observación se detectó como principal problema

la carencia de hábitos de lectura en los sujetos, lo cual afectaba de forma directa la comprensión lectora en estos. Así, se planteó la implementación de una unidad didáctica que fomentara la motivación hacia la lectura en los estudiantes a través del uso de fábulas. Con respecto a los resultados, usando la fábula como recurso principal, se proporcionó a los estudiantes un aprendizaje divertido y significativo lo cual fortaleció el proceso de comprensión lectora en la mayoría de los estudiantes. Este trabajo de grado se hace pertinente al leer sobre el uso de la fábula como una estrategia innovadora y que propicia el trabajo con estudiantes de primaria.

Adicionalmente, se observó que este texto narrativo desarrolló la comunicación de puntos de vista de los estudiantes de forma clara y coherente, siendo así este es un indicador de que la producción de textos dentro del grupo de segundo grado puede ser cualificada.

En segundo lugar, se encontró el trabajo de grado de Mónica Patricia Perdomo Rodríguez y Nina Alexandra Ramírez Medina (2016) titulado *Fábulas cortas producción textual a partir de la observación del contexto escolar* que tuvo lugar en Ibagué, Colombia. Dentro de este proyecto de grado, se desarrollaron conceptos como la cartografía social, el lenguaje, las prácticas pedagógicas, las TIC, la fábula y la enseñanza. El proyecto uso la cartografía social con el fin de diagnosticar y conocer la realidad; y contexto en el que se promovieron las prácticas pedagógicas para fortalecer la producción textual. Las autoras señalan que “el territorio es el espacio vital, constructor de conocimientos, habilidades, destrezas, que enriquecen de manera integral la formación de los estudiantes”. (Perdomo y Ramírez, 2016, p.14) Así, este trabajo de grado reafirmó el hecho de estructurar el proceso en etapas para que se desarrolle de forma organizada todo lo planteado hasta llegar a la evaluación. Por otro lado, se pudo ver que las fábulas permiten trabajar realidades sociales, aportando así al presente trabajo de grado. Al tener en cuenta el

contexto de grado segundo, se puede apuntar a trabajar algunas problemáticas sociales y de convivencia presentes dentro del aula, generando así un conocimiento a través de la moraleja.

Ahora bien, se indagó en el proyecto de Francisco David Delgado Montero, Pedro Aníbal Pianda Inchima y Sara Muñoz Gómez (2014) que se desarrolló en San Juan de Pasto y fue titulado *La fábula como estrategia didáctica para el desarrollo de la lectoescritura en los estudiantes de grado segundo de educación primaria de la IEM normal superior de Pasto*. Los autores de este proyecto hicieron la selección de la fábula como una estrategia idónea para mejorar los procesos lecto-escritores, puesto que esta es una herramienta eficaz para la enseñanza de conocimiento, de actitudes, aptitudes y hábitos. Los autores manejaron talleres en los que se buscaba fomentar la inclusión del hábito lecto-escritor en los sujetos. Ahora bien, dentro de este proyecto se pudo observar la pertinencia del taller; y el uso de la teoría y la práctica dentro de un espacio de formación académica para la mejora de los procesos lecto-escritores. Cabe decir que la importancia del taller va relacionado a la oportunidad que brinda para realizar un trabajo organizado y procesual. Adicionalmente, cabe resaltar la preeminencia de la fábula y todas sus características que ayudan no solo al desarrollo del niño como un sujeto académico, sino social. En otras palabras, la fábula permite que los estudiantes aprendan sus características (personajes, escenarios, eventos, etc.) en el ámbito académico, al mismo tiempo que se forman como sujetos sociales gracias a los valores que intenta dejar la fábula a través de la moraleja y las situaciones a las que se ven expuestos los personajes.

Por último, a nivel nacional se tuvo en cuenta el trabajo realizado por Luisa M. Gallego Z. y Yuly M. García (2010) titulado *Leer y escribir en la escuela III: la comprensión y producción de textos narrativos en el grado tercero del instituto técnico superior* que tuvo como lugar de desarrollo la ciudad de Pereira, Colombia. Este proyecto tuvo como fin el mejoramiento de la

lectura y escritura; para ello, se hizo uso de la fábula y las rejillas de evaluación como una herramienta reguladora, que permitían determinar los retrocesos y avances que pudo tener cada uno de los estudiantes. Como conclusión, las autoras señalaron que la creación de estrategias lectoras (antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura) dentro del aula de clase proporciona un mejoramiento en el conocimiento con respecto al texto narrativo. También, permitió cubrir las necesidades de los estudiantes, teniendo en cuenta sus intereses y los elementos que les pueden ser de ayuda para la creación. Así, en este proyecto también se planifica con el fin de lograr un avance en la escritura, pero se tiene en cuenta los niveles de escritura para llevar un desarrollo procesual de la escritura en los estudiantes.

En adición, se tuvo en cuenta referencias internacionales. Así, se presenta el informe de tesis de Marjorie Geraldine Dolores Alegre y Yesenia Soledad Rodríguez Peláez (2016) titulado *Programa “escribo y aprendo” para mejorar el nivel de producción de fábulas en los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la I.E. N° 88047 Augusto Salazar Bondy de nuevo Chimbote- 2015* realizado en Perú. Este informe nació de uno de los problemas presentados a nivel Latinoamérica donde los niños son incapaces de crear sus propias fábulas. El diseño experimental usado para el desarrollo de esta investigación fue cuasi experimental, el cual permitió el análisis de la producción de los estudiantes antes y después de la aplicación del programa aplicado por las autoras. Además, las autoras manejaron dos grupos: uno de control y otro experimental. Como conclusión, las autoras señalaron que el uso de diversas estrategias mejora significativamente el nivel de producción de fábulas en los estudiantes. Adicionalmente, se menciona una problemática que concierne a las escuelas y su búsqueda por promover la producción de textos sin invertir en materiales educativos creativos y estratégicos; y que esto no motiva la imaginación de los estudiantes al momento de producir sus fábulas. Este trabajo de

grado dejó ver que al buscar nuevas estrategias, que renueven el espacio académico y la enseñanza que se da dentro del salón de clase se pueden lograr grandes avances.

A continuación, se tomó en cuenta la tesis de Yesly Yamila Ortega Falcón (2016) titulada *fábulas de Esopo para mejorar la comprensión lectora de los alumnos del segundo grado de primaria de la institución educativa n°32004 sanpedro.huánuco-2014*, la cual fue llevada a cabo en Perú, con una muestra de 57 estudiantes que fueron divididos en dos grupos, el grupo experimental tuvo 29 estudiantes y el de control 28. Como principal problema, la autora encontró que los estudiantes tenían debilidades con respecto a la comprensión lectora. A modo de conclusión se resalta que luego del trabajo realizado con las fábulas de Esopo se logró un mejoramiento en la comprensión lectora dentro del grupo experimental.

Así, se estableció que las tesis de grado consultadas dejaron ver que el taller y el desarrollo de un texto narrativo eran una opción viable que daba miras a la cualificación de habilidades con el grupo seleccionado. Adicionalmente, es de gran importancia señalar que la implementación del Modelo Didactext (2003) para el desarrollo del presente trabajo de grado fue considerado como el punto innovador, puesto que en los antecedentes consultados no se encontró algo sobre este. De ahí que, se considere a este modelo como el punto que aleja al presente trabajo de grado de todas las tesis anteriormente consultadas.

Ahora bien, la revisión de trabajos previos también fue de importancia para la detección de elementos faltantes. Así, se consideró de vital importancia hacer partícipes activos y sujetos conscientes del proceso llevado a cabo a los estudiantes de 203. A causa de esto, se contempló el uso del portafolio y la rúbrica de autoevaluación para que los estudiantes llevaran los talleres trabajados, fueran capaces de detectar sus propios errores y reflexionaran sobre su desempeño dentro de la intervención pedagógica. Adicionalmente, la implementación del Modelo Didactext

(2003) dentro de las guías-taller, con el fin de llevar un desarrollo procesual en donde se empezara desde algo básico hasta llegar a la redacción de una estructura textual completa. Además, la creación de títeres con material reciclable como un recurso que generara cierta cercanía, interiorización y apropiación del personaje creado por cada uno de los estudiantes.

2.2. Referentes teóricos

Los estándares básicos de competencia del lenguaje (2006) del Ministerio de Educación colombiano resaltan que el lenguaje siempre ha sido una herramienta de vital importancia para el ser humano, puesto que este se ve involucrado en su desarrollo como un ser individual y social; capaz de entender su alrededor, construir un sinfín de nuevas realidades, convivir con otros, expresar lo que siente y piensa, entre otros.

Por otro lado, estos resaltan que esta capacidad lingüística de los seres humanos se debe desarrollar de forma adecuada. Por ende, los estándares en lenguaje indican que se debe trabajar en la comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, el ejercicio de la ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia. Siendo estas las seis dimensiones en las cuales el lenguaje formará al ser humano en su parte individual y social se menciona que

El desarrollo de las competencias en lenguaje es un proceso que se inicia desde el momento mismo de la gestación y acompaña al individuo toda la vida. Cuando los infantes llegan al primer grado de Educación Básica cuentan ya con una serie de saberes que no pueden ser ignorados en la labor pedagógica. (MEN, 2006. p. 10).

Con relación a la competencia comunicativa escrita, se habla del desarrollo de esta durante los primeros años de formación, dando un especial énfasis a las manifestaciones orales y escritas;

siendo esta una estrategia para el enriquecimiento del vocabulario. Adicionalmente, se resalta el desarrollo de códigos no verbales a través de la imaginación.

Considerando lo anterior, se realizó el presente marco de referentes teóricos. Para la creación de este se tuvo en cuenta categorías como producción escrita y texto narrativo, escritura, producción textual, texto narrativo y fábula; y su definición para efectos de este trabajo de grado.

2.2.1. Escritura

Al ser esta la principal competencia a mejorar dentro del grupo, se ve como una necesidad de vital importancia el definirla, tomando las voces de diferentes autores que hablen de este concepto. Por consiguiente, se expone que

Ana Teberosky (1988) define la escritura como un invento para aumentar la capacidad intelectual. (...) La aumenta por ser permanente lo que permite ayudar en la memoria y la comunicación en el espacio y en el tiempo. (...) Permite explicar la práctica y dejarla para que otro lector en otro momento pueda leer e interpretar de otra manera distinta. Por otro lado, la escritura también ha permitido la educación. Es imposible la enseñanza sin la escritura porque permite instruir a mucha gente y a lo largo del tiempo. (Teberosky (1988) citada en Riascos, 2014, p. 86)

Así, de Teberosky (1998) cabe resaltar la capacidad que tiene la escritura para ayudar con el desarrollo y la cualificación de la memoria, puesto que con la intervención pedagógica se apuntó a dejar una huella que perdure y/o aporte a la vida académica y personal de los estudiantes. Así mismo, dentro del grado 203 se observó que una de las más grandes dificultades que tenían los estudiantes era la comunicación de sus ideas en un espacio o tiempo determinado, siendo este un punto a resaltar ya que era uno de los temas que la escritura puede mejorar según la autora.

En segundo lugar, se tuvo en cuenta el punto de vista de Goodman (1979), quien dice que “la escritura es quizá, el mayor de los inventos humanos. Es un símbolo de materialidad comunicativa verbal o no verbal”. (Goodman (1979) citado en Riascos, 2014, p. 87).

Por ende, se ha de resaltar lo expuesto por la autora al hablar de materialización comunicativa verbal o no verbal. La escritura sirve para comunicar, gracias a esta podemos comunicar pensamientos abstractos que pueden estar dentro de nuestra mente o hablar sobre textos que hemos leído con anterioridad. De ahí que, se reconozca el recorrido que ha tenido la fábula dentro del presente trabajo de grado, se debe distinguir que esta tuvo un paso de lo oral a lo escrito y aunque dentro del presente trabajo de grado no se aborde a profundidad la habilidad oral de los estudiantes se hace necesario reconocer la presencia de esta en ciertos momentos dentro de la intervención, para que los estudiantes se sintieran cómodos expresando de forma oral sus ideas y pensamientos, para luego hacer el paso hacía lo escrito.

Finalmente, se tuvo en cuenta lo señalado por Emilia Ferreiro (1999), quien define la escritura como “una forma de relacionarse con la palabra escrita, y les posibilita a los grupos desplazados la expresión de sus demandas, de sus formas de percibir la realidad, de sus reclamos, en una sociedad democrática”. (Ferreiro (1999) citada en Riascos, 2014, p. 87). Ferreiro (1999) señala que la escritura posibilita la expresión de diferentes aspectos por parte de un grupo dentro de una realidad o vivencia social. Por ende, de los conceptos antes descritos se consideró la definición de Ferreiro (1999), ya que la expresión de ideas, vivencias, sentimientos, preferencias, etc. es uno de los objetivos de la intervención pedagógica llevada a cabo con los estudiantes de 203. Dentro del aula se propició que los estudiantes exteriorizaran sus sentimientos, los cuales podrían contar con cargas emocionales diferentes a las de los adultos que los rodean diariamente; y que en otros espacios y/u ocasiones podrían ser pasadas por alto.

2.2.2. Producción textual

En complemento a la definición de escritura, se consideró la producción textual como una de las categorías a desarrollar; por ende, se hizo necesario definirla. Así, se dice que

La producción de textos es un proceso cognitivo complejo mediante el cual la persona traduce sus representaciones mentales, ideas, pensamientos, sentimientos e impresiones en discurso escrito coherente, en función de hacérselos llegar a una audiencia de una manera comprensible y para el logro de determinados objetivos. (Alvarez, 2009, p. 84)

Teniendo en cuenta lo dicho por la autora, se vio a la producción textual como un proceso que puede ser explorado y trabajado con los estudiantes de 203. El principal afán con el grupo fue brindarles una práctica que permitiera plasmar sus ideas, expresiones, gustos, vivencias, disgustos, sueños, pensamientos, etc., lo cual fuera logrado a través de la producción de textos, en este caso específicos fábulas. Así mismo, se rescató lo expuesto por la autora al afirmar que la finalidad no es que dichos textos lleguen a una audiencia, sino que los padres o acudientes fueran quienes disfruten de los textos creados, para que así formaran parte del proceso.

En igual forma, se tuvo en cuenta la producción textual como un proceso cognitivo dirigido por un objetivo y que incluye la planificación, la traducción y la revisión. Así, se empieza por hablar del primer paso a desarrollar dentro de dicho proceso cognitivo. Al dar una primera mirada a la palabra planificación, se entiende que es aquella acción que se realiza antes de, para llegar a un punto específico. Sin embargo, Hayes y Flower ven el desarrollo de dicho término de forma más compleja y amplia. Ellos exponen que

En el proceso de planificación los escritores forjan una representación interna del conocimiento que utilizarán durante la escritura. Esta representación interna

probablemente sea más abstracta de lo que será la representación en prosa del escritor. Por ejemplo, se podría representar una red completa de ideas con una sola palabra. Es más, esta representación del conocimiento propio no necesariamente se dará con el lenguaje; podría ser un código visual o perceptual, tal como una imagen pasajera que el escritor debe capturar con palabras. (Hayes y Flower, s.f., p.7).

En ese sentido, cabe resaltar esa representación abstracta que no se manifiesta necesariamente con el lenguaje. Gracias al tiempo de observación y acercamiento se detectó que los estudiantes tenían gran dificultad para expresar sus ideas ante los demás. Así, se podría tomar esa representación del conocimiento que exponen los autores y manejarla de forma individual en los estudiantes. Se hace necesario considerar, en un primer momento, a la planificación como una manifestación pre-escritura que no es necesariamente palpable o tangible, que se realiza internamente y no obligatoriamente se exterioriza para ser sabida por otros.

Luego, se pasa a un segundo momento dentro del desarrollo del modelo cognitivo, este es denominado como producción o traducción. Sobre este los autores exponen que este término (...) es esencialmente el proceso de convertir las ideas en lenguaje visible. (...) La información que se produce durante la planificación puede representarse en una variedad de sistemas simbólicos distintos del lenguaje, en imágenes o en sensaciones cinéticas por ejemplo. El tratar de captar con el lenguaje el movimiento de un ciervo sobre el hielo es, sin lugar a dudas, un tipo de traducción. (Hayes y Flower, s.f., p.8).

Dicho de otra manera, el proceso de traducción o producción permite que un lector esté en la capacidad de entender e interpretar lo plasmado en el papel por parte del autor. Asimismo, es

necesario aclarar que para llegar a esta muestra visible debió existir un proceso de planeación anterior, el cual guíe la elaboración de ese elemento. Por último, dentro de este modelo cognitivo de la escritura, se aborda el término revisión. Sobre este, los autores señalan que

La revisión en sí puede ser un proceso consciente en el cual los escritores leen lo que han escrito, ya sea como un trampolín para posteriores traducciones, o con miras a evaluar sistemáticamente y/o a revisar el texto. Estos periodos de análisis planificado frecuentemente llevan a nuevos cielos de planificación y traducción. (Hayes y Flower, s.f., p.9).

Teniendo en cuenta lo expuesto por los autores se apostó por el desarrollo de la fase dentro del aula de clase. Los estudiantes producían textos como tarea meramente mecánica sin espacio para la reflexión sobre el producto creado, ya que dentro de la escuela no había tiempo designado para tal proceso. Dicho lo anterior, siguiendo el modelo cognitivo de Hayes y Flower se veló porque el estudiante no se limitara a escribir por el cumplimiento de una tarea, sino que se buscó propiciar un espacio donde los estudiantes pudiese leer lo escrito, de manera que detectaran sus propios errores y los de otros compañeros con el objetivo de mejorar su producción textual.

En adición, Hayes y Flower exponen dentro de sus investigaciones cómo lograr que el proceso de escritura sea estructurado. En cuanto a esto, los autores señalaron que para que este proceso se convierta en algo más estructural, el sujeto no debe olvidar con tanta rapidez sus objetivos. Presentando así, dos tipos de características definidas como objetivos de proceso y objetivos de contenido, que se expresan de la siguiente forma,

(...) los objetivos de proceso son esencialmente instrucciones que las personas se dan acerca de cómo llevar a cabo el proceso de redactar (por ejemplo, “Garabateemos alguna cosa.” “Bueno, escribamos una introducción.” “Eso lo

retomo después.” (...) Los objetivos de contenido y los planes, por otra parte, especifican todo lo que el autor quiere decir o hacer con la audiencia. Algunos, objetivos, a menudo aquellos que tienen que ver con la organización, pueden especificar tanto el contenido, como el proceso, por ejemplo: “Quiero comenzar con una frase acerca de las opiniones políticas”. (Hayes y Flower, s.f., p.11).

Lo anterior se tomó como parte importante para cualificar la escritura de la población. Así, se buscó que los estudiantes pensarán sobre lo hecho, cómo se hizo y qué se incluyó en el contenido del texto para que su ejercicio fuera guiado por objetivos que mejoraran el resultado.

