

*INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, UN ESPACIO PARA LA ESCRITURA*

ADRIANA PATRICIA PINEDA SOLANO

ANGÉLICA NATALIA GONZÁLEZ DÍAZ

DIRECTOR

ANDRÉS TARSICIO GUERRA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES


DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS

BOGOTÁ

2019

*A nuestra familia y a aquellos amigos  
que nos brindaron su apoyo incondicional.*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>REALIDAD AL SERVICIO</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 3 de 99</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Inteligencias múltiples, un espacio para la escritura
<b>Autor(es)</b>	González Díaz, Angélica Natalia; Pineda Solano, Adriana Patricia
<b>Director</b>	Guerra Andrés Tarsicio
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 100 P
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	ESCRITURA; PROPIEDADES TEXTUALES; INTELIGENCIAS MÚLTIPLES; APRENDIZAJE COOPERATIVO.

<b>2. Descripción</b>
<p>El presente trabajo de grado se realizó con el objetivo de fortalecer los procesos escriturales de los estudiantes de los grados 601 y 602 del Colegio Prado Veraniego, a partir de una estrategia didáctica basada en el aprendizaje cooperativo y la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983). Lo anterior con el fin de orientar el desarrollo de actividades que buscaran mejorar las propiedades textuales de coherencia y cohesión, en vista de las dificultades evidenciadas en un diagnóstico de escritura aplicado previamente, así como, en consideración de las preferencias y existencia de diversas habilidades que daban constancia de las diferencias individuales de los estudiantes en su aprendizaje.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Cassany, D (1994). <i>Enseñar lengua</i>. Barcelona, España: Graó.</p> <p>Dishon, D. y P. O'Leary (1984). <i>A Guidebook for Cooperative Learning</i>. Holmes Beach, Florida: Learning Publications.</p> <p>Euis, Ishak (2017). The Effect of Individual and Cooperative Learning on Students' Writing Ability. <i>The Journal of English Language Studies</i>, 2 (1), 54-65.</p> <p>Gardner, H (1993). <i>Estructuras de la mente</i>. Nueva York, Estados Unidos: Fondo de cultura económica Ltda.</p>

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Editorial Paidós. Barcelona.

González, A. E. (2014). *Inteligencias múltiples: Claves y propuestas para su desarrollo en el aula* (Vol. 45). Barcelona, España: Grao.

Gordo, L (2015) *Intervención de inteligencias múltiples y la lectoescritura en 3º de infantil*. (Tesis de Magíster). Universidad De La Rioja. Madrid. España.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Virginia: Paidós SAICF.

Nunes, A. (2016). *Las inteligencias múltiples y el aprendizaje cooperativo en las clases de lengua materna y lengua extranjera*. (Tesis de maestría). Universidad de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Santrock, J (2006) *Educational Psychology*. Dallas: The McGraw-Hill.

#### 4. Contenidos

El presente Trabajo de Grado inicia con una contextualización de la localidad, institución y población escolar. Adicionalmente presenta una delimitación del problema de investigación en relación con una problemática evidenciada en las producciones escriturales de los estudiantes, después de la aplicación de una serie de pruebas diagnósticas. Seguidamente, se registran unos antecedentes y componentes teóricos vinculados con las propiedades del texto, inteligencias múltiples y aprendizaje cooperativo. Luego de esto, se presenta la metodología llevada a cabo, con base en las unidades de análisis planteadas para la investigación. Después, se evidencia la propuesta de intervención pedagógica, así como, el análisis de la información obtenida a lo largo de la aplicación del proyecto. Finalmente, se consignan los resultados, conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones que busquen objetivos similares.

#### 5. Metodología

Inteligencias Múltiples, un espacio para la escritura, sigue una metodología de investigación-acción educativa perteneciente a un enfoque cualitativo que se encuentra dentro de un paradigma crítico-social, dado que se busca adoptar una postura reflexiva y crítica sobre la práctica, con miras a la solución de un problema real en el aula. En la primera etapa se presentó el proyecto a los estudiantes, con el fin de realizar un acercamiento a las inteligencias múltiples mediante actividades dinámicas y pruebas de lápiz y papel, con el fin de identificarlas en cada uno de los estudiantes y así poder definir grupos de trabajo cooperativo.

En la segunda etapa, se asignaron grupos heterogéneos en el grado 601 (miembros con inteligencias diversas) y de manera homogénea en 602 (miembros con inteligencias similares). Lo anterior con el fin de iniciar talleres enfocados al mejoramiento de las propiedades textuales de coherencia y cohesión, así como al desarrollo de tareas conjuntas a partir de ejercicios de estimulación y activación de cada una de las inteligencias y contenidos propios del plan de estudios. La tercera y última fase consistió en la recopilación de los datos obtenidos durante el proceso de intervención, para su posterior análisis y evaluación del nivel de logro en comparación con el diagnóstico inicial.

## 6. Conclusiones

Frente a los métodos de agrupamiento para trabajar cooperativamente, se encontró que es mayormente eficaz un grupo conformado homogéneamente con base en sus potenciales individuales (Inteligencias Múltiples), dada la existencia de una afinidad que influye directamente la productividad y el desarrollo de tareas conjuntamente.

La constancia del desarrollo de tareas cooperativas, configuró progresivamente ciertos hábitos para trabajar conjuntamente, disminuyendo la negación y rechazo por parte de los estudiantes para trabajar en grupo.

Fue beneficioso asignar grupos de trabajo cada vez más pequeños, pues de esta forma, los aportes de los miembros, así como su responsabilidad individual se incrementaron y fueron mayormente visibles.

Al existir una correlación entre las inteligencias de los estudiantes con los materiales y modos de instrucción coherentes con sus potencialidades más sobresalientes, se lograron avances significativos en términos de escritura, así como, un aporte a la didáctica de la misma, desde la configuración de una pedagogía diferencial.

Al estar la totalidad de los talleres vinculados en diversos grados con las inteligencias lingüística e interpersonal, posibilitaron mejoras en talleres realizados por el grupo donde preponderaban las mismas, permitiendo visualizar mejoras en aspectos de organización, pertinencia de la información, uso de marcadores textuales y puntuación, dado que los estudiantes tenían mayor sensibilidad a los rasgos distintivos del lenguaje, se apoyaban entre sí y cumplían los roles asignados en la mayoría de los casos.

<b>Elaborado por:</b>	González Díaz, Angélica Natalia; Pineda Solano Adriana Patricia
<b>Revisado por:</b>	Molina Casallas, Lyda

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	07	06	2019
--	----	----	------

## TABLA DE CONTENIDO

1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA LOCALIDAD	1
Contexto de la institución	2
Caracterización de los estudiantes	4
1.2 DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN DEL LENGUAJE DE LA POBLACIÓN ESCOLAR.	9
Destrezas lectoras	9
Producción escrita	12
Producción oral	14
1.3 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	16
1.4 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	19
1.5 JUSTIFICACIÓN	22
1.6 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	25
1.7 OBJETIVO GENERAL	25
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	25
2. REFERENTE TEÓRICO	26
2.1 ESCRITURA	26
2.1.1 Propiedades del texto	27
Coherencia	28

Cohesión	29
2.2 DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN EL APRENDIZAJE	30
2.2.1 Inteligencias múltiples	31
2.3 APRENDIZAJE COOPERATIVO	34
2.3.1 Interdependencia positiva	34
2.3.2 Responsabilidad Individual	35
2.3.3 Interacción promotora cara a cara	35
2.3.4 Habilidades interpersonales y en pequeños grupos	36
2.3.5. Procesamiento de grupo	36
2.4 EL PROCESO DE ESCRITURA MEDIADO A TRAVÉS DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO	37
3. METODOLOGÍA	38
3.1 DISEÑO METODOLÓGICO	38
3.1.1 Enfoque y tipo de investigación	38
3.1.2 Definición de la unidad de análisis	40
3.1.3 Técnicas de recolección de datos	43
3.1.4 Consideraciones éticas de la investigación	44
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	44
4.1 FASE 1: SENSIBILIZACIÓN: “VISLUMBRANDO MI INGENIO” (Tiempo estimado: 3 semanas)	46

4.2 FASE 2: INTERVENCIÓN “Inventiva-Mente” (Tiempo estimado:10 semanas)	46
4.3 FASE 3: EVALUACIÓN (Tiempo estimado: 3 semanas)	48
5 RESULTADOS/ PRODUCTOS ESPERADOS Y POTENCIALES BENEFICIARIOS	48
5.1 IMPACTOS ESPERADOS	48
6. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	49
7. RESULTADOS	63
8. CONCLUSIONES	65
9. RECOMENDACIONES	68
10. REFERENCIAS	69
ANEXOS	72
ANEXO N.º 1 (FICHA DEMOGRÁFICA)	72
ANEXO N.º2 (PRUEBA DIAGNÓSTICA DE DESTREZAS LECTORAS)	75
ANEXO N.º 3 (DIAGNÓSTICO DE ESCRITURA)	79
ANEXO N.º 4 (DIARIOS DE CAMPO)	81
ANEXO N.º 5 (RÚBRICA DE PRODUCCIÓN ORAL)	85
ANEXO N.º6 CONSENTIMIENTO INFORMADO	86
ANEXO N.º 7 CRONOGRAMA	87
ANEXO N.º 8 (INTELIGENCIAS MÚLTIPLES IDENTIFICADAS EN EL AULA)	88
ANEXO N.º9 RÚBRICA DE ANÁLISIS DE RESULTADOS	88
ANEXO N.º 10 DIARIOS DE CAMPO (APRENDIZAJE COOPERATIVO)	89

# **1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

## **1.1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA LOCALIDAD**

La institución educativa distrital Prado Veraniego se encuentra en la localidad número 11 de Suba, en la unidad de planeamiento zonal (UPZ) El Prado, más exactamente en el barrio Prado Veraniego; en el cual la estratificación socioeconómica varía entre los estratos 2 al 6, primando considerablemente el estrato 3. Por otro lado, con base en las proyecciones del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y la Secretaría Distrital de Planeación (SDP) en el año 2016, la población para la localidad de Suba corresponde al 15,67% de los habitantes del Distrito Capital, siendo la más poblada con relación a las 20 localidades de Bogotá.

En cuanto a las dinámicas económicas de la localidad, estas han profundizado en la mezcla del uso de suelo, por tanto, son cada vez más comunes los servicios y actividades artesanales de bajo impacto en las viviendas, a pesar de ser una zona destinada principalmente al uso residencial.

Con respecto a algunas problemáticas evidenciadas de acuerdo con el CTPD (Consejo Territorial de Planeación distrital), se encuentra la invasión del espacio público relacionado con venta de autopartes y talleres, así como micro tráfico y la consolidación de una Zona de Tolerancia en Prado Veraniego. Además, se evidencian bodegas de reciclaje en la periferia que generan basuras y tránsito de recicladores, así como un aumento de la inseguridad, lo que hace que algunos sectores sean intransitables a ciertas horas de la noche.

En cuanto al porcentaje de analfabetismo en la encuesta 2017 del DANE, es de (1,2%), siendo inferior al de Bogotá (1,8 %), además es la segunda localidad en número de personas en edad

escolar (187.000 personas entre 5 y 17 años). En relación con la estadística educativa de la Secretaría de Educación, la localidad 11 cuenta con 26 colegios distritales, y 22 colegios privados de los cuales cuatro distritales están ubicados en la UPZ El Prado.

### **Contexto de la institución**

El Colegio Prado Veraniego, es una institución distrital creada a partir de una integración de las I.E.D Prado Veraniego I y II mediante la resolución 2722 de septiembre 9 de 2002. De acuerdo con la descripción hecha por la Secretaría de Educación, la institución educativa recibió la licencia de funcionamiento en la modalidad definitiva a través de la resolución 110281 de 10 de junio de 2014. Por otro lado, desde el año 2002 se implementó un P.E.I reestructurado: *La comunicación con calidad hacia el Desarrollo Humano*. El cual se desarrolla con base en el énfasis institucional: *Los valores y la comunicación*.

Por consiguiente, se establecen principios concertados en el Manual de Convivencia (2015) con base en cuatro objetivos generales, los cuales plantean formar en la comunidad educativa competencias ciudadanas o del SER, como lo son las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas. Adicionalmente, busca fomentar la participación activa de la comunidad en una convivencia que garantice la fraternidad, el respeto, el enriquecimiento mutuo de la persona y de las relaciones humanas. Además, propone hacer un seguimiento comportamental de los estudiantes a nivel individual y/o grupal, con el fin de plantear estrategias que produzcan cambios significativos en el proceso de formación personal.

En este sentido, la misión de la institución es generar y fortalecer en la comunidad educativa, procesos cognitivos, sociales y prácticos, orientados hacia la formación de seres humanos competentes mediante una comunicación con calidad que les permita apropiarse de valores para una sana convivencia.

Por otro lado, su visión propone posicionarse a nivel local distrital y nacional al 2020, como una institución que “prepara personas comprometidas con su formación académica y de cultura turística, bajo valores que permitan la construcción de un país justo y solidario” (p.9). Se debe agregar que, como se afirma explícitamente en el manual de convivencia, el modelo pedagógico de la institución es Social Cognitivo comprendido en el PEI bajo exponentes como Piaget, Bruner, Vygotsky, Ausubel, Freire entre otros, con el propósito educativo de orientar a la solución de problemas cotidianos mediante el trabajo cooperativo, el análisis crítico y el compromiso social.

Adicionalmente, el Colegio Prado Veraniego mediante el acuerdo 220, hace parte del programa implementado desde el año 2010, *Colegios Amigos del Turismo*, del Instituto Distrital de Turismo para la formación de estudiantes sobre turismo, riqueza histórica y patrimonial de la capital. Igualmente, entre los proyectos existentes en la institución se encuentran: gobierno escolar, Prevención de desastres, Equidad y Género, PRAE, manejo del tiempo libre, PILEO (Proyecto institucional de lectura, escritura y oralidad). Asimismo, se encuentran entre los proyectos internos: salidas pedagógicas y convivencia escolar.

Por otra parte, la institución cuenta con los niveles educativos de Preescolar, básica y media de carácter mixto, en las jornadas tarde y mañana bajo el Calendario A. Cabe resaltar que para cada nivel educativo existen cuatro cursos, (dos para cada jornada). Con base en lo anterior, para el presente año 2019 este cuenta con 1700 estudiantes en total; la planta docente cuenta 20 docentes en la jornada tarde, y 20 en la jornada mañana para la sede I (B). Igualmente, hay un coordinador para cada jornada.

Por lo que se refiere a la infraestructura del Colegio, la sede B cuenta con tres pisos, en los cuales se encuentran distribuidos once salones amplios e iluminados, seis baterías de baños en buen estado, dos amplias salas de sistemas, un laboratorio de química, emisora y biblioteca. Igualmente

se encuentra una sala de profesores, de enfermería, y de orientación; así como, aula múltiple, secretaria, coordinación, cafetería y cancha de microfútbol.

Se destaca que, la mayoría de los salones cuenta con dispositivos electrónicos tales como televisor, video beam y tableros. Asimismo, existe el acceso a una biblioteca con una gran colección de libros catalogados por temas y niveles educativos que permiten semanalmente el desarrollo de actividades escolares y proyectos transversales. Sin embargo, debe resaltarse el reducido espacio que hay para la recreación de los estudiantes, lo cual es un elemento importante de esparcimiento para fomentar las relaciones interpersonales y el rendimiento académico.

### **Caracterización de los estudiantes**

Con el fin de conocer las características propias de los estudiantes, se diseñó una ficha demográfica (ver anexo 1) dirigida a los estudiantes de los cursos 601 y 602 del colegio Prado Veraniego sede B. De acuerdo con lo anterior, se obtuvieron los datos a continuación: los estudiantes del grado 601, se encuentran en edades entre los 10 y 12 años, mientras que los de 602, están entre los 10 a 13 años de edad. Para ambos casos, la media de edad es 11 años.

Por otro lado, los estudiantes de ambos cursos, en su mayoría son oriundos de Bogotá, a excepción de unos pocos que provienen de departamentos como Tolima, Chocó, Cesar, Antioquia y Córdoba, o bien, de Venezuela. Asimismo, ambos cursos viven mayoritariamente cerca al colegio, salvo algunos casos caracterizados por habitar en barrios lejanos como Ciudad Hunza, Villa Elisa, La Sultana y Bosa el recreo. Adicionalmente, se consolidaron los siguientes resultados con el fin de profundizar en la caracterización de los estudiantes:

Tabla 1

*Caracterización de tipo de familias en ambos grados*

<b>Tipo de familia</b>	<b>601</b>	<b>602</b>
Extensa	38,5%	27,5%
Nuclear	33,3%	40%
Monoparental	17,9%	27,5%
Mixta	10,3%	5%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 2

*Tipo de persona que brinda apoyo en tareas*

<b>Quien apoya en tareas</b>	<b>601</b>	<b>602</b>
Mamá	41%	36%
Hermanos, tíos, abuelos	24%	25%
Trabajo autónomo	17%	16%
Todos	9%	0%
Papá	9%	22%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Lo anterior evidencia que en el curso 601 prima el tipo de familia extensa, mientras que en 602 de tipo nuclear. Por otro lado, para ambos grados prevalece la orientación en tareas por parte de la figura materna.

En el caso de la ocupación de los padres de familia, en los dos cursos predomina el porcentaje de madres que se dedican al oficio de ama de casa (50%), mientras que un 27,5% corresponde a madres independientes y finalmente un 20% de las madres son empleadas. Igualmente, en el caso del oficio del padre, el 60% es empleado y el 32,5% es independiente.

Por lo que se refiere al desempeño académico del curso 601, sólo un 28,2% de los estudiantes no fueron promovidos en algún año escolar, mientras que, en 602 fue un 30%. Del mismo modo, sólo seis estudiantes en totalidad han perdido grado sexto. Asimismo, frente a las materias perdidas, y la elección de materias menos favoritas y favoritas se encontraron los siguientes resultados:

Tabla 3

*Consolidación porcentual de materias perdidas, menos favoritas y favoritas de ambos grados*

Materias	Perdidas		Menos favoritas		Favoritas	
	Grado		Grado		Grado	
	601	602	601	602	601	602
Matemáticas	24,7%	12,1%	37%	39,3%	25%	26,1%
Biología	21,9%	26,8%	8%	3,6%	6,3%	10,9%
Español	19,0%	24,3%	3%	7,1%	12,5%	13 %
Ed. Física	6,8%	2,4%	5%	3,6%	18,8%	17,4%
Ninguna	6,8%	12%	3%	0%	0,0%	0,0%
Inglés	5,5%	3,6%	13%	3,6%	4,2%	2,2%
Artes	4,1%	4,8%	3%	3,6%	22,9%	17,4%
Informática	4,1%	1,2%	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%
Sociales	2,7%	3,6%	18%	21,4%	4,2%	0,0%
Física	1,4%	3,6%	3%	7,1%	4,2%	4,3%
Contabilidad	1,4%	1,2%	0,0%	3,6%	0,0%	0,0%
Todas	1,4%	2,4%	0,0%	0,0%	2,1%	3,2%
Ética	0,0%	1,3%	8%	7,1%	0,0%	0,0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En relación con las materias perdidas, pudo observarse que en ambos cursos predominan ciencias, matemáticas y español. Por otro lado, en lo que concierne a las materias menos favoritas, se destacan matemáticas, y sociales. Lo anterior contrasta con el hecho de que es también matemáticas la materia que más les gusta, seguido de artes, educación física, español y biología.

Cabe resaltar que, entre las justificaciones dadas por los estudiantes respecto a su preferencia, están el gusto por el deporte, los juegos, las actividades manuales y los conocimientos nuevos que proveen estas materias, además sólo un poco porcentaje (2,5%), reconoce que la explicación del profesor influye en su gusto por la materia. Por otro lado, respecto a las razones por las cuales no les gustan ciertas materias, en su mayoría afirman que se les dificulta entender los temas, les parecen difíciles, son monótonas, o aburridas.

Adicionalmente pudo observarse que al indagar sobre cuales actividades les gusta realizar en la clase de español (ver tabla 4), sobresalen aquellas de tipo dinámico, de comprensión de lectura y guiadas de acuerdo con las indicaciones del docente, siendo la escritura una de las valoradas con menor porcentaje en 601; el resto de los estudiantes sugieren actividades didácticas que incluyan trabajos en grupo, hablar, ver películas o escribir historias de fantasía o amor, además la realización actividades como dibujar o pausas activas.

Cabe resaltar que, los estudiantes valoraron altamente su preferencia por el trabajo en grupo, representado este con un 92,5% en 601, y 71,8 % en 602. Asimismo, los estudiantes manifestaron dificultades frente a ciertas actividades académicas, especialmente en relación con las habilidades comunicativas a través del lenguaje, como es el caso de la escritura.

Tabla 4

*Actividades que más se les dificulta y más les gusta hacer en la clase de español*

Actividades	Con mayor grado de dificultad		Que más les gusta hacer	
	Grado		Grado	
	601	602	601	602
Hablar en público y/o realizar presentaciones orales	24,4%	34,3%	9,09%	9,4%
Actividades de concentración	23,1%	4,5%	N/A	N/A
Escribir espontáneamente	14,1%	16,4%	N/A	N/A
Actividades individuales	14,1%	9,0%	N/A	N/A
Leer en voz alta	12,8%	22,4%	N/A	N/A
Actividades grupales	10,3%	9,0%	N/A	N/A
Ninguna	1,3%	4,5%	N/A	N/A
Jugar	N/A	N/A	25,76%	22%
Hacer lo que indique el profesor	N/A	N/A	22,73%	23,5%
Comprensión lectora	N/A	N/A	15,15%	27,5%
Escribir	N/A	N/A	13,64%	17,6%
Otras (hablar, ver películas, bailar etc.)	N/A	N/A	13,64%	0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100%</b>

**Nota:** N/A: No aplica para esa pregunta en específico

Por otro lado, se pudo observar que los estudiantes disfrutaban realizar una variedad de actividades en su tiempo libre, como puede observarse en la tabla 5, recibiendo la escritura la más baja valoración. Además, ambos grados sugieren actividades adicionales tales como dibujar, cantar o bailar. Finalmente, existen preferencias frente al tipo de historias que disfrutaban leer, como lo son de terror, acción, fantasía, romance y ciencia. Con base en esto último, se pudo evidenciar que existe un variado interés por utilizar recursos para contar una historia, como puede observarse en la tabla 6.

