

“Reconoce mi Institución”

Fortalecimiento del proceso de escritura en el componente sintáctico, mediante la producción de textos discontinuos elaborados por los estudiantes de los grados 2° y 3° de la I.E. Maestro Fernando Botero; dando a conocer la identidad institucional, 2017 – 2018.

Autores¹:

Mónica María Monsalve Restrepo.
Lina María Tamayo Calle.
Glady Yohana Zuluaga Pulgarín.

Tutores:

Iivar Josué Carantón Sánchez.
Jair Hernando Álvarez Torres.

Asesor:

Juan Camilo Vásquez Atehortúa.



**Universidad
de Medellín**
Ciencia y Libertad

I.E Maestro Fernando Botero
Ministerio de Educación Nacional
Becas para la excelencia docente
Universidad de Medellín
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Educación
2018

¹ Docentes de la I.E. Maestro Fernando Botero. Becarios de Programa Becas de Excelencia del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.. monicamonsalve@hotmail.com, nelimata@yahoo.com, glady97@msn.com

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Medellín, (Antioquia), 2018

Agradecimientos

Expresamos nuestro agradecimiento al programa Becas para la Excelencia Docente del Ministerio de Educación Nacional, por esta oportunidad para cualificar nuestro desempeño docente y permitir el fortalecimiento institucional con proyectos de investigación como este, los cuales impactan no solo la práctica pedagógica de los docentes investigadores, sino también el proyecto de mejoramiento de las instituciones educativas.

A la Institución Educativa Maestro Fernando Botero, donde laboramos, a sus directivas quienes de manera continua manifestaron la confianza en este proyecto y a los compañeros que decidieron sumarse a esta iniciativa por creer que una educación más integral es posible, por apostarle a esta transformación en la práctica pedagógica. El resultado de esta investigación y los proyectos a los que ha dado origen son viables gracias a su apoyo y cooperación.

A los docentes de la maestría, que nos acompañaron durante este proceso, a nuestro asesor que compartió sus conocimientos haciendo posible esta investigación, al tutor que comenzó con nosotros este recorrido, confiando y apoyando hasta que partió, dejándonos múltiples enseñanzas. Y al tutor que terminó con nosotros este proceso de crecimiento personal y profesional.

A nuestras familias y amigos, que nos apoyaron en todo momento y principalmente a Dios que nos muestra siempre el rumbo a seguir.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	8
1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MAESTRO FERNANDO BOTERO	10
1.1. Panorama	11
2. JUSTIFICACIÓN	13
¿Qué? ¿Por qué? ¿Para qué?	13
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	15
3.1. Pregunta de investigación	16
3.2. Objetivo general	17
3.2.1. Objetivos específicos.....	17
4. ESTADO DEL ARTE.	18
Relaciones investigativas	18
5. BASES CONCEPTUALES	26
5.1. Competencias comunicativas y escritura	26
5.2. Componente sintáctico.....	28
5.3. Relaciones de coherencia y cohesión.....	28
5.4. Textos discontinuos	31
5.5. Campaña de difusión	33
5.6. Representaciones sociales	34
5.7. Escuela de educación especial	38
5.8. Estudiante con discapacidad.....	39
5.9. Identidad institucional	41
6. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS	44
6.1. Diseño general.....	45
6.2. Población y muestra.....	45
6.3. Fase 1: Punto De Partida.....	46
Momento 1: Sensibilización	46
Momento 2: Aproximación a la entrevista.	46
Momento 3: Entrevistas en marcha.....	47

Momento 4: Asociación de palabras	47
7. Representación social de la I.E. Maestro Fernando Botero.....	49
Momento 5: Producción texto discontinuo.	51
Momento 6: Galería de afiches.....	52
Momento 7: Fortalezas y debilidades sintácticas.....	52
7.1. Fase 2: Ensamblaje.....	60
Momento 1: Construyendo una ruta.....	61
Exclamando y preguntando	62
Volanteando.....	62
Folleto institucional.....	63
7.2. Fase 3: Manos a la obra.....	63
8. IMPLEMENTACIÓN DE LA CAMPAÑA DE DIFUSIÓN.	65
8.1. Fase 4: Discusiones	69
9. RESULTADOS.....	72
10. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	77
11. CONCLUSIONES.....	88
12. RECOMENDACIONES	92
Bibliografía.....	93
Anexos	96

TABLA DE TABLAS

Tabla 1. Niveles de análisis y producción textual.....	30
Tabla 2. Matriz de correspondencia.	54

TABLA DE FIGURAS

Imagen 2. Fotografía ambas caras de formato de entrevista diligenciado.	47
Imagen 3. Fotografía formato de asociación de palabras elaborado.....	48
Imagen 4. Fotografía afiche con información de entrevista.....	52
Imagen 5. Fotografía galería de afiches.	52
Imagen 6. Tabulación general de la rejilla inicial del componente sintáctico.....	59
Imagen 8. Fotografía momento metodológico 2.....	67
Imagen 9. Fotografía momento metodológico 2.....	67
Imagen 10. Tabulación general rejilla final del componente sintáctico.....	70
Imagen 11. Fotografía Cartel tema libre	79
Imagen 12. Fotografía Cartel I.E MFB	79
Imagen 13. Aparte fotografía que resalta el uso inicial de mayúsculas.....	81
Imagen 15. Fotografía encabezado de folleto.	81
Imagen 14. Fotografía exposición de cartel elaborado por estudiante.	81
Imagen 16. Fotografía caras internas de folleto.	81
Imagen 17. Fotografía mapa conceptual grupal.....	82
Imagen 18. Fotografía cartel elaborado por estudiante de la muestra.	84

RESUMEN

Esta propuesta partió del análisis de las Pruebas Saber que realiza el Ministerio de Educación Nacional a todas las Instituciones Educativas del país, evaluando competencias básicas según el ciclo escolar en que se encuentren los estudiantes; los resultados y el análisis de dichas pruebas permitió identificar bajos desempeños en las competencias comunicativas escritas específicamente en el componente sintáctico, además se corroboró que la comunidad educativa continua percibiendo la I.E. como una escuela de educación especial por su proceso histórico. La investigación fue de carácter cualitativo y de tipo investigación acción educativa, fortaleció el proceso de escritura en el componente sintáctico de los estudiantes de 2º y 3º de la Institución Educativa Maestro Fernando Botero, mediante la producción de textos discontinuos que difunden la identidad institucional.

Para la consecución del objetivo se identificaron las principales dificultades en el componente sintáctico de la muestra (21 estudiantes) con una rejilla que se creó de acuerdo con los documentos de referencia del MEN; de acuerdo a esto se diseñó una campaña de difusión de aproximadamente 25 horas clase, los educandos produjeron textos discontinuos publicitarios en los que mostraban a la comunidad su Institución Educativa. Al finalizar se evidenció que la exploración y producción de textos discontinuos posibilitó en los estudiantes centrar, ubicar la información, establecer similitudes y diferencias de unas ideas respecto a otras, facilitando así construcciones escritas con claridad macro estructural.

ABSTRACT

This proposal started with the analyses of pruebas saber that is made by the ministry of education in all the Institutions of the country, assessing basic skills according to the school level where the students are; the results and the approachment of these exams allowed to identify the fewer achievements in communicative competences written specifically in the syntactic component, moreover it was probed the educative community continues with the perception of the school as special location in its historic process.

The research was cualitative ant the type of research was educative-action; it strengthened the writing process in the syntactic of the students of 2 and 3 grade of the school Fernando Botero, through the production of discontinuals texts that inform the institutional identity.

In orden to the consecution of the goal was identified the main difficulties of the syntactic component of the sample (21 students) with an assessment that was created according to the documents of reference of men; based on it, it was designed a campaign of diffusion of approximately 25 hours of class, the children produced discontinual advertising texts where the community was shown. Finally, it was evident that the exploration and production of discontinual texts allowed the students to focuse the information and stablish similarities and differences on ideas respect to others, easing writing constructions whith macro structural clarity.

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MAESTRO FERNANDO BOTERO

El actual rector de la Institución Educativa, Maestro Fernando Botero (en adelante I.E.), Carlos Vidal Tobón en el “Libro- Historial de la Institución Educativa Maestro Fernando Botero”, recopila con documentos públicos y entrevistas hechas a personajes representativos, la historia de la I.E ubicada en el barrio El Pedregal, situado en la comuna seis de Medellín, al costado noroccidental de la ciudad y con estratos socioeconómicos 2 y 3.

Dentro del libro, se encuentra una entrevista del señor German Barrera, uno de los líderes comunitarios, en la que narra la historia del barrio, de las instituciones, organizaciones sociales y comunitarias que se han desarrollado en el territorio, entre ellas la I.E. Maestro Fernando Botero en la cual se realizó el presente proyecto.

La institución ha trascendido a través de los años en medio de múltiples cambios que vive la comunidad en general, uno de ellos es la conformación de la escuela de Niñas Monseñor Félix Henao Botero (lo que en la actualidad es la sección de secundaria de la I.E. Maestro Fernando Botero) y la escuela de varones Rafael J. Mejía. La Escuela Especial Municipal de El Pedregal (lo que en la actualidad es la sección de primaria de la IE Maestro Fernando Botero), “fue construida por el Municipio de Medellín, en el año 1967, para atender los niños y las niñas que presentaban enfermedades o trastornos físicos, emocionales o de aprendizaje que les dificultaba asistir a las escuelas regulares.” (Tobón, 2015, p. 31)

Con la desaparición de la figura de escuelas especiales y la fusión de dos instituciones, en el año 1999 se hizo el cambio de nombre del establecimiento, a partir de una convocatoria a toda la comunidad educativa, eligiendo el nombre de Maestro Fernando Botero, el cual fue aprobado por la ordenanza N° 017, del 18 de octubre de 2001.

Es así como la “I.E. MFB, fue creada mediante la Resolución Municipal No. 033, del 21 de abril de 2003, a partir del Colegio Maestro Fernando Botero (antes Escuela Monseñor Félix Henao Botero) y la Escuela Municipal El Pedregal (antes Escuela Municipal Especial El Pedregal).” (Tobón, 2015, p. 32)

En la actualidad persiste en la comunidad la idea de que la Institución Educativa continua siendo una escuela de educación especial, desconociendo otros cambios de fundamento legal como el decreto 2082 de 1.994 que transformo las escuelas especiales en escuelas regulares, esto es reconocido por los docentes y el rector de la I.E., *“en las mentes de los habitantes del barrio El Pedregal y barrios vecinos, la Sección Escuela Municipal, sigue siendo la Escuela Especial, y por esto remiten allí a los niños y niñas que presentan alguna condición de discapacidad física o trastorno Psico-social.”* (Tobón, 2015, p. 33).

Con todo lo anterior cabe nombrar, una hipótesis que viene desde su historia, citada en este documento, que será planteada en el problema y surge por la concepción de los habitantes del sector, que continúan viendo la I.E. como una escuela especial.

Actualmente en la institución hay un promedio de 1.100 estudiantes de los cuales hay una prevalencia de 79 estudiantes con diagnóstico de Necesidades Educativas Especiales (NEE), 21 con remisión a evaluar por neuropsicología y otros 52 en tamizaje.

1.1. Panorama

La presente investigación se titula “Reconoce mi Institución”, tiene un enfoque cualitativo de tipo investigación acción educativa y su finalidad fue analizar la incidencia que tiene la producción de textos discontinuos, que difunden la identidad institucional, en el componente sintáctico. El fenómeno estudiado fue el desempeño de los estudiantes en el proceso de escritura, específicamente desde el componente sintáctico; dado que en dicho componente se evidenció bajo desempeño en pruebas saber y prácticas de aula en la I.E Maestro Fernando Botero, ubicada en la ciudad de Medellín. La muestra poblacional fue de 21 estudiantes de los grados 2º 1, 2º 2 y 3º 2, 7 de cada grupo, seleccionados de manera aleatoria. Se trabajó con estos grados ya que hacen parte del primer ciclo, plataforma de los demás ciclos escolares, al atender la problemática desde la base, su impacto puede ser mayor. Se seleccionó la misma cantidad de estudiantes de cada grupo, para que el análisis de la información

permitiera arrojar datos más confiables de cada uno. Lo anterior se amplía en la metodología.

El trabajo se divide en seis partes:

- i. Contextualización: resume la historia institucional y los cambios que han permeado la representación social de la institución educativa.
- ii. Problema de investigación: reúne el planteamiento del problema, justificación, pregunta de investigación y los objetivos.
- iii. Referentes conceptuales: comprende los antecedentes y el marco teórico en que se fundamenta esta investigación.
- iv. Metodología: contiene el marco metodológico desarrollado en cuatro fases (Rastreo de la R.S e identificación del desempeño inicial de los estudiantes en el componente sintáctico, diseño e implementación de la campaña de difusión y análisis comparativo de las rejillas inicial y final).
- v. Resultados: expone resultados finalizada la investigación, los analiza en relación al objetivo general y el marco referencial; obteniendo unas conclusiones y recomendaciones finales.
- vi. Bibliografía: comprende la referencia bibliográfica que da sustento a la presente investigación.

Para finalizar se encuentran los anexos, formatos contruidos y utilizados en este proyecto.

2. JUSTIFICACIÓN

¿Qué? ¿Por qué? ¿Para qué?

En la presente investigación se hizo necesario fortalecer el desempeño de los estudiantes en el componente sintáctico; partiendo de la organización del texto en términos de coherencia y cohesión, estructura y los elementos que la componen; una posibilidad para ello, fue a partir de la producción de textos discontinuos elaborados por los estudiantes, para construir una campaña que difundiera la identidad de la I.E como medio para intervenir dicho componente.

En esta apuesta, se rastreó la representación social de la I.E. ya que se continúa percibiendo como una escuela de educación especial; debido a esto (según los docentes) se ven impactados los resultados de las pruebas saber que evidencian un bajo desempeño en las competencias comunicativas; principalmente en el componente sintáctico, pues la población con NEE presentan las mismas pruebas que los demás estudiantes y pueden no estar en el mismo nivel por su proceso de aprendizaje. Se entiende la competencia comunicativa como la capacidad que tienen los sujetos, en diversas situaciones de comunicación, “de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua” (Pilleux, 2001, p. 1).

La difusión de la identidad institucional se llevó a cabo con la producción de textos discontinuos de los estudiantes; dado el nivel escolar de los grados 2° y 3°, este tipo de textos son una excelente posibilidad; por su proceso de lecto-escritura la mayoría de los estudiantes están en capacidad de producir frases, asociar imágenes, realizar esquemas, entre otros; más no de producir párrafos sucesivos con una estructura más amplia.

Además, al realizar una campaña para dar a conocer la institución, esta no debe estar cargada de gran cantidad de texto, pues debe ser clara, concisa y llamativa para la variedad de personas que integran la comunidad educativa y su entorno; así pues, los textos discontinuos abren grandes posibilidades para el objetivo de la producción de los estudiantes.

Los textos discontinuos son textos elaborados con imágenes o gráficas, acompañadas con frases cortas no secuenciales, su comprensión requiere de estrategias de interpretación global e interrelacionada. Estos tipos de textos “resultan fundamentales para desarrollar prácticas sociales del lenguaje en los diversos ámbitos de la vida contemporánea, regida por un uso cada vez más especializado de todos los tipos y formatos textuales” (Achugar, 2012, p. 7).

Los estudiantes a diario se enfrentan a este tipo de textos, en la publicidad de los alimentos que consumen, en la tele, supermercado, internet, entre otros, pero no reconocen su estructura y la manera de interpretarlos.

Produciendo textos discontinuos y apropiándose de ellos, los estudiantes pueden fortalecer habilidades comunicativas, las cuales son inherentes a todos los procesos de aprendizaje, ya que la elaboración y “lectura de textos con este formato supone el empleo de los procesos cognitivos de identificación, interpretación y reflexión” (Achugar, 2012, p. 7).

Este tipo de texto es utilizado en las pruebas estandarizadas, pretendiendo medir a los estudiantes desde una lectura visual y rápida de acuerdo a las características, que le permitan hacer una inferencia del contenido.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los resultados de las pruebas saber de primer ciclo en básica primaria y los procesos de aprendizaje de los estudiantes de la I.E. Maestro Fernando Botero específicamente en los grados 2º y 3º, (etapa en la que se decodifica y se construyen los cimientos de la competencia escritural)², dejan ver dificultades en los desempeños de las competencias comunicativas, especialmente en el componente sintáctico.

En conversaciones exploratorias para esta investigación, se indagó sobre los aspectos que permean estos desempeños y los bajos resultados en pruebas internas y externas³; los docentes corroboraron que los estudiantes tienen dificultades para escribir coherentemente, además que las pruebas estandarizadas no cuentan con adaptaciones significativas para estudiantes con NEE y la comunidad educativa sigue concibiendo la I.E como una escuela especial por su proceso histórico.

Las anteriores hipótesis informales requieren retomar la historia institucional y la I.E como objeto de representación; pues esta surgió de la fusión de una escuela especial y una institución de educación regular. Con el surgimiento del decreto 2082 de 1996⁴, se moviliza a las instituciones educativas de Colombia a preparar sus planes de estudio y acoger una propuesta integracionista. Pero es hasta el año 2003 que dando cumplimiento al mencionado decreto desaparece la modalidad de escuela especial y la I.E. se convierte en una escuela de educación regular, debiendo incluir en sus aulas estudiantes llamados “Normales”. En la fusión con otra institución del sector⁵ que impartía educación regular, adoptó el nombre de I.E Maestro Fernando Botero. Este proceso es inverso a lo sucedido en la gran mayoría de los establecimientos educativos del país, en los que se inició con el proceso de integración educativa de personas en condición de discapacidad.

No obstante, a los cambios, es posible que la I.E. continúe siendo concebida por la comunidad como una institución de educación especial; esto hace que las personas tengan un concepto errado de la institución; es decir, algunos acudientes quizás

² Planteado desde la experiencia docente de las investigadoras.

³ Ver anexo 1(Cuadro síntesis resultados pruebas saber lenguaje).

⁴ Ver anexo 2(Decreto 2082 de 1996).

⁵ Escuela Monseñor Félix Henao Botero.

matriculan a los estudiantes esperando una atención de educación especial y esto no es acorde a los servicios prestados; lo que conlleva a que las expectativas del proceso educativo no estén acordes con el proyecto educativo institucional (PEI) y no se dé respuesta a las necesidades educativas de la población. Lo cual se ve reflejado en bajos desempeños y resultados de las pruebas externas que muestran un porcentaje de los estudiantes en desempeño insuficiente y mínimo en el componente sintáctico.

De acuerdo con lo anterior y como docentes del primer ciclo e investigadoras del presente proyecto, es importante fortalecer el componente sintáctico en los procesos de escritura de los estudiantes de 2° y 3°, pues como lo expresa Cassany (1989) quien escribe debe tener un vasto conocimiento del código escrito e implementar estrategias de redacción; es decir, conocer las reglas de la lengua en la que va escribir: la gramática (sintaxis, reglas ortográficas...), formas cohesión (conectores, puntuación...) y variadas formas de coherencia (la estructura global, las informaciones relevantes...), entre otros.

Los estudiantes de estos grados en su gran mayoría usan el código escrito, inician en la implementación de estrategias de redacción y utilizan normas básicas de ortografía, que posteriormente son evaluadas por las pruebas estandarizadas. Es por esto que se buscó a través de la elaboración de textos discontinuos responder al contexto, difundiendo la identidad institucional y llevando a cabo una campaña de difusión en la que se mostraron las características de la misma, como excusa para producir textos con sentido y contextualizados que responden a la realidad actual de la I.E.

3.1. Pregunta de investigación

¿Qué incidencia tienen los textos discontinuos elaborados por los estudiantes de los grados 2° y 3° de la I.E., que difunden la identidad institucional; para el fortalecimiento de los procesos de escritura en el componente sintáctico?

3.2. Objetivo general

Fortalecer los procesos de escritura en el componente sintáctico de los estudiantes de los grados 2° y 3° de la I.E. Maestro Fernando Botero, mediante producciones de textos discontinuos sobre la identidad institucional en relación a la representación social.

3.2.1. Objetivos específicos

- Identificar el estado inicial de los estudiantes en el componente sintáctico, mediante producción de textos discontinuos en relación a las representaciones sociales que tiene la comunidad sobre la Institución.
- Diseñar una campaña de difusión a partir de las principales dificultades en el componente sintáctico y de las representaciones sociales que tiene la comunidad sobre la Institución.
- Implementar la campaña de difusión mediante la producción de textos discontinuos por parte de los estudiantes.
- Analizar la incidencia de la producción de textos discontinuos en el componente sintáctico.

4. ESTADO DEL ARTE.

Relaciones investigativas

A manera de estado del arte, se realizó un rastreo de estudios que centraron su interés en las categorías de análisis de la presente investigación y que están en relación con el objetivo general de la misma, se retomaron investigaciones de carácter internacional, nacional y regional. No se encontró investigaciones que incluyeran todas las categorías, más se rastrearon que estuvieran acordes a algunas de ellas.

Una de las investigaciones encontradas y relacionada con una de las categorías de análisis, fue la de Arriaga, L. y Fernández, K. (2012) titulada: taller - "Mejorando mi creatividad" en el desarrollo de las habilidades de producción de textos discontinuos en los estudiantes de 5° grado de primaria de la I.E. Salaverry, del Distrito Salaverry - Trujillo 2012, donde las autoras con la investigación pretendieron que los estudiantes del grado 5° de primaria de la institución educativa mejoraran su creatividad, al producir textos discontinuos por medio de talleres creativos que los impulsaran a elaborar sus propios textos. Teniendo en cuenta además las reglas gramaticales que debe tener un texto, ya sea continuo o discontinuo. Tomaron dos grupos, uno experimental y otro de control, con los que realizaron inicialmente un diagnostico evidenciando las falencias que tenían para la elaboración de textos discontinuos y al terminar la intervención de los talleres creativos, el grupo experimental obtuvo mejores resultados que el grupo control.