En relación con lo anterior se tuvieron en cuenta algunas estrategias cognitivas para realizar una escritura organizada. En este punto se indagó sobre algunos autores adicionales que hablan de la planificación, producción, revisión y, en algunos casos la re-escritura, como estrategias para generar una comprensión sobre lo que se escribe, para qué se escribe y cómo se hace. Los autores que se enuncian a continuación dan la oportunidad de rescatar algunos elementos que pudieron ser usados dentro del trabajo de investigación, como lo son los objetivos, la textualización de lo planificado con anterioridad, la oportunidad que brinda la revisión para detectar errores y la reescritura del texto.

Montolío (2002) destaca que en el marco de la planificación, quien vaya a escribir debe considerar los objetivos del escrito, para qué se escribe el texto, qué circunstancias rodean la producción del texto y cuáles son las características de la situación comunicativa (el contexto) en la que se escribe. Otros elementos que se deben tomar en cuenta al momento de hacer una planificación son los siguientes: características de la audiencia, del destinatario de ese texto: sus conocimientos, su

edad, sus intereses, su ideología o sistema de creencias, entre otros aspectos.

(Montolío (2002) citado en Figueroa, 2011, p. 123).

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente por Montolío (2002), se vio como punto importante la consideración de los objetivos del escrito, en los cuales se expone la importancia de pensar en el contexto y la audiencia a quien va dirigido lo que se escribe. Uno de los aspectos que se tomó en consideración fueron las edades de los estudiantes, el contexto académico en el que se encontraban y los comportamientos negativos o de rechazo por parte de algunos.

Teniendo presente todo esto, se hace necesario aclarar que los objetivos y las fases para la creación de la fábula fueron guiados. Así mismo, la audiencia a quien iba dirigido el texto fue sugerida por la docente en formación. Se consideró que al guiar y sugerir estos objetivos de escritura dentro del grupo poblacional, los estudiantes de 203 podían pensar un poco sobre estos temas antes de empezar a redactar su creación textual.

Por otra parte, con respecto a la fase de redacción, textualización o producción “Fracca (2003) estima que quien escribe va leyendo y comprobando con lo que se ha planificado previamente y tratando de relacionar o vincular lo que se ha escrito con lo que viene”. (Fracca (2003) citado en Figueroa, 2011, p. 123). Cabe resaltar que los estudiantes de 203 no contaban con la oportunidad, dentro del aula de clase, para hacer una planificación y luego contrastar este con el texto que escribían. Se vio como punto a favor el uso de las guías-taller para que los estudiantes pudieran leer lo planeado y de allí surgiera su propia creación en el texto a redactar.

Por último, para hablar sobre la fase de revisión se consideró a Sánchez (2002) quien reconoce la importancia de este, puesto que facilita la detección de errores, mirar la estructura y contenido del texto. Además, permite someter a examen la propia escritura. Sin embargo, dentro del contexto en el que desarrolló este trabajo de grado, no había un espacio destinado para el

desarrollo de esta fase. Durante las observaciones se detectó que todo era corregido por la docente titular. Así, se buscó que los estudiantes fueran quienes trabajaran en la detección de sus propios errores. Por ende la inclusión de esta fase fue innovador en términos de la práctica cotidiana dentro del aula de clase y de aporte para los estudiantes de 203.

Con respecto a la fase de reescritura se puede hablar de una estrategia que surge de la revisión, puesto que después de realizar las correcciones se espera el mejoramiento de estas y plasmarlas en el texto. Con respecto a esto, “Lardone y Andruetto (2003) estiman que después de escribir el texto, la revisión puede ocasionar la reescritura del mismo. Destacan que al revisar se comprueba si la palabra escrita expresa con precisión lo que el pensamiento desea”. (Lardone y Andruetto (2003) citados en Figueroa, 2011, pp. 123-124). Empero, dentro del espacio escolar donde se trabajó, los estudiantes no tenían la oportunidad de escribir de nuevo para llegar a una comprensión de lo que hicieron mal. Dicho lo anterior, estaba claro que este punto era algo que debía ser fomentado dentro del aula de clase donde se desarrolló el trabajo de investigación.

Así, al ser la producción textual como proceso cognitivo un parte importante para el mejoramiento de la competencia escritora de los estudiantes de 203, se ve como una necesidad el definir el Modelo Didactext (2003); no obstante, al ser este el medio para el desarrollo de la intervención pedagógica se toma la resolución de abordarlo con mayor énfasis más adelante.

Atendiendo a esto, en marco de la producción de textos, se entiende que

El modelo Didactext toma como punto de partida los modelos de escritura, centrados principalmente en teorías cognitivas, sociales y lingüísticas (Álvarez y Ramírez, 2006); y los proyecta a la didáctica de las lenguas, ya que orientan la investigación respecto de cómo se enseña y cómo se aprende a escribir textos académicos (contexto, proceso y texto: géneros discursivos, normas de textualidad

y características lingüísticas y textuales de cada género). (Grupo Didactext, 2015, p.221)

Después de esto, se observó que estas fases y lo señalado por los autores elegidos para sustentar las categorías de análisis, podían ser de ayuda para la cualificación de la competencia escritora de los estudiantes. Diversidad de elementos como preguntas que orientan la escritura, el seguimiento de las fases estipuladas, las estrategias cognitivas, etc. fueron de guía para la ejecución de este trabajo de grado en cuanto a la adaptación de la sensibilización, implementación y evaluación del proceso de producción de textos realizado. Con la revisión de estas teorías se buscó la comprensión de la escritura como un proceso organizado.

2.2.3. Texto narrativo.

En primer lugar se ha de señalar que para abordar el concepto de texto narrativo se consideró importante hacer un primer recorrido por términos como texto y narrar, para luego definir el concepto principal dentro de este apartado. Por consiguiente, se dio inicio al abordaje del concepto texto. Así, se encontró que

Tomando como referencia la definición aportada por E. Bernárdez, extraemos una serie de rasgos que son propios del texto: se trata de la unidad lingüística comunicativa fundamental, es producto de una actividad verbal, posee una vocación social, está motivado por una intención y se estructura según unas reglas. (Ramírez, s.f., p.2)

En lo relativo a texto, se encontraron puntos que dan pie a hacer uso de este con la población de este trabajo de grado; de ahí que se buscara que los estudiantes transformaran sus expresiones, descripciones y/o relatos verbales en textos, con la intención de aportar a expresión oral y escrita.

Así mismo, con la búsqueda sobre este término se halló que este podría llegar a ser definido

(...) por tres propiedades fundamentales: la adecuación, donde se relaciona el texto con la situación en la que se produce; la coherencia, propiedad necesaria para que exista correspondencia entre los significados; y la cohesión, que permite a la coherencia global manifestarse en lo escrito y que sea reconocida. (Ramírez, s.f., p. 2)

Aquí, se resaltaron la cohesión y coherencia mencionadas por el autor. Dentro del proceso de observación y el diagnóstico aplicado al grupo seleccionado, se pudo notar que esta era una de las dificultades con las que contaban. Por tal motivo, se buscó que dentro de la intervención los estudiantes adecuaran sus textos para ser leídos y comprendidos por otros.

Por otro lado el autor da pie al abordaje del verbo narrar. Así, este expuso que “narrar consiste en contar hechos (reales o ficticios) sucedidos en un tiempo y en un espacio”. (Ramírez, s.f., p.

3) Así mismo, dicho autor cree preciso preguntarse

(...) ¿cuál es la principal finalidad que perseguimos cuando contamos algo? El narrador desea ser escuchado (leído) y para ello utiliza una serie de recursos como, por ejemplo, someterse a un orden lógico (tiempo); mantener la atención del destinatario por medio de anécdotas, datos sorprendentes, un ambiente amable, suspense...; o introducir nuevos acontecimientos y personajes. En consecuencia, el emisor del acto de habla está movido por una intención. (Ramírez, s.f., pp. 3-4)

Como se ha mencionado anteriormente, se pretendía dar cierta libertad a los estudiantes para que contaran hechos de su vida o crearan mundos fantásticos para sus textos. Algunos de los estudiantes contaban con dificultades dentro y fuera de la escuela; por ende, se creyó que narrar dichas dificultades podría ser una forma de exteriorizar y aliviar cargas que podían llevar consigo.

Para finalizar, se hizo preciso indagar por el concepto de texto narrativo, puesto que fue un término trascendental para el desarrollo del presente trabajo de grado. Así, cuando se buscó por la definición de este concepto se señaló que

(...) un texto narrativo es una forma de expresión que cuenta hechos o historias acontecidas a sujetos, ya sea humanos (reales o personajes literarios), animales o cualquier otro ser antropomorfo, cosas u objetos; en él se presenta una concurrencia de sucesos (reales o fantásticos) y personas en un tiempo y espacio determinados. (UNAM, 2010, p. 22)

Con relación a lo anterior, el texto narrativo fue una opción que dio pie al desarrollo de la intervención pedagógica. Como se mencionó antes, la idea del trabajo con los estudiantes era usar el texto como una forma de expresión. Dentro de dicho texto, se buscó que contaran historias que pudieron afrontar ellos mismos u otras personas, de su alrededor, haciendo uso de personajes, una serie de sucesos y lugares que podían ser ficticios o reales.

2.2.4. Fábula

En función de este trabajo de investigación, se hizo necesario tener un panorama de la definición de fábula, ya que esta concepción era de importancia al ser este el recurso con el cual se trabajaría dentro del aula de clase. Dicho lo anterior, la fábula se ha vinculado con la escritura, puesto que su creación se relaciona con la existencia del código escrito como medio principal de exteriorización y comprensión en el aula; dicho esto, ¿qué es una fábula?

Según el diccionario de la Real Academia de Lengua Española la fábula es un “breve relato ficticio, en prosa o verso, con intención didáctica o crítica frecuentemente manifestada en una moraleja final, y en el que pueden intervenir personas, animales y otros seres animados o inanimados”. (RAE, 2019)

Así mismo, al indagar por el concepto fábula se encontró que

La fábula, además de comunicar, enseña, entretiene; de ahí su carácter didáctico.

También la mayoría de las veces establece una máxima o sentencia de carácter moralizante; en este sentido sirve de vehículo propagandístico de ideas que, generalmente, suelen estar en consonancia con las que rigen los tiempos. Lo que retrata pocas veces es real pero sí verosímil: su acción simboliza algo que existe aunque los elementos que la componen no se presenten como verdaderos.

(Santana, 2005, p. 62)

Dentro de ese orden de ideas, se vio como punto esencial el uso de la fábula con los estudiantes de 203. Primeramente, la edad de ellos llevó a la selección de un texto corto, que fuese atractivo, enseñara, entretuviera a quien lo leyera, características que ya fueron adjudicadas a la fábula y que, por ende, fue elemento atractivo para el desarrollo del presente trabajo de grado.

Por otra parte, al indagar por componentes característicos de la fábula se encontró que por su carácter didáctico se implementa en la educación primaria. En relación con esto, se expone que

La plasticidad y el color de la fábula parece el adecuado a la edad infantil: por ello, no es de extrañar que haya sido en este marco donde ha alcanzado mayor éxito. Además, se dan elementos que explican este fenómeno: en primer lugar, su brevedad (hace que el niño retenga en su memoria el concepto para ir poco a poco aprendiendo el resto): en segundo lugar, su sencillez (un lenguaje claro, lejos de todo barroquismo y recargamiento): en tercer lugar, los personajes generalmente animales que dialogan (un mundo de fantasía, muy cercano a la mente del niño); en cuarto lugar, su mensaje implícito (a menudo sentencias morales que encuadran

perfectamente con el carácter dogmático de la disciplina educativa). (Santana, 2005, p. 62)

En relación con lo anterior, cabe resaltar que las características de la fábula apuntaron a realizar un aporte dentro de la intervención pedagógica. En cuanto a lo expuesto por el autor, se puede esperar que gracias a la brevedad que maneja la fábula los estudiantes retengan información, conceptos y/o características de este texto. Incluso, con ayuda de la fábula puede propiciarse que haya familiaridad con un escrito, haciendo así que aprendan e interioricen todo lo relacionado con este. Adicionalmente, el autor señala la sencillez del texto, siendo este un punto vital, puesto que la edad de los estudiantes inmiscuido en este trabajo no les permitía comprender vocabulario complejo. Así, se hizo fundamental que los estudiantes comprendieran la mayor parte del cuerpo del texto para después producir algo similar.

En complemento a lo anterior, se pensó recurrir a la fábula ya que al realizar la encuesta con los estudiantes de 203 se vio que la mayoría de ellos tenía mascotas, siendo este un elemento de enganche y desarrollo para los personajes de sus propias creaciones textuales. Finalmente, el mensaje moral que pretende dejar la fábula. Cabe resaltar que los estudiantes no van a las instituciones educativas solo para formarse académicamente, también se espera que se formen en valores; siendo este un punto que puede ser abordado de forma no dogmática con la lectura en voz alta, una charla sobre qué nos dejó la fábula y cómo esta se relaciona con lo que está bien o mal dentro de nuestras vidas cotidianas.

Para abordar la historia de la fábula, se tuvo en cuenta a Dido (2009). Con respecto al género y especie, el autor habla del concepto de fábula desde un aspecto histórico. Primero, se señala la definición de este texto narrativo por parte de Aristóteles, quien “llamó fábula o mitos a la manera particular de disponer las acciones en un texto literario”. (Dido, 2009, p. 2) Asimismo, se

tomó desde un aspecto etimológico, en donde se expone que “de **fabulare** proviene el término hablar. Si extraemos de estos orígenes las consecuencias inevitables, debemos convenir que siempre que hablamos, fabulamos, y que nuestro lenguaje no es más (pero tampoco menos) que un constante fabular”. (Dido, 2009, p. 2).

Otro aspecto, es la fábula en relación con los mitos de diferentes creencias de los pueblos. Dido (2009) señala que otro significado más restringido es el de la fábula como una composición literaria vinculada directamente con supersticiones, tradiciones, creencias y ritos de los pueblos. Se puede pensar que las primeras fábulas fueron mitos integrados con la vida cotidiana de los pueblos que expresaban hechos a través de personajes, metáforas e imágenes. También, Dido (2009) señala que las fábulas se desarrollaron en dos partes. La fábula popular que tiene estrecha relación con la tradición oral; y la fábula literaria, escrita por un autor con fines artísticos.

Dicho todo lo anterior, cabe resaltar que la fábula tuvo sus comienzos en la oralidad de los pueblos, en donde se usaba para contar sus mitos, usando seres mitológicos. Después, la fábula tuvo sus primeros asentamientos en la parte formal literaria, en donde empezó a establecer las características particulares que han perdurado hasta nuestros días. Adicionalmente, las características particulares de este texto han permitido su reconocimiento dentro de la formación de la primera infancia, no solo en aspectos académicos sino sociales.

Así, se vio como una opción viable el trabajo de este texto con el grado 203. Los estudiantes pudieron conocer la fábula a través de la lectura en voz alta y expresar sus reflexiones con relación a lo leído, de forma oral. De igual forma, se dio paso a la cualificación de sus habilidades escriturales con el desarrollo y comprensión de elementos característicos de la fábula para así pasar a que ellos plasmaran sus ideas en el papel.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Definición del enfoque metodológico.

El presente trabajo de investigación pertenece a un paradigma socio-crítico, fue realizado bajo un enfoque de investigación cualitativa y se valió de una investigación acción educativa como bases que sustentan su desarrollo.

3.1.1. Paradigma de la investigación

El presente proyecto de grado tuvo como eje fundamental para su desarrollo el paradigma socio-crítico. Al indagar por este se puede encontrar que

El paradigma socio-crítico de acuerdo con Arnal (1992) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni solo interpretativa; sus contribuciones, se originan, “de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (p.98). Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros. (Citado en Alvarado y García, 2008, p. 190)

Para efectos de esta investigación, el paradigma tuvo incidencia directa en la medida en que este tiene como objetivo dar respuesta a una problemática detectada dentro de una comunidad o grupo. Sin embargo, no se tuvo la intención de realizar un trabajo individual por parte del investigador; sino que los miembros del grupo también fueran partícipes activos para la realización de un cambio.

3.1.2. Enfoque de investigación

El enfoque cualitativo ha tenido gran relevancia en el campo de la educación con respecto a la construcción de conocimiento desde una realidad social; en la que se hace necesario establecer una relación directa con aspectos individuales de los sujetos que viven dicha realidad social. De esta manera, al indagar por una definición del enfoque cualitativo se encuentra que

González (2013), refiere que, la investigación cualitativa aborda lo real en cuanto proceso cultural, desde una perspectiva subjetiva, con la que se intenta comprender e interpretar todas las acciones humanas, las vivencias, las experiencias, el sentir, con el fin de crear formas de ser en el mundo de la vida. En este sentido, es importante reflexionar acerca de lo importante que es investigar a partir de las propias experiencias, que llevarán a una explicación acerca de lo que se hace, lo que se piensa y cuál es su fin o propósito. (Citado en Chaves, Zapata y Arteaga, 2014, p. 91)

En vista de que González (2013) expone la importancia de investigar teniendo en cuenta las experiencias, vivencias y sentires para que estas permitan dar explicación de lo que se realiza, espera, piensa y el fin de todo lo planteado, se buscó el desarrollo de este trabajo de grado. Teniendo en consideración los elementos que se disponen dentro de la investigación cualitativa, se pudo trabajar con las experiencias, vivencias y el sentir de los estudiantes para la elaboración y el desarrollo de las intervenciones, aspecto que puede tener un vínculo directo con la escritura.

Adicionalmente, dentro de este enfoque de investigación se resaltan diversidad de características. Cabe señalar que una de ellas es que la investigación cualitativa

Es interactiva, dice Martínez (2011), ya que el investigador se ve directamente influenciado, puesto que establece un vínculo cercano y empático con la población

objeto de investigación, presentándose una interacción dialógica y comunicativa, lo que da lugar a una relación de sujeto investigador y sujeto a investigar y no una relación sujeto – objeto. (Citado en Chaves, Zapata y Arteaga, 2014, pp. 92-93)

Dicho lo anterior, cabe considerar que esta característica pasó a ser punto clave para el desarrollo de este trabajo de investigación y un fundamento para lo que se pretendió alcanzar con los estudiantes. En el presente trabajo de grado se buscó establecer una relación cercana y participativa con la población de esta investigación y dejar la visión de ellos como objeto o sujetos pasivos.

3.1.3. Tipo de investigación

Dentro del presente trabajo de investigación se seleccionó como eje fundamental *la investigación-acción educativa*. Al indagar por una definición de esta se pudo hallar que

A decir de Restrepo Gómez (s.f.), Investigación Acción Educativa es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica. (Citado en Colmenares y Piñero, 2008, p. 104)

Así mismo, cabe mencionar lo expuesto por el mismo autor con el fin de describir el proceso que se puede realizar dentro de la investigación acción educativa. Así, se afirma que

La adaptación de la teoría, transformación intelectual y práctica, es el resultado de un ir y venir entre la teoría y la práctica pedagógica, que puede realizarse espontánea o sistemáticamente. Si se hace de manera sistemática y rigurosa, constituye un proceso de investigación sobre la práctica en el laboratorio de las

aulas. El tipo de investigación que pretende sistematizar este proceso individual en el docente, que investiga a la vez que enseña, es la investigación-acción educativa. (Restrepo, s.f., p. 47)

Con base en lo mencionado anteriormente, esta investigación se guió dentro de dicho tipo de ejercicio investigativo. En primer lugar, la investigación acción educativa posibilita que el maestro sea un aprendiz dentro de todo el proceso. Además, dicho tipo de investigación permite que el profesor haga uso de teorías de forma organizada dentro del salón de clases a la vez que enseña. Dicho esto se puede asegurar que la investigación acción educativa brindó herramientas a la docente en formación para que fuera un aprendiz mientras guiaba un proceso para la adquisición de conocimiento e intentara propiciar un cambio dentro de su accionar.

