

***“ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS COMO
INSTRUMENTO PARA POTENCIAR LA ESCRITURA DE TEXTOS
NARRATIVOS CON SENTIDO. ”***

Olga Milena Serna Caro

Monografía de pregrado para optar al título de: licenciada en
educación Básica énfasis humanidades y lengua castellana

Asesora

Maria Edilma Gómez
Magíster en psicopedagogía

Medellín

Universidad de Antioquia
Facultad de educación

2007

CONTENIDO

Introducción.....	3
1. Antecedentes.....	4
2. Problematización.....	7
2.1 Planteamiento y formulación del problema.....	7
2.2 Justificación del problema.....	11
3. Objetivos generales.....	13
3.1 Objetivos específicos.....	13
4. Diseño metodológico.....	14
4.1 La investigación cualitativa desde el eje metodológico de la etnografía y la hermenéutica.....	14
4.2 Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	27
4.3 Población y muestra.....	29
5. Marco teórico y conceptual.....	31
5.1 Competencia comunicativa.....	32
5.2 La enseñanza reflexiva y el enfoque comprensivo.....	36
5.3 Cognición y Metacognición.....	39
5.4 Textolingüística.....	43
5.5 Aprendizaje significativo.....	44
5.6 Constructivismo.....	48
5.7 La Narración.....	51
5.8 Didáctica del texto narrativo.....	55
6. Análisis e interpretación de la información.....	60
7. Propuesta de intervención didáctica y pedagógica: estrategias cognitivas y metacognitivas como instrumento para potenciar la escritura de textos narrativos con sentido.....	67
Conclusiones.....	72
Bibliografía.....	73
Anexos.....	75

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo monográfico es una propuesta de intervención didáctica y pedagógica basada en el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas como instrumento para potenciar la competencia escrita de textos narrativos con sentido en los alumnos(as) de básica primaria.

Esta propuesta está sustentada en los aportes teóricos más actuales en el campo de la educación, como la enseñanza reflexiva, el constructivismo, el aprendizaje significativo, cognición y metacognición, competencia comunicativa y textolingüística. Así mismo, en la didáctica del texto narrativo, que es el género que se ha tomado como herramienta pedagógica para motivar los procesos escriturales de los alumnos(as).

Se desarrolló en la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, sección Juan Cancio Restrepo, en el grupo 3B de la jornada de la tarde durante el año lectivo 2006, por una estudiante de pregrado del área de Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.

Se espera que con dicha propuesta se aporte a la didáctica de la escritura del texto narrativo y en general, al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, indispensable para mejorar en éste, sus procesos de interacción social y por ende su calidad de vida. Además, se espera que con este trabajo, se motive más a investigar, a aquellos docentes interesados en potenciar, la competencia escrita de sus alumnos(as).

1. ANTECEDENTES

En los últimos años la escritura ha sido objeto de investigación de diferentes autores, ya que su mayor propósito ha sido trabajar en pos de la mejora de los procesos de comprensión y producción textual de un determinado grupo escolar. *“El hecho de concebir el texto como unidad de enunciación y como unidad de análisis les brinda a los profesores y a los alumnos un espacio epistemológico adecuado para articular las exigencias didácticas, especialmente para articular unas estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en finalidades comunicativas de interpretación y de producción del discurso.”*(Sánchez, 1997)

De igual forma, *la gran mayoría de las investigaciones concuerdan al señalar que la composición escrita es un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representado (ideas, pensamientos, sentimientos, impresiones de tipo episódico que posee el sujeto) en discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados, no hay que olvidar que un texto escrito finalmente es un producto comunicativo y sociocultural”.* (Hernández, 2001), tal es el caso de de las siguientes investigaciones que tienen como objeto de estudio la escritura y que son importantes para enriquecer el trabajo investigativo realizado en la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo sección Juan Cancio Restrepo y que se recopila en esta monografía.

Rubén Darío Hurtado (2005) y su grupo de investigación, miembros de CODI (comité para el desarrollo de la investigación en la universidad de Antioquia) realizaron un trabajo investigativo en la Institución educativa San Roberto Belarmino del municipio de Medellín en el año 2005 denominado “Escritura reflexiva”; así mismo Cristina Díez Vegas (2004) realizó en el año 2004 la investigación “Escritura colaborativa en educación infantil”, el objetivo de ambos autores es contribuir a que los niños de básica primaria aprendan a leer y a escribir partiendo de las ideas que elaboran acerca del sistema de escritura, en

esa medida organizaron las actividades de enseñanza considerando su función real, que es la de comunicar un mensaje.

Las investigaciones consistieron en la experimentación de un programa de estrategias pedagógicas en niños de básica primaria con el propósito de promover en ellos procesos de regulación metacognitiva más cualificados que les permitieran un mayor control sobre su producción textual y en consecuencia construyeran mejores textos, ello atendiendo a lo que hoy se sabe que a mayor grado de conciencia sobre los procesos de aprendizaje, mayor es la calidad de los mismos. Los dos trabajos tuvieron como base los aportes teóricos de la lingüística del texto, la pragmática, la psicología cognitiva, el constructivismo y el aprendizaje significativo, de donde surgen reflexiones relacionadas con el texto, el contexto, las condiciones de legibilidad, los procesos cognitivos involucrados en la escritura y la argumentación.

Con relación a la escritura de textos narrativos Jill Fitzgerald (1991) en su trabajo de investigación del texto narrativo y sus implicaciones didácticas, pasa revista a diferentes investigaciones del cuento a partir de la pregunta ¿Qué es lo que hace que un cuento sea cuento? Para terminar finalmente proponiendo los principales elementos estructurales del cuento y las estrategias pedagógicas más adecuadas para trabajarlo en el aula y potenciar así un desarrollo de la competencia escrita en los niños.

Al trabajar el tema de la narración, la investigación tuvo como parte de su marco teórico los planteamientos de disciplinas como la teoría literaria, la retórica, la antropología y la psicología en cuanto a la producción de textos escritos y orales.

Las conclusiones a las que llegan los autores reseñados son importantes para la didáctica de la escritura en la medida que muestran un uso pedagógico adecuado de las diferentes estrategias encaminadas a potenciar la producción textual de los alumnos. En este sentido los tres autores coinciden en que los

alumnos pueden escribir textos con mayor motivación cuando estos se relacionan con sus expectativas y el mundo que los rodea.

Tanto Hurtado, como Díez observan que el aumento de la reflexión metacognitiva influye de manera notable en las producciones escritas de los estudiantes, quienes lograron escribir textos más cualificados en términos de los aspectos que caracterizan un texto bien escrito como son la fluidez, la coherencia y la cohesión, entre otros. Igualmente dentro del proceso de intervención pedagógico es importante que a medida que avanza, el docente disminuya poco a poco su apoyo al alumno en función de un mayor dominio escritor por parte de éste. También, son importantes las peticiones de explicación del docente al alumno con el fin de estimular su capacidad argumentadora, aun cuando estos no sean capaces de justificar de un modo adecuado en los primeros momentos de alfabetización.

Y respecto a la escritura del texto narrativo, Fitzgerald afirma, que los cuentos son parte central de la vida de los niños dentro y fuera de la escuela. Cuanto más se sepa acerca de los cuentos y acerca del saber que los niños tienen sobre ellos, mejor preparados pueden estar los docentes para orientar los logros escolares y personales de los alumnos.

Existen varios modos directos e indirectos de acrecentar el conocimiento de los elementos del cuento, un enfoque directo supone que el maestro hable a los alumnos acerca de las partes del cuento, definiéndolas y que los chicos luego las identifiquen. Un enfoque indirecto es aquel donde el maestro lee un cuento a los chicos y luego les hace preguntas destinadas a fijar la información de las categorías centrales del cuento.

Se debe ser sensible a las variaciones culturales en las expectativas sobre las características del cuento, especialmente las estructurales ya que las minorías y los alumnos que hablan otra lengua en su hogar pueden aportar a la clase una comprensión diferente de la narrativa.

Existen considerables evidencias de que muchos niños desarrollan un sentido de la estructura del cuento a una edad muy temprana (Quizá ya a los cuatro años) y de que el conocimiento de las estructuras lingüísticas se torna más rico y más elaborado a medida que los alumnos crecen y tiende acrecentarse en los grados intermedios.

Aunque la estructura es fundamental en el trabajo con los cuentos el docente no debe olvidar que hay otras dimensiones importantes que también es necesario trabajar en el texto narrativo como son la fuerza, la estructura, el contenido, el estilo etc.

Las investigaciones aquí presentadas son importantes para este trabajo monográfico en la medida que aportan a la didáctica de la escritura nuevas alternativas de trabajo que potencian la comprensión y producción textual en los alumnos de básica primaria con el propósito de desarrollar sus competencias comunicativas. En consecuencia cabe preguntarse ¿Qué estrategias didácticas y pedagógicas serían las más adecuadas para mejorar los procesos de producción escrita de textos narrativos en los niños de básica primaria?

2. PROBLEMATIZACION:

2.1 Planteamiento y formulación del problema:

En torno al estudio de las didácticas de adquisición de la lectura y la escritura se despierta un gran interés por conocer más sobre la producción escrita de textos narrativos y que toma fuerza con la práctica docente a partir de los procesos de observación participante de situaciones reales, sobre la forma como las niñas aprenden a escribir textos y las grandes dificultades que tienen para hacerlo. En consecuencia se procede a la búsqueda de información para identificar las razones por las cuáles en la escuela, éste es un de los problemas más sentidos por las maestras de básica primaria y por los mismas

estudiantes que son conscientes de sus limitaciones y dificultades para escribir textos narrativos, pudiéndose encontrar que son varios los factores que influyen en esta problemática como son la falta de recursos económicos para acceder a los libros (cuentos, fabulas, leyendas), los conflictos familiares, como obstáculo para crear un ambiente de lectura y escritura y el uso de estrategias y procedimientos poco adecuados que le faciliten a las niñas el desarrollo de la competencia en cuanto a la escritura de textos narrativos con sentido.

De otro lado las Pruebas Saber, también fueron una fuente de información importante para complementar dicho proceso investigativo ya que éstas buscan evaluar en primer lugar, los desempeños de los estudiantes de educación básica en la lectura en sus niveles de comprensión e interpretación, y en segundo lugar, contribuir a la mejora de las competencias comunicativas de los (las) alumnos(as). Esta prueba hace parte del sistema de evaluación nacional y su propósito general ha sido el de obtener, procesar; interpretar y divulgar información confiable y análisis pertinentes sobre la educación en el país; de tal manera que esta se constituya en una base sólida para la toma de decisiones en las diferentes instancias del servicio educativo y para la definición y reorientación de políticas que fortalezcan la gestión del sector; contribuyendo así al mejoramiento de la calidad de la educación. Las competencias evaluadas por las Pruebas Saber en lenguaje son las textuales-discursivas que se organizan en términos sintácticos, semánticos y pragmáticos aportando indicadores para la evaluación de la lectura literal, inferencial y crítica. Niveles que la escuela debe trabajar desde la educación básica y que tienen tanta importancia que se convierten en un patrón de evaluación para el ingreso a la educación superior. Las pruebas Saber se aplican a los grados 5 y 9 de educación básica primaria y secundaria respectivamente. Para éste trabajo se retomaron los resultados obtenidos por el grado 5 a nivel nacional, departamental y municipal y se hace una comparación con el plantel por la cercanía al grado 3 en el cual se recogió la información y se efectuó la propuesta de intervención didáctica y pedagógica.

Después de estudiar los resultados obtenidos en el año 2005 se evidencia que la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, sección Juan Cancio Restrepo, en la comprensión de lectura literal supera los resultados nacionales, mientras la comprensión a nivel crítico e interpretativo y a nivel de la comprensión inferencial directa expresa serias dificultades de adaptación a la situación comunicativa por parte de las niñas, pues comparado con los resultados nacionales está por encima del margen de error esperado. Desde esta información es posible aseverar que las estudiantes son formadas para recordar el texto y parafrasearlo, pero falta fomentar la capacidad de análisis textual y la toma de posición crítica frente a lo leído. Ese es tal vez el problema fundamental ya que las niñas siguen viendo el conocimiento como algo inmodificable que debe ser aprendido sin objeciones.

Y así, aunque se puede afirmar que las pruebas Saber son poco objetivas en tanto cada departamento, municipio o plantel, tienen necesidades diferentes no se puede negar que sirvan para calcular hasta que punto se hace importante trabajar por el mejoramiento de las competencias comunicativas en las que las estudiantes presentan bajo rendimiento.

Así mismo al interior de estos resultados, se podría decir que la falta de estrategias didácticas por parte de la maestra titular del grado 3B, es otra de las causas por las cuales éstas dificultades persisten, ya que desarrolla un trabajo basado en la enseñanza tradicional donde son más relevantes los aspectos formales de la lengua, como son la buena entonación, la ortografía y la caligrafía (escribir bonito y legible). *"En la observación realizada se evidencia que la maestra hace mucho énfasis en los aspectos sintácticos del lenguaje como son la puntuación, la acentuación, y la repetición de contenidos, lo que lleva a un trabajo poco orientado a mejorar los niveles de comprensión y producción textual en los alumnos(as)."*¹.

1. Tomado del diario de campo el 21 de marzo de 2006

Otra forma de indagación de los problemas relacionados con la lectura y la escritura fue la prueba piloto (ver anexo 1) aplicada a las niñas del grado 3B, al analizar las once preguntas, con base en el número de aciertos y desaciertos en cada una, se puede concluir que el tipo de preguntas que resolvieron con mayor facilidad las alumnas fueron las de identificación, con aciertos del 87 %; las cuales solicitan al lector ubicar información que aparece de manera explícita y literal en el texto; en cuanto al tipo de preguntas que mayor grado de dificultad ocasionaron a las alumnas fueron las de tipo paráfrasis con aciertos del 55% , éstas solicitan al lector recuperar información que aparece de manera explícita o implícita en el texto y las correspondientes al tipo pragmático con aciertos de 50% que solicitan al lector reconstruir a partir de la información que le ofrece el texto, elementos considerados propios de la pragmática de la comunicación como son las intenciones y finalidades del anunciador, la circunstancia de producción textual.

En conclusión se podría afirmar que los déficit mostrados por las pruebas saber del año 2005 en cuanto a la comprensión textual aún persisten. El grupo de 3B ha superado con facilidad el nivel de comprensión B ya que pueden identificar información que aparece local, lo que no pasa con los niveles C y D,

ya que el grupo tiene problemas para lograr un primer nivel significativo del mensaje el cual se realiza a través de un proceso de paráfrasis de partes de la información contenida en el texto , para dar cuenta de las relaciones de implicación, acusación, temporalización , especialización; se exige inferenciar información. A si mismo, se les dificulta analizar el contexto, entendido este como la situación de comunicación en la que se dan los actos de habla; usos sociales de los textos en contextos de comunicación, el reconocimiento del interlocutor, la selección de un léxico particular o un registro lingüístico.

Si hay problemas de comprensión e interpretación en estos niveles, se podría afirmar que las alumnas también tienen dificultades en la producción escrita de

textos narrativos, ya que si se analizan sus cuadernos y las producciones hechas en las actividades de clase; se observa una falta de cohesión y coherencia en sus escritos; ya que repiten la misma idea varias veces; algunas confunden la P con la B y otras no saben conectar las ideas con sentido, lo que hace pensar en un uso poco frecuente de la escritura como herramienta de comunicación poco motivante. Todo esto, sumado a las observaciones hechas en el diario de campo, lleva a inferir que si las niñas de 3B tienen problemas para comprender el texto escrito y para encontrarle sentido a la escritura, es porque han vivenciado el lenguaje de manera mecánica, donde son más importantes los aspectos gramaticales como: los signos de puntuación, la ortografía, la caligrafía y la correcta pronunciación y entonación de las palabras; que un uso verdaderamente significativo del lenguaje como semiótica social, en otras palabras, el lenguaje vivenciado como instrumento de acceso y de participación en la sociedad, en la medida que expresa su sentir frente a la vida cotidiana. Dicha problemática finalmente lleva a plantear el siguiente interrogante: ¿Cómo potenciar la producción escrita de textos narrativos con sentido en las niñas del grupo 3B de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo sección Juan Cancio Restrepo ubicada en el sector de La Milagrosa durante el primero y segundo semestre del año escolar 2006?

2.2 Justificación del problema:

Después de conocer cuáles son las necesidades a nivel comunicativo dentro del trabajo de práctica investigativa que se realizó con las niñas del grado 3B de la escuela Juan Cancio Restrepo ubicada en el barrio La Milagrosa, se observa que es necesario mejorar sus procesos de producción escrita, con relación a los textos narrativos ya que se presenta una insuficiencia en los niveles de logro que deben alcanzar con relación a la competencia inferencial y pragmática en el campo de la comprensión. Además de una escritura poco motivada con ciertos problemas de cohesión y coherencia lo que les lleva a producir textos sin sentido, sin una identificación clara de las tipologías de textos (narrativos, expositivos, informativos y argumentativos).

