

La expresión oral, un camino asertivo hacia la producción escrita

Tesis presentada para obtener el título de
Licenciada en español y lenguas extranjeras
Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá

Yury Tatiana Castillo Rodríguez.

Octubre 2016

Nota de aceptación

Firma del jurado

Bogotá, Octubre de 2016

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La expresión oral, un camino asertivo hacia la producción escrita
Autor(es)	Castillo Rodríguez, Yury Tatiana.
Director	Álvaro William Santiago
Publicación	Bogotá, Universidad pedagógica Nacional, 2016. 90 p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	EXPRESIÓN ORAL, PRODUCCIÓN ESCRITA, CONOCIMIENTOS: TEXTUALES, LINGÜÍSTICOS Y CONTEXTUALES; FASES DE ESCRITURA.

2. Descripción
<p>El proyecto La expresión oral, un camino asertivo hacia la producción escrita, se caracteriza por detallar desde el campo pedagógico e investigativo la influencia que tiene el desarrollo de ambientes educativos fundamentados en la expresión oral en la construcción de textos informativos escritos. La población objeto de estudio son los estudiantes del grado 201 del Colegio Domingo Faustino Sarmiento de la jornada de la tarde, quien a través del desarrollo del proyecto de aula “<i>Escuchar, hablar y escribir: nuestro periódico vamos a construir</i>” produjeron diferentes textos cuya fase inicial se daba en actos asertivos de habla y de escucha.</p>

3. Fuentes
<p>Cassany, D.et al. (1994): Enseñar Lengua. Barcelona: Graó (edición 2005) Dijk, T. (1970) La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información. España: Paidós Comunicación Díaz, Á. (1999). Aproximación al texto escrito. Medellín: Universidad de Antioquia. Niño, V. & Pachón, T. (2009). Cómo formar niños escritores: La estrategia del taller. Bogotá: ECOE. Velásquez, C.M., Gutiérrez, L.M., Salcedo, A., Torres, J.E., Valderrama, J. (2005) <i>Manual de géneros periodísticos</i>. Bogotá: Ecoe</p>

4. Contenidos

El trabajo de grado establece como objetivo principal analizar la incidencia del fortalecimiento de la expresión oral en el desarrollo de la producción escrita de los estudiantes del grado 201, jornada tarde, del Colegio Domingo Faustino Sarmiento I.E.D., para lo cual maneja diferentes conceptos que giran en torno a la importancia de la producción escrita y los diversos elementos que la fundamentan como los son conocimientos textuales, contextuales y lingüísticos. Otro elemento fundamental en el desarrollo de este proceso investigativo está directamente relacionado con el texto informativo como eje en el proceso descriptivo y analítico necesarios en la producción escrita.

Ahora bien es necesario señalar que, el documento se encuentra dividido en 8 capítulos, de tal forma que, en el primero se encuentra la descripción detallada de la problemática que se encontró en el contexto educativo, posteriormente, se ubicaron los diversos referentes teóricos que sustentan la propuesta investigativa, adicionalmente, se propuso en el siguiente capítulo el diseño metodológico en el cual se referencia el tipo y enfoque investigativo, mencionando cada fase que permitió la ejecución del mismo. En el capítulo cuatro, se dieron a conocer detalladamente los elementos fundamentales del trabajo de campo que se desarrolló con el grado 201 del Colegio Domingo Faustino Sarmiento, para luego dar paso al capítulo denominado organización y análisis de la información, desde el cual se propusieron ejes fundamentales de cotejo entre lo teórico y lo práctico, para dar paso a los capítulos de resultados, conclusiones y recomendaciones, en los cuales se abren nuevas posibilidades y reflexiones en torno a la relación oralidad y proceso de escritura.

5. Metodología

El presente proyecto se inscribe a un enfoque cualitativo, en el cual se realiza una lectura de la realidad y comprensión de los sucesos que se desarrollan en el aula, la investigación acción es el proceso que define el proceso desde una perspectiva socio-crítica ya que se toma como referencia las diversas problemáticas educativas. El proceso investigativo parte de una unidad fundamental, la producción escrita de los estudiantes, sin olvidar la relevancia de los diferentes instrumentos de investigación como lo son el diario de campo, la entrevista, la encuesta, diferentes rejillas de evaluación, algunas grabaciones y el portafolio que se constituía de los escritos de tipo informativo que realizaron los estudiantes.

6. Conclusiones

El proceso investigativo determina que, la incidencia que tiene el fortalecimiento de la expresión oral e las producciones escritas de textos informativos es amplia, ya que los actos de habla y escucha se convierten en un elemento indispensable en la primera fase del proceso de escritura, la planificación del texto, y de allí se cimantan las otras etapas de redacción y de revisión. Así, se concluye que:

- El análisis de la expresión oral y escrita de un gran porcentaje del curso, en una primera etapa, se encuentra en un nivel bajo, ya que la construcción de ideas coherentes es limitada y, en el proceso escrito no se encuentran elementos de cohesión, ya que existe una gran cantidad de omisiones y de oraciones inconclusas o faltas de sentido.

- La implementación de proyecto de aula, con cada una de sus secuencias didácticas, permite el desarrollo asertivo de la producción escrita ya que se fundamenta la primera etapa del proceso de construcción y posteriormente se ven enriquecidas cada una de las siguientes fases.
- La expresión escrita, en los estudiantes de grado 201 del colegio Domingo Faustino Sarmiento, se ve ampliamente fortalecida a partir de cada una de las actividades en las cuales se trabajaba la expresión oral en el aula, ya que demuestran una intención comunicativa clara y sus redacciones se orientan desde un nivel argumentativo y fundamentado, sin olvidar la organización y la estructura organizada que caracteriza a la mayoría de dichos textos.

Elaborado por:	Yury Tatiana Castillo Rodríguez
Revisado por:	Álvaro William Santiago Galvis

Fecha de elaboración del Resumen:	13	10	2016
--	----	----	------

Tabla de contenidos

Capítulo 1 Problema	7
1.1 Contextualización y delimitación	7
1.2 Planteamiento de la Pregunta de Investigación	9
1.3 Objetivos	10
1.4 Justificación	20
Capítulo 2 Marco teórico	14
2.1. Antecedentes	14
2.2. Bases teóricas	17
2.2.1 Escritura	17
2.2.2 Producción escrita en la primera infancia	19
2.2.3. Expresión oral	23
2.2.4. Comunicación oral en la primera infancia	26
2.2.5. Relación expresión oral y producción escrita	27
2.2.6. Periódico mural escolar	29
2.2.7. Textos informativos	30
Capítulo 3 Diseño metodológico	32
3.1 Enfoque y tipo de investigación	31
3.2 Unidad de análisis y matriz categorial	35
3.3 Universo poblacional	36
3.4 Instrumentos	38
Capítulo 4 Trabajo de campo	40
4.1 Diseño de propuesta de intervención	40
4.2 Propuesta de intervención en el aula: Proyecto de aula.	41
Capítulo 5 Organización y análisis de la información	45
5.1 Diagnóstico	45
5.2 Propuesta pedagógica	49
5.2.1 Planteamiento de la propuesta	49
5.2.2 Fase 1: ¿Hacia dónde vamos?	50
5.2.3 Fase 2: Pensar, dialogar, reflexionar... ¡Vamos todos a escribir!	51
5.2.4 Fase 3: ¡Construyendo nuestro periódico mural!	59
5.2.5 Fase 4: Publicando y evaluando nuestro periódico mural	61
5.3 Prueba final	62
Capítulo 6 Resultados	65
Capítulo 7 Conclusiones	70
Capítulo 8 Recomendaciones	72
Lista de referencias	74
Apéndices	76

Listas especiales

Imagen N° 1. Estructura del esquema de un texto informativo	32
Imagen N° 2. Ejemplificación de nivel bajo en el primer texto	59
Imagen N° 3. Ejemplificación del nivel bajo en el indicador 3.	59
Imagen N° 4. Faltas ortográficas presentadas en el texto 1	61
Imagen N° 5. Ejemplificación de indicadores 5, 6 y 7.	62
Imagen N° 6. Tarea sobre el maltrato animal	82
Imagen N° 7. Proceso del reportaje	64
Imagen N° 8. Portafolio	85
Imagen N° 9. Rejilla de auto-evaluación.	85
Imagen N° 10. Textos pertenecientes al nivel medio	70
Imagen N° 11. Texto perteneciente al nivel alto	71
Tabla N° 1. Matriz categorial: Unidad de análisis	38
Tabla N° 2. Categorización inicial de niveles de escritura en el grado 201	51
Tabla N° 3. Balance general de la producción escrita en la fase 3	66
Diagrama N° 1. Nivel de escritura final.....	70
Imagen N° 12. Comparación entre un texto de la prueba inicial y uno de la prueba final	77

CAPÍTULO 1

PROBLEMA

1.1 Contextualización y delimitación

El proyecto se desarrolló con estudiantes del grado 201 de la jornada de la tarde del Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento I.E.D., el cual se encuentra ubicado al norte de la ciudad de Bogotá en la localidad de Suba, en el barrio Rionegro. La institución busca trascender con educación de calidad, para construir y vivenciar diversos procesos pedagógicos que contribuyan al desarrollo humano de cada uno de los estudiantes. Desde los fundamentos institucionales se pretende forjar espacios de diálogo y reflexión, en los cuales se discutan inconformidades e ideas frente al diario vivir. El nombre del P.E.I. es “Calidad Educativa para la formación Integral y Laboral”, y desde éste se propone que el ciclo inicial debe propiciar espacios de estimulación, exploración, descubrimiento y experiencia frente a los componentes del lenguaje.

La población objeto de estudio estuvo conformada por 31 estudiantes, 13 niños y 18 niñas, cuyas edades están entre los 7 y 9 años, su estrato socio-económico oscila entre 1 y 3, y su núcleo familiar se encuentra conformado en algunos casos por madres solteras, en otros por los abuelos y padres solteros, y en su mayoría conviven con sus dos padres y hermanos. Cabe resaltar que el foco de atención de los estudiantes se centra en el desarrollo de actividades de motricidad fina como recortar, pegar, dibujar y colorear.

En cuanto a la dimensión comunicativa, es necesario hacer una descripción de la forma en la que se están desarrollando en el aula el lenguaje oral y el escrito. Es indispensable mencionar que los estudiantes están adquiriendo el proceso lector y escritor, y teniendo en cuenta la clasificación de los diferentes niveles que se desarrollan en el proceso escritor que proponen

Ferreiro y Teberosky (1979), cuatro estudiantes se caracterizan por estar en un período silábico-alfabético y el porcentaje restante ha llegado a la etapa alfabética. Así, los estudiantes del primer grupo se encuentran trabajando en la incorporación de un valor sonoro a cada una de las sílabas con algunos intentos fallidos y confusiones en este proceso. Los otros niños y niñas se hallan en el último periodo, alfabético, ya que reconocen las correspondencias entre consonante y vocal relacionada con una letra, sin embargo, el sentido de sus producciones escritas se ve limitado y falta de coherencia, la construcción de oraciones es mínima y a nivel gramatical se encuentran conociendo las reglas.

Frente a la comunicación oral en el aula de clase, ésta se divide en dos partes esenciales, la primera está relacionada con situaciones formales, en donde los estudiantes se ven limitados frente a qué decir, su tono de voz es bajo, no hay precisión en lo verbalizado, utilizan muletillas de manera constante y se muestran tímidos en su expresión verbal y no verbal. La segunda se establece en situaciones informales, en donde los niños y las niñas tienen un tono de voz más alto, y es posible añadir que se ven más seguros en este contexto comunicativo. De este modo, en las intervenciones orales que se presentan en el aula de clase, los estudiantes no respetan la palabra de los demás compañeros y tienen dificultades para escucharse entre ellos y/o escuchar a la docente, así cuando se organizan turnos de habla, ellos reducen sus intervenciones a pocas palabras que no están interconectadas, como se evidencia en el siguiente fragmento del diario de campo:

“...durante el conversatorio realizado a partir de la lectura de imágenes que realizaron los estudiantes, ellos comentaban de cada uno de los cuentos, pero como todos hablaban al tiempo, se estableció un número a cada grupo para que pudiesen dar su opinión y exponer el orden que había acordado de manera colectiva. Cuando se dio el turno al primer grupo, los niños y niñas se quedaron en silencio y la docente investigadora preguntó ¿de qué se trata el cuento que ustedes organizaron? y ninguno contestó. Entonces, se hizo la pregunta sobre cuál era el orden y se pidió que explicarían cada imagen y el orden dado, sólo uno de los estudiantes contestó: la vaca.” (Diario de Campo No.4 Octubre 26 de 2.015)

Ahora bien, los elementos que fundamentan la problemática que se abordó en el presente proyecto se asocian directamente con el proceso de escritura, reconociendo que ésta puede afrontarse a partir del trabajo de mejoramiento de la expresión oral, propiciando espacios formales que se acerquen a lo escrito. Por ende, el proyecto investigativo busca propiciar espacios de consolidación de la producción escrita en niveles complejos en donde se le otorgue el sentido social de la escritura en tanto permite comunicar ideas y expresar opiniones y no solamente como un conjunto de técnicas perceptivo-motrices.

Así pues, es necesario ubicar diversos acercamientos que permitirán establecer los límites sobre los cuales se estructuró el proceso investigativo. En primera instancia, se hace imprescindible mencionar que la escritura en el aula se determina desde un enfoque tradicional en donde el manejo de las planas y el dictado como estrategia de adquisición de la lengua escrita son el pilar fundamental, dejando de lado la función comunicativa de este proceso.

En este orden de ideas, es necesario señalar que la escritura requiere de procesos cognitivos en los cuales el sujeto en su papel de escritor ubique una intencionalidad, tal como lo plantean Niño & Pachón (2009), quienes mencionan que este proceso es un “acto de creación mental en el que un sujeto escritor, en el contexto de una situación comunicativa, identifica un propósito y un perfil textual, concibe y elabora un significado global y lo comunica a su destinatario, mediante la composición de un texto” (p. 60). Por ende, uno de los elementos fundamentales de la problemática radica en la ausencia de expresar sentimientos, ideas, emociones, vivencias y experiencias, con lo cual se limita el proceso de construcción de significados.

Cabe añadir que en dicho proceso escritor se deja de lado la representación de lo que existe en el mundo real, así pues se quebranta esa necesidad de apropiarse un nuevo objeto de conocimiento, ya que desde los planteamientos de Ferreiro “la invención de la escritura fue un proceso histórico de construcción de un sistema de representación y no un proceso de codificación” (1997, p.15); por tanto, el aprendizaje de la escritura en los estudiantes del grado 201 se ve limitado en este sentido debido a la falta de apropiación que tienen frente al proceso comunicativo, tal como lo resalta el siguiente extracto del diario de campo:

“En la construcción de las cartas para enviar a los estudiantes de otra institución que los querían conocer...al hacer el seguimiento de la actividad, la docente en formación percibió que los estudiantes escribían frases con carencia de sentido, con pocos conectores, con escaso uso de artículos definidos e indefinidos, y cuya enunciación se limitaba a máximo tres palabras, omitiendo una introducción, por ejemplo para expresar cuál era su materia favorita, escribían: Informática. Cuando la docente preguntaba sobre que se quería decir con algunas de las frases los estudiantes intentaban explicar de manera más detallada, sin embargo, era necesario establecer diversos cuestionamientos para comprender el sentido de lo narrado oralmente...” (Diario de Campo No.1 Febrero 19° de 2.016)

Tal como se evidencia, los diferentes elementos que se reconocen en la problemática del proceso de escritura en el grado 201 tienen una relación con las dificultades que se presentan en la expresión oral de los niños y niñas. Allí, se reconoce que la expresión oral de los estudiantes en un campo académico se limita a respuestas monosilábicas, por ende, la poca verbalización de ideas y sentimientos no permite un desarrollo pleno de la expresión escrita.

1.2 Planteamiento de la Pregunta de Investigación

En este orden de ideas, y reconociendo las dificultades en la expresión oral y escrita desde la nula intencionalidad comunicativa en cada uno de los procesos, el poco sentido de representación que tiene la escritura en función del mundo real, y la poca apropiación que tienen los niños y niñas de los temas que se generan en el aula, se plantea la siguiente pregunta:

¿Cómo incide el fortalecimiento de la expresión oral en la producción escrita de textos informativos de los estudiantes de grado 201, jornada tarde, del Colegio Domingo Faustino Sarmiento I.E.D?

1.3 Objetivos

Objetivo General

Analizar la incidencia del fortalecimiento de la expresión oral en el desarrollo de la producción escrita de los estudiantes del grado 201, jornada tarde, del Colegio Domingo Faustino Sarmiento I.E.D.

Objetivos específicos

- ✓ Analizar la expresión oral y producción escrita de los estudiantes del grado 201 del Colegio Domingo Faustino Sarmiento I.E.D.
- ✓ Diseñar e implementar un proyecto de aula que propicie el desarrollo de la producción escrita a través de situaciones comunicativas que se encuentren mediadas por la expresión oral.
- ✓ Evaluar la incidencia del proyecto de aula en el desarrollo de la producción escrita y el fortalecimiento de la expresión oral de los estudiantes del grado 201 del Colegio Domingo Faustino Sarmiento I.E.D.

1.4 Justificación

La presente investigación busca el fortalecimiento de la producción escrita de los estudiantes, considerando la importancia de llevar las ideas que se expresan oralmente a un campo formal. Así, se asume la expresión oral como un punto de partida, ya que es el sistema primario

manejado por los estudiantes, como una forma de llegar a formalizar la producción escrita en términos de desarrollar la comunicación escrita desde la función social que ésta representa. En este orden de ideas, es necesario revisar diversos elementos que permitan ubicar la importancia de propiciar ambientes de aprendizaje en el grado 201 de la jornada de la tarde del Colegio Domingo Faustino Sarmiento, en los cuales se desarrolle la expresión oral como sustento de un óptimo proceso de escritura.

La adquisición del lenguaje oral y escrito, como lo plantean Borzone y Rosemberg (2000), se da en un proceso de interacción social, puesto que desde el nacimiento se establecen relaciones, en primera instancia, con la madre y, luego, con los demás familiares, lo que implica diversos actos comunicativos, que llevan a los niños y niñas a darle significado a los mismos. Por tanto, el desarrollo de la producción escrita que permita a los niños y niñas expresar sus ideas, pensamientos y posturas críticas, tendrá repercusiones positivas en años posteriores, en un nivel de educación media, superior y en su vida profesional.

Al brindar espacios en los cuales la producción escrita adquiera significación, es decir, se reconozca su importancia y sentido para la construcción de procesos comunicativos en la sociedad, le permitirá al individuo, durante su infancia y en años posteriores, reconocer que el hablar bien y el escribir bien ayudará a establecer y/o mantener una buena comunicación, en tanto la expresión de ideas y sentimientos serán significativas en cualquier contexto en el cual se desenvuelva, por tanto todas las formas de comunicación serán valiosas para la confianza y la apropiación de su forma de pensar.

De igual forma, de acuerdo con Niño (2009), desarrollar espacios de producción escrita, desde la formalización de la expresión oral, aportará a los niños y niñas, en sus seis dimensiones:

corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética; lo cual reconocerá espacios para el desarrollo de sujetos íntegros. La dimensión corporal se relaciona con la motricidad, así se contribuye al manejo del lápiz, a la caligrafía, a los trazos, al tono de voz y a la expresión del cuerpo; la dimensión cognitiva se refiere a la construcción y socialización de sus conocimientos aportando de esta manera a un trabajo individual y al mismo tiempo colectivo; la dimensión comunicativa apoya la expresión oral de conocimientos, ideas, emociones y sentimientos, en el marco de situaciones cotidianas, lo cual enriquece la escritura; la dimensión estética contribuye a mejorar la imaginación y el gusto hacia el compartir información; por último, la dimensión espiritual y ética se refiere a las relaciones interpersonales, intereses, costumbres, aptitudes y actitudes que se pueden desarrollar en los estudiantes.

De esta forma, la atención del estudio investigativo que se presenta en el proyecto está centrada en la enseñanza y el aprendizaje de la construcción de textos informativos iniciando el proceso, desde la expresión oral y llegando a estructurarlo y presentarlo desde lo escrito, de tal forma que los estudiantes "...hablen de lo que quieren escribir, de lo que escriben, que lean otros textos o que escuchen su lectura, que los comenten o escuchen comentarios sobre ellos; que lean sus propios escritos o los escritos de los compañeros, etc." (Camps, 2005, p. 38), para incluir los intereses de los niños y niñas en el fortalecimiento en el campo oral y escrito

De manera general, se asevera que las diversas áreas del conocimiento necesitan del fortalecimiento de este lenguaje para que puedan ser desarrolladas de forma transversal, en tanto el proceso investigativo a desarrollar aporta de tal forma que esta proyección pueda darse de manera útil en la cotidianidad escolar y personal de los sujetos.