Las investigadoras también pudieron evidenciar que hay muy poca bibliografía sobre el tema de textos discontinuos e invitan a profundizar a otras investigaciones en el tema y a escribir sobre este. "Se sugiere investigar más sobre los textos discontinuos y hacer aportes con la finalidad de tener más evidencia empírica para la elaboración de un marco teórico propio para este tipo de textos". (p. 75)

La producción de textos discontinuos es el medio por el cual se pretendió fortalecer el proceso de escritura en el componente sintáctico, de ahí que se dio la necesidad de contextualizar trabajos investigativos abordados con este tipo de textos, como el de Chiclayo, F, & Reyes, V. (2015). Titulado: Relación entre la competencia comunicativa de comprensión de textos continuos y la competencia comunicativa de producción de

textos discontinuos en los alumnos del 3er grado del nivel primaria del C.E.E. “Rafael Narváez Cadenillas” y de la I.E. N° 81014 “Pedro M. Ureña”. (Tesis de la universidad Nacional de Trujillo) Perú.

Dicha investigación fue elaborada con la finalidad de determinar la relación existente entre la competencia comunicativa de comprensión de textos continuos y la producción de textos discontinuos respectivamente. Los autores argumentaron en sus resultados que existe una relación significativa entre la comprensión de textos continuos y la producción de textos discontinuos; en su marco teórico retomaron aspectos relevantes al componente sintáctico y alcances de los textos discontinuos, categorías de análisis en la presente investigación.

El componente sintáctico es un término relativamente nuevo abordado por Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) que retoma la coherencia, cohesión, estructura y otros elementos del acto comunicativo. “Reconoce mi institución” se centró en este componente en el proceso de escritura en estudiantes de 2° y 3°, relacionándose con la tesis de pregrado de la Universidad de Antioquia de la ciudad de Medellín (Colombia): “Estrategias para mejorar la producción coherente y cohesiva de textos expositivos (instructivos) en niños y niñas de educación básica primaria”, de Suárez, L., Ochoa, J., Sierra, E. & Salazar, C (2.002)

Esta investigación apuntó igualmente en la producción escrita y aspectos sintácticos; se llevó a cabo con niños de básica primaria, concretamente con estudiantes con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura del Centro de Servicios Pedagógicos de la Universidad de Antioquía, uno de los objetivos generales fue implementar estrategias pedagógicas que permitieran a los niños, niñas y jóvenes, la construcción de textos expositivos-explicativos de manera coherente y fluida; es decir, pretendieron mejorar la producción coherente y cohesiva por medio de textos expositivos, específicamente el texto instructivo; pues evidenciaron que las producciones escritas que realizaron los niños se caracterizaban por tener dificultades escriturales tales como: poca fluidez, imprecisiones, carecieron de secuencia y poca variedad y pertinencia en los conectores usados, lo que impidió que sus textos fueran comprensibles.

La intervención se dio en diferentes situaciones de aprendizaje y proyectos de aula dentro del proceso investigativo, su diseño fue a partir de los intereses y necesidades de los estudiantes, en donde producían textos instructivos de juegos que les gustaban y de los que tenían conocimientos. Para medir su efecto, realizaron pruebas de niveles de coherencia (ningún, global, local, lineal) y cohesión (conectores utilizados) al inicio, intermedio y final de la ejecución.

Lo anterior dio pistas de cómo realizar instrumentos que permitieran medir la cohesión y la coherencia de un texto; además, su marco conceptual es amplio, detallado y referenció autores pertinentes para esta investigación.

De acuerdo con las pruebas y sus observaciones las investigadoras realizaron algunas conclusiones, entre ellas, que la mayoría de los niños alcanzaron un nivel de coherencia global en sus escritos, mejoraron en el uso de conectores propios de la tipología textual y que el trabajo de textos instructivos permitió que los niños y niñas tomaran conciencia del lector, de esta manera pudieron darse cuenta que sus producciones podían ser leídas por otros. Además, concluyeron que la escuela no ha centrado su preocupación en el buen escribir, sino en reproducir mecánicamente planas o frases estereotipadas y por tanto no ha creado un hábito lecto-escritural, que permita al alumno tomar conciencia de la función y aplicación que tienen los conectores dentro de la escritura.

Retomando el tema del componente sintáctico, se plantea el manejo de la coherencia, cohesión, ortografía en la producción textual y comprensión, en la tesis de pregrado de la Universidad de Antioquia: “Desarrollo del proceso lecto-escritural a través de la producción y comprensión de textos en básica primaria” realizada por Pérez et al. (2002).

En esa investigación se plantearon como objetivos específicos, propiciar elementos significativos en el ámbito teórico, que permitan reconocer la coherencia y su propósito de facilitar la comprensión lectora, establecer un verdadero sentido comunicativo en la producción de un texto escrito, afianzar la redacción a través de aspectos gramaticales y sintácticos que ayuden a desarrollar en el niño la fluidez verbal y ortográfica, propiciar

la corrección y la auto-corrección, para percibir su importancia durante la producción de textos.

“En dicho proyecto se tomó al alumno como un ser único, pues cada persona es diferente, al igual que sus falencias y forma de producir textos”, (p. 55) los estudiantes seleccionados para la propuesta fueron de diferentes instituciones. Tomaron de los alumnos su historia, aptitudes y el contexto en el que se desenvolvían, la propuesta de intervención la realizaron con textos narrativos, explicativos e informativos e hicieron estrategias de intervención para cada uno de ellos.

En las producciones textuales de los estudiantes, tuvieron en cuenta la superestructura, empleando “La Rejilla” como instrumento de evaluación; la cual también se utilizó en el proyecto “Reconoce mi institución” para evaluar diferentes aspectos del componente sintáctico, entre ellos la superestructura del texto en el proceso de escritura.

Una de las conclusiones a la que llegaron fue “Para que el niño interiorice procesos tan relevantes como lo son la coherencia, la cohesión y la ortografía dentro de su proceso lecto-escritural es necesario que el niño esté en permanente contacto con la lectura comprensiva y analítica, aspectos importantes para llevar a cabo una producción escritural cargada de significado” (p. 90). En el componente sintáctico, la coherencia y la cohesión son propiedades textuales fundamentales que se retomaron en la implementación de este proyecto con los estudiantes de 2° y 3° de la I.E. para fortalecer sus procesos de escritura.

Otra de las conclusiones a las que llegaron es que “El maestro debe incentivar la reescritura como una forma de analizar y comprender las falencias de los alumnos, haciéndolos conscientes de sus errores, así el niño podrá interiorizar correctamente los aspectos en los cuales tiene mayor dificultad” (p, 90). Esta tiene gran semejanza al proceso que se hizo en algunas intervenciones de los estudiantes de los grados 2° y 3° en el proyecto “Reconoce mi Institución” al revisar y corregir algunos de sus escritos o bocetos a utilizar en la campaña de difusión. También en algunos momentos, se propuso en parejas intercambiar los escritos y los compañeros hacían sugerencias a sus pares sobre errores u aspectos a mejorar, antes de pasarlos a los productos finales como fueron el cartel, el volante y el folleto.

El proceso de escritura como competencia central de esta investigación, se encontró la investigación de pregrado de (García et al. 2001) "La escritura en la escuela" cuyo objetivo general fue estudiar, diseñar e implementar estrategias de intervención pedagógica para la cualificación de la producción textual de los niños de 2°, 3° y 4° de primaria de la escuela San Roberto Belarmino del Municipio de Medellín. A partir de una evaluación informal realizada a los alumnos para indagar y establecer las características de sus escritos y del estudio de las diferentes teorías que dieron cuenta de los procesos que siguieron los niños para elaborarlos.

La intervención se dio a través de proyectos de aula a corto plazo, en éstos se tuvieron en cuenta tres condiciones básicas: contenidos curriculares, situaciones reales de comunicación e intereses de los niños.

La metodología empleada fue de tipo investigación acción educativa, utilizaron la entrevista semiestructurada y el análisis cualitativo de datos arrojados en dos evaluaciones (inicial y final) aplicadas a la producción textual de los niños.

Algunos resultados fueron:

- Legibilidad: no se observó un cambio significativo en los textos finales. Lo que evidenció mínimas dificultades en dicho aspecto, ya que las prácticas escolares han privilegiado actividades caligráficas como la copia y la realización de planas.
- Cohesión: se evidencio un avance muy significativo en el uso correcto de los signos ortográficos, los cuales, inicialmente eran muy pocos utilizados o se utilizaban en forma indiscriminada.

Durante la intervención se logró que a través de un uso real y contextualizado de los signos ortográficos; los niños tomaran conciencia de su importancia en la producción de textos para facilitar la organización y claridad de las ideas.

- Coherencia: se presentó un aumento considerable, teniendo en cuenta que éste fue un aspecto en el cual los niños demostraron un alto índice de deficiencia al iniciar la experiencia. La producción de textos y no la copia y el dictado movilizó en los niños la toma de conciencia sobre el significado de la producción textual con sentido. Esta labor fue reforzada con la implementación y presentación de

modelos de texto, a partir de los cuales los niños retomaban la estructura y forma discursiva, lo anterior les permitió apropiarse de esta característica textual.

La investigación de García et al. (2001) en aspectos metodológicos como la entrevista semiestructurada y las evaluaciones (inicial y final) aplicadas a la producción textual de los estudiantes coincidió con esta investigación, además de centrarse en aspectos del componente sintáctico de marcado interés para la misma.

La producción textual de los estudiantes difundió la identidad institucional ante la comunidad educativa, por lo que se hizo necesario rastrear las representaciones (en adelante RS) que se tienen de la institución; en relación a esto se retomó la investigación de Hernández, O (2009), donde se identificó la RS de escuela y mostró claramente la metodología empleada para el rastreo y el análisis de la misma, esto es relevante porque permitió aclarar etapas y técnicas para tener en cuenta en el proceso de identificación de las RS de la I.E.

Dicha investigación se titula: El sentido de la escuela: análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. Pertenece a un grupo de investigación de la Universidad Nacional de Colombia y tuvo como objetivo general: Caracterizar e interpretar las representaciones sociales, que un grupo de jóvenes escolarizados pertenecientes a las clases medias de Bogotá, le atribuyeron a la escuela.

La investigación de Hernández surgió de la necesidad de reconocer los sentidos que le dieron los estudiantes que vivenciaron la escuela, pues las concepciones de los altos directivos y los estudiantes podían ser opuestas. Igualmente sucede en el contexto del presente proyecto; los docentes consideraban que la I.E. se sigue concibiendo como una escuela especial, pero puede ser opuesto a lo que realmente construye como RS la comunidad educativa.

Para el rastreo de las RS, el investigador realizó una caracterización de la escuela y de su entorno a partir de la revisión de sus documentos oficiales y del registro de observaciones en el diario de campo, empleó formularios para indagar sobre aspectos sociodemográficos, propició la escritura de relatos sobre las experiencias escolares de

los participantes y se puso en escena un grupo de discusión donde se contrastaron diferencias en sus escritos. Finalmente, usó el diseño semiestructurado de entrevista.

Una vez analizada la información recolectada, como hallazgos, surgieron tres categorías, estas pueden ser puntos de encuentro o desencuentro con las RS que fueron identificadas en este proyecto investigativo. El autor nombra las categorías así:

- a. La escuela como institución que garantiza la obtención de mejores condiciones de vida.
- b. Posibilidad de ingreso a escenarios de mayor reconocimiento social.
- c. Lugar para la consolidación de fuertes lazos de amistad.

Finalmente, Hernández sustentó que la escuela se representa basada en el hoy y el mañana, el hoy como la cotidianidad escolar y en la manera en que se experimentan las relaciones de amistad, de juventud y de complicidad. El mañana se refleja en búsquedas vocacionales, en toma de decisiones y en proyecciones de vida. Además, expresa que se construyen diversidad de sentidos para la escuela, en diferentes momentos y grupos sociales.

Teniendo en cuenta el proceso de consolidación de la I.E. al surgir de una escuela especial y retomando la identidad institucional, se referencia los autores Ortiz, G, & Lobato, Q. (2001) en su tesis Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas de la Universidad de Salamanca, en la que se plantearon como objetivo identificar la posible relación entre la cultura escolar de los centros y su capacidad para desarrollar estrategias inclusivas, esta investigación fue realizada en 16 centros de educación en España, pero se centraron en los casos de dos colegios participantes en la investigación. El tema de esta investigación fue la cultura escolar que evidenció aspectos relevantes de las instituciones participantes, esto tiene relación con la identidad institucional, que se difundió en este proyecto a partir de los textos discontinuos producidos por los estudiantes.

En la investigación de Ortiz & Lobato, se visualizó la influencia que pueden tener distintos elementos culturales de los centros educativos, en las posibilidades que encuentran éstos para desarrollar prácticas inclusivas. Situación que también se

retomó en el presente proyecto de investigación, pues el recorrido histórico de la I.E. está mediado por este tipo de prácticas que influyen en los desempeños académicos.

Para la recolección de la información los autores emplearon tres instrumentos: una escala de cultura escolar, un cuestionario de inclusión y una entrevista semiestructurada. La escala y el cuestionario fueron analizados a partir de procesos cuantitativos y los datos cualitativos arrojados de las entrevistas se emplearon para complementar la información de los otros dos instrumentos; lo anterior sirvió para ilustrar como se pueden abordar en una investigación de corte cualitativo datos cuantitativos y cualitativos, que fueron la base para identificar y analizar la RS de la I.E. y analizar el impacto de los textos discontinuos en el componente sintáctico.

En síntesis, en la investigación: Escuela inclusiva y cultura escolar, sus investigadores expresaron que cuando en un centro escolar existe “cultura del cambio”, vinculación con la comunidad, comunicación, colaboración y liderazgo, tenderán a existir mayores posibilidades para flexibilizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje y existirá un ambiente de aprendizaje positivo, desarrollándose sentido de pertenencia y de afecto hacia el centro escolar.

Se consideró pertinente esta investigación, porque retoma la cultura escolar en sus dimensiones, que para el presente proyecto se denomina identidad institucional, además que se resalta la vinculación con la comunidad como un aspecto importante que transversaliza la escuela y fortalece sus desempeños.

5. BASES CONCEPTUALES

Partiendo de los intereses del proyecto de investigación se hizo necesario delimitar los conceptos de competencias comunicativas, escritura, componente sintáctico, textos discontinuos, representaciones sociales, campaña de difusión, identidad institucional y escuela de educación especial; en el siguiente capítulo se hizo un breve acercamiento a ellos:

5.1. Competencias comunicativas y escritura

En el marco de las pruebas saber, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, plantea en el módulo de procesos comunicativos esta competencia, “como la capacidad para comprender procesos de producción de sentido y diseñar estrategias y productos comunicativos a partir de la interpretación de contextos sociales y culturales, de acuerdo con problemáticas y demandas específicas” (ICFES, 2016-2, p.3), en común acuerdo con los programas para el desarrollo de competencias, propuestos por el MEN, donde el desarrollo de competencias comunicativas “pretende formar personas capaces de comunicarse de manera asertiva (tanto verbal como no verbal), reconociéndose como interlocutores que producen, comprenden y argumentan significados de manera solidaria, atendiendo a las particularidades de cada situación comunicativa” (Revolución educativa, 2006, p.15).

En cuanto a competencias comunicativas se evalúan dos procesos; la competencia lectora que según los lineamientos para las aplicaciones muestral y censal, es “la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos” y la competencia escritora “se refiere a la producción de textos escritos” (ICFES, 2016, p.21).

La escritura más allá de plasmar ideas en un papel o en un medio digital, es un acto comunicativo de construcción de sentido, donde hay una interacción entre escritor, texto, posible lector y contexto; el MEN en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, sostiene que la escritura “no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes,

competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo” (1998, p. 27).

Así pues, la construcción de un texto escrito es un proceso de pensamiento, en el que se plasma la interpretación del mundo, disponiendo las palabras de manera que expresen lo que se quiere comunicar. En términos de Cassany (1989) la escritura es construir significados con palabras; y para hacerlo quien escribe debe tener un vasto conocimiento del código escrito e implementar estrategias de redacción; es decir, conocer las reglas lingüísticas de la lengua en que se escribe: la gramática (ortografía, morfosintaxis...), los mecanismos de cohesión del texto (enlaces, puntuación, referencias...), las diversas formas de coherencia según el tipo de texto (la estructura global, las informaciones relevantes...), entre otros.

Además del empoderamiento del código escrito, Cassany (1989) argumenta que el escritor “debe dominar un variado conjunto de estrategias, que le permitan aplicar los conocimientos del código, generales y abstractos, en cada situación concreta” (p. 12); estrategias tales como, tomar conciencia del contexto comunicativo en el que se propicia el texto, pensar quienes serán los lectores, planear la estructura global generando y ordenando ideas, releer los fragmentos, escribiendo varios borradores antes del texto final.

La escritura como proceso está formada por la “suma de las acciones realizadas desde que decidimos escribir algo hasta que damos el visto bueno a la última versión del texto” (Cassany, 1989, p. 13) de allí que, según el mismo autor, la escritura se da en tres fases: Planificación, textualización y revisión; cada una de ellas soportada en operaciones lingüísticas y cognitivas con las que el escritor puede interactuar de manera dinámica; es decir, no hay un orden preestablecido y secuencial.

La planificación comienza desde el momento en que se decide escribir y hay una configuración previa del texto, puede ser mental o llevar a una escritura de esquemas. Aquí se debe tener en cuenta el tomar conciencia del reto de escribir, analizar el propósito, el contexto y posibles lectores, trazarse objetivos, idear planes de escritura, generar ideas y organizarlas.

La fase de textualización consiste en la escritura de la versión inicial del texto, se lleva a la acción la primera fase, se “elabora lingüísticamente el texto o transforma la configuración planificada en un producto verbal linealizado” (Cassany, 1999, p.8) que esté acorde con las propiedades textuales (Coherencia, Cohesión y Adecuación). En esta fase se referencia, se construyen proposiciones, elaboran conexiones, se escribe el discurso de forma lineal y se hacen transcripciones.

En la fase de revisión, el escritor evalúa la composición y elabora versiones mejoradas; para ello hace una comparación entre el texto, el propósito y el plan; diagnóstica, elige una táctica y genera cambios.

5.2. Componente sintáctico

El MEN en los lineamientos para las aplicaciones muestral y censal, (ICFES, 2016), sostiene que el proceso de escritura tienen tres componentes transversales: el componente semántico que se relaciona con el significado y los sentidos que se imprimen al texto, el componente pragmático relativo a la intención, en función de la situación de comunicación y el componente sintáctico que hace referencia a la organización del texto en términos de coherencia y cohesión e indaga por el cómo se dice; sus competencias a evaluar son la estructura explícita del texto, recuperación de información implícita en la organización, la estructura, los elementos participes de los mismos, léxico y gramática. De allí que la visión holística propuesta por el MEN en los estándares básicos de competencias este en sintonía con las pretensiones de este proyecto.

5.3. Relaciones de coherencia y cohesión

La coherencia y la cohesión son propiedades textuales fundamentales al componente sintáctico; el cual era el enfoque de este proyecto, tratando de fortalecer los procesos de escritura en dicho componente de los estudiantes de segundo y tercero de la I.E.

Un texto coherente puede ser interpretado como una unidad de información clara y precisa por el receptor. Continuando con los postulados Daniel Cassany (1989), se

entiende por coherencia “la propiedad del texto que selecciona la información (relevante / irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada” (p. 25), es la capacidad de organizar el sentido del texto y se evidencia en la macro estructura; la cual “contiene todas las informaciones del texto y las clasifica según su importancia y sus interrelaciones” (p. 26).

La cohesión es la unidad de un texto que se da a partir de las relaciones lingüísticas que ordenan y ensamblan sus diferentes partes. Un texto está compuesto por palabras que como unidad construyen un significado, para lograr esa unidad debe haber una conexión de relaciones entre las palabras, frases y párrafos; esas conexiones son las “formas de cohesión” entre las cuales se encuentra la sinonimia, la elipsis, pronominalización, antonimia, puntuación, conjunciones, etc.

La coherencia y la cohesión no son elementos aislados de un texto, no se puede decir que un texto es cohesivo y no es coherente, estos procesos son concomitantes, pues un texto coherente a nivel macro estructural solo puede serlo si en su linealización esta cohesionado.

Partiendo de lo anterior y en relación con los Lineamientos Curriculares del MEN (1998); para comprender los procesos de escritura desde el componente sintáctico es necesario hablar de súper estructura, macro estructura, microestructura y de elementos como la ortografía, puntuación, conectores, conjunciones, frases conectivas, marcas temporales (tiempos verbales, adverbios), marcas espaciales (adverbios), relación entre los elementos de la frase (concordancia entre género, número, sustantivo, el artículo...).

A continuación, se toma una parte de la tabla 1, niveles de análisis y producción de textos, de los lineamientos, que vislumbra los elementos que se evalúan en cada tipo de estructura, y que hacen parte del componente sintáctico (MEN, 1998, p. 37).

Tabla 1. Niveles de análisis y producción textual.

