

Reescribiendo nuestro diario: Aprendizaje cooperativo para la creación textual

Andrea Miramag

**Monografía para optar al título de Licenciatura en español y lenguas extranjeras con
énfasis en inglés y francés**

**Asesora
Magda Bogotá**

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Lenguas
Licenciatura en español y lenguas extranjeras
Trabajo de grado
Bogotá, D.C
2017**

PÁGINA DE ACEPTACIÓN***Nota de aceptación***

Presidente del Jurado

Jurado

Bogotá D.C., noviembre de 2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Escuela de Pedagogía	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 90	
1. Información General		
Tipo de documento	Trabajo de grado	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	Reescribiendo nuestro diario: Aprendizaje cooperativo para la creación textual.	
Autor(es)	Miramag Buesaquillo, Eliana Andrea	
Director	Bogotá Barrera, Magda	
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2017, 90 p.	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional	
Palabras Claves	DIARIO PERSONAL, ESCRITURA, APRENDIZAJE COOPERATIVO, PRODUCCIÓN.	

2. Descripción
El presente proyecto de investigación-acción presenta el trabajo realizado en el curso 706 J.T del I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño, el cual buscaba contribuir en la producción de los textos de las estudiantes, partiendo de la creación de un diario personal, desde el aprendizaje cooperativo. En ese sentido el proyecto pretendía un acercamiento a la comprensión y producción de textos mediado por el trabajo en grupo y los intereses comunes de las estudiantes, orientando su producción a ejercicios de exploración del diario personal. Este ejercicio dio cuenta de diversos factores de tipo conceptual y social, que afectaron el trabajo por equipos y que se reflejó en las producciones. Estas producciones fueron motivadas por la escritura de un material propio y mostraron cómo a partir de sus gustos, sentimientos e historias del día a día las estudiantes construyeron su diario personal.
3. Fuentes
Abril, L. (1997) <i>El aprendizaje en pequeños grupos</i>. Santafé de Bogotá.

- Benguria, S., Martín, B., Valdes, M., Pastellides, P., & Gómez, L. (2012). *Observación*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Bonilla- Castro, E. y Rodríguez, P (1997) *Más allá del dilema de los métodos*, Bogotá. Ediciones Uniandes- Grupo editorial Norma.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Cerda, H. (1991) *Los elementos de la investigación*, Bogotá: El búho. Pág. 249.
- Domingo, J. (2008). *El aprendizaje cooperativo. Cuadernos de trabajo social* , 231-246.
- Eliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
Recuperado el 30 de 11 del 2016 de Terras. Edu. Ar:
<https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=eG5xSYGsdvAC&oi=fnd&pg=PA9&dq=elliott+j.+1990+la+investigación-acción+en+educación.+madrid+morata&ots=pdf>.
- Gutiérrez, R. (2015) *La escritura creativa en el aula de educación primaria. Orientaciones y propuestas didácticas*. España: Universidad de Cantabria.
- Hierro, M. (1999). Euskomedia. Recuperado el 29 de mayo de 2017, de *La comunicación callada de la literatura: reflexión teórica sobre el diario íntimo*:
<http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/mediatika/07/07103127.pdf>
- I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2016. Página oficial:
<http://lifemena.jimdo.com/nuestro-cole/>
- Instituto Cervantes. (2017). *Centro virtual Cervantes* . Recuperado el 29 de mayo de 2017, de Diccionario de términos clave ELE:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pruebadiagnostica.htm
- Insuasty, L. (1192-1194) *Documentos de apoyo técnico y circulares de la maestría en pedagogía para el desarrollo*. Convenio Nova-Cafam. Santafé de Bogotá.
- Johnson& Johnson. (1998) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: editorial Paidós.
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.
- Martínez, M. (2006). *La investigación (cualitativa síntesis conceptual)*. Revista IIPS, 123-146
- Marín, M. (1999): *Enseñar a escribir y enseñar gramática*. Recuperado el 15 de 11 del 2016, de CEIP. Com:
<https://ceipcom.wikispaces.com/file/view/gramatica.pdf/322452690/gramatica.pdf>

- Ministerio de educación nacional. (1994). *Ley general de educación*. Ley 115 de 1994.
- Poveda, P. (2007). *Implicaciones del aprendizaje de tipo cooperativo en las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico*. España: Universidad de Alicante.
- Pujolas, M. (2009) *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Universidad de Vic.
- Restrepo, B. (2009). *Investigación de aula: Formas y actores*. Revista Educación y Pedagogía, 103-112
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula, la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá : Red de lenguaje .
- Rincón Castellanos, C. A. (2015). UDEA: Unidad 12: *La cohesión y la coherencia*. Recuperado el 14 de noviembre del 2016, de Aprende en línea. Programa Integración de Tecnologías a la Docencia, Vicerrectoría de Docencia-Universidad de Antioquia: <http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60contenido/capitulos/Unidad12CohesionyCoherencia.PDF>
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía, introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Imprenta Juvenil S.A.
- Ruiz, D. (2016). *Otra historia que contar: Estrategias para motivar escritura y autoconocimiento*. Bogotá, Colombia: Universidad pedagógica Nacional.
- Segura, M. (2015). *Manifestaciones artísticas y aprendizaje cooperativo para la producción textual*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Serafini, M. (1989) *Como redactar un tema*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Timbal-Duclaux, L. (1993). *Escritura Creativa Técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción*. Madrid: EDAF
- Úrsula Mena Lozano. *Vatorio de culturas*, 2016. Secretaria de cultura, recreación y deporte. Recuperado el 14 de septiembre del 2016 de <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/observatorio/documentos/localidades/rafaelUribe.pdf> .
- Vargas, A. (2016). *Escritura comunicativa: de la planeación a la revisión cooperativa*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.

4. Contenidos

Este trabajo de grado se divide en seis capítulos. El primero corresponde al problema donde se presenta la contextualización relacionada con una breve descripción de la localidad y el barrio donde se ubica la institución, así como la caracterización del colegio y de las estudiantes; además, se presenta el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación.

En el segundo capítulo, se encuentra el marco de referencia que contempla el estado del arte con las investigaciones, artículos y estudios relacionados con el tema de esta investigación, y el marco teórico con los autores en los que se apoya este trabajo. El tercer capítulo presenta el diseño metodológico, en el cual se expone el tipo de investigación y el enfoque, como también las técnicas e instrumentos que se utilizaron para recoger la información, y la población con la cual se trabajó. En el cuarto se menciona las fases desarrolladas en la investigación de acuerdo con las fases que propone la investigación-acción, y se describe la propuesta de intervención. El quinto capítulo se refiere al análisis e interpretación de la información y los resultados de la investigación. Y en el sexto se relacionan las conclusiones y las recomendaciones.

5. Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativo desde el enfoque de investigación-acción, pues se buscaba a través de una propuesta de intervención pedagógica basada en la creación de un diario personal desde el aprendizaje cooperativo, contribuir en los procesos de producción de textos de las estudiantes. Se utilizó la técnica de observación no participante, los diarios de campo, las encuestas y las pruebas diagnósticas para recoger la información que sirvió para definir el problema de investigación y diseñar la propuesta de intervención.

6. Conclusiones

Los resultados revelaron aspectos valiosos a tener en cuenta en el acercamiento a las estudiantes a la producción de textos a través del aprendizaje cooperativo, necesarios para generar lectoras y productoras de textos. Entonces, a pesar de que las estudiantes no están acostumbradas a un aprendizaje conjunto, en el cual tengan que definir objetivos y tareas para lograr una meta común, si se parte del contexto personal y social de las niñas con el fin de generar una producción propia, se propicia un diálogo y la aproximación a las dinámicas de construcción de objetivos de manera conjunta, pues partir de su experiencia y sus conocimientos previos, permite que ellas interactúen.