Así, la investigación genera una validación de ciertas teorías y la generación de estrategias educativas pertinentes, novedosas y contextualizadas frente al fortalecimiento de la expresión oral y la producción escrita de los estudiantes, reconociendo el paso que implica dicha transición.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

La relación que se propicia entre la expresión oral y la producción escrita se evidencia a nivel histórico, a nivel personal y se proyecta constantemente en cada una de las actividades que se llevan a cabo en la cotidianidad. Así, desde los procesos que se desarrollan en el campo académico-investigativo se ha presentado la necesidad de fundamentar la oralidad y la escritura de manera paralela. En los trabajos investigativos que se relacionan a continuación se propone la importancia de desarrollar y potenciar la expresión oral y la producción escrita en el primer ciclo de educación; además, algunas de ellas coinciden con la premisa de ubicar de manera central la construcción del periódico mural en el fortalecimiento de la producción escrita.

En primera instancia, al revisar la tesis desarrollada por Márquez (2009), denominada “El periódico mural: estrategia para desarrollar la función social de la escritura en el preescolar”, se ubica el periódico mural como estrategia para desarrollar la función social de la lengua escrita en niños y niñas de la sección B, de cinco años de edad, del Centro de Educación Inicial Ramón Buenahora, del municipio Independencia, estado Táchira. Esta investigación se fundamentó en el paradigma cualitativo, enmarcado dentro de la modalidad de investigación acción participante. El problema que se describe en esta tesis se relaciona con la concepción de escritura que tienen los estudiantes, la cual se convierte en una tarea escolar sin relación con el proceso de comunicar ideas, pensamientos e inquietudes. Como conclusiones se destaca la importancia que tuvo en el proceso el desarrollo de la capacidad para escuchar y el lenguaje oral, ya que permitió constituir una base para efectuar un proceso de escritura fluido y posteriormente la construcción del periódico mural, desde el cual se fomentó la percepción del escribir para comunicar.

De otro lado, se encuentra el trabajo “Formando escritores: Una transición lúdica de la oralidad a la escritura” de Muñoz (2006), que se llevó a cabo con estudiantes de grado primero del colegio Simón Rodríguez I.E.D. y postuló como pregunta problema: “¿Cómo avanzar hacia una transición lúdica entre la producción de textos orales y la producción de textos escritos colectivos en el grado primero de la IED Simón Rodríguez?” Para desarrollar el proceso se tuvo en cuenta la investigación acción, desde el enfoque cualitativo. En este proceso se concluye, en términos pedagógicos, que la implementación del proyecto de aula permite una transformación de la práctica educativa dentro del aula, además se resalta la importancia de utilizar herramientas y estrategias lúdicas para fundamentar el proceso de adquisición del código escrito y de proyectar a los estudiantes como productores de textos que expresen y comuniquen sus realidades.

García (2013) llevó a cabo un proceso investigativo denominado “El periódico: una herramienta para potenciar la producción textual en el curso 605 J.T. I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño”. Éste da cuenta de una propuesta de intervención pedagógica enfocada a la producción de artículos periodísticos como estrategia que potencie la efectividad comunicativa en el ámbito escrito en el grupo de estudiantes del curso 605 JT. La propuesta está fundamentada en la creación de un periódico escolar con temas de interés para las estudiantes del colegio. En este proceso investigativo, se detecta que las estudiantes tienen algunas carencias de tipo estructural y lógico tanto en la expresión oral como en los textos escritos que realizan, por ejemplo: repetidas marcas de oralidad, muletillas, titubeos, interjecciones, repeticiones innecesarias, frases inconclusas, falta de concordancia, cambio brusco de tema, falta de conectores en frases, ausencia de signos de puntuación, confusión en las ideas y una evidente escritura automática sin la realización de procesos metacognitivos. En cuanto a la justificación y argumentación de las ideas u opiniones, se evidencia un nivel muy básico y se ve solo una explicación superficial en lo que escriben. Por ende, al finalizar el proceso se concluye que los procesos de escritura en las

estudiantes se desarrollaron de manera positiva y se despertó una conciencia y una disposición frente a la relevancia de la misma en los diferentes campos de la vida académica y personal.

De esta forma, es posible encontrar algunos puntos en común en las tesis mencionadas. De manera general, se puede evidenciar la relevancia de cada uno de las anteriores investigaciones para la construcción de una propuesta que, además de innovadora, pudiese determinar con gran validez y sustento teórico-práctico nuevos hallazgos y contribuir en los procesos desarrollados desde el aula frente a las competencias comunicativas.

Frente a las transformaciones educativas, desde la producción escrita y la expresión oral, los trabajos desarrollados muestran la relevancia de reconocer a los niños y niñas como productores de ideas, por ende se concluye que el respeto a las etapas de cada uno, es decir, individualizar el colectivo de estudiantes para reconocer sus necesidades y logros permite un avance significativo en el proceso de formalización de estos dos lenguajes.

Otro acierto que es posible identificar es la importancia de hacer uso eficiente de los elementos que brinda el contexto de cada uno de los estudiantes ya que de esta forma se puede contribuir a la estructuración de la identidad de los niños y las niñas frente a su individualidad y también a su colectividad en relación con la comunidad a la que pertenece. Por tanto, en las tres tesis se fundamentan las estrategias metodológicas de la propuesta pedagógica desde el reconocimiento de la realidad que afecta a cada uno de los participantes en la propuesta y la significación que puede traer al proceso escrito tenerlas, determinando en primera instancia desde la expresión oral de las mismas.

A nivel metodológico es posible reconocer que en los tres trabajos consultados utilizan la investigación acción como forma de involucrar a los sujetos activamente dentro de la creación y formulación de la indagación. De esta forma, se hace alusión a la relevancia de trabajar este

problema de investigación desde un enfoque cualitativo, ya que se aborda la realidad en diferentes formas, con diferentes métodos y diversas alternativas metodológicas.

De esta manera, en los propuestos teóricos de las investigaciones se habla de la necesidad de otorgar relevancia a la construcción y fortalecimiento de la producción escrita y oral desde la significación de los textos. De igual forma se enfatiza continuamente en la necesidad de establecer relaciones entre las diferentes habilidades comunicativas ya que enfocarse en procesos de lectura y escritura de manera exclusiva, establece fragmentaciones en el proceso del estudiante.

Por tanto, es evidente que el investigar la producción escrita desde la expresión oral y con un enfoque hacia la construcción de un producto que permita informar necesidades, gustos e interés de los estudiantes, como lo es el periódico mural escolar, es de gran utilidad para construir significativamente el código escrito, así, el retomar los mencionados trabajos es fundamental para reconocer que ésta problemática debe ser trabajada desde la escuela.

2.2. Bases teóricas

Para analizar la problemática planteada, se hace necesario revisar en primera instancia el concepto de escritura, posteriormente se identificarán posturas acerca de la expresión oral de tal forma que se esclarezca la relación entre estos dos elementos para, posteriormente, dar paso al análisis de la concepción de texto informativo que se maneja en el presente proyecto.

2.2.1 Escritura

La escritura, en este proyecto, se asume como una representación simbólica del habla que se enmarca desde una función social ya que, como lo menciona Álvarez (2010), se encuentra relacionada con las formas de organización de las estructuras sociales y así mismo con las múltiples formas de discurso y pensamiento que se surgen en medio de las mismas. Teniendo en cuenta esto, la escritura establece una mediación constante entre los sujetos, la interacción de

éstos con los objetos que los rodean, y una relación directa consigo mismo, pues como lo propone este autor “los usos sociales de la escritura o la necesidad de escribir para vivir en comunidad constituyen un fenómeno importante para el individuo, en las interacciones sociales en las que se ve envuelto a lo largo de toda su vida” (2010, p. 28).

Dado que el sujeto se desenvuelve en un mundo letrado, se hace necesario reconocer el valor de la escritura en cada uno de los ámbitos sociales para llegar a asumir un rol activo, según las exigencias que constituye cada contexto. Es decir, las diferentes situaciones cotidianas requieren de describir, exponer, explicar, narrar, argumentar acerca de diversos temas de la vida en comunidad. Así pues, los fenómenos sociales, económicos, científicos, culturales, políticos, hoy en día se ven mediados por la lengua escrita y el manejo de la misma, ya que en la medida que “los individuos conocen y producen los géneros discursivos que demanda la vida en sociedad, tienen voz en esa sociedad, participan en la construcción social, ejercen la ciudadanía activa lo que supone reconocer que la escritura es también poder” (Álvarez, 2010, p. 28).

Desde esta perspectiva, es posible afirmar que la escritura requiere asumir procesos cognitivos en los cuales el sujeto en su papel de escritor ubique una intencionalidad que se relacione con la necesidad de expresar sentimientos, ideas, emociones, vivencias y experiencias. Por tanto, la producción escrita requiere procesos importantes en el desarrollo de los sujetos; por lo cual, de acuerdo con Flórez, Arias y Castro, “la producción y comprensión del lenguaje escrito exige conocimientos contextuales, lingüísticos y textuales” (2009, p. 71) para desarrollarse de manera significativa.

Así pues, se cuenta con diversas posturas en donde se adopta la creación de una atmósfera en la cual el proceso de escritura tiene su desarrollo, por ende se toma en cuenta los conocimientos que mencionan Flórez, Arias y Castro, de tal forma que puedan ser ampliados con la propuesta de Álvarez.

En esta condensación de teorías, se destaca que el texto requiere, en primera instancia, de una interrogación sobre el contexto de producción (conocimientos del tema, situaciones habituales, guiones culturales y acervos del conocimiento, destinatario, intención comunicativa), posteriormente es indispensable tener en cuenta los conocimientos lingüísticos, en los cuales se ubican las unidades y operaciones del sistema lingüístico por medio del vocabulario, la gramática y el discurso, explicitando los procesos cognitivos que intervienen en la escritura y precisando las estrategias correspondientes para favorecer el desarrollo de cada uno de ellos; y en tercera instancia, los textuales hacen referencia al reconocimiento de diferentes formas en los tipos de texto de acuerdo con su función de significado y comunicación, por lo cual requiere reconocer las peculiaridades textuales de cada género.

Es importante mencionar que la relación que se establece entre estos aspectos permite la construcción de la significación en la escritura, y al mismo tiempo la ubica como una actividad compleja ya que exige conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Para concluir, cabe mencionar que la producción escrita debe establecerse dentro de diferentes situaciones significativas para quien escribe, de igual forma, debe tener una intención específica, un uso y un sentido el cual llevará a la expresión y comunicación de ideas acorde con la situación en la que se encuentra; en este sentido, el escribir no será un acto impuesto desde la escuela; por el contrario, se convertirá en una de las formas de ubicar sentimientos, pensamientos, ideas, críticas y necesidades de manera significativa.

2.2.2 Producción escrita en la primera infancia

Se reconoce que los niños desde muy pequeños comienzan a explorar y a preguntarse por las funciones, el sentido y las características del lenguaje escrito; así, el documento *El acceso al Lenguaje, la Lectura y la Escritura: una prioridad de la Política de Infancia* afirma la importancia de la adquisición de la escritura en la primera infancia, por tanto: los niños y niñas

“quieren saber cuál es la magia que encierra la escritura, esos “garabatos” raros que usan los adultos” (Zuleta et al. s.f, p. 2); es decir, el niño y la niña pretenden comprender cómo funciona ese sistema que posee significados y sentidos para después intentar apropiarlo y usarlo con fines comunicativos.

En este orden de ideas, la escritura en la primera infancia necesita de un apoyo constante de los docentes, pues dentro de la concepción manejada en la cual prima la reconstrucción del lenguaje escrito, es necesario que los estudiantes descubran los elementos y se apropien de ellos, ya que en la medida que los docentes acompañen y brinden los andamiajes necesarios, los niños y las niñas podrán progresar. Así, la contextualización y las expresiones que se propicien deben estar dentro de un conjunto de palabras estableciendo relaciones e interpretaciones entre éstas, de esta forma se reconoce que “es preciso tener un conjunto de expresiones escritas para poder valorar los contrastes que se toman en cuenta en la construcción de la representación” (Ferreiro, 1997, p.17); es decir, la interpretación y el análisis realizados a partir de los documentos escritos de los niños y niñas tienen sentido en la medida que sean ellos y ellas quienes construyan significados plasmados en diferentes oraciones o aproximaciones a ellas.

Sin embargo, como lo afirma Vygotski (1981), el proceso de adquisición de la lengua escrita no se limita a la relación que se construye entre el docente y estudiante; además, necesita de un ente y/o par con mayor conocimiento teniendo en cuenta que se favorecerán los procesos de apropiación de la lengua escrita, a través de cuestionamientos, conflictos y modelos que acercan los procesos cognitivos y lingüísticos que caracterizan el código escrito.

Para efectos del presente proyecto, es necesario mencionar la relación entre la evolución de la escritura en la etapa infantil (Ferreiro y Teberosky, 1979) y el desarrollo de diferentes operaciones mentales que surgen en este proceso (Álvarez, 2010).

Según Ferreiro y Teberosky (1972), es necesario reconocer que el aprendizaje del sistema alfabético se da a través de una serie de pasos ordenados antes de que el niño comprenda la naturaleza del sistema alfabético de escritura, resaltando que cada paso está caracterizado por esquemas conceptuales particulares, los cuales no pueden ser identificados como una simple reproducción, en la mente del niño, dadas por el medio. Estos esquemas implican un proceso constructivo en el cual los niños y las niñas realizan procesos selectivos para apropiarse y desechar la información que considere necesaria. Por tanto, es allí en donde se hace indispensable mencionar la propuesta de Álvarez, ya que se amplía el número de posibilidades frente a las operaciones mentales que conlleva el proceso escritor.

De esta forma, enseñar y aprender a escribir o redactar un texto consiste en dominar habilidades y conocimientos tales como: “a) las estructuras sintácticas; b) el contenido semántico; c) los indicadores de cohesión; d) el género y el tipo de texto; e) las formas léxicas y sus relaciones; f) las dimensiones estilísticas y el registro; g) el conocimiento del mundo; h) los procesos motivacionales y emocionales; e i) la creatividad” (Álvarez, 2010 p. 48)

Así pues, como lo menciona Álvarez (2010), quien cita a Hayes en este sentido, cuando se escribe se hace uso de una serie de operaciones mentales que se relacionan con la planificación, con la recuperación de ideas, con la creación de conceptos, con el desarrollo de imágenes, con la resolución de problemas, con el que “el éxito en la escritura depende de una adecuada combinación de condiciones cognitivas, afectivas, sociales y físicas, porque escribir es un acto comunicativo que requiere un contexto social, además de una serie de procesos cognitivos y de memoria en el quehacer de planificar, escribir y revisar” (Álvarez, p. 54).

Por tanto, el proceso de escritura, en esta investigación y siguiendo la propuesta teórico-didáctica de Álvarez, se verá soportado en tres momentos específicos, el planificar el texto, redactarlo y llevar a cabo una fase de revisión, reescritura y edición.

En la primera etapa, se hace necesario seleccionar la información teniendo en cuenta el tema, la intención y el público para el que va dirigido el texto. De igual forma, en esta etapa es necesario formular los objetivos generales y específicos del texto, para, de esta manera, clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información. Además, este proceso conlleva materializar las ideas por medio de la elaboración de esquemas, mapas conceptuales y resúmenes.

En la segunda etapa propuesta por Álvarez, denominada redacción, se desarrolla la “verbalización escrita de los textos mediante enunciados aceptables, coherentes, apropiados y correctos” (2010, p. 57) esto quiere decir que la producción escrita se realiza desde los diferentes conocimientos que se han mencionado anteriormente y se aplican los avances conseguidos en los niveles mencionados por Teberosky y Ferreiro (1997) en cuanto a parámetros gramaticales, ortográficas, léxicos, fónicos, estructura interna del texto y apropiación de las características del género que se va a manejar. La elaboración de borradores o “textos intermedios” es crucial en esta fase de la producción textual.

Por su parte, la etapa de revisión, reescritura y edición requiere de procesos de reflexión frente a lo que se ha producido, comprendiendo que aún no es producto terminado y que en medio de esta fase puede presentar cambios considerables. Por tanto, en este nivel se exige una intervención directa de varias perspectivas que amplíen el foco de escritura que se ha manejado, lo cual puede hacerse de manera individual y/o colectiva. La postura crítica que se maneja en esta etapa, permite mejorarlo ya que el análisis de cada letra, cada sílaba, cada palabra, de las diferentes expresiones, frases u oraciones, párrafos e ideas, permite identificar la pertinencia de cada uno de ellos en función de lo exigido por la situación comunicativa.

Para concluir, es posible afirmar que la escritura requiere de procesos cognitivos en los cuales el sujeto en su papel de escritor ubique una intencionalidad que se relacione con la

necesidad de expresar sentimientos, ideas, emociones, vivencias y experiencias, cabe decir, no se habla de expresar por expresar; por el contrario, conlleva significación y esto a su vez permite que lo escrito tenga sentido.

2.2.3. Expresión oral

Ahora bien, la revisión de este concepto inicia, en primera instancia, por el reconocimiento de la propuesta que se hace en los Lineamientos Curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1994), en los cuales se identifica el concepto de comunicación oral desde dos elementos fundamentales: el *escuchar* y el *hablar*. Teniendo en cuenta que el escuchar

tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla; además está asociado a complejos procesos cognitivos ya que...escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados. A su vez, hablar resulta ser un proceso igualmente complejo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue. (MEN, 1994, sección 3.3 Leer, escribir, hablar, escuchar, párr. 5)

Estos dos aspectos deben darse en simultaneidad pues allí se produce la comunicación oral, ya que en la medida en que la persona verbaliza sus ideas, es necesario que escuche al otro comprendiendo y dándole significación; de esta manera se establece el sentido a la conversación y se produce una retroalimentación, tal como lo menciona Niño (2000), dado que dentro de la oralidad se encuentra un proceso comunicativo que tiene como factor fundamental el circuito de la palabra, el cual será explicado más adelante.

Ahora bien, el concepto de lenguaje oral no se puede reducir a la emisión y reproducción de palabras u oraciones de manera verbal; por el contrario, conlleva un proceso complejo y en ocasiones olvidado por los estudiantes y maestros, este proceso se trata de escuchar y escucharse; es decir, comprender y darle significación a lo hablado. En este sentido, resulta relevante pensar en la expresión oral como la representación de todo un mundo al momento de expresar ideas,

emociones, necesidades, vivencias, sentimientos, teniendo en cuenta que esta verbalización no excluye a los sujetos por su género, etnia, edad, clase social, oficio, religión, ideología política o gustos.

De esta manera, siguiendo los planteamientos de Niño (2000), en la expresión oral se encuentra la práctica del discurso oral que se refiere a un proceso comunicativo que tiene como factor fundamental el circuito de la palabra, siendo este un proceso inverso de audición y comprensión, en el cual existe un oyente y un interlocutor quienes por medio de un mensaje pueden transmitir sensaciones al cerebro, desde las cuales se establecen las imágenes verbales que dan paso a conceptos, ideas y sentimientos permitiendo la comprensión de ésta; en este sentido se estará finalizando la primera parte del circuito, es decir, la relación que se ha establecido desde el interlocutor hacia el oyente. Como segunda fase del circuito de la palabra se presenta la respuesta del oyente caracterizado con los elementos presentados en la primera fase, en esta medida el cierre del circuito de la palabra se logra cuando el segundo mensaje es comprendido.

De igual forma, el discurso oral se enmarca en un proceso de comunicación que tiene su fundamento en la observación y el análisis de la realidad desde la subjetividad de quien habla, así inicia con la representación del mundo y la elaboración de significados, manteniendo continuamente la intención comunicativa, la cual aprovecha estas fuentes para categorizar un mensaje eligiendo los significantes y los significados que pueda tener según las posibilidades que le ofrece el código de la lengua enmarcadas en un contexto específico. Es decir, dependiendo del contexto en el cual se encuentre el sujeto, así mismo se le dará la relevancia y pertinencia al significado del mensaje emitido, sin olvidar las características de la cultura de quienes se hacen partícipes a escuchar el mensaje.

Es necesario reconocer el papel que cumple el hablante y el oyente dentro del discurso oral, como lo plantea Niño, teniendo en cuenta que en la medida en que se dé la comprensión del

mensaje éste tendrá validez y significado. De esta manera, el hablante se proyecta desde las disponibilidades lingüísticas que ha desarrollado a través de su competencia comunicativa por medio del ejercicio práctico de los actos de habla que han sido determinados por diversos factores sociales y personales como la condición social, el carácter y el estado afectivo, entre otros “y es que el hablar se constituye en una actividad tan próxima como el comer, dormir, caminar” (Niño, 2000, p. 240); por ende se desarrolla a medida que el pensamiento y las dimensiones personales lo hacen, sin olvidar la importancia del contexto para que la evolución sea progresiva.