Estas problemáticas en el orden de la lectura y la escritura afectan la vida de las alumnas, ya que al no ser competentes comunicativamente, tampoco tienen la posibilidad de mejorar sus procesos académicos y aumentar su capacidad de participación en los contextos social y cultural. Por tal razón, es necesario el desarrollo de una propuesta didáctica y pedagógica que contribuya al mejoramiento de estas dificultades, debe facilitar en los(as) alumnos(as) en primer lugar el aprendizaje de la estructura del texto narrativo y sus componentes, y en segundo lugar, potenciar el desarrollo de la competencia escrita tanto a nivel textual(aspectos gramaticales) como a nivel pragmático(intención, superestructura) y que además contribuya a mejorar su comprensión tanto inferencial como pragmáticamente y así facilitar en los (as) estudiantes la producción de textos narrativos con sentido y con una intención comunicativa.

Por todo lo anterior, se propone un trabajo de intervención basado en el desarrollo de estrategias cognitivas que permitan enseñar a los estudiantes los mecanismos de la metacognición para que aprendan a aprender y se hagan más reflexivos de sus propios procesos de aprendizaje en lo concerniente a la escritura de textos narrativos.

Con dicha propuesta se espera que a partir de situaciones reales de comunicación los(as) estudiantes puedan experimentar el gusto y la necesidad de escribir y en consecuencia, descubran la funcionalidad social y comunicativa de la lengua escrita. De esta manera podrán aumentar su participación social tanto dentro como fuera de la institución escolar, contribuyendo así, al mejoramiento de su calidad de vida.

3. OBJETIVOS GENERALES:

- Evaluar el impacto de la propuesta de intervención didáctica y pedagógica basada en el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan a las alumnas de básica primaria, adquirir una mayor conciencia de su propio proceso de aprendizaje en relación con la escritura de textos narrativos.
- Recoger y analizar la información acerca del desempeño de las estudiantes del grado 3 B de la institución educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo sección Juan Cancio en el área de lengua castellana para identificar los problemas relacionados con sus competencias comunicativas tanto en la comprensión lectora, como en la producción escrita de textos narrativos.
- Contribuir con las estrategias y procedimientos aplicados en la práctica profesional del área de lengua castellana en la básica primaria a la construcción de una didáctica del texto narrativo que permita niveles de apropiación de la lengua escrita en los (las) estudiantes de la educación básica primaria.

3.1 Objetivos Específicos:

- Desarrollar estrategias tendientes a mejorar los procesos de producción de textos narrativos con sentido en los alumnos de la básica primaria.
- Propiciar en los alumnos (as) una apropiación de los procesos escriturales para la mejora de sus interacciones tanto a nivel

personal como grupal por medio del aprendizaje significativo en situaciones comunicativas.

- Resignificar algunos conceptos teóricos relacionados con la lectura comprensiva y la producción de textos escritos para enriquecer, consolidar y sustentar este trabajo monográfico.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1 LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA DESDE EL EJE METODOLÓGICO DE LA ETNOGRAFÍA Y LA HERMENÉUTICA

La propuesta de formación de maestros(as) en el programa de licenciatura de Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, se viene pensando y construyendo desde esta perspectiva investigativa con el propósito de conocer y comprender la realidad educativa por parte de los actores que participan e interactúan en ella y a su vez generar alternativas de cambio que posibiliten, por un lado, intervenir la realidad y por otro, presentar propuestas didácticas y pedagógicas que le aporten de manera significativa a la didáctica de la lengua castellana y la literatura, que fortalezcan la formación de los(as)

docentes desde el ámbito de la investigación y de esta manera se logre potenciar y desarrollar su saber disciplinar articulándolo al saber pedagógico y didáctico; para llevarlo al campo aplicado, donde se plantea la relación teoría y práctica en el contexto de la reflexión crítica y la investigación que se concibe, en este proceso, como una constante indagación, reflexión e interpretación.

Según Bonilla (1995) la característica fundamental del método cualitativo es su conceptualización de lo social como una realidad construida por los mismos

miembros que interactúan en ella. Como producto humano la sociedad tiene una realidad objetiva y una realidad subjetiva. La primera corresponde al andamiaje institucional, legal y normativo que sostiene un orden social específico, el cual tiende a ser "reificado" como si fuera un orden inmutable de tipo natural. No obstante, dicha tendencia es cuestionada en forma creciente por sectores cada vez más importantes de científicos naturales. La segunda, representa el modo como esa realidad es conocida, interpretada y expresada por los individuos que hacen parte de un marco institucional objetivo. Es decir lo objetivo corresponde a los aspectos formales, mientras que lo subjetivo hace referencia al contenido de esa forma, siendo ambas dimensiones inseparables de la realidad.

Corriendo el riesgo de que el argumento sea rechazado por elemental, pero en aras de la claridad, puede decirse que el método cuantitativo permite abordar el análisis de lo social, buscando establecer cómo es la forma, mientras que el cualitativo hace posible indagar por qué lo social toma esa forma y es producto de las interacciones y las significaciones que se construyen entre los dos sujetos.

Para la autora, la investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva. Es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas y no deductivamente, con hipótesis formuladas por el investigador externo. Esto supone que los individuos interactúan con los otros miembros de su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad.

Dado que este conocimiento cualitativo sólo es accesible al investigador cuando comprende el marco de referencia particular del grupo estudiado, la definición de las etapas del proceso investigativo no se hace al margen o en forma independiente de una exploración de la situación que se quiere analizar.

La selección de las personas a ser entrevistadas y de las situaciones que deben observarse se basa en criterios definidos previamente por el investigador. Sin embargo, el acceso real a los informantes y su realidad depende, en gran medida, de la relación personal que logre establecer con ellos. Sólo gracias a este contacto podrá identificar los grupos, las situaciones, las interacciones y los informantes representativos de la comunidad, no en términos estadísticos, sino en cuanto al conocimiento que comparten del problema que se estudia.

El proceso de recolección de información se organiza y analiza en forma continua, con el fin de garantizar la representatividad y validez de los datos, así como para orientar la búsqueda de nuevas evidencias que profundicen la comprensión del problema, lo aclaren o lo caractericen con mayor precisión. En síntesis, la investigación cualitativa es un proceso donde las etapas se retroalimentan y se confrontan permanentemente.

A si mismo, la autora afirma que en cualquier proceso de indagación, la habilidad y el entrenamiento del investigador son elementos claves para garantizar la calidad del trabajo. Contrario a lo que convencionalmente se cree, es necesario que en este tipo de indagación se proceda con gran destreza y habilidad, fundadas en una sólida formación académica que permita identificar formas alternativas para plantear y abordar un problema con las herramientas metodológicas más adecuadas a las propiedades de éste. De ahí que, en la formación de un investigador cualitativo, deba hacerse énfasis en las siguientes características:

1. Creatividad y crítica. Hace referencia a la capacidad del investigador para usar críticamente los métodos convencionales, conforme a las particularidades históricas y espaciales de la situación que se estudia. Esta capacidad crítica unida una buena dosis de creatividad para subsanar las limitaciones del método, debe permitir que el investigador logre, entre otros, los siguientes resultados:

- Una visión totalizante del problema incluyendo sus dimensiones cualificables y cuantificables.
- Una redefinición de la relación del investigador con los sujetos, fundamentada en el respeto hacia la percepción y la interpretación que las personas y los grupos tengan de su propia realidad.
- El desarrollo y afinamiento de sus habilidades personales y las de su equipo investigador para escuchar, mirar, captar y revisar lo observado, haciendo explícito lo implícito, de tal manera que la información pertinente se registre y se procese en forma sistemática.

2. Capacidad de crítica informada: Las partes involucradas en el proceso de información de investigación cualitativa deben poder "negociar" un verdadero compromiso para que se propicie un diálogo entre personas que tienen diferentes tipos de conocimiento sobre una misma realidad. "Los científicos descalzos", que dejan de lado las ventajas comparativas que les ha dado su entrenamiento académico, niegan a la comunidad estudiada la posibilidad de entender otras formas de "racionalidad" que ordenan la sociedad como un todo. Comprender las reglas que organizan el funcionamiento de su sociedad y determinan históricamente las condiciones en que ellos se desenvuelven debe ser uno de los principales productos que obtengan los sujetos de la situación analizada.

3. Entrenamiento académico y experiencia. La información metodológica que brindan las ciencias sociales hace énfasis, casi de manera exclusiva, en el entrenamiento de métodos cuantitativos, privilegiando una sola alternativa para acceder al conocimiento científico. Dicha concepción orienta la indagación en torno a los parámetros de objetividad, validez y confiabilidad, con el fin de aproximar y manejar los problemas a nivel empírico, de forma racional y ordenada, buscando captar los referentes medibles de los conceptos. El entrenamiento convencional se centra, por lo tanto, en el manejo de las técnicas para pasar del nivel conceptual a su referencia en el mundo concreto.

Uno de los grandes riesgos que corre un investigador no entrenado previamente en el manejo conceptual y operacional de lo empírico es que obtenga resultados ambiguos o que se limite a describir lo que observa, sin lograr controlar ni organizar los datos así adquiridos y sin tener algún margen de seguridad de que estos sean cualitativamente válidos y confiables.

Por esta razón, con frecuencia el alcance de los resultados reportados no supera la narración de los casos particulares analizados y, muchas veces, ni siquiera se tiene la certeza de contar con toda la información pertinente. El desconocimiento de la "representatividad cualitativa" de las observaciones reseñadas, restringe el análisis cualitativo a la simple descripción casuística, lo cual impide al investigador elaborar inductivamente una conceptualización de la situación y del problema estudiado. Es decir, que se deja a medio camino el proceso de conocimiento cualitativo.

Se desconfía de los métodos cualitativos porque en su uso predomina una producción poco sistemática y rigurosa, derivada de la práctica inadecuada que el investigador hace de estos recursos metodológicos y no de limitaciones inherentes al método mismo. Muchos investigadores, con una formación metodológica inapropiada, presumen estar usando estrategias cualitativas, por considerar erróneamente que lo cualitativo es la negación de un proceso sistemático con reglas propias, lo que ha desprestigiado este recurso de conocimiento.

4. El investigador cualitativo: una persona y un profesional: Los aspectos centrales de las técnicas cualitativas flexibilidad, creatividad, sistematización, agudeza para entender las relaciones entre fenómenos sociales aparentes, etc. son factores que enfrentan al investigador cualitativo con un desafío que debe encarar creativamente pero no de manera caótica.

El investigador que emplea métodos cualitativos debe, al mismo tiempo, mantener el control de sus opiniones con respecto a la situación estudiada y además, debe operar de manera flexible y creativa, con el fin de obtener provecho de todas las oportunidades de observación que se presenten durante la recolección de datos de campo. El análisis crítico ininterrumpido del proceso personal de toma de decisiones, orientado a modificar o focalizar el plan de investigación, o a utilizar diferentes procedimientos, es otro requisito determinante para el uso adecuado de métodos cualitativos.

Etapas del proceso:

Para Bonilla, aunque los métodos cualitativos se aplican con un esquema abierto de indagación que se va refinando, puntualizando o ampliando según lo que el investigador vaya comprendiendo de la situación, el proceso debe iniciarse con un plan de trabajo referencial. Este debe formularse a partir de una caracterización preliminar y tentativa de las propiedades de la situación estudiada, con base en las cuales se debe perfilar el trabajo de campo de tipo exploratorio en su primer etapa y cuyos resultados serán el criterio básico para seleccionar la población que debe ser observada, así como para escoger las técnicas de recolección de información.

La investigación cualitativa es un proceso de "entradas múltiples" que se retroalimentan con la experiencia y el conocimiento que se va adquiriendo de la situación. El método cualitativo se fundamenta en tres grandes momentos que incluyen cinco etapas. Los tres períodos son:

1. La definición de la situación/problema que abarca la exploración de la situación, el diseño propiamente dicho y la preparación del trabajo de campo.
2. El trabajo de campo que corresponde al período de recolección de la información y organización de los datos.

3. La identificación de patrones culturales que organizan la situación y que comprende tres fases fundamentales: el análisis, la interpretación y la conceptualización inductiva.

Las principales características de las cinco etapas del proceso de investigación cualitativa son descritas por Bonilla de la siguiente manera:

1. Exploración de la situación:

Este es un requisito fundamental y determinante para decidir qué métodos se deben usar, cómo diseñar la estrategia preliminar que guíe la exploración en el terreno y qué instrumentos de recolección son pertinentes. Los siguientes son aspectos que deben tenerse en cuenta: determinar cuáles son las propiedades del problema que deben abordarse cualitativamente; establecer si el problema se agota en sus dimensiones cualitativas o si es necesario cuantificar algunos de sus componentes; delimitar las dimensiones de la realidad que deben ser conocidas con el fin de demarcar los ejes de la investigación, los cuales deben ser ajustados durante el proceso; buscar una proximidad totalizante, lo cual no significa necesariamente que se pretenda agotar toda la realidad, sino que se puedan detectar los principales parámetros que la estructuran. Esas dimensiones específicas no se definen como equivalentes a la totalidad social, sino como puntos de entrada para comprenderla.

2. El diseño:

El primer canon que debe cumplirse en cualquier proceso de investigación, pero específicamente cuando se usan métodos cualitativos, es la formulación clara del problema a partir de sus propiedades esenciales. Dada la naturaleza del método cualitativo, el diseño no configura un marco fijo e inmodificable, sino un punto de referencia que indica qué se va a explorar (objetivos), cómo debe procederse (la estrategia) y qué técnicas se van a utilizar (la recolección).

3. La recolección de datos cualitativos:

Debe realizarse siguiendo un patrón previamente determinado en el diseño, que permita pasar de las observaciones más superficiales de la organización formal, a los aspectos subjetivos pertinentes al modo como los individuos interpretan su realidad objetiva.

En el proceso de recolección, el investigador debe estar seguro de que avanza progresivamente, pasando de lo "obvio", a niveles cada vez más profundos de la situación que se examina. Aunque a primera vista pueda parecer un proceso un tanto caótico, comparado con las etapas claramente definidas del método cuantitativo, el diseño debe garantizar un proceso sistemático que permita, por un lado, captar información sobre los aspectos más determinantes de una realidad y, por otro, ir chequeando la validez de las observaciones tentativas, a partir de distintas fuentes de observación o de diferentes técnicas para examinar una misma situación.

4. Organización, análisis e interpretación de datos:

El análisis de los datos está determinado por las características del problema y por las preguntas que originaron la investigación y se adelanta durante todo el estudio. El análisis es un producto del proceso de recolección en el cual es necesario documentar diariamente las entrevistas, las observaciones y la información secundaria (archivos y materiales escritos), así como repasar los datos, confrontarlos y considerar diferentes formas para clasificarlos. La etapa de recolección no puede concluirse hasta que exista la certeza de que se tiene toda la información necesaria para responder las preguntas planteadas. Otros dos requisitos que deben ser satisfechos son el de la validez cualitativa y el de la fidelidad de la información para aprehender la realidad estudiada.

5. La conceptualización inductiva o inducción analítica:

Parte de reconocer que ningún objeto concreto es descriptible de manera exhaustiva, por lo cual sólo es posible una descripción selectiva de sus características esenciales. Esta selección se fundamenta en la identificación de los sistemas sociales y culturales que organizan la interacción de los miembros

en una situación dada. Las características esenciales de los fenómenos involucrados en un sistema social y cultural particular no pueden ser identificadas mediante un proceso deductivo (identificando una clase a priori), ni tampoco por medio de la inducción numerativa (el estudio superficial de las características de los objetos de una clase predefinida). Solamente pueden ser detectados mediante la inducción analítica, esto es, estudiando a profundidad un número reducido de casos, para descubrir las propiedades esenciales del fenómeno que está siendo considerado.

Finalmente, se asume que en situaciones sociales organizadas en torno a patrones institucionales similares a los observados en la realidad estudiada, es altamente posible que sus miembros se comporten de manera análoga. Esto siempre y cuando la situación estudiada y aquella sobre la cual se busca predecir el comportamiento, tengan antecedentes históricos, es decir, temporales y espaciales comparables.