Tabla 5

*Actividades favoritas en su tiempo libre*

<b>Actividades</b>	<b>601</b>	<b>602</b>
Escuchar música	13,9%	12,3%
Internet	11,7%	11,7%
Deporte	10,9%	10,5%
Videojuegos	10,6%	6,2%
Televisión	10,3%	11,6%
Jugar	10,1%	9,6%
Cine	9,4%	10,5%
Leer	8,6%	11,0%
Dormir	7,9%	8,1%
Escribir	6,5%	8,5%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabla 6

*Recursos favoritos para contar una historia*

<b>Recursos</b>	<b>601</b>	<b>602</b>
Videos	31,7%	25,3%
Imágenes	25,4%	31,3%
Música	23,8%	20,5%
Otros	14,3%	2,4%
Fotografía	4,8%	20,5%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En relación con los datos anteriormente expuestos, se destaca la existencia de una variedad de gustos y habilidades presentes en ambos cursos, así como, un porcentaje importante de estudiantes (90%) que manifiestan agrado y facilidad por desarrollar actividades grupales. De este modo, los dos anteriores factores evidenciados cobran relevancia para el presente proyecto, en la medida que, lleva a considerar la implementación de una propuesta de intervención pedagógica que logre articular tanto los diversos intereses y aptitudes del estudiantado, como el trabajo en equipo con miras al mejoramiento de una habilidad comunicativa.

## **1.2 DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN DEL LENGUAJE DE LA POBLACIÓN ESCOLAR.**

Para dar cuenta de las habilidades y falencias vistas en relación con la comprensión lectora, lectura, producción escrita y oralidad de los estudiantes de los cursos 601 y 602, se realizaron una serie de diagnósticos acordes a las competencias y lineamientos del grado sexto. En este sentido, se emplearon instrumentos de recolección de datos tales como la observación, una serie de pruebas diagnósticas de evaluación de destrezas lectoras (ver anexo 2), de escritura (ver anexo 3), diarios de campo (ver anexo 4) y una rúbrica de evaluación para oralidad (ver anexo 5).

### **Destrezas lectoras**

En primer lugar, se realizó una prueba de comprensión lectora basada en la *Guía de evaluación de destrezas lectoras* (2012), de la Agencia Andaluza de evaluación educativa, la cual estuvo adaptada en coherencia con los estándares y el nivel educativo de grado sexto, permitiendo evaluar no sólo comprensión, velocidad y exactitud de lectura, sino que además profundiza en la evaluación de procesos sintácticos y semánticos llevados a cabo por el estudiante. Esta prueba consistió en la realización de una lectura individual titulada *El picador de Piedra*. Para realizar esta lectura se otorgaron 6 minutos; luego de esto, el texto fue retirado con el fin de entregar a los estudiantes una serie de preguntas para ser respondidas con base en lo leído anteriormente. En este caso, se realizaron seis preguntas con base en lineamientos de comprensión literal, inferencial y crítica. De acuerdo con la Guía de evaluación (2012), la comprensión literal “implica reconocer y recordar los hechos tal y como aparecen expresos en el texto” (p.14); la inferencial permite, “realizar hipótesis utilizando no sólo los datos explicitados en el texto, sino las experiencias personales y la intuición”

(p.14); y la crítica “implica emitir juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo” (p.14).

Por consiguiente, la finalidad básica de esta parte, sobre procesamiento semántico, fue “determinar el grado de comprensión del mensaje. Se trata de detectar si existen fallos en las habilidades de extracción del significado del texto e identificación de la idea principal del mismo” (p.18). De este modo, el promedio de comprensión lectora para el curso 601 fue de 77,4 %, mientras que para el curso 602 fue de 79%, siendo 50 % el porcentaje más bajo encontrado en los dos cursos. Este ejercicio implicaba “la extracción del significado del mensaje escrito a partir de la información que le proporciona el texto y de los conocimientos previos (esquemas) que la persona lectora posee” (p.19).

Sin embargo, con el objetivo de precisar los valores obtenidos en el nivel de comprensión del texto, se realizó una prueba de lectura en voz alta del mismo, donde la finalidad básica de esta parte, sobre procesamiento léxico y sintáctico, fue determinar si el estudiante decodificaba íntegramente los signos gráficos y de puntuación, con el fin de encontrar fallos o indicios que puedan influir negativamente la comprensión. En este sentido, los criterios a evaluar fueron: modo lector, exactitud lectora (errores puntuales) y dominio sintáctico. Asimismo, se evaluó la eficacia lectora, ya que es un buen indicador que combina adecuadamente los dos aspectos claves de la lectura: velocidad y comprensión. Una persona lectora eficaz es aquella que "aunque usualmente lee rápidamente, adapta la velocidad y la comprensión del mensaje al tipo de texto que lee y a la intención con que lo lee" (p. 19).

Cabe señalar que, la condición de los procesos anteriormente señalados no es equiparable: “se categorizan como microprocesos aquellos directamente relacionados con el acceso al léxico y el procesamiento sintáctico; y como macroprocesos las operaciones de alto nivel asociadas a la

comprensión del texto o procesamiento semántico” (p.11). En vista de lo aquí mencionado, los resultados que se obtuvieron al nivel de microprocesos fueron los siguientes:

En cuanto al modo lector, se entiende este como la “valoración global del dominio que posee la persona lectora tanto del procesamiento léxico como del procesamiento sintáctico” (p.15). Los criterios para este proceso fueron: lectura expresiva, es decir una lectura con fluidez adecuada, respetando signos de puntuación y empleando matices y entonación con el fin de transmitir estados de ánimo al público; lectura corriente, es decir una lectura con fluidez adecuada y respetando los signos de puntuación; lectura vacilante, “caracterizada por hacer paradas después de cada palabra o grupo de palabras sin que lo marquen los signos de puntuación. Supone inseguridad del lector que repite palabras ya leídas o se detiene en algunas palabras para hacer deletreo mental” (p.15); finalmente, lectura silábica, “caracterizada por hacer pausas entre cada sílaba como consecuencia de una baja automatización de las reglas de conversión grafema-fonema” (p.15).

De acuerdo con lo anterior, en el curso 601 se encontró un porcentaje de 62,5% con lectura corriente, seguido de un 20% de lectura expresiva, y por último un 17,5 % con lectura vacilante. Igualmente, para el curso 602, el porcentaje de lectura corriente fue de un 57,5 %, seguido de una lectura vacilante (25%), lectura expresiva (15%) y finalmente, lectura silábica (2,5%).

Por otro lado, la exactitud lectora, se entiende como la destreza para “producir oralmente la palabra escrita, con independencia de que se acceda o no a su significado. Esto constituye un buen indicador para conocer dificultades en el dominio de las reglas de conversión grafema-fonema, que hace referencia a la ruta fonológica” (p.16). Para calcular el porcentaje de exactitud lectora sólo se tuvieron en cuenta los siguientes errores: sustituciones, inversiones, adiciones, omisiones, invenciones y petición de ayuda al examinador. Así pues, fue evidente que, para el nivel de sexto grado, este componente está en casi su totalidad asimilado, ya que el promedio que se obtuvo de exactitud lectora en el curso 601 fue de un 98%, similar a 602 con un 96,9%.

El siguiente componente a evaluar fue el dominio sintáctico, el cual se caracteriza por “el uso de pausas respetando los signos de puntuación y entonación adecuada en frases interrogativas o admirativas. La entonación y el respeto a las pausas constituyen un indicador para conocer dificultades en el dominio del procesamiento sintáctico” (p.17). El porcentaje de dominio del procesamiento sintáctico se obtuvo sobre el total de signos de puntuación que aparecen en el texto. De este modo, el promedio de dominio sintáctico para el curso 601 fue de 72%, mientras que para el curso 602 fue de 76,2%. Los porcentajes más bajos encontrados fueron entre el 31% y 46% en tan sólo 7 casos en 601, y 5 casos en 602.

En lo que concierne a la parte de macroprocesos, se tomó en cuenta la eficacia lectora, caracterizada anteriormente como aquella que toma la velocidad lectora (número de palabras leídas por minuto), junto con el porcentaje de comprensión lectora como dos aspectos claves de la lectura. Así pues, teniendo en cuenta que el promedio de palabras leídas por minuto (p.p.m) para el curso 601, fue de 125, y para el grado 602 de 121 p.p.m; el promedio de eficacia lectora para 601 fue de 97%, y de 99% para 602.

### **Producción escrita**

Después de realizar el diagnóstico de destrezas lectoras, se efectuó una prueba de escritura creativa, basada en la rúbrica realizada por Sánchez., Hernández, H., y Sevilla (2015), (ver anexo 3), que analiza ciertos criterios consensuados a la hora de evaluar la escritura creativa, y que tiene en cuenta no sólo aspectos formales del texto como forma y estructura, sino que además considere la valoración de criterios como originalidad, fluidez y flexibilidad. Adicionalmente, se evaluaron aspectos formales en términos gramaticales; figuras retóricas y adjetivación. Finalmente, para esta prueba, se incluyó un componente de estimulación creativa a partir de la imagen y con la siguiente consigna: *Escribe una historia sobre una familia en la que todo es exagerado* (ver anexo 3).

De este modo, los aspectos anteriormente mencionados se evaluaron de acuerdo con la escala psicométrica Likert, con el objetivo de graduar con puntuaciones de 0 a 5, niveles de logro. En este sentido, se establecieron niveles del 1 al 3, siendo el nivel 3 (3,7-5 puntos) el más alto. Por consiguiente, para el componente estructural (redacción, cohesión, coherencia y sintaxis) los estudiantes de 601, obtuvieron un promedio de 2,6 (Nivel 2), y de manera similar, el curso 602 obtuvo 2,3. Esto evidenció bajos niveles para los dos cursos, en comparación con otros procesos evaluados tales como la comprensión lectora.

Por otro lado, frente al componente del uso de figuras retóricas (hipérbole y adjetivación), el cual se encuentra relacionado con la instrucción de la prueba, recibió un promedio de 2,5 para el curso 601, y para 602 un promedio de 3. En general, los estudiantes de los dos cursos permanecen en el nivel 2. Asimismo, sucede con el componente de ortografía y puntuación, evidenciando un promedio de 2 para el curso 601, y de 3 para el curso 602.

Igualmente, para el componente de fluidez, en el cual se tuvo en cuenta la variedad de ideas en el escrito, el curso 601 obtuvo un promedio de 3,1, mientras que el curso 602 un promedio de 3,4. En este sentido, aunque los estudiantes permanecen aún en el nivel dos, la fluidez ideativa es sobresaliente en la mayoría de los casos.

Para el caso del componente de originalidad, entendido por su carácter novedoso, se refiere a las ideas del escrito que brindan una aportación diferente a las ya tratadas en otros textos. Por lo tanto, el promedio que se obtuvo para el curso 601 fue de 3,4, y para el curso 602 fue de 3,1. Del mismo modo, en el componente de flexibilidad caracterizada por la versatilidad y la argumentación, se obtuvo un promedio para el curso 601 de 3,2, mientras que para el curso 602 fue de 2,9.

## **Producción oral**

En lo que concierne al diagnóstico de producción oral, este se realizó mediante instrumentos de recolección de datos tales como: prueba de destrezas lectoras (ver anexo 2), rúbrica de evaluación de producción oral (ver anexo 5), ficha demográfica (ver anexo 1) y finalmente, mediante observaciones no participativas descritas en los diarios de campo (ver anexo 4).

En primer lugar, en la prueba de destrezas lectoras se encontraba adjunta una pregunta introductoria dirigida al estudiante de manera oral e individual acerca de si le gustaba leer o no, y por qué. De este modo, a partir de su respuesta se tuvo en cuenta el nivel de vocabulario como un aspecto a evaluar, con base en una escala Likert con el objetivo de graduar sus niveles de logro mediante una puntuación de 1 a 4, siendo 4 el nivel más alto. En este sentido, se evidenció que el 42% de los estudiantes del grado 601 obtuvo un nivel 3 correspondiente a un uso adecuado al tema mediante el uso de sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios y nexos, frente a un 51,5% para el grado 602. Por otro lado, en relación con el nivel 2 caracterizado por la utilización de la misma gama de palabras, repitiendo los mismos sustantivos, adjetivos o verbos, repitiendo ideas y divagando en sus explicaciones; se evidencia un 55% de logro en el grado 601, frente a un 45% en 602. El resto de los estudiantes (4%) corresponde al nivel 1 en el que no contestan, o la producción oral es muy escasa, hay errores frecuentes o vocabulario inadecuado.

Es de anotar que, se evidenció cierto retraimiento a la hora de expresar sus ideas de forma individual frente al examinador; lo que trajo como consecuencia una afectación en su oralidad. Por esta razón, se decidió llevar a cabo una actividad didáctica teniendo en cuenta el tema de los adjetivos, lo cual se había estado trabajando en el aula con anterioridad. Para esto se conformaron grupos de tres estudiantes. De este modo, se asignó a cada grupo de trabajo una serie de imágenes relacionadas con personajes como superhéroes y de películas infantiles. Para cada imagen se

asignaba una categoría de adjetivación calificativa (adjetivos de personalidad, de forma, textura etc.) para que, a partir de ello, los estudiantes crearan tres oraciones usando los adjetivos correspondientes a cada tipología y teniendo en cuenta los personajes de su preferencia. Una vez hecho esto, los estudiantes debían dar una explicación de las frases elaboradas justificando su elección del personaje y a que tipología correspondía el adjetivo utilizado.

Para evaluar esta actividad se tuvo en cuenta nuevamente una escala Likert, asignando valores de 0 a 3 siendo 3 el valor más alto correspondiente a un nivel competente. De este modo, se tuvo en cuenta ciertos criterios verbales tales como pronunciación y vocabulario; asimismo, criterios paralingüísticos como son fluidez y actitud. Los resultados que se obtuvieron para el grado 601 en el componente verbal fue de 2,6 y para el grado 602 de 2,5; por otro lado, respecto al componente paralingüístico, la puntuación fue de 2 para el grado 601 y de 1,6 para 602. Como consecuencia, se evidenció que los resultados para ambos cursos fueron equiparables y correspondieron a un nivel competente.

Finalmente, se corroboró mediante la observación constatada en los diarios de campo (ver anexo 4 ) que los estudiantes tienen una gran facilidad a la hora de expresar ideas de forma oral frente a sus compañeros; esto se debe en parte a que hay un ambiente de camaradería y confianza entre ellos, además, el hecho de realizar actividades de competición durante la clase, fomenta la participación activa y libre expresión; sin embargo, su actitud cambia negativamente cuando saben que serán evaluados mediante participación oral o cuando desconocen el tema a tratar, lo cual causaba retraimiento. Esto último puede esclarecer los resultados obtenidos mediante la aplicación de la ficha demográfica, cuando se indagó sobre las actividades que más se les dificulta a los estudiantes de acuerdo a su percepción, dado que, el 47.5 % de los estudiantes del grado 601 afirmaron que esta corresponde a hablar en público, frente a un 57,5% en el grado 602.

En este sentido, de acuerdo con los resultados obtenidos a partir del diagnóstico de la situación del lenguaje, se evidencia que la prueba de comprensión lectora fue satisfactoria, sin embargo, debe resaltarse la influencia positiva de la realización de este tipo de pruebas de manera individual y cara a cara con el examinador. Adicionalmente, el diagnóstico de oralidad evidenció participación activa por parte de los estudiantes, así como, resultados positivos frente a los recursos verbales que estos emplearon al momento de expresarse en un ambiente amigable sin restricciones. En contraposición, se encontraron mayores niveles de dificultad en los componentes de producción escrita, especialmente en lo que concierne a las propiedades textuales (coherencia y cohesión) dado que, los estudiantes de 601 obtuvieron un promedio de 2,8 (Nivel 2), y de manera similar, 602 obtuvo 2,3 sobre 5 puntos.

Esto sugiere, por tanto, una intervención pedagógica que pretenda mejorar los niveles de escritura, teniendo en cuenta que los componentes de fluidez y originalidad ya se encuentran en un nivel sobresaliente para ambos cursos, reflejando una disposición conveniente por parte del alumnado para el desarrollo de actividades escriturales. Asimismo, es indispensable considerar las habilidades individuales e intereses de los estudiantes en lo que concierne al trabajo en grupo, con el fin de articularlos con miras al mejoramiento de sus habilidades escriturales.

### **1.3 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

A partir de las observaciones y diagnósticos aplicados en el aula de clase a los estudiantes de los grados 601 y 602, se pudo evidenciar en el diagnóstico de escritura una puntuación promedio de 2,5 sobre 5, lo cual equivale a un nivel medio de logro, caracterizado por la presencia de dificultades concernientes a las propiedades textuales (coherencia y cohesión), gramaticales y ortográficas. Lo anterior trajo como consecuencia, inconvenientes para entender las ideas

expresadas en el texto realizado, poco uso de combinación de oraciones, repetición de palabras, faltas de ortografía y puntuación etc.

En vista de lo anterior, se planteó una estrategia didáctica que permitiera mejorar las habilidades escriturales, dado que, al no tener un buen desempeño en producción escrita, los estudiantes pueden presentar un bajo rendimiento no sólo en el área de Español, sino en todas las demás áreas del saber. De este modo, la escritura es primordial, ya que es un elemento que permite el desarrollo del pensamiento y se encuentra transversalmente relacionada con diferentes esferas del saber. Asimismo, es importante reconocer que los sujetos establecen interacciones en su vida social por medio de su participación en la cultura escrita. Además, la escuela cumple un papel mediador entre la vinculación adecuada del sujeto en las dinámicas de la vida social. En este sentido, se busca generar situaciones de afiliación de los estudiantes a la diversidad de prácticas de lectura y escritura, con el fin de afianzar la capacidad de reflexionar y aprender sobre las mismas (MEN, Plan Nacional de Lectura y Escritura, 2017).

Se debe agregar que, teniendo en cuenta los resultados obtenidos a partir de una ficha demográfica (ver anexo 1) se pudo establecer que los estudiantes tienen una variedad de diferencias individuales, como lo son potencialidades, dificultades e intereses, lo cual es pertinente de ser trabajado a partir de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983), siendo esta una esfera conceptual del criterio de las diferencias individuales en el aprendizaje.

De este modo, es importante reforzar y mejorar los procesos escriturales, atendiendo del mismo modo aquellas particularidades presentes, dado que esto, propone redefinir las prácticas de enseñanza homogeneizante, como a menudo suceden, donde los estudiantes se asumen como un todo genérico, como iguales en su forma de aprender. Por esta razón, es importante brindar una atención a la diversidad, mediante la identificación de los ámbitos en los que los estudiantes se encuentran más preparados y los que necesitan equilibrar.

Este proceso de identificación de particularidades puede llevarse a cabo bajo la perspectiva de un enfoque de corte psicobiológico de las inteligencias. Esto quiere decir que, los individuos tienen potenciales biológicos y psicológicos para procesar información, así como, distintos formatos de captación, representación mental y comunicación. (Escamilla, 2014).

De acuerdo con lo anterior, una de las estrategias que permiten obtener mayor provecho de las diferencias presentes en el aula es el aprendizaje cooperativo, dado que permite respetar la diversidad a través de la inclusión e interacción, posibilitando el quebrantamiento de la barrera homogeneizante e individualista que ha inculcado tradicionalmente la escuela, con el fin de generar distanciamiento y enfoques competitivos. Es por esto que, esta estrategia aporta un sustrato teórico y metodológico que permite asignar estudiantes en grupos de trabajo cooperativo; aprender habilidades sociales y comunicativas que les posibilite relacionarse apropiadamente con otros, siendo estos diferentes entre sí en términos de condición social, intelectual etc. Asimismo, Dishon, D. y P. O'Leary (1984) afirman que: “investigaciones muestran que el uso constante de métodos de aprendizaje cooperativo en el aula ayuda a los estudiantes a aprender e interesarse por los demás. Los estudiantes aprenden no solamente a tolerar las diferencias individuales, sino también a valorarlas” (p.10).

Adicionalmente, este es un elemento metodológico que proporciona al docente estrategias “para asegurar que los estudiantes efectúen el trabajo intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar el material asignado con base en elementos de motivación, responsabilidad, desarrollo cognitivo y social” (Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E., 1994, p.6).

Por otro lado, cabe resaltar que no existe al nivel investigativo ni teórico un aporte relacionado con la forma más eficaz en la cual deben involucrarse o afiliarse los estudiantes para que estos puedan trabajar grupalmente. Por esta razón, el presente proyecto investigativo pretende contribuir

a ello, es decir, busca determinar cuál sería la mejor forma de asignación de los estudiantes a grupos cooperativos para maximizar sus aprendizajes.

De este modo, la respuesta podría encontrarse, por un lado, desde el postulado de las Inteligencias Múltiples; por otro lado, desde los elementos teóricos propios del aprendizaje cooperativo; o bien, la solución podría ser construida a la luz de contrastar los resultados obtenidos mediante la agrupación de estudiantes de manera homogénea y heterogénea con base en la identificación de sus inteligencias.

Conforme al anterior análisis, se decidió elaborar una intervención pedagógica que tuviese el objetivo de mejorar las propiedades textuales de coherencia y cohesión, con base en una estrategia didáctica soportada en la teoría de las Inteligencias Múltiples y el aprendizaje cooperativo. Esto igualmente con el fin de valorar y reconocer la diversidad como recurso para la asignación de estudiantes a grupos de trabajo cooperativo y el desarrollo de habilidades sociales para alcanzar objetivos comunes en términos de aprendizaje y en relación con el campo conceptual de la escritura.

