

**UNA MIRADA AL AULA DESDE LA ESCRITURA DE CUENTOS COMO MEDIO
PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO LOGICO - VERBAL**

MARLY DAYANA DAZA MARTÍNEZ

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

MAESTRIA EN PEDAGOGÍA

2019

**UNA MIRADA AL AULA DESDE LA ESCRITURA DE CUENTOS COMO MEDIO
PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO LOGICO - VERBAL**

MARLY DAYANA DAZA MARTÍNEZ

**Trabajo presentado como requisito para obtener el título de
Magister en Pedagogía**

Asesor: Rodolfo Villanueva Meneses

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

MAESTRIA EN PEDAGOGÍA

2019

Dedicatoria

Al Todopoderoso, por sus bendiciones y sabiduría, por no dejarme desfallecer, por siempre sostenerme y darme la fuerza para seguir, pues nada hubiese sido posible sin su bendición, dirección y voluntad.

A mis hijos Yohanan y Yosef, que me apoyaron, comprendieron y siempre han estado a mi lado, quienes son mi motor y a quienes deseo inspirar a hacer mejores cada día.

A mis papás que siempre me han motivado a seguir y me han ofrecido su apoyo incondicional.

A todos ellos esta es una meta alcanzada en conjunto.

Agradecimientos

Al Todopoderoso por dame la oportunidad de crecer profesionalmente al abrir la puerta de esta maestría.

A la Universidad de La Sabana por ofrecer una educación de tan alta calidad y al tener un equipo docente competente y calificado en el programa de la maestría en pedagogía.

A mi asesor Rodolfo Villanueva Meneses, por su dirección, disposición, paciencia, profesionalismo y gran conocimiento para guiarme en el proceso de investigación.

A mis hijos y padres, quienes incondicionalmente me apoyaron, impulsaron y motivaron a seguir, por esto y muchos más... Gracias.

CONTENIDO

Resumen.....	9
Abstract and key words.....	10
Introducción	11
Capítulo I.....	12
Antecedentes del problema de investigación	12
1.1 Justificación	21
1.2 Pregunta de Investigación	23
1.3 Objetivos	23
Capitulo II.....	25
Referentes Teóricos.....	25
2.1. Estado del Arte	25
2.2 Marco Conceptual.....	28
2.2.1. Enseñanza para la Comprensión (EpC)	29
2.2.1.1. <i>Tópicos generativos</i>	31
2.2.1.2. <i>Hilos conductores</i>	31
2.2.1.3. <i>Metas de comprensión</i>	32
2.2.1.4 <i>Desempeños de comprensión</i>	32
2.2.1.5 <i>Evaluación continua</i>	33
2.2.2. Estrategias Metodológicas	34
2.2.3. Escritura	36
2.2.3.1. <i>Sintáctica</i>	39
2.2.3.2. <i>Semántica</i>	40
2.2.3.3. <i>Niveles de escritura</i>	41
2.2.3.4. <i>Texto narrativo</i>	45
2.2.3.4.1. <i>Narración</i>	46
2.2.3.4.2 <i>El cuento como producción textual</i>	48
2.2.3.5. <i>La producción escrita en el contexto escolar</i>	49
2.2.4 Pensamiento	51
2.2.4.1. <i>Pensamiento Lógico</i>	53
2.2.4.1.1 <i>Coherencia y cohesión</i>	55
2.2.4.1.2 <i>Analogías y/o Comparaciones</i>	58

2.2.4.2. <i>Pensamiento verbal</i>	59
Capítulo III	62
Metodología	62
3.1. Enfoque	62
3.2. Alcance	63
3.3 Diseño de la investigación	64
Capítulo IV	67
Contexto y población	67
4.1 Contexto	67
4.1.1 Contexto situacional	67
4.1.2 Contexto Institucional	68
4.1.3 Contexto Específico	69
Capítulo V	72
Categorías de análisis	72
Capítulo VI	74
Instrumentos y técnicas de recolección de información	74
Capítulo VII	82
Desarrollo de ciclos de reflexión	82
7.1 Plan de acción	82
Capítulo VIII	102
Análisis de resultados	102
Capítulo IX	159
Conclusiones y recomendaciones	159
Capítulo X	162
Aprendizajes pedagógicos y didácticos obtenidos	162
Capítulo XI	164
Preguntas que surgen de la investigación	164
Referentes bibliográficos	165
Lista de tablas	173
Lista de ilustraciones	174
Anexos	176

Resumen

Escribir no es una tarea fácil, requiere que el individuo desarrolle habilidades que le permitirán expresar sus ideas y sentimientos, mejorar sus procesos de comunicación escrita, entre otros aspectos. Para ello, el docente debe realizar transformaciones en su práctica de enseñanza mediante la implementación de estrategias metodológicas enfocadas en el desarrollo del pensamiento lógico - verbal, y cambios en su concepción frente al proceso de evaluar los aprendizajes.

La investigación realizada tuvo un enfoque cualitativo y un alcance descriptivo, se desarrolló en la Institución Educativa Fagua, con estudiantes de tercer grado como grupo de trabajo. Al analizar la práctica de enseñanza que se tenía orientada para desarrollar el pensamiento lógico - verbal desde la escritura en niños de tercer grado, y los resultados de los estudiantes en el primer periodo del 2017, las pruebas saber de 3° y 5° del 2018 y las pruebas pisa del 2015, se determinó como propósito fundamental analizar las transformaciones realizadas en la práctica de enseñanza al implementar el uso de la escritura de cuentos como estrategia para desarrollar el pensamiento lógico - verbal..

Las principales transformaciones en la práctica de enseñanza se realizaron en la planeación mediante el diseño de dos unidades didácticas por EpC, y en la evaluación mediante el diseño y uso de una rúbrica de evaluación. Las acciones implementadas no solo permitieron avances en los procesos escriturales de cuentos por los estudiantes, sino que le permitieron a la docente hacer ajustes razonables en su proceso de planeación, metodología y evaluación.

Palabras clave: Pensamiento lógico-verbal, escritura, cuentos, práctica de enseñanza, planeación, EpC.

Abstract and key words

Write is not an easy task, it requires that the individual develop skills that will allow him to express his ideas and feelings, improve his written communication processes, among other aspects. To do this, the teacher must carry out transformations in his teaching practice through the implementation of methodological strategies focused on the development of the logical-verbal thinking, and changes in his conception in the process of evaluating the learning.

The research carried out had a qualitative approach and a descriptive scope, developed in the Fagua Educational Institution, with third grade students as a working group. In analyzing the teaching practice that was intended to develop the verbal - logical thinking from writing in third grade children, and the results of the students in the first period of the 2017, the tests know of 3 ° and 5 ° of the 2018 and the Pisa tests of 2015, it was determined as a fundamental purpose to analyze the transformations made in the practice of teaching by implementing the use of the writing of tales as strategy to develop the logical-verbal thinking..

The main transformations in the teaching practice were carried out in the planning by the design of two didactic units by Teaching for Understanding, and in the evaluation by the design and use of an evaluation rubric. The actions implemented not only allowed advances in the writing processes of stories by the students, but they allowed the teacher to make reasonable adjustments in its planning, methodology and evaluation process.

Key Words: Verbal-logical thinking, writing, tales, teaching practice, planning, Teaching for Understanding.

Introducción

El pensamiento lógico-verbal está presente en la oralidad, la lectura y la escritura, sin embargo, dicho pensamiento es un concepto del que no se habla en el aula de lenguaje, a lo largo de este trabajo de investigación se analizaron aquellas prácticas de enseñanza que están orientadas hacia el desarrollo del pensamiento lógico - verbal, a través de la escritura de cuentos.

La presente investigación surgió como resultado de analizar antecedentes asociados a las prácticas de enseñanza dentro de una de las aulas de la Institución Educativa Fagua, siendo el curso 302 de la sede Fagua, el grupo con el que se analizaron y modificaron estas prácticas. El proyecto buscó analizar las estrategias pedagógicas implementadas para desarrollar el pensamiento lógico-verbal desde la escritura de cuentos. En palabras de Vygotsky (1979):

De lo anterior, cabe destacar que el autor resalta que en el lenguaje se materializan las ideas, que las palabras deben tener significados para que se formen conceptos y así enriquecer el lenguaje y gracias a su relación con el pensamiento es que el ser humano interactúa o se comunica de manera oral o escrita. (p. 202)

El proceso de investigación generó transformaciones importantes en la práctica de enseñanza, que abarcaron desde la implementación de unidades didácticas por EpC hasta la utilización de una rúbrica de evaluación. Como consecuencia de las transformaciones que hubo en la práctica de enseñanza, los estudiantes comprendieron la escritura como un proceso de construcción que desarrolla el pensamiento lógico-verbal.

Capítulo I

Antecedentes del problema de investigación

Los antecedentes se plantean desde los procesos ocurridos en los estudiantes, aspectos institucionales y los procesos de enseñanza en el docente; en tal sentido, vale la pena recalcar que los resultados mostrados de las pruebas externas e internas de los estudiantes son en parte, el reflejo de los procesos de enseñanza.

Los antecedentes asociados a los estudiantes son: Los resultados en primer periodo en lenguaje del 2017, comparación de los resultados de las pruebas saber en 3er grado del 2014 al 2017, comparación de los resultados de las pruebas Saber en 5to grado del 2014 al 2017, y comparación de los resultados de las pruebas PISA en Ciencias, Matemáticas y Lectura de Colombia, 2006 – 2015.

Los antecedentes asociados a la práctica de enseñanza se relacionan con el desarrollo del pensamiento lógico - verbal vistos desde el proceso escritural, para ello, se consideró la planeación, las estrategias metodológicas y la evaluación.

En la Institución Educativa Fagua, no hay evidencia de estudios realizados sobre los procesos de escritura y el desarrollo del pensamiento lógico –verbal en los diferentes niveles escolares, dichos procesos de la Lengua Castellana se limitan a lo establecido en las mallas curriculares correspondientes al área. No obstante, los registros de los resultados académicos en Lengua Castellana del primer periodo del 2017 dan cuenta de los avances de los estudiantes en el área, así como lo observado por la docente en relación al proceso escritural de los estudiantes,

y las pruebas externas de las que se pueden obtener información sobre el desarrollo del pensamiento lógico – verbal.

Los resultados del primer periodo del 2017 en Lenguaje del grado tercero dan cuenta del avance de los estudiantes en el área, tabla 1.

Rango notas	Valoración conceptual	Porcentaje (%)
5.00-4.50	Superior	17,9
4.49-4.00	Alto	17,9
3.99-3.50	Básico	25,0
3.49-3.00	Básico	21,4
2.99-2.00	Bajo	14,3
menos de 2.00	Bajo	3,6
Total		100

Tabla 1. Resultados del I periodo en Lenguaje. Institución Educativa Fagua. Jornada tarde. Sede Fagua. Grado 302. 2017. Fuente: Elaboración propia.

Los datos anteriores, indican que cerca del 65% de los estudiantes se encuentra en el nivel básico y bajo (1 a 3.9) en cuanto al rendimiento académico y un porcentaje igual para los niveles alto y superior en el área de Lenguaje. De lo anterior, se hace una reflexión sobre los procesos realizados al interior del área de lenguaje con el fin de analizar los resultados obtenidos, de esto se observó que: la planeación es casi inexistente, las clases no eran enfocadas a potenciar la competencia escritora y el pensamiento lógico-verbal, no se trabajaba sobre los vacíos escriturales de los estudiantes, los niños no lograban hacer conexiones lógicas y verbales en sus producciones escritas y la construcción escritural no les motivaba realizarla, figura 1.

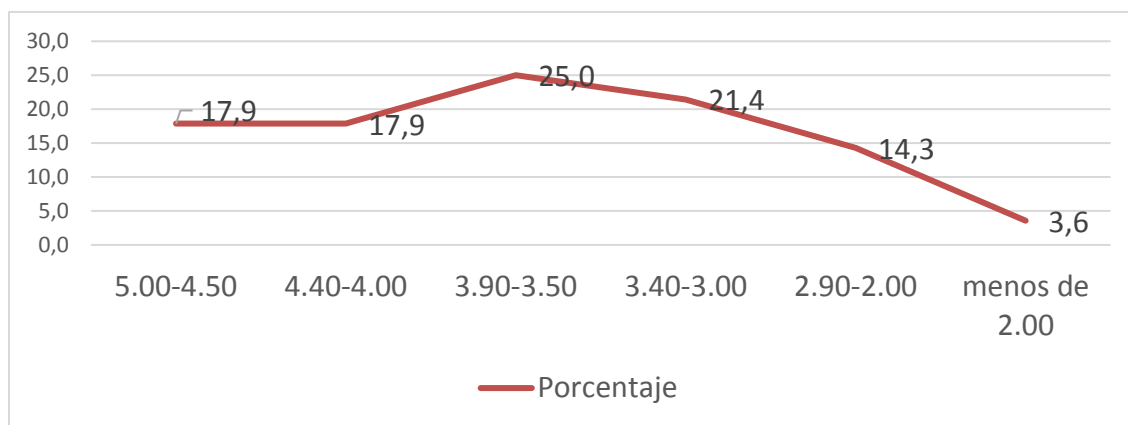


Figura 1. Resultados del I periodo en Lenguaje según el porcentaje de estudiantes por valoración. Institución Educativa Fagua. Jornada tarde. Sede Fagua. Grado 302. 2017. Fuente: Elaboración propia.

Según esto, cabe resaltar que a nivel escritural el Ministerio de Educación Nacional (MEN), dentro de la serie de lineamientos curriculares de Lengua Castellana, nos habla sobre la competencia textual y al respecto dice:

Por ejemplo, los niveles de desarrollo de la competencia textual, entendida como la capacidad de organizar y producir enunciados según reglas estructurales del lenguaje, y pertinencia a un tipo particular de texto, o la competencia pragmática, entendida como la capacidad de reconocer las intenciones de los actores en actos comunicativos particulares, y las variables del contexto que determinan la comunicación; sólo se pueden evidenciar a través de desempeños comunicativos de los estudiantes: la producción de un texto, el análisis de una situación comunicativa o de un acto de habla, la intervención en una argumentación oral.

MEN (p. 17)

En el apartado anterior, se evidencia la importancia de la competencia textual como elemento que propicia la implementación de los indicadores de logro en el área de Lengua

Castellana, sin embargo, la malla curricular del grado tercero en la institución Educativa Fagua no daba cuenta de todos los aspectos que allí se resaltan.

En tal sentido, al analizar los resultados de la Institución Educativa Fagua en las Pruebas Saber para los grados 3° y 5° de primaria, se evidencia que éstos en el área de Lenguaje para las competencias escritora y lectora, en los últimos cuatro años, presentan porcentajes importantes en el nivel insuficiente y mínimo. Se debe tener en cuenta que las pruebas saber proponen algunos aprendizajes que corresponden a la competencia escritora y se pueden relacionar con el pensamiento lógico-verbal, algunos hallazgos de análisis al respecto son: los estudiantes no dan cuenta de la organización textual en cuanto a coherencia y cohesión, no articulan las ideas de un texto y no prevén la organización textual. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la Institución Educativa Fagua correspondientes a los reportes de los años 2014 - 2017.

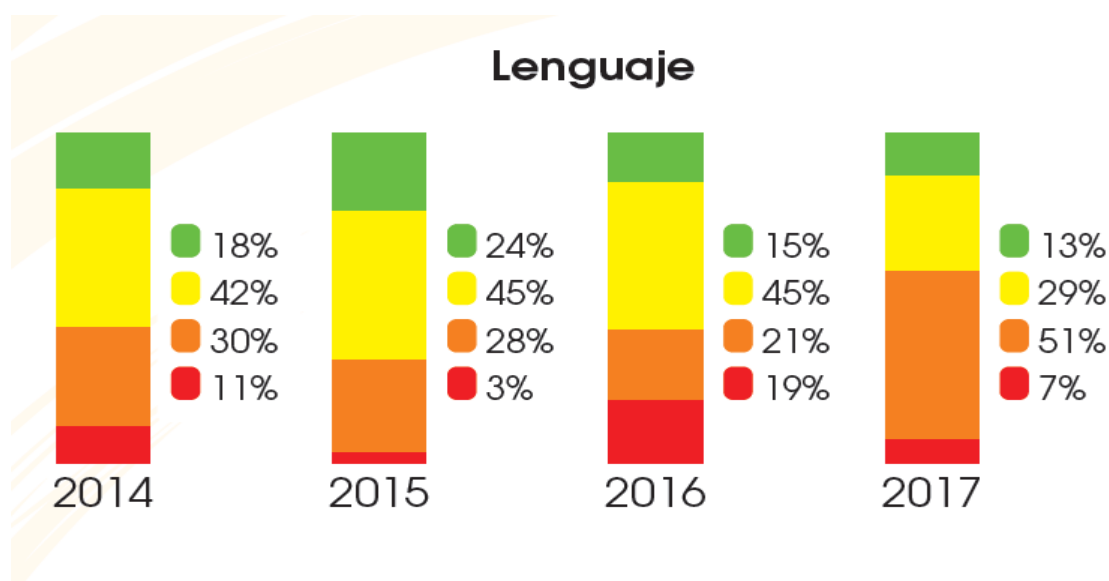


Figura 2. ISCE 2018. Comparación de los resultados en el nivel de desempeño en lenguaje de 3° de la I.E. Fagua de Chía. . Tomado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siempreidae/86438> Copyright 2018 Colombia aprende.

En la figura 2 se puede analizar que las Pruebas Saber en los años comprendidos entre el 2014 al 2017 en lenguaje para el grado tercero, presentan los siguientes resultados: por un lado,

un aumento importante en el porcentaje de estudiantes que estuvieron en el nivel insuficiente para el 2014 y el 2016, por otro lado, en los cuatro años el porcentaje en mínimo ha sido proporcional, sin embargo, en el 2017 tuvo un incremento importante en relación a los otros años, en contraste con la disminución en el porcentaje obtenido por los estudiantes en el nivel mínimo y avanzado.

En este mismo sentido, de los resultados de las Pruebas Saber de lenguaje para el grado quinto se puede inferir que en los cuatro años comprendidos entre el 2014 y el 2017 hay un alto porcentaje de estudiantes en el nivel insuficiente y mínimo, mientras que, en los niveles satisfactorio y avanzado se ha mantenido el porcentaje, a excepción del 2017, que el nivel avanzado bajó a la mitad en relación con el año anterior, figura 4.

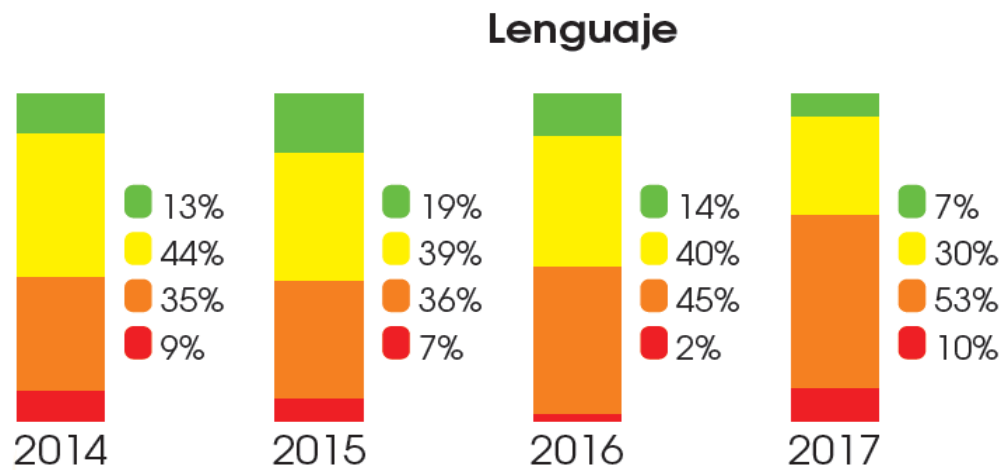


Figura 3. ISCE 2018. Comparación de los resultados en el nivel de desempeño en lenguaje de 5º de la IE Fagua de Chía. Tomado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siemprediae/86438> Copyright 2018 Colombia aprende.

Entre el 2014 y el 2017, se evidencia que hay algunas dificultades en lenguaje, donde se evalúan las competencias escritora y lectora para los grados 3º y 5º, en las figuras 3 y 4 se muestra la diferencia en porcentaje entre el 2015 y 2016, donde los porcentajes para el 2016

bajaron para el nivel avanzado y en el nivel mínimo subió, de esto, se podría considerar que a nivel escritural no se ha fortalecido la producción textual desde el pensamiento lógico - verbal, la docente no realizaba planeaciones orientadas a desarrollar el pensamiento lógico - verbal en lectura y escritura, además, de que no era consciente de la importancia de que los estudiantes desarrollaran el nivel lógico y verbal desde la escritura.

En este contexto, el Ministerio de Educación Nacional, en el Plan Nacional de Lectura y Escritura para la Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media (PNLE) el cual es una iniciativa gubernamental para fomentar el desarrollo de las competencias en lectura y escritura que se enfoca en tres objetivos relacionados con la escritura (PNLE, 2011):

- Escribir para expresar la subjetividad. En este caso los estudiantes escriben textos:
 - a) para comunicarse interpersonalmente (tarjetas, cartas, correos electrónicos, mensajes de texto, etc.)
 - b) para hacer escritura creativa, es decir, producir textos estético-literarios: un cuento fantástico, un poema, un guion para un cuadro teatral, etcétera. Esta escritura deslinda lenguaje oral de lenguaje escrito y enseña el uso de formas de registro (privado-público) según los destinatarios y la situación comunicativa.
- Escribir para generar conocimiento y construirse como autores. Es la escritura propia de las áreas académicas del currículo: ciencias naturales, historia, geografía, matemáticas, etcétera. Aquí se trata de que los estudiantes: a) aprendan a pensar problémicamente, es decir, mediante preguntas inéditas; b) desarrollen competencias investigativas: sepan buscar información en bibliotecas de libros impresos y en internet, y seleccionarla y usarla; c) aporten nuevos conocimientos (así no sean nuevos para la comunidad científica) a través de los textos, y d)

identifiquen progresivamente, sobre todo en la secundaria, un perfil académico y laboral que les interesará ejercer luego de egresar del colegio.

- Escribir para ejercer la ciudadanía. Es la escritura para ejercer los derechos ciudadanos –pero también para responder a los deberes– enumerados en los Estándares de competencias ciudadanas. (p. 16 -17)

A nivel internacional, la UNESCO e IRA (International Reading Association) son mencionados por el PNLE (2011), al referirse a la alfabetización dice que: “consideran la alfabetización como un conjunto de competencias para interactuar con la cultura escrita de manera activa y crítica, que incluye desde el trato habitual con la prensa, los libros y, en general, el material escrito circundante, hasta el uso de internet (correos, blogs, chats, bibliotecas virtuales) y el dominio de herramientas de búsqueda de información” (p.10). Es claro identificar la importancia que tiene la escritura a nivel mundial, pues en cada una de estas organizaciones, tanto la UNESCO como el IRA buscan la alfabetización de calidad de los niños y niñas en el mundo.

En tal sentido, analizando los resultados de las pruebas PISA del 2015 encontramos que en Colombia, a pesar de haber subido en posición, aún se encuentra por debajo del nivel académico de otros países en áreas y/o aspectos fundamentales como Lectura, Matemáticas y Ciencias, también, se observa que solo el 1,2% de los estudiantes en Colombia están en los niveles 5 y 6, y que el 38% se encuentran por debajo del nivel 2, estas son áreas en las que es indispensable el uso del pensamiento lógico-verbal. Siempre se ha considerado que la lógica es exclusiva de las matemáticas y las ciencias, sin embargo, la lógica está presente en todas las áreas, al igual que el pensamiento verbal, es fundamental para comprender y resolver problemas,

figura 2. Así lo expresa el MEN en los estándares de matemáticas “Estos argumentos comenzaron a ser cuestionados, de un lado, porque el desarrollo del pensamiento lógico y la preparación para la ciencia y la tecnología no son tareas exclusivas de las matemáticas sino de todas las áreas de la Educación Básica y Media y, de otro, por el reconocimiento de tres factores adicionales que no se habían considerado anteriormente como prioritarios: la necesidad de una educación básica de calidad para todos los ciudadanos, el valor social ampliado de la formación matemática y el papel de las matemáticas en la consolidación de los valores democráticos”. (p. 47)

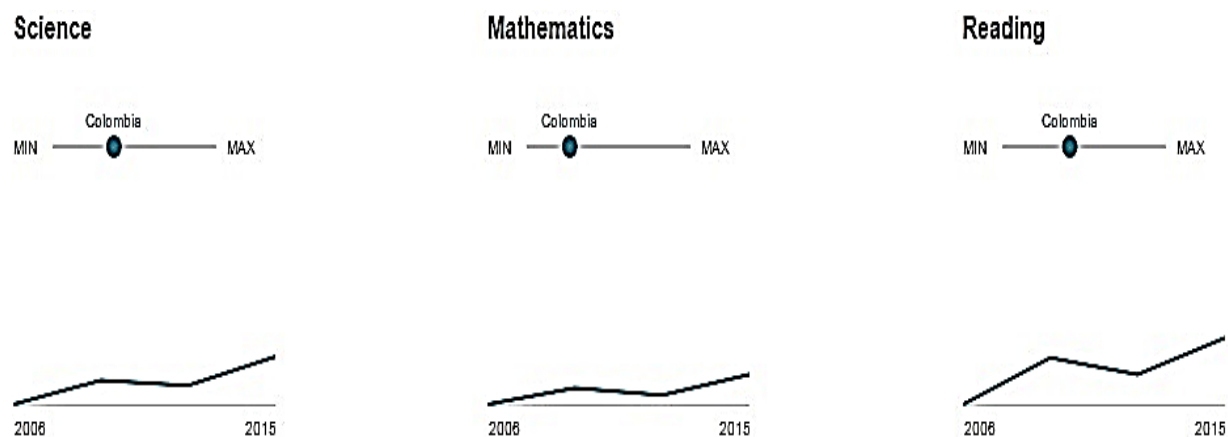


Figura 4. OCDE, 2015. Comparación de los resultados de las pruebas PISA en Ciencias, Matemáticas y Lectura de Colombia, 2006 – 2015 Reporte 2015. Tomado de: <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm> Copyright 2015 OCDE.

Los resultados anteriores reflejan en parte, la incidencia de las prácticas de enseñanza y las estrategias implementadas dentro del aula. De esto se puede inferir que las pocas planeaciones realizadas no desarrollaban la competencia escritora, ni el pensamiento lógico – verbal. En primer lugar, las actividades propuestas se limitaban a copiado y dictado; en segundo lugar, las estrategias desarrolladas no generaban comprensión en los estudiantes y era la docente

la protagonista en el aula; en tercer lugar, no se le proponía a los estudiantes ejercicios que promovieran el proceso escritural y los pocos que se hacían carecían de seguimiento y evaluación.

La preocupación inicial de la docente era completar los contenidos de las mallas curriculares y cumplir con los estándares, dejando de lado la importancia de generar progresos y/o avances en procesos como la escritura y el desarrollo del pensamiento lógico-verbal, en las planeaciones (Ilustración 1, p. 83) no se tenía en cuenta desarrollar habilidades asociadas a dicho pensamiento, ni la competencia escritora. Igualmente, la docente no reflexionaba sobre su práctica de enseñanza, por ejemplo, no consideraba la riqueza a nivel oral, lector y escritural que aportan los cuentos al aprendizaje de los estudiantes.

Además, el PEI de la Institución Educativa Fagua plantea un modelo pedagógico holístico donde el docente realiza las planeaciones (si las hace) de acuerdo con la temática y emplea las estrategias que considera convenientes a la hora de enseñar e impartir conocimiento. La estructura curricular y los planes de asignatura inciden en el área de lenguaje al limitar o potenciar el desarrollo del pensamiento lógico - verbal, por ejemplo, en habilidades lingüísticas como la expresión escrita se evidencia que los estudiantes están inmersos en clases tradicionales donde el lenguaje se limita al trabajo de la ortografía y la gramática, poco énfasis en los métodos de expresión y bajo uso del lenguaje mismo; además, una evaluación discontinua de los procesos que no les permite comprender sus deficiencias a nivel lógico y verbal del lenguaje escrito.

Sumado a esto, las falencias que se evidencian en los estudiantes con relación a las Pruebas Saber y los resultados del área, no solo hacen parte de los resultados de la práctica de enseñanza, sino que también se debe resaltar que los niños tienen poco acceso a textos como

cuentos, artículos, recetas, descripciones entre otros; poco apoyo de los padres de familia debido a su baja formación académica y el mal uso que se le ha dado a los aparatos electrónicos como celulares, video juegos y computadoras conllevando a la reducción del uso intensivo de la lengua al reducirse el nivel de socialización y el uso del lenguaje.

1.1 Justificación

No se puede desconocer que muchos de los procesos comunicativos y sociales están mediados por la competencia escritora, por lo tanto, es importante fortalecer, incentivar y desarrollar dicha competencia, para lo cual, resultó fundamental hacer transformaciones en la práctica pedagógica al implementar la escritura de cuentos como estrategia metodológica para desarrollar el pensamiento lógico - verbal, así como, resignificar los procesos como la planeación y la evaluación. Elichery (citado por Guzmán y Guevara, 2010) plantea:

El discurso educativo se ha ido modernizando y se modificó a través del tiempo, pero las prácticas de enseñanza no han cambiado. Si bien el docente es la figura clave en la puesta en marcha de cualquier cambio, en la historia de las reformas educativas se lo ha ubicado en un lugar secundario. (p.863)

Transformar las prácticas de enseñanza en pro de la enseñanza- aprendizaje de los estudiantes es un desafío, pues se deben abandonar aquellas prácticas tradicionales que han estado presentes durante mucho tiempo en las aulas y que han hecho que las clases de lenguaje se limiten a

procesos que no dan prioridad a los procesos escriturales y mucho menos al desarrollo del pensamiento lógico – verbal.

Este trabajo buscó desarrollar el pensamiento lógico - verbal a nivel escritural, siendo la escritura de cuentos el medio para desarrollar dicho pensamiento en niños de tercero de primaria de la Institución Educativa Fagua. Para ello, se promovieron los procesos escriturales desde una estructura básica, coherente y comprensiva; lo cual, permitió mejorar la comprensión lectora, hacer conexiones sobre lo leído, y brindar elementos para sus propias producciones.

Al fortalecer algunas habilidades de pensamiento lógico como comparar, relatar y describir, y del pensamiento verbal como relación entre palabras, empleo de conectores sencillos y la significación de palabras, se lograron avances en la comprensión de los niños frente a la estructura, forma y elementos básicos de los cuentos, al lograr que sus textos fuesen coherentes, estructurados y con secuencia lógica. En consecuencia, estos procesos sirvieron para analizar cómo se presenta y desarrolla el pensamiento lógico - verbal en la escritura de cuentos sencillos.

A partir de las reflexiones realizadas por la docente sobre su práctica de enseñanza, se pudo identificar deficiencias o vacíos asociados con el desarrollo del pensamiento lógico - verbal, los cuales, se pueden evidenciar desde la planeación, las estrategias metodológicas y la evaluación. Dichas reflexiones, le permitieron identificar que la ausencia de planificación no solo era un factor importante en los resultados de las Pruebas Saber y los resultados de primer periodo, sino que influía en la adquisición de conocimientos de los estudiantes, el proceso escritural y el desarrollo del pensamiento lógico; a su vez, le permitió comprender que muchas de las prácticas no hacían parte de estrategias pedagógicas que desarrollaran habilidades escritoras y que de paso, visibilizaran el pensamiento lógico - verbal; además, la reflexión

implicó repensar la evaluación con un propósito formativo que permite valorar tanto los procesos de aprendizaje de los estudiantes como la enseñanza implementada en el aula.

Mercado (citado por Guzmán y Guevara, 2010) expresa:

Los maestros se apropian de los saberes necesarios para la enseñanza durante su trabajo en el aula, en interacción con los niños y con los materiales curriculares, con sus colegas, con los padres y con toda noticia o información que les llega desde la escuela y fuera de ella relacionada con la enseñanza. Dicha apropiación se funda de manera importante en la reflexividad que la enseñanza misma impone. (p. 864)

1.2 Pregunta de Investigación

¿Cómo las prácticas de enseñanza implementadas a través de la escritura de cuentos inciden en el desarrollo del pensamiento lógico – verbal en los niños de tercero de primaria de la Institución Educativa Fagua?

1.3 Objetivos

Objetivo General

Analizar las prácticas de enseñanza implementadas desde la escritura de cuentos y su incidencia en el desarrollo del pensamiento lógico - verbal en los niños de tercero de primaria de la Institución Educativa Fagua.

Objetivos Específicos

- Determinar la incidencia de la planeación por EpC en la transformación de las prácticas de enseñanza.
- Analizar la escritura de cuentos como estrategia de enseñanza para el desarrollo del pensamiento lógico-verbal.
- Implementar una propuesta pedagógica orientada hacia el desarrollo del pensamiento lógico verbal a través de la escritura de cuentos.

Capítulo II

Referentes Teóricos

2.1. Estado del Arte

A continuación, se ha hecho la recopilación de algunas investigaciones que tratan temas relacionados con la escritura de cuentos, habilidades de pensamiento, producciones escritas en la escuela, entre otros. Dichos trabajos plantean alcances y resultados, como base argumentativa para comprender un poco más el nivel de relación entre el desarrollo del pensamiento lógico - verbal y los procesos escriturales.

A nivel Nacional

Castro y Correa (2012) en su tesis de investigación de maestría en psicología titulada “Diferentes tipos de incidencia de los procesos cognitivos de revisión sobre la coherencia de textos narrativos” el cual, es un estudio con niños de 10 años realizado con el fin identificar los procesos de revisión en las reescrituras elaboradas por ellos y su incidencia en el establecimiento de la coherencia de cuentos, es un análisis cualitativo y estadístico de algunas producciones escritas y conversatorios en un grupo de niños de la misma edad. Dicha investigación, también, permitió identificar diferentes tipos de incidencia que tiene la revisión sobre la coherencia, las trayectorias que siguen para lograr transformaciones a nivel estructural y discursivo. También esta investigación permitió, analizar los cambios que los niños realizan en sus producciones escritas, las transformaciones en la coherencia y da cuenta de avances, retrocesos, oscilaciones y permanencia en los desempeños.

Gil (2015), realizó un trabajo de investigación titulado “Habilidades del pensamiento creativo asociadas a la escritura de textos multimodales en estudiantes de grado quinto de educación básica primaria”, para optar al título de magister en educación de la Universidad de Antioquía, cuyo objetivo fundamental fue involucrar el uso pedagógico de las TIC mediante la indagación de las habilidades del pensamiento creativo y su relación con la escritura. La integración de las nuevas tecnologías a la producción escrita, el aprendizaje colaborativo y la integración de ambientes de aprendizaje evidenciaron que las habilidades de pensamiento están asociadas a la escritura realizada por los estudiantes, al elaborar sus propios textos multimodales, expresar sus propias ideas, activar saberes propios y orientarlos a actividades de conceptualización.

La investigación de García, Graterol y Triviño (2010), en la Universidad de la Sabana para grado Preescolar, con el nombre “Potencialización de la Disposición del Pensamiento estratégico”, evidencia las disposiciones de pensamiento estratégico, en el cual, se desarrollaron elementos del pensamiento creativo, la influencia del docente a la hora de desarrollar el pensamiento, a través de actividades concretas y rutinas de pensamiento, también hace énfasis en que no es lo mismo tener disposiciones de pensamiento que usar habilidades de pensamiento, para lo cual, el juego es una herramienta fundamental ya que potencializa la disposición del pensamiento estratégico.

La investigación realizada por Rubiano (2015) en la Universidad de la Sabana, la cual lleva por título “El aula, un escenario para desarrollar la producción textual a través de la escritura de cuentos”, se desarrolló en el Colegio John F. Kennedy con estudiantes de grado séptimo. El objetivo de la investigación era determinar la incidencia que tiene la aplicación de

apuestas pedagógicas apoyadas en la creación de cuentos con el fin de fortalecer la producción textual y la habilidad escritora. El desarrollo de dicho proyecto permitió que los estudiantes mostraran avances en el proceso escritural y en la producción textual por medio de la realización de actividades de escritura y reescritura para comparar y contrastar cada una de las versiones de los textos de forma continua.

A nivel Internacional

Chávez y Osorio (2012), en su trabajo de investigación de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua titulado: “Técnicas metodológicas para el desarrollo de habilidades del pensamiento lógico y su incidencia en el proceso enseñanza – aprendizaje en el Área de la Lectoescritura en niños de segundo grado”, donde se aplicaron técnicas metodológicas con el fin de mejorar los procesos lecto -escriturales y lógicos a través de cuentos, refranes, adivinanzas y lecturas teniendo en cuenta que los niños tienen dificultades para escribir textos coherentes y con sentido lógico. Concluyen que su trabajo de investigación presentó avances significativos, además, identificaron la importancia de la interdisciplinariedad de algunas áreas y la implementación de estrategias metodológicas que permitieron desarrollar los procesos objeto de estudio.

Sánchez y Borzone (2007) realizaron la investigación titulada “Enseñar a escribir textos desde los modelos de escritura a la práctica en el aula”, la cual, se llevó a cabo en Argentina y se realizó en dos grados de primaria (grupo control y experimental). Al finalizar el año escolar, la implementación de la metodología en el grupo experimental llevó a que los textos construidos

tuviesen mayor extensión y complejidad que los realizados por el grupo control. También, se evidenció que el compromiso docente fue un factor fundamental en la implementación exitosa de la propuesta.

Sotomayor, Bedwell, Biedma, Lucchini, Molina y Hernández (2013) realizaron un estudio investigativo titulado: “Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile” con el objetivo de conocer y describir la producción escrita de narraciones teniendo en cuenta criterios tales como: la coherencia, la cohesión, la estructura textual y el desarrollo de las ideas en estudiantes de escuelas municipales de grados 3º, 5º y 7º y de tres comunas de nivel socioeconómico bajo de Chile. Para el desarrollo de esta investigación seleccionaron una muestra de 414 narraciones escritas, dichos escritos fueron analizados por medio de rúbricas de evaluación hechas por los investigadores para tal fin. A partir de dicha investigación, se evidenció que los estudiantes en sus escritos tienen un sentido global, la cohesión es escasa, la estructura narrativa básica la conocen previamente, pero los finales son confusos. El grado en el que más cambios evidenciaron los investigadores fue en tercero según los criterios establecidos en la rúbrica, los cuales, son explicados desde el desarrollo lingüístico y cognitivo para el grado, mientras que en quinto y séptimo no se evidenciaron transformaciones importantes.