De este modo se puede afirmar, que la observación participante realizada en la Institución Escolar, es un espacio altamente significativo en el proceso de formación inicial que se le ofrece a los estudiantes de pregrado en tanto les da la posibilidad de aprender a investigar desde una concepción más flexible y participativa, concibiéndolos como sujetos activos y creativos, comprometidos, según el Pii de Chile(1984)*2 *“con la solución de problemas y la búsqueda de una racionalidad alternativa que resignifique los procesos investigativos de los maestros(as) en formación, en relación con las interacciones, la enseñabilidad, el aprendizaje, el saber disciplinar y didáctico y poder contribuir, de esta manera, a formarlos como personas y profesionales críticos, reflexivos, propositivos y autónomos”*.El enfoque de investigación cualitativa permite indagar sobre la práctica pedagógica desde el eje metodológico de la

*2 Docente integrante del Proyecto de investigación en educación de los maestros de Chile.1984

y la hermenéutica que sirve, a su vez, como soporte a la formación del maestro(a) con capacidad para reflexionar en y sobre su práctica pedagógica, y para intervenirla, a través de acciones de mejora. En este sentido se tiene como punto de partida el conocimiento de la realidad social: su concepción, la manera como se accede a ella y los aspectos metodológicos que facilitan su conocimiento, mediante la comprensión e interpretación de los fenómenos sociales presentes en la institución educativa. Para ello se inicia con la lectura y la resignificación del contexto escolar a partir de la lectura crítica del PEI con base en unas categorías de análisis; observación directa y participante de los escenarios y actores, relacionados con: la organización de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, la cotidianidad escolar, las interacciones en la clase de lengua castellana, los(as) estudiantes: sus actitudes, sus potencialidades, sus dificultades y fortalezas demostradas en la clase de lengua castellana, el nivel, la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa, la forma como aprenden las estudiantes, el qué y como enseña la profesora de lengua castellana, qué evalúa y cómo evalúa.

Unido a este proceso de observación y de recolección de información, está la aplicación de la entrevista en a la maestra (cooperadora) titular de lengua castellana (ver anexo 3) con la que se busca recoger información sobre la formación profesional y la experiencia docente en el área de lengua castellana, sus formas de enseñar, sus conocimientos acerca de las fortalezas y las dificultades de los(as) estudiantes y las estrategias y actividades que aplica como intervención didáctica para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes. Otro instrumento propicio para recoger información, con relación a la competencia comunicativa de los alumnas es la aplicación de una Prueba Piloto (ver anexo 1) y su correspondiente análisis (ver anexo 2) que propicia la identificación de los problemas que tienen las alumnas para comprender el texto escrito y con base a ello elaborar la propuesta de intervención pedagógica y didáctica en el aula, orientada por la maestra en formación.

En este proceso de recolección, no se busca solamente generar datos o información como resultados de la aplicación de unos instrumentos, sino más bien generar un entramado de significaciones como base fundamental del conocimiento y la comprensión de la realidad escolar, concretamente en la enseñanza de la lengua castellana, con el objetivo de facilitar una mejora en la competencia comunicativa de las estudiantes. Para lograrlo se hace necesario la aplicación de las estrategias pedagógicas y didácticas que se proponen y aparecen organizadas en la bitácora pedagógica, herramienta donde se recogen todas las estrategias, procedimientos, temáticas y acciones para alcanzar los aprendizajes propuestos en el proyecto de la clase de lengua castellana y a su vez facilita la comunicación entre la maestra cooperadora y la maestra en formación.

Esta perspectiva investigativa, además de propiciar el conocimiento y la comprensión de la realidad escolar e institucional, busca incentivar la didáctica específica desarrollada en tópicos como: la comprensión y la interpretación crítica de textos narrativos con el propósito de mejorar los procesos de construcción y desarrollo de la competencia comunicativa escrita con base en las interacciones en la clase de lengua castellana de la educación básica.

El enfoque etnográfico y hermenéutico es el marco metodológico desde donde se realiza la indagación que hace el maestra en formación durante el proceso investigativo, su tarea radica en descubrir, en primer lugar, las relaciones del contexto con las necesidades de aprendizaje y las dificultades de las estudiantes en la asignatura de lengua castellana articuladas a la enseñanza. En segundo lugar, la creación de mejores y más significativos ambientes de aprendizaje en la clase de lengua castellana, a través de las estrategias cognitivas y metacognitivas que aseguren altos niveles de pensamiento y de desarrollo de la capacidad de comprender y producir textos narrativos con sentido.

El carácter reflexivo de la práctica posibilita entonces la indagación sobre el sentido que tiene la etnografía y la hermenéutica, como enfoque metodológico en la propuesta de formación docente, para investigar una realidad y transformarla.

Por todo esto, vale la pena recoger algunos elementos esenciales que justifiquen el papel de dicho enfoque investigativo en la exigente tarea de formación de maestros(as). En primer lugar, permite un acercamiento directo a la cultura escolar por medio de la descripción y el análisis de los escenarios y actores desde la perspectiva del conocimiento y la comprensión de dicha realidad. En segundo lugar la lectura y la resignificación del contexto escolar de la Institución Educativa surgen como un campo de indagación, necesarios para comprender e interpretar los fenómenos propios de la realidad escolar, la clase de lengua castellana, las actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje y la relación maestro(a) alumno(a), la cultura del aula y de la Institución Educativa a partir de la observación participante y el trabajo de campo, todo esto acompañado de la actitud reflexiva y constructiva del maestra en formación e investigadora de su práctica pedagógica de la cual hace parte y es protagonista, con lo que se pretende *“ver la maestra en formación como la mediadora fundamental entre la teoría y la práctica y desde el ámbito de la innovación, incidir en la dinámica del trabajo de la clase de lengua castellana al tener en cuenta las características, necesidades y potencialidades de los(as) estudiantes y el contexto cultural y social.”* (Porlan, 1995)

Este proceso de investigación se va construyendo y reconfigurando a lo largo de la práctica docente de la maestra en formación y se articula a unos momentos de indagación que parten: primero, de la definición de unos objetivos y unas intencionalidades, previos al trabajo de campo y que se identifican con las necesidades de conocimiento de las maestras en formación. Segundo, se determina el grupo, objeto de investigación, los antecedentes, la pregunta de investigación y los marcos teóricos iniciales. Tercero, el acceso del

investigador al escenario, la selección de instrumentos, la recolección de la información y el trabajo de campo. Cuarto, se entra al análisis y la interpretación de la información para luego concluir dicho proceso con el diseño y aplicación de una propuesta de intervención didáctica y pedagógica de lengua castellana que en este caso se basó en Estrategias cognitivas y metacognitivas para potenciar la escritura de textos narrativos con sentido.

Este marco investigativo de la monografía está transversalizado por la hermenéutica que desde el enfoque propio del paradigma cualitativo facilita el análisis y la interpretación crítica de la información y propicia la comprensión y la configuración de un nuevo sentido de la realidad escolar y educativa. La maestra en formación se convierte en una intérprete que *“trae un horizonte de expectativas que son parte de su vida, de su mundo”* (Oliva, 1988) y su saber. El lenguaje juega un papel determinante en este proceso: las descripciones, las explicaciones y la identificación de las categorías contienen un elemento interpretativo que permite el descubrimiento de los significados de las prácticas pedagógicas y así poder hacer clara la acción que se presenta en contexto.

En síntesis, puede afirmarse que el método interpretativo de convalidación del conocimiento implica que la teoría afecta a la práctica exponiendo a la autorreflexión el contexto Teorético que define la práctica. Para ser válida, una explicación interpretativa debe ser ante todo coherente.

.Este procedimiento se hace explícito, a través de la categorización que se va concretando, a medida que se organiza y se sistematiza la información, estas emergen de los datos y hace posible la construcción de nuevos tejidos de significación que van llenando de sentido el trabajo monográfico le ofrece a la maestra en formación, la oportunidad de mirar con más profundidad y con más comprensión el mundo de la vida escolar y de la institución educativa, develando una ética con mayor responsabilidad social para el maestro del futuro y de las nuevas generaciones .

4.2 TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE LA INFORMACION:

PRIMERA FASE DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA.

- 1.1 Se seleccionó el grupo 3B de la sección Juan Cancio Restrepo jornada de la tarde .Luego se pasó a la identificación de los criterios previos al trabajo de campo para la caracterización de la población (fuentes teóricas) y elaboración del cronograma de actividades.
- 1.2 Elaboración de la prueba piloto(ver anexo 1)

SEGUNDA FASE:

- 2.1 Trabajo de campo: observación participante por dos meses y entrevista a la docente cooperadora(ver anexo 3)
- 2.1.1 Observación en las estudiantes de actitudes, comportamientos, interacciones, jerga, atención e interés y participación en clase, gusto, disciplina, y formas de aprendizaje en lengua castellana.
- 2.1.2. Observación de la docente de lengua castellana: su práctica pedagógica, qué enseña, cómo enseña, el clima de trabajo en la clase de lengua castellana, organización de la clase, situaciones de aprendizaje, la evaluación del aprendizaje escolar, las actitudes del docente, las interacciones maestro(a)-alumno(a).
- 2.1.3. Observación del contexto Institucional: organización de la institución, el PEI., las interacciones con la comunidad, con el sector productivo, el contexto sociocultural y geográfico.
- 2.2 Observación de la propuesta curricular del área de lengua castellana: estándares de competencias básicas en lengua castellana, logros e indicadores, planes de área, de unidades, estrategias y actividades, contenidos, proyectos del área.

TERCERA FASE: INSTRUMENTOS Y TECNICAS *3

El instrumento resume en cierta medida toda la labor previa de una

3. Material elaborado por el grupo de asesores de práctica Facultad de Educación año 2002

investigación, ya que en los criterios de selección de estos instrumentos, se expresan y reflejan las directrices dominantes del marco teórico. Los instrumentos principales que se utilizan en la recolección de datos, cualquiera sea la modalidad investigativa o paradigma investigativo que se adopte son:

a. Observación participante: en la investigación cualitativa la observación constituye otro instrumento adecuado para acceder al conocimiento cultural de los grupos a partir del registro de las acciones de la maestra y las alumnas en la clase de lengua castellana. Dependiendo de los objetivos de estudio y de los requerimientos de información estipulados con anterioridad la maestra en formación planea las observaciones seleccionando una muestra de situaciones sociales representativas del universo de eventos culturales identificados como relevantes al problema de investigación.

-El diario de campo: Además de las notas de observación, es recomendable llevar un diario de campo para consignar cotidianamente las experiencias, ideas, confusiones y problemas que surgen durante el proceso de observación del grupo escolar.

b. La entrevista: realización de una entrevista a la docente de Lengua Castellana (ver anexo 3) para conocer los principios pedagógicos y didácticos que maneja respecto a la asignatura. Puede realizarse con anterioridad una planeación de las preguntas por escrito, para que la docente pueda responder con libertad y tranquilidad.

c. La encuesta: es la recolección sistemática de datos en una población o en una muestra de población mediante el uso de entrevistas personales y otros instrumentos para obtener datos. Se hacen dos encuestas, una a principio de la observación (ver anexo 4) para conocer el contexto social de las alumnas y otra al final del desarrollo de la propuesta (ver anexo 5) para saber que tanto se había contribuido al mejoramiento de sus competencias comunicativas.

d. Aplicación de prueba piloto: se realizó una prueba piloto a partir de la observación realizada, para conocer el déficit en lenguaje del grupo 3B y en general de toda la institución educativa. La prueba consistió la lectura comprensiva del cuento: "El *pequeño mago y la gente*" (Ver anexo 6). El tipo de preguntas que tenía la prueba eran de tipo identificación, paráfrasis y pragmático (ver anexo 1)

CUARTA FASE: ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.

El principio de triangulación y convergencia es la técnica más conocida y utilizada en la investigación cualitativa. Da la posibilidad de utilizar cualquier tipo de técnica o método en la recolección de datos y en sus procedimientos de análisis. Se triangula la información recolectada para conocer la realidad y luego pasar a intervenirla a través del desarrollo de la propuesta de intervención.

QUINTA FASE: EVALUACION DE LA INTERVENCION

- a. impacto de las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas como instrumento para potenciar la escritura de textos narrativos con sentido.
- b. aportes para la construcción de una didáctica de la escritura de textos narrativos con sentido desde la praxis.

4.3 POBLACION Y MUESTRA:

El grupo de 3B de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo Sección Juan Cancio Restrepo está conformado por 43 niñas con edades que oscilan entre los 7 y 13 años. 10 de dichas niñas pertenecen al Hogar de acogida Belén ubicado en inmediaciones de la escuela, situación que hace que su calidad de vida esté en desventaja en comparación con sus compañeras, ya que la mayoría viene de hogares con altos índices de violencia familiar, madresolterismo, drogadicción y abandono materno, lo cual se refleja en la desmotivación para las tareas escolares, baja autoestima,

carencia excesiva de afecto y bajos recursos económicos para mantener los útiles escolares necesarios y llevar un buen aseo personal.

El resto de las niñas provienen de los barrios La Milagrosa, Buenos Aires, El Salvador y Loreto. Todas viven con sus padres de los cuales la mayoría tienen bachillerato y en algunos casos particulares, estudios a nivel superior; también se evidencia que uno o ambos padres deben trabajar en alguna actividad rentable para poder sostener el hogar.

El grupo está orientado académicamente por una docente licenciada en Pedagogía Reeducativa y con 25 años de experiencia; al observar su trabajo en el aula se puede ver que tiene un buen manejo de la autoridad y la disciplina. Utiliza el canto como estrategia didáctica para captar la atención de las alumnas y darle dinamismo a la clase, también es de resaltar que acostumbra motivar a las estudiantes más juiciosas frente a sus compañeras, lo que hace que se esfuercen por conservar siempre un buen nivel académico. El método de enseñanza que desarrolla en el grupo es inductivo, ya que siempre va de lo simple a lo complejo en cada tema, por ejemplo en el tema de descripción empieza a trabajar algo tan sencillo como la descripción de una fruta, hasta llegar paulatinamente a la descripción de algo más complejo como la descripción de una persona.

Con relación a la clase de lengua castellana a las alumnas les gusta una maestra que sea justa, tierna, amistosa, creativa, alegre y que sepa imponer disciplina a la clase. Entre las actividades que más les gustan están salir al tablero, hablar en público, los juegos fuera dentro y fuera del aula, leer cuentos, fábulas y leyendas y ver películas infantiles. Consideran que el desarrollo de estas actividades dentro de la clase de Lengua Castellana les ayuda a hablar mejor en público, escuchar las opiniones de las compañeras, leer mejor y disfrutar más de la clase.

Respecto a la lectura y la escritura las consideran dos actividades muy aisladas, creen que la primera les ayuda a mejorar la pronunciación de palabras y que la segunda es una actividad algo aburrida que ayuda a mejorar la motricidad de la mano. En cuanto al tipo de textos que más motiva a las alumnas a la hora de leer son los de tipo narrativo, como cuentos, fábulas, mitos y leyendas, lo que facilitó su participación en el desarrollo de la propuesta de intervención didáctica y pedagógica basada en la enseñanza-aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan producir textos narrativos con sentido.

5. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Desde La Ley General de Educación expedida por el gobierno nacional la educación es definida en el artículo 1: *“como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamente en una concepción integral de la persona humana, su dignidad, sus derechos y sus deberes”* *4

se espera formar un ser integral que responda con éxito a las exigencias sociales. Además se fijan unos objetivos específicos para las distintas áreas del conocimiento, para el área de Lengua Castellana por ejemplo en el artículo 21 numeral C :” *se habla de el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente como una necesidad y algo que debe afianzar la escuela en el ciclo de primaria* *5, razón por la cual el trabajo con el lenguaje debe orientarse hacia la apropiación y uso de diversas formas de lectura y producción de textos, como un proceso significativo y cultural .

Es decir, la escuela debe brindar al alumno las herramientas adecuadas para

*1 Ley General de Educación. República de Colombia, 2004

*2 Ibid.

potenciar la competencia comunicativa y poder participar así de los diferentes contextos comunicativos que le rodean. Sin embargo, al observar el trabajo que realizan los docentes con la escritura *“se enfatiza más en la mecanización de la lengua que en su comprensión, las prácticas de la copia y el dictado copan gran parte del tiempo dedicado a la escritura, los diferentes textos producidos alrededor de las áreas de estudio tienen una connotación más reproductiva que reflexiva”*.(Hurtado, 2005)

Es por ello que nacen propuestas alternativas como la que se presenta en este trabajo monográfico orientado a mejorar la producción textual de los alumnos a partir de situaciones reales de comunicación para que experimenten el gusto y la necesidad de escribir y en consecuencia descubran la funcionalidad social y comunicativa de la lengua escrita. A continuación se exponen brevemente los principales conceptos teóricos de los autores que se han elegido para sustentar esta monografía.

5.1 COMPETENCIA COMUNICATIVA

Para empezar es importante hacer referencia al término competencias, el cual ha sufrido cambios significativos a través del tiempo, ya que inicialmente se sustentaba desde la lingüística; dicho vocablo, originario del lingüista norteamericano Chomsky, en principio postula la naturaleza innata del lenguaje y define dicho término como el conjunto de reglas o principios abstractos que condicionan el sistema lingüístico, Chomsky considera entonces que la actuación es la realización práctica de la competencia en situaciones concretas de habla.