Así pues, existen unas condiciones básicas que requiere el hablante para que se dé una comunicación exitosa. Estas condiciones son:

1) poseer un buen nivel de conocimiento de sí mismo, del hombre y sus dimensiones y problemas, y del mundo que lo rodea; 2) tener una total claridad conceptual sobre la materia o asunto que origina la información; 3) mantener seguridad y confianza, que nace no solo del conocimiento, sino del dominio de sus propias tendencias y emociones; 4) saber promover la atención, el interés y la participación del interlocutor; 5) adoptar comportamientos y actitudes que conduzcan a los propósitos de la comunicación; 6) tener un conocimiento aceptable de la lengua y un entrenamiento mínimo en las prácticas orales; 7) de acuerdo con el sentido común distinguir cuál es el momento oportuno para tomar o dejar la palabra; 8) adaptar la comunicación a las condiciones e intereses del oyente, al contexto que los rodea; 9) escuchar atentamente para comprender la información e intencionalidad de su interlocutor; 10) aceptar la persona del interlocutor y respetar sus ideas y el uso de la palabra. (Niño, 2000, p. 240-241)

Ahora bien, por parte del oyente se establece una participación importante en el proceso comunicativo; esto dado que, oír, escuchar y atender para entender y apropiarse de la información caracteriza las responsabilidades que debe asumir el oyente; por ende, éste necesita recibir, interpretar, comprender y asimilar el mensaje, diferenciando continuamente entre oír y escuchar; pues “oír es un proceso fisiológico de captación de los sonidos en que no se compromete la significación” (Niño, 2000, p. 241) a diferencia de escuchar que “es percibir los sonidos como unidades significativas y relacionar las estructuras para extractarles sentido; en otras palabras,

escuchar es entrar en un proceso psíquico de comprensión y reconocimiento de lo que significa la emisión” (pág. 241); sin embargo, la habilidad de escuchar se determina dentro de la capacidad de atención y concentración.

Por tanto, el rol del oyente necesita de estos tres elementos relacionados con la tolerancia que debe brindar hacia el hablante, asimilando la información que éste le sugirió con el fin de brindar una respuesta coherente y pertinente para que en la emisión se encuentre el sentido buscado. En este orden de ideas, el contexto toma relevancia en el proceso de comunicación oral, dado que

para poder interpretar el sentido de cada “actuación verbal” es imprescindible relacionar las expresiones enunciadas con su contexto extralingüístico (emisor, destinatario, lugar y tiempo, situación),: el significado se construye a partir de esta asociación a tres bandas entre propósito comunicativo, contexto social y palabra. (Cassany, 1999, pág. 26)

De esta manera es necesario darle relevancia al lenguaje oral teniendo en cuenta que es una actividad cotidiana que a la vez involucra procesos avanzados frente a las relaciones interpersonales y al desarrollo del pensamiento.

2.2.4. Comunicación oral en la primera infancia

El lenguaje oral en la primera infancia se establece desde el vientre de la madre y su relación con el bebé por medio del sonido de la voz de la madre; por tanto, este lenguaje tiene importancia en el “campo emocional y cognitivo ya que...el primer elemento que circula entre madre e hijo es la palabra. Este patrimonio elaborado, transformado, suavizado y transmitido de boca en boca y de generación en generación facilita la palabra materna que viste al niño de belleza” (Turin, 2009, p. 03).

Ahora bien, los niños y las niñas desde sus primeros años de vida ingresan a la diversidad textual y discursiva, teniendo en cuenta que interpretan las intenciones y formas del habla,

comenzando a dar un uso al intercambio comunicativo con los demás. Por tanto, “en la oralidad el niño encuentra un espacio privilegiado para construir la seguridad y la identidad con su lengua, es un escenario ideal para el reconocimiento del otro, de sus perspectivas e intereses, para la construcción de respeto y en fin, para reconocer las condiciones comunicativas de la vida social” (Zuleta et al. s.f, p. 2), la cual se caracteriza por expresar de manera concreta y sintética emociones, ideas y argumentos sobre sus preferencias en los diferentes campos de la vida. Retomando el documento mencionado, dependiendo de la relación que se establezca en los primeros años de vida del sujeto, la expresión oral debe caracterizarse por manejar la propiedad de quién sustenta sus argumentos y formas de asumir las diversas situaciones que rodean al infante como lo son el juego, las relaciones interpersonales y los descubrimientos que se generan en dicha etapa.

2.2.5. Relación expresión oral y producción escrita

Al reconocer diversos planteamientos sobre la concepción de producción escrita y expresión oral desde los diferentes autores mencionados (Niño & Pachón 2009; Cassany 1989; Camps, 2005) se identifica la importancia que cada uno de éstos tiene en el campo académico y en el desarrollo integral de los sujetos, sin embargo, el reconocer la relación entre uno y otro, permite explorar nuevas posibilidades de fortalecer estos dos procesos de manera paralela en donde la expresión oral permita enriquecer los textos escritos.

De igual forma, como la oralidad precede a la escritura en el aspecto histórico, lo hace en el proceso de construcción del lenguaje de los niños y las niñas, teniendo en cuenta que el habla se construye naturalmente en los primeros años de vida, para luego establecer el lenguaje escrito dentro de las competencias comunicativas.

En las culturas alfabetizadas, como lo menciona Camps (2005), el uso y la función de la expresión oral y la producción escrita se retroalimentan, teniendo en cuenta que se habla para

escribir, se escribe para exponer oralmente un tema, se escribe para tener tema de conversación; el habla lleva a escribir y ayuda a escribir; así, el proceso de aprendizaje de la lengua oral y escrita puede entenderse como un proceso de inclusión en una sociedad alfabetizada. En este sentido, “se escribe como se habla” (Montserrat, 2005, p. 130), por tanto si se verbaliza de manera inadecuada, la escritura será de la misma forma; pero, si se potencia una expresión oral de ideas plenas de sentido y significado ya que estarán permeadas por una intencionalidad, de tal forma que la escritura se beneficiará de ello.

Por otro lado, se reconoce la relación que se establece entre la expresión oral y la producción escrita, pues como lo plantean Niño y Pachón, “igual que el oral, el lenguaje escrito aparece como un medio del niño para aprehender la realidad del mundo, representarlo, y comunicarse con los demás, en la vida familiar, escolar y social, según situaciones y necesidades” (2009, p. 10); de esta manera, estos dos procesos se relacionan para permitirle a los infantes tener mayor comprensión y apropiación del contexto que los rodea.

Ahora bien, la relación de la expresión oral y la producción escrita dentro del aula de clase permite, como lo menciona Camps, que el acompañamiento de los docentes propicie espacios para que ellos y los estudiantes “hablen de lo que quieren escribir, de lo que escriben, que lean otros textos o que escuchen su lectura, que los comenten o escuchen comentarios sobre ellos; que lean sus propios escritos o los escritos de los compañeros, etc.” (2005, p. 38); por consiguiente, en la medida en que los temas trabajados sean de interés para los niños y las niñas, estos a su vez reconocerán la importancia de expresarse de manera oral y llevar la formalización de esto a un campo escrito.

De manera general, es posible concluir que, al verbalizar las ideas en colectivo, se producirá el intercambio de éstas, lo cual generará retroalimentaciones inmediatas, abriendo paso a la realización de escritos con mayor sentido, es así como la verbalización “se usa para aprender

a construir un discurso oral de mayor complejidad” (Camps, p. 43), lo cual producirá efectos en el proceso escritor, permitiendo que el sujeto reconozca el uso, la intención y el sentido del mismo. En tanto, al concebir el aula como un espacio de socialización en interacción en la que todos participan en la adquisición de diversos objetivos de aprendizaje por medio de actividades verbales que favorezcan el uso de la producción escrita de textos que reflejen la concepción que está reinventando los sujetos de su medio.

2.2.6. Periódico mural escolar

El periódico mural escolar es una fuente de información que requiere de un proceso investigativo, fomentando la difusión de mensajes y el fortalecimiento de la convivencia escolar. Por tanto, García y Rojas lo denominan como una cartelera que “se caracteriza por la síntesis, la cual es su cualidad esencial, también en este tipo de periódico se destacan los títulos grandes, y se utilizan recursos como la fotografía, caricaturas y presenta un lenguaje simple, directo y que llama la atención para despertar el interés de las personas” (2004, p. 109).

De este modo, al ubicar al periódico mural escolar como un elemento clave en el proceso de comunicación en la escuela, se hace necesario reconocer las características que deben presentarse en éste. Siguiendo a Fernández (2003), este medio debe ubicar y desarrollar objetivos específicos de comunicación, posibilitar la integración de los participantes en las diferentes etapas de su diseño, reflejar creatividad y ser llamativo desde lo artístico, configurando un diseño agradable a la vista, con letras de buen un tamaño y colores pertinentes.

Adicionalmente, la construcción del periódico mural en la escuela busca el fomento de la comunicación, la discusión y el diálogo entre los estudiantes, docentes y la comunidad educativa en general, por otro lado, pretende, desde la postura de García y Rojas (2004), despertar interés, motivar la lectura y transmitir información.

En términos generales, el periódico mural es una estrategia que posibilita reconocer la función social de la lengua escrita desde la construcción y el desarrollo del sujeto, ya que tiene en cuenta el contexto en el cual se desenvuelven los estudiantes. Además, la construcción de esta herramienta permite vislumbrar diversos tipos de textos como los informativos, los cuales, según Kaufman y Rodríguez, “muestran un claro predominio de la función informativa del lenguaje” (1997, p. 35); esto se puede complementar con el planteamiento de Della Giustina, en donde se menciona la importancia de que los estudiantes puedan disfrutar y desarrollar el proceso de “dar a conocer o no una noticia, *haciéndose responsables de sus propias palabras*” (1998, pág.18), porque en ese momento se puede comprender el valor de los medios masivos y su influencia en diferentes campos de la cotidianidad.

2.2.7. Textos informativos

Para abordar la construcción del periódico mural es indispensable ubicar el texto informativo como el género que configura la presentación de los datos recogidos, el análisis y la postura crítica de ellos, de tal forma, se han escogido para el desarrollo del presente proyecto sólo cuatro tipos de textos de los múltiples que se encuentran en este amplio grupo.

Dentro de la propuesta de tipología textual, según la intención comunicativa, que se realiza en el portal *Colombia aprende*, el texto informativo se encuentra dentro de la categoría textos expositivos, y junto a los explicativos buscan exponer, explicar conceptos, temas, ideas y procesos, utilizando un lenguaje directo, denotativo y neutral. Así pues, las redacciones utilizadas en el periódico mural son reseñas, reportajes, noticias y publicidad.

Así pues, Álvaro Díaz (1999) plantea la importancia de fomentar situaciones de aprendizaje en la escuela, en las cuales se tenga como elemento esencial la comunicación efectiva, de tal forma que, el uso de la lengua permita la apropiación de la realidad objetiva, psíquica y social, allí, toma valor la construcción de textos informativos que abordan de manera teórico-

práctica los postulados de autores como Teun Van Dijk (1970), en los cuales se analizan los discursos que se manejan socialmente a través de prácticas periodísticas. En este orden de ideas, esta tipología textual transmite información general sobre las realidades circundantes de los estudiantes, y, en palabras de Díaz, en cuyos planteamientos se pueden realizar diferentes procesos cognitivos como “ampliar, matizar, confirmar o denegar” (1987, p. 12), según el tratamiento que se le dé.

Ahora bien, para comprender la importancia de los textos informativos, es necesario comprender que éstos se caracterizan por demostrar elementos contundentes en los cuales se aborde la interpretación objetiva y centrada de una situación en particular, y por ende, como lo menciona Díaz, debe emplear un lenguaje “estándar” que logre ser comprendido por el común de quienes lo leen. Frente a esta afirmación es necesario añadir que, la propuesta de manejar este tipo de textos permite llevar al aula elementos analíticos, críticos y reflexivos, sin dejar de lado la condición y función social que éstos tienen, así pues, es necesario que se tenga en cuenta que en la escritura de este tipo de textos, además de la estructura, se debe tener en cuenta el estilo léxico y la retórica a utilizar.

Frente a la estructura de este tipo de textos (reseñas, reportajes y noticias), se alude al esquema periodístico que propone Van Dijk (1970), en donde, inicialmente se ubica el resumen, el cual consta del titular y el encabezamiento, posteriormente

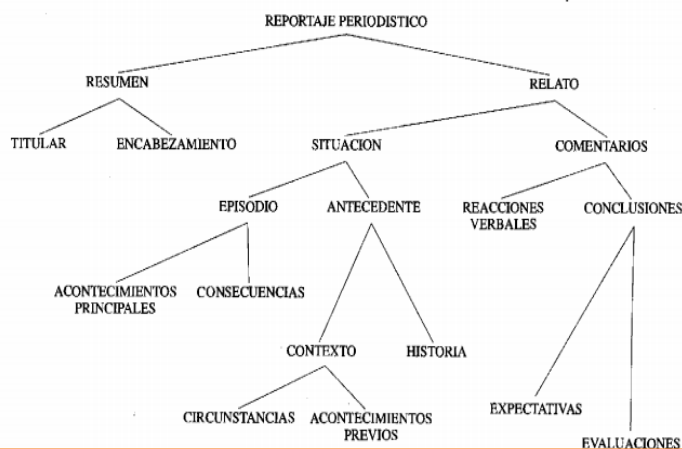


Imagen N° 1. Estructura del esquema de un texto informativo

se encuentra el episodio, en el que se darán a conocer los acontecimientos principales en el contexto y sus antecedentes, y de allí se desprenden las consecuencias, las reacciones verbales y el comentario, con las diferentes subordinaciones que se ubican en la imagen N° 1. Estructura del esquema de un texto informativo.

Siguiendo los principios básicos que describe Van Dijk, es importante reconocer en la escritura de textos informativos dos elementos básicos, en primera instancia el estilo léxico, en el cual la elección de palabras desde las cuales, se puede evidenciar la ideología de quien escribe, o se denotan los registros profesionales que describen las características esenciales de la situación (adjetivar positiva y negativamente los hechos); y en segunda instancia la retórica utilizada, en la cual la persuasión toma un papel relevante y permite promover puntos de vista para que otros puedan tenerlos en cuenta, sin necesidad de pretender un cambio de actitudes.

Para precisar, los textos informativos, en la introducción, presentan el tema y el tratamiento o punto de vista con que será expuesto; seguido de un desarrollo en el que se detalla y organiza la información con que se cuenta y una conclusión para comentar la información principal que se quiera destacar con respecto al tema. Sin embargo, existen algunas diferencias entre cada una de las redacciones de escritos que pertenecen a esta tipología textual, tal como lo describe Paris Vidal (2006). La noticia, por ejemplo, se centra en informar sobre hechos de interés general de manera precisa, breve y concreta, por su parte, la crónica, también informa sucesos de interés, pero presenta los hechos de manera cronológica, y el reportaje presenta la información de manera más extensa, de tal forma que se logre una comprensión más completa del tema.

CAPÍTULO 3

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque y tipo de investigación

La presente investigación se vincula en el enfoque cualitativo de la investigación social, esto se debe a que la lectura de la realidad que se propone está centrada en la comprensión de los significados que se producen en el aula. De igual forma, el proceso se ha determinado desde un carácter flexible, ya que es indispensable reconocer las diversas situaciones de cambio a las que se ve sujeta el aula de clases y comprendiendo que la realidad social de cada estudiante depende de múltiples interacciones interpersonales, económicas y culturales; así pues, esta investigación tuvo fuertes demarcaciones, sugeridas no sólo por el investigador, sino también por los estudiantes y la docente titular.

De manera explícita, es posible indicar que el proceso investigativo se desarrolló desde lo cualitativo, ya que transcurrió de manera inductiva, en la medida en que cada situación presentada en aula se convirtió en una premisa esencial para llegar a establecer conclusiones generales sobre el proceso de escritura y su directa relación con la expresión oral. Ahora bien, la comprensión de discursos y estructuras sociales que se desarrollan en el aula fueron base primordial para la recolección y el análisis de datos, procurando que el alcance de esta investigación llegue a establecer un puente en la búsqueda cualitativa de los significados de la acción humana con respecto a la producción escrita de manera argumentada.

El tipo de investigación que se desarrolla es la investigación – acción (I-A) desde una perspectiva socio-crítica, puesto que a partir de una problemática educativa ya delimitada se

pretende buscar una solución para mejorar prácticas escolares concretas. En este orden de ideas, se tiene en cuenta el planteamiento de Stephen Kemmis (1988), quien propuso la I-A como actividad colectiva que se inclina hacia la transformación de procesos educativos asociados a procesos sociales y en definitiva por el mejoramiento social (Kemmis & McTaggart, 1988), es decir, la I-A toma relevancia en la medida en que ubica una problemática para generar en ella cambios positivos.

Siguiendo esta idea, Elliot (1994) subraya que la I-A aplicada a la educación tiene que ver con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los docentes, más que con problemas teóricos definidos por investigadores dentro de un área del conocimiento, por ende, se parte de reconocer las necesidades reales que presentan los estudiantes para establecer el presente proceso investigativo. Sin olvidar la propuesta de Stenhouse (1993), en la que se pretende integrar en el docente los tres roles: investigador, observador y maestro; al respecto, el autor afirma que esta acción es posible, si el docente tiene clara la razón por la cual está desempeñando el papel de investigador, que no es otro que el de desarrollar positivamente su enseñanza y hacer mejor las cosas.

De esta manera, la docente-investigadora-observadora adquiere un triple rol, el de investigadora, participante, y educadora; por consiguiente, se combinan dos tipos de conocimientos: el conocimiento teórico y el conocimiento de un contexto determinado (práctico), teniendo en cuenta que es imposible entender el conocimiento humano fuera de su entorno y realidad, esto permite una retroalimentación tanto para los estudiantes, como para la docente en formación, de esta manera es importante plantear elementos fundamentales de una realidad educativa y el papel que juega cada uno de los entes que se encuentran allí para pensar en una transformación.

Es necesario establecer que durante la IA se determinan algunas fases fundamentales. Escudero (1987) plantea el siguiente diseño: diagnóstico, acción-implementación del plan, observación-evaluación de la acción, reflexión sobre los resultados de la evaluación. En la primera fase este autor propone identificar el propósito o problema de investigación; en la segunda, la acción-implementación, menciona la necesidad de establecer un cronograma en el cual se tengan en cuenta los imprevistos que pueden surgir, se clarifiquen los compromisos que se van a desarrollar y sus respectivos agentes, de igual forma, la acción se debe caracterizar por ser informada (exhaustiva revisión literaria sobre el tema), comprometida e intencionada; así pues, Escudero menciona que en esta fase es indispensable mantener un control sistemático de las acciones desde los cuales sea posible la recolección de datos y evidencias que serán fundamentales para la posterior fase de observación o supervisión de la acción.

Finalmente, la cuarta fase se relaciona con la reflexión o el análisis de los datos, por ende se apunta a que desde esta parte del ciclo investigativo se realicen diversas tareas (recopilar información, reducirla por medio de categorización y codificación, transformación, validación, interpretación y teorización).

Uno de los objetivos de este tipo de investigación es contribuir a la solución de un problema en un determinado contexto, en este caso en el I.E.D Domingo Faustino Sarmiento, específicamente en el grado 201, frente al proceso de enseñanza aprendizaje de la expresión oral y la producción escrita. Por tanto, es posible hablar de la labor de la docente-investigadora desde la necesidad de modificar y/o transformar las prácticas educativas con respecto a estos lenguajes, por tanto el proyecto no tiene un punto final ya que permite que otros sujetos se involucren en la problemática planteada y de esta manera en las posibles soluciones, lo cual brindará la continuación de este.

Así mismo, es necesario añadir que el trabajo investigativo utilizó diferentes técnicas basadas en el análisis del lenguaje, como la entrevista, el grupo de discusión, y la observación participante, de tal forma que se permitió la comprensión y explicación de estructuras latentes de la sociedad, teniendo en cuenta la subjetividad (motivaciones, predisposiciones, actitudes, etc.) de las estudiantes como eje dentro del proceso de adquisición y producción escrita. De igual forma, los instrumentos que permitieron desarrollar cada una de estas técnicas fueron el registro y guía de observación, diario de campo y guión de entrevista.