#### **1.4 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Luego de haber revisado investigaciones realizadas en un intervalo de tiempo de 5 años, en tres repositorios de universidades nacionales tales como: La Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Pedagógica Nacional; e internacionales como la Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Muhammadiyah Tangerang, Universidad Internacional de la Rioja, Universidad de California y Universidad de Nova; además de la búsqueda en bases de datos como Web of Science, Google académico y Scielo, se encontraron tres tesis cercanas a las categorías propias de la investigación : Inteligencias Múltiples, aprendizaje cooperativo, y mejoramiento de la escritura. Cabe mencionar que, en Colombia si bien existen

investigaciones cercanas a categorías como el aprendizaje cooperativo, estas se ven relacionadas con áreas del saber cómo matemáticas, lectura, física etc., no obstante, distanciadas con objetivos de fortalecimiento de la escritura.

A nivel internacional, se pudo encontrar la propuesta: *Las Inteligencias Múltiples y el Aprendizaje Cooperativo en las clases de lengua materna y de lengua extranjera*, realizada por Ana Rita Nunes Vaz en el año 2016, como proyecto de grado para optar por el título de maestra en enseñanza de portugués y español en el tercer ciclo de enseñanza básica y secundaria, de la Universidad de Nova. Esta tesis tuvo como objetivo explicar cómo aplicar la teoría de las inteligencias múltiples y el modelo educativo de cooperación, desarrollado por los hermanos Johnson (1994) en clases de español y portugués como lengua materna, con grupos de noveno y séptimo grado; asimismo, buscó demostrar la inoperancia de las pruebas de inteligencia (CI) y de lápiz y papel en las que predomina tradicionalmente la inteligencia lingüística y matemática.

Para desarrollar el proyecto en cuestión, se realizaron talleres de identificación de inteligencias y actividades cooperativas de acuerdo con los métodos propios de este ambiente de aprendizaje, asimismo, en relación con los ejes temáticos del área de lengua y de las inteligencias múltiples. Se pudo comprobar que la enseñanza a través de grupos de trabajo cooperativo fue útil para mejorar la motivación y el aprendizaje, por otro lado, las inteligencias lingüística y visual fueron mayormente valoradas.

Adicionalmente, se obtuvo acceso a la tesis *Intervención de inteligencias múltiples y la lectoescritura en 3º de infantil*, realizada por Jesús Gordo Olivares en 2015 para optar por el título de máster en Neuropsicología y Educación en la Universidad Internacional de La Rioja. Esta investigación fue realizada con 30 estudiantes y tuvo el objetivo de estudiar la relación existente entre el desarrollo de las diferentes inteligencias que se plantean en la Teoría de las Inteligencias Múltiples y la adquisición de la lectoescritura.

La metodología que se llevó a cabo fue orientada mediante la utilización de diferentes materiales para promover la participación de los estudiantes, garantizando la cooperación y desarrollo del individuo. Además, se utilizó el juego como recurso fundamental, y actividades planteadas en torno a cada una de las inteligencias con la finalidad de desarrollar las habilidades implicadas en la lectura y escritura. En la escritura se evaluaba aspectos de ortografía, orden, velocidad, y se medían las inteligencias a partir de puntuaciones obtenidas en las intervenciones con cada una de ellas.

Finalmente, se llegó a la conclusión de que todas las inteligencias están directamente relacionadas con la adquisición de la lectoescritura, sin embargo, la inteligencia lingüística fue la más fuerte de la muestra. Por otro lado, también se concluyó que cada estudiante tiene unas necesidades propias y un modo determinado de aprender, asimismo, el estudio determinó una correlación positiva entre la lectura con la inteligencia corporal, naturalista e interpersonal, y de manera muy significativa con las restantes.

Por otro lado, se encontró el artículo de investigación: *The effect of individual and Cooperative Learning on Student's Writing Ability*, realizado por Ishak Euis Yanah realizada en 2017, como investigación de la Universidad de Muhammadiyah Tangerang. El objetivo general planteado fue fortalecer los procesos escriturales de estudiantes universitarios de tercer semestre, por medio de la conformación de dos grupos experimentales, con el fin de identificar el enfoque más efectivo para mejorar la escritura. De este modo, se realizó un proceso de recolección y análisis de datos mediante la escritura de ensayos. En este sentido, se evidenció que la enseñanza de la escritura por medio del aprendizaje cooperativo, fue mayormente efectiva que el aprendizaje individual, en la medida que incrementó la motivación y la creación de un ambiente positivo para la interacción y empatía del alumnado, lo cual se vio directamente relacionado con el dominio de habilidades escriturales.

Finalmente, luego de analizar las anteriores investigaciones consultadas se concluye que hay un distanciamiento con el presente proyecto de investigación en la medida que los resultados han sido enmarcados mayormente con base en objetivos de motivación, y autoconocimiento; asimismo, la población estudiantil difiere en cuanto al nivel educativo, dada las intervenciones en niveles educativos de tipo universitario, primaria, séptimo, noveno, y no en sexto bachillerato. Sin embargo, las investigaciones tienen un acercamiento en relación con componentes lingüísticos y metodológicos a la luz de las inteligencias múltiples y el aprendizaje cooperativo en uno de los casos, en relación con la escritura.

## **1.5 JUSTIFICACIÓN**

Este proyecto es pertinente en la medida que busca mejorar las falencias vistas en los procesos escriturales de los estudiantes de grado sexto, a partir de la creación de una estrategia didáctica que tenga en cuenta las diferencias individuales identificadas en los estudiantes, como también, sus competencias sociales y comunicativas con el fin de desarrollar actividades en un ambiente de aprendizaje cooperativo. De este modo, el empleo didáctico de grupos de trabajo cooperativo promueve la práctica de habilidades sociales como lo son el respeto por el otro, el reconocimiento de la diferencia y la asignación de estudiantes a grupos heterogéneos con diferente rendimiento y habilidades, de tal manera que se promueva el intercambio y la implementación de un espacio para la diversidad y el alcance de metas comunes.

Esta puede llegar a ser una propuesta novedosa dada la escasa cantidad de proyectos educativos que parten de las particularidades de los estudiantes para orientar estrategias didácticas dirigidas al mejoramiento de habilidades comunicativas. De este modo, la Teoría de las Inteligencias Múltiples formulada por Howard Gardner (1993) como propuesta para reconocer la existencia de distintas potencialidades de los individuos, es base indispensable del presente proyecto, gracias al sustrato

de índole psicobiológico que esta brinda. En este sentido, Gardner (1993) llama a la reflexión sobre aquellas situaciones en las que cualquiera que haya pasado una cantidad significativa de tiempo con niños, bien sea como maestro, familiar etc., se sorprende al ver la gama de diferencias existentes en cada niño incluso para los que hacen parte del mismo entorno familiar.

Por esta razón, en vista de la práctica educativa que ha sido la mayoría de las veces orientada a la homogeneización del alumnado, o bien al privilegio de contenidos relacionados con el lenguaje y la lógica, la educación ha ignorado prácticamente otras formas de representación mental presentes en los individuos. Es por esto que este sistema debería ser sensible a las diferencias, intentando asegurar que todo el mundo reciba una educación que maximice su propio potencial intelectual (Gardner, 1993).

De este modo, el valor de la escritura no sólo debe atenerse en los espacios de la clase de español, ya que esta competencia lingüística es indispensable para enfrentarse a otras esferas del saber, ya sean aquellas de la ciencia, las artes, la lógica etc., frente a las cuales los estudiantes manifiestan tener intereses y habilidades. Asimismo, nadie duda que lo escrito “es un hecho enteramente cultural, un artefacto inventado para comunicarse, acumular saberes o inaugurar la historia en el sentido actual” (Cassany, 1999, p.23). En este sentido, es indispensable el mejoramiento de la escritura para asegurar la afiliación del estudiante en las dinámicas de la vida social

Por esta razón, conviene pensar en un proyecto de investigación no solamente enfocado en mejorar aspectos puramente académicos, tales como las propiedades textuales (coherencia y cohesión), sino que al tener en cuenta las diferencias individuales de cada uno de los estudiantes y los componentes propios del Aprendizaje Cooperativo, pueda también crearse un “puente” entre los conocimientos adquiridos y sus propias preferencias y habilidades, para atender de una manera más focalizada sus aptitudes. Asimismo, propiciar la interacción y un buen rendimiento dentro del

campo conceptual que se desea trabajar, gracias al apoyo, la motivación y la responsabilidad individual que genera trabajar cooperativamente.

Con base en lo anteriormente mencionado, el proyecto busca determinar las inteligencias en las que sobresalen cada uno de los estudiantes, con el objetivo de asignar grupos de trabajo cooperativo de manera homogénea y heterogénea con base en aquellas variables diferenciadoras. Frente a esto, cabe mencionar que, a nivel investigativo no hay aportes que corroboren la eficacia de determinado método de agrupación, por lo cual se torna relevante para este proyecto examinar la eficacia o inoperancia de esta técnica de agrupamiento.

Debe resaltarse que, al organizar de manera homogénea los estudiantes no implica ignorar sus diferencias individuales, por el contrario, se reconoce que estos poseen múltiples intereses y variación en su rendimiento académico, lo cual corresponde a variables igualmente significativas para la conformación de grupos de trabajo cooperativo.

Adicionalmente, cabe destacar la pertinencia del presente trabajo investigativo en relación con el PEI del Colegio Prado Veraniego, ya que el modelo pedagógico de la institución es Social Cognitivo comprendido en el PEI bajo exponentes como Vygotsky, entre otros, los cuales han aportado base teórica sobre la cual se han fundamentado metodologías de enseñanza tales como el aprendizaje cooperativo.

Con base en lo anterior, cabe resaltar la dimensión social que pretende destacarse en el presente proyecto, con el fin de maximizar los aprendizajes de los estudiantes en relación con sus habilidades escriturales. En este sentido con la implementación de la presente estrategia didáctica se permitirá situar al estudiante en la resolución de situaciones novedosas, en contextos diferentes, a partir de diversas actividades que ayuden a elaborar productos de acuerdo con sus fortalezas.

## **1.6 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Qué influencia tiene una estrategia didáctica fundamentada en las Inteligencias Múltiples y el Aprendizaje Cooperativo, para mejorar los procesos escriturales de los estudiantes de los grados 601 y 602 del colegio Prado Veraniego?

## **1.7 OBJETIVO GENERAL**

- Mejorar los procesos escriturales de los estudiantes de los grados 601 y 602, a partir de una estrategia didáctica fundamentada en las Inteligencias Múltiples y el Aprendizaje Cooperativo.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Reconocer cuáles de los componentes del Aprendizaje Cooperativo son eficientes para mejorar los procesos escriturales de los estudiantes, especialmente en lo que concierne a las propiedades textuales de coherencia y cohesión.
- Identificar si existe una relación entre la forma de asignación de estudiantes a grupos de Aprendizaje Cooperativo (asignados de manera homogénea y heterogénea), y el mejoramiento de los procesos de producción escrita.
- Estimar la importancia del reconocimiento de las Inteligencias Múltiples como medio elicitor de los procesos escriturales de los estudiantes de grado sexto.
- Contrastar los niveles de logro de los procesos escriturales obtenidos, en relación con las inteligencias múltiples identificadas en el aula.

## **2. REFERENTE TEÓRICO**

En la presente investigación se tuvo en consideración un sustento teórico que aborda las categorías correspondientes a: la escritura en lo que concierne a las propiedades del texto; las inteligencias múltiples como estrategia asociada a las diferencias individuales de aprendizaje y el Aprendizaje Cooperativo.

### **2.1 ESCRITURA**

La escritura es una manifestación de la actividad lingüística humana, un hecho cultural y artefacto creado por el hombre para mejorar su organización social, interactuar, establecer formas de control grupal, o bien, acumular los saberes e inaugurar la historia en el sentido actual (Cassany, 1999). En este sentido, sabe escribir quien se comunica coherentemente por escrito y domina una gama de microhabilidades y conocimientos, como lo son procesos psicomotrices (alfabeto, caligrafía) y estrategias cognitivas (generar, ordenar ideas, revisar, reformular, redactar, revisar y monitorear) que pueden verse enmarcados en el eje de los procedimientos; por otro lado, existe el conocimiento de las unidades lingüísticas y propiedades superficiales (ortografía puntuación, etc.), asimismo de las unidades superiores (párrafos, tipos de textos, etc.) y las propiedades más profundas (coherencia, adecuación etc.), que corresponden al eje de los conceptos, y finalmente, elementos de la lengua escrita, composición y motivación frente al ejercicio escritural, consolidados en el eje de las actitudes. El dominio de todo lo anterior permite la producción de cualquier clase de texto (Cassany, 1994).

Con esto en mente, el eje que corresponde a los conceptos coincide con las propiedades textuales, siendo este un componente esencial para el presente proyecto, en la medida que se busca

mejorar las falencias vistas frente a aquellas propiedades, cuya aclaración se explicará en el siguiente apartado.

### **2.1.1 Propiedades del texto**

Cassany (1994) resalta la acepción moderna de la palabra *texto* que significa cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación. En este sentido, él plantea las características de un texto significativo (un escrito que los miembros de la comunidad identifican como tal), y de un no texto (un puñado de oraciones, un fragmento inconexo) no reconocido por la comunidad. De este modo, el autor se basa en definiciones de texto consolidadas desde la perspectiva de lingüistas extraídos por Bernárdez (1982), destacando tres ideas fundamentales sobre este concepto: la primera es que el texto tiene un *carácter comunicativo*, adicionalmente, un *carácter pragmático* es decir, se produce en una situación determinada junto con unos interlocutores, objetivos y referencias al mundo, y finalmente, el texto está *estructurado*, es decir, cumple con un orden interno precisado por reglas de gramática, puntuación, coherencia que garantizan el significado del mensaje y el éxito en la comunicación.

Respecto a lo anteriormente mencionado, se le llama *propiedades del texto* a los requisitos que debe cumplir determinada manifestación verbal para considerarla un texto. Estas propiedades de acuerdo con Cassany (1994) son seis: coherencia, cohesión, adecuación, estilística, presentación y gramática o corrección. Cada una de estas describe las diversas reglas que ha de cumplir un texto.

Cabe precisar que, para el desarrollo del presente proyecto se tuvo en cuenta los lineamientos establecidos por el Ministerio de educación nacional (MEN) en los estándares de competencias del lenguaje, en la medida que estos buscan activar en forma integral los procesos que aluden a los lineamientos de producción textual. De este modo, los estándares establecen que dentro de las manifestaciones de la actividad lingüística se encuentra el proceso de producción, entendido como

aquel que hace referencia a la generación de significado con el fin de transmitir, expresarse e interactuar con los otros.

En este sentido, los estándares para grado sexto en relación con el factor de producción textual, establecen la elaboración de textos con base en los aspectos de la coherencia y la cohesión, guiados asimismo mediante subprocesos como lo son la planeación, producción y especialmente la reescritura. Por tal razón, estas fueron las dos propiedades textuales (las cuales serán caracterizadas a continuación), trabajadas en el presente proyecto. Del mismo modo, de acuerdo con Cassany (1994), en el ciclo superior de (11 - 12 años) se pueden trabajar todos los conceptos relacionados con la estructura y la lengua de los textos, lo cual es pertinente con la población escogida en esta intervención pedagógica.

### **Coherencia**

La coherencia hace referencia al dominio que tiene el sujeto sobre el procesamiento de la información. Esto quiere decir que, esta establece la pertenencia de la información que se quiere comunicar y cómo se debe hacer (en qué orden, con qué grado de precisión o detalle, estructura etc.). Para Cassany (1994) determinar el grado de coherencia de un texto resulta difícil por el dinamismo de significado y por su dependencia del contexto; sin embargo, él define los aspectos más importantes que incluye la coherencia textual de la siguiente manera:

La *cantidad de información*: esta debe ser relevante para el tipo de comunicación, por lo tanto, la selección debe ser pertinente con factores contextuales (propósito del emisor, conocimientos previos del receptor, tipo de mensaje, convenciones etc.). En segundo lugar, se encuentra la *calidad de información*, es decir, las ideas son claras y comprensibles, y se expresan de manera completa y ordenada con los ejemplos y terminologías apropiadas. Por otro lado, se tiene en cuenta la

*estructuración de la información*, en relación con la progresión de la misma: ordenación lógica de los datos según el interlocutor y el género.

Asimismo, el uso de las superestructuras particulares de cada género o tipo discursivo y del contenido informativo (tema/rema), es decir, percibir la distinción entre dos tipos de información de un texto: lo que ya es conocido por el receptor (base o punto de partida), y lo que es nuevo (rema o el comentario) de tal manera que haya un equilibrio entre ambos para asegurar el interés y la comprensión del mensaje. Finalmente, otro concepto de este último aspecto se refiere al desarrollo de ideas en párrafos o en unidades que permitan marcar gráficamente la hoja y señalar argumentos u orden.

En suma, en el marco textual “la coherencia establece paralelamente la frontera entre los textos que el hablante percibe como bien formados, significativos y adaptados a la situación, y los que presentan confusiones, incongruencias o limitaciones de algún tipo” (Cassany, D. 1999, pág. 80).

### **Cohesión**

Esta hace referencia a las articulaciones gramaticales del texto, tales como las oraciones que conforman un discurso sin ser unidades aisladas, más bien, vinculadas entre sí mediante medios gramaticales (puntuación, conjunciones, artículos, pronombres, sinónimos, entonación, etc.) de tal manera que conformen una red de conexiones lingüísticas que permitan la codificación y decodificación eficaz del texto (Cassany, 1999). Entre las principales formas de cohesión o sistemas de conexión de oraciones se encuentran: la *anáfora* (*referencia o repetición*), siendo los principales mecanismos para este ítem: uso de sinónimos, pronominalización, elipsis y artículos; por otro lado, la *deixis*; la *conexión* (*enlaces, conectores o marcadores textuales*); la *entonación*, siendo este el mecanismo de cohesión más expresivo en la lengua oral. Adicionalmente, se encuentra *la puntuación*, la sucesión de *tiempos verbales*, *las relaciones semánticas*, y funciones

no verbales enmarcadas entre los mecanismos *paralingüísticos*. En suma, la propiedad de cohesión engloba cualquier mecanismo de carácter lingüístico o paralingüístico que sirva para relacionar las frases del texto entre sí.

## **2.2 DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN EL APRENDIZAJE**

De acuerdo con la psicología educativa de Santrock (2006), existen variaciones individuales que han sido abordadas bajo la exploración de componentes como la personalidad, el temperamento, condiciones socioculturales y estilos de aprendizaje y pensamiento. Asimismo, la inteligencia hace parte de aquellos componentes que han sido susceptibles de ser medidos desde los campos de la psicología o la neurociencia, con el fin de perfilar características individuales. De este modo, la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983) es concerniente a este sustrato teórico de las diferencias individuales, en la medida que aporta fundamentos y evidencia sobre la existencia de variedades intelectuales en el aprendizaje. Por otro lado, en cuanto a las implicaciones educativas que estas diferencias puedan concertar, Crozier, W. (2001) afirma que:

el profesor tratará de encontrar un enfoque que parezca más adecuado a determinados alumnos, de captar la atención y suscitar su interés, buscando formas apropiadas de analizar las tareas que les resulten difíciles y respondiendo a sus éxitos y fracasos. Los maestros y profesores son tan distintos entre sí como los son sus alumnos. La escuela puede establecer normas sobre el currículo y los métodos de enseñanza, y disciplina y la atención personal, pero no hay dos aulas iguales: el mismo grupo de clase puede comportarse de forma diferente con un profesor u otro y cada alumno se comportará de distinta forma en aulas diferentes y con profesores distintos (p.11).

Dada la diversidad de factores que inciden en el aprendizaje, esta investigación tomará en consideración las diferencias individuales que parten de la teoría de las Inteligencias Múltiples establecidas por Howard Gardner (1983).

### **2.2.1 Inteligencias múltiples**

En primer lugar, el concepto de Inteligencia es definido por Gardner (1993) como “la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural” (p. 33). Para el autor no existe una visión unitaria de inteligencia, por el contrario, hay una pluralidad del intelecto; en consecuencia, no hay una uniformidad que permita tener un concepto universal inamovible de lo que esta es, dado que los individuos “pueden diferir de los perfiles particulares de inteligencia en los que nacen, y, sobre todo, que difieren en los perfiles que terminan mostrando” (Gardner, 1993, p. 27). En este sentido, el autor no niega la tendencia biológica de la inteligencia en la resolución de problemas y creación de productos, sin embargo, señala que es posible su asociación a las experiencias que se tienen con el medio externo y/o a la educación recibida, entre otros factores.

Por lo tanto, una inteligencia puede servir tanto de contenido de la enseñanza como de medio para comunicar ese contenido, por esta razón se propone que, si hubiese una escuela centrada en el individuo, esta tendría la capacidad de evaluar sus capacidades y tendencias individuales, haciendo que el sujeto se asocie no sólo con determinadas áreas curriculares, sino con formas particulares de impartir esas materias o contenidos (Gardner, 1993).

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente proyecto busca atender a la pluralidad del intelecto y darle al estudiante un camino alternativo para la solución de problemas por medio de la inteligencia que le resulte más ventajosa, dado que, frente a la existencia de esta diversidad, en la

escuela los individuos que poseen otra clase de talentos son principalmente los más perjudicados por la visión unívoca y estrecha del sistema educativo.

Dicho lo anterior, es importante solventar este tipo de situaciones en las que tradicionalmente se ha ignorado el valor social del aprendizaje presente en el aula. Siendo el Aprendizaje Cooperativo conveniente en la medida que aporta estrategias didácticas que pretenden reconocer e incorporar las diferencias individuales, como un capital positivo para el trabajo colectivo y el esfuerzo conjunto en grupos de trabajo.