2.2 Marco Conceptual

El pensamiento lógico - verbal está presente en la lectura, la escritura y la oralidad no es exclusivo de ninguna de ellas. A continuación, se plantean algunos procesos que son

fundamentales para revisar y analizar el desarrollo de este tipo de pensamiento desde la escritura de cuentos, además, de aportar sustento teórico al trabajo de investigación, figura 5.

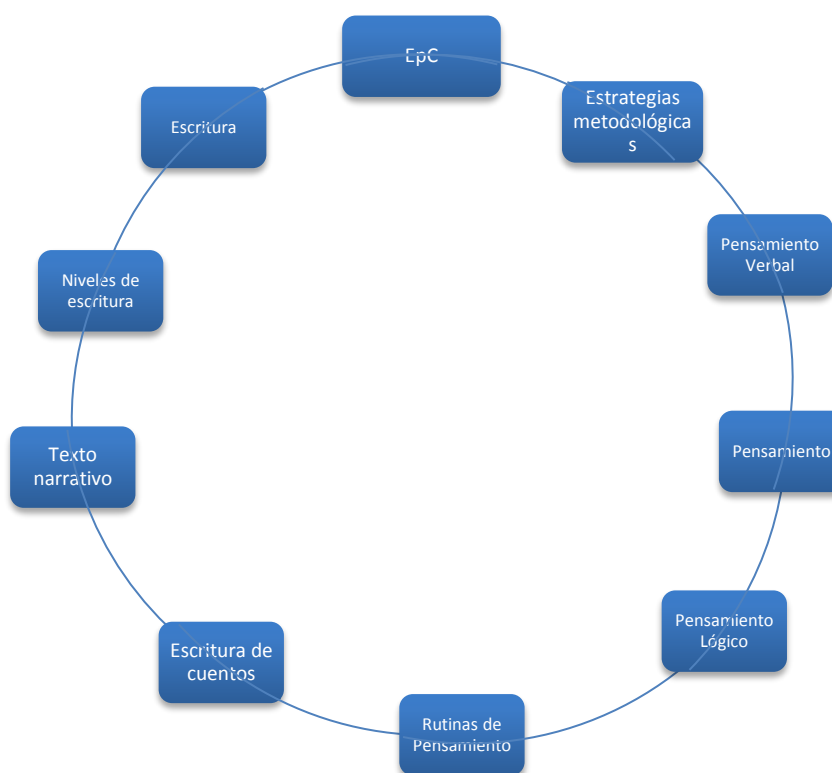


Figura 5. Algunos procesos fundamentales en el desarrollo del pensamiento - lógico verbal desde la escritura de cuentos. Fuente: Elaboración propia.

2.2.1. Enseñanza para la Comprensión (EpC)

La Enseñanza para la Comprensión hace parte de una estrategia de planeación, que, de manera organizada, presenta conceptos específicos que le facilitan al estudiante realizar conexiones que generan aprendizajes comprensivos. Desde el punto de vista de Perkins (citado por Stone, 1999) “Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (p. 4). En este mismo sentido, se entiende que la comprensión y el pensamiento están relacionadas; Escobedo, Jaramillo y Bermúdez (2004), definen la comprensión como la relación entre lo

teórico y la acción: “comprendemos un proceso cuando contamos con una teoría que nos permite orientar nuestra acción en relación con ese proceso en forma exitosa” (p. 530).

Ahora bien, las unidades didácticas por EpC facilitan la planeación del docente dado que requiere la organización de actividades que giran en torno a un tema y que son la base de la comprensión, permitiéndole identificar cuáles son aquellos temas y actividades que generaran comprensión, en palabras de Stone (1999):

Cada elemento centra la investigación alrededor de una de las preguntas clave: define qué vale la pena comprender identificando tópicos o temas generativos y organizando propuestas curriculares alrededor de ellas; clarifica lo que los estudiantes tienen que comprender articulando metas claras centradas en comprensiones clave; motiva el aprendizaje de los alumnos involucrándolos en desempeños de comprensión que exigen que éstos apliquen, amplíen y sinteticen lo que saben, y controla y promueve el avance de los estudiantes por medio de evaluaciones diagnósticas continuas de sus desempeños, con criterios directamente vinculados con las metas de comprensión. (p. 14)

El marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) se consideró como una estrategia que permitió mejorar la práctica de enseñanza y la organización de las planeaciones enfocadas al desarrollo del pensamiento lógico – verbal desde la escritura de cuentos. Dentro de las unidades de EpC se identifican cuatro elementos básicos que permiten orientar el proceso de enseñanza con el fin lograr verdaderas comprensiones en los estudiantes.

2.2.1.1. Tópicos generativos

Los tópicos generativos son aquellos temas, ideas o conceptos fundamentales que direccionan el desarrollo de comprensiones, generan curiosidad en los estudiantes y permiten realizar conexiones. En el caso de esta investigación, los tópicos generativos definidos fueron “Soy escritor de cuentos” y “Utilizo el pensamiento lógico-verbal para crear cuentos”, ver anexo 1 y 2. Acerca de los tópicos generativos, Stone (1999) dice:

Por fin, el grupo llegó a la conclusión de que es probable de que un tópico sea generativo cuando es central para el dominio o la disciplina, es accesible e interesante para los alumnos, exista las pasiones intelectuales del docente y se conecta fácilmente con otros tópicos tanto dentro como fuera del dominio o disciplina particular. (p. 99)

2.2.1.2. Hilos conductores

Los hilos conductores son preguntas abarcadoras que en consideración del docente son importantes para que los estudiantes desarrollen comprensiones en un determinado tiempo, atraviesan las metas de comprensión y permiten dar respuesta al tópico generador. Para Hetland (citado por Stone, 1999): “Todo lo que hacemos puede contactarse con ellas (las preguntas), de manera que, busquen las conexiones. Mientras lo hagan, descubriremos qué significan las preguntas y tendremos una comprensión más profunda de cómo responder a ellas” (p. 188).

2.2.1.3. Metas de comprensión

La manera de enfocar los temas centrales del tópico generativo solo puede ser posible a través de las metas de comprensión, pues, señalan los conceptos, procesos y habilidades que el docente desea que comprendan los estudiantes y que contribuyen a establecer la ruta para llegar a dichas metas. Desde la perspectiva de Stone (1999):

Las metas de comprensión afirman explícitamente lo que se espera que los alumnos lleguen a comprender. Mientras que los tópicos o temas generativos delimitan la materia que los estudiantes investigarán, las metas definen de manera más específica las ideas, procesos, relaciones o preguntas que los alumnos comprenderán mejor por medio de su indagación. (p. 101)

2.2.1.4 Desempeños de comprensión

Las actividades realizadas dentro de la EpC no pueden limitarse a actividades de corte tradicional, por el contrario, deben ser las que desarrollan y promueven la comprensión al hacer conexiones con conocimientos previos. Dentro de esta investigación hacen referencia a las estrategias metodológicas empleadas para desarrollar el pensamiento lógico - verbal a través de la escritura de cuentos. En palabras de Stone (1999):

Los desempeños de comprensión como elemento del marco de conceptual de la enseñanza para la comprensión deberían distinguirse de otros dos tipos de actividades comunes en el aula. Las actividades son desempeños de comprensión

sólo si desarrollan y demuestran claramente la comprensión, por parte de los alumnos, de metas de comprensión importantes. (p. 113)

2.2.1.5 Evaluación continua

La valoración continua o evaluación continua como se plantea en las unidades de EpC, es un elemento importante dentro de la comprensión dado que le permite al docente identificar los avances en relación con las metas de comprensión, además, de facilitar la retroalimentación a los estudiantes según dichos avances y de este modo, fortalecer los desempeños de comprensión.

Para Stone (1999): “El aprendizaje avanza por medio de la valoración del desempeño propio y de los otros en relación con criterios claros. De esta manera, la evaluación diagnóstica refuerza a la vez que evalúa el aprendizaje” (p. 115).

La evaluación hace parte importante de esta investigación pues permitió hacer seguimiento al rol docente cuando se pretende desarrollar el pensamiento lógico verbal a partir de la escritura de cuentos. El proceso evaluativo no solo permite identificar los avances de los estudiantes en relación con los conocimientos adquiridos, sino que le permite al docente reflexionar sobre la pertinencia de las planeaciones y las estrategias de enseñanza implementadas para lograr dicho propósito. Castillo y Cabrerizo (2009) presentan la evaluación como un proceso:

La evaluación educativa, tal como la concebimos en esta obra, se ocupa de valorar en el alumno el progreso que manifiesta en la adquisición de conocimientos y en el logro de competencias, a la vez que avanza en autonomía y responsabilidad

personal. Por ello, la evaluación educativa constituye un elemento o proceso fundamental en la ejecución del currículo escolar. (p.15)

De acuerdo con los autores anteriores, la evaluación hace parte fundamental del currículo teniendo en cuenta todas sus implicaciones en el aprendizaje, sin embargo, ésta va mucho más allá, pues debe ser formativa y continua. Fernández (2017) hace referencia a la evaluación formativa:

Definiríamos la evaluación formativa, de progreso o para aprender, como un factor esencial de aprendizaje, integrado en el mismo proceso y que tiene como objetivo favorecer ese proceso en tiempo real, a través de la observación, interpretación y regulación continua de todos los elementos que lo integran. (p. 4)

Según esto, la evaluación es fundamental en el aprendizaje, si se toma como un proceso continuo, en el cual, el docente analiza los resultados con el fin de reestructurar las prácticas de enseñanza que involucra en la clase y así, favorecer el aprendizaje. En tal sentido, las rúbricas de evaluación son el instrumento utilizado para realizar la evaluación pues facilitan este proceso continuo al docente.

2.2.2. Estrategias Metodológicas

Las estrategias metodológicas son aquellas alternativas, herramientas o procedimientos que emplea el docente a la hora de enseñar y que son facilitadoras del aprendizaje, además, le permiten identificar aquellas prácticas de enseñanza que encaminan el aprendizaje y, a través de la evaluación analizar el proceso de dichas estrategias hasta llegar al objetivo trazado. Desde el punto de vista de Mayorga (2010), al referirse sobre el tema, dice: “Las estrategias son aquellos

enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor/a dirija con pericia el aprendizaje del alumnado. Las estrategias metodológicas se refieren a los actos favorecedores del aprendizaje” (p. 102). Dentro de esta investigación, la implementación de estrategias metodológicas por parte del docente fue decisiva para determinar aquellas que lograran acercar a los estudiantes a la meta de comprensión y al conocimiento en relación con la escritura de cuentos y el desarrollo del pensamiento lógico – verbal.

Dichas se fundamentaron en unidades didácticas por EpC, enfocadas a desarrollar el pensamiento lógico – verbal a partir de la escritura de cuentos, estrategia que permitió alcanzar el objetivo trazado. Para Feo (2010):

Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa. (p.222)

En este caso, las unidades didácticas facilitaron el aprendizaje significativo de los estudiantes y la transformación de una de las prácticas de enseñanza más relevantes dentro de la enseñanza, la planeación. Feo (2010) hace referencia a las estrategias aplicadas: “Las estrategias didácticas son fundamentalmente procedimientos deliberados por el ente de enseñanza o aprendizaje con una intencionalidad y motivaciones definidas” (p. 221).

2.2.3. Escritura

La escritura es una habilidad que permite la comunicación, a través de la cual, el lenguaje escrito sirve para transmitir mensajes, ideas e incluso lo que se piensa, todo esto, es plasmado a través de letras, palabras e ideas que conforman un texto con una finalidad e intencionalidad. Además, la escritura sirve de instrumento para relacionarse con los demás y como forma de expresión, en otras palabras, como camino medio de manifestación y expresión de todo aquello que se siente y de lo que no se puede expresar oralmente. La escritura es ese medio para construir significados pues permite plasmar el pensamiento, pero que, además, obliga a que se evalúe y revise los conocimientos con el fin de generar comprensiones. Al respecto, Jurado (1992) dice:

En la experiencia de la escritura, y fundamentalmente de la escritura en su aspiración hacia los procesos intelectuales superiores, esto es, los procesos de abstracción en el acceso a los saberes, donde más se acentúa esta tensión entre el pensamiento y su intento por hallar una forma de contenido; es aquí donde quiero puntualizar cómo la escritura obliga al sujeto a evaluar y revisar permanentemente sus propios dominios cognitivos, pone en crisis las ideas y parece empujar al texto hacia otros textos, hacia otras voces. (p.38)

Sumado a lo anterior, la escritura es evaluada desde lo que redacta el estudiante, sin considerar los procesos que implica su construcción. Por tal motivo, es necesario que el docente se involucre en el proceso escritural, no con el fin de juzgar o criticar las producciones de los estudiantes sino con la intención de guiarlos y enseñarles este proceso. Por lo tanto, en esta

investigación, se implementó la escritura de cuentos como estrategia para desarrollar el pensamiento lógico – verbal.

En otras palabras, la escritura no se puede desligar de la oralidad, las dos necesariamente requieren un proceso a través del pensamiento lógico – verbal, de acuerdo con esto, Ong (1993) nos dice “La escritura hace que las “palabras” parezcan semejantes a las cosas, porque, concebimos las palabras como marcas visibles que señalan las palabras a los decodificadores: podemos ver y tocar tales “palabras” inscritas en textos y libros. Las palabras escritas constituyen remanentes” (p. 6).

En este mismo sentido, Teberosky (2000), hace referencia a la significación de la escritura, para lo cual, dice “La escritura es un sistema gráfico que está “en el lugar del” lenguaje, de las unidades sonoras mínimas del lenguaje. Este estar “en el lugar de” es la función primaria y más importante de los signos escritos” (p. 8).

Desde la perspectiva de Flórez, Torrado, Mondragón y Pérez (2003), el proceso escritural lo relacionan con la metacognición: “El funcionamiento metacognitivo en escritura es de tipo procedimental, caracterizado por el manejo que hace el niño de sus conocimientos en un nivel implícito, y porque a nivel explícito presenta descripciones comprimidas y reducidas que pierden numerosos detalles de la información manejada en el plano de la acción” (p. 6). Según los autores, la escritura requiere un proceso reflexivo por parte de los estudiantes, en el cual, en el proceso escritural el estudiante no solo realice un manejo explícito de sus conocimientos, sino

que también sea implícito con el fin de que dicho proceso sea completo en relación con la calidad escritural.

Por otro lado, Hull (citado por Flórez, et al, 2003) en un concepto más amplio y concreto dice:

La escritura, ésta aparece como un proceso de resolución de problemas: componer es, desde esta perspectiva, algo más que poner las ideas por escrito. Supone intentar resolver un problema, mediante un proceso durante el cual el autor debe determinar si el producto que va logrando, se ajusta a sus objetivos, a la selección y aplicación de estrategias o si por el contrario debe replantear o cambiar estrategias que permitan desarrollar de manera eficaz el escrito. (p. 3)

Desde esta perspectiva, la escritura es un proceso reflexivo, en el cual, debe existir una meta a la que se quiere llegar y que a lo largo de ese camino se hace necesario que el escritor evalúe su proceso y los alcances de éste. Como complemento a esto, Ferreiro (2006) desde un punto de vista relacionado con el contenido y la forma de la escritura afirma: “La escritura fija la lengua, la controla de tal manera que las palabras no se dispersen, no se desvanezcan ni se sustituyan unas a otras. Las mismas palabras, una y otra vez” (p. 6).

En la escritura hay aspectos fundamentales que inciden en su resultado, es decir, ésta es el producto de un proceso que está formado por elementos que la estructuran, complementan y le dan sentido. Algunos de los elementos requeridos para dicho proceso son la sintaxis y la semántica, los cuales, están presentes en todo tipo de textos.

2.2.3.1. Sintáctica

La sintaxis es un elemento fundamental dentro de la gramática y aún más dentro de la escritura, ya que hace referencia a la relación o ilación que existe entre las palabras que conforman un texto, lo que finalmente le da el sentido completo. Desde el punto de vista de Marín (2007) “Por el contrario, lo que debería enseñarse es sintaxis, esto es: un aspecto de la gramática que se dedica al estudio de las funciones de las palabras y cómo combinarlas para construir sentidos” (p. 64).

De acuerdo con lo anterior, la sintaxis permite organizar ideas y construir sentido a nivel oral y escrito, sin embargo, dentro de la composición escrita de los cuentos, la sintaxis le agrega sentido lógico, significado y coherencia textual, de allí, la pertinencia dentro del trabajo de investigación, puesto que, el desarrollo el pensamiento lógico – verbal está muy articulado con la escritura, específicamente de cuentos. Para Cassany (1987):

Muchos escritores y profesores valoran la corrección ortográfica y gramatical de los textos por encima de otros factores como la coherencia, la adecuación o el desarrollo de las ideas. Esto provoca que estas propiedades se desatiendan, corriendo el riesgo de promover y difundir textos impecables de gramática, pero pobres de significado (con ideas subdesarrolladas, incoherencias, etc.). (p. 176)

En efecto, la sintáctica está directamente relacionada con la cohesión de un texto, pues el proceso escritural no solo implica hacer una lista de palabras, sino que esas palabras deben tener sentido

a través de oraciones, frases, párrafos; es decir, hasta lograr elaborar un texto completo. Valery (2000), quien hace referencia a la organización de las palabras dentro del texto escrito, afirma:

El escrito requiere de un mayor nivel de abstracción, un segundo nivel de simbolización, porque en él no sólo las palabras son remplazadas por signos alfabéticos, sino también los elementos no verbales como la sonoridad, los gestos, las intenciones; deben ser puestos en palabras escritas, sintácticamente organizadas para ser transmitidas en toda su significación. (p. 40)

Gardner (2001), quien habla sobre las virtudes lingüísticas de un poeta, se refiere a la sintaxis como “Otra virtud sin la cual no se da la poesía es el dominio de la sintaxis, las reglas que gobiernan el orden de las palabras y sus inflexiones” (p. 71).

2.2.3.2. Semántica

Tanto la sintaxis como la semántica son dos elementos de la escritura que se complementan; mientras que, la sintáctica hace referencia a la relación entre las palabras que conforman un texto, la semántica tiene que ver con el significado de las palabras. Lo cual, se correlaciona con la sintaxis, pues sin ella, no existiría un texto sino un listado de palabras. Valery (2000) habla sobre la mediación semiótica como “La mediación semiótica facilitada por la escritura crea las funciones epistémica, planificadora, reguladora y comunicativa del lenguaje” (p. 40).

En consecuencia, el proceso semiótico dentro de esta investigación le da sentido, coherencia y cohesión dentro del proceso escritural al desarrollar el pensamiento lógico – verbal,

al ver la semántica como un entramado de significaciones. Para Jurado (1992) “La escritura, lo que gesta el proceso semiótico, en tanto ineludiblemente la escritura ha de instaurar esa correlación entre expresión y contenido - la función semiótica - acto en el que se pierde cualquier inocencia, porque es la estrategia discursiva, de para qué escribo, para quién y qué digo lo que regula” (p.39).

Por consiguiente, la semántica establece un análisis del sentido textual, es decir, “sobre lo que se dice y cómo se dice”; además, el por qué y para qué se escribe, lo cual, conlleva a la intención y finalidad del escritor. Gardner (2001) hace referencia desde la inteligencia lingüística sobre la semántica, al señalar que la lógica lingüística se encuentra cerebralmente ubicada en otro lugar, de lo cual dice: “Al hablar sobre los significados o connotaciones de las palabras, nos encontramos en el área de la semántica, el examen del significado que universalmente se considera que es central para el lenguaje” (p. 70).

2.2.3.3. Niveles de escritura

Algunos autores han categorizado las producciones escritas con el fin de clasificar dichas producciones en niveles que permiten identificar aquellas fortalezas y debilidades de los estudiantes a la hora de escribir, cabe aclarar, que algunos de los niveles presentados aquí sirvieron como referencia para determinar los criterios planteados en la rúbrica de evaluación utilizada en la investigación, dado que uno de los propósitos era desarrollar el pensamiento lógico - verbal a través de la escritura de cuentos. Flórez, et al (2003), quienes categorizaron los niveles de escritura en relación con la metacognición, “Categorización de la tarea de escritura. Para la categorización de los datos de la tarea de metacognición en escritura se inició por

establecer el nivel de producción escrita con el fin de relacionarlo con el nivel de metacognición en escritura” (p. 6).

P*	Se cuestiona acerca de las posibles opciones que permiten cumplir con las demandas impuestas por la tarea Plantea al menos un objetivo específico al iniciar la tarea Reconoce como afectan los conocimientos que posee el desarrollo de la tarea Identifica elementos y/o estrategias que le permite llevar a cabo la tarea
A**	Da cuenta de la permanencia del objetivo durante la tarea Utiliza y/o da cuenta de al menos una estrategia específica contrastándola con el objetivo para el éxito de la tarea Identifica falencias o fortalezas conceptuales específicas propias o de la audiencia que influyen en el comportamiento del objetivo Aplica y da cuenta de estrategias específicas para desarrollar con éxito la tarea Evoca información necesaria para llevar a cabo la tarea Identifica y corrige a nivel de contenido elementos del escrito y estrategias utilizadas para hacerlo más comprensible
E***	Da cuenta de los conocimientos específicos que brinda el texto a la audiencia Identifica elementos del escrito referentes al contenido del mismo pensando en la audiencia Argumenta por qué permanece el objetivo al finalizar la tarea

* Planeación **Autorregulación E*** Evaluación

Tabla 2. *Nivel I de funcionamiento metacognitivo en escritura. Copyright 2003 Fuente: Flórez, et al. (2003, p. 89).*

P	Se cuestiona acerca de las características del texto (tipo de texto) y la demanda que se impone. Plantea objetivos generales al iniciar la tarea. Reconoce cómo afectan los conocimientos que posee el desarrollo de la tarea. Identifica o utiliza elementos y/o estrategias que le permiten llevar a cabo la tarea.
A	Da cuenta de la utilización de una estrategia general contrastándola con el objetivo para el éxito de la tarea. Aplica por lo menos dos estrategias para desarrollar con éxito la tarea. Da cuenta de al menos una estrategia que le permite cumplir con el objetivo. Evoca información necesaria para desempeñar la tarea. Identifica y corrige a nivel de contenido un elemento del escrito para hacerlo más comprensible a la audiencia (durante la tarea).
E	Da cuenta de los conocimientos generales que brinda el texto a la audiencia. Identifica y realiza cambios al menos en uno de los contenidos del texto para mejorar la comprensión después de efectuada la tarea. Da cuenta general de la permanencia del objetivo al finalizar la tarea.

* Planeación ** Autorregulación *** Evaluación

Tabla 3. *Nivel II de funcionamiento metacognitivo en escritura. Copyright 2003. Flórez, et al. (2003, p.90).*

P*	Se cuestiona acerca de características del texto –longitud– y la demanda impuesta. Identifica los conocimientos que posee para enfrentarse a la tarea. Identifica elementos que le permiten llevar a cabo la tarea.
A**	Identifica conocimientos que le ayudan a o impiden cumplir con la tarea. Aplica por lo menos una estrategia para desarrollar con éxito la tarea. Evoca información necesaria para el buen desempeño durante la tarea. Identifica a nivel de forma un elemento del escrito para hacerlo más comprensible.
E***	Identifica características generales del texto que le permiten cumplir con el objetivo. Da cuenta de manera general sobre la permanencia del objetivo al finalizar la tarea

* Planeación ** Autorregulación *** Evaluación

Tabla 4. *Nivel III de funcionamiento metacognitivo en escritura.* Copyright 2003. Fuente: Flórez, et al. (2003, p.90).

Es de reiterar, que algunos de los criterios presentados en las tablas anteriores sirvieron como referencia para evaluar el desarrollo del pensamiento lógico – verbal en los avances escriturales de los cuentos hasta , además, sirvieron para reflexionar sobre la práctica pedagógica dado que la docente no tenía en cuenta la importancia de la producción escrita en el aula ni proponía actividades que desarrollaran dicho pensamiento desde el proceso escritural. Por otro lado, Cassanny (1987) categoriza y asigna una tipología a los escritores a partir de Krashen, para lo cual, establece cuatro tipos:

	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>
	<i>Escritor competente</i>	<i>Escritor sin código</i>	<i>Escritor bloqueado</i>	<i>Escritor no iniciado</i>
Adquisición del código (competencia):	+	–	+	–
Procesos de composición (actuación):	+	+	–	–

Tabla 5. *Tipología de escritores.* Copyright 19987. Fuente: Krashen (Citado por Cassanny, 1987, p. 14).

Para ayudar a comprender con mayor claridad las tipologías de escritores, Cassany (1987) explica acerca de los tipos de escritores es:

- El escritor competente es el que ha adquirido satisfactoriamente el código y que, además, ha desarrollado procesos eficientes de composición del texto. Estos conocimientos y estrategias le permiten resolver con éxito las situaciones de comunicación escrita en que participa.
- Contrariamente, el escritor no iniciado es aquel que no domina ninguno de estos dos aspectos: no tiene conocimientos del código ni utiliza los procesos característicos de composición. Difícilmente será capaz de producir algún texto gramatical, coherente y adecuado.
- El escritor bloqueado es aquel que, aun habiendo adquirido el código, tiene problemas al escribir. No ha desarrollado las estrategias apropiadas para utilizar los conocimientos que posee de la lengua escrita en una situación concreta y, por ello, fracasa en la producción de textos. Conoce la fisonomía y la estructura de la prosa escrita, pero no tiene las estrategias necesarias para construirla.
- El escritor sin código es el que tiene el problema contrario. Domina las estrategias de Composición del texto, pero no ha adquirido el código (p. 14-15).

2.2.3.4. Texto narrativo

Orozco y Correa (citados por Moreno, 2011) dicen que el texto narrativo es un medio que permite que los estudiantes creen a partir de la interacción que hacen con el mundo que los rodea:

La producción del texto narrativo pues se concibe como un escenario “donde se encuentran en psicología los hallazgos más importantes sobre la génesis de la intencionalidad y sobre la comprensión, que muy tempranamente, muestran los niños de las características de la mente de los otros, y de cómo surge de esta capacidad la posibilidad de interactuar. (p. 20)

Uno de los textos narrativos con los cuales los niños tienen contacto en sus primeros años de vida son los cuentos, Mata (citado por Griffith, 1986) dice:

El texto narrativo es, por todo lo dicho, un instrumento valioso para evaluar varias capacidades del alumno: a) Recordar y ordenar las ideas en una secuencia lógica; b) Relacionar la experiencia (o el esquema narrativo) con los sucesos presentes; c) Usar mecanismos apropiados para crear un texto cohesionado; d) Tener en cuenta las exigencias (o necesidades) de un oyente ingenuo, en la narración oral. (p. 148)

Con base en esto, el texto narrativo no solo es un texto con el que los estudiantes tienen un primer contacto con la lectura y escritura, sino que además permite evaluar habilidades a nivel escritural y discursivo relacionado con el pensamiento lógico-verbal; en tal sentido, Ripich y

Griffith (citados por Mata, 1999) expresan: “El texto narrativo es así un instrumento para analizar unidades del discurso en un nivel mayor que el nivel oracional” (p. 149).

Por otro lado, Mata (1999) propone la siguiente estructura para el texto narrativo:

A. Estructura del texto

1. Longitud: a) N° de oraciones; b) N° de proposiciones.
2. Índice de complejidad: cociente entre N° de proposiciones y N° de oraciones.
3. Marcadores de narración: a) Inicial; b) Final.
4. Episodios: a) Completos; b) Incompletos.

B. Estructura del episodio

1. Longitud: n" de proposiciones por episodio.
2. Complejidad: a) índice de complejidad: n= de proposiciones por episodio completo; b) Ratio episodios completos/incompletos.
- 3- Elementos de la gramática de la narración: a) Escenario; b) Situación Inicial; c) Respuesta (interna o externa); d) Acción (Plan o Tentativa); e) Consecuencia Directa (Resultado); O Reacción.
4. Relación entre episodios: a) Causal; b) Temporal; c) Coordinada; d) Por inserción. (p. 154)

2.2.3.4.1. Narración

La narración es una de las habilidades del pensamiento lógico-verbal, pues implica que el individuo relacione la realidad con lo fantástico, permite contar, relatar, dar información y generar comunicación con el interlocutor, en otras palabras, la narración es la base fundamental

de este proceso de investigación dado que los cuentos son los textos con los que más cercanía han tenido los estudiantes y con los que el docente diseñó e implementó las estrategias sobre la importancia del proceso escritural.

Desde el punto de vista de Mata (1999), narrar va más allá de contar:

La narración tiene una enorme influencia en el desarrollo general del lenguaje. La narración, en efecto, tiende un puente entre el lenguaje oral, que regula frecuentemente la interacción social, y el escrito, que frecuentemente aporta información. En efecto, la narración es la primera forma lingüística que requiere que el emisor elabore un monólogo extenso más que un diálogo interactivo. Al contar o escuchar una historia, el sujeto actúa como espectador más que como actor participante. (p. 147)

Según lo anterior, la narración se adquiere como parte fundamental de la lingüística y parte de la comunicación que permite contar la realidad del sujeto, además, la narración hace parte fundamental de la escritura literaria de los cuentos, así lo afirman Kaufman y Rodríguez (2008):

Aprender a narrar, entonces, es una conquista de vital importancia porque implica referir acciones humanas dotadas de intencionalidad y organizar los hechos temporal y causalmente. Pero no sólo aprenden a narrar. Cuando escriben cuentos, también se van apropiando de las pautas temáticas, estructurales y retóricas propias del relato literario. Podríamos, entonces, decir que aprenden a construir narraciones literarias. (p. 151)

2.2.3.4.2 *El cuento como producción textual*

El cuento es uno de los textos más utilizados y producidos dentro de la escuela, no solo por el acercamiento que tienen los niños con cada uno de ellos, sino porque alrededor de éstos, los estudiantes se acercan a conceptos básicos de construcción textual. En esta investigación, la producción escritural de cuentos hace parte de la estrategia que permitió analizar las transformaciones de la práctica de enseñanza y su incidencia en el desarrollo del pensamiento lógico - verbal. Kaufman y Rodríguez (2008) dicen al respecto: “Cuando escriben cuentos, también se van apropiando de las pautas temáticas, estructurales y retóricas propias del relato literario. Podríamos, entonces, decir que aprenden a construir narraciones literarias” (p. 153).

A partir de lo dicho por los autores, el contacto que tienen los niños al escribir cuentos les permite apropiarse de aspectos estructurales e identificar los elementos que los componen. Para Aguirre (2012), “Es importante reconocer que los cuentos ofrecen muchas bondades como instrumentos para desarrollar el modo de pensamiento narrativo, para despertar el espíritu creador de la persona y para promover el carácter interpretativo del saber” (p. 84).

Sumado a lo anterior, es indispensable que no solo los estudiantes reconozcan que la escritura de cuentos se desarrolla a través de un proceso, sino que, es importante que el docente lo reconozca, lo involucre en sus planeaciones y lo enseñe con el fin de lograr un texto comprensible, llamativo e interesante para el posible lector. Aguirre (2012) afirma:

El cuento, como cualquier otro texto, debe responder a una organización estructural (ambiente, problema, respuesta, resultado), debe empezar de forma clara, mantener el interés durante todo el desenlace, crear momentos de suspenso,

encauzar hacia la acción, es decir, hacia la realización de lo que cada uno ha sido capaz de pensar o de crear. (p. 89)

La producción de cuentos se relaciona con el desarrollo del pensamiento lógico – verbal, dado que, abre las posibilidades de creación relacionadas con el lenguaje, entrelazar ideas para desarrollar un tema, involucrar aspectos estructurales y elementales del cuento, sin embargo, para que esto se lleve a cabo al interior del aula es necesario que el docente vea el cuento como un vehículo que desarrolla habilidades escritoras y de pensamiento. Para Agudelo (2016):

Así, el cuento y el acto de contarle permanecen ajenos a la estática de una simple narración y en cambio, convocan a nuevos escenarios de emoción. De igual forma, el cuento exhorta al despliegue de nuestro ser volitivo; es decir, nos lanza hacia ese ejercicio práctico de la voluntad. La empresa de pensar en una narrativa que convoque a esta triada, es decir, que invite al ejercicio académico, a la práctica emotiva y al cultivo de la voluntad; se constituye pues en una de las más nobles teleologías de cualquier maestro contemporáneo. El cuento es academia porque tiene algo que decir, es emoción porque lo dice de una particular forma y es voluntad porque encierra y engendra poderes en cada uno de los seres que en él conviven y participan. (p. 26)

2.2.3.5. La producción escrita en el contexto escolar

Una vez identificada la importancia de la escritura de cuentos por parte de los estudiantes, se hace necesario señalar ¿cuál es su impacto dentro del contexto escolar?, según Lerner (1999):

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideran valiosas, para convencerlos de la validez de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír. (p. 1)

Desde esta perspectiva, la producción escrita abre oportunidades comunicativas dentro de la escuela, además, la enseñanza del proceso escritural desarrolla habilidades comunicativas de respeto por la opinión del otro.

Por otro lado, Möller (1999), se refiere a la importancia de la escritura en la escuela como proceso difícil en el que los estudiantes y los docentes se involucran, por un lado, porque para el estudiante es una tarea compleja a lo largo de su vida académica y el docente solo exige que el estudiante sea experto, pero no se toma el trabajo de enseñar el proceso escritural:

Desde el punto de vista de los niños, leer y escribir pueden ser aprendizajes desafiantes y placenteros; para muchos otros, son tareas plagadas de obstáculos incomprensibles, observándose que a medida que se avanza en el sistema educativo, el alumno se resigna y el docente se desentiende, pero continúa exigiendo habilidades y expertez. Podríamos decir que esto es semejante o paralelo a lo que ocurre en el sistema social: la exclusión de numerosos sujetos

según criterios de exigencia y selección que no alcanzan a ser comprendidos ni cuestionados.

Y en el ámbito de los docentes, muchos de ellos tienen la sensación de haber perdido la batalla, corroídos además por los cuestionamientos surgidos del impacto de las nuevas tecnologías: la "alfabetización informática". (p. 90)

La producción escritural en el contexto educativo es fundamental, sin embargo, desde la perspectiva de Möller, la escritura implica un desafío del cual se relega el docente a lo largo del avance educativo, lo anterior, es una razón importante para que sea la escritura una estrategia, en esta investigación, que sirve para desarrollar el pensamiento lógico – verbal.

Cooper (citado por Benítez y García, 2010) hace referencia a la producción de los textos narrativos, entre los cuales tenemos los cuentos, como uno de los más producidos dentro de la escuela pero que implica un gran nivel de comprensión de la realidad: “Uno de los géneros textuales que más se produce en la escuela es el narrativo, el cual contiene tanto un mensaje que demanda un alto nivel de sofisticación retórica como argumentos para una particular representación de la realidad” (p. 168).

2.2.4 Pensamiento

El pensamiento a lo largo de la historia ha sido estudiado desde diferentes concepciones, en este trabajo, es fundamental visto desde los procesos lógicos y verbales implicados en la escritura.

Desde la perspectiva de Vygotsky (1934):

El pensamiento es tan sólo la intención inicial, insuficiente a veces, que refleja la tendencia general del sujeto y que no se encarna, sino que culmina, se forma en la palabra. Con esta afirmación confiere a la palabra una función totalmente nueva, no descrita anteriormente, y el proceso del engendramiento del pensamiento como manifestación verbal adquiere un carácter variable incomparablemente más complejo y dinámico (p. 462).

Otra visión acerca del pensamiento tiene que ver con aquellos hábitos de la mente que les permite a los individuos realizar actos como analizar, argumentar, reflexionar, etc. Estas destrezas desarrolladas en los individuos producen el pensamiento eficaz, así como lo describen, Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick (citados por Elizondo, 2013), quienes expresan su idea sobre lo que es el pensamiento:

El pensamiento eficaz se refiere a la aplicación competente y estratégica de destrezas de pensamiento y hábitos de la mente productivos que nos permiten llevar a cabo actos meditados de pensamientos, como tomar decisiones, argumentar y otras acciones analíticas, creativas o críticas. Los individuos que son capaces de pensar con eficiencia pueden emplear, y de hecho emplean, esas destrezas y hábitos por iniciativa propia, y son capaces de monitorizar su uso cuando les hace falta. (p. 15)

Lo que implica que los estudiantes no solo aprendan, sino que lo que han aprendido lo puedan emplear en diferentes contextos y áreas, lo cual, mejora significativamente los procesos de enseñanza – aprendizaje. Enseñar a pensar con eficacia no solo le permite al docente abrir las oportunidades en el desarrollo de habilidades y destrezas del pensamiento, sino que permite a los estudiantes llevar lo aprendido a su realidad inmediata.

Amestoy (2002) hace un acercamiento al concepto de pensamiento: “El pensamiento es mucho más que acción, tiene un importante componente de conocimiento constituido por información acerca de la naturaleza del conocimiento, de las disciplinas y de los procesos en general” (p. 10). Sin duda alguna, el pensamiento es un proceso del individuo que se relaciona con el contexto que lo rodea que es influenciado por aspectos internos o externos (ibid., p. 18).

Según lo anterior, es importante visibilizar el pensamiento en el aula de clase donde el autor fundamental es el docente al manejar un lenguaje del pensamiento y generar una cultura de éste, que les permite a los estudiantes aprender dentro de un área específica. Según Perkins (1998) “El pensamiento es básicamente invisible. En algunas ocasiones y para mayor seguridad las personas explican los pensamientos que subyacen a una conclusión específica, pero por lo general, esto no es lo que sucede. En la mayoría de los casos el pensamiento permanece bajo el capó, dentro del maravilloso motor de nuestra mente y cerebro” (p. 1).

Para efectos de esta investigación, se va a conceptualizar sobre el pensamiento lógico y el verbal, además, de los conceptos asociados a estos dos.

2.2.4.1. Pensamiento Lógico

En la vida cotidiana, todos los individuos emplean el pensamiento lógico y el aula de clase no es la excepción, pues los estudiantes requieren anticiparse al producir textos, al comprender textos y al expresarse, para ello, el docente debe apropiarse del desarrollo de dicho pensamiento.

Desde el punto de vista de Oliveros (citado por Nieves y Torres, 2013): “El pensamiento lógico es aquel que permite descubrir las diferentes estructuras que componen un acontecimiento para finalmente hallar coherencia a la situación misma” (p. 5).