A su vez, la investigación acción educativa establece unos pasos o fases que guían el desarrollo de un ejercicio investigativo dentro de cualquier contexto educativo. Los cuales pueden sintetizarse de la siguiente manera

Teppa (2006) Momentos	Suarez Pozos (2002) Fases	Pérez Serrano (1998) Pasos	Yuni y Urbano (2005) Fases y Momentos
-Inducción: Diagnóstico -Elaboración del plan: Planificación -Ejecución del plan: Observación- Acción -Producción intelectual. Reflexión - Transformación: Replanificación	-Determinación de la preocupación temática -Reflexión inicial diagnóstica -Planificación -Acción observación	-Diagnosticar y descubrir una preocupación temática “problema” - Construcción del plan acción -Puesta en práctica del plan y observación de su funcionamiento -Reflexión, interpretación e integración de resultados -Replanificación.	-Preparación o diagnostica reflexiva - Construcción del Plan de acción -Transformación

Tabla 1. Cuadro sobre modelos procedimentales en la investigación acción educativa, tomado de (Colmenares y Piñero, 2008, p.108)

Para efectos de esta investigación, se tomó el paso de definición del problema al determinar las dificultades de los estudiantes a través de la observación en el aula y los resultados de la prueba diagnóstica; acto seguido, se planificó, mediante la construcción de la intervención pedagógica especificando el número de sesiones, duración, qué se haría en cada una, temática a usar, etc. Luego, se puso en práctica, con la implementación de las guías-taller y se observó su funcionamiento dentro del aula de clase. Cabe resaltar que, la replanificación tuvo lugar en la marcha del proceso, dentro de la observación realizada se valoraba el funcionamiento de la sesión y si los resultados no eran los esperados se buscaban otras formas de implementar el contenido de dicha sesión. Finalmente, se dio lugar a la reflexión, interpretación e integración de resultados a través del análisis de datos y la descripción de los resultados obtenidos dentro de la intervención pedagógica.

3.2. Definición de la unidad de análisis

La presente matriz categorial se trabajó con el fin de definir elementos claves para el desarrollo de esta investigación y la sustentación teórica de la misma. Dentro de la presente matriz, se incluyeron las categorías, subcategorías y unidades de análisis. Asimismo, se establecieron los indicadores de logro basados en los estándares básicos del Ministerio de Educación Nacional (2006), el modelo Didactext (2003) y algunos de los instrumentos a usados dentro de todo el proceso que se llevó a cabo.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES DE LOGRO	FUENTES	INSTRUMENTOS
Producción textual	Planificación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer uso correcto de estrategias cognitivas que evidencien la planificación para la materialización de textos escritos. 2. Tener en cuenta lo planificado para la materialización de su personaje. 	<p>Alvarez (2009)</p> <p>Linda Flower & John R. Hayes</p> <p>Montolío (2002)</p> <p>Fraca (2003)</p> <p>Sanchez (2002)</p> <p>Lardone y Andruetto (2003)</p> <p>Grupo Didactext (2015)</p>	<p>-Guías-taller</p> <p>-Portafolio</p> <p>-Canciones</p> <p>-Elementos necesarios para la realización de títeres (material reutilizable)</p>
	Producción /traducción/ Redacción	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar un título, inicio, nudo, desenlace y moraleja con cohesión y coherencia. 2. Desarrollar de forma coherente eventos y personajes dentro de su texto narrativo. 3. Hacer uso de vocabulario adecuado para el desarrollo de su texto. 4. Tener en cuenta lo anteriormente planificado para la materialización de su texto narrativo. 		
	Revisión y reescritura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Detectar sus propios errores o de otros compañeros durante la fase de revisión. 2. Hacer uso correcto de la rúbrica de evaluación para la detección de errores. 3. Evidenciar en el texto narrativo final una correlación directa con el proceso (planificación, producción y revisión) realizado en sesiones previas. 		
Texto narrativo	Fábula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer y comprender los elementos característicos de la fábula y hace uso adecuado de estos en la producción de su texto narrativo. 2. Desarrollar un texto narrativo que evidencia cohesión y coherencia en su estructura. 3. Llevar de forma organizada el portafolio de escritura con el fin de ver su proceso y avance en la escritura. 	<p>Ramírez (s.f.)</p> <p>UNAM (2010)</p> <p>RAE (2019)- Definición de fábula</p> <p>Santana (2005)</p> <p>Juan Carlos Dido (2009)</p>	

Tabla 2. Matriz categorial

3.3. Instrumentos de recolección de información

3.3.1. El diario de campo

El diario de campo está “orientado a que los alumnos obtengan conocimiento, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos, contenidos en un perfil profesional y que corresponda a los requerimientos para un determinado ejercicio de una profesión. (Yepes, Puerta & Morales, 2008, p. 1). Así, se seleccionó esta herramienta por la oportunidad que brinda al exigir una narración objetiva de hechos por parte del observador, sus características generales para la recolección de datos y la posibilidad de reflexión del investigador frente a lo que pasa dentro del aula de clase.

En relación con el presente trabajo de grado, se hizo uso del diario de campo para recolectar información dentro del aula de clase. En de los diarios se consignaron descripciones sobre lo que sucedía dentro del aula de clase, la interacción entre la docente titular y los estudiantes, eventos llamativos para el observador, etc. Asimismo, estos le permitieron a la docente en formación realizar una reflexión frente a todo lo observado y detectar algunas dificultades de la población.

3.3.2. Observación

Algunos autores la definen como “la inspección y estudio realizado por el investigador, mediante el empleo de sus propios sentidos, con o sin ayuda de aparatos técnicos, de las cosas o hechos de interés social, tal como son o tienen lugar espontáneamente” (Sierra y Bravo, citado en La observación, 2011, p. 7).

Asimismo, la observación puede clasificarse en unos tipos o modalidades. Para el presente trabajo de grado se tuvo en cuenta la observación no participante, esta es definida como

(...) una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; por lo tanto no existe una relación con los sujetos del

escenario; tan sólo se es espectador de lo que ocurre, y el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines. (Campos y Lule, 2012, p.53)

Con base a lo anterior, se hizo uso de la observación no participante dentro del aula de clase. La docente en formación se ubicó en la parte trasera del salón de clases para observar la cotidianidad dentro del grupo poblacional y tomar nota de todo lo que pasara. Asimismo, durante el proceso de observación la docente en formación no participó de las clases o interrumpió en el proceso realizado por los otros docentes.

3.3.3. Encuesta

Para el presente trabajo investigativo se vio la necesidad de definir este instrumento usado para la recolección de datos como

(...) una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características (García citado en Casas, Repullo y Donado, 2003, p. 527).

Conforme a lo anterior, la encuesta fue usada con los estudiantes de 203 con el fin de conocer sobre aspectos familiares, de sus gustos y preferencias (ver anexo 1). Gracias a este instrumento se pudo tener un primer acercamiento y realizar una caracterización del grupo poblacional para el presente trabajo investigativo.

3.3.4. Diagnóstico

Este instrumento de recolección de datos fue específicamente usado para obtener una idea general de las habilidades, escritas, orales y de lectura dentro de la población. Así, Espinoza (1987), señala que el diagnóstico es una fase que da inicio a un proceso y es el punto de partida

para la formulación de un proyecto. También, este permite conocer el terreno en donde se presenta la situación problemática. (Citado en Arteaga y Gonzales, 2001, p. 83).

Teniendo en cuenta lo anterior, el diagnóstico fue el punto de partida para la formulación de los elementos a cualificar con los estudiantes (ver anexo 2). De ahí que en él se evaluaran aspectos como lectura literal, estructuras oracionales, relación imagen texto, lectura de fábula, etc. Para la realización de este se entregó un diagnóstico a cada uno de los estudiantes, se explicó lo que debían hacer en cada punto y se les dio el tiempo destinado para su solución.

3.4. Universo poblacional

El presente trabajo de investigación se materializa para llevarse a cabo en el ciclo 1 de la educación colombiana; específicamente, en grado segundo de básica primaria de todas las instituciones educativas públicas de Colombia.

3.5. Muestra

El presente trabajo de grado se desarrolló con los estudiantes del grado 203 del Colegio Distrital Domingo Faustino Sarmiento, conformado por 32 estudiantes, 15 niños y 19 niñas, cuyas edades oscilaban entre los 6 y 9 años de edad.

3.6. Consideraciones éticas de la investigación

Con el fin de respetar y tener en cuenta la Ley 1098 de 2006 (Noviembre 8) por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia, se hace uso del *consentimiento informado*. Este es un documento expedido por la *Universidad Pedagógica Nacional*, el cual se usa para comunicar a los padres sobre la intervención pedagógica; y se le solicita su permiso para desarrollarlo con total libertad (ver anexo 6). Asimismo, todos los datos proporcionados por padres y estudiantes dentro de este proceso se manejaron de forma anónima y confidencial.

CAPITULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

4.1. Diseño de intervención

Con el fin de materializar la intervención pedagógica con los estudiantes de 203 del *Colegio Distrital Domingo Faustino Sarmiento* se precisó el desarrollo del trabajo con base en el Modelo Didactext (2003). Así, se contempló que, dicho modelo establece seis fases en las cuales se puede desarrollar la producción de un texto. Estas fases incluyen el acceso al conocimiento, la planificación, la producción textual, la revisión y reescritura, la edición y la presentación oral; estas dos últimas como parte de la reformulación del modelo que maneja el Grupo Didactext¹.

Dicho grupo creó este modelo y señaló que la adquisición y apropiación de estas estrategias requiere de una instrucción, la cual ofrezca la oportunidad de aprender, internalizar y poner en práctica estas estrategias a lo largo de la educación. (Grupo Didactext, 2015, p. 234). De ahí que, el grupo generara distintas estrategias cognitivas (ver tabla 3) para cada una de las fases, lo cual fue pertinente para entender cómo desarrollar la competencia comunicativa escrita en los estudiantes de grado segundo, esperando así una mejora en dicha competencia.

En este punto cabe aclarar que, para el desarrollo de las intervenciones, se tuvo en cuenta solo algunas de las estrategias cognitivas consignadas en las fases de planificación, redacción; y revisión y reescritura. Cabe resaltar que, no se siguió estrictamente lo planteado por este modelo, puesto que se habla que estas estrategias y fases son flexibles, permitiendo así que el uso de estas

¹ Grupo de profesores y doctorandos del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Estos han formado el Grupo de Investigación Didactext (Didáctica de la Escritura).

sea modificado teniendo en cuenta el grupo de estudiantes y lo que se pretende realizar. A continuación se expone un cuadro de síntesis con algunas estrategias que se tuvieron en cuenta.

Fases	Estrategias cognitivas
<p align="center">Planificación (Leer para saber) Producto: esquemas y resúmenes</p>	<p>Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. Formular objetivos. Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información. Elaborar esquemas mentales y resúmenes. Manifestar metas de proceso.</p>
<p align="center">Redacción (Leer para escribir) Producto: borradores o textos intermedios</p>	<p>Organizar según: géneros discursivos; tipos textuales; normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad. Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y / o proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos. Redactar teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario. Elaborar borradores o textos intermedios.</p>
<p align="center">Revisión y reescritura (Leer para criticar y revisar) Producto: texto producido</p>	<p>Leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas orto-tipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos. Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.</p>

Tabla 3. Fases y estrategias cognitivas Modelo Didactext

Hay que mencionar además que, para el desarrollo de las fases del Modelo Didactext (2003) y algunas de las estrategias establecidas por dicho grupo se hizo uso del taller, para lo cual se consideró que

En principio, Campo (2015) señala que “un taller es un proceso planificado y estructurado de aprendizaje, que implica a los participantes del grupo y que tiene una finalidad concreta (...) un taller se puede diseñar de formas variadas, siempre que tenga coherencia y enganche a los participantes” (p. 2).

De esta forma, se planteó una intervención en donde las actividades desarrolladoras de las fases tuviesen un orden (sensibilización, implementación y evaluación) y un desarrollo óptimo gracias al taller. De ahí que los talleres fueran guiados por la docente en formación y se desarrollaran las fases de planificación, redacción; y revisión y reescritura. Además, dentro de estas guía-taller se empezó con la ejecución basada en la cotidianidad de los estudiantes; haciendo uso de fotos y/o elementos familiares para ellos con el fin de motivar el desarrollo de sus narraciones; porque, como lo menciona Bruner (2003) “sin esa dosis de familiaridad, el relato no ‘pasa’”; sin esa dosis de cotidianidad, el relato no funciona; sin esa ‘retórica de lo real’ (Bruner 2003, p. 76), no hay narrativa.” (Bruner (2003) citado en Siciliani, 2014, p. 41).

Otro rasgo de utilidad para el diseño de la intervención fue el taller. “El taller, en síntesis, puede convertirse en el lugar del vínculo, la participación, la comunicación y, por ende, lugar de producción social de objetos, hechos y conocimientos”. (González (s.f.) citada en Anónimo, s.f., p. 2) De ahí que este, pueda ser considerado como un espacio para el trabajo en grupo que favorezca la participación, el trabajo colaborativo y la adquisición de conocimientos. También, se debe tener en cuenta que “aprender-haciendo” es un elemento que va de la mano del taller. (Kac, s.f.). El diseño de intervención ejecutado, permitió relacionar el planteamiento de “aprender haciendo”, con el trabajo del portafolio y títeres hechos a mano. Dicho de otra manera, se consideró que el trabajo con talleres, portafolio y títeres hechos por los estudiantes podría propiciar un mejor aprendizaje de las temáticas desarrolladas en la intervención pedagógica.

4.2. Fases desarrolladas

La presente intervención pedagógica se desarrolló en tres fases, estas tenían como objetivo vincular los conocimientos previos de los estudiantes con el desarrollo del texto narrativo,

fábula, a través del portafolio y la guía-taller. Dichas fases recibieron por nombre: *¡Todos tenemos una historia que contar!*, *¡Relatar-nos!* y *Nos relatamos, ¿qué tal lo hicimos?* Cabe resaltar que, al finalizar cada sesión se optó por una autoevaluación donde los estudiantes podían evaluar su desempeño dentro de cada una de las sesiones. Así mismo, se manejó un *buzón de quejas* como una estrategia adicional que redujera las interrupciones en clase y mejorara ciertos aspectos de la escritura en los niños como la rapidez, la tipografía, ortografía, etc.

4.2.1. Primera fase (Sensibilización): ¡Todos tenemos una historia que contar!

La primera fase de intervención constó de dos sesiones y dos guías-taller. Esta tenía como objetivo un primer acercamiento a la escritura y la planificación a través de elementos familiares y de interés para los estudiantes. Además, se pretendió generar aprecio y gusto por el proceso llevado a cabo con la docente en formación en la creación y personalización del portafolio.

En la primera sesión los estudiantes trabajaron con fotos de su familia y/o elementos cotidianos para ellos. Con ayuda de estas fotos los estudiantes debían hablar y luego redactar parte de lo expresado oralmente. Ellos escogían que querían contar sobre la (s) persona (s) o el elemento dentro de la foto. Por otra parte, la segunda sesión dio inicio al desarrollo de la planificación de una forma abstracta para luego plasmar dichas ideas en el papel. Aquí, se trabajó con música, esto con el fin de dar cierta sensación de calma y aprovechar la imaginación de los estudiantes; de ahí que ellos debieran imaginar un personaje para luego pintarlo con un pincel mágico al ritmo de la música. Finalmente, dentro de la guía taller, dicho personaje debía ser plasmado y descrito, al igual que su opinión sobre la actividad realizada. Todo lo desarrollado dentro de esta fase tomó dos clases entre dos horas y dos horas y media cada una.

4.2.2. Segunda fase (Implementación): ¡A relatar-nos!

La segunda fase dentro de la intervención pedagógica constó de cuatro sesiones y cuatro guías-taller. Esta tenía como objetivo el acercamiento a los elementos y características de la fábula a través de la lectura en voz alta, la socialización de lo leído y el uso de colores para la identificación de dichos elementos dentro del texto. Así mismo, se dio continuidad al desarrollo de las fases de planificación y producción.

Se dio inicio a esta segunda fase con el trabajo de la tercera sesión. En esta la docente se encargó de la lectura en voz alta de la fábula *La zorra y las uvas*; acto seguido, se realizó una charla con los estudiantes donde estos pudieron exponer sus conocimientos previos sobre el tema para luego señalar personajes, escenario y problemática con diferentes colores. Así mismo, se les solicitó a los estudiantes redactar la moraleja para dicha fábula, realizar una lluvia de ideas para su texto y plasmar la noción de personaje que tenían anteriormente.

Ahora bien, en la cuarta sesión se realizó la lectura en voz alta, con la participación de algunos estudiantes, de la fábula *El lobo con piel de oveja*. Luego, los estudiantes trabajaron con colores, esta vez para identificar el inicio, nudo y desenlace del texto leído. A continuación, se dio pie al desarrollo de la fase de redacción; los estudiantes debían construir su propio texto guiados por la docente en formación y unos cuadros con preguntas que tenían como objetivo la

Para la quinta sesión, los estudiantes revisaron y socializaron sus conocimientos previos sobre formas para escribir mejor; y signos de puntuación. Luego de esto, ellos realizaron la revisión de lo escrito en la guía-taller de la anterior clase con el fin de corregir posibles errores y redactar su versión final con base en lo previamente realizado. Finalmente, se dio un espacio para la creación de los títeres haciendo uso de material reciclable.

En la sesión seis, la docente en formación llevó a cabo un refuerzo con el fin de mejorar ciertos aspectos del trabajo de los estudiantes en sesiones pasadas. Así, se dio inicio con la creación de dibujos y la redacción inmediata de un párrafo que tuviese relación directa con lo pintado. Para finalizar dicha sesión, se hizo un conversatorio donde los estudiantes pudieron compartir sus opiniones sobre lo que habían aprendido. Todo el proceso anteriormente descrito tuvo lugar en cuatro clases, cada una con una duración entre dos y dos horas y media.

4.2.3. Tercera fase (Evaluación): Nos relatamos, ¿qué tal lo hicimos?

La tercera fase dentro de esta intervención tuvo dos sesiones y dos guías-taller. Esta tenía como objetivo llevar a cabo el trabajo de revisión y re-escritura con los estudiantes de 203. Dentro de la séptima sesión, se realizó un trabajo en grupos de cuatro estudiantes. Al interior de cada uno de los grupos se debía revisar las fábulas creadas por cada uno de ellos, esto con la ayuda de una rúbrica de evaluación proporcionada y explicada por la docente en formación. Posteriormente, se tuvo la octava y última sesión con los estudiantes. En esta se socializó la guía-taller número ocho, allí ellos encontrarían información que sería de utilidad para la re-escritura de su fábula. En esta ocasión se les pidió a los estudiantes llevar consigo el portafolio y hacer entrega de la versión final de su fábula; y un dibujo relacionado en un octavo de cartulina.