Se ocupa de	Se entiende como
Micro estructuras	<p>Estructura de las oraciones y relaciones entre ellas. Coherencia local entendida como la coherencia interna de una proposición, las concordancias entre sujeto/verbo, género/número...</p> <p>Coherencia lineal y cohesión entendida como la ilación de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos como conectores o frases conectivas; la segmentación de unidades como las oraciones y los párrafos.</p>
Macro estructuras	<p>Coherencia global entendida como una propiedad semántica global del texto.</p> <p>Seguimiento de un eje temático a lo largo del texto. Tema y subtemas.</p>
Súper estructuras	<p>La forma global como se organizan los componentes de un texto. El esquema lógico de organización del texto. El cuento: apertura, conflicto, cierre. Textos expositivos: comparativos (paralelos, contrastes, analogías); descriptivos: (características, jerarquización semántica de los enunciados). Textos argumentativos: ensayo (tesis, argumentos, ejemplos). Texto científico (problema o fenómeno, hipótesis, explicación).</p>

Fuente: Tabla1, niveles de análisis y de producción textual, “Lineamientos curriculares de Lengua Castellana”. Edit. Ministerio de Educación Nacional. 1998

El componente sintáctico, en los resultados de las pruebas saber de los últimos tres años, se detectó con alto número de estudiantes en desempeño insuficiente y mínimo; además en el primer ciclo escolar la decodificación y la construcción estructural de los textos fundamentan el desempeño y abren las puertas al andamiaje semántico y pragmático de los mismos.

Este componente, es el proceso que se fortaleció y analizó en la presente investigación y las pruebas saber lo evalúan en los estudiantes del primer ciclo (grados 1° a 3°) desde diferentes tipos de texto, entre ellos los discontinuos que se definen a continuación.

5.4. Textos discontinuos

La campaña de difusión “Reconoce mi Institución”, empleó las producciones de textos discontinuos elaborados por los estudiantes, para fortalecer el componente sintáctico; dado que la utilización de estos textos, como herramienta para difundir información, puede potenciar este componente y a su vez permitir la interiorización del mensaje que se pretende enviar. “En estos textos, la información se presenta organizada, pero no necesariamente secuenciada ni de forma progresiva. La comprensión de estos textos requiere del uso de estrategias de lectura no lineal, que propician la búsqueda e interpretación de la información de forma más global e interrelacionada” (Moreno, 2005, p. 104).

Kirsch y Mosenthal, citados por Arriaga, L. y Fernández, K. (2012, p. 12) para definir los textos discontinuos “clasifican los textos por la manera en que se organizan, que es diferente a la de los textos continuos cuyo formato está compuesto de modo general por palabras, frases oraciones párrafos y capítulos en forma lineal. En cambio, la forma de presentarse de los textos discontinuos es mediante la utilización de códigos combinados (imagen, líneas, palabras) y de manera no lineal, pero organizada”.

Es así como la producción de textos discontinuos se convirtió en la herramienta empleada en este proyecto, por el nivel de lecto-escritura de los estudiantes de 2° y 3° y para quienes no habían adquirido la decodificación o presentan alguna NEE.

Algunos tipos de textos discontinuos utilizados, por sus características y formato en el proyecto PISA, fueron utilizados en la implementación de la investigación:

- “Formularios: son textos que requieren la «complimentación» de datos por parte del usuario. Se utilizan, sobre todo, en contextos sociales.
- Avisos y anuncios: dan información puntual sobre algún acontecimiento o evento. Se utilizan en contextos sociales, fundamentalmente.
- Cuadros y gráficos: representan la información de forma gráfica y visual. Se utilizan, sobre todo, en contextos académicos y científicos.
- Diagramas: representan información esquemática con apoyo gráfico o visual. Igual que en el caso anterior también se utilizan preferentemente en situaciones escolares.
- Tablas y matrices: presentan la información organizada en filas y columnas. Se usan en contextos escolares fundamentalmente.
- Listas: elementos ordenados según algún criterio. Se dan en múltiples contextos.
- Mapas: representaciones gráficas de espacios según una escala. Se utilizan en contextos escolares, pero también en contextos sociales y de uso personal. Piénsese por ejemplo en los mapas de carreteras” (Moreno, 2005, p. 106 - 107).
- Textos publicitarios: en estos textos se da una excelente combinación entre lo lingüístico y lo no lingüístico, sus formatos de elaboración son variados y su propósito es persuasivo.

En las pruebas estandarizadas se utiliza este tipo de textos para que los lectores con la interpretación, argumentación, inferencia, descripción, razonamiento y abstracción de la información, den respuesta a los enunciados, preguntas y planteamientos en dichas pruebas.

El lector hace una lectura visual y rápida de acuerdo a las características del tipo de texto, que le permitan hacer una inferencia del contenido; por lo que se considera que una campaña de difusión con este tipo de textos puede fortalecer aspectos sintácticos que mejoren el desempeño en las competencias comunicativas.

5.5. Campaña de difusión

Las campañas de difusión “Son las actividades encaminadas a difundir y/o posicionar algún servicio, programa, producto, tema, necesidad institucional o idea ante un público objetivo.” (Vargas, 2012, p. 1).

En esta investigación se retomó la teoría sociológica de la difusión de innovaciones, planteada por Rogers en 1962 y replanteada por el mismo en el año 2003. Dicha teoría ayuda a explicar el proceso de cambio social. “La novedad de la idea percibida por el individuo determina su reacción ante ella” (Rogers, 1995, p. 5); es decir, una innovación es una práctica u objeto percibido como nuevo o desconocido por un grupo o individuo; y define la difusión como el proceso por medio del cual una nueva idea se propaga a través de ciertos canales de comunicación y durante un tiempo específico entre los miembros de un sistema social. Sus principales elementos son la innovación, los canales de comunicación, el tiempo y el sistema social.

La innovación: Definida esta como como una idea, práctica u objeto que es percibido como nuevo por un individuo o unidad de adopción. Ese acto de percepción implica que la innovación puede o no ser objetivamente nueva, siempre que sea percibida como nueva para quien la adopta.

Canales de comunicación: Medios en que los mensajes pasan de un individuo a otro, que pueden ser redes sociales, canales interpersonales y de difusión.

Tiempo: Está en relación al proceso de difusión de tres maneras:

-Decisión del individuo que pasa por tener un primer conocimiento sobre la innovación, hasta su adopción o rechazo.

-Momento relativo en el que se adopta la innovación con respecto al sistema social de referencia.

-Tasa de adopción: tiempo requerido para adoptar la innovación.

Sistema social: Grupo de individuos, organizaciones y/o subsistemas que están comprometidas en la solución de problemas para lograr metas comunes.

“La difusión y promoción debe ser realizada en forma continua, amplia y masiva, donde los actores trabajan organizadamente en diferentes momentos. Es un proceso que en su primera etapa actúa de manera interactiva con la inducción externa y la organización local para la ejecución. La difusión se desarrolla por etapas, de acuerdo con el avance en la ejecución del proyecto, sirve para apoyar en la consecución de los objetivos específicos del proyecto; explicar y promover de manera general la naturaleza, filosofía, estructura, procedimientos, mecanismos de operación, modalidades y alcances de los servicios prestados por el proyecto” (Báez, 2003, p. 3).

El objetivo de este proyecto era que los estudiantes mejoraran en el componente sintáctico, con la elaboración de textos discontinuos para la campaña “Reconoce mi Institución”; que pretendían difundir la identidad institucional, partiendo de la hipótesis de una representación social persistente de educación especial, de ahí que se delimita lo que se comprende por representación social.

5.6. Representaciones sociales

Como se ha expuesto a lo largo del texto, los docentes de la I.E. consideraban que la comunidad continúa concibiendo la institución como una escuela especial, por lo cual se rastreó las RS que se tenía de ella, para identificar los puntos neurálgicos que se debían abordar en la identidad institucional.

El ser humano en su interacción cotidiana construye conceptos para interpretar y comunicar la realidad, que caracterizan su manera de percibir y actuar frente fenómenos sociales, esos conceptos han sido estudiados desde diferentes áreas y se ha construido la noción de representación social.

Uno de los primeros teóricos en hablar de RS fue Moscovici, quien le da gran énfasis a la singularidad y la pluralidad en la construcción de las mismas; es decir, al sujeto y la sociedad. Para este autor, se producen en las interacciones y comunicaciones de la vida diaria de los sujetos, permitiendo que el ser humano interprete la realidad.

Partiendo de sus postulados otros autores han complementado estudios, hasta ahora no hay un concepto acabado de RS, incluso Moscovici afirma que “si bien la realidad

de las representaciones sociales es fácil de captar, el concepto no lo es" (Moscovici, 1979, p. 27). Sin embargo, para efectos de la investigación, en este proyecto se entiende la RS como "un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social [...] son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto" (Moscovici, 1979, p. 18), es decir, un sistema de referencia que nos permite comprender y analizar la cotidianidad.

En el ámbito escolar los agentes que conforman la comunidad educativa están orientados por sus concepciones de educación, maestro, saber, relaciones pedagógicas, norma, entre otros. Basándose en estas nociones, se construyen juicios de valor para calificar y categorizar las diferentes prácticas y experiencias que se dan en la cotidianidad de una I.E.

Dentro de esa cotidianidad se encuentran las instituciones educativas, en donde el ser humano interactúa con otras personas y con el conocimiento; la RS que se tiene de ella influye en diversas situaciones institucionales y su interpretación. Tratando de analizar y comprender la realidad de la I.E. como objeto de representación, se indagó sobre qué concepción ha construido la comunidad educativa de esta.

Las RS se construyen a partir de los significados sociales auto producidos y reproducidos, desde las diversas actuaciones de los sujetos en la interacción cotidiana, de experiencias individuales y colectivas; mediante el lenguaje, principal vía de la comunicación que transmite todo el arsenal de la cultura acumulado en la historia y los medios de comunicación social, entre otras.

Moscovici estableció que para la estructuración de las RS hay dos procesos básicos, objetivación y anclaje. El primero hace referencia al proceso mediante el cual lo abstracto se convierte en algo concreto; es decir, los conceptos se transforman en una representación icónica. Este se subdivide en tres etapas:

- i. Subjetivación selectiva: Apropriación de los conocimientos relacionados con el objeto o hecho a ser representado, se seleccionan elementos relevantes para el sujeto, el contexto social al que se pertenece es fundamental.

- ii. Esquematación estructurante: Los conceptos admitidos al ser aceptados se van esquematizado, estructurando en una imagen o representación del objeto.
- iii. Naturalización: Luego de la selección y esquematización, el objeto representado se vuelve parte de la cultura, se hace común y evidente para la sociedad.

El segundo, anclaje, es el proceso de integrar la información resultante del primer proceso (objetivación) a “nuestro sistema de pensamientos ya configurados. Este proceso permite integrar las nuevas representaciones a todo el sistema representacional pre-existente, reconstruyendo permanentemente nuestra visión de la realidad” (Pérez, 2003, p. 25).

Las RS de la I.E. puede haberse construido a partir de las experiencias de los estudiantes con NEE que estudiaron en el establecimiento cuando era una escuela especial y que ahora matriculan a sus hijos en esta institución sin tener en cuenta que la planta física es la misma, pero la modalidad ha cambiado; además por el lenguaje, en las conversaciones cotidianas de las personas del contexto y del mismo núcleo de la Secretaria de Educación de Medellín en donde se comenta que los estudiantes que otros colegios se muestran reacios a matricular, la I.E. puede atenderlos por su experiencia con estudiantes con NEE.

Es importante acotar que las RS están cargadas de conocimientos, imágenes, actitudes, que explican ciertos comportamientos sociales; de ahí que es necesario conocer las RS que se tienen de la I.E. para comprender realidades que enmarcan la dinámica institucional y desde allí posibilitar transformaciones.

Estudiar las RS permite conocer la constitución del pensamiento social por el cual las personas se crean una realidad; además, nos acerca a la “visión de mundo que las personas o grupos tienen, pues el conocimiento del sentido común es el que la gente utiliza para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales” (Araya, 2002, p. 12).

Ahora bien, las RS como unidad tienen una estructura en la que convergen sus diversos elementos como formaciones subjetivas y es necesario conocerlos para poder estudiarla; a continuación, se realiza una descripción breve de cada uno de estos.

Información: Como su nombre lo dice es la información recibida del objeto o hecho a representar; se recibe por diferentes canales, conversaciones y medios masivos de comunicación.

Actitud: Los sujetos después de recibir información toman posición frente a ello, se relaciona con las emociones y los comportamientos de las personas hacia el objeto de representación.

Creencias: Es una unidad de información consolidada como consecuencia del “discurso y la interacción social [...] indican las formas de valoración, por lo general en polos (bueno o malo, correcto e incorrecto, feo o bonito, entre otros), de esta forma incluyen creencias evaluativas (emiten juicios valorativos) y opiniones basadas en valores y normas compartidas” (Castrillón et al, 2003, p. 14).

Ideología: Son el conjunto de creencias compartidas en un grupo social. Las ideologías no son individuales son compartidas por un colectivo y permiten identificar rasgos de una cultura. Nacen, se reproducen y se transforman en un campo socio-cultural común.

Valores: Parte de las creencias comunes que se convierten en puntos de referencia para hacer juicios de valor dentro de la cultura, son reguladores de las acciones y sirven como base para la moral.

Opinión: “Estrechamente ligada a la actitud, es una forma de asumir o expresarse frente un acontecimiento o hecho social. Podemos decir que son compartidas por varios miembros de una comunidad” (Castrillón et al, 2003, p. 15). Las opiniones se caracterizan por una forma de reaccionar frente a una situación y tomar posición.

Estereotipos: Son imágenes o ideas acogidas por un grupo, que se usan para determinar los rasgos o características que debe tener el objeto o situación de representación.

Imagen: Es el resultado de la transformación de los diferentes contenidos conceptuales que se reciben en la interacción cotidiana, es la representación icónica del objeto o situación.

La R.S. de la I.E. se ve marcada por el proceso histórico que ha vivido, al pasar de ser una escuela especial a una escuela de educación regular.

5.7. Escuela de educación especial

La normatividad tanto internacional como nacional tiene gran importancia en este proyecto, pues retoma como referentes legales, la constitución política de Colombia de 1991⁶ que en el título 1 resalta sus principios fundamentales, el artículo 1 que expone: "Colombia es un estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general" y el artículo 67 que específicamente retoma el término "Educación", y señala entre otros "la igualdad de toda persona humana, la inalienabilidad de los derechos de las personas sin discriminación alguna; la protección especial a personas que por condición económica, física o mental, se encuentren en condición de protección especial".

La Ley 115 de febrero 8 de 1994⁷ (Ley General de Educación) siendo esta la carta de navegación para todas las I.E de Colombia y de manera específica en este proyecto se retoma el Título III "Modalidades de atención educativa a poblaciones", capítulo 1 "Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales", Artículo 46 "Integración con el servicio educativo", menciona: "La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo". Dicha integración permea la realidad histórica de la I.E. ya que hasta el año 2003 la I.E. se constituía como escuela de educación especial, definida por el informe Warnock citado por Aguilar (2012, p. 5) como "una modalidad de actividad educativa, no menos importante, exigente o gratificante que cualquier otra, y los profesores y demás profesionales dedicados a ella han de asumir frente al niño con NEE el mismo compromiso que asumen con los demás niños". Esta definición resalta un rigor pedagógico que según el mismo informe no se evidenciaba hasta el momento y establece un concepto integrador de los estudiantes que se denominan con NEE.

⁶ Ver Anexos: Título 1, artículos 1 y 67. Constitución Política de Colombia.1991

⁷ Ver Anexos: Título III, Capítulo 1 artículo 46. Ley General de Educación.

Antes del año 2003, todos los estudiantes de la I.E. contaban con algún criterio que los definía como estudiantes con NEE que según el MEN (Colombia Aprende, 2017) “(NEE) aquellas personas con capacidades excepcionales, o con alguna discapacidad de orden sensorial, neurológico, cognitivo, comunicativo, psicológico o físico-motriz, y que puede expresarse en diferentes etapas del aprendizaje.”

El concepto de NEE que retoma el MEN, menciona como subcategoría el estudiante con discapacidad y para el presente trabajo investigativo se retoma la definición legal que se da en Colombia.

5.8. Estudiante con discapacidad

(Decreto 366, 2009⁸, p.1) “Se entiende por estudiante con discapacidad a aquel que presenta limitaciones en su desempeño dentro del contexto escolar y que tiene una clara desventaja frente a los demás, por las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en su entorno.”

A partir del informe Warnock se genera grandes transformaciones a nivel mundial, nacional y específicamente en la I.E que accede de forma gradual en su momento a la integración educativa previamente reglamentada por el decreto 1860 de Agosto 3 de 1994⁹ "Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos". En el párrafo del artículo 38 que establece excepciones al desarrollo del plan general de estudios y planes particulares de actividades adicionales y facilitar así la integración de alumnos.

Además el decreto 2082 de 1996 que reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, la Ley 361 de 1997¹⁰ "Por la cual se establecen mecanismos de integración social de la personas con limitación y se dictan otras disposiciones.

⁸ Ver Anexos: Decreto 366, 2009.

⁹ Ver Anexos: Decreto 1860 de agosto 3 de 1994.

¹⁰ Ver Anexos: Ley 361 de 1997.

Estas transformaciones que hasta el momento eran graduales se enfrentan a una resolución que exige un cambio radical, la resolución 2565 de Octubre 24 de 2003¹¹ que establece parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con NEE, siendo este el momento real de transición de escuela especial a escuela regular que vivió la I.E.

Los procesos de sensibilización y apropiación del cambio vienen consolidando otros lineamientos de orden jurídico y político para la atención educativa actual a población en condición de discapacidad desde parámetros de inclusión educativa, los más relevantes en orden cronológico son:

Ley 1145 de 2007¹², por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones".

Ley 1346 de julio de 2009¹³, por medio de la cual se aprueba la "Convención Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006".

Decreto 366 del 9 de febrero 2009¹⁴, reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

Directiva Ministerial 15 de 2010¹⁵, sobre orientaciones sobre el uso de los recursos adicionales para servicios de apoyo a estudiantes con NEE.

Ley estatutaria 1618 de 2013¹⁶: Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

En la actualidad la I.E cuenta con una identidad institucional transformada a la par, de los cambios legales ya mencionados; de allí que se delimita lo que se comprende por esta.

¹¹ Ver anexos: Resolución 2565 de octubre 24 de 2003.

¹² Ver anexos: Ley 1145 de 2007.

¹³ Ver anexos: Ley 1346 de julio de 2009.

¹⁴ Ver anexos: Decreto 366 del 9 de febrero 2009.

¹⁵ Ver anexos: Directiva Ministerial 15 de 2010.

¹⁶ Ver anexos: Ley estatutaria 1618 de 2013.

5.9. Identidad institucional

Para efectos de la investigación, con base a los postulados de la sociología, se entiende la identidad como el sentido que se construye de sí mismo y de los otros; y recíprocamente, los sentidos que los otros tienen de sí y de los demás. “Desde esta perspectiva la identidad es resultante de acuerdos y desacuerdos, es negociada y siempre cambiante” (Jenkins, 2004, p. 273).

En cuanto a institución; se concibe ésta como un “organismo público o privado que ha sido fundado para desempeñar una determinada labor cultural, científica, política o social” (RAE, 2001).

Según Flores (2002), la identidad institucional es “una definición a conciencia de lo que el establecimiento es; una preservación de la idiosincrasia logrando absorber impactos de cambios al mantener invariantes las características que lo definen” (p.19); es decir, un consenso sobre lo que se concibe como I.E. y la capacidad de mantener sus modos de ser, esenciales a pesar de los cambios del ambiente.

Variables como tiempo, espacio físico, ubicación geográfica, cambios generacionales, entre otros, se consideran componentes de la identidad institucional que están en coexistencia con algunas invariantes referidas a la misma; pero que en conclusión producen adaptaciones y reestructuraciones constantes. Ejemplo de ello es la I.E. Maestro Fernando Botero, que se conformó de la unificación de dos instituciones con idiosincrasias diversas, con dinámicas e historias que las caracterizaban; sin embargo, en su proceso de transición y consolidación ha ido construyendo su propia identidad; esto se puede evidenciar en la construcción de un nuevo PEI y una nueva cultura tras la fusión. Para realizar la difusión de la identidad institucional se tuvieron en cuenta los componentes expuestos por Fernández (1994, p. 49) y otro agregado por las investigadoras, los tres primeros corresponden al autor:

- i. La definición de su función tal como está expresada en el proyecto y el modelo institucional.
- ii. La definición de lo que ha sido (historia).
- iii. La definición de lo que va siendo (presente).
- iv. Fortalezas de la institución.

De acuerdo con lo anterior, para la difusión de la identidad institucional, se debe dar a conocer la misión de la I.E. y el modelo pedagógico como está definido en el PEI, para lo cual se retomó el manual de convivencia, donde se expresa que la institución tiene como misión: “Promover el desarrollo humano integral de la comunidad educativa, dinamizando las experiencias de vida y la participación en los procesos de transformación social y cultural del entorno, mediante la creación de ambientes escolares favorables para la sana convivencia, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, los cuales permiten formar personas competentes en el ser, el saber, el hacer y el convivir”.

El modelo pedagógico es integrador; como construcción conceptual, se inspira en los enfoques pedagógicos Social-Crítico y busca la construcción de aprendizaje significativo. En el siguiente gráfico, tomado del PEI de la I.E., se resume dicho modelo.



Imagen 1. Resumen modelo pedagógico integrador I.E MFB. Tomado de la página institucional.

Para la definición de lo que ha sido la I.E., se realizó un rastreo documental de su historia, que se encuentra al inicio de este texto.

Los componentes faltantes fueron esbozados de acuerdo a los hallazgos de las RS que tiene la comunidad de la I.E. para fortalecer los aspectos que debían ser resaltados y que hacen parte de la identidad institucional.

6. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo y adopta una metodología de tipo investigación acción educativa (IAE), “se trata de una perspectiva de investigación que centra su interés en analizar y controlar cómo se producen los procesos de cambio que tienen lugar en las prácticas educativas. [...] propone un método de investigación basado en la relación entre teoría y práctica, en el que se fomenta la investigación participativa” (Martínez 2007, p.33). Enfoque entendido como un tipo de investigación que aborda el fenómeno desde el ámbito escolar, hace una identificación de falencias que deben ser atendidas por el docente en la contextualización del saber y promueve una práctica educativa más efectiva a partir de una reflexión continua en dialogo con la producción de conocimiento. Está sustentado, como afirma (Restrepo, 2004), en la adaptación de la teoría, transformación intelectual y práctica de manera sistemática y rigurosa incluyendo los ámbitos disciplinar y pedagógico.

Se escoge este enfoque porque permite a las docentes sistematizar un proceso de investigación sobre su práctica pedagógica, al mismo tiempo que enseña, teniendo en cuenta, como ya se mencionó, tanto los aspectos disciplinares y en este caso interdisciplinares específicos, como las reflexiones sobre las estrategias y procedimientos pedagógicos que emplean en su quehacer cotidiano y las adaptaciones y transformaciones curriculares y metodológicas.

Tiene un enfoque cualitativo, pues se centró en la lectura de una realidad desde una mirada inductiva, teniendo en cuenta los diferentes actores y las múltiples variables que pueden incidir en ellos. Este proyecto más que medir, describe, comprende y analiza cómo se fortalece el proceso de escritura en los estudiantes a partir de la producción de textos discontinuos.

De acuerdo con lo anterior, se intervino la problemática identificada en la I.E. al tratar de fortalecer las competencias comunicativas en el componente sintáctico, respondiendo a su vez a la realidad de los estudiantes y de la comunidad educativa.

El estudio se lleva a cabo durante un periodo de dos años, el primer año se realiza la fase de diseño y se inicia la fase de trabajo de campo, el segundo año se termina la

fase de trabajo de campo y se desarrollan las fases de reflexión y discusión de la información e informe final.

Para alcanzar el objetivo general *“fortalecer los procesos de escritura en el componente sintáctico de los estudiantes de los grados 2° y 3° de la I.E. Maestro Fernando Botero, mediante producciones de textos discontinuos sobre la identidad institucional en relación a la representación social”* se desarrollaron cuatro fases, cada una de ellas con diferentes momentos; a continuación, se describe cada una de las fases y se muestran los respectivos hallazgos de ellas en los momentos requeridos.

6.1. Diseño general.

Se trata de un diseño comprensivo, aplicado en dos grados segundo y un grado tercero; grados correspondientes a la carga académica asignada a las docentes para el año 2017. El dispositivo metodológico utilizado fue la campaña de difusión y se aplicó con todos los estudiantes de los grupos seleccionados; para el análisis del impacto de la estrategia, se toma como muestra siete estudiantes de cada uno de ellos. Se siguió siempre los estándares de competencia y los DBA propuestos por el MEN y consignados en las mallas curriculares de la I. E. Maestro Fernando Botero.

6.2. Población y muestra

La población corresponde a 70 estudiantes de la I.E. Maestro Fernando Botero, de los grados segundo y tercero del barrio El Pedregal, situado en la comuna seis de Medellín, al costado noroccidental de la ciudad y con estratos socioeconómicos 2 y 3 y con edades entre 7 y 9 años. La muestra fue de 21 estudiantes de los grados 2° 1, 2° 2 y 3° 2, 7 de cada grupo, seleccionados de manera aleatoria. Se trabajó con estos grados ya que hacen parte del primer ciclo, plataforma de los demás ciclos escolares, al atender la problemática desde la base, su impacto puede ser mayor. Se seleccionó la misma cantidad de estudiantes de cada grupo, para que el análisis de la información permitiera arrojar datos más confiables de cada uno. La muestra es no probabilística

intencional, seleccionada teniendo en cuenta la asistencia continua a la institución, acceso al código escrito y representación de la población de cada grado.

6.3. Fase 1: Punto De Partida.

Para “Identificar el estado inicial de los estudiantes en el componente sintáctico, mediante producción de textos discontinuos en relación a las representaciones sociales que tiene la comunidad sobre la Institución” se desarrollaron siete momentos y corresponden al primer objetivo específico del proyecto. Al iniciar la investigación, los estudiantes realizaron una entrevista, como insumo para identificar la Representación Social que tiene la comunidad educativa sobre la institución. La información recolectada se plasmó en un texto discontinuo (afiche), al cual se le aplicó un instrumento (la rejilla) con el que se mide el desempeño y aplicabilidad de los estudiantes en el componente sintáctico.

Momento 1: Sensibilización

Se realizó una presentación del proyecto a los estudiantes, donde se explica en qué consiste la investigación, para qué se realiza y qué rol cumplen ellos en el desarrollo de la misma.

Momento 2: Aproximación a la entrevista.

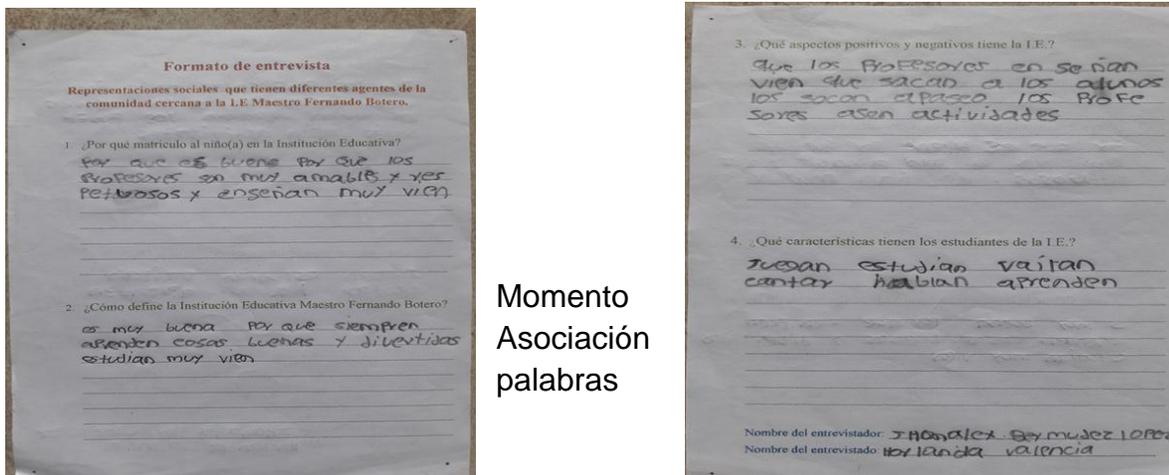
Se hizo un acercamiento con los educandos sobre qué es una entrevista, para qué sirve, su estructura y la manera cómo se pueden registrar las respuestas. Con ejercicios previos, en los que entre pares se hicieron entrevistas y registraron la información.

Luego los estudiantes entrevistaron a diferentes agentes de la comunidad con preguntas que permitieron rastrear las RS de la institución¹⁷.

Momento 3: Entrevistas en marcha.

Con el formato de entrevista diseñado por las investigadoras, en el que se plantearon preguntas que permitieran rastrear las representaciones sociales que tenían diferentes agentes cercanos a la I.E.; se realizaron preguntas sobre por qué matriculo a su hijo en la institución, como la define, cuales son los aspectos positivos y negativos de esta y cuáles son las características de los estudiantes.

Dicho formato de entrevista fue previamente explicado en una sesión a los estudiantes, luego ellos entrevistaron a agentes de la comunidad educativa (familias, estudiantes, directivos, docentes y representantes del sector productivo), que les fueron asignados con anterioridad para poder abordar representantes de los diversos ámbitos. Las respuestas a las entrevistas debieron ser registradas de manera escrita por los estudiantes. La entrevista fue revisada y avalada por el asesor temático del proyecto.



Momento
Asociación
palabras

4:
de

Imagen 1. Fotografía ambas caras de formato de entrevista diligenciado.

Complementado la información base para el rastreo de las RS se invitó a los padres de familia a un encuentro de aula, donde las investigadoras aplicaron el formato de

¹⁷ Ver anexos evidencia de entrevistas.

asociación de palabras;¹⁸ el cual fue revisado y avalado por el tallerista de línea y el asesor del proyecto. Este formato es propuesto por estudiosos de las RS como Jodelet, citada por Pérez (2003), “metodológicamente ella apuesta por el análisis cualitativo y dentro de éste abogan por el uso de la asociación libre de palabras (p. 13). El formato fue diseñado por las investigadoras, en este se debía relacionar con una línea la I.E. con palabras que hacen referencia a aspectos positivos y negativos que se pueden percibir en el contexto escolar, las prácticas de aula, la realidad educativa; palabras que pueden estar asociadas o no con la I.E. Posteriormente los estudiantes aplican este mismo formato a otros agentes de la comunidad.



Imagen 2. Fotografía formato de asociación de palabras elaborado.

Al finalizar esta fase se realizó una triangulación con la información arrojada de la asociación de palabras, entrevistas y las conversaciones que se dan cotidianamente entre diferentes agentes de la comunidad (diálogos entre pares, en diferentes

¹⁸ Ver anexos: Plantilla asociación de palabras y tabulación.

momentos como jornadas pedagógicas y de reflexión, los cuales están registrados en los diarios de campo de las docentes investigadoras), de allí surge lo que se denomina RS de la I.E

7. Representación social de la I.E. Maestro Fernando Botero.

En los grupos 2°1, 2°2 y 3°2 se aplicaron 67 entrevistas, 79 de asociación de palabras y se tuvieron en cuenta múltiples diálogos informales con personas de la comunidad educativa.

La palabra más empleada tanto en los formatos como en los diálogos es aprendizaje y en orden secuencial, bueno; lo que corrobora la comunidad en la definición de la institución como un espacio de aprendizaje donde se encuentran maestros interesados por los estudiantes, con capacidades de enseñanza y con una buena formación.

Las familias ven la institución educativa como un espacio de continuo aprendizaje; donde también están las normas y los maestros presentes, interviniendo en la educación de sus hijos.

Se interpreta que los desempeños académicos de la institución son los esperados por la comunidad educativa, más en algunos diálogos se identifica que un alto porcentaje de docentes expresa inconformidad con el actual plan de estudios “En esta institución estamos ávidos de una transformación en el plan de estudios, desde hace mucho tiempo.” (Diario 3. L)¹⁹ y las directivas han emprendido un proceso de transformación del mismo.

La institución educativa como objeto de representación, está relacionada con las palabras mencionadas, emerge en las entrevistas y en las conversaciones cotidianas tanto dentro como fuera de la institución; retomando el postulado de Moscovici (1979), las RS se producen en las interacciones y comunicaciones de la vida diaria de los sujetos, permitiendo que el ser humano interprete la realidad.

¹⁹ Los diarios están enumerados por cada sesión de trabajo, el dígito indica el número de diario y la letra es la inicial del nombre de las investigadoras, para referenciar el diario.
G. Gladys Zuluaga, M. Mónica Monsalve, L. Lina Tamayo.

En cuanto a la razón por la cual matricularon a los niños en la institución, generalmente respondieron por cercanía a sus viviendas, “por recomendación de un conocido que me dijo que era muy buena” y “porque atienden estudiantes con NEE” (Diario 1. L). La segunda expresión está relacionada con lo que expresan algunos docentes: “No van a dejar de llegar niños con NEE porque la gente cree que somos una escuela especial” (Diario 3. G), “aquí traen estudiantes con discapacidad y nosotros miramos cómo manejarlos” (Diario 2. L) Y así mismo la profesional de apoyo, dice “me he tomado el trabajo de preguntarles a los padres que llegan a la institución con chicos con NEE, ¿por qué lo trajeron acá? y la gran mayoría dice que es una escuela especial” (Diario 1. G)

De las entrevistas hechas a los docentes antiguos de la I.E., se resalta que en diálogos entre docentes han expresado abiertamente que “seguimos siendo vistos como una escuela especial y pasarán varias generaciones para que eso cambie” (Diario 1. G) pero a la hora de responder las entrevistas su discurso cambió notablemente, de ahí que lleva a interrogarse si el hecho de responder a una entrevista que hace parte de una investigación, coarta la expresión de sus opiniones.

Expresiones que retomando a Jodelet (1986), están basadas en un hecho social (la transformación de la I.E) y se considera objeto de representación al aparecer en las conversaciones cotidianas y le referencian unos conceptos y valores que la caracterizan.

Es importante resaltar que el concepto de discapacidad no es muy retomado en los instrumentos aplicados a familias, pero el de educación para todos (eslogan de la campaña de educación inclusiva del MEN”) tiene un alto porcentaje en los tres grupos y otros estamentos de la comunidad educativa (rector, psicóloga, personal de la tienda escolar, personal de aseo, sector productivo de la zona y vecinos del sector), concuerdan en su totalidad que el término NEE hace parte de la interpretación que tienen de la I.E.

Respecto a aspectos positivos resaltan la planta física, los maestros, el cuidado y preocupación por el bienestar de los estudiantes, en cuanto a aspectos negativos, en su mayoría expresan no tener quejas de la institución a excepción de dos personas que

manifiestan debe haber una mejor comunicación; otra dice que algunos profesores no hablan de manera adecuada a los estudiantes y la coordinadora dice que es necesario mejorar el plan de estudios.

De acuerdo con todo lo anterior, la comunidad educativa tiene la RS de la I.E. como un espacio en el que se dan procesos de aprendizaje y enseñanza, donde los niños se socializan, aprenden normas, son cuidados y acompañados por un cuerpo docente capacitado, atiende a estudiantes con NEE y en cierta medida sigue siendo marcada por su proceso de consolidación al haber surgido de la unificación de una escuela especial y una escuela regular.

Momento 5: Producción texto discontinuo.

Se trabajó con los estudiantes el afiche (texto discontinuo) en términos de estructura, elementos, contenido y funcionalidad.

Los estudiantes de acuerdo con las características del afiche y sus elementos, diseñaron y elaboraron uno, sobre un tema libre.

Basados en la información recolectada en las entrevistas, los educandos construyeron un afiche con dicha información.



Imagen 3. Fotografía afiche con información de entrevista.

Momento 6: Galería de afiches.

Se llevó a cabo una exposición en forma de galería con las producciones de los estudiantes, esto con la intención de hacerles preguntas sobre su producto, para comprender mejor su proceso de construcción y complementar el análisis del desempeño inicial en el componente sintáctico.



Imagen 4. Fotografía galería de afiches.

Momento 7: Fortalezas y debilidades sintácticas.

Los afiches elaborados por los estudiantes fueron analizados con la rejilla²⁰ del componente sintáctico, que permitió ver las fortalezas y debilidades en dicho

²⁰ Ver anexo: Rejilla evaluación componente sintáctico.

componente en el proceso de escritura. Este análisis se hizo con los afiches de los estudiantes de la muestra seleccionada.

Dichos estudiantes al momento de la investigación, eran niños y niñas que tenían entre 7 y 10 años de edad. En su mayoría contaban con servicios públicos básicos, sus familias estaban conformadas de manera nuclear, extensa y monoparental; sus padres se dedicaban a labores domésticas, obreros de empresas o trabajadores independientes.

La rejilla se elaboró de acuerdo con los estándares y Lineamientos Curriculares del área de Lenguaje, los derechos básicos de aprendizaje (DBA) y los módulos de procesos comunicativos del ICFES para las pruebas saber, correspondientes al ciclo1 con el cual se implementó esta investigación. Con tres escalas de valoración: Siempre, algunas veces y nunca. A continuación, se presenta un documento elaborado por las investigadoras nombrado “matriz de correspondencia” donde se sintetizó los documentos de referencia en relación al componente sintáctico para los grados tomados en la muestra poblacional.

Tabla 2 Matriz de correspondencia.

LINEAMIENTOS CURRICULARES – LENGUA CASTELLANA.	ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS DE LENGUAJE	MATRIZ DE REFERENCIA	DBA	PRUEBAS SABER	MALLA (MEN - NOV 2017) MICRO HABILIDAD DE PRODUCCIÓN (ESCRIBIR)
<p>Competencia sintáctica. Eje: Interpretación y Producción de textos.</p>	<p>PRODUCCIÓN TEXTUAL:</p> <p>1. Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.</p>	<p>Al terminar el primer ciclo los estudiantes alcanzan el aprendizaje:</p> <p>Da cuenta de la organización micro y súper estructural que debe seguir un texto para lograr coherencia y cohesión.</p> <p>Las evidencias son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evalúa el uso adecuado de los elementos gramaticales (concordancia, 	<p>Grado 2^a</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produce diferentes tipos de texto para atender a un propósito comunicativo o particular • Predice y analiza los contenidos y estructuras de diversos tipos de texto, a partir de sus conocimientos previos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de escritura • Tipos de textos que utilizarían para lograr un determinado propósito o finalidad comunicativa • Forma como los organizarían para expresar un mensaje o una idea • Aspectos relacionados con el uso adecuado de las palabras y frases para producir textos con sentido. 	<p>4. Atiende al género y número de las palabras (p. ej.: El gato es peludo, las gatas son grandes, los gatos corren por el tejado) en sus producciones escritas.</p>

<p>Nivel: Intratextual</p> <p>Sintáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • microestructuras • macroestructuras • Coherencia • Cohesión. 	<p>Para lo cual: (Subprocesos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas. • Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa. • Utilizo la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar mi propósito en diferentes situaciones comunicativas • Tengo en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación 	<p>tiempos verbales y pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas y signos de puntuación).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prevé el plan textual, identifica el tipo de texto que debe escribir. 	<p>Grado 3^a</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribe textos literarios coherentes, atendiendo a las características textuales e integrando sus saberes e intereses. • Produce textos verbales y no verbales en los que tiene en cuenta aspectos gramaticales y ortográficos. 	<ul style="list-style-type: none"> • las fases o etapas del proceso de escritura. • Componente sintáctico en la competencia escrita: <ol style="list-style-type: none"> 1. Prevé el plan para organizar el texto. 2. Conoce la organización que un texto debe tener para lograr coherencia y cohesión. 3. Identifica la estructura explícita del texto. 4. Identifica la estructura implícita del texto. 	<p>5. Usa las mayúsculas al inicio de una oración y en sustantivos propios.</p>
---	--	--	---	---	---

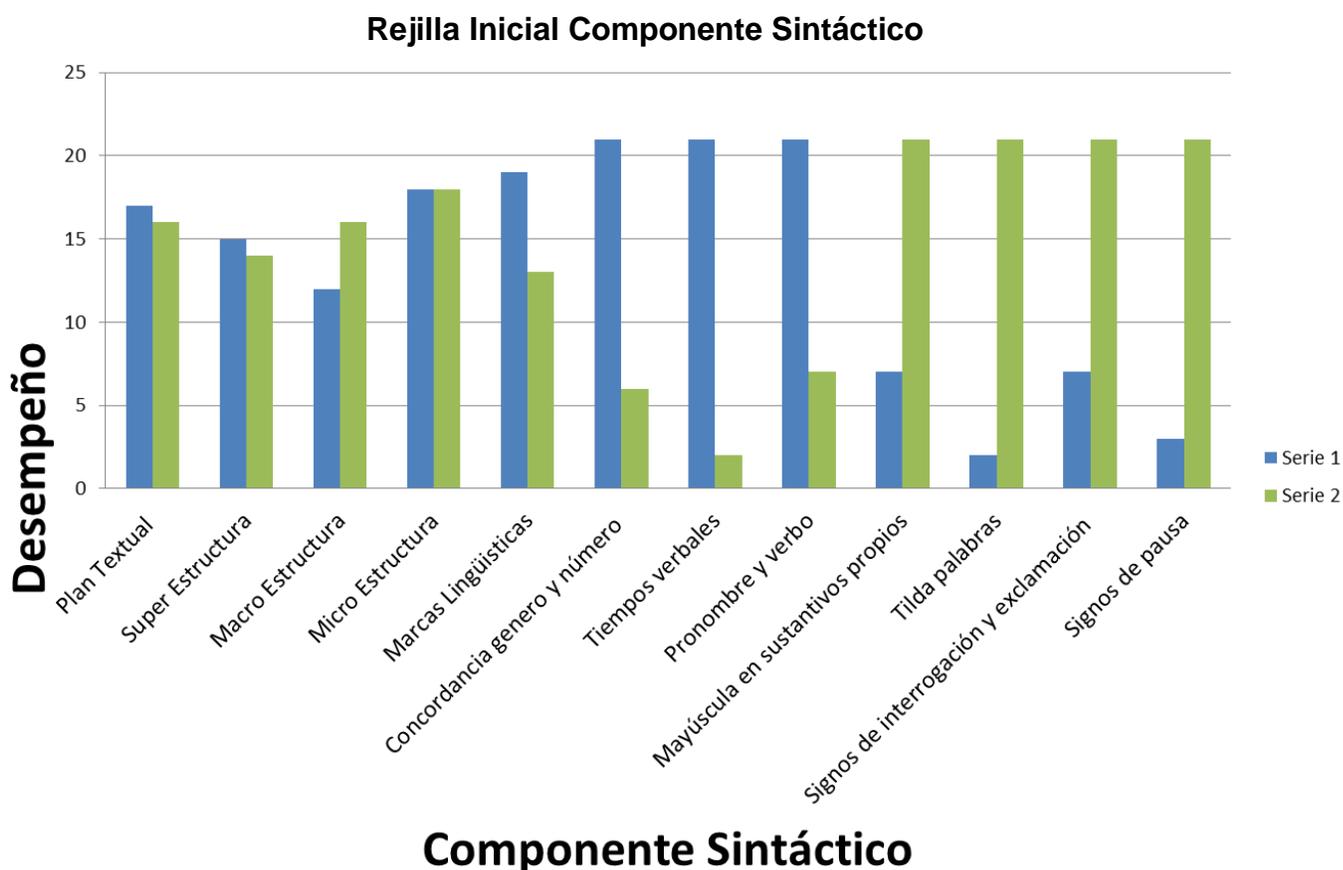
	<p>comunicativa en la que intervengo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describo personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada. • Describo eventos de manera secuencial. • Elaboro instrucciones que evidencian secuencias lógicas en la realización de acciones. • Expongo y defiendo mis ideas en función de la situación comunicativa. 				
<p>Cuantificadores (adverbios de cantidad), conectores (conjunciones, frases conectivas), pro nominalización (anáforas, catáforas), marcas</p>	<p>1. Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.</p>				<p>6. Emplea algunos signos de puntuación como el punto, los signos de interrogación y los signos de exclamación.</p>

<p>temporales (tiempos verbales, adverbios), marcas espaciales (adverbios). Algunos de estos elementos se enfatizan según el tipo de texto.</p>					
	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo. • Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo. • Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras. • Elaboro un plan para organizar mis ideas. • Desarrollo un 				<p>7. Aplica sus conocimientos sobre las normas ortográficas de las letras b, v, m, n, r y rr mientras escribe textos.</p> <p>8. Identifica el uso de la “h” y escribe palabras que la contienen.</p> <p>10. Emplea conectores copulativos (como “y” – “e” – “ni”), disyuntivos (como “o” – “u”) y temporales (luego, antes, después, al anochecer, por la mañana, etc.) adecuados para dar cohesión a sus escritos.</p> <p>11. Integra imágenes para enriquecer sus producciones escritas.</p>

	<p>plan textual para la producción de un texto descriptivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana. 				<p>12. Planea la escritura de un texto definiendo el tema que va a desarrollar.</p> <p>13. Redacta, revisa y reescribe diferentes tipos de texto.</p>
--	---	--	--	--	---

Para la tabulación de los datos arrojados por la rejilla inicial, se tomaron las rejillas de cada uno de los estudiantes que hicieron parte del grupo focal y se ubicaron en una tabulación general²¹; posteriormente se realizó una gráfica que muestra la tendencia del desempeño, para ello se tomó la escala “algunas veces” como punto medio que evidencia la tendencia; es decir, para ver si tiende hacia “siempre” se sumó está con algunas veces, para ver si tiende hacia “nunca” igualmente se suma con algunas veces, la suma superior muestra la tendencia del desempeño en cada elemento del componente sintáctico.