Asimismo, Bragdon y Gamón (2005) manifiestan:

El pensamiento lógico es aquel que se desprende de las relaciones entre los objetos y la elaboración que el individuo hace de ellos, surge de las relaciones que ha creado previamente entre los objetos y tiene en cuenta de manera importante las semejanzas y diferencias entre los objetos, que existen solo en la mente de quien pueda crearlos. Por eso, el pensamiento lógico no se enseña de manera directa, sino que se desarrolla cuando el individuo interactúa con el medio. (p. 21)

Con respecto a los procedimientos lógicos y su relación con el pensamiento, Campistrous (citado por Carmona y Jaramillo, 2010) dice:

Los Procedimientos Lógicos ya que son entendidos como el conjunto de acciones lógicas dirigidas a realizar operaciones del pensamiento y que determinan la conformación de estructuras cognitivas. Estas estructuras le permiten al individuo, a partir de la asimilación o apropiación de las tareas y el nivel de concienciación acerca de las operaciones racionales que debe realizar, poder utilizar dichos procedimientos en cualquier rama del saber. (p. 18)

Por otro lado, López (2010) dice: “El pensamiento lógico es un elemento central en la persona y que, si bien no puede anular las otras dimensiones, estas otras dimensiones tampoco deben prescindir de él” (p. 11). Según lo planteado por diferentes autores, se podría considerar que el pensamiento lógico implica que el individuo realice conexiones con los conocimientos previos y aquello que aprende, sin embargo, se debe desarrollar en la medida que se relaciona con el medio. Algunos criterios considerados fundamentales para evaluar el pensamiento lógico dentro de la escritura de cuentos son la coherencia, cohesión, analogías, comparaciones y narración; ya sea porque son aspectos estructurales útiles para evidenciar dicho pensamiento, o bien, por ser posibles habilidades de pensamiento lógico.

De las concepciones mencionadas previamente, se puede comprender que el pensamiento lógico es aquel que permite descubrir, encontrar coherencia, hacer conexiones con los conocimientos previos, realizar operaciones del pensamiento, entre otros, lo que le permite al docente identificar las problemáticas en relación con el proceso escritural. A continuación, se describen algunos criterios asociados al pensamiento lógico dentro del proceso escritural.

2.2.4.1.1 Coherencia y cohesión

La coherencia y la cohesión son fundamentales en los procesos escriturales, pues en la construcción textual las oraciones deben estar entrelazadas y organizadas para dar sentido e intención al texto. Charolles (citado por García, 2015) dice:

El texto es una red de unidades informativas organizadas e integradas en una estructura. Proyecta la información temática y conceptual en secuencias, según un

orden lógico de contenidos (lo que se dice) conectadas en la expresión (cómo se dice). El requisito fundamental es la coherencia y cohesión. (p. 241)

En el caso de la escritura de cuentos, la coherencia y cohesión son fundamentales porque hacen parte del pensamiento lógico - verbal, además, su enseñanza implicó hacer transformaciones en la práctica de enseñanza para mejorar la enseñanza – aprendizaje con relación a la escritura y el pensamiento. Según esto, Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera (2010) manifiestan:

Una revisión global implica que los estudiantes sean capaces de establecer si la relación entre personajes, acciones, tiempo, espacio y acontecimientos se estructuran en la narración de un modo cohesivo. Cada vez que ellos encuentren un error deben indicarlo, a fin de hacer las correcciones. (p. 35)

Por un lado, la coherencia fue uno de los conceptos que se incluyó dentro de las planeaciones e hizo parte de los criterios que se debían considerar para diseñar la estrategia metodológica fundamentada desde la escritura de cuentos; igualmente, se tuvo en cuenta para definir los criterios contemplados en la rúbrica de evaluación, ya que es importante ordenar el texto al relacionar una idea con otra, articulándolas y relacionándolas lógicamente entre sí en torno a un tema, esto para construir un cuento coherente. Para García (2015):

La coherencia es una propiedad cognitiva y semántica que otorga textura a un mensaje en el nivel subyacente. No se trata de unir simplemente oraciones, sino de

amalgamar proposiciones con sentido dentro de una unidad mayor (macroproposición y párrafos) alcanzando continuidad temática; supone también el conocimiento de cómo están organizados los eventos, las acciones, los objetos y las situaciones más allá de los límites de la oración. (p. 241)

Por otro lado, la cohesión hace referencia a la unión de elementos lingüísticos que unen y organizan las ideas y partes del texto; por lo tanto, en esta investigación es fundamental desarrollar este tema ya que presenta el encadenamiento de los sucesos que estructura el cuento y le da sentido lógico. Desde el punto de vista de García (2015):

La cohesión es la relación sintáctica (con sentido de unidad) que adquieren las palabras, frases y oraciones en un nivel superficial dentro del texto. Estas conexiones ayudan a comprender el contenido como un todo, muy distinto de la simple suma de oraciones; y permiten que fluyan las ideas de forma ágil y natural. (p. 245)

En este mismo sentido, no se puede desligar la coherencia de la cohesión pues, aunque estos dos términos sean difíciles de definir debido a su amplitud, no se pueden establecer como un todo dentro del texto, es fundamental comprender que la coherencia abarca muchos aspectos dentro de un determinado texto y que la cohesión va ligada a ésta a partir de dichos aspectos. Para García y Bausela (2004): “Podemos decir que un texto es coherente cuando se establece una relación de cohesión entre las unidades que lo constituyen y una relación de adecuación entre el texto y el

contexto, entendiendo que esta adecuación incluye también la adecuación a la intención comunicativa del hablante” (p. 225).

2.2.4.1.2 Analogías y/o Comparaciones

Algunos aspectos que se pueden relacionar con el pensamiento lógico son las analogías que no son otra cosa que comparaciones entre objetos o situaciones, estos recursos literarios, se pueden emplear en la construcción de textos narrativos como los cuentos, por lo tanto, se consideraron a la hora de la intervención de la investigación y su enseñanza dentro del proceso escritural en relación con el pensamiento lógico-verbal.

En las analogías se destacan rasgos similares en las que se destacan rasgos similares de un elemento o un objeto, desde el punto de vista de Díaz (2009) “Una analogía es un símil extendido en el que la comparación se da en términos de relaciones” (p. 106). El autor desde la argumentación se refiere a la analogía como un elemento que permite explicar e ilustrar generalidades de algo más simple.

La comparación es un recurso estilístico que permite establecer semejanzas o diferencias; desde la perspectiva de Álvarez y Ramírez (2010) “Comparar y establecer semejanzas y diferencias constituye una representación mental, o subtipo de exposición de información, que sugiere la búsqueda de elementos que se oponen, en su estructura, en su funcionamiento, en su procedencia o en su utilidad” (p. 3).

2.2.4.2. *Pensamiento verbal*

El lenguaje está íntimamente relacionado al ser humano, además, de estar inmerso en diferentes aspectos de su vida cotidiana, permitir nuevas formas de pensamiento y la adquisición del conocimiento. El pensamiento verbal, es el proceso entre palabras y su significado para poder entender y relacionarse social y culturalmente; en este trabajo de investigación, en la composición de cuentos se hace indispensable que los niños conozcan el significado de las palabras que usan en sus textos, además, de las que usan con más frecuencia como reflejo parcial de su entorno socio cultural.

Vygotsky (1934) hace referencia a la relación entre lenguaje y pensamiento, para esto dice:

El significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento sólo en la medida en que el pensamiento está ligado a la palabra y encarnado en ella y viceversa, es un fenómeno del lenguaje sólo en la medida en que el lenguaje está ligado al pensamiento e iluminado por él. Es un fenómeno del pensamiento verbal o de la palabra con sentido, es la unidad del pensamiento y la palabra. (p. 168)

Teniendo en cuenta lo anterior, el pensamiento verbal hace referencia a cómo el individuo emplea el lenguaje y las habilidades del pensamiento a través de la escritura, la oralidad y la lectura, por otra parte, este tipo de pensamiento va mucho más allá del simple uso del lenguaje, es entender los contextos sociales y culturales en los que se da, la función social que tiene, e involucrar procesos que se extienden desde lo memorístico para ubicarse en el plano de las

comprensiones más profundas reflejadas en la lectura, la oralidad y la escritura. Tulviste (citado por Cubero, 1999) dice “Con este término se alude a los distintos modos de usar las palabras, o lo que es lo mismo, las formas de pensar, razonar y resolver tareas que sólo son posibles a través del uso de la palabra” (p. 9).

En esta investigación, el pensamiento verbal no solo se relaciona con la escritura de cuentos, sino que no se puede desligar del pensamiento lógico, dado que, la unidad entre el pensamiento y las palabras da como resultado el pensamiento verbal, lo que, a su vez, implica la articulación de las palabras para darles sentido y así, lograr una construcción escrita lógica y coherente.

Desde otra perspectiva está Gardner (2001) quien hace referencia a las inteligencias múltiples y del cual, podemos tomar como referencia la inteligencia Lingüística, dice:

La competencia lingüística es la inteligencia —la competencia intelectual— que parece compartida de manera más universal y democrática en toda la especie humana... Gran parte de la enseñanza y aprendizaje ocurren por medio del lenguaje —hubo una vez en que sucedió principalmente por medio de las instrucciones orales, empleando el verso, recopilación de adagios o explicaciones sencillas—, y en la actualidad, cada vez más, por medio de la palabra en su forma escrita. (p. 72)

Para Segal (1966), el pensamiento verbal tiene que ver con el uso de las palabras para comunicarse, pero ese proceso de comunicación no es posible sin el pensamiento (habilidades del pensamiento), “Pensamiento verbal —que es la capacidad de comunicarse consigo mismo mediante palabras—. No toda la comunicación interna es pensamiento verbal, pero todo el pensamiento verbal es una comunicación interna por medio de palabras-símbolos” (p.12).

Capítulo III

Metodología

3.1. Enfoque

Esta investigación realizada en la Institución Educativa Fagua se fundamentó en el enfoque cualitativo, teniendo en cuenta, que se basó en la observación y análisis de las transformaciones de las prácticas de enseñanza requeridas para desarrollar el pensamiento lógico - verbal a partir de la escritura de cuentos. Según Hernández, Baptista y Fernández (2010):

El proceso de indagación cualitativa es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido. A menudo se llama “holístico”, porque se precia de considerar el “todo”, sin reducirlo al estudio de sus partes. (p. 20)

Con base en esto, en el enfoque cualitativo los sucesos no se pueden estudiar por separado, sino que se observan todos para reconstruir la realidad a partir de las interpretaciones hechas de ésta, para transformarla al documentarla, al igual que los individuos dentro de dicho enfoque; al respecto Hernández, et al (2010) afirman:

El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus

contextos o ambientes naturales y cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen). (p. 10)

Entonces el enfoque cualitativo, según Rodríguez, Gil y García “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (1996, p. 32).

3.2. Alcance

El alcance de esta investigación es descriptivo porque se ajusta a los planteamientos de Hernández, et al (2010), quienes plantean que “Busca especificar características, propiedades y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (p. 103).

En este sentido, el alcance descriptivo sirvió para hacer un seguimiento longitudinal que permitió obtener información detallada de la práctica de enseñanza para definir acciones en cada uno de los ciclos de reflexión, igualmente, para explicar las características y habilidades en la escritura de cuentos de los niños de tercero y su incidencia en el desarrollo del pensamiento lógico-verbal. Para Hernández, et al (2010):

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o

recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas. (p. 80)

3.3 Diseño de la investigación

El diseño de este trabajo es la investigación- acción, puesto que, se buscó reflexionar y transformar la práctica de enseñanza. Para ello, se desarrolló la escritura de cuentos como estrategia pedagógica, y se sistematizó la reflexión del educador sobre su propia práctica con el fin de mejorarla y generar procesos de aprendizaje en el desarrollo del pensamiento lógico – verbal. Desde el punto de vista de Restrepo (2004):

Los docentes, apoyados en colegas de experiencia, tienen que abordar la contextualización de su práctica, y en esta tarea la investigación-acción les ofrece una salida. Esta solución comienza con la crítica a la propia práctica, a través de una reflexión profunda acerca del quehacer pedagógico, las teorías que presiden dicho actuar y la situación que viven los estudiantes. (p. 51)

Por consiguiente, este trabajo se basa en la investigación – acción desde lo pedagógico, pues se realiza la reflexión sobre la práctica de enseñanza desde la planeación, las estrategias de enseñanza y la evaluación, esto con el fin de desarrollar el pensamiento lógico verbal a partir de la escritura de cuentos. Elliot (1991) expresa que “La investigación – acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de los “problemas

teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber” (p. 24).

Asimismo, este tipo de investigación involucra al docente en el rol investigador, al ser este quien identifica una problemática al interior del aula, la cual, observa, interpreta, analiza, reflexiona y transforma, con el fin de lograr cambios sobre la realidad objeto de investigación. Según Parra (citado por Paramo, 2011):

La actividad del profesor, considerado como profesional en su tarea, exige una constante reflexión para seleccionar y encaminar todas sus acciones hacia el objetivo propuesto, en este sentido, es investigador de su propia práctica. La investigación-acción es el modo de sistematizar y hacer colectiva tal reflexión. Y se encamina al establecimiento de grupos de aprendizajes permanentes, empeñados en la mejora progresiva de las propias prácticas y en la solución de problemas educativos concretos. (p. 274)

Por otro lado, la investigación- acción puede ser de tipo participativa o cooperativa. Mertens (citado por Hernández, et al, 2010) señala:

El diseño de investigación-acción participativo debe involucrar a los miembros del grupo o comunidad en todo el proceso del estudio (desde el planteamiento del problema hasta la elaboración del reporte) y la implementación de acciones, producto de la indagación. (p. 510)

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación acción implica la participación de diferentes estamentos, por lo tanto, dentro de una comunidad educativa es necesario que los integrantes: profesores, directivos, padres de familia, y alumnos se involucren para desarrollar una investigación acción educativa, con el fin de mejorar la problemática que es objeto de estudio. Al respecto Parra (2014) dice: “Analiza las acciones humanas y las situaciones educativas, experimentadas por los profesores como problemáticas o susceptibles de mejora; también las propuestas prescriptivas generales, didácticas o administrativas, que requieren una respuesta práctica a un contexto específico” (p. 12).

Capítulo IV

Contexto y población

4.1 Contexto

El contexto tiene que ver con todos aquellos factores y hechos que giran alrededor de un hecho, lo cual, determina acciones de los sujetos que participan en él. Desde la perspectiva de Van Dijk (2013):

El contexto se basa en el conocimiento del mundo, pero no es lo mismo que este último. De este modo elaborar una teoría del contexto significa, primeramente, seleccionar aquellos elementos de una situación comunicativa que son sistemáticamente relevantes para el discurso. Lo anterior significa que, primero, debemos examinar la manera en que se definen dichas situaciones en la lingüística, la sociolingüística, la psicología cognitiva y social, la sociología y la antropología, para luego definir los criterios de lo que se debe concluir o no sólo en la teoría del texto. (p. 8)

4.1.1 Contexto situacional

La Institución Educativa Fagua consta de dos sedes, se encuentra ubicada en el municipio de Chía (Cundinamarca) en dos veredas diferentes, en la vereda Fagua se encuentra la sede principal y en la vereda Tíquiza, la sede II.

La institución está rodeada por importantes empresas dedicadas a la floricultura, como es el caso de la empresa llamada MG, con la cual, el colegio tiene convenio y en la que muchos de los padres de familia laboran. En estas dos veredas, habitan personas provenientes de otras regiones del país, debido a esto la población estudiantil de la institución es flotante y se encuentra una gran variedad sociocultural en las aulas de clase, lo cual, es muy importante, ya que no solo se cuenta con estudiantes de otras regiones sino con estudiantes que temporalmente están en fundaciones.

Las familias de los estudiantes se encuentran en los estratos 1 y 2, en su gran mayoría pertenecen a familias disfuncionales donde el directo responsable, muchas veces no son los padres, sino otros familiares como abuelos, tíos, hermanos, o bien, personas ajenas a los estudiantes como padrastros o cuidadores que han cursado estudios en primaria y secundaria en su gran mayoría.

4.1.2 Contexto Institucional

La Institución Educativa Fagua, está compuesta por dos sedes: Fagua y Tíquiza. La sede Fagua presta el servicio en educación preescolar y secundaria en la jornada de la mañana y de primaria en la jornada de la tarde; la sede Tíquiza presta el servicio en educación en el ciclo uno y secundaria en la jornada de la mañana, mientras que atiende el servicio educativo de 3° a 5° de primaria en la jornada de la tarde. La institución cuenta con un número aproximado de 1300 estudiantes entre las dos sedes y las dos jornadas.

El P.E.I. de la institución tiene como nombre “Educar para la libertad, la autonomía y la trascendencia”, la visión es formar personas íntegras con mentalidad empresarial, capaces de transformar su vida y la de su comunidad a partir del desarrollo de capacidades, valores y competencias. Y como misión propone ofrecer una educación de calidad, que busca formar individuos a nivel intelectual, psicomotriz, volitivo, afectivo, espiritual y de conciencia.

Como filosofía, la institución ha encaminado la educación al fortalecimiento de los valores del adolescente para desempeñarse dentro de una sociedad en forma libre, autónoma y trascendente; además de proyectar los procesos pedagógicos a la formación integral del estudiante formándolo éticamente.

4.1.3 Contexto Específico

Este trabajo de investigación fue desarrollado con 28 estudiantes del curso 302 de la jornada tarde de la Institución Educativa Fagua, sede Fagua, cuyas edades oscilan entre 8 y 9 años, la mayoría de ellos han estado en el colegio desde el preescolar. A continuación, se presentan aspectos que se relacionan con el contexto propio de la práctica de enseñanza.

Contexto de aula

Al interior del aula, la docente llevaba a cabo acciones que no desarrollaban el pensamiento lógico – verbal, ni fortalecían el proceso escritural de textos narrativos. La ausencia de planeaciones hacía de la improvisación la estrategia de enseñanza, por lo tanto, el aprendizaje de los estudiantes pendía de actividades tradicionales, tales como, dictados, copiados, realización de

escritos que no eran revisados, ni reescritos. En tal sentido, no se les permitía a los estudiantes ser partícipes de su aprendizaje, sino que eran solo receptores de conocimientos, la docente era la protagonista del aula.

La evaluación se limitaba a un número que le daba valor a lo realizado por el estudiante, dejando ver la influencia de las clases tradicionales que no lograban verdaderas comprensiones, de tal modo, que la evaluación solo abarcaba el nivel cuantitativo, no era vista por la docente como un proceso o con una finalidad formativa.

Por otro lado, eventualmente se proponían ejercicios escriturales de cuentos que se limitaban a una sola versión del texto, que no era revisado con rigurosidad o con criterios claros, el propósito de la docente con estos ejercicios era lograr que los estudiantes escribieran, pero, no seguía un proceso, ni le daba importancia a la enseñanza de elementos estructurales. Así mismo, el pensamiento lógico – verbal era un tema desconocido para la docente, al igual que su relación con la escritura.

Se hacía una planeación posterior al desarrollo de las clases, es decir, se narraban las acciones realizadas por la docente después de cada clase, igualmente, las estrategias de enseñanza no generaban comprensiones en los estudiantes y la evaluación era entendida como un medidor de conocimiento de estos, pero no se utilizaba para analizar la práctica docente.

Contexto mental

Los 28 niños del curso 302 poseen las características correspondientes a las edades que oscilan entre los 8 y 9 años. En el grupo, no hay estudiantes con condiciones especiales o de vulnerabilidad, sin embargo, su contexto cultural y familiar influye directamente ya que muchos

proviene de familias disfuncionales, conviven con familiares diferentes a sus padres o pertenecen a fundaciones y se encuentran con medidas de protección por parte del ICBF.

Contexto lingüístico

Este grupo, académicamente se caracteriza por tener un nivel muy básico en el área de lenguaje, presentan falencias a la hora de realizar textos escritos coherentes y la escritura se limita a la composición de oraciones, el vocabulario es repetitivo y muchas veces carece de sentido. La mayoría de estos niños no tienen apoyo de sus padres en las tareas académicas o de tenerlo, muchos de ellos no tienen el conocimiento, por tal motivo, los niños frecuentemente no llegan con sus actividades académicas completas a la institución.

Este grupo de estudiantes muestra deficiencias al intentar comunicar de manera eficaz, clara y coherente sus ideas, sentimientos y pensamientos de forma escrita, por lo tanto, sus textos escritos no responden a una intención comunicativa. La escritura del grupo se caracteriza porque no reconocen los diferentes tipos de textos ni la estructura, falta de cohesión en sus escritos, no saben cómo usar los signos de puntuación, se desconoce la planificación antes de escribir y el proceso durante la escritura, lo cual, da lugar a ideas poco elaboradas y a la escasa relación entre éstas, además, los estudiantes desconocen los aspectos formales de los escritos y su edición.

Capítulo V

Categorías de análisis

UNIDAD DE ANÁLISIS	DIMENSIONES	CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	INSUMOS	INSTRUMENTOS
Transformación de las prácticas de enseñanza en el aula	ENSEÑANZA	Elementos del Currículo	Planeación	Formatos de planeación Matriz para el análisis de las unidades didácticas	Diario de campo. Formatos de planeación - Unidades didácticas
			Estrategias metodológicas	Fotos Videos Matriz para el análisis de las unidades didácticas	Unidades didácticas Rutinas de pensamiento
			Evaluación	Planillas de notas. Fotos de rúbricas y formato de coevaluación. Matriz para el análisis de las unidades didácticas	Rúbrica de evaluación
	APRENDIZAJE	Escritura de cuentos	Sintáctica	Composiciones escritas de los estudiantes	Diario de campo

			Semántica	Composiciones escritas de los estudiantes	Rúbrica de evaluación
			Estructura textual	Composiciones escritas de los estudiantes	Unidades didácticas
	PENSAMIENT O	Pensamiento lógico - verbal desde la escritura de cuentos.	Comparación y/o analogías	Composiciones escritas de los estudiantes.	Rúbrica de evaluación Rutinas de pensamiento
			Narración	Composiciones escritas de los estudiantes.	Rúbrica de evaluación Rutinas de pensamiento
			Coherencia y cohesión	Composiciones escritas de los estudiantes.	Rúbrica de evaluación

Capítulo VI

Instrumentos y técnicas de recolección de información

Recolectar información implica determinar el plan de procedimientos acorde al trabajo de investigación para reunir los datos que permiten trabajar sobre el objeto de estudio. En este proceso de la investigación, se recogió información para conocer el avance en el desarrollo del pensamiento lógico-verbal de los niños a través de la escritura cuentos. Hernández, et al (2010) hacen referencia a la recolección de información, de la cual, dicen:

La recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis. En el caso de seres humanos, en su vida diaria: cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan, etcétera. (p. 409)

Cabe aclarar que la implementación del proyecto se hizo con todos los estudiantes del grado 302, sin embargo, el análisis de los escritos se realizó seleccionando aleatoriamente las producciones de cinco estudiantes, esto para facilitar el uso de la rúbrica de evaluación durante todo el proceso.

Instrumentos de intervención

Los instrumentos de intervención tienen que ver con aquellos medios y formatos con los que el investigador recoge y analiza los datos de manera cualitativa, le permiten reflexionar sobre las acciones emprendidas y su incidencia en el grupo investigado. Creswell (citado por Hernández et al, 2010) dice sobre los procesos de intervención “un investigador genera una situación para

tratar de explicar cómo afecta a quienes participan en ella en comparación con quienes no lo hacen” (p. 121).

Los instrumentos de intervención empleados en este trabajo fueron las Unidades Didácticas por EpC y las rutinas de pensamiento.

Unidad didáctica

Las unidades didácticas desde el marco de la EpC permiten la planeación de clases que trasciendan en una enseñanza – aprendizaje adecuada para el propósito de esta investigación.

Desde la perspectiva de Leymonié (2006):

Se trata de una teoría de acción para la enseñanza y el aprendizaje, con un eje constructivista, que brinda conceptos específicos y organizados en torno a la práctica. El énfasis está puesto en el papel activo que desarrolla el que aprende tanto en la elaboración de los conceptos como en su uso activo. Por ser una teoría para la acción permite construir puentes sobre la brecha existente entre las ideas y las acciones, brecha en la cual suelen naufragar las intenciones del cambio de las prácticas educativas (p. 65)

En este trabajo de investigación, se diseñaron dos unidades didácticas desde el marco de la Enseñanza para Comprensión (EpC), una enfocada en el proceso escritural de los cuentos y la otra en el desarrollo del pensamiento lógico - verbal desde la competencia escritural. Las

unidades didácticas se implementaron en doce sesiones para cada una, esto para desarrollar en forma apropiada la temática que se trató en cada unidad.

Cada unidad estuvo conformada por los elementos que se enmarcan en la EpC: hilo conductor, tópico generativo, metas de comprensión y desempeños de comprensión. . El formato utilizado para elaborar las unidades didácticas corresponde al diseñado por María Ximena Barrera y Patricia León Agusti de FUNDACIES (ver Anexo 1 y 2).

Rutinas de pensamiento

Las rutinas de pensamiento son los procedimientos, técnicas, instrumentos o herramientas que se hacen contantemente en el aula para hacer pensar y que, desde allí se desprenda un conocimiento nuevo para evaluar le aprendizaje e incluso introducir temáticas nuevas. Desde la perspectiva de Ritchhart, Church y Morrison (2014) las rutinas de pensamiento son: “Estos procedimientos sencillos, que por lo general cuenta con pocos pasos, ofrecen un marco para enfocar la atención en movimientos específicos de pensamiento que ayudan a construir la comprensión” (p. 85).

La utilización de estas rutinas de pensamiento, facilitan en el aula el análisis y el enfoque de los pensamientos, al invitar a los estudiantes a realizar observaciones profundas e interpretaciones de aquello que ve o escucha. Por esto el docente, las puede emplear como herramientas, como estructuras o como patrones de comportamiento. Para Ritchhart, et al (2014):

Para comprender como las rutinas de pensamiento que a continuación presentamos operan en el aula y como se pueden utilizar, y también como crear las propias, conviene verlas desde tres perspectivas: como herramientas, como estructuras y como patrones de comportamiento. (p. 86)

Las rutinas de pensamiento (ver Anexo7) hacen parte importante de las estrategias utilizadas dentro del aula, pues le permiten al docente focalizar la enseñanza y, también hacen que los estudiantes interioricen el aprendizaje al conectar nuevas ideas con el pensamiento. En palabras de Ritchhart, et al (2014): “En realidad, el verdadero poder de las rutinas es promover el desarrollo de los estudiantes como pensadores y como aprendices” (p. 86).

Instrumentos de seguimiento

Los instrumentos de seguimiento hacen parte de aquellos formatos que se crearon, se adaptaron y emplearon durante el proceso de investigación, con el fin de hacer seguimiento a los avances de ésta, al igual que, facilitan el análisis de los resultados obtenidos en dichos instrumentos.

Quintana y Montgomery (2006) expresan:

En cuanto a la perspectiva del enfoque, en las investigaciones de tipo cualitativo se buscará que las técnicas de generación y recolección de información respondan a un encuadre particular derivado de las características de cada situación, circunstancia, persona o grupo, más que a un proceso de estandarización u homogenización de las mismas. Así como, también, deberán corresponder a los progresos obtenidos en la comprensión de las respectivas realidades por parte del investigador, lo que conllevará a que, en ocasiones, con cada etapa de la investigación se tenga que variar las técnicas e instrumentos usados. (p. 60)

En este caso, se utilizaron como instrumentos de seguimiento las rúbricas de evaluación y los diarios de campo.

Rúbricas de evaluación

Las rúbricas de evaluación permiten evaluar y hacer seguimiento en relación con los avances de los estudiantes en el desarrollo del pensamiento lógico-verbal y la competencia escritora, además, permiten reflexionar en compañía de los estudiantes sobre su aprendizaje y da pautas al docente para que de manera objetiva evalúe los avances, pro y contra de las actividades propuestas, por lo tanto, la evaluación es más consistente y objetiva (ver Anexo 3).

De acuerdo con lo anterior y en relación con el punto de vista de Martínez (2008): “Las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto. Son ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas” (p. 2).

Desde la perspectiva de Torres y Perera (2010) “La rúbrica es un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados” (p. 141).

En este caso, se utilizó una rúbrica de evaluación como instrumento de seguimiento para tomar decisiones o realizar ajustes de acuerdo a la implementación de las unidades didácticas, cabe aclarar que durante todo el proceso se aplicó la rúbrica a las composiciones escritas de los estudiantes con el fin de hacer un seguimiento constante de los avances y niveles de transformación en el desarrollo del pensamiento lógico verbal de los estudiantes; por consiguiente, la rúbrica fue aplicada en cada uno de los cuentos escritos, tanto para el proceso de escritura inicial como de reescritura; por ello, se pidió a los estudiantes leer la primera versión

escrita de sus compañeros y aplicar un formato sencillo con los aspectos que debían verificar si estaban contenidos en el texto y, de esta manera, hacer una nueva versión de los cuentos; esto con el fin de evidenciar los cambios que realizaron y analizar posteriormente la incidencia de la escritura de cuentos en el desarrollo del pensamiento lógico-verbal de los estudiantes a lo largo del proceso, ver anexo 3.

Sumado a lo anterior, la rúbrica permitió analizar las categorías de escritura de cuentos y pensamiento lógico - verbal desde la escritura de cuentos, en cada una de sus subcategorías: estructura textual, sintáctica y semántica, además de, coherencia y cohesión, narración, analogías y/o comparaciones, respectivamente. Para la categoría de currículo, solo se analizó la subcategoría de evaluación al implementar la rúbrica como instrumento de evaluación y la pertinencia dentro de la investigación.

Cabe aclarar que, se elaboró una matriz para analizar la información correspondiente a aspectos que la rúbrica no permitía analizar. Dicha matriz fue diseñada por la Doctora Rosa Julia Guzmán para el seminario de Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico – verbal, la cual, fue adaptada por la docente investigadora.

Diario de campo

Hernández, et al. (2010) señalan que las anotaciones son fundamentales dentro del proceso de investigación pues impiden que el investigador olvide aquellos detalles que son relevantes dentro de lo observado “ En síntesis, as anotaciones: nos ayudan contra la “mala memoria”, señalan lo importante, contienen las impresiones iniciales y las que tenemos durante la estancia en el campo, documentan la descripción del ambiente, las interacciones y experiencias” (p. 380).

Al respecto, el diario de campo puede tener diferentes formatos que facilitan el seguimiento del proceso de la investigación y el análisis de la información que se anota en éstos. Hernández, et al. (2010) agregan respecto a esto:

Como en cualquier actividad de recolección de datos cualitativos, al final de cada jornada de trabajo es necesario ir llenando la bitácora o diario de campo, en el cual el investigador vacía sus anotaciones, reflexiones, puntos de vista, conclusiones preliminares, hipótesis iniciales, dudas e inquietudes. (p. 424)

En el diario se registraron los hallazgos, observaciones y reflexiones de las unidades didácticas por EpC y las diferentes actividades de clase que se planearon, los procesos desarrollados en el aula por la docente, la actitud de los estudiantes, los textos creados por los estudiantes y su proceso de elaboración, así como, la información obtenida a partir de las rúbricas de evaluación. En consecuencia, el diario de campo fue fundamental para hacer seguimiento durante todo el proceso, ver anexo 4 e ilustraciones 6, 7 y 8.

Técnicas de recolección de información

Para recoger información existen diferentes técnicas e instrumentos, las técnicas son parte de los recursos que se utilizaron para recopilar más información y, por lo tanto, sirvieron para incluir aquellos aspectos que ocurrieron y no se identificaron o no se percibieron como relevantes para el análisis. Desde el punto de vista de Campoy y Gómez (2009):

Las técnicas cualitativas, en consecuencia, nos proporcionan una mayor profundidad en la respuesta y así una mayor comprensión del fenómeno estudiado. Estas técnicas normalmente suponen un menor costo que las técnicas

cuantitativas, son de más rápida ejecución, permiten más flexibilidad en su aplicación y favorecen establecer un vínculo más directo con los sujetos. (p. 2)

En esta investigación se tuvo en cuenta el material audiovisual como insumo de seguimiento sobre la transformación de la práctica de enseñanza. Es decir, los videos y las fotos se utilizaron para complementar la información recolectada en los diarios de campo.

Videos: Se realizaron dos videos de algunas clases con el fin de alimentar el diario de campo y analizar detalladamente cada uno de los elementos presentes en un antes, durante y después de la intervención.

Fotos: Las fotos fueron tomadas a algunos de las producciones realizadas por estudiantes y a algunas de las actividades propuestas en las unidades didácticas con el fin de determinar los avances del proceso.

Capítulo VII

Desarrollo de ciclos de reflexión

7.1 Plan de acción

Se realizaron varios ciclos de reflexión dentro de los cuales se tuvieron en cuenta, cada uno de los pasos que los conforman, de acuerdo con lo propuesto por Hernández, et al (2010):

Las etapas o ciclos para efectuar una investigación- acción son: detectar el problema de investigación, formular un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio, implementar el plan y evaluar resultados, además de generar retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción. (p. 517)

Planificación: Este proyecto inició con observaciones al interior del aula y análisis de lo que se hacía como planeación, lo cual, permitió identificar los elementos de la práctica de enseñanza que se pretendían analizar con la implementación del proyecto, también, se analizaron los resultados de las pruebas saber y los resultados de los estudiantes en el primer periodo del 2017. En este caso, la docente investigadora decidió analizar el rol del docente en el desarrollo del pensamiento lógico-verbal, utilizando la escritura de cuentos como medio para desarrollar dicho pensamiento.

Intervención: El proceso de intervención se realizó en varias sesiones, teniendo en cuenta que se hicieron ajustes en la planeación debido a que se pretendió implementar desde la EpC dos unidades didácticas orientadas hacia el desarrollo del pensamiento lógico verbal y la escritura de cuentos, se hicieron algunos cambios en los procesos metodológicos al implementar la propuesta desde la escritura de cuentos y, por último, se modificó el proceso de evaluación a

través del uso de una rúbrica para recoger información sobre los cambios desarrollados en la práctica de enseñanza y para el análisis de los textos producidos por los estudiantes. Luego de la aplicación de cada actividad y unidad se registraron las observaciones en los diarios de campo frente a las transformaciones de la práctica de enseñanza.

Evaluación: El proceso de evaluación fue continuo, ya que está presente desde el primer momento del plan de acción, además de permitir evaluar los resultados, avances y retrocesos de las actividades propuestas. Utilizar la rúbrica permitió implementar una evaluación formativa y, los resultados de ésta sirvieron para analizar el proceso de enseñanza.

Reflexión: El proceso de reflexión se hizo desde el inicio del proyecto teniendo en cuenta que para cada fase de los ciclos se ha tenido que pensar cómo se ha venido transformando la práctica de enseñanza. La reflexión fue continua, ya que, durante la planificación, la intervención y la evaluación se hicieron reflexiones sobre los avances o no de la investigación.

Primer ciclo de reflexión

Los aspectos que desde la práctica de enseñanza se pueden analizar para incidir en los aprendizajes de los estudiantes, no estaban claramente definidos en un principio, se había pensado en desarrollar un proyecto que analizara la práctica de enseñanza desde los procesos escriturales, pero no se había hecho una asociación desde el desarrollo del pensamiento lógico verbal. Dicha asociación se vino a establecer, a partir, de las clases recibidas en los seminarios sobre pensamiento lógico verbal.

La escritura no es algo que se construya de la noche a la mañana, en un curso o simplemente porque el sistema determina que en segundo grado los niños deben saber escribir,

por el contrario, deberíamos preguntarnos ¿cómo se dan estos procesos a lo largo de la vida académica? ¿Cuán importantes son estos procesos escriturales en los primeros años de los niños? Por ello, resulta importante hacer cuestionamientos sobre las prácticas de enseñanza implementadas para desarrollar eficazmente los procesos escriturales, tales como ¿realmente las prácticas de enseñanza fortalecen estos procesos, los dinamizan, los encaminan, los promueven y los potencializan? ¿Las prácticas docentes facilitan y posibilitan los procesos escriturales dentro del aula? ¿Los cuentos son una herramienta para que los niños inicien procesos de escritura estructurados?. A partir de estos interrogantes, la docente inicia su proceso de investigación y se plantea en un primer momento la siguiente pregunta problema ¿Cómo desde la práctica de enseñanza, el docente es mediador en los procesos de escritura de los niños de primaria?

Reflexión

A partir del anterior cuestionamiento, la docente realiza un análisis desde la revisión de algunos antecedentes asociados al proceso, algunos de ellos como el tipo de planeación que hacía, las estrategias metodológicas que utilizaba para enseñar la escritura, el tipo de evaluación que implementaba, los aspectos del PEI de la institución relacionados con el tema, los resultados de

las Pruebas Saber, las producciones escritas de los estudiantes. Estos aspectos sirvieron para definir y relacionar la problemática.

