

CARTOGRAFIARTE: CARTOGRAFÍA SOCIAL EN EL DESARROLLO DE LA
PRODUCCIÓN TEXTUAL

LAURA NAFTALY LONDOÑO CARDONA

Monografía para optar al título de Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades,
español e inglés

Asesora

SONIA SALGADO ACEVEDO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

TRABAJO DE GRADO

BOGOTÁ, D.C.

2023

PAGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Dedico este trabajo a:

Mi gran amigo y maestro Gerardo, quién me dio la posibilidad de ver el mundo y que a través de su genio y quehacer sembró en mí el deseo de ser maestra.

A mi abuela María, la mujer más tenaz.

A mis padres, que siempre me han dejado ser.

Agradezco a:

Mis maestros de la UPN quienes me brindaron sus conocimientos y experiencias para formarme como maestra.

Mi asesora Sonia por creer en mi trabajo y apoyarme incondicionalmente.

Carolina por su inagotable amistad y motivación.

RESUMEN

Cartografiarte: cartografía social en el desarrollo de la producción textual es una investigación de tipo investigación acción educativa, planteada desde la línea de investigación español como lengua propia de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta investigación analiza los procesos de producción textual, desde una perspectiva sociocultural, los conceptos de textos multimodales y cartografía social y elabora una intervención pedagógica para desarrollar habilidades de producción textual mediante el uso de la cartografía social como un recurso didáctico. Además, analiza los resultados obtenidos de su implementación en el curso 504 de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Palabras clave: lenguaje, producción textual, texto multimodal. cartografía social, territorio, aprendizaje colaborativo.

ABSTRACT

Cartografiarte: social mapping in the development of text-production abilities is an educative action research, designed from the Spanish as a native language research's line from the Universidad Pedagógica Nacional. This research analyzes the text-production processes, since a sociocultural perspective. multimodal texts and social mapping to create a pedagogical intervention to develop text-production abilities through the use of social mapping as a didactic resource. In addition, it analyzes the results obtained from its implementation with 504 class's students from the IED Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Keywords: language, text-production, multimodal text, social mapping, territory, collaborative learning.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I. PROBLEMA.....	8
1.1. Contextualización.....	8
1.1.1. Contexto Institucional	8
1.1.2. Caracterización de la población.....	10
1.1.2.1. Proceso de aprendizaje	12
1.1.2.2. Relaciones socioafectivas	13
1.2. Diagnóstico.....	15
1.2.1. Lee y reconoce diferentes tipos de texto y comprende sus aspectos formales y conceptuales.	16
1.2.2. Infiere el sentido global de los textos	17
1.2.3. Utiliza estrategias para facilitar la comprensión textual.....	17
1.2.4. Caracteriza los roles desempeñados por los sujetos que participan del proceso comunicativo	18
1.2.5. Reconoce al otro como interlocutor válido.....	18
1.2.6. Conversa, narra y opina de manera clara y precisa teniendo en cuenta la situación comunicativa	18
1.2.7. Organiza ideas para producir un texto teniendo en cuenta su contexto	19
1.2.8. Diseña planes para elaborar diferentes tipos de texto	20
1.2.9. Propone correcciones y reestructura el texto a partir de ellas	20
1.3. Delimitación del problema.	21
1.4. Pregunta problema.....	23
1.5. Objetivo general.	23
1.6. Objetivos específicos.....	23
1.7. Justificación.....	24
CAPÍTULO II. REFERENTES TEÓRICOS	26
2.1. Revisión de antecedentes.....	26
2.2. Referentes teóricos.	29
2.2.1. ¿Qué entendemos por lenguaje?.....	30
2.2.2. ¿Cómo entendemos los procesos de producción textual desde una perspectiva sociocultural?.....	32

2.2.3. ¿Qué tipo de estrategias de composición de textos encontramos dentro de esta perspectiva?	34
2.2.3.1. Conciencia de los lectores	35
2.2.3.2. Planificar.....	35
2.2.3.3. Releer.....	35
2.2.3.4. Corregir.....	35
2.2.4. ¿Qué es un texto?.....	34
2.2.4.1. ¿Qué es un texto multimodal?	37
2.2.4.1.1. Plano del contenido (función ideacional):.....	37
2.2.4.1.2. Plano de la expresión (función textual):.....	37
2.2.4.1.3. Plano de la significación (función interpersonal):.....	38
2.2.5. ¿Qué es la cartografía social y como entenderla como un texto multimodal?....	38
2.2.5.1 ¿Qué entendemos por territorio?	38
2.2.5.2 ¿Qué es la cartografía social?	39
2.2.5.3 ¿Cómo llevar la cartografía social a la escuela?.....	40
2.2.5.4 ¿Como entender la cartografía social como texto multimodal?	42
2.2.6. ¿Cómo integrar la cartografía social a una propuesta pedagógica en torno a la producción textual?	43
CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO.	46
3.1. Paradigma de investigación.....	46
3.2. Enfoque y tipo de Investigación.....	47
3.3. Técnicas e instrumentos.	47
3.4. Categorías de análisis y matriz categorial.	49
3.5. Fases desarrolladas	50
3.5.1. Deconstrucción de la práctica	51
3.5.2. Reconstrucción de la práctica	51
3.5.3. Aplicación de la práctica reconstruida.....	52
3.5.4 Validación de la efectividad de la práctica	52
3.6. Consideraciones éticas de la investigación.	52
CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	53
4.1. Descripción de la Propuesta de Intervención Pedagógica.....	54

4.2. Fase I: ConSentidos.....	55
4.3. Fase II: TexteAndo.....	57
4.4. Fase III: CartografiAndo.....	58
CAPÍTULO V. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	61
5.1. Organización de la información.....	61
5.2. Análisis de la información.....	63
5.2.1. Análisis de la fase I: ConSentidos.....	63
5.2.1.1. Taller I: El muro de los deseos.....	63
5.2.1.2. Taller II: Mi escudo de identidad.....	64
5.2.1.3. Taller III: Carta a los adultos de Aguadulces.....	67
5.2.2. Análisis de la fase II: TexteAndo.....	68
5.2.2.1. Taller I y II: Laboratorio de textos y Reconponiendo.....	69
5.2.3. Análisis de la fase III: CartografiAndo.....	70
5.2.3.1. Taller I: Mi cartografía.....	71
5.2.3.2. Taller II: Mi Colegio: mi territorio.....	74
5.2.3.3. Taller III: Las rutas del conflicto.....	77
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES.....	82
CAPÍTULO VII. RECOMENDACIONES.....	83
REFERENCIAS.....	84
ANEXOS.....	87

CAPITULO I: PROBLEMA

1.1. Contextualización

CartoGrafArte: la cartografía social en el desarrollo de la producción textual fue una investigación formulada desde la línea de investigación *español como lengua propia*, que inició en la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño con el curso 504, en el año 2017.

1.1.1 Contexto institucional

La IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, fue fundada en 1916 y ubicada en la localidad Rafael Uribe Uribe que a lo largo de los años ha obtenido logros institucionales importantes: la Secretaría de Educación de Bogotá, el año 2011, calificó su gestión Académica como EXCELENTE ubicándolo dentro de los nueve mejores colegios públicos de la ciudad. Adicionalmente, obtuvo el Premio a la Excelente Gestión Institucional en 2012; en el año 2014 el Ministerio de Educación, según el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), catalogó al Liceo Femenino Mercedes Nariño como la mejor Institución Distrital de Bogotá. Luego, en el año 2022, la institución obtuvo el reconocimiento y Acreditación a la Excelencia en la Gestión Educativa por parte de la Mesa Técnica de Calidad Educativa y después de la expedición de la resolución 2798 del 6 de septiembre del 2022, el Liceo Femenino Mercedes Nariño ha iniciado el Programa de Bachillerato Internacional.

Esta institución tenía como misión la formación integral de la mujer en la autonomía, creatividad, responsabilidad y análisis crítico de la realidad, que le permita plena participación en todas las esferas de la vida. Así mismo, se proyectaba como una institución que se reconociera a nivel nacional por la calidad de su servicio, la excelencia de sus egresadas en el dominio de los

saberes necesarios para la sociedad del conocimiento, y la construcción de una sociedad respetuosa de sí y del otro. (Ver anexo 1)

Su Proyecto Educativo Institucional proponía la formación integral de la mujer liceísta crítica, reflexiva, autónoma, transformadora contextos para la convivencia. Además, la institución planteaba, dentro de sus principios pedagógicos, que el acto pedagógico tenía como fin el ejercicio de la libertad, la equidad, la justicia, el respeto y la solidaridad, y debía propender por el desarrollo de la cultura, por el respeto a la vida, la no violencia y el reconocimiento y ejercicio de la alteridad.

Dentro de la institución se desarrollaban programas como el Semillero Institucional de Astronomía ÍO, el cual hacía parte del programa de formación en el Planetario Distrital de Bogotá que buscaba acercar a las estudiantes al estudio de la astronomía y les ha permitido participar en encuentros interinstitucionales y obtener reconocimiento a nivel nacional; y el Proyecto Prisma, que familiarizaba a las estudiantes con la robótica, a través de las matemáticas y ciencias integrando herramientas TIC. Con este proyecto El Liceo Femenino ha participado en eventos distritales, nacionales e internacionales obteniendo reconocimientos en el área de innovación educativa.

Adicionalmente, existían proyectos en el área de lenguaje como el proyecto LEO (Lectura, Escritura y Oralidad) (lectura, escritura y oralidad), el cual se implementaba tanto en primaria como en bachillerato y con el que se buscaba desarrollar las diferentes competencias en lenguaje a través del acercamiento a la literatura. Además, las estudiantes accedían a actividades extracurriculares que les permitían complementar y enriquecer sus procesos formativos, como la

escuela de patinaje y clases de música, lideradas por entidades distritales que ofrecían estos espacios de formación alterna como la Liga de Patinaje de Bogotá y la Filarmónica de Bogotá.

1.1.2 Caracterización de la población

Para realizar la caracterización de las estudiantes se aplicaron dos técnicas de recolección de información, la observación y la encuesta y un instrumento, el diario de campo. La observación inició en febrero de 2017, en el espacio académico de biología con una franja asignada de dos horas semanales. Inicialmente se elaboró una caracterización de los aspectos cognitivos y lingüísticos de la población. Luego, la observación dirigió su objetivo a caracterizar los procesos de aprendizaje y las relaciones intersubjetivas.

Cabe señalar que el tipo de observación efectuada durante este periodo fue observación participante, en la que, como nos indica Hernández (2002), requiere que el investigador se integre a los contextos sociales en el que mantenga un rol activo, se encuentre en reflexión permanente y al pendiente de todos los detalles, los hechos y las interacciones del grupo.

La información obtenida de este proceso se consignó en diarios de campo, en tanto son un instrumento que permite registrar lo observado en el desarrollo de las clases, así como del trabajo del docente. También, se aplicó una encuesta, una técnica basada en las declaraciones verbales de una población concreta a la que se realiza una consulta para conocer datos determinados (Corbetta. 2007); que pretendía conocer información demográfica, hábitos de estudio y preferencias de la población.

Respecto del aspecto cognitivo, el curso 504 estaba compuesto por 37 estudiantes, entre los 8 y 10 años, Jean Piaget (1973) en su teoría sobre el desarrollo cognitivo apunta que entre los 7

hasta los 11 años, los niños se encuentran en la etapa de operaciones concretas, durante esta, los individuos han desarrollado un pensamiento ligado a los fenómenos del mundo real y la lógica para reflexionar sobre los objetos de su ambiente. Además, se desarrollan las operaciones de seriación, clasificación y conservación, es decir, que los niños pueden ordenar objetos en progresión lógica; agrupar objetos de acuerdo con sus semejanzas y establecer relaciones de pertenencia entre ellos; y entender que los objetos permanecen iguales a pesar de sufrir cambios superficiales de su forma. En relación con la teoría Piagetiana agrega Berger (2007) que el pensamiento de los niños está limitado por las experiencias que puede tener en un contexto determinado y en esa medida puede entender y aplicar operaciones lógicas que le permiten interpretar sus experiencias de forma racional. (Berger, 2007, 47).

Durante las sesiones de observación llevadas a cabo en el curso 504 se evidenció que las niñas habían empezado a abordar temas complejos, por ejemplo, en el espacio académico de biología se introdujo el tema de la célula como unidad primordial de la cual estaban compuestos los seres vivos. Pese a que esta unidad no era visible para el ojo humano, la maestra hacía un acercamiento a través del uso de imágenes y diagramas de apoyo, con el fin de que las estudiantes tuvieran un referente concreto y desde allí logaran hacer una descripción de los elementos que la componían (organelos) y las funciones que cada uno tenía dentro del conjunto para su óptimo funcionamiento.

Respecto de la dimensión lingüística de la población, el Ministerio de Educación Nacional (2003), a través de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, indica que en este ciclo los estudiantes pueden comprender diversos tipos de textos; desarrollar estrategias que

permitan su comprensión; producir de textos, tanto verbales como escritos, que respondan a diversas necesidades comunicativas y aplicar principios básicos de comunicación. (MEN 2003)

Pese a que las sesiones de observación se llevaron a cabo en la clase de biología, se encontró que las estudiantes podían comprender textos descriptivos de carácter científico, que la maestra utilizaba para hacer el acercamiento a diferentes temas. Aunque no se solicitaba la elaboración de textos escritos, las estudiantes realizaban maquetas y representaciones iconográficas en las que lograban identificar los temas tratados en clase y hacían explicaciones de manera verbal. Ahora bien, uno de los hallazgos considerables en este periodo fue la dificultad que el grupo presentaba a la hora de establecer un ambiente comunicativo propicio para el diálogo, en el que todos los participantes tuvieran condiciones equitativas de participación y la posibilidad de ser escuchados.

En relación con el segundo momento, enfocado en el proceso de aprendizaje y las relaciones socioafectivas de las estudiantes. Se elaboró una matriz que permitiera direccionar la observación y recoger información mediante los diarios de campo y una encuesta aplicada a la población. (Ver anexos 2 y 3). Para el análisis de la información recogida durante este periodo, los resultados se analizaron en dos categorías: **procesos de aprendizaje y relaciones socioafectivas.**

1.1.2.1. Proceso de aprendizaje

Dentro de la categoría de **proceso de aprendizaje**, se establecieron las subcategorías: *recursos para aprendizaje y manejo del tiempo; disposición para trabajo grupal e individual y motivación, recepción y participación.*

En relación con *recursos para aprendizaje y manejo del tiempo*, las estudiantes manifestaron contar con el apoyo de sus padres, hermanos, otros familiares o profesores para desarrollar sus tareas; toda la población poseía recursos como computadores con conexión a internet o una biblioteca en sus hogares y dedicaba entre 1 y 2 horas diarias para realizar sus trabajos escolares. Durante las clases se pudo verificar que la realización de las tareas era un acuerdo implícito entre las estudiantes y las docentes, ya que éstas se elaboraban en casa y no se hacían llamados de atención en clase respecto de este aspecto.

Ahora bien, cuando se trataba de trabajos dentro del aula, pese a contar los recursos provistos por la maestra y el tiempo suficiente para llevar a cabo las actividades propuestas (talleres, guías, etc.) las niñas preferían socializar entre sí y no administraban el tiempo de manera adecuada por lo que la elaboración de dichas actividades no llegaba a su fin.

En cuanto a la *disposición para trabajo grupal e individual*, la población manifestó preferir las actividades grupales ya que éstas les brindaban la oportunidad de ayudarse mutuamente y culminar sin dificultad lo propuesto por las profesoras. No obstante, dentro del aula de clase tanto la profesora titular como la profesora de biología proponían actividades de trabajo individual para evitar desórdenes o posibles conflictos entre las niñas.

A propósito de la *motivación, recepción y participación*, las estudiantes, afirmaron tener preferencias por actividades en las que pudiesen dibujar o interactuar con imágenes ya que facilitaba entender temas o expresar sus ideas, la lectura de textos narrativos como cuentos e historietas, la escritura de diarios y cartas y el ejercicio de actividades lúdicas en su tiempo libre. Adicionalmente, se mostraban receptivas y participativas frente a las iniciativas de las docentes;

aunque, cuando se trataba de desarrollar actividades extensas; se encontró que el nivel de participación bajaba considerablemente.

1.1.2.2. Relaciones socioafectivas

Con el fin de consolidar la información relacionada con la categoría de *relaciones socioafectivas* también se hizo una agrupación de las subcategorías en dos grupos: *relaciones entre los miembros del grupo* y *cooperación y comunicación*

Así pues, respecto de las *relaciones entre los miembros del grupo* encontramos que las estudiantes del curso 504 pertenecían a diferentes localidades de Bogotá, tales como Rafael Uribe Uribe, Kennedy, Antonio Nariño y Soacha. Las niñas del curso no se relacionaban entre sí fuera de la institución. El único espacio de interacción entre ellas se llevaba a cabo en las clases, los descansos y algunas actividades extracurriculares como patinaje, o música. Es decir que el colegio era su territorio común.

A pesar de que las estudiantes eran positivamente receptivas con las maestras, dentro del salón de clase se presentaban algunas confrontaciones físicas y verbales entre las estudiantes, lo cual generaba molestia general en el grupo. Esto reflejó que existían entre ellas unos acuerdos sociales que no aceptaban ciertas muestras de comportamiento, y que a nivel general éstos poseían una carga negativa. Sin embargo, al tratarse de un fenómeno recurrente se dificultaba crear vínculos y ambientes socio-afectivos adecuados.

En lo relativo a la *cooperación y comunicación* del grupo, dado que las actividades en el aula eran de carácter individual y la metodología implementada por la docente no proveía espacios para la interacción entre las estudiantes, se observó que no existía cooperación entre

ellas o trabajo en metas comunes. Del mismo modo, sus interacciones resultaban conflictivas y, por tanto, entorpecían la comunicación eficiente entre pares.

Así las cosas, se pudo establecer que el curso 504 era un grupo dinámico, participativo y receptivo a las actividades propuestas en clase, que manifestaba preferencias por la elaboración de dibujos, lectura de textos narrativos y escritura personales como los diarios y las cartas. Aunque el único territorio de socialización común entre las estudiantes era la institución, a nivel socioafectivo, se trataba de un grupo complejo que experimentaba conflictos de convivencia en el aula, precisamente porque carecían de espacios regulados en los que se promoviera la socialización entre pares.

1.2. Diagnóstico

Posterior a la caracterización, se elaboró el diagnóstico desde un enfoque cualitativo en tanto, como indica Hernández (2002), buscó comprender el fenómeno observado de manera holística y conseguir así una riqueza interpretativa de los datos obtenidos. En éste se incluyó tanto la información obtenida a través de la observación dentro del aula como el resultado de una prueba aplicada a la población el 9 de marzo de 2017. Según afirman Freire, Yumisaca & Arévalo (2020) la aplicación de una prueba diagnóstica es un ejercicio fundamental, para estudiantes y maestros, gracias a que permite la aproximación real hacia aspectos académicos, bien sea de un grupo o un individuo, en el que los hallazgos son esenciales para que el maestro encuentre un punto de partida en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La prueba diagnóstica estaba constituida por dos actividades, la primera de producción textual tenía como objetivo que las estudiantes construyeran una historia a partir de una serie de

imágenes; y la segunda, de comprensión e interpretación textual, proponía la lectura de un texto, a partir de la cual, las estudiantes debían dar cuenta de su comprensión sobre lo leído (ver anexo 4). Por otra parte, el diagnóstico de la competencia de comunicación oral realizó a partir de la observación realizada a lo largo de diferentes sesiones.