Asimismo, a la hora de compartir sus diarios se logró que ellas escucharan y respetaran las ideas que plasmaron a través de la escritura de sus diarios, ya que ellas mostraron interés en conocer las experiencias de sus compañeras fuera del aula.

Por último, las estrategias que involucren las experiencias de vida de las estudiantes deben ser consideradas como herramientas clave en el proceso de aprendizaje de cualquier área, puesto que, es posible que las estudiantes encuentren una relación entre las temáticas propuestas y sus gustos, dando paso a un aprendizaje más significativo y en conjunto.

Elaborado por:	MIRAMAG BUESAQUILLO, Eliana Andrea		
Revisado por:	BOGOTÁ BARRERA, Magda		
Fecha de elaboración del Resumen:	19	10	2017

Resumen ejecutivo

El presente proyecto es una propuesta de investigación en educación, el cual tiene como objetivo caracterizar cómo se dan los procesos de producción de textos creativos en las estudiantes del grado 706 J.T de la I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño. Para ello se diseñó una propuesta de intervención pedagógica, la cual contempló la creación de un diario personal, como los textos propios escritos en prosa, abordado desde Hierro (1999) y a partir de una metodología de aprendizaje cooperativo desde la interdependencia positiva y trabajo en equipo de Johnson & Johnson (1998). La implementación y desarrollo de la propuesta evidenció que, el aprendizaje cooperativo y el contacto que las estudiantes han tenido con la escritura en su contexto social y personal, favoreció el acercamiento a la comprensión y

producción de textos; sin embargo, es necesario adelantar procesos de enseñanza-aprendizaje en la lectura y producción de textos.

Palabras clave

Textos creativos-aprendizaje cooperativo-diario personal-producción.

Abstract

The present project is a proposal of research in education whose aim is characterize how the processes of production of creative texts are given in the students of 706 J.T grade from the I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño. To reach that there was designed a proposal of pedagogic intervention which includes the creation of a personal diary like a own prose text , established by Hierro (1999) and point of methodology from the cooperative learning, from positive interdependency and work in teams developed by Johnson & Johnson (1998) the implementation and development of the proposal evidenced that the cooperative learning and the students' contact with writing on their social and personal contexts had provided the approach to comprehension and production of texts, however, it is necessary to advance process of teaching-learning on the lecture and production of texts.

Key words

Creative text-personal diary-cooperative learning-production.

Introducción

A pesar de que, en los estándares básicos de lenguaje, las estudiantes al terminar séptimo grado de bachillerato les conviene reescribir un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia y cohesión, (MEN, 2008) aún presentan falencias en escritura, es así, que el presente proyecto pretende generar estrategias que promuevan el proceso de escritura de las estudiantes del grado 706 J.T de la I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño, cuya principal estrategia es el uso de los componentes del aprendizaje cooperativo para potenciar la competencia escrita de las estudiantes a través de la elaboración de un diario, ejercicios, talleres y trabajos grupales e individuales evaluados por medio de una rúbrica y encuesta.

Con la producción del diario personal las alumnas escriben desde sus experiencias y componen a partir de las historias que viven verdaderamente, así advierten en qué consiste narrar e interpretar relatos y cómo los mismos crean una realidad que les pertenece, tanto en la cotidianidad como en el mundo fantástico. (Bruner, 2004) De esta manera, sus textos reflejan su forma de pensar, sus relaciones familiar y personal y sus sentimientos.

Tabla de contenido

1 CAPÍTULO I EL PROBLEMA.	12
1.1 CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA	12
1.1.1 Caracterización	12
1.1.2 La institución:	13
1.1.3 La población:	14
1.2 DIAGNÓSTICO	15
1.3 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA	18
1.4 JUSTIFICACIÓN	19
1.5 PREGUNTA PROBLEMA	20
1.6 OBJETIVOS	20
2 CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	21
2.2. REFERENTES TEÓRICOS	25
2.2.1. Escritura	25
2.2.2. Escritura creativa	28
2.2.3. Didáctica de la escritura	30
2.2.4. Aprendizaje cooperativo	33
3 CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO.	38
3.1 ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN	38
3.2 UNIDAD DE ANÁLISIS	39
3.2.1 Categorías de análisis	39
3.3 POBLACIÓN	40
3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	41
4 CAPÍTULO IV PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	42

4.1 FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	46
5 CAPÍTULO V ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	48
5.1. ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	48
5.2 ANÁLISIS DE RESULTADOS	54
6 CAPÍTULO VI CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	72
6.1 CONCLUSIONES	72
6.2 RECOMENDACIONES.....	74
7 BIBLIOGRAFÍA.....	75
ANEXOS.....	77
ANEXO 1. ENCUESTA	77
ANEXO 2. PRUEBA DIAGNÓSTICA.....	79
ANEXO 3. DIARIO DE CAMPO #1	89
ANEXO 4. MODELO DE DIARIO DE CAMPO.....	90
ANEXO 5. ENCUESTA #2.....	90

1 Capítulo I El Problema.

1.1 Contextualización del problema

1.1.1 Caracterización

Para la caracterización del presente proyecto se tuvo en cuenta aspectos del contexto local e institucional en los cuales la población objeto de estudio se desenvuelve. También, se realizó un proceso de observación y se aplicó una encuesta (ver anexo 1) a las estudiantes.

Contexto local:

La institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño, está ubicada en la Avenida Caracas No. 23–24 Sur en la localidad 18, Rafael Uribe, la cual se encuentra situada al sur oriente de la ciudad, limita con las localidades de San Cristóbal al oriente, Tunjuelito por el occidente, con Antonio Nariño al norte y al sur con Usme. Esta consta de cinco UPZ: San José sur, Quiroga, Marco Fidel Suárez, Marruecos y Diana Turbay. En esta localidad predomina la clase socioeconómica media baja, siendo ésta el 49% de la población y ocupando la mayor parte del área urbana local; en cuanto a la oferta educativa la localidad cuenta con 26 colegios oficiales y más de 200 establecimientos privados con oferta en todos los niveles de educación básica. Ahora bien, tiene el 27,5% de su población en edad escolar (95 mil personas entre 5 y 17 años) y el porcentaje de analfabetismo es del 2,4%, sin embargo, el 93% de la población sabe leer y escribir, la población mayor de cinco años tiene en promedio 7,5 años de educación. Posee un alto número de personas sin ningún nivel de educación, es decir el 5,6%. Posee sólo el 8,6% (2.657) de personas con título de educación superior. (secretaría de cultura, recreación y deportes, 2016).

1.1.2 La institución:

La I.E.D Liceo femenino Mercedes Nariño a partir del 2015 se considera una institución líder en procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativo, comprometida con la formación de estudiantes íntegras, capaces de emplear sus conocimientos en su proyecto de vida, lo cual les permite asumir liderazgo en la toma de decisiones eficientes en todos los espacios de la vida, todo con el fin de trabajar en pro de la comunidad. Lo anterior evidencia el énfasis del colegio, pues este se centra en el desarrollo empresarial, dominio básico de inglés y aplicación de tecnologías en la construcción del proyecto de vida de las estudiantes. Su filosofía se basa en la reflexión y autonomía para transformar la sociedad con perspectivas científicas y tecnológicas. Asimismo, la institución se rige por el modelo pedagógico holístico, el cual procura responder desde los aprendizajes significativo y cooperativo, desarrollo del pensamiento creativo y la modificabilidad cognitiva a la pregunta: ¿Cómo aprende el cerebro? (I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño, Lifemena, 2016)

Respecto al plan de estudios, el trabajo va dirigido a las competencias básicas y refuerzo de habilidades, al comienzo del año escolar cada estudiante recibe una rejilla correspondiente a cada asignatura con objetivos a cumplir y temas a tratar, la cual contiene además, el desarrollo de las clases para lograr los puntos esperados en cada asignatura.