3.2 Unidad de análisis y matriz categorial

Reconociendo que en el campo comunicativo el grado 201 del Colegio Domingo Faustino Sarmiento presenta tres dificultades esenciales, en primera instancia el desarrollo de ideas desde la expresión oral y escrita carece de coherencia, cohesión y fluidez; así mismo, el texto escrito, en este grupo de estudiantes, no tiene una función específica en el mundo real y, finalmente, no existe una apropiación de los temas que se generan en el aula, es posible destacar la necesidad de plantear como objetivo general de la investigación el análisis de la posible incidencia que tiene el fortalecimiento de la expresión oral en el desarrollo de la producción escrita de los estudiantes.

Así pues, el presente trabajo investigativo desarrolla diversos acercamientos desde el campo teórico a las situaciones mencionadas, centrando su interés en la producción escrita, por lo cual se plantean las diversas subcategorías que serán expresadas y detalladas en la siguiente matriz categorial, que permite jerarquizar y focalizar los elementos que desde la teoría pueden ser revisados en las diferentes actividades propuestas en el proyecto de aula, es decir, la matriz categorial (ver tabla N° 1. Matriz categorial: Unidad de análisis) permite establecer una verdadera praxis educativa.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
Producción escrita	Expresión oral	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla. • Elige una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue. • Genera situaciones comunicativas en las cuales se desarrolle el circuito de la palabra.
	Conocimientos contextuales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tiene en cuenta situaciones habituales que se encuentren relacionadas con su cotidianidad y con el tema de los escritos para complementar los mismos. 2. Ubica de manera implícita los conocimientos previos sobre el tema para argumentar sus escritos.
	Conocimientos lingüísticos	<ol style="list-style-type: none"> 3. El vocabulario y léxico utilizado se encuentra relacionado con el tema y la intención del escrito. 4. Hace uso de pautas ortográficas en la escritura de sus textos. 5. La organización de las palabras que ubica en sus escritos permiten comprender el sentido de cada una de las frases. 6. Utiliza conectores en sus escritos para ubicar la relación entre las diferentes oraciones que estructuran el escrito. 7. Ubica frases que se caracterizan por su concordancia nominal y verbal.
	Conocimientos Textuales	<ol style="list-style-type: none"> 8. El escrito se caracteriza por cumplir con la función informativa del género periodístico según su tipología (noticia, reportaje, entrevista, artículo de opinión, etc.)
	Fases de escritura	<ol style="list-style-type: none"> 9. Se lleva a cabo una planificación del texto. 10. Redacta el texto teniendo en cuenta la etapa previa 11. Lleva a cabo un proceso de revisión, reescritura y edición.

Tabla N° 1. Matriz categorial: Unidad de análisis

Teniendo en cuenta que, la presente investigación orienta su mirada al efecto que causa la expresión oral en los procesos de producción escrita, se hace necesario establecer en primera instancia una subcategoría que permita identificar la fluidez, claridad y pertinencia del hablar y el escuchar en clase. Posteriormente, se hace necesario identificar el nivel que alcanzan los estudiantes en cada uno de los conocimientos que proponen Flórez, Arias y Castro (2009) en dicho proceso, como lo son los contextuales, los lingüísticos y los textuales. Como última

subcategoría de análisis, se plantean las fases de escritura que son necesarias establecer para desarrollar un proceso de producción textual asertivo.

Por otro lado, cada uno de los indicadores es evaluado de manera individual, sin dejar de lado la importancia del trabajo colectivo y la necesidad de construir un aprendizaje basado en una visión socio-constructivista que será detallada en el siguiente capítulo, lo cual sustentará desde el campo pedagógico las actividades que se desarrollan en las unidades didácticas. De esta forma, el proyecto de aula “*Escuchar, hablar y escribir: nuestro periódico vamos a construir*” se conforma de cuatro unidades en donde se desarrolla la planificación conjunta, la ejecución propiamente dicha, la culminación del proyecto de aula y de manera permanente la evaluación del proceso. En este orden de ideas, durante la secuencia investigativa se lleva a cabo constantemente la observación participante en el aula de clase, la recolección, sistematización y análisis de resultados, la integración de los componentes cualitativos y cuantitativos y el desarrollo del informe final.

3.3 Universo poblacional

La población con la cual se desarrolla el proceso investigativo se encuentra ubicada en el norte de la ciudad de Bogotá en la localidad de Suba, en el barrio Rionegro. De igual forma, la institución está conformada por estudiantes de otros barrios aledaños, pertenecientes a los estratos 1 y 2 que pueden movilizarse gracias a las rutas dispuestas por la Secretaría de Educación de Bogotá.

La población objeto de estudio está conformada por 31 estudiantes, 13 niños y 18 niñas cuyas edades oscilan entre los 7 y 9 años del grado 201 de la jornada de la tarde del Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento I.E.D. Esta sede es una edificación de un solo piso que

consta de cinco salones de clase, una sala de profesores, una sala de informática, una biblioteca y una cancha compartida de micro y baloncesto para el ocio y la recreación de los cerca de 150 estudiantes de primer ciclo que asisten al colegio en su respectiva jornada. El aula de grado 201 de la jornada tarde, cuenta con un armario metálico donde se guardan materiales de distinta índole (cuadernos, libros, papelería y otros útiles escolares), cuenta además con un tablero de acrílico, un escritorio para disposición del docente.

Teniendo en cuenta el enfoque comunicativo, desde lo oral y escrito, que plantea la investigación, es necesario señalar que los estudiantes del grado 201 del Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento I.E.D se encuentran en proceso de adquisición y fortalecimiento en dichos campos. Por tanto, los escritos desarrollados por los estudiantes no presentan ningún tipo de estructura (macro o superestructura), ya que son faltos de una coherencia y cohesión que determinen su sentido.

De otra parte, la construcción de oraciones que realizan los estudiantes carece de sentido o necesidad de expresión, ya que los escritos que realizan son copia del tablero o dictados de cuentos cortos o retahílas que posteriormente se deben aprender. Es decir que el proceso que realizan constantemente frene a la producción oral se ve sometida a aprendizaje mecánico de aquello que es desarrollado de manera escrita.

De manera general, los estudiantes desconocen la importancia de generar espacios de discusión en los cuales se propicie la escucha atenta y activa, ya que no piden la palabra para hablar, y constantemente repiten aquello que ha sido mencionado por las primeras intervenciones utilizando las mismas palabras ya dichas. Además de eso, la escucha no se desarrolla de manera asertiva, pues su atención se dispersa rápidamente y se pierde la información que se maneja

frente a los diversos temas que se proponen en el aula, de esta forma, los estudiantes muestran constantemente afán por participar, sin embargo cuando se le organizan los turnos de habla, ellos reducen sus intervenciones a pocas palabras que no están interconectadas.

La población, en términos generales, no reconoce de manera concisa la importancia de darle sentido a su expresión oral y a los escritos que realiza, alejan estas prácticas del sentido comunicativo, cotidiano e integrador que las caracteriza, limitándola a procesos meramente académicos.

Es necesario señalar que la propuesta se desarrolla con todos los estudiantes del grado 201, sin embargo, para realizar el análisis de los datos encontrados durante la ejecución del proyecto de aula se elegirá aleatoriamente una muestra cercana a la mitad de su totalidad (15), teniendo en cuenta que es estadísticamente representativa y lo suficientemente homogénea respecto a los elementos que se pretenden analizar del universo poblacional.

3.4 Instrumentos

El trabajo investigativo utilizó diferentes recursos que se suscriben en la investigación cualitativa, por ende, su enfoque principal se dio desde las diversas técnicas que analizan el lenguaje, tales como la entrevista, el grupo de discusión y la observación participante. En este orden de ideas, los instrumentos que permitieron desarrollar cada una de estas técnicas fueron (ver anexos):

- **Diario de campo:** Se utilizó de tal forma que permitió establecer y registrar de manera analítica y crítica los sucesos que permearon los procesos pedagógicos y sociales que se establecieron en el aula de clase 201 J.T del colegio Domingo Faustino Sarmiento.

- Entrevista: Se llevaron a cabo entrevistas de tipo no estructurado, aplicándolas a diferentes estudiantes de la institución, utilizando medios de audio para desarrollar el proceso.
- Encuesta: Se ubicó un modelo de encuesta para reconocer gustos, intereses y datos precisos sobre la población y su entorno social.
- Rejillas: Se utilizaron para recoger información de la institución y para realizar diversos procesos de auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación.
- Grabaciones: En algunas actividades los estudiantes buscaban y recogían información por medio de grabaciones sencillas (a través de la cámara del celular), las cuales permitieron recoger insumos para el analizar el proceso de la producción oral que vivieron los estudiantes.
- Portafolio: Cada una de las producciones escritas que realizaron los estudiantes según las temáticas propuestas, se ubicaron de manera individual en su respectivo portafolio, estableciendo en esto, un recurso fundamental para el análisis del proceso desarrollado.

CAPÍTULO 4

TRABAJO DE CAMPO

4.1 Diseño de propuesta de intervención

Para llevar a cabo la construcción de la propuesta de intervención en el aula, se plantearon cuatro momentos específicos, los cuales obedecen las fases sugeridas desde la investigación acción (observación, planificación, ejecución y reflexión).

En este orden de ideas, el diseño de la propuesta de intervención se estructura desde una etapa de diagnóstico, otra de elaboración de la propuesta, posteriormente la ejecución y, finalmente, la evaluación de resultados. Así pues, teniendo en cuenta las diferentes características del grupo 201, se plantea como estrategia pedagógica el desarrollo del proyecto de aula, entendiéndolo desde la concepción que propone Rincón Bonilla (2012) en el texto *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*, en donde se menciona que el desarrollo de proyectos de aula, tiene la necesidad de ubicar diversas problemáticas, y fortalecer en los aspectos que ésta suscite desde la continuidad de un proceso en el cual se incluya la generación de ideas, la puesta en práctica de éstas, la culminación y la evaluación de lo que se genere a partir de las acciones pedagógicamente emprendidas.

De esta forma, el diseño de la propuesta de intervención en el aula se gesta durante aproximadamente cuatro meses, en dónde se realiza un proceso de observación participante que permite establecer un diagnóstico de la población, sus necesidades y de allí se establece la necesidad de vincular al aula las opiniones y perspectivas de vida de los estudiantes para fortalecer la adquisición de la lengua escrita.

Posteriormente, en la fase de elaboración de la propuesta se plantea la construcción de un periódico mural escolar en donde la planificación esté mediada por la expresión oral de tal forma que estudiantes, docente titular, padres de familia y docente en formación puedan construir conocimiento desde lo oral y lleguen a formalizarlo en su producción escrita. El proceso de adquisición y fortalecimiento de la lengua escrita se proyecta en esta fase desde la necesidad de comunicar y se plantea la interacción entre los estudiantes como un elemento crucial. En esta etapa se establece que el periódico mural trabajará paralelamente con el proyecto de aula que desarrolla la docente titular que se denomina “Bogotá: porque te quiero, te cuido”, de tal forma se incluirá la voz y la participación de las dudas, opiniones e intereses que surgen en los estudiantes frente a su ciudad y su entorno próximo para el desarrollo de las diversas actividades.

La siguiente fase, que se relaciona directamente con la ejecución del proyecto de aula, se caracteriza por su flexibilidad ante las diferentes situaciones que surgen allí, de tal suerte que no se vea modificado el cimiento teórico que lo fundamenta. Así, pues, algunas de las actividades tuvieron ciertas modificaciones que permitieron detenerse y profundizar en los puntos en los que se necesitaba mayor refuerzo, y acelerar algunos procesos que tuvieron una mejor recepción. Durante esta etapa se recogió información clave para determinar logros, aciertos, dificultades y nuevos retos desde lo pedagógico e investigativo.

La última fase, evaluación de resultados, ubicó los diferentes elementos que han sido mencionados en la etapa anterior de tal forma que propicia revisión de situaciones particulares en donde intervienen estudiantes, docente titular y en formación, y padres de familia para llegar a cumplir con procesos de co, hetero y autoevaluación.

4.2 Propuesta de intervención en el aula: Proyecto de aula.

Las diferentes observaciones realizadas en el colegio Domingo Faustino Sarmiento I.E.D. en el grado primero permitieron reconocer la problemática frente a la producción escrita, por tanto, se planteó una propuesta de intervención que tiene sus sustentos teóricos en el enfoque pedagógico sociocultural, teniendo en cuenta los postulados que realiza Rincón (2012) frente a la descripción de los proyectos de aula como procesos completos, intencionales y la necesidad de que sean lo más conscientes posible.

Así pues, el proyecto de aula, según esta visión se encuentra contemplado desde la idea como tal, hasta la culminación y evaluación de la misma, en donde cada uno de los participantes tiene clara su intencionalidad y objetivos, y en el cual se da la posibilidad de vivir una experiencia de aprendizaje cuyos resultados son reflexionados y sistematizados constantemente. Por tanto, la importancia de este tipo de implementación pedagógica y tal cual como lo describe Rincón radica en la promoción de “un mayor control y responsabilidad de aprendizaje como vía para promover la autonomía, mediante la definición y rotación de roles así como asumir responsabilidades diversas y variadas” (2012, pág. 33).

Desde estos planteamientos teóricos, existe una característica fundamental en la creación del proyecto de aula, la cual se denomina planificación conjunta, ya que es “un ejemplo de concebir a los estudiantes como interlocutores válidos para definir con ellos asuntos tan importantes como los contenidos y los procesos metodológicos y evaluativos” (Rincón, 2012). Entre tanto, esta característica permite desarrollar el compromiso de los estudiantes en cuanto al abordaje de los temas y las tareas propuestas, ubicándolos en un plano más allá del de ser un estudiante receptor.

De esta forma, se pretende ubicar un proyecto de aula denominado “*Escuchar, hablar y escribir: nuestro periódico vamos a construir*”, en el que jugó un papel esencial el proceso de andamiaje que se le brinda al estudiante en situaciones complejas, siendo éste un apoyo y una base para la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje. También se apuntará a la movilización de la zona de desarrollo próximo (ZDP), pretendiendo que desde las situaciones que se den en el contexto los estudiantes puedan desplazar su desarrollo real al potencial. Desde este paradigma, se hace presente el escribir como un acto complejo, ubicando al autor como un sujeto que realiza procesos constructivos, cognitivos y estructurados de análisis, de generación y organización de ideas, controles de la acción y revisiones constantes de borradores de los textos, entre otros. De igual forma, la escritura ubica al sujeto como productor de significados a partir de la interacción con el texto y con el contexto.

La propuesta pedagógica está desarrollada a través del proyecto de aula en donde se iniciará con el desarrollo de la comunicación oral como forma de construcción significativa de los procesos escritos desde un enfoque social. En un sentido amplio, el desarrollo de este proyecto pretende relacionar el contexto real de los estudiantes en la construcción de los artículos, reportajes y noticias que se ubican en el periódico mural escolar y, por otro lado, fortalecer los procesos de habla, escucha y escritura a través del proceso periodístico que implica el diseño del mismo.

Para tal logro, se han determinado cuatro fases específicas (ver anexo N° 1: Tabla N° 2. Cronograma de actividades en el desarrollo del proyecto de aula) que permiten establecer una secuencia sistemática que denota procesos de seguimiento previo, posterior y durante la ejecución de la propuesta. Dicho proyecto de aula se encuentra dividido en cuatro fases, la primera se enmarca dentro de lo que Rincón (2012) denomina planificación conjunta. ¿Hacia dónde vamos?

se enfoca en la determinación de objetivos, desafíos, temas, subtemas, metodología y recursos a utilizar. Allí se ubican actividades que permiten reconocer los gustos, intereses y percepciones de la población frente a su contexto.

En la fase de ejecución denominada *Pensar, dialogar, reflexionar... ¡Vamos todos a escribir!*, se apunta a la recolección de información a través de experiencias que brinde el contexto de los estudiantes de tal modo que allí se encuentren los recursos necesarios y significativos para hablar, escuchar y escribir en función del periódico mural. Durante esta etapa, se propone la creación de un portafolio en el cual sea posible ubicar los diferentes textos que se realicen, de tal modo que se pueda volver a ellos y hacer revisiones y correcciones pertinentes; así pues, esta estrategia de aprendizaje permite evidenciar el proceso de escritura y se convierte en un elemento esencial en los diferentes espacios de auto, co y hetero-evaluación que se necesita en el proceso de escritura.

La tercera fase se denomina “¡Construyendo nuestro periódico mural escolar!”; en ésta se culmina la construcción del periódico, de tal forma que se precisa sobre la función y estructura del texto periodístico, aplicando los conocimientos abordados en la primera etapa sobre el logo y el título de un periódico mural escolar, y se reconocen de manera directa las secciones que lo componen como la deportiva, ambiental, editorial, clasificados, entre otros. De igual forma, se consolidan los artículos y sesiones del periódico mural teniendo en cuenta la información que se ha recogido previamente.

Finalmente, la cuarta fase consistió en llevar a cabo un proceso detallado de evaluación del proceso, en la cual estuvieron incluidos los padres, los estudiantes, la docente titular y la docente en formación. El portafolio jugó un papel esencial en la evaluación desarrollada, pues allí se identificaron las percepciones frente a los logros, problemas, alcances y dificultades que se

presentaron durante el proceso. Lo cual también acompañó los procesos de auto-evaluación que realizaron los estudiantes en el desarrollo de cada fase, teniendo en cuenta, no sólo los logros en la competencia comunicativa oral y escrita, sino también en habilidades de trabajo en grupo, liderazgo y en general habilidades personales.

Cabe mencionar que, aunque las secuencias fueron planeadas por la docente-investigadora, se tuvieron en cuenta los intereses, las necesidades y el contexto de los niños y niñas, permitiendo, así, llevar a la práctica los saberes con significación de la comunicación oral y producción escrita, contruidos colectiva e individualmente, en beneficio de la creación y diseño del periódico-mural escolar.

CAPÍTULO 5

ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El presente apartado se desarrolla en cuatro momentos específicos desde los cuales se analiza la información recogida en las diferentes intervenciones realizadas con los estudiantes del grado 201 del Colegio Domingo Faustino Sarmiento I.E.D. Es necesario resaltar que, como se dijo en el capítulo anterior, la información analizada hace parte de la muestra equivalente a casi la mitad del grupo, y ésta fue seleccionada aleatoriamente para tener un equilibrio frente a los datos encontrados y analizados.

Así, es posible encontrar en primera instancia un diagnóstico específico de la población con la cual se desarrolló la investigación, el cual gira en torno a la problemática descrita en capítulos anteriores; posteriormente, se abordará la descripción y el análisis de las fases correspondientes al proyecto de aula; en tercera instancia, se pone a consideración los elementos que hicieron parte de la última prueba del proceso, lo cual dará paso al análisis comparativo que surge entre los resultados de la prueba inicial con aquellos que se dieron al culminar el proyecto de aula, que será descrito en el capítulo de resultados.

5.1 Diagnóstico

Para lograr establecer en análisis detallado de la propuesta que se realizó, es necesario partir identificando las necesidades y dificultades que presentaron los estudiantes en la etapa inicial entorno al proceso de escritura, teniendo como punto de referencia lo estipulado para ciclo inicial (de primero a tercero) en los Estándares Básicos en Educación que rigen al territorio colombiano.