Por otra parte, cada inteligencia debe poseer una operación nuclear identificable, o un conjunto de operaciones, dado que, como sistema computacional basado en las neuronas, cada inteligencia se activa o se “dispara” a partir de ciertos tipos de información presentada de forma interna o externa (Gardner, 1999). En este sentido una inteligencia debe ser susceptible de codificarse en un sistema simbólico; “un sistema de significado, producto de la cultura, que capture y transmita información o expresión de las propias opiniones o sentimientos” (Gardner, 1999, p.33). Respecto a este último señalamiento, cabe resaltar la pertinencia de la escritura, en la medida que, puede ser un vehículo de comunicación que facilita el abordaje de las Inteligencias Múltiples. Cabe decir que, Gardner consolidó ocho diferentes inteligencias mediante la observación de fuentes de información genuinas, que de acuerdo con el mencionado autor y Escamilla (2014), son las siguientes:

**Lingüística:** se refiere al potencial para dominar el empleo del lenguaje verbal de forma oral y escrita, con la posibilidad de usar tanto el lenguaje materno como otras lenguas con el fin de comunicar el propio pensamiento y dar sentido al mundo, bien sea de manera retórica o poética, o bien hacer uso del mismo para recordar información.

**Lógico-matemática:** se entiende como el potencial para captar, comprender y establecer relaciones, para emplear números y operaciones de manera efectiva, para plantear y resolver

situaciones problemáticas y para desarrollar esquemas y razonamientos lógicos. El proceso de resolución de problemas suele ser extraordinariamente rápido. A menudo recibe el nombre de pensamiento científico.

**Musical:** es el potencial para reconocer, apreciar, interpretar y componer distintos tipos de ritmos, melodías y estructuras musicales.

**Viso-espacial:** es el potencial para reconocer, decodificar y codificar información gráfica y visual como sistema notacional, para interpretar, desenvolverse y organizar el espacio entendiendo, recordando, explicando y situando objetos, distancias, recorridos y trayectorias.

**Cinético- corporal:** es el potencial para utilizar el cuerpo y/o algunas partes y segmentos (rostro, manos, pies...) para favorecer el pensamiento y la expresión de ideas y sentimientos, además para manipular, transformar, competir y crear objetos y materiales.

**Naturalista:** es el potencial para captar, distinguir, interpretar y comunicar información relativa al ser humano (el cuerpo, la alimentación, la salud) y la naturaleza (el paisaje, el suelo, el cielo, los animales, las plantas, los fenómenos atmosféricos), y también para seleccionar, clasificar y utilizar de forma adecuada elementos y materiales de la naturaleza, productos y objetos.

**Interpersonal:** la inteligencia interpersonal permite comprender a las personas, sus sentimientos, deseos, esperanzas, su perfil y utilizarlos de manera eficaz. Es también responder con sensibilidad al comportamiento de otra persona.

**Intrapersonal:** esta inteligencia permite comprenderse y trabajar con uno mismo, a través de aspectos internos como el acceso a la propia vida emocional y sentimientos. Precisa la evidencia del lenguaje, la música u otro medio expresivo para evidenciarse.

## **2.3 APRENDIZAJE COOPERATIVO**

El aprendizaje cooperativo es una estrategia didáctica en la cual “los estudiantes trabajan en pequeños grupos de manera conjunta asegurando que todos lleguen a dominar el material asignado. De este modo, los integrantes ven una meta alcanzable, si y sólo si los otros estudiantes de su grupo la alcanzan” (Arias, Cárdenas y Estupiñan, 2001, p.90). Asimismo, el aprendizaje cooperativo requiere interacción directa y activa por parte de los estudiantes, pues a través de ésta se crean compromisos, se reconocen, se proveen apoyo, y se generan oportunidades y modelos de comportamiento social. En este sentido, cooperar es trabajar por alcanzar metas comunes.

Con base en lo anterior, existen cinco componentes para que el trabajo cooperativo sea funcional: la interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción simultánea (promotora cara a cara), destrezas interpersonales y de grupos pequeños, y procesamiento de grupo (Arias, et al., 2001).

### **2.3.1 Interdependencia positiva**

La interdependencia positiva es un componente esencial del trabajo cooperativo ya que asegura que todos los miembros de un equipo aprendan el material asignado, y se aseguren de que todos lo hagan, pues todos los integrantes deben estar vinculados el uno al otro de manera que el éxito de uno sea el éxito de todos; esto se logra mediante asignación de tareas únicas para cada miembro de equipo, que al ser esenciales para la consecución del resultado grupal, fomentan la participación activa y el esfuerzo conjunto para lograr un objetivo determinado (Johnson. D y Johnson. R, 1999).

La estructuración de la interdependencia positiva exige tres pasos: el primero es asignarle al grupo una tarea clara y comprensible; el segundo es tener objetivos claros y estructurados entorno

al cumplimiento de roles específicos y objetivos comunes, y el último paso, es complementar la interdependencia positiva de objetivos con otros tipos de interdependencia positiva, como son:

- Interdependencia positiva de recursos: de acuerdo con Johnson. D y Johnson. R, (1999) “cada miembro del grupo sólo dispone de una parte de la información, los recursos o los materiales necesarios para realizar la tarea y deben combinarse los recursos de todos para que el grupo pueda alcanzar sus objetivos” (p.33).

- Interdependencia positiva de roles: “cada integrante tiene un rol complementario e interconectado con los demás, que especifica responsabilidades que el grupo necesita para realizar una tarea conjunta” (p.33).

### **2.3.2 Responsabilidad Individual**

La responsabilidad individual es un componente clave en el aprendizaje cooperativo, en la medida en que es esencial que todos los miembros del equipo asuman con responsabilidad cada una de las funciones que le son asignadas no sólo para su beneficio, sino para un beneficio en común. Por lo tanto, está estrechamente ligado a la interacción positiva puesto que cada uno debe asumir y realizar los roles establecidos de manera independiente y a la vez trabajar en equipo, aportar desde sus fortalezas, y, además, reconocer el valor y esfuerzo de todos; reforzando así, el proceso de estimulación y adquisición de habilidades individuales y grupales (Johnson. D y Johnson. R, 1999).

### **2.3.3 Interacción promotora cara a cara**

Este componente “es el que más influye poderosamente sobre los esfuerzos para el logro, sobre las relaciones afectuosas y comprometidas, sobre la adaptación psicológica y sobre la competencia social” (Johnson. D y Johnson. R, 1997, p.14). Dado que, al generarse la interacción cara a cara

mediada por la interacción positiva, se regula el comportamiento, hay un proceso comunicativo cercano con los miembros del grupo, se construye un sistema de apoyo académico y, al mismo tiempo personal, que permite mejorar el trabajo en grupo, y estimula el éxito de los demás.

#### **2.3.4 Habilidades interpersonales y en pequeños grupos**

Se debe entrenar a los estudiantes en habilidades para la colaboración e incentivar en ellos su uso, dado que “las habilidades sociales son la clave para la productividad grupal” (Johnson. D y Johnson. R, 1997, p. 16). Aquellas destrezas son las prácticas de formación (permanecer en el grupo, llamarse unos a otros por el nombre, hablar en tono de voz bajo etc.); de funcionamiento (alentar la participación y expresar opiniones orientadoras); de formulación: (estrategias superiores de razonamiento y retención del material asignado); y de incentivación (búsqueda de más información, basarse en fundamentos sólidos para criticar o defender ideas).

#### **2.3.5. Procesamiento de grupo**

El procesamiento de grupo “se manifiesta cuando los estudiantes que conforman un grupo cooperativo discuten la manera como están logrando sus metas y mantienen relaciones de trabajo efectivas” (Arias, et al., 2001). Éste debe ser un proceso reflexivo que permita identificar los aspectos positivos y a mejorar, facilitando la retroalimentación, el aprendizaje y las buenas relaciones entre los estudiantes.

Al tener en cuenta los componentes anteriormente mencionados, el trabajo en equipo se verá estructurado cooperativamente pues a partir de esto, los integrantes logran coordinar sus esfuerzos con el de los compañeros para completar la tarea que les corresponde, de tal manera que, el individuo percibe que su trabajo beneficia a todos y viceversa. Adicionalmente, hay verdadera cooperación pues la ejecución y contribución única de cada estudiante dentro del grupo es valorada;

asimismo, en el momento que se promueve el éxito mediante la interacción y el intercambio verbal entre los estudiantes, se incentiva la motivación y presión sobre los individuos en búsqueda de logros. Además, se desarrollan destrezas interpersonales que generan vínculos y productividad entre los integrantes, generando reflexiones en torno a las acciones durante las sesiones en grupo.

## **2.4 EL PROCESO DE ESCRITURA MEDIADO A TRAVÉS DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO**

De acuerdo con el sustrato teórico anteriormente planteado, la Teoría de las Inteligencias Múltiples propone que los individuos pueden estar dotados para cualquier área en la que se vea implicada su tipo de inteligencia (Gardner, 1993). Esto lleva a considerar que, dada la existencia de una variedad de intereses y potencialidades evidenciadas en el aula, es posible brindar la oportunidad de integrar estas diferencias individuales, con el fin de obtener mejores resultados dentro de una especialidad o ámbito académico. De este modo, es indispensable para el presente proyecto valorar la diversidad, así como mejorar las dificultades vistas en relación con los procesos escriturales de los estudiantes, por medio de la aplicación del aprendizaje cooperativo, dado que, este ha aportado estrategias y resultados satisfactorios cuando se pretende estimular positivamente procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo.

En efecto, propiciar la interacción mediante la conformación de grupos de aprendizaje cooperativo, puede llegar a ser una herramienta eficaz cuando se busca potenciar una habilidad lingüística como lo es la escritura, en la medida que, los estudiantes pueden llevar a cabo procesos de planeación, elaboración, producción y reescritura de manera conjunta, con el fin de producir textos coherentes y cohesivos, gracias al aprendizaje de habilidades sociales, el desarrollo de actividades con base en la interdependencia positiva, integración y responsabilidad individual que la cooperación promueve.

Por consiguiente, de acuerdo con Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1994) el aprendizaje cooperativo es conveniente en la medida que se han obtenido resultados satisfactorios cuando por medio de la motivación intrínseca, la valoración de la diversidad, el respaldo personal y escolar etc., se incrementa el rendimiento y la productividad por parte de todos los estudiantes, en términos de razonamiento y pensamiento crítico para alcanzar una meta determinada, en este caso, aquella relacionada con el mejoramiento de la escritura.

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1 DISEÑO METODOLÓGICO**

##### **3.1.1 Enfoque y tipo de investigación**

El presente proyecto de investigación “Inteligencias Múltiples, un espacio para la escritura”, sigue una metodología de investigación acción educativa, además, pertenece a un enfoque cualitativo, y se encuentra dentro de un paradigma crítico-social, dado que se pretende realizar una reflexión sobre la práctica y la adopción de una posición crítica en vista de un accionar comprometido con los valores sociales, morales y políticos, pero asimismo, del cuestionar las relaciones entre educación y sociedad.

Por otro lado, como se mencionó anteriormente, se sigue una metodología de investigación-acción entendida de acuerdo con Kemmis (como se citó en Latorre, 2003) como:

una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas;

b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (p.24).

En este sentido, el tipo de investigación- acción permite la introducción del investigador con la intención de mejorar sus propias prácticas. Sumado a esto, este tipo de investigación empieza con ciclos de planificación, acción, observación y reflexión buscando profundizar cada vez más en problemas de mayor magnitud. En suma, de acuerdo con el referente teórico y el propósito de la presente investigación, esta se ve articulada en torno a las siguientes fases:

*Problematización:* esta etapa se llevó a cabo en el primer semestre del 2018. Consistió en la identificación de una problemática por medio de la observación no participativa y la reflexión en relación con la práctica de la docente en el aula.

*Diagnóstico:* en esta etapa, aplicada igualmente en el primer semestre del 2018, se realizaron unas pruebas diagnósticas con el fin de evaluar las habilidades comunicativas de los estudiantes de los grados 601 y 602 del Colegio Prado Veraniego, así como, dilucidar las falencias y fortalezas evidenciadas de las mismas.

*Diseño de una propuesta de cambio:* así como en las anteriores etapas, esta se ejecutó en el primer semestre del 2018, la cual pretendió la planeación de las acciones a realizar teniendo en cuenta las bases teóricas en relación con las necesidades de los estudiantes, con miras al mejoramiento de la habilidad con mayor falencia diagnosticada, en este caso, la escritura.

*Aplicación de la propuesta:* esta etapa estuvo prevista para el segundo semestre del 2018 y primero del 2019, con el fin de realizar intervenciones pedagógicas orientadas al mejoramiento de la escritura en cuanto a sus propiedades textuales y a partir de la teoría de las inteligencias múltiples, así como del aprendizaje cooperativo, como herramientas metodológicas y base teórica para la implementación del proyecto en el aula.

*Evaluación:* esta etapa se llevó a cabo en el primer semestre del 2019, cuyo objetivo fue realizar una evaluación constante de los resultados obtenidos a través de la intervención, para realizar consecutivamente una recopilación y análisis de los mismos frente a los logros alcanzados en cada uno de los cursos de grado sexto. Para este análisis, se compararon los resultados del diagnóstico frente a la evaluación obtenida luego de la intervención.

### 3.1.2 Definición de la unidad de análisis

A partir de la pregunta de investigación del presente proyecto investigativo junto con la problemática identificada, la matriz categorial está focalizada en los conceptos estudiados en la base teórica y los objetivos de investigación. De este modo la unidad de análisis se centra en dos ejes principales: la escritura y una estrategia pedagógica relacionada con tres categorías. Asimismo, plantea indicadores e instrumentos sujetos a ser analizados según se presenta a continuación.

<b>MATRIZ CATEGORIAL</b>				
<b>UNIDAD DE ANÁLISIS</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
<b>ESCRITURA</b>	<b>Propiedades de texto</b>	Coherencia	El texto contiene mecanismos de conexión, puntuación para articular y relacionar las frases entre sí, haciendo posible la comprensión de este.	Talleres de expresión escrita
		Cohesión	El texto es pertinente en relación con la cantidad, calidad y estructuración de la información, además, está acorde con el ámbito comunicativo.	
<b>ESTRATEGIA DIDÁCTICA</b>	<b>Inteligencias múltiples</b>	Inteligencia lingüística	El estudiante tiene facilidad para redactar, expresarse mediante las palabras, comunicar ideas oralmente o por escrito.	

		Inteligencia lógico-matemática	El estudiante tiene una alta sensibilidad a los patrones lógicos o numéricos y capacidad de discernir entre ellos, haciendo uso de estrategias lógicas para resolver situaciones problemáticas, secuenciar o identificar relaciones causa/efecto y sintetizar la información.
		Inteligencia musical	El estudiante produce textos que atienden a la evocación de sonidos, por medio de la concordancia de fonemas y creación de versos, así como, la valoración e integración de la música como elemento de significación.
			El estudiante relaciona y reconoce obras, instrumentos, sonidos etc., con entornos y experiencias que le permitan más adelante simular representaciones y asumir roles de tipo interpretativo.
	Inteligencia viso-espacial	El estudiante analiza la función (informativa, descriptiva, estética) de distintos recursos visuales con el objetivo de organizar procesos de representación gráfica.	
		Inteligencia cinético-corporal	El estudiante capta y representa mentalmente con facilidad, a partir de experiencias táctiles, propioceptivas (imita, construye) y de índole dramático, en relación con, la planificación de guiones o escenas.

		Inteligencia naturalista	El estudiante alude a la presencia de la naturaleza (paisajes, animales, plantas, fenómenos de la naturaleza, etc.) en algunos de sus escenarios y descripciones.
			El estudiante desarrolla experimentaciones y observaciones, empleando el contacto directo con elementos de la naturaleza, con el objetivo de analizar y describir sus características.
		Inteligencia interpersonal	El estudiante lleva a cabo experiencias de tipo cooperativo, asumiendo roles y ejecutando funciones.
		Inteligencia intrapersonal	El estudiante muestra iniciativa y toma decisiones (con quién, cómo, cuándo, con qué) buscando recursos y considerando sus consecuencias.
			El estudiante identifica y analiza en todo tipo de recursos audio-visuales, variedad de conocimientos, rasgos de personalidad, emociones y destrezas para enriquecer sus descripciones o producciones.
		<b>Aprendizaje cooperativo</b>	Interdependencia positiva
Responsabilidad individual	Los estudiantes se sienten individualmente responsables de los logros de su grupo.		
Interacción promotora cara a cara	A través de la interacción cara a cara, los estudiantes promueven el éxito y aprendizaje de sus compañeros de grupo.		

		Habilidades interpersonales y en pequeños grupos	Los estudiantes emplean apropiadamente las destrezas interpersonales en beneficio de la productividad del grupo cooperativo en el que participan.
		Procesamiento de grupo	Los estudiantes discuten acerca del cómo están logrando sus metas y mantienen relaciones de trabajo efectivas.

### 3.1.3 Técnicas de recolección de datos

Para esta investigación se tuvieron en cuenta diversos instrumentos de recolección de información, para llevar a cabo el análisis de los componentes anteriormente descritos. De este modo, se realizaron observaciones participantes, diarios de campo (ver anexos 4 y 10), una ficha demográfica (ver anexo 1) y pruebas de destrezas lectoras, escritura y oralidad evaluadas con base en rúbricas, para graduar los logros en cada competencia lingüística (ver anexos 2,3,5).

En primer lugar, la observación participante posibilitó al investigador acercarse de una manera más directa a la comunidad estudiantil en este caso, con la pretensión de describir las situaciones presentadas en el aula de clase con el fin de generar conocimiento. De este modo, se registraron las observaciones en un diario de campo, con el fin de constatar las conductas vistas en el aula, concertar parte del diagnóstico de oralidad y evaluar aspectos concernientes al aprendizaje cooperativo.

Por otro lado, se utilizó un cuestionario con la finalidad de caracterizar a los estudiantes en vista de su rendimiento académico, ambiente familiar, motivaciones y preferencias tanto en el ámbito educativo como personal. Finalmente, se realizaron pruebas diagnósticas, con el fin de evaluar las

habilidades comunicativas de los estudiantes y los niveles de logro en los procesos escriturales durante la intervención.

### **3.1.4 Consideraciones éticas de la investigación**

Para el presente proyecto de investigación se aplicaron consentimientos informados (ver anexo 6), los cuales han sido avalados por las directivas de la Universidad Pedagógica Nacional como documento obligatorio conforme la elaboración de un trabajo investigativo. Por otro lado, los insumos propios de la investigación se manejaron de manera responsable y conforme a la ley 1581 de 2012 Nivel Nacional, en la que se disponen los principios generales para la protección de datos personales. Igualmente, se tendrá en cuenta una discrecionalidad en la información que se recoja. De este modo, todos aquellos insumos concernientes al consentimiento informado están dispuesto en el Anexo 6 del presente proyecto investigativo.

## **4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

La siguiente propuesta de intervención pedagógica, pretendió plantear una práctica educativa que atendiera a la diversidad presente en los estudiantes y a su variedad de capacidades e intereses personales con el fin de partir de ellos para redirigir la enseñanza. De este modo, cabe resaltar la aproximación de esta propuesta hacia una Pedagogía Diferencial, la cual, de acuerdo con Orden, H (como se citó en López y González, 1991) es una ciencia que se fundamenta en las diferencias que posee cada ser humano, con el fin de adecuar la acción educativa atendiendo a las mismas. En este sentido se resalta el desarrollo de un modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el estudiante y adaptado a las características diferenciadoras del mismo.

Con base en lo anterior, las actividades estuvieron dirigidas desde un primer momento al reconocimiento de las inteligencias de los estudiantes, con el fin de identificarlas, definir su

significado y orientar la práctica con base en las mismas. De este modo, se elaboró un cronograma (ver anexo 7) con el propósito de desarrollar secuencialmente el proceso de investigación, de tal manera que fuese presentado el proyecto a los estudiantes durante una primera fase, mediante actividades dinámicas que pudieran ‘activar’ las inteligencias presentes en ellos. Esto se realizó con el fin de introducir al estudiante en el constructo de la teoría, sin pretender por ahora enfrentarlo a pruebas estandarizadas, dado que, según Gardner (1993) si bien los test son una herramienta válida para identificar las inteligencias, no son la única para su medición, pues debe observar fuentes de información más naturales, acerca de cómo la gente en todo el mundo desarrolla capacidades que son importantes para su modo de vida.

Por otro lado, en una segunda fase los estudiantes formaron grupos de trabajo con el fin de desarrollar las actividades cooperativamente a lo largo de la intervención. De este modo, el aprendizaje cooperativo de acuerdo con Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999) “permite que los individuos trabajen juntos para alcanzar objetivos comunes, de tal manera que los resultados sean beneficiosos tanto para ellos como para los demás miembros del grupo” (p. 3).

Asimismo, el aprendizaje cooperativo respeta las diferencias individuales, permitiéndoles a los miembros el reconocimiento de su diversidad de aprendizaje y aportaciones hacia un objetivo común. En este sentido, durante la fase de intervención, los estudiantes fueron agrupados en un grado de manera homogénea (integrantes con inteligencias similares) y en otro de manera heterogénea (integrantes con inteligencias diferentes). Además, la conformación de los grupos varió continuamente, en función de la cantidad e integrantes de los mismos.

Luego de realizar la conformación de los grupos, se desarrollaron talleres de escritura, con base en las sugerencias didácticas de Cassany (1994) que buscaban fortalecer las propiedades del texto (coherencia y cohesión), necesarias para cumplir con los estándares básicos de competencias en lenguaje para grado sexto, establecidos por el MEN (Ministerio de Educación Nacional). Por esta

razón, se buscó que el estudiante llevara a cabo procesos de planeación, elaboración, producción y reescritura de textos, con el fin de mejorar en estos aspectos. A partir de lo descrito previamente se efectuaron las siguientes fases:

#### **4.1 FASE 1: SENSIBILIZACIÓN: “VISLUMBRANDO MI INGENIO” (Tiempo estimado: 3 semanas)**

En la fase de sensibilización se realizó una presentación del proyecto a los estudiantes, con el fin de introducirlos en el tema de las Inteligencias Múltiples mediante actividades relacionadas con cada una de ellas, asimismo, se llevó a cabo la identificación de sus diferencias individuales a partir de la realización de una prueba de lápiz y papel a manera de cuestionario y el desarrollo de una serie de actividades dinámicas encaminadas al reconocimiento de las ocho inteligencias múltiples. Estas actividades fueron realizadas de manera secuencial, con el objetivo de hacer énfasis en una sola inteligencia a la vez.