La aplicación de esta prueba tuvo como objetivo el reconocimiento del estado de desarrollo de competencias del lenguaje de la población. Es así que, se elaboró una rúbrica de evaluación a la luz de los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2007, 2015) para evaluar las competencias de *comprensión e interpretación textual, comunicación oral y producción textual* (Ver anexo 5).

En relación con la competencia de *Comprensión e interpretación textual* en los grados 4° y 5°, el MEN (2007) indica que los estudiantes están desarrollando habilidades para *comprender diversos tipos de texto, utilizando estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información*. Es así que se evaluaron los criterios:

1.2.1 Lee y reconoce diferentes tipos de texto y comprende sus aspectos formales y conceptuales: además del acercamiento, mencionado en la caracterización, que la población tenía con textos explicativos, la prueba contenía un texto narrativo titulado *Una herradura en el camino*, una de las preguntas que las estudiantes debían responder era **¿De qué trata el texto?** En esta sección las estudiantes pudieron identificar que se trataba de una historia en la que una campesina y su hijo encontraron una manera de calmar su sed en el camino. Si bien las estudiantes no mencionaron que se trata de un cuento, o describieron su estructura si se evidenció que pudieron reconocer que se trataba de una narración en la que ciertos personajes se

enfrentaban a un problema, es decir que pudieron reconocer aspectos formales y conceptuales del texto.

1.2.2 *Infiere el sentido global de los textos:* de la mano con el reconocimiento de aspectos formales y conceptuales del texto, se constató que las estudiantes fueron capaces de identificar su idea principal, (la campesina y su hijo encuentran una herradura que les sirve para calmar su sed en el camino a casa) por lo tanto, infirieron el sentido global del texto.

1.2.3 *Utiliza estrategias para facilitar la comprensión textual:* en cuanto a las estrategias empleadas por las estudiantes encontramos que la población realizó relectura del texto con la intención de comprenderlo, así como información solicitada, por ejemplo, al tener que contestar preguntas puntuales acerca de lo ocurrido en la narración, las estudiantes volvieron al texto para poder responderlas. Por otro lado, se descubrió que la elaboración de representaciones visuales era un recurso altamente utilizado por las niñas, dentro de las creaciones se incluían tanto elementos constitutivos del texto como personajes y objetos importantes, así como acciones ejecutadas por los personajes.

En cuanto a la competencia de ***Comunicación oral***, según nos indica el MEN (2015), los estudiantes están desarrollando capacidades para *Conocer y analizar los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de los interlocutores y hacer más eficaces los procesos comunicativos*, por lo tanto, se evaluaron los siguientes criterios de los datos obtenidos del proceso de observación en el aula:

1.2.4 *Caracteriza los roles desempeñados por los sujetos que participan del proceso comunicativo:* las estudiantes tenían la capacidad para identificar los roles en el proceso de

comunicación; en el aula reconocen el rol que tenían sus maestras, también pudieron reconocerse a sí mismas y a sus pares como actores activos y dinámicos en los procesos comunicativos.

1.2.5. *Reconoce al otro como interlocutor válido:* aunque las estudiantes lograron identificar los roles que intervienen en el proceso de comunicación, la población, únicamente reconocía a su maestra como un interlocutor válido, no se presentaban interrupciones o falta de atención en el momento en el que ella hacía sus intervenciones, sin embargo, cuando se trataba de estar en disposición para escuchar o atender a sus pares, la maestra debía interrumpir y solicitar que se respetara la palabra de las compañeras.

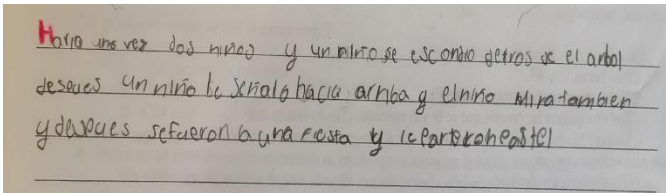
1.2.6. *Conversa, narra y opina de manera clara y precisa teniendo en cuenta la situación comunicativa:* en la evaluación de este criterio se constató que, dado que no existía autorregulación en torno a los turnos de habla durante las interacciones entre pares, las estudiantes enfrentaron grandes dificultades para expresarse de manera acertada teniendo en cuenta la situación comunicativa.

Este último aspecto fue de vital importancia debido a que, en esencia, llevar a cabo las clases y por tanto desarrollar las habilidades comunicativas de las niñas era una labor ardua. Asimismo, las actividades en grupo eran prácticamente omitidas por parte de las maestras, pues se aseguraba que tales incrementaban la dificultad para trabajar en clase.

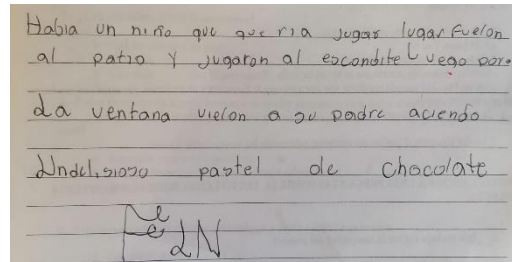
En relación con, la competencia de ***Producción textual***, los Estándares básicos apuntan que en los grados 4° y 5° los alumnos tienen la capacidad para ***Producir textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración*** (MEN 2007) por tanto, dentro de esta competencia, tenemos los siguientes criterios:

1.2.7. Organiza ideas para producir un texto teniendo en cuenta su contexto: la

sección de la prueba diagnóstica que pretendía evaluar la competencia de producción textual fue la presentación de una serie de imágenes a partir de las cuales las estudiantes debían construir un texto que diera cuenta de lo sucedido, las imágenes retrataban cómo un grupo de niños se acercaba sigilosamente a una casa en la que un mago estaba preparando un pastel al que luego les invitaría a compartir juntos. Dentro de los textos elaborados por las estudiantes se pudo evidenciar que éstos contenían los detalles más relevantes de las imágenes (personajes, lugares y acciones); no obstante, se halló que las alumnas tuvieron dificultades para responder a la situación comunicativa que específicamente solicitaba narrar o describir lo que sucedía en la secuencia. Fue pertinente considerar que seguramente las estudiantes en esta etapa estaban haciendo un acercamiento con escritura.

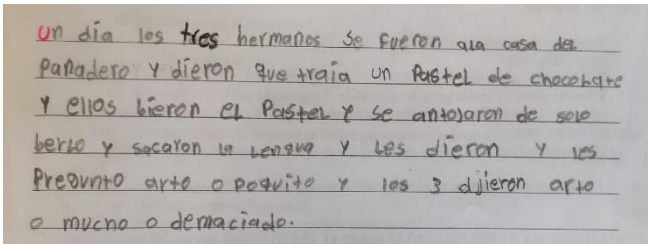


Hoy una vez dos niños y un niño se escondió detrás de el árbol después un niño lo señalaba hacia arriba y el niño miraba también y después se fueron a una fiesta y le partieron el pastel



Había un niño que quería jugar luego fue con al patio y jugaron al escondite luego por la ventana vieron a su padre haciendo un delicioso pastel de chocolate

Ferdinand



un día los tres hermanos se fueron a la casa del panadero y dieron que traía un pastel de chocolate y ellos hicieron el pastel y se antojaron de saberlo y sacaron la lengua y les dieron y les presuntó arte o pequito y les 3 dieron arte o mucno o demaciado.

Textos elaborados por las estudiantes de 504 en la prueba diagnóstica aplicada en 2017

1.2.8. Diseña planes para elaborar diferentes tipos de texto: para la ejecución de las actividades propuestas en la prueba, las estudiantes dispusieron de una hora. Durante la escritura del texto, se notó que las estudiantes no acudían al uso de estrategias para elaborar los textos. En cambio, realizaron escritura de forma corrida, en la que no se detenían a hacer revisiones estructurales o formales. A pesar de encontrar que las estudiantes utilizaron la relectura como estrategia para la comprensión de textos, no obstante, cuando se trataba de producirlos, este tipo de estrategias no se implementan a pesar de ser ya familiares para ellas.

1.2.9 Propone correcciones y reestructura el texto a partir de ellas: al no haberse implementado planes de escritura, se encontró que las estudiantes tampoco estaban familiarizadas con procesos de corrección o reestructuración de textos y les diera la posibilidad de crear diferentes versiones de un mismo texto.

Luego de haber analizado los resultados del diagnóstico se pudo determinar que, en general, las estudiantes habían desarrollado habilidades en el área de comprensión e interpretación textual. En lo referente a la comunicación oral, dado que existía un ambiente de clase complejo, los espacios para desarrollar sus capacidades comunicativas eran escasos y por tanto fue pertinente considerar herramientas que paulatinamente pudieran contribuir en la construcción de espacios de participación equitativos en el aula. No obstante, los procesos de producción textual de la población indicaban que las estudiantes apenas se estaban familiarizando con proceso de escritura y carecían de estrategias que les permitieran responder a la situación comunicativa planteada, o guiar el proceso de escritura, y de estableció como el área de mayor oportunidad para dirigir el trabajo investigativo.

1.3. Delimitación del problema

Producir textos es un proceso cotidiano en la escuela que no solamente compete al área de lenguaje, sino que atraviesa diferentes áreas de conocimiento. Dicho proceso implica un acto de creación que está mediado por un contexto social y cultural determinados.

En este punto es importante considerar como lo propone el MEN (1995) en los Lineamientos Curriculares que la producción textual es también un proceso individual como social desde el que se hace una configuración del mundo y para ello se requiere que los sujetos hagan uso de sus saberes, competencias e intereses pues, afirma el MEN, “*escribir es producir el mundo*”. (MEN, 1995)

Ahora bien, ¿qué implicaba entonces encontrar que las estudiantes no estaban familiarizadas con los procesos de producción textual?, particularmente, en el curso 504 se evidenció que las estudiantes carecían de estrategias que les permitan desarrollar sus habilidades de producción textual plenamente. Lo que planteaba desafíos significativos en su desarrollo académico y su capacidad para comunicarse de manera efectiva en contextos diversos. Este problema se manifestaba en una serie de áreas, que incluían:

- Limitaciones en la expresión: se observó una falta de claridad y coherencia en la expresión escrita, lo que dificulta la transmisión efectiva de ideas.
- Limitaciones en su relación con la escritura: a pesar de que las estudiantes podían reconocerse a sí mismas como escritoras se evidenció que no se establecían relaciones con sus saberes previos a la hora de producir textos, así como con estrategias para la planearlos o reestructurarlos.

- Escasa conciencia del otro: en los textos producidos por las estudiantes carecían de una comprensión sólida de sus contextos, lo que limitaba su capacidad para abordar temas y audiencias de manera apropiada y efectiva. Además, dado que no se permitía la interacción entre compañeras dentro del aula, las estudiantes no tenían espacios que les permitiera construir un texto considerando las ideas y sugerencias que pudieran aportar sus pares.

Estas limitaciones en la producción textual tenían raíces profundas en factores que incluían el acceso limitado a recursos educativos aterrizados en el contexto del aula e incluso a unas prácticas en torno a la enseñanza de lenguaje que merecían ser reflexionadas y replanteadas en virtud de una perspectiva sociocultural, comunicativa, de comprensión y diálogo entre los sujetos, fue así como se delimitó la producción textual como el problema de la investigación. Además, comprender y abordar estas cuestiones fue fundamental para diseñar intervenciones efectivas que empoderaran al curso 504 en el desarrollo de habilidades de producción textual y les permitieran participar de manera más significativa en la sociedad y en su propio proceso de aprendizaje

Por otro lado, teniendo en cuenta que el colegio era el único territorio común de socialización de las estudiantes del curso 504; atendiendo al Proyecto Educativo Institucional del Liceo Femenino Mercedes Nariño en tanto propendía por *la formación integral de la mujer liceísta crítica, reflexiva, autónoma, transformadora contextos para la convivencia* y dadas las preferencias y a aptitudes encontradas en la población en torno a la elaboración de representaciones iconográficas se propuso el uso de la cartografía social, pues, como afirma Barragán (2016), es la construcción de sentido que un grupo de individuos elabora sobre un

territorio común, y que podía entenderse como un texto multimodal siguiendo los postulados de Olave y Urrejola (2013) en tanto involucra el uso de distintos modos de expresión comunicativa para la construcción de significados.

1.4. Pregunta de investigación

¿De qué manera incide la cartografía social como recurso didáctico para potenciar los procesos de producción textual de las estudiantes del grado 504 de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.5. Objetivo general

Determinar la incidencia de la cartografía social como recurso didáctico para potenciar los procesos de producción textual de las estudiantes del grado 504 de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño.

1.6. Objetivos específicos

1. Identificar el nivel de desarrollo de la producción textual de las estudiantes
2. Diseñar un recurso didáctico que incentive el desarrollo de la producción textual en las estudiantes.
3. Evaluar cómo la cartografía social incide en el desarrollo de la producción textual de las estudiantes.

1.7. Justificación

El análisis de los resultados obtenidos del diagnóstico permitió determinar que las estudiantes no contaban con herramientas para desarrollar procesos de producción textual en los que se respondiera a diferentes necesidades comunicativas o se tuvieran en cuenta los conocimientos propios y de los otros. Ahora bien, el rol del maestro investigador no solamente atañía solamente a dar cuenta de que existían falencias en el desarrollo de competencias, sino de, precisamente, idear mecanismos que permitieran soslayarlas.

Fue necesario considerar, como lo postula el MEN (1995) que los procesos de producción textual no se constituyen, únicamente, de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas sino de un proceso, dentro de un marco socio cultural y pragmático, de carácter individual y social desde el que se hace una configuración del mundo y para ello se requiere que los sujetos hagan uso de sus saberes, competencias e intereses, por tanto, es pertinente proponer estrategias para el desarrollo de la producción textual.

Dicho esto, la implementación de la cartografía social como un recurso didáctico propendía desarrollar los procesos de producción textual de las estudiantes en tanto exigía desarrollar una comprensión cuidadosa de un tema específico para producir sentido sobre el territorio de la escuela; posibilitaba el acercamiento a nuevas formas de crear textos construidos desde la experiencia social y colectiva; y se complementaba con el uso de imágenes, símbolos y mapas.

Si bien es cierto que se proponía hacer especial énfasis sobre el desarrollo de habilidades de producción textual, la cartografía social también se ofrecía como la posibilidad de afianzar el complejo ambiente que se vivenciaba dentro del aula y de transformar los contextos cotidianos de la población. Debido a que la construcción de significados sobre aspectos de la realidad que

se generaban mediante el uso de este recurso estaba estrechamente vinculada con las vivencias de cada participante en el Liceo Femenino Mercedes Nariño, las estudiantes podían lograr el empoderamiento en su territorio y el reconocimiento de su rol como sujetos de acción sobre el mismo.

Por otro lado, el uso de la cartografía social establecía una relación interdisciplinar con el objetivo de romper las barreras existentes alrededor de la enseñanza del lenguaje; ampliaba los recursos de los que el maestro podía hacer uso, e invitaba a implementar prácticas pertinentes a las problemáticas socioafectivas presentadas en el aula de clase.

CAPITULO II. MARCO TEÓRICO

La construcción del marco teórico fue esencial gracias a que, por un lado, implicó hacer un análisis de antecedentes e investigaciones que se consideraban valiosos y expandieron el panorama investigativo, y, por otro lado, propició el acercamiento al constructo teórico que rodeaba el tema de investigación elegido como lo postula Hernández (2002). En este capítulo se abarcó la revisión de antecedentes: los elementos que diferentes investigaciones aportaron a este trabajo investigativo, así como los referentes teóricos que guiaron todo el proceso investigativo y pedagógico.

2.1. Revisión de antecedentes

La revisión de antecedentes es la búsqueda de puntos de referencia acerca de un tema de estudio y proporciona ideas de cómo abordar la investigación desde diferentes puntos de vista (Hernández 2002).

Es así como, esta revisión se realizó con el propósito de ampliar el horizonte investigativo en el campo de la producción textual y de la cartografía social como recurso didáctico. Luego de indagar acerca de investigaciones que propusieran la implementación de cartografía social para desarrollar procesos de producción textual se encontró que, pese a que existe una gran cantidad de investigaciones en Colombia que abarcaban la cartografía social como una metodología de trabajo, no se encontró una en la que se estableciera su uso en el desarrollo de la producción textual. Entonces, la revisión se amplió con el ánimo de encontrar trabajos investigativos relacionados con cartografía social y otros relativos a la producción textual; de esta manera, se

seleccionaron dos investigaciones que trabajaron en torno al uso de la cartografía social en el aula y una investigación relacionada con procesos de escritura colaborativa.

Título	Autores	Año
La cartografía social- pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación	Diego Fernando Barragán Giraldo, Juan Carlos Amador Báquiro	2016
<i>Cartografía social pedagógica: una oportunidad para la democracia y el reconocimiento del territorio desde el aula</i>	Gustavo Tiba Vizco Torres	2016
<i>Escritura Colaborativa en alumnos de primaria, un modo social de aprender juntos</i>	Kissy Guzmán Tinajero y Sylvia Margarita Rojas- Drummond	2012

El primer antecedente que se tomó fue ***La cartografía social- pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación*** un artículo de investigación que reúne los resultados de la investigación *Práctica de enseñanza y saber pedagógico de docentes universitarios* realizada entre 2012 y 2015 en la Universidad de la Salle, Bogotá, con estudiantes de posgrado y con profesores en ejercicio de la Secretaría de Educación Distrital. El objetivo de esta investigación fue hacer una reflexión rigurosa de las prácticas de enseñanza y configurar un corpus teórico y metodológico de la cartografía social. Dentro de marco teórico se destacaban autores como Habegger y Mancila (2006) que abordaban el concepto de cartografía social. Esta investigación logró consolidar algunos principios de la cartografía social y ponerlos en juego en el campo de la educación, dinamizando la investigación educativa y promoviendo niveles de acción didáctica de los diferentes actores que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, consolidó una aproximación teórica de la cartografía social pedagógica. De este trabajo investigativo, se tomó el concepto de Cartografía Social Pedagógica

ya que permite fundamentar su uso en investigación educativa como como motor para la construcción de conocimiento colectivo.

En seguida, se revisó la investigación ***Cartografía social pedagógica: una oportunidad para la democracia y el reconocimiento del territorio desde el aula*** por Tiba Vizco Torres (2016) cuyo objetivo fue implementar, desde la cartografía social pedagógica, prácticas docentes que permitieran democratizar el tejido de relaciones en la enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Sociales; esta investigación propuso desde su marco teórico el abordaje de la cartografía social desde autores como Herrera (2009) y de la investigación social desde la perspectiva de Fals Borda. Los resultados de esta investigación demostraron que, mediante el ejercicio de la cartografía social pedagógica, era posible democratizar las relaciones estudiante-docente en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales porque abrió espacios para la creación del conocimiento colectivo, ya que el maestro ya no era el único poseedor del conocimiento científico. De esta investigación se tomó la idea de llevar el trabajo cartográfico practico a la escuela en el que, a partir de un modelo teórico, el maestro podía dirigir los intereses y objetivos en la elaboración de cartografías para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Por último, se revisó la investigación titulada ***Escritura Colaborativa en alumnos de primaria, un modo social de aprender juntos***, elaborada por Kissy Guzmán Tinajero y Sylvia Margarita Rojas-Drummond (2012) cuyo objetivo general fue evaluar los efectos de un Programa de Fortalecimiento de Habilidades de Composición de Textos Informativos en alumnos de primaria. Los resultados mostraron que los alumnos que participaron en diversas actividades de escritura colaborativa se fueron apropiando de forma individual de habilidades para escribir textos coherentes, informativos y organizados. La construcción del marco teórico en

esta investigación se propuso desde una postura sociocultural en la que destacan autores como Daniel Cassany (2006) y Teun Van Dijk (2000). En relación con los aportes obtenidos de esta investigación se encontraba la configuración que los autores hacían sobre las prácticas de producción de textos, al establecerlas como prácticas colectivas situadas en un contexto social específico.