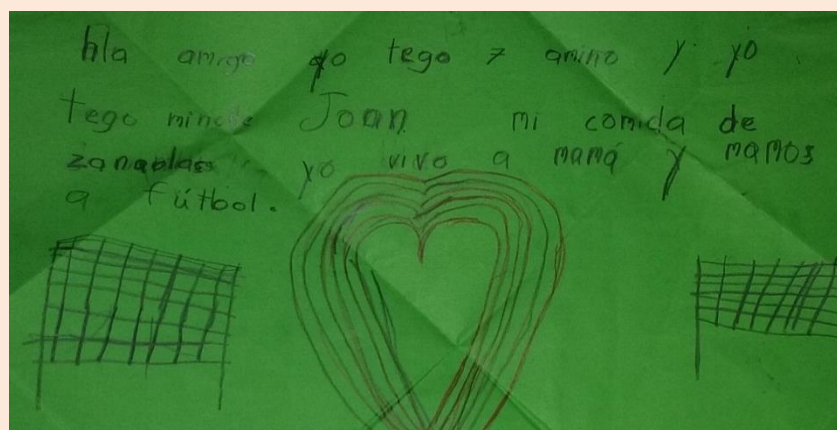
Así, inicialmente se elaboran y aplican dos ejercicios diagnósticos (ver anexo 2. Formatos de pruebas diagnósticas) con los cuales se logra recoger información sobre el nivel en el que se encuentran los estudiantes de grado 201 en cuanto a lo establecido en los estándares básicos de competencias del lenguaje. Para el análisis de dichos datos se tiene como prioridad examinar la producción escrita sin descuidar la oral, la comprensión textual y el análisis de diferentes sistemas simbólicos, reconociendo la importancia y la incidencia que esto tiene en el proceso de construcción escrito, por lo cual fue indispensable reconocer cuatro subcategorías para cada uno de estos elementos (Ver anexo N° 1. Rúbrica de evaluación). Teniendo en cuenta dichos indicadores de evaluación, se establecen tres niveles de desempeño: bajo, medio, alto; de esta forma, se buscó establecer porcentajes que permitieran categorizar los escritos que realizaban los estudiantes (ver Tabla N° 2. Categorización inicial de niveles de escritura en el grado 201)

Categorización inicial en Ejemplificación

nivel de escritura

Baja

40%



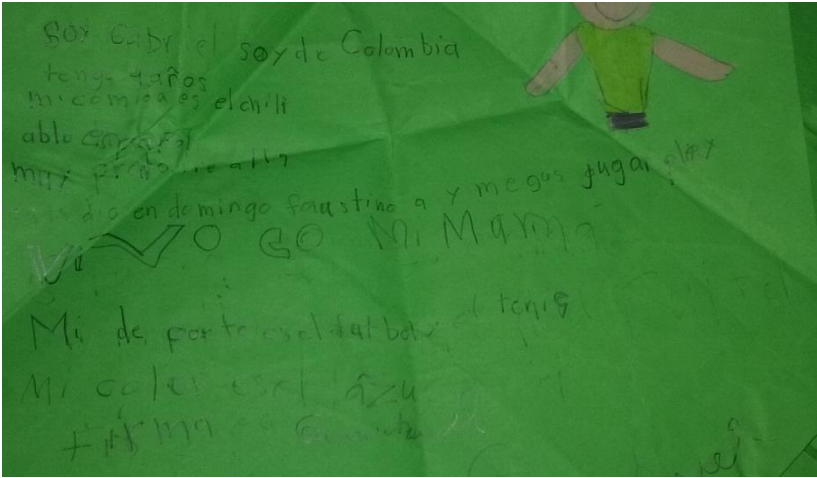
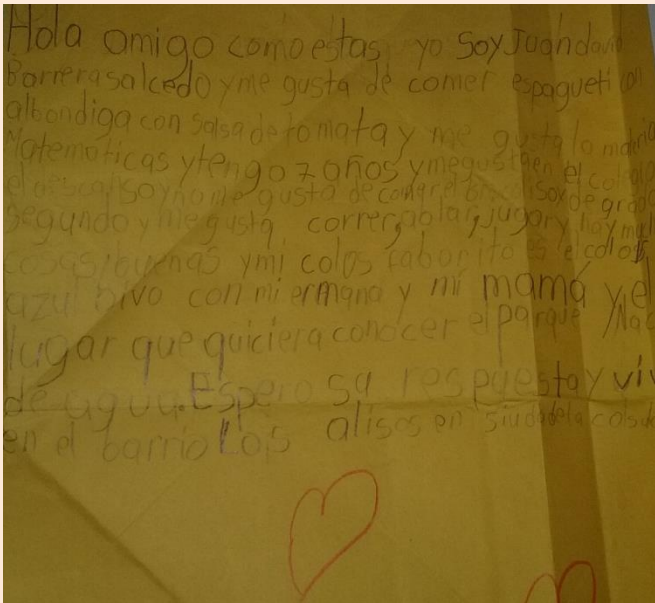
<p>Media</p> <p>56%</p>	
<p>Alta</p> <p>4%</p>	

Tabla N° 2. Categorización inicial de niveles de escritura en el grado 201

En primera instancia, frente a la producción escrita es posible mencionar que el 56% de los estudiantes se encontraban en nivel medio de producción de textos ya que se les dificultaba determinar el tema y el propósito de la situación comunicativa, además requerían constante apoyo en cuanto al uso de diferentes grafemas y la combinación de ellos. Este grupo de estudiantes que se encuentran en nivel medio se caracterizan por reconocer el sonido de las vocales y las consonantes, sin embargo requieren de un énfasis preciso cuando se trata de construir sílabas

trabadas. De esta forma, es posible identificar en los escritos que se encuentran en este nivel que, se hacen algunas omisiones de verbos o adjetivos, dejando las oraciones incompletas y logrando perder el sentido de las mismas.

De esta forma, el 40% de la población se encuentra en un nivel bajo dentro de la escritura de textos ya que solo reconocen las vocales y algunas consonantes; limitando su producción a la copia de lo que otros estudiantes realicen o lo que la docente ubique en el tablero como las frases de sugerencia. La producción de estos estudiantes, como se evidencia en la tabla, omite letras y palabras enteras, el sentido que tiene el escrito en general es muy bajo ya que no existe cohesión ni coherencia en éste. Aun cuando en algunos casos existe un saludo inicial hacia el lector, no existe ningún otro elemento que denote la intención comunicativa en el texto, pues la descripción realizada es vaga y poco precisa.

Así, solo 4% de la población se encuentra en un nivel alto de producción de textos teniendo en cuenta que, generan escritos que expresan de manera clara sus ideas y pensamientos. Sin embargo, cabe aclarar, que la producción se limita a frases cortas con una construcción básica con una presencia mínima de conectores, la intención comunicativa es mucho más evidente en los escritos de esta clase, ya que, como se identifica en la correspondiente ejemplificación (ver tabla N°) ya que se realizan descripciones más detalladas y precisas.

Por otro lado, en la descripción de eventos de manera secuencial y coherente, la mitad de la población se encuentra en un nivel medio, ya que tienen en cuenta de manera parcial las acciones precedentes y las consecuentes. El 37% se encuentra en un nivel bajo debido a que no establecen patrones claros y/o lógicos entre una situación y otra. Así, el 13% de los estudiantes

describe de manera secuencial y coherente cada una de las partes de la historia, añadiendo detalles importantes para comprender las causas y consecuencias de cada situación.

Para finalizar, dentro de esta categoría de producción escrita, frente al uso adecuado del renglón, el 37% de los estudiantes no tenían en cuenta los patrones ofrecidos en las guías o cuadernos para ubicar sus frases y su escritura no era medianamente legible, la mayoría de las letras no eran claras y en ocasiones presentaban dificultades visual espaciales, ya que tenían problemas con la discriminación de las formas y el espacio entre letras, de igual forma, la mayoría de los estudiantes cambian el orden de las letras y confunden la escritura de letras como la b con la d. Además, algunos de los estudiantes, trasladaban su forma particular de usar las palabras desde lo oral hasta lo escrito, por ejemplo, era recurrente ver el uso de palabras como fueron: fueron, dolmir: dormir, almarla: armarla.

En segunda instancia, frente a la habilidad oral se tienen en cuenta dos características esenciales en la producción de los estudiantes, el uso de elementos paralingüísticos y extralingüísticos en el discurso y la claridad, coherencia para expresar las ideas.

De esta forma, el 37% de la población no hacía uso de gestos y movimientos en su cuerpo en el momento de efectuar su discurso oral, la expresión facial era mínima y no existía una interacción a través de la mirada con los otros estudiantes. La postura corporal del 63% de la población era cerrada ya que se observaba lejanía y poca interacción con los otros, así mismo, ellos no hacían uso de movimientos en sus manos para reforzar lo expresado. Cabe anotar que, en general el grado 201 tenía mínima expresión facial en las situaciones de habla formal, pero en las informales (que no implicaran argumentar o contraponer ideas, simplemente desde la emocionalidad de una situación cotidiana), el 84% de la población expresaba de manera abierta

sus pensamientos utilizando gestos corporales y faciales. En cuanto al tono de su discurso, los estudiantes del grado 201 se caracterizaban por reflejar de manera parcial sus emociones al hablar y el volumen siempre era bajo durante la expresión oral en público.

En cuanto a la claridad y coherencia de la producción oral, el 43% de la población se encontraba en un nivel medio y el porcentaje restante se encontraba en un nivel bajo. Esto se debía a que los estudiantes presentaban dificultades para expresarse en situaciones formales ya que emitían frases sencillas que no alcanzaban a enunciar un sentido global, en estos casos, era necesario realizar cuestionamientos para que los niños y niñas pudieran tener mejor fluidez en su discurso. De esta forma, el 37% de los estudiantes utilizaban muletillas en exceso como eh..., este..., uh... y el titubeo era constante, lo cual también afectaba que el circuito de la palabra se diera, puesto que el auditorio se desconcentraba y perdía su interés por lo narrado.

Frente a la ética de la comunicación, es posible afirmar que los estudiantes del grado 201 no identificaban la importancia de la escucha en el desarrollo de su construcción de conocimiento, pues se centraban en lo que cada uno quería decir e irrespetaban constantemente los turnos de habla establecidos previamente.

En conclusión, los y las estudiantes del grado 201, en este primer ejercicio diagnóstico tenían una gran fortaleza en el proceso de interpretación textual, sin embargo sus debilidades se centraban en la producción tanto oral como escrita, además se veían limitados debido a que su proceso de adquisición de la lengua escrita no ha sido desarrollado ampliamente. Así pues, la significación en lo que decían y escribían los niños y las niñas era muy baja y no producían de manera argumentada.

5.2 Propuesta pedagógica

Teniendo en cuenta cada uno de los elementos descritos frente a las debilidades y fortalezas que presentaba el grupo 201 del colegio Domingo Faustino Sarmiento I.E.D de la jornada de la tarde, se planea, ejecuta y evalúa el proyecto de aula “*Escuchar, hablar y escribir: nuestro periódico vamos a construir*”, cuya estructura partió de 4 secuencias didácticas.

5.2.1 Planteamiento de la propuesta

Con la implementación de estas secuencias que fundamentaban el proyecto de aula, y tal como lo menciona Torres (1994) frente a los objetivos que éstas persiguen, se pretendía, en primera medida, promover procesos de enseñanza y aprendizaje en cuanto a contenidos, conceptos, y procedimientos que son asumidos de manera reflexiva; y, en segunda, motivar y desarrollar diversas destrezas con las cuales se establecen nuevas interacciones y relaciones con los contenidos culturales.

Así pues, las secuencias que fundamentaron el proyecto de aula se caracterizaron por estar constituidas desde el planteamiento de Pérez y Roa (2010) ya que se evidenciaron como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, cuya intención y organización se enmarcan en la adquisición de un aprendizaje.

La particularidad de este proceso se dio en la medida que abordó diferentes procesos del lenguaje y de tal manera fue posible ligar cada proceso al género periodístico y a diversas situaciones discursivas desde un posicionamiento crítico- argumentativo. Por otro lado, las secuencias se encaminaron desde la vinculación del saber y el saber hacer; es decir, además de saber qué es escribir, fue necesario proyectar la comprensión de cada uno de los elementos del proceso escritor y al funcionalidad de éste para llevar ese saber a la práctica y brindando un uso y una intención determinada.

5.2.2 Fase 1: ¿Hacia dónde vamos?

El proyecto de aula, como se ha mencionado, se encontró dividido en cuatro fases, la primera se enmarcaba dentro de lo que Rincón (2012) denominaba planificación conjunta. Así pues, esta etapa fue denominada *¿Hacia dónde vamos?* y se enfocó en la determinación de objetivos, desafíos, temas, subtemas, metodología y recursos a utilizar durante el desarrollo del proyecto de aula.

Allí se ubicaron actividades que permitían reconocer los gustos, intereses y percepciones de la población frente a su contexto. En este sentido, la secuencia posibilitó espacios a los niños y niñas para asumir posiciones críticas y argumentadas frente a las temáticas a trabajar en el diseño del periódico-mural. Allí, se definieron elementos de investigación en el aula y elementos puntuales sobre el nombre y forma de evaluación del proyecto, ya que cada estudiante ahondó en aquellos elementos sobre los cuales deseaba investigar en su rol de periodistas y se llegaron a acuerdos colectivos que permitieran una construcción de conocimiento grupal e individual.

Así pues, el proyecto de aula desarrolló en su primera fase 7 sesiones ya que fue necesario implementar una sesión adicional para complementar las bases teóricas el proceso investigativo y el rol de periodistas de los estudiantes. Por tanto, la ruta a seguir fue planteada desde los imaginarios de los estudiantes, por ende en la creación del esquema en donde se proponía los temas y subtemas a tratar, los niños y niñas se enfocaron en situaciones como la fundación de Bogotá, las iglesias, los animales y los sitios turísticos de la ciudad; lo cual, de cierta manera, permitió evidenciar que los niños y niñas estaban muy sesgados en las temáticas ya que las relacionaban directamente con lo académico, sin embargo se abrieron las perspectivas y también se proyectó la investigación escolar hacia otras temáticas de tal forma que se pudiesen tratar elementos de actualidad e involucrar a la familia en el proceso escritor.

En las actividades en las cuales se debía delimitar los temas y subtemas, se presentaron algunas dificultades ya que los estudiantes no presentan un nivel de autonomía y de discernimiento para no dejarse llevar por las decisiones o preferencias de los demás compañeros. Por ende, el proceso de planeación conjunta requirió de un énfasis continuo sobre la importancia de elegir y ubicar los intereses personales con respeto, para poder establecer diálogos continuos y un ambiente de aprendizaje en el cual las diferencias no generen discordias.

De otra parte, los saberes previos que los estudiantes tenían frente al rol investigativo-periodístico y a los temas que fueron presentados permitieron establecer una conexión directa entre los nuevos conceptos y roles a asumir que implicaba la construcción del periódico mural. De igual forma, es necesario señalar que la proyección de la construcción del portafolio permitió una apropiación directa con los textos a construir, ya que por este medio se dio la motivación para tener más textos y documentos que pudiesen ser ubicados allí. El rol de periodistas en esta etapa fue sólido, de tal manera que siempre había espacios de cuestionamientos sobre las labores que se debían cumplir y sus funciones directas en el trabajo colectivo. Además, en esta primera fase, se trabaja una primera construcción de texto colectivo, así pues se introduce el organizador gráfico como forma de tomar apuntes y un elemento importante para organizar las intervenciones orales.

5.2.3 Fase 2: Pensar, dialogar, reflexionar... ¡Vamos todos a escribir!

En la fase de ejecución, denominada *Pensar, dialogar, reflexionar... ¡Vamos todos a escribir!*, se apuntó a la recolección de información a través de experiencias que brindaba el contexto de los estudiantes, de tal modo que allí se encontraron los recursos necesarios y significativos para hablar, escuchar y escribir en función del periódico mural. Con base en cada uno de éstos se desarrolló y potenció tanto la expresión oral como la producción escrita, ya que se ubicaron espacios de discusión oral y posteriormente se asumió la realización del artículo escrito.

Durante esta etapa, se propuso de manera directa el uso del portafolio en el cual fue posible ubicar los diferentes textos que se iban realizando, de tal modo que se pudiese volver a ellos y hacer revisiones y correcciones pertinentes paulatinamente; así pues, esta estrategia de aprendizaje permitió evidenciar el proceso de escritura y se convirtió en un elemento esencial en los diferentes espacios de auto, co y hetero-evaluación que fueron necesarios en el proceso de escritura. El elemento de cooperación se enfatizó en esta fase ya que se propuso un aprendizaje autónomo y significativo, de igual forma, allí se generaron espacios de discusión consigo mismo y con los demás.

Ahora bien, en la segunda fase, los estudiantes perdieron un poco el interés en su rol como periodistas, para lo cual fue necesario implementar nuevas estrategias sobre la labor a desarrollar en función del periódico mural y centrar su atención en actividades alternas como las canciones, videos, reportajes específicos y dibujos que pudiesen estar relacionadas con el tema.

Otro inconveniente que se presentó específicamente durante esta etapa fue el trabajo en grupo o por parejas, allí el diálogo no se daba sobre los temas indicados, sino que se hablaba de temas alternos, específicamente sobre juegos y situaciones que se presentaban en la hora del descanso.

Ahora bien, en esta fase del proyecto se dio protagonismo a la parte conceptual del trabajo, ya que se sentaron bases teóricas sobre la entrevista y el reportaje, por ende, es necesario reconocer que los tres textos que se plantearon en esta etapa tuvieron un avance significativo, ya que progresivamente los estudiantes utilizaron la información que se trataba sobre aspectos conceptuales, gramáticos y de estructura textual para avanzar en el diseño y creación del reportaje.

Es preciso mencionar que, el primer texto fue parte de una creación colectiva que pretendía utilizar la forma de enunciación básica de una noticia, el segundo fue el planteamiento de la entrevista con el respectivo resumen de las respuestas obtenidas de la veterinaria, y finalmente, el reportaje que los estudiantes realizaron en torno a la temática escogida. De igual forma, se hace relevante indicar que la evaluación realizada a cada texto se realizó teniendo en cuenta los 12 indicadores que se encuentran en la matriz categorial (Tabla N° 1. Matriz categorial: Unidad de análisis) en las subcategorías conocimientos contextuales, lingüísticos, textuales y fases de escritura. La medición dada se establece con cuatro referencias básicas: 0 cuando el texto no presenta dicho indicador, 1 cuando la presencia es baja, 2 para un nivel medio, y 3 para cuando el escrito en su totalidad presenta dicho indicador.

En el primer texto se ubica, de manera general que ocho de los quince estudiantes que hacen parte de la muestra poblacional, manejan un nivel bajo en la producción de texto escrito. Así pues, este mismo porcentaje de estudiantes se encuentran en un nivel bajo frente a la inclusión de situaciones cotidianas que puedan aportar y/o complementar el tema, ya que en esta noticia predominó un estilo de narración corta (tipo cuento) y se dejó de lado el conocimiento previo sobre la forma de enunciar una noticia, la cual ya había sido trabajada de manera oral.

A pesar de que ningún estudiante considero la estructura de la noticia en su escrito, siete de ellos mencionaron en su texto algunos referentes de su cotidianidad, como nombres de sus mascotas o lugares que reconocían para darle mayor fuerza a su texto, como se evidencia en la imagen N° 2 (Ejemplificación de nivel bajo en el primer texto) en donde

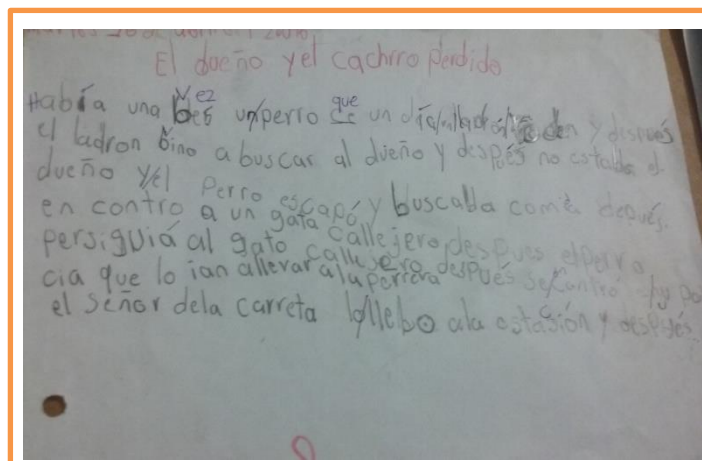


Imagen N° 2. Ejemplificación de nivel bajo en el primer texto

identifican diversos elementos que los estudiantes traen a colación cuando se imaginan los escenarios de cada situación, ya que mencionan semáforos, relaciones entre sujetos grandes y pequeños, carretas y perreras, estaciones.

Para el indicador dos que solicitaba al estudiante ubicar de manera implícita y /o explícita los conocimientos previos sobre el tema para argumentar sus escritos, se reconoce que la gran mayoría aluden a algunos conocimientos previos sobre la relación entre los humanos y los animales, condiciones de los animales callejeros, problemáticas entre la autoridad y esta población de animales, entre otros esquemas que se manejan frente a los animales y su vida en Bogotá, ya que manifiestan en sus escritos la forma en la cual los perros de la calle sufren rechazo o inconvenientes de alimentación. Tan sólo cinco de los estudiantes no manifestaron de manera directa aquellos conocimientos previos sobre la temática propuesta.

Frente al siguiente indicador, que sugería que el vocabulario y el léxico utilizado se encontraran relacionados con el tema y la intención del escrito, cinco de los estudiantes se encontraron en un nivel bajo, ya que las palabras utilizadas no tenía una relación directa con la problemática que se había planteado (indicador 3),

como se evidencia en la imagen N° 3 en la cual no aparece ninguna palabra que estuviese acorde a la problemática que sufren los animales en las calles de Bogotá. Cabe añadir, que antes de iniciar la actividad de escritura, se realizó una historia en cadena que trataba de manera colectiva los inconvenientes que sufren los animales en la ciudad, por tanto se esperaba que algunas de las palabras clave de esta

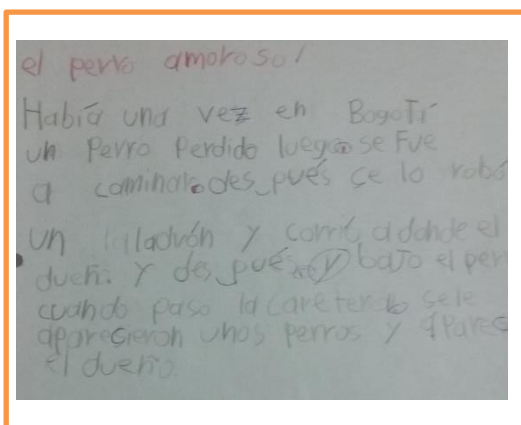


Imagen N° 3. Ejemplificación del nivel bajo en el indicador 3.

temática fueses ubicadas allí. El porcentaje restante ubicó de manera alterna vocabulario relacionado con el tema.