En la siguiente grafica el color azul corresponde a la suma de los desempeños siempre y algunas veces (serie 1). El verde, a la suma de los desempeños nunca y algunas veces (serie 2).



AI

Imagen 5. Tabulación general de la rejilla inicial del componente sintáctico.

²¹ Ver anexo Tabulación Rejilla Inicial

hacer una comparación entre las tendencias, se evidenció que los estudiantes tenían fortalezas en el empleo de marcas lingüísticas básicas (marcadores textuales) de cohesión local y uso de tiempos verbales simples; a la hora de escribir había concordancia de género y número entre el sustantivo, el artículo y el adjetivo. Además, había una relación coherente entre el pronombre y el verbo.

Como se puede observar en el diagrama, hay un aspecto en el que la barra verde y la barra azul están al mismo nivel y dos donde la barra azul está muy poco por encima de la verde, por lo cual se puede decir que evidencian un desempeño medio (el desempeño tiende al equilibrio). Los estudiantes mostraron que pueden establecer una guía previa de organización del texto, emplear la estructura adecuada para el tipo de texto escrito y construir una continuidad temática.

Finalmente, se evidenció notablemente un bajo desempeño en aspectos de la escritura tales como: tildar palabras según su acento, emplear signos de admiración e interrogación, utilizar adecuadamente signos de pausa, uso de mayúsculas en sustantivos propios e individualizar la información y diferenciar el grado de importancia de unas ideas respecto de otras.

En este momento se logró identificar el estado inicial de los estudiantes en el componente sintáctico y las RS que tiene la comunidad sobre la institución para dar paso al diseño de la campaña de difusión.

7.1. Fase 2: Ensamblaje

Esta fase corresponde al segundo objetivo específico del proyecto: “Diseñar una campaña de difusión a partir de las principales dificultades en el componente sintáctico y de las representaciones sociales que tiene la comunidad sobre la Institución”. Este diseño partió de los hallazgos de la fase uno.

De acuerdo con el desempeño inicial y a la RS, se diseñó la campaña para la difusión de la identidad institucional y el fortalecimiento del componente sintáctico; es decir, se seleccionaron los textos discontinuos más adecuados y la manera de abordarlos y producirlos. La rejilla arrojó como aspectos a priorizar la macro estructura, el uso de

mayúsculas en sustantivos propios, el reconocimiento del acento ortográfico, el uso de signos de pausa, interrogación y admiración. El rastreo de la RS de la institución educativa mostró que sigue estando marcada por haber sido una escuela especial y la relacionan con NEE. Se decidió trabajar tres tipos de textos discontinuos, el cartel, el volante y el folleto.

Se seleccionaron estos tres textos discontinuos de tipo publicitario, porque están en relación a la producción de una campaña de difusión; constantemente la comunidad interactúa con ellos en contextos cotidianos, son apropiados para difundir información, son retomados en las pruebas estandarizadas, el mensaje empleado debe ser claro y conciso, permitiendo la interrelación entre imágenes y texto; además requieren de un análisis detallado de cada una de sus líneas lo que se interrelaciona con el interés fundamental del presente proyecto.

Momento 1: Construyendo una ruta

Cada texto discontinuo se abordó en tres momentos metodológicos y cada uno de ellos contiene diversas actividades, enfatizando los elementos priorizados del componente sintáctico y las características de la institución que se quieren resaltar.

El cartel que en este caso era de tipo informativo, fue seleccionado por ser un elemento gráfico, fácil de visualizar, requiere de una buena composición y debe percibirse como un todo. En la campaña, con el cartel se hizo una invitación a realizar un recorrido por la institución, para evidenciar las fortalezas de la planta física y los servicios que presta.

El volante publicitario, cuyo objetivo es ser leído en el instante e incorporar a las representaciones existentes nuevos aspectos, resaltó los valores institucionales y lo que más les gusta a los estudiantes de la escuela; requiere de una macro estructura clara, mas no lineal, usa frases de tipo interrogativo y exclamativo. Lo que permitió abordar aspectos en bajo desempeño según la rejilla inicial del componente sintáctico.

Finalmente, el folleto como texto discontinuo, que sirve como instrumento divulgativo o publicitario, hizo un recorrido corto por la historia del colegio y vislumbró lo que los estudiantes pueden recibir y vivenciar en la I.E. Su estructura requiere de un texto conciso y puntual, debe mostrar rápidamente su intención y de ser posible,

complementar la información con imágenes, permitiendo abordar todos los aspectos sintácticos retomados en este proyecto²².

El formato empleado para las planeaciones, diseñado por las investigadoras y avalado por asesor, contiene inicialmente el momento metodológico al que corresponde y duración, seguido de un nombre dado a cada sesión, el objetivo de la misma y los indicadores. El desarrollo de las temáticas se divide en actividades, donde se explica el paso a paso para la implementación de las temáticas y el producto final; posteriormente se encuentran los anexos mencionados en el interior de cada actividad.

Los momentos de la campaña de difusión se diseñaron, teniendo en cuenta la triangulación de la información que arrojó la representación social que la comunidad tiene de la I.E. y el resultado de la aplicación inicial de la rejilla del componente sintáctico; su nombre es “Reconoce mi Institución” e informa a la comunidad en general sobre la historia y las características de la I.E.

Exclamando y preguntando

El primer momento fue “Exclamando y preguntando en los carteles”, donde a partir de la elaboración de un cartel (texto discontinuo) se trabajó el reconocimiento de los signos de exclamación e interrogación y su adecuado uso en un texto (Uno de los cinco aspectos a priorizar según los resultados de la rejilla en el componente sintáctico)²³. Cuyo reconocimiento y uso son procesos adquiridos en los grados segundo y tercero según la malla curricular de la I.E.

Volanteando

El segundo momento se denominó “Volanteando mi Institución.” Se retomó el volante como producto final de dicha sesión, la temática a expresar fueron los valores institucionales y lo que más les gusta a los estudiantes de ella, sus objetivos principales fueron el reconocimiento, uso de signos de pausa y mayúsculas. Estos aspectos sintácticos son propuestos por la matriz de referencia del MEN que establece los

²² Ver anexo: Diseño de campaña de difusión.

²³ Ver anexo análisis de rejilla del componente sintáctico.

aprendizajes que deben alcanzar los estudiantes al terminar cada ciclo y está basada en los estándares básicos de competencias.

Para el ciclo 1 (1° a 3°), la matriz de referencia en el proceso de escritura en el componente sintáctico expresa que los estudiantes deben dar cuenta de la organización macro, micro y super estructural que debe seguir un texto para lograr coherencia y cohesión. Evidencia de esto es que identifican en un texto escrito la relación entre ideas principales y secundarias.

Folleto institucional

En el tercer momento, se resaltaron las fortalezas institucionales y tuvo como objetivos la aplicación de reglas de acentuación y repaso de aspectos sintácticos ya abordados.

Los tres momentos dan respuesta a la interrelación existente entre la malla curricular de la I.E, la Matriz de Referencia de Lenguaje, los derechos básicos de aprendizaje, los lineamientos para pruebas saber primer ciclo y los resultados de la aplicación de la rejilla de componente sintáctico; se plantearon en total 9 momentos de la campaña de difusión y un momento de cierre.

7.2. Fase 3: Manos a la obra

Esta fase corresponde al tercer objetivo específico de la investigación “Implementar la campaña de difusión mediante la producción de textos discontinuos por parte de los estudiantes”, y se desarrolló en nueve sesiones de intervención.

Para el fortalecimiento del componente sintáctico, los estudiantes de 2° y 3° produjeron textos discontinuos, con la finalidad comunicativa de dar a conocer su institución por medio de la campaña “Reconoce mi Institución” la cual tuvo una duración de 25 horas clase (50 minutos).

En este momento, el proyecto fue una investigación aplicada, porque incide y modifica la realidad, aquí se empleó la observación participante, donde las investigadoras además de intervenir con los estudiantes, hicieron una observación detallada de lo que aconteció en cada fase; las observaciones fueron registradas en el diario de campo, cuyo formato fue propuesto y avalado por el asesor temático; para cada sesión de

trabajo se realizó descripción, interpretación, categorización, aspectos a mejorar y observaciones. El diario de campo se implementó como técnica e instrumento de recolección de información y fue un insumo esencial para la interpretación y análisis de la información.

8. IMPLEMENTACIÓN DE LA CAMPAÑA DE DIFUSIÓN.

En el **momento 1**, se inició con la actividad **exclamando y preguntando en los carteles**, donde a partir de los saberes previos de los estudiantes se interrogó en el componente sintáctico, el reconocimiento de los signos de interrogación y exclamación. Se tomó nota de los aportes de los niños en el tablero dando respuesta a las preguntas relacionadas con el uso de estos signos. Luego se complementó la información dada por los niños aclarando dudas.

A continuación, con oraciones escritas en papel y pegadas por diferentes partes del salón, se les dio a los niños signos de interrogación y exclamación dibujados en cartulina y ellos los ubicaron en las oraciones correspondientes, leyendo con la entonación según el signo y verificando con el grupo que se le haya asignado el signo correcto.

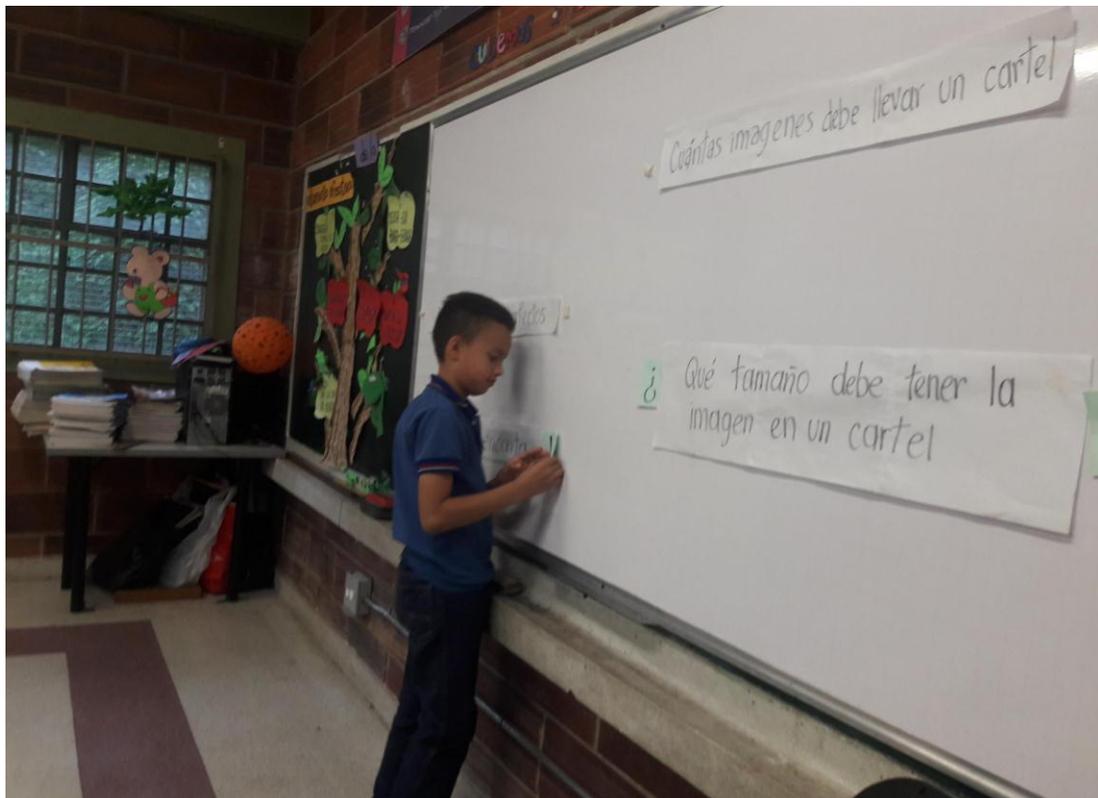


Imagen 7. Fotografía momento metodológico 1.

Cuando se terminó de ubicar los signos, se dio respuesta a oraciones interrogativas que preguntaban por las imágenes en los carteles, aquí participó la mayoría del grupo.

A partir de las preguntas de la actividad anterior y retomando el tema, se realizó un conversatorio con los estudiantes sobre las imágenes que se utilizan en el cartel y se les mostro varias imágenes identificando para que tipo de cartel sirven.

Posteriormente, se entregó una hoja de block, invitándolos a realizar un dibujo sobre la imagen que anunciaría la clasificación de Colombia al mundial de fútbol 2.018. Al finalizar, se expusieron los trabajos en las paredes del salón y cada niño escribió oraciones exclamativas que pegaron a los dibujos de los compañeros.

En la siguiente actividad se invitó a los estudiantes a reflexionar respondiendo de forma oral a la pregunta ¿Cómo te imaginas una fiesta de disfraces que se va realizar en tu barrio? Se les presentó una imagen de un cartel sobre una fiesta de disfraces y se propició un dialogo sobre el cartel, su uso y donde los encontramos, cómo se hace y que elementos debe tener.

También se preguntó qué otra información nos brinda el cartel, esta parte de la actividad se hizo de forma oral y no escrita como estaba inicialmente en la planeación ya que por otra actividad institucional se debe recortar un poco el tiempo asignado. Se invitó a los estudiantes que querían participar en el tablero escribiendo oraciones exclamativas sobre el cartel expuesto.

Continuando, se escribieron oraciones en el cuaderno invitando a conocer la institución y los servicios que presta, además de un listado de los lugares que hay dentro de la institución y se puedan resaltar. Con esta información se realizó un boceto, teniendo en cuenta la información recolectada en el cuaderno; luego lo compartieron con algunos de sus compañeros haciéndoles una retroalimentación de su trabajo y ayudando a corregir sus posibles errores.

Luego se retomó el boceto elaborado y se realizó el cartel en un octavo de cartulina, plasmando lo realizado; resaltando ideas principales, usando signos de exclamación e interrogación y teniendo en cuenta la macro estructura en el componente sintáctico.

En el momento 2, **Volanteando mi Institución**, para abordar el uso de mayúsculas y de los signos de pausa, se trabajó el volante (texto discontinuo), para esto, los estudiantes se organizaron en equipos, cada uno tenía entre dos o tres volantes, los observaron y manipularon, luego identificaron en su exploración cuáles son los elementos que lo componen y socializaron sus hipótesis. Luego las docentes, partiendo de un soporte visual, explicaron a los estudiantes las partes del volante y se dieron ejemplos sobre cada elemento. Seguidamente los estudiantes hicieron una relación de los elementos identificados inicialmente.

Trabajando en los mismos equipos, encerraron las letras que aparecen en mayúsculas y conversaron entre ellos porque se utilizan. De acuerdo con lo anterior, se realizaron ejemplos de sustantivos comunes y propios para que identifiquen en cuál de ellos debe ir mayúscula y se elaboran correcciones entre pares.

Para retomar la macro estructura, los educandos recortaron cada elemento del volante y los mezclaron para armar nuevos volantes; la docente dirigió la reflexión en torno a ello con preguntas que interrogan la relación entre los elementos.



Imagen 6. Fotografía momento metodológico 2



Imagen 7. Fotografía momento metodológico 2

Se hizo una síntesis de lo visto hasta el momento (signos de admiración, exclamación y mayúsculas), retomando volantes que usan estos signos y que tienen mayúsculas. Luego se dio una exploración de conocimientos previos sobre el uso de la coma.

Partiendo de un video propuesto en el diseño de la campaña, se realizó la explicación del uso de la coma para enumeraciones y para hacer aclaraciones, se mostraron ejemplos de ello y se propuso a los estudiantes realizar los volantes sobre los valores institucionales y sobre lo que más les gusta de la institución. Previo a la construcción del volante escribieron en una hoja de block sobre el tema, haciendo énfasis en el uso adecuado de la coma, mayúsculas y signos de exclamación e interrogación, además intercambiaron los escritos con sus compañeros y estos les hicieron sugerencias.

Finalmente, los estudiantes construyeron un bosquejo de un volante para entregar a la comunidad en el que mostraron lo que más les gusta de ella y los valores institucionales; en ese diseño se recomendó hacer buen uso del espacio, tener en cuenta los elementos del volante y retomar imágenes acordes. Luego, pasaron su borrador a un volante definitivo.

A manera de síntesis, en el **momento 3**, para trabajar la acentuación en las palabras, se abordó el **folleto institucional**, primero se ubicó en el tablero un cuento en desorden y se analizó. A continuación, se entregó el mismo texto por subgrupos y se pidió lo recorten y reorganicen de manera que adquiera un sentido lógico. Para facilitar la comprensión de lo propuesto, las docentes construyeron unas oraciones simples en el tablero (desorden) y de manera grupal las organizaron.

Posteriormente un representante de cada subgrupo hizo lectura en voz alta de la reconstrucción textual y los compañeros expresaron puntos en común, desacuerdo y que claves les permitieron hacerlo; para concluir, las docentes hicieron lectura del texto original y explicaron el orden en las oraciones.

Retomando el texto se resaltaron las palabras que llevan tilde, se hizo un conteo de sílabas, se construyó un glosario de agudas, graves y esdrújulas en fichas bibliográficas, asignando un color a cada clasificación. Además, se dio paso a la construcción de un mapa conceptual de aspectos sintácticos vistos y los textos discontinuos trabajados.

En el siguiente momento se entregó por subgrupos una copia de la historia institucional (Tobón, 2015, p.4), además en un conversatorio se exaltaron otros aspectos positivos institucionales y con apoyo del mapa conceptual se resalta con color rojo los aspectos sintácticos abordados en las ocho intervenciones anteriores.

Se abordó la definición de folleto, usos y partes, con la elaboración de un folleto con un tema de su interés. Al momento de iniciar la siguiente actividad los estudiantes comentaron un aspecto importante de su tema, rotaron los folletos para comparar y seleccionar cinco que fueron los más completos.

Al finalizar se entregó material y se propuso elaborar un folleto teniendo en cuenta los aprendizajes de los anteriores momentos, se seleccionaron los dos mejores folletos y se transcriben a Word para repartir a la comunidad educativa.

