



Proyecto de aula “de dónde vengo yo”.

Estrategia metodológica para el fortalecimiento de la competencia escritora en los grados 2°, 3° y 5° de primaria de las Instituciones Educativas Cristo Rey de Tutunendo y Antonio María Claret del Municipio de Quibdó

Proyecto de investigación

Trabajo presentado para optar el título de Magíster en Educación

Yaneth María Chaverra Cuesta

Carmen Eunise Lerma Torre

Eidis Paulina Rivas Salazar

Mariela Lloreda Romaña

Isela Rodríguez Padilla

Tallerista de línea

Carlos Agudelo Montoya

Asesora:

Laura Marcela Quintero Montoya

Universidad de Medellín

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Maestría en Educación

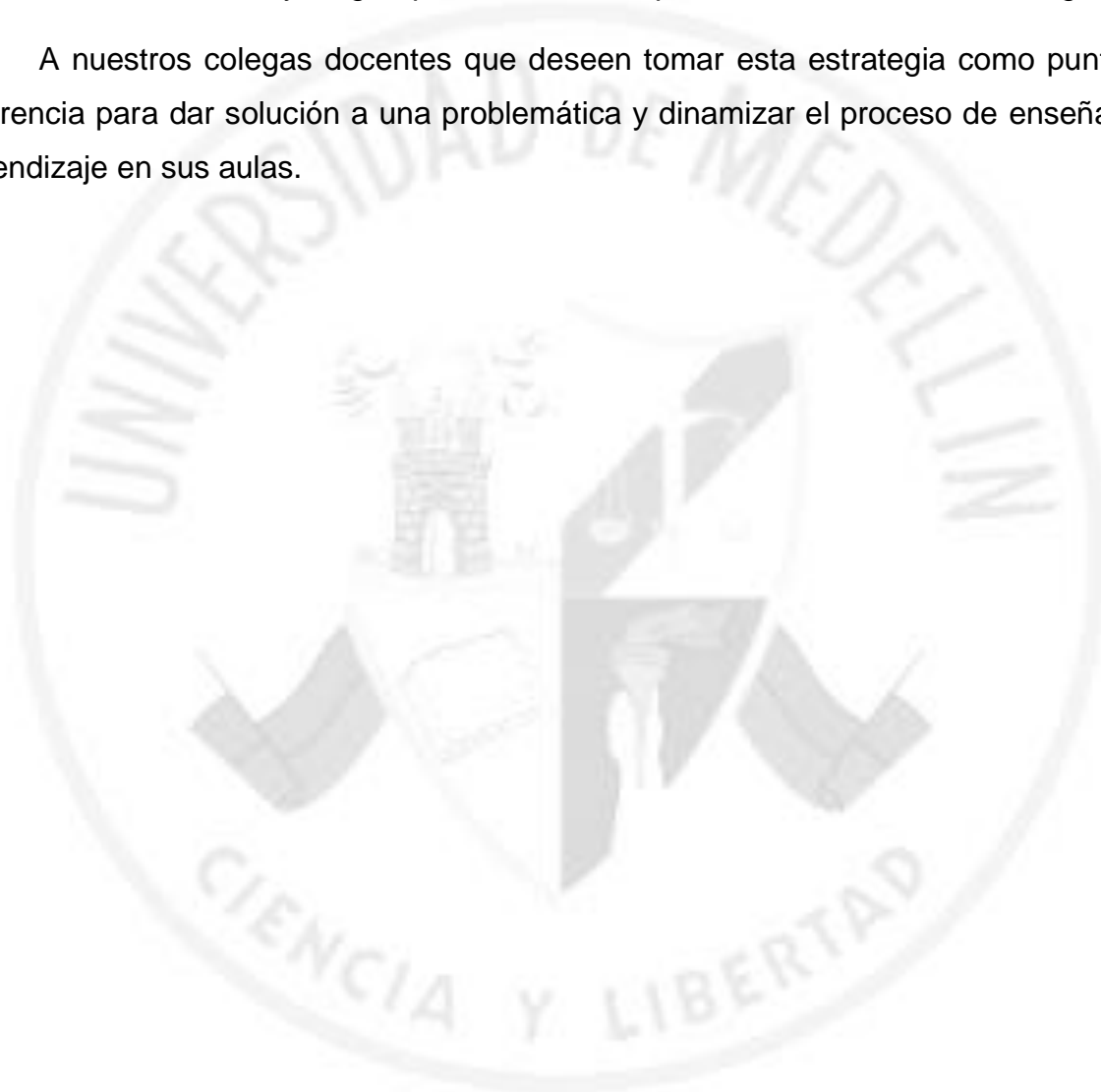
Quibdó- Chocó

2018

Dedicatoria

Dedicamos este trabajo a los estudiantes y padres de familia de las instituciones Antonio María Claret y Cristo Rey de Tutunendo, especialmente a los de la sede Centro de Integración Popular (IPC) y Policarpa Salavarrieta, quienes con su compromiso, dedicación, entusiasmo y alegría posibilitaron la implementación de esta estrategia.

A nuestros colegas docentes que deseen tomar esta estrategia como punto de referencia para dar solución a una problemática y dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus aulas.



Agradecimiento

Agradecemos enteramente a Dios nuestro padre celestial, el creador de todo cuanto existe por fortalecer nuestros espíritus, colmarnos de sabiduría para superar las dificultades y así poder culminar esta etapa tan importante de formación profesional.

Al Ministerio de Educación Nacional (MEN) quien por medio de estas becas nos dio la oportunidad de ir un paso más allá en nuestra formación profesional como lo es el realizar estudios de maestría.

A la Universidad de Medellín y a los docentes de la misma por acogernos y brindarnos apoyo, en especial al Mg. Carlos Agudelo, por su dedicación, exigencia y paciencia para guiarnos en este proceso, a las Mg. Laura Quintero y Luz Adriana Restrepo, ya que estas personas hicieron aportes valiosos en nuestro proceso de formación.

A nuestros núcleos familiares y dependencias del mismo por su apoyo y comprensión en estas largas jornadas dedicadas a nuestra formación.

Gracias... Gracias... Muchas Gracias...

Resumen

Este trabajo de investigación, aborda una problemática que preocupa a las instituciones educativas, especialmente a los docentes en cuanto a su práctica pedagógica, el proceso de enseñanza-aprendizaje; el rendimiento académico, el desarrollo de las competencias lectoescriturales de los estudiantes de grados 2°, 3° y 5° de las Instituciones Educativas Cristo Rey de Tutunendo y Antonio María Claret del Municipio de Quibdó. Lo más notable son las debilidades en la escritura de los estudiantes, tal y como se evidencia en los últimos Índices Sintéticos de Calidad Educativa ISCE de las I.E.

El equipo investigador a partir de su experiencia docente y del diagnóstico hecho, mediante pruebas pretest – postest y los resultados obtenidos en el aula de clase, aborda la problemática de la escritura para proponer alternativas de solución con el uso y aplicación de proyectos de aula como estrategia y así mejorar dicha escritura. Para tal efecto, la investigación se fundamentó en diversos referentes teóricos de autores como: Alvarado, M. (2009), Buitrago, Torres y Hernández (2009), Hernández, F., & Baptista, P. (2006), Ministerio de educación Nacional – Ley 115; y otras bases teóricas para trabajar las categorías escriturales: pragmáticas, semánticas y sintácticas.

Palabras Claves

Proyectos de aula, coherencia, escritura, producción textual.

Abstract

This research work addresses a problem that concerns educational institutions, especially teachers in terms of their pedagogical practice, the teaching-learning process; the academic performance, the development of the competences of the students of 2° grades. 3° and 5° of the Educational Institutions: Cristo Rey de Tutunendo and Antonio Maria Claret of the Municipality of Quibdó. Most notable are the weaknesses in student writing. As evidenced by the latest ISCE Educational Quality Synthetic Indexes of the I.E.

The research team, based on their teaching experience and the diagnosis made, through pretest-posttest tests and the results obtained in the classroom, addresses the problem of writing to propose alternative solutions with the use and application of classroom projects such as strategies and thus improve said writing. For this purpose, the research was based on various theoretical references from authors such as: Alvarado, M. (2009), Buitrago, Torres and Hernández (2009), Hernández, F., & Baptista, P. (2006), Ministry of Education National - Law 115; and other theoretical bases to work the scriptural categories: pragmatic, semantic and syntactic.

Keywords

Classroom projects, coherence, writing, textual production.

Tabla de contenido

1. Introducción.....	1
2. Justificación	5
3. Planteamiento del Problema	8
Descripción del Problema	8
Pregunta problematizadora.....	9
4. Objetivos.....	10
Objetivo General.....	10
Objetivos Específicos	10
5. Estado del Conocimiento	11
A nivel internacional.....	11
A nivel nacional	15
A nivel regional	17
6. Marco Teórico.....	18
El concepto de pedagogía	18
Enfoque didáctico de la enseñanza y aprendizaje del área lengua castellana	19
Las Competencias	22
6.1.1. ¿Qué se entiende por competencias?.....	22
6.1.2. Competencias generales.	23
6.1.3. Competencias comunicativas.....	23
6.1.3.1. Competencia argumentativa.	24
6.1.3.4. <i>Competencia textual</i>	25
El Proyecto de aula.....	27

6.1.4. ¿Qué es un proyecto de aula?	27
6.1.5. Proyecto de aula como estrategia didáctica.	29
6.1.6. Fundamentación teórica sobre la autobiografía como proceso metodológico en el proyecto de aula.....	32
6.1.7. Enseñar a escribir	33
7. Diseño Metodológico	36
Tipo de investigación y diseño metodológico	36
7.2 Método	37
Población y muestra	42
7.1.1. La Institución Educativa Cristo Rey de Tutunendo	42
7.1.2. La Institución Educativa Antonio María Claret	44
Diseño de la estrategia	45
7.1.3. Primera fase – Sensibilización.	45
7.1.4. Segunda fase – Preparación.....	46
7.1.5. Tercera fase – Desarrollo.....	46
7.1.6. Cuarta fase: Evaluación.	46
Cronograma de actividades	47
Instrumentos de recolección de la información	47
8. Resultados.....	49
Listas de chequeo.....	49
Listas de rúbricas y autoevaluaciones.	51
Resultados generales por componentes.....	54
8.1.1. Resultados de las pruebas iniciales.	54
En cuanto a la prueba diagnóstica del grado 2	54

8.1.2. Resultados de las pruebas finales o de salida.	58
Resultados cualitativos.....	64
Discusión y análisis	68
9. Conclusiones	74
Recomendaciones	77
Referencias Bibliográficas.....	79
Anexos.....	85
Anexo 1. Prueba diagnóstica	85
Anexo 1.1. Prueba Diagnóstica Grado 5°	85
Anexo 1.2. Prueba Diagnóstica Grado 3°	88
Anexo 1.3. Prueba Diagnóstica Grado 2°	90
Anexo 2. Instrumentos de recolección de la información.	92
Anexo 2.1. Rúbrica para Evaluar Competencia Escritora	92
Anexo 2.2. Aspectos a evaluar en la producción textual	93
Anexo 2.3. Lista de Chequeo	94
Anexo 3. Proyecto de Aula.	95
Anexo 3.1. “Construyendo mi autobiografía, de dónde vengo yo”	95
Anexo 3.2. Ejemplo Diario de Campo.....	96
Anexo 3.3. Planificación de actividades por semana	103
Anexo 3.4. Carteleras.....	104
Anexo 3.5. Folleto	106

Lista de Graficas y Tablas

Tabla 1. Características de los estudiantes	42
Tabla 2. Cronograma de actividades	47
Gráfica 1. Comparación de resultados de los tres componentes en 2°	55
Gráfica 2. Comparación de resultados de los tres componentes de los 3°	56
Gráfica 3. Comparación de resultados de los tres componentes de los 5°	57
Gráfica 4. Resultados grado segundo componente semántico.	59
Gráfica 5. Resultados grado segundo componente sintáctico.	59
Gráfica 6. Resultados grado segundo componente pragmático	60
Gráfica 7. Resultados grado tercero componente semántico	60
Gráfica 8. Resultados grado tercero componente sintáctico.....	61
Gráfica 9. Resultados grado tercero componente pragmático	61
Gráfica 10. Resultado grado quinto componente semántico	62
Gráfica 11. Resultado grado quinto componente sintáctico	62
Gráfica 12. Resultados grado quinto componente pragmático	63
Gráfica 13 Resultados comparativos por componentes en cada grado	63

1. Introducción

El presente trabajo pretende exactamente trabajar los proyectos de aula, como una herramienta pedagógica que fortalezca las competencias comunicativas de los estudiantes de los grados 2°, 3° y 5° de las instituciones referenciadas y sirva al maestro como un ejercicio didáctico que contribuya al mejoramiento escritural.

La escritura es un instrumento indispensable en el proceso de comunicación del ser humano, que aparentemente inicia en el ciclo escolar y es la principal causa de preocupación para la comunidad educativa. Lastimosamente, su práctica resulta poco atractiva para los estudiantes y aun para los adultos, ya que el sistema educativo colombiano, en la mayoría de los casos, reduce la escritura a la transcripción de signos gráficos a través de la copia y toma de dictados. Los docentes a través de su quehacer en el aula de clase reconocen que los estudiantes escriben para cumplir con los deberes escolares; es decir, sin ningún tipo de orden o coherencia al momento de producir los textos.

Así las cosas, la experiencia docente de los diferentes autores(as) de la presente investigación, el trasegar en las aulas de clases y la interacción en el proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes observando sus debilidades en el campo escritural, les induce a plantear la presente propuesta, aplicada a estudiantes del grado 2°, 3° y 5° de básica primaria en las Instituciones Educativas Cristo Rey, de Tutunendo, y Antonio María Claret del municipio de Quibdó, para motivarles a escribir diferentes textos mediante la implementación de los proyectos de aula como estrategias pedagógicas, para así alcanzar un avance significativo en las competencias comunicativas en aspectos como: producción textual con cohesión y coherencia, ortografía, etc.

Es de vital importancia que el proceso escritural adquiera relevancia en la enseñanza al interior de la básica primaria, pues es el escenario en donde deben fortalecerse las competencias de los estudiantes para que hacia el futuro demuestren mejores resultados. Todos los maestros saben que un niño de básica primaria que lee bien o escribe bien, obviamente aprende bien y se desempeñará mejor en el futuro. Con base en lo anterior, se recalca la necesidad de enfatizar en los procesos de lectura y de escritura a través de esta investigación educativa. Lógicamente, porque se

entiende que ese fortalecimiento en el proceso de lecto-escritura es importante para el desarrollo de las competencias en las diferentes áreas del conocimiento; de allí que en el dominio de la lectura y la escritura de los niños y niñas que están cursando 2°, 3° y 5° de básica primaria en las instituciones intervenidas se tenga presente que cada niño tiene su propio ritmo de aprendizaje, diferente al de un adulto; por ello se hace necesario buscar estrategias para mejorar dichas competencias; por lo tanto, es oportuna la compilación de Myriam Aguilar Ramírez, Omar Barreto Bernal, Rafael Letrado Duarte y otros (2012), citando a Vygotsky (1979), cuando dice:

El reconocimiento de las palabras escritas, es el punto de partida del proceso de lectura. Un lector adulto, posee en su diccionario mental, representaciones de las palabras, que incluyen información sobre la estructura fonológica (significado y función sintáctica) y la ortográfica. El niño debe incorporar el conocimiento de la estructura ortográfica para poder ver la palabra y reconocer su significado. A partir de ese reconocimiento, va integrando el significado de cada palabra en unidades mayores de significación, por medio de estrategias y procesos que relacionan la información del texto con los conocimientos previos del lector (p.21)

He ahí un punto de referencia para comprender la importancia de la escritura y su conexión inherente con la lectura y que los autores de este proyecto pretenden abordar bajo el conocimiento de que las dificultades en la comprensión y en la producción de textos son la causa principal de las deficiencias en su desempeño académico. Podría ocurrir entonces que aun haya docentes que den poca importancia a la función que cumple la lengua escrita como mediadora en los procesos de aprendizaje de todas las disciplinas.

Por tal razón, cada uno de los diferentes apartados que subdividen esta investigación, desarrolla un papel importante en la misma. El primero se enfoca en los motivos académicos y motivacionales que generaron la creación de la propuesta.

Posteriormente, se hace el planteamiento del problema, con el fin de conocer la manera como se diagnostica la situación, se detallan los aspectos relevantes que causan las debilidades de escritura en las competencias y categorías requeridas hasta formular una pregunta clara del porqué se presenta la situación. De igual forma se trazan los objetivos que direccionan el propósito de la investigación y la justificación que la valida.

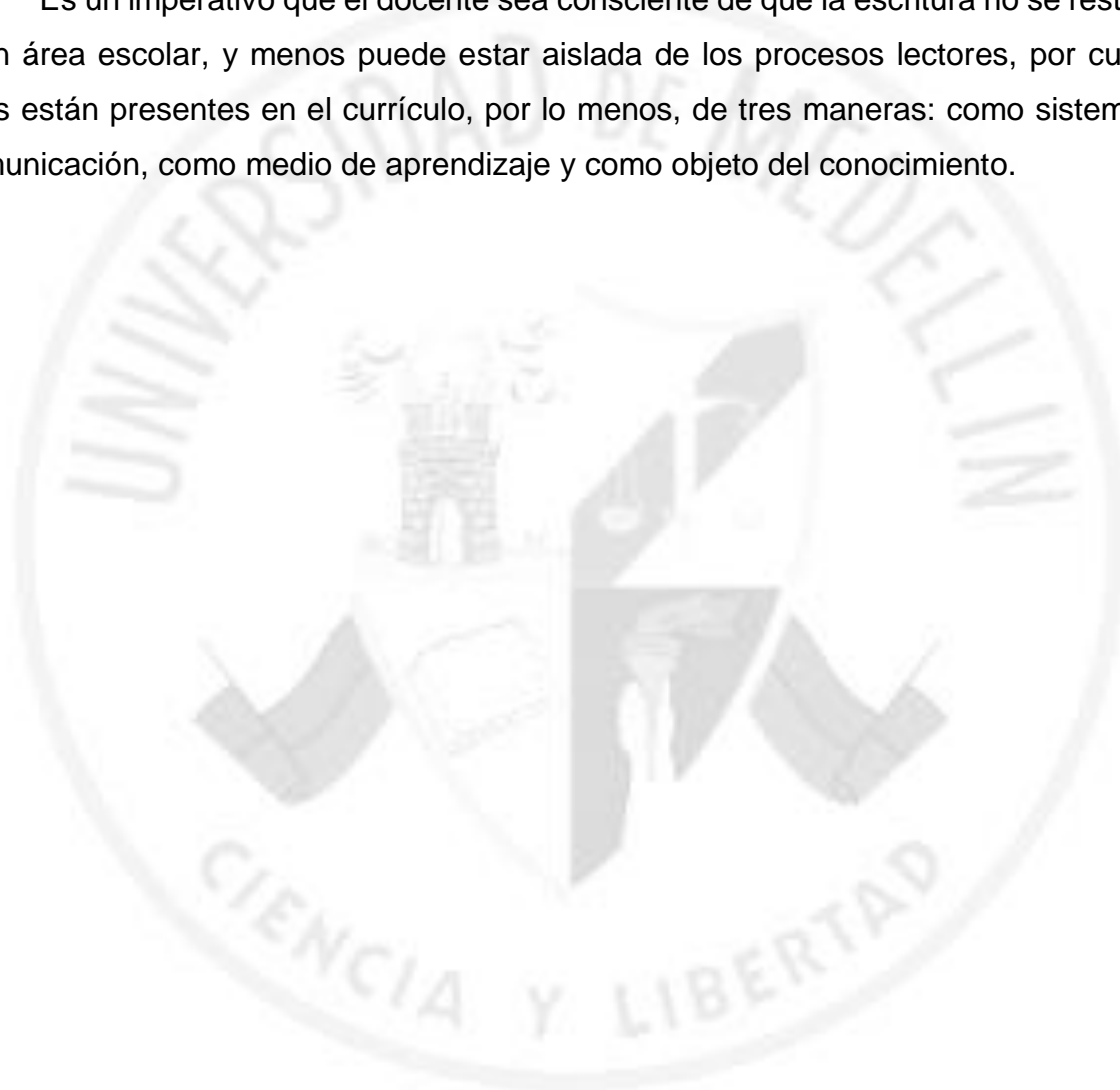
Por su parte, el tercer apartado se enmarca en los componentes referenciales, definiendo unos antecedentes, unas bases teóricas y un marco legal; las cuales estructuran la solidez de conceptos que se tejen entorno a la escritura, permeada por los proyectos de aula y la transversalización que cada una de las categorías sintáctica, semántica y pragmática cumple en el fortalecimiento de la competencia comunicativa escritural de los estudiantes de básica primaria.

El cuarto apartado, es vital porque describe el proceso que tiene que ver con el diseño metodológico, que aborda el tipo de estudio que se realiza a lo largo de la investigación y la manera como se consolida la información, los tipos de prueba (test, pretest, postest), el seguimiento a grupos de control, las fichas de registro y las rúbricas que mediante autobiografías inducen a trabajar el proceso escritural.

Posteriormente un cuarto capítulo que habla acerca de los resultados obtenidos, de los hallazgos, de la discusión que se hace respecto al tema y de las nuevas preguntas que surgen en el proceso y cómo la investigación en su trasegar debe dar respuestas. A esa altura de la investigación, ya se abordan las conclusiones y recomendaciones, en donde los investigadores, después de la experiencia vivida y las diferentes actividades desarrolladas, dan sus puntadas finales, la síntesis de todo lo que arroja la investigación y las recomendaciones respetuosas que se hacen al gremio docente, para que desde la academia, hagan uso de los proyectos de aula, como una herramienta que es realmente eficaz para fortalecer la escritura en estudiantes de los grados intervenidos.

Se complementa todo lo expuesto, con unas fuentes bibliográficas, que dan sustento de consulta, de veracidad de información; de soportes a la argumentación de los autores y que reafirma con los anexos, que sirven como evidencia para verificar las actividades y acciones desarrolladas durante la investigación.

Es un imperativo que el docente sea consciente de que la escritura no se restringe a un área escolar, y menos puede estar aislada de los procesos lectores, por cuanto, ellas están presentes en el currículo, por lo menos, de tres maneras: como sistema de comunicación, como medio de aprendizaje y como objeto del conocimiento.



2. Justificación

Una investigación en el campo educativo que aborde el tema de la lectoescritura en procura de su fortalecimiento, del mejoramiento de su proceso enseñanza aprendizaje, de una reorientación de la práctica pedagógica del maestro para el beneficio formativo de los estudiantes se justifica por sí misma debido a su importancia y trascendencia. El presente proyecto es de suma necesidad, en el sentido que aborda la escritura; eso sí, encaminada al uso o aplicación de los proyectos de aula como estrategia metodológica para fortalecer dicha competencia escritora en estudiantes de grados 2°, 3° y 5° de básica primaria en las instituciones educativas Cristo Rey de Tutunendo y Antonio María Claret del municipio de Quibdó.

En ese orden de ideas, es importante resaltar el impacto que esta investigación tendría para la comunidad educativa beneficiaria de la misma; ya que, al desarrollar las actividades y ejercicios de los diferentes proyectos de aula, hacer el seguimiento, control y evaluación de sus resultados, se puede medir su alcance y las bondades que tiene en el proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes de los grados 2°, 3° y 5°. Igualmente, es posible incidir de manera positiva en su rendimiento académico y en los resultados de las Pruebas Saber que presentan y que en los últimos años han arrojado bajos resultados en las Instituciones Educativas donde se realizó la intervención.

También, es vital tener en cuenta que se trata de un proceso que metodológicamente es innovador; toda vez que transforma la práctica pedagógica del docente en la enseñanza de la escritura en estos niveles de básica primaria. Hasta la fecha, en esta institución y en ninguna del departamento del Chocó, (que los autores de esta investigación a la fecha tengan conocimiento) se ha desarrollado un proyecto o tesis que trabaje los proyectos de aula, como una estrategia de fortalecimiento de la escritura exclusivamente. Todo ello, teniendo en cuenta que después del análisis de los resultados de la prueba inicial o diagnóstica (Ver Anexo 1)¹ se evidenció la necesidad de diseñar

¹ Los anexos tiene hipervínculos que le permiten al lector en la versión digital dirigirse al apartado específico.

una estrategia que permitiera mejorar la competencia escritora en los estudiantes del grado 5° de la institución educativa Antonio María Claret sede IPC (Centro de Integración Popular) y los estudiantes de los grados 2° y 3° de la institución educativa Cristo Rey de Tutunendo.

Es vital resaltar que por tratarse de un proyecto de investigación de impacto educativo, está soportado en la normatividad colombiana enmarcado en nuestra Constitución Nacional y el Ministerio de Educación Nacional. Esencialmente inicia en lo establecido en nuestra Constitución Política, en su Artículo 67:

La educación: Es un derecho de la persona, es un servicio público que tiene una función social que busca el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. Puede ser prestado por el Estado o por particulares con sujeción a la ley.

De igual manera, de la Constitución Política se desprende toda una estructura legal que cobija la educación en Colombia reflejada en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación. En su ARTICULO 5° donde están definidos los Fines de la educación.

De igual manera contempla en su Artículo 20 se definen los objetivos generales de la educación básica que se abordan desde la capacidad para propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo, hasta llegar a la adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad.

En lo atinente a la lectura y la escritura, el gobierno central organizó una estrategia Nacional que denominó: Plan Nacional de Lectura y Escritura. Este se corresponde con los fines de la Ley General de Educación en la medida en que fomenta el gusto por la lectura, contribuye al pleno desarrollo de la personalidad, promueve la adquisición y generación de conocimientos, y el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva a partir de la lectura y la escritura. De igual manera, un referente para el Plan es el documento Conpes 3222, (2003), que ha sido hasta el momento la política social y económica del

país, en materia de lectura. En él se busca “hacer de Colombia un país de lectores y mejorar sustancialmente el acceso equitativo de los colombianos a la información y al conocimiento”.

Además del marco jurídico y político, durante los últimos diez años el país viene haciendo apuestas por la lectura y la escritura, que se constituyen en antecedentes importantes para el Plan Nacional de Lectura y Escritura. Uno de estos antecedentes es el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (PNLB) coordinado por el Ministerio de Cultura, que en el 2009 cumplió con su primera meta referente a lograr que en cada municipio del país existiera al menos una biblioteca pública. Una vez alcanzado este propósito, el PNLB da inicio a una nueva etapa: Bibliotecas vivas. En este pone el foco ya no sólo en los libros, sino también en los lectores, servicios y programas de las bibliotecas. A los avances del PNLB se sumó el Ministerio de Educación Nacional con el proyecto Mil maneras de leer, y el Proyecto Apropiación Nacional de TIC. El primero fue desarrollado entre 2005 y 2010, y tuvo como apuesta el trabajo conjunto en procura de la mejora de los niveles de lectura de los colombianos; el segundo se desarrolló a través de telecentros y otros espacios de acceso público a las tecnologías de la información y la comunicación.

