

LA HUERTA DULCERA: UNA EXPERIENCIA EN TORNO A LA ESCRITURA A
TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA Y LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS EN
EL GRADO 4 Y 5 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA GUBINAL DE GIRARDOT

CATHERINE JOHANA NEITA MURILLO

AUDREY DAYANA REINA RODRIGUEZ

DIRECTOR: SEBASTIAN CAMILO LEAL DAZA

UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES

LENGUA CASTELLANA E INGLÉS

GIRARDOT

2016

*Dedicado a quienes les
interesa este cuento de la
educación...*

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

I.	DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	p. 13
1.1	Contexto.....	p. 16
1.2	Población.....	p.17
1.3	Formulación del problema.....	p.18
II.	JUSTIFICACIÓN.....	p. 19
III.	OBJETIVOS.....	p.21
3.1	Objetivo general.....	p.21
3.2	objetivos específicos.....	p. 21
IV.	ANTECEDENTES.....	p. 22
V.	MARCO TEORICO.....	p. 27
5.1	PRÁCTICAS DE ESCRITURA COMO UN EJERCICIO CREATIVO DE REPRESENTACIÓN Y PRODUCCIÓN.....	p.28
5.1.1	Primera etapa: producción.....	p.29
5.1.2	Segunda etapa: la escritura como ejercicio de comprensión.....	p.31
5.1.3	Tercera etapa: la escritura como ejercicio de comunicación.....	p.32
5.2.	LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA REPRESENTADA EN LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS.....	p.34
5.2.1	Aprendizaje por descubrimiento en la investigación en el aula.....	p.40

VI. DISEÑO METODOLÓGICO

6.1 Tipo y enfoque de la investigación.....p. 45

6.1.1 Diagnóstico.....p.46

6.1.2 Programación de acción integral.....p. 46

6.1.3 Ejecución y evaluación.....p.47

6.2 TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....p.47

6.3 ETAPAS DEL PROYECTO DE AULA.....p. 49

6.3.1 Etapa 1: Planificación colectiva: “explorando el terreno”.....p.49

6.3.2 Etapa 2: Desarrollo del proyecto enfocado en la escritura. “la huerta dulcera”.....p. 50

6.3.3 Etapa 3: Socialización de la experiencia con la comunidad. “compartiendo los frutos”.....p.51

VII. ANALISIS DE RESULTADOS.....p. 53

7.1 ¿De qué manera influyó la investigación acción participativa?.....p. 54

7.2 Matriz de análisis #1 Avance en la producción de textos en relación con la categoría: las prácticas de escritura como un ejercicio creativo de representación y producción.....p.58

7.2.1 Etapa 1: Análisis de los primeros escritos: estado “A” de los textos.....p. 63

7.2.2 Etapa 2: Análisis de los escritos del periodo julio- septiembre (2016): estado “B” de los textos.....p. 81

7.2.3 Resultados del análisis de la matriz N°1.....	p. 98
7.3 Matriz de análisis #2 Evolución en cuanto al nivel actitudinal de los estudiantes en relación a la categoría: aprendizaje por descubrimiento.....	p. 101
7.3.1 Etapa 1: Análisis del estado actitudinal “A”.....	p. 105
7.3.2 Etapa 2: Análisis del estado actitudinal “B”.....	p. 125
7.3.3 Resultados del análisis de la matriz n°2.....	p. 154
7.4 Síntesis de los resultados.....	p.159
VIII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	p. 161
IX. REFERENCIAS.....	p. 165
X. ANEXOS.....	p. 169
XI. FOTOGRAFÍAS DEL PROCESO.....	p. 206

LISTA DE TABLAS

- Tabla 1.** Avance en la producción de textos en relación con la categoría: Las prácticas de escritura como un ejercicio creativo de representación y producción. Análisis texto #1 (p. 65)
- Tabla 2.** Avance en la producción de textos en relación con la categoría: Las prácticas de escritura como un ejercicio creativo de representación y producción. Análisis texto #2 (p. 69)
- Tabla 3.** Avance en la producción de textos en relación con la categoría: Las prácticas de escritura como un ejercicio creativo de representación y producción. Análisis texto #3 (p. 72)
- Tabla 4.** Avance en la producción de textos en relación con la categoría: Las prácticas de escritura como un ejercicio creativo de representación y producción. Análisis texto #4 (p. 76)

Tabla 5. Avance en la producción de textos en relación con la categoría: Las prácticas de escritura como un ejercicio creativo de representación y producción. Análisis texto #5 (p. 83)

Tabla 6. Avance en la producción de textos en relación con la categoría: Las prácticas de escritura como un ejercicio creativo de representación y producción. Análisis texto #6 (p. 87)

Tabla 7. Avance en la producción de textos en relación con la categoría: Las prácticas de escritura como un ejercicio creativo de representación y producción. Análisis texto #7 (p. 91)

Tabla 8. Avance en la producción de textos en relación con la categoría: Las prácticas de escritura como un ejercicio creativo de representación y producción. Análisis texto #8 (p. 94)

Tabla 9. Evolución en cuanto al nivel actitudinal de los estudiantes en relación a la categoría: Aprendizaje por descubrimiento. Análisis 1. (p. 106)

Tabla 10. Evolución en cuanto al nivel actitudinal de los estudiantes en relación a la categoría: Aprendizaje por descubrimiento. Análisis 2. (p. 112)

Tabla 11. Evolución en cuanto al nivel actitudinal de los estudiantes en relación a la categoría: Aprendizaje por descubrimiento. Análisis 3. (p. 118)

Tabla 12. Evolución en cuanto al nivel actitudinal de los estudiantes en relación a la categoría: Aprendizaje por descubrimiento. Análisis 4. (p. 126)

Tabla 13. Evolución en cuanto al nivel actitudinal de los estudiantes en relación a la categoría: Aprendizaje por descubrimiento. Análisis 5. (p. 132)

Tabla 14. Evolución en cuanto al nivel actitudinal de los estudiantes en relación a la categoría: Aprendizaje por descubrimiento. Análisis 6 (p. 138)

Tabla 15. Evolución en cuanto al nivel actitudinal de los estudiantes en relación a la categoría:
Aprendizaje por descubrimiento. Análisis 7. (p. 144)

Tabla 16. Evolución en cuanto al nivel actitudinal de los estudiantes en relación a la categoría:
Aprendizaje por descubrimiento. Análisis 8. (p. 149)

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer principalmente a Dios, quien es para nosotras el todo de las cosas; a la institución Educativa Luis A. Duque Peña quien nos abrió las puertas para realizar ésta investigación y ser parte de la familia Duquista; a la profesora Amparo Durán Parra, docente titular de los grados 4° y 5° de la sede Guabinal plan, quien fue pieza importante en el desarrollo de todas las actividades y quien nos abrió las puertas de su aula para que pudiéramos compartir experiencias pedagógicas; a los estudiantes participantes, quienes fueron el motor de ésta investigación y nos compartieron de sus saberes más de lo que nosotras pudimos imaginar; a las madres de familia que contribuyeron para que el proyecto fuera posible. Y por último y no menos importante, a los docentes Ernesto Gutiérrez y Sebastián Leal quienes guiaron nuestro proceso hasta aquí...

Infinitas gracias a todas y cada una de las personas que de una u otra manera aportaron al desarrollo de esta investigación

RESUMEN

Esta investigación reflexiona acerca de cómo los estudiantes de cuarto y quinto de la Institución Educativa Rural Luis A. Duque Peña, sede Guabinal Plan pudieron cambiar su actitud pasiva frente a la producción de textos escritos y a su vez transformar la realidad inmediata de su escuela¹ a partir de la investigación representada en proyectos de aula y procesos de indagación. Lo anterior busca, medir los alcances de la pedagogía por proyectos teniendo como eje la escritura con fines transformadores. Dicho proyecto se titula “La Huerta Dulcera”, una propuesta planteada y desarrollada por los estudiantes quienes involucraron a padres de familia, y docentes, movilizandó así, no solo agentes sino además, saberes e intereses para ver hoy lo que ellos llaman su *huerta dulcera* construida y planificada durante cinco meses a lo largo de diferentes intervenciones enfocadas en la producción de textos escritos y en la pedagogía por proyectos.

¹ la transformación de la realidad escolar se plantea como los cambios inmediatos que posibilitan la construcción de nuevos espacios de aprendizaje e interacción escolar identificados y desarrollados por los estudiantes, padres de familia y docentes.

ABSTRACT

This investigation reflects how the fourth and fifth grade students of the “Institución Educativa Rural Luis A. Duque Peña sede Guabinal Plan” were able to change their passive attitudes in regards to writing and at the same time to transform his immediate school reality that took place through class projects and the inquiry process. The aforementioned pretends to consider the significance of the pedagogy by projects taking into account transformer writing purposes. That project was called “La Huerta Dulcera” a proposal formulated and developed by the students who involve their parents and their teachers that mobilized not only people but also knowledge and interests to make possible what they call their “Huerta Dulcera” that was built and planned during the different interventions focused on the production of written texts and pedagogy by projects.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación propone un acercamiento a las prácticas de escritura en la escuela como una acción social cuya función principal consiste en lograr que los y las estudiantes descubran y transformen su realidad escolar mediante de la investigación por proyectos. Partiendo de esta premisa, se hace necesario aclarar que el notable interés por trabajar la escritura se debe al abandono de sus propósitos comunicativos, vista como una acción trascriptiva, tediosa y no como como un ejercicio creativo de representación y producción, además de esto, la falta de interés por parte de los estudiantes de cuarto y quinto de la institución educativa Guabinal Plan hizo manifiesta una actitud pasiva y un tanto escéptica en lo que se refiere a la producción de textos.

Por otro lado, se plantea cómo la investigación dirigida por proyectos de aula posibilita un medio para mejorar la actitud y funcionalidad de las prácticas de escritura en los estudiantes partiendo desde una problemática común en el entorno escolar, es preciso aclarar la importancia de abordar problemáticas reales debido a que los niños y niñas manifestaron en una serie de entrevistas llevadas a cabo al inicio de la investigación, que en su institución se encuentran espacios abandonados y deteriorados por la higiene, lo que provoca que no se sientan a gusto en su escuela más que estar en la cancha de futbol. Este aspecto fue utilizado juntamente con las prácticas de escritura para crear un espacio totalmente nuevo de aprendizaje enmarcado en un proyecto titulado: *La Huerta Dulcera*.

Con lo anteriormente dicho, no solo se pretendía favorecer la actitud en la producción de textos escritos sino además desarrollar procesos de indagación en el aula a partir de la transformación la realidad escolar teniendo como eje la escritura. Reduciendo lo planteado hasta este punto fueron dos las problemáticas a tratar: la actitud pasiva frente a las prácticas de escritura

y la necesidad de intervenir y transformar los espacios de la escuela que representan la realidad inmediata de los niños y niñas de cuarto y quinto.

La investigación se desarrolló teniendo como línea metodológica la I.A.P, la pedagogía por proyectos y la investigación representada en procesos de indagación en el aula. Estos aspectos se desarrollaron a lo largo de tres fases que posibilitaron la construcción del proyecto de aula con el que se trabajó desde producción de textos escritos y la investigación comenzando por un diagnóstico de necesidades, pasando por la construcción y planificación del proyecto, equipos de trabajo, actividades y finalizando con la socialización de la experiencia.

Posteriormente, después de las intervenciones con los niños desarrolladas a lo largo de cinco meses se presenta el análisis de los resultados que dan cuenta de los dos problemas mencionados anteriormente, y que están organizados mediante categorías de análisis planteadas en dos matrices: una para escritura, y otra para el cambio actitudinal de los niños frente a ésta práctica.

Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones del proceso de investigación con miras a fortalecer la presente investigación y así posibilitar la creación de ambientes de aprendizaje de manera interdisciplinar.

I. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

A partir de una serie de observaciones directas llevadas a cabo en la institución educativa rural Luis Antonio Duque Peña sede Guabinal plan en el aula multigrado² de 4° y 5° del municipio de Girardot, Cundinamarca se pudo identificar que los estudiantes presentan cierto rechazo a las prácticas de escritura ya que lo relacionan como una actividad mecánica e instruccional donde los dictados y transcripción de información priman como un trabajo doloroso, frente a este hecho algunos de los estudiantes expresan que : “*Cuando escribo me duele la mano, no la siento*” “*La profe nos dicta muy rápido*” “*Bien, pero cansancio, la profe nos dicta muy rápido*” las actividades realizadas concernientes con la escritura se enmarcaban en una serie de talleres que eran trabajados después de realizar algún tipo de lectura previa, dichos talleres eran pensados como un medio para que los estudiantes extrajeran la información leída, además de esto los niños escribían cuentos generalmente acompañados de talleres y preguntas previas. Como: ¿Cuál era el nombre del personaje principal? ¿En dónde se desarrolla la historia? ¿Por qué el personaje realizó determinada actividad? Lo que implicaba un ejercicio de escritura para la comprensión literal de los textos leídos.

La escritura para los estudiantes se visualizaba como un acto de transcripción y un deber de los muchos que hacían en la escuela, sin embargo, esto no constituye un problema en sí, la cuestión radica en la poca motivación y significación³ que ésta tiene en sus estudiantes, es decir, ellos y ellas no conciben la escritura como algo relevante y funcional para la vida, es decir, que

² Cuando hablamos de escuelas multigrado estamos hablando de un tipo de escuela donde el profesor orienta en dos o más grados simultáneamente en una misma aula de clase

³ Corresponde al sentido y significado que el estudiante otorga a la escritura a partir de sus ideas y experiencias construidas a lo largo de su vida.

escribir constituya producir mensajes reales, con intencionalidad y destinatarios reales que transformen su realidad a partir de la comunicación. ¿Para qué servirá aprender a escribir cuentos? ¿Para qué servirá aprender a escribir con buena ortografía? O ¿por qué aprender las partes de una carta? ¿Cuál es la funcionalidad de estas prácticas de escritura? Son preguntas que ellos y ellas no tienen en cuenta, por esta razón se ve manifiesto el poco interés para escribir, la falta de creatividad en sus escritos limitados a talleres, y la asociación de la escritura como algo tedioso, aburrido y ejercicios de transcripción. .

Por otra parte, se evidenció que en las clases los estudiantes tenían una actitud pasiva, limitándose a hacer lo que la docente indicaba, muchas veces mostrando apatía frente a las actividades de escritura en talleres previos a una lectura puesto que, en varias ocasiones cuando la docente proponía un taller para desarrollar algunos de ellos exclamaban “*ahhhhh*” o se veían expresiones de aburrimiento en sus caras. El desarrollo de dichos talleres se daba de manera instruccional, la docente realizaba las preguntas en el taller con respecto a la lectura del día y ellos debían contestar de acuerdo a lo que habían escuchado.

A pesar de esto, en algunas entrevistas realizadas a los niños y niñas, algunos manifestaron mucho agrado por la escritura de cuentos libres, de cosas que a ellos les gustan pues se “entretienen mucho” y a pesar de que no les agradaban mucho los talleres de comprensión literal, en el que tiene responder en sus cuadernos en repetidas ocasiones nombraron como preferida a su docente titular. Así mismo, dentro de estas preguntas manifestaron que a la escuela se va es a aprender y que el espacio más agradable que encuentran a pesar de las condiciones precarias; es la cancha de fútbol, de hecho, la planta física de la institución no se encuentra en óptimas condiciones y espacios de aprendizaje diferentes al aula de clase no hay, antes bien, la escuela se ha convertido en un lugar

de cuidado por los diferentes peligros latentes: un pozo séptico, un pequeño monte con culebras, y animales sueltos en las áreas de alimentación

Por otro lado, al hablar con la docente en lo que respecta a las clases de Lengua Castellana, comentó que procuraba integrar las demás clases del currículo con la asignatura de lengua castellana, *“haciendo mucho énfasis en la lectura debido a que la institución es distinguida por su proyecto leer es toda una aventura”* (Anexo 1 líneas 48-49) Además de esto, dijo que para ellos era requisito presentar al inicio de cada año electivo una parcelación con las actividades y temáticas a desarrollar durante los cuatro periodos académicos; ya que de eso dependía su evaluación docente, Por esa razón, sus actividades, en especial las de lengua castellana ya estaban planeadas, diseñadas y estructuradas para aplicar en el aula según la temática a tratar, con la posibilidad de realizar cambios cuando ella los considerara necesarios. También, afirmó que su especialidad no son las humanidades, sino, el área de biología por ende no sabía si la manera de abordar dichas clases correspondían o no con los métodos correctos, sin embargo, estaba dispuesta a aprender a utilizar la investigación en el aula, afirmando que *“la docencia no es exacta siempre tiene que ser cambiante, me gustaría fomentar la investigación en el aula de clase”* (Anexo 1 líneas 63-64)

Con todo lo anterior, se evidencia que la práctica de escritura en el aula constituye una acción transcriptiva y tediosa para los estudiantes, lo que origina un desinterés y desapropiación por la producción de escritos funcionales y reales que respondan a una necesidad o interés real del niño. Además de esto, los estudiantes presentan una actitud pasiva en la medida que no tienen la posibilidad de elegir la manera de abordar su práctica de escritura en el aula y que esta transforme su realidad, así mismo, se ha privilegiado en mayor grado la lectura o interrogación de textos que la producción de los mismos puesto que el proyecto de la institución se enfoca más hacia dicho aspecto.

1.1 CONTEXTO

Esta investigación se lleva a cabo en la vereda Barsaloza corregimiento 1, kilómetro 7 vía Girardot- Tocaima. Este territorio se caracteriza por su productividad y por el cuidado de animales. Es una zona tranquila que cuenta con grandes extensiones de cultivos y zonas verdes con pocas industrias o empresas multinacionales. Así mismo, cuenta con rutas de transporte que posibilitan a los ciudadanos estar en permanente contacto con el municipio de Girardot. De acuerdo con un estudio realizado por la institución Luis A. Duque Peña a 150 familias de la vereda se afirma que la comunidad, se aferra mucho a sus tradiciones veredales que llevan a la gente a no salir de sus prejuicios y tabúes negándose a aceptar la educación como fundamento del progreso personal y social.

El nivel socio- económico es bajo, la mayoría de las personas se dedican a la agricultura y a trabajar en los chircales; algunos deben salir a buscar otras fuentes de ingresos en la zona urbana de Girardot como maestros de obra o aseadores. Por otro lado, los habitantes de la vereda del norte, en un 70% no han cursado la básica primaria y secundaria, un 10% son profesionales, un 10% no ha realizado ningún estudio y el otro 10% sólo hasta quinto de primaria⁴.

1.2. POBLACIÓN

En esta vereda se encuentra ubicada la institución educativa Luis Antonio Duque Peña sede Guabinal Plan, lugar destinado para el desarrollo de este trabajo. La institución cuenta con un total de ochenta niños quienes se encuentran organizados en tres aulas multigrado: preescolar y primero, segundo y tercero, cuarto y quinto. La misión de la institución consiste en contribuir al desarrollo

⁴ Datos tomados del proyecto de investigación formativa pedagogía de los procesos lecto escriturales <http://jmaria73.blogspot.com.co/2010/05/proyecto-de-investigacion-formativa.html>

del municipio y la región, formando jóvenes con principios democráticos y gestores de proyectos de vida” ¡Por una formación de alta calidad, dirigida a la gestión empresarial del medio ambiente y el turismo de las veredas del norte de Girardot!

Los estudiantes de cuarto y quinto son los sujetos principales de esta investigación debido a que durante las observaciones y acompañamientos la docente manifestó su gran preocupación por la producción escrita de los niños y la dificultad que presentaban para crear textos funcionales. El número de estudiantes es veinte y siete, sus edades oscilan entre 9 a 12 años. Son estudiantes que vienen de familiares nucleares y monoparentales, la mayoría de sus padres trabajan en oficios varios. La actividad principal en sus hogares consiste en cuidar de los animales, el cultivo, y jugar en las zonas verdes. Su mayor interés radica en el deporte pues son amantes al fútbol tanto niños como niñas de acuerdo a una serie de preguntas que se realizó a 11 niños del curso.

Así mismo, son un grupo bastante disciplinado y participativo esto se debe al proceso que llevan a cabo con la docente titular, su característica principal es el cuestionamiento hacia aquellas cosas que les llama la atención, a pesar de esto, el grupo es un tanto egoísta y competitivo. Por otro lado, los niños afirman que lo que más detestan hacer en la escuela es escribir porque lo asocian con el dolor, ya que al transcribir lo que su maestra les dice, ellos se cansan. A pesar de esto, ellos presentan un gusto por la lectura debido a que en la institución se lleva a cabo un proyecto titulado *Leer es toda una aventura* las docentes lo han venido trabajando durante diez años y ha sido galardonador de un premio compartir al maestro.

1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

- ¿De qué manera los niños y niñas del grado 4° Y 5° de la institución educativa Guabinal plan pueden cambiar su actitud pasiva frente a la producción de textos escritos y al mismo tiempo transformar su realidad inmediata en la escuela?

II. JUSTIFICACIÓN

Con este trabajo de investigación se pretende generar un cambio no solo en la manera en que es abordada la escritura como un proceso de transcripción y mecanización que ha desencadenado una falta de interés, de creatividad y de funcionalidad a la hora de producir textos escritos, sino además, a partir de ésta transformar la realidad de los estudiantes de cuarto y quinto de la institución Guabinal Plan quienes se convierten a la vez en investigadores formulando y ejecutando un proyecto de aula.

La necesidad primordial radica en la transformación de la realidad a partir de la escritura, esto se debe a que la escritura al igual que otros procesos de aprendizaje en el aula se han trabajado como algo aislado de la realidad, de la cotidianidad de los estudiantes, de ahí nace el hecho que conlleva a preguntare ¿Qué funcionalidad y relevancia tiene el aprender las partes de una carta o como escribir un cuento para la vida diaria? Este interrogante abre las posibilidades permitiendo repensar la escritura como una práctica social que conlleva a la transformación de realidad inmediata a partir de la producción de textos reales, con intenciones reales que responden a una necesidad comunicativa. ¿Y esto como se logra? A través de la investigación representada en los proyectos de aula.

Hablar de investigación actualmente está muy de moda, sin embargo, es importante aclarar que investigar en el aula no es simplemente que la maestra realice preguntas, u organice un plan de trabajo sobre determinado tema, sino que, sean los niños y niñas quienes se apropien del conocimiento que los atrae, de aquello que les interesa, y entre todos se construya saberes significativos y útiles para la vida. Por esta razón, el trabajo por proyectos de aula, más allá de ser una serie de actividades consiste en un proceso intencional que une la teoría con la práctica. De

ahí, que esta propuesta contribuya a la transformación inmediata de la realidad tomando como eje la escritura, pues se cree firmemente que a través de esta modalidad donde los estudiantes son los agentes activos, quienes proponen, preguntan, construyen crean y convocan, su interés por escribir su participación y su producción de textos comunicativos con una intención clara aumenta en la medida que se ven envueltos en algo nuevo, relevante y divertido en su realidad, llamada escuela.

3.1 OBJETIVO GENERAL

- Generar un cambio de actitud frente a la producción de textos escritos mediante la investigación en el aula y la pedagogía por proyectos con el fin de transformar la realidad escolar inmediata de los niños y niñas del grado 4° y 5° en la institución educativa Guabinal Plan.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las necesidades e intereses que los y las estudiantes consideran importantes en su escuela a través de ejercicios de cartografía social, con el fin de seleccionar el proyecto de aula para el curso.
- Favorecer los procesos de producción de textos escritos como la carta, el cuento, los afiches, el guion y textos con figuras literarias a través de un proyecto de aula que responda a una necesidad e interés de la realidad de los estudiantes.
- Promover la investigación en el aula a partir de procesos de indagación que le permitan a los y las estudiantes tomar un rol activo sobre su aprendizaje a partir de preguntas orientadoras para la comprensión y transformación de su realidad inmediata.

IV. ANTECEDENTES

Al pasar el tiempo, las investigaciones sobre educación se han hecho más populares y sus avances han sido realmente significativos, reiterando como la indagación, los modelos alternativos y la flexibilidad aportan a la construcción de saberes y conocimientos. En ese sentido, podemos decir que durante los últimos cinco años se han desarrollado oportunidades para desaprender las maneras de aprender que conducen a un aprendizaje significativo. A continuación, se describe brevemente tres trabajos que aportan desde tres ejes fundamentales esta investigación: la producción textual en estudiantes de primaria, la formulación de proyectos de aula, y la motivación en el aprendizaje.

Inicialmente, la investigación titulada *Como enseñar a los niños el aprendizaje de la lectura y escritura*, publicada en el archivo virtual de Eduteka por el usuario *Docente TIC (2012)* habla de la importancia de formar hábitos lectoescriturales en los estudiantes, a partir de la implementación de ciertos métodos en el aula que dan cuenta como la lectura y la escritura son procesos complejos que no pueden llevarse a cabo sin unas estrategias pedagógicas adecuadas que posibiliten la formación integral de los estudiantes. De ahí, que el objetivo de dicha investigación sea el de propiciar espacios adecuados para que la aplicación de métodos y actividades sean efectivas dentro y fuera del aula, partiendo de la metodología que propone la teoría del aprendizaje significativo desarrollada por Ausubel⁵.

La anterior investigación nutre este trabajo en la medida que, el proceso de lectura y producción de textual no se concibe de una manera simplista y tradicional aquella que situaba estos procesos en la escuela desde la decodificación y codificación, sino por el contrario, los denomina

⁵ Ausubel plantea que el aprendizaje del estudiante depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización

como procesos complejos que no pueden llevarse a cabo sin una intervención adecuada por parte del maestro. Además de esto, el autor propone una serie de métodos derivados de los cuales se destacan: trabajo en grupos de estudio, lectura en voz alta y solución de problemáticas desde el aula con aportes de la teoría de aprendizaje significativo⁶ que pueden resultar útiles, teniendo en cuenta que la temática central de este trabajo es privilegiar la investigación como estrategia pedagógica.

En segundo lugar, se encuentra pertinente el trabajo de Aguirre & Echeverry (2008) titulado *Consideraciones acerca de la investigación en el aula: más allá de estar a la moda*, puesto que determina como la investigación en el aula constituye una estrategia de aprendizaje que posibilita la reflexión de saberes y acciones enfocadas en el contexto, ya que al pasar el tiempo, diferentes paradigmas o sofismos⁷ han desviado el objetivo de la investigación el cual consiste en reflexionar, dialogar y cuestionar entorno a preguntas y problemas sobre diversos fenómenos que acontecen en el medio. Es por eso que se resalta que la investigación en el aula es un proceso que se desarrolla desde elementos cotidianos para el estudiante, de manera dinámica y dinamizada por la curiosidad.

En dicho trabajo el objetivo principal es la investigación en el aula, donde se busca que el estudiante pueda desarrollar un pensamiento analítico y crítico que le permita comprender su medio y transformarlo, a través de intervenciones pertinentes realizadas por el docente. Es de esa manera que esta investigación hace aportes fundamentales, puesto que se enfoca como herramienta principal para desarrollar distintos procesos en el aula, que permiten reorientar las prácticas docentes.

⁶ Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe

⁷ **argumento o raciocinio falso, formulado con la finalidad de inducir en el error al adversario**

Así mismo, en lo que concierne a los proyectos de aula, una propuesta que desde el trabajo cooperativo busca unificar la teoría y la práctica surge como un medio para generar cambios en el proceso de enseñanza- aprendizaje. De ahí, que el trabajo de Robles (2008) titulado: *Proyectos en el aula: Cuidemos nuestro medio* evidencie de manera sencilla y clara como el trabajo por proyectos puede ser utilizado para diversos objetivos que tienen que ver con los procesos formativos de los estudiantes, en este caso, la investigadora hace uso de esta estrategia para promover la competencia lingüística y el análisis crítico a través de temáticas ambientales programadas en campañas, cada campaña tiene un fin específico ligado al aprendizaje de una segunda lengua y a la investigación donde busca concientizar a una población específica acerca del cuidado ambiental, la investigadora manifiesta al finalizar su trabajo puede dar cuenta que el aprendizaje cooperativo por proyectos favorece en la apropiación de conocimientos, en la creatividad y pertinencia de los aprendizajes por el grado de motivación que tenían los estudiantes al iniciar su proyecto de manera colectiva.

Posteriormente, aparece en el marco de esta investigación el trabajo de las autoras González, Nelia. Zerpa, María Laura. Gutiérrez Doris y Pírela, Carmen (2008) titulado “*la investigación educativa en el hacer docente*” inicialmente se reflexiona acerca de la concepción de la investigación en el aula, dejando en claro que este aspecto constituye un encuentro entre los actores del proceso formativo donde a partir de situaciones concretas se despierta la curiosidad, la duda y el cuestionamiento que terminan en una serie de reflexiones acerca de experiencias, costumbres y el medio. Es importante reconocer, como el docente está inmerso en un contexto que lo sitúa ante diversos factores sociales, culturales y económicos los cuales deben ser tenidos en cuenta a la hora de planear desde la investigación. La clave de este aspecto radica en saber dialogar y abordar las situaciones problemáticas que surgen de los tres factores mencionados anteriormente,

porque es en este punto donde los estudiantes y docentes crean nuevas realidades que apuntan a la solución de los mismos.

Por otro lado, es fundamental determinar cómo este estudio permite comprender que la planeación docente no es un factor que les compete meramente a los maestros. En una época como la actual donde los ritmos de aprendizajes son distintos y las situaciones cotidianas exigen nuevas formas de comprensión y trabajo, no es pertinente seguir privilegiando la planeación desde el desarrollo de contenidos, porque cuando el docente toma la investigación y la aborda desde la praxis no depende de técnicas ni currículos diseñados por agentes externos a la educación. Ahora bien, el trabajo de estas autores evidencia cómo la investigación acción participativa posibilita que el docente integre a la comunidad educativa en sus procesos de planeación, pues solo de esta manera se podrá alcanzar procesos realmente significativos de aprendizaje que en este caso corresponden al área de lengua castellana desde el diálogo entre la acción y la investigación.

Para investigar en el aula, es necesario que el maestro involucre la voz de los estudiantes, son ellos quienes constituyen los sujetos investigadores, la responsabilidad y el compromiso se hace mayor en la medida que ellos se sienten involucrados en el proceso, de ahí, que el maestro sea un facilitador y un guía que oriente los esfuerzos de los niños por trabajar un cuestionamiento o llámese problema desde su cotidianidad. Investigar nunca ha sido tan fácil como planear, se trata de saber poner en discusión todos los elementos que hacen parte de ese mundo llamado escuela.

La motivación en el aprendizaje ha sido uno de los temas más relevantes en la educación actual, el maestro generalmente se pregunta de qué manera puede motivar a sus estudiantes para que estos estén dispuestos a aprender y estar más interesados, sin embargo, la motivación es algo tan subjetivo y cambiante que generalmente siempre se ve como algo difícil de medir, evaluar o comprobar. Pese a estas razones, el trabajo de González, y Blanco (2008) titulado "*Emociones con*

videojuegos: incrementando la motivación para el aprendizaje” demuestra que la motivación es el resultado de una serie de sentimientos producidos de manera intrínseca frente a una situación o experiencia que se relaciona con experiencias pasadas o intereses de los estudiantes. Pero ¿Cómo hacer para despertar sentimientos positivos frente al aprendizaje? A través de los videojuegos impulsaron los factores emocionales con el aprendizaje produciendo así que los estudiantes desarrollaran competencias comunicativas y resolución de problemas frente a situaciones de riesgos, análisis a que los exponía el juego. Como resultado de su proceso, los autores dan cuenta como la motivación es un estado interno pero también es una Influencia en las necesidades y deseos que afectan la intensidad y dirección de los comportamientos orientándola hacia una dirección dada.

Lo anterior, posibilita para esta investigación la organización de un medio llámese espacio o estrategia a través de la investigación en el aula para que los estudiantes favorezcan su producción textual y se vean atraídos hacia está a tal grado de comprender la funcionalidad que tiene para la vida.

V. MARCO TEORICO

Pensar las prácticas de escritura⁸ desde la investigación a través de proyectos de aula, es un proceso que conlleva a comprender el lenguaje como una práctica social cuya función principal consiste en lograr que los estudiantes descubran y transformen su realidad. En las escuelas de Colombia los resultados en las pruebas Saber o pruebas internacionales como PISA revelan que en definitiva existen falencias en la parte de comprensión, análisis y abstracción por ello, convendría preguntarse ¿Cuáles son las principales causas que originan este problema? Y ¿Cómo se podría abordar en miras a la transformación y utilidad de la escritura? A partir de este cuestionamiento se abre una brecha entre lo que se conoce a través de la mirada teórica y lo que día a día se vive en las aulas de clase.

Ahora bien, la tradición en la enseñanza de la escritura ha revelado que lo realmente importante es que los niños aprendan reglas ortográficas, adquieran una buena caligrafía y sean muy organizados con la distribución de los párrafos, más que la verdadera producción de textos escritos que lleven a los y las estudiantes más allá de solo la codificación de grafías (Jolibert, 1998). En los primeros grados se reconocen los grafemas y la combinación de silabas para formar palabras, con el paso de los años, los niños en los grados superiores son evaluados desde la parte estructural de los escritos, donde se revisa la forma de sus textos más que su fondo.

Los niños y niñas, desde primer grado, son sometidos a programas repetidores y mecánicos, con los cuales se considera pueden aprender a leer y a escribir y cuyo instrumento

⁸ Las prácticas de escritura se evidencian como una serie de ejercicios de producción textual que son trabajados de manera continua y práctica tomando como eje la construcción social del mundo que los estudiantes establecen a partir de su contexto.

validador es el manual; desde el manual el niño repite con su maestro listados de sílabas, realiza fatigosamente planas de frases estereotipadas ("mi mamá me ama", "el enano come banano") (Jurado, 1998, p.40).

Según lo anterior, se podría decir que los problemas en las prácticas de escritura radican en las formas de concebirlas, pues se han alejado de la realidad de los niños y niñas. En este punto cabría preguntarse ¿para qué se aprende a escribir? Los niños sin duda se cuestionan acerca de esta acción que al parecer le es impuesta por un agente externo, pero en últimas no descubren el enlace social y funcional de la escritura con la vida diaria. Ahora bien, no se trata aquí de desmeritar la acción docente dentro de las prácticas, sino repensar y comprender la escritura a través de procesos de indagación como estrategias de comprensión de la realidad del niño.

Es necesario ahondar en el aspecto anterior, para ello se presentan a continuación las categorías que orientan el quehacer investigativo de este trabajo desde dos líneas: la primera de ellas las prácticas de escritura como un ejercicio creativo de representación y producción y la segunda, la investigación en el aula representada en la pedagogía por proyectos.

5.1 Prácticas de escritura como un ejercicio creativo de representación y producción

Comencemos por evocar el concepto de escritura desde la perspectiva de Cassany, (1993) quien lo comprende como una forma de utilizar el lenguaje, realizar acciones para conseguir objetivos, aprender a utilizar las palabras en relación con el contexto y la intención. En este sentido la escritura viene siendo un proceso sociocultural y una forma de relacionarse con la palabra escrita, posibilitando que los niños y niñas produzcan, comprendan y comuniquen su mundo desde su realidad. Así mismo, se comprende que es imposible que los niños y niñas le encuentren sentido a la escritura sin antes encontrar una motivación que les permita comunicar sus ideas, sentimientos y pensamientos acerca de un tema en un contexto comunicativo.

Si nos gusta escribir, si lo hacemos con ganas, si nos sentimos bien antes, durante y después de la redacción, o si tenemos una buena opinión acerca de esta tarea, es muy probable que hayamos aprendido a escribir de manera natural, o que nos resulte fácil hacerlo o mejorar nuestra capacidad. (Cassany, 1993).

Lo anterior, hace mención al ejercicio de aprender a escribir, para ello es importante reconocer que solo se aprende a escribir escribiendo, así como solo se aprende a leer leyendo y aunque suene un poco obvio en el aula los procesos cambian, los niños transcriben y no producen (Jolibert, 1998). Ahora bien, el concepto de escritura que aquí se plantea no es solo de carácter social sino además creativo; ya que no se pretende comprender el uso de las reglas ortográficas sino el sentido y el significado que tiene los escritos para los niños. De ahí, que las prácticas de escritura se rijan por la representación de lo cotidiano, lo real y lo que ellos perciben desde su necesidad de crear e inventar. Cajiao (2013) afirma: “Cuando se producen textos reales, es decir, objetos simbólicos que transmiten experiencia humana, se comprende mejor el significado de todos aquellos textos que circulan en la sociedad y que son susceptibles de ser leídos para enriquecer la propia vida” (p.53).

En ese sentido, la escritura creativa no constituye un ejercicio de improvisación o entretenimiento, ya que también tiene sus fases o momentos que conllevan a la producción de textos coherentes y relevantes para sus autores. Desde varios autores se han propuesto diversas etapas de escritura que hemos dividido de la siguiente manera:

5.1.1 Primera etapa: Producción.

Tomando como punto de referencia lo que el MEN propone en los estándares básicos de competencias en lenguaje; en cuyos ejes se encuentra la producción de textos enfocada hacia la comunicación y representación de la realidad del niño, se organiza la selección de los tipos de

textos que los y las estudiantes de cuarto y quinto producirán teniendo en cuenta los ejes de literatura (cuentos, poemas, figuras literarias), medios de comunicación y otros sistemas simbólicos (avisos publicitarios, televisión) y ética de la comunicación. Además de esto, los tipos de textos van alineados a la malla curricular que por norma se debe trabajar en el aula de clase, es decir que a partir de la teoría del MEN se abre el espacio en este trabajo para reinventar una estrategia a partir de la investigación que conlleve a aprender a escribir desde situaciones reales y relevantes para los niños dentro del marco de un proyecto de aula pensado para la transformación de la realidad escolar. Es importante aclarar además, que el concepto de producción hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros. (MEN, estándares de competencias de lengua castellana, 2006, p.21).