Esta revisión de antecedentes permitió consolidar buena parte del marco teórico, así como validar la pertinencia de esta propuesta en tanto nos deja ver que, en el horizonte investigativo actual. La implementación de la cartografía social propone una apertura a la reflexión de las practicas educativas, el rol del maestro y de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, nos conecta con la posibilidad de integrar en el aula practicas colectivas de escritura que pueden benefician los procesos de producción textual en los estudiantes.

2.2. Referentes teóricos

Los referentes teóricos se pueden entender como un conjunto de conceptos relacionados entre sí que presentan una visión sistemática de fenómenos y tienen como función informar al investigador y proveer un marco de referencia que para interpretar los resultados del estudio (Sampieri 2002)

A continuación se presenta la propuesta de referentes teóricos sobre la que se fundamentó esta investigación, en primera instancia se elaboró la concepción de lenguaje de la mano de Lev Vygotsky (1979) Gurgén Habermas (1988), el MEN (2006) e Isaza y Caicedo (2010) así como la visión de escritura propuesta por Virginia Zavala (2004), Barton y Hamilton (2004), Hyland y Candlin (1999) y Daniel Cassany (2006); luego se abordó el concepto de texto propuesto por Teun Van Dijk (2000), Lotman (1993) y Olave y Urrejola (2013) para darle lugar a los

planteamientos de Habegger y Mancila (2006), y Barragán Giraldo (2016) sobre la cartografía social como posibilidad metodológica y textual; y por último, se abarcó la perspectiva de aprendizaje colaborativo propuestas por Néstor D Rosselli (2016).

2.2.1 ¿Qué entendemos por lenguaje?

El lenguaje puede entenderse como aquella facultad que permite a los sujetos abstraer el mundo, entenderlo y establecer un diálogo con los otros que también lo habitan. El lenguaje como posibilidad de conocimiento e interacción, ha sido un tema investigado de manera exhaustiva por un sinnúmero de autores, dentro de los cuales se destaca Lev Vygotsky quien asume el lenguaje como un medio de comunicación social, de expresión y comprensión que le permite al individuo alcanzar el desarrollo de su pensamiento, es así como el lenguaje cumple una función esencial, la función comunicativa (Vygotsky, 1979). En consecuencia, el lenguaje permite compartir información y desarrollar el conocimiento entre los miembros de una comunidad.

En relación con los planteamientos de Vygotsky, Habermas (Habermas, 1988) define el lenguaje como un medio de entendimiento sobre el que se fundamentan el conocimiento y la acción; este autor hace hincapié en la dimensión pragmática del lenguaje ya que en ésta se construye una relación comunicativa y dialógica en la sociedad. Adicionalmente, para Habermas, las relaciones de significación que se llevan a cabo entre los hablantes en un contexto social determinado cobran especial importancia, debido a que se someten a diversas perspectivas de la interpretación del discurso sobre la realidad social.

También, el MEN (2006), en los Estándares Básicos, define el lenguaje como la capacidad esencial del ser humano que encierra dos valores: el subjetivo y social. El primero le permite al

sujeto tomar consciencia de sí mismo y construirse como ser individual y el segundo le permite conocer su realidad socio-cultural y participar en procesos de construcción y transformación de la misma. De esta manera se propone que el trabajo del maestro debe propender por desarrollar las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes que les permitan desde la acción lingüística interactuar en la sociedad y participar en su transformación

Ya en los Referentes para la Didáctica del Lenguaje el MEN (2010) propone un enfoque sociocultural para la didáctica del lenguaje. Uno de los mayores retos de la educación está en que los saberes escolares adquieran sentido para los estudiantes y les sirvan para participar en la sociedad en la cual están inmersos. Lo anterior se presenta como un desafío pues es, en la escuela, dónde el lenguaje parece ser despojado de sus funciones y se transforma en un objeto de estudio ajeno al contexto. Además, en lo que concierne a la enseñanza de la lengua castellana desde los Estándares Básicos (MEN 2006) propone que se enriquezca el desempeño social de los estudiantes a través del empleo de la lengua y se procure superar los enfoques que reducen el lenguaje a lo estructural, normativo y formalista y cohíben el desarrollo de competencias, y, en cambio, se privilegien los enfoques que propongan el desarrollo del lenguaje de manera holística.

Además, Isaza y Castaño (2010), dentro de los referentes para la didáctica del Lenguaje plantean que el enfoque sociocultural del lenguaje permite superar el problema de la artificialidad en la enseñanza del lenguaje oral y escrito dado que se enfatiza el trabajo sobre las prácticas mismas –hablar y escuchar, leer y escribir– sobre los contenidos lingüísticos escolares –sustantivo, oración...–; es decir saber hacer desde el lenguaje y no acerca él.

Teniendo en cuenta lo planteado por estos autores, la perspectiva de lenguaje que primó en esta investigación fue una perspectiva sociocultural en la que, si bien se reconoce que la aproximación formal es importante, se privilegia los usos en contextos reales que hacen los

hablantes de una lengua y sus interacciones con los otros. Por tanto, también fue importante abordar algunos planteamientos en torno al proceso de producción textual desde esta perspectiva.

2.2.2 ¿Cómo entendemos los procesos de producción textual desde una perspectiva sociocultural?

Considerando el lenguaje como esa capacidad que nos permite representar el mundo y participar en la sociedad, es conveniente detenernos sobre que usos podemos hacer del mismo, para el caso de esta investigación, nos enfocaremos en su facultad para expresar, específicamente producir textos.

A propósito de este tema, Zavala (2004) argumenta que la adquisición de la escritura no puede ser entendida como un procedimiento técnico producto de la implementación de una determinada metodología de enseñanza, sino que su comprensión debe versar sobre los significados que la escritura adquiere a través de procesos históricos y políticos además de aquello que ésta significa para los individuos y grupos que componen la sociedad. Es decir, que toda escritura adquiere características sociales, culturales y políticas que están inscritas en el contexto en el que se produce.

Barton y Hamilton (2004) afirman que la literacidad, esto es la lectura y escritura, no reside únicamente en la mente de los individuos como una serie de habilidades para ser aprendidas ni tampoco yace en el papel capturado en forma de texto para ser analizadas, para estos autores la literacidad es esencialmente social y se focaliza en la interacción interpersonal. Es así como ésta debe ser entendida las practicas letradas, es decir, las formas generalizadas del uso de la lengua escrita, y que a su vez están insertadas en objetivos sociales y prácticas culturales más amplias. Aunque, se trata de procesos internos del individuo las practicas letradas son al mismo tiempo

los procesos sociales que conectan a las personas entre sí y que incluyen conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales (Barton y Hamilton 2004)

Particularmente en la escritura, Candlin y Hyland (1999) consideran que ésta va más allá de la elaboración de un texto lingüístico y asumen que la escritura es explorar en los diferentes usos y maneras significación, en las circunstancias y contextos de producción. Para estos autores cada acto de escritura esta mediado es una construcción de la realidad que enuncia y manifiesta una forma particular de comunicar y mantener las relaciones sociales y que se convierte en un rasgo de identidad propia, de la sociedad y la cultura.

Por su parte, Daniel Cassany, (Cassany, 2006) afirma, además, que cada comunidad, cada ámbito y cada institución posee unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales y por tanto usan el discurso de modo particular, según su identidad y su historia:

Los propósitos con que se usan son irrepetibles, propios; el rol que adoptan el autor y el lector varía; la estructura del texto o las formas de cortesía son las específicas de cada caso, el razonamiento y la retórica también son particulares de la cultura, así como el léxico y el estilo. (Cassany, 2006)

Además, en torno a la enseñanza de la escritura Isaza y Caicedo (2010) afirman que es necesario entender que “la escritura no transcribe el pensamiento; permite nombrarlo, precisarlo y transformarlo (p 44) y que es una práctica social que tiene funciones diversas en contextos reales, a saber, informar, opinar, argumentar, persuadir, explicar, etc.

Desde esta perspectiva, encontramos que, a pesar de que en la escuela los procesos de producción textual sean abordados primordialmente desde un enfoque individual, éstos son incluso colectivos y determinados por contextos sociales, políticos y culturales de los participantes. Esto implica que los que los sujetos hacen una construcción desde sus saberes y

experiencias y entran en un proceso de negociación con sus pares en el proceso, en consecuencia, es pertinente traer a la discusión qué estrategias se pueden implementar atendiendo a estos postulados.

2.2.3 ¿Qué tipo de estrategias de composición de textos encontramos dentro de la perspectiva sociocultural?

Isaza y Castaño (2010) apuntan que para construir escritores competentes en la escuela es necesario el aprendizaje y la aplicación de diversas estrategias entre las que se destacan el análisis de la situación comunicativa: lo cual implica tomar decisiones acerca de aquello que origina la necesidad de escribir un texto, a saber, responder una carta, dar una explicación sobre algún tema específico, tratar de convencer a alguien, etc.; también de una idea clara acerca de la situación comunicativa en la que se encuentran inscritos los textos y los efectos que se desean generar con los mismos. (Pag 45 Izasa 2010).

Para estas autoras, citando a Cassany (2006), priman las estrategias implementadas en las que los escritores crean una imagen del texto al que se quiere llegar, hacen lluvia de ideas, las organizan y categorizan, revisan, releen, reajustan el texto para que se ajuste a sus intenciones comunicativas, escogen una tipología específica y perfeccionan su técnica, esto es, se va y viene a lo largo del texto hasta alcanzar los objetivos propuestos.

Entretanto, Cassany (2014) indica que en el proceso de producción textual no es suficiente con tener el conocimiento del código escrito, sino que es necesario saber utilizarlo en una situación concreta y para esto los escritores se apoyan de ciertas estrategias de composición de textos, a saber:

2.2.3.1. Conciencia de los lectores: Cassany (2014) indica que los escritores competentes a menudo son más conscientes de su audiencia, es decir, que dedican mayor tiempo a pensar en las características de sus lectores y la situación comunicativa

2.2.3.2. Planificar: esta estrategia, de acuerdo con el autor, nos remite a la creación y ejecución de un plan que determina la estructura del texto. Aquí es cuando el escritor diseña esquemas, toma notas y piensa en todos los aspectos que desea abordar antes de escribir.

2.2.3.3. Releer: hace referencia a los momentos en los que el escritor se detiene para hacer una relectura de los fragmentos que ha escrito. De acuerdo con Cassany, esta estrategia permite mantener el sentido global del texto, evaluar la correspondencia con el plan elaborado al inicio y enlazar con lo que vendrá después.

2.2.3.4. Corregir: abarca el proceso de revisión y retoque que el escritor hace a su texto, la corrección procura el desarrollo de ideas iniciales y a definir el contenido final del texto.

Por último, Cassany señala que el uso de estas estrategias no necesariamente se ejecuta de manera lineal, sino que, por el contrario, es recursivo y cíclico, lo que hace que el escritor pueda ir y volver de una estrategia a otra dependiendo sus preferencias y los propósitos que persigue en su texto.

El uso de estas estrategias, nos remite también a unas prácticas que van y vuelven desde lo individual hasta lo colectivo, y que se basan en la idea del otro que también hace las veces de co-escritor, editor y por supuesto de lector de un texto. Luego, fue conveniente revisar el concepto de texto.

2.2.4 ¿Qué es un texto?

Tradicionalmente un texto se asume como una representación escrita, que, a través del sistema de signos de cada lengua, propone sentido sobre un fenómeno específico. Ahora bien,

para Olave y Urrejola (2013), la definición de eso que entendemos como texto ha sufrido un cambio epistemológico durante los últimos años debido al cuestionamiento entorno al paradigma monomodal, es decir, entender el texto únicamente como una manifestación escrita de la actividad comunicativa excluye otros modos de significación empleados por los sujetos. Dado este panorama, veamos qué aportan diferentes autores sobre este tema.

Según Van Dijk (1992) un texto es una construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama un discurso. Para este autor aquellas expresiones a las que puede determinarse una estructura textual podrían considerarse como discursos aceptables de la lengua ya que están bien formados y son susceptibles de ser interpretadas. En sintonía con estas ideas, Lotman (1993) amplía esta definición y agrega que un texto cumple con las funciones de transmitir adecuadamente los significados y lo más importante, elaborar nuevos sentidos.

Apunta Van Dijk (1992) que cuando se produce un texto se realiza un acto social, en la medida en que aquello que comunicamos va a tener repercusiones directas en el contexto en que se produce. Por otro lado, explica el autor, la estructura del texto dentro del contexto de la comunicación no solo se ve influenciado por el conocimiento, las intenciones del individuo o por las funciones del texto en su incidencia sobre actitudes y comportamientos de los otros, sino que también, los grupos se comunican colectivamente, o a través de sus miembros, mediante la producción de textos. Los cuales, reproducirán sus representaciones ideológicas y culturales. Tenemos entonces que un texto podría definirse como una construcción de sentido que esta mediada por los contextos socioculturales e ideológicos de un grupo determinado.

Volviendo a los razonamientos de Olave y Urrejola (2013), el trasegar teórico en torno a la comunicación ha ampliado las posibilidades de estudio de los actos comunicativos y ha supuesto una transición de lo monomodal hacia lo multimodal. En palabras de las autoras “la hegemonía

de lo verbal desaparece para dar paso a la valoración ecuánime de todas las formas de expresión” (Olave y Urrejola, 2013, p. 12) y es así que se empieza a caracterizar el texto multimodal.

2.2.4.1 ¿Qué es un texto multimodal?

Olave y Urrejola (2013) afirman que, citando a Kress y Van Leeuwen (2001), los textos son inevitablemente multimodales en la medida en que los actos comunicativos no se limitan a la codificación – decodificación de un mensaje, en cambio, se originan en la creación de un significado que esta mediado por los recursos disponibles en el contexto

Además, en relación con esta perspectiva en torno al texto, Van Dijk (2000) también nos indica que los textos pueden entenderse como multimodales en tanto simultáneamente representan el mundo, (función ideacional), construyen una realidad a través de distintos modos: palabras, imágenes, etc. (función textual) y establecen relaciones entre miembros de un grupo (función interpersonal). Aludiendo a los postulados de Van Dijk, Olave y Urrejola (2013) indican que, en los textos multimodales, estas funciones se expresan en el plano del contenido, la expresión y la significación, respectivamente. Es así que de cada una afirman lo siguiente:

2.2.4.1.1 *Plano del contenido (función ideacional):*

Conduce a la idea de significado en términos Saussureanos y se conecta con la función ideacional debido a que es mediante el contenido que los sujetos, creadores de sentido, pueden ordenar e interpretar su experiencia en el mundo y entablar relaciones al construir la realidad. (Olave y Urrejola, 2013)

2.2.4.1.2 *Plano de la expresión (función textual)*

Señala el aspecto tangible del signo, esto es el significante y se relaciona con la función representacional del texto, en la medida en que, es a través de la cual el contenido se manifiesta

y, además, permite que la construcción de significado se represente de forma coherente y cohesionada. (Olave y Urrejola, 2013)

2.2.4.1.3. Plano de la significación (*función interpersonal*)

El plano de la significación atiende tanto a las posibilidades de interpretación como a las relaciones sociales que los sujetos llevan a cabo a partir de la asimilación que hacen de los textos, por lo que está relacionada con la función interpersonal del lenguaje. (Olave y Urrejola, 2013)

En síntesis, se puede afirmar que un texto multimodal es una construcción de sentido en el que convergen diferentes recursos de expresión comunicativa y que está mediado por un contexto sociocultural determinado. Lo anterior permitió ampliar el horizonte creativo en torno a la producción textual, acceder a otros recursos que tradicionalmente podrían ser rechazados como textos válidos y considerar recursos alternativos de crear sentido desde lo colectivo como la cartografía social.

2.2.5 ¿Qué es la cartografía social y como entenderla como un texto multimodal?

Fue conveniente, ahondar en el concepto de cartografía social, es así que inicialmente se revisó una definición del territorio para darle paso a la conceptualización de cartografía social propuesta por Habegger y Mancila (2006) y Barragán (2016); luego se trató sobre su introducción en la escuela como lo propone Barragán (2016) y por último, se propuso como un texto multimodal en los términos de términos de Van Dijk, Olave y Urrejola.

2.2.5.1 ¿Qué entendemos por territorio?

Entender el territorio es un aspecto fundamental para entender la cartografía social. En este orden de ideas, Carballeda (2012) propone que el territorio puede entenderse como una

construcción social que se desarrolla a partir de las significaciones y usos que los sujetos construyen cotidianamente, a partir de historias comunes, usos y sentidos.

Así entendido, éste abarca tanto la localización de un grupo humano en un lugar específico, y también remite a la presencia existencial de un conjunto de habitantes del mismo; el territorio se habita y esa acción de presencialidad remite a la configuración de ciertos territorios existenciales, que derivan en conceptualizaciones del orden sociocultural y por tanto aunque pasa por una delimitación espacio-temporal, puede incluso ir más allá de ella, es decir que podemos habitar territorio físicos y establecer relaciones socioculturales en éstos, pero también habitamos territorios existenciales que sobrepasan las limitaciones físicas del espacio.

2.2.5.2 ¿Qué es la cartografía social?

Habegger S, y Mancila I (Habegger & Mancila, 2006), definen la cartografía social como una ciencia emergente en la que se estudian los procedimientos de obtención de datos sobre el trazado del territorio, en la que se exploran los vínculos entre la base de datos estadísticos, la gráfica y la representación diagramática, para, posteriormente, revelar mediante recursos técnicos y artísticos la multiplicidad de voces que lo habitan.

Dicho de otro modo, la cartografía social es la reconstrucción de sentido sobre un territorio específico en el que, a partir de un análisis cualitativo de los datos obtenidos, emergen diferentes discursos e imágenes posibilitando no solamente la apertura de otras vías de comunicación sino también la construcción de conocimiento desde los sujetos. Habegger y Mancila (2006), citando a Holmes (2005), también destacan que es indispensable, entender la cartografía como el arte de congrega a las personas, y de enfrentar a sí mismo, en una realidad en la que se coexiste con los

otros que permite vislumbrar aspectos comunes y de reflexionar acerca de las maneras materiales y simbólicas que posibilitan tal encuentro.

De la mano con los planteamientos anteriores, Giraldo y Báquiro (2014) apuntan que la cartografía social “tiene sus orígenes en la investigación acción participativa y en perspectivas críticas de las ciencias sociales y la educación” (Giraldo y Báquiro, 2014, p.133) Según estos autores, una de las particularidades de la cartografía social reside en el hecho de que esta es una opción metodológica para acercarse a la comprensión de un territorio que un conjunto de individuos posee de él; es así que las tensiones socioculturales de quienes habitan el territorio son las que dan vida al mapa y sobre las que se construyen interpretaciones colectivas, de forma tal que, como colectivo, puedan tomar decisiones de transformación de sus prácticas.