Con respecto al indicador que menciona la importancia de ubicar pautas ortográficas en la escritura de sus textos, cabe aclarar que se comprende que en la etapa en la cual se encontraban los estudiantes, este era un proceso que estaba iniciando y, por ende, solo se bajaban puntos en la evaluación del texto, en la medida que la falta ortográfica no permitiera entender la intención de la frase. Así pues, nueve de los estudiantes presentan gran cantidad de faltas ortográficas que impiden la comprensión del texto, como puede ejemplificarse con la imagen N° 4, en donde la separación de palabras dificulta la comprensión de las ideas expresadas, así como la confusión entre las consonantes ll y ñ, la confusión entre ce y ye, y la constante repetición de palabras que pronuncian erróneamente como “incontrar”: encontrar, “biabo”: bravo, “pa”: para.

Los siguientes tres indicadores que hacen parte de los conocimientos lingüísticos que deben estar presentes en la creación de textos, manejaron un porcentaje muy similar en los

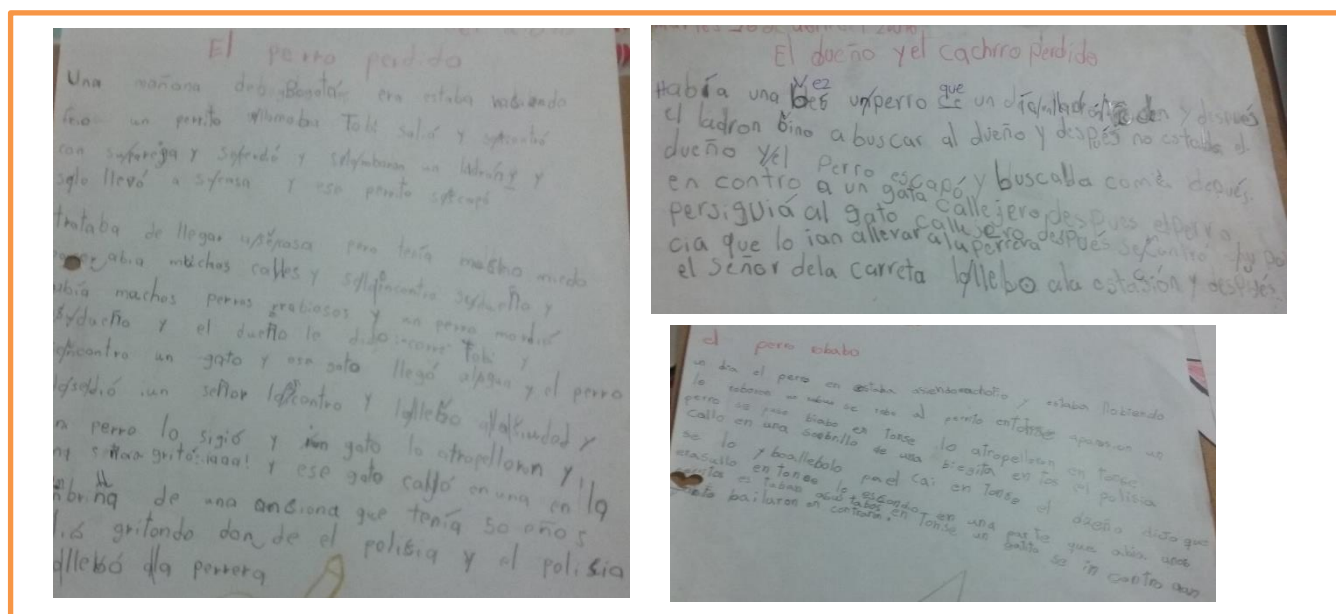


Imagen N° 4. Faltas ortográficas presentadas en el texto 1

resultados, ya que la mayoría de los estudiantes se encuentran en un nivel bajo. Éstos se relacionaban, como primera medida, con la necesidad de organizar las palabras de tal manera que fuese posible comprender el sentido de cada una de las frases, en segunda instancia con el uso de conectores para ubicar la relación entre las diferentes oraciones y, en tercer momento, con ubicar frases se encuentren acordes al texto por su concordancia nominal y verbal.

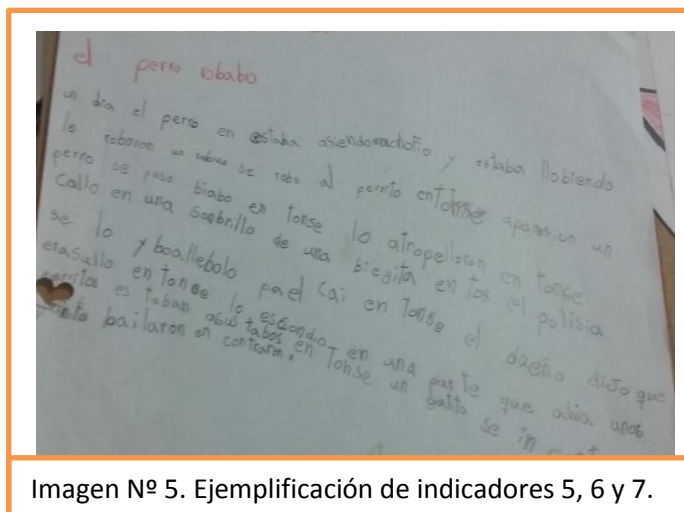


Imagen N° 5. Ejemplificación de indicadores 5, 6 y 7.

Así pues, en la imagen N° 5 se ejemplifica las carencias en cuanto a organización de palabras, ya que se inicia hablando de un animal al cual se le atribuyen elementos del clima, lo cual no permite la comprensión de la frase.

También es recurrente en la mayoría de población omitir conectores

que puedan darle continuidad a sus ideas y, solo algunos utilizan dos conectores, que son “y-entonces”. Frente a la concordancia nominal y verbal fue posible identificar que nueve de los estudiantes no recurren, como se evidencia en dicho texto a relacionar los verbos de manera coherente, ya que realizan oraciones en donde se conjuga de manera incorrecta y se repite el objeto del que se está hablando constantemente.

Ahora bien, en lo que concierne a los conocimientos textuales, se evaluó que el escrito cumpliera con la función informativa del género periodístico al cual perteneciese (noticia, reportaje, entrevista, artículo de opinión, etc.); en este caso, se buscaba que cumpliera con la estructura básica de la noticia, en donde se diera a conocer los datos básicos del acontecimiento, pero como ya se nombró anteriormente, ninguno de los estudiantes cumplió con este indicador.

Finalmente, en el análisis de este texto, es posible mencionar que con respecto a las fases de escritura del mismo, los estudiantes de manera general omitieron la etapa de planificación, ya que, aunque se había narrado la noticia de manera oral colectivamente, ninguno realizó un proceso detallado sobre lo que quería escribir, sino que simplemente inició su escritura e iba mencionado lo que llegaba a su mente. Por cuestiones de distracción y falta de concentración en la actividad, solo un estudiante logró realizar su proceso de revisión que constaba en primera instancia de hacer una lectura general y aclarar las frases que no fuesen lo suficientemente precisas.

Ahora bien, los demás (tres) textos que fueron construidos durante esta etapa, hicieron parte de las fases que se plantearon para que los estudiantes pudiesen construir su reportaje de manera planificada, detallada y revisada. Por tanto, se reconoce que la escritura de las preguntas para la entrevista, la recolección de información durante la misma y el proceso mismo de escribir el reportaje, hace parte de cada una de las fases anteriormente señaladas y en las cuales más de la mitad de la muestra poblacional obtuvo un nivel alto.

Por ende, once de los quince estudiantes, obtuvieron la máxima calificación en el planteamiento de las preguntas de la entrevista, ya que utilizaron de manera pertinente los conocimientos previos, trajeron a colación las situaciones cotidianas que podían enriquecer sus cuestionamientos, en cuanto al vocabulario utilizado recurrieron en un gran porcentaje a palabras que permitían ampliar el espectro del tema que estaban trabajando, y en cuanto al sentido de cada oración era claro y preciso ya que el tema se trabajó desde casa (ver apéndice N° 6 tarea sobre el maltrato animal), se llevaron algunos videos en donde se mostraba la problemática de abandono y adopción de perros en Bogotá y esto permitió que la apropiación fuese mayor.

A pesar de que se presentaron problemas básicos en la ortografía que no permitía la comprensión total de los textos, cabe mencionar que en el proceso de escritura de los otros textos fuesen corregidos, ya que en el proceso de corrección colectiva se trabajó este aspecto. Por otro lado, en esta fase de planeación la gran mayoría de los estudiantes empezaron a utilizar de manera concurrente los conectores “y-entonces”, identificándolos como elementos clave para darle relación a una oración con otra.

En este orden de ideas, se evidencia un avance significativo, ya que, además de los elementos mencionados en el cual el porcentaje de estudiantes que obtuvieron un mayor nivel que en el anterior texto, los niños y niñas empiezan a tener en cuenta el uso adecuado de la conjugación de verbos según el sujeto que están nombrando. Adicionalmente, la función periodística que se le imprimió fue evidente, ya que el pensar en la necesidad de utilizar este recurso como medio esencial para relacionarse y comunicarse, obteniendo datos sobre aquello que les interesaba a los estudiantes, fue un eje fundamental para imprimirle la función periodística al texto.

En este sentido, la imagen N° 7 permite evidenciar el proceso que los estudiantes tuvieron en este texto, así pues en esta fase se evidencia algunas omisiones de palabras, en ocasiones los estudiantes no hacen explícito el sujeto del

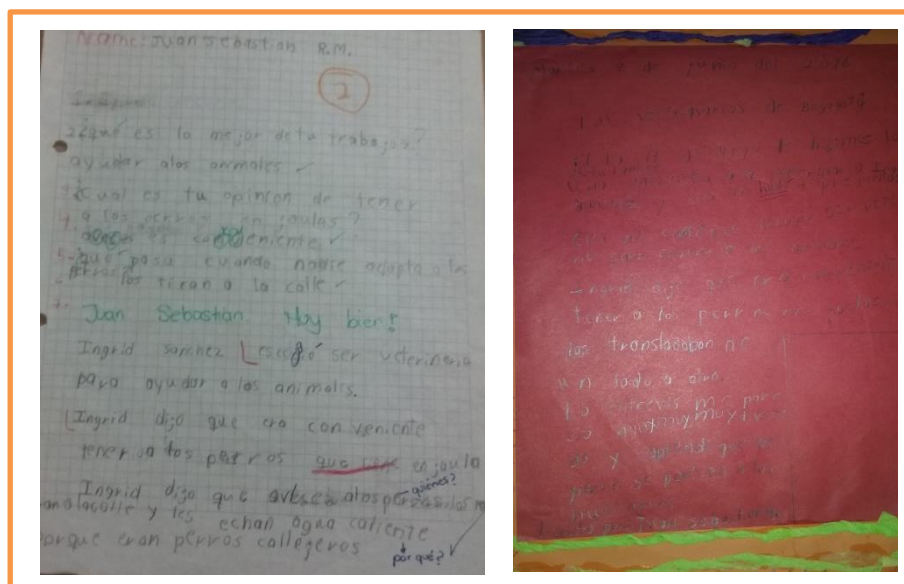


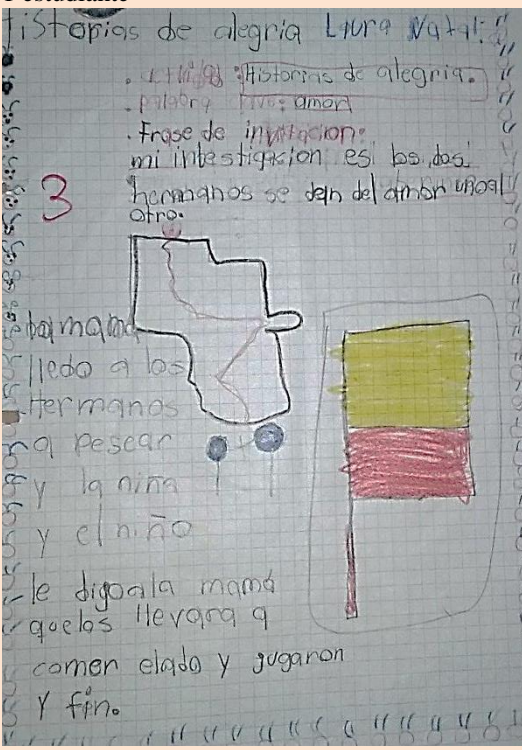
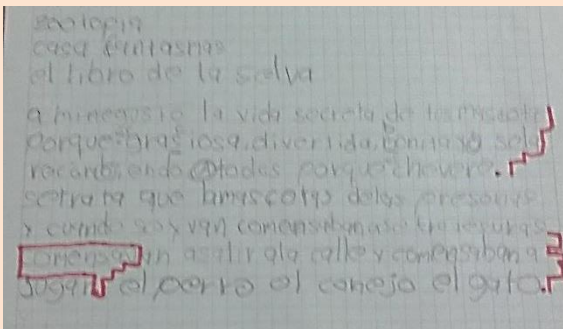
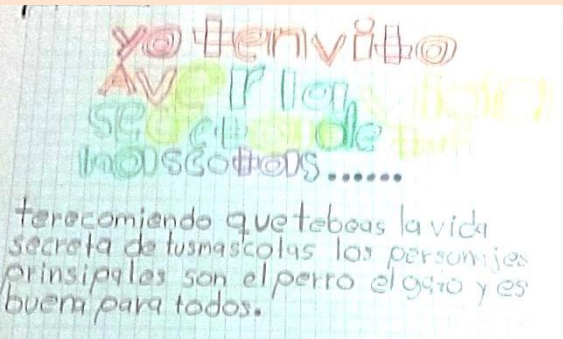
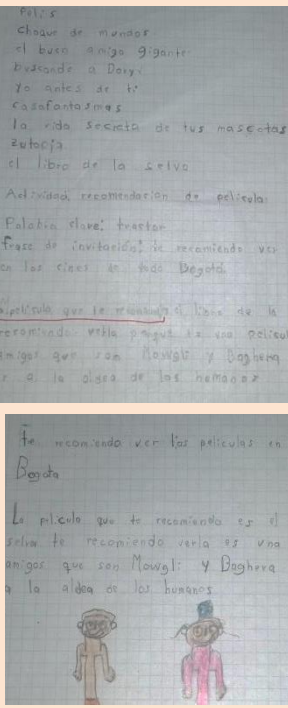
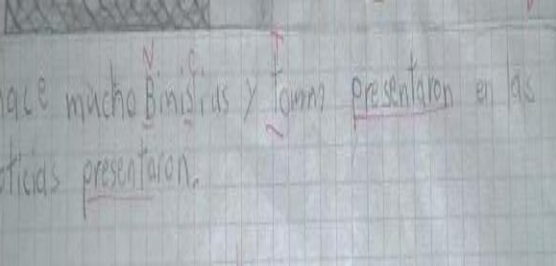
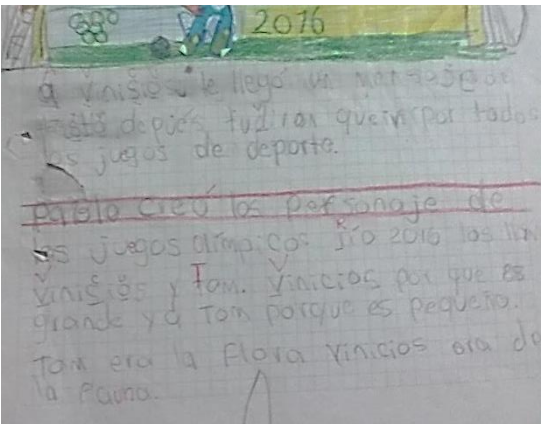
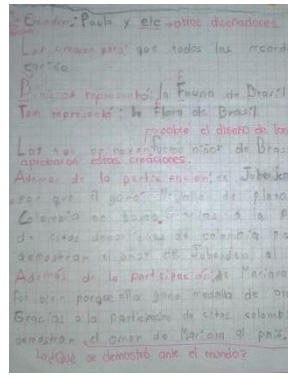
Imagen N° 7. Proceso del reportaje

cual están hablando y son elementos recurrentes que se propuso abordar con mayor intensidad en la siguiente etapa del proyecto.

5.2.4 Fase 3: ¡Construyendo nuestro periódico mural!

La tercera fase se denominó “*¡Construyendo nuestro periódico mural escolar!*”; en ésta se culminó la construcción del periódico, de tal forma que se precisó sobre la función y estructura del texto periodístico, aplicando los conocimientos abordados en las etapas anteriores, y reconociendo de manera directa las secciones que lo componen como la deportiva, editorial, clasificados, entre otros. De igual forma, se consolidan los artículos y sesiones del periódico mural teniendo en cuenta la información que se ha recogido previamente.

Debido a que los estudiantes constantemente se distraían cuando se trabajaba la misma temática por varias sesiones se estableció una nueva variación en el proyecto de aula, ya que los temas de fundación de Bogotá y sus principales iglesias, que habían sido planteados por ellos en la primera etapa, fueron remplazados por aquello que es más cercano a la cotidianidad de los estudiantes, como lo eran los Juegos Olímpicos Rio 2016, de tal manera fue factible traer conversaciones informales a la construcción del periódico y llegar a niveles formales de escritura. En esta etapa se permitió, de manera alterna, realizar pequeñas entrevistas a los padres de familia sobre esta temática de interés general y llevar al aula otras percepciones que ampliaran el horizonte de aquello que se escribía. Así, es necesario aclarar que aunque en esta fase se desarrollaron cuatro textos (artículo cultural, deportivo, clasificados y la editorial), se realizará el análisis de los tres primeros, ya que el cuarto hizo parte de la prueba final y servirá como elemento fundamental para el contraste que se realizará posteriormente. Por tanto, este no tendrá lugar en el presente estudio.

	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
<p>Artículo cultural</p>	<p>1 estudiante</p>  <p>Historias de alegría Lura Valtí</p> <ul style="list-style-type: none"> Palabras clave: amor Frase de invitación: mi investigación es los des. hermanos se dejn del amor uno a otro. <p>3</p> <p>la mamá llevo a los hermanos a pescar y la niña y el niño le digo a la mamá que los llevara a comer elado y jugaron y fin.</p>	<p>8 estudiantes</p>  <p>La vida secreta de las mascotas</p> <p>porque para los diversida tomando solo recordando todas porque chevero. setra que las mascotas de las personas y cuando son van comenaban a las personas cuando van a la calle y comenaban a jugar el perro el conejo el gato.</p>  <p>yo teni vito</p> <p>AVER LA VIDA SECRETA DE LAS MASCOTAS.....</p> <p>te recomiendo que te veas la vida secreta de tus mascotas los personajes principales son el perro el gato y es buena para todos.</p>	<p>6 estudiantes</p>  <p>Yo teni vito</p> <p>AVER LA VIDA SECRETA DE LAS MASCOTAS.....</p> <p>te recomiendo que te veas la vida secreta de tus mascotas los personajes principales son el perro el gato y es buena para todos.</p>
<p>Artículo deportivo</p>	<p>2 estudiantes</p>  <p>Viniños y Fam presentaron en las olimpiadas.</p>	<p>9 estudiantes</p>  <p>Viniños y Fam presentaron en las olimpiadas de Rio 2016 los personajes principales son Viniños y Fam. Viniños por que es grande y Fam porque es pequeño. Fam era la Flora Viniños era de la Puro.</p>	<p>4 estudiantes</p>  <p>Viniños y Fam presentaron en las olimpiadas de Rio 2016 los personajes principales son Viniños y Fam. Viniños por que es grande y Fam porque es pequeño. Fam era la Flora Viniños era de la Puro.</p>


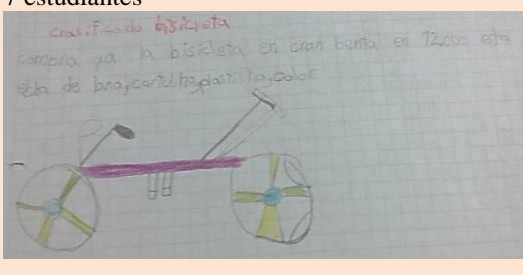
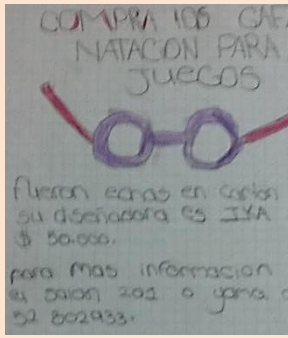
Clasificado	<p>1 estudiante</p> 	<p>7 estudiantes</p> 	<p>7 estudiantes</p> 
	Tabla N° 3. Balance general de la producción escrita en la fase 3		
	<p>Para poder realizar este análisis, se plantea, en primera instancia la tabla N° 3. Balance general de la producción escrita en la fase 3 en la cual se evidencian los porcentajes generales manejados en cada texto escrito durante esta etapa con su respectiva ejemplificación.</p>	<p>Como es posible observar, en esta etapa existe una transición importante en los niveles de producción escrita de los estudiantes. Se logra avanzar de manera significativa, ya que en el nivel bajo encontramos una mínima cantidad de estudiantes, quienes por fijar su atención en otros elementos distractores que se presentaban como juguetes o elementos que traían de casa, no lograban concentrarse en el proceso escritor.</p>	<p>Los escritos que se encuentran en el nivel medio se caracterizan por tener en cuenta tanto situaciones de la cotidianidad como algunos conocimientos previos sobre el tema y expresarlos de manera oral en la lluvia de ideas que se realizaba antes de iniciar la producción escrita. Las argumentaciones de los estudiantes que se encuentran en este nivel son sencillas y precisas, en ocasiones requieren de preguntas que permitan focalizar en cuanto al orden o al enfoque que quieren darle a las ideas.</p>

Tabla N° 3. Balance general de la producción escrita en la fase 3

Para poder realizar este análisis, se plantea, en primera instancia la tabla N° 3. Balance general de la producción escrita en la fase 3 en la cual se evidencian los porcentajes generales manejados en cada texto escrito durante esta etapa con su respectiva ejemplificación.