Posteriormente, el manual de convivencia, con la implementación de éste se genera una convivencia pacífica, gestionando la organización de valores y hermandad de las estudiantes. Además, promueve y garantiza derechos como: “participar en la elaboración y aplicación del P.E.I de la institución, que sean valoradas y tenidas en cuenta sus opiniones” (Lifemena, Manual de convivencia 2016)

Finalmente, frente a los recursos didácticos que ofrece la institución, las niñas tienen elementos audiovisuales, y escenarios adecuados para el desarrollo de actividades.

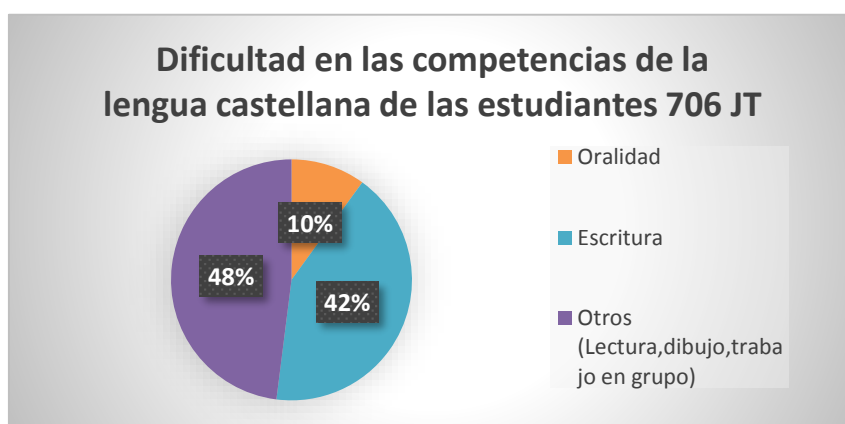
1.1.3 La población:

La investigación inicialmente se realizó en 2016-2 con el grado 602 J.T, sin embargo, para el periodo 2017-1 la institución hizo unos cambios de grados, pasando a ser el curso 706 de la jornada de la tarde, continuando el 92% de las estudiantes del 602 J.T, la población objeto pertenece al tercer ciclo de educación básica y está conformado por 30 niñas cuya edad oscila entre los 12 y los 14 años.

Para la caracterización del grupo se hizo uso de la información recolectada en los diarios de campo, la aplicación de una encuesta (anexo 1), en la que se tiene en cuenta la edad y grado de las niñas. De esta encuesta se desprendieron 3 unidades de información: general, familiar y demográfica y académica. Una prueba diagnóstica (anexo 2) de lenguaje. Dichos instrumentos sirvieron de referencia para la estructura del presente apartado y la consiguiente presentación de los resultados.

Así, el 80% de las estudiantes residen en otros barrios externos a la localidad, dentro de los estratos socioeconómicos 1,2 y 3. El 41% de las estudiantes del curso poseen un núcleo familiar que consta de mamá y hermanos o abuelos, sin contar con la presencia de la figura paterna; el 95 % de los padres cuentan con el bachillerato y el 5 % con primaria, el 87 % del 95% de estudiantes tienen a sus padres con un empleo, y el 5% restante tiene a sus padres sin empleo. De acuerdo con los resultados de la información académica de la encuesta, al 20 % de las estudiantes la asignatura que más se les dificulta es desarrollo del pensamiento y al 15% de las estudiantes, la que más se les facilita es música. Según la profesora titular, en la asignatura de lengua castellana las estudiantes tienen un desempeño regular, pues ellas se

conforman con hacer lo mínimo necesario por obtener los puntos de cada actividad, no se esfuerzan por entregar las tareas a tiempo y salen con cualquier cosa para presentar sin indagar, consultar ni preparar¹. En las competencias de lengua castellana el 42% poseen problemas con la escritura, siguiendo el 10% con la oralidad. Por otro lado, respecto a la convivencia, existe un problema entre ellas, no se escuchan, pues, al no escuchar al otro se pierde el respeto, no se presta atención a las clases, no puede haber retroalimentación ni un trabajo cooperativo que les permita sacar adelante un trabajo asignado en grupos, lo que no permite una armonía en clase. Cuando una de las estudiantes opina en clase las otras no prestan atención, no muestran interés por la opinión de la otra. (Véase líneas 14, 15, 16, 17 y 18 del diario de campo # 1, anexo 3)



Grafica 1. Respuesta # 3 de la información académica de la encuesta

1.2 Diagnóstico

En este punto se muestran los resultados de la aplicación de una prueba diagnóstica, la cual se tomó y adaptó de las Pruebas Saber para grado 5º perteneciente a los años 2014 y

¹ Entrevista realizada a Gloqria Hurtado. Profesora titular del curso 602 J.T. Bogotá, viernes 28 de octubre de 2016.

2015. A esta prueba se le agregó una pregunta de escritura, con el fin de determinar aspectos escriturales como la ortografía, coherencia, cohesión y adecuación que las estudiantes manejan en sus escritos. Asimismo, se tuvo en cuenta las observaciones hechas en cada sesión.

De acuerdo con los resultados de la prueba diagnóstica, la encuesta y las observaciones realizadas, se planteó que las estudiantes no comprenden, ni interpretan contenidos que leen en textos narrativos, descriptivos o informativos, lo que causa un problema y una falencia a la hora de escribir, pues no escribieron el texto correspondiente o sugerido.

A continuación, se muestra las gráficas que evidencian la dificultad por parte de las estudiantes para la competencia escritora.



Gráfica 2. Respuesta # 4 de la prueba diagnóstica.

Según la gráfica 1, el 58% de las estudiantes respondieron de manera incorrecta la pregunta #4, la cual indica el componente pragmático de la competencia comunicativa-escritora, que a su vez prevé el propósito o intención que cumple un texto en un contexto particular, lo que demostró que la mayoría de las estudiantes tienen problemas con la

comprensión de ideas, temas o contenidos para producir textos que respondan a diferentes necesidades comunicativas.



Grafica 3. Respuesta # 22 de la prueba diagnóstica.

En la gráfica 2, también se puede ver que las estudiantes en su mayoría respondieron incorrectamente en la competencia escritora, lo que reitera la dificultad para la escritura; esto se evidencio en la omisión de signos de puntuación, tildes y conectores. Incluso, para la redacción de un texto informativo, las estudiantes no desarrollaron una idea para un tema sugerido en una situación comunicativa. Además, se les dificulto la producción de textos narrativos, lo cual se puede potenciar en ellas a través de la escritura creativa.

Todas estas debilidades se ven reflejadas, asimismo, en el bajo rendimiento académico que tiene la mayoría de estudiantes en la asignatura de lengua castellana, pues según los reportes de la profesora titular en las dos entregas de boletines, el 65 % de las estudiantes perdieron la asignatura de lengua castellana.²

²Entrevista realizada a Gloria Hurtado. Profesora titular del curso 602 J.T. Bogotá, viernes 28 de octubre de 2016.

Finalmente, la prueba diagnóstica, arrojó unos resultados que muestran que las estudiantes presentan dificultad en los componentes pragmático y semántico principalmente en la competencia escritora y parte en la lectora.