Es una gran estructura educativa que en últimas, facilita al investigador las acciones tendientes a la necesidad de buscar herramientas pedagógicas y didácticas que contribuyan al fortalecimiento de la competencia escritora de los estudiantes; de tal suerte que con el trabajo mediado por los proyectos de aula, se reoriente el componente escritural de los estudiantes y que les sirva para sus actos de comunicación cotidiana y para enfrentar pruebas externas, cuando le sean requeridas. De esta manera el equipo investigador considera que es posible aportar al mejoramiento de la calidad educativa tal y como lo pregonan el Gobierno Central a través del Ministerio de Educación Nacional, con el interés de que nuestro país sea hacia el 2025 “Colombia la más Educada de Latinoamérica”.

3. Planteamiento del Problema

Descripción del Problema

Colombia ha venido realizando enormes esfuerzos en materia educativa, abriendo nuevas perspectivas que conducen al docente a reflexionar y buscar la manera de replantear sus estrategias, formas y modos de enseñanza, con el propósito de que los estudiantes desarrollen y adquieran competencias que apunten a una formación integral, lo que finalmente se traduciría en calidad educativa. Sin embargo, lo que se ha identificado en el diagnóstico realizado a través de una prueba tipo 1 de selección múltiple con única respuesta (Ver Anexo 1), es que la gran mayoría de los estudiantes de los grados 2°,3° y 5° de primaria de las Instituciones Educativas Cristo Rey de Tutunendo y Antonio María Claret del municipio de Quibdó, presentan deficiencias en la apropiación de la competencia escritora en los componentes semántico, sintáctico y pragmático; lo cual se describe a continuación.

Partiendo del análisis de los resultados de la prueba inicial o diagnóstica, se pudo observar que en los grados 5°, 3° y 2° de las instituciones Cristo rey de Tutunendo y Antonio María Claret, hay una debilidad marcada en los tres componentes de la competencia escritora; lo que lleva pensar desde la innovación educativa en los proyectos de aula como estrategia metodológica para fortalecer esta competencia.

Los alumnos involucrados en este proyecto tienen edades que oscilan entre los 7 y 12 años, se encuentran en su mayoría ubicados en el nivel uno del SISBEN, lo que impide tener a mano herramientas necesarias para el desarrollo de las actividades escolares tales como: computadores, enciclopedias, internet, libros guía, entre otros. Estas herramientas que han sido poco utilizadas, ya que hay estudiantes que no cuentan con una supervisión constante en sus casas, al realizar sus tareas; no obstante, también existen otros estudiantes que han sido formados desde su hogar con bastante amor y exigencia a pesar de la ausencia de sus padres, en el desarrollo de las tareas aprovechan muy bien cualquier material.

Un proyecto similar fue trabajado por Claudia Marcela Hernández Otálora (2006) en el colegio Montferri de la localidad de Kennedy en la ciudad de Bogotá, con estudiantes

de sexto grado; en donde se trabaja en el área de español y Literatura desde las competencias lectoras y escritoras, realizando actividades de lectura, redacción y escritura, teniendo en cuenta los estándares para estos grados. En sus diferentes trabajos y textos redactados se ha encontrado problemas relacionados con la coherencia y la cohesión lo cual ha impulsado a la aplicación de este proyecto pedagógico de aula; que teniendo en cuenta la autobiografía estimula al estudiante a desarrollar escritos aplicando en ellos una serie de conocimientos adquiridos mediante talleres y guías prácticas.

A ello se le suma la falta de estrategias emprendedoras por parte del docente, lo que conduce a la formación de estudiantes altamente dependientes, con algunos conocimientos conceptuales, pero con pocas herramientas e instrumentos que les sirvan para enfrentar por sí mismos nuevas situaciones de aprendizajes.

Desde esta perspectiva se hace necesario emprender acciones que aporten a la solución de la problemática antes descrita, mediante el diseño e implementación de estrategias novedosas.

Pregunta problematizadora

¿De qué manera la estrategia de proyectos de aula contribuye al fortalecimiento de la competencia escritora en los grados 2°, 3° y 5° de las instituciones educativas Cristo Rey de Tutunendo y Antonio María Claret del municipio de Quibdó?

4. Objetivos

Objetivo General

Fortalecer la competencia escritora en los estudiantes de los grados 2°, 3° y 5° en las Instituciones Educativas Cristo Rey de Tutunendo y Antonio María Claret del municipio de Quibdó a través del uso de los proyectos de aula como estrategias metodológicas y pedagógico - didáctica.

Objetivos Específicos

- Verificar el estado de la competencia escritora en los estudiantes de los grados 2°, 3° y 5° en las instituciones educativas Cristo Rey de Tutunendo y Antonio María Claret del municipio de Quibdó.
- Diseñar los proyectos de aula que servirán como estrategia metodológica para el fortalecimiento de la competencia escritora en los grados 2°, 3° y 5° en las instituciones educativas Cristo Rey de Tutunendo y Antonio María Claret del municipio de Quibdó
- Implementar los proyectos de aula como estrategia metodológica en los grados 2°, 3° y 5° en las instituciones educativas Cristo Rey de Tutunendo y Antonio María Claret del municipio de Quibdó
- Evaluar la eficacia de la aplicación de los proyectos de aula como estrategia metodológica para el fortalecimiento de la competencia escritora en los grados 2°, 3° y 5° en las instituciones educativas Cristo Rey de Tutunendo y Antonio María Claret del municipio de Quibdó.

5. Estado del Conocimiento

Respecto al estado del conocimiento de la investigación se hallaron fundamentos en diversos estudios realizados sobre estrategias metodológicas, implementadas para el desarrollo de las competencias escritoras, las cuales apuntan a mejorar el desempeño de los estudiantes. En este orden de ideas, a continuación, se referencian algunos estudios relacionados con la presente propuesta, con el fin de fortalecerla y determinar novedades presentadas desde diferentes contextos.

A nivel internacional

No se podría iniciar a hablar acerca del uso del proyecto de aula como estrategia de enseñanza de lectoescritura en estudiantes, sin mencionar los aportes que sobre el tema expone a profundidad Josette Jolibert (2009), quien considera que:

A fin de crear las condiciones necesarias para la implementación de la pedagogía por proyectos, tendríamos que iniciar con la conformación de un ambiente de clase que la haga posible; es decir empezando por un reacomodo del salón de clases en donde todos sean partícipes de la clase por voluntad propia, para provocarlo. (...)la distribución de las mesas de trabajo debe ser en círculo o semicírculo, de manera que exista una interacción de los miembros incluido el maestro; es a lo que se llama: “educación cara a cara”, evitando el modo clásico de poner los alumnos uno detrás del otro y que en vez de ver lo que se exponga solo vean a sus compañeros por la parte trasera de su cuerpo, esa situación crea ciertas distracciones que bajo este método deben tratar de evitar.

Si queremos transformar en profundidad la eficiencia de los aprendizajes en la escuela es necesario tener siempre en mente las siguientes opciones: optar por éxito, optar por la inteligencia, optar por la complejidad, optar exigencia y optar por la responsabilidad. (p.49)

En este segundo aporte internacional, en el que se cita a continuación a M. D. R. D., & Hernández-Pizarro, M. A. C. (2003), se evidencia la importancia que los autores le dan a las competencias comunicativas en los procesos de alfabetización; lo que tiene relación con la presente propuesta, en el sentido de que se busca fortalecer la comunicación escrita con diversos procesos estratégicos, que para el presente caso tiene que ver con los proyectos de aula en la básica primaria, como una nueva experiencia escritural aplicada a diferentes situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes de los grados 2°, 3° y 5° de las instituciones educativas referenciadas.

Pues según Perea, M. D. R. D., & Hernández-Pizarro, M. A. C. (2003) en *El desarrollo de las competencias comunicativas en la alfabetización inicial*, estudio realizado en la ciudad de Madrid, cuyo objetivo principal es estimular de manera adecuada el desarrollo de la competencia comunicativa (oral y escrita) de los niños, así como identificar las etapas en la adquisición del sistema de escritura; la propuesta estuvo dirigida a una población de alumnos del primer ciclo de educación primaria, en diversos centros educativos de inmigrantes escolarizados; mediante un enfoque comunicativo; trabajó desde el currículo escolar de las etapas de educación infantil y primaria, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales dentro de un contexto en el que el uso y manejo del lenguaje es significativo, global y funcional.

Ya en sus reflexiones finales y después de estudiados los casos, afirma también que:

Lo fundamental de esta perspectiva es el aprendizaje del lenguaje como un medio para comunicarse (expresar, comprender sentimientos, ideas, necesidades) y no un fin en sí mismo como viene siendo en la escuela tradicional, donde se ejercita para aprender a leer y escribir de forma descontextualizada. Se apuesta por un aprendizaje de la lengua escrita a través del uso del lenguaje y la reflexión sobre este (metalenguaje) en diferentes situaciones comunicativas (lenguaje) y la reflexión sobre los elementos y relaciones de la lengua (metalenguaje), dentro de los procesos de mejora de las producciones de los niños. (p.14)

De igual manera, la investigación de Sánchez y Borzone (2007) compilada por Constanza Mera Idrobo, Mary Lucía Narváez Ledesma y Luz Elena Patiño Giraldo (2014), en su artículo acerca de *Enseñar a escribir textos desde los modelos de escritura a la práctica en el aula*, fue llevada a cabo en Argentina, mediante la puesta en marcha de una intervención en dos grados de primaria (grupo control y experimental). Al finalizar el año escolar la implementación de la metodología en el grupo experimental llevó a que los textos construidos tuviesen mayor extensión y complejidad que los realizados por el grupo control. De igual manera se demostró que el compromiso docente y la formación, fueron un factor fundamental en la implementación exitosa de la propuesta (p.3).

Otra fuente importante, como punto de partida para esta propuesta, es la investigación titulada “Concepción de escritura en los libros de texto de educación básica” (2008) realizada en Caracas-Venezuela por Mujica, Díaz y Arnáez, cuyo objetivo fue estudiar las concepciones acerca de la escritura; además llegó a la conclusión que esta debe hacerse desde los mismos libros de textos que circulan en la comunidad escolar. Para ello se toma como referente teórico el currículo nacional y los programas de lengua de educación básica, con el propósito de devastar las concepciones sobre escritura que se usan desde las reformas curriculares en dicho país.

Por su parte, la tesis de maestría titulada *Estrategias para la enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura en primer grado de Educación Primaria*, llevada a cabo por Lara (2008), citada por Constanza Mera Idrobo, et-al (2014), aplicada a 15 estudiantes con edades que oscilaban entre los 6 y 8 años del grado primero de la Escuela “Benito Juárez”, Señala la necesidad de diseñar estrategias para abordar la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, puesto que el trabajo llevado a cabo hasta el momento, en este campo, no ha arrojado resultados que permitan ver adelantos en los niveles lector y escritor de los niños y niñas. Hace hincapié en la necesidad de favorecer y optimizar las aptitudes de los escolares y de llevarlos a ver la lengua como elemento funcional y significativo para ellos, para lo cual es necesaria la implementación de la capacitación profesional. (p.4)

Hasta aquí se observa como estos estudios, referencian actividades innovadoras, estrategias de cambio en los procesos de enseñanza aprendizaje de la

lectoescritura como competencias comunicativas. Lo que de por sí, tiene relación directa con este proyecto de investigación que se mueve en la misma dirección.

Es de suma importancia reconocer aquí, una investigación de relación directa con nuestra investigación; en el sentido de que toca el tema de los proyectos de aula en el manejo de los contenidos y el trabajo del docente en el aula; lo que se entiende, puede proyectarse hacia la escritura.

Por su parte, el trabajo de investigación realizado por Josette Jolibert (1991), como una de las grandes defensoras de la metodología de enseñanza por proyectos; quien desarrollo un estudio en Santiago de Chile, *Formar niños Productores de Texto*, considera que los estudiantes

Que en contextos reales y complejos realizan su autoaprendizaje con la guía de un adulto, el cual tiene en cuenta la individualidad y los caminos personales, le permite el logro del aprendizaje. En otras palabras, se aprende a producir textos escribiendo en situaciones comunicativas reales, con auténticos destinatarios; de esta manera, los estudiantes logran tomar conciencia a través de lo vivenciado de la utilidad de la escritura y a trabajar en colectividad para una mejor construcción del conocimiento. (p.11)

En ambos casos, los autores realizan un estudio que se enfoca en la producción de textos, en los procedimientos lectoescriturales, en técnicas y estrategias para que el proceso de enseñanza sea el mejor. Justamente esos aportes, se relacionan con la presente investigación, en el sentido de que mediante los proyectos de aula, también se pretende alcanzar metas de producción textual óptimas de manera que los estudiantes de básica primaria sean más competentes en sus diferentes momentos escriturales y al enfrentar las pruebas Saber.

A nivel nacional

Vale la pena reconocer que en nuestro país, investigadores de diferentes universidades realizaron estudios con respecto de este tema. Hallamos producciones bien elaboradas que enriquecen la presente investigación y que sus trabajos se relacionan con el tema de la lectoescritura y las diferentes estrategias para enseñarla. Algunas de esos estudios se referencian a continuación.

El Ministerio de Educación Nacional en la Ley 115 o de Educación de 1994, donde se define el plan de desarrollo de la educación del país en lo que corresponde a sus fundamentos legales; establece los fines y objetivos de la enseñanza de las áreas fundamentales en los niveles básico y media, donde se incluye el área de lenguaje.

Otro soporte importante es la investigación hecha por Alvarado (2009) *Entre líneas: Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, realizado en la ciudad de Bucaramanga, en una población de estudiantes entre 6 y 8 años, con el objetivo de resignificar la práctica pedagógica frente a las concepciones del desarrollo de competencias lectoescritoras, donde el maestro implemente una estrategia didáctica pertinente, para que su rol de mediador y facilitador frente a los estudiantes sea analítico-inductivo; concluyo en la importancia de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por su parte, el trabajo de maestría llevado a cabo por Moncada, Ospina y Torres (2009), citado por Constanza Mera Idrobo Mary Lucia Narvaez Ledesma (2014) en *Leer y escribir en la escuela*, Permite evidenciar que los niños tras un proceso de enseñanza y guía logran escribir palabras correspondientes a personajes de la historia, pese a algunos desaciertos ortográficos. En la investigación se encuentran dificultades en la utilización de los conectores al formar la oración, lo que crea inseguridad y por ende lleva a que los niños dejen sus construcciones incompletas. El trabajo se realizó en la ciudad de Pereira – Colombia, con treinta estudiantes entre las edades de 4 y 5 años del nivel de preescolar de la Institución Educativa Técnico Superior (p. 10).

Finalmente, Ortega (2011) en la investigación de maestría titulada “El proyecto de aula y su relación con la construcción de la lengua escrita” y nuevamente citado por Mera Idrobo. Et-al (2014)

Muestra cómo el trabajo llevado a cabo bajo la modalidad del proyecto de aula, permite partir de los intereses y necesidades de los niños, motivando el aprendizaje de nuevos conocimientos y permitiendo evidenciar claramente la función de la lengua escrita; a la vez que beneficia la capacidad creativa, el espíritu de investigación y mantiene vivo el interés por generar producciones textuales cada vez más amplias y significativas para los estudiantes. La experiencia se llevó a cabo en Bogotá con seis niños de grado primero, que oscilaban entre las edades de 6 a 7 años. (p.10)

Justamente, la investigación de Ortega (2011) abre la discusión acerca de la importancia del trabajo escolar mediante el uso del proyecto de aula, toda vez que cumple una verdadera función de aplicación de la escritura enmarcada en la creatividad y la imaginación del estudiante. El ejercicio realizado con los estudiantes de las I.E, beneficiarias de esta investigación en nuestra Maestría, a partir de un comparativo con la autobiografía de la Goyo, del grupo Choquibtown “de dónde vengo yo”, es una experiencia significativa que induce al trabajo por proyecto de aula y que da muestra de la relación/articulación con la investigación citada.

En ese orden de ideas, desde lo internacional a lo nacional, se puede afirmar que estas investigaciones aportan a nuestro trabajo sobre el uso de los proyectos de aula para el mejoramiento de las competencias escriturales de los estudiantes de básica primaria: mayores motivaciones para escribir, diversidad de ejercicios, innovaciones, propuestas creativas encaminadas a la producción de textos, a evitar la apatía para escribir y que sus propias experiencias les indiquen el beneficio que trae en su proceso enseñanza aprendizaje escribir cada vez mejor, para comprender y expresar bien lo que se lee.

A nivel regional

Después de consultar diferentes fuentes con respecto al uso de los proyectos de aula para el mejoramiento de la escritura y de las categorías pragmáticas, sintácticas y semánticas dentro de las competencias comunicativas de los estudiantes, se encuentra que a nivel del Chocó, son muy escasos los estudios e investigaciones en esa línea. No obstante, se documentan dos estudios que se relacionan con el tema de la presente investigación, en lo atinente a la producción textual y ejercicios prácticos de lectoescritura en la básica primaria.

Otro trabajo de investigación interesante fue adelantado por Nancy Garrido Palomeque (2015) relacionado con una propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia comunicativa desde la enseñanza-aprendizaje de la comprensión y producción de textos en los maestros en formación de primero y segundo nivel del programa de Lingüística y Literatura de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba-UTCH, el cual responde a una necesidad en el marco de la reforma académica en la UTCH, en materia de fortalecimiento necesario de los procesos de lectura comprensiva y de redacción y producción textual en los estudiantes de la institución y su incidencia en los resultados obtenidos en las pruebas de estado Saber Pro.

La relación de los dos trabajos de investigación de orden regional, se articulan con la presente investigación, corresponde a las competencias comunicativas; a los ejercicios que los estudiantes de básica primaria deben realizar para mejorar su proceso escritural. Definitivamente, todos estos aportes teóricos, investigaciones, estudios y artículos tienen relación directa e indirecta con los propósitos del presente proyecto, en la medida en que dan luces acerca del uso de los proyectos de aula y su utilidad en el desarrollo de las competencias escritoras de los estudiantes. Se constituyen, de esta manera, en referentes para orientar el quehacer del docente con actividades y ejercicios pedagógicos que mejoran gradualmente la escritura de los niños y niñas de básica primaria en grados 2°, 3° y 5°.

6. Marco Teórico

Después de hacer un recorrido por los antecedentes de algunos estudios hechos por diversos autores, tesis de grado, de maestrías y de revistas con expertos en el tema, se procede hacer un enfoque teórico que complemente la información y permita documentar con mayor fuerza el contenido de la presente investigación. Todo ello desde fundamentos, definiciones, conceptos y teorías que explican a profundidad el tema de la escritura, de las competencias comunicativas y de los proyectos de aula.

A continuación, se conceptualiza la definición de pedagogía para la comprensión de los fundamentos del proceso enseñanza aprendizaje, para luego adentrarse en la enseñanza de la escritura como tal como una competencia comunicativa.

El concepto de pedagogía

Desde la experiencia docente de las investigadoras, se entiende con claridad que la pedagogía se constituye en una herramienta para orientar la enseñanza, para unificarla con la didáctica y adecuarla a las diferentes actividades que se innovan para conseguir mejores resultados en el aula de clases; tal y como se pretende con los proyectos de aula.

Por ello, es importante conceptualizar la pedagogía, para relacionarla y ponerla a dialogar con los proyectos de aula a lo largo de esta investigación y se toma este concepto de Mendoza y Díaz (1997) citados por Nelsy Calderin Careth (2009),

La pedagogía es la ciencia encargada del estudio de la educación, más específicamente, del proceso educativo. Su objetivo es dotar a los educadores de una teoría científica para su trabajo teórico – práctico. Como ciencia, establece los principios y fija las finalidades hacia las cuales se dirige el acto educativo, ligando en una unidad comprensiva al sujeto de la educación con el sujeto educador, mediante la acción del trabajo escolar. (p.15)

Esta definición es un indicador para los autores de esta investigación que permite entender que en el campo de la educación y la pedagogía hay que reasumir el concepto de enseñanza – aprendizaje, para que la pedagogía adquiera su verdadera noción como práctica educativa que se enfoca en el uso de métodos para enseñar adecuadamente.

Enfoque didáctico de la enseñanza y aprendizaje del área lengua castellana

Ningún docente puede negar en su experiencia pedagógica, la importancia que tiene la didáctica para complementar el proceso enseñanza aprendizaje, por ello, las autoras de este trabajo, consideran de vital importancia incorporar en el mismo, el enfoque didáctico aplicado a la lengua castellana y dirigido hacia el componente escritural o a la competencia escritora. Es por ello que compartimos con Nelsy Calderin Careth et al (2009) cuando hace un amplio aporte acerca de la didáctica para la enseñanza de la lengua castellana. Ella afirma que:

En la didáctica actual, la lengua se percibe no sólo como un sistema estático de formas, sino como una actividad discursiva, y por tanto semiótica, en la que la persona está implicada constante y de manera ineluctable. En cualquier intercambio con los demás, cuando se reflexiona y cuando se escribe o se lee, se están construyendo significados. Se trata, por tanto, de una concepción de la lengua como facultad intrínseca del ser humano, que tiene en cuenta sus procesos de aprendizaje. (p.26)

Es aquí, en donde el trabajo del equipo investigador, al proponer los proyectos de aula como mecanismo de enseñanza de la escritura en los estudiantes de 2°, 3° y 5° de básica primaria de las instituciones educativas donde laboran, cobra vigencia. En el entendido que es una estrategia didáctica que busca resignificar la manera de enseñarles a escribir y al mismo tiempo se convierte en una experiencia que enriquece su praxis educativa desde el magisterio.

En ese orden de ideas Constantinou Mettas (2007), citado por Eduardo Rodríguez-Sandoval y Misael Cortés-Rodríguez (2009), en su artículo sobre el aprendizaje por proyectos, plantea:

El tipo de aprendizaje a través de la implementación de proyectos se denomina “aprendizaje basado en proyectos” (ABPr). Con la aplicación de esta estrategia, los estudiantes definen el propósito de la creación de un producto final, identifican su mercado, investigan la temática, crean un plan para la gestión del proyecto, diseñan y elaboran un producto. Los estudiantes comienzan el proyecto solucionando problemas hasta llegar a su producto. El proceso completo es auténtico, referido a la producción en forma real, utilizando las propias ideas de los estudiantes y completando las tareas en la práctica. (p.4)

Y de igual forma citando a Blumenfeld et al. (1991), dice que dentro de este marco, los estudiantes persiguen soluciones a problemas no triviales, generando y refinando preguntas, debatiendo ideas, realizando predicciones, diseñando planes y/o experimentos, recolectando y analizando datos, estableciendo conclusiones, comunicando sus ideas y resultados a otros, realizando nuevas preguntas y creando o mejorando productos y procesos. (p.4)

Evidentemente, al aplicar proyectos de aula con los estudiantes de los grados 2°, 3° y 5° de las instituciones educativas en las que se desarrolla este trabajo, para la enseñanza de la escritura, el equipo investigador espera obtener resultados a partir del planteamiento de diversos problemas que se formulen acorde al nivel cognitivo y la edad cronológica de los estudiantes.

Como plantea Román (2008) en última instancia

Si enseñar es ayudar a aprender, y para aprender hay que estar mentalmente activos, el maestro debe ayudar a aprender utilizando una serie de habilidades docentes básicas y motivadoras. [...] Habilidades que concebidas como, todas

aquellas acciones, conductas, actitudes y patrones de comportamiento implicados habitualmente en el aula, que se presentan íntimamente ligadas a las diferentes competencias, estilos de enseñanza-aprendizaje, y a las propias funciones y finalidades de la enseñanza. (p.32)

Por otro lado, aprender en la concepción de Vigotsky, es hacerse autónomo e independiente, es necesitar cada vez menos el apoyo u ayuda de los demás. La valoración de logros en el aprendizaje se valora a partir de la mayor o menor necesidad que tenga el aprendiz de otros para aprender.

La teoría de Vigotsky (1995) concibe al niño como un constructor activo de conocimiento, pero este depende de interacción social y cultural que tenga. Vigotsky considera que la aparición de la inteligencia se da a partir de la conjunción del pensamiento y lenguaje, a los dos años de edad el niño habla, el pensamiento y el lenguaje se encuentran y dan origen a una nueva forma de comportamiento. La sociedad y las formas incipientes de comunicación producen un pensamiento preverbal. Luego nace el habla interna, es decir pensamiento materializado en palabras (p.14).

Dentro de los aportes fundamentales de Vigotsky, se señala la Zona de Desarrollo Próximo, el juego, el signo y el lenguaje escrito. La zona del desarrollo es: “La distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto”; (citado por Carrera, y Mazzarella, 2001, pp.41-44).

El análisis de los enfoques anteriormente descritos, permitió seleccionar el enfoque histórico cultural de Vigotsky como fundamentador de la estrategia didáctica a implementar por su carácter humanista y desarrollador desde la cultura, que promueve una enseñanza donde impera una flexibilidad con procedimientos dinámicos y participativos, concediendo al maestro la responsabilidad de orientar al alumno desde procesos activos. Se consideró, además, que la estrategia más propicia para desarrollar este enfoque es la elaboración de Proyectos de Aula, los cuales son entendidas por los

autores del proyecto como: “herramientas didácticas que ayudan al maestro a desarrollar conocimientos en el salón de clases en procura de solucionar algún tipo de problema de aprendizaje”. Acorde también a lo que define González Agudelo (2002) al interpretarlos como una propuesta didáctica fundamentada en la solución de problemas, desde los procesos formativos, en el seno de la academia (p.1).

Las Competencias

6.1.1. ¿Qué se entiende por competencias?

A lo largo de la experiencia docente de las investigadoras y de la elaboración y puesta en marcha de las mallas curriculares, el tema de las competencias desde la última década, ha cobrado vigencia a partir de los lineamientos que llegan a las Instituciones Educativas y que les corresponde a los docentes trabajar en sus planes de área, de acuerdo a las exigencias del MEN. Por lo tanto, es de suma importancia definir lo que son, conceptualizarlas, para poder adentrarse en lo que tiene que ver con la competencia comunicativa desde el punto de vista escritural.

Importante en este aspecto, resaltar a Baquero (2001), citado por Porras Molina (2002) cuando define la competencia como: “el desarrollo de las capacidades o potencialidades del ser humano para realizar un trabajo o tarea; las competencias se encuentran en todos y en la medida que se muestre un grado de dominio será más competente la persona” (p.11).

Teniendo en cuenta que las competencias están relacionadas con aquellas capacidades que una persona tiene para saber hacer en un contexto, es claro que se deben valorar en cada niño el nivel de desarrollo de estas competencias desde luego, a partir de acciones o desempeños, ya sea en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico. (p.22)

Así las cosas, los investigadores consideran importante reflexionar en el campo de acción de las competencias de acuerdo al escenario en que se estimulan o desarrollan, es decir una categorización de las mismas:

6.1.2. Competencias generales.

Continúan las autoras del presente proyecto, apoyándose en los argumentos del proyecto de grado de Porras Molina (2002), acerca de este tema de las competencias, cuando ella agrega que las competencias generales se encargan de estudiar la existencia de algunas acciones comunes, que se podría denominar como competencias generales; las cuales se dan en diversos contextos y que pretenden descubrir e incentivar aptitudes en algunos aspectos como (p.23):

- En la lectura comprensiva y rápida de diversos tipos de textos como símbolos, medios y gráficos.
- En mejorar la capacidad mínima de expresión comunicativa escrita y de generación de textos.
- Despertar habilidades de pensamiento, como la habilidad para hacer inferencias, para razonar deductiva e inductivamente, y para mejorar el pensamiento lógico.