Por otro lado, la aplicación de esta metodología varía de acuerdo con las características de los actores y los objetos de estudio; lo indispensable es que los participantes puedan reaccionar sobre su realidad, expresar sus concepciones y representaciones a partir de mapas. Es conveniente entonces indagar en cómo acercar esta metodología al aula de clase.

2.2.5.3 ¿Cómo llevar la cartografía social a la escuela?

Dentro de este marco, Barragán (2016) propone asumir los fundamentos de la cartografía social para consolidar una aproximación teórica de la cartografía social pedagógica que permita intervenir los procesos de enseñanza-aprendizaje (Barragán 2016). Así, en palabras de Barragán, la Cartografía Social Pedagógica (C.S.P.) es:

Una vía efectiva para transformar la educación. Ésta se puede entender como una estrategia de investigación y acompañamiento en la que, por medio de la acción colectiva, se lleva a los participantes a reflexionar sobre sus prácticas y comprensiones de una problemática común. (Barragán, 2016, p. 256)

Naturalmente, ésta va más allá de la representación gráfica de los territorios donde acontecen las acciones educativas; implica entonces vincular a los participantes en la construcción de sentido en torno al territorio, la posibilidad de transformar sus prácticas; la inclusión de prácticas colaborativas y el fortalecimiento del aprendizaje entre pares. Es importante destacar también que, en la cartografía social se busca un reconocimiento del otro como “un ser capaz de humanidad” y este elemento cobra especial relevancia, ya que las relaciones se dan entre seres humanos, en consecuencia, lo fundamental que se expresa en el mapa es la manera en que los sujetos y los grupos se relacionan con el entorno y entre sí.

Para llevar los procesos cartográficos al aula Barragán propone una suerte de ruta operativa que pueden favorecer los procesos clave de esta metodología, a saber: *selección del tipo de problemática, selección del tipo de mapa, motivación de los participantes, organización de los grupos, elaboración del mapa, explicación del mapa y análisis de los mapas*. De igual manera, fue pertinente mencionar, especialmente para efectos de esta investigación, qué tipos de mapas pueden implementarse en la construcción de las cartografías y que, a su vez, remiten a un territorio específico. Es así que encontramos el mapa **corporal**, pues permite comprender la relación con el cuerpo y acceder a la experiencia desde el cuerpo como primer territorio al conjunto de relatos biográficos; el **ecosistémico poblacional**, en tanto pretende manifestar o hacer emerger las relaciones territoriales con base en los vínculos y rupturas entre la población, más allá de las delimitaciones administrativas y políticas; y el **temático**: ya que posibilita comprender situaciones problemáticas en un territorio en términos de fortalezas y debilidades que se convierten en posibilidades de transformación.

2.2.5.3. ¿Cómo entender la cartografía social como un texto multimodal?

Anteriormente habíamos revisado los planteamientos de Olave y Urrejola (2013) en los que se precisa que los textos son inminentemente multimodales dado que los actos comunicativos no se limitan únicamente al uso del lenguaje escrito, sino que, para construir significados, se implementan los recursos disponibles en el contexto, Del mismo modo la cartografía social se origina en la integración, que un grupo social hace, de mapas, símbolos y textos para llegar a una reconstrucción colectiva de significados sobre un territorio.

Atendiendo también las reflexiones de Van Dijk en torno a este tema podemos entender la cartografía social como un texto multimodal dado que es una construcción que representa el mundo, en este caso el territorio (función ideacional), en la cual se construye sentido a través del texto y el mapa (función textual) y en la que confluyen diferentes participantes que hacen emerger las relaciones sociales (función interpersonal). Adicionalmente, como texto multimodal también pueden analizarse las relaciones existentes entre los distintos modos desde el plano del contenido (signo) de la expresión (significante) y de la significación (interpretación).

En síntesis, se puede afirmar que la cartografía social funciona no solo como una metodología de trabajo para alcanzar un nivel profundo de entendimiento de un fenómeno particular, sino que también se muestra como una forma colectiva y participativa de construir conocimiento y un texto que transmite significados y crea nuevos sentidos:

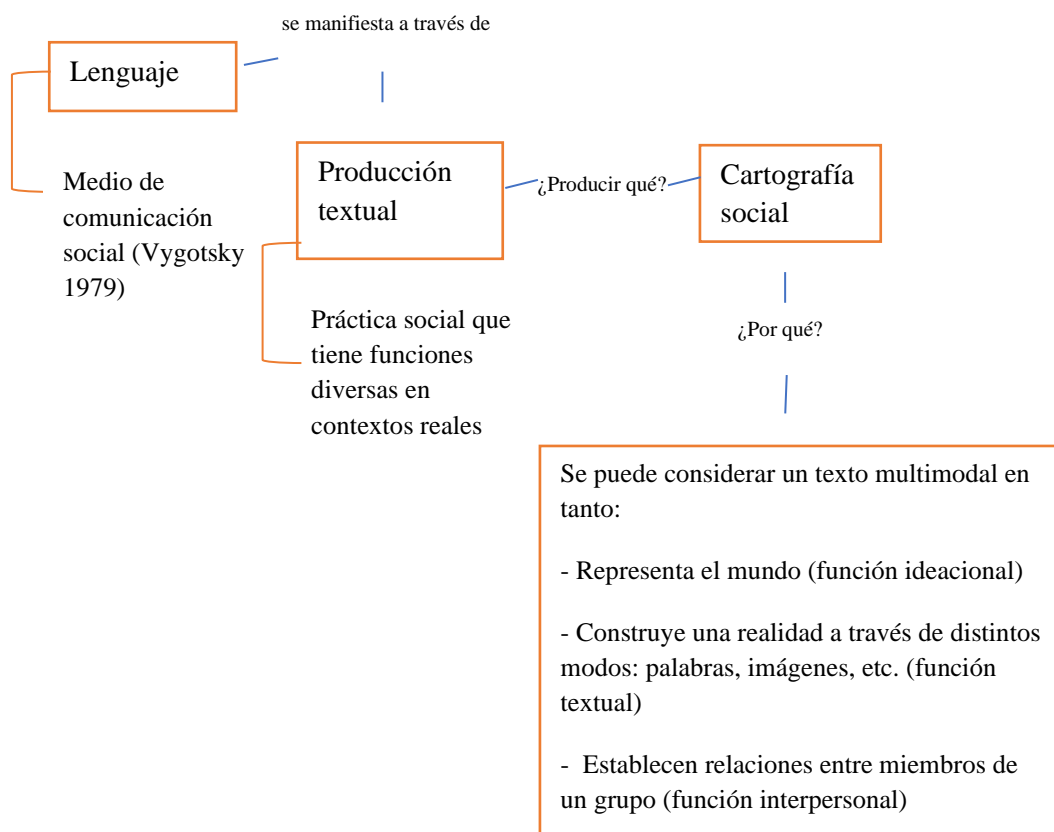


Gráfico 1 Elaboración propia a partir de autores del marco teórico

Teniendo en cuenta lo anterior, fue conveniente, abordar el modelo de aprendizaje que se consideró pertinente con las perspectivas abordadas hasta este punto.

2.2.6 ¿Cómo integrar la cartografía social a una propuesta pedagógica en torno a la producción textual?

A continuación, se presenta el modelo de aprendizaje que rigió el trabajo pedagógico con la población, a saber, el aprendizaje colaborativo.

De acuerdo con, Néstor D Roselli (2011) el término aprendizaje colaborativo ha venido desplazando el termino cooperativo e incluso se usa en algunas ocasiones de manera indistinta,

no obstante, afirma D Roselli que el aprendizaje colaborativo es un proceso primordialmente colectivo en el que todos los participantes intervienen conjuntamente en la realización de una tarea definida. Aunque en el aprendizaje colaborativo contempla la creación de diferentes roles entre los miembros del grupo, esta diferenciación, explica D Roselli citando a Dillenbourg (1999), radica en que para éste se da de manera horizontal, mientras que en el aprendizaje cooperativo es de carácter vertical.

Para D Roselli, el enfoque del aprendizaje colaborativo se enmarca dentro de una epistemología socioconstructivista, en la que el conocimiento se determina como un proceso de negociación o construcción conjunta de significados, que aplica entonces al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, propone un acercamiento al aprendizaje colaborativo real antes que retórico que enseñe a trabajar eficientemente en un ambiente colaborativo, implementando estrategias intencionalmente propuestas que refieran a los ejes involucrados en cualquier proceso de enseñanza aprendizaje, a saber: interacción con los otros, negociación y elaboración de consensos, organización de la actividad, apropiación de información, elaboración conceptual, redacción comunicativa.

D Roselli, termina por proponer diversas estrategias con el objetivo de conseguir una concreción de un modelo didáctico colaborativo coherente y auténtico. Las que se presentan a continuación son las que se consideran más provechosas para la implementación de la cartografía social como un recurso en el desarrollo de la producción textual de las estudiantes:

ESTRATEGIA	OBJETIVO	EJES
Lluvia de ideas	Estimular la expresividad, la comunicación espontánea y la participación.	Elaboración conceptual
Transmisión mediada de opiniones.	Transmitir fidedignamente la escucha.	Negociación y elaboración de consensos - apropiación de información
Alternancia obligatoria de la participación.	Sostener de la equidad en la participación.	Apropiación de información
Elaboración grupal de organizadores conceptuales	Estimular la creatividad y poder de síntesis conceptual.	Interacción con los otros
Reunión de textos individuales para conseguir uno colectivo.	Desarrollar la capacidad de análisis y síntesis en la comparación de textos.	Organización de la actividad - redacción comunicativa

Gráfico 2. Elaboración propia a partir de las estrategias propuestas por D Roselli (2011)

Implementar el aprendizaje colaborativo en torno a la enseñanza de la producción textual posibilita el aterrizaje en el aula de los postulados que han sido abordados a lo largo de este marco teórico. Si pensamos el lenguaje y la producción textual desde una perspectiva sociocultural e incluso si proponemos el uso de la cartografía social, es necesario abordar la enseñanza de la producción textual desde esta postura que entiende el conocimiento como una construcción colectiva de significados, que promueve la interacción, la negociación y la comunicación con los otros. Adicionalmente, los postulados tratados en este marco teórico integraron las bases del proceso de intervención pedagógica, así como la configuración de las categorías de análisis que sirvieron para evaluar los alcances e interpretar la incidencia de la cartografía social en la producción textual de las estudiantes.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico según Hernández (2002) puede concebirse como el plan de acción en el campo que se elabora con el objeto de obtener la información necesaria para la investigación e indica el camino que permita alcanzar los objetivos y responder a las preguntas de investigación planteadas. A continuación, se abordan el paradigma, el enfoque y el tipo de investigación, los instrumentos de recolección de datos, la matriz categorial, las fases en las que se llevó a cabo la investigación.

3.1 Paradigma de investigación

Martínez (2004) afirma que el paradigma de investigación puede definirse como un conjunto de presupuestos, reglas y procedimientos que moldean la búsqueda de conocimiento y definen como se hace la ciencia, de esta manera, un paradigma de investigación hace las veces de un modelo que sigue el investigador en un campo de acción determinado. Así, esta investigación se enmarcó en el paradigma socio crítico, para Arnal (1992) éste se erige sobre la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no exclusivamente experimental o interpretativa, sino que sus aportaciones se derivan de los estudios comunitarios y de la investigación participante. Alvarado y García (2008) afirman que, dentro del ámbito educativo, este paradigma acoge una visión holística y dialéctica de la realidad educativa. Dicho esto, es importante señalar que este proyecto de investigación se inscribió dentro de este paradigma ya que pretendió generar una transformación, tanto en los sujetos involucrados en el proceso de formación, como del contexto educativo a través del diseño de un proyecto de intervención pedagógica.

3.2 Enfoque y tipo de investigación

La investigación tuvo un enfoque cualitativo, pues se propuso estudiar la realidad en su contexto natural, elaborar conceptos y la comprensión de la realidad a través de un proceso inductivo que emergía del análisis de los datos. Para Hernández (2002), desde esta perspectiva, se busca comprender la realidad social de un grupo específico de individuos y explorar sus fenómenos en profundidad. En el campo educativo, supone que los docentes estén en la capacidad de observar problemáticas propias del aula de clase y elaborar una comprensión de la realidad educativa.

En seguida, cabe señalar el tipo de investigación, fue la investigación acción educativa, ésta es una variante de la investigación acción que se ha desarrollado en contextos educativos. Como en otras modalidades de investigación acción, se genera una reflexión sobre el problema que se desea transformar, se recogen los datos que sirvan para explicar dicha problemática y se planean y ejecutan acciones determinadas que buscan solventar los problemas encontrados, lo que va acompañado de una evaluación de los impactos de tales acciones. Este tipo de investigación se enfoca en el trabajo pedagógico y busca generar una deconstrucción de la práctica pedagógica que equilibre la tensión que se genera en el encuentro al que se enfrenta el docente entre la teoría, la pedagógica y la realidad social y cultural del aula (Gómez 2004).

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

De acuerdo con Corbetta (2003), observar, preguntar y leer constituyen las tres acciones fundamentales sobre las que se basan las técnicas e instrumentos de investigación cualitativa. Es así que, durante este proceso se utilizaron cinco técnicas e instrumentos: la observación, la encuesta, los diarios de campo, los talleres y la triangulación con el objeto de acceder a la

información desde diversas fuentes y conseguir así una comprensión profunda de los datos obtenidos.

En relación con la observación, se optó por observación participante que como afirma Corbetta (2003) es la modalidad de observación en la que el investigador se adentra en el contexto social que se quiere estudiar de manera directa, durante un periodo de tiempo relativamente largo estableciendo una relación de interacción con sus miembros con el fin de describir y comprender su realidad. Asimismo, como apunta Hernández (2002) este tipo de observación requiere que el investigador este en constante reflexión acerca de los eventos e interacciones de los sujetos. Así, el proceso de observación con el curso 504 inició en febrero de 2017 y culminó en mayo de 2018.

Como apunta Corbetta (2003) confiarse exclusivamente de la memoria para guardar los datos recogidos arriesga, no solamente, la cantidad de información que se puede obtener, sino también, la naturaleza de la información. En consecuencia, para consignar la información obtenida del proceso de observación se utilizaron los diarios de campo, en tanto permitieron describir los hechos observados y proponer una interpretación de parte del investigador.

Por otro lado, para obtener información directamente de la población se utilizó la encuesta dado que se constituye como una técnica basada en las declaraciones verbales de una población a la que se le hace una formulación de preguntas con el fin de estudiar sus aspectos sociodemográficos, actitudes y comportamientos (Corbetta. 2003)

Adicionalmente, se implementó el taller como instrumento de recolección de datos en relación con el fortalecimiento de la escritura 504; tal como apunta de Celis (1985) el taller responde a una postura constructivista del conocimiento desde la que se concibe el aprendizaje

como un proceso continuo en el que el estudiante se asume a sí mismo como responsable de su proceso de aprendizaje. A su vez, con el taller se busca superar, en la acción, la dicotomía entre la formación teórica y la experiencia práctica, promover que el estudiante sea el creador de su propio proceso de aprendizaje y la inclusión de espacios reales de comunicación, participación y autogestión en las entidades educativas y en la comunidad.

Por último, se acudió a la triangulación que, como afirma Ruíz (2021), consiste en una estrategia de investigación mediante la cual un mismo objeto de estudio pedagógico es abordado desde diferentes perspectivas. Asimismo, se expresa mediante la aplicación de diferentes técnicas para obtener los datos, todo ello con la intención de reforzar el conocimiento y poder verificar la validez de los resultados y por lo tanto es una herramienta que adiciona rigor, amplitud y profundidad a cualquier investigación, ampliando el campo comprensivo del fenómeno estudiado.

3.4 Unidad de análisis y matriz categorial

Para organizar y posteriormente analizar la información obtenida a través de los instrumentos, se elaboró una matriz categorial que permitió establecer la unidad de producción textual, así como sus categorías de análisis e indicadores. En esta unidad de análisis encontramos las categorías de construcción social de significado, estrategias para la construcción de textos y cartografía social. Se analizarán los postulados de Barton y Hamilton, Candlin y Hyland (1999) e Isaza y Castaño (2010) en lo que respecta a la construcción social de significado. En la categoría de estrategias de composición de textos se revisarán los planteamientos de Daniel Cassany (2014), y, por último, en la categoría de cartografía social se abarcarán las aportaciones hechas por Van Dijk (2000), Olave y Urrejola (2013) y Barragán (2016).

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS				
UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADOR	CONCEPTOS Y AUTORES
PRODUCCIÓN TEXTUAL	Construcción social del sentido	Interacción interpersonal.	Considera las ideas de los otros al elaborar textos	Barton y Hamilton (2004)
		Indagación en el saber	Reconoce y aplica sus saberes en la construcción del texto	Candlin y Hyland (1999)
		Análisis de la situación comunicativa	Organiza ideas para producir un texto teniendo en cuenta su contexto	Isaza y Caicedo 2010
	Estrategias de composición de textos	Planeación	Diseña planes para elaborar diferentes tipos de texto	Cassany (2014)
		Relectura	Revisa su texto para corroborar y dirigir el plan de escritura	Cassany (2014)
		Corrección	Propone correcciones y reestructura el texto a partir de ellas.	Cassany (2014)
	Cartografía social	Metodología	Lleva a cabo un esquema estructurado para elaborar la cartografía.	Barragán (2016) Cassany (2014)
		Contenido	Identifica las relaciones existentes en el territorio y describe sus características en la cartografía.	Van Dijk (2000) Olave y Urrejola (2013)
		Expresión	Utiliza la imagen, la escritura y la oralidad de manera dialógica para comunicar sus ideas.	Van Dijk (2000) Olave y Urrejola (2013)
		Significación	Analiza detalladamente las relaciones y conexiones con el territorio.	Van Dijk (2000) Olave y Urrejola (2013)

3.5 Fases de la investigación

Como en otras modalidades de investigación acción, la investigación acción educativa también propone la transformación de prácticas sociales a través de la acción que se organizan en diferentes fases.

Gómez (2004) indica que para el caso de la investigación acción educativa, las siguientes fases permiten resolver las tensiones que se generan en torno a la práctica del maestro. Encontramos entonces cuatro fases propuestas: *la deconstrucción de la práctica*, en esta fase se hace una reflexión sobre la práctica docente y la situación que viven los estudiantes en el aula, en esta fase el maestro debe llegar a una comprensión de la problemática dentro del aula para

proceder a su transformación. La segunda fase es *la reconstrucción de la práctica* en la que el maestro propone una práctica alternativa, ya conocidas las falencias de la práctica anterior es posible proponer una práctica nueva, esta reconstrucción requiere la consulta y búsqueda de referentes y teorías para adaptarlas y de esta manera mediar entre la teoría y la práctica pedagógica. Luego encontramos la fase de *la aplicación de la práctica reconstruida* en la que el maestro pone en marcha su propuesta pedagógica y empieza a materializar la reconstrucción de la práctica, en esta etapa también se empiezan a recoger los datos que permitirán iniciar la última fase que es *la validación de la efectividad de la práctica*, es esta fase el maestro constata la capacidad practica de la propuesta para lograr los propósitos educativos. (Gómez 2004). Es así que las fases se desarrollaron de la siguiente manera:

3.5.1. Deconstrucción de la práctica: durante esta fase realizó un proceso de observación de las practicas que se llevaban a cabo en el curso 504, con miras a de determinar las relaciones emergentes del proceso de enseñanza aprendizaje así como posibles problemas, en esta fase de la investigación se desarrollaron diferentes instrumentos de recolección de datos tales como los diarios de campo, la encuesta y una prueba diagnóstica que permitiera conocer el estado de desarrollo de las competencias de lenguaje de las estudiantes y por ultimo las problemáticas que atañían a la población. Después de analizar los datos obtenidos en esta fase se decidió delimitar la producción textual como el problema a abordar.