1.3 Delimitación del problema.

Una vez realizado el diagnóstico, la caracterización y la revisión de los estudios hechos al respecto, se pudo afirmar que el problema identificado se situó dentro del campo de la escritura, específicamente la escritura creativa pues las estudiantes del grado 706 de la jornada tarde presentaron dificultad para escribir diversidad de textos. Para el planteamiento del mismo se tuvo en cuenta el interés que mostraron en las actividades de escritura - lectura y los resultados de la prueba diagnóstica aplicada.

Los aspectos que configuraron este problema fueron, el aprendizaje cooperativo, la escritura creativa y la competencia para enlazar ideas de manera escrita, es decir, que los escritos realizados por el grupo no presentaron coherencia, cohesión, buen uso de la ortografía y además adecuación a las situaciones de comunicación.

Esta prueba permitió evidenciar que gran parte de las estudiantes mostraron dificultad en la competencia escritora; se demostró en las faltas ortográficas que tienen a la hora de elaborar un texto. Además, ellas no desarrollaron una idea y no es muy claro lo que quieren expresar. Estas falencias se vieron reflejadas en las respuestas de la pregunta 24 de la prueba diagnóstica aplicada; asimismo, según la afirmación de la profesora titular, esto se evidencio en el bajo rendimiento académico que tiene la mayoría de estudiantes en la asignatura de lengua castellana y en el desinterés que manifestaron en las actividades de la clase, información reflejada en los diarios de campo.

1.4 Justificación

Tomando la afirmación de Lerner: “lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que descubran otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos, que produzcan sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para protestar o reclamar, para compartir una bella frase o un buen escrito con los demás” (Lerner, 2001, pág.26).

En este sentido, esta propuesta investigativa pretendió generar estrategias que contribuyeron al proceso de escritura creativa, que a su vez procuro optimizar los aspectos de la escritura como lo son: la adecuación, coherencia, cohesión y ortografía de un texto, a través del aprendizaje cooperativo y “Las técnicas de aprendizaje cooperativo (AC) permiten a los estudiantes actuar sobre su propio proceso de aprendizaje, implicándose más con la materia de estudio y con sus compañeros” (Domingo, 2008, pág.232) de esta manera el docente a través del AC logra que sus estudiantes sean más autónomas en sus procesos de aprendizaje y específicamente en sus procesos de escritura. Además, con el desarrollo de este proyecto se pudo dar cuenta de la capacidad creadora de las estudiantes de 706 J.T de la I.E.D Liceo femenino Mercedes Nariño, pues a partir de ejercicios escriturales que partieron de su cotidianidad se potencio la escritura como medio de expresión, es decir las experiencias o actividades desarrolladas de manera colectiva dentro del aula conectadas a sus gustos, historias de vida, sentimientos y emociones.

Como la escritura es una práctica comunicativa que se presenta constantemente en diversas situaciones tanto académicas como cotidianas, es necesario potenciar la competencia escritora de las estudiantes para que ellas sean capaces de resignificar y valorar textos que

hayan abordado anteriormente, esto con el fin de producir nuevas ideas o textos a partir de sus conocimientos o experiencias; de esta manera las estudiantes pueden reconocerse como agentes activos en su formación literaria, donde sus experiencias son materia prima para el desarrollo de procesos de escritura creativa dentro y fuera del aula.

En definitiva con esta propuesta investigativa se pretendió identificar los componentes del AC que contribuyeran a que las estudiantes trabajaran juntas para optimizar su propio aprendizaje y el de las demás, y a que el docente a la hora de realizar actividades, no solo de escritura si no en cualquier área, tuviera las herramientas necesarias para abordar sus clases, donde las estudiantes trabajen en conjunto con el fin de motivarlas a aprender e interactuar entre ellas, generando el respeto por la opinión de la otra.

1.5 Pregunta problema

¿Cómo la elaboración del diario personal, a partir del aprendizaje cooperativo, contribuye a la producción de textos creativos en las estudiantes del grado 706 J.T de la I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.6 Objetivos

Objetivo general

- Identificar los procesos de producción de textos creativos a partir de la elaboración de un diario apoyados en el aprendizaje cooperativo.

Objetivos específicos

- Diseñar una propuesta de intervención pedagógica basada en la producción escrita y elaboración de un diario.
- Describir los procesos de producción escrita a través de la creación del diario.
- Determinar la incidencia del aprendizaje cooperativo como mediación en la producción escrita.

2 Capítulo II Marco teórico

2.1 Antecedentes.

Para ampliar el conocimiento acerca del problema detectado, se hizo una búsqueda de investigaciones dentro del marco hispanoamericano, es decir, investigaciones hechas en Colombia y España, específicamente tesis de grado que fueron realizadas entre los años 2006 al 2016, estas fueron encontradas en los repositorios de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Cantabria, Universidad de Alicante y la coordinación de maestría de la Universidad Externado de Colombia. Los autores correspondientes trabajan en sus proyectos de grado la escritura creativa y aprendizaje cooperativo, como eje central, temas que competen a la presente investigación.

En el caso de la escritura los autores tales como: Ruiz Diego (2015) en su tesis *Otra historia que contar: Estrategias para motivar escritura y autoconocimiento*, Gutiérrez Raquel (2015) en su tesis *La escritura creativa en el aula de educación primaria. Orientaciones y*

propuestas didácticas, Segura María (2015) en su tesis *Manifestaciones artísticas y aprendizaje cooperativo para la producción textual* y Vargas Andrea (2016) en su tesis *Escritura comunicativa: de la planeación a la revisión cooperativa*, tuvieron en cuenta referentes teóricos como: Brunner, Cassany, Duclaux, Aguirre de Ramírez, Vegas y Lerner.

Para hablar de la escritura creativa como desarrollador de competencias ciudadanas y como el ejercicio mental de los individuos, incluye que ésta sea desarrollada bajo las reglas como las de coherencia y cohesión, pues el buen uso de la gramática es fundamental para la elaboración e interpretación de cualquier tipo de texto escrito. Además, la escritura creativa se encuentra dentro del género literario y está relacionada con la poesía, la narrativa, el cuento, el teatro, la novela, el ensayo, el guion y las autobiografías o memorias. Se aleja del lenguaje periodístico, técnico, porque requiere pensamiento creativo, es decir, iniciativa en las ideas y disposición para crear.

En cuanto al aprendizaje cooperativo los autores: Poveda Patricia (2007) en su tesis *Implicaciones de tipo cooperativo en las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico* y Vargas Andrea (2016) en su tesis *Escritura comunicativa: de la planeación a la revisión cooperativa*. Tuvieron presentes referentes teóricos como: Johnson & Johnson, Jenkins y Ovejero Bernal, para afirmar que el aprendizaje cooperativo es una forma de organización en grupos pequeños que les permite a los integrantes trabajar juntos para mejorar su aprendizaje y el de los demás.

Según Johnson & Johnson (1998) citado por Poveda Patricia, para que se dé el trabajo cooperativo se debe tener en cuenta cinco componentes: el primero es la **interdependencia positiva**, por la cual los estudiantes reconocen que se encuentran vinculados entre sí, de tal forma que los esfuerzos individuales benefician al grupo. El segundo componente es la

interacción fomentadora, gracias a esta los estudiantes facilitan el éxito mutuo, para esto se requiere brindarse ayuda y asistencia mutua, intercambiarse recursos, realimentarse. El tercer componente es la **responsabilidad individual**, es decir, que cada integrante es responsable por trabajar con una parte equitativa de la tarea y contribuir al éxito del grupo. El cuarto componente comprende **las habilidades interpersonales y en grupos pequeños**, ya que es necesario que los estudiantes aprendan habilidades como saber dar orientaciones, comunicarse, tomar decisiones, resolver los problemas que se presenten, lo que les permita funcionar como parte de un equipo. El quinto componente es el **procesamiento por el grupo**, pues es fundamental la reflexión sobre el comportamiento del equipo. Así, este enfoque que permite organizar las actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje contribuye a que las estudiantes trabajen en grupo para realizar tareas de manera colectiva (Vargas, 2016).