Las temáticas fueron asociadas con las inteligencias, y estuvieron además vinculadas con los procesos de escritura, para de esta manera ir animando el interés de los estudiantes en el desarrollo de los mismos. A partir de estas actividades, se definieron los grupos iniciales de trabajo cooperativo y los tipos de inteligencias que se trabajarían durante el proyecto, para así dar paso a la fase de intervención.

#### **4.2 FASE 2: INTERVENCIÓN “Inventiva-Mente” (Tiempo estimado:10 semanas)**

Después de organizar a los estudiantes en grupos de trabajo cooperativo de manera homogénea y heterogénea, se iniciaron talleres de expresión escrita enfocados al mejoramiento de las propiedades textuales. Estos talleres y las actividades realizadas fueron elaboradas y desarrolladas en concordancia con los contenidos del plan de clase y teniendo en cuenta las inteligencias

presentes en los estudiantes, respetando las diferencias individuales de cada uno de ellos, pero a la vez permitiendo la interacción entre los mismos. Además, se buscó que los estudiantes aprendieran a reconocer y valorar el trabajo en equipo a partir de la aplicación de los 5 principios fundamentales del aprendizaje cooperativo. Lo anterior es importante en la medida que, enseñar y aprender habilidades sociales específicas es esencial para el éxito de determinada tarea.

Entre los aspectos que se buscaron desarrollar, se encuentra la coherencia, la cual fue trabajada mediante ejercicios tales como la producción de resúmenes, identificación de estructura en el texto, ejercicios de comprensión y producción, búsqueda, selección y estructuración de información y organización de párrafos inconexos. El segundo aspecto fue la cohesión, caracterizada por ejercicios como son marcar gráficamente un texto, escribir un texto a partir de frases inconexas, sustituir palabras subrayadas, sustitución de palabras por conectores adecuados y puntuar un texto.

Sumado a esto, se realizaron actividades de estimulación previa a cada taller, de acuerdo con la inteligencia que se pretendía trabajar. Esta estimulación fue dada por medio de recursos didácticos elaborados con base en las sugerencias de Escamilla (2014) para incentivar y activar cada una de las inteligencias, como lo fueron: para la inteligencia lingüística: juegos del lenguaje, cómics y cuentos; para la inteligencia lógico-matemática: juegos lógicos y de resolución de situaciones problemáticas; corporal-cinestésica: cortometrajes para analizar gestualidad y juegos que implicaban movimiento; musical: exploración de las propiedades de los sonidos presentes en distintos ambientes, objetos y composición de trovas; visual-espacial: tableros de historias, fotografías y videos; naturalista: exploración y percepción de objetos y elementos a través de los sentidos; Interpersonal: análisis de conflictos y desarrollo de tareas de manera cooperativa ; y por último, Intrapersonal: biografías y desarrollo de prácticas de tipo “como me veo, como me ven”.

### **4.3 FASE 3: EVALUACIÓN (Tiempo estimado: 3 semanas)**

Esta fase se llevó a cabo mediante la corrección de los talleres de expresión escrita en términos de coherencia y cohesión, así como, la evaluación del progreso obtenido en estos, mediante una comparación con los resultados de la prueba diagnóstica inicial. Adicionalmente, se valoró la pertinencia del uso de las inteligencias múltiples en el mejoramiento de los procesos de escritura, y en la conformación de los grupos de aprendizaje cooperativo. En último lugar, con el fin de facilitar el análisis de resultados, los talleres fueron evaluados con base en una escala Likert, con una puntuación de 0 a 5.

## **5 RESULTADOS/ PRODUCTOS ESPERADOS Y POTENCIALES BENEFICIARIOS**

Las intervenciones realizadas y orientadas bajo los objetivos específicos, contribuirán a fortalecer los procesos de escritura de los estudiantes de los grados 601 y 602 del I.E.D Prado Veraniego, especialmente en lo que concierne a las propiedades del texto (coherencia y cohesión). De este modo, los estudiantes conjuntamente serán capaces de elaborar textos pertinentes al contexto comunicativo que se presente, evidenciando mayor comprensión. Igualmente, dado que se partió de las diferencias individuales de los estudiantes para la realización de la propuesta de intervención, estos tendrán mayores oportunidades de logro frente a los procesos escriturales, asimismo, afianzarán el trabajo orientado a objetivos comunes gracias a los aportes del aprendizaje cooperativo. Finalmente, se evaluará el impacto y el nivel de logro obtenido en ambos cursos luego de la intervención, mediante análisis comparativos, pruebas diagnósticas y rúbricas de evaluación.

### **5.1 IMPACTOS ESPERADOS**

Se espera que, a través del reconocimiento de las potencialidades de los estudiantes, pueda promoverse la tolerancia y la valoración de la diversidad como recurso para lograr metas comunes,

pero también, como elemento reflexivo acerca de las diferencias que surgen a partir de entornos sociales, culturales, factores biológicos y psicológicos que definen al ser humano. Asimismo, se pretende que la teoría de las Inteligencias Múltiples y el aprendizaje cooperativo coadyuven al mejoramiento de la escritura en los estudiantes, para que esta habilidad, en coherencia con sus intereses y preferencias, pueda convertirse en una herramienta que les permita comunicar sus ideas más allá del ámbito académico, a partir de la exploración de nuevas perspectivas, contenidos, recursos etc. de manera que, se cree un impacto en la práctica educativa que conciba romper con el hábito homogeneizante de la escuela.

## **6. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

En este apartado se analizó la información recolectada a través del proceso de investigación llevado a cabo en el I.E.D Prado Veraniego, particularmente con la población de los cursos 601 y 602 durante el año 2018. Dicha información, se encuentra, por un lado, sistematizada de acuerdo con las categorías propuestas en la matriz categorial: propiedades textuales, Inteligencias Múltiples y aprendizaje cooperativo.

En primer lugar, se presenta una comparación entre los resultados obtenidos en ambos cursos, los cuales estuvieron sujetos a dos criterios de organización (*homogeneidad y heterogeneidad*). En este sentido, la configuración de grupos de trabajo cooperativo, estuvo definida con base en la identificación de las Inteligencias Múltiples presentes en el aula, cuyo proceso se desarrolló durante la fase de sensibilización, con una duración de 4 sesiones. Por consiguiente, se realizó una prueba a lápiz y papel, junto con actividades concernientes a los indicadores propios de cada inteligencia, con el fin de facilitar la identificación y asignación de estudiantes a grupos de trabajo de acuerdo con las inteligencias identificadas (ver anexo 8).

A partir de los anterior, se asignó al grado 601 el criterio de *heterogeneidad*, caracterizado por la conformación de grupos de trabajo cooperativo, cuyos miembros tenían inteligencias diversas; mientras que, para el grado 602 fue el de *homogeneidad*, determinado por miembros que compartían inteligencias semejantes en cada uno de los grupos.

Seguidamente, una parte importante de los datos obtenidos, corresponden al análisis realizado con base en una prueba diagnóstica de escritura (ver anexo 3) ejecutada previamente a la fase de intervención, la cual tuvo el objetivo de determinar el nivel de logro de los estudiantes de acuerdo con una escala Likert, cuyo objetivo fue graduar con puntuaciones de 0 a 5 niveles de logro, siendo 5 el más alto. De este modo, se evaluó el dominio de componentes de escritura creativa, pero también de índole gramatical, especialmente en lo que concierne a las propiedades textuales (coherencia y cohesión).

Por consiguiente, el resultado de dicho diagnóstico, es confrontado gradualmente, a lo largo del presente apartado, con cuatro talleres de expresión escrita relacionados con los tipos de Inteligencias Múltiples propuestos por Howard Gardner, los cuales fueron realizados y valorados con base en una rúbrica de evaluación (ver anexo 9) durante la fase de intervención, en un tiempo de 9 sesiones, con el fin de corroborar la existencia o no de avances respecto a las habilidades escriturales de los estudiantes, en relación con las propiedades textuales de coherencia y cohesión.

Cabe mencionar que, si bien no se aplicaron de manera manifiesta talleres en correspondencia precisa con las inteligencias interpersonal e intrapersonal, debe resaltarse que estas estuvieron contenidas e intrínsecamente relacionadas con componentes propios del aprendizaje cooperativo, como lo son la interdependencia positiva, las habilidades sociales y la responsabilidad individual, los cuales propiciaron la puesta en escena de estas inteligencias al relacionarse directamente con habilidades que demandan la interacción y el trabajo en equipo, valoración de las consecuencias

de su propio comportamiento y el de los otros, y por consiguiente, el conocimiento de sí mismo y sus actos.

En último lugar, en lo que concierne a los componentes del aprendizaje cooperativo propuestos en la matriz categorial, estos se abordarán de manera conjunta con el análisis de los resultados expuestos a continuación. Esto con el fin de, sustentar y justificar los factores que incidieron en el avance o no de los estudiantes, frente a cada una de las intervenciones. Cabe resaltar que, la experiencia se encuentra configurada a través de diarios de campo (ver anexo 10), en relación con los componentes del aprendizaje cooperativo.

Una vez dicho lo anterior, a continuación, se presenta una confrontación entre los resultados obtenidos en el diagnóstico de escritura, con las intervenciones realizadas y valoradas de acuerdo con una escala Likert, con el objetivo de graduar con puntuaciones de 0 a 5, niveles de logro. Por consiguiente, se establecieron niveles del 1 al 3, donde el nivel 1 es el más bajo (0-1,9 puntos), seguido del nivel 2 (2- 3,6 puntos) y por último el nivel 3 (3,7-5 puntos) como el más alto. En este caso, se evidencia la información de cada uno de los cursos en términos de coherencia (ver tabla 7) y cohesión (ver tabla 8): respecto a la primera propiedad textual de coherencia, el curso 601 (grupo heterogéneo) obtuvo en el diagnóstico un promedio de 2,7 sobre 5 puntos.

En lo concerniente al taller N.º 1, el cual se encontró relacionado con las inteligencias musical y visual, los estudiantes obtuvieron un promedio de 2, perteneciente a un nivel 2 de acuerdo con la escala Likert. En el taller N.º2 vinculado con la inteligencia cinético-corporal, los estudiantes alcanzaron un promedio de 3,3 perteneciente al nivel 2; en relación con el taller N.º 3, relacionado con las inteligencias lingüística y naturalista se tuvo una valoración igualmente de 3,3 y finalmente en el taller N.º 4, concerniente a la inteligencia lógico- matemática, se obtuvo una puntuación de 1,9 perteneciente al nivel 1.

Del mismo modo, en el grupo homogéneo (grado 602), se obtuvo un promedio de 2,3 en el diagnóstico. El taller N.º 1 obtuvo una puntuación de 3,1, perteneciente al nivel 2; para el caso de los talleres N.º 2 y 3, estos recibieron un puntaje de 2,9 (nivel 2) y finalmente el taller N.º 4 un puntaje de 3,7, obteniendo un nivel 3 de logro.

Tabla 7  
*Confrontación de intervenciones con diagnóstico de COHERENCIA.*

GRADO	DIAGNÓSTICO	TALLER 1 (Musical- Visual)	TALLER 2 (C. Corporal)	TALLER 3 (Lingüística-Naturalista)	TALLER 4 (Matemática)
<b>601</b> <b>(Heterogéneo)</b>	<b>2,7</b>	2 (Nivel 2) v: -25,9%	3,3 (Nivel 2) v:22,2%	3,3 (Nivel 2) v:22,2%	1,9 (Nivel 1) v: -29,6%
<b>602</b> <b>(Homogéneo)</b>	<b>2,3</b>	3,4 (Nivel 2) v: 47,8%	2,9 (Nivel 2) v: 26,1 %	2,9 (Nivel 2) v:26,1%	3,7 (Nivel 3) v:60%
<b>TOTAL</b>	<b>2,5</b>	2,7 v: 8%	3,1 v: 24%	3,1 v:24%	2,8 v:12%

v (variación porcentual): corresponde al porcentaje de avance o retroceso en comparación con el resultado del diagnóstico de escritura.

Por otro lado, respecto a la propiedad textual de cohesión, el grupo heterogéneo (grado 601) obtuvo en el diagnóstico una puntuación de 2,9. Adicionalmente, en el taller N.º 1 tuvo una valoración de 2,1 correspondiente al nivel 2 de logro; asimismo, los talleres N.º 2 y N.º 3 alcanzaron 3,1 y 3,2 puntos respectivamente (nivel 2) y finalmente, el taller N.º 4 obtuvo una puntuación de 1,8 (nivel 1).

Por otra parte, el grupo homogéneo (grado 602) obtuvo en el diagnóstico una puntuación de 2,4 sobre 5 puntos. Además, el taller N.º 1 tuvo una valoración de 3,3 puntos, perteneciente a un nivel 2, mientras que los talleres N.º 2 y 3 obtuvieron 2,6 y 2,7 puntos respectivamente (nivel 2). En último lugar, el taller N.º 4 fue valorado con 3,2 puntos (nivel 2).

Tabla 8  
 Confrontación de intervenciones con diagnóstico de COHESIÓN.

GRADO	DIAGNÓSTICO	TALLER 1 (Musical-Visual)	TALLER 2 (C. Corporal)	TALLER 3 (Lingüística-Naturalista)	TALLER 4 (Matemática)
<b>601</b> (Heterogéneo)	<b>2,9</b>	2,1 (Nivel 2) v: -27,6%	3,1 (Nivel 2) v: 6,9%	3,2 (Nivel 2) v: 10%	1,8 (Nivel 1) v: - 38%
<b>602</b> (Homogéneo)	<b>2,4</b>	3,3 (Nivel 2) v: 37,5%	2,6 (Nivel 2) v: 8,3%	2,7 (Nivel 2) v: 12,5%	3,2 (Nivel 2) v: 33,3%
<b>TOTAL</b>	<b>2,7</b>	2,7 v: 0%	2,8 v: 3,7%	2,9 v: 7,4%	2,5 v: -7,4%

v (variación porcentual): corresponde al porcentaje de avance o retroceso en comparación con el resultado del diagnóstico de escritura.

Al analizar la anterior información, se evidencia que en el grupo heterogéneo en el taller N.º 1 (musical-visual), los estudiantes presentaron una variación de -25,9% para coherencia, y de -27,6% para cohesión, respecto al nivel de logro indicado en el diagnóstico inicial. Estos resultados están directamente asociados con la variedad de problemas de comportamiento existentes en el aula de clase, como son la falta de autorregulación de la conducta, desinterés y escasez de empatía. Esta actitud puede justificarse, dado que los estudiantes están acostumbrados a ambientes de trabajo competitivo y/o individualista en los que se compete con los demás para obtener una calificación alta, o se trabaja por cuenta propia para obtener un beneficio personal (Johnson *et al.*, 1999).

Por lo tanto, aunque la utilización de recursos didácticos ligados a las inteligencias musical y viso-espacial generaron interés y entusiasmo durante el desarrollo de los talleres, los componentes del trabajo cooperativo esenciales para el éxito de su implementación como son la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, las habilidades interpersonales y en pequeños grupos, la interacción cara a cara, y el procesamiento de grupo, no alcanzaron los resultados esperados.

Debido a esto, los estudiantes no coordinaron esfuerzos para completar las tareas, no se comprometieron con el rol asignado, no hubo una contribución equitativa desde las fortalezas que poseían cada uno de ellos, y, además, se evidenció una poca disposición a fomentar, apoyar y a la

vez estimular el éxito en todos los miembros del equipo; razón por la cual, sólo uno o dos estudiantes dentro de cada grupo realizaron y culminaron el trabajo que le correspondía a todos los miembros del equipo.

Lo anterior hizo compleja y ralentizada la enseñanza y aplicación de prácticas grupales necesarias para el éxito del aprendizaje cooperativo, lo que afectó directamente el resultado final. Es de anotar que, el proceso evaluativo en el aprendizaje cooperativo no puede medirse por resultados aislados, ya que todos deben comprometerse con las funciones asignadas para lograr los objetivos esperados.

A partir de los resultados obtenidos en el primer taller, se hizo necesario y evidente reestructurar aspectos relacionados con el incremento del tiempo empleado en actividades encaminadas a la enseñanza y práctica de aptitudes y destrezas sociales, y la reasignación de grupos de trabajo; cabe destacar que, aunque hubo variación en la cantidad y miembros de cada uno de los grupos, se mantuvo el criterio de heterogeneidad propuesto desde el inicio del proyecto.

En cuanto al taller N° 2, este mostró un avance de 22,2% para coherencia y un 6,9% para cohesión respecto al diagnóstico inicial; ya que subprocesos ligados a la producción textual como la planeación, producción y reescritura tuvieron una mejora significativa. Es de anotar que, aunque hubo progreso en aspectos de coherencia textual tales como cantidad y calidad de la información; se presentaron falencias en elementos característicos de cohesión tales como uso de conectores, marcadores textuales, uso de tiempos verbales etc.

El avance presentado durante este taller se dio gracias a la convergencia de varios factores como fueron: una mejor sinergia entre los grupos propuestos, afinidad respecto a actividades relacionadas con la inteligencia cinético-corporal (que obtuvo el porcentaje más alto en cuanto a las inteligencias identificadas en el aula (24,5%)) y la disminución en la cantidad de estudiantes por grupo.

Debido a lo anterior, los estudiantes se mostraron más interesados, no sólo en las actividades planteadas, que exploraron la fusión de literatura y movimiento para incentivar características fundamentales de la inteligencia cinético- corporal tales como “el uso del cuerpo como medio de representación y comunicación directa, y el empleo de gestos y movimientos apropiados al contexto para participar en situaciones e intercambios comunicativos” (Escamilla, 2014,p.73); sino que además, procuraron alcanzar metas de manera cooperativa, mostrando mejoría en factores como la interdependencia positiva, y la responsabilidad individual. Sin embargo, frente a la habilidad para desenvolverse en forma adecuada, y expresarse asertivamente, los estudiantes presentaron una mejoría mínima.

En cuanto al taller N° 3 (lingüística-naturalista) los resultados muestran un avance del 22,2% para coherencia y de un 10,3% para cohesión; lo anterior refleja una mejora gradual en la producción textual, en aspectos como organización y pertinencia de la información presentada, así como el uso de marcadores textuales que permitieron estructurar de manera cohesiva los textos elaborados. Por otro lado, cabe resaltar la pertinencia de las características propias de las inteligencias estimuladas a través de la intervención, en la medida que fueron coherentes con los requerimientos del taller, pero también, con un porcentaje importante de estudiantes identificados con las mismas, especialmente con la inteligencia naturalista (14%).

Por esta razón, se reflejaron en los textos relaciones de interdependencia entre elementos de la naturaleza, así como, la identificación y valoración de las características propias de objetos percibidos, con el fin de enriquecer descripciones y expresar ideas a través del empleo del lenguaje; lo anterior despertó el interés por la realización de las tareas propuestas, pues al ser actividades encaminadas al despertar de los sentidos asociando la naturaleza y la lectura de cuentos, los estudiantes participaron activamente, mostrando que “al brindar experiencias organizadas para

estimular las inteligencias, las capacidades de los estudiantes se ven enriquecidas” (Escamilla, 2014, p. 31).

Adicionalmente, si bien hubo una mejora mínima en relación con algunos componentes del aprendizaje cooperativo, como lo fueron el procesamiento de grupo y desarrollo de destrezas interpersonales, esta no fue suficiente para favorecer significativamente la generación de un vínculo sólido entre los estudiantes, de tal manera que, se llevaran a cabo procesos reflexivos y de retroalimentación al interior del mismo. Razón por la cual, las relaciones de trabajo efectivas y la interiorización del conocimiento, se vieron afectadas.

Finalmente, respecto al taller N.º 4, se evidencia un descenso de -29,6% en coherencia, y 37,9% en cohesión respecto al diagnóstico inicial. Las causas de estos resultados son de diversa índole: en primer lugar, factores asociados a estilos de comportamiento negativos o desadaptativos en el aula de clase, tales como, comportamiento agresivo, inatento o perturbador por parte de algunos estudiantes, afectaron en gran medida el buen funcionamiento de los procesos llevados a cabo dentro de los grupos de aprendizaje cooperativo, ya que, estos no llevaron a cabo las formas positivas de comportamiento social en el aula como son las competencias prosociales y socialmente responsables, que derivan en interacciones cooperativas y de autorregulación, (The Corsini encyclopedia of psychology (Vol. 4), 2010). De este modo, se hizo reiterativa la interrupción de la clase, generando una excesiva supervisión por parte del docente encargado.

Sumado a esto, se mostró una falta de motivación, causada por dos factores determinantes: el primero fue la entrega previa de notas finales del año lectivo y la culminación del mismo; el segundo, fue la relación del taller realizado con la inteligencia lógico-matemática, la cual obtuvo el promedio más bajo identificado durante la fase de sensibilización (2,6%).

La convergencia de estos factores derivó en desinterés y apatía hacia algunos aspectos puntuales de la clase, específicamente con los relacionados a la escritura, pues ante tareas como observar un

video, o la realización de juegos y/o laberintos, se mostró total interés; pero al pasar al proceso de elaboración de un texto escrito en forma secuencial y que tuviese en cuenta las propiedades textuales, sólo un grupo cumplió los objetivos propuestos.

Por último, se pudo entrever que los recursos de interacción social necesarios para el rendimiento de los sistemas cooperativos no se consolidaron en el grupo. Pues, aunque, los estudiantes avanzaron significativamente en los talleres anteriores, no se contó con el tiempo suficiente para una interiorización de todas las destrezas sociales necesarias para el trabajo cooperativo. Frente a esto, León del Barco (2006) afirma que “aspectos determinantes de un ambiente grupal positivo para el trabajo en equipo, se consiguen tras un periodo largo de trabajo en común, de éxitos y fracasos y de un conocimiento mutuo de los integrantes del grupo” (p.111).