6.1.3. Competencias comunicativas.

En cuanto a estas competencias Porras Molina et al (2002) dice que estas corresponden a todo el proceso del lenguaje. Se debe tener en cuenta dos perspectivas: una hace énfasis en la competencia lingüística de la cual según Héctor Pérez menciona a Chomsky: “Denota el conjunto de reglas, es decir una gramática internalizada que posee el usuario de una lengua. Cada hablante oyente utiliza dichas reglas para codificar y decodificar cada una de las emisiones lingüísticas” (1995). Es decir, la competencia lingüística, privilegia el modelo estándar de la lengua, explicitando las categorías gramaticales a través de estructuras oracionales y con la idealización de lo que podría ser un hablante – oyente perfecto de una lengua.

Al interior de las competencias comunicativas, éstas se subdividen en:

6.1.3.1. Competencia argumentativa.

Argumentar, es una de las dificultades que las autoras del proyecto observan en sus estudiantes, cuando deben hacerlo en sus trabajos escritos u orales. Esta competencia es una de las más débiles que en el ejercicio del magisterio se encuentran en el aula de clases.

Por ello, aunque se note recurrente, es de vital importancia seguir apoyándose en el proyecto de Porras Molina et-al (2002) debido a lo enriquecedor de su investigación y que sobre este tema también explica.

Al hacer referencia a las acciones de tipo argumentativo, se está hablando de fortalecer en el estudiante su capacidad para justificar, encontrar razones o sostener todo tipo de planteamientos con el fin de poder dar cuenta del sentido de dichos textos. Argumentar no quiere decir en este contexto, fundamentar desde reflexiones teóricas precedentes que en algún sentido llevan implícito el reconocimiento de la autoridad. Quiere decir, en una acepción mucho más amplia, dar razón y explicación de las afirmaciones y propuestas respetando la pertinencia y la coherencia esencialmente ligadas a juegos de lenguaje determinados y a formas de vida específicos (p.42).

Es que no se trata solo de que los estudiantes a través de los proyectos de aula, escriban por escribir, o que expongan en una cartelera un mensaje con códigos sin aclaración, sino; que también argumenten, que hagan una discusión sensata de lo que quieren decir, que justifiquen las razones de su mensaje tanto para sí mismos, como para con sus compañeritos de aula. De tal suerte que el maestro pueda aclarar dicho argumento, si es necesario o compartirlo en una plenaria de clases como una experiencia estudiantil.

6.1.3.2. Competencia propositiva.

La competencia propositiva o estética. “Se caracteriza por ser una actuación crítica y creativa en el sentido de que plantea opciones o alternativas ante la

problemática presente en un orden discursivo determinado” (Porrás Molina, 2002, p.45). Por este motivo se debe tener presente que el acto de construir o crear un discurso implica apropiarse del contexto de éste, pues sólo así puede legitimar un nuevo orden al interior de tal discurso.

Es que ningún docente puede dejar de lado la importancia que tiene la buena presentación de un escrito, la belleza en la redacción, en la caligrafía, en la creatividad textual de manera que motive a la lectura del mismo. Fundamental para el equipo investigador esta competencia.

6.1.3.3. Competencia gramatical o sintáctica.

En esta parte se debe tener presente todo aquello relacionado con el aspecto lingüístico, que sin duda alguna conviene también ser desarrollado al trabajar las competencias del lenguaje; se está hablando de aquellas reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que orientan la producción de enunciados lingüísticos y que es importante tenerlos en cuenta, pero al mismo tiempo se debe pensar en los propósitos y circunstancias de la comunicación. (p.32)

Es de vital importancia, el desarrollo de esta competencia para nuestros estudiantes, en la medida en que se mejora la construcción del texto, la forma que le deben dar y la reglas que deben tener en cuenta al momento de escribir, para que hacia el futuro sus textos adquieran la coherencia necesaria para facilitar la comprensión de los mismos.

6.1.3.4. Competencia textual:

Desde esta competencia se reconocen los mensajes y se producen textos con un principio lógico, pues en ella se encuentran los mecanismos de coherencia y cohesión en un texto. “Está asociada, también con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados... y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos” (MEN, 1998, p.51).

La cohesión y la coherencia.

Se trata de dos términos y al mismo tiempo dos acciones que no puede dejar de revisar el docente, en los trabajos escritos o en las producciones textuales de sus estudiantes. Pues, el escrito no solamente es el dibujo de las gráficas, de pasar al papel las palabras y las oraciones; sino el sentido que creemos, deben darle los estudiantes a lo que escriben, al mensaje que quieren transmitir, para que este sea claro y le llegue al lector. El tema de la cohesión y la coherencia es fundamental en la competencia comunicativa y escritural.

Podemos afirmar que coherencia es el resultado y el proceso en sí mismo de la cohesión dentro de un texto (en su definición más amplia), ya que mediante la unión de las mínimas unidades de significado morfosintáctico con:

- Intencionalidad comunicativa (en relación directa con la recepción que del mensaje haga el destinatario),
- Recursos sintácticos (mecanismos de cohesión: nexos gramaticales, correferencias, etc.),
- Un contexto. (Huerta. s/f, p.78)

La coherencia es, por tanto, el grado de aceptación que de un texto tiene uno o más receptores. Por consiguiente, “es casi imposible crear un texto completamente incoherente” (Bernárdez, 1993, Citado por Huerta s/f (p.78)

En ese orden de ideas, también acerca de la cohesión cita: “Es la relación de dependencia entre dos elementos de un texto que pertenecen a distintas oraciones”. Louwerse (2004), aplica el término cohesión para las indicaciones textuales a partir de las que debería construirse una representación coherente, es decir, es un rasgo del texto a través del cual se desvela el significado del mismo (p.79).

La fluidez Escritural. Ésta se entiende como riqueza conceptual, en el sentido de claridad y profundidad temática, o sea, está relacionada con lo que decir. Es el componente que con precisión define la producción de un texto como proceso creativo

de generación de ideas. El término fluidez se refiere a la soltura, creatividad y profundidad de las ideas desarrolladas (Universidad de Antioquia. s/f).

6.1.3.5. Competencia semántica.

Está referida a saber reconocer y usar bien los significados y el léxico de manera pertinente, teniendo en cuenta el contexto de comunicación.

En lo relacionado con esta competencia, se debe ampliar en el estudiante su vocabulario, lo relacionado con la parte socio-lingüística, por ejemplo, a través de la tradición popular, coplas, poesías, leyendas, etc. aprenda a identificar diferentes tipos de dialectos, igual sucede con los campos semánticos que el niño entienda que por ejemplo una misma palabra puede tener diferentes significados según el contexto en el cual se encuentre. (Porrás Molina, 2002, p.34)

Pero, justamente para poder abordar el uso de las competencias, es fundamental conocer en qué tipo de actividad escolar se van a aplicar o a desarrollar, por ello, también es válido conceptualizar lo que es un Proyecto de Aula, tal y como se describe a continuación.

El Proyecto de aula

Abordar ahora, el tema del proyecto de aula, es asumir la principal categoría teórica de la presente investigación, en el entendido por el grupo investigador de la importancia que reviste como estrategia investigativa y como elemento para fortalecer la competencia escritural de los estudiantes.

6.1.4. ¿Qué es un proyecto de aula?

Evidentemente, para tratar y conocer la temática, hay que definirla, saber hacia dónde y hacia quienes va dirigido su contenido y en consecuencia proponer los ejercicios y acciones que deben seguir los estudiantes, con base en las actividades programadas y compartidas por el docente. Por ello, es de destacar a González

Agudelo (2002) citado por Perilla Ruiz y Rodríguez Páez (2010) a acerca de los proyectos de aula:

Desde hace algún tiempo se viene dando interés al deseo y al afán por desarrollar investigación en casi todas las instituciones educativas en cualquier nivel.

Un proyecto de aula es un método orientado por objetivos para la planificación y gestión en el aula de clase, la cual se presenta como una alternativa pertinente para la solución de problemas, la construcción de conocimiento y el aprendizaje significativo.

Los proyectos de aula surgen como una alternativa que posibilita la acción educativa en el aula y lo hacen de manera flexible e innovadora. “Es una propuesta didáctica fundamentada en la solución de problemas, desde los procesos formativos, en el seno de la academia”. (p.1)

Es oportuno tener en cuenta que para la construcción de conocimientos la pedagogía debe tornarse activa, dinámica, donde la participación del docente sea articulada con la del estudiante y así se llegue al aprendizaje significativo.

En un artículo de Luís Rodríguez (s/f), cuyo objetivo es presentar el pensamiento educativo de Jhon Dewey, y esclarecer la manera en que aterriza en forma práctica en el aula, su método educativo. Explica que

La educación para Dewey debe partir de la corriente pedagógica llamada: “Escuela activa”, que se caracteriza por fomentar la acción del niño. Considera que el infante nace con impulsos especiales de acción, que deben ser estimulados y desarrollados a través de la orientación y guía del maestro. Si hacemos coincidir estos impulsos del niño con un aprendizaje que sea interesante, significativo y estimulante; el educando actuará por sí mismo y por ende, ganará en experiencia personal. Para Dewey, debemos considerar a la escuela como una parte de la sociedad, donde el aprendizaje se basa en la acción y participación del niño, que suele actuar de manera personal y de manera social (sobre todo cuando actúa en equipo de trabajo con el resto de sus

compañeros). Considera este pedagogo, que cuando el niño inicia sus estudios, lleva consigo cuatro impulsos innatos: comunicar, construir, indagar, y expresarse adecuadamente. Es labor del maestro encauzar y orientar estas inclinaciones infantiles. Los trabajos manuales, deben de considerarse como métodos de vida, ya que es una forma de prepararse para que en un futuro, estos niños ya siendo adolescentes o jóvenes, podrán ser productivos socialmente, para darle continuidad y perpetuar la vida social. Se puede considerar el pensamiento educativo de Dewey, como la educación por la acción, precepto fundamental de su "Escuela experimental". (p.2)

Esta es exactamente la acción que desde los proyectos de aula, se piensa implementar en el desarrollo de esta investigación, hacer uso y apoyarse en las diferentes vertientes pedagógicas para consolidar un adecuado proceso enseñanza aprendizaje

6.1.5. Proyecto de aula como estrategia didáctica.

De igual manera se siguen teniendo en cuenta los aportes de Perilla Ruiz, L y Rodríguez Páez (2010) al afirmar que para varios autores el proyecto de aula es un medio o una estrategia para llevar a cabo el aprendizaje de aquello que se ha querido enseñar, pero que no se ha logrado con otros métodos tradicionales. Para el propósito de esta investigación el proyecto de aula trasciende como método o metodología y se inscribe como una estrategia didáctica en la medida que al definir por separado el concepto de proyecto y de aula, permite la orientación hacia lo que se quiere proponer.

Un concepto de proyecto valido para este trabajo es el que define González Agudelo (2001):

Proyectar es lanzar hacia el infinito. Pensar un acto educativo desde el presente, pero trasladando el pasado para posibilitar futuros. El proyecto se convierte en una guía. Es una acción intencionada. Es el puente entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela. (pág. 3)

Da a entender este autor, que el proyecto permite al estudiante, poner en contacto su mundo académico y de aula, con el mundo exterior en el que se moviliza. Por lo tanto, es válido este concepto a lo que el mismo autor agrega que el proyecto como acto educativo dimensiona y le da un valor significativo tanto a la enseñanza como al aprendizaje y eleva este proceso sobre lo meramente instrumental.

En ese mismo sentido Cerda Gutiérrez (2003) hace grandes aportes con respecto al papel del maestro, al hacer uso del proyecto de aula y como tal, plantea los siguientes interrogantes:

¿Cuál es la mediación del maestro?, ¿Qué papel desempeña el maestro en el desarrollo del proyecto de aula?, ¿Cuál es el impacto de la forma de pensar del maestro en el estilo de enseñanza y el estilo del aprendizaje en el desarrollo de proyectos de aula? (p.26)

Entre tanto Jurado Valencia (2003) aborda estos conceptos, pero no solo desde el punto de vista de la actividad teórica que propicia el proyecto de aula, a nuestro entender, como investigadoras, el maestro debe hacer uso de todas las posibilidades que la práctica le permite, por ello agrega: “se debe también formar en el afán por superar la linealidad y salir de la rigidez de enseñar unos “conocimientos básicos comunes” (p. 19). Quiere decir entonces que es desbordar los esquemas convencionales en la formación tradicional; este tipo de formación no puede lograrse tan solo teóricamente, es necesario recurrir a la práctica bajo diversas formas, por ejemplo en los proyectos de aula. Esta clase de proyectos si se adelantan con seriedad y bajo la estrecha orientación y supervisión del maestro, pueden dejar muchos rendimientos pedagógicos. Cuyo compromiso será la de cumplir una misión más importante que no es simplemente la de enseñar cosas o conocimientos básicos, sino la de crear y promover actitudes, formas de pensar, de actuar en el mundo y de interactuar con los demás (p.19).

Es que no se puede descartar la importancia que tienen los proyectos de aula, para el fortalecimiento de la escritura en estudiantes de básica primaria, por sus contenidos, por la metodología y por las expectativas de investigar que inculca en el

estudiante. Eso es lo que se percibe desde nuestra vivencia como investigadoras al interior del aula de clases.

Por lo anterior, se debe tener en cuenta también, lo expresado por Cerda Gutiérrez

La metodología de trabajo por proyectos de aula y el trabajo grupal colaborativo resultan adecuados para explotar las ventajas que ofrecen los procesos de aprendizaje, la participación activa del alumno lo hace corresponsable del aprendizaje del grupo, le permite crear, aproximarse y relacionarse con contextos de trabajo conjunto, abre el aula de clase a otros espacios educativos, incorpora los intereses del alumno, facilita la búsqueda autónoma de información adicional, disminuye el papel directivo y de fuente única del saber del docente. “en algunos casos se convierte en un puente entre el trabajo del aula y la realidad externa y promueve los vínculos de los estudiantes con la realidad. (2003, p.26)

Es que según Jolibert (2007) citada por Selena Violeta Camacho San Vicente (2013),

Las fases del proyecto de aula, permiten tanto al docente como a los alumnos, plantear expectativas y acordar la temática que se va a trabajar. También se da un proceso de sensibilización hacia lo que se va a realizar.

Se parte de las preguntas: ¿Qué queremos aprender?, o bien ¿Qué queremos hacer? Esta etapa se ha considerado como la etapa en la que se construyen los acuerdos entre profesores y estudiantes frente al proyecto y sus metas (p. 51-52)

Justamente esas son las actividades que, a través del proyecto de aula, las autoras de esta investigación pretenden desarrollar con los estudiantes de las I.E beneficiarias de la misma; que los niños y niñas indaguen, se cuestionen y busquen las respuestas a sus interrogantes.

6.1.6. Fundamentación teórica sobre la autobiografía como proceso metodológico en el proyecto de aula

Para el equipo investigador, es de vital importancia tomar la autobiografía como una estrategia de escritura de los estudiantes, porque se remite a que ellos cuenten sus propias vivencias, narren su historia de vida tal y como la sienten. Creen que el relato autobiográfico estimula su creatividad en la búsqueda de las palabras idóneas (en su estilo) para decir lo que piensan.

Los niños (as) hablan de sí mismos, de sus familiares, describen su contexto y es allí en donde la indagación de su propio mundo le da forma al proyecto de aula, pues el solo hecho de preguntarse, cuantos hermanos son, en qué número se encuentra él en relación con los demás, de consultar la edad de sus padres, de sus familiares cercanos o lejanos, le proporciona elementos para escribir y para argumentar una historia propia.

Crean igualmente las autoras de esta investigación que hacia el futuro, esto le servirá a los estudiantes, no solo para auto describirse, sino para describir su propia institución, su vecindario, el barrio, su municipio y escribir historias bien escritas y bien pensadas.

El relato autobiográfico está configurado como una forma de recrear la experiencia vital, el cual se encuentra inmerso a un discurso que adquiere sus bases en las vivencias personales y contextuales presentes a la hora de su construcción, por ello es considerada una apuesta que parte de la esfera personal, pero que a su vez se encuentra asociada con el entorno inmediato.

De tal modo que según lo expuesto por Carlos Piña (1999):

El discurso autobiográfico generado por un hablante tiene lugar en una situación determinada. Ella es la “situación biográfica” del hablante, esto es, el conjunto particular de condiciones en las cuales el texto es generado, y que se expresan en su formato y contenido final. (p.2)

De esta manera, el relato autobiográfico tiene como significado la recopilación de la experiencia partiendo de descripción de aquellos relatos que permiten actualizar las vivencias. Esta categoría servirá para analizar las características de autobiografía creada a partir de un ejercicio de clase, en un contexto formativo y en concordancia con unos objetivos de aprendizajes claros, lo cual permite el otorgamiento de unas características específicas a las vivencias que a su vez entran a posicionarse como el eje central de la autobiografía.

6.1.7. Enseñar a escribir

Para las autoras de este trabajo, desde su experiencia docente y desde los conceptos, teorías y argumentos aportados en el mismo, otro componente de gran importancia en el proceso escritural proyectado con acciones de mejoramiento a través del proyecto de aula, tiene que ver con enseñar a escribir bien a los estudiantes.

Las actividades realizadas mediante proyectos, son vitales, tal y como lo hace ver Joaquín Dolz cuando escribe:

A escribir se aprende escribiendo y la escritura «de verdad» exige tiempo y proyectos que tengan cierta envergadura. Elegir una situación de comunicación y un tema para una redacción en clase no siempre es fácil y se tiende a crear situaciones escolares que se alejan de las prácticas sociales de referencia. Escribir, ya sea creando situaciones auténticas para practicar la escritura o en situaciones de ficción. (2009, p.2)

En el caso de la presente investigación, el proceso escritural va dirigido hacia la escritura de los estudiantes a partir de los proyectos de aula. Es decir, las teorizaciones no se remiten expresamente al uso de consonantes o combinaciones como es propio en la básica primaria; sino, en aprovechar los aportes investigativos que hace el proyecto de aula, para producir textos escritos con mayores párrafos coherencia y cohesión. Se trata de que los estudiantes escriban no solo para la clase, sino para la vida.

La *Guía del Maestro* (1996) define:

La escritura es un sistema de representación a través del cual los seres humanos se comunican...Aprender a escribir es una tarea de toda la vida, ya que siempre habrá una manera de expresar algo más claramente o habrá un nuevo género para abordar. (p.26)

El acto pedagógico y didáctico de enseñar a escribir, es visto por las autoras de este proyecto, como de vital importancia, en el sentido de que el estudiante de la básica primaria que aprende a escribir bien, leerá bien y consecuentemente aprenderá bien. Pero no se queda allí, la escritura debe incorporar el hecho de construir adecuadamente el texto que se escribe en cuanto a su forma y su fondo. Es decir, se requiere escribir correctamente.

Por lo anterior, se comparte plenamente la conceptualización que hace la profesora Ana Susana Vélez de V. (s.f) cuando afirma en lo atinente a la lectoescritura:

Uno de los grandes interrogantes que nos planteamos los docentes de las escuelas de básica primaria, es cómo enseñar a leer o escribir a nuestros alumnos; de tal forma que el método que utilicemos sea el más eficaz y nos de buenos resultados (...) Tradicionalmente lo hemos venido haciendo como nos lo enseñaron en las Normales, comenzando primero con las vocales y después con las consonantes, y a medida que iban aprendiendo también escribían y formaban palabras, para luego llegar a la oración. Algo que debemos tener presente al enseñar a leer y escribir, es atender las diferencias individuales que se den en cada niño; ya que cada uno posee un nivel de aprendizaje diferente, dependiendo de sus diversas interacciones socioculturales.

Es en estos aspectos en donde la incorporación del proyecto de aula juega un papel importante, cuando encamina la autobiografía como un punto de partida escritural y toma como referente a Goyo del Grupo Choquibtown con "De dónde vengo

yo” para construir textos escritos sobre la experiencia, la vivencia y la cotidianidad del estudiante.

Hay necesidad de incursionar un poco más en cuanto a la concepción constructivista del aprendizaje, puesto que los alumnos ameritan reforzar en su construcción lo relacionado con el lenguaje, como medio para desarrollar el pensamiento; necesitan conocer los procedimientos que le permitan realizar el trabajo con mayor precisión y con ellos poder desarrollar sus aptitudes y afianzar los valores que en cada momento educativo deben consolidarse (Torres Perdomo, 2011, p.3)

Lo anterior, teniendo en cuenta que la escritura cumple unas funciones como proceso académico en la formación del estudiante:

- Sirve de instrumento de interrelación social al servir como el medio por el cual se comunica el hombre con los demás a través del tiempo y del espacio.
- Sirve como forma de expresión, es decir, como camino para dar salida a una necesidad interna, personal de manifestar, de expresar por ese medio todo aquello que se siente en el yo interno y que no puede expresarse oralmente, bien por temor o por timidez.
- Sirve como herramienta del Arte y de la Ciencia, las cuales han puesto a través de la página escrita las grandes creaciones artísticas, literarias y científicas, realizadas por el hombre – la mujer- como un aporte al conocimiento. Torres Perdomo. (2011, p.8)

En este sentido, se puede agregar desde nuestra visión y experiencia, la articulación o transversalización de las categorías escriturales: pragmática, semántica y sintáctica; con los elementos de coherencia, cohesión, economía de escritura y fluidez. Es decir, para lograr que sea una buena escritura la que puedan realizar nuestros niños y niñas de la básica primaria dentro del aula de clases.

Todos esos referentes teóricos, son los que sirven al grupo investigador para argumentar la validez del proyecto de aula en el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura

7. Diseño Metodológico

Se hace necesario seguir una ruta procedimental que permita orientar la investigación hacia el logro de los objetivos propuestos en la misma y que mediante el uso de los instrumentos y técnicas de recolección y manejo de la información, se verifiquen los alcances o las limitaciones del presente proyecto.

En este capítulo se pretende, a través de la vinculación de los actores del proceso educativo que participan del proyecto, evaluar y evidenciar el impacto que tiene el uso de los proyectos de aula como mecanismo estratégico dirigido expresamente al mejoramiento de la escritura en los estudiantes de los grados 2°, 3 y 5° de las Instituciones Educativas Cristo Rey de Tutunendo y Antonio María Claret del Municipio de Quibdó.

Tipo de investigación y diseño metodológico

De acuerdo con los objetivos planteados en la propuesta de investigación, esta se desarrolla desde el enfoque cualitativo con elementos cuantitativos, debido a que en el proceso de su desarrollo se registra la información para posteriormente ser interpretada y analizada a partir de algunos datos numéricos. El cual parte del análisis y reflexión acerca de las metodologías de enseñanza y procesos de adquisición de la competencia escritora, pretendiendo con ello observar, estudiar y describir el problema objeto de estudio desde el contexto natural en que se origina (Hernández & Baptista, 2006), es decir, que no es propio de este proceso de indagación generar datos, sino explorar e interpretar las realidades y experiencias que giran en torno al objeto de estudio.

Como investigadores cualitativos se participa en la investigación a través de la interacción con los sujetos objeto de estudio, es decir, los estudiantes de los grados 2°, 3° y 5° de las Instituciones en mención. Cabe destacar que el término diseño en el marco de una investigación cualitativa está relacionado con el enfoque que se utiliza en el proceso de investigación, siendo este más flexible, abierto y el curso de las acciones se rige por los participantes, la evaluación de los acontecimientos y de este modo el

diseño se va ajustando a las condiciones del escenario o ambiente, es decir, se refiere al plan o estrategias concebidas para obtener la información que se desea con el fin de responder al planteamiento del problema.

El enfoque cualitativo es un proceso no lineal, interpretativo, recurrente e itinerario dado que no depende de una secuencia lógica; lo que permite en el rol de docente investigador incorporarse al campo, interactuar con la población objeto de estudio y recolectar los datos en forma paralela a través de técnicas e instrumentos, como la observación

Teniendo en cuenta que el presente proceso investigativo surge en un contexto particular como lo es la escuela, el enfoque cualitativo posibilita el fomento de escenarios de indagación y observación sobre los sucesos que se generan dentro de los contextos sociales y educativos. Es por ello que a partir del mismo se busca identificar como los proyectos de aula favorecen el fortalecimiento de la competencia escritora en los estudiantes de los grados 2°, 3° y 5° de la básica primaria en las instituciones educativas Cristo Rey de Tutunendo y Antonio María Claret.

7.2 Método

La presente propuesta tiene como método la Investigación Mixta en el sentido de que se orientan dos procedimientos para la recolección y manejo de datos de información: uno cualitativo y uno cuantitativo, los cuales al final se integran para obtener un resultado, pues el primero permite organizar los datos con el uso de un instrumento y el otro permite la interpretación de los mismos para poder llegar a unas conclusiones o plantear recomendaciones y estrategias aplicadas al proceso previamente desarrollado. En este caso por ejemplo, corresponde al uso de los proyectos de aula, encaminados al fortalecimiento de la escritura en estudiantes de grados 2°, 3° y 5° de básica primaria.

Existen varios tipos de diseños para el uso o aplicación de la investigación mixta, los cuales son descritos por Creswell y Plano-Clark (2007) y que detallan al interior de una investigación desde una perspectiva de intenciones, los principales procedimientos, las variantes comunes, las fortalezas y los retos inherentes. Los cuatro

diseños incluyen: (a) el diseño de triangulación; (b) el diseño imbricado; (c) el diseño explicativo y; (d) el diseño exploratorio (p.2).

Para el caso que nos ocupa en la presente investigación, las autoras de la misma se inclinaron hacia el uso de del método mixto basado en el diseño explicativo, porque su abordaje se relaciona directamente con los procedimientos utilizados durante las pruebas pretest y posttest para adquirir la información cuantitativa y posteriormente hacer el análisis cualitativo y así establecer e interpretar los resultados obtenidos. es decir que los datos cualitativos ayudan a explicar los datos cuantitativos. Tal y como lo plantea Di Silvestre (2008) quien define que “es un diseño en dos etapas en el cual el dato cualitativo ayuda a explicar los resultados significativos, sorprendentes o “límites” de la primera etapa cuantitativa” (p.9).

Es que el uso de este método mixto, realmente posibilita la doble opción de adquisición y manejo de los datos.

En el caso del diseño explicativo, como modelo de dos etapas, define una primera fase que es cuantitativa, seguida de una fase cualitativa que permita la interpretación de los datos. En otras palabras, el propósito de este diseño es que los datos cualitativos ayuden a explicar o construir sobre los resultados de la fase cuantitativa. (Creswell & Plano, 2007, p.9)

En ese mismo orden de ideas, estos autores complementan que existen dos variantes del modelo explicativo que difieren en la conexión entre las dos fases. El primer modelo se denomina: Modelo de explicaciones por medio del seguimiento y tiene un énfasis en los aspectos cuantitativos. En este modelo el investigador identifica ciertos datos cualitativos que requieren ser investigados con mayor profundidad. El otro modelo se llama: Modelo de selección de participantes y tiene un énfasis en los aspectos cualitativos. Este modelo se usa cuando el investigador emplea los datos cuantitativos para identificar y seleccionar intencionalmente a personas para una investigación cualitativa más profunda (p.9-10).