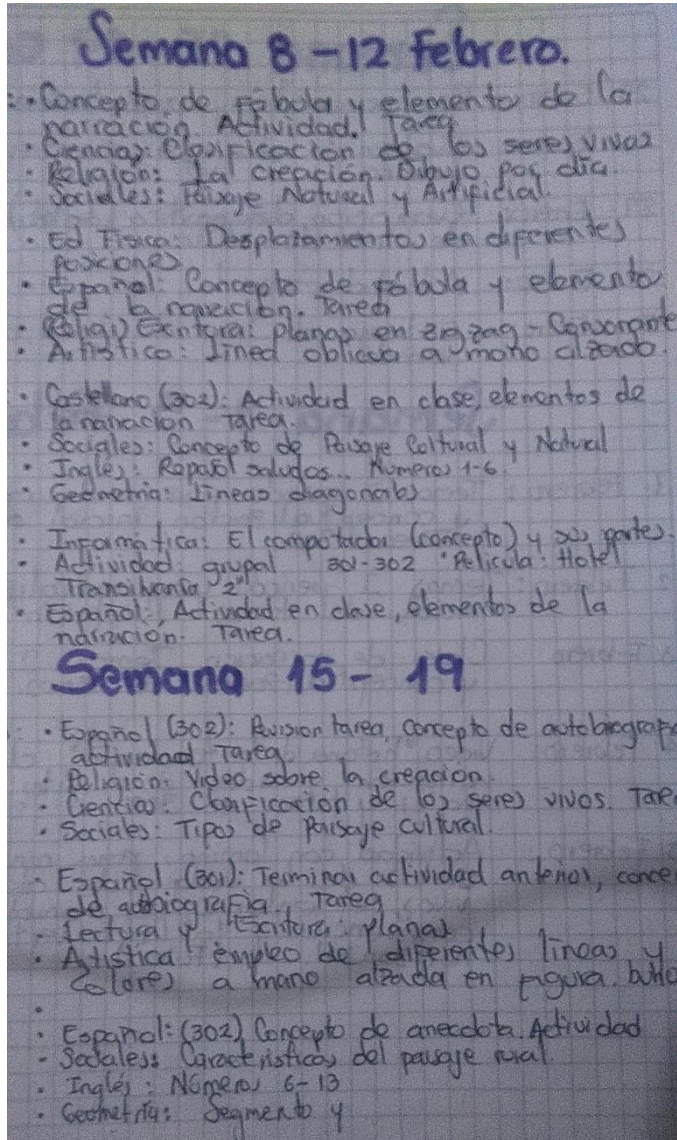


Ilustración 1. Boceto de planeación que se utilizaba

INSTITUCION EDUCATIVA FAGUA
Reconocimiento oficial No. 3448 del 31 de Julio y 4651 del 21 de Noviembre de 2009. Sec. Edu. Cundinamarca
Resolución 1501 del 30 de Agosto de 2012. Alcaldía Municipal de Chia
Educación Media Técnica Resolución 3312 de diciembre 31 de 2012 Alcaldía Municipal de Chia
NIT. 832.005.922-7 DANE 225175000188 CODIGO ICFES 107201

CURSO: 302-F Jornada TARDE

PLANILLA AUXILIAR MATRICULADOS 2017

Nº	CÓDIGO	ESTUDIANTES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1	20170265	AROCA MARTINEZ CAROL JASBLEYDI	49	10	10	50	10	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
2	20170219	BAHENA RANGEL WANDA MARCELA																			
3	20151234	BENITEZ NEIRA NICOL VALENTINA	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
4	20150110	BOJACA GAITAN CRISTOPHER TOMAS	50	10	10	10	50	45	40	25	10	40	10	10	40	10	40				
5	20150118	BOJACA VARGAS KEVIN FELIPE	40	10	40	10	40	20	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
6	20150138	BUITRAGO GARCIA JUAN DAVID	50	30	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
7	20150385	GAITAN VARGAS DEIVID ANDRES	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
8	20150423	GARZON CAMACHO SARA VALENTINA	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
9	20150427	GARZON DEAZA JULIAN ESTEBAN	50	10	50	50	50	10	10	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
10	20150435	GIL MORENO JHON EDISON	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
11	20170254	LOMBANA RIVERA LINA MAYERLY																			
12	20151185	LUQUE JIMÉNEZ JUAN DAVID	50	50	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
13	20160066	MARINO GOMEZ MABEL TALIANA	50	50	50	40	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
14	20170237	MEZA SMITH FRANCISCO JOSE	10	10	10	40	45	50	45	10	10	10	10	25	30						
15	20170291	MONTENEGRO ROSERO SARA MATTE	35	40	40	45	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
16	20150702	MUÑOZ CHARFUELAN JATSEN DANIEL	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
17	20160395	MUÑOZ ROJAS VALERY MARIED	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
18	20150742	OBANDO MERCADO ESTEBAN JOSE	10	10	10	25	30	35	40	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
19	20151307	PARRA MENDEZ BRANDON LEONARDO	50	50	40	40	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
20	20170255	PEDROZA MONTES VALERY JOHANA	50	50	10	10	10	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
21	20151224	PINCHAO BORJA HADITH	50	50	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
22	20151305	RAIGOZO GOMEZ JUAN DAVID	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
23	20150899	RINCON ACEVEDO ANA XIMENA	50	0	0	10	40	50	45	50	10	45	50	10	10						
24	20150920	ROCHA BAENA RONALD ENRIQUE	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
25	20150990	ROZO LINARES LIZETH ROSARIO	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
26	20151374	SOCHA GARZON LAURA GABRIELA	50	50	50	40	40	50	50	10	45	45	45	40	40						
27	20170286	SUAREZ MAYA DAHIANA																			
28	20170251	TROCHEZ MUÑOZ MARIA ISABELA																			

11 Agosto 24 con Pielro Sabia
sep 10 Pielro y como
Activación
Evaluación final

1 Julio 18 Sinónimos - Antónimos
2 Julio 25 Diccionario
3 Julio 24 Actividad Sinónimos - Antónimos
4 Julio 26/27 Actividad Diccionario / sopa de letras
5 Julio 29 Palabras homófonas
6 Ago 8 Genero lirico
7 Ago 10 Rema el ten Act / Tarea Pielro
8 Ago 11 La rima + Act
9 Agosto 14 Act con guía Pielro
10 Ago 17 Traducción

Ilustración 2. Boceto de planeación Planillas para el registro de notas utilizadas antes de la intervención

Del análisis realizado a dichos elementos, se evidenció sobre la práctica de enseñanza lo siguiente:

- Las planeaciones eran casi inexistentes, no se utilizaba un formato de planeación, por lo tanto, no se evidenciaban actividades que promovieran el desarrollo del

pensamiento lógico – verbal y la docente se limitaba a completar las temáticas del área. Ver ilustración 1.

- Las estrategias pedagógicas no fortalecían el proceso escritural de los estudiantes, la escritura de cuentos no era guiada, no se hacían correcciones de los escritos y, por consiguiente, no se pedía que los estudiantes realizaran ejercicios de reescritura, es decir, solo se hacía una versión de cada escrito. En términos generales, las prácticas de la docente se limitaban a la enseñanza tradicional y no se hacían actividades didácticas orientadas hacia el mejoramiento de los procesos escriturales. Ver ilustración 4.
- Las evaluaciones eran cuantitativas, sin reflexión en la enseñanza y el aprendizaje; la evaluación estaba enfocada para medir los aprendizajes, no se hacía uso de ésta para analizar los procesos de enseñanza. Ver ilustración 2 y 3.

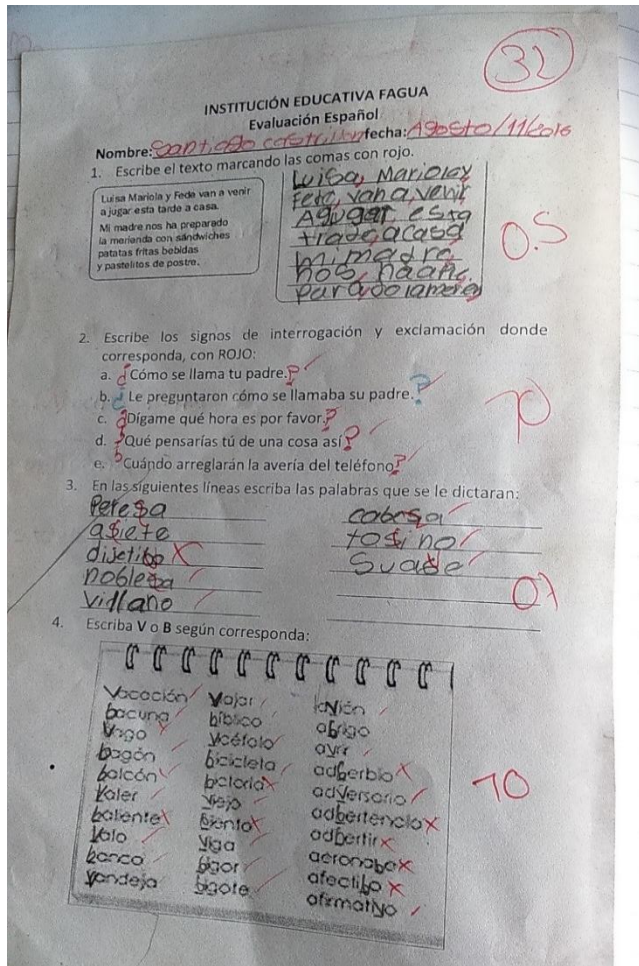


Ilustración 3. Evaluación de español.

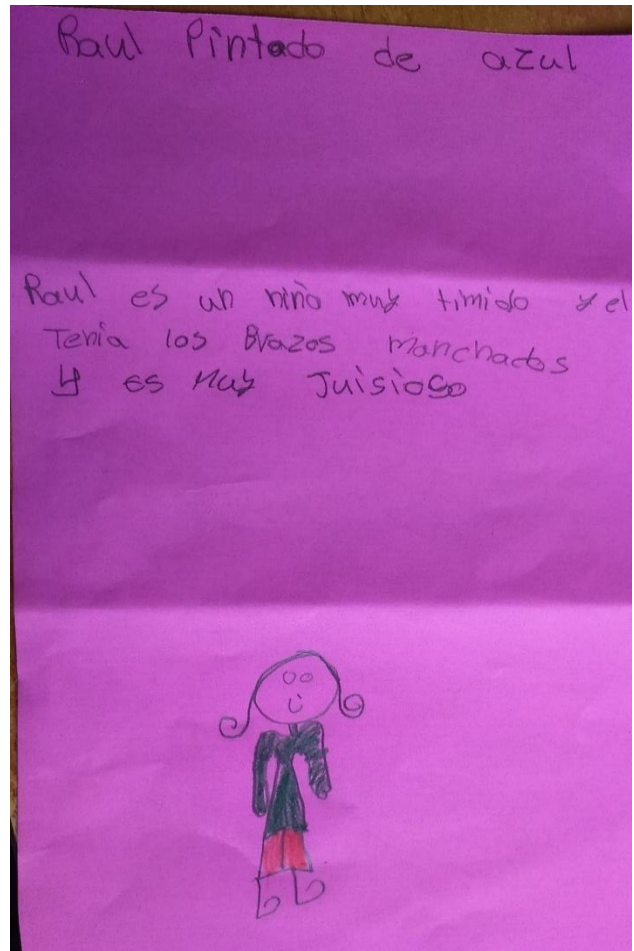


Ilustración 4. Ejercicio de escritura antes de la Intervención.

Como parte de las consecuencias de estas prácticas de enseñanza, en los estudiantes se evidenció una tendencia hacia el fracaso escolar en todos los niveles académicos, bajos resultados en las pruebas estandarizadas, dificultad en la construcción de textos sencillos, entre otros aspectos. Respecto a los procesos escriturales, se evidenciaba que no entrelazaban con claridad sus ideas, no lograban elaborar un texto mayor de un párrafo, algunos escritos tenían poco sentido y coherencia por lo que eran poco comprensibles, pues omitían o invertían letras dentro de una palabra, las oraciones y los párrafos no tenían secuencia lógica; en el caso de los cuentos, no consideraban los elementos básicos que los conforman dado su desconocimiento, a

pesar de tener ideas claras a la hora de plasmarlas en el papel, el resultado no es lo que se esperaba, pues no lograban ese balance entre pensamiento y escritura. Por otra parte, un número considerable de estudiantes no disfrutaba de las actividades escriturales que se les ponía a hacer, lo cual, podría incidir en el tipo de escritos que hacían, ilustración 5.



Ilustración 5. Clase de lectura y escritura, antes de la intervención.

Desde el punto de vista de Teberosky y Tolchinsky (1998):

La escritura impregna la mayoría de instituciones sociales que rigen nuestra vida comunitaria: el establecimiento de la identidad, la trasmisión de la herencia, la escolarización. Nuestra manera de pensar, de percibir y de concebir el lenguaje, está también contaminada por la escritura (p. 9).

Según esto, la escritura vista desde esta perspectiva no se evidenciaba en el aula, es decir, la docente no comprendía que el desarrollo del pensamiento lógico-verbal está completamente

relacionado con la escritura. En consecuencia, desconocía la importancia de desarrollar dicho pensamiento en los estudiantes y la ausencia de planificación de las clases aumentaba los vacíos conceptuales de ellos.

La reflexión no se puede limitar solamente a lo que hace el estudiante, pues es fundamental el papel que los docentes realizan dentro de las instituciones educativas y aún más dentro del aula, por lo tanto, es necesario repensar las prácticas de enseñanza, puesto que no solo se pueden limitar a educar o transmitir conocimiento, sino que van mucho más allá de querer hacer transformaciones desde adentro de las aulas de clase, lo cual, implica realizar investigaciones. En otras palabras, el docente se debe convertir en un investigador, que analice su contexto, repense su labor y, diseñe estrategias para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

Evaluación

Durante este ejercicio de observación y reflexión se hace evidente que el maestro no debe continuar siendo el portador de conocimiento, convertirse en un maestro que recupera su práctica – experiencia y logra reconocer y concretar su saber y, reconocerse como productor de saber. En esta primera fase, apenas se hizo un breve reconocimiento de algunas problemáticas que giran alrededor del proceso de escritura y su relación con la práctica de enseñanza, dejando en evidencia que son muchos los aspectos que debe reflexionar y modificar el docente respecto a su planeación, estrategias metodológicas y tipo de evaluación. También, a partir de dichas reflexiones se plantea un objetivo general y algunos objetivos específicos que se relacionan con la pregunta propuesta. El planteamiento de este problema, en principio, surgió como consecuencia de la necesidad de que los niños escriban textos con la calidad que se espera para el nivel en el que ellos se encuentran.

Por otro lado, el diagnóstico realizado requería fundamentación teórica para darle solidez al proyecto, para ello, se realizó un proceso de documentación mediante el rastreo de referentes teóricos que sirvieron para delimitar, orientar y enfocar la investigación. Creswell (citado por Hernández, et al 2010) habla al respecto: “Todos los investigadores se fundamentan en teorías, marcos de referencia y/o perspectivas para la realización de sus estudios y éstas pueden ser más o menos explícitas en las investigaciones mixtas” (p. 557).

A partir de esto, la información seleccionada fue reunida, analizada y, expuesta de tal modo que, permitiera la construcción del marco teórico. Hernández, et al (2010) habla sobre la relación que tiene el marco teórico y la construcción del trabajo de investigación: “Una vez planteado el problema de estudio —es decir, cuando ya se poseen objetivos y preguntas de investigación— y cuando además se ha evaluado su relevancia y factibilidad, el siguiente paso consiste en sustentar teóricamente el estudio” (p. 52).

Segundo ciclo de reflexión

El proceso de investigación puede ser un camino complejo, con altibajos e incluso con retrocesos, sin embargo, trae grandes beneficios a nivel institucional y de aula, este camino permitió realizar procesos de análisis y reflexión de la práctica de enseñanza dentro de los cuales se encuentra la planeación, las estrategias metodológicas y la evaluación, enfocadas hacia el desarrollo del pensamiento lógico-verbal a través de la escritura de cuentos; a lo largo de este ciclo se definieron, diseñaron y ajustaron, aquellos instrumentos que se implementaron en el proceso de intervención.

A partir de las primeras reflexiones realizadas, surge la necesidad de diseñar una planeación, la cual, se basó en la Enseñanza para la Comprensión (EpC), para ello, se decidió diseñar dos unidades didácticas, una enfocada hacia la escritura de cuentos y otra enfocada al desarrollo del pensamiento lógico – verbal, anexo 1 y 2. Las unidades consideraron la implementación de diferentes estrategias metodológicas pensadas para desarrollar comprensiones en los estudiantes sobre los tópicos generativos de cada una de éstas; además, se diseñó una rúbrica que le permitió a la docente identificar los avances en el desarrollo del pensamiento lógico – verbal a través del proceso escrito y, de paso, recoger información para hacer los posteriores análisis sobre la práctica de enseñanza.

Reflexión

Desde el inicio del proceso de investigación se comenzó a pensar sobre los cambios requeridos en las prácticas de enseñanza enfocadas hacia el desarrollo del pensamiento lógico – verbal, a través de la escritura de cuentos.

El proceso de intervención se realizó en varias sesiones, durante este proceso se diligenciaron varios diarios de campo en los que se registraron las observaciones frente a las posibles transformaciones en las prácticas de enseñanza, a partir de las cuales, comienzan a surgir algunas ideas sobre las categorías de análisis comprendidas en las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y pensamiento. En principio, las categorías estaban enfocadas en el currículo, la escritura de textos narrativos y el desarrollo del pensamiento lógico-verbal desde la escritura de cuentos, tales categorías, a largo del proceso de construcción de la investigación fueron cuestionadas, analizadas y reestructuradas, ver ilustraciones 6 a 8.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA FAGUA SEDE FAGUA					
FECHA: 21 - Noviembre - 2017 LUGAR: I.E. Fagua - Aula de clase GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 302 HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 1:30 pm HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 3:10 pm TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 1 hora 40 minutos NOMBRE DEL OBSERVADOR: Maly Daza M. REGISTRO No. 07					
Notas descriptivas	Categorías y Subcategorías	Transcripción	Notas interpretativas	Notas de interés	Registro de evidencias (fotos de actividades, guías, escritos, etc.)
<p>Inicio: La docente explica e hizo retroalimentación de la sesión anterior, les preguntó sobre: ¿cómo les pareció 'la cocina de la escritura', cómo utilizaron esa información en su texto? La docente escuchó y grabó lo que los estudiantes dicen.</p> <p>Desarrollo: La docente explicó la dinámica de codificación del texto escrito anteriormente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación <ul style="list-style-type: none"> - Planificación - Estrategias metacognitivas - Evaluación • Escritura de Cuentos <ul style="list-style-type: none"> - Síntaxis - Semántica - Estructura textual 	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes recordaban claramente lo visto en la clase anterior y dicen que aplicaron algunos de los aspectos vistos en la clase. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes se muestran interesados al evaluar a sus compañeros - Mantuvieron un gran silencio 	<p>es tomado como un proceso complejo, que solo le pertenece al docente, que resulta determinante y cuantitativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El concepto de la escritura, en los estudiantes ahora tiene una nueva visión, reconocen que es un proceso • La evaluación a compañeros no es un proceso fácil, sin embargo se les muestra que es un herramienta fundamental en la escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotos • Formatos de evaluación • Escritos de los estudiantes

Ilustración 6. Diario de campo realizado de una de las sesiones de las unidades didácticas.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA FAGUA SEDE FAGUA					
FECHA: LUGAR: GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: TIEMPO (Duración de la observación en minutos): NOMBRE DEL OBSERVADOR: REGISTRO No. 07					
"Continuación"					
Notas descriptivas	Categorías y Subcategorías	Transcripción	Notas interpretativas	Notas de interés	Registro de evidencias (fotos de actividades, guías, escritos, etc.)
<p>Explico cómo se utilizó el formato, explico que se hace necesario leer con detenimiento el cuento y reflexionar sobre cada uno de los contenidos propuestos en el formato. La docente preguntó si tienen dudas frente a la actividad. Hace énfasis de los formatos y los cuentos.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - La docente tuvo que motivar a los estudiantes, mostrándoles lo importante que es que no evalúen y no hagan ver los errores. - La docente hizo una socialización frente a cómo se sentían al evaluar y ser evaluados, todos manifestaron interés. 	<p>Inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes han comprendido que la escritura es un proceso <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluar y ser evaluado es algo que no les gusta a los estudiantes - El proceso de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Se debe reducir el concepto de evaluación. • Los estudiantes comprenden los aspectos de la evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotos • Formatos de evaluación • Escritos de los estudiantes

Ilustración 7. Continuación del diario de campo realizado de una de las sesiones de las unidades didácticas.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA FAGUA
SEDE FAGUA

FECHA:
LUGAR:
GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN:
HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN:
HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN:
TIEMPO (Duración de la observación en minutos):
NOMBRE DEL OBSERVADOR:
REGISTRO No 07

"Continuación"

Notas descriptivas	Categorías y Subcategorías	Transcripción	Notas interpretativas	Notas de interés	Registro de evidencias (fo de actividades, guías, escritas etc.)
<p>los estudiantes inician la lectura y eventualmente se acercaban a la docente para preguntar si alguno de los criterios pertenecía o no a cada uno de los cuentos.</p> <p>Cierre: la docente recoge las evaluaciones y los cuentos explicados que los comentarios se hacen posteriormente y serán presentados.</p>					

Ilustración 8. Continuación del diario de campo realizado de una de las sesiones de las unidades didácticas.

De lo analizado, en este segundo ciclo se evidenció sobre la práctica de enseñanza lo siguiente:

- Las unidades didácticas por EpC, se diseñaron basándose en el formato creado por María Ximena Barrera y Patricia León Agusti de FUNDACIES (ver Anexo 1 y 2). Inicialmente, se pensó en diseñar una sola unidad para la intervención, sin embargo, dado que los temas relacionados con la escritura de cuentos y el desarrollo del pensamiento lógico – verbal enfocado desde la escritura son amplios, se hizo necesario hacer dos unidades, cada una con 12 sesiones. Una hizo énfasis en la escritura de cuentos y la otra en el pensamiento lógico verbal; sin desligarlos, pues se evidenció que están estrechamente relacionados los dos.

Dentro de las unidades didácticas se hicieron ajustes a los tópicos generativos, los hilos conductores, las metas de comprensión y los desempeños de comprensión; al

igual que, se fueron modificando el número de sesiones, teniendo en cuenta la intensidad horaria, las actividades y los temas.

- Las estrategias metodológicas que se implementaron para la escritura se basaron en la planificación, escritura, revisión, reescritura y edición, para lo cual, se diseñó un formato para que los estudiantes completaran cierta información respecto a la planificación del cuento, seguido a esto y con base en dicha planeación, realizaban la primera versión del cuento segmentada en la estructura del cuento: inicio, desarrollo y final (ver anexo 5 y 6). Luego se planteó una coevaluación sencilla para evaluar el producto de algún compañero y la docente aplicó la rúbrica que diseñó para tal fin; finalmente, se realizó la segunda versión del texto tomando en cuenta los resultados obtenidos de la revisión de este primer ejercicio de escritura.

En cuanto al pensamiento lógico – verbal, una de las estrategias que se realizó fue la implementación de rutinas de pensamiento tales como ver - pensar – preguntar, ver – inquietar – explorar y enfocarse, las cuales, se realizaron con el fin de hacer visible el pensamiento en relación con la escritura y, a través de algunos formatos que facilitarían su análisis posterior, ver anexo 7. Dichas rutinas, enriquecieron las estrategias metodológicas al ser una herramienta que permitieron visibilizar el pensamiento lógico - verbal, dinamizar el aprendizaje, argumentar respuestas, plantear preguntas y despertar el interés de los estudiantes. Al implementarlas los estudiantes desconocían la intención y utilidad de las rutinas y se les hacía difícil comprender por qué estaban presentes en las clases; por lo tanto, la docente tuvo que explicar paso por paso el desarrollo de cada una de las partes de las rutinas y

aplicarlas en repetidas ocasiones con el fin de que los estudiantes comprendieran que ahora son importantes para promover el aprendizaje.

Otra de las estrategias fue incluir dentro de las actividades el uso de analogías que, fueron parte importante dentro del desarrollo del pensamiento lógico.

- Para el diseño de la rúbrica se preestablecieron algunos criterios que abarcaran las categorías y subcategorías, sin embargo, fue necesario hacer varias versiones de cada criterio y de los aspectos de cada nivel contenido dentro de la rúbrica, esto con el propósito de que el análisis de estos datos fuera más fácil de realizar. Este ejercicio permitió establecer criterios que se centraran en la escritura de cuentos pensados desde la estructura, la semántica y la sintáctica, a la vez que, evaluara aspectos del pensamiento lógico – verbal, tales como, la coherencia y cohesión, las analogías y/o comparaciones y la narración, ver anexo 3. Igualmente, la rúbrica sirvió para analizar aquellas prácticas de enseñanza que desarrollan el pensamiento lógico – verbal y el proceso escritor, además, permitieron realizar una evaluación continua del proceso escritural en relación con el pensamiento lógico – verbal.

A partir de las reflexiones anteriores, cabe resaltar que el trabajo de investigación sobre la práctica de enseñanza exige transformaciones en el hacer, ser y pensar del docente. Para Rockwell y Mercado (1988):

Finalmente, es necesario reconocer que la intención misma de pedir que los maestros en formación (especialmente en servicio) “analicen su propia práctica” no deja de implicar un nivel de exigencia que pocos estaríamos dispuestos a aceptar, si se trata de nuestras propias prácticas. Exige un grado de seguridad y de

distancia excepcional el poder “investigarse a uno mismo mientras trabaja”. (p. 78)

Evaluación

Con relación a las reflexiones anteriores, se puede analizar que los instrumentos diseñados para la implementación permitieron desarrollar una fase más del proceso de investigación, dando como resultado hallazgos y facilitando el análisis de la información obtenida a partir de los registros en los diarios de campo, los datos recolectados en las rúbricas de evaluación y, demás insumos.

A partir de esto, se comienzan a tomar posturas frente a la siguiente fase que tiene que ver con el análisis de los datos y los avances de la investigación, además, se inicia la triangulación de la información y la asociación con las categorías y subcategorías de análisis.

Por otro lado, en este punto se hacen evidentes las transformaciones en la práctica de enseñanza en la planeación al emplear las unidades por EpC con la intención de que los estudiantes realicen un aprendizaje comprensivo, en las estrategias metodológicas implementadas y en la evaluación al utilizarla en el proceso de enseñanza- aprendizaje; dichas transformaciones se ven reflejadas en los avances en el desarrollo del pensamiento lógico – verbal, a través de la escritura de cuentos. Desde el punto de vista de Lerner (2005):

El desafío es lograr que la escritura deje de ser en la escuela solo un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza es hacer posible que los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica, sabiendo, por experiencia, no por transmisión verbal, que es un largo y complejo proceso, constituido por operaciones recursivas de planeación, textualización y revisión

cada una de las actividades vinculadas a esta sesión se diseñaron para que los estudiantes, desde la práctica de los procesos de producción textual, hicieran posible la construcción de un cuento de calidad. (p. 41)

Tercer ciclo de reflexión

El proceso de intervención realizado requirió que cada uno de los instrumentos y productos fueran analizados para identificar las transformaciones que se alcanzaron en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Uno de los aspectos en los que se evidenciaron cambios fue en la planeación, dado que, las unidades didácticas basadas en Enseñanza para la Comprensión (EpC) implican la preparación de actividades pensadas en promover un aprendizaje comprensivo al implementar estrategias metodológicas diseñadas para ello.

Por otro lado, los avances en los estudiantes a nivel escritural de cuentos en relación con el desarrollo del pensamiento lógico-verbal fueron significativos, se evidenció mejor actitud frente al proceso escritural, los textos producidos y la información obtenida a partir de las rúbricas de evaluación.

Dichas transformaciones son definitivas en la práctica de enseñanza de la docente, pues le permitieron ver que la enseñanza se puede dar desde diferentes puntos, dado que, la planeación es fundamental en el proceso de enseñanza, las estrategias metodológicas no se pueden limitar a lo tradicional y, los resultados de la evaluación deben ser utilizados para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y, por ende, del aprendizaje.

Reflexión

Se debe resaltar que las prácticas de enseñanza no tendrían frutos en un aprendizaje, sino se empieza con una planeación realizada a conciencia por parte del docente.

La unidades didácticas por EpC son herramientas fundamentales que traen consigo grandes beneficios al definir los tópicos generativos, el hilo conductor, las metas de comprensión y los desempeños de comprensión, los cuales, se plantearon enfocados hacia el desarrollo del pensamiento lógico –verbal a través de la escritura de cuentos, al igual que, el planteamiento de estrategias metodológicas orientadas en generar comprensiones hacia el proceso escritural y, el desarrollo de habilidades y/o competencias. Igualmente, desde la planeación se puede proyectar una evaluación continua y formativa, además de involucrar a los estudiantes en su aprendizaje.

Algunos de los aspectos observados y analizados sobre la práctica de enseñanza, luego del proceso de implementación son los siguientes:

- Las transformaciones en la planificación no solo se limitaron a los formatos, teniendo en cuenta que, al inicio de la investigación, la planeación era pobre y desenfocada, ahora, la planeación es entendida como el eje central del aprendizaje comprensivo. Las unidades didácticas por EpC que se diseñaron enfocadas a desarrollar el pensamiento lógico – verbal y el proceso escritor, le permitieron a la docente realizar clases organizadas con actividades previamente preparadas y orientadas hacia el cumplimiento de los propósitos propuestos.
- Las estrategias metodológicas pasaron de ser tradicionales a ser didácticas y con un propósito, la implementación de rutinas de pensamiento y analogías permitió

visibilizar el pensamiento lógico – verbal, además, dichas estrategias sirvieron para identificar diferentes formas de enseñar el proceso escritor, reconocer que los ajustes dentro del proceso pueden ser posibles y, que existen actividades que se pueden adaptar para generar comprensiones. En relación con esto, se observó que al final de la intervención los estudiantes mostraron gran interés por la escritura de cuentos, que fue una estrategia apropiada pues permitió un acercamiento al desarrollo del pensamiento lógico – verbal.

Estas estrategias fueron adecuadas y efectivas, se puedan desarrollar otros aspectos enfocados hacia el desarrollo del pensamiento lógico – verbal en la escritura, y con otras tipologías textuales.

- Las transformaciones en la evaluación no solo fueron en la práctica docente, sino que los estudiantes la reconocieron como un proceso formativo que no solo valoraba sus avances, sino que les indicaba cuáles eran las falencias para hacer los cambios pertinentes en sus escritos, previo diseño y aplicación de la rúbrica creada por la docente. Ésta sirvió para analizar los avances en los diferentes criterios establecidos, los cuales, se plantearon desde las categorías de análisis de las dimensiones de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados de la implementación de la rúbrica se utilizaron para triangular algunos criterios en relación con las categorías de análisis, además, sirvieron para hacer, en parte, la reflexión de las prácticas de enseñanza sobre el desarrollo del pensamiento lógico – verbal en relación con la escritura de cuentos. Así mismo, se utilizaron para evaluar la pertinencia de las estrategias implementadas y su relación con los avances observados en los estudiantes.

Evaluación

La implementación trajo resultados significativos e importantes en la práctica de enseñanza, así como en el aprendizaje y el pensamiento de los estudiantes, cabe aclarar que la escritura es un proceso sin acabar que requiere que el autor, en este caso, los niños revisen y realicen el ejercicio varias veces, por lo tanto, no debe quedar ahí, ya que el proceso debe ser continuo y realizarse con las diferentes tipologías de textos.

Teberosky y Tolchinsky (1998) hacen referencia acerca de la importancia de enseñar a los estudiantes sobre aquellas reglas del conocimiento para que por sí solos decidan cuáles son las que quieren aplicar:

El objeto de la enseñanza debería apuntar a construir alternativas para lograr que los niños “concienticen las restricciones, reglas, normas o convenciones” que gobiernan los objetos de conocimiento, en este caso la lengua escrita, para poder “decidir activamente a cuáles sujetarse y cuáles modificar”. (p. 25)

En tal sentido, los estudiantes presentaron avances importantes en el desarrollo del pensamiento lógico-verbal, teniendo como medio para su alcance, la escritura de cuentos dado que dentro de la escritura está el pensamiento lógico – verbal. Al final de la intervención se evidenció que los estudiantes creaban textos coherentes y cohesionados, elaboraban un cuento estructurado desde la narrativa, empleaban la descripción y realizaban comparaciones o analogías dentro del texto, entre otros aspectos.

Dichos avances en los estudiantes son consecuencia de las transformaciones realizadas por la docente en su práctica de enseñanza: la planeación, las estrategias metodológicas y la evaluación. Las transformaciones realizadas hasta el momento se han reflejado en los resultados expuestos anteriormente, sin embargo, éstas se pueden extender a diferentes aspectos que contempla la enseñanza, además, deberían ser constantes y permanentes pues los procesos de enseñanza ofrecen múltiples formas de hacerse con el fin de desarrollar mejores aprendizajes.

Capítulo VIII

Análisis de resultados

A continuación, se describen los resultados hallados a partir de la intervención realizada en el proceso de investigación, tales como los avances, cambios y transformaciones durante y después de las actividades de intervención, así como aquellos procesos que no mostraron cambios o transformaciones. Igualmente, se hace el respectivo análisis de por qué se dio cada una de estas situaciones.

En primer lugar, se presenta el análisis para la Dimensión enseñanza, dentro del cual, se encuentra la categoría elementos del currículo con las subcategorías de planeación, estrategias metodológicas y evaluación. Este considera los hallazgos encontrados para hacer el análisis de las unidades didácticas por EpC, las planillas de notas y los diarios de campo.

En segundo lugar, se presentan los hallazgos y análisis para la Dimensión aprendizaje, dentro del cual, se encuentra la categoría escritura de cuentos y sus subcategorías semántica, sintáctica y estructura textual. Para este análisis se tuvo en cuenta las producciones escriturales de los estudiantes en su primera y segunda versión, al igual que, los resultados de la rúbrica diseñada para tal fin; los hallazgos y reflexiones obtenidos a partir de lo anterior se registró en una tabla.

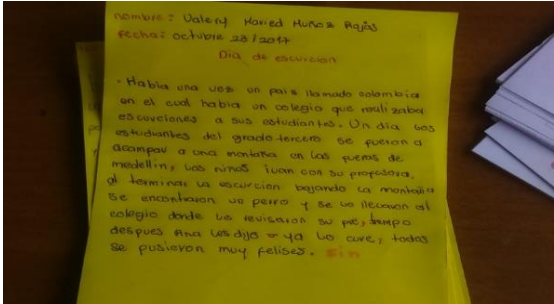
En tercer lugar, se presenta el análisis para la Dimensión pensamiento con la categoría de pensamiento lógico-verbal desde la escritura de cuentos. En unas tablas se recopilaron los hallazgos y reflexiones a partir de las rúbricas de evaluación aplicadas a las producciones escritas de los estudiantes; el análisis se hizo con base en los cuentos creados por los estudiantes antes y después de la intervención, lo que permitió y facilitó el proceso.

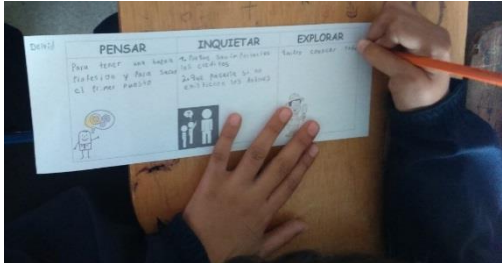

La evaluación hace parte importante del proceso de enseñanza- aprendizaje, sin embargo, la docente al inicio de la investigación asumía la evaluación como un paradigma dentro del aula pues solo se enfocaba en calificar el conocimiento de los estudiantes, más no como un proceso que sirve para evaluar la enseñanza y los procesos que implican el aprendizaje de los estudiantes.

Para el análisis de los resultados de cada una de las unidades didácticas por dimensión se hizo una triangulación con la información obtenida a partir de los diarios de campo, así como para reflexionar sobre lo que antes pensaba y ahora piensa la docente investigadora. Para ello, se hizo una adaptación de la matriz diseñada por la Doctora Rosa Julia Guzmán para el seminario de Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico – verbal, la cual, se muestra a continuación.