3.5.2. Reconstrucción de la práctica: de acuerdo con la delimitación hecha en la fase previa, se hizo una revisión de antecedentes y de referentes teóricos que fundamentaron y fortalecieron la creación de una propuesta de intervención pedagógica que permitiera cumplir con los objetivos planteados. Es así que se diseñó una unidad didáctica para mejorar la

competencia de producción textual de las estudiantes y a su vez se elaboró la matriz categorial que permitió posteriormente, organizar y analizar los resultados.

3.5.3. *Aplicación de la práctica reconstruida:* en esta fase se aplicó la propuesta de intervención pedagógica en el aula y paralelamente se empezó a hacer la recolección de datos que se analizaría en la última fase de la investigación.

3.5.4. *Validación de la efectividad de la práctica:* aquí se dio inicio a la fase organización de los datos obtenidos previamente con el objetivo efectuar el análisis correspondiente, describir el alcance y hacer una evaluación de la propuesta pedagógica. Además, se construyen las conclusiones y recomendaciones.

3.6 Consideraciones éticas

Como parte las consideraciones éticas, se realizó una socialización del proyecto investigativo, inicialmente, con la maestra titular y los padres de familia de las estudiantes en la entrega de boletines realizada el día. Dado que el trabajo se realizaría con menores de edad, también se elaboró un consentimiento informado, ya éste permite garantizar completa confidencialidad en la información, la identidad y los datos con los que trabaja; el cual se entregó a cada acudiente para que fuera firmado. Luego de tener la autorización de los acudientes, se hizo una presentación del proyecto a las estudiantes del curso 504 con el ánimo de que conocieran la generalidad y los objetivos del proyecto. (Ver anexo 6)

CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Con el fin de responder a la pregunta y desarrollar los objetivos de esta investigación, fue indispensable elaborar y ejecutar una propuesta de intervención pedagógica en la que confluyeran los postulados teóricos y la realidad educativa de la población. Es así como se diseñó una unidad didáctica que, según Gómez (2017), es un conjunto de elementos pedagógicos dispuestos organizadamente para desarrollar una clase en un tiempo, espacio y contexto determinados que responden al qué, el por el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza, para integrar la cartografía social como un recurso didáctico.

De acuerdo con Vargas Murillo (2017) los recursos didácticos son los medios materiales que apoyan la actividad docente potenciando el proceso de enseñanza-aprendizaje; los cuales se estructuran de acuerdo con la necesidad del contexto, motivando y despertando el interés de los estudiantes para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. La relevancia de éstos nace en la influencia que los estímulos ejercen en quien aprende al ponerlo en contacto con el objeto de aprendizaje. Este autor sugiere que los recursos didácticos deben considerar las características del grupo al que van dirigido, guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje y facilitar la comunicación entre maestros y estudiantes.

Esta unidad titulada *Cartografiando: descubriendo los caminos de la cartografía social en el aula*, se diseñó desde una perspectiva de aprendizaje colaborativo, pues entiende el conocimiento como una construcción colectiva de significados y promueve la interacción, la negociación y la comunicación con los otros. El objetivo de la unidad consistió en implementar la cartografía social como un recurso didáctico que permitiera mejorar el desarrollo de la

competencia de producción textual de las estudiantes del curso 504 de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño.

4.1 Descripción de la Propuesta de Intervención Pedagógica.

Cartografiando: descubriendo los caminos de la cartografía social en el aula se dividió en tres fases: ConSentidos, Texteando y Cartografiando. A continuación, se presenta la relación con las categorías de análisis que se correspondieron con cada una de las fases de la intervención pedagógica implementada con la población:

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN						
APRENDIZAJE COLABORATIVO	EJE Y ESTRATEGIAS	FASE	CATEGORIA	OBJETIVO DE LA FASE	INDICADORES	ACTIVIDADES
	Elaboración conceptual: tormenta de ideas o rueda de ideas.	ConSentidos	Construcción social de significado	Abordar la interacción interpersonal, la indagación en el saber y el análisis de la situación comunicativa en el proceso de producción textual	Considera las ideas de los otros al elaborar textos	Talleres: - El muro de los deseos - Mi escudo de identidad - Carta a los adultos de Aguasdulces Recursos: - Cartas de los adultos a los niños
					Reconoce y aplica sus saberes en la construcción del texto	
					Organiza ideas para producir un texto teniendo en cuenta su contexto	
Negociación y elaboración de consensos: Transmisión mediada de opiniones.	Texteando	Estrategias de composición de textos	Promover el uso de estrategias de composición de textos	Diseña planes para elaborar diferentes tipos de texto	Talleres: - Laboratorio de textos - Reconstruyendo Recursos: - Mi primer día de colegio	
				Revisa su texto para corroborar y dirigir el plan de escritura		
				Propone correcciones y reestructura el texto a partir de ellas.		
Interacción con los otros: elaboración grupal de organizadores conceptuales	Cartografiando	Cartografía social	Implementar la cartografía social en el aula como un recurso didáctico	Lleva a cabo un plan estructurado para elaborar la cartografía	Talleres: - Mi Cartografía - Mi colegio: mi territorio - Las rutas del conflicto Recursos: - Recorridos por el colegio	
				Identifica las relaciones existentes en el territorio y describe sus características en la cartografía		
				Utiliza la imagen, la escritura y la oralidad de manera dialógica para comunicar sus ideas		
				Analiza detalladamente las relaciones y conexiones con el territorio.		

4.1.1 Fase I: ConSentidos

Esta fase se llevó a cabo en un mes y medio, (agosto y septiembre de 2017). Debido que las estudiantes no tenían una aproximación a procesos de producción textual desde esta perspectiva la fase pretendía hacer una sensibilización en torno a los procesos de producción textual desde una perspectiva sociocultural que privilegiaba los usos del lenguaje en un contexto particular y les permitiría familiarizarse con otras maneras de crear textos que a su vez pusiera en juego sus habilidades para socializar, discutir y escribir juntas, pues este tipo de actividades también se llevaban a cabo a la hora de realizar cartografía social.

El objetivo de la fase fue de abordar la interacción interpersonal, la indagación en el saber y el análisis de la situación comunicativa, de acuerdo con los postulados de Barton y Hamilton (2004), Candlin y Hyland (1999) e Isaza y Caicedo (2010). Teniendo en cuenta este objetivo, se desarrollaron tres talleres: *el muro de los deseos*, *mi escudo de identidad* y *carta a los adultos de Aguasdulces*, los cuales incluían temas en los que las estudiantes debían privilegiar sus conocimientos sobre el colegio, sus experiencias en el mismo y su rol como niñas en la sociedad.

El taller *El muro de los deseos* consistía en una discusión entre grupos acerca cinco enunciados propuestos, a saber, *si en el mundo hubiera más lugares para los niños podríamos, desearía que el mundo fuera, me gustaría que los adultos, deseo que mi familia y quisiera que mis profesores*, después de entablar la discusión en los grupos, las niñas debían completar los enunciados con lo que deseaban en cada uno, para así elaborar un muro de deseos. El desarrollo de este taller giró en torno a la **interacción interpersonal** en el proceso de escritura tal como lo plantean Barton y Hamilton (2004) quienes señalan que los procesos de literacidad son fundamentalmente sociales y se focalizan en la interacción social, en la que los individuos

comparten conocimientos, ideologías e identidades. Por otro lado, en relación con los resultados de aprendizaje, se esperaba que las estudiantes consideraran las ideas de los otros a la hora de elaborar textos.

En el taller *mi escudo de identidad*, las estudiantes llevaron a cabo una lluvia de ideas asociando su colegio (instalaciones, funcionarios, profesores, compañeras de clase) con diferentes tipos de adjetivos, en un segundo momento, las estudiantes, debían dibujar un escudo que integrara cuatro elementos fundamentales: su familia, núcleo escolar, expectativas para el futuro y gustos del presente y por último elaborar un escrito con la historia de su primer día en el colegio. Asimismo, el taller buscaba desarrollar lo que Hyland y Candlin (1999) proponen como indagación en el saber recordemos que estos autores consideran que la escritura explora los diferentes usos y formas de significación y desde su perspectiva, el acto de escritura es una reconstrucción de la realidad que manifiesta un modo particular de comunicación y por tanto la construcción de un texto reproduce la identidad personal y sociocultural. Asimismo, el resultado de aprendizaje esperado fue que las estudiantes reconocieran y aplicaran sus saberes en la construcción del texto.

Finalmente, el taller *carta a los adultos de Aguasdulces*, tenía como tema la desaparición misteriosa de los niños en un municipio recóndito de Colombia, razón por la cual los adultos del municipio dirigían una carta solicitando la ayuda de todos los niños del país para poder traerlos de vuelta a su municipio, aquí las estudiantes tenían que llevar a cabo una discusión acerca de los motivos que pudieron tener los niños del municipio para marcharse y responder la carta a los adultos hablándoles de las posibles causas por las que los niños habían desaparecido así como algunas sugerencias para que éstos regresaran. Este taller pretendió abordar el **análisis de la**

situación comunicativa que para Isaza y Castaño (2010) implica tomar decisiones acerca de aquello que origina la necesidad de escribir un texto, también de una idea clara acerca de la situación comunicativa en la que se encuentra inscrito y los efectos que se desean generar con él. El resultado de aprendizaje derivado de este taller fue que las estudiantes produjeran textos teniendo en cuenta su contexto.

4.1.2 Fase II: TexteAndo

La segunda fase **TexteAndo** abarcó un mes (septiembre y octubre). También se diseñó como una fase de sensibilización respecto del uso de estrategias de composición de textos. Teniendo en cuenta que la elaboración de cartografía social requería la implementación de una metodología que permitiera la participación y la elaboración de diversas tareas, se buscaba acercar a las estudiantes a actividades que les permitieran hacerse familiares con esta clase de procesos. El objetivo de la fase fue precisamente abordar las estrategias de releer, planear y corregir propuestas por Daniel Cassany (2014) quien indica que en el proceso de producción textual es necesario saber utilizar el código escrito en una situación concreta y para esto se puede hacer uso de ciertas estrategias. Es así como se diseñaron dos talleres: el laboratorio de textos y recomponiendo en los que se trabajaron los textos finales de la fase anterior para abordar las estrategias planificar, releer y corregir propuestas por este autor.

En el taller *el laboratorio de textos*, los textos elaborados en la fase ConSentidos: *mi escudo de identidad* (recordemos que en este taller las estudiantes debían escribir la historia de su primer día en el liceo) fueron sometidos a un examen en el que las estudiantes debían releer y re-planificar el texto. En este taller se buscaba abordar dos de las estrategias propuestas por Cassany (2014) en relación con la revisión sobre el sentido global del texto y la evaluación del

plan elaborado al inicio (*releer*) y la creación y ejecución de un plan que determina la estructura del texto (*planificar*). Los resultados de aprendizaje esperados con la implementación de este taller fueron que las estudiantes revisaran su texto para corroborar el sentido del texto y diseñaran planes para elaborar un texto.

En el segundo taller *recomponiendo* proponía la reescritura de los textos en relación con la revisión y la planeación elaboradas en el taller anterior, De este modo las estudiantes reescribieron las cartas enfatizando en la implementación de estrategias de composición de textos. Con este taller se abordó la estrategia *Corregir* descrita por Cassany como aquella que contempla el proceso de revisión y retoque que el escritor hace a su texto, para obtener una versión final. En lo relativo a los resultados de aprendizaje, con la aplicación de este taller se esperaba que las estudiantes propusieran correcciones y reestructuraran un texto a partir de ellas.

4.1.3 Fase III: Cartografiando

Teniendo en cuenta que, durante la primera y segunda fase de la intervención pedagógica, las estudiantes se familiarizarían con el proceso de producción textual en el que se privilegiaron los saberes propios y el uso de estrategias que dirigieran el proceso, esta última fase se enfocó en realizar trabajo cartográfico. **Cartografiando**, se desarrolló a lo largo de cuatro meses (noviembre 2017 a marzo 2018), esta fue la fase más extensa debido a que su objetivo fue implementar la cartografía social como un recurso didáctico para mejorar la producción textual y para ello se tuvieron en cuenta las ideas de Barragán (2016), Van Dijk (2000) y Olave y Urrejola (2013). Considerando este objetivo, se diseñaron tres talleres *mi cartografía, mi colegio: mi territorio y las rutas del conflicto* a partir de tres tipos de mapa: **corporal, ecosistémico-poblacional y temático**, a su vez cada uno de estos mapas buscaba abarcar diferentes territorios

en las cartografías elaboradas, el cuerpo como primer territorio de socialización de las estudiantes, luego el colegio como el espacio común entre ellas y, por último, el conflicto, entendido como un territorio existencial que las estudiantes habitaban.

Asimismo, las cartografías fueron consideradas como textos multimodales que implicaban un proceso de elaboración minucioso y cada uno de los talleres se desarrolló sobre los siguientes cuatro ejes *metodología, contenido, expresión y significación*.

El eje de **metodología** se correspondía con las recomendaciones que hace Barragán (2016) en torno a la ruta que puede tomarse en aras de llevar a cabo el trabajo cartográfico. En seguida, el **contenido** abordaba el plano del contenido que Olave y Urrejola (2013) analizan como la materialización de la función ideacional antes abordada por Van Dijk (2000) y que remite en este caso al significado del texto. Luego, la **expresión** como el componente a través del cual el contenido encuentra su manifestación. Por último, se trabajó la **significación** en tanto atiende tanto a las posibilidades de interpretación como a las relaciones sociales que los sujetos llevan a cabo a partir de la asimilación que del texto.

El primer taller *Mi cartografía* se construyó a partir del **mapa corporal**. En la sesión inicial las estudiantes dibujaron el mapa de su cuerpo en tamaño real con la ayuda de una pareja. Luego de esta actividad, las estudiantes, de manera individual, debían iniciar un proceso de reflexión en torno a tres partes de su cuerpo: cabeza, manos y pies y relacionarlos con experiencias o ideas significativas para sí mismas. Culminado la reflexión se debía elaborar un texto a propósito de cada parte del cuerpo que hablara acerca de esa experiencia o idea. Dado que una de las características del trabajo cartográfico es la exposición del mapa, la segunda parte del taller consistió en la socialización de cada una de las cartografías por parte de sus autoras.

El segundo taller *Mi colegio: mi territorio*. Se elaboró a partir del **mapa ecosistémico poblacional**. Inicialmente, se realizó un recorrido por las instalaciones del colegio como parte del reconocimiento del espacio. En seguida, se organizaron diferentes grupos y en cada uno de ellos, las estudiantes debían elaborar un mapa de su colegio, incluyendo los diferentes espacios que lo integraban (canchas, edificios, capilla, etc.) y diseñar una serie de convenciones que señalaran qué tipos de relaciones se presentaban en cada lugar del colegio. Es esta etapa del taller se buscaba hacer emerger las relaciones del grupo con su territorio,

El último taller, *las rutas del conflicto*, tomó como base las reflexiones elaboradas en la cartografía anterior para proponer un **mapa temático** que giraba en torno al conflicto. La selección de este tema obedeció a los hallazgos hechos durante la caracterización de la población que, en su momento, evidenciaron las confrontaciones en el aula y la dificultad para generar un ambiente adecuado para el diálogo. De este modo, antes de iniciar el taller, se llevó a cabo una lluvia de ideas colectiva con el propósito de llegar a una definición acerca del concepto y desde esa delimitación los grupos, definidos ya en el taller anterior, debían ubicar los puntos en los que consideraban ocurrían conflictos entre compañeras de manera frecuente. Una vez ubicados estos puntos en el mapa, las estudiantes debían construir una ruta del conflicto que incluyera actores, tipos de conflicto y las maneras en que éstos se presentaban. En seguida, se culminó el taller con una socialización colectiva que permitió trazar las rutas para salir de ellos.

CAPÍTULO V. ORGANIZACIÓN Y ANALISIS DE LOS DATOS

Propender por organizar y analizar los datos es fundamental en toda investigación desde un enfoque cualitativo es este proceso el que permite llegar a la interpretación holística de un fenómeno determinado. Dentro de la investigación acción educativa esta fase de la investigación se corresponde la validación de la acción pedagógica a través de la cual el maestro puede hacer la constatación de la capacidad practica de su propuesta. Según Gómez (2004) es durante esta fase que el maestro indaga el quehacer de los estudiantes ante los nuevos planteamientos didácticos y formativos y busca indicadores que le permitan develar la efectividad de los cambios introducidos en su práctica. Así las cosas, este capítulo presenta la organización y el análisis de los datos obtenidos con la implementación de *Cartografiando: descubriendo los caminos de la cartografía social en el aula*, la propuesta de intervención pedagógica que se realizó con el curso 504 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño.

5.1. Organización de los datos

Dado que la propuesta de intervención pedagógica estaba integrada por tres fases, se recolectaron los datos también en tres momentos, en este caso, al final de cada una de ellas. Por un lado, esto permitió establecer la incidencia al final de cada fase y por otro, ofrecer una perspectiva más organizada de los datos. Los instrumentos de recolección de fueron dos: los talleres y los diarios de campo; los primeros hacían referencia a los resultados de las actividades propuestas en cada fase y los segundos, como se ha mencionado anteriormente, al resultado del proceso de observación llevado a cabo en el aula en relación con la aplicación de la intervención pedagógica.

Así, la primera toma de datos se llevó a cabo en la segunda semana de septiembre de 2017 y se enfocó en los ejercicios de escritura propuestos durante la fase Consentidos. Enseguida, se realizó la segunda toma hacia la cuarta semana de octubre de 2017 y se centró en los resultados de un ejercicio de reescritura que las estudiantes hicieron del texto *mi primer día en el colegio* en la fase ConSentidos. La última recolección se hizo en la segunda semana de marzo de 2018, comprendió las cartografías elaboradas en la fase CartografiAndo y los diarios de campo. En virtud de esta organización, fue construida una matriz de análisis que permitió integrar la matriz categorial para señalar el análisis hecho de los textos elaborados y los alcances de la implementación de la cartografía social en el aula.