Paralela a la teoría de Chomsky, se inscribe la de Piaget, que es de corte cognitivo, ambos coinciden en proponer la existencia de un sujeto ideal, portador de una serie de mecanismos mentales propios de la especie humana cuyo desarrollo está condicionado por el contexto. Más tarde aparecieron los postulados de Vigotsky, desde las cuales se explicita que el desarrollo cognitivo

de los sujetos en cuanto al lenguaje no está ligado a mecanismos internos, mentales, sino que se activan y desarrollan en tanto se tiene contacto con la cultura. En torno a este concepto, surgen después una serie de definiciones como la de Gumperz (1981) quien dice que las competencias aluden a *“todo aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significativos”*

Actualmente el concepto de competencia se instaura en un campo más amplio y complejo que lo define como: *“saber hacer en contexto”* y que tiene que ver específicamente con la manera como el sujeto se desenvuelve adecuadamente en situaciones concretas y reales. Por su parte, autores como Carlos Lomas y Mendoza (1993) sustentan sus teorías en torno a la competencia comunicativa al poner en estrecha relación el contexto con el mundo escolar, los intereses personales y de grupo y el desarrollo cognitivo y metacognitivo, así como las políticas educativas, con miras a formar sujetos sensibles, capaces de construir su propio conocimiento cargado de significados, pero con la ayuda fundamental del maestro y centrado en todas aquellas interacciones sociales que conlleven a generar cambios positivos en el campo educativo.

En esto radica la relevancia de la competencia comunicativa en los procesos de formación en la escuela y es a partir de esto cuando el estudio del lenguaje comienza a circunscribirse a la realidad social en la que confluyen los sujetos hablantes. Antes no había una correlación relevante entre la escuela y el mundo externo, pues la tradición memorística, perceptiva y repetitiva que se vivía en el aula desviaba la atención hacia cualquier función pragmática de la educación.

Cuando, finalmente, se entendió que a través de las competencias era posible preparar al estudiante para enfrentarse al mundo cotidiano, mediante situaciones problemáticas particulares y reales; el sentido de lo útil, lo

concreto y lo significativo dio pie al despertar de un lenguaje crítico y transformador que iba provocándose en el salón de clase, pues, por fin se había entendido que la escuela no es un mundo aislado donde sólo se imparten conocimientos, sino que ésta es parte trascendental dentro de una comunidad educativa específica, y por tanto se comprendió que los miembros de ésta no tenían necesidades iguales a las de los demás, sino que las problemáticas subyacentes eran propias y diferentes a las de la generalidad.

Esta nueva perspectiva educativa exige que el maestro vaya a la par con los cambios sociales, y pueda interactuar en los diversos contextos comunicativos en los cuales se encuentran inmersos sus estudiantes. En este sentido, el docente, debe ser dinámico, y tener en cuenta los continuos cambios generacionales y sociales, motivos más que suficientes para que adapte sus prácticas pedagógicas con miras a educar niños y jóvenes con una concepción de la vida y del mundo adecuado a sus necesidades e intereses. Se hace fundamental tener claro que los (as) estudiantes no son sujetos pasivos, sino seres humanos necesitados de una serie de herramientas que les facilite el aprendizaje y la transformación del conocimiento para relacionarlo con su realidad de manera significativa.

Frente a esta realidad, es conveniente tener en cuenta que la competencia comunicativa es inherente a todo ser humano y por ello, la escuela es la llamada a potenciar el desarrollo de éstas, teniendo en cuenta las necesidades, intereses, problemas y ambientes socio-político-culturales de una comunidad educativa específica; En relación con esta nueva manera de concebir la enseñanza, lo etnográfico se presenta como esa necesidad de interpretar críticamente las interacciones en el aula, donde el maestro se convierte en un actor más, quien deberá dejar de lado su exclusivo rol protagónico lograr que las fronteras escolares y el mundo exterior se articulen, provocando interacciones entre los miembros de una sociedad determinada.

Por esto, la inclusión de las competencias comunicativas como factor que legitima la formación obliga a pensar en el reto de diseñar un adecuado plan curricular que no pierda de vista el qué enseñar, a quién, por qué y dónde. Intervenir entonces, desde lo didáctico debe hacerse desde la premisa: “qué hacen los (as) estudiantes cuando interactúan socialmente, y a qué necesidades o problemas responden desde su nivel de competencias comunicativas, pero no desde el cuestionamiento: qué enseñarle a los (as) estudiantes, para que respondan a ciertos contenidos.

De igual forma y parafraseando a Carlos Lomas, si de lo que se trata desde un punto de vista educativo es de intervenir didácticamente dentro de la clase de Lengua Castellana para mejorar la competencia comunicativa de los (as) estudiantes, el docente debe además entender el discurso como un *“lugar de diferentes variables situacionales y contextuales que median en toda interacción comunicativa”* (Lomas, 1993)

De la misma forma, Hymes (1996) sostiene que la competencia comunicativa (lingüística, discursiva, sociocultural, estratégica...) de los usuarios de los diversos sistemas de signos, es entendida como: *“la capacidad de oyentes y hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas, en comunidades de habla concretas en las que inciden factores lingüísticos y no lingüístico que regulan el sentido de las interacciones comunicativas”*

En este sentido, afirma Lomas que el docente debe tratar de centrarse en mejorar las competencias expresivas y comprensivas de sus estudiantes y para ello debe diseñar una serie de estrategias pedagógicas que tengan en cuenta que el aula debe ser un espacio cooperativo donde lleguen e igualmente se creen toda clase de textos de diversa naturaleza e intención a través de los cuales se busca potenciar las destrezas de los (as) estudiantes en cuanto a la comprensión y la expresión en situaciones específicas y concretas de comunicación.

Teniendo presente que lo fundamental será el desarrollo de la competencia comunicativa de los (as) estudiantes, el maestro podrá analizar desde el desempeño cómo éstos acceden a un saber con sentido, inserto dentro de un contexto propio y real, o como afirma Cristina Torrado (2001) que *“Educar para el desarrollo de competencias es permitir la construcción de conocimientos”*, por parte de los (as) estudiantes, no sólo dentro de un saber específico sino también desde la vida misma.

5.2 LA ENSEÑANZA REFLEXIVA Y EL ENFOQUE COMPRENSIVO:

Según García Llamas *“El objetivo de lograr una dimensión constructivista y transformadora de la educación, concibiendo la escuela como un lugar de cambio y un nuevo estilo del profesor, incluye una revolución y un cambio conceptual y metodológico en la formación del profesorado, centrado en la reflexión y el debate”*. El desempeño del maestro dentro del aula va más allá de transmitir su disciplina y su saber, pues trasciende verdaderamente cuando logra conducir al estudiante a desarrollar su propia comprensión del mundo y una buena aplicación en la vida social, donde ha de verse enfrentado con un entorno complejo, con problemas que requieren soluciones. Desde esta perspectiva de la enseñanza y la formación del profesor, se requiere un maestro crítico, flexible, abierto al campo y que logre analizar las situaciones educativas.

El enfoque de la Enseñanza Reflexiva consiste en recoger datos e información sobre la propia enseñanza y tratar de mejorar a través de la reflexión sobre esa información recogida. Estos se obtienen mediante técnicas y fuentes como: grabaciones, diarios de campo, observaciones, entrevista, etc. La Enseñanza Reflexiva es la aplicación de los procesos meta cognitivos a la propia práctica; es una reflexión orientada hacia la indagación, donde, a partir de la práctica, se logre reconstruir la vida social, participando en la toma de decisiones y en la acción social. Dicha aplicación puede ser individual o colaborativa, sin

embargo, en el trabajo colectivo, se presupone y prefigura las relaciones sociales, además, se apoyan, validan, critican los procesos en pos al mejoramiento de la profesión.

La formación desde este enfoque, está basada en exámenes de actitudes, creencias, presuposiciones y prácticas del docente mediante el análisis reflexión crítica de su práctica y en una visión constructivista del aprendizaje, donde el conocimiento de la práctica debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto en formación, dando significado a unos contenidos. A esto se le añade el aporte del constructivismo social, el cual sostiene que la enseñanza debe ser un proceso social, compartido, donde los maestros están comprometidos con un proceso de acción, supervisión, reflexión, debate y acción. Además pueden tenerse dos miradas: 1. Hacia fuera, que es desarrollar el conocimiento desde los puntos de vista de las demás perspectivas del aprendizaje, como el aprendizaje significativo, cognición y metacognición. 2. Hacia adentro, se refiere a las creencias, pautas, valores, motivaciones.

Este papel del docente se ha interpretado de diversas formas, he aquí algunos de los exponentes más representativos y sus concepciones sobre la enseñanza y el maestro reflexivo:

Stenhouse, el docente como investigador en el aula.

Holmes, la enseñanza como un proceso interactivo.

Schon, el profesor como práctico reflexivo.

Clark y Peterson, la enseñanza como proceso de planificación y toma de decisiones.

Dewey, la enseñanza como práctica reflexiva.

Para Dewey(1989) la Enseñanza Reflexiva implica: *“disposiciones aprendidas para responder positivamente a ciertas situaciones o personas”* . La enseñanza es una actividad “práctica y reflexiva”, cuyo objetivo es “aprender mediante la acción” y exige un profesor que combine las capacidades de

investigación con actitudes de apertura mental, responsabilidad y honestidad.

La enseñanza reflexiva tiene un proceso y Dewey lo ha presentado en el siguiente orden:

- ◆ Pensar lo ocurrido
- ◆ Recordar los incidentes con el mayor detalle
- ◆ Investigar los motivos de los antecedentes
- ◆ Reenmarcarlos a la luz de varios marcos teóricos
- ◆ Generar múltiples interpretaciones
- ◆ Decidir lo que se debe hacer en relación con lo que se ha hecho.

Finalmente, las fases del Modelo de Enseñanza Reflexiva son los siguientes.

- **Fase de Inicio:** definición y descripción de una situación conflictiva en la práctica. Se da un análisis y descripción más detallada del problema que servirá como base para un plan de acción.
- **Elaboración de una estrategia:** se elabora un plan concreto como posible remedio para el problema planteado, partiendo de la información obtenida previamente.
- **Ejecución de una estrategia:** el objetivo es comprobar la eficacia de la estrategia, focalizando el problema observado.
- **Observación y reflexión:** para la observación de la ejecución, existen varias herramientas (grabaciones en video, diarios didácticos, reflexivos). Estas herramientas son útiles para recordar los detalles ocurridos en clase. Las herramientas de comprensión y análisis de la experiencia docente, han de potenciar y dirigir la reconstrucción de nuevos conocimientos, sin olvidar que los docentes o estudiantes en formación son los responsables de la construcción de su aprendizaje. Si se observa la propuesta de intervención

realizada en la institución escolar, ésta sirvió como espacio de reflexión para la maestra en formación, ya que hubo situaciones donde fue necesario, emplear otra metodología para una mejor adquisición del conocimiento, como adecuar las actividades planeadas para el aula, a un espacio abierto como el patio de recreo.

5.3 COGNICIÓN Y METACOGNICIÓN

Según Hurtado (2005) Cuando se habla de metacognición se habla de la conciencia y el control que los individuos tienen sobre sus procesos cognitivos. El término metacognición alude a dos componentes básicos: el saber acerca de la cognición y la regulación de la cognición. El primer componente se refiere a la capacidad de reflexionar sobre nuestros propios procesos cognitivos, e incluye el conocimiento sobre cuándo, cómo y por qué realizar diversas actividades cognitivas. El saber metacognitivo abarca nuestras características como sujetos que aprenden, las particularidades de una tarea cognitiva y el uso de estrategias para realizar esta tarea. En cuanto a la regulación de la cognición como un componente de la metacognición es importante señalar que este no aparece como un factor aislado del componente cognitivo, sino por el contrario están estrechamente relacionados, ya que precisamente la actividad reguladora permite mejorar la ejecución de diversas tareas y mejor uso de recursos cognoscitivos.

En este sentido, autoras como Irene Muria Vila (1994) centra su trabajo en la importancia que tiene la enseñanza de estrategias que ayudan al aprendizaje, especialmente en las habilidades metacognitivas.

Para la autora, el marco teórico dentro del cual surgen las estrategias de aprendizaje es de la ciencia cognitiva, la cual se forma por los aportes de algunas disciplinas y posturas teóricas como la teoría piagetiana, la psicolingüística y la teoría de la información. La ciencia cognoscitiva contemporánea reconoce que el aprendizaje depende tanto de los factores situacionales externos como de los

factores internos, así que lo que une al conductismo y al enfoque constructivista es el *Aprendizaje intencional*, que trata con las situaciones y habilidades de aprendizaje.

De igual forma, las estrategias son todas aquellas acciones que se deben realizar en un intento de alcanzar una meta o un conjunto de metas mediante acciones de aprendizaje, es decir las capacidades y habilidades cognitivas, entendiendo capacidad como el conjunto de disposiciones genéticas; y las habilidades cognitivas como las capacidades expresadas mediante comportamientos. Las estrategias en contraste con las destrezas, tienen un carácter idiosincrásico y no se aplican siempre de la misma manera, en cambio las destrezas son procedimientos uniformemente aplicados, es decir que se aplican siempre igual en todas las situaciones.

Para la autora, el conocimiento sobre la propia cognición implica ser capaz de tomar conciencia del funcionamiento de nuestra manera de aprender y comprender los factores que explican que los resultados de una actividad, sean positivos o negativos. Por ejemplo: cuando un alumno sabe que extraer las ideas principales de un texto favorece su recuerdo o que organizar la información en un mapa conceptual favorece la recuperación de una manera significativa. De esta manera puede utilizar estas estrategias para mejorar su memoria. Pero el conocimiento del propio conocimiento no siempre implica resultados positivos en la actividad intelectual, ya que es necesario recuperarlo y aplicarlo en actividades concretas y utilizar las estrategias idóneas para cada situación de aprendizaje.

.Considerando todo lo anterior, las estrategias de aprendizaje son actividades físicas y/o mentales que se llevan a cabo con un propósito cognoscitivo determinado, como sería el mejorar el aprendizaje, resolver un problema o facilitar la asimilación de la información.

Para Hurtado (2005) el análisis de la escritura como proceso cognitivo, evidencia un alto componente de regulación metacognitiva, en ello radica la importancia de pensar en un modelo educativo de enseñanza y aprendizaje que favorezca la producción de textos escritos en auténticos contextos comunicativos, y particularmente, la actividad metacognitiva durante la producción textual en la que se tienen en cuenta unos procedimientos:

Fases de la producción textual:

- La planeación: esta fase se puede estimular invitando a los niños a pensar que desean escribir, como van a escribirlo, y para quien van a escribirlo.
- La redacción: esta fase se refiere a la organización en palabras de lo que se desea comunicar, para que el texto exprese en forma clara el mensaje.
- La revisión: en esta fase los niños comprenden que antes de editar un texto, deben elaborar los borradores que requieran, para garantizar la legibilidad conceptual y así transmitir la verdadera intención del autor.
- La edición: este proceso se repite y recrea cuantas veces el escritor lo considere necesario.

Componentes básicos de la escritura:

1. La superestructura textual: este componente hace referencia a la estructura organizativa de los textos, es decir al formato propio de cada tipo de texto, o sea lo que caracteriza una carta, un cuento etc.
2. Legibilidad de las letras: consiste en que las letras usadas se entiendan, no importa que los grafemas sean bonitos o feos , lo que importa es su claridad.
3. Economía y variedad del lenguaje: se define como la capacidad del sujeto para comunicar el máximo de ideas con el menor número de palabras de manera que sea conciso y directo.

4. La coherencia: tiene que ver con el orden lógico con que se presentan las ideas, es decir se relaciona con la manera como se introduce, desarrolla y concluye una temática.

5. La cohesión: su desarrollo permite enlazar una idea con otra para que no se pierda la coherencia y se garantice el significado del texto.

6. La fluidez escritural: es la claridad y profundidad temática, está relacionada con la calidad de lo que se dice.

Según Hurtado, las siguientes estrategias cognitivas y metacognitivas son fundamentales para la potenciación de la escritura:

Estrategias:

-Desarrollar la toma de conciencia de la función comunicativa de la escritura: lograr que los niños comprendan que se escribe para comunicarnos con los otros y por lo tanto la letra debe ser legible para que no falle la comunicación.

-El correo interno de aula: se invita a los niños para que se comuniquen por escrito indicándoles que soliciten explicación de todo aquello que no sea claro

-intercambio entre subgrupos: promover el intercambio entre los grupos para que se corrijan mutuamente sus escritos.

-construcción colectiva de textos

-facilitar la toma de conciencia de los niños de la función comunicativa de los signos de puntuación: implica que el niño establezca una estrecha relación entre el lenguaje oral y escrito y de otro lado, separar en la escritura las ideas con precisión

-información cultural: se invita a los niños a investigar sobre el uso comunicativo de los signos de puntuación

-lecturas orales: leer en conjunto un texto para ir interiorizando la forma de leer correctamente y con sentido.