DIMENSIÓN ENSEÑANZA

ANÁLISIS DE UNIDAD DIDÁCTICA # 1 EpC vs INFORMACIÓN DE LOS DIARIOS DE CAMPO

Sesión	Actividad unidad didáctica por EpC	Hallazgos	Reflexiones
1	<p>Se les pedirá a los estudiantes que en la hoja entregada escriban un cuento con las siguientes características: tema, dimensión y demás aspectos como los estudiantes lo quieran presentar.</p> <p>Actividad de motivación acerca de la importancia de la escritura, de realizar un buen proceso de escritura y de todo lo que se puede hacer con ella. Rutina de pensamiento pensar – inquietar-explorar, para la cual, se planteará la siguiente pregunta: ¿para qué sirve la escritura?</p> <p>La docente presentará a los estudiantes importantes escritores de textos narrativos, hablando un poco de su historia y cómo se apasionaron por la escritura.</p> <p>Rutina de pensamiento veo, pienso, pregunto a partir del video: “el león que no sabía escribir” recuperado de:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La planeación para esta sesión fue larga, tenía muchas actividades que, aunque se realizaron, se debieron haber separado en dos sesiones; ya que en la escritura del cuento los estudiantes se tomaron más tiempo del planeado, no se tuvo en cuenta el tiempo para cada actividad. ✓ Los estudiantes no sabían qué escribir, no tenían un tema y muchos de ellos se confundieron al iniciar el proceso de escritura, algunos elaboraron escritos completos, otros solo escribieron la mitad y, el resto de los estudiantes solo escribió el título con uno o dos renglones o ni siquiera comenzaron la escritura. A este texto se le aplicó la rúbrica para determinar el desarrollo del pensamiento lógico verbal desde la escritura de cuentos. <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Ilustración 9. Primer cuento escrito sin intervención por los estudiantes.</p>	<p>Las actividades en las unidades por EpC deben ser planeadas teniendo en cuenta aspectos tales como: tiempo, desarrollo de la actividad y los procesos que deben cumplir.</p> <p>La rúbrica permitió reconocer cómo la falta de estrategias metodológicas que enseñen el proceso escritural se evidencia en esos primeros escritos, los niños no fueron preparados para crear un texto por eso se evidencio mucha dificultad en su proceso escritor. Además, éstas deben ser presentadas y explicadas a los estudiantes pues al desconocerlas y empezarlas a usar, las ven como una parte más de la evaluación tradicional.</p> <p>Para realizar rutinas de pensamiento se les debe explicar a los estudiantes qué son y cuál es su finalidad dentro de la clase. Al igual que con las rúbricas, la falta de familiarización con ellas hace que no comprendan la razón de su uso, por lo tanto, se debe explicar cuál es su función e intención al aplicarlas. Sin embargo, las rutinas traen grandes beneficios al ser utilizadas como herramientas que permiten visibilizar el pensamiento, además, al tener un formato sirven como instrumento de</p>

	<p>https://www.youtube.com/watch?v=OoZSmA0eB74</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Al ser las primeras rutinas de pensamiento, los estudiantes no comprendían el desarrollo de la actividad, por lo tanto, la docente debió explicar varias veces el paso a paso. ✓ La rutina de pensamiento “pensar- inquietar - explorar” dio un resultado inesperado dado que los estudiantes respondieron mejor de lo que esperaba la docente, ya que sus respuestas a la pregunta que se planteó dejaron ver que los estudiantes no desconocen la utilidad de la escritura y los diferentes momentos y contextos en los que se puede emplear .  <p>Ilustración 10. Rutina de pensamiento. Pensar – Inquietar- Preguntar.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Algunos de los autores presentados ya eran conocidos por los estudiantes, los relacionaban por los cuentos o porque han escuchado algo de ellos. 	<p>seguimiento y registro del desarrollo del pensamiento.</p> <p>No se deben subvalorar los conocimientos previos que traen consigo los estudiantes pues al articularlos con conocimientos nuevos se generan comprensiones.</p>  <p>Ilustración 11. Rutina de pensamiento. Veo- Pienso- Pregunto.</p>
<p>2</p>	<p>Se presenta el infograma con el fin de acercar a los estudiantes a la estructura de los cuentos, que reconozcan cada uno de los elementos del cuento. Se hará la lectura de un cuento y se hablará sobre lo presentado en el infograma,</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La docente encontró que los estudiantes recordaban algunos de los elementos y las partes del cuento según lo que habían visto el año anterior, pero en la práctica no sabían cómo escribir el inicio, el desarrollo y el final. 	<p>La implementación de infogramas para presentar temáticas facilita la comprensión y la articulación de conceptos, ya que las imágenes colores y la disposición de la información facilitan la enseñanza y el aprendizaje, además de permitirle al docente</p>

	también se explicará sobre otros tipos de texto narrativos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes comprendieron la información presentada en el infograma, al relacionar imágenes con conceptos. ✓ Los estudiantes se interesaron con la lectura del cuento y relacionan lo visto en el infograma con lo leído. 	hacer una explicación de los conocimientos de una forma más didáctica.
3	<p>Se organizarán los estudiantes en grupos de 3 y se les entregará una guía con un cuento donde están señaladas por colores las partes estructurales del texto narrativo (inicio, desarrollo y final). A partir de esto, los estudiantes tendrán que identificar y analizar qué parte es cada una de ellas y qué características tiene cada una. Lo observado, lo anotarán en el cuaderno en la parte correspondiente, esto se usará para hacer la socialización de esta parte.</p> <p>De la socialización, se realizará una conceptualización de la estructura del cuento y los elementos que se encuentran en cada una de esas partes, los estudiantes anotarán en su cuaderno el resultado del análisis y la retroalimentación realizada por la docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A partir del interrogante ¿Qué características tiene cada una de esas partes? La mayoría de los estudiantes recordaron las partes, pero no, sus características, por lo tanto, no pudieron responder el otro interrogante ¿Cómo poder identificarlas? al no recordar las características de cada una de las partes. ✓ Los estudiantes identifican fácilmente los personajes y los describen, pero les cuesta identificar el lugar. 	<p>Para darle continuidad a los procesos de enseñanza, se hace necesario hacer conexiones entre las diferentes sesiones de la unidad y las temáticas, lo cual, permitirá que los estudiantes realicen comprensiones de los diferentes temas.</p> <p>La socialización de las actividades con los estudiantes no solo le permite al docente analizar los conocimientos adquiridos por ellos, sino que, le permite saber qué piensan, cómo explican sus ideas y cómo hacen conexiones con lo aprendido y lo encontrado en cada actividad.</p> <p>La conceptualización de los temas les ayuda tanto a los estudiantes como al docente tener a la mano la información necesaria en caso de ser requerida para recordarla.</p>
	Se formarán grupos de 3 estudiantes, se les entregará a los estudiantes 2 cuentos diferentes, luego se les pedirá que realicen la lectura de estos, una vez	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La actividad generó debate entre los integrantes de grupo, pues no coincidían con la delimitación de las partes. 	La retroalimentación por parte del docente es importante dentro de la evaluación formativa, dado que, los estudiantes reciben información sobre su desempeño y facilita la

<p>4</p>	<p>realizada dicha lectura, por colores y según indicación del docente los niños señalarán el inicio, desarrollo y final.</p> <p>Se realizará retroalimentación de la actividad y se indicarán las características que tiene cada uno de sus elementos (inicio, desarrollo y final).</p>	<p>✓ Los estudiantes se mostraron renuentes a hacer la lectura del texto largo, pues la letra era más pequeña y con menos imágenes.</p>  <p>Ilustración 12. Actividad estructural del cuento.</p>	<p>autorreflexión sobre el trabajo presentado. Por otro lado, le muestra al docente sí ha sido claro con las indicaciones y sí sus estudiantes han comprendido.</p>
<p>5</p>	<p>Con el fin de potenciar la imaginación y la oralidad en los niños, en esta sesión se utilizará artilugios con diferentes palabras con el fin de que los niños construyan de manera oral su propia historia. La docente realizará inicialmente un ejemplo para que los niños, luego en parejas lo realicen. Al final, se les pedirá a los niños que hablen sobre su experiencia y las historias que construyeron, se grabaran audios de los cuentos.</p>	<p>✓ Los niños no solo tienen que realizar conexiones lógicas empleando las palabras contenidas en los artilugios, sino que tuvieron que organizar palabras para formar ideas e ideas para organizar su narración.</p> <p>✓ Durante la actividad algunos estudiantes se mostraron nerviosos y ansiosos al no saber qué decir, cómo iniciar o cómo articular las palabras contenidas en el artilugio.</p> <p>✓ Los estudiantes que lograron leer el cuento no narraron un cuento extenso, sin embargo, lograron articular las palabras del artilugio, agregando otras que las cohesionaban y le daban coherencia al cuento, construyendo así oraciones y frases organizadas que le daban sentido lógico al cuento.</p>	<p>La implementación de artilugios en la práctica de enseñanza hace un aporte interesante, pues los estudiantes se ven obligados a utilizar la oralidad para crear cuentos a partir de las palabras presentadas en éstos, lo que potencializa la coherencia, cohesión y narrativa.</p> <p>La socialización y retroalimentación realizada, le permitió a la docente identificar que la actividad propuesta trajo consigo frutos, pues los niños manifestaron que a pesar de mucho no saber qué cuento narrar, el escuchar a sus compañeros les daba ideas de cómo hacer el suyo.</p> <p>A través de la actividad, la docente comprendió que los estudiantes tienen mucho potencial para crear cuentos, que es en la escritura donde más dificultad se</p>



Ilustración 13. Artilugio.

- ✓ Al final los estudiantes hablaron acerca de la experiencia y muchos de ellos manifestaron no saber qué decir o qué cuento crear; agregaron además que, aunque tenían las palabras guía en el artilugio no lograban hacer conexiones.
- ✓ Muchos estudiantes intentaron varias veces narrar el cuento hasta que lo lograron.

presenta para muchos de ellos, al intentar plasmar sus ideas.

6

Para el proceso escritural se les presentará a los estudiantes: “La cocina de la escritura”, se ambientará el salón de tal modo que se recree una cocina donde el chef prepara dicha receta y a cada estudiante se le entregará la receta. La docente será quien haga la preparación, el resultado será un texto narrativo. Durante la preparación se les pedirá a algunos estudiantes que sean ayudantes de cocina. Se irá agregando cada uno de los ingredientes y se

- ✓ Los estudiantes se mostraron interesados con la clase, pues nunca habían visto que la docente dispusiera o ambientara el salón para una actividad.
- ✓ Igualmente, se muestran asombrados al escuchar que la escritura se parece a la preparación de una receta.

La docente comprendió que el diseño de estas actividades despierta el interés de los estudiantes y permite que el aprendizaje de procesos como la escritura sea visto por los niños como algo posible, que requiere un paso a paso para lograr un texto comprensible y coherente.

Por otro lado, al plantearse interrogantes como ¿Nosotros también podríamos escribir como esos grandes escritores? ¿Por qué es necesario escribir el mismo cuento?, es un

realizará el paso a paso. Una vez terminada la preparación se les pedirá a que en la hoja guía realicen su propio cuento. Nota: De no alcanzar a realizar la escritura del cuento se les dirá que lo deben terminar en la próxima clase.



Ilustración 14. La cocina de la escritura.

- ✓ Los estudiantes comprendieron que, aunque era una dramatización por parte de la docente, lo que se quería mostrar es que la escritura requiere un proceso y un paso a paso para lograr un cuento de calidad.
- ✓ Ellos estaban nerviosos a la hora de hacer la primera versión del cuento, sin embargo, el cuadro de la planeación les ayudó a concretar sus ideas.

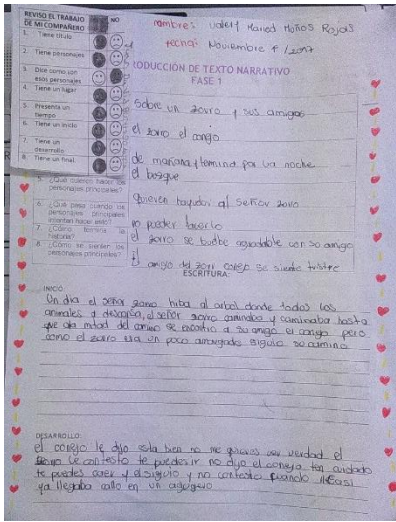
indicio de que los niños están analizando la utilidad y el beneficio del proceso escritor.

Se les pedirá a los estudiantes que intercambien con sus compañeros la guía con la producción escrita que hicieron al seguir la receta; a cada niño se les entregará un formato de evaluación sencillo con los pasos que se debieron haber realizado a la hora de construir el texto, cada niño marcará la carita correspondiente a dicho aspecto, si lo hizo o no lo hizo. Una vez finalizada la actividad se realizará

- ✓ Los niños manifestaron cierta incomodidad al evaluar a su compañero, pues es algo que usualmente no lo hacen.
- ✓ Muchos de los estudiantes reconocieron que en los escritos de sus compañeros faltaban varias de las partes o elementos del cuento.
- ✓ La retroalimentación a través de la rúbrica de evaluación les generó angustia, pues aún asumían la evaluación con una valoración cuantitativa y no un como parte del proceso escritor.

El motivar a los estudiantes para que vean la coevaluación como una oportunidad de mejora, desde la perspectiva de sus compañeros, al igual que motivarlos a ser lo más objetivos posibles al evaluar el escrito, permitió que la segunda versión del cuento fuera comprensible y cohesionada.

La implementación de la evaluación desde la coevaluación y la heteroevaluación le permitió a la docente conocer que los estudiantes aún no han cambiado su

<p>7</p>	<p>retroalimentación del proceso, se les preguntará ¿qué vieron? ¿cómo se sintieron? ¿qué aspectos deben mejorar? ¿qué les faltó?, entre otros aspectos. Se aclararán dudas acerca del proceso escritural.</p> <p>Se les dirá a los niños que el texto en construcción al final de esta unidad será presentado a otros compañeros de cursos diferentes, por lo tanto, se realizará el proceso de revisión y reescritura.</p>	<p>✓ La socialización frente al proceso de coevaluación y heteroevaluación fue vista por los estudiantes después de todo como una mirada a las fortalezas y debilidades del texto creado .</p>  <p>Ilustración 15. Coevaluación aplicada entre estudiantes.</p>	<p>perspectiva frente a la evaluación, pues la siguen viendo con incomodidad ya que se sienten juzgados.</p> <p>Es beneficioso el uso de las rúbricas en el proceso de enseñanza pues le permite al docente identificar cómo las prácticas de enseñanza que implementa favorecen o no el aprendizaje comprensivo.</p>
<p>8</p>	<p>Rutina de pensamiento enfocarse, en la cual, se les presentará a los estudiantes una palabra “desconocida” para ellos y una imagen que se relaciona con dicha palabra. Se hace la reflexión de la relación que existe entre palabra e imagen, además de lo grande que es el mundo de las palabras, que día a día surgen nuevas palabras.</p> <p>También lo importantes que son, en diferentes contextos (laborales, académicos, científicos, etc.).</p>	<p>✓ Los estudiantes fueron mucho más participativos en esta rutina de pensamiento “enfocarse”, al igual que lograron relacionar imagen – palabra.</p> <p>✓ La explicación por parte de la docente del significado de la palabra aclaró que las palabras se relacionan entre sí, que pueden tener diversos significados y que son importantes, sorprendió a los estudiantes, pues no imaginaban que eso fuera así.</p> <p>✓ Los estudiantes no comprendieron el cuento que leyeron, el cual, lo relacionaron con su forma de escribir.</p>	<p>Las rutinas de pensamiento no solo permiten dar apertura a diversos temas, sino que como es el caso de la rutina empleada enfoca a los estudiantes a lo que quiere lograr la docente, sin embargo, no sería posible sin que se planteen preguntas que hagan pensar como ¿Qué relación creen que tiene la palabra con las imágenes? ¿Qué creen que significa excedente?</p> <p>·</p> <p>La reflexión sobre el proceso escritor de los estudiantes, le permite comprender a la</p>

	<p>Se entregará a los niños una guía en la que deberán hacer correcciones a nivel gramatical en cuanto a la relación que guardan las palabras respecto a género, número, sentido y contexto.</p> <p>Luego, se hará reflexión sobre su propio proceso escritor, qué semejanzas y diferencias tienen entre sí.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los niños expresaron que muchos de sus escritos no son comprensibles, que los textos que leyeron en días pasados se parecían un poco al cuento y que aun ellos mismos no entienden muchas veces lo que escriben. 	<p>docente que los niños muchas veces desconocen aspectos importantes de la escritura como la concordancia pues no son enseñados o se da por hecho que ya lo saben.</p>
<p>9</p>	<p>Se les presentará a los estudiantes textos narrativos en los que se emplee la descripción, luego de una lectura minuciosa se recordará qué es la descripción, el tipo de palabras que emplean (adjetivos) y la importancia que tiene dentro de la narración.</p> <p>Para finalizar esta sesión se les pedirá a los estudiantes que realicen una descripción general de los personajes del texto que escribieron en clases anteriores. Descripción que posteriormente se empleará dentro del texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Algunos estudiantes recordaban algo sobre la descripción, explicando con ejemplos lo que es. ✓ Los estudiantes lograron identificar las descripciones presentadas en los cuentos, explicaron cómo y qué hablaban de cada uno de los personajes, los lugares y el tiempo. ✓ Los estudiantes realizaron la descripción de los personajes, lugares y tiempo del cuento escrito en sesiones anteriores, pero cabe aclarar que las descripciones realizadas por algunos no son muy amplias. 	<p>Los estudiantes no realizaban aprendizajes comprensivos dado que las estrategias metodológicas no estaban enfocadas a promover dichos aprendizajes, la descripción fue un tema que se tocó meses atrás, pero lo habían olvidado casi por completo.</p> <p>Los niños pueden comprender que las temáticas no son parte de una simple actividad, sino que pueden ser empleadas en otros aspectos de la vida cotidiana, como es el caso de la descripción.</p>
<p>10</p>	<p>Se retomará el cuento escrito en clases anteriores y se les pedirá a los niños que reescriban una nueva versión del texto, en la que incluyan la descripción que hicieron en la sesión pasada de los personajes y se les recuerda que, de querer, pueden incluir también la</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes en esta oportunidad se mostraron más entusiasmados en realizar la segunda versión del texto y ven la evaluación como un aporte a la mejora de su texto. ✓ Ellos se tomaron bastante tiempo en leer y analizar las evaluaciones e iniciar la reescritura del cuento, ya que tuvieron en cuenta las dos evaluaciones, volvieron a leer 	<p>La retroalimentación a través de la evaluación formativa no solo cambia el paradigma frente a la misma, sino que facilita los procesos de enseñanza - aprendizaje.</p> <p>La docente analizó que en la segunda versión del texto los estudiantes no veían la escritura con dificultad, sino como un</p>

	<p>descripción del lugar en el que suceden los hechos.</p> <p>Se les recordará que el resultado final de este proceso escritural será presentado a sus compañeros de otros cursos, a través de una lectura hecha por ellos de su cuento.</p>	<p>el cuento e hicieron las modificaciones necesarias.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La docente observó que los estudiantes en esta fase del proceso escritor se mostraron seguros en la construcción del texto, incluso algunos no querían que se acabara la sesión pues deseaban continuar organizando el texto. 	<p>proceso que se puede mejorar gracias a lo aprendido en las sesiones anteriores, al que le pueden incluir o modificar aspectos que para ellos eran irrelevantes, así como el cuidar la forma en la que se escribe.</p> <p>Al aplicar la rúbrica a la segunda versión del escrito se identificaron avances en el desarrollo del pensamiento lógico - verbal con relación a la escritura de cuentos, tales como coherencia, cohesión, articulación de ideas, narrativa, etc.</p>
<p>11</p>	<p>Se realizará la preparación de la exposición para ello se les pedirá que en un cuarto de cartulina escriban el título de su cuento y realicen un dibujo que se relacione con un hecho de su cuento.</p> <p>Se realizarán las últimas correcciones escriturales del cuento y un pre- ensayo de lectura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Algunos de los estudiantes no querían hacer la lectura de su cuento ante los otros compañeros, dieron las siguientes razones: no lo han completado, no se sentían seguros de que les haya quedado bien, no siguieron completamente el proceso escritural. ✓ Los estudiantes no sabían qué dibujo realizar. 	<p>La docente propuso que la lectura de los cuentos se realizara con aquellos estudiantes que consideraran que su escrito está completo y que cumple con los mínimos de un escrito de calidad, además, se llegó al acuerdo que quienes no lo hubieran terminado lo completarían.</p> <p>Los niveles de escritura referenciados en el marco teórico permitieron ver cómo los estudiantes pasaron de ser escritores no iniciados y con dificultades, a ser escritores que han desarrollado el proceso de composición textual, en otras palabras, escritores competentes (Cassany, 1987).</p>
	<p>Presentación del proyecto final a los estudiantes de grado 4°, se organizará el salón con colchoneta en el piso y alrededor en las paredes se colocarán</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes de 4° se sorprendieron con los compañeros de un nivel menor en el proceso escritural que el de ellos y, lograron escribir ese tipo de cuentos. 	<p>Estas actividades no solo motivan a los estudiantes que son partícipes de la investigación, sino que también, motiva a aquellos que como público participaron, a la</p>

<p>12</p>	<p>los carteles de presentación del cuento que hicieron los estudiantes, los estudiantes de 3° y 4° se sentarán en las colchonetas mientras que el estudiante que hará lectura de su cuento estará sentado en una silla frente a su cartel; así uno a uno pasará y realizará la lectura.</p> <p>Al final de la actividad se les pedirá a los estudiantes de grado 4° que den su opinión frente a la actividad y sobre todo de los cuentos que se presentaron.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los 11 estudiantes hicieron una lectura de su cuento pausada, tranquila y comprensible al público. ✓ Los aportes dados por los estudiantes de grado cuarto fueron interesantes, dentro de los que se destacaron: <ul style="list-style-type: none"> - Los cuentos fueron interesantes y creativos. - Los personajes, hechos o situaciones presentados en muchos de los cuentos tenían que ver con la realidad. - Algunos cuentos tenían palabras repetidas y no se comprendían completamente. - La actividad fue muy agradable y es sorprendente que para llegar a ese nivel de elaboración de los textos hayan tenido que realizar todo ese proceso. 	<p>escritura de cuentos y al desarrollo del pensamiento lógico - verbal.</p> <p>Los aportes realizados por los compañeros enriquecieron el trabajo de esta unidad, tanto para el trabajo realizado por los estudiantes como al mejoramiento de la práctica de enseñanza.</p> <p>El trabajo en esta unidad fue enriquecedor, se evidencia en los productos logrados a nivel escritural, sin embargo, se evidenciaron que faltó desarrollar algunos aspectos importantes como mostrar la importancia del párrafo, la ortografía y el vocabulario y su contribución en la composición escritural de cuentos.</p>
-----------	---	---	---

Adaptación de la matriz diseñada por la Doctora Rosa Julia Guzmán para el seminario de Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico - verbal.

DIMENSIÓN ENSEÑANZA

ANÁLISIS DE UNIDAD DIDÁCTICA # 2 EpC vs INFORMACIÓN DE LOS DIARIOS DE CAMPO

Sesión	Actividad unidad didáctica por EpC	Hallazgos	Reflexiones
1	<p>Rutina de pensamiento pensar – inquietar - explorar sobre lógica y qué es expresión verbal. Para ello, se les pidió a los estudiantes que en la hoja asignada anotaran cada una de las respuestas a las preguntas según cada etapa de la rutina. Las preguntas que se les formularon fueron:</p> <p>-¿Qué piensan que saben sobre lógica y expresión verbal? (pensar).</p> <p>-¿Qué preguntas tienes acerca de la lógica y la expresión verbal? (preguntar).</p> <p>-¿Cómo podemos explorar estas inquietudes? (explorar).</p> <p>Después se les pidió a los estudiantes que se reunieran por equipos de 3 estudiantes para compartir sus respuestas y en un formato aparte escribieran cómo pueden aprender más acerca de estos dos temas, además, que compartieran con todo el grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Muchos de los estudiantes no sabían que consignar acerca de la lógica y el lenguaje verbal, pues, aunque los han escuchado, no saben cómo explicarlo; otros lo relacionaron como orden en las cosas y la forma de hablar, sin embargo, el término como tal les dificultó dar respuesta a los interrogantes. ✓ La rutina de pensamiento le permitió a la docente identificar que, aunque los estudiantes no reconozcan o definan los términos presentados con exactitud muchos de ellos los relacionan con otras palabras o sinónimos de estos. ✓ En grupo los estudiantes compartieron sus opiniones frente a las preguntas propuestas por la docente, lo que enriqueció los preconceptos que tenían y los acercó un poco más a los conceptos de los términos, preguntas mejor estructuradas y más propuestas para acercarse a los conceptos. 	<p>Las rutinas de pensamiento fueron fundamentales en el desarrollo del pensamiento lógico –verbal pues lo visibilizaron, pero también, le permitieron al docente identificar la manera como los estudiantes relacionan los conocimientos nuevos con los conocimientos previos.</p> <p>Las rutinas de pensamiento se deben implementar no solo como instrumento sino como herramienta dentro de la planeación, ya que facilitan la introducción de temas nuevos y prepara a los estudiantes frente a lo que se pretende desarrollar.</p>
	<p>Se realizará una sesión de juegos con analogías de causa – efecto, sinónimos y antónimos. Se les propone a los</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes realizaron el juego y sin problemas comprendieron las analogías implícitas de causa-efecto, así como las de 	<p>Las analogías potencializan el pensamiento lógico – verbal, al ser presentadas de manera didáctica despertaron el interés de</p>

2	<p>estudiantes un juego, similar al domino en el cual las fichas tendrán analogías, por ejemplo, blanco es a claro, como negro a oscuro, de este modo los niños comprenderán que existen diferentes formas de hacer analogías, al igual que analogías de causa - efecto. Se les permitirá a los estudiantes que exploren el material y que interactúen entre ellos respecto a los resultados que van formando.</p>	<p>sinónimos y antónimos, aquellos que no comprendían, al comienzo sus compañeros les explicaban cómo las analogías tenían relación con elementos cotidianos, lo que facilitó el proceso.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La implementación de las analogías desarrolla no solo el pensamiento lógico al hacer relaciones, sino que directamente se relacionan con el pensamiento verbal al hacer uso de las palabras. ✓ Los estudiantes se motivaron con la actividad y manifiestan que las clases han estado más interesantes que antes. 	<p>los estudiantes, diferente que si se hubiesen presentado de manera tradicional.</p> <p>El planear clases con propósito y con la intención de que los estudiantes logren aprendizajes comprensivos, hace que las estrategias metodológicas sean pensadas y enfocadas a tal finalidad.</p>
3	<p>Para hacer la introducción a la temática de las analogías se planteará una actividad con objetos de tal manera que estas se puedan hacer. Pie es a zapato como guante a mano. Primero se les hablará de los usos de dichos objetos y a partir de allí, se realizarán analogías.</p> <p>Conceptualización de analogías y ejemplificación en los cuadernos de los estudiantes. Se les recordará el concepto de sinónimo-antónimo.</p> <p>Se les entregará una guía con ejercicios de analogías causa –efecto y sinónimos – antónimos para que los estudiantes identifiquen la relación (analogías) que existe entre las imágenes que allí se presentan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes mostraron curiosidad frente al contenido de la caja y su propósito para la clase. ✓ Al inicio los estudiantes no comprendían la relación de los objetos con las analogías, sin embargo, uno de ellos tomó la iniciativa y formó una analogía. ✓ La docente observó que los estudiantes fácilmente realizaron la actividad, que el tema de las analogías no fue difícil para ellos como lo imaginó en un primer momento. 	<p>Las actividades lúdicas facilitaron la comprensión de las analogías, lo que permitió la relación de las imágenes presentadas en la guía, en otras palabras, la interacción del tema a través de lo lúdico y lo vivencial, permitió un acercamiento a la conceptualización y comprensión del tema.</p>

<p>4</p>	<p>Se les entregará a los estudiantes imágenes que indicaran secuencias, la docente colocará una imagen inicial y se les explicará que cada uno tiene una imagen que completará una secuencia, deberán estar muy atentos para pegar la imagen correspondiente en el tablero (todos participarán) durante la actividad se les dirá que todo tiene un orden lógico y coherente. Finalizada la actividad se les preguntará a los estudiantes porque creen que es el orden correcto y se harán las correcciones correspondientes.</p> <p>Se les explica a los estudiantes que las secuencias están presentes en muchos aspectos desde lo cotidiano, incluso en la producción de textos y se les dará ejemplos en general.</p> <p>Se contextualizará lo que es la secuencia lógica y cuál es su función dentro de los textos. Se les darán ejemplos para que los peguen en su cuaderno y formen la secuencia lógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Todos los estudiantes participaron, comprendieron el objetivo de la actividad y se observó que en su gran mayoría realizaron el ejercicio, solo dos estudiantes no lograron hacer las secuencias lógicas hasta después de que se les explicara nuevamente. ✓ La actividad no solo desarrolló el pensamiento lógico y la coherencia, sino que contribuyó a la concentración y al mejoramiento de la disciplina, al tener que estar atentos a la hora de seguir la secuencia lógica. ✓ La construcción de las secuencias lógicas fue comprendida por los estudiantes, mejor de lo que se imaginó la docente, incluso parecía que ya hubiesen realizado el ejercicio, pero no había sido así. 	<p>Las secuencias lógicas le permitieron a la docente, generar conciencia sobre la importancia de la coherencia y la cohesión dentro de un texto, en este caso, el cuento a partir de la secuencia lógica. Así como su aplicabilidad en situaciones de la vida cotidiana.</p> <p>Algunas de las actividades propuestas no solo hacen aportes al propósito de la investigación, sino que aportan a otros aspectos que no se tenían contemplados dentro de la investigación, en este caso, a la concentración y al mejoramiento de la disciplina.</p>
<p>5</p>	<p>Se les entregará a los estudiantes la guía para la creación de textos narrativos de acuerdo con el proceso escritural, la cual, fue empleada en la unidad didáctica anterior para que construyan un texto narrativo teniendo en cuenta que hay hechos que deben ser</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La docente observó que en esta oportunidad la disciplina del grupo ha mejorado, los estudiantes no se quejaron por tener que escribir, por el contrario, pareciera que lo estuvieran esperando. ✓ También se observó que los estudiantes comentaron muchas de las ideas que tienen 	<p>En esta segunda creación de un cuento se puede evidenciar que los estudiantes ya están familiarizados con el proceso escritor gracias a lo desarrollado en la primera unidad didáctica y lo corrido de ésta, además, ya conocían el proceso escritor y esto facilitó la producción textual.</p>

	<p>coherentes y lógicos (secuencias lógicas), además de seguir el proceso escritural. Se les recuerda que al igual que el texto anterior será el resultado final del texto narrativo y será expuesto en la página del colegio.</p>	<p>para la escritura de este texto, en cuanto a los personajes, los lugares y el tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes en su gran mayoría terminaron el texto, algunos lo dejaron en la mitad o un poco más. ✓ La docente aplicó la rúbrica diseñada para el análisis de los cuentos elaborados por los estudiantes. 	<p>Cuando los estudiantes conocen y comprenden con claridad los procesos, hace que aquello que les parecía difícil (la escritura) o complicado de realizar, ahora les parezca un viaje divertido de realizar.</p> <p>La aplicación de la rúbrica permitió identificar que los estudiantes organizaron los cuentos teniendo en cuenta los hechos en secuencias lógicas, al igual que las palabras las organizaron siguiendo un orden lógico.</p>
6	<p>Rutina de pensamiento ver- pensar- preguntarse con el video https://www.youtube.com/watch?v=k6vO1LKhL0c</p> <p>Y después de esto, se les preguntará a los estudiantes ¿qué vieron? ¿qué piensan acerca de los periodistas? y ¿qué se preguntan acerca de lo que vieron?. Escribirán el resultado de lo anterior en la guía correspondiente. Luego, se les presentarán textos cortos con incoherencias textuales, de tal modo que, los estudiantes las identifiquen y se les preguntará ¿qué pasa cuando esto ocurre? ¿fue claro lo que se leía? ¿Se comprende el mensaje del cuento? Se hace la reflexión sobre la importancia de la coherencia textual y verbal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes ya reconocían las rutinas de pensamiento, esperaban con ansiedad lo que se les presentaría para completar la rutina ver – pensar – preguntar. ✓ Los estudiantes manifestaron que muchas veces cuando escriben sus textos no son comprensibles, aun para ellos mismos, que es importante leer lo que se escribe y a su vez corregir aquello que se escribe que no es claro y coherente con lo que se quiere decir. ✓ Los estudiantes reconocieron que las incoherencias textuales hacen que un texto sea incomprensible y dificulta su lectura. 	<p>Las rutinas de pensamiento implican muchas ventajas para la práctica pedagógica ya que, al ser versátiles, se pueden aplicar para cualquier tema o concepto, además, se pueden adaptar o ajustar, a diversas estrategias de enseñanza.</p> <p>Otro beneficio de las rutinas de pensamiento es que le permiten ver al docente que el aprendizaje de los estudiantes no se limita a recordar lo aprendido, sino que, es un proceso en el que se relaciona la información adquirida y, se obtiene como resultado la comprensión de los conceptos o temas.</p>
	<p>Contextualización de coherencia y cohesión, ejemplos con cuentos clásicos, donde se les presentará en</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes reconocen que muchas veces escriben como si hicieran un listado 	<p>La docente evidenció que las transformaciones realizadas a través de la planeación por EpC, en lo que respecta a las</p>

7	<p>contraste un listado de hechos del cuento y el otro, es decir, el cuento en toda su extensión.</p> <p>Se les propondrá a los estudiantes hacer una revisión del cuento escrito anteriormente, para lo cual, lo entregarán de forma aleatoria y analizarán el texto teniendo en cuenta la coherencia y la cohesión, para esto, se les entregará el formato en el cual marcaran si cumple con algunos aspectos estructurales del cuento, después de esto se le devolverá a cada niño su texto para que lo analice según la estructura, la coherencia y la cohesión, señalarán las partes donde se presentan estas faltas de coherencia y cohesión.</p>	<p>de cosas que hacen los personajes o que pasan, pero no tienen relación entre sí.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El ejercicio de coevaluación aún genera un poco de incomodidad, sin embargo, dicen que es importante pues es una de las partes del proceso que les ayuda a mejorar el texto. ✓ En la lectura de su cuento, los estudiantes identificaron que su texto tiene algunas incoherencias textuales que dificultan la comprensión. ✓ Los estudiantes son más conscientes de sus fortalezas y debilidades a nivel escritural, en relación con la coherencia y cohesión. ✓ Los estudiantes hicieron un proceso de autorreflexión a partir de sus aprendizajes comprensivos a lo largo de las unidades didácticas. 	<p>estrategias metodológicas y la evaluación, han demostrado avances en el desarrollo del pensamiento lógico – verbal a través de la escritura, lo que se evidencia con una mejor actitud de los estudiantes frente a las clases, los productos escriturales y los aprendizajes comprensivos.</p>
8	<p>Rutina de pensamiento ver – pensar – preguntar con una imagen de un circuito, se les preguntará a los estudiantes ¿qué vieron? ¿qué piensan en relación con la imagen y los temas que se han trabajado? Luego en el tablero se pegarán algunos conectores temporales y causales, se les preguntará a los estudiantes ¿qué significan cada uno de ellos? ¿qué indican? o ¿qué les sugieren cada una de ellas? Se les hará la reflexión sobre el circuito y los conectores dentro de un texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes ya están familiarizados con las rutinas de pensamiento y han interiorizado información a través de ellas. ✓ Con el uso de la rutina de pensamiento, los estudiantes reconocieron la utilidad de los conectores en relación con la escritura. ✓ Durante la reflexión los estudiantes manifiestan que comprenden la función de los conectores pero que no saben cómo usarlos dentro del texto. 	<p>Los conectores son importantes dentro de la escritura y su proceso, sin embargo, en una sola sesión no se logra profundizar en el tema.</p>

	<p>Conceptualización de conectores y tipo de conectores temporales y causales, se les entregará una tabla con ejemplos de cada uno de ellos y una guía en la que deberán realizar diferentes actividades con el fin de emplear los conectores respectivos.</p>		
10	<p>Se les recordará a los estudiantes por medio de imágenes cada uno de los signos de puntuación junto con la importancia y la función de cada uno de ellos, este tema ya había sido trabajado anteriormente, la intención es que los estudiantes los puedan emplear o por lo menos, lo intenten dentro del texto para darle sentido. Seguido a esto se realizará un juego en el que ellos serán un signo de puntuación, la docente realizará la lectura de un cuento y el signo que se indique será explicado según su función.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes reconocían los signos de puntuación, pero no tenían claro la funcionalidad ni la importancia dentro de un texto, por lo tanto, la docente explicó cada uno de ellos. ✓ Los estudiantes comprendieron la importancia y la función de cada uno de ellos, incluso dijeron que algunos de esos signos los emplean dentro de su cuento, pero hay otros que no los empleaban. ✓ Durante el juego los estudiantes se mostraron muy participativos, los pequeños errores en cuanto a función se fueron corrigiendo durante el mismo. 	<p>Las transformaciones realizadas dentro de la planeación han dado frutos en un aprendizaje comprensivo, sin embargo, el tema de esta sesión debió abarcar por lo menos una sesión más.</p> <p>Por otro lado, la puntuación no hace parte del proceso de investigación, pero si hace parte fundamental de la escritura al facilitar la comprensión, razón por la cual, es fundamental pensar cómo hacerla comprensiva desde los procesos de enseñanza.</p>
11	<p>Se realizará una segunda revisión y corrección del texto teniendo en cuenta la evaluación del compañero, las correcciones realizadas sobre la coherencia y cohesión y, la utilización de los signos de puntuación, se les recordará lo importante que es evitar la repetición de palabras dentro del texto, esta versión también se hará en un formato aparte para que los estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes leyeron y analizaron las observaciones, las correcciones de coherencia y cohesión, lo que facilitó la reescritura de la segunda versión. ✓ Al aplicar la rúbrica de evaluación a la segunda versión del escrito, se observó que los estudiantes mostraron avances significativos y que el proceso escritural ahora es una de las actividades que más les gusta realizar. 	<p>La rúbrica de evaluación facilita información en el proceso de investigación, al analizar los resultados que reflejan la incidencia de las transformaciones en el desarrollo del pensamiento lógico – verbal en relación con la escritura de cuentos y, en los procesos de enseñanza.</p>

	hagan las últimas modificaciones del texto.		
12	Se realizará una galería de los cuentos que los niños han escrito, a la cual, se pasaran los estudiantes de 3° a 5° y los docentes directores de estos grupos de la institución con el fin de que los lean y hagan algunos comentarios respecto a los trabajos expuestos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes estaban emocionados al ver como los compañeros de otros niveles leían sus cuentos y se detenían a ver las imágenes que habían hecho. ✓ Los estudiantes de los otros cursos y los docentes comprendieron que la calidad de los textos fue el resultado del proceso de escritura que realizaron para llegar a ese punto. ✓ Los docentes se mostraron interesados en conocer el proceso escritor y su relación con el pensamiento lógico – verbal. Al hacer comentarios tales como: <ul style="list-style-type: none"> - Interesante la estrategia para la producción de textos. - Los resultados son importantes en niños de grado tercero. -Son muy buenos textos para ser escritos por niños tercer grado. 	<p>El mostrar los escritos de los estudiantes generó lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes se sintieron satisfechos con su trabajo y se motivaron a continuar realizándolo. - Pocas veces se comparten las actividades y estrategias metodológicas que traen beneficios a la enseñanza – aprendizaje, ignorando que dichas estrategias pueden ser compartidas, adaptadas, desarrolladas e incluso mejoradas por otros docentes. Además, de beneficiar el aprendizaje de los estudiantes.

Adaptación de la matriz diseñada por la Doctora Rosa Julia Guzmán para el seminario de Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico - verbal.