4.3. Cronograma

FASE N° 1 Sensibilización ¡Todos tenemos una historia que contar!	FASE N° 2 Implementación ¡Relatar-nos!	FASE N° 3 Evaluación Nos relatamos, ¿qué tal lo hicimos?
Sesiones 1 y 2.	Sesiones 3, 4, 5 y 6.	Sesiones 7 y 8.
2019-2 (Septiembre)	2019-2 (Septiembre- Octubre)	2019-2 (Octubre- Noviembre)

Tabla 4. Cronograma intervención pedagógica

CAPÍTULO V: ORGANIZACIÓN, ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS

5.1. Organización de la información

Con el fin de realizar el análisis de los datos recolectados dentro de la intervención pedagógica desarrollada durante las ocho sesiones, con 19 estudiantes del grado 203 del *Colegio Distrital Domingo Faustino Sarmiento* se dio paso a la organización de los mismos. Esto con el fin de evaluar la influencia que tuvo el Modelo Didactext (2003) y la fábula dentro de la muestra.

Dicho lo anterior, cabe resaltar que se realizó la selección de tres guía-taller (Nº 3, 5 y 7) y el texto narrativo final; esto con el objeto de observar y evaluar el desempeño que tuvo cada uno de ellos dentro del proceso de escritura realizado en la intervención. Además, se buscó mirar de qué manera el proceso de escritura desarrollado con base en el Modelo Didactext (2003) aportó a la cualificación de las habilidades escriturales de los estudiantes.

Ahora bien, el desempeño de ellos en las guía-taller seleccionadas para el análisis de datos fue evaluado a la luz de los indicadores de logro preestablecidos en la matriz categorial (ver tabla 2) y una escala de bajo, medio y alto; estos se tuvieron en cuenta a lo largo del proceso de escritura llevado a cabo dentro del aula de clase.

La evaluación y análisis de los datos se dio con respecto a dos categorías; estas fueron **la producción textual** y el **texto narrativo**. Dentro de ellas se establecieron subcategorías e indicadores de logros (ver tabla 2- capítulo 3). Esta separación se dio debido al objetivo que estableció este proyecto de grado en donde se esperaba la cualificación de la producción escrita haciendo uso de la fábula como un recurso. Así, se evaluaron las guías-taller con los indicadores

de logro establecidos en la subcategorías de producción textual y texto narrativo, donde se esperó encontrar evidencia del proceso realizado, el manejo del portafolio de escritura y los conocimientos sobre los elementos característicos de la fábula. Cabe aclarar que, no se realizó una comparación para el análisis de la información; en su lugar, se buscó realizar una descripción y evaluación del modelo como proceso, pues así la teoría lo asume; puesto que, dentro de cada uno de los talleres se trabajaron las fases y se empezó de lo micro a lo macro, con el fin de avanzar desde elementos pequeños para así llegar al producto final realizado por los estudiantes.

De igual forma, se señala que el análisis de los datos expresados cuantitativamente, los cuales se tomaron como un apoyo y permitieron generalizar el desempeño del grupo, se realizó teniendo en cuenta la teoría expuesta por el Grupo Didactext (2015) y su respectivo contraste basado en lo sucedido en la práctica; y que fue consignado en los diarios de campo. Asimismo, se hizo uso de algunos teóricos adicionales para explicar eventos que afectaron o ayudaron a los resultados. Cabe mencionar que, dentro del Modelo Didactext (2003) hay seis fases; no obstante, para esta intervención se hizo elección de cuatro de estas, con el fin de desarrollarlas dentro de las guías-taller. Estas corresponden a la planificación, redacción, revisión y reescritura. Así, se exponen los siguientes resultados y análisis.

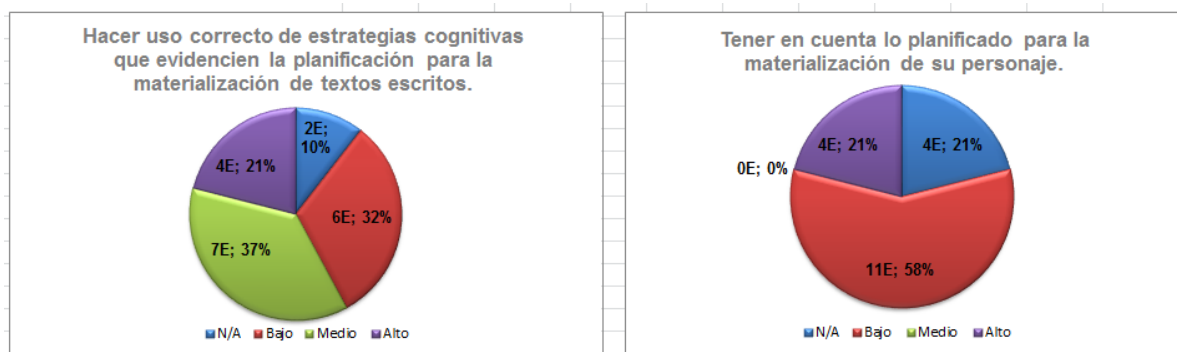
5.2. Análisis de datos y resultados

5.2.1. Planificación

Para el análisis de esta fase de escritura, se comprendió que en la creación de textos, la planificación desempeñaría el rol de estrategia que facilitaría la organización de ideas para dar continuidad a la redacción de textos. Con relación a esto, se puede considerar lo expuesto por Montolío (2002) al exponer que la planificación o preescritura es concebida

(...) como un acto de reflexión que ocurre antes de que el individuo proceda a escribir el texto y que muchas veces es omitida por los llamados escritores novatos o inexpertos al estimarla innecesaria, debido a la tendencia generalizada y extendida según la cual los escritos se redactan casi en una sola sentada y de una sola vez. (Montolío (2002) citado en Figueroa y Simón (2011), p.122)

Dicho esto, en este punto se dio inicio al análisis de datos con la primera guía taller. Esta corresponde a la N° 3. Dicha guía-taller fue una de las implementadas para el desarrollo de la fase de planificación del Modelo Didactext (2003). Dentro de esta, se tuvo en cuenta el primer indicador de logro de esta subcategoría, el cual hacía referencia a que *El niño implementaba estrategias cognitivas que evidenciaban la planificación para la materialización de textos escritos*. Con relación a este indicador se obtuvo que un 21% (4 estudiantes) alcanzó un nivel “Alto”, un 37% (7 estudiantes) en un nivel “Medio” y un 32% (6 estudiantes) en un nivel “Bajo”. Cabe resaltar, que se incluyó un “No aplica” para ubicar a los estudiantes que no presentaron dicha guía. En este se obtuvo un 11% (2 estudiantes) (ver gráfica 1). Asimismo, dentro de la guía taller N°3 se tuvo en cuenta un segundo indicador de logro, el cual evaluó si *Los elementos usados para la redacción tenían relación con lo anteriormente planificado*. De ahí que, en este indicador un 21% (4 estudiantes) tuvo un nivel “Alto”, un 58% (11 estudiantes) logró en un nivel “bajo” y ningún estudiante fue evaluado en el nivel “medio” (ver gráfica 2).



Gráficas 1 y 2. Indicadores de logro subcategoría planificación- guía-taller N°3

Ahora bien, como se hizo explícito al analizar los resultados de la guía-taller N°3 en relación con el primer indicador de logro, estipulado para esta subcategoría, se vio un desempeño destacable con respecto al uso de estrategias cognitivas que evidenciaran la planificación para la materialización del texto. Cabe aclarar que, al computar el rendimiento de los estudiantes que lograron un nivel “alto” o “medio” dentro de este indicador, la suma de estos (58%, 11 estudiantes) supera el porcentaje arrojado para el nivel “bajo”. Así, se adjudicó este buen desempeño al desarrollo guiado de la intervención. Ahora bien, se pudo observar en la intervención pedagógica que

Durante el acompañamiento que realiza la docente en formación, ella nota que los estudiantes no están escribiendo ideas dentro del espacio destinado. Así pues, ella va por todo el salón diciendo ‘Recuerden que son palabras cortas. No entiendo por qué ya están escribiendo su fábula. Son ideas que guíen lo que vamos a escribir después’.” (Posición del investigador, diario de campo 3, anexo 7).

Se cree que el rol de guía que desempeñó la docente en formación fue una pieza clave para el desarrollo de esta estrategia; ya que, los estudiantes no estaban completamente solos en el desarrollo de la guía-taller N°3, la docente procuraba acompañar el proceso para que así los estudiantes pudiesen ejecutar de la mejor forma el ejercicio establecido para esa sesión. Con relación a esto, Vygotsky (2001)

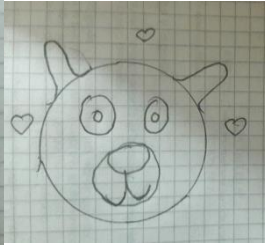
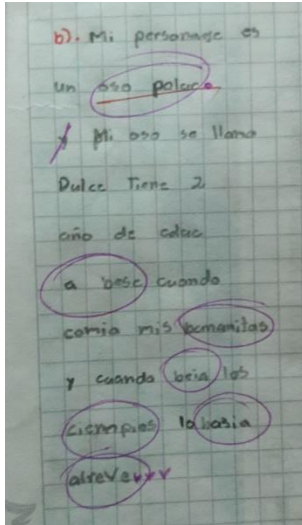
(...) indica que aquel que tiene más conocimiento y experiencias ayuda al otro a alcanzar un nivel de pensamiento y desarrollo más alto. Esto lleva a decir que la educación es una acción de acompañamiento constante para posibilitar y potenciar las capacidades del otro. (Vygotsky (2001) citado en Puerta, 2016, p. 3)

De ahí que, se pueda señalar que esta guía continua implicó una mejor atención por parte de los estudiantes con relación al ejercicio que se estaba realizando; parte importante para la adquisición de conocimientos y desarrollo óptimo de actividades.

No obstante, en los resultados del segundo indicador de esta subcategoría se hizo explícita la dificultad con respecto a la utilización de lo planificado con relación a la continuidad en el proceso de escritura (ver gráfica 2). Cabe resaltar que, en sesiones anteriores a la número tres se había trabajado en la planificación del personaje y sus características. Sin embargo, en la guía-taller N° 3 un gran porcentaje de la muestra hizo cambios con respecto a este elemento de la fábula. Esto puede tener relación con la presencia nula de la planificación dentro del aula de clase, se consideró que esta fase no era del interés de los estudiantes y al suceder esto no se tenía en cuenta dentro del proceso de escritura. Con relación a esto se puede exponer lo señalado por García (s.f.) al decir que

Las personas fijamos o centramos nuestra atención más en aquello que nos interesa. Por ejemplo, al leer un periódico se miran antes los titulares, decidiendo por éstos si leer o no el artículo completo; al médico le atraerán más los temas sanitarios, al ejecutivo los relacionados con su empresa y al escritor las páginas de cultura. (García, s.f., pp.5-6)

Tal es el caso del E13 (ver imágenes 1 y 2), quien en un inicio definió como personaje principal a un oso polar y en la guía-taller N°3 hizo el cambio a una leona, siendo este un caso similar a los demás presentados dentro de la muestra y localizados en el nivel “bajo”. Esto se consideró como un punto negativo dentro de la intervención pedagógica puesto que se rompe la idea de escritura como un proceso que desarrolla el Modelo Didactext (2003), presentándose una ruptura con la idea de que lo planificado debe ser usado para una mejor redacción de textos.



Guía-taller N°2

Guía-taller N°3

Imágenes 1 y 2. Contraste planificación de personaje E13 (Guía-taller N°2 vs Guía-taller N°3)

Por consiguiente se observó que, aunque el Grupo Didactext (2015) expone que el proceso de planificación debe ser guiado y acompañado, esto no asegura que se dé adecuadamente. De ahí que, se pueda afirmar lo expuesto por el Grupo Didactext (2015) al indicar que

(...) las estrategias cognitivas y metacognitivas implicadas en cada una de estas fases no se desarrollan de manera espontánea, al menos en la gran mayoría de los escritores; por el contrario, su adquisición requiere de una instrucción sistemática que, por una parte, explicita al estudiante cuáles son esas estrategias y, por otra, ofrezca oportunidades para aprender a ponerlas en práctica y llegar a internalizarlas”. (Grupo Didactext, 2015, p. 234)

De ahí que, se reconozcan los aciertos y dificultades dentro de esta fase; y guía-taller. Cabe destacar que, las dificultades se pueden adjudicar a que era una etapa inicial dentro del proceso y que los estudiantes de 203 contaban con un uso nulo de esta fase dentro de su cotidianidad académica. En este punto se reafirma lo señalado por el Grupo Didactext (2015) al decir que las fases planteadas pueden no ser adquiridas de forma espontánea e inmediata. Siendo esta la fase

inicial de un proceso que antes había sido inexistente dentro del grupo, se puede dar explicación a los fallos en la correlación con respecto a la planificación de personajes. Cabe resaltar que, al observar el desempeño dentro de la guía-taller N°3 fue negativo no seguir las pautas para mantener la estructura y personajes de principio a fin, pero se evidenció que los estudiantes tenían diversas ideas por explorar. Con relación a esto, se presentó indecisión al momento de definir los personajes para su texto; fue problemático en términos de la adecuación escrita, pero positivo en términos de fomentar la imaginación y el desarrollo de historias de fantasía.

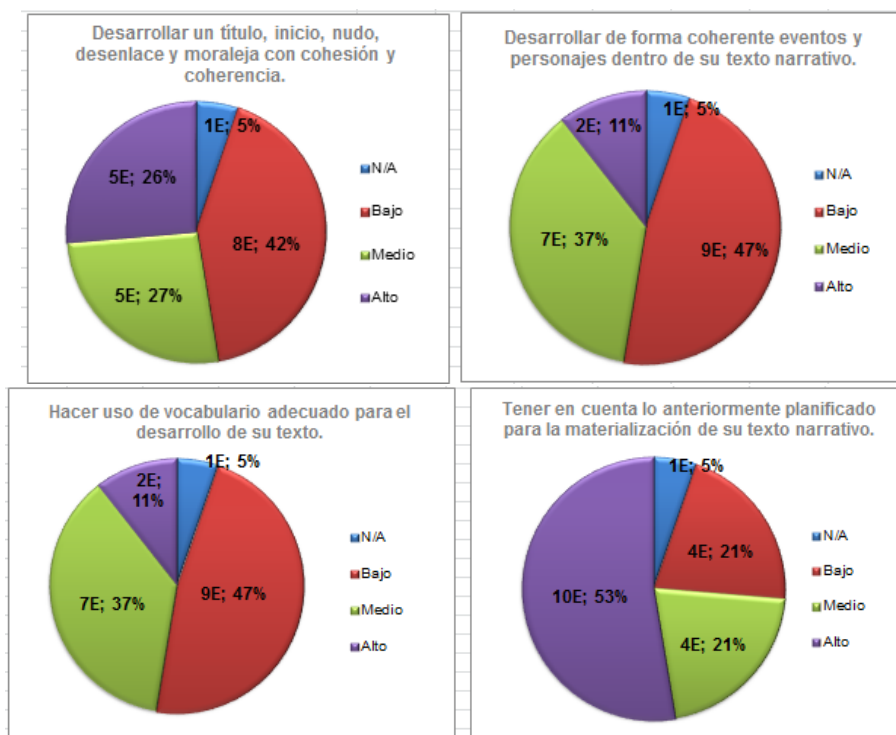
5.2.2. Redacción

Para el análisis de esta subcategoría de producción escrita, se comprendió que para la creación de textos, los estudiantes debían tener en cuenta los recursos entregados en sesiones anteriores y de ahí podrían desarrollar el cuerpo del texto de forma sencilla y con aspectos necesarios para su lectura y comprensión por parte del lector. Además, se procuró que el texto respondiera a unos parámetros estipulados dentro de la sesión, estos fueron la redacción de tres párrafos (inicio, nudo y desenlace), un título y moraleja; y procurar la inclusión de elementos usados en fases anteriores (planificación). Dentro de esta subcategoría se seleccionó la guía-taller N°5. Así, se empezó por evaluar si *En el texto el niño desarrollaba un título, inicio, nudo, desenlace y moraleja con cohesión y coherencia*; así, se vio que un 26% (5 estudiantes) obtuvieron un nivel “alto”, un 26% (5 estudiantes) obtuvo un nivel “medio”, un 42% (8 estudiantes) se ubicó en un nivel “bajo” y un 1,5% (1 estudiante) quedó localizado en “No aplica” (ver gráfica 3).

Asimismo, dentro de la guía-taller N°5 se evaluó si *El niño desarrolló de forma coherente eventos y personajes dentro del texto narrativo*. Dentro de este se obtuvo que un 11% (2 estudiantes) quedaron en un nivel “alto”, un 37% (7 estudiantes) se ubicaron en un nivel “medio” y un 47% (9 estudiantes) obtuvieron un nivel “bajo” (ver gráfica 4).

De igual manera, dentro de la guía-taller N°5 se evaluó si *El niño hacía uso de vocabulario adecuado para el desarrollo de su texto*. En este se obtuvo que un 11% (2 estudiantes) se localizaron en un nivel “alto”, un 37% (7 estudiantes) obtuvieron un nivel “medio” y un 47% (9 estudiantes) tuvieron un nivel “bajo” (ver gráfica 5).

Adicionalmente, se tuvo en cuenta un último indicador para esta subcategoría dentro de la guía taller N°5. Este observó si *El niño tenía en cuenta lo anteriormente planificado para la materialización de su texto narrativo*. Así, se pudo ver que un 53% (10 estudiantes) obtuvieron un nivel “alto”, un 21% (4 estudiantes) obtuvieron un nivel “medio” y un 21% (4 estudiantes) se ubicaron en un nivel “bajo” (ver gráfica 6).



Gráficas 3, 4, 5 y 6. Indicadores de logro subcategoría redacción- guía-taller N°5

Ahora bien, como se hizo explícito en el análisis de resultados obtenidos por los estudiantes en la guía-taller N°5, se vio una dificultad con respecto a los tres primeros indicadores de esta subcategoría (ver gráficas 3, 4 y 5), esto podría relacionarse con el ambiente disperso que se

presentó durante el desarrollo de esta sesión. Con relación a esto, se encontró que “...los niños tienen una actitud diferente a las demás sesiones, el día de hoy no quieren realizar ninguno de los ejercicios propuestos por la docente”. (Posición del investigador, diario de campo 5, anexo 8)

Cabe resaltar que, el que los estudiantes estuviesen dispersos dentro de la sesión tiene que ver con los resultados obtenidos en los indicadores de logro, porque la atención y concentración en la tarea que se realiza es de vital importancia para cumplirla a cabalidad. De ahí que, se tenga en cuenta lo expuesto por García (s.f.) al señalar que “...la atención es la capacidad gracias a la cual somos más receptivos a los sucesos del ambiente, centramos nuestra mente mejor, y llevamos a cabo una gran cantidad de tareas de forma más eficaz”. (García, s.f., p.2) Considerando esto, se puede decir que la falta de atención en la sesión fue la causante de las dificultades presentadas dentro del grupo. Es claro que, si los estudiantes no estaban receptivos y centrados en la tarea que se les asignó dentro de la sesión no podrían responder a esta de forma eficaz.