Al respecto y en relación con la historia de la investigación mixta, Pereira Pérez (2011) en un artículo en la revista electrónica *Educare*, explica que durante los años 1960 a 1970, sin otorgarles el nombre de diseños mixtos, se propusieron una serie de estudios e investigaciones en los cuales se procedió a mezclar los enfoques cualitativos y cuantitativos, en áreas del conocimiento como la medicina criminalística. Ruiz (s. f.) menciona que fue Sieber (1973) quien sugirió, también, la mezcla de estudios de caso con encuestas, creando así un nuevo estilo de investigación. Agrega el autor que, por otra parte, Jick, en 1979, introdujo los términos básicos de los diseños mixtos, al recurrir a técnicas e instrumentos proporcionados por paradigmas positivistas y naturalistas para la recolección de datos, dando un lugar prioritario a la triangulación de datos (p.6).

También cita a Johnson y Onwuegbuzie (2004), Onwuegbuzie y Leech (2006) quienes plantearon que las investigaciones con un diseño mixto podían ser de dos tipos: Con modelo mixto: en el cual se combinan en una misma etapa o fase de investigación, tanto métodos cuantitativos, como cualitativos. Con método mixto: en cuyo caso, los métodos cuantitativos se utilizan en una etapa o fase de la investigación y los cualitativos en otra (Pereira Pérez, 2011, p.6).

Con base en la metodología anterior, las autoras desarrollan esta investigación siguiendo unas etapas, con la aplicación previa y posterior de los instrumentos diseñados para su ejecución; es decir que la concepción de la estrategia, consta de unos momentos intencionales, con el propósito de lograr una estructura lógica, funcional y pertinente para intervenir la problemática encontrada, así:

Etapas Preliminar: es una etapa exploratoria, donde por medio de la observación de los escritos de los estudiantes, en los trabajos, talleres y ejercicios que realizan en el aula de clases; se verifica el nivel de dificultades que tienen en cuanto a esta competencia comunicativa

Etapas de Diagnóstico: el análisis de los resultados arrojados de la prueba inicial, que se utilizó como instrumento para la recolección de datos sobre el objeto de estudio; el cual permite determinar el estado real del proceso de adquisición y desarrollo de competencias escritoras de los estudiantes de 5°, 3° y 2° grado, al igual

que la valoración de estrategias aplicadas que pueden o no responder a la calidad educativa que se pretende alcanzar hoy por hoy.

Etapas de Fundamentación: consiste en una revisión sucinta de documentos que soportan y tributan a la investigación y concepción de la estrategia. En este orden de ideas la estrategia a utilizar para el fortalecimiento de la competencia escritora son los Proyectos de Aula, en los cuales estarán inmersos la observación directa, el diario de campo, talleres creativos, trabajo cooperativo como herramientas a utilizar para la recolección de la información de la propuesta

Procedimiento: este corresponde a la aplicación del proyecto de aula en los diferentes grados escogidos para el desarrollo de la investigación; la cual se subordina a unos pasos que son:

- Diseñar el formato del Plan de acción que se seguirá para el registro de las diferentes actividades en la aplicación de los talleres.
- Establecer la realización de cinco actividades (talleres), cada uno con una explicación procedimental previa.
- Disponer de los recursos logísticos y didácticos, para que los estudiantes tengan suficiente comodidad para realizar sus producciones textuales.
- Elaborar los formatos de las fichas de evaluación de la producción textual, para registrar los avances de los estudiantes
- Elaborar las fichas de rúbricas de competencia escritora y listas de chequeo.
- Llevar y diligenciar el diario de campo.
- Elaborar el respectivo cronograma de actividades.

Se trabaja por grupos de grados; es decir, los estudiantes de grado 5° trabajan en un solo grupo en su Institución educativa y los de grados 2° y 3° conjuntamente en su institución, para así hacer el seguimiento, evaluación y análisis de resultados de las actividades desarrolladas.

Se pretende entonces, al culminar la aplicación de dichos instrumentos, que los estudiantes estén en capacidad de demostrar hasta qué punto el proyecto de aula

mejoró o por lo menos fortaleció sus competencias escriturales. Por tal razón se tiene en cuenta que “el estudiante pueda dominar su competencia comunicativa, las reglas gramaticales y las reglas discursivas sociolingüísticas y socioculturales” (MEN, (1998) citado por Hernández Otálora, 2006), lo cual les posibilita desarrollar otras competencias complementarias, tal y como las cita Hernández Otálora.

Tal y como se propone en el método mixto, es seguir un proceso cuantitativo con la aplicación de los instrumentos para posteriormente articularlo con el proceso cualitativo de análisis e interpretación de datos y así, concluir en los resultados de las competencias desarrolladas:

- La competencia estratégica o la capacidad de aplicar estrategias pedagógicas adecuadas para compensar deficiencias en el dominio del código lingüístico.
- La competencia sociolingüista o la correcta relación entre los signos lingüísticos y su significación en cada situación de comunicación. (Otálora. 2006, Et-al (p.69)

Este enfoque incorpora los siguientes principios:

- El aprendizaje debe ser significativo
- La interacción entre estudiantes y profesor promueve el aprendizaje.
- Las actividades técnicas para la elaboración de la autobiografía y el uso de las diferentes formas del lenguaje, fomentan el aprendizaje.
- Los procesos de evaluación y retroalimentación contribuyen a un aprendizaje más significativo. Los materiales y actividades de clase son auténticos pues están directamente asociados a situaciones de la vida real.
- La construcción del texto escrito (la autobiografía) se produce mediante un proceso de ensayo – error (escritura – reescritura).
- El énfasis de este plan tiene en cuenta las estructuras gramaticales como el significado.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que a través del desarrollo del proyecto pedagógico de aula “De dónde vengo yo” se aplica el aprendizaje significativo ya que busca designar el proceso a través del cual la información nueva se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo y esto se hace a través del proceso llamado asimilación.

Población y muestra

La población con que se desarrolla la propuesta está conformada por estudiantes de las Instituciones Educativas Cristo Rey de Tutunendo y Antonio María Claret del municipio de Quibdó. De los cuales se seleccionó como muestra a 94 estudiantes de los grados 2°A, 3°A, 3B (aceleración del aprendizaje) de Cristo Rey de Tutunendo, sede Policarpa Salavarrieta y 5°B de Antonio María Claret sede Centro de integración popular I.P.C; cuyas edades oscilan entre los 6 y los 12 años, de los cuales 46 son mujeres y 48 hombres, 74 iniciales y 20 repitentes

<i>Características de Estudiantes Matriculados en los grados 2°,3° y 5° de Primaria - Año 2017</i>					
Grados	Edades	SEXO		Tipo Matricula	
		F	M	Inicial	Repitente
5°	9—12	8	26	33	1
3°A	8—10	12	8	14	6
3°B	11-12	2	9	0	11
2°	6---9	24	5	27	2
TOTAL	6—12	46	48	74	20

Tabla 1. Características de los estudiantes

7.1.1. La Institución Educativa Cristo Rey de Tutunendo

Considerado como el más bello sitio turístico del Chocó, con las aguas más cristalinas y frías de la Región Pacífica, el Corregimiento de Tutunendo, correspondiente al Municipio de Quibdó, es el sitio en donde la Institución Educativa de su mismo nombre fue el lugar en donde se llevó a cabo esta investigación.

El corregimiento de Tutunendo se encuentra resguardado por abundantes selvas y ríos cristalinos. En su etimología la palabra Tutunendo significa Río de Rosas o fragancia. Se encuentra ubicado al noroeste de Quibdó capital del Departamento del Chocó, dista a 17 kilómetros por carretera y por vía acuática a tres horas bajando por el río Neguá, afluente del río Atrato. Fundado en el año 1.872 por la señora Jerónima Velásquez “La Choma” este corregimiento Anteriormente recibió el nombre de San Antonio; siendo sus primeros pobladores Anastasio Zea y Marció Mendoza. Posee un clima cálido húmedo propio de la región Pacífico chocoano, con una altitud de 43 metros sobre el nivel del mar y una temperatura entre los 26° y 28° C.²

Como todos los pueblos del Chocó, la gran mayoría de sus habitantes son de etnia negra, seguida por una población indígena perteneciente a los grupos Emberá y Cuna; a lo que se suma una minoría mestiza. La forma de vida de sus habitantes, tiene que ver con la explotación minera de oro y platino en un 80% y el resto mediante agricultura de pan coger y el turismo creciente que se da en la región.



² Sitio web: <http://enamoradoelchoco.co/tutunendo/>



Fotografías 1. Características de los habitantes del Corregimiento de Tutunendo

Es en este contexto en donde sobresale la I.E. Agropecuaria Cristo Rey de Tutunendo, con sus respectivas sedes como son: Escuela República de Panamá, Escuela Policarpa Salavarrieta, ubicadas en el corregimiento de Tutunendo, Escuela San Francisco de Icho, Escuela de Guadalupe, Escuela los Estancos; estas tres últimas sedes están ubicadas en las veredas de su mismo nombre.

Cuenta la I.E. con una población estudiantil de 512 alumnos distribuidos en el bachillerato y las cinco sedes de primaria; atendidos por una planta docentes distribuidas así: Rector, Coordinador, docente de apoyo (psicoorientadora), Secretaria, Granjero, 14 docentes de áreas específicas en el bachillerato y 12 docentes en la básica primaria distribuidos en las diferentes sedes para un total de 31 personas a cargo del buen funcionamiento de la institución. (Proyecto Educativo Institucional. PEI. 2015).

7.1.2. La Institución Educativa Antonio María Claret

Esta Institución Educativa, en la cual desempeñamos nuestra labor docente y se constituye en el escenario de investigación del presente proyecto, se encuentra ubicada en el casco urbano del municipio de Quibdó, capital del departamento del Chocó. Geográficamente está ubicado en la zona central del departamento del Chocó, a la margen oriental del río Atrato, situado a 43 metros sobre el nivel del mar con una temperatura promedio de 28°C

En vista de la necesidad de ampliar el acceso a la educación de las comunidades negras de esta zona de Quibdó, en el año 2004 la Secretaria de Educación Departamental, aplicando las políticas de la revolución educativa y las organizaciones de las instituciones y centros educativos, mediante resolución 0199 de abril, establece la Institución Educativa Antonio María Claret, adscribiéndole las siguientes sedes: Colegio Antonio María Claret (principal), Centro de Integración Popular IPC, Instituto Piloto Psicopedagógico del Chocó (IPPCH), Esc. Rural Mixta Avenida Bahía Solano, Esc. Rural Mixta La Paloma, Esc. Rural Mixta la Baudata, la cual a partir del año 2016, no hace parte de esta institución porque su comunidad indígena exige docente de su misma etnia.

Las instituciones en mención ofrecen educación formal en los niveles de pre-escolar, básica primaria, básica secundaria y media; teniendo ambas como modelo pedagógico el constructivista, basado en valores como el respeto, la responsabilidad y la tolerancia (Oficina de Planeación Municipal de Quibdó. 2016).

Diseño de la estrategia

Partiendo de una reflexión de la práctica pedagógica y los hallazgos que arrojó la etapa de diagnóstico, se impulsa el diseño de los proyectos de aula como estrategia metodológica, que mediante su implementación contribuya a la solución de la problemática detectada; partiendo del hecho de que las competencias comunicativas juegan un rol importante en el desarrollo e interacción de todo individuo en la sociedad.

El diseño de la estrategia consta de las siguientes fases: Sensibilización, (Planeación), Desarrollo, Evaluación.

7.1.3. Primera fase – Sensibilización.

Esta primera fase corresponde a las acciones del equipo directivo docente, quien se encargará del apoyo con los recursos logísticos y técnicos necesarios para el desarrollo de las actividades con los estudiantes. Para tal fin se les solicita que se programe una jornada de trabajo escolar y pedagógico específicamente para la realización de este ejercicio del proyecto de aula

Posteriormente se convoca a los docentes y padres de familia, con el propósito de informarles sobre el estado de la competencia escritora de los estudiantes de los grados 2°, 3° y de primaria de las instituciones intervenidas, para que así participen del proceso y con su presencia, lograr una mejor disciplina, participación y compromiso de los niños y niñas.

7.1.4. Segunda fase – Preparación.

En esta fase se realizaron las siguientes actividades:

- Descripción de la estrategia.
- Formulación de los objetivos.
- Análisis y definición del proceso a seguir en la implementación de los proyectos de aula.
- Definición de la metodología y procesos de evaluación en este tipo de estrategia.
- Evaluación de la estrategia en general.

7.1.5. Tercera fase – Desarrollo.

En esta fase se elaboraron guías para la adquisición y desarrollo de la competencia escritora del estudiante de los grados 5°, 3° y 2° de primaria de las instituciones educativas intervenidas bajo la estructura de los proyectos de aula.

7.1.6. Cuarta fase: Evaluación.

Se definió la metodología para la evaluación de la estrategia, para lo cual se generaron espacios de discusión con docentes y estudiantes, comparando el rendimiento académico del estudiante y tomando como base los resultados anteriores a la aplicación de la estrategia.

Cronograma de actividades

Actividades	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO
Aplicación de la prueba inicial o diagnostica		1			
Análisis de los resultados y elaboración del diagnostico		6-11			
Divulgación de los hallazgos de los resultados de la prueba inicial o diagnostica.			8		
Elaboración de la estrategia pedagógica(proyectos de aula)		9-17			
Desarrollo de la estrategia			21	-	8
Evaluación				7	8

Tabla 2. Cronograma de actividades

Instrumentos de recolección de la información

Formato para evaluar la competencia escritora (ver [Anexo 2.1](#)): Este contiene los siguientes elementos: Aspectos escriturales, Coherencia global, Fluidez escritural, Cohesión, Escritura correcta de las palabras, Economía en el lenguaje, Variedad en el lenguaje.

Este instrumento se utiliza en la fase diagnóstica y aplica para el objetivo específico que plantea potenciar la competencia escritora en un ambiente didáctico, en el cual se evidencie el trabajo cooperativo entre los estudiantes, docentes y padres de familia de los grados 2°, 3° y 5° en las instituciones educativas Cristo Rey de Tutunendo y Antonio María Claret del municipio de Quibdó

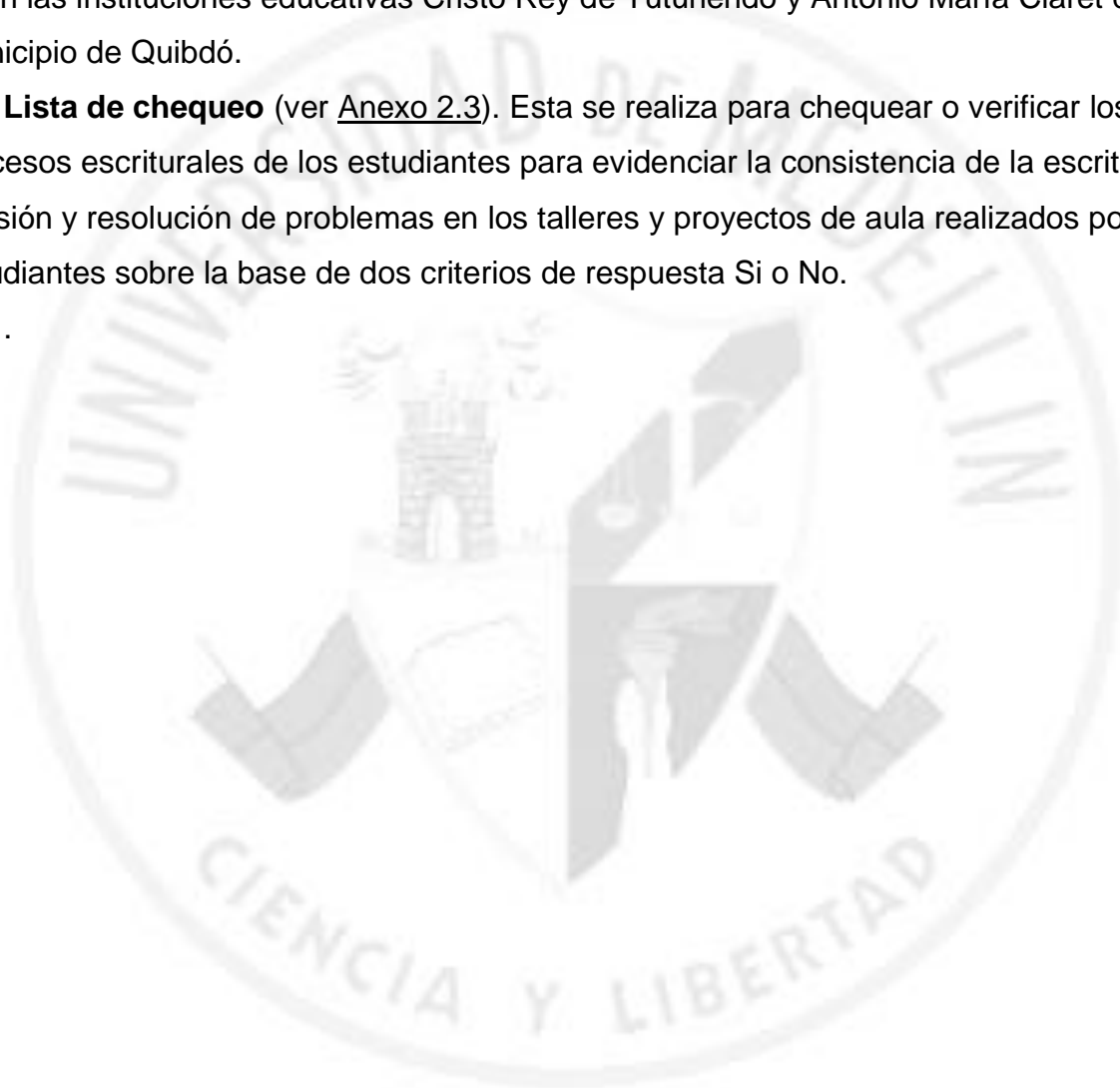
Rúbrica para evaluar la competencia escritora (ver [Anexo 2.2](#)). Este elemento contiene en una tabla, los siguientes componentes: Grado, Objetivo, Aspectos a evaluar y Calificación; la cual tiene una valoración que va desde excelente hasta deficiente.

Su aplicación se encamina hacia los proyectos de aula en su fase de postest, de modo que permite valorar los resultados de los estudiantes de cada grado con la

anotación de promedios de acuerdo al desarrollo de la producción textual o escritural en su autobiografía en cuanto a su coherencia

La relación de esta rúbrica es directa con el objetivo específico para implementar los proyectos de aula como estrategia metodológica, que permita el acompañamiento eficaz a los educandos, para fortalecer la competencia escritora en los grados 2°, 3° y 5° en las instituciones educativas Cristo Rey de Tutunendo y Antonio María Claret del municipio de Quibdó.

Lista de chequeo (ver [Anexo 2.3](#)). Esta se realiza para chequear o verificar los procesos escriturales de los estudiantes para evidenciar la consistencia de la escritura, revisión y resolución de problemas en los talleres y proyectos de aula realizados por los estudiantes sobre la base de dos criterios de respuesta Si o No.



8. Resultados

Después de realizadas y aplicadas las diferentes pruebas en las actividades desarrolladas por los estudiantes de los grados 2°, 3° y 5° de las instituciones seleccionadas en esta investigación; al mismo tiempo que el desarrollo de los proyectos de aula; los resultados obtenidos se sintetizan a continuación, teniendo en cuenta los distintos criterios de evaluación establecidos para cada componente e inmersos en las pruebas de listas de chequeo, de observación, de autoevaluación, rúbricas de autoevaluación de competencia escritora y de autoevaluación de producción textual.

Listas de chequeo

Al hacer el análisis de la lista de chequeo de observación del grado segundo- 2° (ver anexo); se pudo constatar que los estudiantes de este grado en su gran mayoría (un 89%) reconocen que sus escritos tienen relación con el tema escogido. Mientras que un grupo menor tiene que leer y releer el texto que escribe, frente a otros que sí se dan cuenta cuando se equivocan (equivalentes a un 50%); de igual manera el 61% se da cuenta dónde se equivoca cuando escribe. Así mismo, un 68% indica que el lector comprende el escrito; no expresa dificultad para escribir el texto, y afirma que en su escrito hay evidencias de errores ortográficos. En síntesis, se evidencia que los textos de los estudiantes del grado 2° presentan coherencia.

Al respecto de la lista de chequeo de autoevaluación escritora, se puede afirmar que el 50% de los alumnos escribe en forma espontánea, del mismo modo el 79% inicia y finaliza la actividad de escritura, por consiguiente 93% de los alumnos lee lo que escribe, de igual modo 89% expresa sus dificultades para escribir un texto. En relación a la revisión de sus escritos el 68% de los estudiantes releen el texto que escribe y verifica en donde se equivoca cuando escribe; por otro lado, el 93% no compara sus producciones con las de sus compañeros.

Para la resolución de problemas el 89% subvocaliza o sonoriza letras mientras escribe, por lo tanto el 79% borra total o parcialmente el texto cuando cree haberse

equivocado, sin embargo, el 96% no busca estrategias para solucionar las dificultades que se le presentan al escribir un texto.

Por otro lado, al proceder con los resultados de los grados terceros (3°); la lista de chequeo de observación, permitió verificar que el escrito tiene relación con el tema escogido en un 100%, mientras que el 55% relee el texto que escribe; sin embargo, el 64% no se da cuenta dónde se equivoca cuando escribe, no obstante a esto el 64% de los estudiantes manifiesta que el lector comprenderá el escrito, a su vez el 55% no expresa la dificultad para escribir el texto, pero a pesar de todo el 73% respeta las reglas ortográficas y el 82% de los textos tienen coherencia.

Ya en cuanto a la conciencia de la escritura se evidencia que el 100% no escribe de forma espontánea, así mismo el 64% no inicia ni finaliza la actividad de escritura. Se evidenció también que un 40% no lee lo que escribe, además el 73% expresa sus dificultades para escribir.

Referente a la revisión de los escritos, el 91% de los estudiantes manifiesta no releer el texto que escribe, mientras que el 64% de los estudiantes no se da cuenta dónde se equivoca cuando escribe, incluso el 100% no compara sus producciones con las de sus compañeros. En este sentido, en la resolución de problemas, el 77% de los estudiantes no subvocaliza o sonoriza letras mientras escribe, tampoco borra total o parcialmente el texto cuando cree haberse equivocado y en igual porcentaje no busca estrategias para solucionar las dificultades que se le presentan al escribir un texto.

Ahora bien, mirando los resultados de los alumnos del grado quinto (5°), su lista de chequeo de observación, reflejó que sus escritos tienen relación con el tema escogido, un 52% de ellos relee lo que escribe, además un 72% afirma darse cuenta dónde se equivoca al escribir y un 66% considera que el lector comprenderá su escrito. También se puede evidenciar que los estudiantes en un 62% dicen que expresan la dificultad para escribir el texto, también un 76% dice respetar las reglas ortográficas y para un 66% su escrito tiene coherencia.

En la lista de chequeo de autoevaluación del escrito inicial se puede concluir que para el 73% de los estudiantes del grado 5° la escala de observación de estudiantes en relación a la conciencia que tienen los estudiantes de la escritura, permite afirmar que

66% de los estudiantes escriben en forma espontánea, el 72% inicia y finaliza la actividad de escritura, además, un 90% lee lo que escribe, pero, en un 100% no expresan la dificultad que tienen para escribir un texto.

En lo que corresponde a la revisión de los escritos, se pudo observar que el 79% de los estudiantes no relee el texto que escribe, por lo tanto, un 66% de ellos no se da cuenta dónde se equivoca, solo un 41% compara sus producciones con las de sus compañeros, aunque en la resolución de problemas el 79% subvocaliza o sonoriza letras durante la escritura, mientras que el 34% de los estudiantes borra total o parcialmente el texto cuando cree haberse equivocado, y en un 100% no buscan estrategias para solucionar las dificultades que se le presentan al escribir.

Listas de rúbricas y autoevaluaciones.

Al llevar a cabo el procedimiento de rúbrica para evaluación de la competencia escritora del grado segundo; en lo que tiene que ver con los aspectos que se abordan en el formato de rúbrica y los objetivos propuestos en relación con las características del texto se observó cómo, en cuanto a la legibilidad, los niños y niñas tienen una legibilidad promedio representada en un (21%), el resto de ellos fluctúan en rangos entre buena y aceptable, y un mínimo porcentaje de deficiencia (7%); mientras que en la coherencia no hubo excelencia, notándose el poco manejo de los conectores; aquí los porcentajes se movilizaron en un promedio de 21%, para aceptable, 47% para deficiente; pero en lo concerniente a la cohesión se observó un 18% bueno, 43% aceptable y 39% en deficiente.

Posteriormente, acerca de la puntuación y ortografía, se notó como un 11% de los estudiantes está en bueno, 43% aceptable y 39% en deficiente. Ya en el aspecto referente a la fluidez escritural, el 17% de los estudiantes tienen este aspecto, 33% están en bueno, el 50% está en deficiente.

Siguiendo el proceso y al hacer la evaluación sobre estructura textual solo el 7% de los estudiantes muestra un buen promedio mientras que el 79% es aceptable y un 14% está en nivel deficiente. Lo mismo se evidencia prácticamente en la intencionalidad, donde solo un 11% está en bueno, mientras que el 71% es aceptable y

un excedente del 18% es deficiente. Ya para el tipo textual un 7% están en bueno, 75% aceptable y el 18% en deficiente. Con relación al léxico 7% en bueno, 79% aceptable y un 20% en deficiente.

Finalmente, en el grado segundo en la autoevaluación de la producción textual; los aspectos tenidos en cuenta arrojaron como resultado que en cuanto a la coherencia global el 65% de los escritos de los niños no guardan relación con sus ideas y se conjugan los dos aspectos siguientes en un 35% que muestra cierta coherencia en orden lógico y secuencial. Mientras tanto que en la fluidez escritural, se evidenció más un texto poco fluido, con poca calidad de las ideas en la extensión del texto. Solo un 39% respondió bien en este sentido.

Al avanzar en el proceso y mirando el tema de la cohesión, se nota como los estudiantes persisten en el uso indiscriminado de los signos de puntuación, pues más del 77% los utiliza de manera irregular; lo que se contradice con el uso correcto de las palabras, pues no se observa mucha recurrencia en el uso de palabras repetidas o inversión de las mismas; en promedio un 69% lo hace correctamente.

Es de resaltar aquí que los estudiantes de este grado no hacen economía del lenguaje, ni muestran variedad textual al escribir, pues presentan ciertas dificultades para identificar el término apropiado que aplica como nombre de identidad de las cosas.