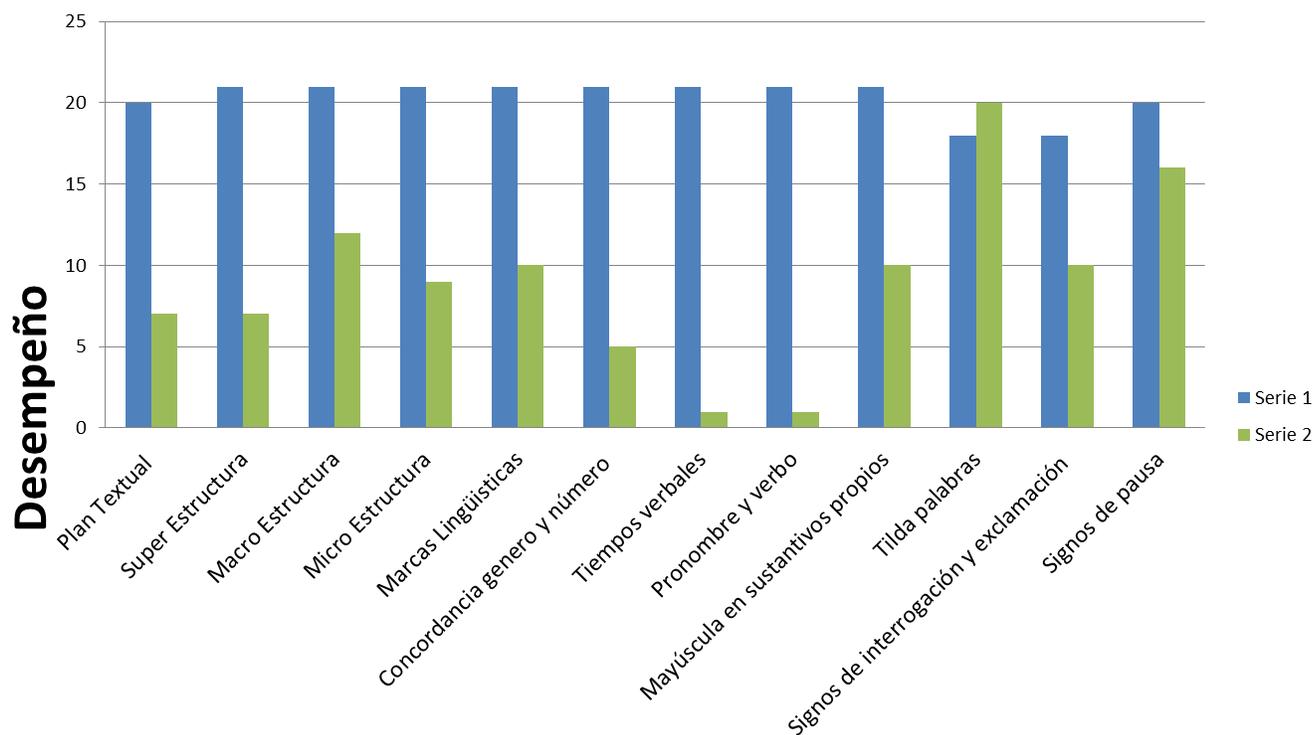
8.1. Fase 4: Discusiones

Una vez implementada la campaña, al último texto discontinuo producido por los estudiantes (folleto), se aplicó la misma rejilla implementada al inicio, para analizar la incidencia de la producción de textos discontinuos en el componente sintáctico en los estudiantes de 2° y 3° grado, en donde se hizo una comparación de la rejilla inicial y la rejilla final.

La tabulación de la última rejilla se realizó de la misma forma que la primera, donde la barra azul corresponde a la suma de los desempeños siempre y algunas veces (serie 1). La verde, a la suma de los desempeños nunca y algunas veces (serie 2).²⁴

²⁴ Ver anexo Tabulación Rejilla Final

Rejilla Final Componente Sintáctico



Componente Sintáctico

Imagen 8. Tabulación general rejilla final del componente sintáctico.

Al comparar la rejilla inicial y la final, se evidenció que en la primera se encontraban cinco aspectos sintácticos que fueron priorizados para trabajar en la campaña de difusión dada la tendencia de desempeño hacia nunca, pues la barra verde estaba por encima. Mientras en la rejilla final, la barra azul (tendencia a siempre) está por encima en cada uno de los aspectos del componente sintáctico, a excepción de “tilda las palabras” donde se dio un incremento poco significativo.

Se encontró que en la población 20 de los estudiantes siempre o algunas veces establecieron una guía previa de organización del texto; situación que mostró mejoría en relación a los resultados de la rejilla inicial, donde 16 estudiantes nunca o algunas veces tenían en cuenta dicho aspecto.

21 de los estudiantes siempre o algunas veces, emplearon la estructura adecuada para el tipo de texto escrito (súper estructura), individualizaron la información y diferenciaron

el grado de importancia de unas ideas respecto de otras (Macro estructura), dieron continuidad temática entre las ideas principales y secundarias del texto (micro estructura), emplearon marcas lingüísticas básicas de cohesión local y hubo una relación coherente entre el pronombre y el verbo.

En cuanto a las reglas ortográficas básicas, para el uso de sustantivos propios y comunes, tildar palabras según su acento, el uso de signos de pausa, admiración y/o interrogación (aspectos priorizados en las intervenciones de acuerdo con la rejilla inicial), se evidenció mayor interés por cuestionar a docentes y pares por su uso; empleándolos de manera guiada en todos los textos. Hubo un aumento de la duda ortográfica y en el deseo de producir un buen texto, se observó una mayor disposición y dedicación de los estudiantes para planear, escribir y reescribir sus escritos, lo que es fundamental en el proceso de escritura y el producto textual final.

De acuerdo con todo lo anterior, se puede afirmar que en general se dio un avance significativo a nivel sintáctico con la implementación de la campaña de difusión y que, si bien se priorizaron aspectos puntuales del componente sintáctico, todos están interrelacionados, lo cual se corrobora al ver avances incluso en los aspectos en los que había un buen desempeño.

A continuación, se nombran los resultados obtenidos de las observaciones realizadas durante la implementación y el análisis comparativo de las dos rejillas; en relación a la incidencia de los textos discontinuos elaborados por los estudiantes de los grados 2° y 3°, que difunden la identidad institucional; en el fortalecimiento de los procesos de escritura en el componente sintáctico. Los resultados se presentan sin análisis, como descripción de los procesos sintácticos en la producción de los textos durante la implementación de la campaña, dicha descripción fue la base para el posterior análisis.

9. RESULTADOS

Durante la implementación de la campaña de difusión se trazaron unos indicadores para cada momento metodológico de esta fase, de acuerdo con estos y con lo observado en el desarrollo de cada sesión, que se describe en el apartado de implementación, se evidenció que al inicio en la elaboración del cartel que mostraba las fortalezas de la planta física de la I.E. e invitaba a conocerla, a los estudiantes se les dificultaba plasmar la información que pretendían comunicar, ejemplo de ello es que al construir un texto alusivo al mundial, algunos estudiantes verbalmente expresaban con claridad la idea que tenían para hacerlo; sin embargo, al plasmarlo hacían algo que no correspondía con la intención comunicativa, mostrando dificultades en la macro estructura; subcategoría del componente sintáctico.

Ante la interacción con diferentes tipos de carteles y al conocer su superestructura, se les facilitó analizar el grado de importancia y relación entre la intencionalidad comunicativa y sus elementos (macro estructura), produciendo un texto de acuerdo con lo planeado e interrelacionarlo basándose en los modelos vistos.

Además, se logró hacer comparaciones entre textos continuos y discontinuos, donde los niños deducen que los textos discontinuos permiten ver no solo relación entre ideas o palabras escritas, sino también entre imagen, disposición de los elementos, tamaño, entre otros.

En relación a los signos de interrogación y exclamación que hacen parte de componente sintáctico, al inicio en los grados segundos, algunos de los niños reconocían los signos de interrogación (decían: son para preguntar) pero no los utilizaban en los escritos, ninguno reconocía los signos de admiración, ni la entonación con la que se leen; lo cual no permitía que el lector interpretara adecuadamente la información. En el grado tercero, la mayoría conocían ambos signos y sabían en qué momento se usan, cuál es el símbolo, cuál es de apertura y el de cierre, mas no los implementaban sin indicaciones en sus escritos.

Al avanzar las actividades en torno a los signos de interrogación y exclamación en ambos grados se evidenció que los mismos estudiantes corregían a sus compañeros en el apropiado uso de estos signos, además preguntaban a la docente por su implementación; identificando que no se podían emplear en cualquier situación y leían las frases con la entonación adecuada. Al hacerles énfasis en que debían emplear estos signos en sus escritos, lo hacían correctamente, pero al hacer escritos de manera espontánea disminuyó la cantidad de estudiantes que los utilizaban.

Respecto a los momentos de escritura, al planear el cartel algunos estudiantes no tenían en cuenta para quien iba dirigido el texto y la presentación estética del mismo; la mayor parte hizo aportes significativos que luego plasmaron en el borrador, pero al pedir reescribirlo en un formato final fue común la expresión de inconformidad “¡vamos a hacer lo mismo!” “yo ya lo hice” (Diario 9. L) entre otros comentarios. A la hora de hacer ajustes, si eran sencillos los hicieron con agrado, pero al ser ajustes significativos algunos se negaron a hacerlos o los hicieron sin mucho esfuerzo.

En el cartel, texto discontinuo que invitó a conocer la I.E, después de que sus pares observaron el borrador y dieron sugerencias; (que en varios casos no fueron bien recibidas y en algunos aplicadas), se pudo identificar que mejoró el texto; pues al reescribirlo disminuyeron la cantidad de imágenes, retomaron las más relacionadas al tema y corrigieron errores de escritura como omisiones, repeticiones y sustituciones.

Al momento de la producción del segundo texto discontinuo, el volante, que pretendía difundir a la comunidad los valores institucionales y lo que más les gusta a los niños de la I.E., se trabajó el uso de mayúsculas y la coma, se retomó nuevamente los signos de exclamación e interrogación y la macro estructura. En el grado segundo, al observar los volantes identificaban las mayúsculas inmediatamente al inicio del texto y luego de punto; situación diferente cuando en las muestras se hallaron palabras y frases completas escritas con mayúscula y los niños no dedujeron el por qué y para qué. La coma era un signo muy reconocido por los estudiantes a nivel gráfico, más sus reglas de uso no; por ello algunos estudiantes preferían no retomarla y otros hacían uso indiscriminado de la misma.

En el grado tercero al observar e interactuar con los volantes señalaron las mayúsculas, dedujeron que se utilizan al iniciar un texto y luego de un punto; sin tener en cuenta el uso de mayúscula en sustantivos propios, además expresaban que se utilizan para que algunas palabras se vean más y para llamar la atención, a lo cual se acota que también se usa en algunos títulos. Sobre la coma, tenían claro que se usa para separar las palabras de un listado, más no para hacer aclaraciones y permitir una mejor lectura del texto.

Al interactuar con algunos ejemplos de volantes se medió la identificación de elementos característicos del mismo y la selección de estos en la construcción final, haciendo énfasis en los elementos sintácticos de las mayúsculas y las comas, donde tanto el texto discontinuo de muestra, como los aportes de los pares fueron agentes facilitadores en la construcción.

Los conocimientos previos que tenían los estudiantes sobre el uso de mayúsculas y comas, se vieron transformados al momento en que confrontaron sus hipótesis con las reglas establecidas para su implementación; además de los ejercicios en donde se ejemplificó como los signos de puntuación influyen en la cohesión del texto y cómo cambia la manera de interpretar un texto según su uso. También se observó que, al leer los borradores de sus compañeros, se hicieron sugerencias de escritura correcta de palabras (te falta una letra, no es con esta letra) y de uso mayúsculas y comas.

En el volante elaborado, los estudiantes utilizaron en mayor cantidad las mayúsculas en sustantivos propios y al iniciar el texto, algunos emplearon signos de admiración por iniciativa propia, aunque unos con error en el signo de apertura y cierre; pocos utilizaron la coma de manera adecuada.

En relación a macro estructura, a la hora de leer un texto lograron diferenciar y disponer en orden descendente de la idea más importante a la menos importante, pero a la hora de escribir se les dificultó organizarlas, de ahí que hicieron varios ajustes al borrador acudiendo a los aportes de compañeros, docentes y autocorrección.

Con la identificación, exploración y construcción del folleto se abordó el acento en las palabras y se retomaron los elementos sintácticos vistos hasta el momento; inicialmente sobre el acento en las palabras, los niños contaban y separaban sílabas identificando la última, penúltima y antepenúltima silaba, los estudiantes logran identificar en el texto aspectos como: donde van puntos finales, signos de interrogación, admiración y donde van las mayúsculas.

En el proceso de construcción del folleto se pudo identificar, que en este punto los estudiantes estaban más interesados en escribir las palabras correctamente y que las omisiones y la ortografía en los escritos, pueden ser corregidas con la lectura de sus propios textos, pues ellos mismos identifican el error.

Los estudiantes lograron hacer diferencias entre textos discontinuos, lo cual no se evidenciaba antes de las intervenciones. Al hacer un rastreo de los elementos que los componen se fueron haciendo más conscientes de que cada portador tiene elementos diferentes (súper estructura), incluso que se emplean de acuerdo a una intención comunicativa y a un posible lector.

Finalmente, en el acento en las palabras, los estudiantes mostraron comprensión de las reglas sintácticas, pero se observaron dificultades para encontrar la silaba tónica, por lo cual muy pocos acentuaron las palabras con tilde o lo hicieron de manera errada.

En el último texto discontinuo construido (folleto), se notó mayor utilización de los signos de exclamación e interrogación, uso de mayúsculas, comas y una mejor conexión y discriminación de la información; si bien continúan presentando errores sintácticos hubo un avance desde el inicio de la implementación hasta el final, además de que presentaron una mejor disposición a planear los textos, escribirlos y reescribirlos.

Al momento de concluir la campaña y plantear aspectos determinantes para escoger el mejor folleto, los estudiantes tuvieron en cuenta aspectos que no percibían como relevantes antes de la implementación; expresaron que el mejor folleto debía responder a “la caligrafía, que tuviera mayúsculas y comas, manejara bien el espacio, se viera

bonito y que todo el folleto hablara de la institución” (Diario 14.G) (esta fue la explicación que dieron los niños).

10. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo, se realizó un análisis de los resultados descritos en el apartado anterior, si bien antes se mostraron solo de manera descriptiva, aquí se desarrolló una discusión poniendo en juego los cimientos conceptuales del marco referencial, los aspectos abordados durante la campaña de difusión y las observaciones plasmadas en los diarios de campo.

La observación participante de las investigadoras durante cada sesión de la campaña de difusión en relación con los objetivos e indicadores de cada una de ellas, permitió evidenciar procesos en relación al componente abordado; entre ellos, la dificultad de los estudiantes para plasmar la información que deseaban expresar en relación a la planta física de la I.E, en un cartel. Algunos tenían claridad en cuanto a la idea a desarrollar; sin embargo, al plasmarlo hacían algo que no correspondía con la intención comunicativa; por ejemplo, una estudiante de 2^o1 “pretendía hacer un cartel sobre la invitación a conocer la I.E. pero sus imágenes y texto no correspondían a dicho propósito; al indagar por qué, ella expresó me gusto más está foto” (Diario 9. L)

La anterior situación se relacionó con lo expresado en los Lineamientos Curriculares, como documento de referencia de lengua castellana, donde sostiene que la escritura “no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo” (Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, 1998, p. 27); en dicho momento de escritura 16 niños nunca o algunas veces reconocían aspectos de la macro estructura. Después de la interacción con diferentes tipos de carteles, conocer su superestructura, analizar el grado de importancia y relación entre la intencionalidad comunicativa y sus elementos (imagen, datos, frase), al total de la muestra se les facilitó producir el texto de acuerdo con lo planeado e interrelacionarlo basándose en los modelos vistos.

También los estudiantes relacionaron diferentes elementos a partir de la confrontación de textos continuos y discontinuos, llegando a deducir que los textos discontinuos,

permiten ver no solo la relación entre ideas o palabras escritas, sino también entre imagen, disposición de los elementos, tamaño, colores, entre otros. En palabras de un estudiante: “en esos textos nada mas no hay letras, hay dibujos, colores, se ponen de manera diferentes y uno debe saber cómo ponerlos” (Diario 7. G)

Desde su estructura este tipo de texto facilito la interpretación y construcción con sentido a partir de la interconexión de diversos elementos; como lo expresa Moreno (2005), “En estos textos, la información se presenta organizada, pero no necesariamente secuenciada ni de forma progresiva. La comprensión de estos textos requiere del uso de estrategias de lectura no lineal, que propician la búsqueda e interpretación de la información de forma más global e interrelacionada” (p.104)

En la campaña de difusión, los textos discontinuos producidos por los estudiantes tenían un propósito comunicativo real, difundir la identidad institucional; no era una situación hipotética pues partiendo de una necesidad del contexto al rastrear la representación social, los estudiantes se dispusieron a dar a conocer a la comunidad aspectos de la identidad institucional, desde diferentes estructuras discontinuas (cartel, volante y folleto); como lo establece para el primer ciclo, el Derecho Básico de Aprendizaje número 8 del grado tercero : “Produce diferentes tipos de texto para atender a un propósito comunicativo particular”.

Como consecuencia de lo anterior, se fue evidenciando que los estudiantes se esforzaban mucho más en producir mejores textos. En la primera producción, donde invitaban a la comunidad a conocer la institución y hacer un recorrido por ella, se conformaron con su diseño final; pero al ver que sus carteles se pegaron por diferentes partes del colegio y de lugares cercanos a él, expresaban “hubiera coloreado mejor, esa letra no se entiende, esa frase ya no me gusta, otra imagen hubiera sido mejor” (Diario 9. G). Así pues, al avanzar en la campaña de difusión se notó que los estudiantes se esmeraban más en la caligrafía, que el texto fuese visualmente llamativo y estético, respondiera a la superestructura adecuada y hubiese una relación clara entre los elementos de cada texto discontinuo; viéndose así impactado, de manera positiva el proceso de escritura y aspectos del componente sintáctico.



Imagen 9. Fotografía Cartel tema libre

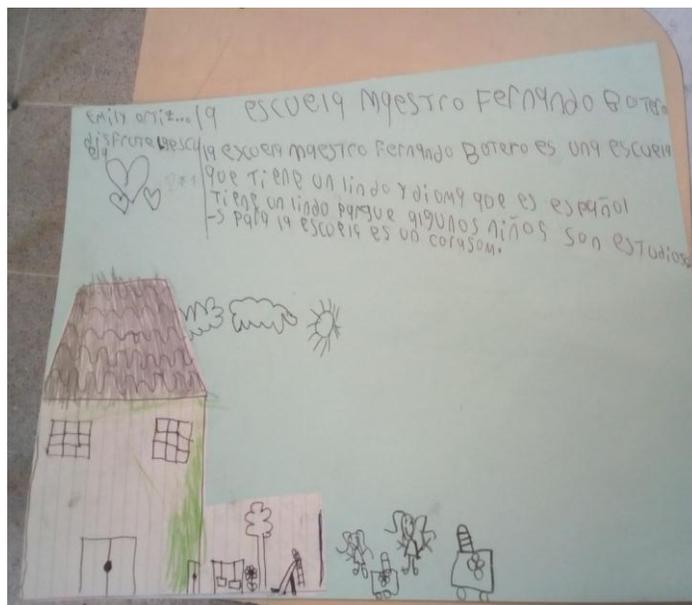


Imagen 10. Fotografía Cartel I.E MFB

La imagen 11 muestra como una estudiante en la construcción del cartel, al inicio agregó frases e imágenes que no tenían relación con la intención comunicativa, luego de las actividades logró construir un producto más coherente y que respondía al propósito del texto.

Esta misma situación fue resaltada en la tesis La escritura en la escuela, donde las autoras argumentan que “las situaciones de escritura no aparecían como situaciones simulacro, sino que surgían de necesidades reales de comunicación lo que beneficio la promoción de la producción libre de textos”. (García et al., 2001 p.39)

La producción de textos discontinuos desde una situación de comunicación real, facilitó el reconocimiento del lector como figura tangible, representativa del entorno y ubicó en segundo plano a la maestra con el fin de instalar una nota, la familia para hacer una tarea o una corrección; aquí los agentes de la comunidad educativa eran los posibles lectores y los estudiantes eran conscientes de que sus producciones iban a ser leídas por otras personas, esto fue fundamental para el acto comunicativo y la producción escrita, pues según el contexto y el lector, se adecua el escrito pretendiendo la comprensión del receptor, como lo expresan los estándares básicos de competencias de lenguaje “Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para

expresar mis ideas” (p. 32) y de acuerdo con Cassany, desde el momento de la planificación el escritor debe poner en juego estrategias complejas según la situación de comunicación en particular, “primeramente, tiene que ser consciente del contexto comunicativo en el que actuará el texto: tiene que pensar cómo serán los lectores, cuándo leerán el escrito” (1989, p.12).

Producir textos discontinuos que difundieron la identidad institucional, teniendo claridad en los posibles lectores, hizo que produjeran textos de mejor calidad, que quisieran mostrar a estos que pueden escribir correctamente; es decir, se esforzaron en cometer los menores errores posibles.

Evidencia de ello es que, en la producción de los volantes, donde mostraban lo que más les gusta de la I.E. y los valores institucionales, los estudiantes identificaban las mayúsculas al inicio del texto y luego de punto, pero no las utilizaban en sus escritos. “Reconocían la coma a nivel gráfico, más no sus reglas de uso (los grados segundos)” (Diario 13.L) y algunos tenían claro que se usa para separar las palabras de un listado (grado tercero). En la rejilla inicial 21 estudiantes nunca o algunas veces empleaba adecuadamente signos de pausa y al final 20 siempre o algunas veces lo hace. La tendencia hacia siempre aumentó considerablemente.

Sobre el lector, en la investigación Suárez, L., Ochoa, C., Sierra, E. & Salazar, C. (2.002), citada en los antecedentes, encontraron que “el trabajo de textos instructivos permitió que los niños y niñas adquirieran mayor conciencia de lector, ya que de esta manera pudieron darse cuenta de que sus producciones podían ser leídas por otros” (p. 156)

En la construcción final del volante, los estudiantes utilizaron en mayor cantidad las mayúsculas en sustantivos propios y al iniciar el texto, en cuanto a signos de puntuación, los reconocían y comprendían el momento en que se usan. De acuerdo con la sistematización de la rejilla inicial, 21 estudiantes nunca o algunas veces usaban mayúsculas en sustantivos propios y en la rejilla final, 21 estudiantes siempre o algunas veces utilizaron mayúsculas en sustantivos propios, es decir, la tendencia cambio hacia siempre.