5.4 TEXTOLINGÜÍSTICA:

La textolingüística es la disciplina que se ocupa de los textos lingüísticos, de su reconocimiento y estudio según su estructura, sus componentes, sus niveles, sus características, su forma de expresión y su movimiento.

En la actualidad existe un interés por indagar una competencia textual que de cuenta del desarrollo e importancia que ha tenido la creación de signos en la vida del hombre. La competencia textolingüística puede definirse entonces como un carácter del ser humano, que le permite leer el mundo, pensarlo, darle sentido, y expresarlo, ya sea oralmente o por escrito, formando parte de una gran competencia textual.

El grado de desarrollo de la competencia textolingüística se puede describir, analizar y aún medir gracias a su producto, es decir, el texto lingüístico que da cuenta del grado de madurez psicolinguística de su productor y del que exige de su lector, del manejo de los elementos textolingüísticos, aún de la percepción y la apropiación conceptual sobre el tema, de la valoración del mismo y su estructuración cognitiva.

La competencia textolingüística le ayuda al hombre en su desarrollo integral, orienta su percepción, da cuenta de sus sentimientos y de su espiritualidad, ayuda al ser humano a considerar su realidad, permitiéndole formar sus criterios de valoración, le entretiene, entusiasma y divierte, le emociona, desarrolla su pensamiento y le ayuda a acceder al conocimiento, a crear ciencia, a desarrollar habilidades lecto-escritoras y a afianzar las competencias literaria y comunicativa.

Procesos implicados en el desarrollo de la competencia textolingüística

El texto lingüístico puede ser definido como materialidad o construcción lingüística cuyos elementos forman un tejido significativo, percibido en su relación, expresión y contenido como unidad invariable, observable, registrable

medible, clasificable, comunicable, comprensible, analizable, interpretable y valorable.

Características que se pueden estudiar en el texto: -Composición-
Estructura-Formas de expresión-Clasificación-Movimiento indicios pragmáticos
-Funciones-Didáctica

Elementos:

- Lúdico-lingüísticos: lo fonológico, morfosintactico y semántico. *Carácter lineal.*
- Lúdico-textuales: de lo sintáctico-semántico a lo estructuro-textual. *Carácter global.*
- Lúdico-paratextuales: títulos, párrafos, tipos de letra...
- Lúdico-Pragmáticos: intencionalidad, persuasión, estilo.

A pesar del gran avance en los medios audiovisuales, el texto lingüístico sigue desempeñando grandes funciones en la vida del ser humano: representativa, expresiva, imaginativa, lúdica, valorativa, emotiva, cognitiva, instrumental, relacional, comunicativa, vivencial, significativa y creativa.

El texto forma parte de la vida del ser humano, de su hacer cotidiano, dando significación a cada uno de los actos humanos, enmarcándole en un ambiente de sentido. Para esto hay que propiciar el desarrollo de la competencia texto lingüística por medio de una didáctica conciente de toda la complejidad, Integralidad e importancia que lleva su desarrollo en el ser humano.

5.5 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO:

Hernández (2001) toma como referente a David Ausubel en sus investigaciones acerca del aprendizaje significativo, el cual propuso en la década de 1960 su teoría que se insertó dentro de la psicología cognitiva.

Como otros teóricos cognositivistas, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Se podría clasificar su postura como constructivista, en el sentido de que el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal ya que el sujeto transforma, estructura e interacciona los materiales de estudio y la información exterior con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz.

Ausubel, también concibe al alumno como un procesador activo de información y afirma que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas.

Tipos y situaciones de aprendizaje escolar:

De acuerdo con Ausubel, hay que diferenciar dos tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el aula:

- a) El que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento.
- b) El relativo a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura cognitiva del aprendiz.

Principios educativos de un aprendizaje significativo:

- El aprendizaje implica un proceso interno, auto-estructurante y en este sentido es subjetivo y personal.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previas que tiene el aprendiz.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe, con lo que debería saber.

-El aprendizaje tiene un importante componente afectivo por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el auto-conocimiento, el establecimiento de los motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito, y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.

-El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.

-El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos.

El docente debe conocer:

a) La necesidad de comprender procesos motivacionales y afectivos subyacentes al aprendizaje de sus alumnos, así como de disponer de algunos principios y estrategias efectivas de aplicación en clase.

b) La importancia que tiene el conocimiento de los procesos de desarrollo intelectual y de las capacidades cognitivas en las diversas etapas del ciclo vital de los alumnos.

c) También estar dispuesto, capacitado y motivado para enseñar significativamente, así como tener los conocimientos y experiencias previas pertinentes tanto como especialista en su materia, como en su calidad de enseñante. Según David Ausubel, existen diversos tipos de aprendizaje:

El aprendizaje de contenidos declarativos: el saber qué o conocimiento declarativo ha sido una de las áreas de contenido más privilegiadas dentro de los currículos escolares de todos los niveles educativos, sin lugar a dudas este tipo de saber es imprescindible en todas las asignaturas o cuerpos de conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios

El aprendizaje de conceptos procedimentales: el saber hacer es aquel, conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos etc. Ejemplo de ello es el uso de

algoritmos u operaciones matemáticas, elaboración de mapas conceptuales, el uso correcto de algún instrumento como el microscopio etc.

Contenidos actitudinal-valóral: El saber ser, conocimiento basado en el aprendizaje de actitudes y valores saludables, dentro de los proyectos curriculares se ha ubicado bajo los rubros de actitudes, desarrollo humano; educación en los derechos humanos, democracia y la educación cívica entre otros, así como la actitud hacia ciertas materias más complejas como las matemáticas, la física y la química.

Estrategias para un aprendizaje significativo:

Las estrategias deben ser utilizadas en un principio por el docente, pero luego deben ser utilizadas por el estudiante de manera autónoma:

Preinstruccionales: preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo aprender, inicialmente tratan de iniciar en la activación o generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. (Objetivos y organizadores previos)

Coinstruccionales: Apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de la enseñanza-aprendizaje, procuran que el estudiante mejore la atención y detecte información principal, organice, estructure e interrelacione las ideas importantes. (Ilustraciones, redes y mapas conceptuales, analogías, preguntas, señalizaciones)

Post-instruccionales: permiten formar una visión sintética integradora e incluso crítica del material y valorar su propio aprendizaje. (Resúmenes, organizadores gráficos, cuadros sinópticos, redes y mapas conceptuales)

En cuanto a la evaluación, se debe tener muy en cuenta todo el proceso significativo que se ha llevado a cabo durante la enseñanza-aprendizaje ya que muchos docentes desvían el proceso realizando al final una evaluación que mide conocimientos memorísticos sin sentido para el alumno; ésta debe tener en cuenta los siguientes parámetros: Ser continua, mirar el proceso de aprendizaje, no limitar las pruebas a únicas respuestas, fomentar la auto-

evaluación en el alumno, para que sea consciente de su propio proceso de aprendizaje.

5.6 CONSTRUCTIVISMO:

Retomando a Jean Piaget y los últimos avances de la tecnología educativa, especialmente los sistemas interactivos, se puede observar que el constructivismo coincide con la base de todos los movimientos de renovación educativa en cuanto considera al alumno como centro de la enseñanza como sujeto mentalmente activo en la adquisición del conocimiento, al tiempo que se toma como objetivo prioritario, el potenciar sus capacidades de pensamiento y aprendizaje.

Desde el constructivismo el conocimiento en la mente sobre el mundo, ni es mera copia del mundo exterior (realismo, objetivismo) ni es puro producto de la mente (idealismo, psicologismo) depende indudablemente, de cómo es el mundo, pero a su vez de la construcción que del mundo hace cada persona, en consonancia con sus propios conocimientos y experiencias. Por tanto, el

aprendizaje consiste en conjugar, confrontar, o mejorar el conocimiento desde lo que viene desde el exterior y lo que hay en el interior del alumno.

La adquisición del conocimiento es un proceso de continua autoconstrucción. La génesis del conocimiento es explicada por la función adaptativa de los sujetos en su interacción con el medio. A través de los esquemas, quedan asimilados los nuevos aspectos de la realidad y en caso de dificultad de encaje se produce un desequilibrio necesario que suscita la modificación de esquemas hasta lograr su acomodación.

La meta fundamental de la enseñanza dentro el constructivismo es que el alumno adquiera el conocimiento acumulado, debatiéndose con sus propios

conocimientos, experiencias y creencias (conocimientos cotidianos), pero con esa adquisición le proporcione mayor capacidad para saber aprender y saber pensar, así como desarrollar en él una verdadera motivación intrínseca.

La principal referencia del aprendizaje: La realidad del alumno como referencia subjetiva y punto de partida del aprendizaje expresada a través de su “currículum vivencial”, traducido en sus contenidos cotidianos o experienciales.

El papel del docente: El docente como estimulador en la construcción del conocimiento por parte del alumno. Y en todo caso, mediador entre la cultura “objetiva” y la “subjetiva” del alumno.

El papel del alumno: Como un ser con un potencial importante y como autor del propio aprendizaje, capaz de construir conocimiento y de saberlo utilizar.

La metodología de la enseñanza: Basada en resaltar el proceso, es decir, en cuestionar, buscar, averiguar, genera conocimientos por parte del alumno. Cualquier método, expositivo, interactivo o activo es válido, siempre y cuando se garantice la perspectiva y autoría interna del alumno en ese proceso.

Los objetivos y evaluación del aprendizaje: Centrados en que el alumno comprenda, relacione, use y produzca nuevos conocimientos.

El constructivismo diferente a otros métodos objetivos, es subjetivo en esa medida es necesario que el docente asuma la teoría para que haya concordancia entre lo que se piensa y lo que se hace, generar un clima distendido y de respeto en clase para posibilitar la participación y construcción de los alumnos; desarrollar una metodología predominantemente psicocéntrica, aunque se posibiliten otros métodos complementarios, y por último disponer de las condiciones y hacer uso de las estrategias que faciliten la construcción del conocimiento en los alumnos.

ESTRATEGIAS CONSTRUCTIVISTAS:

Iniciales

- Se calienta el tema de enseñanza conectándolo con situaciones motivadoras y realzándolo efectivamente.
- Se generan expectativas funcionales de tipo práctico o académico sobre el tema, se toma como punto de partida algún aspecto de la experiencia personal o cotidiana de los alumnos próximo al tema.
- Se suscitan desequilibrios cognitivos, no solo como conflictos cognitivos o dudas, si no también como cuestionamientos, hipótesis, suspense.

Facilitadoras de la comprensión

- Se contrasta el conocimiento experiencial y cotidiano de los alumnos con el conocimiento académico, generando con ello cuestionamientos y búsqueda de explicaciones.
- Se conectan los nuevos conocimientos de enseñanza con los esquemas y representaciones mentales pertinentes o analógicos que los alumnos posean.
- Se cuenta con los conocimientos académicos de los alumnos, tomándolos como referencia previa, bien yendo a su búsqueda, bien explicitándolos.
- Se retoman, se valoran y se sintetizan las distintas aportaciones de los alumnos, pudiendo reflejarse en mapas conceptuales gráficos.

Facilitadoras de consolidación y transferencia -Se diversifican los ejemplos, situaciones y contextos de los contenidos de aprendizaje.

Facilitadoras de la reflexión y elaboración

- Se mantienen diálogos en los que el profesor, además de plantear interrogantes suscita en los alumnos contradicciones, les solicita explicaciones y aclaraciones a sus propias respuestas, así como les ofrece la necesaria ayuda para facilitar, a través de un hilo conductor, la construcción lúdica del conocimiento.

-Se invita a que los alumnos se conviertan en autores y protagonistas, haciendo, ante los distintos temas o planteamientos, asociaciones, relaciones, deducciones, aplicaciones, juicios críticos, inducciones, hipótesis, así como generando alternativas a nuevos problemas o expresándose creativamente.

-Se ofrecen “materiales” para que los alumnos los puedan considerar desde distintas perspectivas y suscitar diferentes puntos de vista, interpretaciones o valoraciones.

-Se prepara los alumnos para diseñar lo que van a hacer, para observar y analizar lo que están haciendo y para resumir e interpretar lo que han hecho.

Facilitadoras de la construcción cooperativa

-Se fomenta el diálogo, el debate y la búsqueda de soluciones en grupo.

-Se plantean proyectos de trabajo que no sólo favorezcan el trabajo cooperativo, si no también que posibiliten una motivación mantenida, al entrañar sucesivos problemas que se han de resolver.

Motivadoras:

-Se consideran y se valoran los distintos puntos de vista de los alumnos, basándose en cualquier aspecto positivo

-Se generan expectativas positivas hacia el alumno, se le hace sentir significativo y se le da el ánimo o apoyo emocional necesario en su participación y aprendizaje.

- Se valora y recompensa en los alumnos las actitudes que impliquen iniciativa personal, reflexión, participación, debate intelectual y crítico, generar planteamientos y problemas, búsqueda de nuevas alternativas, originalidad....

5.7 LA NARRACIÓN

Según Palacios (1992) en su texto de Teoría Literaria, se considera a la narratología como la disciplina general del relato, su función se justifica por que todo texto de acción comunicativa lo contiene, en este sentido el cuento, el poema, el desarrollo teatral, la conversación diaria, el chiste, el mito, y el texto

cinematográfico son los que más lo evidencian, siendo el cuento, el que condensa las características de los demás.

La circunstancia de narrar nace de la necesidad radical de fabulación que va implícita en el inconsciente del hombre. El narrador interponiéndose entre la realidad y el lector o una sucesión de acontecimientos concatenados que pueden ser realidad o producto de la imaginación. La dimensión humana de los hechos en una narración, es lo que hace la individualidad pasar a lo general y que lo local convierta en universal.

Para el autor, el argumento va ordenando los acontecimientos hacia o un climax o punto más del suspenso, lo que implica cierta lucha de fuerzas internas y externas y es sólo el conflicto central el que se reitera en el tema; como elementos menores de la trama se catalogan los episodios, los acontecimientos, los incidentes y las escenas y cuando el desarrollo se torna denso y el desenlace no se precipita es dado a denominarse intriga.

El asunto es el motivo externo o fuente inspiradora de la narración. El tema en la obra narrativa constituye una idea o significación central bien que se reduzca a nociones abstractas (amor, vejez, angustia) o cualquier hecho de la naturaleza o la experiencia. Los motivos son estímulos internos en la tensión desarrollada por las acciones si estos equivalen a unidades temáticas reiterativas, las distintas caracterizaciones dentro de cada motivo constituyen los rasgos.

Con relación a la descripción Palacios afirma que sitúa rasgos típicos para lo que se vale de la cronografía (rasgos físicos) etopeya (rasgos morales) y la integración de los dos caracteres que dan lugar al retrato. La progresión sistemática en la descripción de los detalles o partes, haciendo notar distinciones organizativas relativas al espacio, al tiempo, los motivos e

imágenes en su efecto acumulativo. La descripción o focalización contribuyen de manera especial a la unidad de la narración y en cuanto las personas que aparecen en la narración, éstas se dividen en personajes principales y secundarios, sobre los primeros recae la dinámica de trama y los segundos contribuyen a ser posible las acciones de los personajes principales.

Con relación al cuento específicamente, Vladimir Propp (1981), lo define desde el punto de vista morfológico como un desarrollo que partiendo de una fechoría o de una carencia y pasando por las funciones intermediarias culmina en el matrimonio o en otra funciones utilizadas como desenlace, puede ser la recompensa, la captura del objeto buscado o la reparación del mal, los auxilios o la salvación durante la persecución.

Así mismo presenta una lista de 31 funciones que son la base morfológica de los cuentos maravillosos:

- Uno de los miembros de la familia se aleja de la casa
- Recae sobre el protagonista una prohibición
- Se transgredió la prohibición
- El agresor intenta obtener noticias
- El agresor recibe noticias sobre su víctima
- El agresor intenta engañar a su víctima para apoderarse de sus bienes
- La víctima se deja engañar y ayuda así a su enemigo
- El agresor daña a uno de los miembros de la familia
- Se divulga la noticia de la fechoría
- El héroe decide actuar
- El héroe se va a su casa
- El héroe recibe una prueba que le prepara para recibir el objeto mágico
- El héroe reacciona ante las acciones del donante
- El objeto mágico pasa a disposición del héroe
- El héroe es transportado cerca del objeto de su búsqueda

- El héroe y su agresor se enfrentan en un combate
- El agresor es vencido
- La fechoría inicial es reparada
- El héroe regresa
- El héroe es perseguido
- El héroe es auxiliado
- Llega de incógnito a su casa
- Un falso héroe remedia para si pretensiones engañosas
- Se propone al héroe una tarea difícil
- La tarea es realizada
- El héroe es reconocido
- El agresor queda desenmascarado
- El héroe recibe una nueva apariencia
- El falso héroe es castigado
- El héroe se casa y asciende al trono

Respecto al beneficio pedagógico del cuento Bruno Bettelheim (1983) afirma que la racionalidad del niño tiene poco control sobre su inconsciente la imaginación lo domina bajo la presión de sus emociones y conflictos no resueltos. Por ello necesita que se le ayude a extraer el sentido coherente del tumulto de sus sentimientos, necesita ideas de cómo poner en orden su casa interior y sobre esta base establecer un orden en su vida en general y esto solo es posible a través de los cuentos de hadas.