Con relación a los aspectos a evaluar en la competencia escritora se observó cómo en los estudiantes del grado tercero (3°) solo el 46% escribe con buena legibilidad. Por otro lado el 55% lo hace con coherencia, utiliza conectores, emplea cohesión-correferencia aceptable, además el 82% tiene en cuenta los signos de puntuación y la ortografía. Así mismo, el 55% de los estudiantes tiene aceptable fluidez escritural, el 40% muestra en sus escritos buena estructura textual, incluso el 58% deja ver cuál es su intencionalidad, el 73% el tipo textual y el 55% el léxico.

En lo referente a la producción textual desde el punto de vista de coherencia global; los estudiantes demuestran coherencia parcial, por lo que se expresó anteriormente en cuanto a la debilidad en el uso de conectores; lo que también ocurre en cuanto a la fluidez escritural donde solo el 40% lo hace aceptablemente. En tanto

que en la cohesión, persisten las deficiencias en el manejo adecuado de los signos de puntuación, los cuales utilizan parcialmente. En este caso, los estudiantes del grado tercero (3°), expresan mínimamente el uso correcto de las palabras, la economía del lenguaje, y la variedad en el mismo. Sus expresiones son rutinarias y no reflejan un buen vocabulario. Las cosas son nombradas repetidamente.

Adentrándose en los resultados del grado quinto (5°) en los aspectos a evaluar en la competencia escritora y analizar las características de los textos escritos por los estudiantes, sobre la coherencia en la escritura, se pudo observar que la legibilidad en los escritos en un 14% es excelente, en un 39% buena, en un 36% regular y en un 17% deficiente.

De la coherencia y el uso de conectores se puede decir que en un 28% es buena, en un 41% aceptable y en un 31% es deficiente. Mientras que en un 22% la coherencia y cohesión en los escritos es buena, en un 57% aceptable y en un 21% es deficiente. En cuanto a la puntuación y ortografía, es buena en un 7%, aceptable en un 34% y deficiente en un 59%. De la fluidez escritural se puede afirmar que en un 21% es buena, en un 58% aceptable y en un 21% deficiente.

En relación a la estructura textual se pudo observar que en un 21% es buena, en un 65% es aceptable y en un 14% deficiente. Se puede observar de la intencionalidad que en un 38% es buena, en un 48% aceptable y en un 14% deficiente. Por su parte, el tipo textual en un 31% es bueno y en un 69% es aceptable; y finalmente el léxico utilizado por los estudiantes en sus escritos en un 27% es bueno, en un 59% aceptable y en un 14% deficiente.

Los anteriores resultados son más apreciables en los aspectos de autoevaluación en cuanto a producción textual, toda vez que en cuanto a coherencia global, esta se evidencia parcialmente (22%), de la misma forma la fluidez escritural y la cohesión; especialmente esta última es donde los alumnos de este grado muestran debilidades en el uso y aplicación de los signos de puntuación. Cabe resaltar que los aspectos de escritura de palabras, economía del lenguaje y variedad del lenguaje, repuntan un poco en la medida en que los estudiantes en un 79% poseen un léxico

aceptable, que les permite cierta variedad en la escritura para asignarle el nombre a las cosas.

En resumen, el análisis de las diferentes pruebas diagnósticas en los procesos de evaluación textual, lista de chequeo, rúbricas y autoevaluaciones; muestra que los estudiantes en los diferentes grados 2 °, 3 ° y 5° presentan un nivel de legibilidad aceptable y en igual sentido se muestra su nivel de coherencia y cohesión el promedio es aceptable.

Mientras tanto el rango en el aspecto de fluidez escritural en la suma de los porcentajes se ubica en una escala de bueno; al igual que la estructura textual. Pero, se observa en la parte ortográfica que en la escritura este componente es aceptable y la intencionalidad se ubica en un rango de bueno. Lo que sí es de observar cuidadosamente, es que los estudiantes en estos grados y en su mayoría en el componente lexical, muestran un índice constante de deficiencia, con alguna intencionalidad de mejoría en su escritura.

Resultados generales por componentes

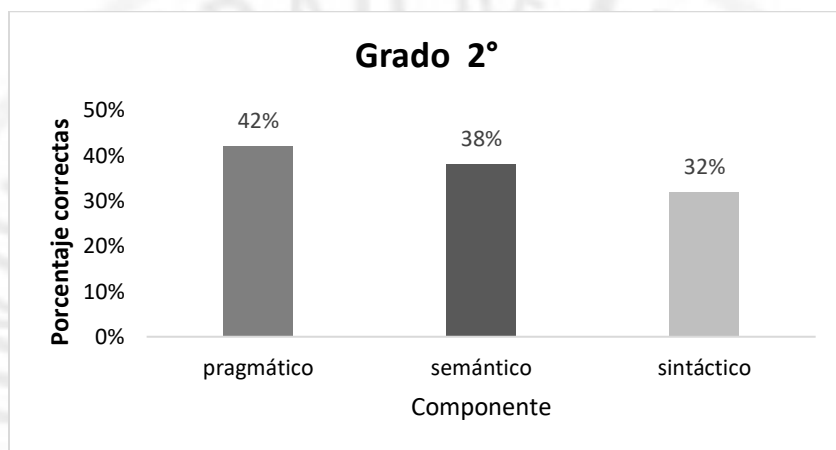
Evidentemente, las listas de chequeo y las listas de autoevaluación, posibilitan una deducción más gráfica, de los resultados obtenidos por los estudiantes de los grados 2°, 3° y 5°; los cuales se reflejan en los componentes sintácticos, semánticos y pragmáticos. En todo caso partiendo de las pruebas iniciales y culminando en las pruebas finales para la comparación de resultados.

8.1.1. Resultados de las pruebas iniciales.

En cuanto a la prueba diagnóstica del grado 2° y siguiendo con el análisis a partir de la suma de los porcentajes máximos obtenidos en respuestas correctas y respuestas incorrectas en cada componente, muestran los siguientes resultados: el 62.25% de las respuestas no fueron correctas en el componente semántico, contra un 37.75% acertadas. Continúa viéndose como las respuestas negativas sobrepasan en este componente semántico y lamentablemente, continúa siendo así en el componente sintáctico en donde el promedio de la suma de los porcentajes obtenidos indica que el

68% de los estudiantes de 2° tampoco contestó acertadamente las preguntas realizadas y esto mismo se refleja en el componente pragmático. El cual muestra como solo el 42% contestó bien las preguntas. Continúa siendo mayor el número de respuestas incorrectas dadas por los estudiantes en los tres componentes

Para el anterior caso, las preguntas y respuesta de cada uno de los estudiantes tenían un valor de 0 a cada respuesta incorrecta y 1 para cada respuesta correcta.

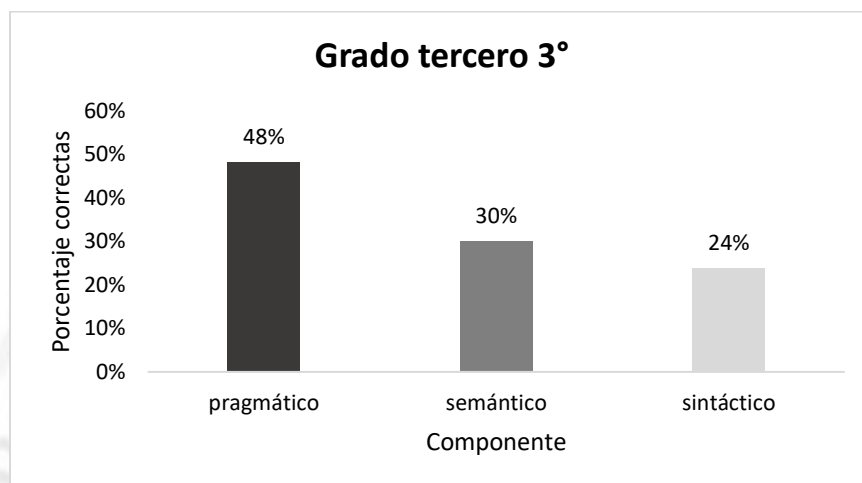


Gráfica 1. Comparación de resultados de los tres componentes en 2°

El 2° muestra el mismo comportamiento de respuestas (con diferentes porcentajes), pero que siguen las debilidades en forma ascendente entre el componente sintáctico y concluyendo con un poco más de respuesta positiva. Aunque por debajo del 50% hacia el componente pragmático.

Por su parte, en el proceso de análisis de los grados 3°, se observa cómo, en cuanto al componente semántico, las respuestas con porcentaje incorrecto dan un alto promedio del 70%, contra el 30% de respuestas acertadas, notándose está marcada debilidad de los niños al responder a preguntas que implican profundización y comprensión textual. En cuanto al componente sintáctico, ocurre un fenómeno de alto porcentaje de respuestas no acertadas; en este caso la suma y división de todos los porcentajes de respuestas arroja un preocupante promedio del 77.5%, contra el 22.5% de aciertos. Pero tal y como se viene evidenciando en el componente pragmático, los resultados, aunque son contrarios, denotan un pequeño repunte en respuestas

correctas pues llegan a un promedio del 48.5% contra el 51.5% no acertados, casi a punto de equilibrarse.



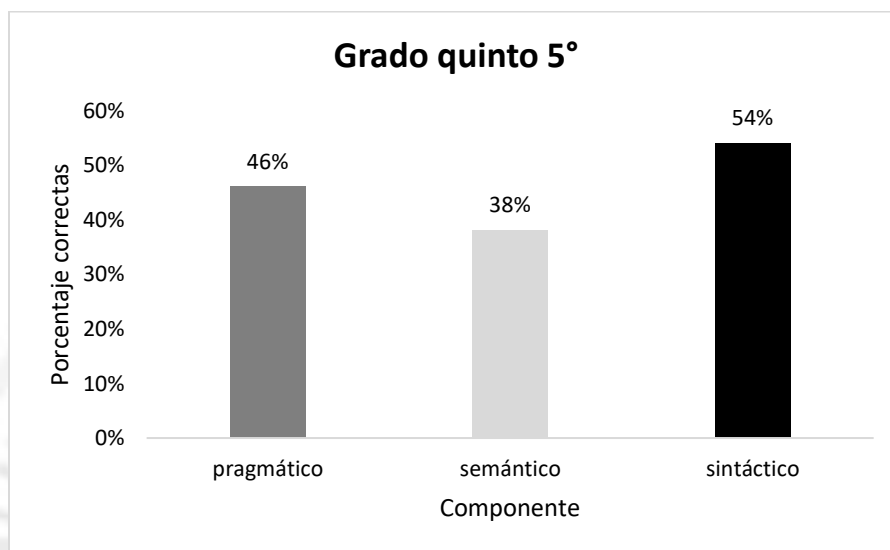
Gráfica 2. Comparación de resultados de los tres componentes de los 3°

Al consolidar la información de los tres componentes, sigue observándose que los estudiantes de este grado tienen mayor dificultad en los componentes sintáctico y semántico, puesto que las respuestas incorrectas superan las correctas. Pero vuelve y se nota un nivel de recurrencia hacia lo positivo en el componente pragmático, donde sus aciertos son mayores. Claro está, sin llegar al punto de superar la línea media de aciertos, es decir más del 50%

Finalizando en el proceso de análisis del grado 5° en su nivel de mayor y menor recurrencia en cuanto a las respuestas correctas o incorrectas de cada uno de los componentes; los porcentajes indican que en el componente semántico el promedio de preguntas acertadas es del 38.25% y de no acertadas o incorrectas es del 67.25%. Mientras que en el componente sintáctico, se evidencia que las respuestas acertadas fueron en promedio de un 54.5% y las incorrectas fueron de un promedio de 45.5% y ya en la parte pragmática, la suma del total de las respuestas acertadas, indica un 45.5% y las incorrectas un 54.5% contrario al componente sintáctico anterior.

Comparando los resultados de los tres componentes, se visualiza que el comparativo de proyección de respuestas correctas resumido, indica un mayor nivel de

respuestas en la parte sintáctica contra un bajo nivel de respuestas en la parte semántica.



Gráfica 3. Comparación de resultados de los tres componentes de los 5°

La grafica muestra también cómo los estudiantes de 5°, no responden acertadamente las preguntas, cuando de sentido, inferencia y comprensión de las preguntas se trata. Por el contrario, son más literales, nótese como en la sintaxis sobresalen sus respuestas acertadas y también un rango aceptable en el componente pragmático al momento de responder. He allí un aspecto que aclara el porqué de los bajos resultados en la comprensión lectora de las Pruebas Saber.

En resumen; el consolidado de resultados de todos los componentes en todos los grados analizados, hace que se infieran diferentes aspectos en cuanto a las respuestas correctas de los estudiantes de estos grados en forma diagnostica. Se observa como el grado 5°, es el que muestra un mayor número de aciertos en los tres componentes. Aunque su rango no es muy alto. Se observa que en el componente sintáctico tienen mayores fortalezas, que disminuye en el componente semántico y se sostienen en el componente pragmático. A su vez los alumnos de grado 3°, muestran una fortaleza estable en el componente pragmático y unas marcadas debilidades en los otros dos componentes, en los cuales están en un rango muy por debajo del 30%. Mientras que

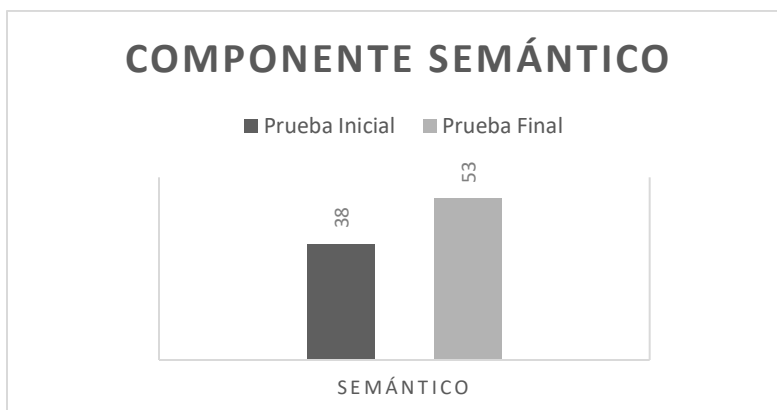
el grado 2° muestra un comportamiento regular en los componentes pragmático y semántico, pero bastante bajo en el componente sintáctico. Claro está que todos sus rangos por debajo del nivel porcentual del 40%.

Grave panorama muestra la gráfica diagnóstica en este sentido. Así las cosas, partiendo del análisis de los resultados de la prueba inicial o diagnóstica, se concluye que en los grados 2°, 3° y 5° de las instituciones objetos de estudio hay una debilidad marcada en los tres componentes de la competencia escritora (semántico, sintáctico y pragmático). Se resalta el hecho de que el componente sintáctico es el de mayor debilidad y su máximo impacto negativo, se evidencia en el grado 3° de igual forma se observa que las debilidades son más marcadas en los grados 3° y 2° que el grado 5°; en donde se muestran mejores resultados, a pesar de estar un poco arriba de la base del 50%. En cuanto al componente pragmático, en los cuatro grados estudiados se evidencia un promedio bajo, también por debajo de la línea del 50%.

8.1.2. Resultados de las pruebas finales o de salida.

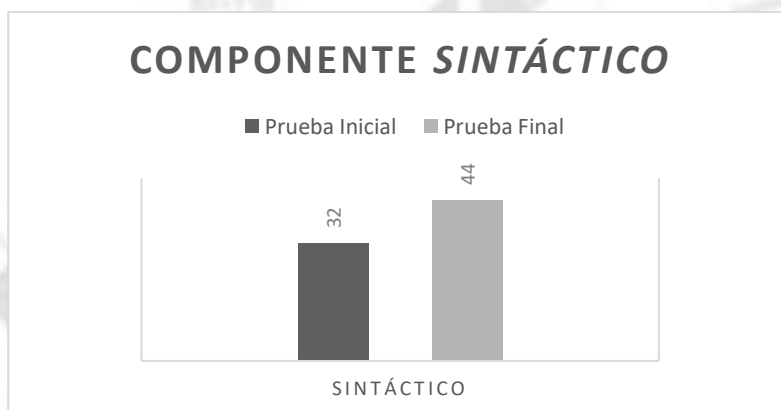
Para hacer el comparativo de resultados de la primera prueba, con la prueba de salida, es necesario tener en cuenta la aplicación de los listados de chequeo y los de autoevaluación. Los cuatro, permiten visibilizar los resultados en cada componente en relación con el número de respuestas correctas e incorrectas, como se observa en cada una de las barras o columnas de las gráficas.

Para el **grado segundo (2°)** por ejemplo, se observa que en el componente semántico aumentó el nivel de respuestas correctas de los estudiantes. Mientras que en la prueba inicial estaba en un global de 38%; con el uso de los proyectos de aula y las diversas actividades aplicadas llegó a un promedio de la suma división de un 53%. Mostrando gran avance.



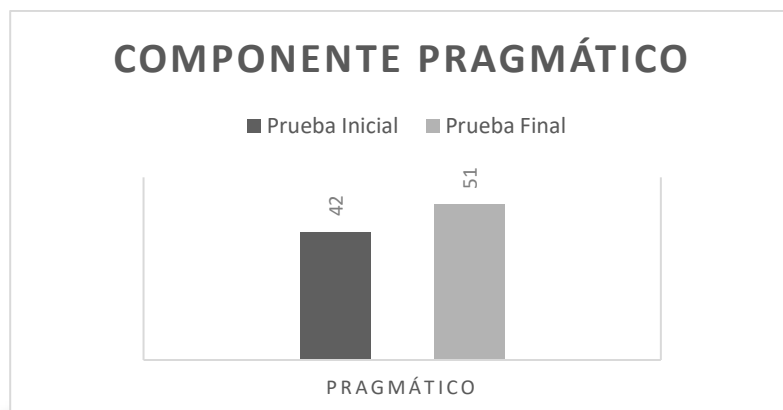
Gráfica 4. Resultados grado segundo componente semántico.

Entre tanto el componente sintáctico, que mostraba la mayor debilidad se observó también con las fichas de control que su nivel aumentó en el promedio de la suma división de resultados, es decir que pasó de un 32% a un 44%.



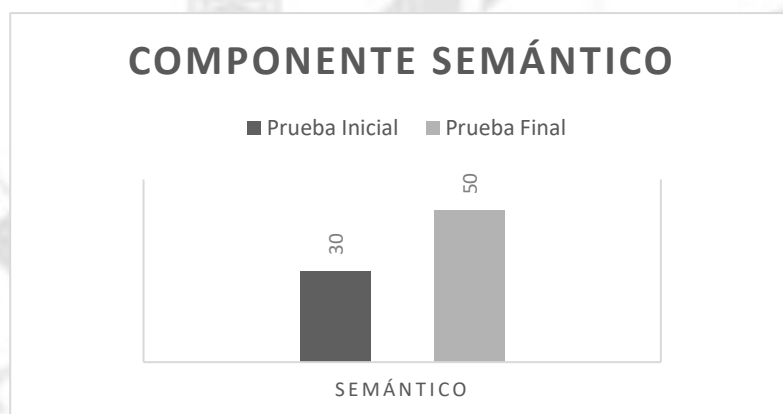
Gráfica 5. Resultados grado segundo componente sintáctico.

En cuanto al comportamiento del componente pragmático que se encontraba en un global del 42%, con el desarrollo de las listas de chequeo y las autoevaluaciones se elevó sobre ese promedio anterior y pasó a un rango del 51%, aumentando así 9 puntos.



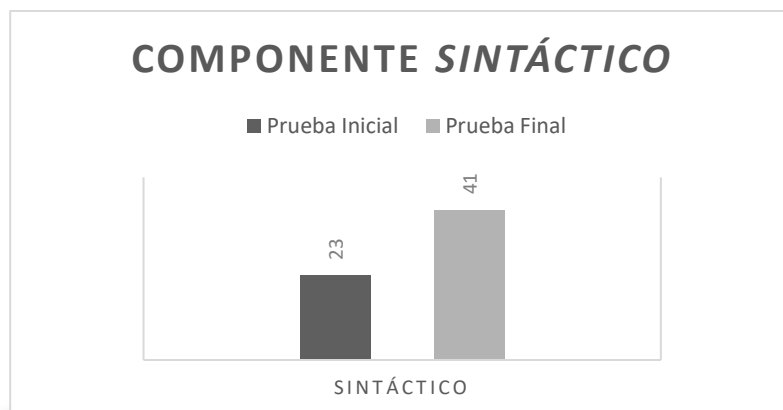
Gráfica 6. Resultados grado segundo componente pragmático

En lo que atañe a los **grados terceros (3°)**; en relación con el componente semántico y a la luz de la aplicación de las cuatro pruebas de salida; se notó cómo aumentó ostensiblemente en un promedio de 20% puntos. Toda vez que venía en un global del 30% y ascendió a 50%; evidenciando un buen resultado en el desarrollo de las actividades.



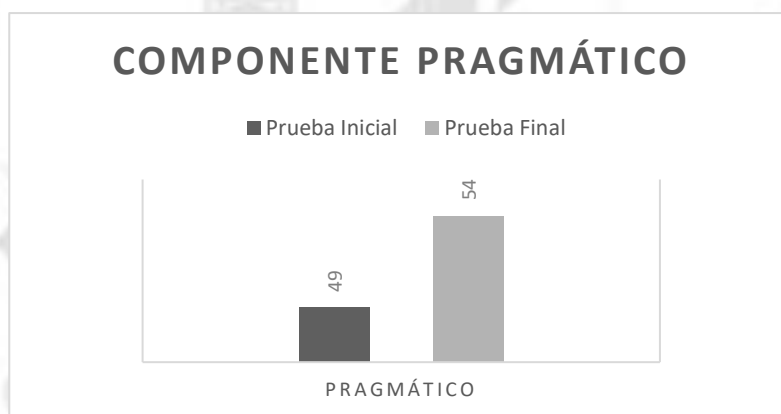
Gráfica 7. Resultados grado tercero componente semántico

De otro lado, el componente sintáctico, que en forma recurrente se observó más bajo, tenía un 23% global, en este caso repuntó bastante al superar su rango 18.5%, pues llegó al nivel del 41% de la suma división de los mayores valores de cada actividad: listas de chequeo y autoevaluaciones.



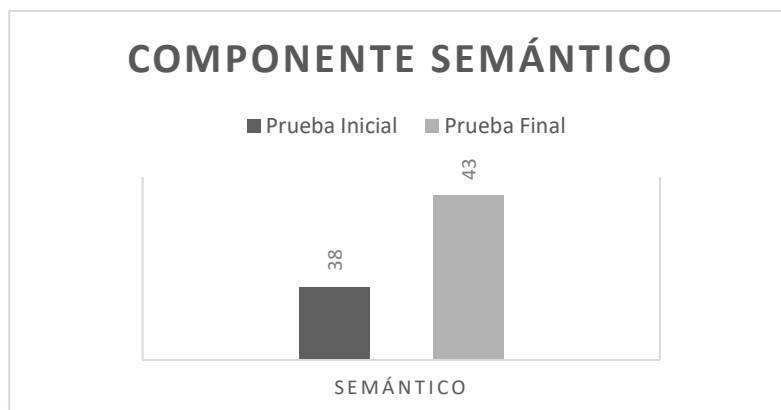
Gráfica 8. Resultados grado tercero componente sintáctico

En este grado, el componente pragmático, como al igual que en los grados 2° y 5°, mostró un comportamiento de estabilidad con una clara inclinación al ascenso, ya que venía con un 49% y terminó con un 54%, es decir 5 puntos sobre el nivel anterior



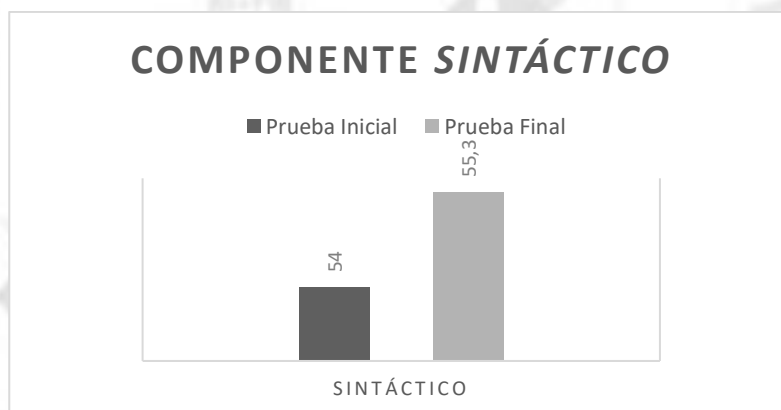
Gráfica 9. Resultados grado tercero componente pragmático

Avanzando finalmente con el análisis de los resultados del **grado 5°**, las gráficas muestran que el componente semántico, con las aplicación de las pruebas de salida, se evidenció que también aumentó su rango en 5 puntos por encima del promedio anterior, pues traía un 38% y pasó a tener un 43%



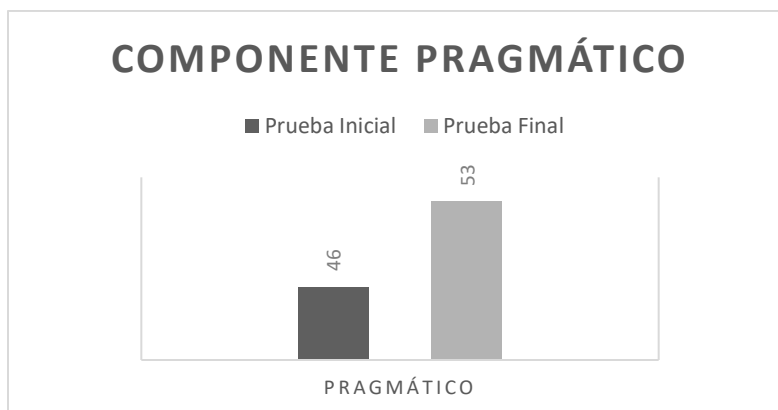
Gráfica 10. Resultado grado quinto componente semántico

Ya en el componnete sintáctico venía con un buen comportamiento de un 54% y mostró una leve mejoría de 1.3 puntos, es decir que pasó a tener 55.3%.