De modo contrario, al analizar los resultados del último indicador (ver gráfica 6), este arrojó resultados favorables y destacables. En dicho indicador se vio que el mayor porcentaje de los estudiantes tuvieron en cuenta lo planificado para materializar su primer borrador. En otras palabras, muchos de los estudiantes lograron hacer uso de personajes, escenarios, problemáticas, etc. dentro de la redacción de su texto, porque habían realizado la planificación de dichos elementos en sesiones anteriores, siendo este aspecto algo importante dentro del proceso de escritura ya que permitió un mejor desenvolvimiento a la hora de redactar el texto, más agilidad gracias a los detalles anteriormente planificados y coherencia entre oraciones y el significado global del texto. De ahí que, se pueda afirmar lo expuesto por Martínez (2010) al señalar que

(...) detenerse en el proceso de planeación reduce en el alumno la presión de enfrentarse con la tarea de la producción textual. Enseñar al estudiante a planificar supone ayudarlo a

pensar las estrategias y soportes necesarios para que se enfrente a la actividad de la mera transcripción de otros textos con cierta seguridad. (Martínez, 2010, p. 44).

Cabe mencionar que, se cree que en este punto el proceso ya iba un poco más avanzado y los estudiantes habían logrado una comprensión del objetivo de la planificación y cómo hacer uso de esta en sus textos. Además, se debe dar crédito al constante monitoreo de la docente en formación para corregir errores sobre la marcha y evitar que se cometieran fallos con respecto al uso del modelo. Sin embargo, los resultados no fueron completamente satisfactorios puesto que los estudiantes sí hacían uso de elementos e ideas anteriormente planteadas, pero no desarrollaban estas de forma correcta y entendible en el cuerpo del texto.

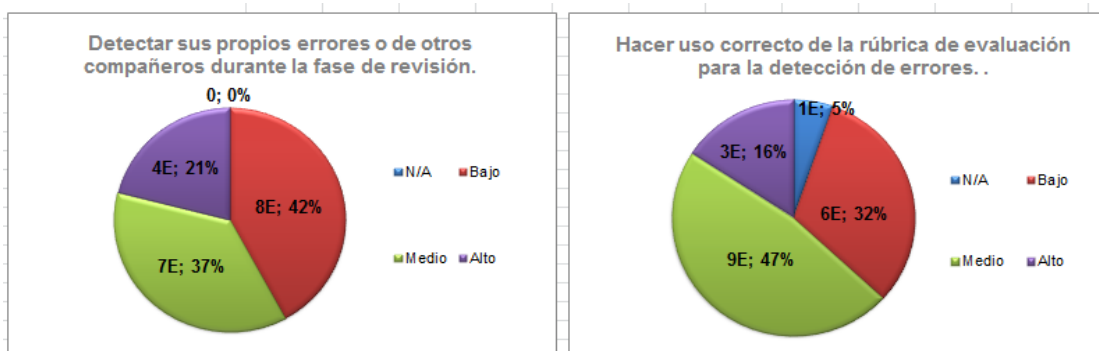
Sin embargo, no se pudo ver este proceso como algo completamente erróneo y perdido. Frente a la fase de redacción el Grupo Didactext (2015) señala que en ella se da "...la redacción del primer borrador del género objeto de escritura". (2015, p. 239) Es decir que, en esta fase no se pretendía obtener un texto perfectamente redactado; este habría de ser el primer borrador que ayudara a los estudiantes a detectar sus errores y mejorar su proceso escritural en las demás fases, antes de llegar a un producto final.

5.2.3. Revisión

Para el análisis de esta subcategoría de producción escrita, se comprendió la revisión desde Hayes y Flower (s.f.) quienes describen dicho ciclo como un proceso consciente en el cual se vuelve sobre lo que se ha escrito con el fin de evaluar y revisar el texto, posibilitando con esto nuevas planificaciones y/ o redacciones. De ahí que, se hiciera la elección de la guía-taller N°7 para el análisis de información producto del desempeño de los estudiantes en la subcategoría revisión. Así, se empezó por un indicador de logro que pretendía ver si *El niño era capaz de detectar sus propios errores y/o los de otros compañeros*. Dentro de este se obtuvo que un 21%

(4 estudiantes) lograron un nivel “alto”, un 37% (7 estudiantes) quedaron en un nivel “medio”, un 42% (8 estudiantes) se ubicaron en el nivel “bajo” (ver gráfica 7).

Además, se tuvo en cuenta otro indicador de logro dentro de la guía-taller N°7, así se evaluó si los estudiantes hacían uso de la rúbrica de forma correcta para la detección de errores. De ahí que, un 16% (3 estudiantes) quedaran en un nivel “alto”, un 47% (9 estudiantes) estuvieran en un nivel “medio”, un 32% (6 estudiantes) se localizaran en un nivel “bajo” y un estudiante fue valorado en “No aplica (ver gráfica 8).



Gráficas 7 y 8. Indicadores de logro subcategoría revisión y reescritura- guía-taller N°7

Ahora bien, como se pudo observar dentro del análisis de los datos recaudados dentro de esta sesión, se vio una mejora notoria con respecto a la detección de errores y el uso de la rúbrica proporcionada por la docente en formación. Dentro de esta sesión ya se llevaba un avance con relación a las fases y el trabajo realizado dentro de la intervención pedagógica. Cabe señalar que, se presentaron algunas dificultades y rechazo dentro de esta fase, el día de la sesión y en sesiones anteriores a esta se pudo ver que

(...) la docente en formación les pide que lean de nuevo, los niños giran los ojos y su rostro expresa fastidio y disgusto. Los niños se van por un momento, se sientan en la silla, hacen otro tipo de actividades, juegan/hablan con el compañero de al lado, miran a la nada, colorean, etc. y regresan con el texto tal cual como se lo

llevaron. Cuando le muestran a la docente ella les dice que lean de nuevo e intenten corregirse a sí mismos; la expresión de los niños es la misma que antes”.

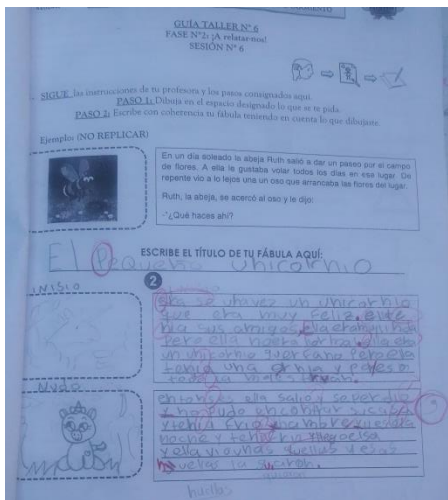
(Posición del investigador, diario de campo 5, anexo 8)

Sin embargo, estas dificultades no fueron un punto que evitara el desarrollo óptimo de la guía-taller N°7. A pesar del rechazo por parte de los estudiantes, la docente en formación asumió el rol de guía durante todas las sesiones, esto con el fin de que los estudiantes pudiesen ejecutar de forma correcta las guías-taller que serían un punto clave para la creación y presentación del texto narrativo final. Cabe aclarar que, esta fase fue un punto difícil dentro de la intervención, esto se debió al rol pasivo que tomaron los estudiantes dentro de su cotidianidad académica en el aula de clase. De ahí que, siempre estuviesen esperando la aprobación de su docente, al reconocer en ella a quien pudiera asignar un valor cuantitativo que aprobara o desaprobara su desempeño. Esto se pudo detectar dentro de las primeras observaciones realizadas dentro del grupo.

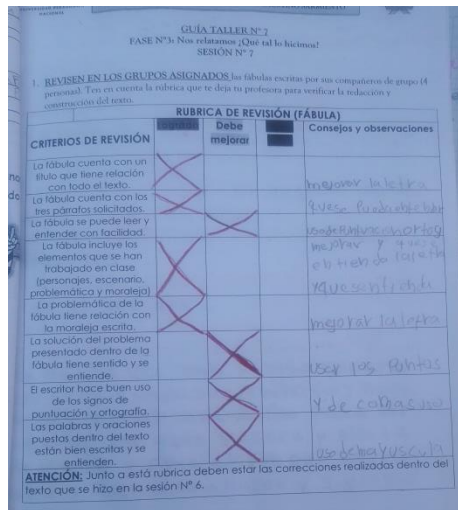
Durante el desarrollo del ejercicio, algunos estudiantes se concentran en encerrar las palabras de forma individual, otros van gritando las palabras que encuentran, otros hablan entre ellos sin realizar el ejercicio asignado por la docente. Además, muchos de los estudiantes se levantan del puesto para preguntarle a la docente titular si lo que están haciendo es correcto o no. (Posición del investigador, formato de observación 04, anexo 9)

A pesar de esta cotidianidad en el aula de clase, a la que los estudiantes estaban acostumbrados, su desempeño con el uso de la rúbrica y la detección de errores fue favorable. Por ejemplo, el desempeño del E9, fue destacable (ver imágenes 3 y 4). En la guía-taller N°6 se vio una señalización de errores adecuada y en la rúbrica de evaluación se pudo observar el

seguimiento de instrucciones en algunos aspectos. Asimismo, se observó que el espacio destinado para consejos y observaciones fue diligenciado con consejos que pueden ser útiles para su proceso de escritura. Cabe señalar que, un punto negativo fue que algunos comentarios no tenían relación con el ítem de evaluación.



Guía-taller N°6



Guía-taller N°7

Imágenes 3 y 4. Guía-taller N°6 y rubrica de evaluación Guía-taller N°7- E9

5.2.4. Texto narrativo

Dentro de esta categoría se tuvieron en cuenta indicadores de logro que evaluaban la reescritura y el uso de elementos características de la fábula trabajados en el proceso desarrollado dentro de la intervención pedagógica. Aquí, se evaluó la fábula final entregada por los estudiantes; es decir, el producto que se obtuvo como resultado del proceso escritural que se llevó durante las ocho sesiones. Así, un indicador de logro fue *El texto narrativo realizado por el estudiante evidenció una correlación directa con el proceso (planificación, producción y revisión) realizado en sesiones de clases previas*. Dentro de este se obtuvo que un 22% (4 estudiantes) fueron valorados en un nivel “alto”, un 44% (8 estudiantes) lograron un nivel “medio”, un 22% (4 estudiantes) quedaron en un nivel “bajo” y dos estudiantes se evaluaron como “No aplica” ya que no hicieron entrega de este último texto (ver gráfica 9).

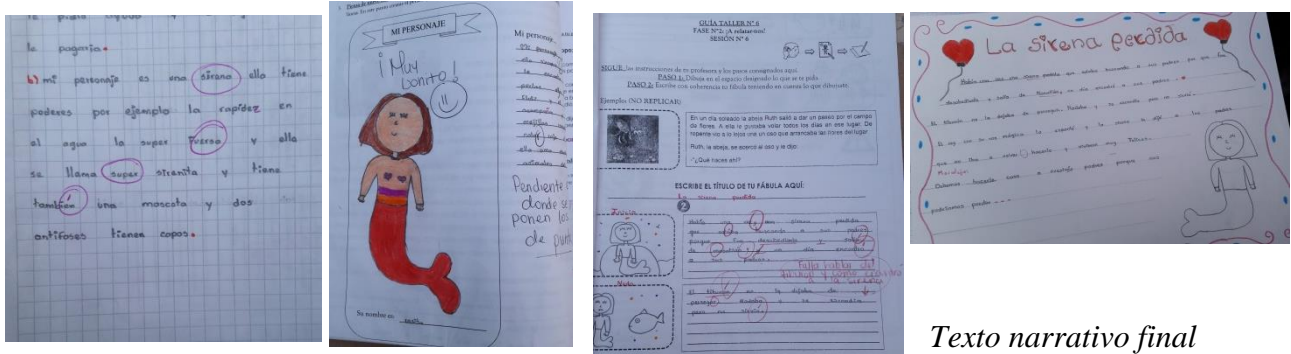


Gráfica 9. Indicador de logro subcategoría revisión y reescritura - texto narrativo final

Ahora bien, como se hizo explícito al analizar los resultados de los estudiantes, en relación a este indicador que pretendía evaluar el desempeño con relación al modelo Didactext (2003), en el texto narrativo final, se vio continuidad con el buen desempeño frente al modelo. Como se puede observar en los resultados, la suma del porcentaje de estudiantes localizados en el nivel “alto” y “medio” (67%-12 estudiantes) superan al porcentaje del nivel “bajo”. Dentro de las fábulas finales se pudo ver que algunos estudiantes dieron continuidad al proceso realizado, ya que desde el principio desarrollaron una misma idea y los cambios realizados fueron mínimos.

Se cree que estos resultados positivos se adjudican al proceso llevado a cabo en el aula de clase, puesto que en este se pudo dar lo señalado por el Grupo Didactext (2015) al decir que “...se da por hecho que la escritura se manifiesta a través de un sujeto que avanza y retrocede, que revisa, que dialoga, que produce, que consulta, que borra y vuelve a escribir, antes de dar por terminado un texto”. (p. 235) Considerando lo anterior, se puede decir que la mayoría de estudiantes tuvieron la oportunidad de desarrollar este proceso de avances y retrocesos; y esto fue vital para la creación de un texto legible. Así, se puede ver como ejemplo el proceso llevado desde el principio hasta el final por parte del E5, quien trabajó el personaje principal de una sirena de principio a fin (ver imágenes 5, 6, 7 y 8). A pesar de que el personaje principal era una sirena y esto podría considerarse como cuento, se estimó como fábula porque dicho personaje

estaba en interacción con animales antropomórficos (con características humanas); asimismo, este texto desarrolló la estructura característica de esta tipología textual (título, inicio, nudo, desenlace y moraleja). Además, se pudo observar mejora significativa del primer texto al último, siendo esto una reafirmación a lo expuesto por la teoría, ya que el proceso de correcciones, revisión, borrar y volver a escribir permitió la presentación de un buen producto final.



Texto narrativo final

Guía-taller N°2

Guía-taller N°3

Guía-taller N°6

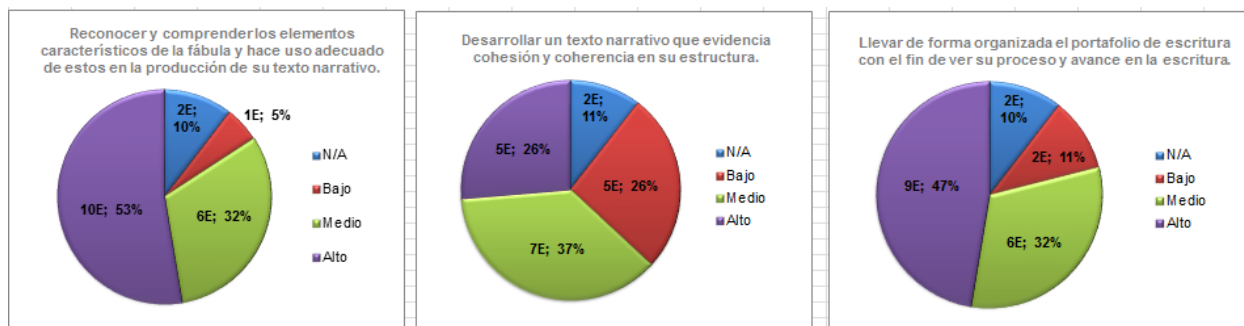
Imágenes 5, 6, 7 y 8. Guías taller N°2, 3, 6 y texto final- E5

De igual forma, se evaluó si *El niño comprendía los elementos característicos de la fábula y hacía uso adecuado de estos en la producción de su texto narrativo*. Con respecto a este indicador, se pudo ver que un 53% (10 estudiantes) lograron un nivel “alto”, un 32% (6 estudiantes) fueron valorados en un nivel “medio” y un 1,5% (1 estudiante) quedó en un nivel “bajo” (ver gráfica 10).

Asimismo, se tuvo en cuenta si *El texto narrativo desarrollado por el estudiante evidenciaba cohesión y coherencia*. En este punto se obtuvo que un 26% (5 estudiantes) lograron un nivel “alto”, un 37% (7 estudiantes) se localizaron en un nivel “medio” y un 26% (2 estudiantes) quedaron en nivel “bajo” (ver gráfica 11).

Por último, se abordó el indicador de logro que evaluaba si *El niño llevaba de forma organizada su portafolio de escritura con el fin de ver su proceso y avance en la escritura*. De

allí se obtuvo que, un 47% (9 estudiantes) lograron un nivel “alto”, un 32% (6 estudiantes) se evaluaron en un nivel “medio” y un 11% (2 estudiantes) quedaron en nivel “bajo” (ver gráfica 12).



Gráficas 10, 11 y 12. Indicadores de logro subcategoría fábula- texto narrativo final

Ahora bien, como se hizo explícito en el análisis del texto final que abordó los indicadores que pretendían evaluar la incidencia del texto narrativo seleccionado en el proceso de cualificación escritural, se vio un buen desempeño en aspectos de cohesión y coherencia, uso de signos de puntuación, desarrollo de una idea original, caligrafía, etc. por parte de los estudiantes, esto se debió al trabajo reiterativo y arduo que se realizó con los estudiantes para la apropiación de los elementos de la fábula y cómo lograr que el texto fuese entendible para un lector.

Asimismo, se puede considerar que la apropiación de elementos característicos de la fábula y el buen uso de estos fueron un punto clave para el avance en la escritura, esto se relaciona con que la fábula no es una “composición fácil de hacer, como a primera vista parece, es al contrario, un género sumamente arduo y en el cual pocos salen lúcidos. (...) La acción exige la más rigurosa unidad, y debe ser además entretenida interesante y bien imaginada”. (Santana, 2005, p. 64) De ahí que, se trabajara la lectura en voz alta de esta, su desarrollo y discusión en cinco de las ocho sesiones, esto porque se consideró que al realizar un trabajo constante con este recurso los estudiantes se sentirían más familiarizados con esta tipología textual y sería más sencilla su redacción final. Es importante aclarar que, esto no era propio del Modelo Didactext (2003). Este

trabajo se implementó sobre la marcha, siendo exitoso y pudiese ser un aspecto a recomendar como una figura didáctica a tener en cuenta a la hora de hacer un tipo de intervención como la desarrollada dentro de este trabajo de grado.

Cabe señalar que, a pesar de que la escritura final de este texto no tuvo lugar en el aula de clase, la mayoría de los estudiantes realizaron un trabajo honesto y tuvieron en cuenta todo lo consignado en el portafolio de escritura para la materialización de su texto final.