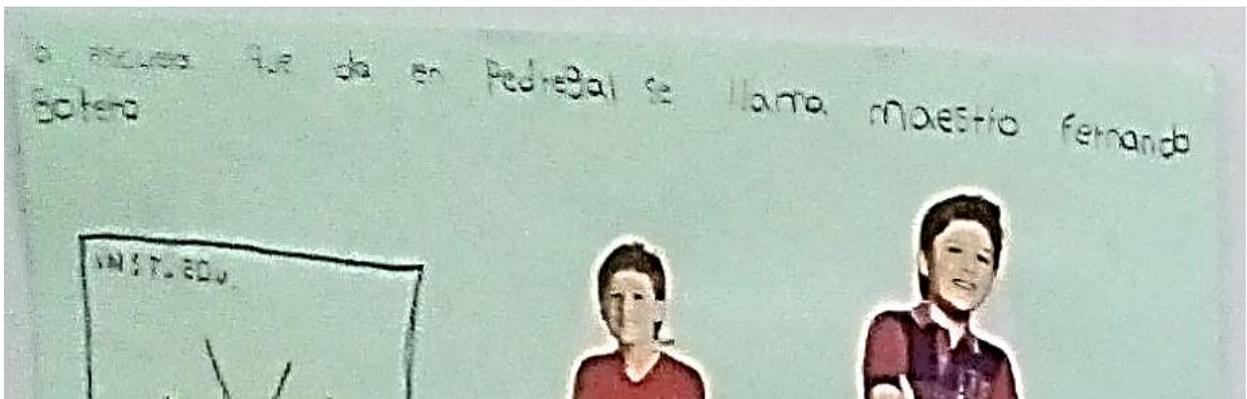


Imagen 11. Aparte fotografía que resalta el uso inicial de mayúsculas.



Imagen 12. Fotografía exposición de cartel elaborado por estudiante.



Imagen 13. Fotografía encabezada de folleto.

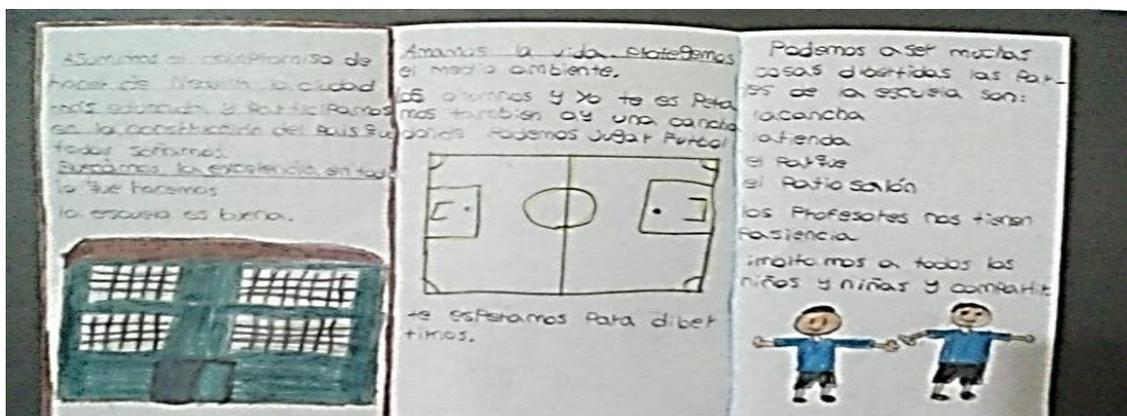


Imagen 14. Fotografía caras internas de folleto.

Las imágenes 13 y 15 permiten visualizar el proceso de un estudiante que al principio no utilizaba las mayúsculas, en el texto final se puede observar el uso adecuado de estas.

Así pues, el acto comunicativo de escribir no quedó en manos solo del escritor, se puso en escena el cuarteto escritor- texto-contexto-lector, donde el escritor al hacerse más consciente de los otros tres elementos mejoró en el buen escribir, ejemplo de ello, es que en las primeras sesiones se mostraban reacios a reescribir sus escritos, expresaban: “¡hay que volver a escribirlo, nooo profe!” (Diario 8. G); sin embargo, en las últimas sesiones lo hacían con agrado, incluso al realizar un mapa conceptual, donde los estudiantes con sus intervenciones guiaron a las investigadoras para elaborarlo con lo que habían aprendido, incluyeron: “hacer un borrador”. De acuerdo con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), “el estudiante puede descubrir el funcionamiento de la escritura y tomar conciencia de la complejidad de este proceso. Podrá comprender entonces cómo toda escritura pasa por procesos de autocorrección y afinación y por las miradas evaluativas de los otros” (p.57).

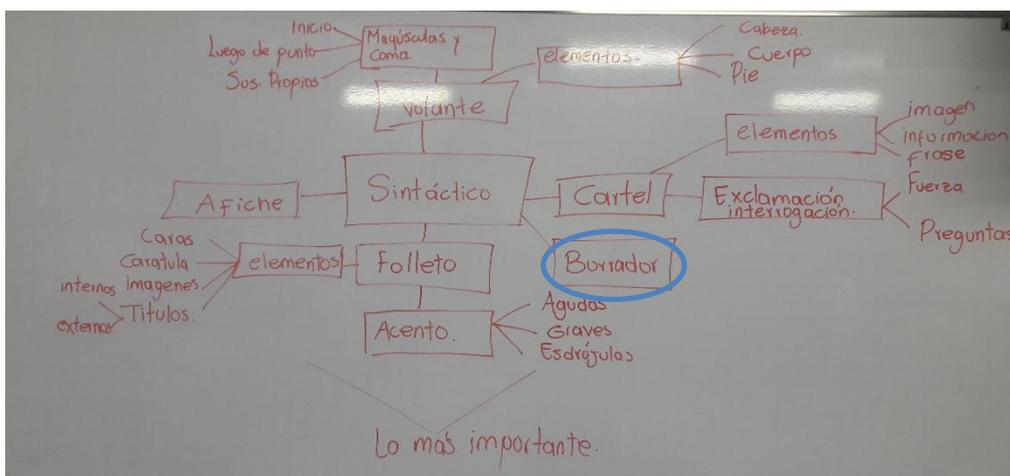


Imagen 15. Fotografía mapa conceptual grupal.

Esta imagen muestra un mapa conceptual que se construyó con los aportes de los estudiantes, ellos iban diciéndole a la profesora qué textos discontinuos se trabajaron y

que aspectos se abordaron en cada uno, además hicieron énfasis en la elaboración de “borrador”

La escritura con una intencionalidad y como experiencia significativa donde se promueven la planificación y pre escritura como ejes fundamentales en una situación comunicativa coherente, permitió transformar la conducta apática de los estudiantes ante la escritura de borradores previos al texto final; según Cassany, la escritura se da en diferentes momentos, planeación, textualización y revisión, en esta última, el escritor evalúa la composición y elabora versiones mejoradas; para ello hace una comparación entre el texto, el propósito y el plan, diagnóstica, elige una táctica y genera cambios.

En las construcciones iniciales no se evidenciaba la planeación del texto, “en ocasiones algunos estudiantes se limitaron a copiar la información sin darse cuenta de su importancia” (Diario 3. M) más en el transcurso de la campaña de difusión se pudo valorar la planeación, como una etapa de la escritura primordial para la obtención de un producto escrito final, coherente y cohesivo.

La planeación permite determinar cuál es la intención del texto, su destinatario y el tema del mismo; es así como lo considera el MEN en los DBA de lengua castellana: “Diseña un plan para comunicarse con otros teniendo en cuenta aspectos como la concordancia verbal y la ortografía.” (P.19). Que para este proyecto se retomó como uno de los ítems a evaluar en la rejilla del componente sintáctico, cuyo análisis evidenció aumento en la cantidad de estudiantes que pueden establecer una guía previa de organización del texto, emplear la estructura adecuada para el tipo de texto escrito y construir una continuidad temática, donde se incorpora de manera consciente el punto de vista del escritor.

En la revisión de borradores, en ocasiones los pares hacían sugerencias de correcciones o ajustes en los escritos, tales como: “Ahí le faltan mayúsculas, esa letra no se entiende, ahí no dice eso, le falta un signo, esa foto no le queda bien” (Diario 7.G) entre otras.

En las primeras sesiones la mayoría se mostraban reacios frente a las sugerencias, lo cual se transformó y se notó una actitud de escucha y recepción ante lo sugerido. La lectura de los pares permitió el aprendizaje cooperativo en contextos reales, donde se

incentivó la duda ortográfica, pues tratando de construir sus textos constantemente preguntaban por el correcto uso en relación a reglas ortográficas básicas para el uso de sustantivos propios y comunes, tildar palabras según su acento, el uso de signos de pausa, admiración y/o interrogación (aspectos priorizados en la intervenciones de acuerdo con la rejilla inicial), además de las letras correctas con las que se escribían las palabras.

Durante el abordaje de los signos de exclamación e interrogación, inicialmente en los grados segundos algunos de los niños reconocían los signos de interrogación, decían: “son para preguntar” (Diario 6. M) pero no los utilizaban en los escritos, ninguno reconocía los signos de admiración ni la entonación con la que se leen. En el grado tercero, la mayoría conocían ambos signos, sus símbolos y el momento en que se usan mas no los implementaban sin indicaciones en sus escritos. En la rejilla inicial se observó que 21 estudiantes nunca o algunas veces utilizaban estos signos.

La imagen muestra como esta niña utilizo los signos de exclamación en la producción del cartel.

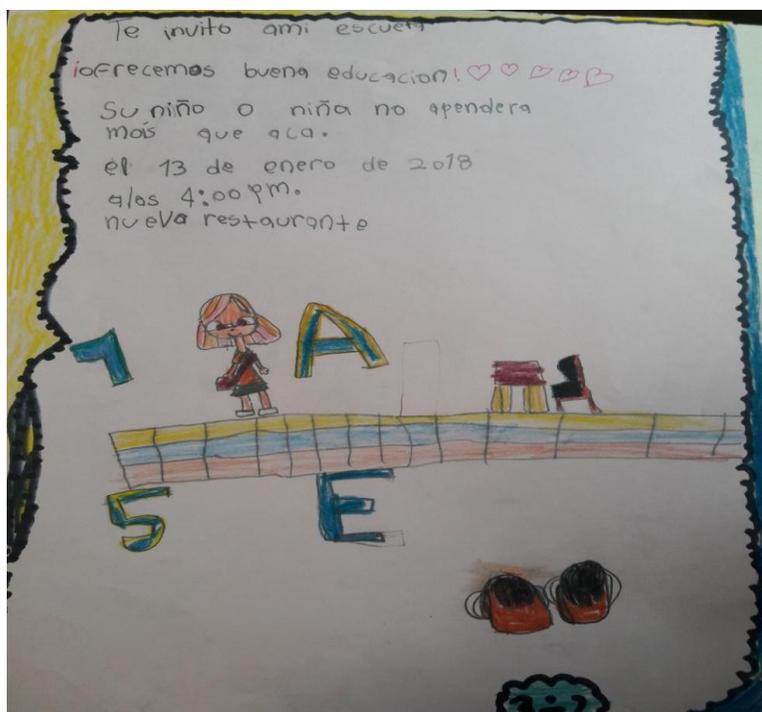


Imagen 16. Fotografía cartel elaborado por estudiante de la muestra.

Al avanzar las actividades, se evidenció que los mismos estudiantes corregían a sus compañeros en el apropiado uso de estos signos, además preguntaban a la docente por su implementación; identificando que no se podían emplear en cualquier situación y leían las frases con la entonación adecuada. Al hacerles énfasis en los signos de

interrogación y exclamación e indicarles su uso, 21 estudiantes siempre o algunas veces los emplearon correctamente.

El incremento de la duda ortográfica, la planeación, escritura y reescritura de sus construcciones evidenció el deseo de producir un buen texto; le imprimió un carácter constructivo al componente sintáctico; que para este proyecto retomó la visión holística propuesta por el MEN y a Cassany (1989) cuando sustenta que “el escritor debe dominar un variado conjunto de estrategias, que le permitan aplicar los conocimientos del código, generales y abstractos, en cada situación concreta” (p. 12). Como en el caso del acento en las palabras, donde los estudiantes analizaron la incidencia que tiene esta regla gramatical en el sentido de un texto; por ejemplo, papa – papá, como – cómo, paso – pasó, barrio – barrió. Situación que generó altas expectativas, siendo el caso de un estudiante que expresó: “profe no sé dónde la palabra suena más fuerte” (Diario 13. M)

Con la identificación, exploración y construcción del folleto que difundió a la comunidad la historia de la I.E. y vislumbró lo que los estudiantes pueden recibir en ella, se abordó el acento en las palabras, se retomaron los elementos sintácticos vistos hasta el momento y fue el texto al que se le aplicó la rejilla final del componente sintáctico. Inicialmente 19 estudiantes nunca tildaban palabras, 2 algunas veces. Luego, los estudiantes mostraron comprensión de las reglas de acentuación, pero se observaron dificultades para encontrar la sílaba tónica, por lo cual muy pocos acentuaron las palabras con tilde o lo hicieron de manera errada. Al finalizar 3 niños nunca tildan las palabras, 17 algunas veces y 1 siempre, estando la mayoría en algunas veces.

En el folleto se notó mayor utilización de los signos de exclamación e interrogación, uso de mayúsculas, comas, una mejor conexión y discriminación de la información; si bien continuaron presentando errores sintácticos, hay un avance desde el inicio de la implementación hasta el final. Las omisiones y sustituciones disminuyeron ya que la mayoría leyó sus producciones y las corrigió.

Al escoger el mejor folleto, los alumnos lo hicieron teniendo en cuenta: “la caligrafía, uso de mayúsculas y comas, manejo del espacio, la estética y que todo el folleto hablara de la institución” (Diario 14.G) (esta fue la explicación que dieron los niños) lo

cual evidencio un aumentó en su repertorio para evaluar los escritos de otros y los propios.

Tras la sistematización y categorización de los diarios de las investigadoras, se logró identificar que la producción textos discontinuos promueve un acercamiento al reconocimiento de diversos formatos textuales, los estudiantes se fueron haciendo más conscientes de que cada portador tiene elementos diferentes incluso que se emplean de acuerdo a una intención comunicativa y a un posible lector.

Al tener claridad en los elementos de cada portador de texto y su silueta textual, se les facilitó organizar la información y categorizar su importancia y pertinencia, viéndose un aumento significativo en este aspecto y por ende en la coherencia y cohesión de las producciones.

Por ejemplo, en el cartel se logró que los estudiantes hicieran una diferenciación entre el grado de importancia de la imagen, los datos y la frase, obteniendo una mayor comprensión y reconocimiento de la información plasmada en estos; criterios que responden al concepto de coherencia definida por Daniel Cassany (1989) como “la propiedad del texto que selecciona la información (relevante / irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada” (p. 25), es la capacidad de organizar el sentido del texto y se evidencia en la macro estructura; la cual “contiene todas las informaciones del texto y las clasifica según su importancia y sus interrelaciones” (p. 26)

Los estudiantes lograron hacer diferencias entre textos discontinuos, lo cual no se evidenciaba antes de las intervenciones, al hacer un rastreo de los elementos que los componen se hicieron más conscientes de que cada portador tiene elementos diferentes (superestructura) incluso, que se emplean de acuerdo a una intención comunicativa y a un posible lector, lograron verbalizar; por ejemplo, “el folleto se puede doblar en muchas partes y en cambio el cartel es más grande y no se dobla” (Diario 14.M).

Lograr conocer la superestructura de diferentes portadores de texto, permite enriquecer el bagaje del estudiante y valerse de él, de acuerdo a la situación comunicativa, lo cual corresponde con las competencias comunicativas que deben ser acordes al contexto; como lo argumenta el ICFES (2016) “las competencias comunicativas se dan a partir

de la interpretación de contextos sociales y culturales, de acuerdo con problemáticas y demandas específicas” (p.3). En esta investigación el fortalecimiento de dichas competencias estuvo en constante dialogo con la persistencia de una representación social que en su momento fue una excusa real para producir textos con sentido.

11. CONCLUSIONES

Son múltiples las situaciones de comunicación a las que se enfrenta el ser humano diariamente, por lo que desde la práctica desarrolla competencias comunicativas que lo posicionan como un interlocutor válido al producir, comprender y argumentar con coherencia y cohesión en diferentes contextos y ante el uso de diferentes tipologías textuales; para esto, el maestro debe estar preparado con un buen manejo de las mismas y así tener la capacidad de adaptarlas a las realidades contextuales de los estudiantes, acercarlos, motivarlos y guiarlos en el aprendizaje de ellas.

Si las competencias comunicativas se desarrollan y se ponen en escena en el contexto cotidiano, se fortalece la conciencia del reto de escribir y motiva los estudiantes a producir textos que se adecuan a diferentes aspectos sintácticos. Así mismo, las actividades planteadas en el aula, deben estar orientadas a conseguir un fin; que puede ser de aprendizaje conceptual o de producción, además de ser llamativo y acorde a la realidad del momento.

Como un acto cotidiano, cuando los estudiantes se disponen a escribir sin la presión de una nota, gran parte lo hace con mayor fluidez y preguntan sin temores para hacer ajustes a sus textos, lo que posibilita producciones de mejor calidad.

“Al momento de escribir, proponer temas que llamen la atención a los estudiantes y de los cuales tengan un saber previo, permite que ellos identifiquen y hagan una mejor relación entre las ideas y su grado de importancia. Además, puedan desglosar un tema, logrando a su vez mayor coherencia a lo largo del texto” (Diario 13. G)

Una campaña al ser una serie de actividades con un fin determinado, permite que los estudiantes desarrollen habilidades de manera secuencial y puedan fácilmente interrelacionar los temas abordados y ponerlos en práctica. Específicamente, el realizar una campaña de difusión de la identidad institucional, promueve que los educandos tomen conciencia de que los lectores son personas reales y se esfuercen en producir un buen texto, tomando una mejor posición frente al proceso de reescritura; entendido el acto de escribir no solo como plasmar letras, sino como construir un todo teniendo en cuenta cada una de sus partes para que encajen y se ensamble un buen texto.

En dicho ensamblaje se tornan fundamentales los momentos de escritura (planificación, textualización y ajustes); pues cada uno de ellos es indispensable para que los estudiantes desarrollen habilidades escriturales, que a su vez impactan de manera positiva el componente sintáctico.

Para desarrollar un buen desempeño sintáctico en la escritura es indispensable tener buenos modelos de textos y hacer explícitas sus reglas, pues no nacemos con el código de escritura interiorizado, se adquiere del exterior en la interacción con los demás, con los textos y el mismo proceso de escritura por la necesidad de su uso.

Respecto a este componente, es imperante recalcar que sus elementos están interrelacionados, si bien en las intervenciones se priorizaron los elementos en los que los estudiantes tenían mayores dificultades, todos se vieron impactados favorablemente.

Que los estudiantes se apropien de la superestructura de los textos discontinuos; es decir, el conocer la silueta textual y comprender cada uno de sus elementos, permite organizar la información y discriminar su grado de importancia, orden, tamaño, entre otros, lo que posibilita a mejorar la macro estructura de los textos.

Este tipo de textos por su formato llevan a sintetizar la información que se quiere comunicar, propiciando que el estudiante infiera la información más relevante, lo cual es fundamental a la hora de escribir pues focaliza al escritor en su intención comunicativa. Además, los textos discontinuos dan gran importancia a la imagen, dado que está más que un valor agregado, es fundamental para armar el texto como tal y comunicar la información de manera completa y coherente.

Así mismo, de acuerdo con la implementación de esta investigación, se evidencio que la exploración y producción de textos discontinuos posibilito en los estudiantes centrar, ubicar la información y establecer similitudes y diferencias de unas ideas respecto a otras, facilitando así construcciones escritas con claridad macro estructural.

Adicionalmente, la interacción con este tipo de texto, permitió que los estudiantes reconocieran su estructura y aprendieran a leer, interpretar, deducir y extraer la información requerida, lo cual se relaciona con las pruebas de estado; ya que los textos

discontinuos son uno de los formatos más utilizados al plantear enunciados de las preguntas; apropiarse de ellos, posibilita responder o encontrar una solución a los problemas o preguntas formuladas.

Presentar modelos de diferentes textos discontinuos permitió que los niños ampliaran sus referentes en cuanto a estrategias, estructura, forma discursiva e intencionalidad; para posteriormente retomarlos como guía en sus producciones escritas, no solo dentro del aula sino en su vida cotidiana. Mostrando una mayor apropiación de estos cuando se les presentaron de manera concreta, lo que permitió manipularlos, rayarlos, recortarlos, entre otros.

Este ejercicio investigativo aportó otros aspectos que, si bien no fueron abordados intencionalmente, sí permearon algunos desempeños investigativos, por lo que se denominan conclusiones emergentes; entre ellos la representación social que tiene la comunidad de la I.E., la cual fue una excusa para producir textos con sentido y contextualizados, sin la intención de analizar si hubo o no una transformación de la representación social. Frente a esto, los estudiantes se mostraron más apropiados de las características de la I.E. y su manera de presentarla a otros.

Otra conclusión que se destaca, es como el aprendizaje cooperativo abre grandes posibilidades en el proceso de escritura, donde los pares se convierten en facilitadores y críticos de los escritos de sus compañeros.