Estas historias hablan a su pequeño yo en formación y estimulan su desarrollo mientras que al mismo tiempo liberan al preconscious y al inconsciente de sus funciones es decir le sugieren al niño imágenes que le servirán para estructurar sus propios ensueños, los cuentos de hadas transmiten a los niños el mensaje de que la lucha contra las serias dificultades de la vida, es inevitable, es parte intrínseca de la existencia humana, por que si uno no huye, si no que se enfrenta a las privaciones inesperadas y a menudo injustas llega a dominar

todos los obstáculos. Según el autor, hoy en día los niños no nacen ya dentro de los límites de seguridad que ofrece una extensa familia por ello es importante proporcionarle imágenes de héroes que deben surgir en el mundo por si mismos para que encuentren un lugar seguro.

Es así que el cuento, embarca al pequeño en un viaje a su mundo maravilloso para después devolverlo a la realidad de la manera más reconfortante, le enseña lo que necesita saber en su nivel de desarrollo al permitir que la propia fantasía se apropie de él, pero que no se quede encerrado en ella. Cuando termina la historia, el héroe devuelve a la realidad, una realidad, feliz pero desprovista de magia para Bettelheim, los relatos permiten aprender mucho de los problemas internos de los seres humanos y sobre las soluciones correctas a sus dificultades en cualquier sociedad, ya que los lugares más extraños, remotos de los que nos habla el cuento, sugieren un viaje hacia el interior de nuestra mente, hacia los reinos de la inocencia y el inconciente.

5.8 DIDACTICA DE LA ENSEÑANZA DEL TEXTO NARRATIVO:

Retomando a Hernández (2001), *“Escribir exige pensar y reflexionar sobre el tópico del que se quiere decir algo, por que demanda que se elabore y organice la información con una mayor profundidad cognitiva. El escritor cuando compone se obliga a reconsiderar y analizar lo que desea comunicar, se plantea la necesidad de organizar sus ideas y de buscar un mayor grado de claridad en su exposición y finalmente se esfuerza por buscar formas alternativas y creativas de decir lo que quiere comunicar”*. De igual forma Josette Jolibert (2002) afirma que es indispensable que cada alumno a lo largo de su escolaridad, tanto como lector y como productor de textos, haya tenido la experiencia de tomar conciencia de:

- ❖ La utilidad y las diferentes funciones de la escritura: La escritura sirve para algo, responde a intenciones, tiene propósitos, difiere según las situaciones, permite comunicar, narrar historias, dejar testimonios, etc.;

- ❖ El poder que otorga el dominio adecuado de la escritura: la escritura da el poder de hacer venir gente a un kermés, de obtener una ayuda de la municipalidad, de solucionar un conflicto con un monitor, de hacer reír o soñar a sus compañeros inventando historias, de obtener autorización para visitar el centro computacional de una gran empresa, etc.
- ❖ El placer que puede producir la producción de un escrito: Placer de inventar, de construir un texto, de comprender cómo funciona, placer de unir palabras, de superar las dificultades enfrentadas (placer del “ah pero claro”), placer de encontrar el tipo de escrito y la formulación más apropiada a cada situación, placer de progresar, placer de la tarea llevada a cabo hasta el fin, del texto terminado y bien presentado.

En definitiva, se trata que para cada alumno escribir no sea sinónimo de aburrimiento, bloqueo o fracaso, si no que evoque más bien proyectos realizados gracias a la escritura, o proyectos de escritura de ficción llevados a cabo.

Según la autora antes de la producción escrita, un niño debe ser capaz de:

1. Identificar de manera precisa los parámetros de la situación de comunicación escrita que van a determinar su producción: ¿Quién es el destinatario exacto de mí escrito? ¿Cuál es su status? ¿Tengo con él una relación de iguales o no?
- _ Yo, como enunciador: ¿En qué calidad escribo? ¿Cómo persona individual? ¿Cómo escolar? ¿Como representante de mis compañeros?
- _ ¿Con qué propósito escribo?
- _ ¿Cuál es el desafío al escribir? (Cuáles son los riesgos en caso de que lo que he escrito sea inadecuado).
- _ ¿Cuál es su contenido exacto? (¿Qué tengo que decir? ¿Qué deseo decir?).

3. Tener una representación previa del producto final que se desea producir:

- _ ¿Qué tipo de texto escoger de la gama de textos posibles?
- _ ¿Cuál será su aspecto general, su silueta?
- _ ¿Qué materiales debo escoger?:
 - ¿qué base?, ¿hojas tamaño afiche?, ¿ficha de cartulina?, ¿de qué medidas?, ¿será un solo ejemplar o será reproducido muchas veces?, ¿multicopiado?, ¿fotocopiado?, ¿impreso?
 - ¿Qué instrumento usará para escribir? ¿lápiz de pasta, plumón máquina de escribir, impresora? ¿el instrumento escogido es conveniente para el papel y el formato escogidos?

Durante la producción:

Un productor de textos competente es aquel que es capaz de:

1. Delimitar los principales niveles lingüísticos de la textualización:
 - _ Superestructura
 - “bloques de texto” (silueta)
 - Esquema tipológico (dinámica interna, desde la apertura hasta el cierre)
 - _ Lingüística textual:
 - Función(es) dominante(s) organizadora(s) del lenguaje;
 - Enunciación (signos de): personas, espacio/tiempo, modalización
 - Coherencia textual:

Coherencia semántica y progresión, sustitutos (anafóricos), sistemas temporales y adverbios de tiempo, nexos.
 - _ Lingüística oracional:
 - Orden de las palabras o grupo de palabras,
 - Relaciones sintácticas,
 - Manejo de oraciones complejas,
 - Microestructuras ortográficas...

Después de la producción: este proceso exige del autor tomar distancia con respecto a su propio escrito, se revisa y vuelve a reescribirse de manera correcta.

Finalmente. Jolibert, afirma que las superestructuras son principios que organizan al discurso. Poseen un carácter jerárquico que define en forma gruesa la “sintaxis global” del texto. La estructura del texto narrativo ha sido definida por Torodov de este modo: “Una narración ideal comienza con una situación estable que una fuerza dada viene a perturbar. Esto produce un desequilibrio; la acción de una fuerza dirigida en sentido inverso reestablece el equilibrio; el segundo equilibrio es semejante al primero pero nunca idéntico.”

Las opciones pertinentes que hay que realizar y explicitar para cada tipo de escrito:

- Enunciación ¿texto con yo (o nosotros) o no-yo? ¿Texto con tú (o ustedes)?
¿Texto solamente con él? ¿Aquí y ahora o allá y entonces?
- _ El sistema de los tiempos: ¿articulado en torno al presente? ¿o al imperfecto/pretérito perfecto? ¿O al imperfecto / pretérito indefinido?
- La función de los adverbios de tiempo.

Con relación al cuento específicamente, Lauro Zavala (2000) afirma que existen muy diversas estrategias de análisis para su trabajo , y cada una de ellas puede dar como resultado diversos análisis personales, según la experiencia del lector, su horizonte de expectativas y las condiciones contingentes de cada lectura. De acuerdo con el autor las estrategias pueden ser las siguientes:

a) Respuesta personal: Aunque este terreno es el objeto de análisis desde diversas perspectivas (como parte de la teoría de la recepción efectual), la escritura de materiales informales realizada inmediatamente después de haber leído un texto ofrece una gran riqueza, pues de ahí pueden surgir los elementos para el análisis más sistemático del cuento. La respuesta personal a

un cuento puede apoyarse en cualquiera de las siguientes estrategias de escritura.

- Continuar el texto a partir de algún punto determinado, utilizando el estilo del autor pero alterando la secuencia o extendiendo su sentido, como un ejercicio de estilo
- Identificarse con un personaje del cuento, y a partir de esa identificación escribir acerca de la situación de ese personaje, sus motivaciones, decisiones y actitudes
- Subrayar la palabra o pasaje más importante, y comentar brevemente su significado
- Buscar en la memoria propia una experiencia similar, y escribir acerca de ella y acerca de sus similitudes y diferencias con lo narrado en el cuento
- Escribir un texto subjetivo, basado en la experiencia de haber leído el cuento en esta ocasión.

b) Análisis comparativo: Consiste en la confrontación de los resultados de cualquiera de los análisis previos con los principios estéticos declarados por el autor mismo sobre sus textos o sobre la literatura general.

C) Confrontación Genérica: Consiste en la confrontación de los resultados del análisis de un cuento con el resultado de su adaptación al lenguaje audiovisual, en caso de existir esta última.

D) Lectura simultánea: Esta lectura puede partir de una teoría específica acerca del cuento (o la narrativa) en general o de una teoría acerca del subgénero del cuento al que pertenece determinado cuento, o bien puede partir de un estudio sobre otros textos del mismo autor y las características de su escritura.

6. ANALISIS E INTERPRETACION DE LA INFORMACION

UNIDADES DE ANALISIS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
-El reconocimiento de la macroestructura de un texto facilita en las niñas la escritura de este tipo de textos.	<ul style="list-style-type: none"> • Producción escrita de textos narrativos con sentido en las niñas de 3B • Aplicación de la gramática del texto narrativo en actividades relacionadas con la producción escrita de estos textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los problemas de las estudiantes en el campo de la producción escrita • Conocimiento de la superestructura del texto narrativo: comienzo, nudo, desenlace
-Los relatos en forma oral de cuentos, mitos, leyendas, fabulas, poesías y episodios tomados de la vida cotidiana estimulan la producción escrita de textos narrativos en las estudiantes de 3B	<ul style="list-style-type: none"> • El texto narrativo como herramienta pedagógica para potenciar la producción de textos narrativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de diferentes textos narrativos.
-Las estrategias didácticas basadas en principios cognitivos y metacognitivos propician el desarrollo de la competencia comunicativa escrita favoreciendo la comprensión de lectura.	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones concretas realizadas con las alumnas: antes-durante-después.
-La formación en investigación mejora la calidad de la enseñanza de los maestros en formación	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología investigativa de la practica pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de estrategias para mejorar la practica pedagógica

- **PRODUCCION ESCRITA DE TEXTOS NARRATIVOS CON SENTIDO EN LAS NIÑAS DE 3B**

Al observar las alumnas de 3B en su relación con la escritura se puede ver su gran desmotivación para realizar dicha actividad, esto hace que casi no se recurra a ella como actividad habitual, sino solo por motivos académicos, lo que se refleja en la presencia de grandes problemas a nivel escritural, como la falta de cohesión y coherencia por la sobrecarga u omisión de palabras, confusión de consonantes (d b) (p q) y desconocimiento de la superestructura textual entre otros lo que hace que su escritura tenga poco sentido.

Dicha situación es fruto de la forma en que se ha trabajado la escritura a nivel escolar si se observa la metodología de la maestra el único contacto que genera con la escritura es para copiar los conceptos teóricos y para desarrollar evaluaciones y talleres; y como la maestra a la hora de evaluar solo toma en cuenta los aspectos gramaticales y la legibilidad de la letra, queda la escritura con sentido y como un instrumento de comunicación, en un segundo plano. En cuanto a los textos narrativos, el contacto con estos solo se da a través de la copia literal de algunos cuentos del texto guía, perdiéndose el disfrute de esta tipología textual.

Es por ello que la propuesta de intervención empezó por concientizar a las alumnas, del sentido de la escritura como instrumento de comunicación que debe ser claro y preciso. Por enseñarles de acuerdo con Hernández (2001), que *“escribir exige pensar y reflexionar sobre el tópico del que se quiere decir algo, porque demanda que se elabore y se organice la información con una mayor profundidad cognitiva. El escritor cuando compone se obliga a reconsiderar y analizar lo que desea comunicar, se plantea la necesidad de organizar sus ideas y de buscar un mayor grado de claridad en su exposición, y finalmente se esfuerza por buscar formas alternativas y recreativas de decir lo que quiere comunicar”*.

Es por ello que antes de la producción escrita según Jolibert, las alumnas deben pensar:

-¿Quién es el destinatario exacto de mi escrito? ¿Cual es su estatus? ¿Tengo con él una relación de iguales o no? ¿Es mi mamá, mi amiga, mi profesora o un amigo imaginario?

-Yo, como enunciativa: ¿En que calidad escribo? ¿A modo personal? ¿Cómo representante de mis compañeras?

-¿Con que propósito escribo?

-¿Qué deseo decir?

-¿Qué tipo de texto voy a elegir? ¿Cuento, fabula, leyenda, poesía o carta?

-¿Que materiales voy a escoger? ¿Cartulina, hoja de block, lápiz, colores, temperas?

De esta manera las niñas se fueron haciendo más reflexivas antes de empezar a escribir por lo que la calidad de sus escritos comenzó a mejorar.

- **APLICACIÓN DE LA GRAMATICA DEL TEXTO NARRATIVO EN ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LA PRODUCCION ESCRITA DE ESTOS TEXTOS**

Algo verdaderamente importante dentro del proceso de aprendizaje de las alumnas, fue enseñarles que existen varias clases de textos narrativos, por ello se comenzó por escribir la definición de (cuento, leyenda, fabula, poesía, carta) y se propició la interacción con cada uno por medio de lecturas grupales o individuales. Respecto al cuento específicamente se enfatizó en su aspecto gramatical es decir, en su estructura que tiene un comienzo, un nudo y un desenlace. Una situación estable cae en desequilibrio para finalmente volver a equilibrarse con un final feliz, para ello fue de gran ayuda la actividad de jugar con las partes del cuento, inventándole a un cuento conocido un comienzo, nudo o desenlace diferente.

- **EL TEXTO NARRATIVO COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA POTENCIAR LA PRODUCCION DE TEXTOS NARRATIVOS**

Respecto al valor pedagógico del cuento Gillie (1997) afirma que “ *La narración permite al niño identificarse como sujeto capaz de comprender, aunque sea inconcientemente sus propias dificultades y de espera superarlas como el héroe de una historia que acaba bien, en esta medida es un mediador de primera para intentar establecer la continuidad psíquica y social del niño.*”

Por esta razón se eligió el género narrativo para potenciar la competencia escrita y motivar las niñas a escribir y como la interacción es fundamental para el conocimiento de cada una de sus variantes, esta se propició por medio de la lectura de cuentos, leyendas, fábulas, poesías y cartas en forma oral o escrita y a través de películas y CDS. Y a partir de ello se desarrollaron diferentes estrategias de escritura (Anexos 8, 9, 10,11) estipuladas para el texto narrativo como las siguientes:

- Realización de talleres comprensivos.
- Recuento de una historia en forma escrita.
- Elaboración de resúmenes
- Invención de un texto narrativo.
- Escritura de cartas a un personaje imaginario.
- Inventar una ensalada de historias
- Continuar la narración a partir de un punto determinado.
- Identificarse con un personaje de la historia y a partir de esa identificación, escribir acerca de la situación de este personaje.
- Subrayar la palabra o el pasaje más importante y comentar brevemente su significado.
- Buscar en la memoria propia una experiencia similar y escribir acerca de ella.

En definitiva el propósito de todo el trabajo realizado con la escritura en la institución escolar era lograr que las alumnas descubrieran la utilidad de la

escritura, el poder que otorga el correcto dominio de ésta a nivel social y el placer que puede producir un texto bien escrito. A si mismo, lograr como lo propone Jolibert(2002), *”que para la alumna el escribir no fuera sinónimo de aburrimiento, bloqueo o fracaso, sino que evocara más bien proyectos realizados gracias a la escritura.”*

- **APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS:**

Dentro de la propuesta de intervención pedagógica desarrollada en el grupo 3B, las estrategias cognitivas y metacognitivas (ver capítulo 5) fueron el instrumento por medio del cual se trató de potenciar la competencia escrita de textos narrativos en las alumnas. El propósito de utilizar éstas estrategias en el campo de la escritura, es lograr en el alumno una regulación metacognitiva, lo que implica que use estrategias que le permitan controlar sus esfuerzos cognitivos: planificar movimientos, verificar los resultados de sus esfuerzos, evaluar la efectividad de sus acciones y remediar cualquier dificultad; traducido esto a la escritura, que aprendan a aprender y que se vuelvan mas concientes y reflexivos de sus propios procesos escriturales. Con este fin el texto escrito se trabajó a partir de tres estrategias:

1. La planeacion: donde la alumna se hace una representación mental del texto y sus objetivos (intención, tema, destinatario, tipo de discurso).
2. La textualizacion: donde la estudiante lleva al texto escrito, las ideas que había planeado, aquí entran en juego los conocimientos previos en cuanto a la escritura y sus formas correctas de utilizarla.
3. La revisión: aquí la estudiante compara el texto logrado, con el deseado, esta fase es determinante en la calidad final del texto, porque aquí la alumna relea el texto, valora lo que ha hecho y compara si realmente coincide al planeado.