Teniendo en cuenta lo anterior y desde la perspectiva de Ferreiro & Teberosky(1999), antes de iniciar a producir un texto, se debe tener en cuenta una serie de etapas que hacen parte del proceso de escritura: condiciones de producción, la intención del productor, el proceso de producción, el producto y la interpretación que el autor del producto da a ese producto una vez producido. En concordancia con lo anterior, Jurado (1998) plantea que los textos que se presenten deben ser textos funcionales, susceptibles de ser comentados y que den cuenta de una situación e intencionalidad comunicativa real. Es decir que el proceso de producción escrita, no inicia como una tarea aislada dentro de la escuela, sino que debe cumplir con una serie de etapas que responderán a las necesidades de comunicación de los hablantes, en este caso los niños y niñas.

Por otro lado, es conveniente aclarar que dichas etapas requieren de un proceso de calidad y adecuación, es decir, invitar al niño a reescribir sus producciones, puesto que los textos son revisados y mejorados una y otra vez hasta culminar en el texto final. (Jolibert & Jacob, 1998) De

esta manera, los niños y niñas empiezan a tomar consciencia que el ejercicio de escritura es inacabado y a su vez el docente se convierte en un guía de este proceso, no en un juez de lo que está bien o mal.

5.1.2 Segunda etapa: La escritura como ejercicio de comprensión:

Desde esta etapa, Jolibert & Jacob (1998) proponen que para producir textos en función de una necesidad, uno de los aspectos fundamentales, es saber “interrogarlos” es decir que, cada lector busque en un texto, todos los indicios significativos que van a permitirle “construir” el sentido del texto que se está produciendo, gracias a la confrontación con sus compañeros de clase y el apoyo del docente. De igual modo y en concordancia con lo anterior, se pretende generar espacios de reflexión en torno a las prácticas de lenguaje para que el niño tenga la oportunidad de reflexionar sobre su misma producción ¿Se entiende lo que escribí? (coherencia) ¿para qué sirve lo que escribí? (funcionalidad), ¿A quién va dirigido? Y ¿Cuál ha sido mi intención? (intencionalidad) ¿Comunica lo que yo quiero expresar? (comunicabilidad) Puesto que, el ejercicio de escritura más allá del lápiz y papel es un ejercicio de representación e interpretación particular del mundo.

Las preguntas anteriormente enunciadas, son el punto de partida de 4 aspectos que son importantes dentro de la producción de textos y que a su vez direccionarán la valoración de los escritos:

- Coherencia: Definida según Bernárdez (citado por Huertas, 2010) como la propiedad de todo texto que nos hace ver éste como una unidad comunicativa y no como la sucesión aislada de enunciados.
- Intencionalidad: Según el MEN (1998) se refiere como “la posibilidad de responder a un requerimiento” (p. 44).

- Funcionalidad: refiere al propósito que tiene el texto producido, en linealidad con el tipo y el interlocutor al que irá dirigido.
- Comunicabilidad: es cómo los mensajes producidos son comprendidos y entendidos por los destinatarios de manera eficaz, según la intencionalidad del autor, funcionalidad y coherencia.

5.1.3 Tercera etapa: La escritura como ejercicio de comunicación.

En esta etapa, lo que se pretende es que los niños y niñas logren producir un mensaje, con una intencionalidad y destinatario real, desde situaciones comunicativas que les sean significativas (sentido) en función de una necesidad específica, para que de ese modo las prácticas de escritura sean ejercicios dialógicos y no unidireccionales. De esta manera, Jolibert & Jacob (1998) plantean la producción de textos escritos como prácticas con intencionalidad, que permiten llegar a la autorreflexión del proceso a partir de la realidad.

Estas etapas o momentos determinan el sentido semántico de las producciones, es decir que, lo realmente importante no es enseñarles a escribir sin errores ortográficos, sino, a producir textos funcionales que respondan a sus necesidades comunicativas. No obstante, no se quiere decir que la ortografía no sea en absoluto importante en el proceso de escritura, sino que en este trabajo se privilegiará más que la ortografía, la producción de textos a partir de las necesidades reales de los niños y niñas, debido a que:

Los errores ortográficos, así como la separación y unión arbitraria de palabras, no tienen por qué ser tipificados como problema. Estos errores constituyen más bien el punto de partida de un proceso que nunca se cierra, pues aprendemos a leer y a escribir durante toda la vida (Jurado, 1998, p.40).

De igual modo, es conveniente saber ¿De qué manera los niños producirán textos funcionales que respondan a sus necesidades comunicativas? Estas necesidades no constituyen un sinónimo de problemas, sino de sus intereses y expectativas sobre aquello que desde su realidad le parece encantador, intrigante, interesante, extraño y magnifico ya que desde el planteamiento de Cassany (1993) “escribir significa ser capaz de comunicar de manera coherente un mensaje para que otros lo entiendan” (p.13).

5.2. La investigación en el aula representada en la pedagogía por proyectos.

La pedagogía por proyectos es una de las estrategias educativas que se han puesto de “moda” desde finales del siglo XX hasta nuestros días, pues se concibe como un método, modelo o forma de innovar los procesos formativos traspasando las barreras transmisionistas y memorísticas del aprendizaje, buscando así, lograr incursar la vida cotidiana a la escuela.

Para este punto, el termino *proyecto de aula* no se concibe como una serie de actividades a realizar, sino como, una estrategia que vinculada con la investigación en el aula genera una experiencia de aprendizaje significativa en la medida que los estudiantes indagan, proponen, practican e intervienen de manera activa frente a una necesidad o interés colectivo.

El método de proyectos se desarrolla, en consecuencia, con la finalidad de dar solución a los problemas que chicos y chicas se plantean en - su vida cotidiana y que necesitan resolver, tales como, por ejemplo, levantar una choza, preparar una fiesta local, construir una pequeña granja, ayudar a un animal herido, etc. [...] El saber con el que se trata en las aulas pasa a ser el mismo que se utiliza en la vida real, sólo que allí cobra importancia especial la reflexión y la ordenación de esa realidad para hacerla asequible al conjunto de estudiantes (Torres, 1994, p. 200).

Es así como los proyectos se convierten en la conexión estratégica y significativa de la teoría con la práctica, pues lo que se busca no es desarrollar contenidos aislados sino vincular esos contenidos desde la cotidianidad de los niños; siendo ellos los principales actores del proceso mediante la investigación representada en los procesos de indagación y antes de ahondar en este aspecto, es pertinente reconocer que la asociación entre vida cotidiana y vida escolar conllevan a un cambio en la esencia del aprendizaje y este cambio tiene que ver con la conducta y la actitud que los niños encuentran al versen trabajando desde lo que ellos consideran importante para su vida.

Para comprender cómo el aprender se introduce en la vida tenemos que mirar a la vida y especialmente a la vida fuera de la escuela. Pues a pesar de nuestros prejuicios académicos, el aprender fuera de la escuela es aún el tipo esencial de aprender, que ha sido siempre y sigue siendo en cantidad e importancia y probablemente en calidad el aprender más importante que realizamos (Killpatrick, 1944: 39).

Lo anterior constituye el eje clave para esta propuesta pensada en generar un cambio de actitud frente a las prácticas de escritura y esto se plantea desde los proyectos de aula y la investigación pues lo que se busca es construir saberes para la vida.

Por otro lado en lo que respecta a la investigación representada en procesos de indagación. Dichos procesos se comprenden “como la habilidad para hacer preguntas, habilidad que tiene su origen en las necesidades del ser humano, el cual se convierte en un medio o instrumento para comprender y aprehender el objeto de estudio” (Dewey citado por Camacho, Casilla & Finol de franco, 2008 p.287). En este sentido la indagación se convierte en una facultad del ser humano, que si bien, se da desde los primeros años de vida, donde el niño con sus constantes preguntas empieza a generar curiosidad por reconocer fenómenos de su realidad ¿Por qué llueve? ¿Por qué el sol calienta? ¿Por qué el cielo es azul? Sin embargo, no se trata de preguntar por preguntar, sino que las preguntas sean el resultado de un genuino cuestionamiento acerca de cierto fenómeno, de igual modo, se busca que los estudiantes aprendan a hacer preguntas y lleguen al conocimiento fijado por ellos mismos, lo anterior hace alusión al método mayéutico de Sócrates que se concibe como

(...) El arte de saber preguntar, para que la persona a la que se le pregunta pueda contestar adecuadamente, es decir, que obtenga de su interior la respuesta correcta: la verdad. Es un ejercicio recreativo, que una vez que supera la dificultad del “alumbramiento” produce deleite y alegría. Es obvio que se presupone, de alguna manera, que aquél a quien se interroga posee de forma oculta el conocimiento que se desea obtener. (Corzo, s.f. p. 2).

No obstante, la sociedad actual le concede al educador o profesor la potestad de ser quien tiene siempre todas las respuestas, incluso antes de que los niños se inquieten por preguntar, el profesor es quien posee el saber y el poder. Según Freyre & Faundez (2013) en la enseñanza se ha olvidado el rol de las preguntas, tanto para los profesores como para los niños y niñas, debido a que ninguno de los dos suele iniciar con preguntas en las aulas de clase, ellos siempre están expectantes a lo que su profesor les va a enseñar puesto que, en palabras de Freire & Faundez (2013) “hoy en la enseñanza, el saber, es la respuesta y no la pregunta” (p.69).

En contraste a esta concepción, Freire y Faudez (2013) nos proponen un aprendizaje basado en la pregunta, pues según sus aportes el inicio de todo conocimiento radica en preguntar ya que, sólo a partir de las preguntas se buscan las respuestas y no al revés como tradicionalmente se ve en la praxis escolar. Los profesores, muchas veces abordan contenidos, porque es lo que se debe ver en el currículo escolar, mas pocas veces dejan que sus estudiantes hagan preguntas sobre lo que les interesaría aprender según la temática a abordar, o en ocasiones los mismos niños y niñas no se interesan por preguntar porque no saben cómo hacerlo o cuando se han sentido incitados por la curiosidad se les ha coartado su impulso de preguntar.

El papel del educador o del profesor, debe ser entonces (lejos de burlarse del estudiante y sus preguntas o forma de preguntar) ayudar a construir preguntas, debido a que si los profesores le enseñasen a los niños y niñas a preguntar, ellos participarían en un proceso de educación, pues su capacidad de asombro les impulsaría a buscar respuestas por sí mismos y no recibirlas de su profesor (Freire & Faudez, 2013). Sin embargo, no quiere decir que van a ser los niños y niñas quienes dirigirán en su totalidad la clase, sino el profesor será quien se encargue de estimular esa curiosidad de preguntar.

El preguntar involucra a los niños y niñas a aprender desde la curiosidad y el asombro sobre hechos que realmente le sean interesantes y significativos, guiados por la indagación como primer paso de la investigación en el aula, para posteriormente plasmarlos a través de la escritura. Ahora bien, desde la mirada de Mejía & Manjarrez (2010) estos procesos de indagación deben ser secuenciales dentro de la metodología a trabajar.

De ahí, que se expongan los siguientes siete pasos para trabajar: 1. Los niños observan un objeto o un fenómeno del mundo real cercano y sensible y experimentan sobre él; 2. Realizan preguntas sobre la temática que escogieron ; 3. Planteamiento de hipótesis de respuesta a esas preguntas; 4. Se organizan en grupos que les permitan realizar experimentos para hallar las respuestas; 5. Cada uno va escribiendo en su diario las respuestas por escrito, las cuales se discuten y se consolida un texto de cada grupo; 6. Expresión de las conclusiones grupales, bien sea en forma oral o escrito; 7. Intervención del maestro, en el caso en el cual no se obtienen las respuesta esperada, explicará las respuesta buscadas y las razones del fracaso (Mejía & Manjarrez, 2010).

Permitir que la voz del niño sobresalga en medio de una pedagogía del silencio, constituye un reto lo bastante grande que conllevan al desarrollo de unas prácticas de escritura significativas. Con la pregunta como estrategia pedagógica se busca a su vez que el dialogo entre el docente y el niño se fortalezca para llegar a un mayor conocimiento de la realidad. Las preguntas que el docente genera en clase dan cuenta de conocimientos memorísticos que en muchas ocasiones los niños y niñas no logran comprender, pero a través de las preguntas de los mismos, la docente puede guiarlos a través del aprendizaje y a su vez desarrollar procesos de comprensión, análisis y abstracción para lograr tejer juntos los aprendizajes.

Según lo anterior, se puede decir que la pregunta representada en la investigación en el aula implica, entre otros aspectos: “asumir una actitud conjunta de búsqueda e interés por el

conocimiento entre estudiantes y docentes, y aprender a interrogar la realidad y los contextos de trabajo, en el sentido de desmitificar la certidumbre, lo obvio y lo aparente, y como búsqueda alternativa de nuevos sentidos, de propuestas de saber, conocimiento y autoformación”. (Plata, 2011, p. 150). Es decir, la pregunta al ser usada como estrategia pedagógica le permitirá a los niños y niñas tomar un poco el control sobre lo que les interesa aprender sobre las temáticas establecidas durante el año escolar y a su vez le permitirá al docente involucrar al estudiante de manera activa en el proceso de aprendizaje.

De acuerdo con Plata (2011) existen unos ciclos para llevar a cabo el proceso de indagación en el aula estos son: exploración y construcción de sentido (diálogo de saberes, intereses, experiencias previas y supuestos), el segundo ciclo es recorrido de saberes y conocimientos (nuevas preguntas acerca de las indagaciones iniciales, construcciones y visiones sobre una realidad estudiada), el tercer ciclo es construcción de rutas de indagación, reflexión y saber (extrae y producir saber y conocimiento sobre temáticas y situaciones trabajadas con la pregunta, los aprendizajes y las transformaciones personales y colectivas vividas).

La escritura como se ha enunciado a lo largo de esta investigación, es una práctica social y una forma de relacionarse con la palabra escrita y con la lengua, que posibilita que los y las estudiantes comprendan y comuniquen su mundo. No obstante, el concepto que se ha querido plantear va dirigido hacia la escritura como un ejercicio de producción y representación de la realidad de los y las estudiantes, de cómo ellos escriben a partir de necesidades reales, crean textos con una intencionalidad y funcionalidad, donde adquieren consciencia de para qué les sirve lo que escriben y no se pretende dar prioridad al uso de las reglas ortográficas sino al sentido y el significado que tienen los escritos para ellos. Esto no quiere decir que la ortografía no tenga

relevancia dentro del proceso de escritura, lo que se quiere decir es que ésta pase a un segundo lugar, teniendo en cuenta que

Tanta obsesión por la epidermis gramatical ha hecho olvidar a veces lo que tiene que haber dentro: claridad de ideas, estructura, tono, registro, etc.. De esta manera, hemos llegado a tener una imagen parcial, y también falsa, de la redacción. (Cassany, 1993, p. 36)

De este modo, se propone la escritura desde el marco de los proyectos de aula la cual posibilita que no sólo se produzca un texto adecuado a una situación, sino se construyan “aprendizajes lingüísticos propios del tipo de texto producido” (Jolibert & Jacob, 1998, p.83)

Además de lo anterior, se pretende evidenciar cómo los proyectos pueden ser una estrategia que genera motivación y empoderamiento de los estudiantes acerca de lo que escriben, haciendo que éstos se cuestionen e indaguen sobre fenómenos de su entorno o sobre las temáticas que aprenderán, vinculando dentro del aprendizaje por proyectos la investigación ya que “ a partir de problemas concretos, el proceso de investigar es el hilo conductor efectivo, por encima de transmitir contenidos disciplinarios” (Rincón, 2012, p.22). En ese orden de ideas, la escritura a partir de proyectos es no sólo una manera de producir textos con intencionalidad y funcionalidad desde contextos reales sino también constituye un agente para que los y las estudiantes tomen un rol activo dentro de su aprendizaje y se vean motivados a escribir teniendo consciencia de que sus textos son funcionales y que provocan un cambio en su realidad inmediata.

5.2.1 Aprendizaje por descubrimiento en la investigación en el aula

Como se enunció en la categoría anterior, la pregunta cumple un papel importante dentro del aprendizaje de los niños y niñas y por supuesto, de manera particular en las prácticas de escritura. La pregunta, es el primer paso al descubrimiento y el descubrimiento es un gran paso hacia el aprendizaje y el conocimiento. Pero ¿cómo el aprendizaje por descubrimiento puede favorecer las prácticas de escritura dentro del aula escolar?

Ahora bien, antes de responder el interrogante anterior ¿qué es el aprendizaje por descubrimiento? Bruner (citado por Shunk, 1997) define en su teoría que dicho aprendizaje consiste en experimentar y formular hipótesis sobre los fenómenos, antes que leer o transcribir la información que dice el profesor en clase. Este aprendizaje involucra una forma de razonamiento inductivo debido a que, los niños y niñas pasan de estudiar lecciones a formular hipótesis, realizar preguntas y experimentar fomentando de una u otra manera lo que Ausubel denomina aprendizaje significativo.

Desde esta perspectiva, el descubrir “no es dejar que los estudiantes hagan lo que quieran” sino en palabras de Shunk (1997), actividades guiadas donde los maestros o profesores orienten actividades las cuales permitan que los niños y niñas busquen, manipulen, indaguen, exploren, investiguen y pregunten, en la búsqueda de respuestas que les permitan adquirir nuevos conocimientos que se relacionen con la materia, sin necesidad que todos los contenidos sean abordados por el docente como único poseedor del conocimiento como se enunció en la categoría anterior.

Sin embargo, dentro de nuestras escuelas está el imaginario de quien orienta toda práctica pedagógica debe ser el maestro pero ¿qué hay de todos aquellos interrogantes que nacen de los niños? Puesto que, aunque se quiera decir lo contrario “por la fuerza de la tradición, en la escuela

predomina una relación transmisionista frontal” (Rincón, 2009 p. 9) Lo cual dificulta que los niños lleven a cabo sus propios descubrimientos, se interroguen y puedan tener un aprendizaje significativo que es lo que pretende en cierta medida el aprendizaje por descubrimiento.

Es por ello, que se hace pertinente comprender las prácticas en el aula desde otra mirada, donde se favorezca la creación de estrategias que permitan centrar el foco en el niño y los descubrimientos que pueda llegar a hacer por sí mismo, de manera orientada. Esta nueva perspectiva, hace parte de lo que se denomina actualmente como pedagogía por proyectos, comprendiendo este concepto según Rincón (2012) como:

“un planteamiento sobre el conocimiento escolar, vinculado a una concepción en la que se da importancia no sólo a la adquisición de estrategias cognitivas de orden superior, sino al papel del estudiante como responsable de su propio aprendizaje en relación con un replanteamiento del saber escolar. Esto supone aprender a investigar un tema desde un enfoque relacional que une ideas clave y metodologías de diferentes disciplinas” (p. 23).

A partir de este planteamiento surgen varios interrogantes ¿Cómo desarrollar una clase donde sólo los estudiantes proponen? ¿No es acaso lo mismo que trabajamos como proyecto institucional o de aula? ¿Es decir que los contenidos no se trabajarán? ¿Cómo pueden aprender a escribir los niños si ellos toman el control? Estos son algunos interrogantes que brevemente Rincón (2012) enuncia en su propuesta que son frecuentes dentro de la práctica docente.

No obstante, no se trata de pasar a la dictadura absoluta de los docentes para convertirse en la dictadura de los estudiantes, por supuesto que no. Desde esta nueva perspectiva, se propone que el docente a partir de los contenidos para el área involucre al niño y lo conlleve a la curiosidad y la indagación desde un eje central llamado proyecto de aula que es propuesto por los estudiantes a partir de una necesidad, problemática o interés colectivo, éste se articula con los contenidos

temáticos del área de lengua castellana enfocado en la escritura que es lo que interesa abordar en esta investigación; y de esta manera llegar a transformar la realidad inmediata. En este orden de ideas y en concordancia con Rincón (2012)

“El papel del lenguaje en un proyecto es entonces el de ser mediador del proceso de aprendizaje y también objeto de conocimiento. Los proyectos permiten articular la teoría y la práctica, superar en la vida escolar la insularidad y agregación de contenidos que hay que desarrollar porque “toca”, para cumplir con obligaciones externas, para “verlos” para abordar en la enseñanza lo que interesa, lo que es objeto de pregunta, que se quiere investigar porque es un problema” (p.4).

Es decir que los maestros o profesores son quienes deberán orientar o guiar a los niños y niñas para proponer esas cuestiones, problemas o necesidades que hay en su entorno y generan asombro en ellos, para que se aventuren a realizar preguntas, conjeturas, hipótesis aun así cuando no estén seguros. Según Bruner (citado por Shunk, 1997) se trata de conducir discusiones de saberes en clase, descubrir juntos a partir de los contenidos para la clase. El descubrir a veces puede ser cuestión enmarcado en un ámbito de casualidad, sin embargo, los niños y niñas necesitaran preparación, construir y re construir sus preguntas y es allí donde el profesor desempeñará su tarea de guía y facilitador.

Según lo anterior, cabe aclarar que el interés de este proyecto no recae únicamente en lo que los estudiantes deseen hacer, como se enunció en párrafos anteriores, no es pasar de la dictadura de maestros a la voluntad de los estudiantes, sino lograr un aprendizaje por descubrimiento guiado, tomando como punto de partida la pregunta para mejorar la producción de textos escritos y así a partir de la escritura transformar la realidad escolar de los estudiantes mediante un proyecto de aula.

Sin duda alguna, los niños y niñas son mundos llenos de imaginación y el interrogarse, es parte fundamental del aprendizaje, en este caso el docente será quien motive, involucre y guíe a los estudiantes hacia el descubrimiento hacia la pregunta.

En ese orden de ideas, para posibilitar que los estudiantes se interroguen, descubran e indaguen, es necesario fomentar en cada uno de ellos el espíritu investigativo, fomentar ciertas actitudes en los estudiantes desde edades tempranas, pues como enuncia Freire (2013) nuestra educación es una educación de respuestas mas no de preguntas, el docente es quien tiene el saber ilimitado de todo, él es el que contiene la información. Por tal razón, se deben implementar ciertas estrategias que potencien y fomenten las cualidades de todo un investigador, a lo cual Castillo (1999) en su libro *Manual para la formación de investigadores*, le propone 10 estrategias a todo aquel docente que desee despertar aquel deseo en niños y niñas en nuestras aulas colombianas.

A lo largo de las intervenciones que se llevan y se llevarán a cabo con los estudiantes de cuarto y quinto se pretende implementar dichas estrategias las cuales según Castillo (1999) incluyen: desarrollar la autoconfianza en el ser humano, hacia el pleno desarrollo de sus potencialidades; la estimulación de la curiosidad la cual es una actitud natural del niño como investigador; propiciar el desarrollo de la creatividad con miras a la solución de problemas; generar grado de compromiso con el estudio, avivar la pasión y el entusiasmo. Estas son algunas de las 10 estrategias que nos propone el autor, para que como docentes se pueda cultivar y fomentar actitudes investigativas en los niños, que debido al tradicionalismo en la educación colombiana ha dejado de ser importante en el proceso de enseñanza aprendizaje. Que las podremos resumir en 4 aspectos importantes:

- Trabajo colaborativo: Según Zea (2006) éste “busca propiciar espacios en los cuales se dé, el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los estudiantes al

momento de explorar nuevos conceptos, siendo cada quien responsable de su propio aprendizaje”
(p. 2)

- Autonomía: tomada como la capacidad de cada estudiante de decidir por sí mismo de forma acertada de acuerdo a los objetivos grupales.
- Compromiso: Según Rigo (2013) consiste en “el grado en que los alumnos están implicados, conectados y comprometidos activamente para aprender y rendir, en contraste con participación superficial, apatía y falta de interés” (p. 3)
- Responsabilidad: se define según Mallart Navarra, Mallart Solaz & Valls (2011) como “la capacidad de asumir compromisos en función de las necesidades de uno mismo y de los demás, llevando estos compromisos a cabo tan bien como cada uno es capaz” (p.4)

VI. DISEÑO METODOLÓGICO

6.1 TIPO Y ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se ha tomado como eje metodológico la investigación acción participativa (I.A.P) con enfoque cualitativo ya que de acuerdo con Calderón y Cardona (s.f):

La Investigación Acción Participativa es un proceso dialéctico continuo en el que se analizan los hechos, se conceptualizan los problemas, se planifican y se ejecutan las acciones en procura de una transformación de los contextos, así como a los sujetos que hacen parte de los mismos (p.4).

En ese sentido, la investigación acción participativa (IAP) permite la intervención y transformación de las diferentes prácticas que se llevan a cabo dentro del aula escolar, más específicamente las prácticas de escritura del área de lengua castellana, a través de la participación e intervención activa de los investigadores y actores implicados. De esta manera, se da la posibilidad de identificar problemáticas, movilizar intereses y generar participación con el fin de transformar la realidad de manera colectiva e inmediata.

Este tipo de investigación, abre el espacio para que en esta comunidad escolar se realicen cambios no solo de orden académico como respecta a la producción de textos escritos, sino además cambios sociales y actitudinales en el aprendizaje producido por sus propios actores a partir de una necesidad o interés que posteriormente se relaciona con la escritura. Con esto se busca acordar, consensuar y acompañar modelos de investigación que le permita a la población continuar en el ejercicio de las nuevas prácticas aun cuando ya no se cuente con la presencia del investigador.

FASES

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado, esta investigación trabajará durante tres fases clave:

6.1.2 Exploración: primer acercamiento a la población. Se realizarán constantes observaciones, preguntas a los niños de manera informal acerca de las clases, la escuela, sus intereses. Así mismo, se trabajará un ejercicio de cartografía social como una acción participativa y cooperativa para conocer las relaciones sociales de los niños dentro de su escuela, y cómo ellos perciben ésta misma en aspectos positivos y negativos. Este ejercicio se aplica como un punto de partida para que los actores descubran por sí mismos sus necesidades como comunidad escolar teniendo en cuenta que la cartografía social de un territorio se propone como un nuevo instrumento para la construcción de conocimiento desde la participación y el compromiso social, posibilitando la transformación del mismo. Herrera (s.f) (p. 5).

6.1.3 Programación de acción integral: En esta fase los niños identifican la problemática a abordar, qué les gustaría hacer y de qué manera. Las investigadoras organizan las ideas y decisiones de los niños quienes son los sujetos activos. Así mismo, se establece durante cuánto tiempo se trabajará el proyecto, objetivos finales, y los comités de trabajo.

6.1.4 Ejecución y Evaluación

Se realizará el trabajo de campo en los límites de tiempo acordado, los niños participarán de cada acción importante para el proyecto, ellos convocarán a la comunidad escolar a participar haciendo uso de la producción de textos como cartas, afiches e invitaciones. Durante la ejecución los niños irán evaluando el proyecto a través de una serie de preguntas

realizadas por las investigadoras. Al final, en reunión con la comunidad escolar, se dará a conocer todo el proceso, sus avances, aspectos a mejorar y logros obtenidos.

Es decir que, la IAP va a permitir en la presente investigación desarrollar objetivos relacionados con el análisis en la producción de textos escritos dentro del aula, a través, de acciones transformadoras representadas en un proyecto de aula que involucran a los miembros de la comunidad como padres de familia y docentes. Tales acciones serán definidas a partir de los resultados que se obtengan de los instrumentos de recolección que serán aplicados en dos momentos de la investigación los cuales son: observación participante e investigación participativa.

6.2 TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Como técnicas de recolección de datos, en consonancia con el tipo de investigación seleccionado como eje metodológico, se utilizará en primer lugar la observación participativa puesto que, describe de manera sistemática eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado (Kawulich, 2005). Tales eventos serán descritos a través del diario de campo como instrumento de recolección de información concerniente tanto de los niños y niñas participantes, como de sus acciones, conversaciones, gestos e impresiones importantes para el análisis de información siendo éste instrumento importante para el desarrollo de la investigación ya que posibilita enriquecer el proceso en la medida que se relaciona la teoría con la práctica. Según Bonilla y Rodríguez (citado por Martínez, 2007)

El diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo.

(p.5)

En segundo lugar se harán entrevistas semiestructuradas a estudiantes, comunidad y docente titular, teniendo en cuenta que a través de éstas “el investigador no solamente hace preguntas sobre los aspectos que le interesa estudiar sino que debe comprender el lenguaje de los participantes y apropiarse del significado que éstos le otorgan en el ambiente natural donde desarrollan sus actividades” (Troncoso y Daniele, 2009, p.2). Lo cual posibilitará en mayor medida el conocimiento del contexto y de la población en la cual se realizará la intervención.

Igualmente, se realizarán una serie de intervenciones guiadas a través de un proyecto de aula desde la teoría de Rincón (2012) al proponer que

Los proyectos permiten articular la teoría y la práctica, superar en la vida escolar la insularidad y agregación de contenidos que hay que desarrollar porque “toca”, para cumplir con obligaciones externas, para “verlos” para abordar en la enseñanza lo que interesa, lo que es objeto de pregunta, que se quiere investigar porque es un problema sentido, no sólo en el entorno sino también en los asuntos disciplinares (p.4).

De manera que dichas intervenciones tanto con los niños y niñas como con la comunidad, están pensadas para que la selección de actividades que guiarán el proyecto macro de esta investigación sean elegidas, acordadas y ejecutadas por lo estudiantes, teniendo en cuenta sus intereses, necesidades y los contenidos temáticos a tratar para el año electivo. Para ello, se tendrán en cuenta tres etapas que serán guía en el desarrollo metodológico de este proyecto: Planificación Colectiva: “Explorando el terreno”, Etapa 2: Desarrollo del proyecto enfocado en la escritura, Etapa 3: Socialización de la experiencia con la comunidad. “Compartiendo los frutos”-

6.3 ETAPAS DEL PROYECTO

6.3.1 Etapa 1: Planificación Colectiva: “Explorando el terreno”

El inicio de este proyecto fue todo un reto ya que implicaba que los estudiantes propusiesen desde sus intereses y necesidades la temática de lo que sería la estrategia para favorecer sus prácticas de escritura. ¿Cómo empezar todo? fue la pregunta que retumbó haciendo eco una y otra vez, puesto que no se quería imponerles un proyecto preconcebido sino que ellos fueran los agentes principales de su propio proceso. De ahí, que la cartografía social sirviese como un medio de recolección de información y de construcción acerca de la percepciones de los estudiantes sobre su escuela (Habegger & Mancila, 2006)

A partir del ejercicio de cartografía social, se pretende identificar qué situaciones son representativas para los estudiantes y cómo esas situaciones se pueden convertir en el eje de un proyecto de aula, siendo los estudiantes quienes seleccionen esas situaciones e intereses y no los maestros como es visto en un modelo tradicionalista.

Luego de identificar la situación eje del proyecto, se selecciona un nombre para éste, así mismo las actividades que más les interesan realizar en la clase de español con el fin de incluirlas dentro de las intervenciones y el desarrollo del proyecto mismo.

Finalizando esta etapa, es importante realizar entrevistas semiestructuradas donde los estudiantes puedan expresar en un primer momento sus perspectivas sobre el proyecto y de qué manera consideran que puede ser importante para su aprendizaje y la transformación de su realidad escolar.

6.3.2 Etapa 2: Desarrollo del proyecto enfocado en la escritura.

En el desarrollo metodológico de esta etapa, se llevará a cabo una serie de intervenciones pedagógicas como se enunció en párrafos anteriores, tomando el concepto desde la perspectiva de Touriñán (2011) quien dice que “El profesional de la educación actúa con intencionalidad pedagógica que es el conjunto de conductas implicadas en la consecución de la meta educativa” (p. 284) De esta manera, a partir de dichas intervenciones no sólo se vincularán los contenidos temáticos ya propuestos al inicio del año escolar, sino también se trabajará la producción de textos en contextos reales tomando como punto de partida el proyecto seleccionado por los y las estudiantes en la primera fase.

Las intervenciones estarán orientadas a través de procesos de indagación ya que, tales procesos comprenden la habilidad de hacer preguntas, siendo un instrumento para conocer sobre el entorno que posibilita el diálogo de saberes dentro del aula e incentiva la participación de los estudiantes.

Asimismo, teniendo en cuenta que la metodología de trabajo será la pedagogía por proyectos y la investigación, las intervenciones estarán orientadas por las siguientes fases que parten de las propuestas de Jolibert & Jacob (1998) y Rincón (2012) donde se pretende trabajar los proyectos de aula de la siguiente manera:

*Planificación e indagación: los estudiantes aportan sus ideas acerca de la temática, comparten sus conocimientos previos, realizan preguntas y formulan hipótesis.

*Organización: Los estudiantes se autorganizan, toman decisiones. Se establecen comités de trabajo para la producción de textos y trabajo práctico dentro del proyecto.

*Producción: Los estudiantes llevarán a cabo sus tareas asignadas dentro de sus comités de trabajo, se realizará trabajo teórico-práctico donde los estudiantes creen y produzcan textos con el fin de movilizar la comunidad, avanzar en su objetivo e ir comprobando hipótesis iniciales.

*Evaluación: Los estudiantes evaluarán su proceso y de qué manera se cumplió su objetivo. En este espacio no solo evaluarán su proyecto sino autoevaluarán su proceso dentro del mismo y los hallazgos obtenidos.

De esta manera, se evidenciará que escritura en el marco del proyecto, permite una articulación de diferentes componentes como la investigación, el descubrimiento, un cambio de actitud de los estudiantes y por su puesto la transformación de un contexto dado que, realizar proyectos en la vida escolar es “una articulación de esfuerzos, donde cada uno aporta desde sus posibilidades, en la necesidad de vivir retos y responsabilidades, para la consecución de procesos educativos significativos” (Rincón, 2012, p. 22)

6.3.3 Etapa 3: Socialización de la experiencia con la comunidad: “Compartiendo los frutos”

Continuando con las etapas de la metodología a desarrollar en esta investigación, teniendo en cuenta lo descrito en la fase anterior. Todas aquellas producciones, respuestas, entrevistas, y momentos destacados de las intervenciones se presentarán en un video, condensando el proceso que se llevó a cabo con el proyecto escolar, los hallazgos obtenidos y las impresiones de los estudiantes durante su proceso. Puesto que, no sólo es importante que los y las estudiantes se apropien de su proyecto, produzcan textos y aprendan nuevos conceptos sino también, cómo ellos pueden evidenciar todo su proceso y recopilar los aspectos más importantes.

Dicho video será presentado a la comunidad educativa, padres de familia, estudiantes de la escuela y administrativos de la institución, con el fin de valorar y evaluar el proceso de las y los estudiantes de una manera cualitativa.

En esta etapa, se busca aclarar que un proyecto “no puede ser un conjunto de actividades, seguir unos pasos o etapas sin importar cómo se realicen ni cuanto o quién lo haga o una nueva metodología que busca hacer más agradable lo que se hace sin ponerlo en cuestión” (Rincón, 2012, p. 25) sino evidenciar que un proyecto es una estrategia de aprendizaje, que potencia el espíritu investigativo de las y los estudiantes quienes toman un rol activo y responsable acerca de su propio aprendizaje en relación con un planteamiento del saber escolar, en este caso particular la producción de textos en contextos reales y son capaces de mostrar por sí mismos esos descubrimientos, hallazgos, avances o resultados que encuentran en su proceso.

VII. ANALISIS DE RESULTADOS

Como hemos planteado anteriormente, para esta investigación la escritura es un ejercicio de producción y representación de la realidad de los y las estudiantes, es decir, un proceso sociocultural y una forma de relacionarse con la palabra escrita y con la lengua, que posibilita que los y las estudiantes comprendan y comuniquen su mundo tomando el concepto de representación como la interpretación de lo que para ellos es lo cotidiano, lo real, lo que ellos perciben desde su necesidad de crear e inventar, cómo ellos escriben a partir de necesidades su contexto, crean textos con una intencionalidad y funcionalidad

Partiendo de lo anterior, contextualizaremos nuestra propuesta desde *los estándares básicos de competencias en lenguaje* del MEN (2006) que proponen en torno a la producción textual escrita para los grados 4º y 5º lo siguiente:

“Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración. Para lo cual, Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto” (p. 34)

Del planteamiento anterior, se puede decir que es importante que los estudiantes produzcan textos que respondan a necesidades comunicativas específicas, con un propósito, interlocutor y contexto, aspectos que constituyen parte fundamental dentro de la escritura en el marco de un proyecto y a su vez en la evolución de la calidad de los textos elaborados durante las intervenciones realizadas.

Esta evolución se evidenciará a través de las categorías de coherencia, intencionalidad, funcionalidad y comunicabilidad y sus respectivos niveles los cuales serán descritos con más detalle posteriormente. Ahora bien, como se enunciaba anteriormente el avance en la producción

de textos se observará mediante la relación transversal de las categorías y cómo éstas convergen para hacer que un mensaje cumpla con la situación comunicativa para la cual fue producido.

Es importante resaltar que, la ortografía será un aspecto de forma que se tendrá en cuenta para la mejora de las versiones finales de sus producciones y no como eje de la producción de textos, teniendo en cuenta que un texto puede comunicar un mensaje de manera coherente y asertiva con errores cohesivos y responder de manera satisfactoria a un propósito e intencionalidad específica según las exigencias del contexto.