A nivel investigativo el diario de campo es un instrumento que más que registrar información, permite un seguimiento al que hacer docente, al proceso de aprendizaje de los estudiantes y a los diversos elementos que influyen en él.

Las docentes investigadoras, asumen el compromiso de participar desde diferentes áreas académicas en la transformación de la maya curricular de la I.E.; retomando los hallazgos y recomendaciones que surgieron en esta investigación.

Se presentará la investigación a toda la comunidad educativa, resaltando y valorando el papel fundamental que cumplieron los estudiantes participantes en la campaña de difusión; se informará a todo el equipo docente los resultados que arrojó la

investigación, extendiendo una invitación a incluir prácticas de aula que fortalezcan la producción de los estudiantes especialmente en el componente sintáctico.

Además, se propondrá a los participantes de la media técnica en diseño, que dirijan sus trabajos publicitarios a fortalecer los valores y servicios que tiene la institución educativa.

Cerrar una investigación que presenta múltiples aristas y visiones no es posible; sin embargo, se hace necesario detenerse a reflexionar y recomendar a participantes y lectores acciones de continuidad donde se podrían responder preguntas como:

¿Qué relación hay entre la comprensión lectora de textos discontinuos y la producción de este tipo de textos? ¿Cómo los momentos de la escritura y en qué medida cada uno de ellos impacta el componente sintáctico? ¿Los textos publicitarios sobre la identidad institucional, vinculan a la comunidad con mayor sentido de pertenencia? ¿Hay relación entre las representaciones sociales de las comunidades educativas sobre las I.E. y sus prácticas cotidianas en la escuela?

12. RECOMENDACIONES

- Poner en dialogo las intenciones comunicativas, las tipologías textuales y reglas lingüísticas (sintaxis) desde el inicio de la escolaridad.
- Mayor uso de material concreto en la exploración de los textos discontinuos.
- Fomentar en los estudiantes la vivencia de los diferentes momentos de la escritura, dando el valor necesario a cada uno de ellos.
- Emprender procesos de escritura desde situaciones reales de comunicación.
- Motivar la escritura a través de múltiples temáticas de actualidad e interés para los estudiantes.
- Promover procesos de coevaluación al interior del aula.
- Resignificar el diario de campo como medio de reflexión permanente.
- Fomentar el uso cotidiano de textos discontinuos en las prácticas de aula.
- Incorporar la interpretación y producción de textos discontinuos en la maya curricular de la I.E.

Bibliografía

- Achugar, E. (2012). Los textos discontinuos: ¿Cómo se leen? La competencia lectora desde PISA. INEE, México.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Costa Rica.
- Arriaga, L. y Fernández, K. (2012) “Mejorando mi creatividad” en el desarrollo de las habilidades de producción de textos discontinuos en los estudiantes de 5° grado de primaria de la I.E. “Salaverry” del Distrito de Salaverry – Trujillo. (Tesis magister)
- Báez, L; Zamora, E. (2003). Difusión y promoción del proyecto / Unidad Regional de Asistencia Técnica. San José, Costa Rica.
- Cassany, D. (1999). La composición escrita en E/LE. monográficos marco ELE. ISSN 1885-2211 / núm. 9, 2009. Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua.
- Cassany, D. (1989). Describir el escribir. Paidós. Argentina.
- Castrillón, A; Escarria, D; Ramírez, M; Zuleta, A; Restrepo, A; Torres, O. (2003) Representaciones Sociales de Justicia en la Escuela (Tesis de grado). Universidad Antioquia, Medellín, Colombia
- Chiclayo, M. E.; Reyes, L. M. (2015). Relación entre la competencia comunicativa de comprensión de textos continuos y la competencia comunicativa de producción de textos discontinuos en los alumnos del 3er grado del nivel primaria del C.E.E. “Rafael Narváz Cadenillas” y de La I.E. n° 81014 “Pedro M. Ureña” (Tesis pregrado). Universidad Nacional de Trujillo, Perú.
- Decreto 2082 DE 1996. Ministerio de Educación de Colombia. Bogotá. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf
- Fernández, L. (1994). Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós
- Flores, L. C. (2002). Las relaciones laborales en la organización y desarrollo del trabajo en educación preescolar: un caso experiencial (Doctoral dissertation, UPN-162).

- García, A., Henao, N., Meneses, N., Orozco, G., Rodríguez, S., & Trujillo, P. (2001). La escritura en la escuela (Licenciatura). Universidad de Antioquia.
- Hernández, O. (2009) El sentido de la escuela: análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. RMIE [online]. 2010, vol.15, n.46, pp.945-967. ISSN 1405-6666.
- Icfes (2016). Guía 3º Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2016.Colombia. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/pruebas-saber-3-5-y-9/documentos>.
- Icfes. (2016). Módulo De Procesos Comunicativos Saber Pro 2016-2 Colombia. Recuperado de: www.icfes.gov.co/.../modulos...2016.../modulos...modulo-de-procesos-comunicativos.
- Jenkins, R. (2004). Social Identity. London: Routledge.
- Jodelet, D. (1986). Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez, R. (2007). La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEN. (2017). Colombia Aprende. Recuperado de <http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-228163.html>
- . Decreto 366, febrero 9 de 2009.
- . "Lineamientos curriculares de Lengua Castellana". Edit. Ministerio de Educación Nacional. 1998
- . Resolución 2565, octubre 24 de 2003.
- . (2006). Programas Para El Desarrollo De Competencias. Colombia, Revolución educativa. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-217596_archivo_pdf_desarrollocompetencias.pdf.
- Montero, L. A. A. (1991). El informe Warnock. Cuadernos de pedagogía.
- Moreno, Á. S. (2005). La lectura en el proyecto PISA. SOCIEDAD LECTORA Y EDUCACIÓN, 95.
- Moscovici, S. (1979) "El Psicoanálisis, su imagen y su público". Huemul, Buenos Aires, Argentina.

- Ortiz, M., & Lobato, X. (2001). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. Universidad de Salamanca.
- Proyecto Educativo Institucional. IEMFB. Resumen modelo pedagógico integrador. Tomado de http://master2000.net/recursos/menu/68/2395/mper_arch_16082_MODELO%20PEDAGOGICO%20-%20esquema%20grafico.pdf
- Pérez, A. L., Jaramillo, C. P., Restrepo, F. A., Camargo, L. M., Arenas, M. A., (2002). Desarrollo del proceso lecto-escritural a través de la producción y comprensión de textos en básica primaria. Universidad de Antioquia.
- Pérez, M. P. (2003). A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. La Habana: CIPS.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. Estudios filológicos, (36), 143-152.
- Presidencia de la Republica, Colombia. Decreto 2082, noviembre 18 de 1996.
----- Ley estatutaria 1618, febrero 27 de 2013.
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española. Madrid, España.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf
- Rogers, E.M. (2003). Diffusion-of-Innovations-5th-Edition. Nueva York.
- Suárez López, L. M., Ochoa Cano, C. J., Sierra Betancur, E. J., & Salazar Bermúdez, C. C. (2002). Estrategias para mejorar la producción coherente y cohesiva de textos expositivos (instructivos) en niños y niñas de básica primaria. ” (Tesis pregrado). Universidad de Antioquia. Colombia.
- Tobón, C. V. Libro- Historial de la institución educativa Maestro Fernando Botero MFB. Medellín
- Vargas, C. (2012). Desarrollo de campañas de difusión. Instituto Nacional de la mujer. P1-07-CS. México.

Anexos

1. Cuadro síntesis resultados pruebas saber
2. Decreto 2082 de 1996
3. Título 1, artículos 1 y 67. Constitución Política de Colombia.1991
4. Título III, Capítulo1 artículo 46. Ley General de Educación.
5. Decreto 366, 2009.
6. Decreto 1860 de agosto 3 de 1994.
7. Ley 361 de 1997.
8. Resolución 2565 de Octubre24 de 2003.
9. Ley 1145 de 2007.
- 10.Ley 1346 de julio de 2009.
- 11.Decreto 366 del 9 de febrero 2009.
- 12.Directiva Ministerial 15 de 2010.
- 13.Ley estatutaria 1618 de 2013.
- 14.Formato de entrevista
- 15.Plantilla asociación de palabras
- 16.Preguntas Galería
- 17.Rejilla componente sintáctico.
- 18.Tabulación rejilla inicial componente sintáctico
- 19.Tabulación rejilla final componente sintáctico.

1. Cuadro síntesis resultados de la I.E en pruebas saber.

	INSUFICIENTE	MINIMO	SATISFACTORIO	AVANZADO
2013	15%	35%	40%	10%
2014	14%	23%	44%	19%
2015	10%	43%	39%	8%
2016	9%	49%	36%	7%

14. Instrumentos de recolección de información.

Guion de preguntas

•Instrucciones generales:

•Presentación del entrevistador

•Para qué la entrevista

•Persona entrevistada

Familiar__ Estudiante__ Docente__ Directivo__ Sector Productivo__

•Sexo:

•Profesión:

¿Por qué matriculo al niño(a) en la I.E.? (Familias)

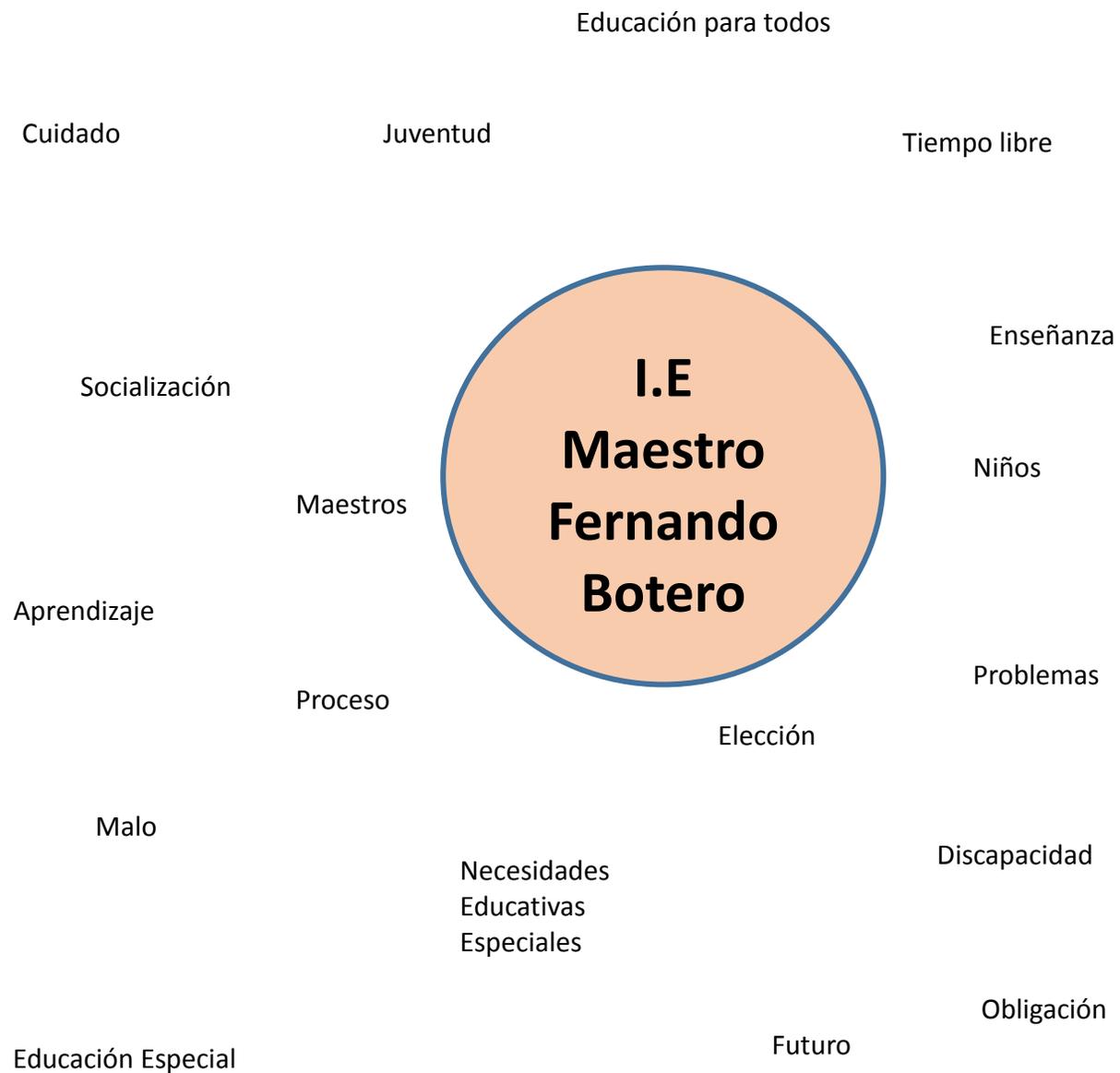
¿Cómo define la institución educativa? (todos)

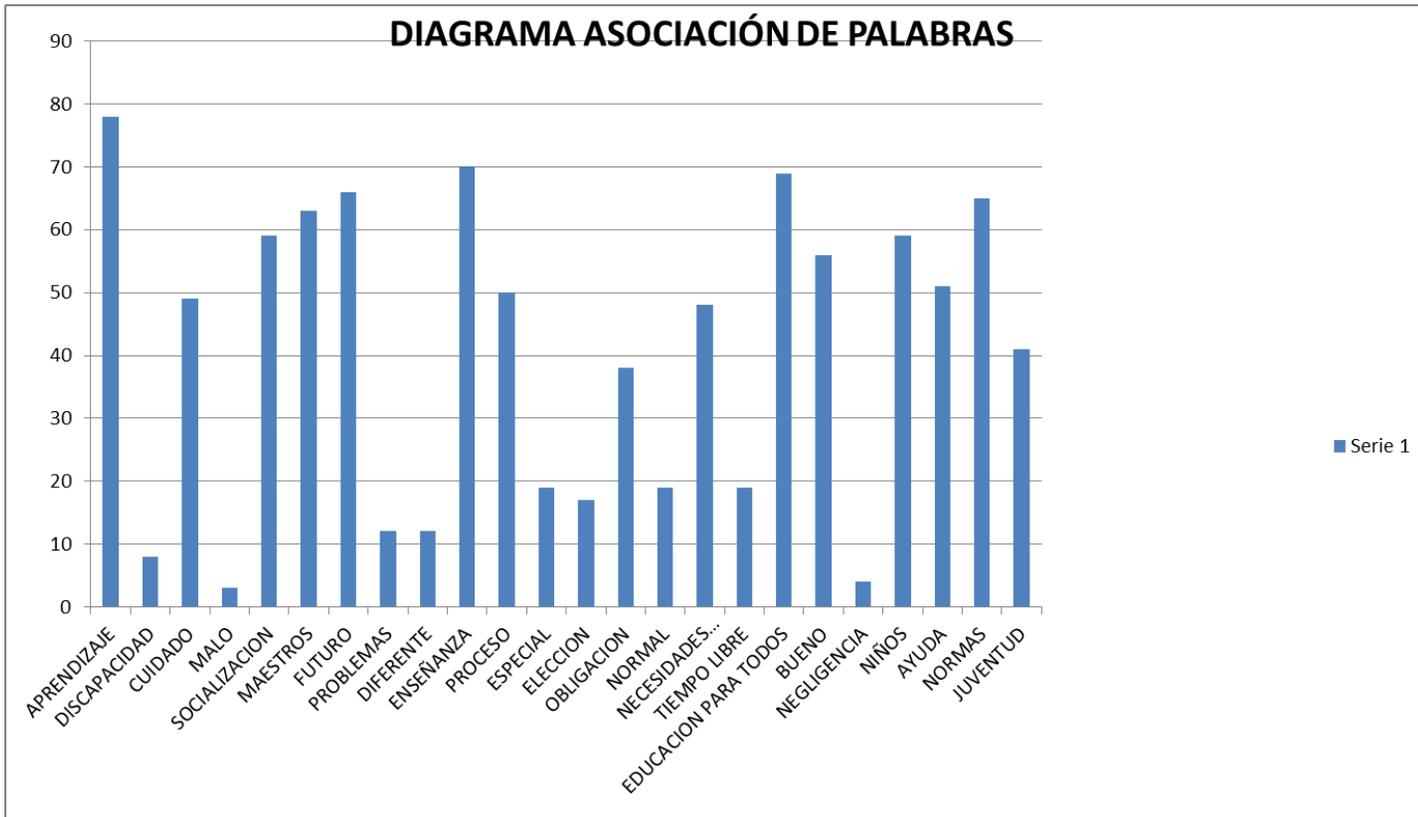
¿Qué aspectos positivos y negativos tiene la I.E. (todos)

¿Qué estudiantes se atiende en la I.E. y por qué? (todos)

15. Plantilla de asociación de palabras.

Una con una línea las palabras que asocia con la I.E.





16. Preguntas para la galería de afiches.

1. Cuéntanos ¿Cómo planeaste tu afiche?
2. Si escucharas ese slogan ¿te llamaría la atención?
3. ¿Crees que la información cuenta lo que te respondió tu entrevistado o te faltó información importante?
4. ¿La imagen está relacionada con el eslogan y la información?
5. ¿Por qué le diste ese tamaño y ubicación a los elementos del afiche?
6. ¿El slogan de tu afiche expresa la información más importante?
7. ¿Estas satisfecho con tu afiche o le cambiarías algo?

17. Rejilla evaluación componente sintáctico.

Nombre completo:

Grado: _____ **Fecha:** _____

Competencia comunicativa escrita.	Siempre	Alguna veces	Nunca
Establece una guía previa de organización del texto.			
Súper estructura: Emplea la estructura adecuada para el tipo de texto escrito y ordena adecuadamente los elementos que lo componen.			
Macro estructura: individualiza la información y diferencia el grado de importancia de unas ideas respecto de otras.			

Micro estructura: Existe continuidad temática entre las ideas principales y secundarias del texto.			
Emplea marcas lingüísticas básicas (marcadores textuales) de cohesión local.			
Se evidencia concordancia de género y número entre el sustantivo, el artículo y el adjetivo.			
Hace uso de tiempos verbales simples.			
Hay una relación coherente entre el pronombre y el verbo.			
Emplea reglas ortográficas básicas para el uso de sustantivos propios y comunes.			
Tilda palabras según su acento.			

Emplea signos de admiración y/o interrogación.			
Emplea adecuadamente signos de pausa.			

18. Tabulación Rejilla Inicial

Competencia comunicativa escrita.	Siempre	Algunas veces	Nunca
Establece una guía previa de organización del texto.	3+2	2 +5+5	2+2
Súper estructura: Emplea la estructura adecuada para el tipo de texto escrito.	2+5	1+6+1	4+1+1
Macro estructura: individualiza la información y diferencia el grado de importancia de unas ideas respecto de otras.	1+2+2	2+4+1	4+1+4
Micro estructura: Existe continuidad temática entre las ideas principales y secundarias del texto.	1+2	4+6+5	2+1
Emplea marcas lingüísticas básicas (marcadores textuales) de cohesión local.	4+4	3+5+3	2

Se evidencia concordancia de género y número entre el sustantivo, el artículo y el adjetivo.	7+1+7	6	
Hace uso de tiempos verbales simples.	7+5+7	2	
Hay una relación coherente entre el pronombre y el verbo.	3+4+7	4+3	
Emplea reglas ortográficas básicas para el uso de sustantivos propios y comunes.		4+3	7+3+4
Tilda palabras según su acento.		1+1	7+6+6
Emplea signos de admiración y/o interrogación.		7	7+7
Emplea adecuadamente signos de pausa.		3	7+7+4

Color negro: 2°1

Color rojo: 2°2

Color azul: 3°2

19. Tabulación Rejilla Final

Competencia comunicativa escrita.	Siempre	Algunas veces	Nunca
Establece una guía previa de organización del texto.	(6 3) (2 6) (2)	(1 2) (5 1) (5 4)	(2) (2 1)
Súper estructura: Emplea la estructura adecuada para el tipo de texto escrito.	(5 2) (5 6) (3)	(2 1) (1 1) (6 4)	(4) (1)
Macro estructura: individualiza la información y diferencia el grado de importancia de unas ideas respecto de otras.	(3 1) (2 4) (2 2)	(4 2) (1 3) (4 5)	(4) (4) (1)
Micro estructura: Existe continuidad temática entre las ideas principales y secundarias del texto.	(3 1) (2 7) (2)	(4 4) (5) (6 5)	(2) (1)
Emplea marcas lingüísticas básicas (marcadores textuales) de cohesión local.	(5 4) (4 5) (1)	(2 3) (3 2) (5 6)	(2)
Se evidencia concordancia de género y número entre el sustantivo, el artículo y el adjetivo.	(6 7) (7 7) (1 3)	(1) (6 4)	
Hace uso de tiempos verbales simples.	(7 7) (7 7) (5 6)	(2 1)	
Hay una relación coherente entre el pronombre y el verbo.	(7 3) (7 7) (4 6)	(4) (2 1)	

Emplea reglas ortográficas básicas para el uso de sustantivos propios y comunes.	(5) (4) (2)	(2) (3 3) (4 5)	(7) (4) (3)
Tilda palabras según su acento.	(1)	(6) (1 6) (1 5)	(7) (6 1) (6 2)
Emplea signos de admiración y/o interrogación.	(4) (7)	(3) (7) (4)	(7) (7 3)
Emplea adecuadamente signos de pausa.	(2) (2) (1)	(5) (3 5) (5)	(7) (7) (7 1)

Color naranjado: 2°1

Color verde: 2°2

Color azul: 3°2