DIMENSIÓN ENSEÑANZA

MATRIZ PARA ANÁLISIS DE RESULTADOS CONCRETOS A PARTIR DEL USO DE LAS RÚBRICAS				
DIMENSIÓN ENSEÑANZA				
CATEGORÍA ELEMENTOS DEL CURRÍCULO				
SUB - CATEGORIA	ANTES	AHORA	¿QUÉ ME HIZO CAMBIAR?	INSUMOS/ EVIDENCIAS
Planeación	<ul style="list-style-type: none"> - La planeación era casi inexistente, era básica en la que solo se escribía el tema visto y la posible actividad, la cual, muchas veces no se llevaba a cabo. - No era claro el objetivo de enseñanza- aprendizaje, así como tampoco se reflexionaba sobre el avance de los estudiantes. - No existía ilación entre temas, actividades e indicadores de logro. - Las actividades escriturales propuestas en el boceto de planeación se limitaban a la transcripción de textos narrativos, al dictado de conceptos que jamás eran aplicados, actividades que no 	<ul style="list-style-type: none"> - La planeación se realizó por unidades de EpC, estableciendo así: hilo conductor, tópico generador, metas de comprensión, desempeños de comprensión junto con una valoración continua, que no solo analiza el proceso de los estudiantes sino la pertinencia de las actividades y de la planeación como tal. - Las actividades en la unidad de EpC se proponen considerando la ilación y coherencia con los temas que se les presentan a los estudiantes, de tal modo que, el docente relacione los temas con el fin de acercarse al cumplimiento de las metas de 	<p>El reflexionar sobre la práctica de enseñanza y el avance de los estudiantes a través de las planeaciones, es evidente que para que los estudiantes realicen comprensiones es necesario realizar planeaciones direccionadas a lograr unos objetivos y para ello se emplearon las unidades por EpC, las cuales, permitieron establecer un tópico generativo, un hilo conductor, así como unas metas de comprensión y unos desempeños de comprensión enfocados a desarrollar el pensamiento lógico – verbal, a través de la escritura. Desde la perspectiva de Leymonié (2006):</p>	<p>Unidades de EpC, Videos de clase. Diarios de campo.</p>

	<p>implementaban por completo y que, en la mayoría de los casos, no se revisaban.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las planeaciones no contemplaban la escritura de cuentos como un proceso, se realizaban, pero la docente no planeaba para lograr un texto coherente y cohesionado. - La docente no consideraba el pensamiento lógico-verbal dentro de sus planeaciones, no proponía estrategias metodológicas que desarrollaran habilidades de dicho pensamiento y no involucraba en las clases temáticas o actividades que desarrollaran el pensamiento lógico-verbal. 	<p>comprensión y al hilo conductor.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las actividades que se proponen en la unidad de EpC no solo se limitan a la transmisión de conocimientos, sino que la docente busca la manera de hacer una transposición didáctica, logrando así que las clases sean más dinámicas y permitiendo a los estudiantes ser partícipes de su aprendizaje. - Las planeaciones plantean estrategias metodológicas que desarrollan el pensamiento lógico-verbal y la escritura de cuentos. La planeación por EpC facilitó el desarrollo de estrategias metodológicas en busca de alcanzar unas metas que promuevan el desarrollo del pensamiento lógico-verbal a través de la escritura de cuentos. 	<p>Se trata de una teoría de acción para la enseñanza y el aprendizaje, con un eje constructivista, que brinda conceptos específicos y organizados en torno a la práctica. El énfasis está puesto en el papel activo que desarrolla el que aprende tanto en la elaboración de los conceptos como en su uso activo. Por ser una teoría para la acción permite construir puentes sobre la brecha existente entre las ideas y las acciones, brecha en la cual suelen naufragar las intenciones del cambio de las prácticas educativas. (p. 65)</p> <p>Sumado a esto, la planeación se resaltó en todos aquellos aspectos pedagógicos aprendidos a lo largo de la maestría, por ejemplo, en los seminarios “Enseñabilidad de la escritura, la lectura y la oralidad, con énfasis en el desarrollo del pensamiento lógico – verbal” Para Leymonié (2006, p. 33): “Aprender a enseñar para la comprensión es en sí mismo</p>	
--	--	--	--	--

			un proceso de desarrollo de la comprensión”.	
Estrategias Metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> - La docente se limitaba a la enseñanza tradicional, clases en las que solo existía la transmisión de conocimiento unidireccional docente – estudiante y, clases carentes de la participación de los estudiantes. - No se evidenciaban acciones por parte de la docente que facilitaran el aprendizaje y la apropiación de conocimientos. - La docente empleaba pocas estrategias para mediar los aprendizajes. - No se utilizaba la escritura de cuentos en el proceso de enseñanza. - No se desarrollaban actividades que promovieran el proceso de escritura o que lo involucrará con el fin de desarrollar habilidades escritoras o que se asociaran al pensamiento lógico - verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> - La implementación de nuevas estrategias metodológicas hicieron que las clases se hicieran más dinámicas y que los estudiantes se hicieran más partícipes de su aprendizaje. - Se desarrollaron diferentes estrategias metodológicas que permitieron visibilizar el pensamiento lógico-verbal, tales como las rutinas de pensamiento, las cuales, sirvieron como herramienta para complementar el proceso. - La docente promueve estrategias pedagógicas que invitan a los estudiantes a realizar una escritura planeada y que involucre el desarrollo del pensamiento lógico - verbal. - La docente ofrece a los estudiantes herramientas que desarrollan el pensamiento lógico - verbal a través de la escritura de cuentos. 	<p>Los bajos resultados en el área de castellano evidenciaron la falta de implementación de estrategias metodológicas que facilitaran la enseñanza-aprendizaje. Además, resultó de gran utilidad los conceptos y procesos aprendidos en los seminarios desarrollados a lo largo de la maestría.</p> <p>Según Feo (2010):</p> <p>Las estrategias didácticas en la práctica diaria pueden estar entrelazadas dado que en los procesos de enseñanza y aprendizaje el estudiante como agente activo adapta y procesa la información a la par de sus expectativas y sus conocimientos previos sobre la temática a aprender; sin embargo, es importante considerar elementos comunes que conviene estar presentes en una estrategia didáctica y de esta manera lograr aprendizajes</p>	<p>Unidades de EpC.</p> <p>Rutinas de pensamiento.</p> <p>Diarios de campo.</p>

			pertinentes y transferibles a contextos reales. (p. 223)	
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación era concebida solamente como el instrumento que permitía cuantificar el aprendizaje de sus estudiantes, es decir, una herramienta en la que la docente le daba un valor al aprendizaje de su estudiante y, por lo tanto, a la persona como tal. - La evaluación vista desde el propósito cuantitativo, exclusivo para los estudiantes no para la práctica de enseñanza. - La docente no promovía una evaluación formativa que fuera continua y reflexionara sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. - La evaluación no contemplaba el proceso de escritura, ni el pensamiento lógico - verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación se concibe como una herramienta facilitadora que permite analizar las estrategias pedagógicas según el aprendizaje de los estudiantes. - Se diseñó un instrumento cualitativo que debe ser analizado desde el punto de vista formativo. - Se evalúa el proceso no al estudiante, se comprende que los aprendizajes se desarrollan de forma diferenciada y, por consiguiente, los estudiantes tienen diferentes niveles que se pueden ir superando conforme se desarrolla el proceso y hace retroalimentación. - La creación de rúbricas de evaluación le permite tanto a la docente como a los estudiantes conocer lo que va a evaluar y en qué nivel de 	<p>Ver la evaluación como un instrumento que le permite a la docente analizar y reflexionar las estrategias pedagógicas como parte las prácticas de enseñanza, analizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y los avances de enseñanza que tienen durante el proceso.</p> <p>En tal sentido, Blythe (1999) dice:</p> <p>“Cuando el propósito de la enseñanza es la comprensión, el proceso de evaluación debe ser algo más que una simple estimación: debe contribuir significativamente al aprendizaje” (p. 107).</p> <p>El educador que asume la EpC como principio didáctico y estrategia metodológica, debe, por tanto, asumir una actitud abierta para evaluar los desempeños de sus estudiantes y valorarlos en consecuencia con los criterios de flexibilidad, creatividad e innovación, que son</p>	<p>Rúbricas de evaluación.</p> <p>Diarios de campo.</p> <p>Planillas de notas.</p>

		<p>aprendizaje se encuentra el proceso.</p> <p>- La evaluación ahora contempla el desarrollo del pensamiento lógico - verbal a través de la escritura de cuentos, puesto que, algunos de los criterios establecidos en la rúbrica permiten evidenciar el desarrollo de dicho pensamiento.</p>	<p>inherentes al concepto mismo de desempeño que sustenta la metodología EpC. Teniendo en cuenta lo dicho por Leymonié (2015)</p> <p>A su vez el profesor debe asumir que lo más importante no es determinar quiénes aprueban y quienes “pierden”, sino lograr que la mayoría de los estudiantes sean capaces de alcanzar la mayoría de las metas del curso. Esto implica que las actividades de “enseñanza – evaluación” estén focalizadas en el proceso de enseñanza y no en el producto final. Es por eso por lo que entendemos que todas las propuestas de enseñanza son también, actividades de evaluación. (p. 9 – 10)</p>	
--	--	---	--	--

Adaptación de la matriz diseñada por la Doctora Rosa Julia Guzmán para el seminario de Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico - verbal.

DIMENSIÓN APRENDIZAJE

A partir de los resultados obtenidos en las rúbricas de evaluación aplicadas, se realizaron las siguientes tablas en las que se sistematizó la información con el fin de comprender y ubicar el nivel en el que se encontraba cada uno de los estudiantes en relación con la dimensión del aprendizaje y a su vez, con la categoría escritura de cuentos que tiene como subcategorías: Sintaxis, semántica y estructura textual. Según lo anterior, se obtuvieron los siguientes resultados:

DIMENSIÓN APRENDIZAJE																																				
CATEGORIA ESCRITURA DE CUENTOS																																				
CRITERIO	TITULO				TEMA CENTRAL				ESTRUC TURA (Inicio, desarrollo, final)				Elementos del cuento				Vocabulario				Desarrollo de ideas				Descripciones				Comparaciones				Comprensión del texto			
	Nivel	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4			
Estudiante	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
1		x				x				x					x		x				x								x							
2		x			x				x						x		x				x								x							
3			x			x			x					x				x			x								x							
4			x			x				x					x			x				x				x			x							
5			x			x			x					x			x				x					x			x							

Tabla 6. Sistematización de datos. Subcategorías: Sintáctica, semántica y estructura textual. Estudiantes grado 302, sin intervención.

Cabe anotar que la tabla 6 hace referencia a los resultados del primer texto escrito por los estudiantes, la escritura de este texto se hizo antes de iniciar la intervención y, por lo tanto, de implementar las unidades didácticas, ver ilustraciones 16, 17 y 18. En estas ilustraciones se presenta uno de los cuentos realizados por una estudiante que hizo parte del proceso junto con la rúbrica aplicada a dicho escrito.

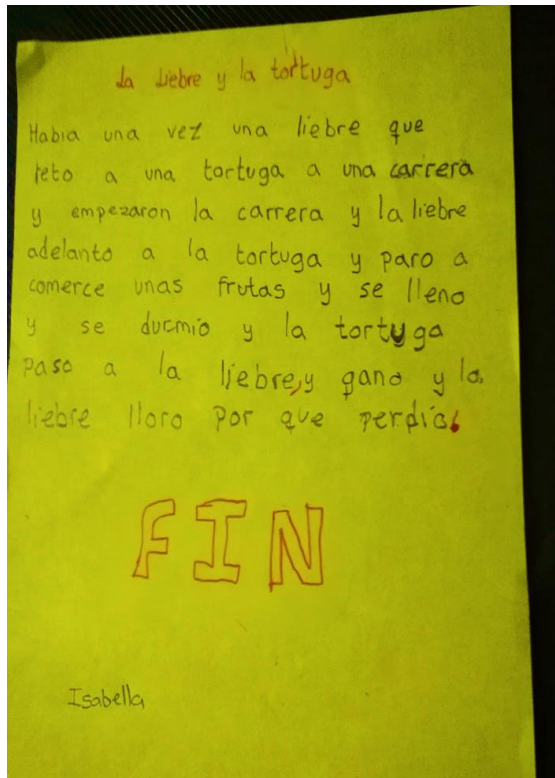


Ilustración 17. Primer escrito realizado por uno de los estudiantes antes de intervención.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA FAGUA- SEDE FAGUA
RUBRICA

CRITERIOS	NIVEL 1 (Bajo: 1.0 – 2.9)	NIVEL 2 (Básico: 3.0 – 3.9)	NIVEL 3 (Alto: 4.0 – 4.5)	NIVEL 4 (Superior: 4.6 – 5.0)	OBSERVACIONES
Título	El texto no presenta título.	El título no tiene relación con el tema que presenta en el texto.	El título es creativo pero no guarda relación con el texto narrativo escrito.	El título es creativo y se relaciona completamente con el tema y el texto narrativo.	El título no es creativo, pero sí hace parte de un texto ya creado.
Tema central	No presenta un tema central.	No es claro el tema central del texto narrativo.	Presenta un tema central pero no se mantiene a lo largo del texto.	Se comprende claramente el tema central del texto y se mantiene a lo largo de este.	
Estructura (inicio, desarrollo y final).	No se identifica el inicio, el desarrollo y el final en el texto narrativo.	Se identifica solo un aspecto estructural del texto narrativo.	Se identifican dos aspectos de la estructura del texto narrativo.	El texto narrativo está organizado claramente en inicio, desarrollo y final.	
Elementos del texto narrativo: tiempo, lugar y personajes.	No se reconoce ninguno de los elementos del género narrativo.	Se reconoce solo un elemento del texto narrativo.	Se reconocen algunos de los elementos del género narrativo.	Se reconocen claramente los elementos del género narrativo a lo largo del texto.	
Vocabulario	No demuestra tener un vocabulario amplio y continuamente repite palabras.	Utiliza un vocabulario limitado, por lo tanto el texto es corto.	Utiliza un vocabulario amplio, pero no le da sentido lógico al texto.	Emplea un vocabulario amplio que le da sentido lógico al texto.	
Desarrollo de ideas	Presenta una lista de ideas que no tienen relación entre sí, ni le dan sentido lógico al texto.	El texto presenta algunas ideas organizadas, pero no son coherentes ni lógicas.	El texto presenta algunas ideas organizadas en párrafos que permiten construir el sentido global, pero no le da sentido lógico.	El texto presenta información completa (ideas detalladas y oraciones completas) para construir el sentido global, coherente y lógico.	

Ilustración 16. Rúbrica aplicada al cuento escrito inicial por uno de los estudiantes.

Realiza descripciones.	No realiza ninguna descripción a lo largo del texto.	Describe solamente el lugar, el tiempo o algunos personajes pero no es constante al utilizar este recurso.	Emplea la descripción para describir personajes, lugares y el tiempo utilizando algunos adjetivos.	Emplea la descripción para describir como son los personajes, el lugar y el tiempo ampliando sus descripciones.	
Uso de comparaciones o metáforas	No utiliza comparaciones dentro de sus escritos.	Realiza una comparación que no es muy clara dentro de su texto.	Utiliza algunas veces la comparación para relacionar términos u objetos.	Utiliza adecuadamente las comparaciones y las metáforas para relacionar términos dentro de sus escritos.	
Comprensión del texto	El texto no es comprensible para el lector, no es coherente ni tiene cohesión, lo que impide comprender el sentido global del texto.	El texto posee algunas secuencias de coherencia y de cohesión, sin embargo, no es comprensible el sentido global del texto.	El texto posee cohesión pero no coherencia lo que le dificulta al lector comprender el sentido global del texto.	El lector comprende claramente el sentido global del texto, al ser coherente y cohesionado.	

Ilustración 18. Continuación de rúbrica aplicada al cuento escrito por uno de los estudiantes.

Estos resultados se interpretaron así:

- Los estudiantes en la mayoría de los criterios se mantuvieron dentro de los primeros niveles, lo cual, indica que reconocen algunos elementos básicos de la estructura de los cuentos, pero no aparecen completos a lo largo del texto, no tienen relación o no son claros en todo el texto.
- Los estudiantes le colocaron título a su cuento, pero no guardaba relación con el texto desarrollado.
- En dos de los textos no se identificó la estructura del cuento, en otras palabras, fueron textos en los que se narran sucesos más no están estructurados. En los otros dos solo se reconoce el boceto de algunos de los elementos estructurales del cuento.
- Los estudiantes escriben sobre unos personajes, un lugar o el tiempo, sin embargo, no se mantienen a lo largo del cuento o no hablan sobre ellos.
- Los estudiantes no realizan comparaciones o metáforas.
- Los cuentos escritos por los estudiantes carecen de la utilización de un vocabulario amplio y de descripciones que amplíen los textos.
- Estructuralmente el cuento no cumple con los requerimientos para ser un texto coherente y cohesionado.

Los anteriores aspectos dejan ver que los estudiantes se encuentran dentro de los primeros niveles en la mayoría de los criterios evaluados en la rúbrica, que no desconocen la narrativa a través de los cuentos, sin embargo, no se visibiliza el pensamiento lógico - verbal en esta producción escrita realizada por los estudiantes, lo que podría relacionarse desde la labor docente con la falta de una planeación orientada hacia el desarrollo de ese propósito, la ausencia de implementación de estrategias pedagógicas, la falta de instrucciones claras y, la

falta de retroalimentación, pues aunque a dicha producción se le aplicó la rúbrica, los estudiantes desconocieron completamente sus falencias ante el texto. Desde el punto de vista de Castedo (1993):

Un proyecto es una macrosituación de enseñanza en el transcurso de la cual la docente organiza y plantea las situaciones de clase que permitirán a los niños aproximarse a un tipo textual para apropiarse de sus características constitutivas. Esta apropiación comprende tanto el “saber decir” acerca del texto... como el “saber hacer” ese tipo de texto en este caso saber escribirlo. (p. 10)

Por otro lado, no solo influyeron las prácticas de enseñanza sino los conceptos previos de los estudiantes, lo ya aprendido en años anteriores, el desconocimiento de que la escritura es un proceso sin acabar, que requiere revisión y reescritura.

Sumado a lo anterior, los criterios relacionados a la estructura textual con la semántica, la sintáctica, la descripción y las comparaciones o metáforas en este primer texto sin intervención estuvieron en los niveles bajos, dado que los estudiantes desconocían características de la estructura, su vocabulario era limitado y no lograban relacionar palabras para formar oraciones, frases y, por ende, un párrafo. En el caso de las descripciones se limitaban a decir cómo era un personaje, lo cual, solo aplica para aquellos que la usaron; por otro lado, las comparaciones no estuvieron presentes en este escrito.

DIMENSIÓN APRENDIZAJE																																				
CATEGORIA ESCRITURA DE CUENTOS																																				
CRITERIO	TITULO				TEMA CENTRAL				ESTRUC TURA (Inicio, desarrollo, final)				Elementos del cuento				Vocabulario				Desarrollo de ideas				Descripciones				Comparaciones				Comprensión del texto			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
1				x			x				x				x				x				x		x						x					
2	x						x				x			x					x				x		x						x					
3	x						x				x				x				x				x		x						x					
4			x			x					x				x				x				x		x						x					
5		x				x					x				x				x				x		x						x					

Tabla 7. Sistematización de datos. Subcategorías: Sintáctica, semántica y estructura textual. Fase # 1, primer cuento escrito por los estudiantes después de hacer la planeación para dicho texto.

Al comenzar la implementación de las unidades didácticas por EpC, una de las actividades propuestas fue escribir la primera versión de un cuento para lo que se le propuso a los estudiantes hacer una planeación del escrito que iban a realizar y de este modo, facilitar la escritura y enfocar el texto, al darle inicio al proceso de escritura siguiendo unos pasos fundamentales dentro de éste, se observaron cambios significativos entre el escrito inicial y la primera fase del cuento luego de iniciada la intervención, al cual, se le aplicó la rúbrica de evaluación, ilustraciones 19, 20, 21 y 22.

PRODUCCIÓN DE TEXTO NARRATIVO
FASE 1

Isabella

1. ¿Sobre que escribiré?	Sobre los animales ✓
2. ¿Quiénes son los personajes principales?	la zebra y el leopardo
3. ¿Cuándo los personajes están en ese lugar?	?
4. ¿Dónde tiene lugar la historia?	en la selva ✓
5. ¿Qué quieren hacer los personajes principales?	pelean y despues se reconcilian ✓
6. ¿Qué pasa cuando los personajes principales intentan hacer esto?	el leopardo se quiere comer a la zebra ✓
7. ¿Cómo termina la historia?	cuando los animales se reconcilian
8. ¿Cómo se sienten los personajes principales?	abeses bien o abeses mal

ESCRITURA:

INICIÓ:

LOS ANIMALES

un día muy soleado en una selva muy lejána vivían unas zebras y unos leopardos una noche los leopardos dijeron nas comereñas a las zebras y hicieron un plan y adivinen que hicieron

DESARROLLO:

las leopardos las despertaron y las persiguieron hasta el pueblo las zebras se pusieron muy pero muy bradas aunque no les funciona ni el plan A ni el plan B.

pero les faltaba intentar el plan c y el plan d lo van a intentar lo intentaron a la noche siguiente y tampoco les funciona pero les funciona no porque las zebras se pusieron mucho pero mucho mas bradas

FINAL:

Al otro día los leopardos les pidieron perdón a las zebras y les dijeron que era que tenían mucha pero mucha muchísima hambre las zebras perdonaron a los leopardos pero con una condición que no lo volvieran a hacer

Ilustración 19. Planeación y primera versión del cuento # 1. Fase 1.

Ilustración 20. Continuación de la primera versión del cuento # 1. Fase 1.

Tabla 1ª versión

INSTITUCIÓN EDUCATIVA FAGUA- SEDE FAGUA
RUBRICA

CRITERIOS	NIVEL 1 (Bajo: 1.0 – 2.9)	NIVEL 2 (Básico: 3.0 – 3.9)	NIVEL 3 (Alto: 4.0 – 4.5)	NIVEL 4 (Superior: 4.6 – 5.0)	OBSERVACIONES
Título	El texto no presenta título. ✓	El título no tiene relación con el tema que presenta en el texto.	El título es creativo pero no guarda relación con el texto narrativo escrito.	El título es creativo y se relaciona completamente con el tema y el texto narrativo.	
Tema central	No presenta un tema central.	No es claro el tema central del texto narrativo. ✓	Presenta un tema central pero no se mantiene a lo largo del texto.	Se comprende claramente el tema central del texto y se mantiene a lo largo del texto.	
Estructura (inicio, desarrollo y final).	No se identifica el inicio, el desarrollo y el final en el texto narrativo.	Se identifica solo un aspecto estructural del texto narrativo.	Se identifican dos aspectos de la estructura del texto narrativo.	El texto narrativo está organizado claramente en inicio, desarrollo y final.	
Elementos del texto narrativo: tiempo, lugar y personajes.	No se reconoce ninguno de los elementos del género narrativo.	Se reconoce solo un elemento del texto narrativo.	Se reconocen solo dos elementos del género narrativo.	Se reconocen claramente los elementos del género narrativo a lo largo del texto. ✓	
Vocabulario	No demuestra tener un vocabulario amplio y continuamente repite palabras.	Utiliza un vocabulario limitado, por lo tanto el texto es corto.	Utiliza un vocabulario amplio, pero no le da sentido lógico al texto.	Emplea un vocabulario amplio que le da sentido lógico al texto.	le falta sentido lógico por lo tanto coherencia.
Desarrollo de ideas	Presenta una lista de ideas que no tienen relación entre sí, ni le dan sentido lógico al texto.	El texto presenta algunas ideas organizadas en un boceto de párrafo pero no son coherentes ni lógicas.	El texto presenta algunas ideas organizadas en párrafos que permiten construir el sentido global, pero no le da sentido lógico. ✓	El texto presenta información completa (ideas detalladas y oraciones completas) para construir el sentido global, coherente y lógico.	posee sentido global en el momento que muestra lo que hacen los leopards y las cobras pero no queda un solo sentido lógico.

Ilustración 21. Rúbrica aplicada al cuento #1 escrito por uno de los estudiantes.

Realiza descripciones.	No realiza ninguna descripción a lo largo del texto. ✓	Describe solamente un lugar, el tiempo o algunos personajes pero no es constante al utilizar este recurso.	Emplean la descripción de personajes, lugares y el tiempo utilizando algunos adjetivos.	Emplea la descripción para decir como son los personajes, el lugar y el tiempo ampliando sus narraciones.	No describe tiempo lugar o personajes.
Uso de comparaciones o metáforas	No utiliza comparaciones dentro de sus escritos. ✓	Realiza una comparación que no es muy clara dentro de su texto.	Utiliza algunas veces la comparación para relacionar términos u objetos.	Utiliza adecuadamente las comparaciones y las metáforas para relacionar términos en dentro de sus escritos.	
Comprensión del texto	El texto no es comprensible para el lector, no es coherente ni tiene cohesión, lo que impide comprender el sentido global del texto.	El texto posee algunas secuencias de coherencia y de cohesión, sin embargo, no es comprensible el sentido global del texto.	El texto posee cohesión pero no coherencia lo que le dificulta al lector comprender el sentido global del texto. ✓	El lector comprende claramente el sentido global del texto, al ser coherente y cohesionado.	

Ilustración 22. Continuación de rúbrica aplicada al cuento #1 escrito por uno de los estudiantes.

De esta primera fase se encontraron los siguientes hallazgos:

- Dos de los cuentos no presentan título; dos de ellos tienen un título creativo, pero no guarda relación con el tema del texto y, otro de los cuentos tiene un título creativo y guarda relación con el texto en general.
- La planeación que se hizo con antelación a la escritura facilitó que el estudiante enfocara su texto en una temática, por lo tanto, tres de los cuentos presentan una temática central dentro del texto, aunque no se mantengan a lo largo de éste; los dos restantes aun no presentan con claridad la temática del cuento.
- La estructura del cuento en tres de los escritos se muestra organizada en al menos dos de sus elementos, uno de ellos solo muestra uno de esos elementos y otro texto aun no muestra organización textual.
- Los elementos del cuento como los personajes, el tiempo y el lugar, continúan estando ausentes, el elemento que siempre está presente es el personaje, solo uno de los cuentos presenta los tres elementos a lo largo del texto.
- El vocabulario sigue siendo limitado y la repetición de palabras está presente a lo largo de los cuentos.
- Los cuentos presentan en su gran mayoría algunas ideas organizadas en bocetos de párrafos, pero no son coherentes ni lógicas.
- La descripción sigue siendo un recurso poco usado en la escritura de los cuentos, solo se emplea en algunos casos para describir a uno de los elementos del cuento.
- No realizan comparaciones en los cuentos, aunque cabe resaltar que aun este recurso del pensamiento lógico - verbal no se ha trabajado en las unidades didácticas.

- No todos los textos son comprensibles en su sentido global, pues carecen de coherencia y cohesión, sin embargo, uno de los cuentos presenta cohesión.

Los avances evidentes en esta primera versión del cuento tienen varias causas que pueden estar relacionadas con la planeación realizada a través de las unidades didácticas por EpC, las estrategias pedagógicas propuestas en las unidades que inicialmente plantearon aspectos fundamentales de los cuentos como la estructura textual, los elementos y el proceso escritural; además, la implementación de rutinas de pensamiento como introducción a las temáticas y a la unidad didáctica. En palabras de Castedo (1993):

Una vez que la docente propone un proyecto y logra compartir con los niños una finalidad consciente para todos, planifica las situaciones para lograrlo. Estas situaciones de enseñanza no son intercambiables: están pensadas como una secuencia necesaria para, a partir de un abordaje global de la problemática textual, ir desagregando algunos contenidos más recortados a trabajar con los niños que permitan reelaborar aspectos parciales que se visualizan como dificultades comunes, para después volver al texto y resolver esos problemas. (p. 10)

Según lo anterior, los criterios relacionados con la estructura textual, la semántica, la sintáctica, la descripción y las comparaciones o metáforas en esta primera versión del texto, después de haber hecho la planeación cada estudiante antes de comenzar el ejercicio de redacción del cuento, tuvieron avances. En el caso de la estructura textual y dado que la docente inició el ejercicio de intervención considerando este aspecto, se evidenció que los estudiantes cumplían con la mayoría de características del inicio, desarrollo y final del

cuento; respecto a la semántica y la sintáctica los avances fueron mínimos y, en cuanto a la descripción y la comparación no se evidenciaron avances, de hecho, se mantuvieron en el mismo nivel con relación al primer escrito.

DIMENSIÓN APRENDIZAJE																																				
CATEGORÍA ESCRITURA DE CUENTOS																																				
CRITERIO	TÍTULO				TEMA CENTRAL				ESTRUCTURA (Inicio, desarrollo, final)				Elementos del cuento				Vocabulario				Desarrollo de ideas				Descripciones				Comparaciones				Comprensión del texto			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
1				x				x				x				x				x				x				x				x				
2			x					x				x				x				x				x				x				x				
3				x				x				x				x				x				x				x				x				
4				x				x				x				x				x				x				x				x				
5				x				x				x				x				x				x				x				x				

Tabla 8. Sistematización de datos. Subcategorías: Sintáctica, semántica y estructura textual. Fase # 2, primer cuento escrito por los estudiantes. Revisión y reescritura.

Con base en el análisis del primer texto sin intervención y la primera versión del cuento, se evidencian pequeños cambios en torno al proceso de escritura y el desarrollo del pensamiento lógico-verbal, sin embargo, algunos de los escritos se mantuvieron en los niveles 1 y 2, otros subieron respecto al primer cuento; también, se observó que los niños no sabían cómo articular la planeación textual con la construcción del cuento; por otro lado, desde la implementación de las unidades didácticas, a los estudiantes se les explicó que la escritura es

un proceso de construcción que requiere planificación, escritura, revisión y reescritura del cuento para lograr así un texto de calidad, ver ilustraciones 23, 24, 25 y 26.

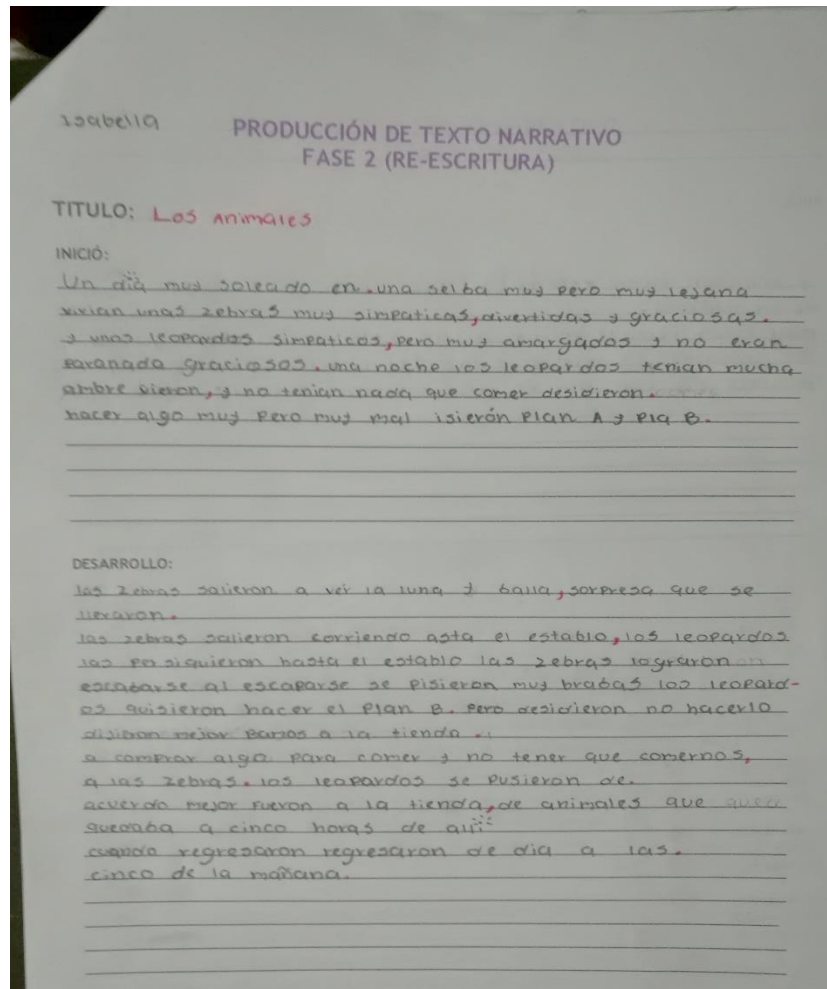


Ilustración 23. Segunda versión del cuento # 1.

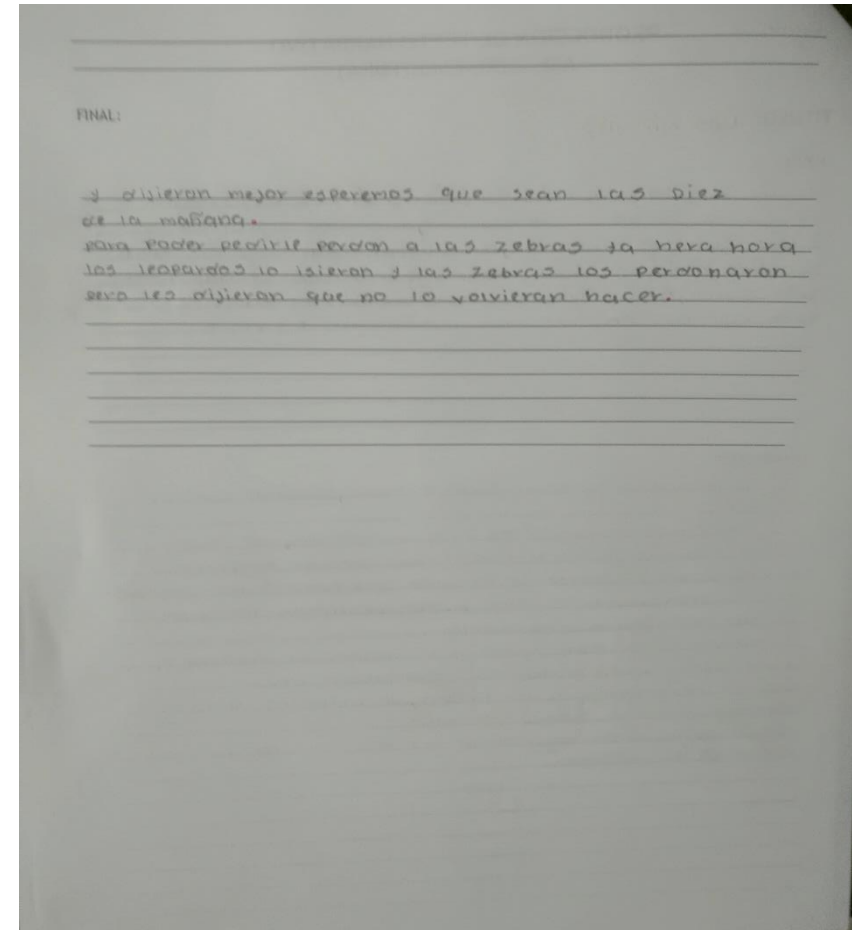


Ilustración 24. Segunda parte de la segunda versión del cuento # 1.

Isabella 2^{da} Versión

INSTITUCIÓN EDUCATIVA FAGUA- SEDE FAGUA
RUBRICA

CRITERIOS	NIVEL 1 (Bajo: 1.0 – 2.9)	NIVEL 2 (Básico: 3.0 – 3.9)	NIVEL 3 (Alto: 4.0 – 4.5)	NIVEL 4 (Superior: 4.6 – 5.0)	OBSERVACIONES
Título	El texto no presenta título.	El título no tiene relación con el tema que presenta en el texto.	El título es creativo pero no guarda relación con el texto narrativo escrito.	El título es creativo y se relaciona completamente con el tema y el texto narrativo.	Le falta creatividad al título, pero guarda relación texto - tema
Tema central	No presenta un tema central.	No es claro el tema central del texto narrativo.	Presenta un tema central pero no se mantiene a lo largo del texto.	Se comprende claramente el tema central del texto y se mantiene a lo largo del texto.	
Estructura (inicio, desarrollo y final).	No se identifica el inicio, el desarrollo y el final en el texto narrativo.	Se identifica solo un aspecto estructural del texto narrativo.	Se identifican dos aspectos de la estructura del texto narrativo.	El texto narrativo está organizado claramente en inicio, desarrollo y final.	Talla un poco de organización pero se identifican
Elementos del texto narrativo: tiempo, lugar y personajes.	No se reconoce ninguno de los elementos del género narrativo.	Se reconoce solo un elemento del texto narrativo.	Se reconocen solo dos elementos del género narrativo.	Se reconocen claramente los elementos del género narrativo a lo largo del texto.	
Vocabulario	No demuestra tener un vocabulario amplio y continuamente repite palabras.	Utiliza un vocabulario limitado, por lo tanto el texto es corto.	Utiliza un vocabulario amplio, pero no le da sentido lógico al texto.	Emplea un vocabulario amplio que le da sentido lógico al texto.	Aun carece de un vocabulario mas repetitivo
Desarrollo de ideas	Presenta una lista de ideas que no tienen relación entre sí, ni le dan sentido lógico al texto.	El texto presenta algunas ideas organizadas en un boceto de párrafo pero no son coherentes ni lógicas.	El texto presenta algunas ideas organizadas en párrafos que permiten construir el sentido global, pero no le da sentido lógico.	El texto presenta información completa (ideas detalladas y oraciones completas) para construir el sentido global, coherente y lógico.	

Ilustración 25. Rúbrica aplicada al cuento escrito por el estudiante. Versión #2.

Realiza descripciones.	No realiza ninguna descripción a lo largo del texto.	Describe solamente un lugar, el tiempo o algunos personajes pero no es constante al utilizar este recurso.	Emplean la descripción de personajes, lugares y el tiempo utilizando algunos adjetivos.	Emplea la descripción para decir como son los personajes, el lugar y el tiempo ampliando sus narraciones.	
Uso de comparaciones o metáforas	No utiliza comparaciones dentro de sus escritos.	Realiza una comparación que no es muy clara dentro de su texto.	Utiliza algunas veces la comparación para relacionar términos u objetos.	Utiliza adecuadamente las comparaciones y las metáforas para relacionar términos en dentro de sus escritos.	
Comprensión del texto	El texto no es comprensible para el lector, no es coherente ni tiene cohesión, lo que impide comprender el sentido global del texto.	El texto posee algunas secuencias de coherencia y de cohesión, sin embargo, no es comprensible el sentido global del texto.	El texto posee cohesión pero no coherencia lo que le dificulta al lector comprender el sentido global del texto.	El lector comprende claramente el sentido global del texto, al ser coherente y cohesionado.	Concluye detalles de forma y fondo el texto es coherente y cohesionado

Ilustración 24. Continuación rúbrica aplicada al cuento escrito por el estudiante. Versión #2.

De esta segunda fase se encontraron los siguientes hallazgos:

- Aquellos cuentos que no tenían título ahora contaban con uno, se hilaban claramente con el tema y el desarrollo del escrito.
- Ahora en tres de los cuentos, el tema central del texto que se colocó en la planeación fue comprensible y se mantuvo a lo largo del texto, en dos de ellos el tema se perdía en algunos momentos del escrito.
- En cuanto a la estructura del cuento se evidenció que los estudiantes comprendieron que debe estar estructurado en inicio, desarrollo y final, que cada una de estas partes tienen unas características que las diferencian de las demás.

- Los elementos del cuento fueron incluidos en casi todos los escritos, no solo los personajes estuvieron presentes, sino que se indicó un tiempo (temporal o atmosférico) y un lugar lo que le da más sentido al cuento.
- En el caso del vocabulario, los estudiantes mostraron un vocabulario un poco más amplio, no obstante, al emplearlo dentro del cuento no le daban sentido lógico al texto.
- Los estudiantes en el criterio del desarrollo de ideas solo subieron un nivel más, donde presentaron algunas ideas organizadas en párrafos que permitieron construir el sentido global del cuento, pero no le daba todavía un sentido lógico.
- En cuanto a la descripción solo dos de los estudiantes las emplearon a lo largo del texto, los tres restantes solo la emplean para decir cómo es alguno de los elementos del cuento.
- El uso de metáforas o comparaciones es uno de los aspectos que más dificultades ha presentado, ya que dentro de los escritos no son claras o eventualmente las usan para relacionar palabras o términos.
- Los cuentos son comprensibles al lector en su sentido global, sin embargo, a dos de ellos aún les falta coherencia para que el lector los comprenda claramente.

Las estrategias metodológicas implementadas después de la primera versión influyeron en el avance escritural de los estudiantes, dentro de dichas estrategias estuvieron las que se enfocaron a desarrollar habilidades en la escritura de cuentos y el pensamiento lógico-verbal, las rutinas de pensamiento, la implementación de la evaluación con la rúbrica que permitió hacer un seguimiento continuo al proceso, el llevar a los estudiantes por el proceso escritural y, abarcar temáticas que desarrollaban el pensamiento lógico – verbal y fortalecieran la escritura. Para Vygotsky (1934) no es posible que la palabra esté presente sin el pensamiento o a la inversa: Vygotsky afirma: “Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta, y un pensamiento desprovisto de la palabra permanece en la sombra” (p. 196).

En la rescritura de esa segunda versión del cuento, los avances en la estructura textual fueron significativos no solo porque alcanzaron el cuarto nivel de la rúbrica sino porque los estudiantes presentaron un cuento organizado estructuralmente, cumpliendo con las características de cada una de las partes y tuvieron en cuenta los elementos de éstos, por lo que, sintácticamente los textos fueron organizados, la descripción y las comparaciones o metáforas no llegaron al nivel cuatro, sin embargo, sin haber tocado el tema como tal, los estudiantes realizaron descripciones y comparaciones lo que evidenció transformaciones y cambios en el proceso escritural. Los avances identificados durante esta parte del proceso se evidenciaron en la lectura del cuento y la aplicación de la rúbrica creada para tal fin.