A partir de lo anterior, se propuso la escritura en el marco de un proyecto debido a que, mediante las actividades que se realizan dentro de éste se evidencian situaciones comunicativas reales tomadas del contexto escolar de los estudiantes, donde se escribirá para unos destinatarios, a partir de un propósito e intencionalidad, con el fin de cumplir un objetivo común relacionado con ese proyecto. Además de ello, se pretende evidenciar cómo los proyectos pueden ser una estrategia que genera motivación y un cambio de actitud positivo de los estudiantes acerca de lo que escriben, en la medida que posibilita que éstos se cuestionen e indaguen sobre fenómenos de su entorno o sobre las temáticas que aprenderán, vinculando dentro del aprendizaje por proyectos la investigación dado que, los estudiantes tomarán un rol activo y serán quienes tomen decisiones sobre su proceso de aprendizaje a partir de actividades orientadas por el maestro tomando como punto inicial la pregunta.

7.1 ¿De qué manera influyo la investigación Acción-Participativa?

Teniendo en cuenta el tipo de investigación utilizada (IAP), se puede decir que, se evidenció una metodología cualitativa debido a que, se llevó a cabo un proceso dinámico continuo en el cual se conceptualizaron los problemas o necesidades vistas por los estudiantes dentro de su entorno escolar, se planificaron y se ejecutaron acciones en miras de la transformación de ese

contexto escolar en el cual los estudiantes se encuentran inmersos y de sí mismos como participantes de dicho proceso.

Para llevar a cabo el proceso anteriormente mencionado, se tuvo en cuenta un procedimiento de acción de acuerdo con las etapas contempladas dentro de la IAP (Exploración, programación de acción, ejecución y evaluación). La primera fase se llevó a cabo por medio de observaciones y ejercicios de cartografía social, la cual permitió identificar una necesidad o un problema importante para los estudiantes y a su vez fue el punto de partida para la elección del proyecto que direccionaría la metodología de investigación, cumpliendo con la primera etapa llamada *Planificación Colectiva: “Explorando el terreno”*.

En ese orden de ideas, el proyecto que direccionó el proceso de escritura en los y las estudiantes, fue la elaboración de una *huerta escolar*; como se mencionó en el párrafo anterior, a partir de un breve ejercicio de cartografía, motivado por una historia contada por las docentes. En dicha historia se les narró sobre un visitante de un lugar muy lejano quería conocerlos y por tanto necesitaba un mapa donde se les indicara la estructura de su escuela y lo que les parecía más bonito, lo que les agradara y lo que menos les gustara de ella.

Fue de tal manera que los niños y niñas elaboraron dibujos de su escuela, situando en ellos los aspectos más llamativos, los lugares que más le interesaban o gustaban y los sitios que realmente no les atraían de ella, en varios de ellos se evidenciaba que presentaban gran interés por la cancha de microfútbol, el parque infantil y como menos atrayente el restaurante escolar argumentando que éste último era desagradable por la presencia de animales como perros y gallinas; en sus dibujos se apreciaba que la naturaleza era algo sobresaliente, puesto que en algunos ejemplos se observó que dibujaron los árboles que rodean la escuela y las zonas verdes en mayor proporción (Anexo 2).

En ese orden de ideas, continuando con la fase de programación de acción, los estudiantes tomaron cartas en el asunto, opinaron, seleccionaron, dieron argumentos y tomaron una decisión común acerca de su proyecto “La Huerta Dulcera” comenzando por una motivación evidenciada desde la elección del nombre del mismo, indagando sobre el mejor terreno, los productos que se darán tanto intelectualmente como físicamente y los elementos necesarios para que se llevara a cabo. Es ahí donde el proyecto nace como una racionalización de los resultados encontrados en las fases de exploración: ejercicios de cartografía y observaciones (Gutiérrez, 2016).

Entrando en detalle, acerca de la selección del proyecto se puede decir que a partir de éstos dibujos y el diálogo sobre las situaciones que más les interesaban y más les disgustaban se hizo la elección mediante votación de 2 opciones identificadas inicialmente: La cancha de microfútbol y el parque infantil. Sin embargo, algunos estudiantes manifestaron la idea de elaborar una *huerta casera* debido a que en ocasiones anteriores habían intentado realizar este proyecto sin que mostrara resultados. Se realizó una votación, y con 11 votos a favor los estudiantes seleccionaron la huerta escolar como su proyecto de aula. Para la elección del nombre, los niños y niñas escribieron sus opciones en trozos de papel, de los cuales se preseleccionaron las 3 opciones más creativas, y como nombre ganador se estableció “La Huerta Dulcera” debido a que los estudiantes manifestaron que querían sembrar frutos y no vegetales.

Por último, en cuanto a la fase de ejecución se evidenció participación activa y compromiso de los estudiantes y la comunidad educativa como profesores y padres de familia. En el momento de la ejecución del proyecto se pudo apreciar que los conocimientos transmitidos por los papás fueron puestos en funcionamiento como una apuesta de cada uno de los niños en el proyecto mismo. Es decir, cada niño contribuyó desde lo que él sabía, intuía y desde los

conocimientos previos adquiridos dentro de su seno familiar puesto que, en su mayoría los estudiantes son hijos de campesinos o cuidadores lo que favoreció el desarrollo del proyecto.

Los estudiantes seleccionaron los frutos a sembrar, indagando con sus padres o realizando otras búsquedas en libros o en internet, ¿Cuáles eran los frutos de más rápido crecimiento? Por lo cual se decidió la siembra de sandías y melones los cuales, según las consultas de los estudiantes tardan un tiempo aproximado de 3 meses en crecer.

Durante esta fase se llevó a cabo lo que en la metodología se denominó *Desarrollo del proyecto enfocado en la escritura*, donde a partir de todas las situaciones vivenciadas en el trabajo práctico en la huerta y las actividades realizadas durante las intervenciones, se llevó a cabo la producción de diferentes tipos de textos como anuncios, cartas, noticas, libretos, adivinanzas, coplas, entre otros, los cuáles serán analizados en detalle posteriormente.

Finalmente, en la fase de evaluación, cumpliendo con lo planteado en la etapa 3 de la metodología titulada *Socialización de la experiencia con la comunidad*. “*Compartiendo los frutos*” se realizó la socialización del proyecto realizado, mostrando evidencias de video a los padres de familia, demás estudiantes de la sede, señor rector de la institución y docentes sobre todos los hallazgos y resultados de la presente investigación, cumpliendo satisfactoriamente con las etapas formuladas en el desarrollo metodológico.

Hallazgos

A partir de las intervenciones desarrolladas durante un tiempo aproximado de 5 meses (tiempo comprendido desde abril de 2016 hasta septiembre del mismo año) en la institución educativa Luis A Duque Peña, sede Guabinal Plan grado 4º y 5º en concordancia con el proyecto de aula y el objetivo de esta investigación, se pudo evidenciar que el proyecto propuesto por los y

las estudiantes resultó eficaz para generar un cambio de actitud positivo frente a la producción de textos debido a que, éste implicaba participación activa de ellos y se logró el objetivo planteado.

Para evidenciar dicha información, el análisis de los resultados de la investigación tuvo en cuenta 2 aspectos importantes que mostraron el impacto positivo de la misma: el avance en la producción de textos y el cambio de actitud de los estudiantes frente al proceso llevado a cabo, para lo cual se elaboraron dos matrices de análisis de datos cualitativos.

La primera matriz fue diseñada teniendo en cuenta 5 categorías que tienen pertinencia para evidenciar el proceso de los estudiantes en cuanto a la escritura (Coherencia, intencionalidad, funcionalidad y comunicabilidad) y la segunda analizó los datos recolectados en entrevistas, videos, observaciones y registros de diario de campo, según 4 categorías (trabajo colaborativo, autonomía, responsabilidad y compromiso) que permitieron mostrar un cambio de actitud favorable no solo en cuanto a la escritura sino a la transformación de su contexto inmediato a través del proyecto de aula “La Huerta Dulcera”.

7.2 Matriz de análisis #1 Avance en la producción de textos en relación con la categoría: Las prácticas de escritura como un ejercicio creativo de representación y producción

A continuación se hará una descripción de las categorías y niveles que hacen parte de la matriz #1 que se encargó de analizar algunas muestras de los textos producidos por los estudiantes y la transición que estos tienen de un estado “A” a un estado “B” Teniendo en cuenta que el estado “A” hará referencia a los primeros escritos y el estado “B” al avance dado en la escritura a través de la implementación del proyecto de aula.

1. Coherencia

La primera categoría es la coherencia del texto, entendida según Bernárdez (citado por Huertas, 2010) como “la propiedad inherente a todo texto que nos hace que éste sea percibido como la unidad comunicativa y no como la sucesión inconexa de enunciados” (p. 77) Dentro de esta categoría se tendrá en cuenta los siguientes niveles, algunos de ellos tomados desde los *Lineamientos curriculares para el área de lengua castellana* (MEN, 1998):

- 1.1 Léxico: En este nivel, se analizará el vocabulario empleado y la manera en la que los estudiantes lo utilizan para dar claridad a las ideas.
- 1.2 Estructura del texto: este nivel responde a la tipología textual, puesto que cada texto presenta una estructura que lo caracteriza y diferencia de otros, se analizará que los textos producidos manejen una estructura de acuerdo al tipo que pertenece.
- 1.3 Coherencia local: Este nivel refiere al nivel interno de la proposición, es entendida como la realización adecuada de enunciados, constituye el nivel microestructural. Aquí se analizará que los enunciados producidos tengan un orden lógico y expresen una idea clara.
- 1.4 Coherencia global: Este nivel se entiende como “una propiedad semántica global del texto y referida al seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción” (MEN; 1998, p. 40). Se analizará que los estudiantes desarrollen una idea general a lo largo del texto y no se pierda el hilo de la misma, referido principalmente al nivel macroestructural.
- 1.5 Coherencia lineal: Este nivel hace referencia a “la ilación de las proposiciones entre sí; es decir, al establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para constituir una unidad mayor de significado” (MEN, 1998, p. 42) Según lo anterior,

en este nivel se analizará que los párrafos se articulen con elementos cohesivos como conectores lógicos o signos de puntuación, que permita la secuencialidad y desarrollo de la idea global del texto. A diferencia de la coherencia global, este nivel analiza la jerarquización de ideas en el texto.

2. Intencionalidad

La segunda categoría es la intencionalidad del escrito, en ésta se tendrá en cuenta que el texto tenga unos destinatarios y contexto real, desde *Los lineamientos curriculares de lengua castellana* (MEN, 1998) se describe esta propiedad como “la posibilidad de responder a un requerimiento” (p. 44). Es decir, en este nivel se analizará la capacidad de producir para un destinatario a través de algún tipo de texto con una intención definida a partir de una situación del contexto. Dentro de esta categoría tenemos los siguientes niveles, considerando también lo propuesto por el MEN (1998):

2.1. Nivel pragmático del texto: Este nivel refiere puntualmente según el MEN (1998)

“A los elementos pragmáticos relacionados con la producción escrita. Cuando se habla de elementos pragmáticos se hace referencia a la posibilidad de producir un texto atendiendo a una intencionalidad determinada, al uso de un registro de lenguaje pertinente al contexto comunicativo de aparición del texto (según el tipo de interlocutor), a la selección de un tipo de texto según los requerimientos de la situación de comunicación”(p. 44)

2.2 Pertinencia: En este nivel se analizará que la idea global del texto esté en concordancia con la intencionalidad del mismo según el tipo de texto, donde se evidencie registro de lenguaje pertinente al contexto comunicativo.

3. Funcionalidad

La tercera de las categorías será la funcionalidad, donde se valorará el texto en función de una necesidad específica respondiendo a la pregunta ¿para qué sirve lo que escribí? Se evidenciará que el texto cumpla con éste aspecto a través del siguiente nivel:

3.1 Finalidad: Este nivel refiere al propósito que tiene el texto producido, en linealidad con el tipo y el interlocutor al que irá dirigido. Se analizará que los estudiantes evidencien en sus escritos un propósito claro que se desarrolle en concordancia con lo anterior.

4. Comunicabilidad:

Como última categoría para del análisis de los textos producidos, se encuentra la comunicabilidad, la cual será la relación entre las variables anteriores (coherencia, intencionalidad, funcionalidad). En esta categoría se analiza cómo los mensajes producidos son comprendidos y entendidos por los destinatarios de manera eficaz, según la intencionalidad del autor, funcionalidad y coherencia. Para verificar tal condición en los escritos, se proponen los siguientes niveles a partir de los lineamientos curriculares de lengua castellana (MEN, 1998) y la teoría de comunicabilidad de Giovanni Parodi (2011):

4.1 Precisión del mensaje: este nivel analiza que el mensaje dentro del texto exprese una idea clara y concisa, evitando caer en redundancias o rodeos teniendo en cuenta aspectos como coherencia, intencionalidad y funcionalidad.

4.2 Consistencia interna: Este nivel refiere a la presentación y relación de las ideas para la claridad del mensaje. Es decir, de qué manera los y las estudiantes tienen en cuenta la idea general para expresarla de manera asertiva a su interlocutor.

4.3 Consistencia externa: Desde este nivel se analiza la relación cohesiva del texto.

Además de las categorías anteriormente mencionadas, para el análisis de los datos la matriz incluye las siguientes variables: segmento del texto y tipo de texto a analizar. En el segmento del texto, encontraremos cita de los textos producidos por los estudiantes de la forma en que fueron escritos, es decir no se les corregirá signos de puntuación, ortografía o redacción; en el tipo de texto encontraremos la clasificación textual de los escritos según género o tipología textual dentro de los cuales encontraremos textos narrativos como cuentos, textos publicitarios como afiches e invitaciones y textos informativos como noticias o cartas. Es importante recalcar que, tales textos estuvieron ligados a las temáticas propuestas por el colegio en concordancia con los requerimientos del MEN en los *Estándares básicos de competencias de lenguaje* (2006) y los *Derechos básicos de Aprendizaje* (2015).

7.2.1 Etapa 1: Análisis de los primeros escritos: estado “A” de los textos.

Como se enunció en párrafos anteriores, se hará referencia a un estado “A” y “B”. El primero de ellos representa los escritos iniciales producidos en las intervenciones realizadas en el periodo de Abril- Julio (2016) las cuales corresponden a las intervenciones N° 2, 3, 4 y 5; el segundo refiere al avance dado en la escritura a través de la implementación del proyecto de aula durante los encuentros posteriores (Mediados de Julio- Septiembre 2016). En esta etapa se hará énfasis al primer estado y su avance progresivo hasta llegar a la etapa postrera; cabe aclarar que todos los textos producidos giran en torno a la huerta dulcera, en relación con los diferentes tipos de textos escritos: anuncios, cartas, adivinanzas, rimas, trabalenguas, cuentos, etc. A partir de la socialización de las temáticas mediante preguntas orientadoras.

Análisis texto #1 “*La uerta misteriosa*” Texto elaborado por los estudiantes durante la intervención 2. Abril 29 del 2016 (anexo 3)

El texto que se analizará a continuación surgió a partir de un ejercicio de observación que los estudiantes realizaron de su escuela, con el fin de responder ciertas preguntas acerca de la creación de una huerta escolar y así conocer qué nociones tenían ellos acerca del tema (ver anexo 4). Después de dicha actividad, se planteó la creación de cuentos con el propósito de narrar a sus compañeros de curso y/o grados inferiores sus percepciones de lo que sería la creación de una huerta escolar de manera creativa usando la imaginación. Para ello, inicialmente se organizaron en los mismos grupos de trabajo en que habían trabajado durante la actividad de observación, después de organizados los equipos de trabajo se les sugirió 2 títulos que podían ser el punto de partida para la producción de su texto: “la huerta azul” y “la huerta misteriosa” No obstante, los estudiantes fueron totalmente libres de crear su propio título y contenido a partir del propósito previamente enunciado. Por otra parte, es pertinente aclarar que la escritura que se toma como ejemplo, fue la manera en que produjeron los textos, no posee modificaciones ortográficas o de redacción. Esto puede apreciarse en los anexos.

Tabla 1. Avance en la producción de textos en relación con la categoría: Las prácticas de escritura como un ejercicio creativo de representación y producción. Análisis texto #1

SEGMENTO DEL TEXTO	TIPO DE TEXTO	COHERENCIA	INTENCIONALIDAD	FUNCIONALIDAD	COMUNICABILIDAD
<p>“La huerta misteriosa”</p> <p>“Era se una vez unos niños en el colegio Luis Antoni duque Peña sede guapinal PLAN. Los niños querian elaborar una huerta casera detras de los salones de lasede, los niños les comentaron a su maestra de la huerta casera y los niños comensaron a es</p>	<p>Narrativo: Cuento</p>	<p>1.1 Léxico: El texto presenta dificultad en el uso de algunas palabras, se evidencia que en ocasiones se separan silábicamente o se escriben incompletas como “colegi”, “Antoni” “preguntaro”. No usan muchos recursos de vocabulario.</p> <p>1.2 Estructura del texto. No se evidencia un conflicto que sea central en el cuento ni tampoco un final del mismo.</p> <p>1.3 coherencia local: El nivel proposicional del texto es coherente aunque se presente dificultad en la escritura de algunas palabras como se analizó en el</p>	<p>1.1 Nivel Pragmático: Este texto estaba dirigido a compañeros y compañeras de la institución educativa de su mismo grado o grados inferiores, con la intención de introducirles el tema de su proyecto “la huerta dulcera” de manera creativa para ello, los estudiantes vieron en el cuento, como texto narrativo la posibilidad de producir un texto atendiendo la intencionalidad determinada, a partir de una situación de comunicación.</p> <p>1.2 Pertinencia:</p>	<p>1.1 Finalidad: El texto cumple con un propósito, narrar de manera creativa o diferente la propuesta de realización de una huerta escolar. Esto se deja claro en el párrafo de introducción, sin embargo, para desarrollar la idea global se presenta dificultad y el propósito no se cumple satisfactoriamente. Se podría decir que se cumple este nivel de manera regular.</p>	<p>1.1 Precisión del mensaje: El texto presenta algunas proposiciones con ideas no muy claras, sin embargo, de acuerdo con el nivel de coherencia global se desarrolla una idea general. Falta un poco más de precisión de la información que puede ligarse a la falta de elementos cohesivos como conectores lógicos.</p> <p>1.2 Consistencia interna: Este nivel se evidencia de manera intermedia, a pesar de las dificultades de escritura de algunas palabras, hay relación entre las ideas para apoyar la idea global del cuento.</p> <p>1.3 Consistencia externa: En el texto se puede analizar que éste nivel está muy débil puesto que hace</p>

<p>cuchar a su maestra como se elaboraba una huerta entonces los niños comensaron a elaborar la huerta, en pocotiento se comensaron a escuchar ruidos adentro de la uerta desde los niños se preguntaro que que pasaba en la huerta y desde entonces la llamaron la huerta misteriosa”</p>		<p>nivel 1.1. En su mayoría hay concordancia de sujeto/verbo y la utilización de tiempos verbales adecuadamente (pasado simple).</p> <p>1.4 Coherencia global: En el texto se procura desarrollar una idea general acorde con el título seleccionado: “la huerta misteriosa” Las proposiciones se desarrollan en torno a esta idea para explicar el tema del cuento.</p> <p>1.5 Coherencia lineal: El texto presenta algunos recursos cohesivos, que expresan jerarquía en las ideas que sustentan la idea global como signos de puntuación: comas y puntos para ser específicos. Además del conector “entonces”</p>	<p>En este nivel, el texto presenta relación entre la idea global del texto y su intencionalidad e interlocutores.</p> <p>Teniendo en cuenta que sus destinatarios reales fueron niños y niñas de edades menores a quienes escribían. Atendiendo a esto, el texto no resulta del todo pertinente para los destinatarios.</p>		<p>falta el uso de conectores lógicos que establezcan relación y jerarquía entre las ideas, en el texto se aprecia más el uso de comas y puntos para establecer dichas relaciones pero se dificulta un poco la lectura fluida del mismo.</p>
--	--	--	--	--	--

Del análisis anterior, se puede decir que en el texto, las categorías consideradas en la matriz se encuentran débiles y en mayor grado la categoría de coherencia dado que, en los niveles analizados no se cumplen con los parámetros señalados. En primer lugar, no se evidencia precisión en el manejo de la estructura del texto, a pesar que Cortázar (1971) define que el cuento no tiene reglas específicas, aclara que todo buen cuento debe tener 3 momentos importantes: la introducción, el clímax y la conclusión o final; el texto analizado presenta débilmente los dos últimos aspectos: clímax y conclusión.


En segundo lugar, el nivel pragmático analizado dentro de la categoría de intencionalidad presenta dificultad debido a que, no hay un buen desarrollo de ideas que le permita al destinatario comprender el propósito que tiene el texto, por tanto se pierde la intención y pertinencia del escrito. En tercer lugar, en relación con la categoría de funcionalidad, el nivel de finalidad se puede observar de manera regular puesto que, no hay desarrollo adecuado que permita una comprensión total del propósito del texto, en el párrafo introductorio se contextualiza brevemente acerca de éste pero en el desarrollo de la idea global se pierde el hilo temático.

Por último, en cuanto a la categoría de comunicabilidad se pudo analizar que se presenta débil en nivel de precisión de la información, a pesar que se pretende mantener una relación de ideas con el título del texto, no hay claridad de un desarrollo adecuado de la idea global, como se enunció en el párrafo anterior. Además de ello, hace falta la presencia de elementos cohesivos que permitan abordar adecuadamente el eje temático del texto y facilite la comprensión de éste.

Análisis texto #2 Anuncio “Bienvenidos a la huerta dulcera” Texto elaborado por los estudiantes durante la intervención 3. Mayo 06 del 2016 (anexo 5)

El siguiente texto, fue producido teniendo en cuenta la temática: textos informativos y publicitarios la carta, el anuncio, las invitaciones, la cual se encuentra en la malla curricular de la asignatura de lengua castellana de la docente. Antes de la producción de textos, se hizo una socialización del tema través de preguntas, las cuales permitieron la construcción de un concepto general tomando los aportes de todos y no el concepto dado únicamente por las docentes. Así mismo en relación con la subcategoría del marco teórico titulada “La investigación representada en los Procesos de indagación: la importancia de una pedagogía de la pregunta” se evidenció la pertinencia e importancia de abordar un tema desde los conocimientos previos que poseen los y las estudiantes puesto que, se observó que no están habituados a tener un rol totalmente activo dentro de su clase. En cuanto a la producción de los textos, nuevamente se trabajó en equipos distribuidos según algunas cualidades como creatividad, compromiso y habilidad para redacción. Esta información se especifica con amplitud en los anexos del trabajo. (Ver anexo 6)

Tabla 2. Avance en la producción de textos en relación con la categoría: Las prácticas de escritura como un ejercicio creativo de representación y producción. Análisis texto #2

SEGMENTO DEL TEXTO	TIPO DE TEXTO	COHERENCIA	INTENCIONALIDAD	FUNCIONALIDAD	COMUNICABILIDAD
	Publicitario: Anuncio.	<p>1.1 Léxico: El vocabulario es acorde para el tipo de texto. No se ve el texto cargado de palabras de significado complicado para algún tipo de audiencia, al contrario, presenta un lenguaje sencillo.</p> <p>1.2 Estructura del texto: Los textos publicitarios, en particular los anuncios están cargados de elementos metafóricos en la imagen o en el uso de palabras. A pesar que tenga un dibujo de un escudo o logo representando a la huerta no hay elementos que establezcan una relación importante entre el texto y la</p>	<p>1.1 Nivel Pragmático Se evidencia en el texto que se tiene en cuenta los destinatarios y el contexto en el marco del proyecto. El texto va dirigido a todos los visitantes de la huerta, por lo que puede decirse que cumple con una intencionalidad determinada.</p> <p>1.2 Pertinencia El registro del lenguaje usado en el texto está en linealidad con la idea global del texto, por lo cual puede decirse que es pertinente.</p>	<p>1.1 Finalidad: El propósito de todo texto publicitario es dar a conocer algún producto o evento, el texto cumple en cierta manera con este objetivo, pero hace falta un mayor uso de información para que cumpla el propósito en su totalidad en relación con los destinatarios y la idea global. Por lo cual, es un poco débil en esta categoría de funcionalidad.</p>	<p>1.1 Precisión del mensaje: El mensaje es preciso, pero no es muy asertivo. Cumple la función de un letrero mas no como un aviso publicitario.</p> <p>1.2 Consistencia interna: En el texto se evidencia un orden sintáctico y semántico que permite entender la idea general. No obstante hace falta más información para que su nivel interno corresponda al tipo de texto dentro del cual fue clasificado.</p> <p>1.3 Consistencia externa: El uso de elementos cohesivos como signos de exclamación le hubiesen agregado fuerza al enunciado. Sin embargo,</p>

		<p>imagen. La estructura que se presenta en este segmento es básica, no es en su totalidad un anuncio publicitario sino un letrero.</p> <p>1.3 coherencia local: La proposición usada, tiene coherencia en la medida que hay concordancia entre género/número. El sujeto se presenta de manera tácita.</p> <p>1.4 Coherencia global: Según el MEN (1998) “Se puede tener un texto conformado por una sola proposición ya que la propiedad de la coherencia global no se refiere a la longitud del texto” (p. 41). Es decir que, así el texto esté compuesto por una sola proposición presenta una relación temática única, expresando una idea general.</p> <p>1.5 Coherencia lineal: Hay relación jerárquica</p>			<p>no presenta mayor dificultad.</p>
--	--	--	--	--	--------------------------------------

		en las palabras que permite la comprensión del enunciado.			
--	--	---	--	--	--

A partir del análisis anterior, se puede decir que las categorías cumplen con los requerimientos propuestos de manera regular.

Esto puede evidenciarse por medio de los diferentes niveles planteados en cada una de éstas. Inicialmente, se observa dificultad en el nivel de estructura del texto perteneciente a la categoría de coherencia puesto que, no se evidencian elementos que establezcan una relación importante entre el texto y la imagen como recursos metafóricos que usualmente son característicos de este tipo de escritos. En cuanto a la categoría de intencionalidad, el texto logra responder a ésta en un nivel básico debido a que, se evidencia de forma aceptable el nivel pragmático del texto, se puede ver unos destinatarios y contexto específicos pero no se da mayor información a los interlocutores sobre el propósito de éste.

Respecto a la categoría de funcionalidad, se hace necesario que este tipo de textos ofrezca mayor información con el fin que los interlocutores comprendan su finalidad por ello, se puede decir que cumple de manera regular este nivel. Finalmente, en la categoría de comunicabilidad, el nivel de precisión del texto es aceptable en la medida que aunque es preciso el mensaje no logra ser asertivo en su totalidad, cumple con la función de letrero pero no como un aviso publicitario, además se hace necesario el uso de elementos cohesivos como signos de puntuación que permita añadir fuerza a las palabras utilizadas.

Análisis texto # 3 “Carta a los papitos” Texto elaborado por los estudiantes durante la intervención 3. Mayo del 2016 (anexo 7)

Así como se describió en el análisis anterior, el siguiente texto fue producido teniendo en cuenta la temática: textos informativos y publicitarios la carta, el anuncio, las invitaciones durante la intervención n° 3. El texto a analizar fue elaborado con el propósito de invitar a los padres de familia de los grados 4° y 5° a una reunión para hablar sobre el proyecto y pedirles su colaboración, el grupo encargado de la producción del mismo, estuvo conformado por estudiantes que consideraron que su habilidad era la redacción, los demás grupos estuvieron encargados de distintos textos como invitaciones y anuncios publicitarios (ver anexo 6).

Tabla 3. Avance en la producción de textos en relación con la categoría: Las prácticas de escritura como un ejercicio creativo de representación y producción. Análisis texto #3

SEGMENTO DEL TEXTO	TIPO DE TEXTO	COHERENCIA	INTENCIONALIDAD	FUNCIONALIDAD	COMUNICABILIDAD
“Guabinal, Mayo 06, 2016 Queridos papitos: Nosotros los niños de 4to y 5to queremos decirles	Informativo: Carta	1.1 Léxico: El vocabulario utilizado es acorde con el tipo de texto seleccionado. No presenta división silábica o unión de palabras, en algunos casos faltan tildes pero en su mayoría el	1.1 Nivel Pragmático: El texto atiende a una intencionalidad determinada: informar sobre el proyecto que se está realizando con el fin de convocar una	1.1 Finalidad: El texto muestra un propósito claro, informar sobre una actividad. Hay claridad sobre éste, lo cual permite evidenciar que no sólo hubo producción de textos sino un aprendizaje lingüístico debido al	1.1 Precisión del mensaje: El mensaje es preciso y asertivo. El desarrollo de la idea global permite que el interlocutor comprenda con facilidad la idea que quiere transmitir quien escribe el texto, sin mayores rodeos.

<p>que estamos trabajando un proyecto que se llama la huerta dulcero. Por esa razón necesitamos que ustedes conoscan y nos ayden en la realización de este trabajo porque somos tan solos niños. Estamos muy contentos con esta idea por eso los esperamos el proximo viernes 13 de mayo para contar con su colaboración durante todo el proyecto.</p>		<p>registro es el apropiado. Hay términos que se encuentran mal escritos como “ralización” sin embargo, esto no dificulta la comprensión del mismo</p> <p>1.2 Estructura del texto. Se aprecia una estructura clara que responde al tipo de texto seleccionado. Se evidencia que se claridad en las partes básicas de una carta debido a que se reflejan en el texto.</p> <p>1.3 coherencia local: El nivel proposicional es correcto en cada caso. Hay linealidad en el tiempo verbal utilizado y concordancia sintáctica y semántica entre sujeto/objeto.</p> <p>1.4 coherencia global: Se desarrolla</p>	<p>reunión o encuentro para pedirles a los padres de familia que se vinculen a la realización de dicho proyecto. Se desarrolla un hilo temático que permite evidenciar el contexto en el que se está escribiendo el texto según la situación comunicativa dada.</p> <p>1.2 Pertinencia: Hay correlación en la idea global del texto, la intencionalidad y sus destinatarios. Se cumple con este nivel, en la medida que los elementos anteriores se relacionan de manera eficaz con el tipo de texto seleccionado para tal fin.</p>	<p>manejo correcto de la estructura del texto. Se cumple con el propósito del texto, es decir el texto es funcional según la situación comunicativa.</p>	<p>1.2 Consistencia interna: A partir de las variables anteriores de coherencia, se puede decir que se evidencia la jerarquización de ideas a través de relaciones de causa-efecto. El texto presenta consistencia interna en el desarrollo de la idea global, el propósito comunicativo e intencionalidad.</p> <p>1.3 Consistencia externa: El texto presenta elementos cohesivos como puntuación y conectores como se analizó en el nivel de coherencia lineal. Esto les facilita a los lectores o destinatarios tener claridad del mensaje.</p>
--	--	--	--	--	--

<p>Atentamente: niños de 4to y 5to escuela Guabinal Plan”</p>		<p>una idea global clara. No se pierde el hilo de la misma en las proposiciones que la desarrollan por el contrario, le dan mayor claridad al tema expuesto.</p> <p>1.5 coherencia lineal: El texto posee elementos cohesivos como signos de puntuación y uso de conectores lógicos. Se ve relación y jerarquía entre las ideas principalmente la relación causa efecto, vista desde el uso de conectores como “Para esto”, “Por esa razón”</p>			
---	--	--	--	--	--

De acuerdo con el análisis previo, se puede decir que hay una notable mejoría en relación los análisis 1 y 2 puesto que, se cumple satisfactoriamente con todos los requerimientos de cada una de las categorías. En la primera de ellas, la cual corresponde a la coherencia se observa que el registro de lenguaje utilizado está acorde con el tipo de texto seleccionado, además se observa una estructura clara que desarrolla adecuadamente un hilo temático haciendo uso de varios elementos cohesivos como signos de puntuación y conectores lógicos.

En lo referente a las categorías intencionalidad y funcionalidad, se puede decir que atiende a un contexto, unos destinatarios específicos y un propósito comunicativo claro acorde a la tipología del escrito, se cumple satisfactoriamente tanto con el nivel pragmático y de pertinencia señalados para la primera de las categorías como el nivel de finalidad propuesto en la segunda de éstas.

Finalmente, en cuanto a comunicabilidad, se pudo ver en el análisis que se cumplen con todos los niveles de la categoría dado que hay precisión y asertividad del mensaje, hay desarrollo apropiado de un hilo temático donde se aprecia jerarquización de ideas y hay un buen nivel de cohesión en la medida que los recursos cohesivos utilizados facilitan una mejor comprensión del mensaje.

Análisis texto # 4 “El rayo de sol hace vivir las plantas” Texto elaborado por los estudiantes durante la intervención N° 5. Fecha: Julio 05 del 2016 (Anexo 8).

El texto que se analizará a continuación es una copla acerca de la importancia que tiene el sol para nuestra huerta dulcera. Éste fue producido a partir de la temática Género Lírico: Las coplas, Las adivinanzas, Trabalenguas, Retahílas, Refranes, contemplada en la malla temática de la docente. Antes de realizar el ejercicio de producción de los textos, se realizó una socialización del tema utilizando como recurso “la caja preguntona” donde habían distintos tipos de preguntas relacionados con la temática: ¿sabes qué es una adivinanza? ¿Qué adivinanzas conoces? ¿Crees que son importantes las adivinanzas? ¿Sabes qué es una copla? ¿Has escuchado coplas? ¿Sabes qué son los trabalenguas? ¿Cuáles son las características de los trabalenguas? ¿Son importantes los trabalenguas? ¿Por qué? Además de dichas preguntas, en la caja los estudiantes encontraron varios ejemplos de cada tipo de texto que les permitieron tener mayor claridad y

complementar sus aportes u opiniones sobre el tema, esta información se encuentra con más detalle en el registro de campo de la intervención. (Ver anexo 9).

Tabla 4. Avance en la producción de textos en relación con la categoría: Las prácticas de escritura como un ejercicio creativo de representación y producción. Análisis texto #4

SEGMENTO DEL TEXTO	TIPO DE TEXTO	COHERENCIA	INTENCIONALIDAD	FUNCIONABILIDAD	COMUNICABILIDAD
<p>“El rayo de sol hace vivir las plantas Cualquier especie hace vivir Hace sentir en tu corazón El corazón y el sol hacen crecer las plantas”</p>	<p>Género lírico: Copla</p>	<p>1.1 Léxico: No presenta dificultad en la escritura de palabras como se apreciaba en textos anteriores, el registro del lenguaje es apropiado para la comprensión de las proposiciones, no usa terminología que sea difícil de comprender. 1.2 Estructura del texto: Presenta dificultad en la estructura acorde al tipo de texto seleccionado: copla. No hay separación adecuada de versos según las proposiciones, pues da a entender que se pretendía elaborar una redondilla (4 versos): Por otra parte, teniendo en cuenta algunos</p>	<p>1.1 Nivel Pragmático: No se presenta con claridad quienes serán los destinatarios del texto. Además, no se evidencia una situación comunicativa con la cual puede estar relacionada la intencionalidad del autor del texto. 1.2 Pertinencia: La relación de la idea global del texto con una intención comunicativa específica, se</p>	<p>1.1 Finalidad: No se evidencia un propósito específico, pero se puede inferir que dado a la temática pretende concientizar al interlocutor sobre el efecto positivo que tiene el sol en los seres vivientes. Lo cual se podría tomar como un propósito. Hace falta mayor definición en la relación de ideas para que se aprecie con mayor claridad tal fin.</p>	<p>1.1 Precisión del mensaje: El mensaje no cumple el principio de asertividad a analizar en este nivel. El mensaje es confuso y puede prestarse para distintas interpretaciones que pueden tener o no relación con el propósito del autor. 1.2 Consistencia interna: No se expresa muy fuerte la jerarquización de ideas, las dos primeras proposiciones no se relacionan muy bien con las dos últimas.</p>

		<p>aspectos de sonoridad (redondilla, cuarteta de romance, seguidilla) no se evidencia la estructura 8-, 8a, 8-, 8a (estructura de cuarteta de romance) que representa la rima entre los versos (verso 1 y 3; verso 2 y 4) característicos de este tipo de texto. No obstante, el texto presenta rasgos de composiciones poéticas en la medida que, usa como recurso literario la complexión, definida como una figura literaria que combina simultáneamente la anáfora y la epífora. Es decir, usa la repetición de palabras tanto al principio como al final de cada verso. Este recurso literario se puede evidenciar en el siguiente segmento “El rayo de sol hace vivir las plantas Cualquier especie hace vivir”</p> <p>1.3 Coherencia local: A nivel proposicional el texto presenta relación entre</p>	<p>presenta de manera débil, puesto que no se identifica de manera eficaz destinatarios y contexto del escrito a partir del tipo de texto seleccionado “copla”.</p>		<p>1.3 Consistencia externa: La cohesión es débil y dificulta la interpretación correcta del mensaje, la carencia de estos elementos le restan coherencia al texto pues se hace difícil de comprender.</p>
--	--	---	---	--	---

		<p>sujeto/ verbo. Sin embargo, carece de elementos como espacios entre versos, lo que dificulta en cierta medida identificar el final de cada proposición como en este segmento “Cualquier especie hace vivir Hace sentir en tu corazón”. El uso de la mayúscula es un indicio de cambio proposicional no obstante, esto puede confundir a los interlocutores.</p> <p>1.4 Coherencia global: El texto pretende tomar como idea global la importancia del sol en las plantas y especies, hay relación de las oraciones en torno a ello, pero las últimas proposiciones hacen que se pierda en el hilo temático.</p> <p>1.5 Coherencia lineal: Este nivel se presenta de manera incipiente ya que hace falta elementos cohesivos como comas, separación de versos, y conectores para que las</p>			
--	--	--	--	--	--

		ideas tengan mucha más fuerza y se entienda lo que el estudiante quiso expresar.			
--	--	--	--	--	--

Del análisis anterior, se puede decir que el texto presenta dificultad en todas las categorías y niveles planteados. En primer lugar, en el nivel de estructura del texto perteneciente a la primera categoría, no se evidencia una estructura clara de acuerdo al tipo seleccionado (copla) ya que, no hay una separación adecuada de versos ni tampoco una estructura de sonoridad básica (redondilla 8-, 8a, 8-, 8a) la cual es característica en estos textos. No obstante, se hace uso de un recurso literario importante como es la complejión, definida como una figura literaria que combina la anáfora y la epifora; esto se puede ver en el siguiente segmento del texto: “El rayo de sol hace vivir las plantas; Cualquier especie hace vivir”.