En conclusión, se puede señalar que el proceso se llevó a cabo en su totalidad demostrando un avance con respecto a un punto inicial y el texto final producido por los estudiantes. Asimismo, se debe considerar que en el diagnóstico inicial aplicado a los estudiantes, muchos de ellos no lograron crear si quiera una oración sencilla desde cero; en su lugar, replicaban estructuras oracionales que se encontraban en el documento. Sin embargo, después de las ocho sesiones, el trabajo guiado, la implementación del Modelo Didactext (2003) y la fábula como recurso fue notorio el avance de los estudiantes de 203. De esta forma se reafirmar lo expuesto por Santana (2005) al exponer que la creación de fábulas no siempre es un ejercicio sencillo, pero al final de la intervención pedagógica se vio que la mayoría de los estudiantes de 203 lograron explorar características de ese recurso para crear sus propios textos.

CAPITULO VI: CONCLUSIONES

El objetivo fundamental de este trabajo de grado fue la cualificación de la producción escrita en los estudiantes de 203, a través de una didáctica basada en fábulas como recurso dentro del aula de clase. Así pues, se vio que la escritura de fábulas contribuyó a la cualificación de los procesos escriturales en cuanto a la vinculación de un orden progresivo propiciado y desarrollado por la implementación del Modelo Didactext (2003); además, el conocimiento y uso idóneo de los elementos característicos de la fábula. Con relación a la implementación de dicho modelo, se logró concluir que este propicia una organización en donde se pudo abordar características de la fábula de lo micro a lo macro estructural, ayudando a que la mayoría de estudiantes logaran un avance progresivo hasta llegar a la producción de un texto unificado y entendible para un lector.

Cabe resaltar que, como docentes es posible recurrir a diversidad de estrategias didácticas con el fin de cualificar ciertos aspectos de la formación educativa. No obstante, dentro de la implementación de estos puede presentarse rechazo; como se pudo observar dentro de la intervención con la implementación del Modelo Didactext (2003); ya que este no fue del agrado de todos los estudiantes. Esto, puede estar relacionado con que dicho modelo incluía fases que contaban con una presencia nula dentro del aula de clase. Sin embargo, se pudo llegar a la conclusión de que este puede ser trabajado de forma óptima si el docente asume el compromiso de ejercer el rol de guía dentro del proceso escritural en el aula de clase, aún más cuando se trabaja con básica primaria.

Ahora bien, en términos del uso del Modelo Didactext dentro del aula de clase, se reconoce su valor lúdico, metodológico y didáctico, ya que este propicia un trabajo organizado, estructurado

y progresivo que permite un buen desempeño por parte de los estudiantes. Es cierto que, cualquier proceso de escritura necesita de una gran concentración y atención por parte de los estudiantes, pero muchas veces los docentes no logran tener esto en clase, haciendo así que lo planificado no logre los objetivos estipulados para la clase. Dentro de la intervención se pudo observar que si bien hubo dificultades dentro del proceso, donde se perdía la atención o interés por parte de los estudiantes, esta se podía recuperar con facilidad gracias al rol de guía que ejercía la docente en formación, en donde se realizaba una orientación y acompañamiento constante durante el desarrollo de las guías-taller; y los objetivos considerados para cada una de las fases de este modelo.

De igual forma, se identificó que la fábula aportaba al proceso de cualificación de habilidades escriturales en los estudiantes, porque al reconocer e interiorizar sus elementos característicos se hacía más sencilla la redacción e inclusión de estos dentro del cuerpo del texto. Algunas veces como docentes se cree que el tratar una temática una única vez es suficiente para que los estudiantes logren un dominio adecuado de ello; sin embargo, esto no es del todo cierto. En la intervención pedagógica se hizo un trabajo arduo con la fábula, en donde se leyó, discutió, socializó y compartió, más de una vez, diferentes puntos de vista y conocimientos previos sobre esta tipología textual. Siendo esto un punto positivo, ya que se podía identificar las debilidades de los estudiantes y trabajar en ellas. Se consideró que, al realizar este proceso los estudiantes podrían comprender completamente dichos elementos y hacer uso de ellos dentro del texto.

Asimismo, el Modelo Didactext (2003) realizó un aporte destacable al mejoramiento de las habilidades escriturales de los estudiantes. Dentro del aula de clases, no siempre se propicia un espacio para que los estudiantes organicen y piensen sobre lo que van a plasmar en sus textos antes de escribirlos. Sin embargo, la intervención realizada dentro de este trabajo de grado

permitió ver que la apertura de estos espacios aporta comprensión, organización y dedicación en cada uno de los textos que van a producir los estudiantes. Dicho modelo permite que la escritura se dé como un proceso en donde se abordan aspectos importantes del texto trabajados desde lo micro estructural hasta llegar a lo macro estructural. Además, dentro de este modelo se plantea la oportunidad para borrar, corregir, volver a escribir, leer y reflexionar sobre lo anteriormente realizado, siendo esto clave para la apropiación y mejoramiento de un texto.

Cabe resaltar que, el trabajo de grado titulado *La fábula: un recurso para potenciar la producción escrita en la escuela* logró un desarrollo organizado que aportó a la cualificación de los procesos escriturales de los estudiantes. Dentro de la intervención se observó que algunos estudiantes prestaban atención a cada detalle y se esforzaban en encontrar errores (revisión), esto con el fin de mejorar sus producciones finales, algo que no se realizaban anteriormente. Esto llevó a observar una mejora notable en sus producciones escritas y un avance destacable con respecto al punto de partida que se detectó gracias a la prueba diagnóstica inicial. Asimismo, se observó un avance con respecto a lo hallado en el diagnóstico inicial; los estudiantes pasaron de replicar oraciones a explorar su imaginación con el fin de crear un texto completo y original. Teniendo en cuenta esto, se puede concluir que sí es posible realizar un trabajo metacognitivo con la primera infancia; claro está, que es necesario modificar algunos aspectos por las necesidades específicas de los estudiantes, pero es posible innovar dentro del aula de clase.

Finalmente, el proceso llevado a cabo dentro de la intervención pedagógica permite afirmar que es posible trabajar procesos de metacognición con estudiantes de ciclo uno. Sin embargo, se tienen que tener en cuenta aspectos como el interés, la atención, la actitud de los estudiantes y las reacciones anímicas frente a las fases. Con respecto a esto, se puede afirmar que la actitud y estado anímico que presenten los estudiantes dentro de la sesión pueden conducir a un desarrollo

positivo o negativo de lo planeado; por dicho motivo no se puede dejar de lado esto. Es claro que, es necesario propiciar un espacio donde se motive y apoye al estudiante, esto con el fin de disipar esos estados de ánimo negativos que no les permita formarse como escritores.

Además, en este espacio se debe brindar un apoyo y reconocimiento a las habilidades con las que cuenta cada uno de los estudiantes. Dentro de la intervención pedagógica llevada a cabo con los estudiantes de 203 se escuchó en más de una ocasión el “no puedo”; no obstante, como docentes se debe motivar al estudiante y demostrarle que todo es un proceso, donde él puede cometer errores con el fin de corregirlos y así lograr un mejor desempeño. Se consideró que aprender del error es un aspecto positivo que se debe permitir dentro del aula de clase, en muchas ocasiones como docentes se condena fuertemente el error; no obstante, este ayuda al estudiante y desarrolla en él aspectos como la confianza, el perder el miedo a equivocarse y hacer provecho de esto para generar mejoras dentro de la escritura o cualquier actividad que se realice.

Todo lo anteriormente mencionado permite concluir que aspectos de este tipo influyen en la formación de un estudiante como escritor y que no es posible sacarlos del aula de clase, ya que siempre estarán presentes y afectaran las producciones escritas de los estudiantes.

CAPÍTULO VII: LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

7.1. Limitaciones de la investigación

A lo largo del desarrollo del presente trabajo de grado se presentaron algunas limitaciones, las cuales tuvieron incidencia en la aplicación y resultados de todo el proceso llevado a cabo. La primera limitación que se debe señalar se relaciona con los espacios y tiempos destinados para la intervención pedagógica. Esto se consideró como un limitante puesto que la teoría utilizada para el desarrollo de este trabajo investigativo necesitaba de más tiempo para lograr una interiorización y comprensión óptima de las fases por parte de los estudiantes. Sin embargo, por diversas situaciones presentadas dentro de las dos instituciones (Universidad Pedagógica Nacional y Colegio Técnico Distrital Domingo Faustino Sarmiento) y el contexto nacional colombiano se vio la necesidad de plantear el desarrollo de la intervención pedagógica en solo ocho sesiones; aunque se consideraba la implementación de veinte sesiones, como mínimo, con el fin de lograr una mejor comprensión e interiorización de lo planteado por el modelo.

En segundo lugar, se consideró como limitante la falta de compromiso por parte de algunos padres de familia, esto porque la docente en formación pretendía hacerlos partícipes de algunos momentos dentro del proceso. Además, algunos materiales y elementos necesarios para el desarrollo sin interrupción de la intervención necesitaban ser enviados a la escuela desde casa; no obstante, los padres no cumplían con esta tarea y los niños manifestaban que a sus padres o acudientes se les había olvidado. Un claro ejemplo de esta falta de compromiso por parte de los padres se pudo observar en la entrega de los consentimientos informados y algunos elementos

propios de la intervención. Un reflejo de esto fue que aunque el grupo estuviese conformado por 34 estudiantes, solo 19 conformaron el grupo final en el que se hizo el análisis de datos.

Finalmente, un último limitante a considerar fue la disposición del grupo frente a algunas de las sesiones trabajadas dentro de la intervención pedagógica. Si bien los estudiantes colaboraron con lo implementado dentro del aula de clase, se observó cierto rechazo frente a fases que aplicaban procesos desconocidos o aburridos para ellos. Como consecuencia de esto, algunos estudiantes no realizaban el trabajo y hacían caso omiso a los llamados de atención de la docente que guiaba el proceso; no obstante, esto propició la reflexión y consideración de la implementación de refuerzos dentro de la intervención para suplir vacíos que hubiesen quedado dentro del proceso llevado a cabo.

7.2. Recomendaciones

Como aspecto importante para la culminación de este trabajo de grado se hace necesario señalar algunas recomendaciones que sean de utilidad para quien tome como referencia este documento. En primer lugar, teniendo en cuenta el desempeño de los estudiantes frente al modelo cognitivo, se hace imperativo su trabajo y desarrollo en conjunto con el abordaje del contenido declarativo de un texto (conceptos, principios, reglas). Esto es vital puesto que si no se realiza un trabajo acompañado del abordaje de la estructura del texto, las estrategias metacognitivas podrían limitarse a una automatización de estas y los resultados pueden no ser satisfactorios.

En segundo lugar, se debe considerar el tiempo destinado para el desarrollo de las fases planteadas por el Modelo Didactext (2003). Se considera que para una mejor interiorización y comprensión de las fases por parte de los estudiantes de debe destinar un mayor tiempo de trabajo en donde se desglose a detalle cada una de las fases. Esto propiciará un mejor trabajo y

desarrollo de la producción textual; además, ayudará a la detección de debilidades dentro del proceso, para así prestar más atención al desenvolvimiento de cada uno de los estudiantes.

Asimismo, se recomienda tener en cuenta la actitud y reacción anímica del estudiante frente a la propuesta que intente implementar el maestro. Es claro que no todos los estudiantes reaccionan de forma positiva a las propuestas didácticas planteadas por el docente, siendo este un punto que puede interferir en el buen desempeño del estudiante. De ahí que, se haga necesario prestar atención a dichos aspectos, esto con el fin de identificarlos y realizar un constante acompañamiento; y motivación que sirva de soporte para el desarrollo óptimo del proceso llevado a cabo con él. Se considera que en este acompañamiento se debe procurar la señalización de aspectos positivos, la resolución de dudas y el reconocimiento del esfuerzo realizado por parte de los estudiantes.

Finalmente, se debe tener en cuenta que el trabajo con fábulas es óptimo siempre y cuando se haga la selección de estas a sabiendas del grupo en el que se desarrolla la intervención pedagógica. Es claro que la fábula es una tipología textual que desarrolla infinidad de características y formas, dependiendo de cada escritor. Así pues, se cree que la elección de fábulas cortas, de lenguaje sencillo, dibujos llamativos y directamente relacionados con el cuerpo del texto; y donde se detecten con facilidad sus elementos ayuda a un mejor trabajo, comprensión, interiorización y participación en el ejercicio lector y de escritura por parte del estudiante.

REFERENCIAS

- ❖ Anónimo, (s.f.). El concepto del taller. Acreditación Unillanos. Recuperado de:
http://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/NESTOR%20BRAVO/Segunda%20Sesion/Concepto_taller.pdf
- ❖ Alvarez, M. (2009). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere*. 83-88
- ❖ Arteaga, C y Gonzales, M. (2001). Diagnóstico. *Desarrollo comunitario*. p. 82-10
- ❖ Álzate, T., Puerta, A y Morales, R. (2008). Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo. *Revista Iberoamericana de Educación, n°47*, 1-9
- ❖ Campo, A. (2015). Como planificar un taller. *Barakaldo*. 1-5
- ❖ Campos, G., y Lule, N., (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*. 7(13), p. 45-60
- ❖ Casas, J., Repullo, J. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Aten Primaria*, 31(8), 527-538
- ❖ Colmenares E., Piñero M., LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 2008, 96-114
- ❖ Delgado, F., Pianda, P. y Muñoz, S. (2014). La fábula como estrategia didáctica para el desarrollo de la lectoescritura en los estudiantes de grado segundo de educación primaria de la IEM normal superior de pasto (Tesis de pregrado). Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Colombia.

- ❖ Diccionario de la lengua española. (2019). Madrid: Real Academia Española.
Recuperado de <https://dle.rae.es/f%C3%A1bula>
- ❖ Dido, J. (2009). Teoría de la Fábula. *Espéculo- Revista de estudios literarios*. Webs.ucm.
Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero41/fabula.html>
- ❖ Dolores, M. y Rodríguez, Y. (2016). Programa “escribo y aprendo” para mejorar el nivel de producción de fábulas en los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la I.E. N° 88047 Augusto Salazar Bondy de nuevo Chimbote- 2015 (Informe de tesis de pregrado). Universidad Nacional del Santa, Nuevo Chimbote, Perú.
- ❖ Figueroa, R y Simón, J. (2011). Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). *Revista de Investigación*, 35(73). 119-147.
- ❖ Flower, L. y Hayes, J. (s.f.). Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. *Asociación Internacional de Lectura Lectura y Vida*. p. 2-19
- ❖ Gallego, L. y Garcia, Y. (2010). Leer y escribir en la escuela III: la comprensión y producción de textos narrativos en el grado tercero del instituto técnico superior (Tesis de pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- ❖ García, J. (s.f.). Tema 3: La importancia de la atención. Desarrollo saludable: aportaciones desde la psicología. Recuperado de: https://www.um.es/sabio/docs-cmsweb/aulademayores/texto_la_importancia_de_la_atencion.pdf
- ❖ Grupo Didactext. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27. 219-254.

- ❖ Guerrero, M. (2014). La fábula: una propuesta para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de ciclo dos de básica primaria de la institución educativa Gabriel García Márquez (Tesis de pregrado). Universidad del Tolima, Bogotá, Colombia.
- ❖ Instituto colombiano de bienestar familiar. (2006). Ley de infancia y adolescencia. ICBF. Recuperado de <https://www.icbf.gov.co/bienestar/ley-infancia-adolescencia>.
- ❖ Kac, M. (s.f.). El taller como estrategia metodológica del trabajo grupal. Red lúdica. Scribd. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/79871324/El-taller-como-estrategia-metodologica>.
- ❖ Martínez, J. (2010). La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica. *Revista Infancias Imágenes*, 9(2), 35-47.
- ❖ Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Mineduacion. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- ❖ Ortega, Y. (2016). Fábulas de Esopo para mejorar la comprensión lectora de los alumnos del segundo grado de primaria de la institución educativa n°32004 sanpedro.huánuco-2014 (Tesis de pregrado). Universidad de Huánuco, Huánuco, Perú.
- ❖ Perdomo, M. y Ramírez, N. (2016). Fábulas cortas producción textual a partir de la observación del contexto escolar (Tesis de pregrado). Universidad del Tolima, Girardot, Cundinamarca.
- ❖ Portilla, M., Rojas, A. y Hernández, I., (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Universitaria*. 3(2), 86-100.
- ❖ Puerta Gil, C. A. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del*

Norte, 49, 1-6. Recuperado de

<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/794/1314>

- ❖ Restrepo, B. (s.f.). La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico. *Educación y educadores*. 7, 45-55
- ❖ Santana, G. (2005). La fábula como instrumento didáctico. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. 61-69
- ❖ Siciliani, J. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo*, xxviii (63), 31-59.
- ❖ UNAM, (2010). Textos narrativos. *Enciclopedia de conocimientos fundamentales*, 1, 22-28
- ❖ Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104.

ANEXOS

Anexo 1: Encuesta





UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
COLEGIO TÉCNICO DOMINGO
FAUSTINO SARMIENTO
FACULTAD DE HUMANIDADES
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
COLEGIO TÉCNICO DOMINGO
FAUSTINO SARMIENTO

FORMATO DE ENCUESTA

Con el fin de recolectar información útil y propicia para la caracterización de la población estudiantil del grado doscientos tres (203) existente en el Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento, la persona encargada de este trabajo de grado pretende aplicar la siguiente encuesta con el fin de conocer, identificar elementos propios de los niños y realizar una caracterización general de estos, todo esto con el fin de lograr un primer acercamiento que permita dar pie al desarrollo del trabajo de grado. Así pues, solicitamos su colaboración diligenciando la siguiente encuesta con total sinceridad y señalando la casilla que corresponda según su opinión y consideración personal.

Nombre: _____ Grado: _____ Fecha: _____

- ¿Cuántos años tienes? _____
- Eres...
 - Niña
 - Niño
- Barrio: _____
- ¿Con quién vives? Señala a tu familia
 -  Mamá, papá y hermano
 -  Mamá y hermanos
 -  Papá y hermanos
 -  Abuelos y hermanos

Otro: ¿Cuál? _____
- ¿Cuántos hermanos (as) tienes?
 - Uno
 - Dos
 - Tres
 - Cuatro
 - Más de cuatro
 - Soy hijo (a) único (a).

- ¿Qué lugar ocupas entre tus hermanos (as)?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- ¿En casa te ayudan con las tareas?

Sí NO





¿Quién te ayuda?

 - Mis padres.
 - Papá
 - Mamá
 - Hermanos
 - Abuelos
- ¿Cuál es tu materia favorita en el colegio?
 - Matemáticas
 - Español
 - Inglés
 - Arte
 - Educación física
 - Ciencias naturales
- ¿Te gusta leer? Sí NO

¿Qué lees?

 - Cuentos
 - Comics
 - Cartillas
 - Artículos en internet
 - Libros pequeños
 - Libros con dibujos
- ¿Cuánto tiempo tomas para leer?
 - 1 hora
 - Más de 1 hora
 - Menos de 1 hora
 - No me gusta leer.
- ¿Tienes mascotas? Sí NO

¿Cuál? Puedes marcar más de una opción.

A)  B)  C)  D) 
- A mí me gusta...
 - Jugar
 - Navegar en internet
 - Dibujar
 - Bailar y la música
 - Leer y escribir
 - Ver Tv/series/películas

Anexo 2: Prueba diagnóstica

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
COLEGIO TÉCNICO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO
PRUEBA DIAGNÓSTICA- LENGUA CASTELLANA
GRADO 203

NOMBRE: _____ FECHA: _____

- Lee este cuento corto TRES VECES. Colorea un balón por cada vez que lo lees.