En contraposición, de acuerdo con los datos anteriormente descritos en las tablas 7 y 8, puede verse que, en el grupo homogéneo (602) el taller N°1 reflejó un avance del 47,8% en términos de coherencia y de 37,5% en cohesión con respecto al diagnóstico. Esto se debe en parte a la actitud favorable y facilidad de los estudiantes frente al desarrollo de actividades que requerían la creación de versos de acuerdo con el género lírico y con base en la estimulación visual, como lo eran videos e imágenes. Por tal razón, indicadores tales como, el potencial para reconocer y componer distintos tipos de ritmos, poesías o canciones; así como, la codificación de información gráfica y visual para organizar procesos de representación (Escamilla, 2014), se vieron reflejados como elementos representativos de la inteligencia Musical y Viso-espacial identificada en la población (13,5%).

Asimismo, el cumplimiento de roles asignados a los estudiantes en cada grupo de trabajo, como lo fueron de ilustrador, corrector de estilo e intérprete, fueron asumidos en su mayoría con interés, favoreciendo el desarrollo del taller, y evidenciando una interdependencia positiva, mediante la implementación de roles complementarios e interconectados, así como, habilidades interpersonales

que demostraron mayor adaptabilidad por parte de los estudiantes a grupos de trabajo. En este sentido, los textos de los estudiantes fueron, asimismo, coherentes y cohesivos en su mayoría, respecto al tema y género tratado.

Ahora bien, respecto al taller N.º 2 (cinético-corporal), este evidenció un avance en coherencia y cohesión con un 26,1% y 8,3% respectivamente, en comparación con el diagnóstico. Sin embargo, esta mejora fue más baja que el taller N.º 1, dado que al ser el cuerpo un vehículo importante de representación para la inteligencia corporal-cenestésica, promovió asimismo inconvenientes en el comportamiento de los estudiantes, y por tanto en el desarrollo efectivo del taller. Por esta razón, fue necesario un monitoreo exhaustivo por parte de las dos practicantes durante estas sesiones, con el fin de incentivar la interacción promotora cara a cara y, sobre todo, la responsabilidad individual.

No obstante, los textos elaborados a partir del reconocimiento y representación de elementos de índole dramático y de movimiento, favorecieron la planificación de guiones y escenas de manera conjunta, generando textos con avances en términos de coherencia y cohesión. Cabe resaltar que, la cohesión presenta un valor inferior, dado que aún se presentaban ciertas falencias frente al uso de conectores y enlaces estudiados previamente, así como elementos de repetición léxica, generando un reducido desequilibrio en los textos. Adicionalmente, el avance manifestado se debe al hecho de implementar inicialmente actividades de dramatización, que permitieron al estudiante asumir el rol de diversos personajes de tal manera que pudiesen visualizar seguidamente la historia que pretendían escribir.

En este sentido, de acuerdo con Gardner (1993) “conceptuar cómo se debe trabajar un objeto tiene mayor probabilidad de tener éxito si el individuo siente algo acerca de la actividad de cada una de sus partes y si puede imaginar cómo se coordinarán dentro de un solo mecanismo” (p. 185).

De este modo, los estudiantes realizaron procesos de reconocimiento y adaptación para alcanzar un objetivo ajustado a la tarea que estaban enfrentando.

En el caso del taller N.º 3 (lingüística y naturalista), el porcentaje de avance sube gradualmente en términos de coherencia y cohesión, el cual corresponde a un 26,1 % y 12,5% respectivamente. En este caso, los estudiantes enriquecieron sus escritos con adjetivos y conectores de manera considerable, en comparación con otros talleres, lo cual favoreció la selección y organización de la información, añadiendo párrafos bien estructurados en su mayoría y coherentes con el género de ficción. Esto se debe, por un lado, al desarrollo de actividades relacionadas con la inteligencia naturalista, como lo fue la identificación y experimentación de cualidades y características de distintos tipos de materiales y objetos, así como, la realización de tareas encaminadas al uso de la palabra para describir e inventar historias conjuntamente. Por consiguiente, esto contribuyó además al enriquecimiento de vocabulario, evidenciando el uso de adjetivos y estructuración lógica de las ideas.

Por otro lado, gracias a la interdependencia de material y a la responsabilidad individual, los estudiantes reconocieron sus contribuciones y se aseguraron que estas fuesen coherentes con las de su compañero de grupo. De este modo, fue efectivo que el practicante monitoreara los grupos, e hiciera que entre ellos mismos corrigiesen y explicaran sus escritos tomando un integrante al azar. Finalmente cabe resaltar, el alto porcentaje identificado en la población (24%) en relación con la inteligencia lingüística, lo cual es, asimismo, un indicador de la receptividad y progreso del estudiantado durante la intervención.

En lo que concierne al taller N.º 4, en relación con la inteligencia lógico-matemática, hubo un avance del 60% y 33,3% en términos de coherencia y cohesión respectivamente, en comparación con el diagnóstico inicial. Esto se debe, por un lado, a que los estudiantes desarrollaron actividades relacionadas con indicadores de la inteligencia lógico-matemática, encaminadas a la identificación

de procesos de causa- efecto, mediante la solución de enigmas; asimismo, el hecho de preparar y producir un texto de tipo instructivo, favoreció la realización de procesos de pensamiento estratégico, para sintetizar y secuenciar información, así como generar hipótesis para resolver problemas.

De este modo, los estudiantes evidenciaron un progreso cuando se les pidió organizar procedimientos para explicar y crear un recetario, dado que, recurrieron al uso de sinónimos, de imperativos para secuenciar, de signos de puntuación para enumerar ideas, así como, el empleo de conectores de enumeración (primero, luego después, etc.) para graduar la extensión de sus escritos. Lo anterior permitió dilucidar que, la estimulación de estos procesos de pensamiento en los estudiantes, favorece en gran medida la escritura y por tanto las propiedades textuales, dado que, entre las microhabilidades que deben dominarse para poder escribir, se encuentran procesos reflexivos de selección y ordenación de la información, así como estrategias cognitivas de generación de ideas. entre otros conocimientos y habilidades requeridas (Cassany,1994).

Adicionalmente, cabe resaltar la relación que existe entre las operaciones cognitivas de la inteligencia Lógico matemática y lingüística de acuerdo con Gardner (1993), en la medida que los aspectos del lenguaje se vinculan con la deducción lógica y la sensibilización para la coordinar connotaciones lingüísticas. Por tal razón, las acciones de este tipo de inteligencia se pudieron ver potenciadas, dado el alto índice identificado en el aula con inteligencia lingüística, generando niveles altos frente a la expresión escrita.

En último lugar, cabe mencionar que, otros de los factores directamente relacionados con este avance fueron aspectos vinculados con el procesamiento de grupo y habilidades interpersonales, dado que, los estudiantes se encontraban un poco más habituados a la interacción cara a cara, y por ende generaron mayor empatía y tolerancia para desarrollar tareas conjuntamente.

De acuerdo con los resultados anteriormente expuestos, se pudo evidenciar que el grupo conformado homogéneamente (602) obtuvo mejores resultados en términos de coherencia y cohesión, en comparación con aquel conformado heterogéneamente (601). Es de anotar que, entre los factores que incidieron en los resultados positivos de ambos grupos, se destaca la pertinencia de la teoría de las Inteligencias Múltiples como mecanismo para corresponder los perfiles del estudiantado con materiales y modos de instrucción, con el fin de mediar procesos escriturales.

Frente a lo anterior, Gardner (1993) afirma que es legítima esta práctica de corresponder con el perfil del estudiante, más todavía cuando son las inteligencias las que aumentan esta opción. Además, es posible que éstas puedan funcionar como medio preferido para inculcar otras materias, y para facilitarle al estudiante su desenvolvimiento en los ámbitos necesarios.

En este sentido, fueron evidentes mejoras en el grupo homogéneo en talleres relacionados con la inteligencia musical y visual, así como lógico- matemática; adicionalmente, en el grupo heterogéneo, fue visible en talleres vinculados con las inteligencias cinético-corporal, lingüística y naturalista. De este modo, la implementación de esta teoría en el aula, favoreció en alto grado el interés y la motivación, así como el nivel de logro de los estudiantes, dado que, los indicadores y componentes propios de las inteligencias propiciaron asiduamente la creación de textos coherentes y cohesivos con el género y estructura a tratar. Además, la receptividad e involucramiento de los estudiantes con actividades estimulantes y coherentes con sus potencialidades, generó mayor dominio de sus procesos escriturales en ciertas intervenciones realizadas.

No obstante, el modo de conformación de grupos de manera cooperativa y con base en las inteligencias identificadas en ambos cursos, fue otro de los factores que influyeron considerablemente en los avances y retrocesos evidenciados. Por un lado, se encontró que al agrupar estudiantes homogéneamente, estos obtuvieron mejores niveles de logro frente a las propiedades textuales, así como, una mejora gradual en cada uno de los componentes asociados al

aprendizaje cooperativo, especialmente en lo que concierne a la interdependencia positiva y habilidades interpersonales. De este modo, los estudiantes asumieron la mayoría de las veces sus roles y compartieron el material asignado, demostrando la conveniencia de este modo de distribución del alumnado para maximizar sus aprendizajes.

En contraposición, al agruparlos heterogéneamente, los estudiantes no parecieron coordinar esfuerzos conjuntamente, y presentaron constantes problemas de actitud y conductas disruptivas, por tanto, se evidenciaron debilidades en los componentes del aprendizaje cooperativo, así como una falta de afinidad, aceptación y valoración de la diferencia como recurso para el cumplimiento de objetivos comunes.

Esta situación discrepa en cierta medida con el principio de heterogeneidad remarcado constantemente en la teoría del aprendizaje cooperativo, ya que, suele ser preferible la distribución de estudiantes en grupos heterogéneos, dado que permiten “el acceso a diversas perspectivas y métodos de resolución de problemas, y producen mayor desequilibrio cognitivo, necesario para estimular el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los estudiantes” (Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E., 1994, p.18). No obstante, para la presente investigación, este fue un método contraproducente dadas las causas mencionadas anteriormente. Adicionalmente, se evidenció que, el cambio de un ambiente de trabajo individual, al cual estaban fuertemente arraigados, a uno de tipo cooperativo, generó roces y un proceso de aprendizaje ralentizado.

Frente a esta situación Dishon, D. y P. O’Leary (1984) afirman que, la implementación del aprendizaje cooperativo no es fácil, dado que, la mayoría de los estudiantes no están capacitados, ni inicialmente dispuestos para la cooperación y necesitan una preparación específica sobre cómo trabajar efectivamente con otros.

Por esta razón, la planeación de clase debe emplear la cooperación de manera rutinaria y constante, lo cual requiere una preparación que exige mayor número de intervenciones y tiempo

del que fue empleado para la presente propuesta de intervención pedagógica, con el fin de incrementar mayormente los resultados obtenidos y propiciar progresivamente la motivación, la tolerancia, las habilidades interpersonales y actitudes positivas frente al aprendizaje, así como, la regulación de los inconvenientes comportamentales del alumnado para el logro de una meta común, como bien sugiere la teoría del aprendizaje cooperativo.

## **7. RESULTADOS**

Al culminar la aplicación de la propuesta de intervención y teniendo en cuenta los resultados anteriormente descritos, se pudo dilucidar la influencia que tuvo la teoría de las Inteligencias Múltiples y el aprendizaje cooperativo sobre las habilidades escriturales de los estudiantes de los grados 601 y 602.

Por un lado, la aplicación de un ambiente cooperativo en el aula, tuvo inicialmente dificultades, dado el fuerte arraigo del alumnado al trabajo individual y competitivo, sumadas las problemáticas asociadas a comportamientos inadecuados, por lo cual, la totalidad de los resultados no fueron satisfactorios. Sin embargo, el aprendizaje cooperativo fue una estrategia que favoreció la puesta en práctica de destrezas escriturales en mayor grado en el grupo homogéneo (602), considerando que en el grupo heterogéneo no se consolidaron algunos aspectos esenciales del mismo, y por tanto los resultados fueron en promedio más bajos.

Del mismo modo, frente a los componentes del aprendizaje cooperativo que influyeron en los resultados positivos, estos fueron en gran medida, la responsabilidad individual, las habilidades interpersonales, y la interdependencia positiva, destacándose esta última en lo referente a la interdependencia de material y de roles. De este modo, los estudiantes en variadas intervenciones coordinaron esfuerzos para completar las tareas asignadas, atendiendo a los roles fijados y al material compartido, lo cual posibilitó el incremento de vocabulario, ejercicios de planeación,

reescritura y corrección, siendo posible la regulación de aspectos como la cantidad y cantidad de la información, uso de enlaces etc., con el fin de producir textos cada vez más cohesivos y coherentes.

Como pudo observarse, existe una influencia importante a partir de la forma de asignación de estudiantes a grupos de trabajo cooperativo, sobre los resultados obtenidos en términos de propiedades textuales. De este modo, se encontró que fue mayormente provechoso agrupar homogéneamente, puesto que los estudiantes presentaron mayor motivación y afinidad entre los miembros del grupo con potencialidades comunes, logrando generar acuerdos y alcanzar metas de manera conjunta. Por el contrario, el principio de heterogeneidad, aunque es un método predilecto según la teoría, produjo resultados en promedio bajos, dado que el diferir en Inteligencias hizo dificultoso el proceso de escritura cooperativamente.

Por otro lado, el proceso de reconocimiento de las inteligencias múltiples en el aula y su integración a lo largo de las intervenciones, ayudó a asegurar la motivación en el estudiante y su interés mismo por los contenidos trabajados, dado que, esta teoría posibilitó una alternativa para estudiar las propiedades textuales fuera de los esquemas tradicionales y prejuicios existentes frente a la expresión escrita, como aquellos relacionados con la instrucción excesiva en gramática, que conduce de cierto modo a la frustración y el desinterés. En este sentido, es pertinente la afirmación de Cassany (1994) en la medida que “cada alumno tiene que desarrollar su propio estilo y su método de trabajo, de acuerdo con su carácter y sus capacidades personales (...) cada cual tiene que encontrar su manera de escribir” (p.261).

De este modo, las inteligencias múltiples fueron un medio para que el estudiante de acuerdo con actividades que le fueran estimulantes y coherentes con sus potencialidades, pudiese maximizar sus aprendizajes y sus composiciones escritas. Asimismo, hubo un efecto positivo frente a la

correspondencia de materiales, modos de instrucción y roles asignados en relación con las diferencias individuales identificadas, dado que, propició una práctica centrada en el estudiante, generando un cambio no sólo desde la perspectiva de enseñanza, sino en el estudiante mismo frente a su aprendizaje, especialmente frente a la concepción individualista y competitiva que obstaculiza el reconocimiento de la diferencia, como un recurso para movilizar aprendizajes.

Finalmente, se evidenciaron por un lado mayores niveles de logro en los procesos escriturales de los estudiantes, en relación con las inteligencias con mayor porcentaje presente en cada uno de los grupos. De este modo, en el grupo heterogéneo los avances fueron directamente proporcionales con talleres de inteligencia cinético- corporal y naturalista, dado que estas obtuvieron valoraciones altas en su diagnóstico.

Asimismo, en el grupo homogéneo las inteligencias con una alta valoración fueron interpersonal y lingüística, por esta razón, todos los talleres obtuvieron avances, dada la pertinencia de las mismas frente a la cooperación y las destrezas para comunicarse efectivamente a través del lenguaje. No obstante, en el caso la inteligencia lógico-matemática, se obtuvo un nivel 3 de logro, lo cual permitió entrever que, los indicadores de esta inteligencia propician directamente la organización y regulación de las ideas por medio de la enumeración y secuenciación de manera mayormente explícita, regulando la cantidad y calidad de la información.

## **8. CONCLUSIONES**

Como resultado del presente trabajo investigativo se llegaron a las siguientes conclusiones: frente a los métodos de agrupamiento para trabajar cooperativamente, se encontró que es mayormente eficaz un grupo de trabajo conformado homogéneamente con base en sus potencialidades individuales (inteligencias múltiples) dado que existe entre sus miembros una afinidad que influye directamente con la productividad y el desarrollo de tareas conjuntamente.

En contraposición, el principio de heterogeneidad no fue un método del todo efectivo, dado que, al diferir en potencialidades, fue dificultoso para el alumnado generar acuerdos para cumplir metas comunes de manera eficaz. No obstante, se evidenció que, en ambos cursos la continuidad de las sesiones de clase y la constancia del desarrollo de tareas cooperativas, configuró progresivamente ciertos hábitos para trabajar cooperativamente, lo cual fue manifiesto de manera próxima a la culminación de las intervenciones, en la medida que los estudiantes presentaban menor rechazo y negación por trabajar grupalmente.

Debe resaltarse que, especialmente en el grupo heterogéneo, la cantidad de tiempo empleado para la ejecución de la propuesta de intervención fue insuficiente, dado que es indispensable mayor duración para la preparación y entrenamiento para trabajar cooperativamente y desarrollar habilidades grupales. Sumado a esto, se demostró que para ambos cursos era beneficioso asignar grupos cada vez más pequeños, siendo idónea la conformación de a dos integrantes, pues de esta forma, los aportes de los miembros, así como su responsabilidad individual se incrementaron y fueron mayormente visibles.

De este modo, el factor tiempo fue limitado para la aplicación de la propuesta, complejizando de cierto modo el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que, no solo era necesario para maximizar la capacitación del alumnado en habilidades cooperativas, sino que también, fue empleado para la evaluación y análisis de la categoría de inteligencias múltiples, la cual era bastante amplia, requiriendo igualmente un lapso de tiempo considerable.

Por otro lado, los avances evidenciados especialmente en los componentes de habilidades interpersonales e interdependencia positiva, así como, el nivel de logro obtenido frente a las propiedades textuales, se vieron mayormente constatados en el grupo homogéneo que evidenció mayores niveles de Inteligencia interpersonal (29%) y lingüística (24%), lo cual refleja una correlación con los componentes del lenguaje escrito y la cooperación, así como una mayor

afinidad para desenvolverse en tareas de este tipo con mayor productividad, en comparación con el grupo heterogéneo, el cual obtuvo mayores niveles en inteligencia cinético corporal (24%) y naturalista (14%).

De este modo, al estar la totalidad de los talleres vinculados de cierta manera con las Inteligencias lingüística e interpersonal, posibilitaron mejoras en talleres realizados por el grupo donde preponderaban las mismas, permitiendo visualizar mejoras en aspectos de organización y pertinencia de la información, así como, el uso de marcadores textuales y puntuación, dado que los estudiantes tenían mayor sensibilidad a los rasgos distintivos del lenguaje, se apoyaban entre sí y cumplían con los roles asignados en la mayoría de los casos.

No obstante, fue visible que, al tener un grupo un alto nivel de Inteligencia cinético- corporal y naturalista, estos mostraban en talleres de escritura relacionados con el género dramático y de ficción, igualmente mejoras en la cantidad de información, dado que, el ejercicio de planificación y reescritura posibilitó que el estudiante visualizara lo escrito en la medida que era un personaje partícipe, e incrementara su vocabulario a través de experiencias sensitivas; propiciando así, la disminución de repetición léxica y la selección de información pertinente con el contexto comunicativo.

Lo anterior demuestra que, al existir una correlación entre las inteligencias de los estudiantes con los materiales y modos de instrucción coherentes con sus potencialidades más sobresalientes, se lograban avances en términos de escritura. No obstante, fue evidente que la Inteligencia lógico-matemática, tiene indicadores que propician directamente la organización y regulación de la cantidad de información, por medio de la enumeración y secuenciación lógica de ideas.

Frente a lo anteriormente mencionado, la presente investigación proporcionó un aporte al conocimiento de la didáctica de la escritura desde la configuración de una pedagogía diferencial basada en las Inteligencias múltiples, en la medida que se buscó una adecuación de la práctica

conforme a las particularidades existentes en los sujetos, y el aprovechamiento de las mismas por medio de la cooperación y valoración de la diversidad.

## **9. RECOMENDACIONES**

Con el fin de mejorar mayormente los resultados de los estudiantes y teniendo en cuenta los componentes de la presente propuesta pedagógica, se hacen las siguientes recomendaciones:

- Es de gran importancia aplicar los principios del aprendizaje cooperativo de manera diaria y disciplinada, con el fin de habituar al estudiante (y al docente) a dinámicas de trabajo conjunto, dado que se presentan constantes dificultades en su implementación en grupos que han estado acostumbrados al trabajo individual incentivado por la escuela. De este modo, es recomendable la conformación de grupos pequeños (máximo 2 personas), dado que, son más evidentes los aportes de sus miembros, así como su responsabilidad individual. Para esto se requiere un tiempo bastante prolongado de entrenamiento, dado que así se podrá erradicar la sensación de fracaso que se experimenta en sesiones iniciales durante la implementación.
- Las inteligencias múltiples son una alternativa beneficiosa para reconocer y valorar la diversidad presente en el aula, así como, hacer de esta teoría un recurso para corresponder materiales y modos de instrucción atendiendo a las diferencias individuales; pues existe más de un camino para movilizar el conocimiento y crear un producto en cualquier área o ámbito del saber.
- Para la enseñanza en el área de español, la teoría de las inteligencias múltiples es una fuente de motivación y reconfiguración del modo de aprender y enseñar, pues posibilita transformar la visión monótona que muchas veces se tiene de los contenidos de esta área, como, por ejemplo, sobre aspectos formales del texto (coherencia y cohesión), haciendo su

estudio significativamente más interesante y enriquecedor para el estudiante, en la medida que este descubre su valor a partir de experiencias significativas. Además, la teoría permite trabajar la expresión escrita como un proceso que estimula la creatividad, la expresión desde las particularidades del ser y el reconocimiento del otro.

- En el momento de asignar roles y funciones en grupos de trabajo cooperativo, es recomendable designarlos dependiendo de las potencialidades de los miembros y atendiendo a las inteligencias, por ejemplo, crear roles como son de compositor, escritor, ilustrador etc., dado que el estudiante se siente mayormente comprometido, y percibe que su aporte es valioso e indispensable para llevar a cabo una tarea conjuntamente.

## 10. REFERENCIAS

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012). *Guía de evaluación de destrezas lectoras.*

*Educación Primaria.* Recuperado de:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaee/docs/Guía-de-evaluación-de-destrezas-lectoras-.pdf>

Arias, J., Cárdenas, y Estupiñán, F (2001). *Aprendizaje Cooperativo.* (Módulos de investigación). Universidad Pedagógica Nacional.