En cuanto a las categorías de intencionalidad y funcionalidad, puede decirse que no se evidencia con claridad unos destinatarios y contexto específico, ni tampoco una situación comunicativa en relación con el eje temático desarrollado en el texto, hace falta mayor definición en la relación de ideas para que el mensaje sea comprendido con facilidad. Por último, en la categoría de comunicabilidad se puede observar que en los tres niveles de ésta hay dificultad debido a que, el mensaje no cumple en su totalidad con el principio de asertividad, es confuso lo que puede ocasionar que se hagan interpretaciones diferentes al propósito del autor con su texto. Así mismo,

no se expresa muy fuerte la jerarquización de ideas dado que las dos últimas proposiciones no se relacionan de forma pertinente con las dos iniciales.

7.2.2 Etapa 2: Análisis de los escritos del periodo Julio- Septiembre (2016): estado “B” de los textos.

En esta etapa del análisis de los resultados, se apreciará el avance dado en la escritura a través de la implementación del proyecto de aula durante mediados de Julio hasta el mes de Septiembre del 2016, tiempo en el cual se realizaron actividades prácticas en la huerta simultáneamente a las intervenciones. Los escritos producidos dentro de esta fase se denominarán estado “B” de los textos, debido a que se evidenciará más claridad en cuanto a intencionalidad, funcionalidad, coherencia y por supuesto comunicabilidad en relación con los diferentes tipos de textos escritos: anuncios, cartas, adivinanzas, rimas, trabalenguas, cuentos, noticias, comerciales, etc. Además de ello, éstos hicieron parte de los textos que se encuentran dentro y alrededor de “la huerta” como versión final de los productos.

Análisis del texto # 5 “Figuras literarias” Textos elaborados por los estudiantes durante la intervención N° 6. Fecha: Julio 11 del 2016
(Anexo 10)

Los siguientes enunciados fueron producidos a partir de la temática Figuras literarias: la metáfora, el símil, la hipérbole y la personificación durante la intervención 7, el propósito de éstos fue embellecer el lenguaje tomando como referencia las cualidades de palabras relacionadas con “La huerta dulcera” como plantas, sandía, melón, huerta, entre otras, a partir de metáforas, comparaciones, personificaciones e hipérbos. En este texto se empieza a evidenciar un avance en cuanto a léxico, estructura del texto y consistencia externa e interna del mensaje además de un propósito definido; es importante aclarar que en esta ocasión la producción de textos se realizó de manera individual y no en equipos como se relató en análisis anteriores.

Durante ésta intervención, se observó que los estudiantes participaban más que en las sesiones previas puesto que, aportaban ejemplos de cada una de las figuras literarias expuestas o preguntaban sobre el tema. Se puede decir que, éste fue un factor influyente que les permitió crear con mayor facilidad sus propios textos, debido a que el tema quedó claro para ellos y la estructura del texto no les fue ajena debido a que fue relacionada con la temática: anuncios publicitarios. (Ver anexo 11)

Tabla 5. Avance en la producción de textos en relación con la categoría: Las prácticas de escritura como un ejercicio creativo de representación y producción. Análisis texto #5

SEGMENTO DEL TEXTO	TIPO DE TEXTO	COHERENCIA	INTENCIONALIDAD	FUNCIONABILIDAD	COMUNICABILIDAD
<p>“La sandía es como tu niña dulce”</p> <p>“El río es como tus ojos”</p>	<p>Género lírico: Figuras literarias Símil</p>	<p>1.1 Léxico: Las palabras están escritas correctamente. En el primer enunciado el vocabulario es acorde al tema “la huerta dulcera” Sin embargo en el segundo se hace referencia a otro elemento “el río” que guarda poca relación con el tema descrito.</p> <p>1.2 Estructura del texto. De acuerdo con la estructura del símil puede decirse que ambos enunciados cumplen satisfactoriamente con ésta puesto que, se realizan comparaciones entre dos objetos que poseen cierta relación.</p> <p>1.3 coherencia local: El texto presenta dos</p>	<p>1.1 Nivel Pragmático: El texto no define unos destinatarios específicos a quienes va dirigido. No obstante, tales destinatarios pueden ser todos aquellos interesados o relacionados directa o indirectamente al proyecto como padres de familia, profesores, compañeros.</p> <p>1.2 Pertinencia: En estos enunciados se puede decir que la idea general se relaciona con el tipo de texto seleccionado y su función de dar belleza y expresividad a los términos relacionados</p>	<p>1.1 Finalidad: Teniendo en cuenta el propósito general de la creación de figuras literarias durante la intervención, en este texto se evidencia que se cumple con tal propósito puesto que, en ambos enunciados se embellece el lenguaje tomando como referencia las cualidades de las palabras “sandía” y “río” en consonancia con el tema “la huerta dulcera”</p>	<p>1.1 Precisión del mensaje: El mensaje del texto es conciso, no pretende añadir abundancia de palabras para parecer más complejo por el contrario, usa pocas palabras, pero de manera adecuada.</p> <p>1.2 Consistencia interna: Las ideas de ambos enunciados se presentan con claridad puesto que, hay relación jerárquica entre las palabras para atribuirle un sentido lógico a la proposición.</p> <p>1.3 Consistencia externa: Existe la presencia de la cohesión, representada por medio de los signos de puntuación que le permite</p>

		<p>enunciados sintáctica y semánticamente correctos es decir que a nivel proposicional se encuentran bien contruidos y hay concordancia entre sujeto/verbo.</p> <p>1.4 Coherencia global: Se puede identificar que son dos enunciados diferentes que no guardan relación directa entre sí. Cada uno posee una idea global puesto que se lleva una linealidad temática tanto en el primero como en el segundo.</p> <p>1.5 Coherencia lineal: Los enunciados poseen el elemento cohesivo adecuado para el tipo de texto producido, la palabra “como” identifica a ambos enunciados como símil y permite que el lector interprete de manera correcta tanto el enunciado 1 como el enunciado 2.</p>	<p>con la temática “la huerta dulcera”</p>		<p>al texto cumplir con este nivel.</p>
--	--	---	--	--	---

A partir del análisis previo, se puede señalar que las categorías se cumplen de manera satisfactoria con lo propuesto en cada una de ellas. En primer lugar, en referencia con la categoría de coherencia se puede observar que, en el nivel de estructura del texto ambos enunciados respetan la estructura básica de la figura literaria que se emplea (símil); asimismo, el nivel de coherencia global del escrito desarrolla un hilo temático en cada uno de los enunciados aunque sean sólo dos proposiciones puesto que, según el MEN (1998) no es necesario longitud del texto para el seguimiento de un tema.

En lo referente a las categorías de intencionalidad y finalidad, puede apreciarse que no se define un destinatario específico sin embargo, existe relación de la idea general de cada enunciado con el tipo de texto seleccionado y el propósito del texto, lo que permite cumplir con el nivel de pertinencia. Además, de acuerdo con el propósito general de la intervención ambos enunciados en concordancia con lo propuesto para la producción de éstos.

Finalmente, en la categoría de comunicabilidad se puede evidenciar que el texto es conciso, no es redundante, no hace uso excesivo de palabras para parecer complejo o más poético, existe una relación jerárquica de cada una de las palabras en los enunciados que permite atribuirles un sentido lógico.

Análisis del texto #6 “El jabón de sandía” Texto elaborado por un estudiante durante la intervención N°11 y 12. Fecha: Agosto 18 y 22 del 2016 (Anexo 12)

El texto que se analizará, fue producido con relación a la temática: medios de masivos de comunicación: la televisión. Antes de la producción de textos se realizó la socialización del tema haciendo preguntas como ¿Consideran que es importante la televisión? ¿Qué programas son importantes para ustedes? ¿Por qué consideran que hay programas más importantes que otros? Entre las respuestas de algunos estudiantes se resaltó la importancia de las noticias diciendo que eran más importantes que otras cosas porque nos informan las cosas que pasan en otro lado Después de esta socialización, se les preguntó si estarían interesados en hacer nuestro propio noticiero, a lo que respondieron afirmativamente y muy emocionados.

Durante la intervención 11 se realizó la selección del nombre del noticiero a través de una votación. Inicialmente cada estudiante escribió una opción, luego se recolectaron todas las ideas, se leyeron en voz alta y según el criterio de la mayoría de los estudiantes se apuntaban las opciones más creativas en el tablero, finalmente se llegó a las siguientes 4 opciones: “Noticias básicas del día, El noticiero de los niños, Notihuerta y Noticiero de la huerta. Por un total de 18 votos quedó elegido el nombre “Noticias de la huerta”

En la intervención 12 se realizaron los guiones para cada uno de las secciones del noticiero “Noticias de la huerta”: sección de entretenimiento, deportes, set principal, entrevistas y comerciales. El siguiente texto que se analizará es el guion de un comercial,

elaborado por 2 estudiantes con el propósito de promocionar un nuevo producto relacionado con la huerta dulcera; es importante señalar que fue seleccionado al azar entre los 10 guiones elaborados.

Tabla 6. Avance en la producción de textos en relación con la categoría: Las prácticas de escritura como un ejercicio creativo de representación y producción. Análisis texto #6

SEGMENTO DEL TEXTO	TIPO DE TEXTO	COHERENCIA	INTENCIONALIDAD	FUNCIONABILIDAD	COMUNICABILIDAD
<p>“El jabón de sandia”</p> <p>“El jabón de sandia huele muy rico y quita las manchas de una sola lavada y no perdue la ropa y le quita las arrugas. el jabón fab holor ha sandia pruébelo por solo 1.500\$”</p>	<p>Género Dramático: Guion</p>	<p>1.1 Léxico: Se observa que algunas palabras no tienen tildes y ese presenta confusión entre la preposición “a” y el auxiliar del presente perfecto (tercera persona) puesto que se escribe “ha” en lugar de “a” como ejemplo de esto tenemos: “ha rico” “holor ha sandia”</p> <p>1.2 Estructura del texto. Según Azón (2015) la estructura básica de un guion literario a diferencia de un guion profesional televisivo o</p>	<p>1.1 Nivel Pragmático: Hay un contexto y unos destinatarios específicos, los destinatarios serán toda la comunidad educativa de acuerdo al propósito definido para la intervención, transmisión de información a través del noticiero: Noticias de la huerta</p> <p>1.1 Pertinencia: Hay debilidad en este nivel, puesto que no se presenta con claridad las ideas en</p>	<p>1.1 Finalidad: El propósito de los textos producidos durante esta intervención fue la transmisión de información relacionada con el proyecto. En particular el propósito de este texto claro: promocionar un nuevo producto a partir del tema principal. Es decir, se cumple con este nivel.</p>	<p>1.1 Precisión del mensaje: El mensaje es conciso, comunica la idea global pues ofrece una descripción general y se especifica la información en los diálogos.</p> <p>1.2 Consistencia interna: En el texto se observa cierta jerarquía entre las proposiciones que desarrolla el hilo temático en el escrito.</p> <p>1.3 Consistencia externa: Hay dificultad en el uso de conectores lógicos que</p>

<p>consígelos en tu tienda más cercana. El jabón esta de moda.</p> <p>SANTIAGO: yo le tengo la solución use el nuevo jabón holor a sandía no le percude la ropa y le quita las manchas de una sola lavada pruébelo por solo 1.500\$</p> <p>Toño: no tiene un jabón de esos? quiero uno ya!</p>		<p>de cine no contiene detalles sobre el control de la imagen ni el sonido de la grabación, sino que está dirigido al tema, el dialogo, las secciones y los textos. Aunque el texto es breve, presenta esta estructura básica donde se identifican personajes, y un tema hacia el cual va enfocado.</p> <p>1.3 Coherencia local: El nivel microestructural del texto es bueno puesto que, los enunciados presentan correlación entre sujeto /verbo y Género/número</p> <p>1.4 Coherencia global: Se observa que el texto busca desarrollar una idea global con relación al título “El jabón de sandía” presenta un eje temático y las ideas se desarrollan en torno a él.</p> <p>1.5 Coherencia lineal: Hacen falta elementos cohesivos como conectores lógicos</p>	<p>concordancia con el tipo de texto.</p>		<p>permitan establecer una mejor relación entre las ideas. Sin embargo se cumple con este nivel de forma regular puesto que, hay algunos signos de puntuación que permiten la secuencialidad de las oraciones.</p>
---	--	--	---	--	--

		puntuación para que la relación entre las ideas tenga mayor fuerza.			
--	--	---	--	--	--

Del análisis anterior, se puede observar que en su mayoría se cumple satisfactoriamente con los niveles de cada una de las categorías. De la categoría de coherencia podemos decir que sólo se evidenció debilidad en léxico debido a que, hay confusión entre la proposición “a” y el auxiliar del presente perfecto para la tercera persona del singular no obstante, en los demás niveles se ve claridad con lo que se requiere en cada uno de éstos, la estructura del texto es básica pero cumple con los requerimientos de un libreto literario puesto que se identifican personajes y un tema hacia el cual va enfocado. Así mismo, se presenta un eje temático y una secuencia de ideas secundarias que se hilan entorno a él.

En cuanto a la categoría de intencionalidad se puede apreciar que existe un contexto y destinatarios específicos en concordancia con el propósito de la intervención (noticiero) por lo cual, puede decirse que el nivel de finalidad propuesto dentro de la categoría de funcionalidad se cumple también, dada la existencia de un propósito comunicativo claro: la transmisión de información acerca del proyecto.

Terminando con el análisis de la categoría de comunicabilidad, se puede apreciar que el mensaje es conciso, comunica la idea general en concordancia con el propósito comunicativo y el tipo de texto utilizado, además ofrece información específica que le facilita la comprensión a los interlocutores, se evidencia cierta jerarquía en las proposiciones que posibilita un adecuado desarrollo del tema. Sin embargo, se presenta debilidad en el nivel referido a consistencia externa puesto que, hace falta un mayor uso de conectores y signos de puntuación que permitan una mejor relación entre ideas.

Análisis del texto #7 “Adivinanzas” Texto elaborado por estudiantes durante la intervención N° 14 Fecha: Septiembre 05 del 2016
(Anexo 13)

El siguiente texto fue producido durante la intervención 14, en la cual se elaboraron los borradores de los textos que se encontrarían dentro del terreno de la huerta. A continuación se hará el análisis de varias adivinanzas realizadas por dos estudiantes que se mostraron bastante interesadas por ésta temática puesto que, les parece una manera divertida de escribir. Además, manifestaron que éstas podían estar enterradas en los alrededores de la huerta como pistas de un tesoro.

Tabla 7. Avance en la producción de textos en relación con la categoría: Las prácticas de escritura como un ejercicio creativo de representación y producción. Análisis texto #7

SEGMENTO DEL TEXTO	TIPO DE TEXTO	COHERENCIA	INTENCIONALIDAD	FUNCIONABILIDAD	COMUNICABILIDAD
<p>“Adivinanzas”</p> <ul style="list-style-type: none"> Yo soy verde tu eres roja no hay ninguna como nosotras. ¿Qué es? La sandia. Tu eres verde tu eres mala tu dañás los 	<p>Género lírico: Adivinanzas</p>	<p>1.1 Léxico: Se observa que algunas palabras no tienen tildes, sin embargo la escritura es correcta, no hay separación silábica. Además el registro es adecuado para el tipo de texto, no hay</p>	<p>1.1 Nivel Pragmático: Hay un contexto y unos destinatarios específicos, puesto que los textos estarán en un lugar específico: La huerta. Lo que significa que los interlocutores que tengan la posibilidad de leer los</p>	<p>1.2 Finalidad: De acuerdo con los destinatarios y el tipo de texto, se infiere que el propósito del texto es aludir a elementos representativos del proyecto a partir de un texto visto durante las intervenciones, en</p>	<p>1.1 Precisión del mensaje: El mensaje es conciso en cada enunciado, además en cada uno de ellos se puede apreciar que se desarrolla de manera asertiva una idea.</p>

<p>frutos que el sol y el agua saca ¿Qué es? La maleza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Soy redondo como un balón soy tan dulce que alegro un corazón ¿Qué es? Melon • Somos pequeñas y sembradas bajo la tierra si no nos encuentras tendrás que regarnos ¿Qué es? Las semillas • Empiezo por H y termino en a sino adivinas adivinaras • Soy roja tengo semillas por dentro y de mi salen muchas como nosotras ¿Qué es? La sandia 		<p>palabras que puedan llevar a ambigüedades como puede presentarse en estos tipos de textos.</p> <p>1.2 Estructura del texto. En todos los enunciados se observa una fórmula de entrada, en este caso es la misma para todos: “descripción” y una misma fórmula de conclusión: “pregunta”. La estructura de los enunciados es clara y acorde al tipo de texto seleccionado.</p> <p>1.3 Coherencia local: Las proposiciones están sintáctica y semánticamente correctas, hay concordancia entre sujeto /verbo aunque en varias oraciones se vea la utilización de sujeto tácito.</p>	<p>textos estarán enterados del proyecto.</p> <p>1.2 Pertinencia: El lenguaje empleado va en concordancia con la intencionalidad, el desarrollo de la idea global de cada enunciado y el tipo de texto empleado. Se evidencia relación entre estas categorías. Es decir, se cumple con este nivel.</p>	<p>este caso particular: las adivinanzas.</p>	<p>1.2Consistencia interna: En cada enunciado se evidencia una jerarquía que hace que el mensaje comunique la idea en correspondencia con el tipo de texto.</p> <p>1.3Consistencia externa: Se evidencia debilidad en el uso de signos de puntuación que posibiliten una relación entre las palabras de cada enunciado, se cumple este nivel de manera regular.</p>
---	--	--	---	---	---

		<p>1.4 Coherencia global: Cada uno de los enunciados desarrolla una idea global y es coherente en cada caso, puesto que se trata de diferentes adivinanzas.</p> <p>1.5 Coherencia lineal: Hacen falta signos de puntuación que le permitan al interlocutor hacer una entonación adecuada del texto.</p>			
--	--	---	--	--	--

Del análisis anterior se puede decir que, hay un cumplimiento satisfactorio de las categorías, donde se evidencia poca debilidad en algunos niveles. En primer lugar, en la categoría de coherencia hay bastante claridad en los niveles de léxico, estructura del texto y coherencia global ya que, el registro de lenguaje está acorde con el tipo de texto seleccionado, no hay palabras que puedan llevar a interpretaciones erróneas o ambigüedades. Del mismo modo, la estructura es clara en cuanto a fórmula de entrada y de conclusión en consonancia con un mismo eje temático: “La Huerta Dulcera”

En relación a la categoría de intencionalidad, se evidencia que se tienen en cuenta unos destinatarios y contexto específicos debido a que los textos se encontrarán ubicados en un sitio específico: el terreno de la huerta, en cuanto a la pertinencia del texto se puede apreciar que el lenguaje empleado está acorde con la intencionalidad, desarrollo de la idea global y tipo de texto.

Finalmente, en referencia a la categoría de comunicabilidad se observa que el mensaje es conciso en cada enunciado, se desarrolla de manera asertiva una idea. Sin embargo, a nivel de consistencia externa se evidencia dificultad dado que no hay muchos signos de puntuación que posibiliten una mejor relación entre las palabras.

Análisis del texto #8 “¡La huerta dulcera!” Texto elaborado por estudiantes durante la intervención N° 14 Fecha: Septiembre 05 del 2016 (Anexo14)

Al igual que el análisis anterior, el siguiente texto fue producido durante la intervención 14, hace parte de las versiones finales de los escritos producidos en el marco del proyecto. Fue elaborado por un estudiante con el propósito de invitar a los padres de familia a la jornada de trabajo en “La huerta Dulcera” que se llevó a cabo el día 6 de septiembre del 2016.

Tabla 8. Avance en la producción de textos en relación con la categoría: Las prácticas de escritura como un ejercicio creativo de representación y producción. Análisis texto #8

SEGMENTO DEL TEXTO	TIPO DE TEXTO	COHERENCIA	INTENCIONALIDAD	FUNCIONABILIDAD	COMUNICABILIDAD
<p>“¡La huerta Dulcera!”</p> <p>“Queridos padres de Familia y compañeros. Queremos imbitarlos a que hagan parte de nuestro proyecto llamado la huerta dulcera. para esto necesitamos de su ayuda.</p> <p>Hora: 7:00 a.m</p> <p>Lugar: Guabinal plan</p> <p>Fecha: 6 de septiembre</p>	Informativo: invitación	<p>1.1 Léxico: El registro utilizado es apropiado según el tipo de texto. Sólo se observa un error de escritura en la palabra “imbitarlos”. No existe separación silábica u omisión de letras.</p> <p>1.2 Estructura del texto. La estructura del texto está bien definida, existe un título del evento, un saludo a quien va dirigido, una explicación breve del motivo de la invitación, detalles de organización del evento (Fecha, hora, lugar) y una despedida o cierre. Es decir, cumple satisfactoriamente este nivel.</p> <p>1.3 Coherencia local: El nivel mircoroestructural es</p>	<p>1.1 Nivel Pragmático: Hay un contexto y unos destinatarios específicos, que se referencian de manera directa en el texto, acorde con el tipo de texto empleado.</p> <p>1.2 Pertinencia: El mensaje es pertinente de acuerdo con el tipo de texto y su intencionalidad, cumple con la estructura y es coherente. Es decir, cumple satisfactoriamente con este nivel.</p>	<p>1.3 Finalidad: El propósito del texto producido es específico: invitar a los padres de familia a colaborar en las actividades del proyecto la huerta dulcera. Su funcionalidad, va en consonancia con la intencionalidad del texto y el tipo de éste.</p>	<p>1.1 Precisión del mensaje: El mensaje es preciso, no entra en redundancia de ideas y es comprensible para los interlocutores.</p> <p>1.2 Consistencia interna: Hay una jerarquía de ideas que va acorde al tipo de texto: introducción, saludo, descripción del propósito y detalles del evento.</p> <p>1.3 Consistencia externa: Presenta poca debilidad este nivel, hace falta un manejo adecuado de mayúsculas. Cumple con los niveles cohesivos necesarios para que el mensaje sea entendido de manera asertiva por los destinatarios.</p>

<p>¡Te esperamos No faltes!</p> <p>Guabinal plan niños de 4° y 5°</p>		<p>bueno, en la construcción de las oraciones se evidencia concordancia sujeto/verbo.</p> <p>1.4 Coherencia global: Se desarrolla una idea global de una manera clara y sin rodeos.</p> <p>1.5 Coherencia lineal: Hace uso de elementos cohesivos como signos de puntuación y conectores lógicos que permite dar una secuencia al eje temático.</p>			
---	--	---	--	--	--

A partir del análisis anterior, se puede evidenciar un nivel bastante satisfactorio en cuanto a las categorías y niveles propuestos. Inicialmente en la categoría de coherencia se puede apreciar que la estructura del texto está muy bien definida dado que presenta un título, saludo, motivo, detalles de organización y una despedida. Teniendo en cuenta tal estructura, se evidencia un desarrollo adecuado de la idea global donde se hace un buen uso de elementos cohesivos en especial conectores y signos de puntuación.

En cuanto a las categorías de intencionalidad y funcionalidad, se observa que hay unos destinatarios y contexto específicos referidos dentro del mismo texto de manera directa, el mensaje es pertinente en consonancia con el tipo de texto y su intencionalidad.

Además de ello, se evidencia un propósito comunicativo específico relacionado con el proyecto. Por último, en referencia al nivel de comunicatividad el mensaje resulta preciso y asertivo, no entra en redundancia y es comprensible para los interlocutores, se aprecia una jerarquía de ideas que va acorde a la estructura del texto que facilita la interpretación de éste.

7.2.3 Resultados del análisis de la matriz N°1

Análisis general de los textos en relación con la categoría: Las prácticas de escritura como un ejercicio creativo de representación y producción

A partir del análisis “A” y “B” de los textos, se pudo evidenciar que como sostiene Cassany (1993) la escritura es una manera de construcción social que hacen los estudiantes a partir del contexto que los rodea, es por esto que la escritura más que un ejercicio mecánico es una forma de utilizar el lenguaje para la interacción y consecución de objetivos en relación con el contexto y la intención. Es por esto, que la producción de textos debe regirse por la representación de lo cotidiano, de lo real, de lo que los estudiantes interpretan de su contexto.

Partiendo de lo anterior, es importante entonces que la escritura no sea vista como un ejercicio improvisado sino como un proceso dinámico e inacabado que tiene ciertas fases o etapas (producción, comprensión y comunicación). Estas fases, fueron analizadas a partir de las categorías de coherencia, intencionalidad, funcionalidad y comunicabilidad contempladas en la matriz N°1, las cuales permitieron identificar los avances dados en el proceso de producción de textos.

Ahora bien, en cuanto al análisis de los textos mediante las matrices se pudo observar que, inicialmente los estudiantes desconocían la importancia que tiene escribir desde contextos específicos, para un destinatario, con una intencionalidad y propósito real, donde sus textos pueden ser funcionales en situaciones específicas de comunicación puesto que, en un primer momento la escritura representaba algo aburrido para la mayoría de ellos.

Específicamente, dentro de los análisis de los textos en el estado “A” se encontró que existía bastante dificultad en la mayoría de los niveles propuestos para cada una de las categorías, en especial la categoría de coherencia; en estos textos no había un registro de lenguaje adecuado acorde al tipo de texto seleccionado, además se evidenciaba que no había suficiente claridad con la estructura de los textos producidos, no había un desarrollo adecuado de los ejes temáticos propuestos en los escritos y no se hacía un uso adecuado de elementos cohesivos (Conectores o puntuación) que facilitaran la comprensión de los mensajes.

Así mismo, durante estos primeros escritos, se pudo observar que no se definían destinatarios, un contexto o un propósito específico, razón por la cual los textos no lograban ser precisos, pertinentes y asertivos de acuerdo con la situación comunicativa. Se pudo apreciar que, inicialmente no existían situaciones lo suficientemente significativas para los estudiantes lo que dificultaba que la producción de textos fuese provechosa.

No obstante, dichas falencias se fueron mitigando poco a poco, en la medida que el proyecto empezaba a ser el punto de partida de esa escritura significativa y había claridad de los propósitos, contextos y destinatarios de sus producciones. Esto puede evidenciarse, en el estado “B” de los textos.

En dicho estado, se pudo apreciar que al existir claridad de quienes serían sus destinatarios, cuál era su propósito y un contexto, mejoraba la producción de textos en las categorías propuestas, en especial la categoría de coherencia dado que, los estudiantes buscaban que sus textos cumplieran con los requerimientos según el tipo seleccionado. Además se observó que el registro del lenguaje estaba más acorde al hilo temático desarrollado, sus ideas tenían más fuerza permitiéndole a los textos cumplir satisfactoriamente con niveles de pertinencia y precisión del mensaje.

Para finalizar, se puede decir que se evidenció un avance importante en la producción de textos y el cambio de modelo hacia la escritura, puesto que al final de las intervenciones los estudiantes disfrutaban escribir y ya no asociaban de manera negativa las actividades que implicaban ejercicios de producción, en contraste con las actitudes iniciales donde en su mayoría se referenciaba la escritura como actividad de dictado y transcripción.

Asimismo, se hace importante resaltar que el hecho que los estudiantes tuvieran claridad de las fases propuestas, aunque fuera de manera indirecta, hizo que mostraran un esfuerzo mayor por el dominio cognitivo de las temáticas y atender correctamente a los requerimientos de los textos, dando cuenta de manera satisfactoria con lo planteado en la categoría “Las prácticas de escritura como un ejercicio creativo de representación y producción”.

7.3 Matriz de análisis #2 Evolución en cuanto al nivel actitudinal de los estudiantes en relación a la categoría: Aprendizaje por descubrimiento

Esta matriz pretende dar cuenta del cambio actitudinal que se produjo en los estudiantes a medida que el proyecto fue desarrollándose y cómo éste influyó de manera positiva en la producción de textos, en su perspectiva sobre la escritura y por su puesto en la opinión que tenían frente a la clase de lengua castellana. Para ello, al igual que en la matriz anterior, se tienen en cuenta dos etapas que evidencian en primer lugar, cómo era la actitud de los niños hacia la producción de textos y a la clase misma durante el periodo (Abril- Julio), lo que se denominará estado actitudinal “A”; y en segundo lugar cómo fue su actitud al terminar las intervenciones realizadas en el cierre del proyecto, durante el segmento (julio- Septiembre), la cual se denominará estado actitudinal “B”.

En relación con lo anterior, el cambio de actitud que se evidenció durante la aplicación de la metodología de esta investigación, establece un vínculo entre las dos categorías concebidas en el marco teórico puesto que, se muestra cómo la participación activa de los estudiantes mejora o favorece la producción de textos y engancha al estudiante con su aprendizaje en la medida que se toma un rol activo, donde problematiza las temáticas que verá, identifica situaciones o necesidades que le generan interés o asombro y se pregunta sobre ellas.

El análisis de datos se hará según 4 categorías: trabajo colaborativo, autonomía, responsabilidad y compromiso a partir de los datos recolectados en entrevistas, videos, observaciones y registros de diario de campo, en los cuales los estudiantes son quienes hablan de su proceso a lo largo de las intervenciones. A continuación se hará una breve descripción de lo que se analizará en cada categoría y sus niveles:

1. Trabajo colaborativo:

Al trabajar con proyectos se hace necesario hablar de aprendizaje y trabajo colaborativo, en la medida que posibilitará el desarrollo adecuado del objetivo base de nuestro proyecto. Sin embargo es importante definir ¿Cuál es el propósito del trabajo o aprendizaje colaborativo? Según Prescott (Citado por Zea, 2000)

“el aprendizaje colaborativo busca propiciar espacios en los cuales se dé, el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los estudiantes al momento de explorar nuevos conceptos, siendo cada quien responsable de su propio aprendizaje” (p. 2)

Lo que implica que los estudiantes hagan contribuciones para su aprendizaje, compartan sus ideas y fijen metas u objetivos comunes que beneficien a todos. No obstante, para que este tipo de aprendizaje se lleve a cabo es necesario que los estudiantes posean una actitud de compromiso, responsabilidad y autonomía. Para el análisis de esta categoría se tendrá en cuenta los siguientes niveles, tomados desde los aportes de Zea (2000):

- 1.1. La interdependencia positiva: Este nivel constituye el punto de partida para el aprendizaje colaborativo, puesto que es la manera en la cual los estudiantes realizan aportes o trabajan de manera independiente con un mismo fin, aportan desde sus habilidades al grupo para la consecución de la meta general. Es decir, la manera en que los trabajos realizados son dependientes pero contribuyen de manera positiva a todo el grupo.
- 1.2. La contribución individual: este concepto se relaciona con el nivel anterior, sin embargo, hace referencia de manera particular a la forma en la que el estudiante asume un rol participativo en el proceso, tomando la responsabilidad de “una tarea específica, la cual es determinante en el logro de las metas del equipo” (p. 4)

1.3. **Habilidades personales y de grupo:** Este nivel hace referencia a cómo se desarrolla la comunicación de cada estudiante con el grupo, de qué manera se establece el diálogo, la escucha con el fin de intercambiar ideas, expresar sentimientos o emociones, realizar aportes y aceptar ideas que apoyen la meta común.

2. **Autonomía:** En esta categoría se tendrá en cuenta la capacidad de cada estudiante de decidir por sí mismo en relación a la categoría anterior de trabajo colaborativo. Se analizará cómo los estudiantes toman decisiones que sean beneficiosas para sí y para todo el grupo al mismo tiempo.

3. Compromiso:

En esta categoría se analizará, según Rigo (2013) “el grado en que los alumnos están implicados, conectados y comprometidos activamente para aprender y rendir, en contraste con participación superficial, apatía y falta de interés” (p. 3) En otras palabras, se analizará cómo los estudiantes se comportaron, se sintieron y actuaron frente a las experiencias y tareas que se llevaron a cabo durante las intervenciones, el desarrollo del proyecto y la producción de textos. El concepto de compromiso está vinculado estrechamente con el concepto de “enganche” por tal razón, será a partir de 3 niveles que se evidenciará el grado de compromiso en los estudiantes. Según la autora estos tres niveles observables son (Rigo, 2013):

3.1 **Compromiso conductual:** Este nivel hace referencia a las conductas positivas como, respetar las normas de la clase, participar, ser constante, hacer preguntas, realizar aportes en clase, expresar opiniones, sentimientos dudas durante las intervenciones o en el marco del desarrollo del proyecto.

3.2 **Compromiso afectivo:** Aquí se analizará el interés hacia el trabajo en el aula o el trabajo práctico en la huerta. Un mayor compromiso (enganche) emocional mejores resultados, a menor grado se evidenciará aburrimiento, frustración, descontento de la clase. Este nivel puede evidenciarse en el interés frente al disfrute de las actividades, conclusión de tareas, avances en la

consecución de la meta y expresión de aspectos positivos y negativos de las actividades realizadas.

3.3 Compromiso cognitivo: En este nivel se relaciona con el estado en el cual los estudiantes muestran esfuerzo por llegar a un dominio cognitivo o disciplinar determinado, la adquisición de nuevos conceptos y nuevos aprendizajes. En este nivel se analiza de qué manera los estudiantes se esfuerzan por atender a los requerimientos de los textos producidos y a las temáticas de las intervenciones. Es decir, la forma en la cual formulan estrategias para regular sus procesos de aprendizaje.

4. **Responsabilidad:** Desde la perspectiva Mallart Navarra, Mallart Solaz & Valls (2011) esta categoría se define como “la capacidad de asumir compromisos en función de las necesidades de uno mismo y de los demás, llevando estos compromisos a cabo tan bien como cada uno es capaz. Es decir, estando dispuesto a responder por nuestras acciones, asumiendo sus consecuencias” (p. 4). Es decir, dentro de esta categoría se analizará en qué medida los estudiantes asumen roles y compromisos con su proyecto, partiendo de sus habilidades y el aporte que pueden ofrecer al grupo en relación a éstas.

7.3.1 Etapa 1: Análisis del estado actitudinal “A”

En esta etapa, como se indicó en párrafos anteriores, se hará referencia a los rasgos actitudinales de los estudiantes observados y registrados en videos, audios y entrevistas durante el periodo inicial de las intervenciones tiempo comprendido desde el mes de Abril del 2016 hasta principios del mes de Julio del mismo año.

A continuación se presentará el análisis de la información teniendo en cuenta las categorías anteriormente expuestas y los registros de video, audio, observaciones y entrevistas

Análisis actitudinal # 1.

Datos tomados del registro de campo #3 Intervención N° 2. Abril 29 del 2016 (Anexo 4).

A continuación se presentará el análisis actitudinal de la intervención N°2, en la cual se realizó la primer producción de textos en el marco del proyecto a partir de las observaciones realizadas en la escuela. Es importante decir que, ésta fue la primera vez que se realizó trabajo en equipo en el desarrollo de las intervenciones.

Tabla 9. Evolución en cuanto al nivel actitudinal de los estudiantes en relación a la categoría: Aprendizaje por descubrimiento. Análisis 1.