Matriz de análisis de textos y diarios de campo				
Categoría / Fase	Taller	Subcategoría	Indicador	Indicadores para el análisis de los textos y cartografías
Construcción social del sentido/ ConSentidos	I	Interacción interpersonal	Considera las ideas de los otros al elaborar textos	En el texto se contiene elementos incluidos en la lluvia de ideas
	II	Indagación en el saber	Reconoce y aplica sus saberes en la construcción del texto	El texto plantea su punto de vista con respecto al tema y los enunciados propuestos.
	III	Análisis de la situación comunicativa	Organiza ideas para producir un texto teniendo en cuenta su contexto	El texto se dirige explícitamente al interlocutor definido. El texto responde a la situación comunicativa planteada
Estrategias de composición de textos/	I	Planeación	Diseña planes para elaborar diferentes tipos de texto	El estudiante elabora una estructura que le permita dirigir la escritura
	II	Relectura	Revisa su texto para corroborar y dirigir el plan de escritura	El estudiante realiza diferentes versiones de un mismo texto
	III	Corrección	Propone correcciones y reestructura el texto a partir de ellas.	El texto final refleja cambios respecto de la versión inicial

5.2. Análisis de datos

Posterior a la organización, se inició el análisis de los datos. Cabe destacar que se privilegió el análisis de los textos y cartografías elaboradas por las estudiantes ya que eran los que mejor representan la incidencia de la intervención pedagógica en torno a la producción textual. Asimismo, el análisis se llevó a cabo, a través de las fases *Consentidos*, *TexteAndo* y *CartografiAndo*.

5.2.1 Análisis de la fase I: ConSentidos

La primera fase de la intervención, *Consentidos*, se desarrolló entorno a la categoría de **construcción social de significado**. Asimismo, en esta fase se encontraban las subcategorías **interacción interpersonal, indagación en el saber y análisis de la situación comunicativa**.

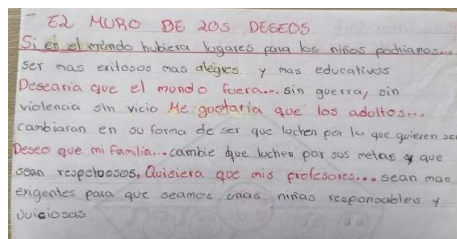
5.2.1.1 Taller I: El muro de los deseos

Los textos obtenidos del taller *el muro de los deseos*, en el cual estudiantes realizaron una lluvia de ideas en grupo y posteriormente completaron los enunciados presentados, se analizaron a través de la subcategoría **interacción interpersonal**.

Subcategoría	Indicador	Indicadores para el análisis de los textos y cartografías
Interacción interpersonal	Considera las ideas de los otros al elaborar textos	En el texto se contiene elementos incluidos en la lluvia de ideas

“Los conceptos propuestos por el curso fueron: diversión, juego, paz, tiempo en familia, igualdad, naturaleza, limpieza, felicidad, familia, unión, dulzura, amistad, creatividad.

Ver anexo 7, diario de campo, agosto 22 de 2017



Respecto de los resultados obtenidos del análisis, se evidenció que en los textos elaborados por las estudiantes se incluyeron aspectos presentes en la lluvia de ideas. Los conceptos que mayoritariamente se abordaron fueron juego, diversión, creatividad, felicidad, unión, tiempo, naturaleza, etc. A su vez, en los muros encontramos afirmaciones como: “*si en el mundo hubiera más lugares para los niños podríamos... divertirnos más, ser más creativos, abrir nuestra mente*”; “*desearía que el mundo fuera sin guerra, sin violencia, sin vicio*” y “*me gustaría que los adultos... no tuvieran peleas, trabajaran en grupo trabajando la democracia*” entre otras

A propósito de la **interacción interpersonal** Barton y Hamilton (2004) afirman que en los procesos de producción textual los individuos comparten conocimientos, ideologías e identidades a través de la interacción. De igual manera podemos afirmar que el resultado del taller fue satisfactorio en tanto las estudiantes se permitieron participar en un espacio de discusión colectivo para abordar un tema, en el que sus posturas e ideas fueron lo primordial y, de este modo, se logró desarrollar su capacidad para considerar las ideas de los otros al elaborar textos.

Asimismo, el desarrollo de esta capacidad fue esencial para poder llevar a cabo el trabajo cartográfico posterior, pues, requería reunir a las participantes alrededor de su territorio con el fin de construir sentido sobre éste.

5.2.1.2 Taller II: mi escudo de identidad

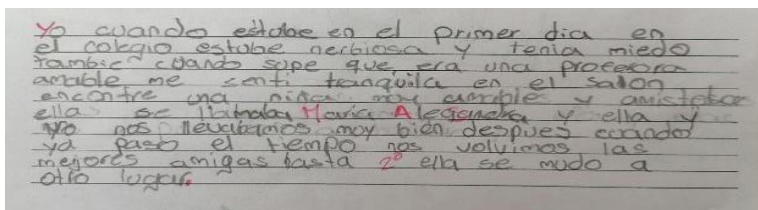
Los datos obtenidos del taller *Mi escudo de identidad*, en el cual las estudiantes elaboraron asociaciones entre su colegio y diferentes adjetivos, diseñaron un escudo que definiera cuatro

aspectos de su vida y escribieron un relato acerca de su primer día de clase, se examinaron a partir de la subcategoría *indagación en el saber*.

Subcategoría	Indicador	Indicadores para el análisis de los textos y cartografías
Indagación en el saber	Reconoce y aplica sus saberes en la construcción del texto	El texto plantea su punto de vista con respecto al tema y los enunciados propuestos.



El análisis de este taller permitió establecer que las estudiantes hicieron uso de sus conocimientos y experiencias al llevar a cabo cada una de las tareas. Así, tenemos que, para la asociación de adjetivos, las estudiantes optaron por aquellos que reflejaban sus percepciones. Entre los más utilizados encontramos: grande, limpio, femenino, respetuoso, solidario, tranquilo, etc. y se destaca que estos éstos se relacionan con aspectos positivos, por lo que se puede sugerir la experiencia de bienestar dentro la institución. En lo referente al diseño del escudo, encontramos que se respondió a lo solicitado en tanto sus composiciones reflejan su configuración familiar y escolar, así como sus metas profesionales (ser militar, cirujana, ingeniera, etc.) y vocacionales (ayudar a los necesitados, a los animales, etc.). Es importante aclarar que, con la aplicación de esta actividad, se privilegió el invitar a las estudiantes a construir desde sus saberes y a darle importancia a sus experiencias y expectativas.



Inminentemente, dada la naturaleza del tema (ingreso al colegio), en los relatos elaborados al finalizar el taller se constató la inclusión del punto de vista de las estudiantes y se remitió a la rememoración de una experiencia significativa. En los textos particularmente se destacaron dos experiencias comunes: *la tensión ante la transición*: las estudiantes incluyeron en sus textos enunciados como: ***“el primer día de clase fue muy chebre pero me asuste un tris casi lloro porque me dio miedo”***; ***“desde el primer momento que llegue a el colegio sentí que siempre me iba a ir muy bien”***, entre otros; y el *acercamiento a los otros*: ***“...también conocí muchas compañeras en mi salón, hice amigas, me porte bien, aprendí muchas cosas, me divertí”***; ***“...encontré una niña muy amable y amistosa ella se llamaba María Alejandra y ella y yo nos llevábamos muy bien”***.

En virtud de estos hallazgos es preciso volver a Hyland y Candlin (1999) puesto que estos autores señalan que cada acto de escritura es una construcción de la realidad que refleja la identidad personal y sociocultural de los sujetos. De la misma manera, las estudiantes del curso 504 reconocieron y aplicaron sus saberes en actividades que a su vez manifiestan rasgos de su identidad (sueños, deseos profesionales, pasatiempos, etc)

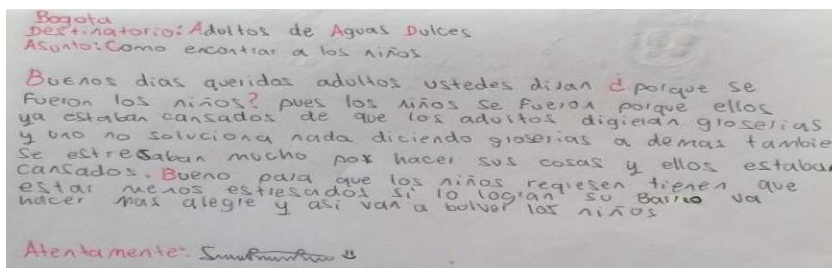
A su vez, el reconocimiento de sus saberes entorno a experiencias propias, conocimiento sobre el colegio y su rol de niñas en la sociedad al elaborar textos abonó el terreno para la implementación de la cartografía social, pues, recordemos, que, si bien es una actividad

colectiva, cada participante genera sus aportes respecto de sus experiencias sobre el territorio lo que enriquece y fortalece el proceso del grupo.

5.2.1.3 Taller III: carta a los adultos de Aguasdulces

Los textos elaborados en el taller *carta a los adultos de Aguasdulces*, en el que las estudiantes debían dirigir una carta los adultos de un pueblo en el que los niños habían desaparecido de manera misteriosa fueron analizados a la luz de la subcategoría **análisis de la situación comunicativa**.

Subcategoría	Indicador	Indicadores para el análisis de los textos y cartografías
Análisis de la situación comunicativa	Organiza ideas para producir un texto teniendo en cuenta su contexto	El texto se dirige explícitamente al interlocutor definido. El texto responde a la situación comunicativa planteada



Las cartas realizadas por las estudiantes indicaron que éstas fueron dirigidas a un interlocutor definido (los adultos) En relación con las características solicitadas, se indicó *exponer los posibles motivos que provocaron la huida*. Así se manifestaron tanto posibilidades como afirmaciones y en los motivos recurrentes de la huida se hallaron *la falta de cariño o atención, conflicto o maltrato y ausencia de espacios adecuados*, además en sus cartas las niñas señalaron y juzgaron el papel que jugó el grupo de adultos en la desaparición, es así que se encontraron fragmentos como: ***“Buenos días queridos adultos yo creo que los niños se fueron porque ustedes no los trataban bien y no les daban mucho cariño y bienestar (...) yo siendo***

una niña no me gustaría que me trataran así” y “Bueno queridos adultos ustedes diran ¿Por qué se fueron los niños? Pues los niños se fueron porque ellos ya estaban cansados de que los adultos digeran groserías y uno no soluciona nada diciendo groserías”.

Lo expuesto anteriormente, nos remite a lo que Isaza y Castaño (2010) afirman sobre el análisis de la situación comunicativa como aquella que contiene el contexto que origina la necesidad de escribir un texto y los efectos que se desean generar con él. Es así como se puede afirmar que, al tener en cuenta el contexto comunicativo, las estudiantes lograron responder a la intriga de los adultos y proponer soluciones al problema.

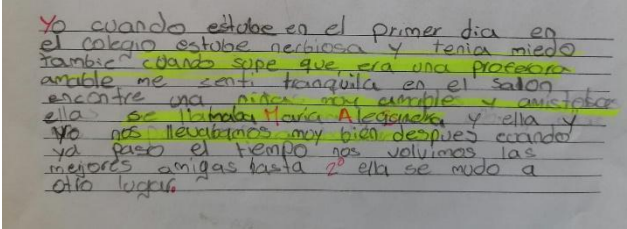
Vale la pena ahora recordar que desde una perspectiva sociocultural se propone que los procesos de producción textual son esencialmente colectivos y están determinados por los contextos sociales, culturales y políticos en los que los sujetos hacen una construcción desde sus saberes y experiencias y entran en un proceso de negociación con sus pares; es decir que, producir textos implica construir significados socialmente. Desde esta postura, se puede afirmar dar lugar a la interacción interpersonal, la indagación en el saber y el análisis de la situación comunicativa posibilitó establecer base para abordar la construcción de cartografía social en el aula en la medida en que estos procesos fundamentan el quehacer del lenguaje en este tipo de procesos.

5.2.2 Análisis de la fase II: TexteAndo

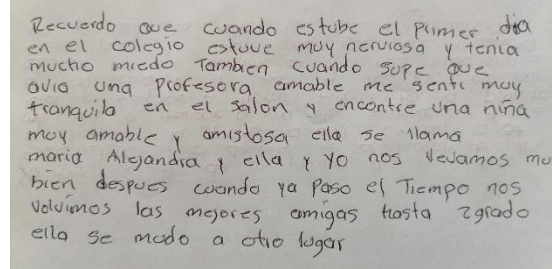
La fase **TexteAndo** se relacionó con la categoría de **estrategias de composición de textos** que, además, contiene las subcategorías **planificar, releer y corregir**. Los textos realizados por las estudiantes en los talleres *el laboratorio de textos y recomponiendo*, fueron analizados desde estas subcategorías de manera conjunta dada la relación que existe entre éstas.

5.2.2.1 Taller I y II: el laboratorio de textos y recomponiendo

Subcategorías	Indicador	Indicadores para el análisis de los textos y cartografías
Planeación, Relectura y Corrección	Diseña planes para elaborar diferentes tipos de texto - Revisa su texto para corroborar y dirigir el plan de escritura Propone correcciones y reestructura el texto a partir de ellas.	El estudiante elabora una estructura que le permita dirigir la escritura. - El texto final refleja cambios respecto de la versión inicial.



Versión inicial



Versión final

En el laboratorio de textos las estudiantes llevaron a cabo la relectura de carta a los adultos de Aguasdulces, elaborado en la fase anterior, para encontrar detalles relevantes del texto y así proponer un plan para su corrección; señalaron fragmentos que deseaban conservar de manera que pudiesen reorganizarlos, de esta manera consiguieron elaborar una estructura que direccionó la corrección; luego de su ejecución los textos reflejaron cambios respecto de su versión original. Entre los que se evidenció que las estudiantes optaron por seguir una estructura de inicio, nudo y desenlace y por consiguiente los textos fueron corregidos respecto de esta estructura. Los resultados indicaron que, pese a que los textos mantienen algunas falencias en términos de cohesión, su reestructuración permitió que fueran más coherentes que su versión inicial.

Cassany (2014) afirma que además del conocimiento del código es necesario implementar estrategias que dirijan el proceso de producción textual y que dichas estrategias posibilitan por un lado obtener mejores resultados de escritura, y por otro; construir escritores metódicos y

conscientes de sus procesos. Así pues, las estudiantes estuvieron en la capacidad *revisar el texto para corroborar su sentido global, diseñar plan, proponer correcciones y reestructurar el texto a partir de ellas*. Esto permitió familiarizar a las estudiantes con la aplicación de planes y estrategias para construir textos, precisamente porque la elaboración de cartografía requirió seguir un proceso consiente y metódico de elaboración.

5.2.3 Análisis de la fase III: Cartografiando

Cartografiando abarcó la categoría de **cartografía social**, la cual estaba integrada por las subcategorías: *metodología, contenido, expresión y significación*. Dado que cada cartografía elaborada tenía diferentes características se elaboró la siguiente matriz de análisis considerando estas particularidades.

Matriz de análisis de textos y diarios de campo				
Categoría/ Fase	Taller	Subcategoría	Indicador	Indicador para el análisis de la cartografía
Cartografía social / Cartografiando	I, II, III	Metodología	Lleva a cabo un plan estructurado para elaborar la cartografía	La cartografía sugiere un proceso metódico de elaboración
	I	Contenido	Identifica las relaciones existentes en el territorio y describe sus características en la cartografía	La cartografía expresa ideas y recuerdos significativos con el cuerpo
	II			La cartografía refleja las relaciones sociales con base en los vínculos entre la población y el territorio.
	III			La cartografía analiza los conflictos en el colegio
	I	Expresión	Utiliza la imagen, la escritura y la oralidad de manera dialógica para comunicar sus ideas	La imagen y la escritura se relacionan dialógicamente para comunicar sus ideas acerca del cuerpo.
	II			La imagen y la oralidad se relacionan dialógicamente para señalar las relaciones sociales en el territorio.
	III			La imagen y la escritura se relacionan dialógicamente para analizar el conflicto en el colegio
	I, II, III	Significación	Analiza detalladamente las relaciones y conexiones con el territorio.	La cartografía se manifiesta como el resultado del análisis realizado en torno al territorio, sus conexiones y relaciones

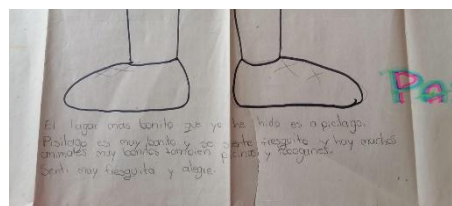
5.2.3.1 Taller I: mi cartografía

Este taller se constituyó como el primer acercamiento de las estudiantes con la cartografía social. Considerando que el cuerpo es el primer territorio que el sujeto habita, su reconocimiento implica también acceder a las representaciones y experiencias en éste. Para el caso del taller *mi cartografía*, se analizaron las producciones realizadas por las estudiantes y el diario de campo respectivo.

Subcategorías	Indicador	Indicadores para el análisis de los textos y cartografías
Metodología	Lleva a cabo un plan estructurado para elaborar la cartografía	La cartografía sugiere un proceso metódico de elaboración

En relación con la subcategoría **metodología**, la construcción del mapa corporal, la ubicación de las partes del cuerpo propuestas en el mapa y la elaboración de los relatos. (Ver anexo 8) sugieren que las estudiantes siguieron una ruta para completar cada actividad y por tanto *llevaron a cabo un esquema estructurado para elaborar la cartografía*. A propósito, Barragán (2016) afirma que trazar los pasos a seguir durante el trabajo cartográfico posibilita obtener mejores resultados en tanto cada acción se va encadenando con los propósitos del mapa.

Subcategorías	Indicador	Indicadores para el análisis de los textos y cartografías
Contenido	Identifica las relaciones existentes en el territorio y describe sus características en la cartografía	La cartografía expresa ideas y recuerdos significativos con el cuerpo

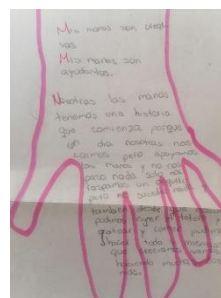


Mi cartografía por Danna Campuzano

En relación con la subcategoría **contenido**, tenemos que las cartografías elaboradas por las estudiantes expresaban algunos de sus rasgos físicos y elementos que remitían a su pertenencia al colegio como el uso de uniformes. A su vez, a través de los textos las estudiantes plasmaron sus experiencias significativas atravesadas por la actuación que tres partes del cuerpo (manos, pies y cabeza) tenían en relación con su pasado (anécdotas relacionadas con lugares que habían visitado), presente (rutinas, actividades, y quehaceres) y futuro (cumplir sus sueños, desarrollarse profesionalmente, ayudar a sus familias).

De acuerdo a los planteamientos de Olave y Urrejola (2013) y Van Dijk (2000) el contenido se relaciona con la función ideacional en tanto es la manera en la que, los creadores de sentido, expresan su relación con el mundo mediada por la experiencia, de la misma forma, se pudo establecer que, a partir de la reflexión sobre la realidad (el cuerpo) las estudiantes manifestaron rasgos sobre su identidad y el relato de sus experiencias significativas a través del texto multimodal, esto es, la cartografía social.

Subcategorías	Indicador	Indicadores para el análisis de los textos y cartografías
Expresión	Utiliza la imagen, la escritura y la oralidad de manera dialógica para comunicar sus ideas	La imagen y la escritura se relacionan dialógicamente para comunicar sus ideas acerca del cuerpo.



Mi cartografía por Nicole Manjarrés

En lo referente a la subcategoría **expresión** se encontró que las estudiantes, por un lado, se valieron de descripciones y narraciones en los relatos sobre el cuerpo, y, por otro lado, propusieron un acercamiento a la imagen que siguió la delimitación del cuerpo en el espacio y destacó los rasgos como incluir rostros, expresiones faciales, vestimenta, entre otros detalles para acercar cada mapa corporal con su referente.