Carlitos iba a su escuela todos los días. Su escuela era una pequeña y bonita casita azul con el techo amarillo. En la escuela, Carlitos jugaba con sus amigos al fútbol y a las escondidas. También, Carlitos entregaba la tarea a su profesora todos los días porque era un estudiante muy inteligente y el mejor de la clase.


Al regresar a casa, por la tarde, Carlitos veía la televisión, leía un libro, jugaba con sus hermanas y su mascota. Al final del día Carlitos iba a dormir.

Responde las siguientes cuatro (4) preguntas teniendo en cuenta lo que dice el texto. Marca con una X la respuesta que creas correcta.


- ¿De qué color es la escuela de Carlitos?
 - Azul con el techo rojo.
 - Azul con el techo amarillo.
 - Verde con el techo café
 - Muy bonita
- ¿A qué juega Carlitos en la escuela?
 - Con sus amigos
 - A correr por todo el patio
 - Al fútbol y las escondidas
- ¿Qué hace Carlitos al llegar a casa por la tarde?
 - Dormir.
 - Ver televisión, leer y jugar.
 - Jugar video juegos.
 - Hacer tareas.
- El personaje principal de la historia es un...
 - Niño muy grosero.
 - Niño desobediente.
 - Perrito juguetón y feliz.
 - Estudiante muy inteligente y el mejor de la clase

2. Desarrolla este ejercicio siguiendo estos sencillos pasos. TEN EN CUENTA EL EJEMPLO DE LA LETRA A.


Paso 1. Rellena el círculo de la oración que mejor describa el dibujo.
Paso 2. Crea una nueva oración teniendo en cuenta el dibujo.

- 


El niño salta.
 La niña salta.
 Lo niña salta.

Tú oración: A ella le gusta saltar.
- 


El niño come.
 La niña come.
 El niño comer.

Tú oración: _____
- 


El tiene un balón.
 Ella tiene un oso.
 El tiene un balón.

Tú oración: _____
- 

El estudiando.
 Ella estudia.
 Lo niña estudiar.

Tú oración: _____
- 




El duerme.
 El está enfermo.
 El está enfermo.

Tú oración: _____
- 

Está leyendo.
 Está soleado.
 Está leyendo.

Tú oración: _____

3. Crea una frase sencilla con cada uno de las imágenes aquí puestas. Escríbela dentro del rectángulo. TEN CUIDADO con la gramática.

- Lee en VOZ ALTA el siguiente cuento corto. Recuerda tener un tono de voz alto y hacer buen uso de las reglas gramaticales.

Una paloma vio caer a una hormiga en un arroyo. La hormiga luchó en vano por llegar a la orilla y, compadecida, la paloma dejó caer la hoja de un árbol junto a ella. Aferrándose a la hoja como un marinero naufrago, la hormiga flotó a salvo hasta la orilla.

La hormiga estaba muy agradecida con la paloma por salvarle la vida. Al día siguiente, la hormiga vio a un cazador apuntando a la paloma con una flecha. Sin pensarlo dos veces, se metió dentro del zapallo del cazador y le picó el pie, haciéndolo perder el tiro del dolor. De esa manera, la hormiga salvó la vida de la paloma.

Moraleja: Una buena acción es recompensada con otra buena acción.

formado de arlobac.com

CRITERIO	PUNTAJE
El niño (a) lee el texto de corrido, sin hacer pausas constantes que interrumpan con el correcto desarrollo de la lectura.	
El niño (a) mantiene un tono de voz adecuado para el entendimiento de lo que se está leyendo.	
El niño (a) hace uso y respeta los signos de puntuación durante la lectura.	
El niño (a) pronuncia de forma correcta todas las palabras consignadas en la lectura.	
El niño (a) lee de forma autónoma el texto, sin necesidad de preguntarle a la docente por pronunciación, signos de puntuación, etc.	
TOTAL	



10-9= Excelente 8-7= Buena 6-5= Aceptable 4-3= Regular 2= Mala 1-0= Muy mala

Anexo 3: Rúbrica de evaluación lectura prueba diagnóstica



CRITERIO	PUNTAJE
El niño (a) lee el texto de corrido, sin hacer pausas constantes que interrumpan con el correcto desarrollo de la lectura.	
El niño (a) mantiene un tono de voz adecuada para el entendimiento de lo que se está leyendo.	
El niño (a) hace uso y respeta los signos de puntuación durante la mayoría de la lectura.	
El niño (a) pronuncia de forma correcta todas las palabras consignadas en la lectura.	
El niño (a) lee de forma autónoma el texto, sin necesidad de preguntarle a la docente por pronunciación, signos de puntuación, etc.	
TOTAL	

10-9= Excelente 8-7= Bueno 6-5= Aceptable 4-3= Regular 2= Malo 1-0= Muy malo

Anexo 4: Formato de observación 06

	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL FACULTAD DE HUMANIDADES PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA COLEGIO TECNICO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO FORMATO DE OBSERVACIÓN 06		
Nombre: Estefanya Paola Murillo Gómez	Día: Mayo/08/2019	Inicio: 10:00 am	
Nombre docente titular: Lucelly Osorio	Grado: 203	Fin: 12:30 pm	
Objetivo de la observación: Identificar la reacción y comportamiento de los estudiantes frente a la aplicación de la prueba diagnóstica.			
DESCRIPCION		ANALISIS	
<p>Antes de entregar la prueba diagnóstica a los estudiantes les preguntó sobre los consentimientos informados. La docente titular me interrumpe y manifiesta "ellos a veces llegan aquí sin que la agenda esté firmada. Los papás no andan pendientes de esas cosas".</p> <p>Por lo cual desisto de pedir dicho documento y le recomiendo a la docente el pedirlos y estar pendiente de ello.</p> <p>Ahora, hago entrega de los diagnósticos. Dos chiquitos a los que les entregó intentan leer y luego de esto me manifiestan que no quieren presentar el diagnóstico porque no saben leer.</p> <p>Les pido a los chicos que hagan el diagnóstico de forma individual, pero algunos de ellos miran la hoja del compañero. Otros, se levantan de sus puestos y vienen hacia mi "Profe, ¿qué tengo que hacer aquí?"</p> <p>"Profe, ¿cuál es la respuesta de esta pregunta?"</p> <p>Les indico que las instrucciones están claras en el papel y que deben seguirlas al pie de la letra, que deben leer. Algunos de los estudiantes me hacen un gesto de desaprobación y regresan a sus puestos a resolver la prueba. Durante la prueba paso por los puestos revisando que los chicos estén realizando la prueba de manera correcta, pero muchos de ellos están marcando más de una opción, escriben la respuesta frente a la pregunta, etc.</p> <p>A pesar de estar guiando la prueba y repitiendo muy seguido el tiempo que tenemos para la prueba los niños me entregan la prueba 2 horas y media después y 1 de ellos me manifiesta no haber podido terminar.</p>		<p>No hay acompañamiento por parte de los padres de familia.</p> <p>Los niños preguntan por las respuestas del diagnóstico.</p> <p>Los niños no se toman el tiempo para leer las instrucciones que están dentro de la prueba.</p>	

Anexo5: Formato de observación 02

 <p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE HUMANIDADES PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA COLEGIO TÉCNICO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO FORMATO DE OBSERVACIÓN 02</p>		
NOMBRE DEL OBSERVADOR: Estefanía Paola Murillo Gómez	DÍA: 03/Abril/2019	HORA DE INICIO: 9:44 am
NOMBRE DOCENTE TITULAR: Lucely Osorio	GRADO: 203	HORA DE CIERRE: 11:45 am
OBJETIVO DE LA CLASE: Captar características claves que permitan al observador caracterizar a su población para así crear un primer esbozo de lo que podría llegar a ser un problema de investigación que desarrollar.		
DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS	
<p>Al llegar a la institución los niños se encuentran en descanso. Unos aprovechan el descanso para jugar en el patio. Otros (4 niñas) por el contrario insisten en entrar al salón y quedarse allí. La docente les insiste en que deben estar afuera y les dice: "Cuando están aquí adentro, quieren estar afuera y ahorita que están afuera, quieren quedarse aquí. ¡Vayan a ver!". Después de esto, ella misma les toma del brazo y las saca.</p> <p>Todos los niños corren, entran al salón, salen de este, juegan, saltan mientras son vigilados por cuatro docentes que están pendientes durante el descanso. En este momento, puedo notar que unos niños y niñas de 203 se quedan muy cerca del salón, en el pasillo jugando con juegos de amar como rompecabezas y figuras a escala. Los que están allí son un grupo pequeño.</p> <p>Se da fin al descanso a las 10: 10 am, una de las docentes organizan a los niños de toda la sede en filas para así ingresar al salón. Me adelanto al aula de clases y allí puedo ver a tres niñas que ya están sentadas en su respectivo puesto. En un momento se levantan para cantar la canción <i>Calma de Pedro Capo</i>. Poco a poco los niños van entrando al salón. Algunos llegan directamente a su puesto y se quedan allí, otros se arreglan el uniforme y el cabello, otros entran a jugar y correr por todos lados y hay algunos que simplemente se sientan para hablar con el compañero de atrás.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Dentro del desarrollo del taller de lectura se menciona «Competencia litera», pero no se explica a qué se refiere con esto. Con la lectura deben contestar las preguntas 1,2 y 3 donde trabajarán habla competencia litera. Podemos notar que el ambiente del salón es acusar al otro y dar quejas por cada mínima cosa que hace un compañero. «Ella estaba ahí y ella fue la que le pego a los niños» «Es que hace unos días unos niños estaban jugando con un balón y nos pegaron muy duro...» «Sí, yo los vi», «Si ellos le pegan a los niños». «Sí, yo también los he visto». «Profé, María Victoria no está leyendo». La docente le dice: «Conóntrese en los suyo, ella es la que se lo pierde». El espacio de la clase puede llegar a convertirse en un lugar de quejas, pero esto 	

<p>Al entrar la docente los niños no prestan atención y siguen en lo que están. La docente pide que se organicen y se queden quietos. Los que corren y juegan no prestan nada de atención. El salón está lleno de gritos. Después la docente usa una capsula de atención diciendo "Manos arriba, manos abajo, manos a la cabeza, manos a la cintura...". Empieza con un tono de voz muy alto y va bajándolo lentamente. Esto hace que los estudiantes se calmen y tomen su lugar para la clase. La docente cierra la puerta, luego de esto alguien golpea. Es una niña, la docente le dice "Siempre tarde. Mire a sus compañeros que si son capaces de llegar temprano". Ella camina a prisa, agacha su cabeza, llega a su puesto, se sienta, pone sus brazos y cabeza sobre la mesa; y se queda allí por un rato. El rostro de la niña mientras caminaba era de molestia y a la vez tristeza.</p> <p>La docente empieza por hacer una reflexión sobre el descanso y el disfrute de este. Se presentó una situación con unos niños de primero y esto ocasiono golpes graves a estos. Mientras la profesora hace su reflexión entra una docente (la de primero) y empieza a preguntar sobre lo que paso. Hay una niña que levanta la mano y dice que ella vio quién lo hizo. Ella señala a su compañera y dice "ella estaba ahí y ella fue la que le pego a los niños", la estudiante acusada inmediatamente dice con un tono de voz fuerte "¡No, yo no fui!". Las dos profesoras le piden a la estudiante acusada que diga si ella fue, que diga la verdad. Ella mueve la cabeza en afirmación. La docente titular le dice "¿Por qué dice mentiras? Acepte las cosas, si fue usted no diga mentiras. No ve que esto es algo muy grave".</p> <p>La otra docente (primero) le dice a quien la acuso que ella quiere saber lo que paso porque no entiende. La niña que acuso a su compañera se levanta de su puesto y empieza a hablar. La docente le dice "Háblame duro, no te escuchó". Ella sigue hablando, pero con el mismo tono que no permite escuchar nada de lo que dice. La docente se estresa un poco y con un tono un poco más fuerte le dice "Háblame duro, ¡por favor! No te escuchó nada". Aun así la niña sigue con su tono de voz, la docente titular le dice "¡Mamita, hable duro! si usted no habla duro no la podemos entender lo que pasó". La otra docente le dice "No, yo necesito que ella me aclare lo que paso porque o sino no le voy a entender lo que pasó y necesito comprender porque tengo a dos niños golpeados en la cabeza".</p>	<p>puede llegar a ser motivado por la docente (tal vez sin que ella se dé cuenta de que lo hace). Ella también les muestra a los demás lo que hacen los niños, es como una forma de ridiculizarlos frente a los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> «Siempre tarde. Mire a sus compañeros que si son capaces de llegar temprano». «Miren esto. Esto es por no seguir instrucciones. Aquí la niña copio lo de matemáticas en el cuaderno de lengua castellana. ¡Qué belleza!». Dentro del aula de clase ahí capsulas de atención y formas de trabajo tradicionales que han pasado año tras año en la escuela (palabras desconocidas=busqueda en el diccionario). El orden de la clase se da de la siguiente forma: <ul style="list-style-type: none"> -Inicio: La escritura de la fecha. Escribir los talleres en casa. -Desarrollo: Lectura por parte de la docente en voz alta, los niños deben seguir esta en la mente. -Evaluación: Lectura individual y en voz alta de párrafos por parte de los estudiantes mientras que la profesora les evalúa cuantitativamente su lectura y les dice qué cosas deben mejorar. -Cierre: Escritura de todas las tareas y pendientes para el siguiente día en la agenda. Es claro que los niños tienen una dificultad con su expresión oral y la tonalidad de sus voces. La escritura de los niños es bastante lenta. Una de las razones que se podría encontrar para esto es el déficit de atención de los niños. Es
--	--

Anexo 6: Consentimiento informado

Vicerrectoría de Gestión Universitaria Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica	Facultad de humanidades. Departamento de lenguas.
Título del proyecto de investigación	
Descripción breve y clara de la investigación	Cualificar los procesos de las competencias comunicativas dando la importancia que estas merecen en el desarrollo del individuo como un ser social con un sinnúmero de necesidades que pueden ser atendidas y resueltas por el lenguaje y el uso correcto de este.
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	Ninguno
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.	Desarrollo, enriquecimiento y cualificación de las habilidades comunicativas, de producción e interpretación textual y comprensión de diversos textos por parte de los niños de 202. Adicionalmente, la creación de espacios propicios para que la creatividad y creación por parte de los alumnos sea tomada en cuenta y usada para perfeccionar habilidades anteriormente adquiridas dentro del salón de clase.

	Finalmente, el uso de elementos diversos (verbales y no verbales) con el fin de mejorar las habilidades de identificación y uso comunicativo dentro del aula de clase por parte de los niños.		
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) : Estefanya Paola Murillo Gómez		
	N° de Identificación: 1.019.082.532 de Bogotá	Teléfono:	3197016202
	Correo electrónico: misakimoon93@gmail.com		
	Dirección: Calle 132 A BIS A #91-48 (Suba)		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° _____ de _____, con domicilio en la ciudad de _____
 Dirección: _____ Teléfono y N° de celular: _____
 Correo electrónico: _____

Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con:
 Nombre(s) y Apellidos: _____ Tipo de Identificación _____ N° _____

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en: _____

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea. Firma el adulto responsable del niño o adolescente,

Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: _____

Nº Identificación: _____ Fecha: _____

Firma del Testigo:

Nombre del testigo: _____

Nº de identificación: _____

Teléfono: _____

Declaración del Investigador: Yo certifico que le he explicado al adulto responsable del niño o adolescente la naturaleza y el objeto de la presente investigación y los posibles riesgos y beneficios que puedan surgir de la misma. Adicionalmente, le he absuelto ampliamente las dudas que ha planteado y le he explicado con precisión el contenido del presente formato de consentimiento informado. Dejo constancia que en todo momento el respeto de los derechos del menor o el adolescente será prioridad y se acogerá con celo lo establecido en el Código de la Infancia y la Adolescencia, especialmente en relación con las responsabilidades de los medios de comunicación, indicadas en el Artículo 47.

En constancia firma el investigador responsable del proyecto,

Nombre del Investigador responsable: _____

Nº Identificación: _____

Fecha: _____

Anexo 7: Diario de campo 3- Intervención

DIARIO DE CAMPO N° 3			
FASE: Implementación			
¡A relatar-nos!			
Fecha de la Intervención: Martes, 26 de septiembre de 2019			
Nombre del Practicante: Estefanía Paola Murillo Gómez			
Nombre del Titular: Lucelly Osorio			
Lugar de Intervención: Colegio Técnico Distrital Domingo Faustino Sarmiento			
Grado: 203			
Hora de Inicio: 8:30 a.m.			
Hora de Finalización: 11:00 a.m.			
Objetivo de la Clase:			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Dar inicio a la primera fase de planeación del modelo <i>Didactext</i>. 2. Enriquecer la capacidad de escucha en los niños al realizar la lectura de fábulas. 3. Enriquecer la capacidad de producción textual en los niños del grado 203. 			
DESCRIPCIÓN NARRACIÓN	TEMA CONCEPTO CATEGORÍA	ANÁLISIS CAUSAS - CONSECUENCIAS	APORTE PROYECTO PREGUNTAS - DECISIONES
<p>La sesión empieza con normalidad, la docente en formación saluda como siempre. Pide a sus monitores que le ayuden a repartir la guía-taller N°3 a sus compañeros.</p> <p>*Actividad de inicio:</p> <p>La docente en formación les pide a los estudiantes dirigir su mirada a los iconos de la parte superior de la guía-taller. Allí, les pregunta sobre lo que van a hacer hoy, teniendo en cuenta los iconos. Los estudiantes en coro responden "Hoy vamos a leer, escuchar, pensar y escribir".</p> <p>Después de esto, la docente en formación les dice a los chicos que como el primer icono es leer, junto a ella van a resolver el primer punto igual que lo hicieron la clase anterior. La docente les pide a los estudiantes que sigan la lectura que ella realizará.</p> <p>Al finalizar con la lectura de la fábula de Esopo <i>La zorra y las uvas</i>, la docente les dice a los estudiantes "Ahora vamos a hacer lo mismo que</p>	*Seguimiento de instrucciones	*Los iconos en la parte superior de la guía ayudan al desarrollo de la clase. Estos también ayudan a que los estudiantes sean conscientes de lo que se va a hacer.	* ¿Estrategias visuales como los iconos ayudan a que los estudiantes se organicen y sepan de forma general lo que se va a realizar en la sesión?