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN
TRABAJO COLABORATIVO	Datos tomados del registro de campo #3 Intervención N° 2. Abril 29 del 2016 (Anexo 4). “Se dividió el salón en 5 grupos, cada estudiante eligió el grupo donde quería trabajar o se sentía más a gusto, cada grupo debía responder una pregunta como si fueran investigadores, para ello salimos a los alrededores de los salones, observando todo lo que había a nuestro	De acuerdo a los niveles anteriormente descritos, durante ésta intervención se evidenció que las habilidades personales y de grupo se encontraban débiles, en la medida que la comunicación dentro del curso no era eficaz para el trabajo grupal. Se presentaban disgustos entre ellos por

	<p>alrededor para dar respuesta a esas preguntas, estas apenas eran las primeras hipótesis que se tendrían acerca de la huerta y que podríamos ir comprobando durante las intervenciones” (línea 25-29)</p> <p>Se observó que los estudiantes tenían dificultades para organizarse en grupos, había rechazo entre unos y otros, la organización tomó varios minutos hasta que la docente titular optó por organizar los grupos para agilizar la actividad (línea 30-32)</p> <p>Al organizarse nuevamente en grupos, se observó que había mejorado la comunicación entre cada uno de los equipos, en algunos se delegaron actividades: un relator, un dibujante y las personas que construían la narración. En otros equipos se observó los estudiantes aportaban ideas de alguna manera sobre el tema global del cuento, puesto que su cuento se relacionaba con un tema de interés para ellos: plantas vs zombies, ninjas o dulces (línea 66-70)</p>	<p>diferencias personales que se desconocen. Para realizar trabajo en ésta intervención, tuvo que seleccionarse los grupos a trabajar debido a la dificultad encontrada en este nivel.</p> <p>En la segunda actividad que se realizó, se evidenció una leve mejoría frente al estado anterior. En la descripción de la situación, se observa que al momento de trabajar en los equipos para la creación de los textos, los estudiantes ya realizaban aportes importantes para cumplir con el objetivo de la intervención, lo que hace parte de dos niveles: interdependencia positiva y contribución individual puesto que, ya se establecen roles dentro del grupo y cada uno tiene un aporte positivo dentro de éste.</p>
--	---	---

AUTONOMÍA	<p>“En el acompañamiento que se le realizó a cada grupo se observó que no todos hicieron aportes dentro de su equipo, hubo varios estudiantes que se tomaron el tiempo para realizar otro tipo de actividades como jugar o irse a otros equipos a los cuales no pertenecían” (línea 51-54)</p> <p>“Muchos de los estudiantes se inclinaron por los títulos sugeridos, sólo 3 grupos propusieron otra clase de títulos” (línea 64-65)</p>	<p>Varios estudiantes, tomaron la decisión de no participar en las actividades debido a que no tenían disposición de trabajo o se encontraban realizando otro tipo de talleres. Se observó que no era del todo una decisión autónoma sino influenciada por el comportamiento de algunos estudiantes líderes de los grupos quienes tenían una actitud rebelde.</p> <p>Por otra parte, se observó que quienes realizaban la actividad, procuraban seguir las sugerencias dadas y no proponían ideas diferentes. Es decir, los estudiantes adoptaron el término sugerencia por el de obligación, sus acciones fueron heterónomas.</p>
COMPROMISO	<p>“Se inició el juego de roles con las características de un investigador, para esto se llevó un sombrero y unos lentes. Los niños hicieron de inmediato la asociación a un detective. Cuando se les preguntó “¿qué es un investigador?” se escucharon las siguientes respuestas:</p>	<p>En el segmento se evidencia en primer lugar un nivel de compromiso conductual, puesto que los estudiantes,</p>

	<p>E1: “es alguien que busca”</p> <p>E2: Es como un detective</p> <p>E3: Es el que investiga</p> <p>E4: es alguien que descubre cosas que no se saben</p> <p>E5: un investigador es como los que muestran en la televisión, que son detectives.</p> <p>Se anotaron estas ideas en el tablero, y realizamos aún más preguntas ¿Pero cómo es un detective? ¿Qué debe tener un detective para que sea uno? ¿Cuáles son las características de los investigadores?</p> <p>Otros estudiantes levantaron su mano para participar, y algunos dijeron sus ideas en voz alta.</p> <p>E6: Los investigadores deben tener un gorro y una lupa</p> <p>E7: Los detectives son observadores</p> <p>E8: son muy inteligentes</p> <p>E8: son cuidadosos</p> <p>E9: Los detectives son curiosos.</p> <p>E10: Los detectives hacen preguntas” (línea 3- 21)</p>	<p>realizan aportes, expresan opiniones, hacen preguntas sobre la temática. Sin embargo, no hay participación de todo el grupo sino algunos de ellos.</p> <p>En el nivel de compromiso afectivo: referido al interés hacia el trabajo de aula y disfrute de las actividades, no todos realizaron el trabajo disfrutando de las actividades, algunos estudiantes manifestaron que se habían sentido aburridos y que la actividad no había sido interesante para ellos, por lo cual se puede decir que en éste nivel se presenta debilidad.</p>
--	---	---

RESPONSABILIDAD	“Sólo unos pocos realizaron el ejercicio de la manera que se propuso, los demás expresaron que no les había gustado la actividad y que se habían sentido aburridos” (Línea 55-56)	Al momento de la entrega, algunos grupos no lo hicieron y otros argumentaron que algunos de sus integrantes no habían cumplido con la responsabilidad asignada y que el trabajo había sido terminado por unos pocos. Es evidente, que en los estudiantes no está marcado un sentido de responsabilidad fuerte. Se ve dificultad en los estudiantes para cumplir con esta categoría.
-----------------	--	---

A partir del análisis de la matriz, se puede decir que en todas las categorías se observa dificultad, lo que quiere decir que hay presentes en los estudiantes actitudes negativas y un rol pasivo, en una gran mayoría. Inicialmente, en la categoría de trabajo en equipo se evidenció que los niveles de habilidades de grupo e interdependencia positiva, se presentan de manera muy regular llegando a una calificación mala, dado que la comunicación dentro de cada uno de los grupos y en el curso en general no era eficaz, se presentaban disgustos entre los estudiantes y rechazo al trabajar con algunos estudiantes por motivos que se desconocen, por ello tuvo que

seleccionarse los equipos, en cuanto al nivel de interdependencia pudo apreciarse que no todos trabajaron para la consecución de la meta común.

En referencia a la categoría de autonomía, se evidenció que no había conciencia total en decidir acertadamente, esto puede verse en la decisión de varios estudiantes por no participar de las actividades puesto que se observó que dicha conducta estuvo influenciada por conductas de rebeldía de algunos “líderes” del grupo, y por otro lado quienes realizaron la actividad sólo se limitaban a seguir las sugerencias dadas sin proponer nuevas ideas en cuanto a la producción de textos según sus intereses, los títulos sugeridos se adoptaron en su mayoría como obligatorios.

En la categoría de compromiso, se pudo apreciar que en el nivel de compromiso conductual hay debilidad ya que no todos realizaron la actividad con buena disposición o disfrutaban de ella, algunos de ellos manifestaron que se habían sentido aburridos. En cuanto al compromiso conductual se vio poca participación, aporte de ideas, opiniones o preguntas con relación a la intervención. Finalmente, la categoría de responsabilidad se vio de manera deficiente dado que dos de los cinco equipos no entregaron la producción del texto; de igual forma, dentro de algunos grupos los estudiantes argumentaron que algunos de los integrantes no habían cumplido con la responsabilidad asignada en cada equipo, por lo que puede decirse que no se evidencia sentido de responsabilidad en la mayoría del curso.

Análisis actitudinal # 2.

Datos tomados del registro de campo #4 Intervención N° 3. Mayo 3 del 2016 (Anexo 6).

La siguiente matriz corresponde al análisis actitudinal observado durante la intervención N°3 en la cual, se realizó la producción de textos informativos y publicitarios a partir de habilidades específicas como dibujo, redacción y organización.

Tabla 10. Evolución en cuanto al nivel actitudinal de los estudiantes en relación a la categoría: Aprendizaje por descubrimiento. Análisis 2.

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN
TRABAJO COLABORATIVO	“Luego de escuchar todas las ideas de los estudiantes y apuntarlas en el tablero, se organizaron grupos de trabajo teniendo en cuenta las siguientes características: ¿Quiénes son los más creativos y/o artísticos? ¿Quiénes son los más organizados y líderes? ¿Quiénes son los mejores escribiendo? ¿Quiénes son los más sociables y carismáticos? ¿Quiénes son los más serios o estudiosos del curso? Después de que los niños y niñas decidieron	En estos segmentos, se evidencia un trabajo colaborativo más estructurado, donde se pueden observar los distintos niveles planteados de manera positiva. En primer lugar, De acuerdo con Zea (2000) en el nivel de habilidades

	<p>quienes tenían estas cualidades se les explicó la función de cada grupo” (línea 13-18)</p> <p>El grupo de los creativos: “Este grupo de inmediato, empezó a buscar los materiales para realizar su trabajo: marcadores, hojas de colores, y el papel donde elaborarían su anuncio. Se observó mucha disposición para realizar la actividad” (líneas 22-24)</p> <p>“Se observó mucha disposición para realizar la actividad. Al principio, tuvieron dificultades para distribuirse las tareas, puesto que el papel era muy pequeño para que todos trabajaran al mismo tiempo, una de las integrantes dividió el grupo en los que se encargarían de escribir, de pintar de realizar ciertos dibujos y de escribir el título en letra grande y llamativa para tener un orden. Sin embargo, a dos estudiantes no les gustó esta distribución y hubo discordia entre el grupo por unos minutos” (líneas 24-29)</p> <p>El grupo de los sociables y carismáticos: “Este grupo fue muy organizado con las actividades que realizaría cada estudiante. Inicialmente se hizo el borrador del modelo de invitación entre todos, con ayuda de las</p>	<p>personales y grupales se observan conductas que van en pro del objetivo del equipo, en cada uno se evidencia comunicación e interacción entre los integrantes ya que, se les observaba compartir ideas, expresar sus sentimientos u opiniones, organizar y planificar con el fin de que su actividad estuviese bien realizada.</p> <p>En segundo lugar, se puede decir que el nivel de interdependencia positiva se reflejó concretamente en los grupos, debido a que en su mayoría los integrantes, realizaban sus aportes individuales para lograr un fin común.</p>
--	--	---

	<p>docentes pues se notaban muy interesados en que su trabajo estuviese bien hecho y realizaban frecuentemente preguntas” (líneas 38-41)</p> <p>“Luego cada uno replicó ese modelo en diferentes hojas de colores, añadiéndole su toque personal en la decoración” (líneas 43-44)</p>	<p>Finalmente, dentro del trabajo observado se vio reflejado en la actitud de los estudiantes un rol participativo con responsabilidades específicas, cumpliendo el nivel de contribución individual planteado para ésta categoría.</p>
AUTONOMÍA	<p>“Luego de escuchar todas las ideas de los estudiantes y apuntarlas en el tablero, se organizaron grupos de trabajo teniendo en cuenta las siguientes características: ¿Quiénes son los más creativos y/o artísticos? ¿Quiénes son los más organizados y líderes? ¿Quiénes son los mejores escribiendo? ¿Quiénes son los más sociables y carismáticos? ¿Quiénes son los más serios o estudiosos del curso? Después de que los niños y niñas decidieron quienes tenían estas cualidades se les explicó la función de cada grupo” (líneas 13-18)</p>	<p>En este segmento se observó que los estudiantes decidieron por sí mismos el grupo donde querían pertenecer teniendo en cuenta una valoración de sí mismos en cuanto a sus habilidades en relación con el objetivo de cada equipo. No se observó influencia personal o de amistad para dicha organización puesto que</p>

		<p>había algunos estudiantes que estaban en diferentes grupos a los de sus amigos.</p>
<p>COMPROMISO</p>	<p>“Se saludó a los niños, para iniciar, se decidió el título de nuestro proyecto, cada niño pensó en un nombre y lo escribió en un papelito, se revisaron las opciones y las dijimos en voz alta, los títulos más populares y llamativos se escribieron en el tablero para realizar una votación” (líneas 1-3)</p> <p>Para introducir la temática se realizaron preguntas: ¿cómo daremos a conocer nuestro proyecto de huerta a nuestros compañeros de la escuela y a nuestros papitos? Algunos estudiantes respondieron: “Con una carta” “con un letrero” “diciéndoles en una reunión” “que nosotros les digamos” ¿Cómo convocaremos o invitaremos a que nos ayuden en nuestro proyecto? Dos estudiantes respondieron “con una tarjeta, como si fuera</p>	<p>Al inicio de la intervención, el primer nivel que se observa es el nivel de compromiso conductual, de forma positiva, ya que los estudiantes realizan aportes y expresan sus opiniones frente al proyecto y la temática expuesta.</p> <p>Otro nivel que se observa, es el compromiso cognitivo visto como el esfuerzo de los estudiantes por alcanzar el dominio cognitivo de la temática y</p>

	<p>una fiesta” “yo le puedo decir a mi papá” “invitando a todos los papás” (líneas 7-12)</p> <p>“Inicialmente se hizo el borrador del modelo de invitación entre todos, con ayuda de las docentes pues se notaban muy interesados en que su trabajo estuviese bien hecho y realizaban frecuentemente preguntas como ¿Debemos poner hora, fecha, lugar y qué más profe? ¿Está quedando bien? ¿Qué tal quedó la introducción profe?” (líneas 39- 43)</p>	<p>responder a los requerimientos de los textos.</p>
<p>RESPONSABILIDAD</p>	<p>“Los estudiantes finalizaron su actividad satisfactoriamente, algunos grupos pudieron entenderse con mayor facilidad como el grupo encargado de las cartas y el grupo de invitaciones, en el grupo encargado de los anuncios se demoró mucho en realizar la actividad porque no se lograban poner de acuerdo con sus ideas” (líneas 56-59)</p>	<p>Se evidencia, gran avance frente al análisis anterior, dado que los estudiantes asumieron sus compromisos y roles dentro de sus grupos para dar cumplimiento a la meta general de cada uno.</p>

A partir del análisis previo, se puede apreciar que las categorías y sus niveles se presentan de manera positiva en contraste con el primer análisis. En la primera categoría de trabajo colaborativo, en referencia al nivel de habilidades personales y de grupo se evidenció que había una mejor comunicación e interacción entre el curso, se observaron conductas que iban más en pro del desarrollo del objetivo de la intervención, se les observó compartir ideas, expresar sus sentimientos, organizar y planificar con el fin de tener éxito en la actividad propuesta. El nivel de interdependencia positiva se reflejó satisfactoriamente dado que, en su mayoría los estudiantes realizaban sus aportes individuales, tenían un rol participativo, responsabilidades específicas y se preocupaban por cumplir de la mejor forma en la labor asignada.

En la categoría de autonomía, también se presentó un avance ya que, al iniciar la actividad esta vez los propios estudiantes fueron quienes eligieron el grupo donde querían estar, teniendo en cuenta una valoración de sus habilidades y fortalezas en consideración con los requerimientos de cada uno de los equipos, ya no se observaron actitudes de apatía o rebeldía como se evidenció en el análisis anterior.

Los niveles de compromiso se pudieron ver de manera positiva, en cuanto al compromiso afectivo se evidenció que los estudiantes realizaron sus aportes, expresaron dudas, sentimientos, opiniones de manera satisfactoria, respetando la voz de su compañero y mostrando interés por el trabajo realizado. Además, se observó cierto grado de compromiso cognitivo, visto en la manera como los estudiantes se esforzaron por alcanzar el dominio cognitivo de la temática y responder satisfactoriamente a los requerimientos de los

textos producidos. Por último, la categoría de responsabilidad también mostró un progreso significativo puesto que, durante ésta intervención cada uno de los integrantes asumieron compromisos y roles dentro de sus equipos para dar cumplimiento a la meta general de cada uno.

Análisis actitudinal # 3.

Datos tomados del registro de campo #6 Intervención N° 5. Julio 5 del 2016 (Anexo 9).

A continuación se analizará la actitud de los estudiantes, durante la intervención N°5 donde se realizó la producción de textos pertenecientes al género lírico como retahílas, trabalenguas, coplas y adivinanzas, por medio del recurso didáctico “la caja preguntona”

Tabla 11. Evolución en cuanto al nivel actitudinal de los estudiantes en relación a la categoría: Aprendizaje por descubrimiento. Análisis 3.

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN
	“Se propuso la creación de una adivinanza, un refrán, un trabalenguas, una copla o una retahíla teniendo en	A pesar de que la se realizó individual, se observó trabajo colaborativo, puesto

<p>TRABAJO COLABORATIVO</p>	<p>cuenta la huerta dulcera, el cual fue el tema principal. Para ello, se dividieron en grupos aunque la mayoría de ellos prefirieron trabajar individual manifestando que tenían claro el tema y se sentían más cómodos trabajando solos” (líneas 55-58)</p>	<p>que los estudiantes se ayudaban entre sí. Se observó que algunos estudiantes, asesoraron a compañeros que tenían alguna duda o debilidad en la producción de textos. Se puede decir que aunque no hubo una actividad específica desarrollada en equipos, en concordancia con los niveles propuestos, se evidenció habilidades personales y de grupo, vista como la comunicación, interacción y expresión de opiniones entre los estudiantes.</p>
-----------------------------	---	---

AUTONOMÍA	<p>“Se saludó a los niños, luego de ello se habló sobre las semillas a sembrar en la huerta escolar (sandía y melón) se explicó cómo debían recolectarlas y ponerlas a secar. Además se les indicó todo lo que necesitábamos para empezar manos a la obra en la siguiente clase. Se delegaron grupos para el trabajo de campo, ellos mismos escogieron el comité al cual deseaban pertenecer: Comité de herramientas de trabajo y trabajo de la tierra; comité de riego y humedecimiento de la tierra, comité de desyerbado; comité de aseo y recolección de basura” (líneas 1-6)</p>	<p>Al igual que el análisis anterior, se evidencia cierto grado de autonomía para decidir los grupos a los que se pertenecerá para el trabajo práctico, en concordancia con las habilidades que cada uno reconoce que tiene.</p>
COMPROMISO	<p>“Varios estudiantes seleccionaron de la caja una pregunta como: ¿sabes qué es una adivinanza? ¿Qué adivinanzas conoces? ¿Crees que son importante las adivinanzas? ¿Sabes qué es una copla? ¿Has escuchado coplas? ¿Sabes qué son los trabalenguas? ¿Cuáles son</p>	<p>El primer nivel de compromiso que se observó fue compromiso afectivo, relacionado a las conductas negativas al iniciar la intervención, dado que el</p>

	<p>las características de los trabalenguas? ¿Son importantes los trabalenguas?</p> <p>La primera reacción al ver la caja fue de asombro y nerviosismo puesto que, pensaban que iban a ser preguntas muy complicadas que no pudiesen responder. Los primeros estudiantes seleccionados para responder a las preguntas se mostraron tímidos, mas sus respuestas sirvieron para la aclaración y la formulación de nuevas preguntas.</p> <p>D: La caja preguntona ha seleccionado a ¡Miguel! Ven miguel, saca una pregunta:</p> <p>M: -con voz tímida lee la pregunta- ¿Qué es un trabalenguas? Emmmm son palabras que son difíciles” (líneas 9-20)</p> <p>“Así se continuó la socialización de las preguntas, se pudo evidenciar que a partir de preguntas de este tipo, los niños incrementan su participación pues desean compartir sus conocimientos previos con sus compañeros, más que sólo responder bien o mal, es construir conceptos juntos” (líneas 44- 46)</p>	<p>recurso didáctico inspiraba en ellos sentimientos de nerviosismo asociados con reprobación frente a la evaluación. Sin embargo, al darse cuenta la manera en que las preguntas estaban formuladas, la conducta se transformó en actitudes positivas de participación e interacción.</p> <p>En relación con este nivel, se pudo evidenciar un nivel de compromiso conductual, en la medida que el espacio fue propicio para hacer aportes, compartir experiencias y expresar dudas. Y por último, el nivel de compromiso cognitivo se vio referido en la actitud de los estudiantes frente al diálogo de</p>
--	--	--

		saberes para la “construcción de conceptos juntos” (Anexo 9, línea 46).
RESPONSABILIDAD	“Sin embargo se observó que no todos los estudiantes realizaron esta actividad, 4 estudiantes se limitaron a hablar durante toda la clase y en algunos equipos se evidenció que sólo uno de los integrantes era el que estaba trabajando en la actividad. Finalmente, no todos los estudiantes hicieron entrega del trabajo” Líneas 58-61)	En el análisis previo, se había presentado un avance en esta categoría. No obstante, durante esta intervención hay de nuevo retrocesos dado que no todos los estudiantes tomaron una actitud responsable frente a su tarea.

Del análisis anterior, se puede decir que, las categorías se presentan de manera regular, hay algunos niveles donde no se logra cumplir con lo señalado. Inicialmente, en la categoría de trabajo colaborativo se pudo evidenciar que a pesar que la actividad se realizó individual, se observó un nivel de habilidades individuales y de grupo en la medida que, los estudiantes se ayudaron entre sí dando sus

opiniones o aportes, además se observó que algunos estudiantes asesoraron a sus compañeros en la producción de textos, colaborándole en aspectos de redacción y estructura del texto.

En segundo lugar, en relación a la categoría de autonomía se evidenció cierto grado de ésta en cuanto a la elección de los grupos de trabajo práctico para la siguiente clase, teniendo en cuenta las habilidades y fortalezas de cada uno y los requerimientos de cada equipo (trabajo de labrado, riego del terreno, desyerbado del terreno y recolección de materiales). Además se observó a los estudiantes un poco más propositivos en cuanto a la escritura de textos según sus intereses.

Por otro lado, en cuanto a los diferentes niveles de compromiso, al iniciar la intervención se observó un grado de compromiso afectivo negativo puesto que, el recurso didáctico utilizado (caja preguntona) inspiraba en ellos sentimientos como miedo, nervios, apatía asociados con la reprobación frente a la evaluación. Sin embargo, al darse cuenta la forma en que estaban formuladas las preguntas y que la intención de estas no era la calificación sino compartir sus opiniones y pre saberes, la conducta se transformó en actitudes positivas de participación e interacción. En el nivel de compromiso conductual se pudo observar que el recurso didáctico fue propicio para que los estudiantes realizaran sus aportes, compartieran experiencias y expresaran dudas. En cuanto al nivel de compromiso cognitivo, se evidenció que había disposición de los estudiantes frente al diálogo de saberes para la construcción de conceptos a partir de sus conocimientos previos, opiniones y experiencias.

Para finalizar, en referencia a la categoría de responsabilidad se pudo apreciar que durante la intervención se vio un retroceso de algunos estudiantes dado que no todos tomaron una actitud responsable frente a la actividad realizada.

7.3.2 Etapa 2: Análisis del estado actitudinal “B”

En esta etapa, se hará referencia a los rasgos actitudinales de los estudiantes observados y registrados en videos, audios y entrevistas durante el segundo periodo de las intervenciones, tiempo comprendido desde mediados del mes de Julio hasta la finalización de las intervenciones aproximadamente principios del mes de Septiembre del 2016. Durante este tiempo, se observaron ciertos avances en algunos rasgos actitudinales que responden a las categorías anteriormente propuestas, más específicamente en los niveles de interdependencia positiva, habilidades personales y de grupo, compromiso afectivo y compromiso cognitivo.

A continuación se presentará el análisis de tales categorías donde se evidencia el avance de cada uno de los niveles enunciados en el párrafo anterior partiendo de la información recolectada por medio de registros de video, audio, observaciones y entrevistas semiestructuradas.

Análisis actitudinal # 4.

Datos tomados del registro de campo #7 Intervención N° 6. 11 de Julio del 2016 (Anexo 11).

En esta matriz se analizará la actitud de los estudiantes durante la intervención N°6 en la cual se realizó la producción de textos pertenecientes al género lírico, específicamente figuras literarias: símil, metáfora, personificación e hipérbole.

Tabla 12. Evolución en cuanto al nivel actitudinal de los estudiantes en relación a la categoría: Aprendizaje por descubrimiento. Análisis 4.

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN
TRABAJO COLABORATIVO	“Se realizó una competencia de mimos, para ello debían organizarse en dos grupos. Cada uno, debía seleccionar un líder quien era el que se encargaba de seleccionar los participantes de su equipo que competirían con el oponente. Al principio la organización de los grupos fue difícil hasta que ellos mismos decidieron que	En el segmento se puede analizar que aunque hay un poco de dificultad en la organización de los grupos, la comunicación en cada uno fue eficaz para lograr elegir el líder en cada caso cumpliendo con el nivel de habilidades

	<p>simplemente se dividirían en estudiantes de 4° y estudiantes de 5° La selección del líder en cada equipo fue rápida” (líneas 20-24)</p> <p>“La segunda figura que elaboraron fue una personificación con verde y huerta, al poco tiempo que se dijo las palabras un estudiante levantó su mano y dijo “el huerto del jardín es verde y se puso feliz al verme” al igual que en el caso anterior los demás estudiantes aplaudieron y felicitaron a su compañero, puesto que era uno de los estudiantes que no participaba con frecuencia” (líneas 60-64)</p>	<p>individuales y de grupo, visto como la capacidad individual o grupal de “planificar cooperativamente, 135utorganizarse y tomar decisiones de grupo” (Zea, 2000, p.4).</p> <p>Además se pudo observar que los estudiantes asumieron roles individuales para la participación, cumpliendo con el nivel de contribución individual, siendo reconocidos sus aportes dentro de sus compañeros como se describe brevemente en el segmento.</p>
--	--	---

AUTONOMÍA	<p>“Cada uno, debía seleccionar un líder quien era el que se encargaba de seleccionar los participantes de su equipo que competirían con el oponente. Al principio la organización de los grupos fue difícil hasta que ellos mismos decidieron que simplemente se dividirían en estudiantes de 4° y estudiantes de 5° La selección del líder en cada equipo fue rápida” (líneas 21-24)</p>	<p>En este segmento se observa el vínculo de la categoría <i>trabajo en equipo</i> con ésta. Se puede decir que, las habilidades personales y de grupo representan un papel importante para la toma de decisiones de equipo ya que, a partir de la comunicación entre los miembros se llegan a decisiones que benefician no sólo a una de las partes sino a todos y cada uno de los integrantes.</p>
COMPROMISO	<p>“Antes de iniciar con la temática se les preguntó a los niños acerca de lo que ellos sabían de estos términos, y tenían algunos ejemplos. En el salón no se escucharon opiniones ni se vieron manos levantadas, se observaron algunos estudiantes aburridos, recostados en sus pupitres, adormilados o bostezando, así que de nuevo se les hizo la pregunta pero de la siguiente manera: ¿han</p>	<p>Inicialmente, se puede apreciar el nivel de compromiso afectivo de manera negativa ya que, hay poco interés hacia la intervención y el trabajo de aula. Sin embargo, al introducir la temática por</p>

	<p>escuchado éstas frases? Es más alta que un edificio, La niña tiene boca de fresa, sus ojos parecen dos diamantes. Casi todos los niños respondieron siiiii. Y de nuevo se preguntó ¿En dónde han visto o escuchado este tipo de frases? 5 estudiantes levantaron la mano, se le dio la palabra a uno de ellos: “Yo he escuchado que las dice la gente” Otro estudiante añadió “Yo las he visto en los libros que leemos” finalmente otro estudiante dijo “en los libros de rimas y poemas están” (líneas 1-8)</p> <p>“Así sucesivamente en cada imagen, cada vez más estudiantes participaban dando sus opiniones y aportes, se observaba interés en los niños por responder correctamente a las preguntas, también se evidenciaba esfuerzo por comprender los conceptos de cada una de las figuras, preguntando con más ejemplos si estaban erróneos o correctos” (líneas 16-19)</p> <p>“Al principio estaban muy alegres con la actividad sin embargo, hubo momentos en los cuales se presentó</p>	<p>medio de preguntas se empieza a observar cierto cambio de actitud positivo, donde se evidencia un nivel de compromiso conductual en vista que las preguntas generaron participación de los estudiantes además se realizaron aportes, se expresaron opiniones y ejemplos.</p> <p>Al mejorar en cierto grado la actitud de los estudiantes, se observó que ya había evidencia de compromiso cognitivo dado que los estudiantes mostraban interés y esfuerzo por la comprensión de los conceptos de la temática tratada.</p>
--	---	--

	discordia entre ambos equipos porque consideraban que no eran justos los puntos, al final de la actividad se definió empate con lo cual se observó que la expresión de alegría en algunos estudiantes se transformó en enojo y descontento” (líneas 44-47)	
RESPONSABILIDAD	“Se aclaró que la actividad era sencilla y seguía siendo una competencia como el trabajo anterior. Tal explicación sirvió para que los estudiantes cambiaran su mala actitud y expresiones de aburrimiento y se motivaran a realizar el trabajo. Cabe aclarar que unos pocos no participaron en ninguna de las actividades anteriores.” (líneas 52-54)	Aunque se vio un cambio positivo de actitud durante la intervención, en el momento de la producción de textos algunos estudiantes no se vincularon con ninguna de las actividades realizadas.

A partir de los datos obtenidos de la matriz anterior, se puede decir que las categorías se cumplen de manera regular debido a que, hay ciertas falencias en cuanto a responsabilidad y algunos de los niveles propuestos en las categorías de compromiso y trabajo colaborativo. En cuanto a la primera categoría, se pudo observar que aunque hay un poco de dificultad en la organización de grupos, la comunicación fue propicia para lograr elegir un líder en cada caso, cumpliendo con el nivel de habilidades individuales y grupales, visto

como la capacidad de planificar cooperativamente, autorganizarse y tomar decisiones de grupo. Sin embargo, el nivel de interdependencia positiva no se vio en su totalidad de manera positiva ya que, dentro de los grupos no todos los estudiantes realizaban aportes o participaban de la actividad. En referencia al nivel de contribución individual, pudo observarse que los integrantes de cada grupo asumieron roles individuales para la participación donde los aportes era reconocidos por todo el curso ya que, se felicitaban y aplaudían cuando sus compañeros compartían sus producciones o ejemplos.

Frente a la categoría de autonomía, puede decirse que el grado de ésta se pudo vincular con el nivel de habilidades de grupo perteneciente a la categoría de trabajo en equipo debido a que, la comunicación e interacción representan aspectos importantes para la toma de decisiones en equipo ya que se llegan a decisiones importantes que benefician a todos, esto en el caso particular de la elección del respectivo líder en cada uno de los grupos.

En lo referente a la categoría de compromiso, al igual que en el análisis anterior, al inicio de la intervención se evidenció un grado de compromiso afectivo negativo dado que, hubo poco interés y disposición hacia la temática (figuras literarias). No obstante, al socializar el tema mediante preguntas, se empieza a observar un cambio positivo donde no sólo se puede apreciar compromiso afectivo sino también el nivel de compromiso conductual puesto que, las preguntas generaron participación de los estudiantes, realizaron aportes y compartieron ejemplos. Además se observó disposición y esfuerzo de los niños por la comprensión de los conceptos y requerimientos del texto producido, respondiendo al nivel de compromiso cognitivo. Terminando con la categoría de responsabilidad, se puede decir

que hay bastantes falencias en éste aspecto, puesto que algunos estudiantes no se vincularon con ninguna de las actividades, no tuvieron un rol participativo y no se tomó responsabilidad de alguna tarea dentro de los 2 grupos iniciales.

Análisis actitudinal # 5.

Datos tomados del registro de campo #9 Intervención N° 8. 25 de Julio del 2016 (Anexo 15).

En la presente matriz se realizará el análisis actitudinal de la intervención N° 8 en la cual se realizó la producción de cuentos en versión pequeña o de bolsillo, con el fin de compartir las experiencias relacionadas con el trabajo práctico en “La Huerta Dulcera”

Tabla 13. Evolución en cuanto al nivel actitudinal de los estudiantes en relación a la categoría: Aprendizaje por descubrimiento. Análisis 5.

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN
TRABAJO COLABORATIVO	No se realizó trabajo en grupos en esta ocasión “La producción de estos textos se realizó de manera individual, debido a que todos los textos que se produjeran harían parte de la biblioteca de cuentos de	En esta intervención, la producción de textos no se hizo en equipos, debido a que era necesario variedad de textos, razón por la cual se decidió que la

	<p>los estudiantes de grados inferiores, por lo cual debía existir variedad de textos” (líneas 40-42)</p> <p>“Se observó que a pesar que el trabajo era individual, había interés de varios estudiantes por colaborar a sus compañeros en redacción o decoración de sus escritos” (líneas 46-48)</p>	<p>producción de los textos debía realizarse de forma individual. No obstante, se observó colaboración y comunicación entre compañeros para realizar un mejor trabajo individual, algunos estudiantes pedían la opinión o colaboración de otros para corregir aspectos de redacción o dudas sobre la estructura del texto, donde se evidencia el nivel de habilidades personales y de grupo.</p>
AUTONOMÍA	<p>“Se pudo evidenciar que los estudiantes esperaban que las docentes les dijeran exactamente qué escribir, que les asignase un tema a cada uno ya que, frecuentemente realizaban preguntas y comentarios como ¿Qué escribo? No se me ocurre nada ¿Me puede ayudar</p>	<p>Se observó conductas heterónomas, varios estudiantes esperaban que las docentes les dijeran lo que debería contener cada escrito, no había proposición de ideas o temas. En otras</p>

	<p>profe? ¿Cómo puedo escribir sobre la huerta? Profe deme un título para empezar.” (Líneas 52-56)</p>	<p>palabras, se esperaba que las docentes asumieran el liderazgo y les dijeran exactamente lo que debían hacer y cómo lo debían hacer. No obstante, esta actitud no estuvo presente en todos los estudiantes del curso.</p>
<p>COMPROMISO</p>	<p>“Al iniciar la clase, algunos estudiantes no parecían dispuestos y los rostros de algunos se observaba cansancio o aburrimiento. Para activar la energía de los estudiantes, se realizó una actividad de estiramiento” (líneas 1-3)</p> <p>“A la primera pregunta varios estudiantes levantaron la mano y estas fueron las opiniones que compartieron: E1: “Cuando quitamos la maleza” E2: Cuando empezamos a quitar las piedras E3: -entusiasmado- Uy no profe, ¡cuando quitamos la piedrota que parecía meteorito!</p>	<p>Al inicio de la intervención el nivel de compromiso afectivo se mostró negativamente, no había disposición o interés por la temática o la clase, los rostros de algunos estudiantes reflejaban cansancio o agotamiento físico.</p> <p>Luego de la actividad de estiramiento, en la socialización del tema se evidenció compromiso conductual, la manera en la</p>

	<p>D: Muy bien chicos, ahora ¿cómo podemos compartir a esas personas las experiencias que hemos tenido en nuestra huerta?</p> <p>E3: Contándoles personalmente</p> <p>E4: Con una adivinanza</p> <p>E5: Con un poema también</p> <p>E6: Profe y con un cuento ¿también se puede?</p> <p>D: ¿Qué dicen ustedes chicos?</p> <p>Estudiantes: -en coro- siiiiiiii” (líneas 7-19)</p>	<p>cual estaban formuladas las preguntas permitió la expresión de opiniones y sentimientos por parte de los estudiantes que a su vez permitió ver compromiso afectivo de manera positiva en contraste con la actitud inicial, debido a que ya se observaba interés hacia el trabajo de aula.</p>
<p>RESPONSABILIDAD</p>	<p>“La versión final de los cuentos se debía entregar al día siguiente, de la manera que lo quisieran presentar, teniendo en cuenta que todas debían ser versiones de bolsillo. Al día siguiente sólo 9 estudiantes de los 27 entregaron la versión final de su cuento. Lo que evidencia que la responsabilidad y compromiso de los estudiantes frente a la actividad fue poco” (líneas 57-60)</p>	<p>En contraste con los análisis anteriores donde se veía dificultad, puede decirse que durante esta intervención la categoría se observó deficiente, en vista que el sentido de responsabilidad en la mayoría de los estudiantes estuvo ausente; no se evidenció compromiso</p>

		<p>por la responsabilidad de su tarea, a pesar de que las versiones del cuento ya estaban elaboradas y sólo faltaba el proceso de transcripción y ajuste de últimos detalles, la actividad no cumplió el objetivo satisfactoriamente.</p>
--	--	---

Del análisis anterior, se puede apreciar que las categorías se cumplen de forma regular y en especial, persiste la dificultad en cuanto al nivel de responsabilidad de los estudiantes. Inicialmente, frente a la categoría de trabajo colaborativo se observaron actitudes positivas en cuanto a los niveles de habilidades comunicativas y de grupo e interdependencia positiva puesto que, aunque la producción de textos no se hizo en equipos debido a que era necesario de variedad de escritos, se observó colaboración y comunicación entre compañeros para realizar un mejor trabajo en cuanto estructura del texto y redacción.

En relación con la categoría de autonomía, se observaron conductas heterónomas dado que varios estudiantes esperaban que el docente les dijera qué debían escribir y cómo debían hacerlo, no había proposición de ideas o temas, se esperaba que se dijera un título, o temática específica para el escrito. No obstante, es necesario aclarar que esta actitud no estuvo presente en todos los estudiantes del curso.

A nivel de compromiso, se evidenció que en la socialización del tema hubo compromiso conductual y afectivo puesto que, las preguntas fueron el punto de partida para incentivar la participación, la expresión de opiniones, el aporte de ejemplos e ideas, motivando a los estudiantes hacia el trabajo de aula y disfrute de las actividades.

Por último, como se enunció en el párrafo inicial del presente análisis, la categoría de compromiso fue la que más presentó debilidad, dado que al momento de la producción de textos, no se evidenció sentido de responsabilidad en la entrega de su cuento de bolsillo ya que sólo 7 de los 26 estudiantes entregaron las versiones finales de su texto, los demás ni siquiera ofrecieron una explicación válida acerca de su falta de compromiso.

Análisis actitudinal # 6.

Datos tomados de entrevista en video a los estudiantes: Karen, Maicol, Catalina, Yuliana y Paula, durante la intervención N° 12. Fecha: 22 de Agosto del 2016 (Anexo 16).

A continuación se analizará la actitud de los estudiantes durante la intervención N° 12 en la cual se realizó la producción y actuación de libretos para el noticiero escolar “Noticias de la Huerta”

Tabla 14. Evolución en cuanto al nivel actitudinal de los estudiantes en relación a la categoría: Aprendizaje por descubrimiento. Análisis 6.