Las siguientes actividades se desarrollaron para trabajar cada estrategia:

- **Planeación:**

- colocar en el tablero diversidad de imágenes, para que las elijan una.
- presentación de una película infantil.
- elegir de una bolsa sorpresa el tema de escritura
- reflexionar tres minutos el tema de escritura

- **Textualización:**

- escritura grupal o individual
- presentación del modelo de texto a escribirse
- empezar a escribir un texto y luego intercambiarlo con las compañeras para terminarlo.

- **Revisión:**

- corrección grupal en el tablero
- intercambiar entre las compañeras los textos para revisarlos
- reescritura de textos y nueva entrega

Considerando lo anterior, se podría afirmar, que cada día el trabajo con las estrategias se fue haciendo mas habitual en las alumnas, lo que se reflejó en sus producciones que se fueron haciendo de manera mas conciente respecto a la coherencia y la intención comunicativa que debe poseer todo texto escrito. Esto demuestra *“que el análisis de la escritura como proceso cognitivo, evidencia un alto componente de regulación metacognitiva, en ello radica la importancia de pensar en un modelo educativo de enseñanza aprendizaje cognitivo que favorezca la producción de textos escritos en auténticos contextos comunicativos.”* (Hurtado, 2005)

- **METODOLOGIA INVESTIGATIVA DE LA PRACTICA PEDAGÓGICA:**

El enfoque de investigación cualitativa según Bonilla(2005) permite indagar sobre la práctica pedagógica desde el eje metodológico de la etnografía y la

hermenéutica que sirve, a su vez como soporte a la formación del maestro con capacidad para reflexionar en, y sobre su práctica pedagógica para intervenirla, a través de acciones de mejora como la propuesta de intervención didáctica y pedagógica desarrollada en el grupo 3B con la que se busca aportar de manera significativa a la didáctica de la escritura de textos narrativos con sentido. Dicho proceso se inicia con la lectura y la resignificación del contexto escolar a partir de la lectura crítica del PEI con base en unas categorías de análisis; observación directa y participante de los escenarios y actores relacionados con: la organización de la institución educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, la cotidianidad escolar, las interacciones en la clase de lengua castellana, los (as) estudiantes: sus actitudes, sus potencialidades, sus dificultades, el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa, la forma como aprenden, la forma como les enseña la maestra, como les evalúa y que evalúa. Luego, después de detectar el problema a intervenir relacionado en este caso con el bajo nivel de desarrollo de la competencia escrita, se pasa a la aplicación de la propuesta de intervención didáctica y pedagógica basada en estrategias cognitivas y metacognitivas para potenciar la competencia escrita de textos narrativos con sentido en las alumnas, lo que permitió contribuir, a la mejora de su competencia comunicativa, y en general de sus procesos de participación social tanto dentro, como fuera de la institución escolar. De este modo la maestra en formación se convierte en mediadora entre la teoría y la práctica ya que los problemas en el aula con relación al área de lengua castellana ocuparan su mirada y exigirán de sí, un trabajo conciente que contribuya a mejorar la calidad de la educación.

7. PROPUESTA DE INTERVENCION DIDACTICA Y PEDAGÓGICA:

“ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS COMO INSTRUMENTO PARA POTENCIAR LA ESCRITURA DE TEXTOS NARRATIVOS CON SENTIDO. ”

Durante los últimos años se ha contemplado como objetivo central de la educación colombiana propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas tanto orales como escritas, por lo cual se privilegia el lenguaje como instrumento socializador dentro del currículo, sin embargo, los estudios que informan como se debería trabajar con el lenguaje dentro del sistema educativo no son suficientes, ya que todavía persisten problemas con la comprensión y la producción textual en los estudiantes.

Es por ello que nacen propuestas de intervención didácticas y pedagógicas que buscan suplir dichas necesidades, mostrando cada vez la manera mas apropiada de trabajar con el lenguaje dentro del aula, ello, a través de un trabajo pedagógico sustentado en una indagación previa y en un cronograma de trabajo previamente planeado donde al final se analiza si se cumplen o no las metas.

Tal es el caso de esta propuesta de intervención pedagógica y didáctica que en pos de alcanzar tal objetivo respecto a la producción textual, busca potenciar la competencia escrita de textos narrativos en los alumnos de básica primaria.

A partir de la pregunta problematizadora de ¿Cómo potenciar la producción escrita de textos narrativos con sentido en las niñas del grado 3B de la sección Juan Cancio? se propone el desarrollo de estrategias cognitivas y

metacognitivas como instrumento para mejorar la escritura de textos narrativos en las alumnas. La propuesta siempre se hizo bajo la mira del enfoque reflexivo que consiste en recoger datos de la propia enseñanza y aprendizaje de la Lengua Castellana, para tratar de mejorar a través de la reflexión de la información recogida. Desde esta perspectiva de la enseñanza se requiere un maestro crítico, competente, flexible, abierto al cambio y que logre analizar las diferentes situaciones a la que se enfrenta. La propuesta se realizó en el grupo 3B con 43 alumnas, y se desarrolló en tres momentos planteados así:

- 1. Qué saben las alumnas:** trata de conocer qué deficiencias tienen las alumnas en la escritura y que saben del texto narrativo, para ello se aplica una Prueba Piloto y se les propone realizar algunas producciones escritas de manera libre, lo que permitió conocer de sus deficiencias en la comprensión textual y la producción escrita, ya que sus textos tiene poca cohesión y coherencia, tanto local como global y en cuanto al texto narrativo, el cuento es el que más conocen y les agrada.
- 2. Interacción con los textos narrativos:** consiste en propiciar la interacción de las alumnas con diferentes clases de textos narrativos: fábulas, cuentos, poemas, leyendas y cartas. Se les enseña la definición de cada uno y su estructura, en el caso del cuento (comienzo, nudo y desenlace)
- 3. Escritura de textos narrativos:** en esta etapa las alumnas pasan a la creación de cada tipo de texto tanto en forma individual, como grupal, ya que Según Osorio Mejia (2004) "*los procesos de interacción social y de intercambio de opiniones pueden permitir la creación de contextos apropiados para una escritura cooperativa o con un valor funcional comunicativo, trabajo que puede tener cuatro variantes en función (coescritura, copublicación, coedición)*". En esta etapa se trabaja con las estudiantes las estrategias cognitivas y metacognitivas: de planeación, textualización, y revisión propuestas tanto por Jolibert (2002) y Hurtado (2005), por medio de diferentes actividades pensadas para cada estrategia (ver capítulo 6); es decir, se les enseña que escribir exige

pensar y reflexionar sobre el t3pico que se quiere decir algo porque demanda que se elabore y organice la informaci3n con una mayor profundidad cognitiva ya que el escritor cuando compone se obliga a reconsiderar y analizar lo que desea comunicar, se plantea la necesidad de organizar sus ideas y de buscar un mayor grado de claridad en su exposici3n y finalmente, se esfuerza por buscar formas alternativas de decir lo que quiere comunicar. Por otro lado comprender que dentro del proceso escritural hay que volver a leer lo escrito y realizar una escritura correctiva si es necesario.

Finalmente, la evaluaci3n de los desempe1os de las alumnas en el campo escritural, se hace desde dos estancias, la primera desde los Est3ndares y los niveles de logro estipulados para el grado 3 de b3sica primaria y segundo desde una encuesta aplicada a las alumnas al finalizar el a1o escolar (Ver anexo 5), para saber su opini3n frente a los logros alcanzados con la producci3n escrita.

De este modo se puede afirmar, que al finalizar el a1o escolar y despu3s de aplicar una propuesta de intervenci3n did3ctica y pedag3gica basada en el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, se ha logrado potenciar en las alumnas el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa, tanto a nivel de la comprensi3n como de la producci3n textual, ya que las alumnas pueden desde los est3ndares para el 3rea de Lengua Castellana:

- Leer diferentes clases de textos: Manuales, tarjetas, afiches, cartas, peri3dicos etc.
- Reconocer la funci3n social de los diversos tipos de textos que lee
- Elaborar hip3tesis acerca del sentido global de los textos antes, durante y despu3s del proceso de lectura; para el efecto se apoya en sus conocimientos previos, las im3genes y los t3tulos
- Identificar el prop3sito comunicativo y la idea global de un texto

En cuanto a la producci3n escrita:

- Determinar el tema, el posible lector de su texto y el propósito comunicativo que lo lleva a producirlo
- Elegir el tipo de texto que requiere su propósito comunicativo
- Buscar información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros etc.
- Elaborar un plan para organizar sus ideas
- Revisar, socializar y corregir sus escritos teniendo en cuenta las propuestas de sus compañeros y profesora, atendiendo algunos aspectos gramaticales de la lengua castellana (Concordancia, tiempo verbales, pronombres) y ortográficos (Acentuación, mayúsculas, signos de puntuación)

En cuanto al desarrollo de la capacidad creativa y lúdica:

- Leer fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos o cualquier otro texto literario
 - Elaborar y socializar hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos
 - Identificar maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones
 - Recrear relatos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas

Desde los niveles de logro estipulados para el grado tercero:

- Expresar de forma clara tanto oral como escrito sus opiniones respetando a la vez la de sus compañeras
- Escribir diferentes clases de textos con sentido atendiendo a diferentes finalidades comunicativas
- Comprender y disfrutar de la lectura de diferentes clases de textos literarios como: fábulas, cuentos y leyendas.

Y finalmente, desde la encuesta se puede afirmar, que las alumnas comprenden la importancia de escribir correctamente dentro de la interacción social. Las estrategias cognitivas y metacognitivas les permiten ahora ser más concientes de su escritura, saben que antes de escribir deben pensar sobre qué van a hacerlo, para qué y para quién y que después de escribir, deben revisar y reescribir si es necesario. También, disfrutaban más de los diferentes textos narrativos y algo fundamental, es que la escritura no representa algo tedioso, sino una actividad agradable que les permite crear mundos maravillosos y aprender muchos conocimientos.

CONCLUSIONES

Todo este proceso contribuye a una reflexión sobre la didáctica de la escritura y por ello se puede afirmar, que el trabajo conciente de la escritura por parte de los alumnos, mejora notablemente sus niveles de desarrollo, tanto a nivel sintáctico, como en lo que respecta a la intención comunicativa. Las estrategias cognitivas de planeación y revisión, principalmente, le permiten al niño(a) realizar una escritura conciente donde toma el tiempo para pensar qué va escribir y cómo va hacerlo y si ya ha escrito, revisar y corregir, tarea que le permite introyectar cada día más, la manera correcta de escribir con sentido.

Así mismo, el texto narrativo, principalmente el cuento, contribuye de manera decisiva en el desarrollo de la escritura, ya que convierte esta actividad, en algo ameno que los alumnos disfrutan todo el tiempo, por lo cual es una excelente herramienta pedagógica en el campo de la educación.

Finalmente, se necesitan docentes comprometidos que desde su práctica pedagógica, participen en el desarrollo de propuestas de intervención didácticas y pedagógicas, orientadas a mejorar las competencias comunicativas de los alumnos(as) y contribuir así a que su calidad de vida sea mejor.

BIBLIOGRAFIA

- BETTELHEIM, Bruno. Psicoanálisis de los cuentos de hadas: España: Diamante.1983. p 461
- BONILLA, Elsy y otro. Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales. Bogota: Cede. 1995.
- DE PII DE CHILE. Proyecto de investigación en educación de los maestros de Chile.1984
- DEWEY, Jhon. Como pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Barcelona: Paidòs. 1989. p 249
- DIEZ VEGAS, Cristina. Escritura Colaborativa en educación infantil. España: Ice.2004.p 190
- FITZGERALD, Jill. El texto narrativo y sus implicaciones didácticas. Argentina: Grupo editor S.A.1991 P 15-40
- GARCIA LLAMAS. Luís. Formación del profesorado, necesidades y demandas. Praxis 68
- GILLIE, Jean. El cuento en pedagogía y reeducacion. México: Fondo de cultura económica.1997. p 194
- GUMPERZ, Jhon y otro. Lenguaje y cultura. España: Anagrama. 1981. p 138
- HERNANDEZ, Gerardo y BARRIGA, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: Macgraw. 2001.
- HURTADO, Rubén Darío y Otros. Escritura Reflexiva: Una propuesta didáctica para la básica primaria. Medellín: litoimpresos. 2005. p 5-34
- HYMES, DH. Acerca de la competencia comunicativa en: Forma y función N° 1996 p 13-37
- J.N, Oliva y otros. Los ingresos de los tecnólogos y los profesionales .Medellín: Universidad de Antioquia.1988. p152
- JOLIBERT, Josette y otros. Formar niños productores de textos .España: Dolmen. 2002. p.233

- Ley General de Educación. República de Colombia, 2004 p 484
- LOMAS, Carlos y otro. Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona Paidòs. 1993 p 38
- LOMAS. Carlos y otro. Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidòs, 1994 p 96
- Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares de lengua castellana. Santa fe de Bogotá Men, 1998
- Ministerio de Educación. Estándares de lenguaje: lengua castellana, literatura y otros sistemas simbólicos, 2003
- MURIA VILA, Irene. La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y habilidades metacognitivas. Perfiles educativos N° 65, 1994 p 63-72
- OSORIO MEJÍA, Lucy. Estrategias para mejorar las competencias en comprensión y producción textual en los estudiantes. Medellín: Universidad de Antioquia, 2004 p 249
- PALACIOS ACERO, Eduardo, Teoría Literaria. Universidad del Quindío. 1992.p 175
- PORIÁN, Rafael y MARTÍN, José. El diario del profesor un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Prada, 1995 p 43
- PROPP, Vladimir. Morfología del cuento. España: Fundamentos. 1981. p234
- SANCHEZ Corral, Luís. La comprensión del texto. Didáctica y lingüística textual. Congreso de historiografía lingüística. Universidad de Córdoba. 1997. 12p
- Técnicas y Herramientas para la recolección de información en la investigación cualitativa. Material copilado por el grupo de asesores de práctica Facultad de Educación. 2002
- TORRADO, Maria Cristina. Competencias y proyecto pedagógico. Bogota: Universidad Nacional. 2001. p 244
- ZAVALA. Lauro. Didáctica para el estudio de textos narrativos. En Enunciación N° agosto 2000. p 95-98

ANEXOS**PRUEBA PILOTO (ANEXO 1)****ACTIVIDADES**

Responde las siguientes preguntas teniendo en cuenta la lectura anterior:

1- ¿Cuál era el camino más hermoso que había visto el mago?

- a- El camino al río.
- b- El camino del bosque.
- c- El camino de los manzanares.
- d- El camino de las flores silvestres.

2- ¿Como estaba la gente del pueblo cuando llegó el mago?

- a- Descontenta.
- b- Triste.
- c- Aburrida.
- d- Feliz.

3- Al pueblo no le gustaba los árboles porque eran:

- a- Muy pequeños.
- b- Muy verdes.
- c- Tenían muchas manzanas.
- d- Muy altos.

4- ¿Qué hizo el mago para ayudar a la gente?

- a- Reunió a todo el pueblo y los convenció de que estaban equivocados.
- b- Tomo su varita y empezó a hechizar.
- c- Les recomendó cambiar de pueblo.
- d- Les dió una varita mágica.

5- La magia le sirvió al mago para:

- a- Cambiar la forma de las cosas.
- b- Divertir a la gente.
- c- Para hacer volar los árboles.
- d- Todas las anteriores.

6- Los caballos ya no eran útiles a la gente porque:

- a- Se tropezaban con sus patas.
- b- Se hicieron demasiado rápidos.
- c- Porque se alejaban.
- d- Se volvieron perezosos.

7- Por qué la gente le volvió a pedir ayuda al mago:

- a- Se dieron cuenta que las cosas estaban mejor como eran antes.
- b- La vida se les hizo más difícil.
- c- Los niños comían hasta que les dolía la barriga.
- d- Todas las anteriores.

8- Según la expresión "Las lauchas lloraban lágrimas gigantescas al no poder deslizarse por los huecos de sus escondrijos" podría decirse que las lauchas son:

- a- Animales.
- b- Plantas.
- c- Personas.
- d- Lanchas

9- ¿Qué opina de la actitud que tenía la gente del pueblo cuando llegó el mago?

10- ¿Le gustaría cambiar algo de su colegio y por qué?

11- Si tuviera el poder que tenía el mago del cuento ¿qué cambiaría de su hogar?