Cassany, D (1993). *Reparar la escritura.* Barcelona, España: Graó.

Cassany, D (1994). *Enseñar lengua.* Barcelona, España: Graó.

Cassany, D (1999). *Construir escritura,* México: Paidós.

Cassany, D. y García, A. (1999). *Recetas para escribir.* San Juan, Puerto Rico: Plaza mayor INC

Chan, J. H., y Escobedo, P. A. S. (2016). Indicadores para evaluar escritura creativa en educación media superior. *Educación y ciencia (ISSN 2448-525X)*, 4(44).

- Colombia, D. A. N. E. (2017). Departamento Administrativo Nacional de Estadística. DANE. Archivo nacional de datos ANDA. Recuperado de: <http://www.dane.gov.co/>
- Colombia, M. E. N. (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje.
- Crozier, W (2001) *Diferencias individuales en el aprendizaje: personalidad y rendimiento escolar*. Madrid, España: Narcea.
- Dishon, D. y P. O'Leary (1984). *A Guidebook for Cooperative Learning*. Holmes Beach, Florida: Learning Publications.
- Euis, Ishak (2017). The Effect of Individual and Cooperative Learning on Students' Writing Ability. *The Journal of English Language Studies*, 2 (1), 54-65.
- García, G (2016). *La Teoría de las Inteligencias Múltiples aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera*. (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid. España.
- Gardner, H (1993). *Estructuras de la mente*. Nueva York, Estados Unidos: Fondo de cultura económica Ltda.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- González, A. E. (2014). *Inteligencias múltiples: Claves y propuestas para su desarrollo en el aula* (Vol. 45). Barcelona, España: Grao.
- Gordo, L (2015) *Intervención de inteligencias múltiples y la lectoescritura en 3º de infantil*. (Tesis de Magíster). Universidad De La Rioja. Madrid. España.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Virginia: Paidós SAICF.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Latorre, A (2003). *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*.

Barcelona, España: Graó.

León del Barco, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: Entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos. *Anales de psicología*, 22(1)

López-López, E., Tourón, J., & González-Galán, M. D. L. A. (1991). Hacia una pedagogía de las diferencias individuales: reflexiones en torno al concepto de Pedagogía Diferencial.

Manual de Convivencia (2015) *La comunicación con calidad hacia el desarrollo humano*.

Nunes, A. (2016). *Las inteligencias múltiples y el aprendizaje cooperativo en las clases de lengua materna y lengua extranjera*. (Tesis de maestría). Universidad de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Sánchez., Hernández, Y Sevilla (2015). *Desarrollo de criterios para evaluar la escritura creativa en educación media superior*. XIII Congreso Nacional de investigación educativa.

Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0328.pdf>

Santrock, J (2006) *Educational Psychology*. Dallas: The McGraw-Hill

Secretaría de Educación de Bogotá (2015). *Colegio Prado Veraniego*. Recuperado de: [COLEGIO PRADO VERANIEGO IED.pdf](#)

Tenorio, M. J. (2002). *Definición empírica de los factores de Fluidez ideativa, originalidad, y creatividad: Relaciones con la personalidad*. Universidad de Madrid. Editorial Complutense.

Weiner, I. B., & Craighead, W. E. (2010). *The Corsini encyclopedia of psychology* (Vol. 4) [versión electrónica]. New Yersey: John Wiley & Sons, <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=pUSG1BONmekC&oi=fnd&pg=PA1413&dq=The+Corsini+Encyclopedia+of+Psychology&ots=m0HOOJz71H&sig=mLX1OQ7qCRnlrn3yE6Um oGZUA8g#v=onepage&q&f=false>

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Naucalpan de Juárez, México: Pearson Educación.

## ANEXOS

### ANEXO N.º 1 (FICHA DEMOGRÁFICA)



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LENGUAS  
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS



Apreciados estudiantes, La presente encuesta se realiza con la finalidad de obtener datos que permitan caracterizar a los estudiantes, para así proponer estrategias que fortalezcan las habilidades comunicativas de la mano con nuestro proyecto de investigación. Es de anotar que, la información suministrada en esta encuesta es totalmente confidencial, y sólo será usada para fines investigativos.

Por favor, completa la encuesta cuidadosamente y en su totalidad. Tómame tu tiempo para responder. Agradecemos respuestas sinceras.

1. Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

2. Edad: \_\_\_\_ Sexo M  F

3. Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_

4. Barrio donde vives: \_\_\_\_\_

5. ¿Con quién vives en tu casa?  
Madre  Padre  Hermanos  Abuelos  Otros  ¿Quiénes? \_\_\_\_\_

6. ¿Quién de ellos te ayuda con las tareas? \_\_\_\_\_

7. Nivel educativo de sus padres:

a. MADRE:

Primaria  Secundaria  Técnico  Tecnólogo  Profesional  Especialización  Maestría  
 Otros  ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

Ocupación actual: \_\_\_\_\_

b. PADRE:

Primaria  Secundaria  Técnico  Tecnólogo  Profesional  Especialización  Maestría  
 Otros  ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

Ocupación actual: \_\_\_\_\_

8. ¿Siempre has estudiado en la misma Institución?

Si  No

¿Si la respuesta es NO, en que otras Instituciones has estudiado?

\_\_\_\_\_

9. ¿Has perdido algún año?

Si  No

Si la respuesta es Sí, ¿qué años o grados has perdido?

\_\_\_\_\_

10. ¿Qué materias has perdido durante tus años de estudio?

\_\_\_\_\_

11. ¿Cuál es tu materia favorita? ¿por qué? \_\_\_\_\_

12. ¿Cuál es la materia que menos te gusta? ¿por qué?

\_\_\_\_\_

13. De las siguientes actividades, ¿cuál es la que más te gusta hacer en tu tiempo libre?  
enuméralas en orden de importancia de 1 al 10.

Escuchar música \_\_\_\_\_ Internet \_\_\_\_\_

Leer \_\_\_\_\_ Dormir \_\_\_\_\_

Televisión \_\_\_\_\_ Jugar \_\_\_\_\_

Escribir \_\_\_\_\_ Deporte \_\_\_\_\_

Cine \_\_\_\_\_ Videojuegos \_\_\_\_\_

Otros ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

14. ¿Qué actividades te gusta hacer en clase?

Leer \_\_\_ Escribir \_\_\_ Presentaciones orales \_\_\_ Hacer actividades que indique el profesor \_\_\_  
Jugar \_\_\_ Otra \_\_\_

Si tu respuesta es OTRA ¿Cuál? \_\_\_\_\_

15. ¿Cómo te gustaría que fuera tu clase de Español?

\_\_\_\_\_

16. ¿Qué quisieras hacer cuando salgas del colegio?

\_\_\_\_\_

17. ¿Qué te gustaría que se hiciera en la clase de Español?

\_\_\_\_\_

18. ¿Qué actividades se te dificultan más?

Leer en voz alta \_\_\_ Escribir espontáneamente \_\_\_ Hablar en público \_\_\_ Actividades grupales \_\_\_  
Actividades individuales \_\_\_ Actividades de concentración \_\_\_\_\_

19. ¿Qué tipo de historias te llaman la atención?

Terror \_\_\_

Fantasía \_\_\_

Detectives \_\_\_

Acción \_\_\_

Aventura \_\_\_

Otras \_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

20. ¿Te gusta participar en equipos de trabajo y buscar conjuntamente ideas para cualquier tema de interés?

Sí  No

21. Si tuvieras que contarles una historia a tus compañeros qué recursos te gustaría utilizar?

Imágenes  videos  fotografías  Música  Otro \_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

**¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**



## ANEXO N°2 (PRUEBA DIAGNÓSTICA DE DESTREZAS

LECTORAS)

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LENGUAS**  
**LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS**



Apreciado estudiante, el siguiente ejercicio de comprensión lectora ha sido realizado con el objetivo de ayudarte a mejorar tus habilidades comunicativas. Por favor realiza de manera tranquila y atenta la siguiente lectura. Una vez hayas terminado de leer, y comprendido lo que allí se dice, me leerás en voz alta. Al final, te será retirado el texto y se te entregará una hoja con una serie de preguntas sobre lo leído.

### **El picador de piedra.**

Érase una vez un picador de piedra que, desde hacía años y años, picaba y picaba una montaña para sacar piedras. En esa misma montaña, también vivía un geniecillo travieso que, de vez en cuando, concedía deseos a la gente. ¡Pero no lo sabía el picador de piedra!

El picador de piedra vivía contento, hasta que, un día, fue a entregar unas piedras al palacio de un príncipe riquísimo. Al ver las camas de oro, los criados y las sombrillas que protegían al príncipe del sol, el picador de piedra suspiró:

— ¡Ah...! Si yo fuera un príncipe, ¡qué feliz sería!

La voz del genio le respondió:

— Tu deseo ha sido escuchado. ¡Serás un príncipe y serás feliz!

Y de repente... ¡el picador de piedra se transformó en un príncipe! Tenía un palacio precioso y se paseaba muy contento por todas partes bajo su sombrilla.

Hasta que, un día, se dio cuenta de que el sol secaba la hierba e incluso traspasaba su sombrilla. Eso le extrañó mucho y dijo:

— ¿Cómo? ¿El Sol es más poderoso que yo? ¡Ah...! Si yo fuera el sol, ¡qué feliz sería!

La voz del genio le respondió:

— Tu deseo ha sido escuchado. Serás el sol y serás feliz.

Y de repente... ¡el picador de piedra se convirtió en sol!

Muy contento de ser tan poderoso, lanzaba tanto calor sobre la tierra que la reseca completamente. Hasta que, un día, una nube se puso delante del sol y lo tapó. Eso lo enfadó mucho y dijo:

— ¿Cómo? ¿Una nube es más poderosa que yo? ¡Ah...! Si yo fuera una nube, ¡qué feliz sería!

La voz del genio le respondió:

— Tu deseo ha sido escuchado. Serás una nube y serás feliz.

Entonces el picador de piedra se convirtió en nube. Muy contento, tapó al sol y desparramó lluvia y más lluvia. Los ríos se desbordaron y el agua arrancó los árboles, pero la montaña no se movió ni un poquito. Al verla, el picador de piedra gritó muy enfadado:

— ¿Cómo? ¿La montaña es más poderosa que yo? ¡Ah...! Si yo fuera una montaña, ¡qué feliz sería!

La voz del genio le respondió:

— Tu deseo ha sido escuchado. Serás una montaña y serás feliz.

Y el picador de piedra se convirtió en una montaña. Y ahí se quedó, muy orgulloso, sin moverse. Hasta que, un día, oyó un ruidito muy molesto: “toc, toc, toc”. Era el ruidito que hacía otro picador de piedra. Y, después, se oyó el ruido de una gran piedra que rodaba por la montaña. El picador de piedra, muy inquieto, exclamó: — ¿Cómo? ¿Un simple hombrecillo es más poderoso que yo? ¡Ah...! Si yo fuera un picador de piedra, ¡qué feliz sería!

Entonces, la voz del genio dijo por última vez:

—Tu deseo ha sido escuchado. ¡Serás un picador de piedra y serás verdaderamente feliz!

**Nombres y apellidos completos:** \_\_\_\_\_ **Curso:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_

Ahora vas a contestar en estas hojas a una serie de preguntas sobre el texto que acabas de leer. Cada pregunta ofrece cuatro respuestas posibles: tienes que marcar con una (X) la letra correspondiente a la respuesta que consideres correcta. ¿Has entendido lo que tienes que hacer?

1.- Al final, ¿qué quiso ser el picador de piedra?

- a** El más poderoso de todos
- b** Picador de piedra
- c** Un mago con poderes
- d** Un príncipe bondadoso

2.- ¿Cómo se paseaba el picador cuando se convirtió en príncipe?

- a** Por sus jardines
- b** Bajo su sombrilla
- c** En su carroza
- d** Bajo su paraguas

3.- ¿Para qué picaba el picador de piedra la montaña?

- a Para encontrar oro
- b Para hacer un túnel

c Para sacar piedras y venderlas

d Para convertir la montaña en una escultura gigante

4.- Quiriendo ser sol, nube, montaña... ¿qué buscaba el picador de piedra?

- a Riqueza
- b Felicidad
- c Tranquilidad
- d Diversión

5.- Además del picador de piedra ¿quién vivía en la montaña?

- a Un genio
- b Un príncipe
- c Un enano
- d Un duende

6. ¿Cómo calificarías al picador de piedra?

- a Cariñoso
- b Cruel y malvado
- c Ambicioso y soñador
- d Mentiroso

Nombre completo: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Érase una vez un picador de piedra que, <b>1</b> desde hacía años y años, <b>2</b> picaba y	15
picaba una montaña para sacar piedras. <b>3</b> En esa misma montaña, <b>4</b> también vivía un	28
geniecillo travieso que, <b>5</b> de vez en cuando, <b>6</b> concedía deseos a la gente. <b>7</b> ¡Pero no lo sabía	44
el picador de piedra! <b>8</b>	48
El picador de piedra vivía contento. <b>9</b> hasta que, <b>10</b> un día, <b>11</b> fue a entregar unas piedras	63
al palacio de un príncipe riquísimo. <b>12</b> Al ver las camas de oro, <b>13</b> los criados y las sombrillas	80
que protegían al príncipe del sol, <b>14</b> el picador de piedra suspiró: <b>15</b>	91
— ¡Ah...! <b>16</b> Si yo fuera un príncipe, <b>17</b> ¡qué feliz sería! <b>18</b>	100
La voz del genio le respondió: <b>19</b>	106
— Tu deseo ha sido escuchado. <b>20</b> ¡Serás un príncipe y serás feliz! <b>21</b>	117
Y de repente... <b>22</b> ¡el picador de piedra se transformó en un príncipe! <b>23</b> Tenía un	131
Palacio precioso y se paseaba muy contento por todas partes bajo su sombrilla. <b>24</b>	144
Hasta que, <b>25</b> un día, <b>26</b> se dio cuenta de que el sol secaba la hierba e incluso	160
traspasaba su sombrilla. <b>27</b> Eso le extrañó mucho y dijo: <b>28</b>	169
— ¿Cómo? <b>29</b> ¿El Sol es más poderoso que yo? <b>30</b> ¡Ah...! <b>31</b> Si yo fuera el sol, <b>32</b> ¡qué feliz	185
sería! <b>33</b>	186
La voz del genio le respondió: <b>34</b>	192
— Tu deseo ha sido escuchado. <b>35</b> Serás el sol y serás feliz. <b>36</b>	203
Y de repente... <b>37</b> ¡el picador de piedra se convirtió en sol! <b>38</b>	214
Muy contento de ser tan poderoso, <b>39</b> lanzaba tanto calor sobre la tierra que la	228
resecaba completamente. <b>40</b> Hasta que, <b>41</b> un día, <b>42</b> una nube se puso delante del sol y	242
lo tapó. <b>43</b> Eso lo enfadó mucho y dijo: <b>44</b>	250

## EVALUACIÓN DE DESTREZAS LECTORAS: Hoja de resultados 6º

APELLIDOS	NOMBRE
CENTRO	
GRUPO	

### RESUMEN DE PUNTUACIONES

Tacha el casillero que corresponda según la siguiente escala: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: Bastante, 5: mucho, Ns / Nc (no sabe / no contesta).

ASPECTOS PREVIOS										
1	¿Te gusta leer?	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Ns / Nc			
2	¿Por qué?									
PARTE A: MICROPROCESOS										
1	<b>MODO LECTOR (del 1-4)</b>									
	<b>Modo lector:</b>	Lectura expresiva (4)	Corriente (3)	Vacilante (2)	Silábica (1)					
2	<b>VELOCIDAD LECTORA:</b>									
	<b>Palabras leídas en un minuto:</b>				<b>Percentil</b>					
3	<b>EXACTITUD LECTORA:</b>									
	Errores puntuables y tipo de error				Errores no puntuables y tipo de error					
	-	Omisión			MC	Movimiento de cabeza				
	+	Adición			SD	Señalar con el dedo				
	S	Sustitución			J	Salto de línea				
	↺	Inversión			R	Repetición				
	I	Invención			A	Autocorrección				
	Y	Ayuda del examinador								
	Total de errores puntuables									
	% de errores puntuables									
	<b>% de exactitud lectora sobre errores puntuables</b>									
4	<b>PROCESAMIENTO SINTÁCTICO</b>									
	Errores puntuables y tipo de error									
	.	Punto	,	Coma	¿	Interrogación	!	Admiración		
	:	Dos puntos	...	Puntos suspensivos	<b>Total errores</b>					
	<b>% de dominio del Procesamiento sintáctico</b>									
5	<b>NIVEL DE VOCABULARIO: (del 1-4)</b>									
	4	El vocabulario es adecuado al tema en el uso de sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, nexos, pronombres personales, sinónimos-antónimos; además, aparecen otros elementos de riqueza del léxico tales como: indicadores temporales, comparaciones, calificaciones físicas y psíquicas, conclusiones finales originales y creativas.								
	3	El vocabulario es adecuado al tema en el uso de sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, nexos, pronombres personales (personajes que se sustituyen por pronombres personales) y sinónimos-antónimos (adjetivos que se relacionan con sinónimos-antónimos).								
	2	Uso de la misma gama de palabras. Repite los mismos sustantivos, adjetivos o verbos. Repite ideas, divaga en las explicaciones.								
	1	No contesta o la producción oral es muy escasa. Errores frecuentes, vocabulario inadecuado.								
PARTE B: MACROPROCESOS										
6	<b>COMPRESIÓN LECTORA</b>									
	<b>% de comprensión lectora</b>									
7	<b>EFICACIA LECTORA</b>									
	<b>% de eficacia lectora</b>									
	<b>Percentil</b>									
8	<b>NIVEL DE IDENTIFICACIÓN DE LA IDEA PRINCIPAL DEL TEXTO: ( del 1- 4)</b>									
	4	Identifica la idea principal captando el sentido del texto y utilizando expresiones propias.								
	3	Identifica la idea principal sin captar el sentido del texto y utilizando expresiones del propio texto.								
	2	Describe alguna idea secundaria sin discriminar la idea principal.								
	1	Describe alguna frase relacionada con el texto sin identificar la idea principal.								
<b>Observaciones:</b>										



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL					
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EL AULA					
<b>CURSO:</b>		<b>FECHA:</b>			
NOMBRE DEL ALUMNO:		<b>EJERCICIO:</b>	<b>ESCRITURA CREATIVA</b>		
Tomado de:	<u>Sánchez., Hernández, H.,y Sevilla (2015). Desarrollo de criterios para evaluar la escritura creativa en educación media superior. XIII Congreso Nacional de investigación educativa. Recuperado de : <a href="http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0328.pdf">http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0328.pdf</a></u>				
<b>CRITERIOS:</b>		<b>(0-1,9 puntos). Nivel 1</b>	<b>(2-3,6 puntos). Nivel 2</b>	<b>(3,7-5 puntos). Nivel 3</b>	<b>Total</b>
<b>FLUIDEZ</b>	<b>Variedad</b>	No hay una diversidad en las ideas del texto, inclusive se cae en la redundancia.	Las ideas que componen el escrito son diversas y pero en ocasiones suelen ser similares.	El escrito contiene diversas ideas que diversifica la historia presentada.	
<b>ORIGINALIDAD</b>	<b>Novedad</b>	Las ideas del escrito son redundantes y son semejantes a las ya tratadas en otros textos.	Las ideas del escrito tienden a repetirse y comparten características con las ya tratadas en otros textos.	Las ideas del escrito no son redundantes y brindan una aportación diferente a las ya tratadas en otros textos.	
<b>FLEXIBILIDAD</b>	<b>Versatilidad</b>	Las ideas planteadas no se adaptan al contenido tratado.	Las ideas planteadas no se adaptan fácilmente al contenido tratado.	Las ideas incluidas en el texto explican de manera razonable la historia	
	<b>Argumentación</b>	Las ideas del texto no explican de manera razonable la historia.	Las ideas incluidas en el texto presentan poca explicación de la historia.	Las ideas del texto se adaptan al contenido tratado.	
<b>ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN</b>		El estudiante presenta un texto lleno de faltas de ortografía y puntuación.	El estudiante presenta un texto con varias faltas de ortografía y puntuación (más de 10 faltas).	El estudiante presenta un texto con muy poca o ninguna falta de ortografía; asimismo, con una puntuación correcta, de tal forma que el escrito es claro y fluido para leerse.	

<b>GRAMÁTICA</b>	<b>Redacción</b>	La escritura del texto presenta incongruencias por lo no es entendible.	El texto necesita mejorar su escritura porque no es muy entendible	El texto está muy bien escrito lo que lo hace entendible.	
	<b>Cohesión</b>	Las ideas del texto no se complementan unas con otras.	Las ideas del texto pocas veces se complementan unas con otras.	Las ideas del texto se complementan unas con otras.	
	<b>Coherencia</b>	Las ideas del texto no tienen lógica por lo que no se entendibles.	Las ideas del texto a veces no tienen mucha lógica lo que dificulta entenderlas.	Todas las ideas del texto son entendibles porque poseen mucha lógica.	
	<b>Sintaxis</b>	No hay uso de combinación de oraciones en el texto.	En el texto suelen haber uso de combinación de oraciones.	El escrito presenta combinación de oraciones en sus ideas.	
<b>FIGURAS RETÓRICAS</b>	<b>Hipérbole</b>	Ninguna idea del texto está expresada de forma exagerada.	Pocas ideas del texto están expresadas de forma exagerada.	Algunas ideas del texto están expresadas de forma exagerada.	
	<b>Adjetiva_ ción</b>	Muchos de los sustantivos utilizados en el texto no van acompañados de descriptores o una exaltación de cualidades.	Muchos de los sustantivos utilizados en el texto tienen en ocasiones descriptores o una exaltación de sus cualidades.	Muchos de los sustantivos utilizados en el texto presentan descriptores o una exaltación de sus cualidades.	