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN
TRABAJO COLABORATIVO	Los estudiantes entrevistados decidieron realizar el video en grupo, manifestaron antes de la grabación que se sentían más cómodos de ésta manera. “Docente: Bueno ¿Y ahora por qué les gusta escribir? ¿Qué hay de diferente? -se quedan pensando, hay silencio por unos segundos-	En concordancia con el nivel de habilidades personales y grupales, se observa que los estudiantes entrevistados prefieren responder a entrevistas de manera grupal puesto que, manifiestan sentirse más cómodos y seguros además

	<p>Karen y catalina al mismo tiempo: Por queee uno ya aprende a escribir</p> <p>Yuliana: porque uno ya aprende a escribir rápido.</p> <p>Docente: Pero bueno, ¿Las actividades que hemos hecho de escribir les gusta o no?</p> <p>-hay un poco de silencio- Sí.. síii</p> <p>Karen: porque ya se han puesto como interesantes y todo eso</p> <p>Docente: ¿y por qué son interesantes?</p> <p>Catalina: ehhh- Se mueve hacia la cámara- Porque la profesora nos enseña cosas que antes, pues... en el año que llevamos aquí, no nos explicaron, lo que usted nos explica. –Se balancea de un lado a otro cogiéndose sus manos-</p> <p>-se escucha murmullo de opiniones-” (líneas 43-54)</p>	<p>pueden intervenir de manera más espontánea y ayudar a sus compañeros en caso de que no tenga respuesta a alguna pregunta.</p> <p>En el segmento se observa que ante una pregunta hay intervención individual de dos o más estudiantes que busca complementar la respuesta de su compañero, cumpliendo en cierta manera también con el nivel de interdependencia positiva.</p>
AUTONOMÍA	<p>Se observó un avance en la toma decisiones en relación al trabajo colaborativo puesto que, para la elección de grupos los estudiantes, en su mayoría seleccionaban</p>	<p>En el caso específico de ésta intervención, cada estudiante eligió la sección del noticiero que más le interesaba teniendo en cuenta la temática</p>

	<p>equipos de trabajo que estuviesen acorde a sus habilidades dependiendo a la actividad a realizar.</p> <p>Para la realización de esta entrevista, se extendió la invitación a todos los estudiantes, y según su disposición participaron, respondiendo las preguntas planteadas. Algunos manifestaron que les daba pena ser grabados por tal razón, no todos participaron.</p>	<p>general y las propuestas o ideas que tenían para cumplir con el objetivo de la misma.</p> <p>Se observó que hay más disposición e interés por la realización de actividades sin esperar que el docente sea quien le indique los detalles de los textos a producir.</p>
<p>COMPROMISO</p>	<p>“Maicol: esto, las clases de español la de la otra vez, esto, eran más aburridas- frunce el ceño- Docente: ¿Por qué? Porque nos decían que si nos colocamos, esto aaa – mira hacia arriba y se toma una oreja con la mano- ahí a cosas a dibujar y escribir cosas” (líneas 10-13) “Docente: Bueno, entonces cuéntenme ¿qué era lo que hacían en la clase de español antes? Karen: -toma el micrófono y se empieza a balancear el cuerpo de un lado a otro- pues es que nos dictaban</p>	<p>En primer lugar, en este segmento se puede observar un nivel de compromiso afectivo negativo, frente a lo que era la clase de lengua castellana para los estudiantes antes de que se iniciaran las intervenciones. Los estudiantes argumentan que ésta aburrida porque les</p>

	<p>mucho y estábamos cansados, además nos salía como un... -se mira el dedo anular de la mano izquierda-</p> <p>-interviene yuliana-</p> <p>Yuliana: -recostada en el hombro de Paula- Dictaba mucho y nos saltábamos de los dictados</p> <p>-Karen continuúa-</p> <p>Karen- -sosteniendo el micrófono- Y parábamos un ratico y la profesora dictó y dictó y dictó y nos saltábamos” (líneas 19-27)</p> <p>“Docente: ¿y por qué son interesantes?</p> <p>Catalina: ehhh- Se mueve hacia la cámara- Porque la profesora nos enseña cosas que antes, pues... en el año que llevamos aquí, no nos explicaron, lo que usted nos explica. –Se balancea de un lado a otro cogiéndose sus manos” (líneas 50-58)</p>	<p>dictaban mucho y no conseguían escribir rápido.</p> <p>En segundo lugar, se evidencia compromiso cognitivo en el desarrollo de las intervenciones que se han desarrollado en contraste con la manera en que describieron su clase de español en el párrafo anterior, puesto que manifiestan haber aprendido nuevas cosas atendiendo a los requerimientos de las temáticas y los textos producidos.</p>
<p>RESPONSABILIDAD</p>	<p>Durante esta intervención se evidenció más participación y responsabilidad de los niños frente a los roles que cada uno tenía asignados en su equipo de trabajo.</p>	<p>En contraste con el análisis anterior se evidenció avance frente a esta categoría.</p> <p>Los estudiantes en su mayoría cumplieron sus responsabilidades dentro</p>

		de su equipo, se veían interesados en participar de la actividad.
--	--	---

A partir de los datos analizados en la matriz anterior, se puede decir que las categorías se cumplen satisfactoriamente de acuerdo a lo planteado en los niveles de cada una de éstas. En primer lugar, frente a la categoría de trabajo colaborativo, se observó que los estudiantes prefieren el trabajo en equipos en cuanto a producción de textos y entrevistas. Durante esta intervención, la producción de libretos se realizó en grupos en concordancia con las secciones del noticiero, además se evidenció que el trabajo fue productivo en la medida que los estudiantes tomaron responsabilidades según su rol y trabajaron de manera apropiada según el fin común de cada uno de los equipos, dando cuenta positivamente de los niveles de interdependencia positiva, contribución individual y habilidades personales y grupales, pertenecientes a esta primer categoría.

En segundo lugar, en referencia a la categoría de autonomía, se observó que en la intervención cada estudiante tomó la decisión de elegir la sección que más le interesaba teniendo en cuenta la temática general y sus fortalezas individuales, se evidenció más disposición y proposición de ideas para la producción de sus libretos sin esperar que las docentes indicaran todo.

En tercer lugar, frente a la categoría de compromiso, en la entrevista, se evidencia inicialmente un grado de compromiso afectivo negativo frente a la clase de lengua castellana y en especial la escritura antes de iniciar las intervenciones, argumentando que era “aburrida” porque dictaban mucho y no conseguían escribir rápido. No obstante, se observa también compromiso afectivo positivo puesto que durante la intervención se observó bastante interés, disposición por la producción de textos y un cambio de actitud frente a la clase. Asimismo, se evidencia compromiso cognitivo debido a que manifiestan haber aprendido nuevas cosas atendiendo a los requerimientos de las temáticas y textos producidos. Terminando con la categoría de responsabilidad, se presentó un avance importante en contraste con algunos de los análisis anteriores dado que, los estudiantes en su mayoría cumplieron con sus responsabilidades dentro de su equipo, mostrando interés por la actividad.

Análisis actitudinal # 7.

Datos tomados de entrevista en video y audio a las estudiantes: Danna, Manuela y Camila, durante la intervención N° 12. Fecha: 22 de Agosto del 2016 (Anexo17).

Al igual que en el análisis #6, en la siguiente matriz se presentará el análisis actitudinal de los estudiantes durante la intervención N° 12 en la cual se realizó la producción y actuación de libretos para el noticiero “Noticias de la Huerta”

Tabla 15. Evolución en cuanto al nivel actitudinal de los estudiantes en relación a la categoría: Aprendizaje por descubrimiento. Análisis 7.

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN
<p>TRABAJO COLABORATIVO</p>	<p>“Docente: Ahhh listo.Y a camil...- se corrige- ¿Y Manuela? ¿Cuál de las actividades les ha gustado que hemos hecho de escribir ya sea cuentos, de crear nuestro noticiero? ¿Cuál de todas?</p> <p>Manuela: Crear el... las noticias y el... -interrumpe la docente-</p> <p>Docente: ¿es tan motivadas con el noticiero de la huerta?</p> <p>-En coro- Siiii</p> <p>Docente: ¿Por qué chicas?</p> <p>-En coro Manuela y camila- Porqueeeee</p> <p>Manuela: Es muy chévere esto, hacerlo porque nosotros vemos personas que hacen esto en la televisión y nosotras queremos también aprender a hacer eso y ya lo</p>	<p>Al igual que el análisis de la entrevista anterior, se evidencia que para los estudiantes resulta más sencillo responder a preguntas en grupos puesto que, sus demás compañeros les ofrecen seguridad y son de gran ayuda cuando no se tiene claridad sobre la pregunta.</p> <p>En el segmento se puede analizar que se presenta el nivel de contribución individual e interdependencia positiva puesto que, cada una realiza su</p>

	estamos haciendo- interrumpe la docente” (líneas 31-40)	intervención y si considera que hace falta algo que profundizar interviene otra compañera.
AUTONOMÍA	<p>“Eeeeemmm ¿Qué les gustará que más trabajáramos con ustedes y con la huerta? ¿Qué les gustaría hacer?</p> <p>Manuela: ehhh, la huerta y el noticiero- hay silencio durante unos segundos-</p> <p>Docente: Pero ¿Algo más?</p> <p>Camila: emmmmm las actividades, sembrar mango.. – interrumpe la docente-</p> <p>Docente: ¿Ya quieren sembrar?</p> <p>En coro nuevamente: siiiii- se sonríen” (líneas 48-54)</p>	<p>En el segmento se puede observar que ya hay un poco más de claridad sobre sus intereses y lo que desean hacer. Inicialmente, se notaba más dependencia a las decisiones del maestro, ahora se evidencia un poco más de interés por proponer en relación a sus gustos y el vínculo de éstos con las temáticas.</p>
COMPROMISO	<p>“Docente: Bueno chicas, haber queremos preguntarles lo siguiente: ¿Ustedes les ha gustado, ehhh, lo que hemos hecho con ustedes hasta ahora? ¿El proyecto y todo esta cuestión de escribir cosas? ¿Sí o no? - Acerca el micrófono a Manuela.</p>	<p>En este primer segmento, se evidencia compromiso conductual dado que expresan sus opiniones, sus sentimientos</p>

	<p>Manuela: A mi me ha gustado mucho lo de la huerta, las actividades que hemos hecho mucho</p> <p>Docente: ¿por qué?</p> <p>Manuela: -moviendo sus manos para explicar- Porque es muy chévere trabajar con profesores que se van a graduar y van a ser muy buenos profesores.</p> <p>Docente: Acerca el micrófono a la siguiente estudiante- Danna...</p> <p>Danna: mmmm pues me gusta el proyecto, el proyecto es muy divertido” (líneas 6-14)</p> <p>“Docente: y.. ¿Qué piensa acerca de la huerta?</p> <p>Camila: - Hay ruido de fondo, piensa antes de contestar- Chévere porque es una actividad que nunca habíamos hecho- mira hacia otro lado y hace una pausa- con las profesoras que se van a graduar y van a ser profesoras, profesoras” (líneas 19-22)</p>	<p>y aportes individuales de manera espontánea frente a la pregunta.</p> <p>Al mismo tiempo, se puede ver que hay compromiso afectivo positivo acerca del trabajo que se ha realizado durante el desarrollo del proyecto, se observa interés y disfrute de las actividades al momento de referirse a ello reflejadas en expresiones de alegría en sus rostros.</p>
<p>RESPONSABILIDAD</p>	<p>“Docente: ¿es tan motivadas con el noticiero de la huerta?</p> <p>-En coro- Siiii</p> <p>Docente: ¿Por qué chicas?</p> <p>-En coro Manuela y camila- Porqueeee</p>	<p>Se evidencia que se ha asumido un rol y se ha responsabilizado de una tarea particular asignada dentro de los grupos</p>

	Manuela: Es muy chévere esto, hacerlo porque nosotros vemos personas que hacen esto en la televisión y nosotras queremos también aprender a hacer eso y ya lo estamos haciendo- interrumpe la docente” (líneas 34-40)	conformados y se ha procurado cumplir con ella.
--	---	---

De acuerdo con el análisis previo, se puede decir que en las categorías y sus niveles se presenta un avance importante, especialmente se evidenció mejoría en las categorías de responsabilidad y autonomía. Inicialmente, en la categoría de trabajo colaborativo, al igual que en el análisis de la matriz anterior, en la entrevista se evidencia que hay intervención de todas las estudiantes participantes con el fin de profundizar las respuestas dadas por sus compañeras, lo que corresponde al nivel de habilidades personales y de grupo. Asimismo, se puede decir que en cuanto a los niveles de interdependencia positiva y contribución individual se evidenció cierto grado de progreso, puesto que el noticiero “Noticias de la Huerta” tuvo implicaciones positivas en la definición de roles y responsabilidades dentro de cada uno de los grupos para logara un resultado exitoso en cada sección.

En cuanto a la categoría de autonomía, se observó que hay más claridad sobre sus intereses y lo que desean hacer, anteriormente se notaba más dependencia a las decisiones del maestro en contraste se observa más interés por proponer en relación a sus gustos teniendo en cuenta las temáticas propuestas, es importante aclarar que proponer desde sus intereses no se trata de hacer lo

que ellos deseen libertinamente sino cómo esos intereses se pueden vincular de manera positiva dentro de las actividades del proyecto y el desarrollo de las clases.

De igual modo, en la categoría de compromiso se pudo apreciar cambios actitudinales positivos en los estudiantes. En referencia al nivel de compromiso conductual se observó que los niños cada vez más tomaban un rol activo y participativo dentro de las clases y la socialización de temáticas, se expresaban de manera abierta respondiendo preguntas, realizando aportes, exponiendo ejemplos desde sus conocimientos previos, lo que permite evidenciar también un nivel satisfactorio de compromiso afectivo dado que se evidencia un interés hacia el trabajo en el proyecto, en el aula y un disfrute de las actividades, en especial la producción de textos.

Por último, en referencia a la categoría de responsabilidad la cual en las primeras intervenciones tenía bastantes falencias, se puede decir que se ha evidenciado una evolución provechosa dado que, los estudiantes han asumido un rol y se han responsabilizado de tareas particulares, asignadas dentro de los grupos en los que han trabajado. Se pudo observar que, a medida que los estudiantes veían resultados buenos de sus actividades dentro de su proyecto, su sentido de responsabilidad fue aumentando tomando conciencia de la importancia de su rol para la consecución del objetivo común: “La huerta Dulcera”.

Análisis actitudinal # 8.

Datos tomados de entrevista en video al estudiante: Johan Zamudio, durante la intervención N° 15. 12 de Septiembre del 2016 (Anexo 18).

A continuación, se analizará la actitud de uno de los estudiantes durante la última intervención realizada el 12 de Septiembre del 2016 en la cual, se realizó la producción y decoración de los textos que se encuentran en el terreno de “La Huerta Dulcera”

Tabla 16. Evolución en cuanto al nivel actitudinal de los estudiantes en relación a la categoría: Aprendizaje por descubrimiento. Análisis 8.

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN
<p>TRABAJO COLABORATIVO</p>	<p>“Docente. ¿Cómo te sentiste haciendo ésta actividad? Johan: profe, pues yo me sentí bien- se toca la cara y se limpia el sudor- Me sentí que estábamos trabajando en grupo, trabaje bien, me sentí feliz, esto pues vea- muestra su camiseta con algunas manchas de pintura” (líneas 1-4)</p>	<p>En este segmento se evidencia que se cumple con el nivel de interdependencia positiva, en vista que los estudiantes realizan aportes de manera individual con un mismo fin específico, se potencian conductas positivas que permiten el goce de las actividades.</p>

AUTONOMÍA	<p>“Docente ¿Y te ha gustado el trabajo en el proyecto? Johan: -mira hacia la huerta- Sí profe Docente: Bueno, cuéntanos porqué Johan: pues, lo primero porque pues, le estamos haciendo un bien al colegio y – mueve su cabeza hacia un lado- estamos sembrando lo que a mí me gusta-sonríe- ¡Ciencias naturales!” (líneas 21-25)</p>	<p>Se evidencia en la descripción de la situación cierto grado de propiedad al argumentar porqué le ha interesado el proyecto. Se observa que hay un poco más de sentido de pertenencia frente a las actividades que se realizaron porque tienen relación directa o indirecta con sus intereses.</p>
COMPROMISO	<p>“Docente: Eh, ¿Qué fue lo que más te gustó? Johan, eh, lo que más me gustó fue en la esta de pintar. Docente: ¿Y por qué te gustó? Johan: Porque, este... Digamos- mueve sus manos- Yo lo quería decorar bien bonito pero no pude porque... Yo lo quería decorar digamos con foamy, con todo eso pero no se pudo –niega con la cabeza- No alcanzó el tiempo” (Líneas 5-10) “Docente: Bueno, ¿Te han gustado las actividades que hemos hecho en la clase de español? Johan: -asíente- Sí profe.</p>	<p>En este segmento, se observa compromiso afectivo del estudiante por las actividades realizadas debido a que manifiesta disfrute de la actividad que se realizó durante la intervención. De igual manera, se evidencia compromiso conductual y cognitivo en la medida que expresa sus opiniones y sentimientos sobre su</p>

	<p>Docente: y ¿Por qué? Cuéntanos</p> <p>Johan: porque, esto, antes de que ustedes llegaran nosotros, yo no sabía lo de metáfora y eso, cuando ustedes llegaron nos enseñaron y todo eso me ha gustado” (líneas 16-20)</p>	<p>aprendizaje y su interés particular por uno de los temas vistos que según él, es algo que le ha gustado. Se puede inferir que debido al interés que representa la temática para el estudiante se ha esforzado por cumplir con los requerimientos en la producción de este tipo de textos.</p>
RESPONSABILIDAD	<p>“Johan: Porque, este... Digamos- mueve sus manos- Yo lo quería decorar bien bonito pero no pude porque... Yo lo quería decorar digamos con foamy, con todo eso pero no se pudo –niega con la cabeza- No alcanzó el tiempo” (Líneas 8-10)</p>	<p>Se evidencia que los estudiantes se esfuerzan más por entregar buenos productos, cumpliendo satisfactoriamente con la responsabilidad asignada dentro de su grupo de trabajo y el objetivo de la intervención.</p>

A partir del análisis anterior, puede decirse que hay un cumplimiento satisfactorio de todas las categorías y sus niveles, se evidenció un cambio de actitud positivo. En primer lugar, en cuanto a la categoría de trabajo colaborativo pudo observarse que ya se adoptan ciertas características de los niveles de interdependencia positiva, contribución individual y habilidades personales y de grupo,

se observa en los estudiantes una actitud cooperativa e interdependiente donde cada uno asume un rol para el cumplimiento de un objetivo común. En esta intervención se pudo apreciar estudiantes más comprometidos con sus responsabilidades dentro del proyecto y las diferentes actividades realizadas, en contraste con las conductas iniciales donde no lograban organizarse con facilidad, discutían y mostraban apatía entre sí.

En cuanto a la categoría de autonomía, se evidenció cierto grado de propiedad al preguntarles a los estudiantes sobre su proyecto, hay más sentido de pertenencia frente a las actividades que se realizaron porque manifestaban que tenían relación directa o indirecta con sus intereses, como se pudo observar en la entrevista anterior.

Asimismo, en referencia a la categoría de compromiso, se observó compromiso afectivo positivo por las actividades realizadas dentro del proyecto, manifestando disfrute de las mismas. Además, en el nivel de compromiso conductual se apreció avance significativo en comparación a las intervenciones iniciales donde se observaba timidez y poca participación, al finalizar las intervenciones se pudo ver que los estudiantes expresaban más sus opiniones y sentimientos de manera espontánea. En el caso particular de esta entrevista, el estudiante manifestó su interés particular por uno de los temas vistos (figuras literarias) que según él es algo que le ha gustado, donde muestra compromiso cognitivo en la medida que se observó esfuerzo por cumplir con los requerimientos en la producción de textos.

Finalmente, en la categoría de responsabilidad se mantiene el avance visto en los dos análisis anteriores puesto que, se evidenció que los estudiantes se esforzaban más por entregar buenos productos, cumpliendo satisfactoriamente con la responsabilidad asignada dentro de su grupo de trabajo y el objetivo del proyecto.

7.3.3 Resultados del análisis de la matriz N°2

Análisis actitudinal general en relación con la categoría:La investigación en el aula representada en la pedagogía por proyectos.

La pregunta es el primer paso para el descubrimiento y el descubrimiento posibilita la adquisición de nuevos aprendizajes. Es importante aclarar que, el descubrimiento que se planteó no consiste en dejar que los estudiantes hagan lo que quieran y vean qué pueden descubrir por sí mismos, sino cómo mediante actividades guiadas u orientadas por los maestros los niños buscaron, indagaron, exploraron y preguntaron para la adquisición de nuevos conocimientos que se relacionaron con la asignatura, sin necesidad que las temáticas fueran abordadas por las docentes como únicas poseedoras de la verdad.

En ese orden de ideas, se puede decir que la pregunta y el descubrimiento tuvieron un estrecho vínculo con actitudes y valores como el trabajo colaborativo, la autonomía, el compromiso y la responsabilidad. Actitudes que fueron el punto de partida para evidenciar un cambio positivo en los estudiantes a lo largo de las intervenciones frente a la producción de textos en el marco de un proyecto de aula puesto que, mediante éstas se pudo lograr que los estudiantes se interrogaran, descubrieran e indagaran en contraste a actitudes negativas y pasivas como la no participación en las actividades del proyecto, la heteronomía y la apatía frente a la clase de lengua castellana.

Ahora bien, partiendo del análisis de cada una de las matrices de los estados “A” y “B” se puede decir que a medida que las docentes fueron quienes orientaron las intervenciones a partir de los ejercicios de indagación se fueron propiciando los diferentes niveles de compromiso en los

estudiantes, además de un avance importante en cuanto a su sentido de responsabilidad y su autonomía, de acuerdo con lo planteado en el marco teórico en referencia a *La investigación en el aula representada en la pedagogía por proyectos*. Debido a que en la medida que los estudiantes indagan, proponen, practican e intervienen de manera activa frente a una necesidad o interés colectivo pasan de ser sujetos pasivos a individuos comprometidos con su aprendizaje y su rol como estudiantes.

Inicialmente, en el estado actitudinal “A” se pudo evidenciar que las categorías se presentaban de manera muy regular y débil. En cuanto a la categoría de trabajo colaborativo según los niveles tomados de Zea (2000), se observó que los estudiantes tenían bastantes dificultades para el trabajo en grupo, se presentaban discordias y enemistades entre algunos estudiantes del curso, no existía claridad de un nivel de interdependencia positiva donde todos los estudiantes aportan efectivamente de manera individual para la consecución de metas u objetivos comunes.

De igual modo, en la categoría de autonomía se pudo evidenciar bastante debilidad puesto que, en ocasiones la no participación de los estudiantes más que una decisión personal estaba relacionada con actitudes de rebeldía de algunos estudiantes. Además, se pudo apreciar que los estudiantes esperaban que fuese el docente quien abordara los contenidos, les diese las temáticas para la producción de textos y les indicara lo que debían escribir con exactitud, no había proposición de ideas a partir de sus intereses o un sentido de pertenencia frente a las actividades desarrolladas.

En referencia con el nivel de compromiso y los niveles planteados (conductual, afectivo y cognitivo) a partir de las concepciones de Rigo (2013), se evidenció que en los estudiantes no había participación activa, no se realizaban aportes y no expresaban con frecuencia sus opiniones, sentimientos o dudas lo que pertenece al nivel de compromiso conductual. Asimismo, se pudo

observar que no existía compromiso afectivo positivo frente a las clases o las actividades desarrolladas, puesto que los estudiantes no mostraban interés por el trabajo realizado o un disfrute de las actividades, por el contrario al inicio de las intervenciones se evidenciaron comportamientos negativos asociados a la pereza, rebeldía y desinterés de algunos de los estudiantes como se enunció brevemente en los párrafos anteriores.

Además, en cuanto a la categoría de responsabilidad desde las apreciaciones Mallart Navarra, Mallart Solaz & Valls (2011) que la definen como “la capacidad de asumir compromisos en función de las necesidades de uno mismo y de los demás, llevando estos compromisos a cabo tan bien como cada uno es capaz” (p.4) se pudo evidenciar que su sentido de responsabilidad estaba casi ausente dado que, en la mayoría de los estudiantes se observó que no existía la capacidad de asumir compromisos en función de las necesidades o actividades planteadas durante las intervenciones, en especial a producción de textos y las actividades prácticas del proyecto.

Sin embargo, este tipo de actitudes negativas se fueron atenuando a medida que el proyecto era desarrollado y tenía resultados tangibles como la adecuación del terreno con ayuda de los padres de familia, la delimitación y protección de esa zona al poner la malla entre todos, la siembra y crecimiento de las plantas, etc. Lo que se puede evidenciar en el estado actitudinal “B” donde se puede apreciar un cambio de actitud importante en relación con las 4 categorías propuestas.

Para ser más precisos, durante el análisis actitudinal “B” se pudo observar que en referencia a la categoría de trabajo colaborativo (Zea, 2000), se podían apreciar de manera positiva los niveles de habilidades personales y de grupo ya que existía una mejor comunicación dentro del curso en general, para la planificación organización y toma de decisiones en cuanto al proyecto de aula. Además en referencia al nivel de interdependencia positiva, se pudo evidenciar que al organizar

los equipos de trabajo de acuerdo a las habilidades, fortalezas o intereses de los estudiantes había mayor grado de responsabilidad con tareas o roles dentro del grupo en pro de fines comunes.

De igual forma, en la categoría de autonomía se vio un avance significativo, dado que al finalizar las intervenciones, los estudiantes tenían un poco más de claridad sobre sus intereses y propuestas en relación a las temáticas y contenidos, además de un sentido de pertenencia mayor con las actividades realizadas en su proyecto, manifestando que “La Huerta Dulcera” era un beneficio para la escuela y podían realizar actividades que les interesaban y tenían relación directa con su contexto.

En relación con la categoría de compromiso (Rigo, 2013), se pudo observar que en los estudiantes ya había cierto grado de compromiso conductual, dado que había un poco más de participación, se realizaban más aportes o preguntas y se había disminuido la timidez y miedo a participar de la clase. Asimismo, ya se podía apreciar que había disfrute de las actividades e interés hacia el trabajo práctico en la huerta y al trabajo de aula además de mayor esfuerzo por el dominio cognitivo de las temáticas y los requerimientos de los textos, lo que hace parte de los niveles de compromiso afectivo y cognitivo

La categoría de responsabilidad no fue la excepción en cuanto al progreso y cambio de actitud, puesto que los estudiantes tenían más conciencia sobre la importancia de su rol dentro del proyecto, lo que hacía que estuviese presente un sentido de responsabilidad mayor hacia las tareas asignadas en relación con los equipos de trabajo organizados o el trabajo práctico.

Finalmente, se puede decir que el descubrimiento guiado por la pregunta y el desarrollo del proyecto fueron dos aspectos propicios para generar un cambio de actitud positivo en los estudiantes con relación a las categorías propuestas, en la medida que permitió que los niños

propusieran, se preguntaran, indagaran, y vincularan la teoría y la práctica posibilitando la adquisición de conocimientos relacionados con la asignatura de una forma diferente cambiando el modelo negativo que los estudiantes tenían de la clase de español y en especial la escritura.

7.4 Síntesis de los resultados

En resumen, frente a los análisis de cada una de las matrices y sus hallazgos, se puede decir que en primer lugar, de acuerdo con el objetivo general de esta investigación el cual consistía en:

Generar un cambio de actitud frente a la producción de textos escritos mediante la investigación en el aula y la pedagogía por proyectos con el fin de transformar la realidad escolar inmediata de los estudiantes del grado 4° y 5° de la institución educativa Guabinal Plan. (p. 23)

Se pudo evidenciar que se cumplió de manera satisfactoria, teniendo en cuenta las dos categorías presentes dentro del marco teórico: *Prácticas de escritura como un ejercicio creativo de representación y producción* y *La investigación en el aula representada en la pedagogía por proyectos*, dado que en primer lugar, se logró identificar las necesidades e intereses que los estudiantes consideraban importantes en su escuela a través de ejercicios de cartografía social, con el fin de seleccionar el proyecto de aula “La Huerta Dulcera” cumpliendo con las diferentes fases y etapas propuestas dentro de la pedagogía por proyectos y la investigación como ejes metodológicos.

En segundo lugar, se logró favorecer los procesos de producción de textos escritos como la carta, el cuento, los afiches, el guion y textos con figuras literarias a través del proyecto de aula puesto que, los textos respondían a una necesidad de los estudiantes ya identificada (la creación de la huerta), lo que permitió la producción de textos que respondieran a las tres etapas de producción planteadas en la categoría *Prácticas de escritura como un ejercicio creativo de representación y producción* (Producción, comprensión y comunicación) reflejadas en la calidad de los textos analizados a partir de la matriz 1 y sus categorías, pertenecientes a la subcategoría *La escritura como un ejercicio de comprensión* (coherencia, intencionalidad, funcionalidad y comunicabilidad).

En tercer lugar, se logró promover la investigación en el aula a partir de procesos de indagación, debido a que la pregunta como estrategia pedagógica le permitió a los estudiantes tomar un rol activo sobre su aprendizaje para la comprensión y transformación de su realidad inmediata, adquiriendo un mayor grado de trabajo en equipo, autonomía, compromiso y responsabilidad, los cuales son elementos importantes no sólo dentro de la metodología de trabajo utilizada, sino también en el cambio de actitud de los estudiantes como objetivo principal. Esto se observó, en los datos arrojados por la matriz 2, donde a partir de las 4 categorías anteriormente enunciadas se pudo apreciar un avance y un cambio de actitud frente al modelo negativo de escritura que se tenía al inicio de la investigación.

VIII. CONCLUSIONES

Después de haber realizado y analizado las respectivas aplicaciones y el proceso llevado a cabo durante un lapso de cinco meses con el fin de conocer ¿De qué manera los niños y niñas del grado 4° Y 5° de la institución educativa Guabinal plan pueden cambiar su actitud pasiva frente a la producción de textos escritos y al mismo tiempo transformar su realidad inmediata en la escuela?

Llegamos a las siguientes conclusiones:

- Las prácticas de escritura para los niños se convirtieron en procesos de creación y producción con un fin específico que consistía en como a partir de la escritura ellos lograban comunicar mensajes claros y con sentido que permitieran expresar ideas, sentimientos, y emociones además de crear un efecto transformador sobre su realidad inmediata en la escuela, esto quiere decir, que los niños y niñas provocaron una movilización no solo de saberes sino también de participación colectiva a partir de los textos con el fin de dar solución a una problemática. Esto se evidenció en la creación de un nuevo espacio en la escuela, un espacio de aprendizaje, divertido y marcado en todos sus rincones con la escritura de los mismos estudiantes, quienes se tomaron el tiempo de decorar su huerta a partir de textos escritos, es aquí donde cualquiera que se dirija a este espacio podrá apreciar y aprender sobre lo que allí acontece de una manera creativa, quien esté allí se encontrará con tesoros escondidos, plantas gigantes e instrucciones sobre el manejo y cuidado en la huerta. En este punto la huerta dulcera se convirtió en una estrategia dirigida por la investigación a través de proyectos para mejorar no solo la manera de producir textos escritos sino también la actitud frente a ésta práctica.

- El modelo negativo frente a la producción de textos fue desapareciendo a medida que se impulsaba el trabajo colaborativo en el aula, lo que permitió no solo mejores textos sino un cambio positivo de actitud reflejado en la capacidad de los estudiantes para planificar cooperativamente, autorganizarse y tomar decisiones, aspectos que parecían ausentes al inicio de las intervenciones.
- El trabajo colaborativo, la autonomía, el compromiso y responsabilidad en los estudiantes son factores que tienen un fuerte impacto en la producción de textos. Se evidenció que en cuanto más estaban presentes dichos aspectos de manera positiva, mejores textos fueron producidos en cuanto a coherencia, intencionalidad, funcionalidad y comunicabilidad.
- Se pudo verificar los niveles de coherencia mejoraron considerablemente puesto que fueron produciendo sus textos atendiendo a propósitos, destinatarios y contextos específicos, lo cual tuvo resultado positivo no solo en cuanto a la calidad de los textos sino también frente al grado de compromiso cognitivo⁹ de los estudiantes, quienes al final del proceso mostraban un esfuerzo mayor por el dominio cognitivo de las temáticas y atender correctamente a los requerimientos de los textos.
- Los ejercicios de indagación posibilitaron en los estudiantes un cambio positivo frente a los aspectos de compromiso conductual y responsabilidad dado que, permitió que los niños tomaran un rol activo y participativo, realizaran aportes en clase, expresaran opiniones, se interesaran en el trabajo de aula y asumieran responsabilidades en pro de desarrollo del proyecto. Puesto que, en cuanto al trabajo práctico dentro de la “Huerta Dulcera” en su mayoría, los estudiantes realizaban aportes desde los conocimientos adquiridos en casa o

⁹ Nivel contemplado dentro de la categoría compromiso, según la autora Rigo (2013)

transmitidos por sus padres, incluso en la socialización de las temáticas vistas dentro de las intervenciones.

- Así mismo, la realidad en la escuela fue transformada con la creación de “La Huerta Dulcera”, un ambiente no sólo provechoso para la comunidad escolar sino también de aprendizaje, además, es importante notar que fueron los niños quienes movilizaron a la comunidad escolar: padres de familia y profesores para que juntos se pudiera modificar un espacio desolado y sin uso.

❖ RECOMENDACIONES

Una vez concluido el proceso de investigación se hace manifiesto la importancia de seguir ahondando en los siguientes aspectos para aquellos que estén interesados en seguir trabajando sobre este proyecto:

- ❖ La producción de textos dentro del marco de diferentes proyectos de aula que respondan a necesidades o intereses de los estudiantes ya que, se evidenció que cuando los estudiantes producen textos atendiendo a un propósito con unos destinatarios y contexto específico hay más interés por mejorar sus ejercicios de escritura, a pesar que inicialmente se observaba apatía frente a la clase y las actividades de producción textual.
- ❖ La movilización de la comunidad a través de proyectos de investigación planteados y dirigidos por los estudiantes. Puesto que, a través de los proyectos se privilegia la interacción de padres de familia, estudiantes y docentes como agentes involucrados para la transformación de las experiencias pedagógicas y/o realidad inmediata, lo cual constituye uno de los propósitos de la educación. Teniendo en cuenta que, los proyectos dirigidos por la investigación en el aula no solo permite la construcción de saberes sino que además abre

la posibilidad a un diálogo e interacción de experiencias articulando así la teoría con la práctica.

❖ Así mismo, se recomienda indagar en cómo “la Huerta Dulcera” u otros proyectos de aula posibilitarían el manejo interdisciplinar de saberes y experiencias como un espacio de aprendizaje basado en la investigación.

IX. REFERENCIAS

- Aguirre, J., Echeverry, L. (2008). “*Consideraciones acerca de la investigación en el aula: más allá de estar a la moda*” Universidad de la Sabana, Bogotá-Colombia
- Anaya, A. (2010) “¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes?” Monterrey, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48215094002>
- Bru Martín., Basagoiti (S.F). *La Investigación-Acción Participativa como metodología de mediación e integración socio-comunitaria.*
- Calderon, J., Cardona, D. (s.f) “*Orlando fals borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación*” Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>
- Camacho, casilla & Franco. (2008) “*la indagación: una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación*” Revista de educación, Laurus.
- Cassany, D. (1993) “*La cocina de la escritura*” Ed. Anagrama, Barcelona. España.
- Corzo, P. (s.f) “Mayéutica” Recuperado de <http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroFl/Mayeutica.PedroCorzo.pdf>
- De la Rúa. (1997). “*Lengua, Documento de trabajo N° 4*” Secretaria de educación Buenos Aires, Argentina.
- Docente TIC (2012). “*Como enseñar a los niños el aprendizaje de la lectura y escritura*”. Publicado en el archivo virtual de Eduteka. Datos del autor, no especificados en la ficha.
- Ferreiro E. y Teberosky A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México: Siglo XXI Editores Recuperado de https://books.google.es/books?id=wHFXcQcPvr4C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Ferreiro, E (2007) *Las inscripciones de la escritura.* Ed. Edulp. Universidad de la Plata.

- Gutierrez, E. (2016). *Apreciaciones sobre la IAP, conversatorio personal*. Fecha 14 de Septiembre del 2016.
- Parodi, G (2011). *La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos*. Revista Signos vol.44 no.76 Valparaíso jul. 2011.
- González, C.; Blanco, Francisco. (2008) “*emociones con videojuegos: incrementando la motivación para el aprendizaje*”. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 9, núm. 3, Salamanca, España.
- González, N. Zerpa, M. Gutiérrez D. y Pírela, C. (2008) “*la investigación educativa en el hacer docente*” Universidad pedagógica experimental libertador. Caracas-Venezuela
- Huerta, S. (2010). *Coherencia y cohesión*. Revista Herencia: Estudios literarios, lingüísticos y creaciones artísticas, ISSN-e 0718-9125, Vol. 2, N°. 2, 2010, PP. 76-80
- Jolibert, J & Jacob, J. (1998) *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* Ed. Dolmen, Santiago de Chile.
- Jolibert, J (1991) *Formar niños productores de textos*. Chile, Hachette: Ediciones Pedagógicas Chilenas traducción al español.
- Jurado, F. (1998) *Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Experiencias de maestros. Universidad Nacional de Colombia.
- Kawulich, B. (2005). *La observación participante como método de recolección de datos*. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998> el 15 de abril de 2016.
- Kilpatrick, W.H (1944), *El nuevo programa escolar*. Buenos Aires: Argentina, Ed. Losada
- Mallart Navarra, Mallart Solaz & Valls (2011). *Educación para la responsabilidad en una pedagogía humanista. XII Congreso internacional de teoría de la educación*. Universidad

- de Barcelona, Barcelona: España. Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/91.pdf> el 17 de septiembre de 2016
- Martínez, A. (2007) *“La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación”* recuperado de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401121/diario_de_campo.pdf
- MEN (2014) *Prácticas de escritura en el aula serie río de letras*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-341021_recurso_1.pdf
- Rigo, Y. (2013) *Compromiso hacia las tareas académicas diseños instructivos e inteligencias múltiple*. Ikastorratza, e-Revista de didáctica, ISSN-e 1988-5911, N°. 10, 2013
- Rincón, G (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Bogotá, Colombia: Editorial: Kimpres.
- Robles, H. (2008) “Proyectos en el aula: Cuidemos nuestro medio ambiente” Universidad del norte, Barranquilla, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85312286004>
- Rueda, M. (2011) *Investigación en la planeación educativa*. Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación. México.
- Torres, J. (1994), *Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado*. Barcelona: España. Morata Editores.
- Touriñán, J. (2011). *Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: la mirada pedagógica*. Revista portuguesa de Pedagogía. Vol. Extra-série 2011. PP 283-307.
- Troncoso & Daniele (2009). *Las entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos: una aplicación en el campo de las ciencias naturales*. Universidad del Comahue. Universidad de los Andes. (2008) *“Estrategia para la formación en el ara la formación en el espíritu científico, en ciencias y programa pequeños científicos”* Bogotá, Colombia.