Gráfica 11. Resultado grado quinto componente sintáctico

Mientras que, en el componente pragmático, el global anterior traía un 46%, a pesar de las aplicaciones de las actividades con lista de chequeo y autoevaluaciones, este promedio se superó y los estudiantes de grado quinto, ascendieron 7 puntos, pues las respuestas correctas arrojan un 53%,

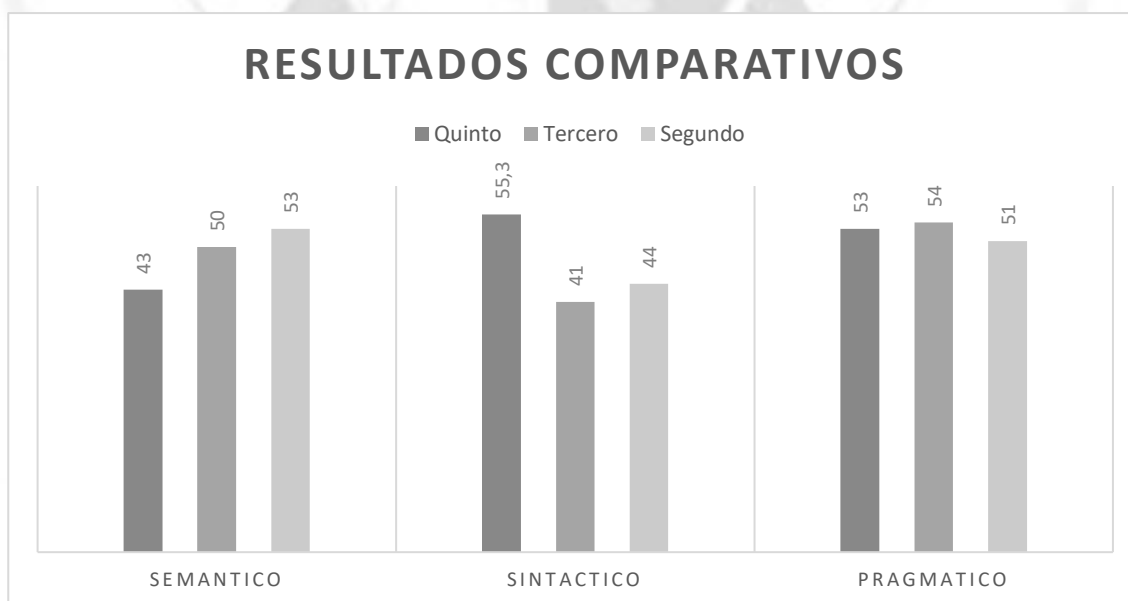


Gráfica 12. Resultados grado quinto componente pragmático

Haciendo un análisis general de resultados, cabe una observación en cuanto al componente pragmático; pues se evidencia que los estudiantes se sostuvieron en los promedios con tendencia a aumentar su rango, a pesar de ello, mostraron niveles de superación en la medida en que continuó siendo el componente más alto. Mientras que eran más sobresalientes en el componente semántico y con tendencia a mejorar en el componente sintáctico.

Es de resaltar, la mejoría en los resultados a partir de las pruebas de salida, en relación con las anteriores, a través de las gráficas que en general los engloba así:

Resultados comparativos por componentes en cada grado



Gráfica 13 Resultados comparativos por componentes en cada grado

Se evidencia entonces, que en cada grado hubo un aumento progresivo en los tres componentes. Lo que venía en grado segundo, por ejemplo, en una base entre 30% y 43% en las pruebas de entrada iniciales en los tres componentes, aumentó su nivel y ascendió en la suma división a un 53.3% en las pruebas de salida.

El grado tercero, aunque con un comportamiento más bajo, mostró también niveles de aumento del 28% al 33% que venía en las pruebas de entrada como referente a un rango promedio en los tres componentes de 41.5 % a 54% en las pruebas de salida y el grado quinto que sobrepasa los niveles anteriores que estaban en promedio del 38 al 41% iniciales; se observa que sube desde un 41.5% y se eleva hasta el 55.2% en las pruebas de salida.

Así las cosas la suma división final muestra como el componente Semántico en los grados 2°, 3° y 5° llega a un 48.5%, el Sintáctico a un 46.9% y el Pragmático al 50.4%

Resultados cualitativos

Un aspecto notable en la presente investigación y que se recalca fue el uso de la estrategia “De dónde vengo Yo”, tomando como modelo la autobiografía de la Goyo, cantante del grupo Chocoano Choquibtown.

Todo ello, a partir de un video con su historia, la cual se le mostró a los estudiantes de las I.E Antonio María Claret y de Tutunendo, en los grados 2°, 3° y 5°, para que a partir de esa bella historia de vida, ellos procedieran a construir sus propias historias.



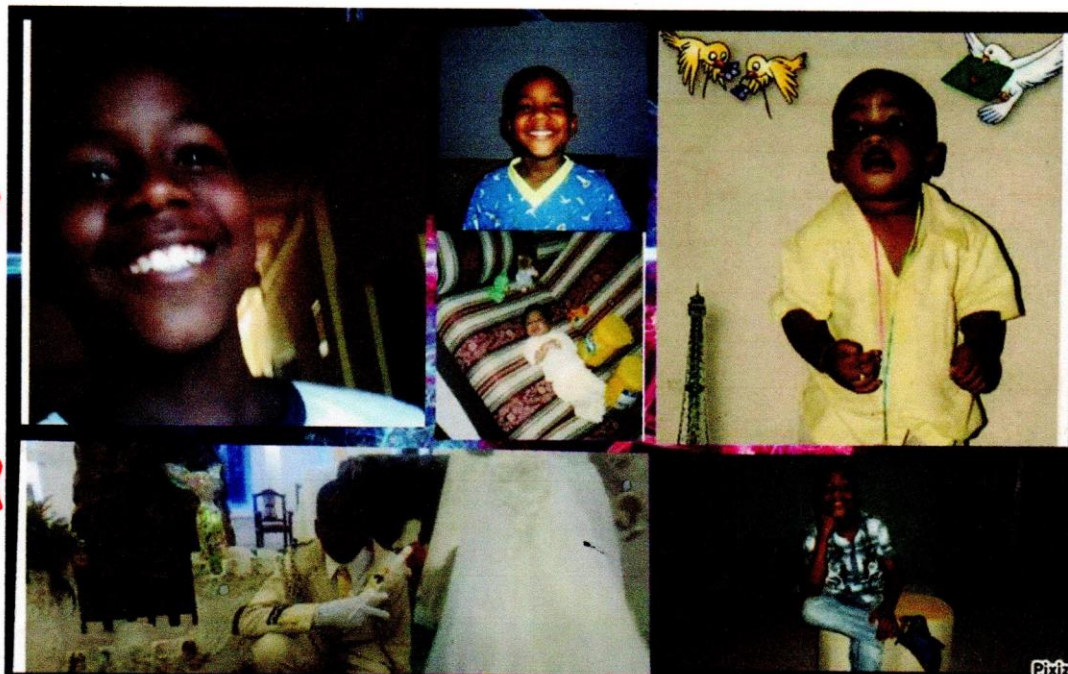
Mi abuela Consuelo de Jesus Marin Vasques. Es muy regañona y no le gusta nada de lo que nosotros hacemos y además es la que nos hace muy rica? y nos cuida mientras mi mamá trabaja.

Mi abuelo Arnoldo Mazo yopez. Es muy tranquilo y nos ayuda con los mandados de la casa.

Mi tío segundo Luis Carlos Marin Vasques. Es hermano de mi abuela es muy sencillo y me quiere.

Mi tía segunda Leticia de Jesus Marin Vasques. Es hermana de mi abuela y me quiere mucho también se preocupa por nosotros.

BRAYAN ALEXANDER MENA CAICEDO



Origen de Mi nombre

Brayam Nombre de origen celta que significa el fuerte de alexandro protector de los hombres.

Mi nombre es honor a mi hermano mayor que en esto momentos es un angelito porque no alcanzo a nacer el cual se llamaba Brayam.... Despues de 5 años mi mamá queda en embarazo y al hacerle la ecografia le dicen que es un niño noticia que alegro su vida, posteriormente hacen una lista



MI FAMILIA

MI familia es el mejor regalo que
pudo darme la vida.

MI familia esta llena de mucho amor y
valores que me han inculcado

MI familia esta conformada por una
persona muy especial que me trajo
este mundo mi mamá SONDRA
LEONOR CAICEDO RODRIGUEZ cariñosa
misguia con sentidora con mucho

amor para darme y mi papá ALIRIO
Efraín Mena Escobas que me adoran
y amoroso lo amo mucho. Mi juguete

che mi hermano frank RICARD Mena Caicedo

Tal y como se ve en los anexos, la actividad fue totalmente enriquecedora. Ver los niños y niñas de estos grados realizar carteleras, decorar con fotografías, crear mensajes y textos alusivos a sus propias biografías a sus familias de manera colorida, pero sin perder la coherencia en el mensaje que deseaban dar, es el mejor resultado de la estrategia a la luz de los proyectos de aula; mediante los cuales lograron indagar sobre sus familias y auto cuestionarse.

Los porcentajes obtenidos y analizados anteriormente, en los diferentes componentes sintácticos, semánticos y pragmáticos dan cuenta de la bondad de esta actividad.

Discusión y análisis

Es evidente que la estrategia del uso de los proyectos de aula contribuye al fortalecimiento de la competencia escritora en cada uno de los grados debido a que el resultado de las pruebas, tanto la inicial, como las de las listas de chequeo y autoevaluación, demuestran las debilidades marcadas en los tres componentes esenciales del proceso escritural: sintáctico, semántico y pragmático, especialmente en la medida en que la construcción de textos por parte de los estudiantes, les genera habilidades y competencias que progresivamente van desarrollando. Lo anterior, teniendo en cuenta que “las competencias están relacionadas con aquellas capacidades que una persona tiene para saber hacer en un contexto, es claro que se deben valorar en cada niño el nivel de desarrollo de estas competencias desde luego, a partir de acciones o desempeños, ya sea en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico” (Porrás Molina, 2002, p.22), lo cual aplica claramente en este proyecto.

Así las cosas, también se observó que los estudiantes fueron aumentando sus producciones textuales en la medida en que se realizaban ejercicios y pruebas más continuas y se trabajaba en los proyectos de aula. Lo anterior, teniendo en cuenta que los proyectos de aula como método que se orienta por objetivos de planificación, se trabajaron inicialmente con las autobiografías de los niños y niñas, para que a partir de sus propias experiencias, de sus historias de vida y las de sus familias, aprendieran a

construir textos, a argumentarlos y exponerlos en público. Esto se sustenta a partir de la clara conceptualización que los estudiantes asumen acerca de lo que es la autobiografía y la manera como la expusieron y representaron en las actividades que realizaron en el aula de clases, hablando sobre sí mismos y sobre sus familiares. Tal y como se argumenta en los fundamentos teóricos de la autobiografía de esta investigación: el relato autobiográfico tiene como significado la recopilación de la experiencia partiendo de descripción de aquellos relatos que permiten actualizar las vivencias Porras Molina, (2002, p.37).

Cada uno, pudo dar rienda suelta a su imaginación y al mismo tiempo aplicar sus competencias comunicativas en cuanto a niveles de coherencia y cohesión en sus escritos, como se evidencia en los anexos de los ejercicios realizados por ellos y en la teorización acerca de la competencia textual, que en relación con este tema se reitera que los mecanismos de coherencia y cohesión en un texto. “Están asociados, también con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados... y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos” (MEN, 1998, p.51).

El análisis conlleva a reflexionar que las competencias comunicativas tuvieron su momento de desarrollo a lo largo de las actividades; pues los niños y niñas tuvieron la posibilidad de argumentar sus ideas, es decir justificar el porqué de sus escritos y la manera como lo orientaron para que adquiriera la forma autobiográfica. Tales actividades hacen referencia a:

- Las autobiografías de los estudiantes. Las cuales se evidencian y observan en los diferentes ejercicios realizados por los niños (as) y que se observan en los anexos, en donde realizan carteleras, afiches, y textos a partir de la biografía de “de dónde Vengo Yo” de la Goyo.
- La búsqueda y consulta de información con sus familiares.
- La elaboración de carteleras con mensajes que narran historias de vida.
- La decoración con fotografías propias y de sus padres y parientes en donde se reflejan las autobiografías en forma gráfica y creativa.

En este sentido, la escritura a partir de textos, de autobiografías, de biografías de sus familiares y el ejercicio de “De dónde vengo yo” estimuló su creatividad e inventiva para producir textos de manera autónoma. Toda vez que el ejercicio anterior les sirvió como guía y como ejemplo para ellos escribir sus propias situaciones.

Fue así como demostraron su capacidad de discusión para llegar a la escritura, proceso que se enriqueció con los proyectos de aula, cada vez que buscaban en su mente y en su creatividad los elementos para describir situaciones en textos escritos. Este aspecto tiene que ver con la fluidez textual, asumiendo, tal y como se plantea en la conceptualización de este proyecto, que este tipo de fluidez se entiende como riqueza conceptual, en el sentido de claridad y profundidad temática, o sea, está relacionada con lo que decir es el componente que con precisión define la producción de un texto como proceso creativo de generación de ideas. El término fluidez se refiere a la soltura, creatividad y profundidad de las ideas desarrolladas. Tal y como lo dice la Universidad de Antioquia (s/f) en su “Curso de Lectura, escritura para niños, jóvenes N.E.E.II”.

Justamente en este aspecto, se cumple un parámetro propio de los proyectos de aula, que consiste en estimular la investigación del alumno; pues los estudiantes, se vieron abocados a consultar con sus padres, a indagar con sus familiares, a observar videos y hacer sus propias inferencias a partir de la biografía de Goyo del Grupo Choquibtown, para poder llegar a construir su autobiografía. Este aspecto tiene como fuente de soporte, lo expuesto por Rodríguez-Sandoval y Cortés-Rodríguez (2009), en su artículo sobre el aprendizaje por proyectos, plantea que los estudiantes definen el propósito de la creación de un producto final, identifican su mercado, investigan la temática, crean un plan para la gestión del proyecto, diseñan y elaboran un producto. Los estudiantes comienzan el proyecto solucionando problemas hasta llegar a su producto. El proceso completo es auténtico, referido a la producción en forma real, utilizando las propias ideas de los estudiantes y completando las tareas en la práctica (p.4). Es en este aspecto, en donde se refleja la competencia propositiva, cuando los estudiantes se apropian de su contexto y tienen la capacidad de describirlo y llevarlo al

proyecto de aula; aplicando lo conceptuado en el numeral 6.3.3.2 de este proyecto, en lo atinente a competencia propositiva o estética

Teniendo en cuenta lo dicho, se evidencia en los anexos, la manera como los estudiantes realiza sus carteleras y le agregan las gráficas, las decoran y le incorporan las fotografías de sus padres; cómo logran representar las situaciones familiares, las emociones, el sentido de familiaridad y la categorización de los miembros de sus familias. Todo ello, sin contar con el manejo de los colores, la caligrafía y el sentido de los mensajes, que le daban de por sí el toque gramatical o sintáctico al mismo tiempo.

Finalmente, se observan en las diferentes actividades, los aspectos de la competencia textual en cuanto a coherencia y cohesión; toda vez que se reflejaba en los escritos el buen sentido de los mensajes; se entendía qué querían decir. Sin olvidar, que desde esta competencia textual, autobiografía, se reconocen los mensajes y se producen textos con un principio lógico, pues en ella se encuentran los mecanismos de coherencia y cohesión en un texto (MEN, 1998, p.51). Ya sea que se tratara de solo textos o textos con imágenes o solamente imágenes ubicadas secuencialmente; permitían la comprensión del mensaje, la inferencia de su contenido que era en esencia, lo que se pretendió con el uso de los proyectos de aula para fortalecer y mejorar la competencia escritora de los estudiantes.

Esto último, en el entendido que el equipo investigador, le encontró una verdadera relación y posibilidad de aplicación a los proyectos de aula como estrategia pedagógica. Por lo cual se reitera lo manifestado por González Agudelo:

Proyectar es lanzar hacia el infinito. Pensar un acto educativo desde el presente, pero trasladando el pasado para posibilitar futuros. El proyecto se convierte en una guía. Es una acción intencionada. Es el puente entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela. (2001, p.3)

Todo esto en razón a que por su estructura como proyectos de aula, conllevan a la investigación, a la indagación, a la búsqueda de respuestas a pruebas y ejercicios planteados, que al final son expuestos por los mismos estudiantes y que les permite

por sí mismos, a descubrir sus falencias y sus posibilidades desde el punto de vista escritural y sus producciones textuales.

La misma estructura de los elementos del proyecto de aula cuando establece la formulación o el planteamiento de un problema, hace uso de un proceso investigativo más profundo, pues los interrogantes: ¿Quién eres, cómo te llamas, cuál es tu edad, como se llaman tus padres, cuantos años tienen; quienes son tus hermanos? ¿Puedes escribir una breve biografía tuya o de tus padres? Obliga a los estudiantes a la búsqueda de respuestas y alternativas de solución del problema en cuestión.

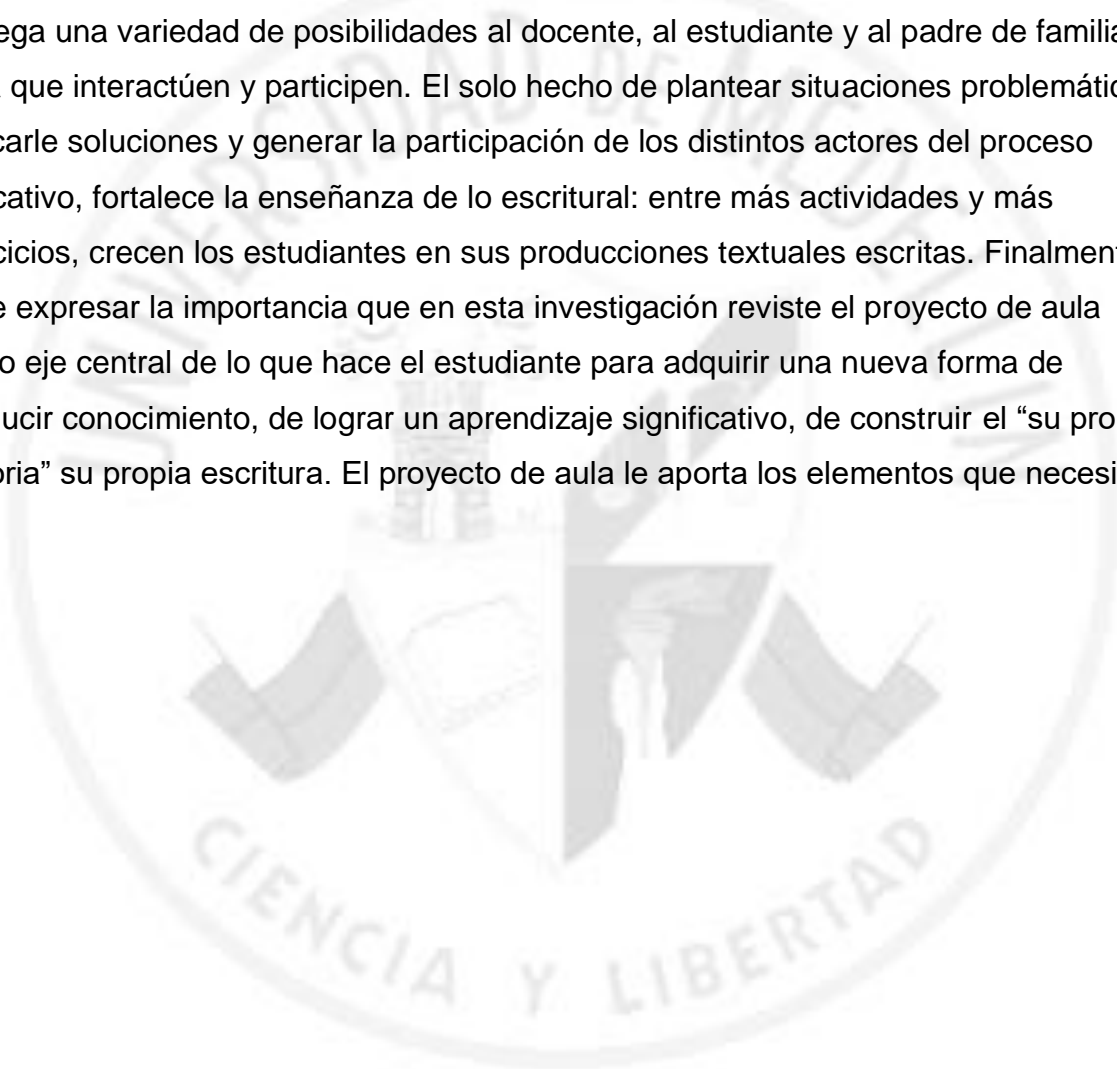
Pensando así, el maestro encuentra un gran apoyo para desarrollar la investigación en el aula, mediante el proyecto de aula, de tal suerte que los estudiantes adquieren una experiencia diferente a la clase magistral que siempre llevan a cabo, pues, ellos mismos realizan sus actividades de campo, hacen sus consultas, registran y documentan sus respuestas y obviamente aprenden a proponer sus conclusiones y reflexiones acerca de lo investigado. Y lo más importante, aprenden a tomar las evidencias de sus trabajos o tareas y organizarlas. Por ello a partir de la experiencia de “De dónde vengo Yo” y los ejercicios autobiográficos, se inicia una experiencia investigativa básica, pero enriquecedora que los guía hacia procesos de investigación más avanzados en el futuro, inician a darse las bases de la investigación científica para ellos en el nivel de básica primaria. Es decir, que los estudiantes de básica primaria, aprenden a escribir, a organizar sus ideas, a plasmarlas en documentos y exponerlos en público; pues, las actividades de un proyecto de aula logran que aprendan haciendo.

Así lo dice Joaquín Dolz (2009) cuando escribe dice que a escribir se aprende escribiendo y la escritura «de verdad» exige tiempo y proyectos que tengan cierta envergadura. Elegir una situación de comunicación y un tema para una redacción en clase no siempre es fácil y se tiende a crear situaciones escolares que se alejan de las prácticas sociales de referencia. Escribir, ya sea creando situaciones auténticas para practicar la escritura o en situaciones de ficción (p.2).

En ese orden de ideas, el análisis permite inferir otros aspectos relevantes de los proyectos de aula, que pueden ser utilizados por el docente y que no pueden dejar de mirarse; valga decir que los proyectos de aula pueden mejorarse en su producción,

no solo a partir de experiencias vividas, de la historia de otros personajes o de autobiografías; sino, que existen diversidad de temas, que se pueden trabajar desde las diferentes áreas del saber (no solo de lenguaje) que posibilitan el uso de este tipo de herramientas pedagógicas o didácticas.

Por lo tanto, lo expresado por Dolz (2009), permite asumir que la investigación realizada, contribuye a trabajar el concepto de la escritura y su enseñanza, porque entrega una variedad de posibilidades al docente, al estudiante y al padre de familia, para que interactúen y participen. El solo hecho de plantear situaciones problemáticas, buscarle soluciones y generar la participación de los distintos actores del proceso educativo, fortalece la enseñanza de lo escritural: entre más actividades y más ejercicios, crecen los estudiantes en sus producciones textuales escritas. Finalmente, cabe expresar la importancia que en esta investigación reviste el proyecto de aula como eje central de lo que hace el estudiante para adquirir una nueva forma de producir conocimiento, de lograr un aprendizaje significativo, de construir el “su propia historia” su propia escritura. El proyecto de aula le aporta los elementos que necesita.



9. Conclusiones

La experiencia pedagógica obtenida en la realización del presente trabajo, implica el reconocimiento a la labor que el docente de aula realiza con sus estudiantes en procura de lograr un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, más allá de las meras conclusiones que se pueden sintetizar, se abordan nuevos interrogantes con respecto a la aplicación y uso de los proyectos de aula encaminados al mejoramiento y fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes de los grados 2°, 3° y 5° de las instituciones educativas en donde se desarrollaron todas las actividades en procura de responder a los objetivos propuestos y que no pudieron ser resueltas en la investigación; preguntas como ¿qué tanto pueden los proyectos de aula ser utilizados para impactar la escritura de los estudiantes en las tres categorías gramaticales a partir de las pruebas de entrada y salida realizadas?, ¿las categorías pragmáticas, semánticas, sintácticas y de producción textual, se reflejan en todos los procesos en donde se utilizan los proyectos de aula o se pueden transversalizar con las otras áreas del conocimiento distintas al área de lenguaje?

En cuanto a estos dos interrogantes, las pruebas de entrada y salida, los ejercicios realizados, las listas de chequeo, fichas de control, rúbricas y autoevaluaciones, al igual que el ejercicio piloto de la autobiografía “De dónde vengo yo”, demuestran que se alcanzan progresos en dichas categorías, valga decir:

- En cuanto a la categoría pragmática se puede afirmar que los estudiantes con los ejercicios desarrollados mejoraron en la forma de decir las cosas, de expresar sus mensajes, de llegar al receptor del mismo con la idea que querían mostrar; tal y como se observa en las carteleras de autobiografía, en donde creativamente supieron transmitir lo que querían decir en forma escrita.
- En cuanto a la categoría semántica, con las actividades que el maestro desarrolló y las fichas de autoevaluación aplicadas, se observó que los proyectos de aula posibilitan avances en la capacidad de los niños(as) para darle significado a sus escritos, para explicar su entorno con palabras y estructurar

sus mensajes. Esto se alcanza paulatinamente en la medida en que los ejercicios se hacen continuos.

- En cuanto a la sintáctica no se puede negar el mejoramiento en la buena escritura a la luz de los proyectos de aula; pues los estudiantes al escribir autobiografías, hablar de su contexto, de sus familias y de ellos mismos y hacer el análisis de la autobiografía de la Goyo de Choquibtown “De dónde vengo yo”, fortalecieron su forma de escribir en cuanto al tiempo, modo, persona, coherencia etc.

Entre tanto, en relación con las Pruebas Saber y cuestionarse ¿qué procedimientos complementarios para responder a las evaluaciones que realiza el ICFES, pueden trabajarse articuladamente con los proyectos de aula? Llevan al equipo investigador a plantear la necesidad a futuro de otro proceso de investigación entorno a sus potenciales respuestas.

Lo que los autores de este trabajo pueden resaltar es que con la implementación de los proyectos de aula y los ejercicios llevados a cabo con la autobiografía y el ejemplo piloto de la actividad “De dónde vengo yo”; tiene que ver con la capacidad creativa de los estudiantes de los diferentes grados con quienes se trabajó, es decir que:

- Cobra validez la capacidad inventiva de los estudiantes para redactar sus autobiografías, cada vez que ponen a vagar su imaginación tratando de hacer las historias mentales para trasladarlas al texto escrito.
- Con la narración de sus propias historias y la manera como describen los detalles, los hechos y las situaciones; los estudiantes muestran la coherencia y la cohesión en sus escritos, claro está, acorde con el nivel cognitivo de los mismos en relación con su edad cronológica y mental.
- Mediante las actividades intra y extra clases que les deja el docente, la aplicación de los proyectos de aula y la participación de los padres de familia ayudando a resolver las consultas para las autobiografías y las historias de familia; se observa la dinámica, motivación y disposición de los estudiantes para

realizar dichas actividades, consultarlas con sus padres y llegar al punto de graficarlas. Todo ello se convierte en elementos de satisfacción pedagógica para el maestro.

- El concepto teórico del proyecto de aula, después de ser explicado paso a paso a los estudiantes, hace que se convierta en una realidad escrita, al observar el resultado de los estudiantes en las pruebas pre test y pos test evidenciados en la muestra de resultados del presente proyecto.

Evidentemente, esta investigación es un primer paso, pues no se encontraron en el departamento del Chocó estudios específicos de este tipo, relacionados con el uso de los proyectos de aula aplicados para y hacia la escritura. Aunque, no se puede desconocer que el tema de los proyectos de aula, se menciona en todos los planteles educativos de nuestro país, como un elemento curricular dentro de los planes de estudio, de área y de aula.

En consecuencia, se pueden proyectar nuevas investigaciones, que aborden este tema, pero con otras connotaciones, no solo del campo escritural, sino de la lectura o de aplicación en las demás áreas del conocimiento establecidas en el Art. 23 de la Ley 115/94 como fundamentales.