#### ANEXO N.º 4 (DIARIOS DE CAMPO)

<b>DIARIO DE CAMPO #</b>	<b>1</b>				
<b>Fecha:</b>	<b>07/03/18</b>			<b>GRADO:</b>	<b>601</b>
<b>Estudiante Practicante:</b>	<b>Adriana Pineda</b>				
<b>Objetivo de la sesión:</b>	Identificar si los recursos sonoros son útiles en el				

	mejoramiento de la clase.				
<b>CATEGORIAS DE LA CLASE:</b>		<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>CAUSAS</b>	<b>CONSECUENCIAS</b>	<b>CONTRIBUCIÓN AL PROYECTO</b>
<b>PLANIFICACIÓN</b>	<b>TEMA:</b>	Leyenda "El mohán".	En el plan de clase es el tema a seguir.	Reconocimiento de la cultura de nuestro país.	Se ve un alto desconocimiento de los mitos y leyendas, así como su diferenciación; por esto se hace necesaria la inclusión de literatura local que ayude al reconocimiento y valoración de nuestra propia cultura.
	<b>ORGANIZACIÓN</b>	La clase se realiza en la biblioteca de la institución, los alumnos son organizados en varias mesas de 8 a 12 estudiantes.	La bibliotecaria realiza una clase semanal a los estudiantes de español en la que se incentiva la lectura.	En cuanto a la organización, se dificulta monitorear las actividades de los estudiantes, debido a la distribución de las mesas.	Se deben crear actividades que fomenten el trabajo autónomo, que no deban ser revisadas constantemente; mientras se realicen en la biblioteca, debido a la distribución del espacio.
	<b>MATERIALES Y MEDIOS:</b>	Audio, diapositivas.	Actividad que busca centrar la atención de los estudiantes en la historia.	Los audios son video, dispersan a los estudiantes, que le prestan muy poca atención pues además es muy largo para ellos.	Al utilizar material sonoro, es necesario que sea acompañado de imagen y que sea corto, puesto que los estudiantes son muy visuales, se entretienen fácilmente y pierden la concentración.


<b>EJECUCIÓN</b>	<b>MANEJO DE LA CLASE:</b>	Tanto la profesora titular, como la bibliotecaria están pendientes de los estudiantes, pero ellos fácilmente se dispersan.	El espacio y la actividad de escucha, dificultan el buen manejo de la clase.	Los estudiantes hablan mucho entre ellos, y no prestan atención al audio propuesto.	En espacios pequeños se deben buscar actividades que fijen la atención de los estudiantes.
	<b>ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES:</b>	Los estudiantes no prestan atención, hablan entre ellos y se ríen.	Falta de control de grupo causada por la distribución de los estudiantes, y el audio sin imagen que es presentado.	Falta de atención hacia la actividad propuesta, desconocimiento de la leyenda presentada.	Se deben realizar actividades más inclusivas, o con videos o imágenes en movimiento, ya que los niños prestan más atención a este tipo de recursos.
<b>EVALUACIÓN</b>		Al final de la clase.	Se hizo una actividad evaluativa grupal, y luego una actividad evaluativa individual; la primera era realizada en las diapositivas, y todos podían responder, la siguiente era un taller con preguntas alusivas al audio (ver archivo adjunto).	La primera parte de la evaluación fue realizada con éxito, pues varios niños participaron, sin embargo, la segunda parte (el taller individual), no fue satisfactorio ya que la mayoría de los niños no prestaron atención al audio y desconocían las respuestas; prueba de ello es que en varias ocasiones se acercaron al estudiante practicante para consultarlas, además al revisar los cuadernos la mayoría no tenían idea de varias de las respuestas.	Se debe tener en cuenta que, al realizar una evaluación específica, se debe preparar a los estudiantes para ello. Lo anterior porque los niños no fueron advertidos del taller final y la mayoría no prestó atención a los detalles.
<b>CATEGORÍAS DEL LENGUAJE:</b>					

<p><b>EXPRESIÓN ORAL:</b></p>	<p>La actividad oral consistió en una lluvia de preguntas concernientes a la actividad de escucha de la leyenda "el Mohán", presentada en la biblioteca.</p>	<p>Incentivar la escucha en los estudiantes.</p>	<p>Dispersión de los estudiantes.</p>	<p>Al realizar actividades de escucha se deben utilizar otros recursos como ambientación, imágenes etc., para focalizar la atención de los estudiantes.</p>
<p><b>EXPRESIÓN ESCRITA:</b></p>	<p>Se entregó un taller al final de la actividad de escucha que debía ser realizado de manera individual.</p>	<p>Comprobar el nivel de atención y comprensión de los estudiantes.</p>	<p>La mayoría de los estudiantes no pusieron atención a los detalles específicos de la leyenda por lo que se les dificultó contestar el taller.</p>	<p>Se deben generar estrategias que conecten la oralidad con la escritura y comprensión.</p>

## ANEXO N.º 5 (RÚBRICA DE PRODUCCIÓN ORAL)

Rúbrica de evaluación de producción oral.								
NIVEL DE LOGRO								
ASPECTOS A EVALUAR	COMPONENTES	INADECUADO	Valor 0-1	ACEPTABLE	Valor 1-2	COMPETENTE	Valor 2-3	TOTAL
VERBAL	Pronunciación	No hay claridad en lo que dice lo cual dificulta la comprensión del mensaje.		Se entiende con claridad lo que dice, pero pronuncia algunas palabras de forma inadecuada.		Se entiende con claridad lo que dice sin cometer errores de pronunciación o acentuación. (Pausa el discurso).		
	Léxico/ Vocabulario	Vocabulario impreciso y genérico (repite los mismos vocablos para situaciones diversas) con excesiva presencia de vulgarismos. Sustituye palabras con significado léxico por otras de contenido gramatical.		Se expresa con un vocabulario limitado, coloquial e impreciso y de menor contenido semántico. Maneja pocas categorías de palabras. Utiliza vocabulario básico en oraciones simples. (sujeto verbo y predicado).		Se expresa con un vocabulario rico y variado con alto contenido semántico, realiza un uso correcto de aquellas palabras de contenido gramatical. Además, es capaz de cambiar de registro del habla dependiendo de la situación que se cree.		
TOTAL, ASPECTO VERBAL								
PARALINGÜÍSTICO	Fluidez	Su habla es en absoluto fluida, necesitando mucha ayuda para iniciar o continuar el discurso, que con frecuencia es completado por el interlocutor. Le cuesta iniciar el discurso, titubea		Su habla es poco fluida o espontánea necesitando del interlocutor para iniciar o continuar el discurso. Presenta muletillas, vacilaciones o tartamudeos. No realiza pausas o estas son inadecuadas. Presenta algún error sintáctico o de concordancia.		Su habla es fluida y espontánea utilizando estructuras sintácticas complejas, con ausencia de muletillas, vacilaciones o tartamudeos.		
	Actitud	No respeta el turno de palabra y su tono es, a menudo, agresivo sin necesidad. Con frecuencia interrumpe conversaciones. No mantiene contacto visual con la persona que habla.		No siempre mira directamente al interlocutor, mantiene una actitud de respeto hacia él, respetando la mayoría de las veces el turno de palabra sin interrumpir el discurso de los demás. Generalmente escucha las intervenciones de los demás.		Mira al interlocutor y manteniendo una actitud de respeto, guardando el turno de palabra sin interrumpir el discurso de los demás. Escucha las intervenciones de los demás.		
TOTAL ASPECTO PARALINGÜÍSTICO								
TOTAL TODOS LOS ASPECTOS								

## ANEXO N°6 CONSENTIMIENTO INFORMADO

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	<b>FORMATO</b>		
	<b>AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD</b> Resolución 767 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

### AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

\_\_\_\_\_ expedida en \_\_\_\_\_, identificada con C.C.  C.E.  No. \_\_\_\_\_ representante legal del menor identificado con T.I.  NUIP  No. \_\_\_\_\_ declaro que he sido informado por LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co), actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales<sup>3</sup>, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles<sup>4</sup> y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: [quejasyreclamos@pedagogica.edu.co](mailto:quejasyreclamos@pedagogica.edu.co)

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA \_\_\_\_\_

Nombre \_\_\_\_\_

Identificación: \_\_\_\_\_

<sup>3</sup> La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

<sup>4</sup> Son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

## ANEXO N.º 7 CRONOGRAMA

TIEMPO DE DURACIÓN DEL PROYECTO															
ACTIVIDADES	AGO			SEP			OCT			NOV					
<p><b>FASE 1: Sensibilización</b></p> <p>-Presentación del proyecto a los estudiantes.</p> <p>-Identificación de las inteligencias.</p> <p>-Actividades dinámicas de acuerdo con cada inteligencia</p>															
<p><b>FASE 2: Intervención “Inventiva- Mente”</b></p> <p>-Asignación de grupos de trabajo para los cursos 601 y 602.</p> <p>-Ejercicios de expresión escrita (Propiedades del texto)</p> <p>-Realización de talleres cooperativamente.</p>															
<p><b>FASE 3: Evaluación</b></p> <p>-Evaluación y análisis de talleres de expresión escrita de acuerdo con las propiedades textuales de coherencia y cohesión.</p> <p>- Comparación del nivel de logro alcanzado entre el grupo homogéneo y heterogéneo, y en relación con el diagnóstico inicial de la situación del lenguaje.</p>															

## ANEXO N° 8 (INTELIGENCIAS MÚLTIPLES IDENTIFICADAS EN EL AULA)

*Promedio estudiantes IM 601*

Tipo de inteligencia	1	2	3	Total general
<b>Cinético-corporal</b>	31,6%	21,1%	21,1%	24,6%
<b>Interpersonal</b>	15,8%	29,0%	15,8%	20,2%
<b>Naturalista</b>	21,1%	10,5%	13,2%	14,9%
<b>Musical</b>	10,5%	10,5%	21,1%	14,0%
<b>Linguística</b>	13,2%	7,9%	13,2%	11,4%
<b>Viso-espacial</b>	2,6%	7,9%	13,2%	7,9%
<b>Intrapersonal</b>	5,3%	10,5%	0,0%	5,3%
<b>Lógico-matemática</b>	0,0%	2,6%	2,6%	1,8%
<b>Total general</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Nota:** Inteligencias con promedio más alto en grado 601. Fuente: Autoría propia.

*Promedio estudiantes IM 602*

Tipo de inteligencia	1	2	3	Total general
<b>Interpersonal</b>	27,0%	40,5%	21,6%	29,7%
<b>Linguística</b>	64,9%	2,7%	5,4%	24,3%
<b>Cinético-corporal</b>	2,7%	18,9%	27,0%	16,2%
<b>Naturalista</b>	0,0%	0,0%	29,7%	9,9%
<b>Musical</b>	2,7%	16,2%	5,4%	8,1%
<b>Viso-espacial</b>	2,7%	10,8%	2,7%	5,4%
<b>Intrapersonal</b>	0,0%	2,7%	8,1%	3,6%
<b>Lógico-matemática</b>	0,0%	8,1%	0,0%	2,7%
<b>Total general</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Nota:** Inteligencias con promedio más alto en grado 602. Fuente: Autoría propia.

## ANEXO N°9 RÚBRICA DE ANÁLISIS DE RESULTADOS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL				
GRADO				TALLER N°:
NOMBRE DEL ALUMNO				
Basado en: Daniel Cassany, Reparar la escritura. Enseñar lengua (1993). P. 315				
<b>CRITERIOS DE COHERENCIA</b>	<b>NIVEL 1 (0-1,9 PUNTOS)</b>	<b>NIVEL 2 (2-3,6 PUNTOS)</b>	<b>NIVEL 3 (3,7-5 PUNTOS)</b>	<b>TOTAL</b>
1. Selección de información y organización de la misma con la extensión y progresión requerida (ideas claras y relevantes)	Presencia de ideas con muy poca lógica y subdesarrolladas, así como, información pobre, o bien, saturación de la misma.	La información e ideas del texto presentan algunas falencias en la progresión, extensión y/o relevancia con el contexto comunicativo. Sin embargo, se añaden en ocasiones marcadores gráficos como lo son los párrafos.	La información es pertinente, clara y relevante; no hay exceso de información ni falta de la misma. Asimismo, es pertinente con la situación de comunicación.	0
2. Contiene párrafos bien estructurados.	Existe muy poca o ninguna marca gráfica que evidencie estructuración u organización.	El texto presenta falencias en la organización lo cual dificulta en ocasiones su comprensión.	Existe una estructuración lógica de acuerdo con el género y uso adecuado de vocabulario.	
3. El texto corresponde al género o tema en cuestión, evidenciando claramente su significado.	El texto no sigue un orden lógico lo cual dificulta interpretar su significado y comprensión.			
4. El vocabulario utilizado es de fácil comprensión.				
5. El texto se estructura lógicamente según el orden determinado (cronológico, espacial, etc.)				
<b>CRITERIOS DE COHESIÓN</b>	<b>NIVEL 1 (0-1,9 PUNTOS)</b>	<b>NIVEL 2 (2-3,6 PUNTOS)</b>	<b>NIVEL 3 (3,7-5 PUNTOS)</b>	<b>TOTAL</b>
1. Puntuación (Signos, mayúsculas, etc.)	Ausencia de signos de puntuación y/o manejo inadecuado de los mismos.	El texto presenta falencias en relación con la puntuación y uso adecuado de medios gramaticales (conectores, enlaces, etc)	Las oraciones se encuentran relacionadas mediante el uso de medios gramaticales, las ideas del texto se complementan unas con otras, hay uso correcto de enlaces y relaciones semánticas.	0
2. Uso de conectores, enlaces, pronombres y sinónimos.	Asimismo, las oraciones no se encuentran vinculadas con medios gramaticales o relaciones semánticas y temporales en la mayoría del discurso.	Las oraciones en algunas ocasiones se encuentran vinculadas, permitiendo encontrar de manera general una relación con el contexto comunicativo.	El texto se encuentra puntuado correctamente.	
3. Relaciones semánticas (Antónimos), temporales (Tiempos verbales) y deicticos (personal, espacial y temporal)				

**ANEXO N.º 10 DIARIOS DE CAMPO (APRENDIZAJE COOPERATIVO)**

<b>DIARIO DE CAMPO</b>	<b># 1 FECHA:</b>	<b>10/10/2018</b>	<b>601 (grupo heterogéneo)</b>
<b>Estudiante Practicante:</b>	Adriana Pineda		
<b>Objetivo de la sesión:</b>	Abordar el género lírico en cuanto a su definición, contexto, componentes y subgéneros, mediado por elementos propios de la inteligencia musical y viso-espacial; y a partir de la conformación y puesta en práctica del aprendizaje cooperativo.		
<b>OBSERVACIÓN Descripción/narración</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>ANÁLISIS CAUSAS/CONSECUENCIAS</b>	<b>CONTRIBUCIÓN AL PROYECTO</b>
<p>En primer lugar, se realiza la distribución de grupos de trabajo cooperativo de manera heterogénea, mediante una lista previamente definida a partir del análisis de datos recolectado con anterioridad; cada grupo tiene un número de 4 estudiantes.</p> <p>La mayoría de los estudiantes rechazan de manera enérgica la manera en la que los grupos fueron conformados, expresando su inconformidad, y pidiendo que sean reasignados con sus compañeros de trabajo habituales.</p> <p>La docente practicante les aclara nuevamente que los grupos no podrán cambiarse, y que en caso de que los estudiantes cambien de grupo, se aplicará una “penalización” aplicada sobre la nota final de la actividad a realizar.</p> <p>En segundo lugar, se explican los roles que deben ser asignados al interior del grupo de trabajo, estos son rol de escritor, corrector de</p>	<p>*Organización de grupos.</p> <p>*Explicación de roles asignados.</p> <p>*Entrega del taller.</p> <p>*Video introductorio “género lírico”.</p> <p>*Lectura y video del poema “Al tomate”.</p> <p>*Ejemplo realizado por la practicante sobre cómo elaborar una copla y declararla.</p> <p>*Realización del taller.</p> <p>*Declamación de coplas y trovas acompañadas de música popular por parte de los estudiantes.</p>	<p>La asignación de los grupos genera rechazo, razón por la cual algunos estudiantes prefieren trabajar de forma individual, mientras que de los grupos de trabajo cooperativo conformados sólo uno logra realizar el trabajo efectivamente; el resto de ellos recargan el trabajo sólo a uno o dos estudiantes, no cumplen con los roles asignados, o no realizan ninguna de las actividades propuestas, sino que aprovechan el espacio para jugar, hablar en voz alta o dedicarse a actividades lejanas a las planteadas en clase.</p> <p>El trabajo en grupo contribuye a la indisciplina en el aula de clase, pues los estudiantes no regulan su comportamiento.</p> <p>Se evidencia entusiasmo por las actividades propuestas a partir de las inteligencias musical y visual tales como la escucha, elaboración y declamación de</p>	<p>*Se evidencia la necesidad de realizar actividades previas a la realización del taller, encaminadas a la enseñanza del trabajo cooperativo.</p> <p>*Se constata que es necesaria la reasignación de grupos más pequeños, para poder tener más control de los mismos y evitar sobrecargar el trabajo de todos, sobre unos pocos.</p> <p>*Se demuestra la pertinencia de las inteligencias musical y visual con el género lírico, puesto que esto hace que la poesía que muchas veces puede resultar tediosa para los estudiantes, se convierta en algo</p>

estilo, compositor. Los grupos pueden definir quien hace que, dentro del grupo. Finalmente, se inicia el taller de género lírico propuesto para la clase.		trovas y coplas, videos animados de poemas, y elaboración de historietas para representar coplas.	divertido e interesante para ellos.
--	--	---	-------------------------------------

<b>DIARIO DE CAMPO</b>	<b># 2 FECHA:</b>	<b>08/11/2018</b>	<b>602 (grupo homogéneo)</b>	
<b>Estudiante Practicante:</b>	Adriana Pineda			
<b>Objetivo de la sesión:</b>	Comprensión y producción de textos mediados por las inteligencias lingüística y naturalista.			
<b>OBSERVACIÓN Descripción/narración</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>ANÁLISIS CAUSAS/CONSECUENCIAS</b>	<b>CONTRIBUCIÓN AL PROYECTO</b>	
<p>En un primer momento se realiza una actividad de calentamiento que consiste en el juego de “descubre quién”, en el cual se utilizan varios dados con 6 caras cada uno con preguntas encaminadas a permitir el reconocimiento de aspectos propios de los gustos y personalidad de los compañeros de clase con preguntas tales como: sentimientos frente a ciertas situaciones, gustos, preferencias y sensaciones.</p> <p>En segundo lugar, se realiza la asignación de grupos de trabajo por parejas, los estudiantes se muestran más dispuestos a trabajar con el compañero asignado.</p> <p>En tercer lugar, se inicia la lectura de un cuento que busca “el despertar de los sentidos”, la practicante lee en voz alta, mientras que un estudiante estimula la imaginación del compañero por medio de los sentidos con materiales tales como conchas de mar, hojas aromáticas, perfumes y dulces; el otro compañero por su parte debe mantener los ojos</p>	<p>1. Realización de actividad de calentamiento correspondiente a enseñar e incentivar el trabajo cooperativo.</p> <p>2. Conformación de grupos de trabajo por parejas.</p> <p>3. Lectura de cuentos por medio del despertar de los sentidos.</p>	<p>La actividad permitió “romper el hielo” entre los estudiantes, ya que muchos de ellos nunca se habían dirigido la palabra, debido a las grandes diferencias, esto permitió una mayor aceptación y entendimiento entre ellos.</p> <p>Los grupos más pequeños permiten un mayor funcionamiento de los grupos de trabajo, y apoyo entre los integrantes del grupo.</p> <p>La utilización de elementos propios de la inteligencia naturalista, junto a la inteligencia lingüística permiten despertar el</p>	<p>Se demuestra que las actividades de calentamiento encaminadas a mejorar el ambiente de clase permiten tener una mejor interacción entre los estudiantes. Sin embargo, es un proceso lento que requiere bastante dedicación sobre todo en grupos conflictivos.</p> <p>Se trasluce el despertar del interés de los estudiantes por la lectura de cuentos, mediando por elementos propios de la inteligencia naturalista tales como sensibilidad hacia la</p>	

<p>cerrados mientras escucha atentamente el cuento y apela a su imaginación.</p> <p>Finalmente, se realiza el taller que consiste en la elaboración de un cuento por partes: cada uno de los estudiantes inicia su propio cuento, teniendo en cuenta una serie de imágenes correspondientes a varios lugares, temas y una serie de conectores lógicos que deben ser utilizados en cada uno de los cuentos.</p> <p>Luego, se deben intercambiar las historias y cada uno de ellos deben continuar con el nudo de la misma; finalmente, deben volver a intercambiar, y escribir el desenlace de la misma.</p> <p>Al final, de manera conjunta debían revisar que el cuento cumpliera con las propiedades de coherencia y cohesión. Es de anotar, que cada parte debía estar escrita con un color y letra diferente, para así garantizar la idoneidad del proceso, y que todos los miembros del equipo trabajen de manera igualitaria y equilibrada.</p>	<p>4. Elaboración del taller correspondiente a producción textual.</p>	<p>interés de los estudiantes por la lectura y la escritura, ya que contribuyen a despertar la imaginación y la sensibilidad en los estudiantes.</p> <p>La elaboración de los cuentos de forma cooperativa contribuyó a la ayuda mutua, puesto que estudiantes que anteriormente eran rechazados, en esta oportunidad recibieron la ayuda de los compañeros, pues ellos ya tenían claro que todos debían realizar su parte correspondiente, por lo que les explicaron y les ayudaron a corregir y los apoyaron para lograr el objetivo propuesto.</p>	<p>naturaleza, despertar de los sentidos y utilización de elementos que ambientan y recrean las historias leídas.</p> <p>La escritura en grupos cooperativos, despierta el interés por la misma, el apoyo en las tareas propuestas y un esfuerzo adicional para lograr la culminación de los textos; sin embargo, se muestran problemáticas asociadas a la secuenciación y orden lógico de los textos, puesto que, muchas veces los estudiantes no saben continuar de manera coherente con la historia del otro.</p>
---	--	---	--