Recuperado

de

http://pebaibague.weebly.com/uploads/2/3/4/3/2343628/pequenos_cientificos.pdf

Zea, M. (2000). Aprendizaje colaborativo/ cooperativo. Revista conexiones. Universidad EAFIT.

Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167925_archivo.pdf el 17 Septiembre 2016.

X. ANEXOS

Anexo 1

Entrevista a la docente. Fecha 15 de Abril del 2016

- 1 Docente: Escuela Multigrado, escuela nueva. Aquí se manejan dos grupos por conjunto de grados.
- 2 Cuantos años lleva laborando como docente?
- 3 22 años
- 4 Todos los 22 años aquí en la institución?
- 5 No, trabajé en Piamonte 14 años y el resto aquí en Guabinal plan
- 6 Que es lo primero que tiene en cuenta a la hora de planear sus clases?
- 7 Pues como la educación cada dia esta mal difícil y los métodos han cambiado las didácticas, pues
- 8 yo me pongo en la posición del niño, haber que será lo que le gustaría hacer o como querría el
- 9 aprender el conocimiento. Ehhhh miro que las clases sean como dinámicas, como diferentes, hay
- 10 de todo, hay clases dinámicas, hay clases eh de uso mucho la memoria, hay clases de trabajos
- 11 grupales, me gusta que las clases sean variadas para que el niño se sienta agrado en la escuela.
- 12 ¿Quién es el niño para usted?
- 13 Para mi el niño es un ser muy importante que hace parte de nuestra vida porque nosotras
- 14 compartimos con ellos más o menos 6 horas, ahora compartimos 8 horas. Entonces vemos que
- 15 tanto para ellos como para nosotros somos integrales, como que nos necesitamos, formar una
- 16 relación como de mutualismo, entonces prácticamente es como parte de nuestra vida, no? El niño.
- 17 Ehh ¿Qué es leer y escribir para usted?
- 18 Leer y escribir es que el niño sepa decodificar, sepa interpretar, sepa leer imágenes, sepa leer
- 19 avisos, que el proponga, que el niño haga deducciones, si, pues leer y escribir es muy complejo
- 20 porque muchas veces en la escuela no se alcanza todos esos objetivos, pero pues uno más o menos
- 21 va trabajando con ellos poco a poco hasta lograrlos.
- 22 Como podría describir sus clases de lengua castellana y que busca alcanzar en cada una de ellas?

23 Bueno mis clases de lengua castellana siempre busco que primero haya mucha concentración para
24 trabajar sobre todo en los temas que son complejos, que el niño entienda la clase, si hay necesidad
25 de repetir las veces una temática que sea compleja, difícil, hay que hacerlo sin importar la
26 programación, sin interesar que me quedé, si, sino lo que interesa es que él aprenda porque en el
27 español una cosa parte de la otra, un tema parte de lo otro, entonces para mi es importante que
28 ellos afiancen muy bien lo que se va dictando en clase para pasar al otro tema, si, es importante
29 eso que el participe, que pase al tablero que participe, que proponga, que haga ideas al docente, no
30 es solamente la profesora la que les de la idea de hacer cosas, sino que, siempre busco decir bueno
31 y ustedes que proponen para ese trabajo, ehh cuando hago un trabajo lo evaluó, les gustó no les
32 gustó, qué les gustó, qué mejoramos si, es casi siempre lo que les pregunto de forma oral.

33 Profe, nos puede nombrar algunas las actividades que de pronto ha hecho con ellos y ha visto
34 buenos resultados?

35 Ehh ellos les gusta, he notado que ellos les gusta mucho lo que es la participación en las obras de
36 teatro, en las izadas de bandera, lo que son dramatizaciones, representaciones, si, ellos les gusta
37 mucho que uno se direcciona, hemos hechos obras de teatro, mímicas, si, es lo que mas yo veo que
38 les gusta. Hemos realizado exposiciones, algo muy complejo, porque el niño es muy penoso y ya
39 no quiere salir al tablero y ya no quiere salir a explicarle, le da vergüenza, les da miedo equivocarse
40 o que sus compañeros se burlen, entonces, hemos tratado como de romper esas barreras hablando
41 con los niños el respeto hacia la palabra del otro, si, como el respeto hacia la exposición del otro,
42 el pedir la palabra cosa que ellos sepan que ellos se pueden equivocar al igual que uno como
43 maestro también se puede equivocar, entonces que todo el mundo tenemos derecho a equivocarnos
44 y a recapacitar y a mejorar. Les gusta mucho la estrategia de lectura que se maneja acá en la
45 escuela, haciendo énfasis en la lectura debido a que la institución es distinguida por su proyecto es
46 toda una aventura, nosotros en el 2010 ganamos el premio compartir leer es toda una aventura,
47 desde antes del 2010 hemos estado trabajando el proyecto, digamos ya lleva como 10 años el
48 proyecto. Ehhh Les gusta mucho la lectura viva voz, les gusta mucho la lectura por imágenes que
49 uno les coloque los cuentos en video beam y que ellos armen secuencias narrativas, que es bastante
50 complejo armar secuencias narrativas, eso no es tan fácil, pero ellos ya lo pueden hacer, están
51 totalmente capacitados porque acá en la escuela se maneja mucho ese proyecto todos los días.
52 Donde crear un comportamiento lector en el niño.

53 Profe y durante su ejercicio cuales han sido esos problemas que ha visto en su clase de lengua
54 castellana y que usted considera frecuente en los niños?

55 El mayor problema yo veo que a pesar que se hacen muchas actividades de mejoramiento en las
56 pruebas saber ha sido muy mínimo el puntaje alcanzado, tienen muchos problemas en la
57 comprensión lectora sobre todo en la parte inferencial. Otra dificultad que tenemos es que los
58 ritmos de aprendizaje son diferentes y otro problema es que tengo niños con problemas de
59 desnutrición, entonces son niños que requieren un avance lento y con dificultades serias y
60 complejas por lo cual digo que, la docencia no es exacta siempre tiene que ser cambiante, me
61 gustaría fomentar la investigación en el aula de clase.

62 Profe, una última pregunta aquí en la escuela se maneja alguna clase de proyecto productivo?

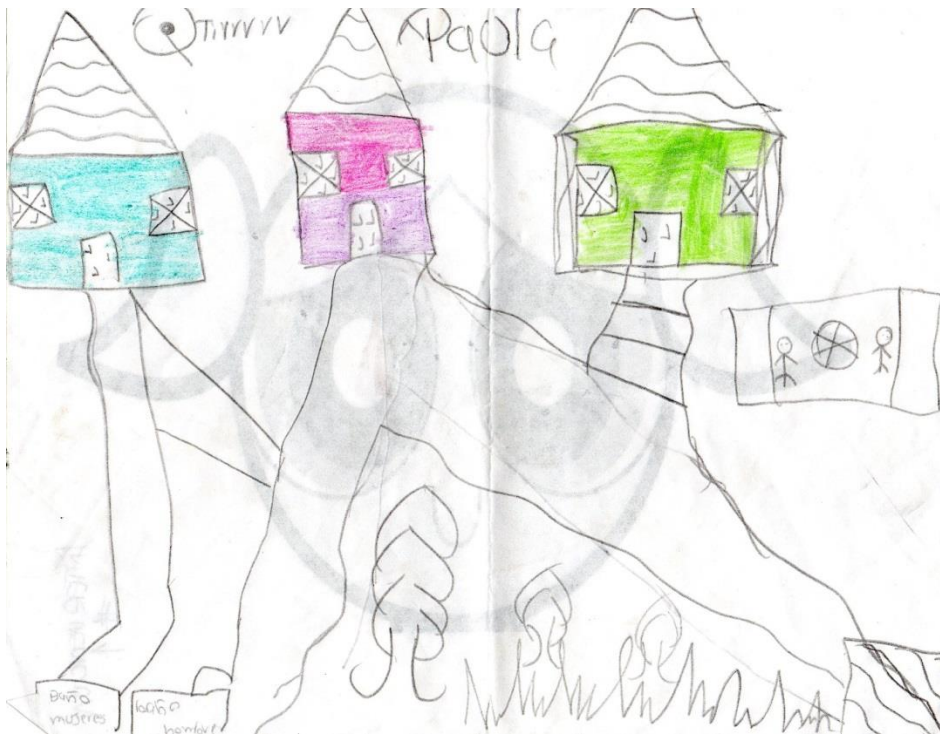
63 Si, aquí en la escuela, en la parte ambiental lo que es el uso adecuado de los desechos sólidos, el
64 reciclaje a partir de trabajos con botellas pet, eso se trabaja acá en la escuela, ehha la importancia
65 de conservar el ambiente de reciclar y eso se hace por medio de una materia que se llama
66 especialidad que esta proyectos productivos y se integra con todas las áreas con PRAE

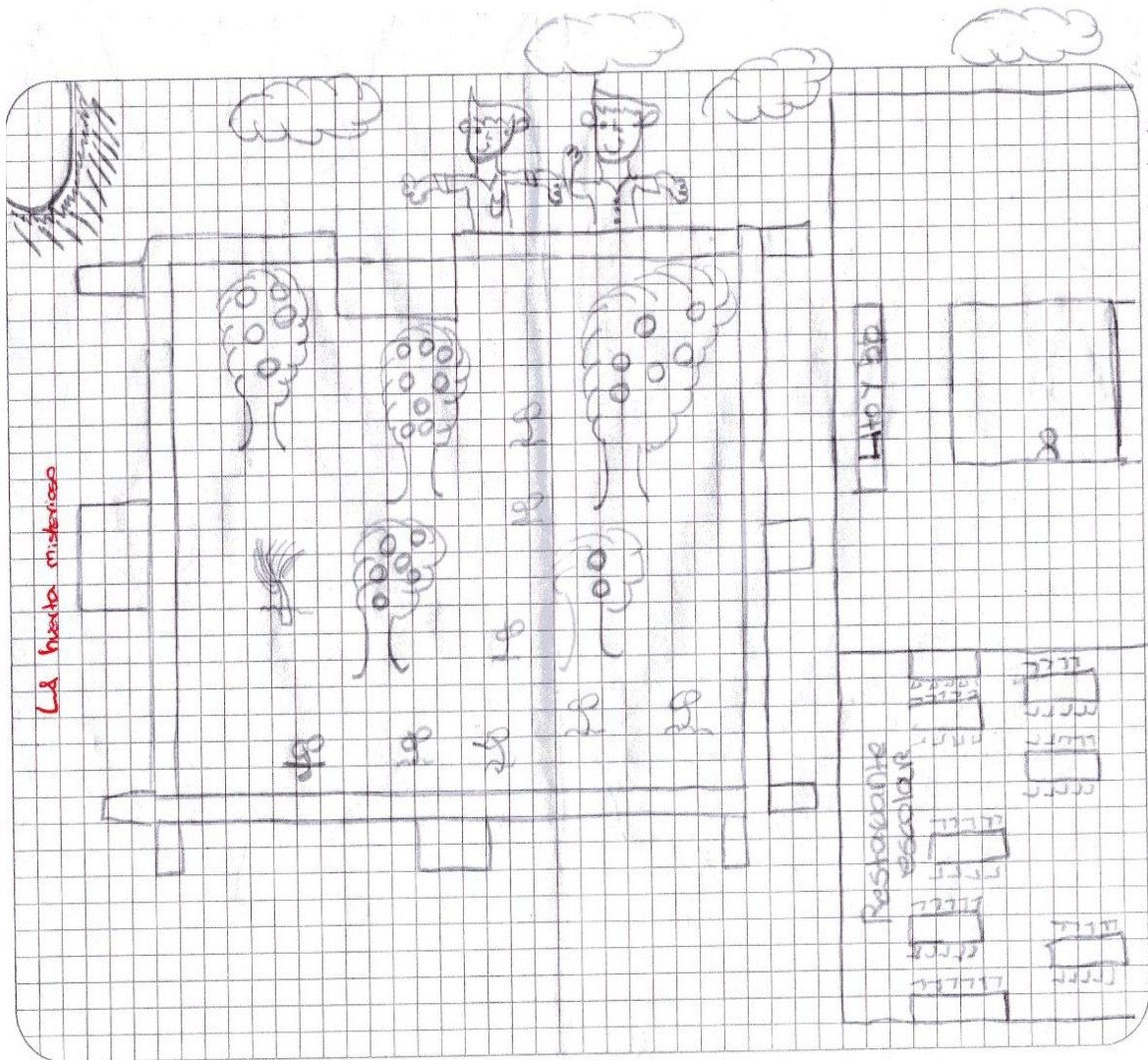
67 Muchas gracias profe.

Anexo 2.

Ejercicios de cartografía realizados por los estudiantes durante la intervención N° 1

Fecha: 22 de Abril del 2016





Anexo 3

Cuento: La huerta misteriosa. Elaborado durante la intervención N° 2

Fecha: 29 de Abril del 2016

GRUPO Amarillo

La huerta misteriosa

Era segunda vez unos niños en el colegio
Luis Antonio de Que Peña sede GUAPINAL PLAN.
Los niños querían elaborar una huerta casera,
de tras de los salones de la sede, Los Niños
les comentaron a sus maestras de la huerta casera
y Los niños comenzaron a escuchar a
sus maestras como se elaboraba una huerta
entonces los niños comenzaron a elaborar la
huerta, en la huerta se comienzan
a escuchar ruidos adentro de la huerta
desde los niños se preguntaron que que
pasaba en la huerta y desde entonces
la llamaron la

HUERTA
MISTERIOSA
FIN

Anexo 4

Registro 3 INTERVENCIÓN 2 ABRIL 29 2016

- 1 Se socializaron brevemente las reglas del curso, ante esta parte no hubo preguntas al respecto de
2 los niños.
- 3 Se inició el juego de roles con las características de un investigador, para esto se llevó un sombrero
4 y unos lentes que parecían de detective. Los niños hicieron de inmediato la asociación a un
5 detective. Cuando se les preguntó “¿qué es un investigador?” se escucharon las siguientes
6 respuestas:
- 7 E1: “es alguien que busca”
- 8 E2: Es como un detective
- 9 E3: Es el que investiga
- 10 E4: es alguien que descubre cosas que no se saben
- 11 E5: un investigador es como los que muestran en la televisión, que son detectives.
- 12 Se anotaron estas ideas en el tablero, y realizamos aún más preguntas ¿Pero cómo es un detective?
13 ¿Qué debe tener un detective para que sea uno? ¿Cuáles son las características de los
14 investigadores?
- 15 Otros estudiantes levantaron su mano para participar, y algunos dijeron sus ideas en voz alta.
- 16 E6: Los investigadores deben tener un gorro y una lupa
- 17 E7: Los detectives son observadores
- 18 E8: son muy inteligentes
- 19 E8: son cuidadosos
- 20 E9: Los detectives son curiosos.
- 21 E10: Los detectives hacen preguntas

22 Todas aquellas ideas que los y las estudiantes decían, eran apuntadas en el tablero porque serían
23 nuestra guía durante todas las intervenciones. Ahora todos íbamos a ser investigadores con todas
24 las cualidades que ellos habían planteado.

25 Luego de ello se dividió el salón en 5 grupos, cada estudiante eligió el grupo donde quería trabajar
26 o se sentía más a gusto, cada grupo debía responder una pregunta como si fueran investigadores,
27 para ello salimos a los alrededores de los salones, observando todo lo que había a nuestro alrededor
28 para dar respuesta a esas preguntas, estas apenas eran las primeras hipótesis que se tendrían acerca
29 de la huerta y que podríamos ir comprobando durante las intervenciones.

30 Se observó que los estudiantes tenían dificultades para organizarse en grupos, había rechazo entre
31 unos y otros, la organización tomó varios minutos hasta que la docente titular optó por organizar
32 los grupos para agilizar la actividad.

33 A continuación se enumerarán brevemente las preguntas y sus respuestas según los grupos.

34 ¿Qué es una huerta?

35 Los estudiantes de este grupo respondieron “Es todo lo que tenga frutos (Frutos) como árboles y
36 plantas” (Anexos)

37 ¿Qué necesitamos para construir una huerta?

38 “Semillas, abono, agua, un hueco, una pala para sacar la tierra. Insumos: Semillas, abono, agua,
39 tierra. Herramientas: palas, rastrillos, varas, azadones, malla. Problemas: Gallinas, perros, plagas,
40 pájaros. (Anexo)

41 ¿Qué podremos sembrar en la huerta?

42 “Cilantro, cebollas, mazorca, zanahoria, remolacha, eucalipto, plátano, tomates, caña, pimentones,
43 mango, piñas, brócoli, orégano, berenjenas, yerbabuena, banana, pepino, pepino cohombro”
44 (anexo)

45 ¿Cuánto tiempo tenemos para ver los frutos?

46 “Tomates y cilantro se demoran 2 semanas. No podemos sembrar árboles porque se demoran 44
47 mucho tiempo. Los frutos tienen semillas para sembrar” (Anexo)

48 ¿Quién y cómo nos puede ayudar en la huerta?

49 “Nos va ayudar los profes, familiares y nosotros los estudiantes” (anexo)

50 Los estudiantes terminaron en sus equipos sus preguntas y regresamos al salón donde socializamos
51 las respuestas de cada grupo. En el acompañamiento que se le realizó a cada grupo se observó que
52 no todos hicieron aportes dentro de su equipo, hubo varios estudiantes que se tomaron el tiempo
53 para realizar otro tipo de actividades como jugar o irse a otros equipos a los cuales no pertenecían.

54 Sólo unos pocos realizaron el ejercicio de la manera que se propuso, los demás expresaron que no
55 les había gustado la actividad y que se habían sentido aburridos.

56 Luego, hicimos la pregunta ¿cómo se imaginan la huerta? Antes de iniciar la escritura de cuentos,
57 a lo que un estudiante respondió “Con muchas plantas y muchos frutos”. Allí se les planteó que
58 para describir cómo se imaginaban esa huerta íbamos a escribir cuentos. Se observó en algunos
59 estudiantes mala actitud al escuchar “vamos a escribir cuentos” que se notaba en sus caras de
60 apatía. Sin embargo, algunos lucían entusiasmados por el trabajo. Para realizar esta actividad,
61 nuevamente se organizaron en los grupos anteriores y se les hizo la sugerencia de 2 títulos que les
62 podrían interesar para crear sus cuentos: La huerta misteriosa y La huerta azul. Muchos de los
63 estudiantes se inclinaron por los títulos sugeridos, sólo 3 grupos propusieron otra clase de títulos.

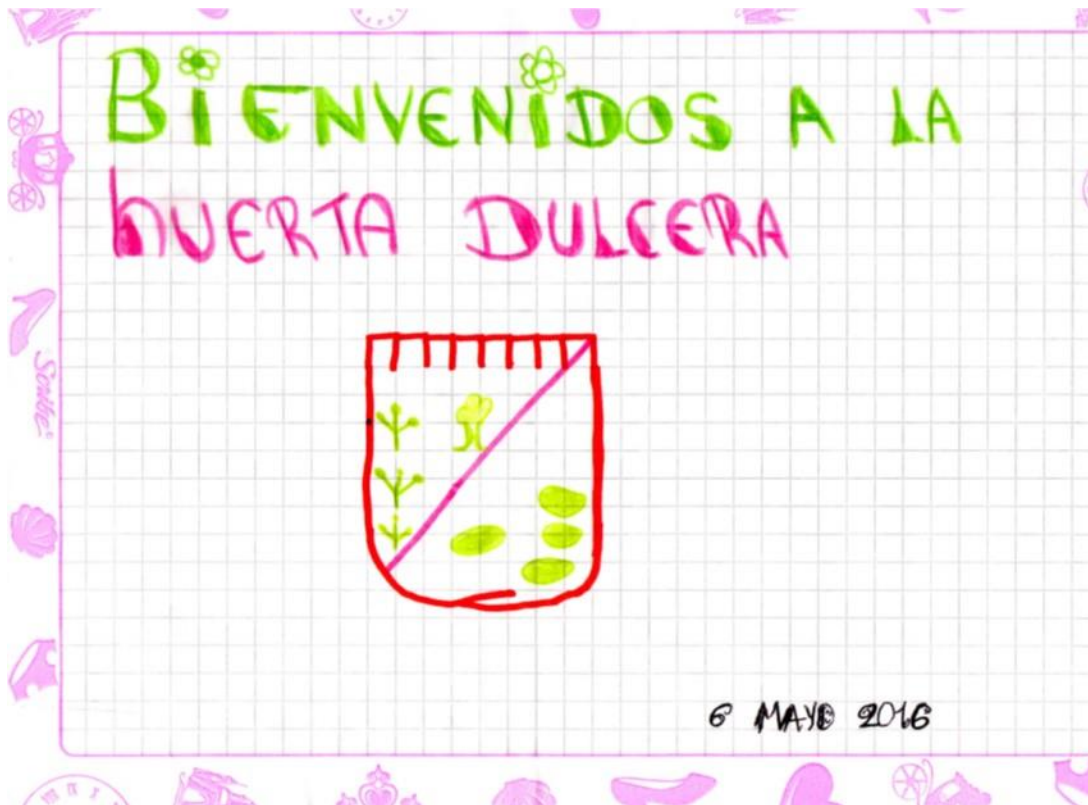
64 Al organizarse nuevamente en grupos, se observó que había mejorado la comunicación entre cada
65 uno de los equipos, en algunos se delegaron actividades: un relator, un dibujante y las personas
66 que construían la narración. En otros equipos se observó los estudiantes aportaban ideas de alguna
67 manera sobre el tema global del cuento, puesto que su cuento se relacionaba con un tema de interés
68 para ellos: plantas vs zombies, ninjas o dulces.

69 En el acompañamiento que se realizó en cada grupo se observó que en los grupos cada estudiante
70 cumplió con una tarea específica (dibujar, escribir, aportar ideas, pintar, buscar materiales) además,
71 al terminar la sesión todos los grupos entregaron su trabajo a pesar que al principio no mostraban
72 interés o parecía que no lo realizarían.

Anexo 5

Texto: Bienvenidos a la Huerta Dulcera. Realizado durante la intervención N° 3

Fecha: 06 de Mayo del 2016



Anexo 6

REGISTRO 4

INTERVENCIÓN 3. MAYO 06 DEL 2016

1 Se saludó a los niños, para iniciar, se decidió el título de nuestro proyecto, cada niño pensó en un
2 nombre y lo escribió en un papelito, se revisaron las opciones y las dijimos en voz alta, los títulos
3 más populares y llamativos se escribieron en el tablero para realizar una votación.

4 Después de realizar esa actividad se anotaron en el tablero las siguientes preguntas que sirvieron
5 de guía para la actividad posterior la cual fue la producción de textos informativos como la carta,
6 las invitaciones, los anuncios. Las preguntas y sus respectivas respuestas fueron:

- 7 - ¿cómo daremos a conocer nuestro proyecto de huerta a nuestros compañeros de la escuela
8 y a nuestros papitos? Algunos estudiantes respondieron: “Con una carta” “con un letrado”
9 “diciéndoles en una reunión” “que nosotros les digamos”
- 10 - ¿Cómo convocaremos o invitaremos a que nos ayuden en nuestro proyecto? Dos
11 estudiantes respondieron “con una tarjeta, como si fuera una fiesta” “yo le puedo decir a
12 mi papá” “invitando a todos los papás”

13 Luego de escuchar todas las ideas de los estudiantes y apuntarlas en el tablero, se organizaron
14 grupos de trabajo teniendo en cuenta las siguientes características: ¿Quiénes son los más creativos
15 y/o artísticos? ¿Quiénes son los más organizados y líderes? ¿Quiénes son los mejores escribiendo?
16 ¿Quiénes son los más sociables y carismáticos? ¿Quiénes son los más serios o estudiosos del
17 curso? Después de que los niños y niñas decidieron quienes tenían estas cualidades se les explicó
18 la función de cada grupo.

- 19 - El grupo de los creativos: elaboró un anuncio publicitario para dar a conocer nuestro
20 proyecto de huerta teniendo en cuenta las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que estamos
21 promocionando? ¿Por qué lo estamos promocionando? ¿Qué es lo que queremos lograr
22 con nuestro proyecto? Este grupo de inmediato, empezó a buscar los materiales para
23 realizar su trabajo: marcadores, hojas de colores, y el papel donde elaborarían su anuncio.
24 Se observó mucha disposición para realizar la actividad. Al principio, tuvieron dificultades
25 para distribuirse las tareas, puesto que el papel era muy pequeño para que todos trabajaran
26 al mismo tiempo, una de las integrantes dividió el grupo en los que se encargarían de

27 escribir, de pintar de realizar ciertos dibujos y de escribir el título en letra grande y
28 llamativa para tener un orden. Sin embargo, a dos estudiantes no les gustó esta distribución
29 y hubo discordia entre el grupo por unos minutos, luego de ello se hizo una nueva
30 distribución de roles y se empezó a trabajar en la actividad que les había sido asignada
31 dentro de su grupo. Este fue el grupo que más tardó en entregar, y al preguntarles el motivo,
32 manifestaron que no todos sus integrantes habían cumplido responsablemente al trabajo y
33 sólo unos pocos lo habían terminado.

34
35 - El grupo de los sociables y carismáticos estuvo encargado de realizar invitaciones para que
36 hagan parte de nuestro proyecto o conozcan más acerca de éste teniendo en cuenta estas
37 preguntas: ¿A quién queremos invitar? ¿Por qué lo queremos invitar? ¿qué es lo que vamos
38 a hacer? ¿Por qué es importante que nos ayude? Este grupo fue muy organizado con las
39 actividades que realizaría cada estudiante. Inicialmente se hizo el borrador del modelo de
40 invitación entre todos, con ayuda de las docentes pues se notaban muy interesados en que
41 su trabajo estuviese bien hecho y realizaban frecuentemente preguntas como ¿Debemos
42 poner hora, fecha, lugar y qué más profe? ¿Está quedando bien? ¿Qué tal quedó la
43 introducción profe? Luego cada uno replicó ese modelo en diferentes hojas de colores,
44 añadiéndole su toque personal en la decoración.

45 - El grupo de los escritores se encargó de realizar las cartas que enviamos a las personas que
46 nos colaborarían en nuestra huerta, teniendo en cuenta las siguientes preguntas: ¿A quién
47 va dirigida la carta? ¿Cuál es su cargo u ocupación? ¿cómo saludamos a esa persona? ¿qué
48 queremos pedirle? ¿Para cuándo queremos que nos responda? ¿cómo nos despedimos y
49 agradecemos? Este grupo, al igual que el anterior también elaboró primero un borrador de
50 la carta entre todos los integrantes. Estaban muy interesados en que la redacción de la carta
51 fuera correcta y durante la sesión se observó su esfuerzo por ello, realizaban preguntas a
52 las docentes como ¿Si digo los niños de 4 y 5 queríamos decirles está bien? ¿Al final
53 ponemos nuestros nombres o los de todos? ¿Cómo se escribe la palabra proyecto? Entre
54 otras preguntas. Después de terminar el borrador, cada una de las integrantes realizó la
55 transcripción de ese modelo y le añadió su toque personal en la decoración.

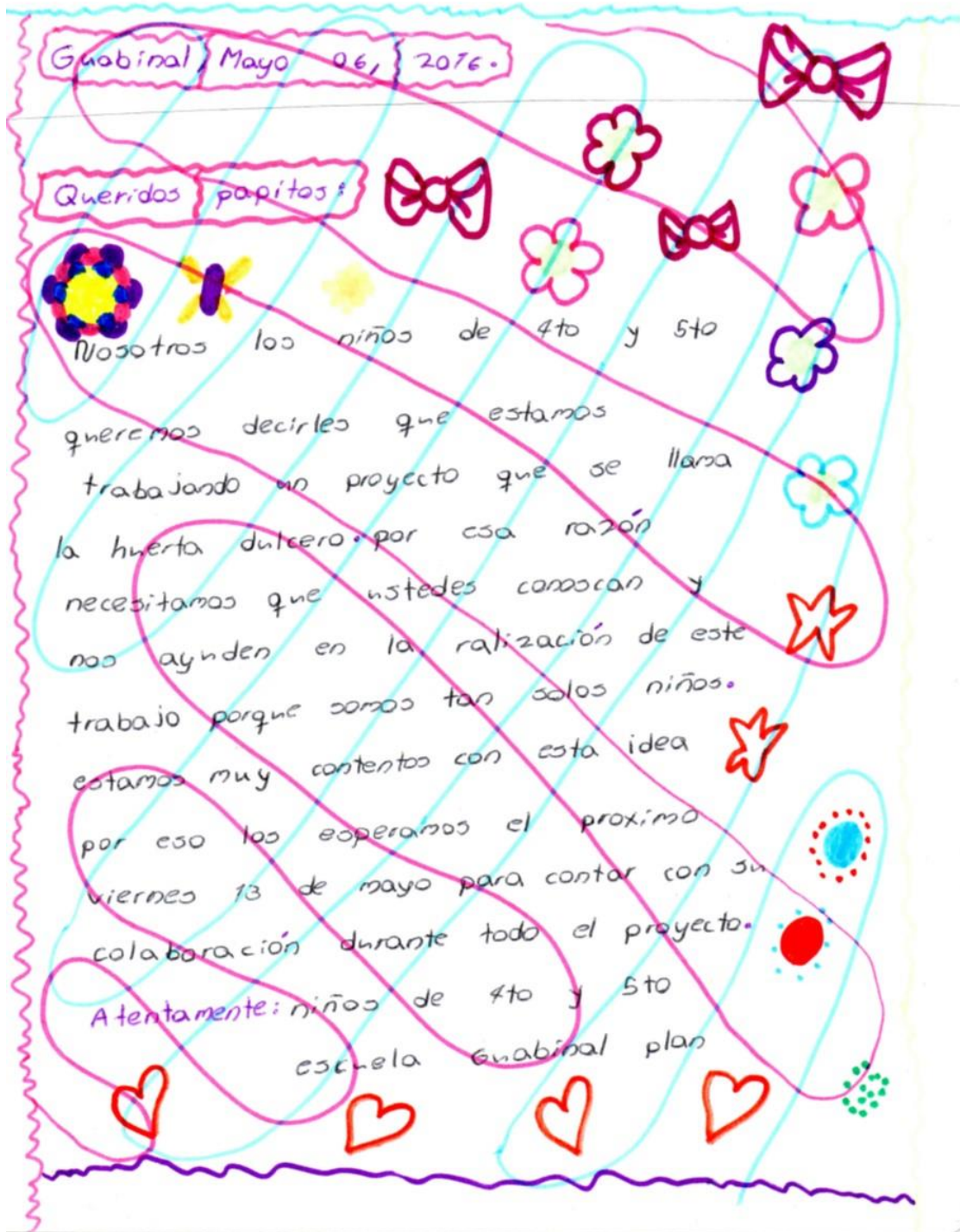
56 Los estudiantes finalizaron su actividad satisfactoriamente, algunos grupos pudieron entenderse
57 con mayor facilidad como el grupo encargado de las cartas y el grupo de invitaciones, en el grupo

58 encargado de los anuncios se demoró mucho en realizar la actividad porque no se lograban poner
59 de acuerdo con sus ideas.

Anexo 7

Texto: Carta a los papitos. Realizado durante la intervención N°3

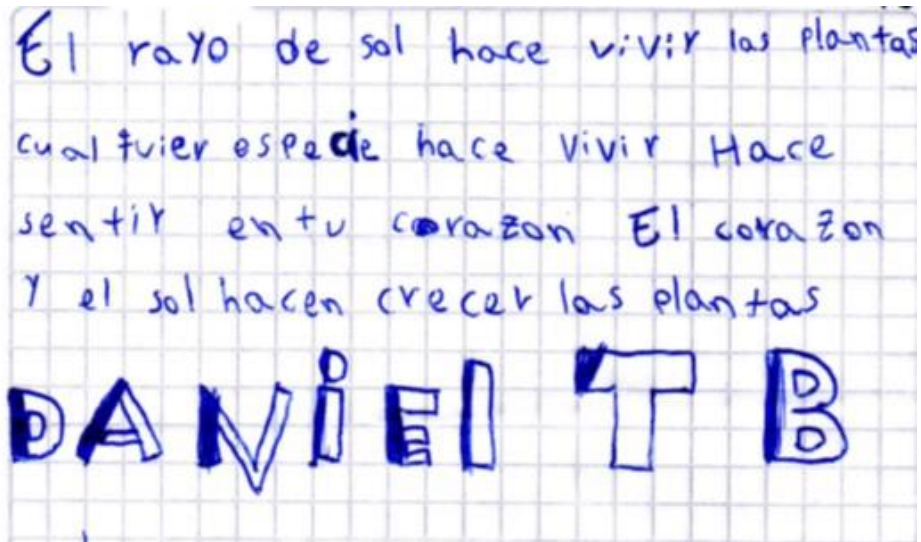
Fecha: 06 de Mayo del 2016



Anexo 8

Texto: el rayo de sol hace vivir las plantas. Realizado durante la intervención N° 5

Fecha: Julio 5 del 2016



El rayo de sol hace vivir las plantas
cual fuer especie hace vivir Hace
sentir en tu corazón El corazón
Y el sol hacen crecer las plantas
DANIEL T B

Anexo 9

REGISTRO 6

INTERVENCIÓN 5 JULIO 5 DE 2016

1 Se saludó a los niños, luego de ello se habló sobre las semillas a sembrar en la huerta escolar
2 (sandía y melón) se explicó cómo debían recolectarlas y ponerlas a secar. Además se les indicó
3 todo lo que necesitábamos para empezar manos a la obra en la siguiente clase. Se delegaron grupos
4 para el trabajo de campo, ellos mismos escogieron el comité al cual deseaban pertenecer: Comité
5 de herramientas de trabajo y trabajo de la tierra; comité de riego y humedecimiento de la tierra,
6 comité de desyerbado; comité de aseo y recolección de basura.

7 Luego de seleccionar quienes iban a pertenecer a cada comité se introdujo “la caja preguntona”
8 donde se encontraban distintas preguntas que dieron paso a la temática a tratar: las coplas,
9 adivinanzas, trabalenguas, retahílas y refranes. Varios estudiantes seleccionaron de la caja una
10 pregunta como: ¿sabes qué es una adivinanza? ¿Qué adivinanzas conoces? ¿Crees que son
11 importante las adivinanzas? ¿Sabes qué es una copla? ¿Has escuchado coplas? ¿Sabes qué son los
12 trabalenguas? ¿Cuáles son las características de los trabalenguas? ¿Son importantes los
13 trabalenguas?

14 La primera reacción al ver la caja fue de asombro y nerviosismo puesto que, pensaban que iban a
15 ser preguntas muy complicadas que no pudiesen responder. Los primeros estudiantes
16 seleccionados para responder a las preguntas se mostraron tímidos, mas sus respuestas sirvieron
17 para la aclaración y la formulación de nuevas preguntas.

18 D: La caja preguntona ha seleccionado a Miguel! Ven miguel, saca una pregunta:

19 M: -con voz tímida lee la pregunta- ¿Qué es un trabalenguas? Emmmm son palabras que son
20 difíciles.

21 D: bueno, y si yo digo acetilsalicílico ¿es un trabalenguas?

22 Varios niños: Noooooo!!!

23 D: ¿Por qué no?

24 E1: Pues no rima

25 D: entonces ¿cómo es un trabalenguas?

26 E2: es como algo así “El que poco coco come, poco coco compra; el que con poca capa se tapa,
27 poca capa compra”

28 D: ¿entonces qué sería un trabalenguas? Responde Brayan

29 B: Una frase con palabras parecidas que son difíciles de decir rápido

30 D: ¿Estamos de acuerdo?

31 Varios estudiantes: Siiiiiii

32 D: Bueno ahora la caja preguntona elige a Camila

33 C: -Elige la pregunta y la abre lentamente- ¿Qué es una adivinanza? Bueno pues es algo para
34 adivinar.

35 D: Está bien, pero si yo digo adivinen de qué era esta caja antes, ¿es una adivinanza?

36 Casi todos: Noooooo!!!

37 D: y ¿por qué no?

38 Daniel responde: Pues porque no rima! Las adivinanzas riman

39 D: muy bien Daniel, ¿alguien más quiere decir algo?

40 Levantan varios niños la mano.

41 Docente: Emm allá Danna.

42 D: las adivinanzas son como juegos, son para divertirse, para confundir a la gente.

43 Docente: muy bien Danna.

44 Así se continuó la socialización de las preguntas, se pudo evidenciar que a partir de preguntas de
45 este tipo, los niños incrementan su participación pues desean compartir sus conocimientos previos
46 con sus compañeros, más que sólo responder bien o mal, es construir conceptos juntos. Terminada
47 esta socialización, en la caja preguntona, se leyeron varios ejemplos de cada tipo de texto, para
48 identificar cual tipo de texto era se hicieron preguntas como: ¿Qué crees que es, una adivinanza,
49 un refrán, un trabalenguas, una copla, una retahíla? ¿Qué te permite saber que es una adivinanza,

50 un refrán, un trabalenguas, una copla, una retahíla? ¿Cómo le enseñas a alguien a reconocer que
51 es una adivinanza, un refrán, un trabalenguas, una copla, una retahíla? Al realizar esta actividad
52 los estudiantes se mostraron bastante motivados y para cada pregunta se observaban varias manos
53 levantadas al mismo tiempo. En contraste con el inicio de la intervención se mostraban mucho más
54 motivados.