En lo que concierne a la metodología implementada por los investigadores, se destaca los planteamientos de la investigación acción (I-A), desde un enfoque cualitativo, en la que los investigadores buscaron tener una comprensión del fenómeno estudiado para hallar soluciones al mismo. Esto se puede encontrar, especialmente en las investigaciones sobre *Estrategias para motivar escritura y auto conocimiento y Manifestaciones artísticas y aprendizaje cooperativo para la producción textual*.

En cuanto a los instrumentos que permitieron la recolección de información, usaron talleres y actividades desarrollados en clase, por ejemplo, en el caso del estudio realizado por Ruiz (2015) se hizo uso de un diario que tenía como objetivo recolectar información personal de las estudiantes para así escribir una autobiografía; diarios de campo, que recogían datos

sobre los procesos mediante la observación, los cuales se conectan con la investigación de manera directa a través de las categorías planteadas. Estos instrumentos se aplicaron durante el curso de la investigación (Ruiz, 2015). Una de las tesis, exactamente la de Poveda Patricia (2007) *Implicaciones de tipo cooperativo en las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico*, no evidencia claramente la metodología de investigación, pero en la descripción de las actividades desarrolladas, durante la investigación, se puede inferir que la autora hace uso de la IA pues hace referencia a estrategias que permiten mejorar algunos aspectos de una comunidad educativa en específico proporcionando reflexiones y cambios de orden social.

Respecto a los resultados de las investigaciones se obtuvo procesos de producción textual, en la mayoría de los casos variaron positiva y significativamente, gracias a la puesta en práctica de la escritura creativa, otras actividades en clase y el aprendizaje cooperativo, hubo mejoría en la expresión y comunicación de intenciones comunicativas y en el manejo y apropiación de los recursos lingüísticos a la hora de planear, textualizar y revisar textos, se desarrollaron habilidades de escritura que permitieron la construcción de todo tipo de texto.

Las investigaciones revisadas permitieron ver que las relaciones entre la escritura creativa y el aprendizaje cooperativo, se establecen como herramientas y estrategias que posibilitan la adquisición y desarrollo de las habilidades propias de la producción textual y del mejoramiento de la misma, de manera que admiten un avance en la práctica de la escritura y asimismo, un progreso en las relaciones interpersonales entre las estudiantes, ya que al trabajar en equipo estarán dispuestas a conocer sus puntos de vista y tomarlos en cuenta.

Por otra parte, se pudo observar en estas investigaciones que, el trabajo cooperativo demostró ser una herramienta que permite a los escritores estar en buena disposición para la

escritura y sentirse a gusto durante este proceso, pues garantiza que los escritores enfrentarán “en equipo” cualquier temor o duda que posean a la hora de realizar un texto. Los textos elaborados desde el trabajo cooperativo y guiados bajo el proceso de escritura, aseguran que la intención comunicativa se dé, pues el estudiante se hace consciente de su audiencia y ve necesario cumplir con la tarea asignada.

Sin embargo, se debe tener presente que aún hay vacíos tanto conceptuales como de estrategias que permitan el trabajo en equipo y el desarrollo de textos, para un resultado óptimo deben ser inquiridos a partir de más investigaciones que trabajen en pro de los vacíos ya mencionados, con el fin de lograr propuestas más creativas y bien elaboradas dentro del aula de la mano de un factor determinante y es el trabajo en equipo, lo que les permite a las estudiantes escucharse y respetar sus opiniones, favoreciendo las relaciones interpersonales que vayan a tener.

2.2. Referentes teóricos.

Para el desarrollo de este proyecto investigativo: *Reescribiendo nuestro diario: Aprendizaje cooperativo para la creación textual en el curso 706 J.T de la I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño*, se averiguaron referentes teóricos relacionados con: la escritura, escritura creativa, didáctica de la escritura y aprendizaje cooperativo.

2.2.1. Escritura

De acuerdo a la Ley General de educación de 1994

El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua; es decir que la lengua castellana sirve como medio de expresión literaria y del estudio de la creación literaria en el país y en el mundo. (Ministerio de educación nacional, 1994. p7)

El cual afirma a la escritura como medio para comprender el mundo que nos rodea, llevando a cada estudiante a asumir un rol de ciudadano crítico y reflexivo y afirmando a su vez la escritura como una forma de expresión y creación de mundos posibles, los cuales permiten una participación más incidente en la sociedad.

De esta manera, es necesario tener en cuenta que la escritura asume reglas de coherencia, cohesión y adecuación, pues estas sirven para la elaboración e interpretación de cualquier tipo de texto escrito. Como afirma Rincón (2015) sobre la cohesión, la coherencia y adecuación, “todo texto es una unidad semántica que consta de dos planos o estructuras: un plano de contenido y un plano de forma o expresión” (Rincón, 2015, p.1) la primera hace referencia a la coherencia y cohesión, al desarrollo de las ideas dentro de un texto, todos los conectores, utilizados para dar sentido, orden y forma a cualquier tipo de texto, con lo que también se puede definir su género e intención. La segunda se refiere a la pertinencia y lógica con la que se desarrolla un texto.

En la escuela normalmente se le dice a los educandos el tema del cual deben escribir, se les da un tiempo límite para hacerlo y luego sus escritos son evaluados por los profesores, de acuerdo con Marín (2007) esto ha ido cambiando, pues gracias a los aportes de la

psicología cognitiva, se concibe a la escritura de otro modo, de un modo que quien escriba tenga la posibilidad de elaborar diversos borradores, tenga pautas para corregirlo y entregar un texto con el que sienta que hubo un proceso y acompañamiento para su elaboración.

Este proceso cognitivo consta de los siguientes pasos: 1. Preparación y planificación de la escritura: el escritor recoge material de otra fuente para averiguar las características del texto, prepara el plan del texto, establece que va a escribir y ordena los argumentos. 2. Puesta en texto: el escritor debe plasmar sus ideas almacenadas y convertir sus apuntes en el texto final, él demuestra que conoce el tipo de texto, que organiza ideas y las conecta con un buen uso de la ortografía, coherencia y cohesión. Por otro lado, este proceso cognitivo propone que el escritor mismo corrija su escrito o sea corregido de manera colectiva, por sus compañeros de salón. Por último, 3. Revisión y edición final: preparan sus textos para ser leídos, se hace los últimos ajustes ortográficos y cohesivos y se asegura que el texto sea comprensible.

Mientras la escritura sea un acto mecánico, más motriz que cognitivo, no va a ser incorporada como una actividad habitual de la vida. Y cuando no es así incorporada, cuando la escritura solo es el lugar del fracaso y del error, no es significativa, se pierde, se olvida. Y los alumnos, según sea su extracción sociocultural, serán futuros analfabetos funcionales, o bien profesionales con grandes dificultades para comunicarse eficazmente por escrito (Marín, 2007, p. 5)

Finalmente, el reto fue formar escritoras, estudiantes que llegaran a ser productoras de lengua escrita conscientes de la importancia de expresar cierto tipo de mensaje en determinadas situaciones sociales, y no personas que copian, que reproducen sin un propósito.

Entonces, la escritura debe dejar de ser en la escuela solo un objeto de evaluación para constituirse en un objeto de enseñanza, hacer posible que todos los estudiantes se apropien de la escritura y la pongan en práctica sabiendo, por experiencia no por transmisión verbal, que es un largo y complejo proceso constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión. (Lerner, 2001, p.41)

Así que, se debe fomentar el uso de la escritura como herramienta de reflexión, como recurso para la organización del propio conocimiento y sobre todo como herramienta de progreso intelectual y de crecimiento personal.