Como es posible observar, en esta etapa existe una transición importante en los niveles de producción escrita de los estudiantes. Se logra avanzar de manera significativa, ya que en el nivel bajo encontramos una mínima cantidad de estudiantes, quienes por fijar su atención en otros elementos distractores que se presentaban como juguetes o elementos que traían de casa, no lograban concentrarse en el proceso escritor.

Los escritos que se encuentran en el nivel medio se caracterizan por tener en cuenta tanto situaciones de la cotidianidad como algunos conocimientos previos sobre el tema y expresarlos de manera oral en la lluvia de ideas que se realizaba antes de iniciar la producción escrita. Las argumentaciones de los estudiantes que se encuentran en este nivel son sencillas y precisas, en ocasiones requieren de preguntas que permitan focalizar en cuanto al orden o al enfoque que quieren darle a las ideas.

Aun así, estos textos presentaron algunas faltas ortográficas que en ocasiones dificultaban, en pequeñas cantidades, la comprensión de las oraciones. Sin embargo, el vocabulario que utilizaron los escritores de este nivel se encontraba relacionado directamente con el tema que se estaba manejando, aunque no era muy variado, ya que se repetían constantemente los términos y no se buscaban sinónimos para enriquecer el texto.

Como es posible observar en el texto que ejemplifica el nivel medio del artículo deportivo, las ideas en ocasiones requerirían una mayor precisión o un orden diferente, de tal forma que fuese posible comprender mejor algunas frases como: *“Tom era la flora y Vinicius era de la fauna”* o *“Vinicius porque es grande y a Tom porque es pequeño”*. Allí se evidencia que hace falta comprensión y mayor trabajo en la forma de estructurar las frases de tal forma que dejen la idea completa y expresen con precisión la idea que se quiere mencionar.

El uso de conectores tanto para el nivel dos y tres es muy similar, además de utilizar los que ya se habían mencionado, se recurre a otros tantos como “además, por eso, también, pero” y algunos causales como por ejemplo “porque”, incrementando la curiosidad y la reflexión sobre el uso y función de éstos, como se menciona en el siguiente apartado del diario de campo.

“La docente en formación recordó al grupo la importancia de escribir para otros niños que no conocían la historia de Vinicius y Tom, por lo cual un estudiante levantó la mano y preguntó que como hacía para no poner siempre “y” ya que en las correcciones que se le habían entregado de los textos anteriores, siempre se le mencionaba que debía utilizar otro conector. Allí se preguntó a los niños si sabían cuáles eran los conectores y para que servían y algunos respondieron que no, solo uno gritó de manera efusiva que era para unir lo que escribían como por ejemplo “porque”. La docente en formación amplió dicha explicación y colectivamente se escribieron algunos conectores en el tablero.” (Diario de campo N° 18, Agosto 23 de 2016)

A nivel general, en las producciones que se realizaron en esta etapa, no se utilizan de manera recurrente elementos que permitan una cohesión entre los diferentes párrafos que realizan los estudiantes, la función periodística se expresa con mayor asertividad ya que se hace más

énfasis en el lector de cada textos y como se menciona en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje para grado tercero, los estudiantes llegan a reconocer “*el tipo de texto que requiere el propósito comunicativo...teniendo en cuenta...algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana*” (M.E.N 2006)

5.2.5 Fase 4: Publicando y evaluando nuestro periódico mural

Luego de haber llevado a cabo la presentación oficial del periódico, la cuarta fase consistió en desarrollar un proceso detallado de evaluación, en la cual estuvieron incluidos los estudiantes de la institución, la docente titular y la docente en formación. El portafolio (ver anexo N° 7: imagen del portafolio) jugó un papel esencial en la evaluación desarrollada, pues allí se identificaron las percepciones frente a los logros, problemas, alcances y dificultades que se presentaron durante el proceso. Lo cual también acompañó los procesos de auto-evaluación que realizaron los estudiantes en el desarrollo de cada fase, teniendo en cuenta, no sólo los logros en la competencia comunicativa oral y escrita, sino también en habilidades de trabajo en grupo, liderazgo y en general habilidades personales.

En esta fase no se realizó un texto particularmente, pero si se ubicaron rejillas de evaluación que partían de discusiones en grupos y de manera general en el aula, de tal forma que se tuvieran en cuenta diversos factores de reflexión, como se evidencia en la rejilla de autoevaluación (Ver anexo N° 2) en donde cada estudiante, teniendo a la mano cada texto del portafolio, podía analizar sus escritos en términos de sus conocimientos previos, el uso de diferentes palabras que estuviesen relacionadas con el tema y que fuesen pertinentes, el uso de signos de puntuación y conectores para lograr la producción de ideas claras.

5.3 Prueba final

Como se mencionó anteriormente, en el desarrollo de la fase cuatro, se realizó el escrito final el cual consistía en producir de manera individual la editorial del periódico mural, en la que se dieron las pautas básicas de lo que ésta debe contener, y cada estudiante luego de realizar una lluvia de ideas para recordar fecha de inicio del proceso, fecha de finalización, principales artículos y secciones, se dio a la tarea de llevar este proceso de una manera autónoma.

Así pues, los resultados en este último escrito permitieron establecer un una cifra balanceada de producción escrita en el curso 201 entre un nivel medio (siete estudiantes) y un nivel alto (ocho estudiantes). Como se evidencia en la imagen N° 9, los textos que se clasificaron en este nivel, se caracterizan por una estructuración sencilla, en la cual primero hay un

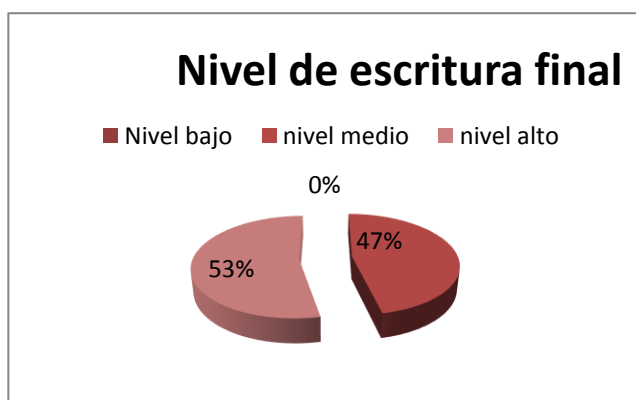


Diagrama N° 1. Nivel de escritura final

reconocimiento al lector y posteriormente ubicaron aspectos generales que logran guiar al lector sobre lo que encontrará en el periódico. Las faltas ortográficas siguen siendo recurrentes, aunque no limitan la comprensión de las frases, y los signos de puntuación no son muy utilizados en los textos.

Así mismo, es necesario mencionar que algunas frases que se encuentran en estos escritos

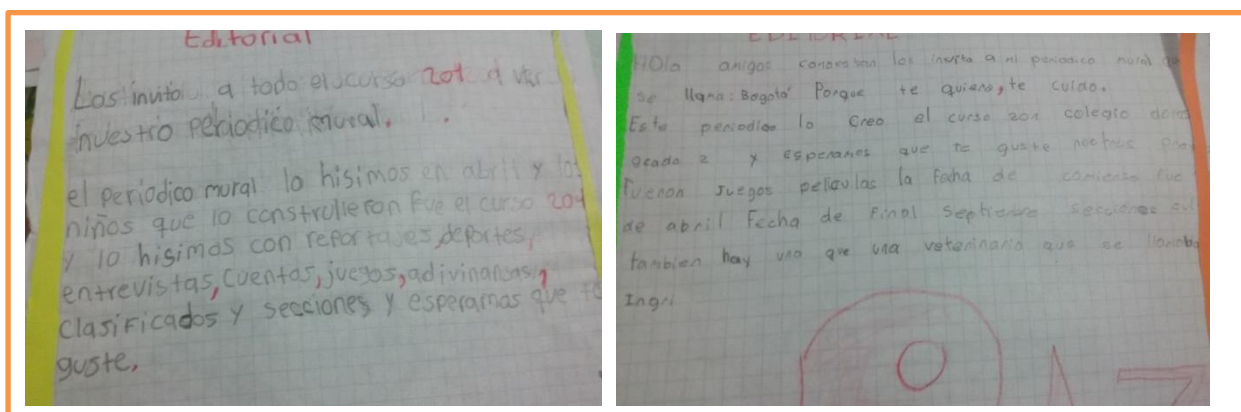


Imagen N° 9. Textos pertenecientes al nivel medio

omiten conectores y palabras, lo cual no permite una articulación total de las ideas. Las relaciones entre sujeto y verbo aún tienen algunos inconvenientes como por ejemplo en la frase: “los niños que lo construyeron fue el curso 201...”, en donde también se identifica desorganización en las palabras, ya que para que la idea quedase más clara, sería posible escribir “Los niños del curso 201 fueron quienes lo construyeron”.

Ahora bien, es imprescindible mencionar que los textos que se encuentran en el nivel alto, se caracterizan por cumplir con la mayor cantidad de indicadores evaluados, aunque cabe aclarar que en algunos aspectos, tienen algunas fallas. En aquellos textos se evidencia una presencia más fuerte de pautas ortográficas y signos de puntuación que permiten la fluidez en la lectura del texto. La estructura de estos textos evidencian un aspecto importante, el cual es una frase de cierre con al cual se refuerza la intención principal del texto y por ende, el propósito comunicativo que exige los Estándares de la Lengua en Colombia, se cumple con gran enfoque.

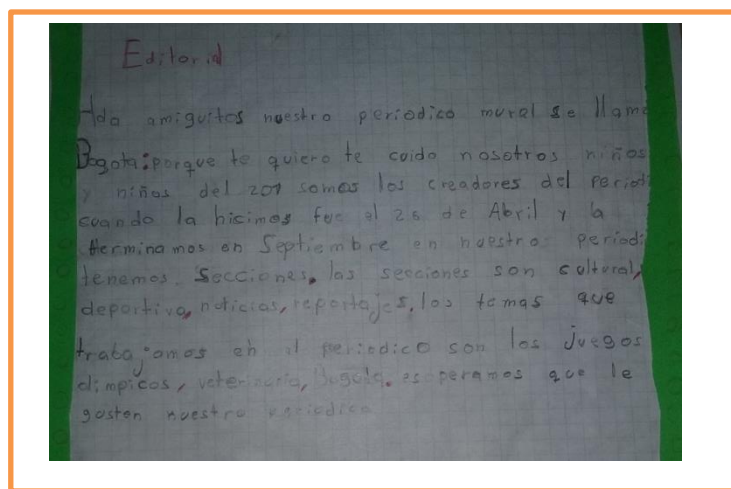


Imagen N° 10. Texto perteneciente al nivel alto

Los textos que fueron clasificados en este nivel, utilizan y dan a conocer de manera explícita el uso de conocimientos previos sobre la función informativa del texto, además ubican de manera acertada relaciones entre sujetos, verbos y cantidades, permitiendo una cohesión entre las frases y con la estructura simple y

determinada permiten una coherencia entre las ideas expuestas.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS

El proceso de investigación se planteó reconocer la incidencia del fortalecimiento de la expresión oral en los procesos de producción escrita desarrollados por los estudiantes del grado 201 del Colegio Domingo Faustino Sarmiento I.E.D, para lo cual se propuso la creación de textos informativos que hicieron parte del periódico mural “Bogotá: porque te quiero, te cuido”, por ende, para reconocer los resultados obtenidos en el desarrollo de esta acción investigativa, se procederá a describir los logros, aciertos y dificultades obtenidas en la expresión oral de los estudiantes a partir de la implementación del proyecto de aula, para luego determinar su incidencia en la clasificación de niveles de producción textual que fueron descritos en el análisis de la información.

Al iniciar el proyecto de aula, ocho estudiantes tenían dificultades en el proceso de expresión y comprensión oral ya que, como se describió en el diagnóstico, no se hacía uso del lenguaje no verbal y la intención comunicativa era nula. La población restante de la muestra, manejaba en ocasiones algunos gestos y cambios de entonación que permitían expresar el mensaje de manera parcial, y en algunas ocasiones se percibía una repetición de aquello que los otros ya habían mencionado.

Durante la primera fase del proyecto de aula, y teniendo en cuenta los planteamientos de Grice (1975), citado en Benlloch (2014), se establecieron cuatro parámetros de organización en cuanto a la participación oral en el aula, los cuales hacen parte de lo que este autor denomina máximas conversacionales.

En este orden de ideas, en primera instancia se planteó la necesidad de respetar la máxima de cantidad, en la cual se hace indispensable expresar la cantidad de información necesaria. La segunda máxima, la de calidad, estaba relacionada con la importancia de decir la

verdad, allí se pretendía que todo lo expresado estuviese sustentado verazmente. Como tercer elemento a trabajar se estableció la máxima de relación o pertinencia, en la cual prima la relevancia de lo que se dice y lo acorde que sea a la situación comunicativa. Finalmente, se propuso trabajar la máxima de la manera, y allí se llegó a mencionar la necesidad de hablar claro, de manera ordenada y sin ambigüedades.

Cabe aclarar que estas máximas fueron establecidas a partir de la matriz categorial y se expresaron a los estudiantes de manera verbal y concreta, para que pudiesen ser llevadas de manera escrita al portafolio en forma de compromiso, el cual tuvo que ser recordado y resaltado durante todo el desarrollo del proyecto de aula.

Adicionalmente, se aceptó de manera grupal que para que estas máximas tuviesen la relevancia necesaria en el proceso era indispensable que el compromiso también estuviese acompañado de aquello que se debía realizar desde el rol de auditorio. Fue así como los estudiantes mencionaron la importancia de estar atentos y con los sentidos enfocados cada vez que alguien estuviese expresándose oralmente. Sin embargo, este acuerdo fue uno de los que más se incumplió por parte de los estudiantes, ya que dentro del grupo había varios estudiantes diagnosticados con problemas de aprendizaje y déficit de atención, no obstante, se recurrió a la estrategia de volver repetidamente a las consecuencias y fortalezas que tenía en el aula, respetar este acuerdo y en algunas sesiones prevalecía este pacto.

En la segunda fase, la cual se centró en el desarrollo de las diversas habilidades críticas y reflexivas que implica la construcción de textos periodísticos, la expresión oral jugó un papel esencial, ya que se consolidó desde la propuesta que realiza Cassany (1994) frente a las diversas estrategias que se identifican en la comunicación oral como planificar el discurso, conducirlo, negociar el significado, producir el texto y los aspectos no verbales que deben caracterizar el acto comunicativo.

En esta etapa, la planificación fue el motor de cada una de las actividades, se hizo énfasis en la necesidad de plantear claramente la intención comunicativa en el discurso, por ende, se procuró analizar las diversas situaciones que giraban en torno a las problemáticas de los animales, haciendo uso de soportes escritos como los organizadores gráficos y otros textos contruidos a nivel familiar; también se buscó que cada uno de los estudiantes pudiese anticipar y preparar los temas de interacción, ya que se propiciaban espacios de interacción con diversas fuentes como lo eran videos, artículos escritos y se pidió que se recurriera a la opinión de padres y familiares. Adicionalmente, esta etapa intentó dar relevancia a que los estudiantes pudiesen identificar y definir de manera certera el tema de aquello que quería expresar, y por medio de preguntas retóricas, fuesen ellos mismos quienes negociaran el significado de aquello que deseaban expresar; espacios en los cuales se buscó una producción oral cimentada en procesos de reflexión y autocorrección que estuviesen acompañados de la interacción que permite el lenguaje no verbal como gestos, movimientos y una mirada hacia el público.

Así, con estos elementos que se trabajaron durante las dos primeras fases, fue posible cimentar el proceso de expresión oral que durante la tercera y cuarta etapa se complementaron con la propuesta de De Arriba y Cantero (2004). Por ende, se utilizaron estrategias que permitían negociar las posiciones de los interlocutores y llegar a acuerdos o límites de las diversas ideologías, respetando las concepciones y críticas que iban surgiendo en cada sesión. En este sentido, estas etapas también se fundamentaron desde la relación que debían establecer los estudiantes con el contexto en el cual estaban desarrollando sus intervenciones orales (aula de clase) y los códigos que se manejaban en torno a la construcción del periódico mural (sentido periodístico). Sin embargo, en este aspecto a los estudiantes les costó trabajo proyectar sus conversaciones en el campo periodístico y formal, por el contrario, lo enfocaban desde lo personal y en ocasiones sesgaron su mirada hacia una sola perspectiva de trabajar los temas.

De manera general, es importante mencionar que la producción oral en el desarrollo del proyecto de aula “*Escuchar, hablar y escribir: nuestro periódico vamos a construir*” permitió un desarrollo de microhabilidades orales como resumir, ya que los estudiantes iniciaron un proceso de explicación de argumentos o ideas principales que deseaban expresar, en ocasiones fue posible pasar de grandes relatos que estaban acompañados de información innecesaria a síntesis con datos esenciales que permitían el circuito de la palabra de manera fluida y la producción escrita condensada pero sin omitir información importante.

Cabe agregar que, la producción oral a través del desarrollo del proyecto de aula ubicó la importancia de establecer los turnos de habla, y contribuyó de manera significativa a los diversos objetivos que se persigue para el grado segundo en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje que rigen en el territorio colombiano; por ende, se produjeron constantemente textos orales que respondían a diversas intenciones comunicativas, llegando a reconocer el contexto comunicativo para utilizar un vocabulario adecuado, expresando de forma clara las ideas, con una entonación marcada y exponiendo las ideas que surgían en los diferentes temas sin olvidar el respeto a los demás compañeros.

En consecuencia, estos aciertos que se dieron desde el campo de lo oral, marcaron una pauta importante para construir textos que estuviesen mejor estructurados, que expresaran ideas más claras, y, como se vio en la prueba final con un sentido comunicativo marcado desde la construcción de ideas que relacionaban conocimientos previos y nuevos. En este sentido, la mirada crítica, reflexiva, argumentativa y propositiva de los nuevos escritores de los textos periodísticos se desarrolló desde sus diversas realidades, ya que las experiencias familiares y las dudas que tenía sobre algunos temas, les permitieron reconocer nuevas posibilidades de escritura.

Así, al dar paso a espacios de discusión oral, en donde predominara el respeto por la palabra del otro, por los turnos de habla y por los compromisos establecidos en el aula, el proceso

de escritura permitió que los estudiantes se reconocieran como sujetos creadores de ideas que podían ser llevadas al campo escrito y no sólo desde la visión que traían de repetir información que fuese escrita en el tablero o que fuese dictada por un tercero.