Atendiendo a lo que plantean Olave y Urrejola (2013) sobre la expresión, como la manera en la que el significado de un texto emerge de forma visible, se pudo establecer que el uso de imágenes, descripciones y narraciones, así como su la relación dialógica se configuraron como el medio en el que las estudiantes comunicaron sus percepciones acerca del cuerpo. Además, se destaca la preocupación por lo estético en tanto los mapas corporales guardan una relación icónica con la apariencia de las niñas, ya que, asimilan rasgos físicos, cabello, tamaño, etc.

Subcategorías	Indicador	Indicadores para el análisis de los textos y cartografías
Significación	Analiza detalladamente las relaciones y conexiones con el territorio.	La cartografía se manifiesta como el resultado del análisis realizado en torno al territorio, sus conexiones y relaciones

Por último, la subcategoría de **significación** concibe las posibilidades de interpretación que el texto genera cuando se asimila en un contexto dado, las cartografías elaboradas por las estudiantes manifiestan las experiencias en el tiempo desde el cuerpo, es decir, para el caso de los pies las estudiantes relacionaron sus relatos con el pasado, escribieron anécdotas acerca de

los lugares más bonitos que habían recorrido y viajes hechos con sus familias. Las manos, si bien se retratan en torno al pasado, cobran especial valor por lo que permiten hacer en el presente, por último las relaciones que se expresan con la cabeza, remiten al pensamiento, a las expectativas y sueños hacia el futuro, lo que implica que las creaciones de las estudiantes se manifiestan como el resultado del análisis realizado en torno tema específico, en este caso, su cuerpo.

Considerando lo anterior es pertinente destacar el potencial que tiene el reconociendo del cuerpo, la historia de vida y la identidad en la configuración de tipologías más complejas en el campo de la producción textual.

Cabe destacar, como lo propone Barragán (2016) que lo fundamental que se expresa en la cartografía es la manera en que los sujetos se relacionan con su entorno como lo vemos en el caso de las estudiantes, quienes han expresado la imagen que han construido de sí mismas.

5.2.3.2 Taller II: mi colegio: mi territorio

Después de abordar el cuerpo como primer territorio, con este taller las estudiantes construyeron cartografía social entorno al colegio, pues era el espacio en el que interactuaban. Los datos se obtuvieron de las cartografías y los diarios de campo.

Subcategorías	Indicador	Indicadores para el análisis de los textos y cartografías
Metodología	Lleva a cabo un plan estructurado para elaborar la cartografía	La cartografía sugiere un proceso metódico de elaboración

En cuanto a la subcategoría **metodología**, se halló que los recorridos a la institución llevados a cabo por la estudiantes como una etapa de reconocimiento sobre el espacio, el diseño del mapa, la asignación de diferentes tareas en la diagramación y estructuración, y el análisis que cada grupo llevó a cabo para establecer las convenciones en el mapa se constituyeron como la

estructura que muestra la puesta en marcha de una planeación para conseguir el mapa ecosistémico poblacional y de esta manera llevar a cabo la cartografía sobre el colegio. Para Barragán (2016), la metodología no solamente señala de la ruta de trabajo sino también en garantiza la inclusión de los participantes como quienes tienen el saber fundamental y la experiencia sobre el espacio; es así como, las estudiantes *llevaron a cabo un esquema estructurado para elaborar la cartografía*.

Subcategorías	Indicador	Indicadores para el análisis de los textos y cartografías
Contenido	Identifica las relaciones existentes en el territorio y describe sus características en la cartografía	La cartografía refleja las relaciones sociales con base en los vínculos entre la población y el territorio.



“El colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño es muy grande y hermoso y se divide en dos partes, la parte de abajo es bachillerato donde las niñas de grado sexto a once, ellas tienen la mitad de todo el colegio, la parte de arriba es la parte de primaria donde las niñas de grado preescolar a quinto disfrutaban de casi todas las canchas, para nosotras en el colegio hay lugares donde aprendemos mucho, como el teatro y los salones, también nos divertimos en las canchas y la tarima, pero también pasa que hay lugares donde las niñas no son felices porque hay peleas entre ellas, cuando vamos a la parte de bachillerato o a veces cuando estamos en la cafetería. También hay lugares que son muy tranquilos como la capilla”

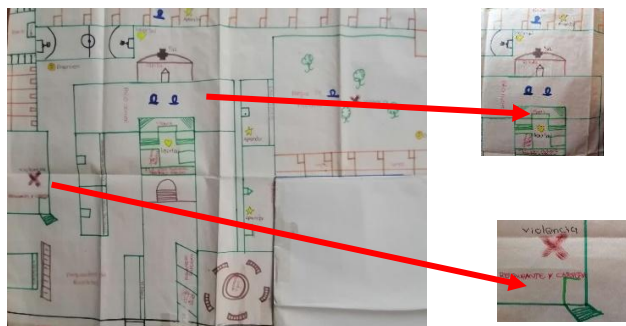
Ver anexo 9, febrero 12 de 2018

Relativo a la subcategoría **contenido** se halló que las estudiantes describieron su colegio respecto de los espacios físicos que lo componen como un espacio grande y acogedor en el que las niñas establecen relaciones mediadas por el aprendizaje, la diversión, la fraternidad y el conflicto.

Siguiendo las ideas de Olave y Urrejola (2013) entorno a la relación existente entre la función ideacional y el plano del contenido en los textos multimodales, se encontró que las alumnas organizaron e interpretaron sus experiencias en el territorio y establecieron relaciones de

sentido en torno al aspecto físico (características físicas, disposición espacial) así como a las relaciones sociales que se manifiestan dentro del mismo (aprendizaje, fraternidad, conflicto, etc.). De este modo, se pudo establecer las estudiantes identificaron las relaciones existentes en su colegio y las expresaron en la cartografía.

Subcategorías	Indicador	Indicadores para el análisis de los textos y cartografías
Expresión	Utiliza la imagen, la escritura y la oralidad de manera dialógica para comunicar sus ideas	La imagen y la oralidad se relacionan dialógicamente para señalar las relaciones sociales en el territorio.



En nuestro gran colegio encontrarás unas grandes instalaciones como la Iglesia, lugares para el deporte, zonas de descanso y la biblioteca para aprender cada día más. En el colegio hay muchos lugares donde podemos aprender, está el teatro, el laboratorio y los salones. En las zonas para el descanso hay agresividad y violencia entre las niñas, pero también hay ayuda, amistad, colaboración y respeto de las niñas que estudiamos en el colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Ver anexo 9, febrero 12 de 2018

Para la subcategoría **expresión** se encontró que las estudiantes elaboraron mapas descriptivos que incluyeron cada uno de los espacios que constituyen la institución, guardando la proporción de tamaño y ubicación espacial, además se construyeron convenciones que permitieron señalar los puntos en los que cada tipo de relación se manifestaba y, en relación con la construcción verbal, se acudió al uso de descripciones orales.

Es preciso anotar que, Olave y Urrejola revelan que el plano de la expresión abarca la manera en la que contenido se expresa. En este caso, las estudiantes utilizaron recursos visuales y el discurso oral para manifestar las características y relaciones existentes en el territorio de

manera que se estableció una relación de diálogo entre ambos modos de expresión (visual y oral) para conseguir el sentido global del texto.

Subcategorías	Indicador	Indicadores para el análisis de los textos y cartografías
Significación	Analiza detalladamente las relaciones y conexiones con el territorio.	La cartografía se manifiesta como el resultado del análisis realizado en torno al territorio, sus conexiones y relaciones

Para concluir el análisis de este taller, se abordó la subcategoría de **significación**, según Olave y Urrejola (2013), el plano de la significación apela a la interpretación y los efectos que el texto provoca en su audiencia; las cartografías construidas a partir de este taller constituyeron el imaginario que las estudiantes tienen sobre su colegio, no exclusivamente en torno al espacio que les ofrece, sino también, a las relaciones que se establecen en el mismo. Cabe señalar que la percepción que las alumnas tienen sobre la institución fue positiva, a pesar, incluso, de haber identificado el conflicto o desacuerdo entre sus pares. Contemplando estos hallazgos es importante señalar que como uno de los frutos del trabajo cartográfico adelantado en este taller fue la complejidad de las acciones llevadas a cabo para construir la cartografía y la oportunidad ofrecida a las estudiantes para pensar sobre su entorno y construir, a través del texto multimodal, su visión de este.

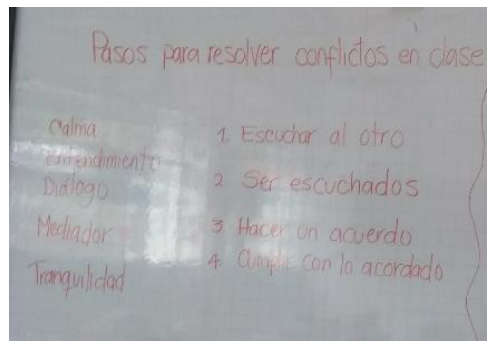
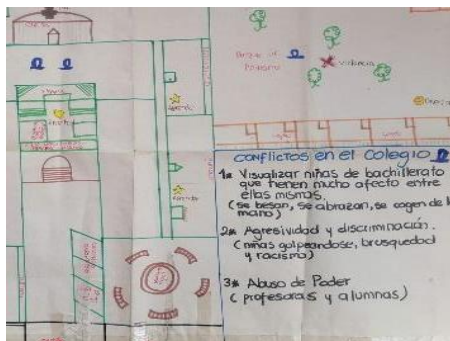
5.2.3.3 Taller III: las rutas del conflicto

Este taller introdujo la cartografía temática en el aula, teniendo en cuenta que en los talleres anteriores se habían abordado las cartografías corporal e institucional, sobre la base de esta construcción fue posible indagar en las problemáticas del territorio. El análisis elaborado se realizó con base en las producciones que las estudiantes realizaron a propósito del conflicto en la escuela.

Subcategorías	Indicador	Indicadores para el análisis de los textos y cartografías
Metodología	Lleva a cabo un plan estructurado para elaborar la cartografía	La cartografía sugiere un proceso metódico de elaboración

En cuanto a la subcategoría **metodología**, se destacó que, al igual que en los talleres anteriores, el trabajo cartográfico requirió del seguimiento de una serie de pasos para alcanzar los objetivos de trazados. De esta manera, las estudiantes volvieron al mapa elaborado con anterioridad y se detuvieron en las relaciones conflictivas identificadas previamente; entablaron una discusión en el grupo acerca de los actores involucrados, posibles motivaciones y clasificación de los conflictos. Al respecto de este tipo de acciones, Barragán (2016) afirma que el seguimiento de una metodología en la elaboración de cartografía social pedagógica propicia el desarrollo adecuado de los temas, siendo así que, al final de la intervención, las estudiantes desarrollaron la habilidad estructurar un plan para elaborar sus cartografías.

Subcategorías	Indicador	Indicadores para el análisis de los textos y cartografías
Contenido	Identifica las relaciones existentes en el territorio y describe sus características en la cartografía	La cartografía analiza los conflictos en el colegio.

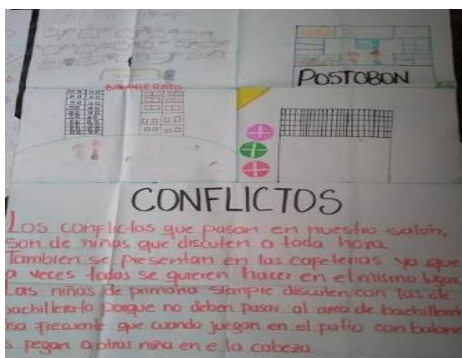


Relativo a la subcategoría **contenido** se halló que, a partir de la lluvia de ideas colectiva las estudiantes caracterizaron el conflicto como la confrontación entre dos o más personas a través

de algún tipo de violencia, con la elaboración de la cartografía las estudiantes abordaron los actores involucrados, que principalmente se identificaron como estudiantes, de primaria y bachillerato e incluso vincularon a los maestros. Entre los tipos de violencia se caracterizaron el abuso de poder, racismo y maltrato físico y verbal, finalmente en lo que respecta a las rutas que llevan a solucionarlo se destacaron el espacio para escuchar y ser escuchados y la elaboración e implementación de acuerdos.

Volviendo a los postulados de Olave y Urrejola (2013) respecto del plano del contenido en los textos multimodales se identificó que las estudiantes, a través de su experiencia en la institución, analizaron la naturaleza de los conflictos, propusieron una clasificación y, una vía de solución, es decir que interpretaron sus experiencias en el territorio y para producir sentido entorno a las mismas. Entre los conflictos identificados y tipificados por las estudiantes se encontraron, abuso de poder, conflictos territoriales (con las estudiantes de bachillerato), confrontaciones físicas y discriminación entre otros.

Subcategorías	Indicador	Indicadores para el análisis de los textos y cartografías
Expresión	Utiliza la imagen, la escritura y la oralidad de manera dialógica para comunicar sus ideas	La imagen y la escritura se relacionan dialógicamente para analizar el conflicto en el colegio



Para la subcategoría **expresión** se encontró que las estudiantes elaboraron convenciones mediante diferentes caracteres (cruces, apuntadores, estrellas) para señalar los lugares álgidos o de confrontaciones con otros. Tales fueron ubicadas en los mapas elaborados con anterioridad, y construyeron imágenes que les permitieron ilustrar las clasificaciones elaboradas de los actores y las ejemplificaciones de cada conflicto.

Es importante mencionar que en la expresión de textos multimodales no solamente se considera en el uso de múltiples modos para comunicar el sentido del contenido, sino también, la manera en la que éstos se complementan para configurar el sentido global del texto, y se relacionan de manera complementaria. De la misma manera en que cada uno de los recursos implementados por las estudiantes se constituyó como uno de los varios elementos que integraron y le dieron sentido a la cartografía.

Subcategorías	Indicador	Indicadores para el análisis de los textos y cartografías
Significación	Analiza detalladamente las relaciones y conexiones con el territorio.	La cartografía se manifiesta como el resultado del análisis realizado en torno al territorio, sus conexiones y relaciones

Finalmente, se analizó la subcategoría de **significación**, en relación con las posibilidades de interpretación que Olave y Urrejola (2013) afirman se relacionan con el plano de la significación, las cartografías de las estudiantes reflejan por un lado la comprensión, aunque incipiente, de discursos en torno a la violencia y el conflicto como el abuso de poder, el racismo, la segregación entre otros y de la misma manera proponen acuerdos posibles. Si bien es cierto que el análisis de estos temas puede ser tarea de otras áreas, no está por demás afirmar que sumado al desarrollo que se logró en torno a habilidades de producción textual a partir de este taller, las estudiantes, tomando las palabras del MEN (1995) también están produciendo el mundo.

La implementación de esta última fase de la intervención pedagógica propició la reflexión en torno a conceptos elaborados previamente respecto del proceso de producción textual y recogían los planteamientos de Barton y Hamilton (2004) en los que se precisa que la literacidad es una actividad social focalizada en la interacción interpersonal. Del mismo modo las cartografías elaboradas por las estudiantes del curso 504 demostraron cómo, a través del lenguaje, se logró una construcción colectiva de sentido en torno al territorio y que, además respondía a los postulados de Candlin y Hyland (1999) en tanto señalan que cada acto de escritura es una construcción de la realidad que describe y reproduce un modo particular de comunicación y de mantener las relaciones sociales.

Asimismo, se evidenció que el concepto de metodología abordado por Barragán (2016) para dar luces acerca de la ruta de elaboración de cartografía social en el aula se correspondía, en esencia, con la reflexión hecha por autores como Isaza y Caicedo (2010) en torno a las estrategias que los escritores llevan a cabo para dirigir y alcanzar los objetivos comunicativos del texto.

Por, último, considerando los postulados Olave y Urrejola (2013) que invitan a reconocer, a propósito de la transformación de las formas de comunicación contemporáneas, los textos como una construcción de sentido elaborada en un contexto específico que está mediado por el uso de diversos modos de expresión (visual, oral, escrita, etc.). Consecuentemente, el trabajo realizado por el curso 504, durante la intervención pedagógica, reflejó el proceso de creación de un texto multimodal (cartografía social) en el que, a través de la relación dialógica entre imagen, oralidad y escritura, las estudiantes lograron construir sentido, desde su experiencia, acerca del territorio escolar.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

La incidencia de la cartografía social como recurso didáctico para potenciar los procesos de producción textual de las estudiantes del grado 504 de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño fue significativa. En tanto posibilitó la construcción de textos multimodales, a partir del reconocimiento de los saberes propios y del otro, la reflexión sobre la realidad, y la planeación de estrategias para la construcción de textos.

La investigación desarrolló y aplicó la cartografía social como un recurso didáctico que demostró tener una influencia positiva en la población en tanto estimuló la creatividad y motivación de las estudiantes y permitió desarrollar habilidades de producción textual desde una perspectiva sociocultural, que privilegió los usos del lenguaje.

La cartografía social permitió abordar temas relacionados con la historia de vida y experiencias significativas en el territorio y se constituyó como un recurso que incentivó los saberes sociales y culturales de las estudiantes.

La elaboración de cartografía social, por parte de las estudiantes, afianzó el ambiente de clase y las relaciones entre pares, en tanto posibilitó el espacio para socializar, discutir y construir sentidos vinculados con sus vivencias en la institución, invitando al empoderamiento en su territorio y el reconocimiento de su rol como sujetos de acción sobre el mismo.

Desde esta perspectiva, la relevancia pedagógica de la cartografía social en los procesos de producción textual fue significativa, pues, estableció una relación interdisciplinar alrededor de la enseñanza del lenguaje e implementó prácticas colectivas de producción textual pertinentes a las problemáticas socioafectivas que se presentaban en el aula.

CAPÍTULO VII. RECOMENDACIONES

En futuras investigaciones que puedan implementar este recurso didáctico se recomienda explorar otras modalidades de mapas que pueden proponer a los estudiantes nuevos retos en términos de sus procesos de producción textual y de su capacidad para interactuar con los otros.

Este recurso didáctico puede implementarse con poblaciones que están haciendo una transición hacia la escritura pues les permite construir sentido mediante el uso de recursos visuales, orales y escritos que fortalecen sus capacidades en la adquisición de prácticas de escritura.

La cartografía social requiere adaptar su metodología y objetivos al contexto de la población, así como a las características de sus participantes, se trata de acercar al participante a un escenario en el que se sienta libre de actuar y garantizar así la riqueza de los temas tratados.

REFERENCIAS

□

Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.

Álvarez Angulo, T., & Ramírez Bravo, R. (Junio de 2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 29-60.

Arnal, J., Del Rincón, D., & Antonio, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*.

Barragán Giraldo, D. F. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, 270, 247-285.

Carballeda, A. J. M. (2012). Cartografías e Intervención en lo social. Cartografía social. Investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación, 27-37.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cassany, D., & Comas, P. (2014). *Describir el escribir*. Paidós Argentina.

de Celis, H. Gloria: (1985) Talleres pedagógicos. *Alternativas en formación docente*. Santiago de Chile, Chile. Dolmen Ediciones

Freire, M. L. L., Yumisaca, W. G. R., & Arévalo, L. E. C. (2020). El rol de la prueba de diagnóstico en el logro de objetivos de aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(5), 312-332.

Giraldo, D. F. B., & Báquiro, J. C. A. (2014). La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario educativo*, 28(64), 127-141.