2.2.2. Escritura creativa.

De acuerdo con Corrales (2001) citado por Gutiérrez Raquel, la escritura creativa nos permite organizar nuestro pensamiento, suscitando una mirada observadora de la realidad capaz de abordarla de manera literaria. Este tipo de escritura nos acerca a un modo más concreto de configuración de la mirada, del pensamiento y de las emociones.

De la misma forma, la escritura creativa es el arte de encontrar muchas ideas para escribirlas y, si es posible, que sean originales. (Timbal-Duclaux, 1993).

Louis Timbal-Duclaux en su libro *Escritura creativa. Técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción* (1993) muestra los problemas que se presentan en la escritura y los métodos de la escritura creativa como una técnica de asociaciones libres, la verbalización de una imagen y además, la forma de reescribir los textos. En cuanto a su técnica de asociaciones libres, se toma una hoja, en el centro se escribe el tema, reducido al que se desea escribir, luego se concentra sobre el tema y comienza a imaginar, se anota cada

detalle y se encierra en un círculo, estos se agrupan para construir una idea sencilla y finalmente, se reescriben las ideas o frases. (Timbal-Ducalux, 1993)

Cuando se pretende trabajar sobre escritura creativa es indispensable tener en cuenta las experiencias o vivencias de los sujetos, pues son elementos primordiales para mejorar la producción escrita de quienes van a comenzar con esta labor. Asimismo, lo afirma Rodari por: lo que interesa es la forma en que una palabra, escogida al azar, funciona como una «palabra mágica» para desenterrar campos de la memoria que yacían sepultados por el polvo del tiempo (Rodari, 1983) así, cabe resaltar que la entrada a la escritura creativa debe hacerse desde la niñez, creando juegos de palabras en los que se generen preguntas que provoquen recordar muchas de sus vivencias agradables o burlescas, dando pie a la imaginación y al acceso de su historia personal, lo cual permite que a la hora de escribir entren en confianza, pues el tema de base hace parte de sus más profundos conocimientos, sus experiencias.

Asimismo, para Bruner (2004) cualquier persona es capaz de crear un relato dentro de la estructura formal de la narrativa y la buena gramática, igualmente para el autor un relato solo existe cuando lleva una intención comunicativa, y es así que, los textos narrativos pueden comunicar y llamar la atención desde la experiencia del autor, pues la experiencia es un elemento esencial cuando se enfrenta a un ejercicio de lectura o de escritura.

De este modo se constituye la realidad cultural en la que los participantes de la historia viven realmente, para intentar comprender en qué consiste narrar e interpretar relatos y cómo los mismos crean una realidad que les pertenece, tanto en la cotidianidad como en el mundo fantástico. (Bruner, 2004)

Por otro lado, motivar un proceso personal mediado por lo colectivo y contextual, permite que al escribir sobre sí mismos sea una estrategia para explorar nuestro diario vivir. En ese sentido, el diario personal aparece como una estrategia a la hora de motivar a las estudiantes a escribir y al mismo tiempo que disfruten haciéndolo, usando como herramienta diarios publicados como El diario de Ana Frank o Corazón de Edmundo De Amicis, obras que muestran la manera de escribir en forma de diario y que además narran las vivencias de niños entre los 13 y los 14 años de edad.

Según Hierro,

Una posible definición no prescriptiva del diario íntimo sería la de aquella narración en prosa de un sujeto real que por mediación del lenguaje se construye en el texto, al tomar su propia existencia cotidiana como sustancia y espacio de la escritura, permitiéndole interrogarse sobre sí mismo y por el que puede acceder al conocimiento de sí. (Hierro, 1999, pág.114)

Por lo tanto, escribir a partir de experiencias resulta fructífero para la creación de las estudiantes, pues les permite apropiarse de sus creaciones literarias y reconocer que sus narraciones son únicas y dignas de ser mostradas.

2.2.3. Didáctica de la escritura

La didáctica no es la forma de enseñar sino la delimitación del saber pedagógico que responde a la cuestión real de la enseñanza, el saber que se produce después del encuentro entre enseñanza y alguna ciencia en específico. En el caso de la escritura existen métodos que son implementados en el aula y resultan eficaces. (Zuluaga, 1979 citado por Gutiérrez, 2015)

Métodos de procesos sintéticos: prevalecen los componentes lógicos y técnicos del lenguaje y el proceso de aprendizaje iniciado en los elementos más simples y abstractos.

-Método fraseológico: se escribe frases tal cual el maestro las dicta.

-Método contextual: se cuenta por escrito una historia narrada que acabaron de escuchar.

-Métodos mixtos, integrales o combinados: se busca el significado de la lectura y no el mecanismo lector, este puede favorecer la escritura creativa puesto que se le da sentido a la lectura.

De este modo Gutiérrez (2015) cita a Morote (2014) para afirmar que un maestro debe de tener modelos y estrategias didácticas que lo lleven a fomentar la creatividad de sus estudiantes.

Así el docente debe tener en cuenta:

-Contagiar a sus alumnos el interés y la curiosidad por conocer lo que les rodea, formando a personas críticas con inquietudes, sueños y metas a las que dirigirse.

-Impulsar la capacidad creativa de los alumnos mediante actividades literarias, artísticas o musicales que les permita expresarse. Fomentar y valorar el trabajo en grupo.

-Crear un clima de confianza, respeto e igualdad. Desarrollar la imaginación y la capacidad de inventiva. (Gutiérrez, 2015, p. 25)

También, Insuasty (1992), presenta algunas estrategias, planteadas por otros autores, que facilitan el pensamiento creativo en grupo, estrategias que sirven para la producción,

evaluación y selección de nuevas ideas. Sin embargo a continuación se muestra sola una, la cual resulto conveniente trabajar con las estudiantes del 706 JT de la I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño.

- a. Lluvia de ideas: del autor Alex Osborn, esta tiene el objetivo de producir el mayor número de ideas para evaluar y desarrollar posteriormente. Cuenta con reglas como:
 - 1.no se evalúan ni analizan las ideas mientras se producen.
 2. no importa que tan locas sean las ideas. Entre más ideas mejor la selección.
 3. se deben combinar las ideas propias con las propuestas por otros.

En el proceso de la actividad se presenta el tema o problema, cuyo contenido permite aplicar la lluvia de ideas, se recuerdan las reglas de juego, luego se estimula al grupo para que aporten ideas, estas se escriben, posteriormente se selecciona las ideas y finalmente se diseña la forma de usarlas. (Insuasty, 1992-1994, p.382)

Por otro lado, María Teresa Serafini en su libro *Como redactar un tema. Didáctica de la escritura*, (1989) propone que para la redacción de un texto se debe tener en cuenta varias fases progresivas, pues escribir es un trabajo y requiere aplicar algunas reglas:

Primera regla: tener un plan. Se trata de la planificación del escrito, en la que se aclaran características de la redacción, se revisan y comprenden las instrucciones del profesor, además, en la que se establecen tiempos de trabajo, para organizar el tiempo de trabajo que se lleva a cabo en la elaboración de un escrito.

Segunda regla: organizar el texto, en esta los estudiantes organizan el texto en unidades básicas que son los párrafos, se dan criterios para la construcción de los

párrafos, posteriormente se tienen en cuenta aspectos prácticos como la puntuación, la coherencia cohesión, introducción y conclusión.

Tercera regla: corregir. Se revisa la redacción, por el profesor y compañeros. Durante la revisión se debe verificar que el texto esté bien estructurado, en la organización de los párrafos, pues cada uno debe desarrollar una idea con respecto al tema del escrito.