55 Al finalizar este ejercicio, se propuso la creación de una adivinanza, un refrán, un trabalenguas,
56 una copla o una retahíla teniendo en cuenta la huerta dulcera, el cual fue el tema principal. Para
57 ello, se dividieron en grupos aunque la mayoría de ellos prefirieron trabajar individual
58 manifestando que tenían claro el tema y se sentían más cómodos trabajando solos. Sin embargo se
59 observó que no todos los estudiantes realizaron esta actividad, 4 estudiantes se limitaron a hablar
60 durante toda la clase y en algunos equipos se evidenció que sólo uno de los integrantes era el que
61 estaba trabajando en la actividad. Finalmente, no todos los estudiantes hicieron entrega del trabajo.

Anexo 10

Texto: Figuras literarias. Texto producido durante la intervención N° 6.

Fecha: Julio 11 del 2016

La sandia es como tu niña dulce

La huerta es como el pasto verde

El rio es como tu ojos

Anexo 11

REGISTRO 7

Intervención N° 6. Fecha 11 de Julio de 2016.

1 Antes de iniciar con la temática se les preguntó a los niños acerca de lo que ellos sabían de estos
2 términos, y tenían algunos ejemplos. En el salón no se escucharon opiniones ni se vieron manos
3 levantadas, se observaron algunos estudiantes aburridos, recostados en sus pupitres, adormilados
4 o bostezando, así que de nuevo se les hizo la pregunta pero de la siguiente manera: ¿han escuchado
5 éstas frases? Es más alta que un edificio, La niña tiene boca de fresa, sus ojos parecen dos
6 diamantes. Casi todos los niños respondieron síiiii. Y de nuevo se preguntó ¿En dónde han visto o
7 escuchado este tipo de frases? 5 estudiantes levantaron la mano, se le dio la palabra a uno de ellos:
8 “Yo he escuchado que las dice la gente” Otro estudiante añadió “Yo las he visto en los libros que
9 leemos” finalmente otro estudiante dijo “en los libros de rimas y poemas están”

10 Luego se hizo una presentación en Power Point donde se mostraban algunos conceptos como
11 Metáfora, comparación o Símil, hipérbole y personificación acompañados de algunos ejemplos e
12 imágenes publicitarias. Durante esta presentación se hicieron preguntas como: ¿Qué nos puede
13 decir esta imagen? (imagen de unos bombillos en forma de dientes) Varios estudiantes levantaron
14 sus manos, uno de ellos dijo en voz alta sin que se le diera el turno: “Sus dientes brillan como
15 bombillos” otra estudiante intervino y dijo “Los dientes son más blancos y brillantes que la luz de
16 los bombillos” Así sucesivamente en cada imagen, cada vez más estudiantes participaban dando
17 sus opiniones y aportes, se observaba interés en los niños por responder correctamente a las
18 preguntas, también se evidenciaba esfuerzo por comprender los conceptos de cada una de las
19 figuras, preguntando con más ejemplos si estaban erróneos o correctos.

20 Al terminar esta actividad, se realizó una competencia de mimos, para ello debían organizarse en
21 dos grupos. Cada uno, debía seleccionar un líder quien era el que se encargaba de seleccionar los
22 participantes de su equipo que competirían con el oponente. Al principio la organización de los
23 grupos fue difícil hasta que ellos mismos decidieron que simplemente se dividirían en estudiantes
24 de 4° y estudiantes de 5° La selección del líder en cada equipo fue rápida, todos lucían muy
25 motivados por la actividad y en los rostros de varios se observaron expresiones de alegría. El juego

26 consistió en representar las siguientes figuras literarias, sin usar ninguna palabra sino únicamente
27 el lenguaje corporal:

- 28 - Tan orejón como Dumbo
- 29 - El mar de tu corazón
- 30 - Sus ojos brillan como dos luceros
- 31 - Sabe nadar tan bien como un pez
- 32 - Lloró un río
- 33 - El árbol corrió con él
- 34 - Se enojó tanto que le explotó la cabeza
- 35 - Su cabello era como el sol
- 36 - El viento me susurró al oído palabras bonitas
- 37 - Las perlas de tu boca
- 38 - Tus besos son tan duces como el caramelo
- 39 - Creció más que un edificio.
- 40 - Eres como un sol
- 41 - Cuando canto se rompen los vidrios

42 Al realizar esta actividad, se tuvo en cuenta asignarle a cada integrante 1 minuto para la
43 representación de su figura literaria, si su grupo no lograba adivinar, se le daría a oportunidad al
44 siguiente grupo. Al principio estaban muy alegres con la actividad sin embargo, hubo momentos
45 en los cuales se presentó discordia entre ambos equipos porque consideraban que no eran justos
46 los puntos, al final de la actividad se definió empate con lo cual se observó que la expresión de
47 alegría en algunos estudiantes se transformó en enojo y descontento.

48 La actividad final, consistió en crear alguna frase utilizando alguna de las figuras literarias vistas
49 durante la intervención en el menor tiempo posible a partir de las siguientes palabras: patilla y
50 Labios, dulce y melón, Verde y huerta. Cuando se mencionó la palabra escribir, se escuchó en coro
51 “noooo” No obstante se aclaró que la actividad era sencilla y seguía siendo una competencia como
52 el trabajo anterior. Tal explicación sirvió para que los estudiantes cambiaran su mala actitud y
53 expresiones de aburrimiento y se motivaran a realizar el trabajo. Cabe aclarar que unos pocos no
54 participaron en ninguna de las actividades anteriores.

55 Se inició con la elaboración de una metáfora con las palabras sandía y labios, en un minuto
56 aproximadamente varios estudiantes ya tenían su composición y se veía un esfuerzo por cumplir
57 con la estructura del texto pero en la mayoría de casos se confundió el concepto de metáfora con
58 símil, hubo varias manos levantadas, Uno de los estudiantes dijo “Tus labios dulces como la sandía
59 de la huerta” hubo aplausos entre el curso, otro estudiante dijo: “tus labios bellos de sandía” y al
60 igual se escucharon aplausos. La segunda figura que elaboraron fue una personificación con verde
61 y huerta, al poco tiempo que se dijo las palabras un estudiante levantó su mano y dijo “el huerto
62 del jardín es verde y se puso feliz al verme” al igual que en el caso anterior los demás estudiantes
63 aplaudieron y felicitaron a su compañero, puesto que era uno de los estudiantes que no participaba
64 con frecuencia.

65 Se debió finalizar la actividad debido a que se había acabado el tiempo para la misma, algunos
66 estudiantes manifestaron que querían continuar con la escritura de figuras literarias ya que el tema
67 les había interesado mucho y lo habían entendido bien.

Anexo 12

Texto: El jabón de sandía. Elaborado durante la intervención N° 12.

Fecha: 22 de Agosto del 2016

~~Damián~~, Santiago, Toño

El Jabón de Sandía

El jabón de sandía huele muy rico y quita las manchas de una sola lavada y no percude la ropa y le quita las arrugas. el jabón Fabolor ha sandía pruebelo por solo 1.500\$ consígelo en tu tienda mas cercana.

El jabón esta de moda

Santiago

yo le tengo la solución use el nuevo jabón holov a sandia no le percude la ropa y le quita las manchas de una sola lavada pruebelo por solo 1.500\$.

Toño

no tiene un jabón de esos? quiero uno ya!

Anexo 13

Textos: Adivinanzas. Elaboradas durante la intervención N° 14

Fecha: 05 de Septiembre del 2016

nasen y cata

yo soy verde tu eres roja
no hay ninguna como nosotras.
¿Que es?
La sandia

tu eres verde tu eres (roja)
mala tu dañás los frutos que
el sol y el agua saca
¿Que es? La maleza

soy redondo como un balón
soy tan dulce que alegro un
Corazón

¿Que es? El Melon

somos pequeñas y sembradas
bajo la tierra si no nos encuen
tras tendrás que regarnos
¿Que es? la semilla

Primavera®

empiezo por H y termino
en d si no lo adivinas (en
das que) adivinaras
¿que es? la Huerta

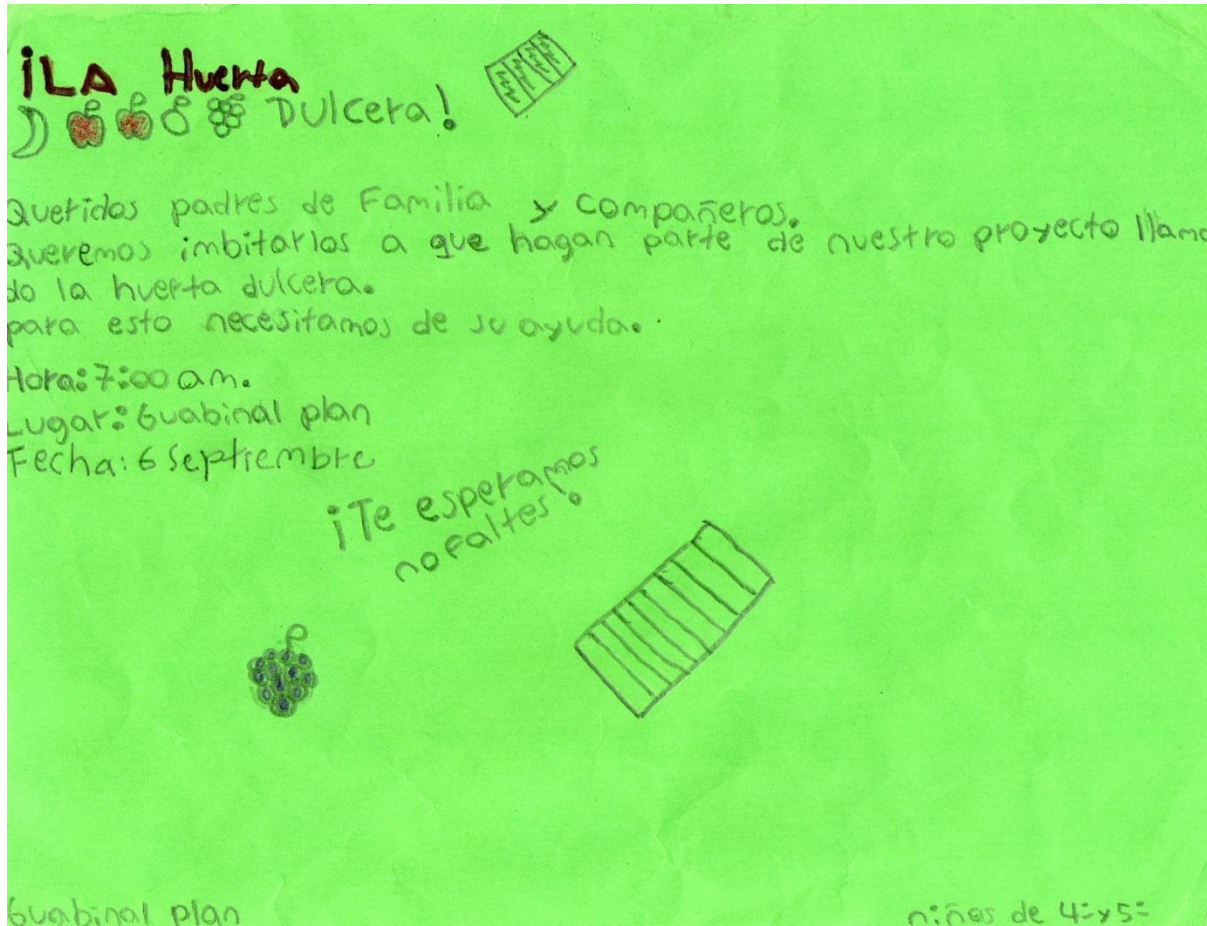
Cata y Karen

6 Soy roja tengo semillas por
dentro y de mi salen muchos como
nosotros
¿que es? la sandia.

Anexo 14

Texto: ¡La huerta dulcera! Elaborado durante la intervención N° 14.

Fecha: 05 de Septiembre del 2016



Anexo 15

REGISTRO 9

Intervención N° 8. Fecha: 25 de Julio de 2016

1 Al iniciar la clase, algunos estudiantes no parecían dispuestos y los rostros de algunos se observaba
2 cansancio o aburrimiento. Para activar la energía de los estudiantes, se realizó una actividad de
3 estiramiento. Luego se empezó la actividad con las siguientes preguntas:

4 ¿Cuál ha sido el mejor momento de nuestro trabajo en la huerta?

5 ¿Cómo podemos compartirles a las demás personas de nuestro trabajo y nuestro proyecto?

6 ¿Cómo vienen escritos los cuentos usualmente?

7 A la primera pregunta varios estudiantes levantaron la mano y estas fueron las opiniones que
8 compartieron:

9 E1: “Cuando quitamos la maleza”

10 E2: Cuando empezamos a quitar las piedras

11 E3: -entusiasmado- Uy no profe, ¡cuando quitamos la piedrota que parecía meteorito!

12 D: Muy bien chicos, ahora ¿cómo podemos compartir a esas personas las experiencias que hemos
13 tenido en nuestra huerta?

14 E3: Contándoles personalmente

15 E4: Con una adivinanza

16 E5: Con un poema también

17 E6: Profe y con un cuento ¿también se puede?

18 D: ¿Qué dicen ustedes chicos?

19 Estudiantes: -en coro- siiiii.

20 ¿Bueno y como vemos esos textos escritos?

21 E2: Pues los vemos en libros

22 D: Muy bien y ¿cómo son esos libros?

23 E5: Son grandes y con muchos dibujos.

24 D: Bien y ¿qué les parece si hacemos libros de bolsillo? Nuestras propias historias pero en tamaño
25 pequeñito.

26 Se observó en la mayoría de los estudiantes expresiones de alegría y algunos de asombro. Uno de
27 ellos preguntó

28 E7: Pero ¿cómo se hacen? ¿O sea muy pequeñitos? Nosotros no sabemos profe.

29 Les vamos a mostrar dos maneras de hacerlos y ustedes nos dirán qué piensan

30 El primer cuento que se mostró fue en una caja de palillos, la docente realizó la lectura del
31 contenido de la historia, a los niños les daba risa y cada vez que se mostraba algún dibujo lucían
32 asombrados. El segundo cuento, que se les mostró fue un librito pequeño del cuento de Alí Babá
33 y los 40 ladrones que contenía varias ilustraciones y poco texto. Los estudiantes parecían
34 interesados por la decoración de los cuentos, pero no parecían dispuestos a producir los textos
35 respectivos. Por tal razón se les propuso recrear los acontecimientos que consideraban importantes
36 mezclándolos con elementos imaginarios. Y se les dio algunos ejemplos como: ¿Cómo se
37 imaginan las plagas que atacan las huertas? ¿Qué ha sido lo más divertido del proyecto cómo lo
38 contarían? ¿De dónde provienen las piedras que encontramos en la huerta? Pueden escribir sobre
39 el gran meteorito encontrado en la huerta, la maleza invasora.

40 La producción de estos textos se realizó de manera individual, debido a que todos los textos que
41 se produjeran harían parte de la biblioteca de cuentos de los estudiantes de grados inferiores, por
42 lo cual debía existir variedad de textos. Al principio de ésta actividad, no se observaba el mismo
43 entusiasmo en los estudiantes, algunos estaban realizando trabajos de otras asignaturas
44 argumentando que la docente titular les había dado permiso. Sin embargo, al realizar
45 acompañamiento a cada uno de los estudiantes y recordarles un poco de los momentos de nuestra
46 huerta se fueron disipando la apatía frente a la actividad. Se observó que a pesar que el trabajo era
47 individual, había interés de varios estudiantes por colaborar a sus compañeros en redacción o
48 decoración de sus escritos.

49 Durante la intervención los estudiantes escribieron la primera versión de sus textos, algunos de los
50 títulos que se encontraban: el meteorito en la huerta, la huerta de los niños, el pollito perdido,
51 adivinanzas pulga, poemas, las semillas mágicas, entre otros. No obstante, algunos niños no
52 realizan la actividad sino que se dedicaron a otro tipo de tareas. Se pudo evidenciar que los
53 estudiantes esperaban que las docentes les dijeran exactamente qué escribir, que les asignase un
54 tema a cada uno ya que, frecuentemente realizaban preguntas y comentarios como ¿Qué escribo?
55 No se me ocurre nada ¿Me puede ayudar profe? ¿Cómo puedo escribir sobre la huerta? Profe deme
56 un título para empezar.

57 La versión final de los cuentos se debía entregar al día siguiente, de la manera que lo quisieran
58 presentar, teniendo en cuenta que todas debían ser versiones de bolsillo. Al día siguiente sólo 9
59 estudiantes de los 27 entregaron la versión final de su cuento. Lo que evidencia que la
60 responsabilidad y compromiso de los estudiantes frente a la actividad fue poco

Anexo 16

Video: Entrevista a los estudiantes: Paula, Yuliana, Maicol, Karen y Catalina.

- 1 Docente: Bueno, me van a contar ¿cómo era la clase de español antes? Antes de que la
- 2 hiciéramos nosotras.
- 3 Paula: Ehhhhhh- en sus manos tiene un micrófono de utilería, mueve sus manos nerviosa- Laaa-
- 4 Se ríe-
- 5 Maicol: Venga, venga, venga yo.
- 6 Catalina: No, primero comiencen de allá.
- 7 Docente: No, no importa.
- 8 Maicol: Ya?
- 9 Docente: ujum
- 10 Maicol: esto, las clases de español la de la otra vez, esto, eran más aburridas- frunce el ceño-
- 11 Docente: ¿Por qué?
- 12 Porque nos decían que si nos colocamos, esto aaa – mira hacia arriba y se toma una oreja con
- 13 la mano- ahí a cosas a dibujar y escribir cosas
- 14 Docente: ¿Qué tipo de cosas escribían antes?
- 15 Maicol: esto, que dizque, lo de- expresión de duda- de los animales y esas cosas ahí
- 16 Docente: Pero, ¿Cómo eran las cosas que escribían? ¿Qué tenían que escribir?
- 17 Maicol: mmmm- Niega con la cabeza- Eso si no me acuerdo profe. – Entrega el micrófono a
- 18 Karen-
- 19 Docente: Bueno, entonces cuéntenme qué era lo que hacían en la clase de español antes?
- 20 Karen: -toma el micrófono y se empieza a balancear el cuerpo de un lado a otro- pues es que nos
- 21 dictaban mucho y estábamos cansados, además nos salía como un... -se mira el dedo anular de la
- 22 mano izquierda-

23 -interviene yuliana-

24 Yuliana: -recostada en el hombro de Paula- Dictaba mucho y nos saltiábamos de los dictados

25 -Karen continuúa-

26 Karen- -sosteniendo el micrófono- Y parábamos un ratico y la profesora dictó y dictó y dictó y

27 nos saltábamos.

28 Docente: ¿Antes les gustaba escribir?

29 Todos: -algunos asienten- Eeeeh sí

30 Yuliana: No tanto, no tanto. No tanto como antes.

31 Catalina: No tanto como ahora.

32 -Karen interrumpe-

33 Karen: es que nos gusta dibujar mucho, mucho mucho, en cambio escribir tampoco.

34 Docente: ¿Y ahora les gusta escribir?

35 -Paula toma el micrófono-

36 Responden en coro: siiii, si señora.

37 Docente: ¿Por qué?

38 Paula: Aquí en grado quinto- se balancea de un lado a otro- nos gusta escribir porque, ehh somos

39 los más grandes y nosss.. -toma a su compañera del brazo y se mueve- y la profe nos enseña

40 ehhhh..

41 Yuliana: y nos felicita por hacer dibujos bonitos

42 Paula: muy bonitos, ahh y hacer la letra bonita- Sigue moviendo el brazo de su compañera-

43 Docente: Bueno ¿Y ahora por qué les gusta escribir? ¿Qué hay de diferente?

44 -se quedan pensado, hay silencio por unos segundos-

45 Karen y catalina al mismo tiempo: Por queee uno ya aprende a escribir

- 46 Yuliana: porque uno ya aprende a escribir rápido.
- 47 Docente: Pero bueno, ¿Las actividades que hemos hecho de escribir les gusta o no?
- 48 -hay un poco de silencio- Sí.. síii
- 49 Karen: porque ya se han puesto como interesantes y todo eso
- 50 Docente: ¿y por qué son interesantes?
- 51 Catalina: eehhh- Se mueve hacia la cámara- Porque la profesora nos enseña cosas que antes,
52 pues... en el año que llevamos aquí, no nos explicaron, lo que usted nos explica. –Se balancea de
53 un lado a otro cogiéndose sus manos-
- 54 -se escucha murmullo de opiniones-
- 55 Karen: sí, la profesora Amparo, nos está poniendo algo de investigación, de investigar de Rafael
56 Pombo- cuenta con los dedos de la mano- y pues eso es aburrido. Bueno, no tanto- se sonrío-
57 porque para mí si es bueno.
- 58 Yuliana: lo que más me gusta a mí- toma el micrófono- es hacer las carteleras y los dibujos.

Anexo 17

Video y Audio: Entrevista a las estudiantes Manuela, Camila y Danna.

- 1 Docente: -sostiene un micrófono de utilería- Estamos aquí en la escuela Guabinal plan, con las
- 2 estudiantes –Acerca el micrófono a cada una de las estudiantes-
- 3 Manuela: -dice rápidamente- Manuela Andrea Lozano Pulido,
- 4 Danna: -Masticando algo- Danna Carolina Sabino Buitrago,
- 5 Camila: -sonriendo tímidamente- María Camila Mendoza Rodríguez
- 6 Docente: Bueno chicas, haber queremos preguntarles lo siguiente: ¿Ustedes les ha gustado, eh, eh,
- 7 lo que hemos hecho con ustedes hasta ahora? ¿El proyecto y todo esta cuestión de escribir cosas?
- 8 ¿Sí o no?- Acerca el micrófono a Manuela.
- 9 Manuela: A mi me ha gustado mucho lo de la huerta, las actividades que hemos hecho mucho
- 10 Docente: ¿por qué?
- 11 Manuela: -moviendo sus manos para explicar- Porque es muy chévere trabajar con profesores que
- 12 se van a graduar y van a ser muy buenos profesores.
- 13 Docente: Acerca el micrófono a la siguiente estudiante- Danna...
- 14 Danna: mmmm pues me gusta el proyecto, el proyecto es muy divertido
- 15 Se corta el video, continúa la entrevista en audio.
- 16 Docente: Y... Camila ¿Qué piensa acerca del proyecto? ¿Le gusta o no?
- 17 Camila- Dudando- siiii, porque la escuela es muy bonita, pues tiene una cancha muy bonita y me
- 18 gusta mucho.
- 19 Docente: y.. ¿Qué piensa acerca de la huerta?
- 20 Camila: - Hay ruido de fondo, piensa antes de contestar- Chévere porque es una actividad que
- 21 nunca habíamos hecho- mira hacia otro lado y hace una pausa- con las profesoras que se van a
- 22 graduar y van a ser profesoras, profesoras

23 Docente: mmm, bueno y ¿Cuál es su fruta favorita, el melón o la sandía? –hay silencio- de lo que
24 vamos a cosechar ¿Melón o sandía?

25 Camila: Sandía

26 Docente: mm Sandía. Bueno, muy bien. ¿Cuál de los ejercicios que hemos hecho de escritura-
27 enumera con los dedos- de escribir cuentos, carteles, les ha gustado? ¿Cuál de todos?

28 Camila: emmm la huerta- se balancea hacia un lado y sonríe-

29 Docente: sí, pero ¿cuál de todos? Cuando hicimos los cuentos o cuál

30 Camila: Ammm, cuando hacemos las actividades de sembrar

31 Docente: Ahhh listo. Y a camil... - se corrige- ¿Y Manuela? ¿Cuál de las actividades les ha gustado
32 que hemos hecho de escribir ya sea cuentos, de crear nuestro noticiero? ¿Cuál de todas?

33 Manuela: Crear el... las noticias y el... -interrumpe la docente-

34 Docente: ¿es tan motivadas con el noticiero de la huerta?

35 -En coro- Siiii

36 Docente: ¿Por qué chicas?

37 -En coro Manuela y camila- Porqueeeee

38 Manuela: Es muy chévere esto, hacerlo porque nosotros vemos personas que hacen esto en la
39 televisión y nosotras queremos también aprender a hacer eso y ya lo estamos haciendo- interrumpie
40 la docente-

41 Docente: Y ¿Ustedes creen que la huerta es algo bueno para la escuela?

42 Manuela: Sí,

43 Camila y Manuela: porque..

44 Manuela: nos dan alimentos

45 Docente: ahhh, les dan alimentos y... ¿Esos alimentos se podrían dar a la señora Rosita? Emmm
46 ¿para que nos hagan algo?

- 47 En coro: siiii...
- 48 Docente: No sólo a nosotros sino a todos, ¿bueno?- Mira hacia un costado- Eeeeemmm ¿Qué les
49 gustará que más trabajáramos con ustedes y con la huerta? ¿Qué les gustaría hacer?
- 50 Manuela: ehhh, la huerta y el noticiero- hay silencio durante unos segundos-
- 51 Docente: Pero ¿Algo más?
- 52 Camila: emmmmm las actividades, sembrar mango.. –interrumpe la docente-
- 53 Docente: ¿Ya quieren sembrar?
- 54 En coro nuevamente: siiiii- se sonríen-
- 55 Manuela: Y que ustedes nunca se vayan.
- 56 Docente: -Se sonríe- Ahhhh, Bueno, listo vale, gracias.

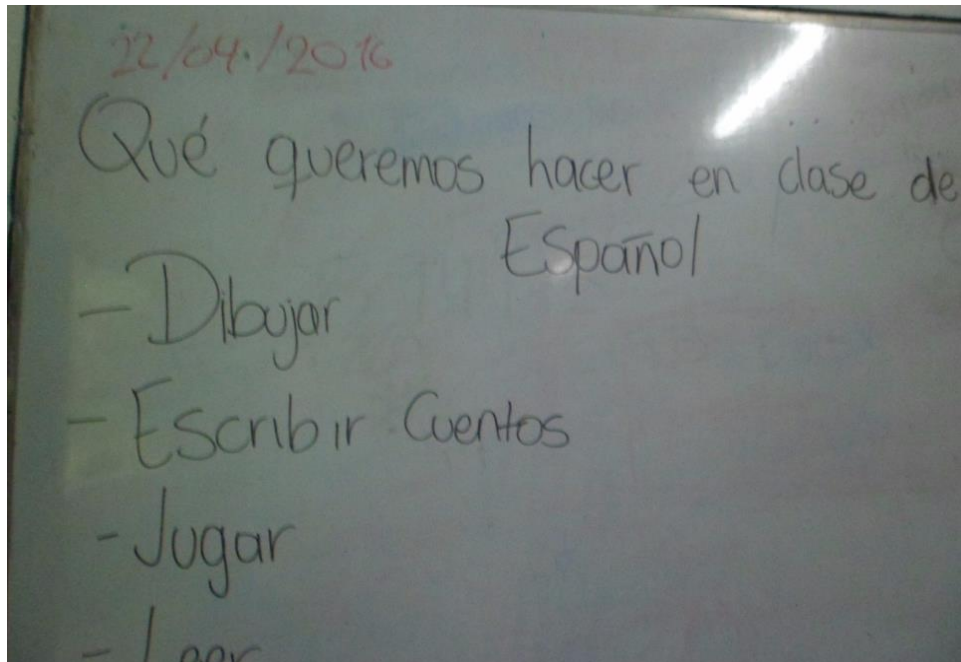
Anexo 18

Video: Entrevista al estudiante Johan Zamudio

- 1 Docente. ¿Cómo te sentiste haciendo ésta actividad?
- 2 Johan: profe, pues yo me sentí bien- se toca la cara y se limpia el sudor- Me sentí que estábamos
- 3 trabajando en grupo, trabaje bien, me sentí feliz, esto pues vea- muestra su camiseta con algunas
- 4 manchas de pintura-
- 5 Docente: Eh, ¿Qué fue lo que más te gustó?
- 6 Johan, eh, lo que más me gustó fue en la esta de pintar.
- 7 Docente: ¿Y por qué te gustó?
- 8 Johan: Porque, este... Digamos- mueve sus manos- Yo lo quería decorar bien bonito pero no
- 9 pude porque... Yo lo quería decorar digamos con foamy, con todo eso pero no se pudo –niega
- 10 con la cabeza- No alcanzó el tiempo.
- 11 Docente: Bueno, ¿Qué le recomendaciones le haces para las personas que no es gusta escribir?
- 12 Johan: Esto... 'se queda en silencio unos segundos- ¡Que mal hecho! Mal hecho los que no
- 13 escriben porque, al escribir uno se siente muy bonito, y le hace masaje a la mano. Por ejemplo, a
- 14 mí no es que me guste escribir, sí me gusta escribir pero es que... -Se balancea hacia un lado-
- 15 hay unas que... Mejor no lo digo- sonrío-
- 16 Docente: Bueno, ¿Te han gustado las actividades que hemos hecho en la clase de español?
- 17 Johan: -asíente- Sí profe.
- 18 Docente: y ¿Por qué? Cuéntanos
- 19 Johan: por que, esto, antes de que ustedes llegaran nosotros, yo no sabía lo de metáfora y eso,
- 20 cuando ustedes llegaron nos enseñaron y todo eso me ha gustado
- 21 Docente ¿Y te ha gustado el trabajo en el proyecto?
- 22 Johan: -mira hacia la huerta- Sí profe
- 23 Docente: Bueno, cuéntanos porqué

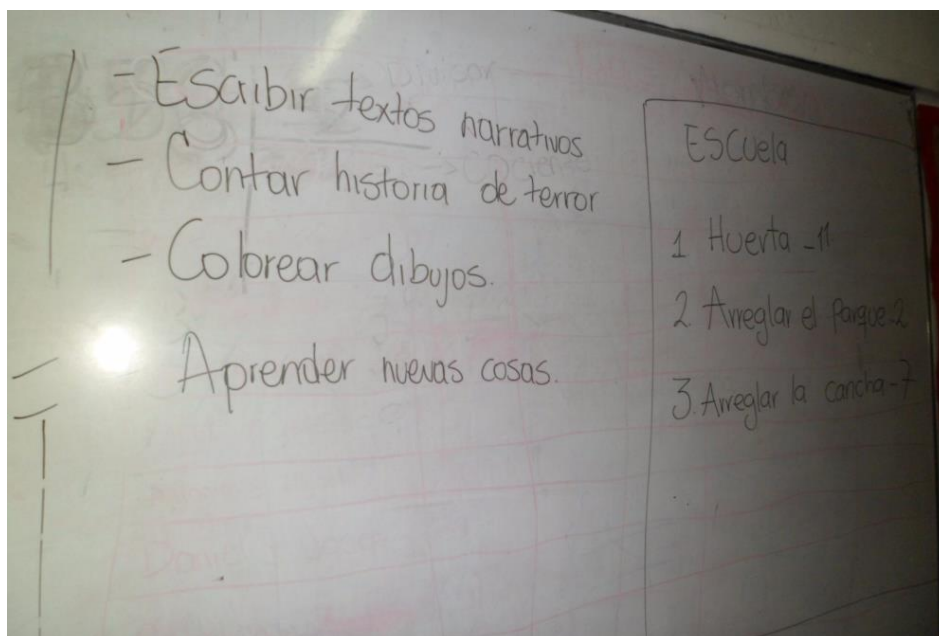
- 24 Johan: pues, lo primero porque pues, le estamos haciendo un bien al colegio y – mueve su cabeza
25 hacia un lado- estamos sembrando lo que a mí me gusta- sonríe- ¡Ciencias naturales!
- 26 Docente: bueno, muchísimas gracias, despídete de la cámara.
- 27 -Hace un gesto picando el ojo y con los pulgares hacia arriba y saca la lengua.

XI. FOTOGRAFÍAS DEL PROCESO



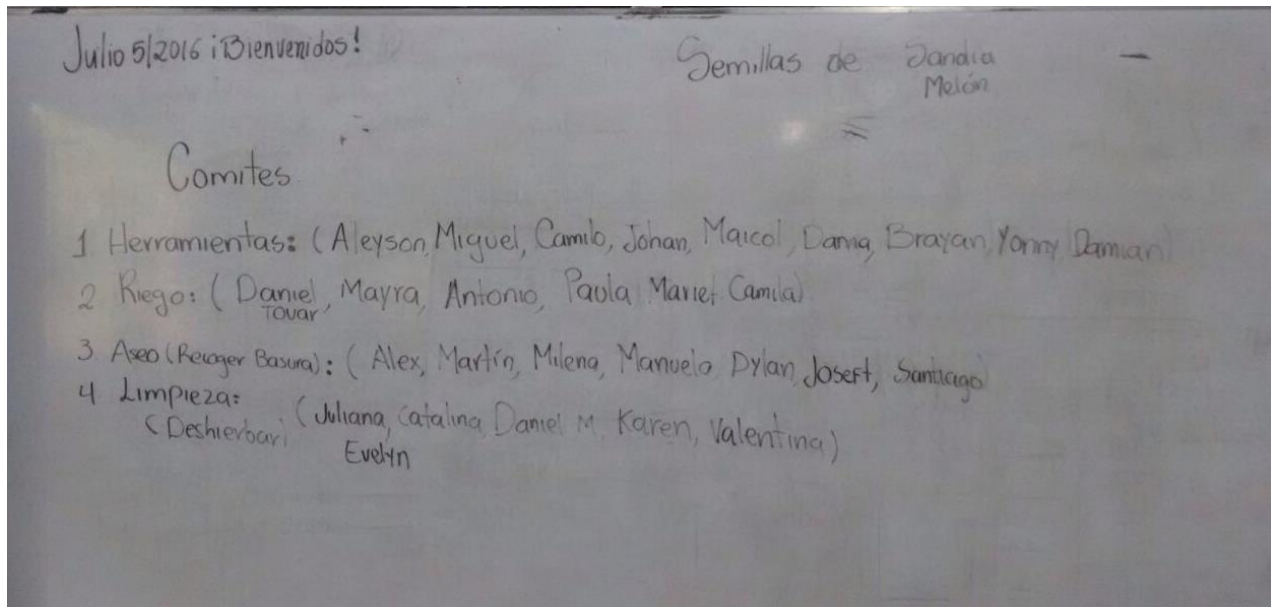
Fotografía del 22 de Abril del 2016. Título: Actividades interesantes para los estudiantes.

Tomada por: Audrey Reina



Fotografía del 22 de Abril del 2016. Título: Selección del proyecto y votación.

Tomada por: Audrey Reina.



Fotografía del 5 de julio del 2016. Título: Comités de trabajo práctico en la huerta. Foto tomada por: Catherine Neita



Fotografía del 5 de Septiembre del 2016.

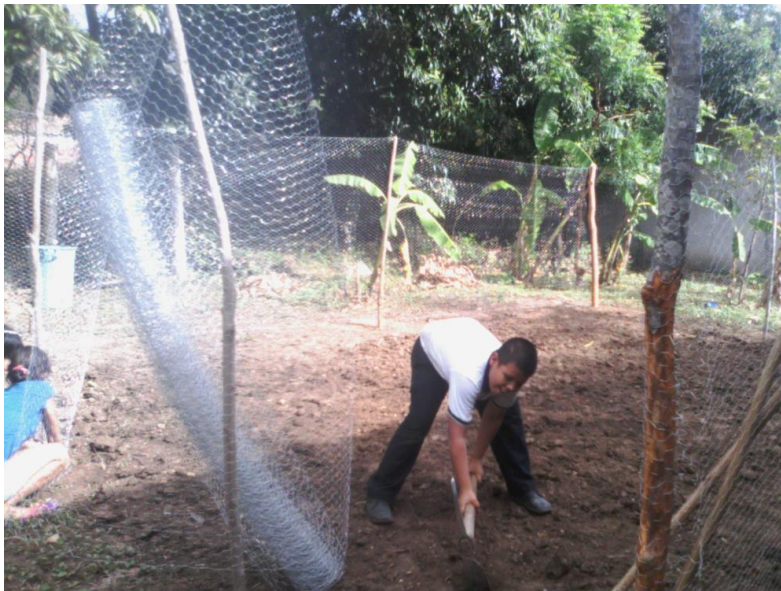
Título: Jornada de padres

Foto tomada por: Catherine Neita



Fotografía tomada el 5 de septiembre del 2016. Título: Manos a la obra.

Tomada por: Catherine Neita



Fotografía del 5 de Septiembre del 2016.

Título: Dedicación

Foto tomada por: Catherine Neita



Fotografía tomada el 12 de Septiembre del 2016. Título: Decorando textos.

Tomada por: Audrey Reina.



Fotografía del 12 de Septiembre del 2016.

Título: Interdependencia positiva

Foto tomada por: Audrey Reina



Fotografía del 12 de Septiembre del 2016. Título: Nuestro letrero. Tomada por: Audrey Reina.



Fotografía del 13 de Septiembre del 2016.

Título: La huerta dulcera

Foto tomada por: Audrey Reina



Fotografía del 13 de Septiembre del 2016. Título: Nuestros textos en contexto. Tomada por: Catherine Neita.



Fotografía del 13 de Septiembre del 2016.

Título: Trabajo en equipo.

Foto tomada por: Audrey Reina