Finalmente, la estrategia de utilizar el proyecto de aula en las Instituciones Educativas Antonio María Claret sede IPC y Cristo Rey de Tutunendo sede Policarpa Salavarrieta de Quibdó, se convierte en una experiencia enriquecedora y que demuestra que sí es posible generar cambios en los procesos de enseñanza escritural de nuestros estudiantes en las categorías pragmática, semántica y sintáctica que se resumen en:

- Mejorar la competencia escritora y consecuentemente la comprensión lectora a partir de la auto descripción o de las autobiografías.
- Capacidad de realizar análisis de situaciones del contexto.
- Escribir y reescribir textos a partir de su imaginación o de lo que leen.

El docente de hoy debe ser recursivo, más creativo y hacer uso de los recursos didácticos posibles para buscar propuestas tendientes a explorar, descubrir y lograr que sus estudiantes día a día mejoren sus procesos académicos; ya que en diversas ocasiones se ha dicho que todo niño o niña, que desde la básica primaria, lee bien y escribe bien; obviamente aprende bien. Esa es la meta de cualquier educador en su quehacer como formador y la estrategia utilizada con los proyectos de aula en esta investigación, desde el punto de vista de las autoras si se aplica gradualmente va dando sus frutos.

Recomendaciones

Las autoras del presente proyecto de investigación, como producto de las actividades realizadas, a la comunidad educativa se permiten recomendar:

A los docentes, para que trabajen el proyecto de aula, por su importancia, por las actividades y ejercicios prácticos que posibilita, por la oportunidad de plantearse un problema y con sus alumnos buscarle las alternativas de solución. El ejercicio que se muestra sobre las autobiografías y el modelo de “De dónde vengo yo”, son solo un ejemplo de las grandes posibilidades que tienen con el proyecto de aula. Además, porque son actividades participativas; que proponen el trabajo individual, pero al mismo tiempo el trabajo colectivo y lo más notable la oportunidad que tienen de escribir, de analizar lo que escriben y de corregirlo entre “amigos o compañeros de clase”. De igual manera el proyecto de aula es recomendable, por la diversidad de recursos que permite utilizar, que en gran medida dependen de la creatividad del maestro y del ingenio de los estudiantes para lograr sus propósitos.

Lo anterior, teniendo en cuenta que el proyecto de aula está estructurado por los siguientes elementos y que se acomodan al nivel de básica primaria:

- Selección del tema que se va a trabajar en el proyecto.
- Plantear un interrogante o un problema que surge relacionado con el tema.
- Descripción de situaciones anteriores o antecedentes del problema.
- Justificación.
- Plantear los objetivos o propósitos que se tienen para desarrollar el proyecto.

- Elaboración de un plan de acción para resolver el problema de acuerdo con los objetivos trazados.
- El diseño de un cronograma de actividades, en donde se plasman los tiempos de cada actividad y los responsables.

A las Instituciones Educativas, con sus directivos docentes a bordo, que aprovechen esta herramienta, que se sale del modelo tradicional de enseñanza, que utiliza aportes del constructivismo y la pedagogía activa para construir conocimientos.

Es de suma importancia el proyecto de aula porque ayuda a organizar la planeación académica en la práctica del docente y darle forma a la malla curricular. Esto se convierte en una gran ayuda para la institución “mostrar” evidencias de los procesos que lleva y acreditarse mejor en la gestión académica. Pero esencialmente, en cuanto al tema de la escritura y su fortalecimiento en el aula de clases, es fundamental reconocer que se trabajan mucho las categorías semántica, sintáctica y pragmática de los estudiantes, claro está, que con una serie de ejercicios y actividades constantes.

En cuanto a otros investigadores que deseen adentrarse en este tipo de trabajos y explorar el uso del proyecto de aula como mecanismo para fortalecer la escritura o la lectura, decirles que es una experiencia agradable, con sentido y posibilidades reales de transformar el proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes en la básica primaria. Al mismo tiempo, en sus propios procesos investigativos, proponerse proyectos de aula ayuda a organizar mejor la información y manejar las evidencias que se deben registrar, debido a las bondades de los ejercicios y actividades inmersas en este tipo de proyecto.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar Ramírez, M., Barreto Bernal, O., Letrado Duarte, L. y otros (2012). *Estrategias para mejorar competencias interpretativas y de producción textual para los estudiantes de grado decimo en el colegio José María Córdoba*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios- Uniminuto. Facultad de Educación. Especialización en Diseño de Ambientes y Aprendizaje.
- Alvarado, M. (2009). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Ander-Egg, E. (2003). Repensando la Investigación-Acción Participativa. Grupo editorial Lumen Humanitas. Recuperado de Colección Política y Trabajo Social. <http://jcontreras.yolasite.com/resources/ANDER-EGG-Ezequiel-Cap-2-Characteriasticas-y-elementos.pdf>
- Arnaiz, C. (1998)- *Pinceladas Una Experiencia Educativa*. Asociación Santa Rita Para Educación y Promoción FUNSAREP, Tomado de <http://www.libreroonline.com/libros/18407/arnaiz-consuelo/pinceladas-una-experiencia-educativa.html>
- Baquero, N. M. (2001). *Evaluemos competencias en Lengua Castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio,
- Bernárdez, E. (1993-1994). La coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo. En: *Boletín de Filología*, Santiago, Chile (BFil), 34, 9-32
- Botello Carvajal, S. M. (2013). *La escritura como proceso y objeto de enseñanza*. Universidad de Tolima. Facultad de Ciencias de la Educación: Maestría en Educación.
- Buitrago, Torres y Hernández (2009). “La secuencia didáctica en los proyectos de aula un espacio de interrelaciones entre docentes y contenido de enseñanza”. Maestría en educación. Facultad de Educación. Universidad Javeriana. Bogotá D.C. Tomado de www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis59.pdf
- Caballero Hernández Pizarro, M. A. y Díaz Perea; M.R. (2003). *El desarrollo de las competencias comunicativas*. Recuperado de

http://www.waece.org/biblioteca/planti_dossier.php?titulo=El%20desarrollo%20de%20las%20competencias%20comunicativas

- Calderin Careth, N. (2009). *Didáctica de Lengua Castellana*. Sincelejo: Corporación Universitaria del Caribe. CECAR División de Educación Abierta y a Distancia. Maestría en Educación- Universidad del Norte.
- Camacho Sanvicente Selene Violeta. (2013). “*Vivir produciendo textos*” Josette Jolibert. Secretaría de Educación Pública. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad UPN D.F. Norte -2007. México D.F
- Carrera, B.; Mazzarella, C. (2001). En: *Educere*, vol. 5, núm. 13, Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Claudia Marcela Hernández Otálora. 2.006. Proyecto pedagógico de aula: “Recreando Mi Mundo” basado en un taller y guías de estudio como estrategia para la producción de textos cohesivos y coherentes en el GRADO SEXTO de la EDUCACIÓN BÁSICA del Colegio Montferri. Universidad de la Salle. Facultad Ciencias De La Educación. Departamento De Lenguas Modernas. Bogotá
- Cerda Gutiérrez., H. (2003) *Pedagogía de proyectos: algo más que una estrategia*. *Revista magisterio, educación y pedagogía*. Santa fe de Bogotá, Vol 2. Cundinamarca
- Clerici. C. (2012). Coherencia y cohesión. En: *Escritura Académica*. 12 de Julio. Tomado de <https://consultasescritura.wordpress.com/2012/07/12/coherencia-y-cohesion/>
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2007) *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Publishing.
- Di Silvestre, C. (2008). *Metodología Cuantitativa versus Metodología Cualitativa y los Diseños de Investigación Mixtos: Conceptos Fundamentales*. Departamento de Salud Pública y Epidemiología, Facultad de Medicina, Universidad de los Andes.

- Recuperado el 25 de abril de 2010, de
<http://www.anacem.cl/wpcontent/uploads/2008/07/metodologia-cuantitativa-versus-cualitativa.pdf>
- Dolz, J. (2009). *Claves para enseñar a Escribir-Docentes*. Ministerio de Educación Gobierno de España.
- González Agudelo, E. M. (sf). *El proyecto de aula o acerca de la formación en investigación*. Tomado de <https://educrea.cl/proyectos-de-aula-una-estrategia-didactica-hacia-el-desarrollo-de-competencias-investigativas/>
- González Agudelo, E. M. y otros (2002). "La formación en investigación para la docencia en educación superior". Medellín: Investigación U de A. Facultad de Educación.
- Hernández, C. A. (1998). *Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias*. Bogotá: Universidad Nacional, Serie de investigación y evaluación educativa.
- Hernández Otálora, C. M. (2006). *Proyecto pedagógico de aula: "recreando mi mundo" basado en un taller y guías de estudio como estrategia para la producción de textos cohesivos y coherentes en el grado sexto de la educación básica del Colegio Montferri*. Bogotá: Universidad de La Salle. Facultad Ciencias de la Educación. Departamento de Lenguas Modernas.
- Hernández, F., & Baptista, P. (2006). *Modelo de Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Huerta, S. (sf). *Coherencia y Cohesión*. Herencia. Recuperado de
<file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-CoherenciaYCohesion-3401183.pdf>
- Josette Jolibert T.P. (1991). Formar niños lectores / productores de textos, Propuesta de una problemática didáctica integrada. *Revista lectura y Vida*, 25 años. Tomado de
www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12_04_Jolibert.pdf
- Jolibert, Josstete; Sraki Christine. (2009) Niños que construyen su poder de leer y escribir. Buenos Aires. Ed. Manantial

- Jurado V., F. (2003). La educación por proyectos: una pedagogía para la conjetura. Revista Magisterio, educación y pedagogía. Vol 2. Santa fe de Bogotá.
- Lara Sánchez, N.F. (2008). *Estrategias para la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en primer grado de educación Primaria*. Cd. Del Maíz, S.L.P.
- Louwerse, M. (2004). Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión. *Revista signos*.
- Mendoza, E. y Díaz, C. (1997). Pedagogía y didáctica. Aportes para cualificar la enseñanza. Montería: CEID. p.19.
- Mera Idrobo, C. y Narvárez Ledesma, L. M. (2014). *Proyectos de aula y la construcción de la escritura en grado primero del nivel de básica primaria*. Popayán: Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Maestría en Educación desde la Diversidad.
<http://docplayer.es/13758317-Proyectos-de-aula-y-la-construccion-de-la-escritura-en-grado-primero-del-nivel-de-basica-primaria.html>
- Ministerio de Educación Nacional – Ley 115 o de Educación de 1994
- Mujica, B., Díaz, B.L., Arnáez Muga, P. (2008). Concepción de escritura en los libros de texto de educación básica - *Revista de Pedagogía*, vol. 29, núm. 85, Universidad Central de Venezuela. pp. 269-289
- Perea, M. D. R. D., & Hernández-Pizarro, M. A. C. (2003) *El desarrollo de las competencias comunicativas en la alfabetización inicial*
- Pereira Pérez, Zulay (2011) Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta *Revista Electrónica Educare*, vol. XV, núm. 1, pp. 15-29 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Pérez Abril, M. (1992-1994). Leer, escribir, participar, un reto para la escuela. Una condición Política. Conferencia en el Congreso Nacional de Lectura. Universidad Javeriana.
- Pérez Grajales, H. (1995). *Comunicación escrita, producción e interpretación del discurso escrito*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio

- Perilla Ruiz, L. y Rodríguez Páez, E.R. (2010). Proyectos de Aula. Episteme. Tomado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/episteme/article/view/2019>
- _____ (2010). "Proyectos de Aula: una estrategia didáctica hacia el desarrollo de competencias investigativas." Revista Episteme.
- Piña, C. (1999). Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico Antropólogo, Universidad de Santiago. Propositiones. En http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/catedras_en_linea/tfoi/mat_cat_edra/analisis/Pinha.pdf
- Porras Molina, M.L. (2002). *Propuesta Pedagógica para mejorar la competencia interpretativa*. Cundinamarca: Universidad de la Sabana. Facultad de Educación. Departamento de Lingüística y Literatura.
- Rodríguez-Sandoval, E. y Cortés-Rodríguez, C. (2009). Evaluación de la Estrategia Pedagógica "Aprendizaje Basado En Proyectos": Percepción de los Estudiantes. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP. http://www.ufrgs.br/cpa/periodicos/revista-avaliacao-da-educacao-superior-2010/EVALUACIONDELAESTRATEGIAPEDAGOGICA_ArtigoRevAval2010_v15n1a08.pdf
- Sánchez, A. (2007). Enseñar A Comprender Nuestro Sistema De Escritura. En:<http://www.buenastareas.com/ensayos/Proyecto-Ludico/1789174.html> (Recuperado marzo 2014).
- Torres Londoño, F. (2009). *Leer y escribir en la escuela*. Universidad Tecnológica de Pereira. Tomado de repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/1437/37247M737.pdf?...1
- Triana Marroquin J.A, Silva Jaimes, E. 2012. *El procesador de textos como estrategias para mejorar la competencia escritora en estudiantes de educación básica..* Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga
- Universidad de Antioquia (sf). *Lectura y escritura, estrategias pedagógicas*. http://docencia.udea.edu.co/educacion/lectura_escritura/fluidez_escritural.html

Universidad de Antioquia (s.f.). *Curso de Lectura, escritura para niños, óvenes*

N.E.E.II. Sitio virtual: Estrategias Pedagógicas. Tomado de

http://docencia.udea.edu.co/educacion/lectura_escritura/fluidez_escritural.html

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.



Anexos

Anexo 1. Prueba diagnóstica

Anexo 1.1. Prueba Diagnóstica Grado 5°

Pregunta 1 (C. Semántico)

El profesor te pide que describas las instalaciones del patio de tu colegio y hasta el momento has escrito lo siguiente:

El patio tiene tres canchas grandes, hay un parque pequeño con columpios, tiene materas cerca de los muros y en ocasiones llueve demasiado.

Al revisar el texto, te das cuenta que hay una idea que no corresponde con lo que te pidió el profesor. ¿Cuál de las siguientes ideas no cumple la exigencia?

- El patio tiene tres canchas grandes
- Hay un parque pequeño con columpios
- Tiene materas cerca de los muros
- En ocasiones llueve demasiado

Pregunta 2 (C. Sintáctico)

El profesor de español te pide que escribas tu autobiografía y hasta ahora tiene lo siguiente:

Nací el 24 de mayo de 2002 en la ciudad de Bogotá. Soy el menor de tres

Al leer el texto te das cuenta que hay algo que se debe corregir y tienes que cambiar

- Soy por soy
- Bogotá por Bogotá
- hermano por hermanos
- Nací por nació

Pregunta 3 (C. Pragmático)

Como representante de tu curso, le escribes una carta al rector del colegio pidiéndole autorización para una actividad de integración estudiantil:

Señor rector,
Me comunico con usted para exigirle que respete nuestro derecho a reunirnos cada vez que necesitemos.

Al revisar la carta, te das cuenta que la información no cumple el propósito porque:

- Estas agrediendo al rector
- No escribiste tu nombre al final
- Estas haciendo una exigencia
- No escribiste el nombre del rector

Pregunta 4 (C. Sintáctico)

Tú y tus compañeros quieren comunicarle, de manera formal, al director del curso que desean hacer un viaje de despedida. Para tal fin, deben escribir:

- Un afiche
- Un cuento
- Una carta
- Un folleto

Pregunta 5 (C. Pragmático)

La profesora te pide que escribas tu autobiografía. Sabes que el texto debes escribirlo en primera persona porque tiene la intención de:

- Dar a conocer la vida de tu mejor amigo
- Contar los logros personales de tus amigos
- Dar a conocer tu vida y tus logros personales
- Contar los logros personales de la profesora

Pregunta 6 (C. Semántico)

Debes escribir un texto acerca de las partes del sistema respiratorio humano. En internet

encuentras cuatro artículos relacionados con el tema. El más indicado para orientar tu trabajo sería:

- La importancia de deporte en la respiración humana
- Las partes del sistema respiratorio en los animales
- El medio ambiente y sus efectos en la respiración humana
- Las funciones de los pulmones y los bronquios en el ser humano

Pregunta 7 (C. Pragmático)

Tu padre tiene una tienda y necesita competir con los supermercados del barrio. Para atraer más clientela tú escribirías:

- ¡Permítanos atenderlo!
- ¡Todo fresco y barato!
- ¡Abierto de lunes a sábado!
- ¡Permítanos atenderlo!

Pregunta 8 (C. Sintáctico)

Juan escribió el siguiente texto:

“Alejandra saca muy buenas notas en ciencias, por eso estudia mucho”

Al revisar el texto, concluyes que Juan debe cambiar en el texto la palabra “por eso” por:

- “aunque”
- “y”
- “porque”
- “aun”

Pregunta 9 (C. Pragmático)

Ana María cumplirá 15 años el próximo mes y su mamá elaboró la siguiente tarjeta:

MIS QUINCE AÑOS
DE: Ana María Caro
PARA: Andrea González López
Me gustaría compartir la alegría de mis quince años contigo. La celebración se llevará a cabo a las 7:00 p.m. en el salón Dorado en Bogotá.

Vestido: Traje de gala

Regalo: “Lluvia de sobres”

Atendiendo a la situación planteada, la información que el texto proporciona:

- Es inadecuada, porque quien debe hacer la invitación es el padre de María
- Es pertinente, porque tiene la información necesaria para lograr lo que se propone
- Es inadecuada, porque le falta información sobre la fecha y la dirección
- Es pertinente, porque expresa lo que comúnmente se escribe en una invitación

Pregunta 10 (C. Semántico)

Tienes que escribir acerca de las consecuencias del hábito de fumar. En la biblioteca encuentras los siguientes libros; ¿Cuál no consultarías?

- Cáncer de pulmón, una razón para dejar de fumar
- Fumadores pasivos, nuevos efectos del cigarrillo
- Adicciones y enfermedades: el tabaco
- El cigarrillo, ¿Cómo se produce?

Pregunta 11 (C. Sintáctico)

En el colegio te han pedido escribir acerca de tu mascota favorita. Hasta el momento has escrito las siguientes ideas:

- Mi mascota se llama Tony y es un labrador dorado. Ha vivido dos años conmigo. Es mi amigo favorito (2) _____ siempre me acompaña a todas partes, (3) _____ es juguetón y me hace reír mucho con todos los trucos que hace.

Para relacionar coherentemente las ideas 2 y 3 utilizadas respectivamente los conectores:

- sin embargo – pero
- pues – por ejemplo
- porque – además
- ya que – cuando

Pregunta 12 (C. Semántico)

Tu compañero es candidato para ser representante estudiantil. Él diseñó el siguiente folleto y te ha pedido que lo revises:

Voten por mí, Carlos Gutiérrez, para representante 2011 porque:

- Soy responsable e inteligente
- Escucho a mis compañeros
- Mi madre estudió en la universidad
- Conozco muy bien las necesidades del colegio

Tú consideras que en el folleto no es necesario hablar de:


a. las cualidades de Carlos

- b. lo que conoce Carlos del colegio
 c. donde estudió la mamá de Carlos
 d. cómo es Carlos con los compañeros

Respuestas Grado Quinto

Preguntas	RESPUESTAS			
	A	B	C	D
1				X
2			X	
3			X	
4			X	
5			X	
6				X
7		X		
8			X	
9			X	
10				X
11			X	
12			X	

30
e=33



"INSTITUCION EDUCATIVA "ANTONIO MARIA CLARET"
 Aprobado por Resolución No. 1108 de noviembre 6 de 2015 en los niveles Pre-escolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Técnica, Jornadas Mañana y Tarde.
 Plan de Estudios aprobado por Resolución No. 2223 del 24 de Octubre de 2012
 Organizado como Institución Educativa por Decreto No. 0169 de abril de 2005
 NIT: 818.000284-2- Código DANE 127001000268, Código ICFES 104661

TOMEMOS LO MEJOR DE LOS DEMAS Y DEMOS A LOS DEMAS LO MEJOR DE NOSOTROS

Área: Lengua castellana Fecha: 01/02/2017
 Estudiante: Juan David Rivas Ibarquén Grado: 5-B

HOJA DE RESPUESTA CUESTIONARIO 1

1	(A) (B) (C) (D)	6	(A) (B) (C) (D)	11	(A) (B) (C) (D)
2	(A) (B) (C) (D)	7	(A) (B) (C) (D)	12	(A) (B) (C) (D)
3	(A) (B) (C) (D)	8	(A) (B) (C) (D)		
4	(A) (B) (C) (D)	9	(A) (B) (C) (D)		
5	(A) (B) (C) (D)	10	(A) (B) (C) (D)		

Anexo 1.2. Prueba Diagnóstica Grado 3°

Pregunta 1 (C. Pragmático)

Carlos necesita pedir permiso para faltar a la clase de educación física. La mamá está escribiendo una nota. ¿A quién debe dirigir la nota?:

- Director del curso
- Portero del colegio
- A la secretaria del colegio
- A un compañero del colegio

Pregunta 2 (C. Semántico)

En tu curso hay una personita que te cae muy bien y quieres empezar una bonita amistad. Entonces, decides escribirle para contarle:

- Lo que piensas sobre esta persona
- Lo que menos te gusta del colegio
- Lo que le gusta hacer a tu hermano
- Lo que más te gusta de la profesora

Pregunta 3. (C. Semántico)

Estas escribiendo el siguiente texto para informar sobre lo que hiciste el sábado y el domingo:

- Me levanté, comí cereal, huevos con salchichas, me bañé y me fui para el parque. Al medio día almorcé y luego fuimos a visitar a un tío. Allá me encontré con mis primos, vimos una película y nos devolvimos para la casa a dormir.
- Me levanté, tomé jugo de naranja y fui a trotar con mi papá después; al regresar, almorcé y luego hice las tareas. En la noche vi una película y me dormí.

¿Cuáles subtítulos te ayudarían a presentar las actividades que realizaste cada día?

- Lo que comí al desayuno. Lo que comí al almuerzo
- Lo que hice el sábado. Lo que hice el domingo
- Lo que hice en la mañana. Lo que hice en la tarde
- Lo que comí el sábado. Lo que comí el domingo

Pregunta 4 (C. Semántico)

Lee el siguiente texto:

Mi Mascota

- El color de su pelo es gris
- Me gusta cuando juega con su pelota de lana
- Se llama Lola
- Es pequeña y tiene ojos grandes

De la información enumerada, ¿cuál utilizarías para decir “cómo se llama la mascota” y luego “qué te gusta de ella”?

- Primero la 3 y luego la 2
- Primero la 1 y luego la 4
- Primero la 4 y luego la 1
- Primero la 2 y luego la 3

Pregunta 5. (C. Semántico)

Camila escribió el siguiente texto:

Los pájaros del bosque son hermosos y algunos tienen las alas color azul. Ellas cantan muy bello en las mañanas.

En el texto que escribió Camila hay una palabra que se debe corregir. ¿Cuál es la palabra?

- Pájaros**, porque no se le debe marcar **tilde**.
- Hermosos**, porque no se escribe con **H**.
- Ellas**, porque es **Ellos**, los pájaros.
- Algunos**, porque se trata de un **pájaro**.

Pregunta 6. (C. Pragmático)

Debes escribir una frase que motive a los niños a practicar un deporte. Para lograrlo escribes:

- ¡A mí me encanta hacer deporte!
- La natación es el deporte favorito de mi papá
- ¡El deporte es divertido y te ayuda a crecer sano!
- En Colombia están los mejores futbolistas y atletas.

Pregunta 7. (C. Sintáctico)

Tu mamá necesita enseñarle a tu profesora como hacer un pastel de chocolate. Para

lograrlo, ¿qué tipo de texto le recomendarías escribir?

- Una carta
- Un cuento.
- Una receta.
- Un poema.

Pregunta 8. (C. Pragmático)

Tú y tus amigos fabricaron un carro de madera en la clase de Artes. Los niños de otro curso quieren saber cómo lo hicieron; por ello, decides escribir un texto que:

- Explique cómo fabricar un carro de madera.
- Cuente porque decidieron hacer un juguete.
- Describa los materiales que utilizaron.
- Advierta sobre el peligro de usar herramientas.

Pregunta 9. (C. Pragmático)

Debes escribir una nota en un papelito para que tu amigo Carlos salga de clases al mismo tiempo que tú, para ello escribes:

- ¿Saldrá Carlos de clases en 10 minutos?
- Ojalá Carlos salga de clases en 10 minutos.
- ¡Carlos, sal de clases en 10 minutos!
- Si Carlos saliese de clase en 10 minutos.

Pregunta 10. (C. Sintáctico)

Para la clase de español, debes elaborar una secuencia de dibujos en la que puedas contar una situación como si fuera un cuento. ¿Qué texto debes elaborar?

- Una caricatura.
- Una foto.
- Una historieta.
- Un afiche.

Pregunta 11. (C. Sintáctico)

Vas con tus padres por la calle y encuentras el siguiente aviso:

Se benden camisetas marca POLO a muy bajo precio

Al leer el aviso te das cuenta que hay un error. ¿Cuál palabra se debe modificar en el aviso?

- benden** por **venden**.
- camisetas** por **camicetas**
- bajo** por **vajo**
- precio** por **presio**

Pregunta 12. (C. Sintáctico)

Lee este mensaje:

Hola:
Aunque tú eres un poco brusco, eres mi mejor amigo y te quiero mucho. Tú me ayudas con las tareas y eso me gusta.

¿Qué palabras corregirías en el escrito y por qué?

- La palabra **brusco**, porque **eso no se dice**.
- La palabra **la**, porque debería decir **las tareas**.
- La palabra **eres**, porque **se escribe con h**.
- La palabra **tú**, porque **no lleva tilde**.

Respuestas Grado Tercero

Preguntas	RESPUESTAS			
	A	B	C	D
1	X			
2	X			
3		X		
4	A			
5			X	
6			X	
7			X	
8	X			
9			X	
10			X	
11	X			
12		X		

Anexo 1.3. Prueba Diagnóstica Grado 2°

Pregunta 1. (C. Semántico)

Lee el siguiente escrito: Juan es amable y buen compañero pero _____

¿Cuál de las siguientes frases te permite completar la idea anterior?

- tiene los ojos café
- es respetuoso
- es incumplido
- tiene pantalón azul

Pregunta 2. (C. Semántico)

Para enseñarle a tus compañeros a mantener el salón aseado, debes elaborar una cartelera sobre:

- Como cuidar los pupitres
- Como manejar las basuras
- Como estar seguros en el salón de clase
- Como respetar a los profesores

Pregunta 3. (C. Semántico)

Cuál de los siguientes títulos te serviría para averiguar sobre alimentos para gatos:

- Como bañar a los gatos
- Como viven los gatos en la calle
- Conozca como alimentar a un gato
- Como criar a un gato

Pregunta 4. (C. Semántico)

Lee el siguiente escrito:

Queridos Papá y Mamá:
Me gusta mucho el parque, _____ no me gusta ir solito.
Atentamente,
Su hijo Carlos.

¿Cuál de las siguientes palabras te ayudan a completar la idea?

- entonces
- pero
- además
- para

Pregunta 5 (C. Pragmático)

Quiere escribir una carta a tus padres y convencerlos que te regalen una bicicleta en navidad. ¿Cuál de las siguientes frases escribirías?