Todo lo anterior con el fin de lograr que el texto sea legible, pues quien escribe un texto pretende transmitir un mensaje a su lector, así es que la legibilidad depende que el contenido sea coherente e interesante, no obstante la forma del texto incrementa la legibilidad. (Serafini, 1989, p. 305)

2.2.4. Aprendizaje cooperativo

Según Johnson & Johnson (1998) para emplear con eficacia el aprendizaje cooperativo, se debe tener en cuenta que no todos los grupos son cooperativos, pues agrupar a varias personas en el mismo salón y establecer que es un grupo cooperativo no quiere decir que lo sea. Los grupos de estudio, los equipos de investigación, los talleres de trabajo son grupos, pero no necesariamente cooperativos. Y a pesar de la intención del docente, este puede terminar por tener grupos de aprendizaje tradicional en el aula, y no cooperativos. Uno de los principales aspectos de su labor es integrar a los estudiantes en grupos de aprendizaje, diagnosticar en qué punto el rendimiento de cada grupo se encuentra, fortalecer los elementos básicos de la cooperación y ayudar a los grupos hasta que logren ser realmente cooperativos.

Para que las estudiantes trabajen de manera cooperativa el docente debe organizar las clases con base a los elementos que posibilitan la cooperación, pues el conocimiento de estos elementos permitirá dar las clases cooperativamente, las cuales se ajusten a sus propias necesidades, específicamente su materia y estudiantes, y a diagnosticar los problemas que tengan algunos estudiantes para trabajar en grupo, e intervenir para aumentar el rendimiento de los grupos. (Johnson & Johnson, 1998, p. 8)

Así que, para que se dé la cooperación se debe conocer e incorporar en las clases los elementos a continuación:

Figura 1. Los componentes del aprendizaje cooperativo. Johnson & Johnson, 1998.



Aunque, para el desarrollo del presente proyecto investigativo se tuvo en cuenta solo dos elementos:

1. Interdependencia positiva: en este el docente propone una tarea clara y un objetivo grupal para que las estudiantes sepan que fracasarán o lograrán la tarea juntas. Es decir que, las estudiantes deben tener claro que el esfuerzo de cada una benefician a todas las del grupo.

2. La evaluación grupal: este elemento tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y conservando relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben establecer los actos negativos y positivos que se presentan en el equipo, para luego decidir cuales modificar o rescatar. (Johnson & Johnson, 1998, p. 9-10)

Por otra parte, Abril Libia también expone ciertos factores que favorecen el desarrollo del trabajo en grupo, ya que los grupos se desenvuelven por influencia de factores afectivos, socioculturales, cognoscitivos, académicos y ambientales. La presencia de estos facilita el crecimiento del grupo como seres sociales.

- a. Factor afectivo: este favorece el desarrollo del grupo en tanto este genere un ambiente de convivencia, en el cual se puedan reconocer singularmente y aceptarse.
- b. Factor socio-cultural: la creación de la cultura del grupo es fundamental para su desarrollo en cuanto a la implementación de los valores culturales de cada miembro, cuyos valores regulan, potencian y expresan la vida del grupo. La aceptación de las normas de un grupo por parte de los miembros ayuda a llevar a cabo los fines del grupo o del individuo y permite aceptarse como personas distintas.
- c. Factor cognoscitivo: según Vigotsky la cognición es un proceso que se adquiere en la interacción social que posteriormente los sujetos interiorizan para ser empleada en diversos contextos. Puesto que, cuando las personas establecen relaciones interpersonales con agentes mediadores puede desarrollar procesos

psicológicos óptimos, quiere decir que al interactuar constantemente con el medio cultural se genera el crecimiento de las personas. En este se presenta el formato de andamiaje, el cual contribuye a que todos los miembros del grupo se involucren en la solución de problemas, en este sentido la actividad se resuelve colaborativamente, así el sujeto más experto ayuda a que el sujeto menos experto se involucre gradualmente para que luego este resuelva algún problema.

- d. Factor ambiental: el trabajo grupal e individual requiere de condiciones del ambiente físico que favorezcan el trabajo. Como, por ejemplo: las dimensiones del lugar, la disposición de los muebles, la iluminación, ventilación y calefacción, el control de estímulos externos y el tamaño del grupo.

Por ende, la efectividad del trabajo grupal depende de implementar los factores ya mencionados, pues esto contribuye al aprendizaje del trabajo en grupo, porque lleva a vivir experiencias educativas que favorecen la formación de sujetos que interactúan, se conocen y aprenden juntos. Sin embargo, para optimizar la dinámica de trabajo en grupos se debe acordar las responsabilidades a cada miembro del grupo siendo el liderazgo distribuido, así se atribuye un rol a cada integrante, los roles a tener en cuenta son de moderador, relator y observador. (Abril, 1997)

Del mismo modo es necesario considerar algunos aspectos propuestos por Pujolas, los cuales son también esenciales, para maximizar la participación equitativa de los miembros del equipo y optimizar el aprendizaje de cada miembro del grupo.

Los aspectos ya mencionados son:

- Cada miembro del equipo de aprendizaje cooperativo debe responsabilizarse de: aprender lo que el profesor les enseña y ayudar a que lo aprendan también sus compañeros de equipo.
- El profesor usa el aprendizaje cooperativo para, que los estudiantes aprendan los contenidos escolares.
- Que los estudiantes apropien el trabajo en equipo para convertirlo en una manera constante y estable con el fin de realizar actividades en conjunto.
- El aprendizaje cooperativo debe ser planteado como un contenido más del currículo, el cual sirva como recurso y método de enseñanza. (Pujolas, 2009, p.13)

A partir de los referentes revisados anteriormente se pretendió abordar y dar posible solución al problema ya planteado, pues se tomó referentes que trabajan y proponen con precisión ideas que contribuyen al mejoramiento de la escritura creativa y la implementación del aprendizaje cooperativo como herramienta para el fortalecimiento del trabajo en equipo, es decir, las estudiantes aprenden juntas para luego desempeñarse individualmente, lo cual beneficia el desarrollo de cualquier tarea, en este caso el proceso de escritura en las estudiantes.

3 Capítulo III Diseño metodológico.

3.1 Enfoque y tipo de investigación

El presente proyecto se enmarco en el modelo de investigación Acción. Se trabajo con el modelo de la IA puesto que, se sustenta en la reflexión y sobre la acción en el aula (Elliot, 1990), es pertinente centrarse en la IA porque a partir de un problema encontrado en el aula, en este caso la producción escrita, se buscaron herramientas que permitieron mejorarlo. Además, se eligió este modelo de investigación porque favorece a que tanto profesores como estudiantes, se apropien de la clase y que los maestros enriquezcan su capacidad reflexiva para lograr una transformación de la enseñanza. El enfoque de investigación fue de tipo cualitativo, quiere decir que es, “la capacidad de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones.” (Martinez, 2006) Por ende, el proyecto de investigación se centró en un fenómeno, el cual se pudo abordar desde la observación y la interacción con los sujetos partícipes de la investigación, posibilitando la reflexión de los métodos de enseñanza de la escritura y el mejoramiento de la misma, y contribuyendo a una propuesta didáctica por proyectos.

Este tipo de investigación responde a la indagación en el aula del docente sobre los estudiantes (Restrepo, 2009) éste cavila sobre las actitudes de los estudiantes y su desempeño, con el fin de lograr que el estudiante especule sobre su proceso de aprendizaje y que el maestro reflexione sobre su área de conocimiento a partir de la aplicación de la teoría en la práctica.