DIMENSIÓN APRENDIZAJE																																				
CATEGORÍA ESCRITURA DE CUENTOS																																				
CRITERIO	TÍTULO				TEMA CENTRAL				ESTRUCTURA (Inicio, desarrollo, final)				Elementos del cuento				Vocabulario				Desarrollo de ideas				Descripciones				Comparaciones				Comprensión del texto			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
1				x	x						x				x				x				x		x					x						
2			x		x						x				x				x				x		x					x						
3			x		x						x				x				x				x		x						x					
4			x		x						x				x				x				x		x					x						
5				x				x			x				x				x				x		x						x					

Tabla 9. Sistematización de datos. Subcategorías: Sintáctica, semántica y estructura textual. Fase # 1, segundo cuento escrito por los estudiantes.

Los datos de la tabla 9 pertenecen al cuento escrito durante la segunda unidad didáctica por EpC aplicada a los estudiantes y en su primera fase después de la planeación dando continuidad al proceso escritural. A lo largo de las unidades didácticas se realizaron actividades con el fin de desarrollar el pensamiento lógico-verbal a través de la escritura de cuentos, ver ilustraciones 27, 28, 29 y 30.

PRODUCCIÓN DE TEXTO NARRATIVO
FASE 1

Isabella

1. ¿Sobre que escribiré?	sobre la pereza
2. Título	el duende y su amigo
3. Personajes	duende
4. Lugar	lago
5. Tiempo	dia noche
6. ¿Qué quieren hacer los personajes principales?	quiere ir al establo y ayudarlo
7. ¿Cómo termina la historia?	ayudan a el duende

TITULO: El duende y su amigo

INICIÓ:

un dia hace mucho tiempo un duende muy gruñon se dijo: voy a ir antes de que se llegue la noche a el establo a dormir pero el establo, estaba muy viejo el se fue pero el era muy pero muy. pereoso era invierno estaba todo cubrido de nieve, sonando su camino pero al poco tiempo.

DESARROLLO:

ya tenia sueño empezó a bostesear y a bostesear asta que se quedo dormido un buen rato pero mucho. no sabia donde pero lo que si sabia era donde se avia dormido

Isabella Troche

Ilustración 26. Planeación y primera versión del cuento # 2.

afroesio se resente su amigo y se dijo
amigo estas en un lago, ¿cómo
te puedes caer.
el duende dijo entonces déjame dormir
no ves que estas cansado. el amigo se dijo
después no digas que no te avisé. se lo
dijo como buen amigo. al calor volvió el
viento y se cayó el hijo.
¡Así ayuda ayuda socorro socorro me caigo
me caigo su amigo intento ayudarlo
pero no pudo

FIN:

otras medidas fueron a ayudarlo pudieron
ayudarlo.
el hijo gracias pero era de noche
no fue al establo como quería.

Ilustración 27. Continuación planeación y primera versión del cuento # 2.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA FAGUA- SEDE FAGUA
RUBRICA

CRITERIOS	NIVEL 1 (Bajo: 1.0 – 2.9)	NIVEL 2 (Básico: 3.0 – 3.9)	NIVEL 3 (Alto: 4.0 – 4.5)	NIVEL 4 (Superior: 4.6 – 5.0)	OBSERVACIONES
Título	El texto no presenta título.	El título no tiene relación con el tema que presenta en el texto.	El título es creativo pero no guarda relación con el texto narrativo escrito.	El título es creativo y se relaciona completamente con el tema y el texto narrativo.	
Tema central	No presenta un tema central.	No es claro el tema central del texto narrativo.	Presenta un tema central pero no se mantiene a lo largo del texto.	Se comprende claramente el tema central del texto y se mantiene a lo largo del texto.	
Estructura (inicio, desarrollo y final).	No se identifica el inicio, el desarrollo y el final en el texto narrativo.	Se identifica solo un aspecto estructural del texto narrativo.	Se identifican dos aspectos de la estructura del texto narrativo.	El texto narrativo está organizado claramente en inicio, desarrollo y final.	El final no es claro, hay vacíos.
Elementos del texto narrativo: tiempo, lugar y personajes.	No se reconoce ninguno de los elementos del género narrativo.	Se reconoce solo un elemento del texto narrativo.	Se reconocen solo dos elementos del género narrativo.	Se reconocen claramente los elementos del género narrativo a lo largo del texto.	
Vocabulario	No demuestra tener un vocabulario amplio y continuamente repite palabras.	Utiliza un vocabulario limitada, por lo tanto el texto es corto.	Utiliza un vocabulario amplio, pero no le da sentido lógico al texto.	Emplea un vocabulario amplio que le da sentido lógico al texto.	
Desarrollo de ideas	Presenta una lista de ideas que no tienen relación entre sí, ni le dan sentido lógico al texto.	El texto presenta algunas ideas organizadas en un boceto de párrafo pero no son coherentes ni lógicas.	El texto presenta algunas ideas organizadas en párrafos que permiten construir el sentido global, pero no le da sentido lógico.	El texto presenta información completa (ideas detalladas y oraciones completas) para construir el sentido global, coherente y lógico.	

Ilustración 28. Rúbrica aplicada al cuento escrito por el estudiante.

Realiza descripciones.	No realiza ninguna descripción a lo largo del texto.	Describe solamente un lugar, el tiempo o algunos personajes pero no es constante al utilizar este recurso.	Empiecen la descripción de personajes, lugares y el tiempo utilizando algunos adjetivos.	Empiecen la descripción para decir como son los personajes, el lugar y el tiempo ampliando sus narraciones.	
Uso de comparaciones o metáforas	No utiliza comparaciones dentro de sus escritos.	Realiza una comparación que no es muy clara dentro de su texto.	Utiliza algunas veces la comparación para relacionar términos u objetos.	Utiliza adecuadamente las comparaciones y las metáforas para relacionar términos en dentro de sus escritos.	
Comprensión del texto	El texto no es comprensible para el lector, no es coherente ni tiene cohesión, lo que impide comprender el sentido global del texto.	El texto posee algunas secuencias de coherencia y de cohesión, sin embargo, no es comprensible el sentido global del texto.	El texto posee cohesión pero no coherencia lo que le dificulta al lector comprender el sentido global del texto.	El lector comprende claramente el sentido global del texto, al ser coherente y cohesionado.	

Ilustración 29. Continuación rúbrica aplicada al cuento escrito por el estudiante.

En este segundo texto se encontraron los siguientes hallazgos:

- Los estudiantes asignaron un título creativo a sus cuentos, en algunos de ellos tiene relación constante con el tema a lo largo del texto, en otros se pierde la conexión.
- Uno de los cinco escritos no presenta un tema central, en dos escritos el tema no es claro, en otro de ellos se presenta el tema central pero no se mantiene a lo largo del texto y en otro de ellos el tema se comprende y se mantiene a lo largo del escrito.
- En la estructura del cuento se encontraron que cuatro de los escritos estaban organizados en algunas de las partes estructurales del texto y que uno de los cuentos solo se identificó una de las partes con sus respectivas características.
- Sobre los elementos del cuento como los personajes, el tiempo y el lugar, en tres de los escritos se habla sobre dos de éstos, en uno de ellos solo se habla de los personajes y en otro de los cuentos se reconocen claramente todos los elementos del cuento.
- En esta versión del escrito, los estudiantes emplearon un vocabulario limitado que no le daba sentido lógico al texto.
- En los escritos, el desarrollo de las ideas se limita a estar organizadas en un boceto de párrafo y no son completamente coherentes y lógicas.
- Tres de los textos no presentaron descripciones de los elementos del cuento.
- Respecto a las comparaciones y las metáforas, tres de los estudiantes no realizaron comparaciones o metáforas en el escrito.
- Algunos de los textos mostraron ciertas secuencias de coherencia y cohesión, pero no eran comprensibles; dos de los cuentos mostraban cohesión, pero no coherencia lo que dificultó su comprensión.

A partir de los hallazgos anteriores, se debe resaltar que algunos estudiantes se encuentran nuevamente en los primeros niveles, las posibles razones de esto radican en que la escritura es un proceso de construcción que se transforma con algunas sesiones de clase, además, que el docente constantemente debe ofrecer herramientas que le faciliten y le permitan al estudiante comprender el proceso escritural. Para la elaboración de este nuevo texto se abarcaron nuevas temáticas con el fin de fortalecer el pensamiento lógico –verbal y el proceso de escritura, en otras palabras “el desafío es asegurar que todos tengan oportunidades de apropiarse de la escritura como herramienta esencial de progreso cognoscitivo y de crecimiento personal” (Lerner, 2001, p. 41).

Con base en esto, los criterios relacionados con la estructura textual como la semántica, la sintáctica, la descripción y las comparaciones en esta primera versión del cuento #2, se mantienen en relación con los criterios anteriormente nombrados, cabe aclarar que no se encuentran en los niveles uno y dos en la mayoría de los casos, sin embargo, en relación con la última versión del texto, se evidenció que algunos criterios bajaron. Es de destacar que el proceso escritural ha mostrado transformaciones en relación con los criterios, no se puede comparar esta primera versión con el primer texto realizado antes de iniciar la intervención, además, los escritos a la luz de la rúbrica y la observación realizada por la docente permiten evidenciar que los estudiantes comprenden que el cuento tienen una estructura y unos elementos para cumplir con ciertas características, que la ilación entre palabras, oraciones, ideas son las que le dan sentido lógico al texto y lo hacen una unidad entre sí y, que la utilización de descripciones y comparaciones facilitan el proceso escritor, amplían el texto y lo hacen más interesante y llamativo al lector.

DIMENSIÓN APRENDIZAJE																																				
CATEGORIA ESCRITURA DE CUENTOS																																				
CRITERIO	TITULO				TEMA CENTRAL				ESTRUCTURA (Inicio, desarrollo, final)				Elementos del cuento				Vocabulario				Desarrollo de ideas				Descripciones				Comparaciones				Comprensión del texto			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
1				x				x				x			x					x				x				x				x				
2				x			x					x			x				x					x			x					x				
3				x				x				x			x					x				x				x				x				
4				x				x				x			x					x				x				x				x				
5				x				x				x			x					x				x				x				x				

Tabla 10. Sistematización de datos. Subcategorías: Sintáctica, semántica y estructura textual. Fase # 2, segundo cuento escrito por los estudiantes. Revisión y reescritura.

En la fase dos del escrito realizado durante la segunda unidad didáctica, a partir de la revisión de la primera versión, se les propone a los estudiantes realizar la revisión y reescritura del texto con el fin de reflexionar sobre aquellos aspectos que se podrían mejorar y, de esta manera, escribir un texto de mayor calidad.

PRODUCCIÓN DE TEXTO NARRATIVO
FASE 2 (RE-ESCRITURA)

Isabella Trichez
MUBOZ

TITULO: El duende y su amigo

INICIÓ:

un día hace mucho tiempo un duende muy gruñón se dijo, a su novia me voy a ir ~~una~~ a descansar a dormir al establo pero el establo estaba muy lejos a que era el, era muy pero muy pero cosa era invierno estaba todo cubierto de nieve, comenzó su camino pero al poco tiempo empezó a volte se ar

DESARROLLO:

ya tenía sueño empezó a volte se ar y volte se ar se quedó dormido mucho tiempo.
pero lo que no sabía, era donde, se avisó dormido apareció su amigo y se dijo amigo estas en un lago congelado te puedes caer.
el duende dijo tonterías déjame dormir no ves que estoy cansado el amigo le dijo después no digas que no te avise, te lo digo como buen amigo. el calor deritió el hielo el se cayó y dijo: ¡Ay! ¡ayuda! ¡ayuda! ¡socorro, socorro! me cayó su amigo intentó ayudarlo pero no pudo.

Ilustración 30. Segunda versión del cuento # 2.

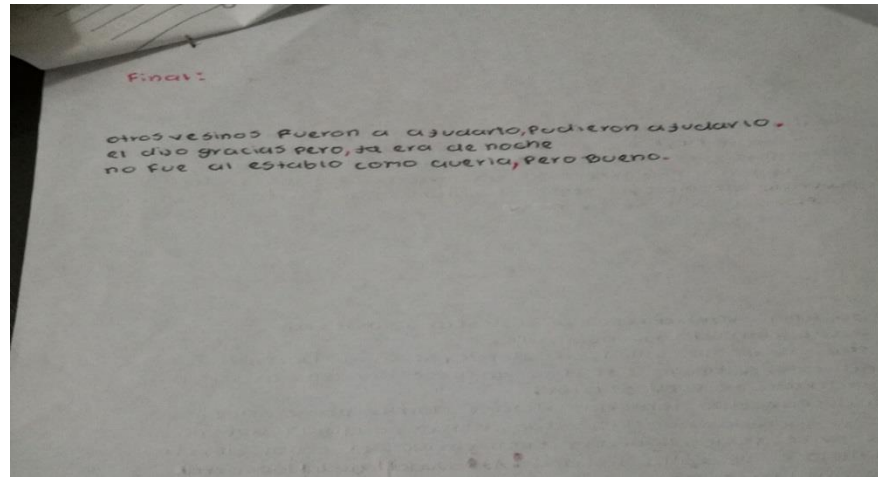


Ilustración 31. Continuación Segunda versión del cuento # 2.

Isabella Trachez
Version # 2

INSTITUCIÓN EDUCATIVA FAGUA- SEDE FAGUA
RUBRICA

CRITERIOS	NIVEL 1 (Bajo: 1.0 – 2.9)	NIVEL 2 (Básico: 3.0 – 3.9)	NIVEL 3 (Alto: 4.0 – 4.5)	NIVEL 4 (Superior: 4.6 – 5.0)	OBSERVACIONES
Título	El texto no presenta título.	El título no tiene relación con el tema que presenta en el texto.	El título es creativo pero no guarda relación con el texto narrativo escrito	El título es creativo y se relaciona completamente con el tema y el texto narrativo.	
Tema central	No presenta un tema central.	No es claro el tema central del texto narrativo.	Presenta un tema central pero no se mantiene a lo largo del texto.	Se comprende claramente el tema central del texto y se mantiene a lo largo del texto.	
Estructura (inicio, desarrollo y final).	No se identifica el inicio, el desarrollo y el final en el texto narrativo.	Se identifica solo un aspecto estructural del texto narrativo.	Se identifican dos aspectos de la estructura del texto narrativo.	El texto narrativo está organizado claramente en inicio, desarrollo y final.	
Elementos del texto narrativo: tiempo, lugar y personajes.	No se reconoce ninguno de los elementos del género narrativo.	Se reconoce solo un elemento del texto narrativo.	Se reconocen solo dos elementos del género narrativo.	Se reconocen claramente los elementos del género narrativo a lo largo del texto.	
Vocabulario	No demuestra tener un vocabulario amplio y continuamente repite palabras.	Utiliza un vocabulario limitado, por lo tanto el texto es corto.	Utiliza un vocabulario amplio, pero no le da sentido lógico al texto.	Emplean un vocabulario amplio que le da sentido lógico al texto.	
Desarrollo de ideas	Presenta una lista de ideas que no tienen relación entre sí, ni le dan sentido lógico al texto.	El texto presenta algunas ideas organizadas en un boceto de párrafo pero no son coherentes ni lógicas.	El texto presenta algunas ideas organizadas en párrafos que permiten construir el sentido global, pero no le da sentido lógico	El texto presenta información completa (ideas detalladas y oraciones completas) para construir el sentido global coherente y lógico.	

Ilustración 32. Rúbrica aplicada al cuento escrito por el estudiante. Versión 2.

Realiza descripciones.	No realiza ninguna descripción a lo largo del texto.	Describe solamente un lugar, el tiempo o algunos personajes pero no es constante al utilizar este recurso.	Emplean la descripción de personajes, lugares y el tiempo utilizando algunos adjetivos.	Emplea la descripción para decir como son los personajes, el lugar y el tiempo ampliando sus narraciones.	
Uso de comparaciones o metáforas	No utiliza comparaciones dentro de sus escritos.	Realiza una comparación que no es muy clara dentro de su texto.	Utiliza algunas veces la comparación para relacionar términos u objetos.	Utiliza adecuadamente las comparaciones y las metáforas para relacionar términos en dentro de sus escritos.	
Comprensión del texto	El texto no es comprensible para el lector, no es coherente ni tiene cohesión, lo que impide comprender el sentido global del texto.	El texto posee algunas secuencias de coherencia y de cohesión, sin embargo, no es comprensible el sentido global del texto.	El texto posee cohesión pero no coherencia lo que le dificulta al lector comprender el sentido global del texto.	El lector comprende claramente el sentido global del texto, al ser coherente y cohesionado.	

Ilustración 33. Continuación Rúbrica aplicada al cuento escrito por el estudiante. Versión 2.

De la rúbrica de evaluación aplicada a esta versión del escrito se encontraron los siguientes hallazgos:

- Todos los cuentos tienen un título creativo que se relaciona completamente con el tema y el escrito en general.
- Los cuentos presentan un tema central que se mantiene a lo largo del texto.
- Los cuentos estaban estructurados en inicio, desarrollo y desenlace, guardaban las características para cada una de las partes estructurales.
- Los estudiantes que en la primera versión solo hablaron de dos elementos del cuento se mantuvieron en el nivel tres, los otros tres estudiantes subieron al nivel cuatro lo que indica que reconocieron los personajes, el tiempo y los lugares.

- En tres de los cuentos, el vocabulario para esta versión fue mayor y le da sentido lógico al texto, en los dos restantes el lenguaje es amplio, pero no le da sentido lógico al texto.
- Los textos fueron desarrollados en párrafos y las ideas presentadas allí son claras y organizadas, facilitan al lector la construcción del sentido global.
- En dos de los cuentos solo se hizo la descripción de los personajes, en los tres textos restantes emplearon la descripción para decir cómo son los personajes, el lugar y el tiempo.
- En uno de los textos no se hicieron comparaciones, en otro de los textos solo realizó una comparación a lo largo del texto y en los tres textos restantes en algunas oportunidades se empleó la comparación para relacionar objetos.
- La comprensión del texto desde la coherencia y la cohesión se encontró entre el tercer y el cuarto nivel.

En este último ejercicio de escritura se evidencia que casi todos los estudiantes se encuentran en el nivel cuatro de los criterios analizados, además, que en relación con el primer ejercicio de este cuento y en comparación con los ejercicios anteriores de escritura se evidencia un avance significativo dentro de los criterios analizados. Esto se puede inferir dado que en la primera unidad didáctica se enfocó hacia el proceso de escritura y la estructura del cuento, mientras que, la unidad dos se enfocó hacia el desarrollo del pensamiento lógico-verbal.

Según los planteamientos anteriores y el producto textual al que se llegó, se hicieron evidentes las transformaciones para la consolidación de los criterios y niveles asociados a la estructura textual, semántica, sintáctica y comparación. A nivel estructural, los cambios son

evidentes, en todos los casos, los cuentos cumplían con los componentes estructurales y, con los elementos para conformar un texto de calidad; además, presentaban las características correspondientes al cuento.

Por otro lado, en relación con la semántica también evidenció un cambio importante en relación con el vocabulario empleado y la articulación realizada dentro del texto y, para la sintáctica se evidenció, que los textos estaban conformados por una lista de ideas sin articulación, luego, pasaron a ser articulados y organizados. El avance en ese criterio demostró que los estudiantes construyeron textos con sentido lógico, coherentes y cohesionados. En el caso de la descripción ya no solo la emplearon para decir cómo eran los personajes y los objetos, sino que dentro de dichas descripciones emplearon adjetivos lo que hizo que el texto fuera más interesante y, en el caso de las comparaciones y/o analogías los niveles no alcanzaron al cuarto nivel, se evidenciaron cambios y transformaciones, pero fue uno de los elementos que más les costó implementar dentro de los cuentos.

MATRIZ PARA ANÁLISIS DE RESULTADOS CONCRETOS A PARTIR DEL USO DE LAS RÚBRICAS

DIMENSIÓN APRENDIZAJE

CATEGORÍA ESCRITURA DE CUENTOS

SUB - CATEGORIA	ANTES	AHORA	¿QUÉ ME HIZO CAMBIAR?	INSUMOS/ EVIDENCIAS
Semántica	<ul style="list-style-type: none"> - No se les enseñaba a los estudiantes como los sinónimos y los antónimos podrían ser aplicado en un texto. - Los estudiantes no tienen un vocabulario amplio. - Los estudiantes repiten constantemente palabras en sus escritos. - Los estudiantes no logran hacer conexiones con las palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocen que las palabras son un mundo infinito que permite crear textos únicos. - Han ampliado su vocabulario, cabe aclarar que es uno de los aspectos que se debe desarrollar aún más, sin embargo, ha mejorado y se ha ampliado. -Al ampliarse el vocabulario de los estudiantes, se hace menos constante la repetición de las palabras y sus textos son más amplios. - Los estudiantes al tener un vocabulario amplio facilita realizar conexiones entre palabras que le dan sentido lógico y coherente a los escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> - El observar que el lenguaje oral de los estudiantes carecía de un vocabulario amplio y coherente. - Al evidenciar en las creaciones escritas de los estudiantes que carecían de un vocabulario amplio que diera sentido a sus producciones. - Al analizar que los estudiantes no reconocen palabras que evitaran la repetición como los sinónimos y que les dieran amplitud a sus textos. <p>Uno de los postulados que sirvió para relacionar las prácticas de enseñanza con los procesos escritores fue el dado por Jurado (1992):</p> <p>En suma, se podría plantear que lo que menos se</p>	<p>Rúbricas.</p> <p>Unidades didácticas de EpC.</p> <p>Textos escritos de los estudiantes.</p>

			reivindica en el discurso pedagógico-escolar, en relación con la lecto-escritura, es la función semiótica del lenguaje; de allí que sea la escuela el espacio donde se originen los problemas relacionados con la falta de análisis, síntesis y abstracción y su consecuente revelación en la falta de identidad con la escritura. (p. 41)	
Sintáctica	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes no realizaban conexiones lógicas. - La construcción de oraciones sencillas les costaba trabajo realizarlas. - En la construcción de textos solo presentaban una lista de ideas que no tenían relación entre sí. - Los estudiantes a lo largo de un texto perdía el sentido global, al no presentar información completa o coherente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes realizan oraciones completas y coherentes. - Relacionan cada una de las palabras de manera cohesionada, incluso emplean conectores lógicos. - Los textos escritos de los estudiantes presentan información completa con ideas detalladas y cohesionadas entre si dándole sentido global. - Se evidencia un avance de construcción en la relación entre palabras que facilita la escritura y hacen que el 	<ul style="list-style-type: none"> - El no comprender los escritos de los estudiantes que carecían de coherencia y cohesión entre palabras y oraciones. - El identificar prácticas de enseñanza que no promovían la organización, el orden y la relación entre palabras para desarrollar la construcción textual de calidad. -El reconocer que los estudiantes solamente se limitaban hacer una lista de ideas sin cohesión entre sí. <p>Desde la perspectiva de Ong (citado por Jurado, 1992)</p>	<p>Rúbricas</p> <p>Unidades de EpC</p> <p>Textos escritos de los estudiantes</p>

		<p>resultado de esta sea comprensible.</p>	<p>Sin la escritura, el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar como lo hace, no sólo cuando está ocupado en escribir, sino inclusive normalmente cuando articula sus pensamientos de manera oral. Más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana. (p. 39)</p>	
<p>Estructura textual</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En los cuentos los estudiantes le asignan un título, muchas veces creativo. pero no guarda relación con el texto en general. - Los estudiantes reconocían los elementos estructurales del cuento como el inicio, el desarrollo y el final, pero en sus producciones escritas no se identificaban. - En los cuentos se identificaba claramente los personajes, pero no se escribía sobre el tiempo y el lugar. - Los personajes presentados solían 	<ul style="list-style-type: none"> - Los títulos son creativos y guardan relación con el tema y con el texto en general. - Los cuentos escritos en su primera y segunda versión muestran un avance significativo en relación a la estructura. - Los cuentos escritos por los estudiantes muestran características que permiten identificar el inicio, el desarrollo y el final. - Los estudiantes ubican los hechos de su cuento en un lugar y tiempo determinados. Incluso los describen. 	<ul style="list-style-type: none"> - El identificar que las prácticas de enseñanza no enseñaban a los estudiantes que los cuentos en su estructura contienen características que permiten su identificación y que los elementos son fundamentales para lograr una completa ambientación en el cuento. - El identificar que los cuentos escritos por los estudiantes no presentaban hechos organizados. - El comprender que los estudiantes no desconocían completamente la estructura del cuento y los elementos que lo componen, pero que 	<p>Rúbricas</p> <p>Unidades de EpC</p> <p>Textos escritos de los estudiantes</p>

	<p>desaparecer a lo largo del escrito.</p> <p>- El cuento no tenía un tema central por lo tanto se hablaban de varios temas a la vez.</p>	<p>- Los personajes de los cuentos no solo son creativos y se mantienen a lo largo del texto, sino que son descritos física y emocionalmente.</p> <p>- En el cuento el tema central se comprende claramente y se mantiene a lo largo del texto.</p>	<p>no se evidenciaba este conocimiento en la redacción de sus cuentos y no sabían cómo articularlos para crear un escrito coherente. Para Santamaría y Ramírez (1998):</p> <p>En los últimos años, comienza a defenderse que la naturaleza del pensamiento humano no puede ser comprendida como únicamente dirigida por reglas formales propias de la lógica y lo categorial, sino que más bien deberemos comenzar a explorar las estructuras narrativas que empleamos en la construcción de significados. (p. 251)</p>	
--	---	---	---	--

Adaptación de la matriz diseñada por la Doctora Rosa Julia Guzmán para el seminario de Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico - verbal.

DIMENSIÓN PENSAMIENTO

MATRIZ PARA ANÁLISIS DE RESULTADOS CONCRETOS A PARTIR DEL USO DE LAS RÚBRICAS				
DIMENSIÓN PENSAMIENTO				
CATEGORÍA PENSAMIENTO LÓGICO – VERBAL DESDE LA ESCRITURA DE CUENTOS				
SUB - CATEGORIA	ANTES	AHORA	¿QUÉ ME HIZO CAMBIAR?	INSUMOS/ EVIDENCIAS
Comparación y/o analogías	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes desconocían completamente el concepto de la comparación o la metáfora. - Los estudiantes no utilizaban el recurso literario de la comparación o de la metáfora. - No establecían semejanzas o diferencias entre objetos, realidades o elementos del cuento. - Los estudiantes no establecían relaciones entre objetos a nivel lógico o verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes reconocen la comparación como un recurso literario que permite relacionar algunos elementos del texto. - Emplean ocasionalmente el recurso de la comparación dentro de sus creaciones escritas para aclarar o ampliar la información de su texto. - Desde el punto de vista lógico y verbal implica un proceso de conexión y relación entre objetos o términos que involucran el pensamiento lógico-verbal. - Es uno de los recursos literarios que más se les dificulta emplear dentro de los cuentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - La necesidad de ofrecerles a los estudiantes herramientas que faciliten el proceso de escritura. - La importancia de que los niños reconozcan que los objetos tienen algunos elementos en común que permiten ser comparados y determinar sus semejanzas y diferencias. - La necesidad de desarrollar el pensamiento lógico - verbal. <p>Al respecto Gonzalo (2012) dice:</p> <p>La revisión se diferencia de la generación del texto porque implica procesos explícitos de comparación, generalmente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rúbricas de evaluación - Rutinas de pensamiento

			entre algún fragmento (una palabra, una frase, una oración, un párrafo, etc.) y la representación del escritor sobre el texto. Estos procesos pueden conducir o no a la modificación de este, pero siempre implican una constante evaluación por parte del escritor. (p. 95)	
Narración	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes tienen la habilidad de narrar, contar, relatar historias cortas de manera oral o escrita. - El narrar es una de las actividades que más les gusta a los estudiantes, de hecho, aún les gusta que la docente les lea cuentos. - A pesar de ser la narración una de las cosas que les gusta hacer, la narración escrita es en la que más dificultad muestran. - La narración no guarda todas las características, elementos y partes que debe contener. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes han desarrollado el gusto por la escritura, que por ahora está enfocada a la escritura de cuentos. - La habilidad narrativa ha mostrado avances significativos, incluso son ellos los que proponen realizar ejercicios de escritura. - Reconocen que la narración requiere completar algunos elementos, características y partes básicas, que le dan sentido lógico. - El desarrollo del pensamiento lógico - verbal desde la narrativa ha estado presente desde el inicio de la intervención, solo que a 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar que, aunque los estudiantes reconocían la narración, creaban cuentos e incluso empleaban elementos o identificaban la estructura narrativa, no lograban escribir textos narrativos (cuentos) de calidad. Santamaría y Ramírez (1998) dicen: <p>En otras palabras, varios son los modos de pensamiento que nos pueden permitir construir significados. Entre ellos destacaremos la narrativa como un modo de pensar que al igual que otros, quizá se trate del modo más básico, nos va a permitir organizar nuestra experiencia y resolver problemas. (p. 250)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rúbricas de evaluación - Rutinas de pensamiento

		partir de este proceso el desarrollo de dicha habilidad se ha aumentado y se ha ampliado.		
Coherencia y cohesión	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes no muestran coherencia y cohesión escrita. - Las oraciones no presentan organización coherente y cohesionada. - No presentaban relación entre los elementos del cuento: tiempo, lugar y personajes. - Presentaban una lista de ideas que no tenían ilación entre sí, ni les daban sentido lógico a los textos. - Los textos no eran comprensibles al lector, al carecer de coherencia y cohesión que impedía comprender el sentido lógico del texto. - Sus ideas era incoherentes y desorganizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se evidencia un avance significativo en la coherencia y cohesión escrita en relación con el primer escrito. - Se evidencian secuencias de coherencia y cohesión que facilitan la comprensión textual. - No se puede decir que todos los textos en términos generales se presentan cohesionados y coherentes, sin embargo, al inicio del proyecto se evidenció un avance importante en la estructuración de los cuentos. - Los textos son comprensibles al lector, manejan un vocabulario coherente y cohesionado. - La coherencia y la cohesión como elementos del pensamiento lógico - verbal y de la escritura dentro de los criterios de la rúbrica se ubican en que las emplean, 	<ul style="list-style-type: none"> - La necesidad de que los textos en los estudiantes se comprendiera el sentido global, con la ilación y conexión de ideas, que solo se pueden obtener a través de la coherencia y cohesión. - El observar que los cuentos escritos por los estudiantes eran cortos, faltos de coherencia, que los adjetivos no eran empleados correctamente, ni coherentemente, además que el escrito carecía de creatividad y no despertaba el interés del lector. <p>En relación con la importancia de coherencia y la cohesión dentro de los textos, Nemirosvky (2004) manifiesta:</p> <p>Es frecuente obtener producciones escritas legibles y presentables (con una caligrafía clara) e incluso realizadas con un sistema de</p>	

		pero aún hay algunas falencias que deben ser reforzadas y en que las emplean y se mantienen a largo del texto.	escritura convencional (cada letra está en su sitio según las normas ortográficas), pero, sin embargo, faltos de estructura y coherencia, con un léxico muy restringido e inadecuado, sin cohesión interna, incluso de imposible comprensión, por lo tanto, de muy escasa o nula calidad. (p. 5)	
--	--	--	--	--

Adaptación de la matriz diseñada por la Doctora Rosa Julia Guzmán para el seminario de Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico - verbal.

Capítulo IX

Conclusiones y recomendaciones

Una propuesta pedagógica en producción textual y pensamiento lógico-verbal requiere de un trabajo exhaustivo y riguroso frente a los objetivos que se quieren lograr, para ello, se exige una fundamentación teórica que permita permear los conceptos y facilite el dominio de la temática, sumado a esto, se requieren transformaciones de las prácticas de enseñanza que se pueden consolidar desde los procesos de planeación, estrategias metodológicas enfocadas claramente para alcanzar los objetivos propuestos y, romper con el paradigma de una evaluación cuantitativa, para verla en la enseñanza – aprendizaje como un proceso cualitativo y formativo.

La planeación teniendo en cuenta las unidades por EpC influyó en la transformación de las prácticas de enseñanza pues permitió reconocer que ésta es un referente fundamental para el desarrollo de las clases, la guía para generar aprendizajes comprensivos en los estudiantes, para ello, el docente debe realizar planeaciones a conciencia, creativas y que generen un aprendizaje a largo plazo y propendiendo por la mejor formación de sus estudiantes. En tal sentido, el docente tiene libre albedrío de escoger el marco pedagógico desde el cual se basarán sus planeaciones, sin olvidar su importancia como estrategia en donde se planifican e intencionan los aprendizajes y, como insumo que puede servir para analizar sus prácticas de enseñanza.

Los cambios generados por los ajustes de la planeación en la práctica de enseñanza se evidenciaron en aspectos tales como: reflexionar sobre las prácticas y transformarlas de manera positiva, transformar la visión del docente frente al pensamiento lógico-verbal y su desarrollo en los estudiantes, la evaluación y, comprender que la escritura implica un proceso que debe ser enseñado, evaluado y analizado en todos los ciclos de educación.

La transformación de las prácticas en pro del aprendizaje y el desarrollo del pensamiento de los estudiantes fue uno de los mayores valores ganados durante el desarrollo de la propuesta pedagógica, pues los estudiantes adquirieron nuevas habilidades de pensamiento (coherencia, cohesión, comparación, etc.) y de la escritura (organización y estructuración de cuentos, etc.), además, fortalecieron otras y ampliaron su conocimiento frente al objeto de investigación; lo que hizo que aquello que no les gustaba hacer, ahora sea una de las actividades que más les agrada.

Dichas transformaciones en la práctica de enseñanza influyeron en alcanzar el propósito del proyecto, teniendo en cuenta que las estrategias metodológicas empleadas por la docente fueron enfocadas en desarrollar el pensamiento lógico-verbal a través de la escritura de cuentos, dichas estrategias abarcaron temáticas y actividades, pensadas en desarrollar habilidades del pensamiento lógico-verbal, además, de involucrar a los estudiantes en su aprendizaje, se les mostró a los estudiantes que la escritura es un proceso que tiene varias fases, se les presentaron diferentes elementos y herramientas que sirvieron para desarrollar dicho pensamiento.

Por otro lado, la escritura de cuentos como estrategia de enseñanza para el desarrollo del pensamiento lógico-verbal permitió comprender que el proceso de escritura requiere de bastante tiempo, desafiar los paradigmas de lo aburrido que puede ser el crear un texto y, que es un proceso inconcluso porque puede abrir puertas hacia nuevas ideas y, por consiguiente, hacia nuevos escritos. Igualmente, el implementar la propuesta implicó realizar transformaciones en la planeación, la implementación de estrategias metodológicas y promover una evaluación formativa. También, esta estrategia sirvió para despertar el interés, la curiosidad y el goce de los estudiantes por la escritura, a la vez que, se desarrollaba el pensamiento lógico-verbal.

Por otro lado, el proceso escritural de los estudiantes evidenció avances significativos a nivel estructural, de composición y de redacción, los niños comprendieron que el ejercicio escritural debe seguir los pasos de planeación, redacción, revisión y reescritura para lograr un texto de calidad,

además, que es un proceso posible de realizar si se cumple con los mínimos del proceso escritural y comprende la estructura de la tipología textual.

La evaluación como proceso para determinar el aprendizaje de los estudiantes, en este caso, el desarrollo del pensamiento lógico verbal permitió evidenciar que se logró alcanzar mayores niveles de pensamiento. A nivel de coherencia y cohesión se mejoró la ilación textual, y a nivel semántico y sintáctico se logró una mejor organización en la composición de las oraciones de los cuentos.

La evaluación como proceso para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza sirvió para analizar los criterios y niveles definidos en la rúbrica relacionados con el desarrollo del pensamiento lógico verbal, al tiempo que contrastar las diferentes producciones escritas con el fin de hacer retroalimentación, fortalecer la escritura y, hacer ajustes en los procesos de enseñanza desde la planeación y la escritura de cuentos como estrategia metodológica. Además, la importancia de implementar la evaluación formativa, cualitativa y continua implica hacer el proceso de una forma más objetiva e involucrar a los estudiantes a través de la autoevaluación y coevaluación.

La propuesta de investigación permitió concebir el aula de clase como un escenario propicio para desarrollar el pensamiento lógico-verbal a través de la escritura de cuentos, pero no se podría haber llevado a cabo a través de una enseñanza fundamentada en lo tradicional y con la ausencia de reflexión por parte de la docente.

El desarrollo de esta investigación puede servir como punto de referencia para futuras propuestas pedagógicas que involucren el desarrollo del pensamiento lógico - verbal desde la escritura de diferentes tipologías de textos.

Capítulo X

Aprendizajes pedagógicos y didácticos obtenidos

El proceso de investigación trajo consigo grandes cambios y transformaciones en la práctica de enseñanza, en los aprendizajes pedagógicos y didácticos obtenidos.

La escritura no se puede limitar a la transcripción, al dictado o a la producción sin revisión, la escritura es un proceso de construcción de textos, está ligada al pensamiento lógico – verbal, la oralidad y la lectura, por lo tanto, la planeación de las clases debe estar orientada hacia estos temas. Las unidades didácticas por EpC permiten proponer tópicos generativos, hilos conductores y metas de comprensión que facilitan alcanzar los objetivos propuestos por el docente, además, de implementar estrategias metodológicas que exigen sesiones dinámicas y didácticas, que generan reflexiones sobre los elementos que aportan o no a la enseñanza – aprendizaje.

Sumado a esto, la implementación de las rúbricas de evaluación logró transformar la concepción y visión sobre el proceso de evaluación, verlo como una herramienta formativa, de retroalimentación y reflexión que hace parte de los procesos de enseñanza – aprendizaje, igualmente, sirve para identificar fortalezas y debilidades relacionadas con las estrategias pedagógicas implementadas, así como los avances de los aprendizajes de los estudiantes.

Por otro lado, las rutinas de pensamiento son una herramienta fundamental que sirvió dentro de la práctica de enseñanza como andamiaje para llevar a los estudiantes a otros niveles de pensamiento, al igual que, se pueden empleadas dentro de los desempeños de comprensión con el fin de enfocar la enseñanza – aprendizaje y así, alcanzar los objetivos propuestos en el trabajo de investigación.