Para reconocer de manera puntual los resultados obtenidos durante el proceso, es necesario recordar que, como lo indica la tabla N°. (Comparación entre los niveles de escritura al iniciar y al finalizar el proceso), la transición entre los niveles fue positiva, ya que del 40% de población que se encontraba en el nivel bajo, ninguno se quedó en esta etapa de producción básica, por el contrario, la gran mayoría de muestra poblacional (53%) ascendió al nivel alto, pues sus escritos se caracterizaban por ser precisos, certeros, con ideas completas y relacionadas entre sí y con una función comunicativa clara. Aquellos que avanzaron al nivel medio, mostraron grandes avances en el uso de conectores básicos, demostraron su interés por escribir ideas sencillas pero con un sentido y un orden de palabras que permitieran su sentido comunicativo. Los escritos que fueron categorizados allí, hicieron uso de descripciones claras en las que las faltas ortográficas mínimas no interrumpían el mensaje del mismo, y en los que las mínimas omisiones que se hacían de sujetos, verbos o adjetivos, no afectaban profundamente el sentido del texto.

	Bajo	Medio	Alto
Categorización inicial	40%	56%	4%
Categorización final	0%	47%	53%

Tabla N° 4. Comparación entre los niveles de escritura al iniciar y al finalizar el proceso

A través de cada una de las imágenes que son expuestas en el capítulo 5, se logra percibir el avance de producción escrita que se tuvo con el desarrollo del proceso investigativo en el aula 201, ya que son textos que lucen visual e ideológicamente más organizados (como lo muestra la imagen N° 12: Contraste entre prueba inicial y prueba final), claros y detallados, además, son pensados por los estudiantes desde una perspectiva social, ya que se construyen con el fin de ser leídos por otros y no sólo por cumplir con una actividad meramente académica.

Ahora bien, en términos generales de la investigación es posible afirmar que en el grado 201 del Colegio Domingo Faustino Sarmiento se evidenció la alta incidencia que tiene, manejar espacios de expresión oral en el aula para fortalecer los procesos de producción escrita en torno a textos periodísticos, ya que esta relación entre lo oral y lo escrito, implicó asumir nuevos roles dentro y fuera de la escuela, ya que la construcción de conocimiento estuvo determinada a partir de intercambios de ideas y reconfiguración de conceptos que se consolidaron por medio de la expresión escrita.

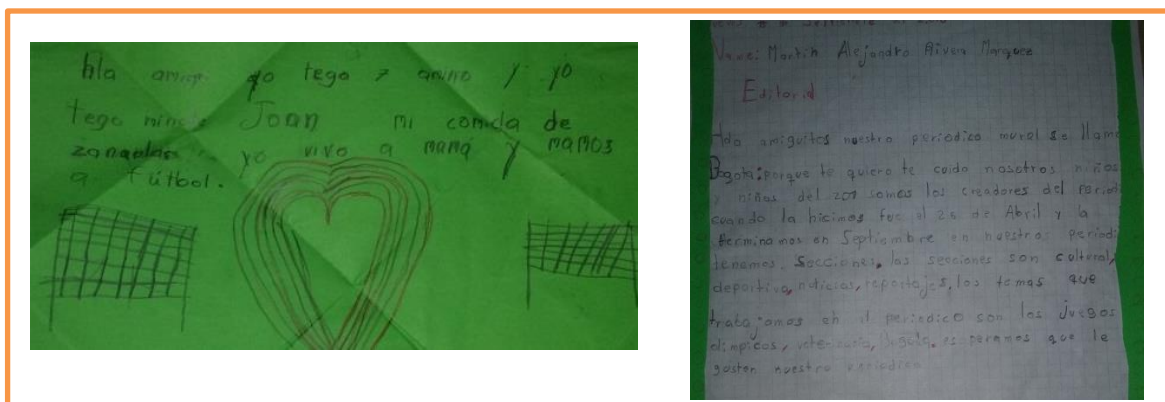


Imagen N° 12 . Comparación entre un texto de la prueba inicial y uno de la prueba final

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

La investigación planteó el cuestionamiento sobre la forma en la cual la expresión oral incidía en la producción escrita de los textos informativos que realizaron los estudiantes el grado 201, jornada tarde, del Colegio Domingo Faustino Sarmiento I.E.D, a lo cual es posible responder que los resultados permitieron identificar que la construcción y reconstrucción de saberes se da de manera asertiva en la medida que se interactúa directamente a través de la palabra oral y luego se lleva a espacios de escritura formal, en donde se pasa de tener un proceso colectivo, a establecer relaciones más complejas, pues se necesita recurrir a procesos de mayor nivel, como es mencionado por Álvarez.

Así pues, la hipótesis de partir desde la expresión oral, antes de enfrentar al estudiante al proceso de escritura, permitió ampliar las posibilidades de creación, ya que el intercambio de ideas desde lo colectivo, permite intercambiar puntos de vista que fueron analizados por los estudiantes y desde su visión de mundo, fuesen tomados, analizados, re-evaluados, resumidos y/o desechados. Cualquiera que fuese el proceso realizado, le brindó la oportunidad a la comunidad educativa de romper con el aterrador momento de enfrentarse a una hoja de papel en blanco y un lápiz, ya que en su mente existían diferentes ideas que le pudieron ampliar sus posibilidades de producción escrita.

De igual forma, es posible concluir que, al haber implementado, analizado y evaluado la propuesta pedagógica, se enriquece la línea investigativa de producción escrita en infantes, en la medida que se logró ratificar la importancia del hablar y el escuchar en el aula, y de igual forma se aportó a la reconstrucción de saberes, al dar valor a todo aquello que sucede dentro y fuera del

aula que puede afectar a la comunidad educativa, dado que la expresión y comprensión oral, son elementos indispensables en el desarrollo de la competencia comunicativa de los seres humanos.

Gracias al proceso investigativo desarrollado se puede afirmar que la comprensión y expresión oral se encuentran directamente relacionadas con otras habilidades comunicativas, como lo es la producción escrita, ya que como es planteado por Pinilla (2004) existe una codependencia entre expresión oral (hablar), expresión escrita (escribir), comprensión oral (escuchar y comprender) y comprensión lectora (leer y entender) y por ende “cada destreza puede ser propulsora o consecuencia de cualquiera de las otras tres” (Pinilla, 2004, pág. 882).

Para finalizar, es posible mencionar que la propuesta de investigación que fue desarrollada, permite establecer avances en la significación de aquello se escribe en el aula, es decir, el proceso de producción escrita necesita, para llegar a permear al estudiante, que se logre la conexión entre lo que se desea saber, lo que se sabe y aquello que nunca pensó saber, por tanto, en la triangulación de éstos elementos el conocer la visión de mundo que tiene tanto el docente como los otros compañeros, le permite al estudiante construir nuevos saberes y tener espacios de reflexión en torno a su mundo real y aquellos imaginarios que tiene de la sociedad. De igual forma, la posición crítica y reflexiva a la cual se deseaba llegar, fue levemente trabajada, en primera instancia por aquellos factores de distracción de los cuales se habló anteriormente y en segundo momento, por falta de tiempo.

CAPITULO 8

RECOMENDACIONES

Los procesos educativos, en el marco de la actual sociedad, requieren de instituciones educativas en las cuales los docentes se caractericen por ser sujetos activos, con una visión amplia del panorama social, político, económico y cultural, pues al contemplar las diferentes perspectivas (la de los padres, la de los educandos, la de los gobernantes, etc.) de una misma realidad, se podrán propiciar mejores ambientes de aprendizaje en los cuales la problematización, la reflexión, la indagación y el análisis surjan constante y significativamente.

Por tanto, la realización de la presente investigación, al haber cumplido con su objetivo general, en el cual se buscó ver la incidencia de propiciar situaciones de en donde la expresión oral sirviese como eje fundamental del proceso escritor, permite sugerir abordar la producción de textos orales y escritos desde las diversas realidades que se presentan en la comunidad educativa.

Esto quiere decir que, en la construcción y re significación del proceso escritor, es necesario que se dé prioridad a la visión particular que los niños y niñas puedan tener de su entorno, ya que de esta forma la creatividad tendrá un lugar especial en sus producciones y los hará transformar su posicionamiento de receptores de información, hacia una mirada crítica, reflexiva y propositiva de su realidad. Así pues, se recomienda trabajar el enfoque constructivista y social, en el cual este principio pueda encaminar las prácticas pedagógicas a desarrollar en torno a este tema.

Para concluir, es necesario tener en cuenta, en futuras investigaciones que, la producción escrita puede ser trabajada desde diferentes estrategias, peor vale la pena apostarle a aquellas que se relacionen con una sistematización estricta de la expresión oral en tanto la preceda, ya que como lo menciona Cassany (1994) pocas veces se habla de alguien que sea un buen oyente, ya

que la atención se encuentra centrada en la escuela, y en la sociedad en general, en los buenos escritores, buenos lectores y buenos oradores. Así pues, el aprender a escuchar es un reto que se debe asumir desde la escuela, en tanto fortalece los procesos de relación con los demás, e implica activar un proceso cognitivo de construcción de significado e interpretación del discurso oral.

LISTA DE REFERENCIAS

Benlloch, B. (2014) La lengua oral en el aula: una propuesta didáctica para trabajar la exposición oral. (Tesis de maestría). Universidad Jaime I, España

Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. En Grao (Comp.), Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el Centro escolar. (37-44) Venezuela: Laboratorio Educativo

Cassany, D.et al. (1994): Enseñar Lengua. Barcelona: Graó (edición 2005)

De Arriba, C. y Cantero, F. (2004), «La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas» En Didáctica (Lengua y literatura), vol.16 9-21

Dijk, T. (1970) La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información. España: Paidós Comunicación

Díaz, Á. (1999). Aproximación al texto escrito. Medellín: Universidad de Antioquia.

Escudero, J. (1987): “La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias”, Revista de Innovación e Investigación Educativa.

Ferreiro, E. (1997). Alfabetización teoría y práctica. México: Siglo XXI

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1972). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Madrid: Siglo XXI

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Colombia: MEN

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (1994). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Del sitio web Revolución Educativa:[http://menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/castellana/desarrollo.asp?id=](http://menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/castellana/desarrollo.asp?id=19)

[19](#)

Ministerio de Educación Nacional. (2016) Mediateca. Portal Colombia Aprende. Recuperado de http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-248476_Tipologia_textual.pdf

Montserrat, S. (2005). El Lenguaje Oral en la Escuela Infantil. Revista Electrónica Internacional Glosas Didácticas, 17. Recuperado el 17 de Septiembre de 2010, en <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/03.pdf>

Niño, V. & Pachón, T. (2009). Cómo formar niños escritores: La estrategia del taller. Bogotá: ECOE.

Paris, C. (2006) El texto, fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España.

Pinilla, R. (2004): La expresión oral. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I., Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE) (pp. 879-897). Madrid: SGEL

Rincón, G (2012). Los Proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Bogotá: Red de lenguaje

Velásquez, C.M., Gutiérrez, L.M., Salcedo, A., Torres, J.E., Valderrama, J. (2005) *Manual de géneros periodísticos*. Bogotá:Ecoe

Zuleta, C., Negret, J.C., Florez, R., Castrillón, S., Reyes, Y. & Pérez, M. (s.f). *El acceso al Lenguaje, la Lectura y la Escritura: una prioridad de la Política de Infancia*.

ANEXOS

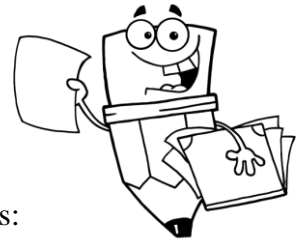
Anexo N° 1. Rúbrica de evaluación

Habilidad	Criterios de evaluación	Bajo	Medio	Alto
Producción Escrita	Produzco textos escritos determinando el tema y propósito de la situación comunicativa.			
	Describo eventos de manera secuencial y coherente.			
	Tengo en cuenta el uso adecuado del renglón			
Producción Oral	Uso algunos elementos paralingüísticos y extralingüísticos en mi discurso.			
	Mi producción oral es clara, coherente y permite expresar mis ideas y pensamientos, respetando los turnos de habla.			
Comprensión textual	Realizo dibujos que ayuden a representar la comprensión de un tema en específico.			
	Reconozco la temática principal de historias que son contadas a partir de imágenes.			
	Organizo secuencias de imágenes que narran una historia.			
Otros sistemas simbólicos	Identifico y clasifico los medios de comunicación.			
	Reconozco la importancia de los medios de comunicación con los que interactúo.			

Anexo N° 2. Cronograma de actividades en el desarrollo del proyecto de aula

Fase	Objetivo	Semana	Actividad
Planificación conjunta: ¿Hacia dónde vamos?	Construir una ruta de acción en el aula frente a los temas que se desee investigar desde lo periodístico.	1	Reconocimiento de intereses a investigar
		2	Reconocimiento de saberes previos frente a lo investigativo
		3	Fundamentación teórica.
		4	Diseño del portafolio.
		5-6	Delimitación de lugares, temas y elementos a investigar.
Ejecución: Pensar, dialogar, reflexionar... ¿Vamos todos a escribir!	Desarrollar las habilidades críticas y analíticas que implica la construcción de textos periodísticos.	1	Desarrollo de textos sobre el primer tema.
		2	Problematización del primer tema.
		3-4	Escritura de textos: planeando el reportaje sobre los animales.
		5	Teoría básica sobre la escritura de reportajes
		6	Construcción de entrevista a la veterinaria
		7-8	Implementación de entrevista y uso de ésta para finalizar el reportaje
Culminación: ¿Construyendo nuestro periódico mural!	Identificar la función, importancia y estructura de los diversos tipos de textos periodísticos, en el ámbito escolar y personal.	1-2	Escritura de artículos de entretenimiento.
		3-4	Escritura de clasificados y artículo deportivo.
		5	Definición de secciones finales del periódico mural. Escritura de la editorial.
		6	Montaje del periódico y presentación oficial.
Evaluación: Publicando y evaluando nuestro periódico mural.	Analizar los diferentes logros, aciertos, inconvenientes y debilidades que se presentaron en el proceso.	1	Lectura de la retroalimentación desarrollada por los evaluadores externos.
		2	Proceso de autoevaluación
		3	Proceso de co-evaluación.

Tabla N° 2. Organización de las secuencias didácticas del proyecto de aula

Anexo N° 3. Formatos de pruebas diagnósticas**GUÍA N° 1****NOMBRE:** _____**¡Juguemos a inventar historias!**

1. Luego de haber organizado las imágenes e inventado la historia con tus compañeros debes escribirla en los siguientes renglones:

2. Ahora, debes escribir un final muy creativo para la historia.





3. Realiza un dibujo que represente el final inventado.

4. Cuéntale a un amigo que se encuentre lejos sobre la historia de tu vida, tal cual como lo hizo el personaje principal de las imágenes, ¡por medio de una carta!

GUIA N° 2

Nombre: _____

1. Observa las siguientes imágenes detenidamente:

1	2	3	4	5
				
6	7	8	9	10
				
11	12	13	14	15
				
16	17	18	19	20
				

2. ¿Conoces algunos de ellos? Sí los conoces escribe SI al lado de la imagen y si no los conoces, escribe NO.

3. Ahora, clasifica las imágenes en la correspondiente casilla. Escribe el número del logo en el recuadro que lo consideres.

Telenovelas	Noticieros	Anuncios comerciales	Dibujos Animados	Periódicos
Periódicos Murales	Vallas Publicitarias	Canales de televisión	Revistas	Radio

4. Responde las siguientes preguntas:

✓ ¿Para qué crees que se usan los medios de comunicación?

✓ ¿Cuáles son los sentidos que utilizas para relacionarte con los medios de comunicación?

5. Realiza un dibujo sobre la importancia de los medios de comunicación en nuestra vida.

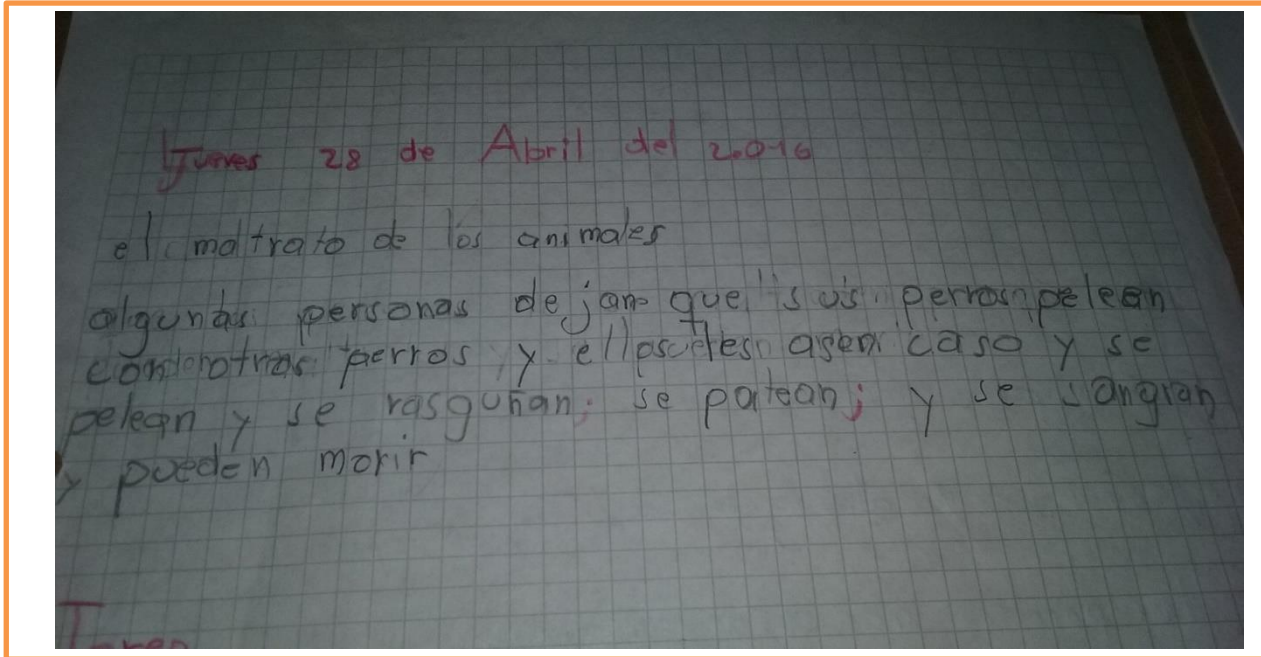
Anexo N° 5. Tarea sobre el maltrato animal

Imagen N° 6. Tarea sobre el maltrato animal

Anexo N° 7. Portafolio

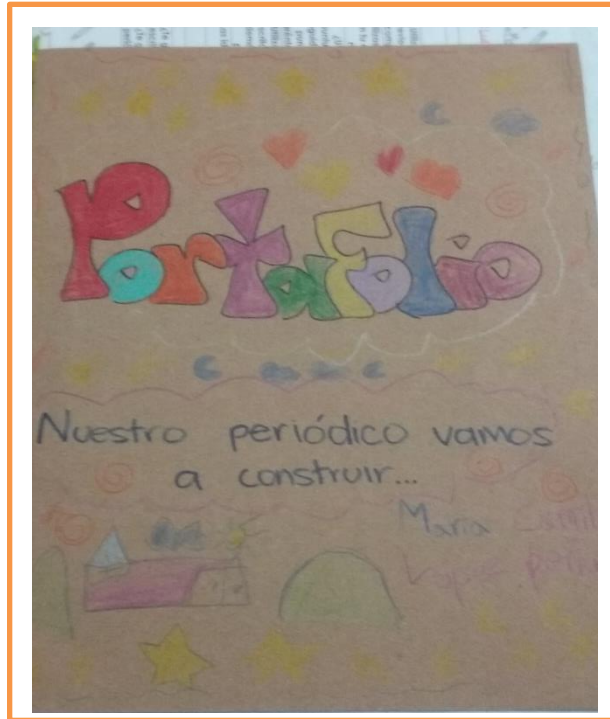


Imagen N° 7. Portafolio

Anexo N° 8. Rejilla de autoevaluación

Nombre: Alexandra Arroyo Marquez
 Fecha: 12 de Septiembre del 2016

	Texto 1		Texto 2		Texto 3		Texto 4		Texto 5		Texto 6
	si	no	Algunas veces	si	no	Algunas veces	si	no	Algunas veces	si	no
¿Utilizaste conocimientos previos sobre el tema para complementar el texto?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
¿Utilizaste diferentes palabras en tu escrito para explicar mejor tus ideas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
¿Utilizaste signos de puntuación (coma, punto seguido, punto a parte, dos puntos, punto y coma, paréntesis, etc.) en el texto?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
¿Utilizaste conectores en tu escrito (como por ejemplo: además, así pues, entonces, por otro lado...)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
¿Las ideas que escribiste son claras?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
¿Te gustó revisar los textos y volverlos a escribir?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿Por qué? Porque todo me gusta es muy divertido y divertido								
¿Te gustó trabajar los temas del periódico mural?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	porque me gusta mucho trabajar los temas								

Imagen N° 8. Rejilla de auto-evaluación