- Papá y mamá, espero tener un regalito de navidad.
- Papá y mamá, una bicicleta como regalo me haría muy feliz
- Papá y mamá, deseo un regalo de navidad útil.
- Papá y mamá, también me pueden regalar un gato.

Pregunta 6 (C. Pragmático)

Para evitar los desperdicios de comida en el restaurante escolar, debes hacer una cartelera.

La información debe ir dirigida a:

- Todos los que utilizan el restaurante escolar
- Todos los que viven frente al colegio
- Las personas que ingresan al colegio
- Las personas que trabajan en el comedor.

Pregunta 7 (C. Pragmático)

Debes escribir una tarjeta para felicitar a tu maestra por el día de su cumpleaños. ¿Cuál de los siguientes escritos escribirías?

- Espero que te mejores pronto ¡Te extrañamos mucho!
- Te deseo un feliz día, gracias mi querida maestra por enseñarme tantas cosas.
- Te deseo un feliz día, que cumplas muchos años más y estés feliz.
- Te deseo un feliz día, que sigas obteniendo muchos triunfos más en tus estudios.

Pregunta 8 (C. Pragmático)

Por solicitud de tu profesor, has hecho un listado para que tus compañeros sepan claramente quienes deben recuperar materias. Además se los nombres también escribes los apellidos, la

nota y el curso. Todo eso lo escribes porque el listado debe:

- Verse bonito
- Resaltar a los peores estudiantes
- Informar y evitar confusiones
- Destacar las mejores notas

Pregunta 9 (C. Sintáctico)

Deseas felicitar a tus compañeros por haber ganado el primer puesto en el campeonato de fútbol. Para ello tú escribes:

- Un cuento
- Una tarjeta
- Un informe
- Un refrán

Pregunta 10 (C. Sintáctico)

Mañana cumple años tu mejor amiga y no tienes dinero para comprar un regalo, entonces, decides escribirle algo. ¿Qué escribirías?

- Una canción de despedida
- Una tarjeta de cumpleaños
- Un cuento de navidad
- Un carta de bienvenida

Pregunta 11 (C. Sintáctico)

Vas con tus amigos por la calle y encuentras el siguiente aviso:

No tomes Hagua fría cuando estés resfriado

Al leer el aviso te das cuenta que hay un error. ¿Cuál palabra se debe modificar en el aviso?

- Hagua por agua.
- tomes por tomex
- No por no
- rezfriado por resfriado

Pregunta 12 (C. Sintáctico)

Los sustantivos son palabras que nombran cosas, personas o animales. Observa la siguiente imagen y señala la que siempre debe escribirse con mayúscula inicial:



Los sustantivos son las palabras que nombran personas, animales o cosas.



juan
abogado
hombre



perro
benji



lápiz

- Juan, porque es un nombre propio.
- Perro, pues es un sustantivo concreto.
- Lápiz ya que es un sustantivo femenino.
- Abogado porque es un trabajo.

Respuestas Grado Segundo

PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA			
	A	B	C	D
1			x	
2		x		
3			x	
4		x		
5		x		
6	x			
7			x	
8			x	
9		x		
10		x		
11	x			
12	x			

Anexo 2. Instrumentos de recolección de la información.

Anexo 2.1. Rúbrica para Evaluar Competencia Escritora



Instrumento De Recolección De Información

Facultad de Ciencias Humanas y Políticas, Maestría en Educación

Los Proyectos De Aula Como Estrategia Metodológica Para El Fortalecimiento De La Competencia Escritora En Los Grados 5°, 3° Y 2° De Las Instituciones Educativas Cristo Rey De Tutunendo Y Antonio María Claret Municipio De Quibdó

ASPECTOS A EVALUAR EN LA COMPETENCIA ESCRITORA EN GRADOS 2°, 3° Y 5° DE PRIMARIA						
GRADO	OBJETIVO	ASPECTOS A EVALUAR	CALIFICACIÓN			
			Excelente	Buena	Regular	Deficiente
	Analizar las características de los textos para evidenciar la coherencia en la escritura en los niños	Legibilidad				
		Coherencia y conectores				
		Cohesión – correferencia				
		Puntuación – ortografía				
		Fluidez escritural				
		Estructura textual				
		Intencionalidad				
		Tipo textual				
		Léxico				

Anexo 2.2. Aspectos a evaluar en la producción textual



Instrumento De Recolección De Información

Facultad de Ciencias Humanas y Políticas, Maestría en Educación

Los Proyectos De Aula Como Estrategia Metodológica Para El Fortalecimiento De La Competencia Escritora En Los Grados 5°,3° y 2° En Las Instituciones Educativas Cristo Rey De Tutunendo Y Antonio María Claret Municipio De Quibdó

ASPECTOS ESCRITURALES	VALORACIÓN	OBSERVACIONES
COHERENCIA GLOBAL		
No coherente. Las ideas no guardan relación lógica de principio a fin		
Coherencia parcial. Existe una relación lógica entre alguna de las ideas		
Coherente. Las ideas presentan un orden lógico y secuencial		
FLUIDEZ ESCRITURAL		
No fluido. Ausencia de ideas, lo cual se manifiesta en la calidad de las ideas y en la extensión del texto		
Más o menos fluido. Pocas ideas tanto en calidad como en extensión		
Fluido. Riqueza de ideas, lo cual se manifiesta en la calidad de las ideas y en la extensión		
COHESIÓN		
(En ese punto solo consideramos el uso adecuado de los signos de puntuación)		
Omite o utiliza indiscriminadamente los signos de puntuación		
Utiliza los signos de puntuación parcialmente.		
Utiliza los signos de puntuación adecuadamente		
ESCRITURA CORRECTA DE LAS PALABRAS		
Presenta en su escrito omisiones, repeticiones, inversiones o sustituciones de letras o palabras		
No presenta en su escrito omisiones, repeticiones, inversiones o sustituciones de letras o palabras		
ECONOMÍA EN EL LENGUAJE		
Presenta redundancia de ideas y repetición de palabras		
Expresa las ideas en forma directa y concisa solo en una parte del texto		
Expresa las ideas en forma directa y concisa		
VARIEDAD EN EL LENGUAJE		
No denomina las cosas por su nombre		
Algunas veces nombra las cosas por su nombre		
Nombra correctamente las cosas por su nombre		



Anexo 2.3. Lista de Chequeo

Instrumento De Recolección De Información
Facultad de Ciencias Humanas y Políticas, Maestría en Educación

Los Proyectos De Aula Como Estrategia Metodológica Para El Fortalecimiento De La Competencia
 Escritora En Los Grados 5°, 3° Y 2° De Las Instituciones Educativas Cristo Rey De Tutunendo Y Antonio
 María Claret Municipio De Quibdó

LISTA DE CHEQUEO		
	SI	NO
CONCIENCIA DE LA ESCRITURA		
Escribe en forma espontánea		
Inicia y finaliza la actividad de escritura		
Lee lo que escribe		
Expresa sus dificultades para escribir un texto		
Revisión		
Relee el texto que escribe		
Se da cuenta donde se equivoca cuando escribe		
Compara sus producciones con las de sus compañeros		
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS		
Sub vocaliza o sonoriza letras mientras escribe		
Borra total o parcialmente el texto cuando cree haberse equivocado		
Busca estrategias para solucionar las dificultades que se le presentan al escribir un texto		

Anexo 3. Proyecto de Aula.

Anexo 3.1. “Construyendo mi autobiografía, de dónde vengo yo”

PRESENTACIÓN.

El proyecto de aula, dentro del presente proyecto, se concibe como una actividad práctica de construcción escritural, en donde los estudiantes de los grados 2°, 3° y 5° de las instituciones involucradas en el mismo; elaboran sus autobiografías, en procura de evidenciar el desarrollo de sus competencias sociolingüistas y socioculturales; además de las gramaticales que se evalúan al revisar los resultados de los talleres realizados.

OBJETIVOS

A partir de la observación del video autobiográfico “de dónde vengo Yo” de la Goyo, cantante de Choquibtown; los estudiantes de los grados 2°, 3° y 5° deben:

- Analizar e interpretar detalladamente el video
- Realizar producciones textuales de sus propias autobiografías.
- Exponer en carteleras con registros fotográficos sus construcciones autobiográficas

PROCEDIMIENTO

Después de haber observado en detalle el video “de dónde vengo Yo”; cada estudiante recibe los materiales que se le entregan para la elaboración de su construcción autobiográfica de manos del maestro.

Disponiendo de un tiempo prudencial, escribe su propia biografía, apoyado en algunas orientaciones del maestro en cuanto a: buena redacción, adecuada ortografía, el uso de imágenes o fotografías de apoyo y la creatividad e imaginación para escribir un buen texto.

El grado 5° trabaja su construcción autobiográfica por si solo y los estudiantes de los grados 2° y 3° trabajan juntos.

La responsabilidad del control, acompañamiento y entrega de los recursos para la actividad al igual que el manejo del tiempo, corresponde a los docentes que trabajan en cada grado y conocen a sus alumnos.

RECURSOS

- *Recursos humanos:* Se trabaja con los estudiantes de grado 5°, de la institución educativa Antonio María Claret sede IPC y los grados 3°, 2° de la institución educativa Cristo Rey de Tutunendo sede Policarpa Salavarrieta Intervienen las docentes Carmen E Lerma, Isela Rodríguez, Yaneth Chaverra, Eidis Rivas y Mariela Lloreda
- *Recursos físicos:* textos, encuestas, guías de trabajo, computadores, impresoras, memorias USB, videos, hojas, esferos, carpetas, entre otros.
- *Recursos pedagógicos:* Material bibliográfico acerca del Plan de aula y la Autobiografía, guías de trabajo, libros de ortografía, diccionarios.
- *Recursos económicos:* Teniendo en cuenta los materiales se necesita invertir un promedio de \$200.000 (doscientos mil pesos).

Anexo 3.2. Ejemplo Diario de Campo

Fecha: 08 de marzo del 2017

Socialización del proyecto a los padres de familia

Hora: 3:00- 4:00 PM

Se inició con un efusivo mensaje a las madres por el día de la mujer, seguidamente, la reflexión “como hacer de su hijo un delincuente” sobre la cual los padres de familia hicieron sus comentarios acerca de la enseñanza que les dejó la reflexión, posteriormente, se procedió a observar las gráficas de los resultados de la prueba diagnóstica de sus hijos.

Estos resultados fueron el detonante para pensar en implementar un proyecto de aula como estrategia para el fortalecimiento de la competencia escritora y darle solución a la problemática que nos aqueja con sus hijos. Se dieron a conocer los objetivos del proyecto y el plan de acción que estructura cada una de las actividades propuesta en el proyecto de aula, las cuales se encuentra inmerso en una metodología basada en el enfoque comunicativo, el cual permite la orientación de los discentes de los niveles de 2°, 3° y 5°, para que ellos a través del relato de sus experiencias puedan desarrollar las competencias escritoras, lo cual se hará con el acompañamiento de los padres o acudientes, personal docente y el empleo de materiales didácticos que permitan una mayor motivación y aprehensión de un conocimiento significativo.

La actitud de los padres de familia frente a la propuesta fue positiva, quedaron motivados y dispuestos a colaborar en el desarrollo del mismo.



Marzo 21 de 2017

Sesión 1

Nombre: conociendo un poco más sobre mí. "Quién soy"

Objetivo de la actividad

Producir textos escritos a través de la narración y sistematización de vivencias personales, en los cuales se identifiquen las reglas gramaticales y sintácticas que permitan la construcción de textos cohesivos.

Duración: 2 horas distribuidas en dos actividades de 60 minutos.

Actividad: 1

Con esta actividad se da inicio a la aplicación del proyecto de aula para mejorar la competencia escritora a lo que los estudiantes respondieron con alegría y algarabía

Se solicitó a los dicentes escribir su nombre completo (nombres y apellidos) en un papel, estuvieron atentos a la explicación de la actividad y realizaron preguntas.

Posteriormente se les pidió como parte complementaria realizar una breve historia que contara el significado de sus nombres y apellidos, para lo cual emplearon 45 minutos.

Luego de realizar esta actividad se plasmaron los nombres en un lugar visible.

Seguidamente se hizo un recorrido por el salón de clases y se les pidió a los estudiantes leer los nombres de sus compañeros, para así formar grupos de 4 y compartir los resultados de esta actividad.



Organizados en grupos contaron a los compañeros que refleja su nombre y compáralo con la apreciación que tienen de sí mismo y llegaron a la conclusión de que cada nombre tiene una historia y refleja una serie de valores.

Todos querían participar al mismo tiempo para contar lo que habían escrito de la historia de su nombre, el valor con que se relacionaba y porque lo habían escogido

Organizados en mesa redonda, socializaron la experiencia personal y la experiencia por grupos y posteriormente autoevaluaron sus escritos mediante la siguiente lista de chequeo

LISTA DE CHEQUEO DE OBSERVACIÓN			
Criterio	Si	No	Observaciones
¿El escrito tiene relación con el tema escogido?			
¿Relee el texto que escribe?			
¿Se da cuenta donde se equivoca cuando escribe?			
¿El lector comprenderá el escrito?			
¿Expresa la dificultad para escribir el texto?			
¿Se respetan las reglas ortográficas?			
¿El texto tiene coherencia?			

Actividad 2

Posteriormente se procedió a hacer la explicación de la guía **uso de conectores**, mediante una actividad inicial la cual consistió en poner una hoja de papel periódico en el suelo, en la cual entre todos construimos un texto, el cual se leyó y algunos niños dijeron que faltaba algo porque no tenía sentido. Todos los niños querían participar en la actividad, lo que dio a entender que estaban motivados, partiendo de esta actividad los niños y niñas construyeron la definición de conectores, hablaron de su importancia y utilidad.

Luego de la explicación de la guía los estudiantes se organizaron en equipos, en donde se les entregó diferentes tipos de textos en los cuales, ellos señalaron los conectores que encontraron; también escribieron oraciones y respondieron preguntas como.

¿Por qué hay en el texto un conector de causa?



PERCEPCIONES:

En el desarrollo de la actividad grupal algunos niños presentaron dificultad porque no se colocaban de acuerdo con sus compañeros de grupo. Por tal razón el ejercicio de aplicación fue individual, en el cual se notaban algo nerviosos y ansiosos a la hora de responder el cuestionario, además, algunos estudiantes presentaron confusión en la aplicación de los conceptos explicados en la guía. Finalmente fue expuesta de forma visible una cartelera, donde se encuentran los diferentes tipos de conectores y su utilidad para que les sirvan de apoyo en los próximos textos a redactar.

CLASES DE CONECTORES O NEXOS			
Relación	Función	Conectores	Ejemplos
Contraste	Muestran como su nombre lo indica, un contraste entre dos ideas.	Sin embargo, aunque en cambio, a pesar de, pero, no obstante, etc.	Quería comprarlo, pero preferí aburrir el dinero.
Adicción	Se utiliza para agregar o añadir una idea que amplía la información.	Además, y, incluso también, más aun, así mismo etc.	Nos dieron galletas, además tres refrescos.
Tiempo	Se usan para mostrar entre los enunciados, simultaneidad o sucesión en el tiempo.	A continuación, más tarde, antes, ahora, entonces, mientras etc.	Organice la habitación mientras habíamos.
Secuencia	Indican un orden de hechos.	Luego, después, primero, inmediatamente etc.	Primero, parti el tomate, luego la cebolla.
Equivalencia	Presentan la misma idea de otro modo.	En otras palabras, es decir, en otros términos, osea, vale decir etc.	Es un cerebritito, es decir, sabe de todo.
Causa	Indican que un hecho es consecuencia de otro.	Porque, pues, puesto que, ya que, debido a que, como consecuencia de, a causa de que, en vista de que etc.	Siempre estamos juntas, porque somos buenas amigas.
Consecuencia	Indica que una idea es consecuencia de la que precede.	Por lo tanto, por ese motivo, en consecuencia, por consiguiente, por lo tanto, de modo que etc.	El raspeta las leyes, por lo tanto, es un buen ciudadano.
Igualdad	Establece una relación de semejanza.	Igualmente, del mismo modo, de la misma manera, al igual que etc.	Aquí puedes leer gratis un libro y del mismo modo navegar en internet.
Finalidad	Indican propósito.	Para que, a fin de que, con el propósito de	Era necesario, para que comprendan la situación.
Evidencia	Señalan una relación obvia o evidente.	Obviamente, como es obvio, naturalmente, por su puesto, sin lugar a dudas etc.	Ne estudio, obviamente, reprébe el examen.

Mientras los estudiantes realizaban sus escritos, al recorrer por los puestos de cada uno se pudo apreciar que los estudiantes de los grados 3° y 5° escribían de forma espontánea, mientras, que los niños de 2° en su mayoría presentaban dificultad en este aspecto, por lo que no todos finalizaron la actividad de escritura.

Los estudiantes en su mayoría no se dieron cuenta por si solos dónde se equivocaron cuando escribían el texto.

Al revisar los escritos de los estudiantes en cuanto a la coherencia global de los mismos se pudo apreciar que en un 40 % las ideas guardaban una relación lógica. Los escritos en su mayoría son más o menos fluidos, con pocas ideas, lo que se refleja en la extensión y calidad del texto.

Marzo 23 de 2017

Sesión 2

Nombre: conociéndome. "Mi familia y de dónde vengo Yo"

Objetivo de la actividad:

Aplicar las reglas gramaticales y sintácticas que permitan la construcción de textos cohesivos.

Duración: 3 horas distribuidas en 5 actividades

Con anterioridad se pidió a los niños y niñas traer fotos familiares, por medio de las cuales se identificó la realidad social y cultural de los mismos, para cual se emplearon 30 minutos

Actividad en la cual los niños estuvieron muy contentos mirando las fotos de sus compañeros y haciendo bromas sobre los peinados y las vestimentas que aparecían en las mismas

L.Q.M.

Carlos Manuel Matorana Gil

MI FAMILY




Mama': Luz Aspacia Gil Pino

Papá': Yairton Matorana Bivós

Hermonas: Keyra Yuzeth Matorana Gil
Shellsey Nicole Matorana Gil

Junier Enrique



Mi familia: Papá, mamá, hermano.

Papá: Tiene 37 años es soldado profesional su nombre es Ramón.

Mamá: Tiene 38 años y es estilista y se llama Samira.

Hermano: Tiene 13 años y estudia en el colegio.

Yo quiero a mi familia porque me acompañan todos los días de mi vida y sin ellos no soy nada.

La segunda actividad se denominó soy periodista, en la cual a cada estudiante le correspondió entrevistar y ser entrevistado, esta actividad tuvo una duración de 30 minutos y los estudiantes respondieron a preguntas como:

¿Cuáles son las características del lugar donde naciste?

¿Cuáles son las Características de las personas del lugar donde naciste?

¿Cómo es el lugar (barrio) donde vives y su gente?

¿Qué es lo más importante para ti del entorno de tu barrio?

¿Cuáles son tus cualidades y cuáles son tus defectos?

¿Qué tipo de amigos prefieres?

¿Cuáles son tus héroes y modelos? ¿Cómo es la sociedad en la que vives? ¿Cuáles son tus gustos y preferencias personales?

PERCEPCIONES:

Con base en las preguntas de la actividad en clases y teniendo en cuenta lo explicado en la guía sobre los párrafos cada niño construyó un escrito, en los cuales se pudo apreciar que al terminar los escritos los

educandos los intercambiaron y leyeron unos los de los otros y posteriormente cada uno realizó la autoevaluación con la lista de chequeo.

Al revisar los escritos de los estudiantes se pudo apreciar que había más fluidez que en los textos escritos en la primera actividad, se nota ahora una relación más lógica entre las ideas, se observó a los estudiantes leer lo que estaban escribiendo y borrar cuando creían haberse equivocado.

A muchos de los escritos les faltaba legibilidad, en especial los escritos de los niños del grado 2°, todos presentaron dificultad en lo relacionado a la puntuación y ortografía; los niños de 3° y 5° utilizaron los signos de puntuación de forma indiscriminada, haciendo escritos de un solo párrafo, sin embargo, a diferencia del primer escrito, estos los realizaron con más fluidez y los textos son más extensos.



Anexo 3.3. Planificación de actividades por semana

CRONOGRAMA		SEMANA											
		Marzo				Abril				Mayo			
N°	ACTIVIDAD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Taller 1: conociendo un poco más sobre mí. "Quien soy"	■	■	■	■								
2	Taller 2: conociéndome. "Mi familia y de dónde vengo Yo"					■	■	■					
3	Taller 3: construyendo mi bibliografía"								■	■			
4	Nombre: Ejercicios de aplicación: construyendo el mapa conceptual de la historia de vida de Goyo"									■			
5	Ejercicios de aplicación: construyendo mi proyecto de vida con base a la bibliografía de Goyo"									■			
6	Utilizando el método viso audio gnóstico motor para hacer uso correcto de los signos de puntuación en la redacción de párrafos y textos.									■	■	■	■



Anexo 3.4. Cartelera

Proyecto pedagógico de aula "de donde vengo yo"

Lo importante es soñar,
creer en lo que uno quiere
hacer y proyectarse para
que todos nuestros sueños
se hagan realidad.
Piensen en su futuro y que
el límite no sea ni el cielo

No olviden que Por la
ignorancia se desciende a
la servidumbre, por la
educación se asciende a
la libertad.
"Diego Luis Córdoba"



Escribir es
mi cuento



SABIAS QUE.....

;

Se utilizan para expresar asombro de una acción que desafía las expectativas, algunas pronunciadas emocionalmente.
 Los comas, los puntos, los signos y los signos especiales de puntuación y sus variantes.
 También son utilizados al intervenir en las prácticas expresivas como por ejemplo, en los discursos, desde presentaciones, ejemplos.
 El ejemplo de que lo hablo para aprender desde un final feliz.
 De igual manera ayudan al desarrollo de la práctica. También.
 Presentando ejemplos, el programa contextual.

;

Se utilizan antes de las oraciones para, más, sin embargo, también.
 Ejemplo: Si quieres en una fuente de energía, así embargo, los países que lo presento.
 También son utilizados para separar oraciones largas luego elementos han sido.
 Ejemplo: En la vida, Francia, España y Italia, además de, agricultura y comercio en las.
 También en Europa.

■

Se utilizan para separar dos oraciones en las cuales se requiere un
 comentario de la primera oración.
 La primera de las oraciones, luego y finalmente el segundo.
 También son utilizados al dar palabras, ejemplos.
 El ejemplo de: "El ejemplo de los países en desarrollo".
 De igual manera son utilizados en el desarrollo de la práctica y la comprensión de
 ejemplos de la práctica. Ejemplo:
 Luego de haber leído el texto, se pide de ejemplos y palabras de que, de ellas
 y reflexionan, en función de la práctica de ellas.
 Para finalizar se pide que reflexionen que en el desarrollo de la práctica y
 reflexionen en la práctica de ellas.

■

■

Se utilizan al final de un artículo, un artículo o un escrito.
 Luego de las presentaciones.
 Ejemplo: Luego de haber leído el texto, se pide de ejemplos y palabras de que, de ellas
 y reflexionan, en función de la práctica de ellas.
 Para finalizar se pide que reflexionen que en el desarrollo de la práctica y
 reflexionen en la práctica de ellas.

()

Se utilizan para expresar asombro o para enfatizar una acción, desarrollo del
 artículo de la práctica de ellas que se desarrollan.
 Ejemplo: En la vida, Francia, España y Italia, además de, agricultura y comercio en las.
 También en Europa.

“”

Se utilizan para expresar una parte del texto que debe desarrollarse como una
 práctica de ellas. También, reflexionan que en el desarrollo de la práctica de ellas
 y reflexionan, en función de la práctica de ellas.
 Para finalizar se pide que reflexionen que en el desarrollo de la práctica y
 reflexionen en la práctica de ellas.


?




Se utilizan al inicio de las oraciones para, más, sin embargo, también.
 Ejemplo: Si quieres en una fuente de energía, así embargo, los países que lo presento.
 También son utilizados para separar oraciones largas luego elementos han sido.
 Ejemplo: En la vida, Francia, España y Italia, además de, agricultura y comercio en las.
 También en Europa.

!

Se utilizan para expresar asombro o para enfatizar una acción, desarrollo del
 artículo de la práctica de ellas que se desarrollan.
 Ejemplo: En la vida, Francia, España y Italia, además de, agricultura y comercio en las.
 También en Europa.

Anexo 3.5. Folleto


 Me utilizan al final de un párrafo, un período o un escrito.
 Tengo tres presentaciones:
PUNTO APARTE
 Me utilizan cuando se termina un párrafo y se empieza otro, o dentro del mismo párrafo al mencionar otro aspecto de la misma idea.
PUNTO SEGUIDO
 Me utilizan cuando las oraciones se siguen escribiendo dentro del mismo párrafo y tratan del mismo asunto.
PUNTO FINAL
 Al terminar definitivamente un escrito.

Sabías que...?

 Me utilizan para separar elementos de una serie que pueden ser sustantivos, adjetivos, pronombres, oraciones, etc.
 También soy utilizada al intercalar en las oraciones expresiones como: por ejemplo, en fin, sin embargo.

 Me utilizan antes de las conjunciones: pero, mas, sin embargo, aunque.
 También me utilizan para separar oraciones largas cuyos elementos han sido separados por comas.

 Me utilizan para separar dos oraciones en las cuales la segunda es consecuencia de la primera.

Los proyectos de aula como estrategia metodológica para el fortalecimiento de la competencia escritora

Proyecto pedagógico de aula "de donde vengo yo"

La identidad es un valor, uno de los que nos permite tener y comprender para que todos nosotros podamos ser felices.
 Respetar la cultura y que el mundo sea un lugar mejor.

No olvidemos que por la diversidad de idiomas y culturas de nuestro país, debemos respetar y valorar la identidad. "Dónde voy a ir?"



CIENCIA Y LIBERTAD



¿Qué es el proyecto pedagógico de aula “De donde vengo yo”?

Es una estrategia metodológica que permitirá fortalecer la competencia escritora en los estudiantes de los grados 5º, 3º y 2º de las Instituciones Educativas Cristo Rey de Tutunendo y Antonio María Claret del municipio de Quibdó mediante la realización de talleres, desarrollo de guías y finalmente la construcción de su propia historia de vida, como proyecto escolar de aula.

¿Qué se quiere lograr con el proyecto de aula?

- Identificar las reglas gramaticales y sintácticas que permitan la construcción de textos cohesivos.
- Determinar la importancia del uso de las mayúsculas, signos de puntuación, uso de conectores al construir un texto narrativo.
- Reconocer elementos de la coherencia textual aplicándolos a la redacción de la autobiografía.
- Producir textos a través de la narración y sistematización escrita de sus vivencias personales construyendo su propio diario de escritos.



LOS NEXOS O CONECTORES

Son palabras o expresiones que cumplen la función de conectar oraciones e incluso párrafos, de una forma coherente y lógica, es decir, que son expresiones o palabras que indican las relaciones semánticas entre las distintas partes de un discurso.

EL PÁRRAFO

El párrafo es una unidad de composición escrita que consta generalmente de 2 o más acciones y se caracteriza por:

Tener un tema preciso.

Tener claridad en sus ideas.

Iniciar con una mayúscula y terminar con un punto aparte.