<p>hemos la clase pasada, ¿recuerdan? Los niños no responden a esta pregunta. Luego de esto la docente les dice "Después de la lectura encerramos unos elementos con color, ¿Cuáles fueron esos elementos?". Una de las estudiantes levanta la mano y menciona los personajes, el problema y la enseñanza. La docente pregunta si alguien sabe los que faltan, no hay respuesta así que ella complementa diciendo que falta la solución a ese problema y el escenario.</p> <p>Después de esto, les pide que encierran con colores esos elementos como se realizó la clase pasada. Esta vez, ellos deben escribir la moraleja que creen tiene esta fábula.</p> <p>Mientras que los estudiantes realizan este ejercicio la docente pasa por los puestos mirando si están realizando el trabajo y resolviendo dudas.</p> <p>Al finalizar con esto, la docente en formación socializa lo que señalaron los estudiantes haciendo preguntas como, ¿Cuáles son los personajes de la historia? Los estudiantes dan una respuesta a estas preguntas teniendo en cuenta lo que han realizado. También algunos de ellos comparten la moraleja que pusieron en la guía.</p> <p>*Actividad de desarrollo:</p> <p>Al finalizar con esta parte de la guía-taller la docente lee el punto dos y les pide a los estudiantes que sigan la lectura. Luego de leer la profesora les dice "Ahora vamos a hacer una lluvia de ideas, en este espacio que se ha destinado ustedes deben escribir todas las ideas que se les vengan a la cabeza. Ojo, son ideas... así que deben escribir palabras, NO frases. Por ejemplo: personaje=abeja / lugar= campo de flores"</p> <p>Luego, la docente en formación pasa a poner el ejemplo en el tablero y les recuerda el espacio destinado para ello.</p> <p>Después de esto la docente les dice, más de una vez, a los chicos si tienen alguna pregunta, ya que estos no hacen ninguna de el tiempo cronometrado, ella pone en su teléfono 20 minutos y les dice que cuando el teléfono suene</p>	<p>*Retención de información.</p> <p>*Aprendizaje significativo.</p>	<p>*¿Por qué los estudiantes no retienen la información?</p> <p>*¿Qué estrategias se pueden implementar para que el aprendizaje llevado a cabo en estas sesiones sea significativo para la mayoría del salón?</p>
--	--	---

<p>ellos debieron terminar.</p> <p>La docente les da un tiempo para que cierren los ojos y piensen en las ideas que llegan a su mente.</p> <p>A continuación, ella les dice "El tiempo para escribir comienza ahora".</p> <p>Durante el acompañamiento que realiza la docente en formación, ella nota que los estudiantes no están escribiendo ideas dentro del espacio destinado. Así pues, ella va por todo el salón diciendo "Recuerden que son palabras cortas. No entiendo por qué ya están escribiendo su fábula. Son ideas que guíen lo que vamos a escribir después"</p> <p>Al finalizar el tiempo los niños gritan "¡NOOOOOO!" y expresan que no han terminado, la docente les da 5 minutos más (cronometrados).</p> <p>Al finalizar esos 5 minutos algunos niños siguen diciendo que el tiempo no les alcanzó. La docente "Yo les dije que eran ideas y el tiempo era suficiente. Si ven lo que pasa cuando no escuchan y se ponen a hablar con el del lado". La docente les dice que no les puede dar más tiempo porque hay que seguir con la última actividad.</p> <p>*Actividad de cierre:</p> <p>La docente pasa a leer el tercer punto consignado en la guía-taller. Después de esto, les explica de nuevo a los niños y abre espacio para las preguntas. Uno de los estudiantes (Jorge Luis) pregunta si el personaje debe ser nuevo. La docente les dice que no, que ellos ya habían imaginado un personaje en la sesión anterior y ese es el que debe estar dibujado y descrito.</p> <p>La docente abre espacio para más preguntas, pero no hay.</p> <p>Los estudiantes empiezan a trabajar en el dibujo. Cuando terminan el dibujo van a donde la docente en formación y le preguntan si deben llenar todas las líneas que se pusieron en el espacio destinado para la descripción. La docente les dice que sí y ellos hacen una expresión de desagrado.</p> <p>Se está por terminar la sesión y la docente les recuerda el tiempo que queda. Sin embargo, cuando ella pasa a recoger el trabajo algunos de los niños</p>	<p>*Acompañamiento docente.</p>	<p>"Los iconos en la parte superior de la guía ayudan al destamulo de la clase. Estos también ayudan a que los estudiantes sean conscientes de lo que se va a hacer."</p> <p>"Se evidencia que son muy pocos los niños que recuerdan los temas vistos en la clase anterior."</p>	<p>*¿Estrategias visuales como los iconos ayudan a que los estudiantes se organicen y sepan de forma general lo que se va a realizar en la sesión?</p> <p>*¿Por qué los estudiantes no retienen la información?</p> <p>*¿Qué estrategias se pueden implementar para que el aprendizaje llevado a cabo en estas sesiones</p>
---	---------------------------------	--	---

Anexo 8: Diario de campo 5- Intervención

DIARIO DE CAMPO N° 5			
Fecha de la Intervención: Martes, 15 de Octubre de 2019			
Nombre del Practicante: Estefanía Paola Murillo Gómez			
Nombre del Titular: Lucely Osorio			
Lugar de Intervención: Colegio Técnico Distrital Domingo Faustino Sarmiento.			
Grado: 203			
Hora de Inicio: 8:30 a.m.			
Hora de Finalización: 11:00 a.m.			
Objetivos de la Clase:			
1. Identificar y aprender el uso de los diferentes signos de puntuación.			
2. Escribir la primera versión de nuestra fábula.			
DESCRIPCIÓN NARRACIÓN	TEMA CONCEPTO CATEGORÍA	ANÁLISIS CAUSAS - CONSECUENCIAS	APORTE PROYECTO PREGUNTAS - DECISIONES
<p>La sesión empieza como se hace siempre, la docente en formación saluda a sus estudiantes y pide a los monitores, designados la sesión anterior, que le ayuden a repartir los portafolios y la guía taller N°5.</p> <p>Mientras que los monitores reparten el material, los niños empiezan a preguntarle a la docente "¿Hoy vamos a hacer el títere?" en repetidas ocasiones. La docente les dice que si trabajan en el tiempo designado, podrán hacer el títere.</p> <p>*Actividad de inicio:</p> <p>La docente en formación les pide a los niños que observen las dos hojas que se les entregaron. Ella les dice "Hoy es nuestra sesión N° 5". Luego, ella procede a leer el primer punto de la guía-taller N° 5. Después de eso, les dice que por favor tomen los típs para escribir mejor, ella empieza a leer estos y mientras la lectura les recalca la importancia de cada uno de los puntos allí expuestos.</p> <p>Luego, les dice que por favor miren el lado derecho de esa hoja, les comenta que allí encontrarán algunos signos de puntuación y cómo usarlos cuando estamos escribiendo. Cuando finaliza la lectura de esta hoja, empieza a explicar los principales signos de puntuación en el tablero (punto, punto seguido, punto aparte, coma, punto y coma, dos puntos,</p>	<p>*Interés.</p>	<p>*Una consecuencia del uso de títeres es un mayor interés en esta parte del trabajo.</p>	<p>*¿Qué otras estrategias de enganche se pueden usar con niños de segundo?</p>

<p>comillas, etc). la profesora les escribe qué es cada signo, como se usa y algunos ejemplos. Así, pasa a explicarles cada uno de ellos y les pide que lo tengan presente para cuando estén redactando su fábula.</p> <p>Algunos de los niños preguntan "Profe, ¿cómo es eso?". La docente les dice que no y comienza a repasar lo que se explicó, haciéndole preguntas a los niños como "¿Cómo se usa la coma?" (el punto seguido) etc. Los niños responden de forma correcta a las preguntas de la profe.</p> <p>Al finalizar con esto la docente les pide dirigir la mirada de nuevo a la guía-taller N° 5.</p> <p>*Actividad de desarrollo:</p> <p>Empieza a leer el 2do punto. Al terminar, les pide a los niños que saquen la guía anterior. En esta deben leer y señalar si creen tener algún error. La docente les pide el favor de leer con mucho cuidado y atención el texto que escribieron en la sesión anterior. Para señalar sus errores los niños deben tener al lado los típs para escribir mejor y si lo ven necesario, deben hacer las preguntas necesarias, todo con el fin de mejorar su texto.</p> <p>Los niños expresan desacuerdo frente a este ejercicio. Sin embargo, la docente les dice que eso algo que se debe realizar para mejorar. Así, da inicio a esta parte de la sesión. Mientras que los niños leen y señalan sus errores, la docente en formación pasa por cada uno de los puestos para verificar que se esté realizando el ejercicio. Cuando la docente atiende a algunos estudiantes, otros van a decirle "¡Terminé!". Ella les dice "Aquí no hay ningún error señalado, estás seguro que tu texto está correcto?". Los niños responden afirmativamente a esta pregunta. Sin embargo, la docente les pide que lean de nuevo e intenten encontrar errores. Les recuerda que pueden hacerle preguntas. Cuando la docente en formación les pide que lean de nuevo los niños giran los ojos y sus rostros expresan fastidio y disgusto.</p> <p>Los niños se van por un momento, se sientan en la silla, hacen otro tipo de actividades, juegan/hablan con el compañero de al lado, miran a la nada, colorean, ggg y regresan con el texto tal cual como se lo llevaron. Cuando lo muestran a la docente ella les dice de nuevo que lean e intenten corregirse a sí mismos; la expresión de los niños es la misma que antes.</p>	<p>*Estrategias.</p>	<p>"Con los típs para escribir bien se busca que los estudiantes de 203 sean conscientes de que pueden mejorar si hacen uso de estos."</p>	<p>*¿Es apropiado hacer énfasis en los signos de puntuación en un grado como 203?</p> <p>*¿Los niños de 203 pueden usar estos típs para mejorar sus fabulas?</p> <p>*¿Puede ser esta lección algo significativo para</p>
--	----------------------	--	--

<p>Al finalizar con el tiempo destinado para esta actividad la docente les pide que dirijan su mirada al punto 3 de la guía-taller. Como siempre, algunos de los niños expresan que no han finalizado.</p> <p>Antes de comenzar con la otra parte de la guía-taller, la docente en formación les llama la atención a todos. Ella les dice que hoy no han querido hacer nada, por más que ella les ha llamado la atención y les ha pedido que trabajen. También, les dice que porque ellos no han querido trabajar en la guía-taller ese día no se harán los títeres. Todos los niños gritan "¡Nooooo!", ella les responde que esa es la consecuencia de su comportamiento en esa sesión.</p> <p>*Actividad de cierre:</p> <p>La docente lee el 3er punto de la guía-taller. Luego de esto, les dice a los niños que en una hoja de block deben escribir su fábula. Esta debe incluir los elementos que se han trabajado durante todas las sesiones. Así, ella da inicio a esta parte de la guía.</p> <p>Les pide a todos que saquen la hoja y que recuerden que si alguno de sus compañeros no tiene hoja pueden regalarle una.</p> <p>Así, se da inicio a esta parte de la actividad. La docente en formación va por cada uno de los puestos para corregir, resolver preguntas y llamar la atención porque la mayoría de los niños hacen otras cosas y no desarrollan el punto.</p> <p>Los niños tienen una actitud diferente a las demás sesiones, el día de hoy no quieren realizar ninguno de los ejercicios propuestos por la docente. La docente vuelve a usar la estrategia de los 10 puntos en el tablero y eso ayuda un poco a mejorar el ambiente dentro del salón de clase.</p> <p>La docente sigue pasando por los puestos para llamar la atención de los niños y pedir que trabajen.</p>	<p>*Participación.</p> <p>*Interacción docente-estudiante.</p> <p>*Información /conocimiento.</p>	<p>"Los niños responden de forma correcta después de la lección sobre signos de puntuación."</p> <p>*Algunos de los niños traen diccionario de español, así pueden seguir uno de los típs para escribir mejor.</p> <p>*La revisión es una consecuencia de la redacción según el modelo Didactext, por esta razón se considera importante empezar en esta fase con la revisión para familiarizar de a</p>	<p>los niños de 203?</p> <p>* Un punto positivo es el interés de los niños de 203 por usar el diccionario, pero se puede notar que no saben hacer uso de este.</p> <p>*¿Cómo enseñar a los estudiantes a usar de forma correcta o familiarizarse con el diccionario?</p> <p>*Se considera un punto positivo acercar a los estudiantes a las primeros pasos de la revisión.</p> <p>*¿Es apropiado que los estudiantes empiecen a revisar dentro de la fase de redacción?</p>
---	---	--	---

Anexo 9: Formato de observación 04

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE HUMANIDADES PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA COLEGIO TÉCNICO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO FORMATO DE OBSERVACIÓN 04		
NOMBRE: <u>Estefanía Paola Muñoz Gómez</u>	DÍA: 24 de Abril del 2019	HORA DE INICIO: 10:30 AM
NOMBRE DOCENTE TITULAR: <u>Lucely Osorio</u>	GRADO: 203	HORA DE CIERRE: 12 PM
OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN: Identificar y corroborar elementos dentro del aula de clase que puedan ayudar al desarrollo del trabajo de grado de la docente en formación.		
DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS	
<p>Al llegar al salón de clases me dispongo a realizar mi observación. La docente les está explicando a los estudiantes sobre unas circulares. Al sentarme en mi lugar la docente expresa "Dios me pone a Estefanía cada vez que yo la necesito. Ella llega como caída del cielo"</p> <p>Luego esto la docente se acerca al puesto donde estoy sentada y me dice "Hoy no vamos a observar. Vamos a trabajar, vamos a producir"</p> <p>Me pide el favor que le ayude pasando puesto por puesto pegando 2 circulares en la agenda de los niños.</p> <p>CIRCULARES: El lunes no abra clase y el viernes 26 de Abril tienen que traer comida para el compartir de la izada de bandera (Día del idioma y día del niño)</p> <p>Al ir por más de la mitad del salón pegando las circulares la docente entrega otro material a los niños y me pide el favor que los pegue en el cuaderno de Lengua Castellana.</p> <p>MATERIAL: Gabriel García Márquez (Biografía y obras más reconocidas) / Miguel de Cervantes (Biografía y Don Quijote de la mancha).</p> <p>Retomo la observación cuando los niños están coloreando en material que la docente les</p>	<ul style="list-style-type: none"> El desarrollo de la clase se da de la siguiente forma: <ol style="list-style-type: none"> 1. Inicialización/motivación: No es posible identificar el puesto que no se llegó a la hora en la que empieza la clase. 2. Desarrollo: Trabajo con el material que se les entrega a los niños (Lectura, colorear y encerrar palabras combinadas) 3. Cierre: No hubo un cierre o evaluación como tal de la clase puesto que la docente debía salir por asuntos personales. El trabajo a realizar con los estudiantes se centra principalmente en una sola tarea, encerrar las combinaciones de palabras. A esta es a la que se le 	<p>entregó.</p> <p>La docente detiene la parte de colorear el material. "Nos quedan solo 10 minutos y quiero hacer la lectura"</p> <p>Después, la docente les pide a los niños que guarden las cosas y dejen solo el material sobre la mesa para realizar la lectura. Algunos de los estudiantes siguen la instrucción mientras que otros siguen coloreando o empiezan a leer sin guardar las cosas.</p> <p>La profe felicita a María José Ahumada por ser la única que siguió la instrucción de guardar todas las cosas y está concentrada leyendo el material en la mente solita.</p> <p>Cuando se da inicio a la lectura del material algunos de los niños acompañan la lectura de la docente en voz baja, otros en la mente y otros ni miran el material.</p> <p>Uno de los niños está distraído durante la lectura del material. La docente se acerca al puesto mientras continúa con la lectura, al llegar a su puesto la profe detiene la lectura y le golpea duro el puesto. El estudiante mira el material por un tiempo muy corto luego vuelve a distraerse.</p> <p>La docente va guiando la lectura en voz alta con expresiones como "¿Dónde voy <u>mejor</u>? Voy para el último párrafo <u>¡ay</u>, mire" Mientras señala el material.</p> <p>Mientras la docente lee sobre los trabajos más relevantes de Gabriel García Márquez, Viviana dice en voz alta "Yo tengo <u>El amor en los tiempos del cólera</u> en mi casa" La docente le dice "¡Aaa bueno, puede ir leyéndolo"</p> <p>Luego, usando el material la docente les pide que encierran con color rojo las palabras con combinación que encuentren dentro de este. (Ej: Engrandeció, gran, Saavedra).</p> <p>Los niños empiezan a gritar diversidad de palabras. Durante esto una niña se levanta y le dice algo al oído a la docente.</p> <p>- "Estamos encerrando las palabras" (La estudiante se va a su puesto con una expresión de tristeza en su cara) - "A ver, ¿qué quiere?" (La niña regresa y le dice algo a la docente al oído)</p> <p>invierte más tiempo.</p> <p>Luego, usando el material la docente les pide que encierran con color rojo las palabras con combinación que encuentren dentro de este. (Ej: Engrandeció, gran, Saavedra).</p> <ul style="list-style-type: none"> Los niños no tienen interiorizado el concepto de participación y respeto por la palabra del otro. <p>Los niños empiezan a gritar diversidad de palabras.</p> <p>Durante el desarrollo del ejercicio algunos estudiantes se concentran en encerrar las palabras de forma individual, otros van gritando las palabras que encuentran y otros hablan entre ellos sin realizar el ejercicio asignado por la docente.</p>

<p>-<u>Aaa</u> no, con otro color. Encierre con otro color.</p> <p>Durante el desarrollo del ejercicio algunos estudiantes se concentran en encerrar las palabras de forma individual, otros van gritando las palabras que encuentran y otros hablan entre ellos sin realizar el ejercicio asignado por la docente. Además, muchos de los estudiantes se levantan del puesto para preguntarle a la docente titular si lo que están haciendo es correcto o no.</p> <p>Llegan unas personas con chaquetas de Bogotá mejor y la docente se sale del salón para hablar con ellos. Cuando Manuela se levanta del puesto, una compañera le grita "¡Manuela siéntese!"</p> <p>Después de que las personas se <u>va</u> la docente dice "Los niños de ruta van empacando porque llegó la ruta". Durante esto los demás niños se distraen y dejan de hacer el ejercicio.</p> <p>Cuando los niños de ruta se van, la docente sale del salón y ahí los niños se levantan del puesto, afanan a un compañero porque lo dejó la ruta y hacen otras cosas dejando de lado el ejercicio.</p> <p>Hay unos niños asomados en la puerta y cuando viene la profesora gritan "¡Ahí viene la profe!"</p> <p>La docente entra al salón les asigna otro trabajo y se alista para irse. Antes de salir del salón la profesora me deja con los niños y me pide el favor que me quede ahí mientras llega la otra profesora a las 12:00 pm.</p> <p>Algunos de los niños no realizan el trabajo asignado y otros se ayudan entre sí. Cuando van avanzando en el trabajo vienen hasta donde estoy sentada para mostrarme lo que llevan.</p>	
---	--

Anexo 10: Buzón de quejas



Anexo 11: Rúbrica de autoevaluación

The image shows a large grid used for self-evaluation. The columns are labeled 'SESION #1' through 'SESION #8' with corresponding dates: 10/24/19, 11/04/19, 11/04/19, 01/10/19, 01/10/19, 11/10/19, 11/10/19, and 01/11/19. The rows are numbered 1 to 34. The first column is labeled 'NOMBRES Y APELLIDOS'. The grid is filled with various stickers, including stars, smiley faces, and red 'X' marks, indicating student performance or participation across the sessions.

Anexo 12: Portafolios de escritura



Anexo 13: Títeres