Tipo de preguntas	identificación	identificación	identificación	identificación	paráfrasis	paráfrasis	paráfrasis	paráfrasis	Pragmática	pragmática	Pragmática
-------------------	----------------	----------------	----------------	----------------	------------	------------	------------	------------	------------	------------	------------

TABULACION PRUEBA PILOTO (ANEXO 2)

Objeto	S1	S2	S3	S4	S5	S6	NO	NO	Pregunta Este Mal ⁹	Pregunta Si, ¿reglaría La escuela	Pregunta Las paredes
1	NO	SI	NO	SI	NO	SI	SI	NO	Muy mal	No, como está Es lindo	Nada, p que Es lind
2	SI	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI	X	No, está muy Bonito	Nada, p muy bo
3	SI	SI	NO	NO	SI	SI	NO	NO	X	No, es bonito	Las herman Regañ s
4	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	Muy mal	Sí, las peleas de las niñas	Nada, p muy bie
5	SI	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI	Muy mal	Sí, el salón De clases	Sí los proble y La desunio
6	SI	SI	NO	NO	SI	SI	NO	NO	X	No, es muy Bonito	Las herman Regañ s
7	SI	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI	X	Sí el salón desorganiza do	Las pel y la desunio
8	NO	SI	SI	SI	SI	SI	NO	NO	X	No. estoy Contenta	Nada, p hace fe
9	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	Muy mal	Las niñas Desorgani zadas	Sí el lla la Tristeza la Alegría
10	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	X	No, es muy Bonito	Nada, p cosas bonitas

12	SI	SI	SI	SI	NO	SI	NO	SI	Muy mal	Nada, es bonita	Nasa e muy Especi
13	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	NO	X	Sí, el color de las paredes	La pieza de la Abuelit
14	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	Muy mal	Sí, el tablero	Nada, p que Es bono
15	SI	X	SI	SI	SI	SI	NO	NO	X	Sí, la profesora	Sí herman Groser
16	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	NO	X	Sí, las cosas Del salón	>
17	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	NO	Muy mal	Nada, soy Feliz	La violenc el vicio
18	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	Muy mal	Sí, los tableros	Nada, r hogar e Bonito
19	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	Muy mal	Nada, es muy bonito	Nada, r Bonita
20	SI	NO	NO	SI	SI	SI	NO	NO	X	Sí, el color De las paredes	sí, el segundo piso
a-cer-to	90%	90%	80%	90%	90%	80%	1%	50%	50%		95% ac 50% cambia 50% no cambia

(ANEXO 3)

ENCUESTA # 1
 MAESTRA DE LENGUA CASTELLANA
 I.E. GONZALO RESTREPO JARAMILLO
 SEDE: JUAN CANCIO RESTREPO


1. Formación profesional.

- 1.1 Usted es:
 a. normalista superior
 b. licenciado
 c. profesional con formación en pedagogía
 d. otros Cuál? _____

1.2 De qué institución o instituciones de educación superior ha sido egresado? Y en qué año?
Normal María Auxiliadora de El Santuario 1971
E. G. Luis Amigo 1995

1.3 Cuáles son los títulos obtenidos por usted hasta ahora?
Lic. Pedagogía Educativa
Normalista Superior

2. Por qué es educador?
Me gusta. Llamo mi labor en
mi alma y sangre

3. Cuántos años lleva en la docencia?
20 Años 

4. En el área de Lengua Castellana, ¿Qué enseña a sus estudiantes?
Leer, escribir, textos, escuchar
Argumentar,

5. Cómo enseña a sus estudiantes los contenidos exigidos en el plan de estudios?
Les explico los contenidos los abordo desde
nuestra cotidianidad.
Con planteamientos prácticos, concretos.

6. ¿Qué sabe usted de la competencia comunicativa?
Es algo muy impor-
tante en nuestro entorno

7. ¿Cree que lo que enseña a sus estudiantes contribuye para el mejoramiento de la calidad de sus vidas? ¿Cómo?
Si. Ya que los ubico en su medio.
trabajar lo que se tiene y trabajar
para conseguir lo que se desea

8. ¿Qué cambiaría de su práctica pedagógica?
Cambiar nada. Si as-
cochar más al alumno

Blanca G. G. G.
 cc 22081857

ENCUESTA REALIZADA A PRINCIPIO DE AÑO A LAS ALUMNAS
 (ANEXO 4)

ENCUESTA N° 1

Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, sesión Juan Cancio Restrepo.

Nombre: _____

Edad: _____

Grupo: _____

1- ¿Dónde vive? _____

2- ¿Con quién vive? _____

3- ¿A qué se dedican sus padres? _____

4- ¿Hasta qué año estudiaron sus padres? _____

5- ¿A sus padres les gusta leer? ¿Qué leen? _____

6- ¿Que le gustaría aprender en la clase de lengua castellana? _____

7- ¿Que le gustaría hacer en la clase de lengua castellana? _____

8- ¿Le gusta leer? Si _____ No _____ ¿por qué? _____

9- ¿Qué le gusta leer? _____ ¿Por qué? _____

10- ¿Le gusta escribir? Si _____ No _____ ¿por qué? _____

11- ¿Qué escribe? _____

12- ¿Qué hace en su tiempo libre? _____

ENCUESTA REALIZADA A FINAL DE AÑO A LAS ALUMNAS (ANEXO 5)

ENCUESTA SOBRE LA EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE INTREVENCIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA CASTELLANA

Fecha: Noviembre 21 de 2006

Dirigido a: Las estudiantes del grado 3 de la institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, sección Juan Cancio Restrepo, Barrio la Milagrosa

Aplicada por: Maestra en formación: *Olga Milena Sema Caro.*

Objetivo: Identificar los aciertos de las estrategias aplicadas en las clases de Lengua castellana y evaluar el desempeño de la maestra en formación con el ánimo de fortalecer el proceso de investigación y la formación pedagógica y didáctica de la maestra.

1. ¿Cómo les parece la clase de Español? Y ¿Por qué?

2. ¿Qué han aprendido de la clase de español?

3. ¿Para qué les sirve lo que han aprendido en esta clase?

4. las actividades realizadas en la clase de español, les sirvieron para:
- a. Aprender a hablar en público
 - b. Escuchar a mis compañeras
 - c. *Escribir diversidad de textos narrativos*
 - d. Ninguna de las anteriores
 - e. Todas las anteriores

5. Cuáles de las actividades realizadas por la profesora les gustó y por qué?

6. ¿Qué es lo que más les gusta de su profesora de español?

7. ¿Qué debe mejorar la profesora de español?

(ANEXO 6)

SUJETO 1	Buena por que nos trae enseñanza s sobre lo que debemos aprender	Los prefijos y sufijos	Para aprender, saber y salir adelante en los años	No respondió	Los cuentos	Su manera de ser	Nada
SUJETO 2	Nos parece super por que nos gusta mucho la profe	Muchas cosas	Para los años siguientes	Escuchar a mis compañeras	Todos los juegos y enseñanzas	Sus explicaciones	Nada
SUJETO 3	Nos parece muy buena por que nos enseña muchas cosas divertidas como cuentos, leyendas etc.	Los signos de puntuación, escribir leyendas, cuentos, oraciones, historias	Para cuando seamos mayores de edad aprender lo que es el español	Dar a conocer mis opiniones	Los cuentos que la profesora nos contaba por que eran súper buenos	Que es muy tierna, amable, comprensiva y tiene mucha paciencia con nosotras	No tiene que cambiar nada por que es muy buena
SUJETO 4	Me parece que fue muy buena y me enseñó muchas cosas que yo no sabía	Los prefijos y sufijos	Para hablar bien	Para escucha a mis compañeras	Cuando nos sacaba al tablero	Lo cariñosa	Nada

CUENTO LEIDO PARA LA PRUEBA PILOTO (ANEXO 7)

PRUEBA PILOTO N°1 Grado: 3 B

Nombre: _____
 Fecha: _____ Edad: _____

Lee con atención el siguiente texto:

EL PEQUEÑO MAGO Y LA GENTE

El camino más hermoso que el pequeño mago hubiera visto jamás era el de los manzanares. Horas enteras se paseaba por allí. Observaba cómo el viento mecía las manzanas, y cuando una de ellas saltaba del árbol el pequeño mago tenía el derecho de comérsela.

Una vez, donde terminaba el camino, se encontró un poblado.

-Qué lindo es todo aquí -le dijo el pequeño mago a la gente que vivía en aquel pueblo. Pero la gente estaba descontenta.

-A nosotros no nos gusta -se quejaba-. Todo debería ser diferente.

-Los caballos son demasiado lerdos-, opinaba uno.

-Los árboles demasiado altos-, juzgaba otro.

-Las casas se encuentran siempre en el mismo lugar-, se quejaba un tercero, y un cuarto estimaba que los gatos eran por demás altos y las lauchas demasiado pequeñas.

Entonces, el pequeño mago se propuso ayudar a la gente, tomó su varita mágica y empezó a hechizar.

-Abracadabra, diente de cabra -dijo, y al instante los caballos tuvieron seis patas.

Las casas brincaban por los aires, siempre de un sitio a otro, y los árboles se encogieron tanto que parecían vulgares rosales silvestres.

Las lauchas crecieron y crecieron, y los gatos se volvieron tan diminutos que podían esconderse con facilidad a la sombra de las margaritas.

La gente aplaudía y estaba contenta. Pero cuando los hombres se disponían a enlazar los caballos, éstos se alejaban sobre sus seis patas tan de prisa como si fueran ráfagas de viento. Y las mujeres empezaron a discutir por sus casas. Como las casas ya no se encontraban en los mismos lugares de antes, se confundían permanentemente. Los chicos podían arrancar las manzanas de los árboles enanos y, aprovechándolo, comían hasta que les dolía la barriga. Las lauchas lloraban lágrimas gigantes al no poder deslizarse por los huecos de sus escondrijos. Los gatos diminutos se asustaban tanto de los pájaros que estaban todo el tiempo con los ojos cerrados. Cuando los gatos cierran los ojos se creen invisibles.

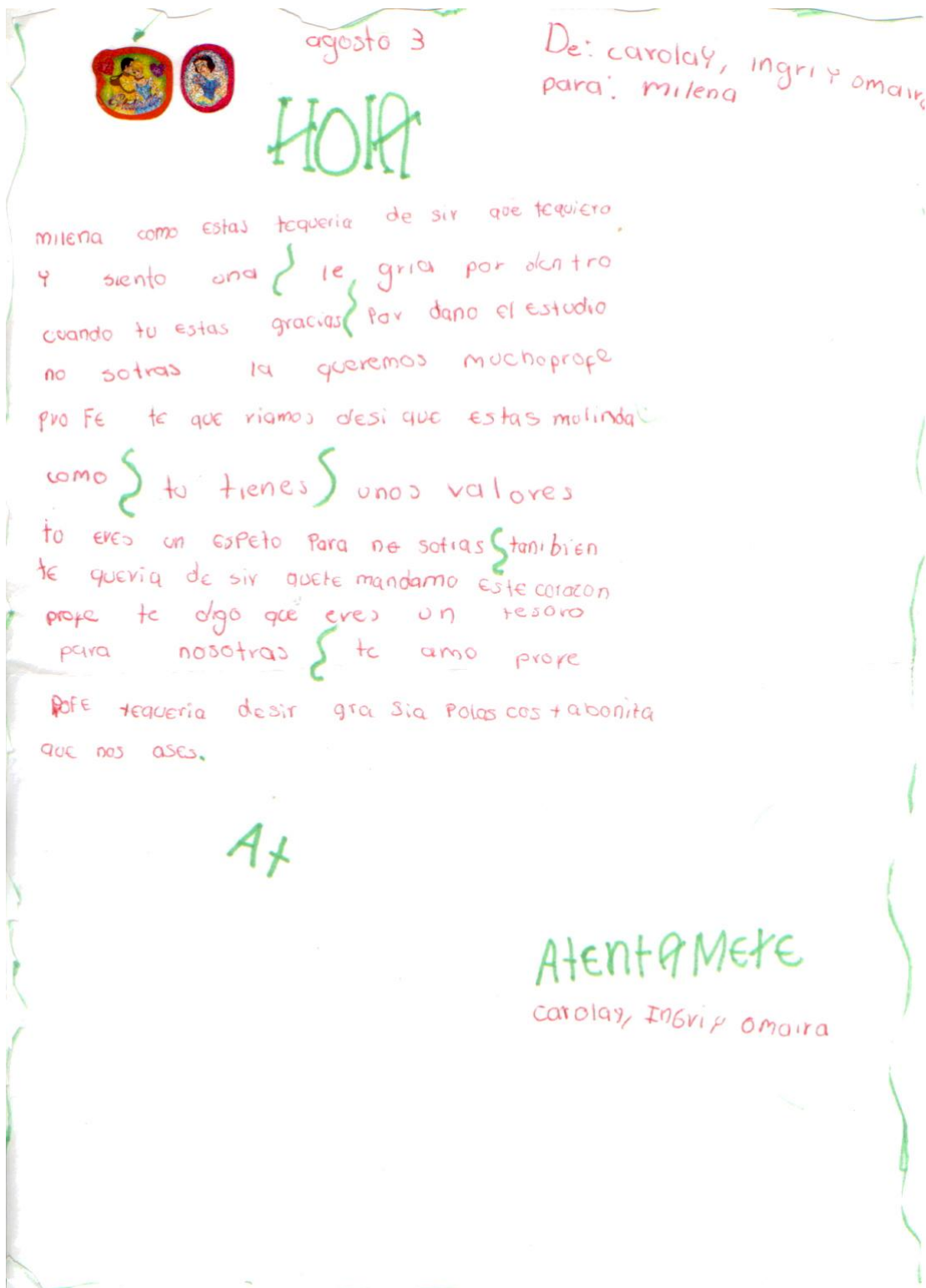
-¡Ayúdanos, pequeño mago! -gritaba la gente-. ¡Así no resulta!

Entonces el pequeño mago revoco su magia y repuso las casas en su lugar, hizo crecer a los árboles hasta su primitiva altura, los caballos tuvieron otra vez sus cuatro patas como antes, los gatos recuperaron su antigua apariencia, y las lauchas volvieron a ser nuevamente pequeñas, como corresponde a las lauchas.

Desde ese día en adelante, la gente de aquel pueblo se ha sentido siempre muy satisfecha, porque se dio cuenta de que todo está muy correcto, así como está. Los animales, las plantas y cada cosa de este mundo.

Autora: Gina Ruck-Pauqué (Alemania)

(ANEXO 8)



(ANEXO 9)

La profesora le contesto: no tanta que ya tambien
 te...
 por... para... hoy...

LA NIÑA MAS HUMILDE

Erasen una vez una niña llamada Milana, la
 niña no podia estudiar, porque su madre
 no habia con que pagarle la matricula, ni
 el refugio, entonces Milana le dijo a su
 mamá que ella iba a estudiar, con hojitas que
 las niñas votaban y que ella pondria
 atención a lo que la profesora estuviera
 explicando, así podria estudiar. Milana
 estaba en el grado 5º, entonces las niñas
 ricas muchas hojas limpias y Milana,
 las recogia para poder escribir y hacer
 las tareas o lo que la profesora pusiera.
 Un dia, la profesora vio, a Milana, escribiendo
 en unas hojas, y con un pedrito de lápiz.
 La profesora se le acercó y le preguntó: **Quién
 eres? porque escribes en hojas que las niñas botan
 a la caneca de la basura?** Milana, asustada le
 contesto: soy una niña demasiado pobre, y por
 eso no puedo pagar la matricula ni el refugio,
 la profesora le dijo que ella se los pagaria y
 Milana le dijo: no se que decirte de la alegría
 que me da prof. mis padres son muy pobres y
 no tienen posibilidades de darme lo que
 necesito pero yo reconozco que no puedo hacer
 hacer nada contra eso, porque solo Dios, sabe
 lo que hace, es mas dice en la Biblia: que Dios,
 ama a los pobres.

(ANEXO 10)

Los Amigos Inseparables

Hubo una vez dos amigos muy amigos que se llaman **La Bella** y **Spiderman**. Vivían en un castillo muy hermoso y muy inmenso allí vivían los papás de **La Bella** y su amigo **Spiderman**. **La Bella** visitaba cada ocho días y se divertían mucho y cuando iban a visitar al tío de **La Bella** les compraba de todo y comían y siguieron así así a engordar y ya tenían dolor de estómago al día siguiente amañecieron mejor y colorín colorado

El Gato Con botas

Todos se subieron a la carroza, se fueron para el Palacio del Rey y de recompensa hicieron una fiesta al gato con botas, y se puso muy feliz una amiga del Rey era una gatita que se llamaba gato y ella decidió ir a la fiesta cuando entró a la casa del Rey conoció a un hermano gatito llamado miel a ella le gustó mucho y miel también le gustó mucho gato, se conocieron bastante y vivieron felices.

FIN