Gómez, B. R. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, (7), 45-56.

Guzmán Tinajero, K., & Rojas-Drummond, S. M. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria: un modelo social de aprender juntos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 217-245.

Habegger, S., & Mancila, I. (2006). Habegger, S., & Mancila, I. (2006). El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. *Habegger, S., & Mancila, I. (2006). El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas Revista Araciega*.

Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2002). *Metodología de la investigación* (Vol. 3, pp. 310-386). México: McGraw-Hill Interamericana.

Hyland K. (1999). *Disciplinary discourses: Writer stance in research articles*. *Writing: Texts, processes and practices*. Hyland, K. (1999). Disciplinary discourses: Writer stance in research articles. *Writing: Texts, processes and practices*, 99121.

Isaza Mejía, Beatriz Helena. "Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo." *Educación Básica* (2010).

Lotman, I. (1993). La semiótica de la cultura y el concepto de texto. Escritos. *Revista del Centro de Estudios del Lenguaje*, 15-20.

MEN. Estándares Básicos de competencias en lenguaje. MEN 2006.

Olave Poblete, A., & Urrejola Márquez, M. P. (2013). Caracterización del texto multimodal.

Roselli, N. D. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(2), 173-191.

Ruiz, A. E. T. (2021). El transitar en la investigación cualitativa: un acercamiento a la triangulación. *Revista Científica*, 6(20), 275-295.

Vygotsky, L. (1979). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona, España: Paidós.

Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Universidad del Pacífico.

ANEXOS

Anexo # 1 (Ficha institucional)

INSTITUCIÓN: IED Liceo Femenino Mercedes Nariño

Nombre de maestro de formación: Laura Naftaly Londoño Cardona

Línea de investigación español como lengua propia

Filosofía institucional	
Misión	<p>Propiciar la formación integral de la mujer Liceísta promoviendo los valores de respeto, honestidad, identidad, solidaridad y autonomía, que generen la construcción de su proyecto de vida, orientado a la transformación de los contextos donde interactúan, garantizando el disfrute de una vida plena y feliz. en la autonomía, creatividad, responsabilidad y análisis crítico de la realidad.</p> <p>Permitir plena participación con calidad y calidez en todas las esferas de la vida, mediante procesos de cooperación en la enseñanza-aprendizaje con base en las competencias educativas orientadas a desarrollar su proyecto de vida para participar activa y eficazmente en todos los ámbitos de la sociedad.</p>
Visión	<p>En el año 2021, el Liceo Femenino Mercedes Nariño será reconocido A nivel nacional por la Calidad de su servicio, la excelencia de sus egresadas en el dominio de los saberes necesarios para la sociedad del conocimiento, el manejo de lenguas extranjeras inglés y francés, ciencias de la salud y de las TIC; como constructoras de una sociedad</p> <p>Respetuosa de sí y del otro.</p>
P.E.I	<p>El proyecto Educativo Institucional P.E.I de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño promueve la formación de la mujer, reflexiva y autónoma, transformadora de la sociedad con perspectivas científicas y tecnológicas</p>
Principios institucionales	<p>Honestidad: el comportamiento es resultado de la coherencia entre el pensar, sentir y decir.</p> <p>Libertad: aprender a tomar decisiones que generen crecimiento personal e involucren el bienestar de los de mi entorno.</p> <p>Responsabilidad: el cumplimiento de los deberes representa el cumplimiento de objetivos y la garantía de los derechos.</p> <p>Respeto por la vida, el ser y su medio ambiente: concebir la vida como el máximo don desarrolla un alto sentido de valoración y amor por ella.</p>

	Solidaridad: entender que todos somos de naturaleza idéntica nos posibilita un sentido de servicio permanente.
Perfil del estudiante	<p>La estudiante del Liceo Femenino Mercedes Nariño se distingue por:</p> <p>Poseer pensamiento autónomo, crítico y analítico, capaz de promover soluciones, Tomar decisiones y asumir las responsabilidades que de éstas se desprenden.</p> <p>Ser dinámica frente al saber con actitud creativa, crítica, analítica, lógica y con interés por la investigación.</p> <p>Capaz de utilizar la ciencia y la tecnología en beneficio propio y del ámbito social.</p> <p>Una persona que vivencia y promueva valores para su proyecto de vida, y ejerciendo liderazgo solidario y positivo en la sociedad, en la familia y en su vida laboral.</p> <p>Estar comprometida con la transformación social, asumiendo posturas relacionadas con su cotidianidad, el contexto y los saberes a través de la comunicación asertiva.</p> <p>Integra, humana e idónea en las diferentes áreas del saber encaminadas hacia el perfeccionamiento y excelencia.</p> <p>Tener una actitud conciliadora frente a situaciones problemáticas.</p> <p>Exponente de expresiones artísticas, culturales y deportivas de la institución.</p> <p>Promover los valores institucionales para la construcción de su proyecto de vida, ejerciendo</p>
Fuente documental de esta sección	Agenda escolar 2016. 2017. Página web oficial de la institución
Docente titular	
Nombre	Luz Emilce Aguilera
Cursos a cargo	504
Teléfono	3057455898

Anexo #2 (Matriz de observación)

UNIDAD DE OBSERVACIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	INSTRUMENTO
ESTUDIANTES GRADO 504	PROCESO DE APRENDIZAJE	Recursos para aprendizaje	Los estudiantes conocen y emplean de manera adecuada los recursos que tienen para aprender las temáticas planteadas.	Encuesta y diarios de campo.
		Manejo del tiempo	Los estudiantes emplean de manera eficiente el tiempo que se da al desarrollo de una actividad	
		Disposición para trabajo grupal o individual	Es evidente el trabajo en grupo como estrategia del aprendizaje colaborativo y/o el trabajo individual	
		Motivación	Los estudiantes encuentran interesantes los temas y metodologías por lo cual sus niveles de escucha y atención se evidencian en la motivación por aprender	
		Recepción	Las explicaciones o indicaciones dadas a los estudiantes son claras de manera que el mensaje es recibido y de la misma manera desarrollado.	
		Participación	La participación (activa) de los estudiantes se refleja (se evidencia) en los resultados obtenidos, ya sea para afirmar o corregir posibles errores en el proceso de aprendizaje	Diarios de campo
	RELACIONES SOCIOAFECTIVAS	Relaciones entre los miembros del grupo	Las maneras de relacionar de los estudiantes, permite crear vínculos y ambientes socio-afectivos adecuados	Diarios de campo
		Cooperación	Durante el desarrollo de actividades (metodológicas o no) y/o durante los recesos entre estas, la cooperación es un factor evidente	
		Comunicación	Los estudiantes se comunican eficientemente entre ellos.	

Anexo # 3 (Encuesta)



Encuesta de caracterización

Liceo Femenino Mercedes Nariño

Curso 404 J.M.

Nombre del estudiante: _____ Edad: _____

Estrato: _____ Localidad: _____

1. ¿Con quién vives? ¿Quién te trae al colegio?

2. ¿Cómo vienes al colegio? Caminando, en bicicleta, en bus.

3. En tu casa ¿Quién te ayuda a hacer tareas?

4. ¿Te gusta leer? ¿Qué lees?

5. ¿Te gusta escribir? ¿Sobre qué escribes?

6. ¿Tus padres, familiares y/o profesores te motivan a escribir? ¿Cómo lo hacen?

7. ¿Con cuáles de los siguientes recursos cuentas en casa? Selecciona los que tengas

- a. Biblioteca o libros en casa
- b. Computador
- c. Internet
- d. Útiles escolares adecuados
- e. Televisor

8. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?

9. ¿Cuánto tiempo dedicas a hacer tareas?

- 1 a 2 horas.
- 2 a 4 horas.

- 4 o más.

10. ¿Cuánto tiempo dedicas a ver televisión?

- 1 a 2 horas.
- 2 a 4 horas.
- 4 a 6 horas.

11. ¿Cuánto tiempo pasas en internet?

- a. 1 a 2 horas.
- b. 2 a 3 horas.
- c. 4 o más.

¿Qué haces en el tiempo que navegas en internet? (redes sociales, investigaciones, chatear) especifica tu respuesta:

12. Te gusta:

- a. ¿Hacer actividades con tus compañeros?
- b. ¿Hacer actividades solo?

¿Por qué?

Anexo # 4 (Prueba diagnóstica)

Has un escrito en el que cuentes que está sucediendo en las imágenes



LEE ATENTAMENTE EL TEXTO. DESPUÉS CONTESTARÁS A UNAS PREGUNTAS.

Una herradura en el camino

Una campesina y su hijo volvían de segar unos campos. Era un día de mucho calor. De pronto, la mujer vio en el suelo una herradura y le dijo al niño:

- Pedro, coge esa herradura y guárdala.

A Pedro no le apetecía agacharse y contestó:

- Madre, ese pedazo de hierro no vale nada. Dejémoslo.

Y siguió andando.

La madre se agachó sin decir ni media palabra, recogió la herradura y se la guardó en el bolsillo.

Al cabo de un rato, los os caminantes se cruzaron en el camino con un herrero. Se detuvieron a hablar con él y la campesina le contó que había encontrado una herradura. El hombre propuso comprarla, la pagó y se alejó.

Poco después, la campesina y su hijo se encontraron con una vendedora de frutas. La mujer llevaba un gran cesto de cerezas que pensaba vender en el pueblo más próximo. La campesina sacó el dinero que le habían dado por la herradura y le compró una bolsa de cerezas.

La madre y el hijo siguieron caminando. El calor apretaba y en el camino no había ni una fuente ni un manantial donde poder calmar la sed. La campesina iba delante, saboreando las cerezas y refrescándose con su jugo. Pedro iba detrás muy serio.

Cada vez tenía más sed, pero no se atrevía a pedir cerezas. Sabía que su madre las había comprado con el dinero de la herradura que él no quiso recoger.

“¡Pobre de mí!”, pensaba. “Me quedaré sin cerezas”

Mientras comía, la madre iba dejando caer disimuladamente algunas cerezas, de una en una. Y Pedro, de una en una, las recogía.

Pasado un rato, la madre se volvió y dijo:

- ¿Qué haces, Pedro?

Y Pedro, con la cabeza baja, respondió:

- Voy recogiendo las cerezas que se te van cayendo. ¡Tengo mucha sed!

- ¿Lo ves? No has querido agacharte una vez a recoger la herradura y ahora tienes que agacharte muchas veces para recoger cerezas.

- Llevas razón. Perdóname.

Y los dos siguieron el camino, tan contentos, saboreando las cerezas mano a mano.

CONTESTA AHORA A UNAS PREGUNTAS SOBRE EL TEXTO LEÍDO.

1.- En tus palabras ¿De qué trata el texto?

2.- ¿Por qué es importante la herradura que encontraron en el camino de vuelta?

- Porque era muy bonita
- Porque les permitió obtener dinero.
- Para usarla una vez llegaran a casa

3.- ¿Sabes para qué sirve una herradura?

- Para abrir puertas.
- Para nada
- Para proteger los cascos de los caballos.

4.- Por el camino encuentran a un herrero y le cambian la herradura por:

- Un caballo.
- Un sombrero.
- Dinero.

5.- Más tarde se encuentran con una vendedora de frutas. ¿Qué lleva la vendedora en su cesta?

- Melones y sandías
- Peras y manzanas
- Cerezas.

6.- ¿Con qué compró la campesina una bolsa de cerezas a la vendedora de frutas?

- Con un puñado de trigo
- Con dinero
- Con la herradura

7.- Dice el cuento que en el camino hacía mucho calor. ¿Qué nos pasa cuando hace mucho calor?

8.- ¿Con qué calma su sed la campesina?

- Con las cerezas y su jugo
- Con agua.
- Con nada.

9.- Pedro no se atrevía a pedir cerezas a su madre pues antes no le había obedecido.

Sin embargo, la madre dejaba caer de vez en cuando algunas cerezas. ¿Por qué las dejaba caer?

- Las tiraba porque no le gustaban.
- Para que las recogiera su hijo y pudiera calmar la sed.
- Se le caían sin querer.

11.- ¿Qué comprendió Pedro al final de la historia?

Anexo # 5 (Rúbrica de evaluación diagnóstica)

Competencia	Descriptor	Criterios
Comprensión e interpretación textual	Comprender diversos tipos de texto, utilizando estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.	<p>Lee y reconoce diferentes tipos de texto.</p> <p>Infiere el sentido global de los textos</p> <p>Utiliza estrategias para facilitar la comprensión textual.</p>
Comunicación oral	Conocer y analizar los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de los interlocutores y hacer más eficaces los procesos comunicativos.	<p>Caracteriza los roles desempeñados por los sujetos que participan del proceso comunicativo</p> <p>Reconoce al otro como interlocutor válido y respeta los turnos conversacionales.</p> <p>Conversa, narra y opina de manera clara y precisa teniendo en cuenta la situación comunicativa</p>
Producción textual	Producir textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que sigan un procedimiento estratégico para su elaboración.	<p>Organiza ideas para producir un texto teniendo en cuenta su contexto</p> <p>Diseña planes para elaborar diferentes tipos de texto</p> <p>Propone correcciones y reestructura el texto a partir de ellas.</p>

Anexo # 6 (Formato de 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	Cartografiarte: La cartografía social en el desarrollo de la producción textual.		
Descripción breve y clara de la investigación	El proyecto tiene como finalidad mejorar la producción textual de las niñas del curso 404 a través de la implementación de la Cartografía social como recurso didáctico		
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) : Laura Naftaly Londoño Cardona		
	N° de Identificación:	Teléfono:	
	Correo electrónico:		
	Dirección:		

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.

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: _____

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:

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

Anexo # 7 (Diario de campo *el muro de los deseos*)

Diario de campo: Fase I ConSentidos

Fecha: 22 de agosto de 2017

Propósito de la sesión: Desarrollo del concepto interacción interpersonal

Estudiante Practicante: Laura Londoño Cardona

Taller	Actividad	Logro	Resultados estudiantes
El muro de los deseos	<p>Discusión grupal acerca de las características de un mundo en el que los niños fueran escuchados.</p> <p>Elaboración individual de un muro a partir de enunciados dados</p>	<p>Considera las ideas de los otros al elaborar textos</p>	<p>Se hace la presentación del taller a las estudiantes y se proporciona la instrucción para completarlo.</p> <p>Para llevar a cabo la actividad inicial el salón se dividió en 6 grupos para llevar a cabo una lluvia de ideas en la que se solicitó que relacionaran conceptos con un mundo en el que los niños fuera escuchados. Cada grupo tuvo alrededor de 10 minutos para hacer la discusión y se elaboró una lluvia de ideas en el tablero.</p> <p>Los conceptos propuestos por el curso fueron: <u>diversión, juego, paz, tiempo en familia, igualdad, naturaleza, limpieza, felicidad, familia, unión, dulzura, amistad, creatividad.</u></p> <p>Después de finalizar la lluvia de ideas, se presenta la segunda sesión del taller que cada niña expresó sus deseos en cada uno de los escenarios propuestos en los enunciados.</p> <p>Al finalizar la actividad las estudiantes compartieron sus creaciones, entre los temas comunes observados de la socialización se encuentran el deseo de pasar más tiempo en familia, de ser escuchados por sus padres, de tener más espacios para la diversión y el juego, de vivir en un mundo con más naturaleza, animales y menos basura; vivir en un mundo donde no haya violencia entre otros.</p> <p>Al final de la sesión se hizo una reflexión acerca de los puntos comunes que habían tenido en la elaboración del taller. Las estudiantes fueron participativas y activas durante la sesión.</p>

Anexo # 8 (Diario de campo (Mi Cartografía))

Diario de campo: Fase III CartografiArte

Fecha: noviembre 06 de 2017

Propósito de la sesión: Desarrollo de la cartografía corporal

Estudiante Practicante: Laura Londoño Cardona

Taller: Mi Cartografía

Taller/Actividad	Logro	Resultados estudiantes
Elaboración de cartografía corporal	Expresa las relaciones sociales con base en los vínculos entre la población y el territorio.	<p>Se hace la presentación del taller a las estudiantes y se proporciona el material necesario (papel y marcadores). Se establecen las reglas de comportamiento debido a que la actividad se realizaría fuera del salón por los requerimientos del espacio.</p> <p>La actividad inicia designando las parejas de trabajo para que se apoyen en la elaboración del croquis del mapa corporal. Después de finalizar los croquis, las niñas volvieron al trabajo de su cartografía, agregaron detalles estilísticos, entre los comportamientos más notables de la sesión encontramos inclusión de imágenes que remitan a la institución, las niñas de han dibujado con el uniforme, asimismo, se dibujan felices.</p> <p>La actividad inicial tomó más tiempo del esperado, solo al final de la sesión las estudiantes iniciaron con la escritura.</p>

Anexo # 9 (Diario de campo (Mi colegio: mi territorio))

Diario de campo: Fase III CartografiArte

Fecha: febrero 12 de 2018

Propósito de la sesión: Desarrollo de la cartografía corporal

Estudiante Practicante: Laura Londoño Cardona

Taller: Mi cartografía

Actividad	Logro	Resultados estudiantes
Elaboración de cartografía corporal	Expresa las relaciones significativas con el cuerpo.	<p>Al ser la primera sesión de este año, se hizo un resumen tratando los temas que previamente se trabajaron y se introdujo el taller elaborado para la sesión.</p> <p>Para llevar a cabo la actividad inicial el salón se dividió en 6 grupos. Se le proporcionaron materiales de trabajo a cada uno (papel, marcadores, etc.)</p> <p>La actividad inició con el recorrido por las instalaciones como una actividad de reconocimiento del espacio. Al finalizar los grupos se ubicaron hacia la tarima.</p> <p>Cada grupo inició la elaboración designando los roles en la elaboración del mapa.</p> <p>Al terminar la diagramación, cada grupo inició la discusión acerca de las relaciones que se manifestaban en el colegio e inició el diseño de las convenciones, posteriormente se llevó a cabo la ubicación de los puntos. Al finalizar la elaboración de la cartografía inició la socialización, se hizo una grabación de audio para registrar la exposición de cada grupo. En esta sesión pasaron a exponer su trabajo los grupos 1 y 2 despectivamente, a continuación, se registra el contenido de cada participación.</p> <p>Grupo 1:</p> <p>El colegio se divide en dos partes, la parte de abajo es bachillerato donde las niñas de grado</p>

		<p>sexto a once, ellas tienen la mitad de todo el colegio, la parte de arriba es la parte de primaria donde las niñas de grado preescolar a quinto disfrutan de casi todas las canchas, para nosotras en el colegio hay lugares donde aprendemos mucho, como el teatro y los salones, también nos divertimos en las canchas y la tarima, pero también pasa que hay lugares donde las niñas no son felices porque hay peleas entre ellas, cuando vamos a la parte de bachillerato o a veces cuando estamos en la cafetería. También hay lugares que son muy tranquilos como la capilla</p> <p>Grupo 2: En nuestro gran colegio encontrarás unas grandes instalaciones como la Iglesia, lugares para el deporte, zonas de descanso y la biblioteca para aprender cada día más. En el colegio hay muchos lugares donde podemos aprender, está el teatro, el laboratorio y los salones. En las zonas para el descanso hay agresividad y violencia entre las niñas, pero también hay ayuda, amistad, colaboración y respeto de las niñas que estudiamos en el colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño.</p>
--	--	--