Para finalizar, se debe reconocer que la investigación - acción dentro del aula conlleva al proceso de mejoramiento de las prácticas de enseñanza, pues promueve la reflexión sobre aquellas dinámicas

de clase que en el inicio no desarrollaban el pensamiento lógico-verbal y la escritura, lo cual, sirvió para planear y diseñar las actividades que se implementaron dentro de las estrategias metodológicas orientadas hacia el desarrollo del pensamiento lógico verbal y, que como consecuencia mejoraron los procesos de enseñanza que se reflejaron en el aprendizaje de los niños, es decir, en el desarrollo de dicho pensamiento y, en el fortalecimiento de los procesos escriturales.

Capítulo XI

Preguntas que surgen de la investigación

A partir de la propuesta pedagógica implementada surgieron algunos interrogantes.

- ¿Qué otros elementos o aspectos de las prácticas de enseñanza pueden ser modificados en pro del mejoramiento de la escritura y el desarrollo del pensamiento lógico - verbal?
- ¿Cómo hacer un estudio desde el nivel explicativo sobre las prácticas de enseñanza y su incidencia en el desarrollo pensamiento lógico – verbal desde los procesos escriturales?
- ¿Cómo se puede desarrollar el pensamiento lógico-verbal desde la escritura de diferentes tipos de textos?

Referentes bibliográficos

- Aguirre, R. (2012). Pensamiento narrativo y educación. Educere. Artículos arbitrarios. N° 53.
Tomado en: <http://www.redalyc.org/html/356/35623538010/>
- Agudelo, F. (2006). El cuento como estrategia pedagógica. Ed. Luis Amigo.
- Alba, A. (1998). Curriculum: Crisis, mitos y perspectivas. Ediciones Miño y Dávila. Argentina.
- Álvarez, T, y Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. Folios, (32), 73.88.
Tomado de: <https://doi.org/10.17227/01234870.32folios73.88>
- Amestoy, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 4, No. 1. Venezuela.
- Blythe, T. La Enseñanza para la Comprensión. Barcelona: Paidós, 1999.
- Bragdon, A. y Gamón, D. (2005). El poder del cerebro izquierdo. Ed. Selector actualidad.
México. D.F.
- Benítez, R. y García, G. (2010). El razonamiento analógico verbal: una habilidad cognitiva esencial de la producción escrita. ONOMAZEIN. Chile.
- Bruner, J. (1988). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona. Gedisa.
- Campoy, T. y Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos.
Recuperado en: https://mestrado.prgg.ufg.br/up/97/o/T%C3%A9cnicas_e_instrum._cualitat.Libro.pdf
- Carmona, N. y Jaramillo, D. (2010). El razonamiento en el desarrollo del pensamiento lógico a través de una unidad didáctica basada en el enfoque de resolución de problemas. Universidad Católica de Pereira. Pereira.
- Cassanny, D. (1987). Describir el escribir. Cómo se aprender a escribir. Paidós. Buenos Aires.
- Castedo, M. (1993). Construcción de lectores y escritores. Revista Lectura y Vida. Año 16.
Vol.03. p. 1 – 27. Argentina.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2009). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias.
Editorial Pearson Educación. España.

- Castro, D. y Correa, M. (2012). Diferentes tipos de incidencia de los procesos cognitivos de revisión sobre la coherencia de textos narrativos: un estudio con niños de 10 años. *Universitas Psychologica*, 11(2), 441-454.
- Cubero, M. (1999). La influencia de la cultura en la cognición: sobre la diversidad de los modos de pensamiento verbal. *Revista Cultura y educación*.
- Cuervo, C. y Flórez, R. (2005). *El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Chávez y Osorio (2012). Técnicas metodológicas para el desarrollo de habilidades del pensamiento lógico y su incidencia en el proceso enseñanza – aprendizaje en el área de la lectoescritura en niños de segundo grado. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Nicaragua.
- Díaz, (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Universia*. No 5. Volumen 11. México.
- Díaz, M. (2009). *La argumentación escrita*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia
- Elliot, (1991). *La investigación- acción en educación*. Ediciones Morata. Madrid.
- Elizando, C. (2002). Enriquecimiento para todo el alumnado. ¿cómo enseñar y aprender pensar? *Revista Cultura de pensamiento*.
- Feo, R. (2010). *Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas*. Instituto Pedagógico de Miranda.
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *Revista: Didáctica español como lengua extranjera*. N° 24. Madrid.
- Ferreiro, E. (2006). Leer y escribir en un mundo cambiante. De las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México

- Flórez, R, Torrado, M, Mondragón, S, y Pérez, S. (2003). Explorando la Metacognición: Evidencia en actividades de lectura y escritura en niños de 5 y 10 años. Revista Colombiana de Psicología. Colombia, volumen (12) pp. 85-96 Recuperado en:
www.revpsico_fchbog@unal.edu.co
- Flórez, R, Torrado, M, y Mondragón, C. (2003). Investigación: explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años. Revista Colombiana de Psicología (Universidad Nacional de Colombia), 72, 85-98. Material en la Red. Recuperado en:
<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/1193/1742>.
- Flórez, E. y Leymonié, J. (2007). Didáctica práctica para enseñanza media y superior. Grupo Magro. Montevideo.
- García, I. Graterol V. Triviño, A. (2010). Potencialización de la disposición del pensamiento “ser Estratégico” por medio del juego. Tomado de: Intellectum. Universidad de la Sabana.
- García, J. y Bausela, E. (2004). Relación del conocimiento de la persona, de la tarea y de la estrategia en relación a la escritura con la coherencia y productividad de la composición escrita en niños/as con y sin dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento. Revista de educación. No. 334. p. 223 -234
- Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente. Fondo de cultura económica. Bogotá. Colombia.
- Guevara, D. (2012). Competencia de lectoescritura a través de la narración de cuentos. Cali. Escuela Graduados en Educación.
- Gervilla, E. (1991). Fundamentos filosóficos del currículo: valores y currículo. Dykindson. Madrid.
- Gil, C. (2015). Habilidades del pensamiento creativo asociadas a la escritura de textos multimodales en estudiantes de grado quinto de educación básica primaria. Universidad de Antioquía. Medellín.

- Gonzalo C. (2012). La enseñanza de la gramática: Las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 59 (2012), pp. 87-118 (1022-6508)
- Guzmán, R. (2014). *Lectura y escritura, Como se enseña y se aprende en el aula*. Universidad de la Sabana. Chía.
- Guzmán, R. y Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (Vol. 8 no. 2). Manizales.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ta Edición. México, México D.F.: Editorial McGraw Hill.
- Jurado, F. (1992). La escritura: Proceso "semiótico reestructurador de la conciencia". Ponencia, XVIII Congreso de Lingüística, Literatura y Semiología. Universidad nacional de Colombia. Departamento de literatura.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (2008). ¿Por qué cuentos en la escuela? Documento 9. *Computadores para educar*. Colombia.
- Lerner, D. (1999). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Análisis de proyectos y situaciones didácticas. Buenos Aires. Argentina.
- Leymonié, J. (2006). Introducción al modelo de Enseñanza para la Comprensión. En M.N. Rodríguez & Soubirón (Eds.). *Algunas tendencias didácticas en la enseñanza de las Ciencias Naturales y Exactas*. Montevideo: UDELAR, 200
- Leymonié, J. (2015). Nuevas formas de enseñar, nuevas formas de evaluar. Publicado en "Páginas de Educación", Año 1, N° 1
- López, M. (2010). ¿Desarrollan los seres humanos el nivel piagetiano de las operaciones formales? Un estudio sobre el rol de la educación en la adquisición del pensamiento lógico. Universidad de los Lagos. Chile.
- Marín, M. (2007). Gramática en la escuela. Volumen 64. *Revista Quehacer Educativo*.

- Martínez, J. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. Avances en medición. Universidad Nacional de Colombia. Colombia.
- Mata, F. (1999). Habilidades narrativas de alumnos de Educación primaria en la producción de textos escritos. Ed. Universidad de Salamanca. España.
- Mayorga, M. (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el espacio europeo de educación superior. Revista tendencias pedagógicas. Vol.1. Málaga.
- MEN. (s.f.). Estándares básicos de competencias en matemáticas. Bogotá. Colombia
- MEN. (2011). Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, Preescolar, básica y media. Bogotá. Colombia.
- MEN. (s.f.). Serie de Lineamientos curriculares. Bogotá. Colombia.
- Mera, C. y Narváez, M. (2014). Los proyectos de aula y la construcción de la escritura en grado primero de básica primaria. Universidad de Manizales. Popayán
- Möller, M. (1999). La escritura y la escuela. Reflexiones desde la psicología. Recuperado en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14970/14921>
- Moreno, F. (2011). Narrar por escrito: Intersubjetividad y procesos recursivos en niños como escritor. Universidad Icesi.
- Nemirovsky, M. (2004). Escribimos en el aula, según en qué aula. En aula infantil.
- Nieves, M. y Torres Z. (2013). Incidencia del desarrollo del pensamiento lógico matemático en la capacidad de resolver problemas matemáticos: en los niños y niñas del sexto año de Educación Básica en la Escuela Mixta “Federico Malo” de la ciudad de Cuenca durante el año electivo 2012-2013. (Monografía de Pregrado), Universidad Politécnica Salesiana, sede Cuenca, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/5576/1/UPS-CT002787.pdf>
- Niño (2010). Currículo y Evaluación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

- Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. Educ. Vol. 13, No. 1. Universidad de la Sabana. Facultad de Educación.
- Ong, W. (1993). Oralidad y escritura. Fondo de cultura económica. México.
- Quintana, A. y Montgomery, W. (2006). Psicología: Tópicos de actualidad. Lima: UNMSM.
- Parra, M. (2014). Documento de investigación Acción y Desarrollo Profesional. Universidad de la Sabana.
- Paramo, P. (2011). La investigación en ciencias sociales: Estrategias de investigación. Universidad Piloto de Colombia.
- Perkins, D. (1998). ¿Cómo hacer visible el pensamiento? Universidad de Harvard.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Educación y Educadores, núm. 7. Universidad de La Sabana. Bogotá. Colombia.
- Ritchhart, R, Church, M. Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento. Ed. Paidós.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación docente. Revista: Investigación en la escuela. N° 4. Recuperada en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59114>
- Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa Ediciones Aljibe. Málaga, España. Recuperado en: http://www.catedranaranja.com.ar/taller5/notas_T5/metodologia_investig_cap.3.pdf
- Rodríguez, M. (1993). La enseñanza de lengua escrita y de la lectura. Desde preescolar hasta tercer grado de Educación Básica Primaria. Bogotá. MEN.
- Rodríguez, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. Revista la educación. Monográfico. N° 59.
- Rubiano, Y. (2016). El aula, un escenario para desarrollar la producción textual a través de la escritura de cuentos. Tomado de: Intellectum, Universidad de la Sabana.
- Sánchez, V y Borzone, A. (2010). Enseñar a escribir textos desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. Revista: Lectura y Vida. (p. 40 – 49).

- Sacristán, G. (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Santamaría, A. y Ramírez, D. (1998). La narración: un modo de pensamiento. I Jornadas de Psicología del Pensamiento. Universidad de Sevilla.
- Segal, H. (1966). Notas sobre la formación de símbolos. Revista Uruguaya de psicoanálisis. Volumen VIII, 4. Uruguay.
- Sotomayor, C., Bedwell, P., Biedma, M., Lucchini, B., Molina, C. y Hernández, D. (2013). Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Stone, M. (1999). La Enseñanza para la Comprensión. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Swartz, Costa, Beyer, Reagan, Kallick (2013). El aprendizaje basado en el pensamiento. Biblioteca edición educativa.SM. Columbia University, New York USA.
- Teberosky, A. (2000). Los sistemas de escritura. Congreso Mundial de Lecto-escritura. Universidad de Barcelona. Valencia.
- Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1998). Más allá de la alfabetización. Santillana. Argentina.
- Torres, J. y Perera, V. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la Tutorización y evaluación de los aprendizajes en el Foro online en educación superior. Revista de medios y educación. N° 36. p. 142-146. España.
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. Educere. Vol. 3, núm. 9, junio, pp. 38-43. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela
- Van Dijk, T. (1992). La ciencia del texto. Buenos Aires. Paidós
- Van Dijk (2013). Discurso y contexto. Editorial Gedisa, S.A. Barcelona
- Vygotsky, L. (1934). Pensamiento y Lenguaje. Tomo II. Fausto. Buenos Aires.
- Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo. México
- PRUEBAS PISA 2015 tomadas de: <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/COL>

- PRUEBAS SABER 2016 tomado de:

<http://www2.icesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativjsp>

[x](#)

Lista de tablas

Tabla 1. Resultados del I periodo en Lenguaje. Institución Educativa Fagua. Jornada tarde. Sede Fagua. Grado 302. 2017. Fuente: Elaboración propia.	13
Tabla 2. Nivel I de funcionamiento metacognitivo en escritura.	40
Tabla 3. Nivel II de funcionamiento metacognitivo en escritura.....	40
Tabla 4. Nivel III de funcionamiento metacognitivo en escritura.	¡Error! Marcador no definido.1
Tabla 5. Tipología de escritores.....	431
Tabla 6. Sistematización de datos. Subcategorías: Sintáctica, semántica y estructura textual. Estudiantes grado 302, sin intervención.....	1264
Tabla 7. Sistematización de datos. Subcategorías: Sintáctica, semántica y estructura textual. Fase # 1, primer cuento escrito por los estudiantes después de hacer la planeación para dicho texto.....	1308
Tabla 8. Sistematización de datos. Subcategorías: Sintáctica, semántica y estructura textual. Fase # 2, primer cuento escrito por los estudiantes. Revisión y reescritura.....	13533
Tabla 9. Sistematización de datos. Subcategorías: Sintáctica, semántica y estructura textual. Fase # 1, segundo cuento escrito por los estudiantes.	1397
Tabla 10. Sistematización de datos. Subcategorías: Sintáctica, semántica y estructura textual. Fase # 2, segundo cuento escrito por los estudiantes. Revisión y reescritura.	14543

Lista de ilustraciones

Ilustración 1. Boceto de planeación que se utilizaba	853
Ilustración 2. Boceto de planeación Planillas para el registro de notas utilizadas antes de la intervención	853
Ilustración 3 Evaluación de español.....	¡Error! Marcador no definido.5
Ilustración 4 Ejercicio de escritura antes de la intervención.....	¡Error! Marcador no definido.5
Ilustración 5. Clase de lectura y escritura, antes de la intervención.	886
Ilustración 6. Diario de campo realizado de una de las sesiones de las unidades didácticas.....	90
Ilustración 7. Continuación del diario de campo realizado de una de las sesiones de las unidades didácticas.....	90
Ilustración 8. Continuación del diario de campo realizado de una de las sesiones de las unidades didácticas.....	91
Ilustración 9. Primer cuento escrito sin intervención por los estudiantes.....	102
Ilustración 10. Rutina de pensamiento. Pensar – Inquietar- Preguntar.....	1053
Ilustración 11. Rutina de pensamiento. Veo- Pienso- Pregunto.	1053
Ilustración 12. Actividad estructural del cuento.	¡Error! Marcador no definido.5
Ilustración 13. Artilugio.....	1086
Ilustración 14. La cocina de la escritura.	1097
Ilustración 15. Coevaluación aplicada entre estudiantes.	1108
Ilustración 16. Primer escrito realizado por uno de los estudiantes antes de intervención.....	1275
Ilustración 17. Rúbrica aplicada al cuento escrito inicial por uno de los estudiantes.....	1275
Ilustración 18. Continuación de rúbrica aplicada al cuento escrito por uno de los estudiantes.....	1275
Ilustración 19. Planeación y primera versión del cuento # 1. Fase 1.....	1319
Ilustración 20. Continuación de la primera versión del cuento # 1. Fase 1.	1319

Ilustración 21. Rúbrica aplicada al cuento #1 escrito por uno de los estudiantes.....	13230
Ilustración 22. Continuación de rúbrica aplicada al cuento #1 escrito por uno de los estudiantes.....	132
Ilustración 23. Segunda versión del cuento # 1.	1364
Ilustración 24. Segunda parte de la segunda versión del cuento # 1.	134
Ilustración 25. Rúbrica aplicada al cuento escrito por el estudiante. Versión #2.	1375
Ilustración 26. Continuación rúbrica aplicada al cuento escrito por el estudiante. Versión #2.	1375
Ilustración 27. Planeación y primera versión del cuento # 2.	1408
Ilustración 28. Continuación planeación y primera versión del cuento # 2.	1419
Ilustración 29. Rúbrica aplicada al cuento escrito por el estudiante.	14240
Ilustración 30. Continuación rúbrica aplicada al cuento escrito por el estudiante.	14240
Ilustración 31. Segunda versión del cuento # 2.	1464
Ilustración 32. Continuación Segunda versión del cuento # 2.	1475
Ilustración 33. Rúbrica aplicada al cuento escrito por el estudiante. Versión 2.	1475
Ilustración 34. Continuación Rúbrica aplicada al cuento escrito por el estudiante. Versión 2.	1486

Anexos

Anexo 1. Unidad didáctica # 1- Enseñanza para la Comprensión EpC enfocada al desarrollo del pensamiento lógico-verbal a través de la escritura de cuentos. Diseñado por María Ximena Barrera y Patricia León Agustí de FUNDACIES.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA FAGUA SEDE FAGUA

Nombre Autor: MARLY DAZA MARTÍNEZ
2017

Fecha: Octubre 19 a 8 noviembre de

Grado: 302

N° de sesiones: 13 sesiones de 45 minutos

Hilo Conductor: ¿Cómo se escriben los textos narrativos?

Tópico Generador

SOY ESCRITOR DE CUENTOS

Metas de Comprensión

<p>1. <i>Los estudiantes desarrollarán comprensión de los aspectos y de la estructura que debe tener en cuenta a la hora de producir textos narrativos</i></p> <p>Pregunta: ¿Qué aspectos y elementos estructurales debe tener en cuenta para producir textos narrativos?</p> <p>DIMENSIÓN DE CONTENIDO</p>	<p>2. <i>Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca del proceso de escritura de los textos narrativos.</i></p> <p>Pregunta: ¿Cómo seguir un proceso mejora la producción escritural?</p> <p>DIMENSIÓN DE METODO</p>	<p>3. <i>Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de la forma en la que los textos narrativos tienen sentido al seguir algunos pasos y tener una estructura.</i></p> <p>Pregunta: ¿Cómo los textos narrativos tienen sentido al aplicar algunas técnicas y estrategias?</p> <p>DIMENSIÓN DE PROPOSITO</p>	<p>4. <i>Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de la relación que tienen los textos narrativos con su vida cotidiana.</i></p> <p>Pregunta: ¿Cómo producir textos narrativos de buena calidad partiendo de situaciones de su vida cotidiana?</p> <p>DIMENSIÓN COMUNICATIVA</p>
---	---	---	--

MC ¹	Desempeños de Comprensión	TD ²	Valoración Continua
1	<p>Se les pedirá a los estudiantes que en la hoja entregada escriban un cuento con las siguientes características: tema, dimensión y forma libre.</p> <p>Actividad de motivación acerca de la importancia de la escritura, de realizar un buen proceso de escritura y de todo lo que se puede hacer con ella. Rutina de pensamiento pensar – inquietar-explorar para la cual se planteará la siguiente pregunta: ¿para qué sirve la escritura?</p> <p>Se les presentaran a los estudiantes importantes escritores de textos narrativos, hablando un poco de su historia y como se apasionaron por la escritura.</p> <p>Rutina de pensamiento veo, pienso, pregunto a partir del video: “el león que no sabía escribir” recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=OoZSmA0eB74</p>	E	<p>Se aplicará la rúbrica construida para todo el proceso de investigación a este primer texto.</p> <p>Observación y retroalimentación durante las actividades.</p>
1 y 3	<p>Se realizará un infograma sobre los textos narrativos (cuento), en el cual se presentan las características, elementos y partes de este. Se hará la lectura de un cuento y se hablará sobre lo presentado en el infograma,</p>	E	<p>La docente aclara dudas a nivel general respecto al infograma y a partir de este se realizará la lectura del cuento, del cual se les planteará a los estudiantes desde la estructura del cuento preguntas que permitan identificar si los estudiantes</p>

¹ En este lugar se escribe el número de la meta a la cual se dirige este desempeño.

² En este lugar se escribe el tipo de desempeño: E: exploración. IG: Investigación Guiada. PF: proyecto final de síntesis.

	también se hablará de otros tipos de texto narrativos.	IG	comprendieron la estructura del cuento y aclarar dudas.
1	<p>Se organizarán los estudiantes en grupos de 3 y se les entregará una guía con un cuento donde estarán señaladas por colores las partes estructurales del texto narrativo (inicio, desarrollo y final). A partir de esto los estudiantes tendrán que identificar y analizar que parte es cada una de ellas y que características ahí en cada una. Lo observado lo anotarán en la parte correspondiente para hacer la socialización sobre lo observado.</p> <p>A partir de la socialización se realizará una conceptualización de la estructura del cuento y los elementos que se encuentran en cada una de esas partes, los estudiantes anotarán en su cuaderno el resultado del análisis y la retroalimentación por parte del docente.</p>	IG	<p>Retroalimentación por grupos y al grupo en general al momento de la socialización en la que participan los estudiantes.</p> <p>Conceptualización de conceptos por parte de la docente.</p>
1	<p>Se formarán grupos de 3 estudiantes, se les entregará a los estudiantes 2 cuentos diferentes, luego se les pedirá que realicen la lectura de estos, una vez realizada dicha lectura, por colores y según indicación del docente los niños señalarán inicio, desarrollo y final.</p> <p>Se realizará retroalimentación de la actividad y se indicarán las</p>	E	Retroalimentación por grupos y al grupo en general al momento de la socialización en la que participan los estudiantes

	características que tiene cada uno de sus elementos (inicio, desarrollo y final).		
1 y 3	Con el fin de potenciar la imaginación y la oralidad en los niños, en esta sesión se utilizará artilugios con diferentes palabras con el fin de que los niños construyan de manera oral su propia historia. La docente realizará inicialmente un ejemplo para que los niños, luego en parejas lo realicen. Al final se les pedirá a los niños que hablen sobre su experiencia y las historias que construyeron, se grabaran audios de los cuentos.	IG	Observación y reflexión de la actividad. Durante el proceso se realizará retroalimentación.
1 y 2	Para el proceso escritural se les presentara a los estudiantes: “La cocina de la escritura”, se ambientará el salón de tal modo que se recree una cocina donde el chef prepara dicha receta y cada estudiante se le entregara la receta. La docente será quien haga la preparación, el resultado será un texto narrativo. Durante la preparación se les pedirá algunos estudiantes que sean ayudantes de cocina. Se irá agregando cada uno de los ingredientes y se realizará el paso a paso. Una vez terminada la preparación se les pedirá a los estudiantes que en la hoja guía realicen su propio cuento. Nota: De no alcanzar a realizar escritura del cuento se les dirá que lo terminaran la próxima clase.	E	Reflexión de la actividad. Durante el proceso se realizará retroalimentación. Se aplicará la rúbrica a la primera fase de este proceso escritural realizada por los estudiantes.

1, 2 3 y 4	<p>Se les pedirá a los estudiantes que intercambien con sus compañeros la guía con la producción escrita que hicieron al seguir la receta; a cada niño se les entregará un formato de evaluación sencillo con los pasos que se debieron haber realizado a la hora de construir el texto, cada niño marcará la carita correspondiente a dicho aspecto, si lo hizo o no lo hizo. Una vez finalizada la actividad se realizará retroalimentación del proceso, se les preguntará a los estudiantes que vieron cómo se sintieron, que aspectos deben mejorar, que les faltó, etc. Se aclararán dudas acerca del proceso escritural.</p> <p>Se les dirá a los niños que el texto en construcción al final de esta unidad será presentado a otros compañeros de cursos diferentes, por lo tanto, se realizará el proceso de revisión y reescritura.</p>	E	Se hará retroalimentación de los resultados de la rúbrica a los estudiantes y de lo que observaron sus compañeros.
	<p>Rutina de pensamiento enfocarse, en la cual se les presentará a los estudiantes una palabra “desconocida” para ellos y una imagen que se relaciona con dicha palabra. Se hace la reflexión de la relación que existe entre palabra e imagen, además de lo grande que es el mundo de las palabras, que día a día surgen nuevas palabras.</p>	PF	
		E	

	será presentado a sus compañeros de otros cursos, a través de una lectura hecha por ellos de su cuento.		
4	<p>Se realizará la preparación de la exposición para ello se les pedirá que en un cuarto de cartulina escriban el título de su cuento y realicen un dibujo que se relacione con un hecho de su cuento.</p> <p>Se realizarán las últimas correcciones escriturales del cuento y un pre-ensayo de lectura.</p>	PF	Observación y reflexión de la actividad. Durante el proceso se realizará retroalimentación.
	<p>Presentación del proyecto final a los estudiantes de grado 4°, se organizará el salón con colchoneta en el piso y alrededor en las paredes se colocarán los carteles de presentación del cuento que hicieron los estudiantes, los estudiantes de 3 y 4 se sentaran en las colchonetas mientras que el estudiante que hará lectura de su cuento estará sentado en una silla frente a su cartel; así uno a uno pasará y realizará la lectura.</p> <p>Al final de la actividad se les pedirá a los estudiantes de grado 4° que den su opinión frente a la actividad y sobre todo a los cuentos que se presentaron.</p>		Observación y reflexión de la actividad. Durante el proceso se realizará retroalimentación.

Anexo 2. Unidad didáctica #2 - Enseñanza para la Comprensión EpC enfocada al desarrollo del pensamiento lógico-verbal a través de la escritura de cuentos. Diseñado por María Ximena Barrera y Patricia León Agusti de FUNDACIES.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA FAGUA
SEDE FAGUA

Nombre Autor: MARLY DAZA MARTÍNEZ

Fecha: Noviembre 17 a Diciembre 5

Grado: 302

N° de sesiones: 12 sesiones de 45 minutos

Hilo Conductor: ¿Cómo utilizar el pensamiento lógico y verbal en la escritura de cuentos?

Tópico Generador

**UTILIZO EL PENSAMIENTO LOGICO-
VERBAL PARA CREAR CUENTOS**

Metas de Comprensión

<p>1. Los estudiantes desarrollarán comprensión de algunos aspectos importantes del pensamiento lógico-verbal</p> <p>Pregunta: ¿Qué aspectos componen el pensamiento lógico-verbal?</p> <p>DIMENSIÓN DE CONTENIDO</p>	<p>2. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de cómo se presenta el pensamiento lógico - verbal dentro de los textos narrativos</p> <p>Pregunta: ¿cómo se presenta el pensamiento lógico - verbal dentro de la producción de textos narrativos?</p> <p>DIMENSIÓN DE METODO</p>	<p>3. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de cómo se emplea el pensamiento lógico - verbal dentro de la producción de textos narrativos.</p> <p>Pregunta: ¿cómo se emplea el pensamiento lógico - verbal dentro de la producción de textos narrativos?</p> <p>DIMENSIÓN DE PROPOSITO</p>	<p>4. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de la importancia del uso del pensamiento lógico - verbal no solo de manera escrita sino verbal.</p> <p>Pregunta: ¿Cuál es la importancia del uso del pensamiento lógico - verbal no solo de manera escrita sino verbal?</p> <p>DIMENSIÓN COMUNICATIVA</p>
---	--	---	---

	les presentarán textos cortos con incoherencias textuales, de tal modo que los estudiantes las identifiquen y se les preguntará que pasa cuando esto ocurre, ¿fue claro lo que se leía? ¿se podía comprender el mensaje? Se hace la reflexión sobre la importancia de la coherencia textual y verbal.		
1 y 2	Contextualización de coherencia y cohesión, ejemplos con cuentos clásicos, donde se les presentara en contraste un listado de hechos del cuento y el otro el cuento en toda su extensión. A partir de lo anterior se reflexionará, como en los dos textos a pesar de tener la misma información uno de ellos no posee coherencia y cohesión.	E	
1,2,3 y 4	Se hace una revisión del texto escrito anterior, en el que se tratara de un analizar en qué parte del texto no existe coherencia y cohesión, señalaran las partes donde se presentan estas faltas de coherencia y cohesión, luego de hacer el ejercicio individual se les pedirá a los estudiantes que lo entreguen porque ahora otro compañero analizara el texto también teniendo en cuenta la coherencia y la cohesión. Para esto los niños tendrán un formato en el cual marcarán si cumple con algunos aspectos de coherencia y cohesión.	E IG	Observación de la actividad y reflexión sobre los criterios del formato evaluativo que inicialmente se entregó. Se hará retroalimentación de los resultados de la rúbrica a los estudiantes y de lo que observaron sus compañeros.
1,2,3	Rutina de pensamiento ver – pensar – preguntar con una imagen de un circuito, se les preguntará a los estudiantes qué vieron, qué piensan sobre la imagen y los temas que se han trabajado. Luego en el tablero se	PF	Observación y retroalimentación durante las actividades.

	pegarán algunos conectores temporales y causales, se les preguntara a los estudiantes que significan cada uno de ellos, que indican o que les sugieren cada una de ellas. Se les hará la relación entre el circuito y los conectores dentro de un texto.		
4	Conceptualización de conectores y tipo de conectores temporales y causales, se les entregará una tabla con ejemplos de cada uno de ellos y una guía en la que deberán realizar diferentes actividades con el fin de emplear los conectores respectivos.	PF	Observación y reflexión de la actividad. Durante el proceso se realizará retroalimentación.
2 Y 3	Se realizará una revisión y corrección del texto teniendo en cuenta las observaciones del ejercicio de coherencia y cohesión, se revisará además la utilización de conectores temporales y causales según sea el caso, la corrección se hará en una hoja guía aparte.	E	Observación y reflexión de la actividad. Durante el proceso se realizará retroalimentación.
3 Y 4	Se les presentará un texto en el televisor un texto con palabras repetidas de tal forma que los estudiantes comprendan la intención de presentar este texto. Luego se les entregará uno a cada uno de ellos y se les pedirá que señalen las palabras que contantemente se repiten y piensen un sinónimo por el cual podría ser reemplazada, para que la escriban en el lugar indicado.	E IG	Observación y reflexión de la actividad. Durante el proceso se realizará retroalimentación.
1,2,3 Y 4	Se realizará una segunda revisión y corrección del texto, pero esta vez teniendo en cuenta lo importante que es evitar la repetición de palabras dentro del texto pues no solo permite	PF	Observación y retroalimentación durante las actividades. Se aplicará la rúbrica de evaluación para esta segunda versión.

	mejorar el texto, sino que amplía el vocabulario, esta versión también se hará en un formato a parte para que los estudiantes hagan las últimas modificaciones del texto.		
1,2	Se les pedirá a los estudiantes que realicen un dibujo que acompañe al cuento y que guarde relación con él.	PF	Observación y retroalimentación durante las actividades.
	Se realizará una galería de los cuentos que los niños han escrito, a la cual se pasaran los estudiantes de 3 a 5 de la institución con el fin de que los lean y hagan algunos comentarios respecto a los trabajos expuestos.		

Anexo 3. Rúbrica de evaluación




INSTITUCIÓN EDUCATIVA FAGUA- SEDE FAGUA RÚBRICA

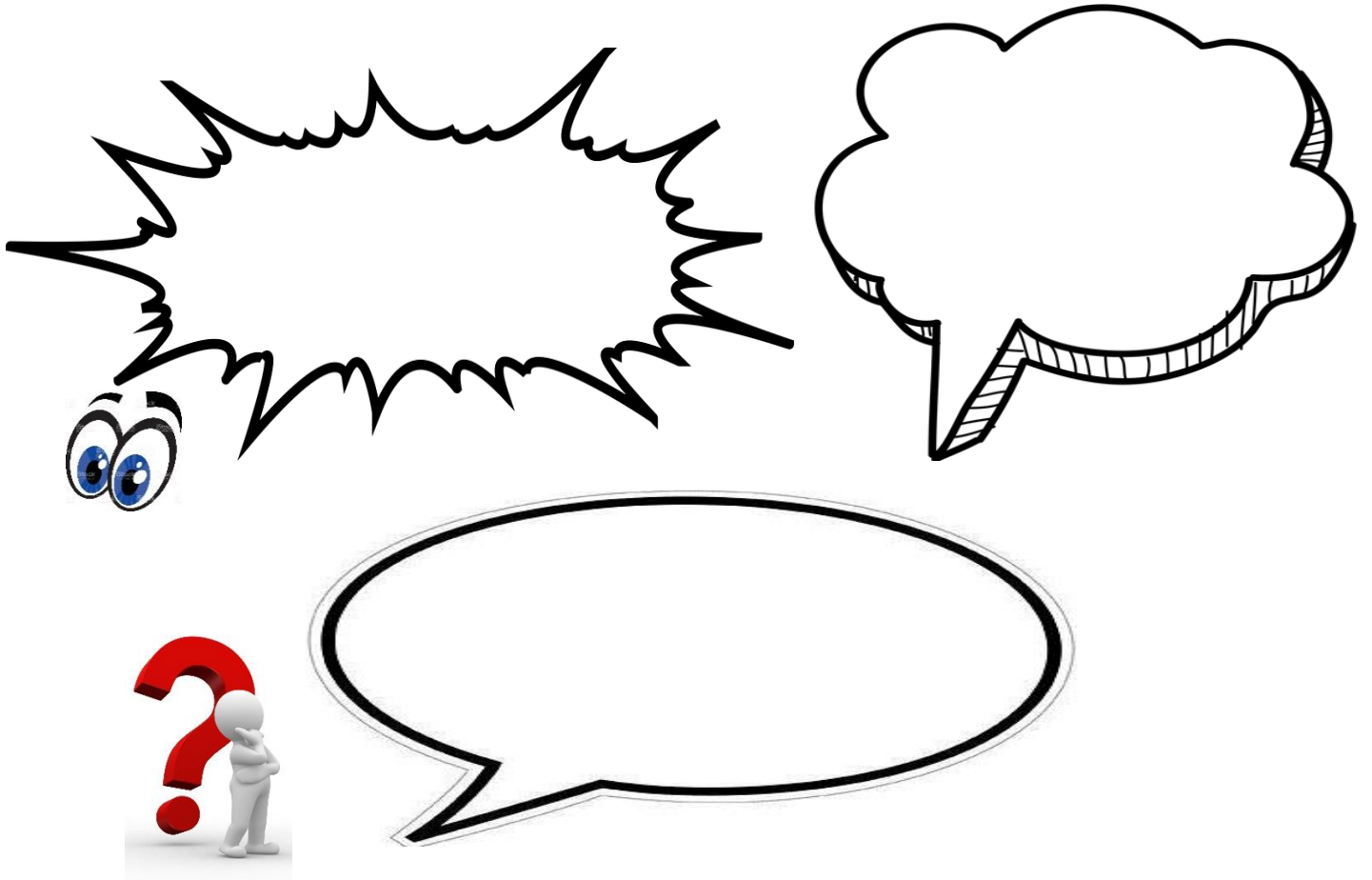
CRITERIOS	NIVEL 1 (Bajo: 1.0 – 2.9)	NIVEL 2 (Básico: 3.0 – 3,9)	NIVEL 3 (Alto: 4.0 – 4.5)	NIVEL 4 (Superior: 4.6 – 5.0)	OBSERVACIONES
Título	El texto no presenta título.	El título no tiene relación con el tema que presenta en el texto.	El título es creativo, pero no guarda relación con el texto narrativo escrito	El título es creativo y se relaciona completamente con el tema y el texto narrativo.	
Tema central	No presenta un tema central.	No es claro el tema central del texto narrativo	Presenta un tema central pero no se mantiene a lo largo del texto	Se comprende claramente el tema central del texto y se mantiene a lo largo de este.	
Estructura (inicio, desarrollo y final).	No se identifica el inicio, el desarrollo y el final en el texto narrativo.	Se identifica solo un aspecto estructural del texto narrativo.	Se identifican dos aspectos de la estructura del texto narrativo.	El texto narrativo está organizado claramente en inicio, desarrollo y final.	
Elementos del texto narrativo: tiempo, lugar y personajes.	No se reconoce ninguno de los elementos del género narrativo.	Se reconoce solo un elemento del texto narrativo.	Se reconocen algunos de los elementos del género narrativo.	Se reconocen claramente los elementos del género narrativo a lo largo del texto.	
Vocabulario	No demuestra tener un vocabulario amplio y continuamente repite palabras.	Utiliza un vocabulario limitado, por lo tanto, el texto es corto.	Utiliza un vocabulario amplio, pero no le da sentido lógico al texto.	Emplea un vocabulario amplio que le da sentido lógico al texto.	
Desarrollo de ideas	Presenta una lista de ideas que no tienen relación entre sí, ni le	El texto presenta algunas ideas organizadas, pero	El texto presenta algunas ideas organizadas en	El texto presenta información completa (ideas	

	dan sentido lógico al texto.	no son coherentes ni lógicas.	párrafos que permiten construir el sentido global, pero no le da sentido lógico.	detalladas y oraciones completas) para construir el sentido global, coherente y lógico.	
Realiza descripciones.	No realiza ninguna descripción a lo largo del texto.	Describe solamente el lugar, el tiempo o algunos personajes, pero no es constante al utilizar este recurso.	Emplea la descripción de personajes, lugares y el tiempo utilizando algunos adjetivos.	Emplea la descripción para decir como son los personajes, el lugar y el tiempo ampliando sus narraciones.	
Uso de comparaciones o metáforas	No utiliza comparaciones dentro de sus escritos.	Realiza una comparación que no es muy clara dentro de su texto	Utiliza algunas veces la comparación para relacionar términos u objetos.	Utiliza adecuadamente las comparaciones y las metáforas para relacionar términos dentro de sus escritos.	
Comprensión del texto	El texto no es comprensible para el lector, no es coherente ni tiene cohesión, lo que impide comprender el sentido global del texto.	El texto posee algunas secuencias de coherencia y de cohesión, sin embargo, no es comprensible el sentido global del texto.	El texto posee cohesión, pero no coherencia lo que le dificulta al lector comprender el sentido global del texto.	El lector comprende claramente el sentido global del texto, al ser coherente y cohesionado.	

ANEXO 4. Diario de campo

					
INSTITUCIÓN EDUCATIVA FAGUA					
SEDE FAGUA					
FECHA:					
LUGAR:					
GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN:					
HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN:					
HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN:					
TIEMPO (Duración de la observación en minutos):					
NOMBRE DEL OBSERVADOR:					
REGISTRO No.					
Notas descriptivas	Categorías Y Subcategorías	Transcripción	Notas interpretativas	Notas de interés	Registro de evidencias (fotos de actividades, guías, escritos, etc.

Rutina de pensamiento VEO -PIENSO- PREGUNTO



PENSAR	INQUIETAR	EXPLORAR