Finalmente, esta investigación estuvo orientada a promover la reflexión sobre la escritura y la producción escrita; asimismo, sobre las mismas acciones dadas en el aula, es decir los intereses y necesidades de las estudiantes, tanto por el docente como el estudiante sobre su propio quehacer tienen el fin de transformar su realidad creando un espacio donde éstos puedan dialogar y construir varios tipos de conocimientos entorno a la producción escrita.

3.2 Unidad de análisis

De acuerdo con el problema del presente proyecto investigativo, la unidad de análisis fue la escritura creativa, la cual es “el arte de encontrar muchas ideas para escribirlas y, si es posible, que sean originales.” (Duclaux, 1993). La escritura creativa nos permite organizar nuestro pensamiento, suscitando una mirada observadora de la realidad capaz de abordarla de manera literaria. Este tipo de escritura nos acerca a un modo más concreto de configuración de la mirada, del pensamiento y de las emociones. (Corrales, 2001) proceso escritural que se apoya en el aprendizaje cooperativo, con el cual los estudiantes trabajan juntos, en equipo, para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea planteada.

3.2.1 Categorías de análisis

Para esto se propone una rúbrica de evaluación que a partir de las categorías y subcategorías establece elementos claves en el análisis de datos, encaminada a demostrar los mismos procesos de escritura de las estudiantes y su mejoramiento ante las actividades propuestas mediado por el trabajo cooperativo.

Tabla 1. Matriz categorial.

	Categorías	Subcategorías	Indicadores	Instrumento	Fuente
Unidad de Análisis	Escritura	Coherencia	-Escribe con coherencia.	Actividad propuesta	Estudiantes
		Cohesión	-Utiliza conectores y signos de puntuación adecuados para la elaboración de un texto.		
			-Es pertinente el texto respecto al tema propuesto.		
		Adecuación	-Señala las pautas de tildes y puntuación.		
		Ortografía	-Es capaz de aplicar estructuras organizacionales en la elaboración del texto.		
		Planificación	-Utiliza temáticas surgidas del diario vivir, las cuales posibilitan una recursividad textual mayor que la evidenciada en clase		
		Escritura creativa			
	Aprendizaje Cooperativo	Interdependencia positiva	-Tiene en cuenta que el esfuerzo de cada una beneficia a todo el grupo.	Actividad propuesta	Estudiantes
		Evaluación grupal	-Establece aspectos negativos y positivos que se presenten en el grupo, para luego decidir cuales cambiar o rescatar.		

3.3 Población

La población determinada para este proyecto fueron los estudiantes de grado 7º de los colegios del distrito; con la muestra del 706 JT de la I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Grupo conformado inicialmente por 42 estudiantes, que al ser promovido paso a ser 706, integrado por 30 estudiantes de diferentes cursos, no obstante, se mantuvieron 19 de las 42 niñas a quienes se les aplicó encuesta y prueba diagnóstica, cuyas edades oscilan entre los 12 y 14 años.

3.4 Técnicas e Instrumentos de recolección de información

En cuanto a los instrumentos para recolección y análisis de datos están:

La observación participante, la cual involucra al observador activamente en los procesos interactivos de los participantes, permitiéndole obtener más evidencias para dar cuenta de la problemática o solución (Benguria, Martin, Valdes, Pastellides, & Gómez, 2012, pag.4)

La encuesta, con la cual se identificaron los intereses de las estudiantes. La prueba diagnóstica, definida como:

La que determina cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles del estudiante que se presenta a la misma, qué puede o no puede hacer con la lengua, y hasta qué punto se desenvuelve en las distintas habilidades. (Cervantes, 2017, párr.1)

Por lo tanto, la prueba diagnóstica fue pensada en la elaboración de una prueba escrita alrededor de las competencias del lenguaje. Con la cual se pretendió mostrar el nivel de apropiación de las competencias por parte de las estudiantes, articuladas a su vez, con los estándares de educación para el ciclo al que pertenecen.

Además, se realizó diarios de campo, como evidencia de las transformaciones en los textos que conforman el diario personal que realizaran de acuerdo con el desarrollo de las clases. El diario de campo definido por Cerda (1991) como:

Una narración minuciosa y periódica de las experiencias vividas y los hechos observados por el investigador. Este diario se elabora sobre la base de las notas realizadas en la libreta de campo que utiliza el investigador para registrar los datos e información recogida en el campo de los hechos. (Cerda, 1991, pág.249)

El diario es una herramienta bastante útil que permite la recolección de datos precisos del desarrollo de las clases. (El modelo de diario de campo propuesto se puede ver en anexo 4).

Por otro lado, el instrumento fundamental fue la producción escrita, la cual evidenció el mejoramiento de la misma. De esta manera, los borradores y los esquemas de organización que se elaboraron en clase mostraron una transformación y evolución de los escritos de los grupos de trabajo.

4 Capítulo IV Propuesta de intervención

La propuesta de intervención trata de la elaboración de un proyecto de aula; entendido como “mediador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y también como objeto de conocimiento” Rincón (2012). Entonces, el proyecto de aula no solamente está orientado a formar conocimientos; sino que busca mediar entre la enseñanza y el aprendizaje, transformándolos en un aprendizaje coherente a las necesidades e intereses del estudiante.

También los proyectos de aula posibilitan el desarrollo de estrategias para enfrentar colectiva y organizadamente problemas de la vida cotidiana y académica” (Rincón, 2012)

Esta propuesta busco mejorar la escritura creativa de las estudiantes a través del aprendizaje cooperativo como herramienta didáctica, con el fin de crear una compilación de textos que formaron el diario de vida de las estudiantes. En ese sentido la propuesta misma promovió el reconocimiento de la estudiante como escritora a partir de la identificación y elaboración de textos, los cuales estuvieron asociados a sus intereses.

Así, que el diario personal se convirtió en una herramienta integradora de conocimientos, el cual pudo relacionar a la estudiante y su contexto con procesos escritos para dar cuenta del desarrollo de la producción escrita que tiene el diario en las estudiantes y todo bajo el marco del trabajo cooperativo; el cual favoreció la discusión y la orientación en la elaboración de sus escritos, sus diarios personales.

Al establecer este espacio se pretendió que las estudiantes logaran crear y acercarse a los textos de otra manera, con el fin de escribir una serie de textos que conformaron su diario, el cual estuvo hecho a gusto del grupo; para que ellas mostraran sus escritos con base a una temática propia y pudieran divertirse e interesarse por seguir con el proceso de escritura, promoviendo la escritura e interés a otros.

Para el desarrollo de la propuesta la estudiante fue el centro; porque a partir de su rol activo, en el grupo conformado, se determinó el tipo de textos y toda la elaboración del mismo. Es por esto que la estudiante fue la encargada de proponer las temáticas, y discutir en el grupo para la construcción coherente a lo propuesto. También, se pretendió que fueran

personas autónomas capaces de proponer ideas para la creación de textos y la formulación de temas a desarrollar, mientras convivieran en el diálogo y la igualdad dentro del grupo.

Respecto al docente este fue un mediador entre el aprendizaje y las estudiantes, orientándolas a cumplir los fines determinados en las propuestas de ellas. Además, problematizó los temas y los puso en debate para que las alumnas alcanzaran la reflexión y la reformulación de ideas.

De esta manera el aula de clase fue un lugar donde el diálogo, las ideas y opiniones se construyeron activamente, y los escritos mostraron en cada sesión un progreso logrando su diario personal.

Para el desarrollo de esta propuesta se determinaron 3 momentos con los que se pretendió que las estudiantes articularan sus conocimientos e intereses en torno a la creación de un diario personal respondiendo a un trabajo individual y grupal.

Momento 1 acercamiento: *“reconociendo nuestro diario”* **4 sesiones**

En esta fase las estudiantes realizaron un primer acercamiento, formal, a lo que es el diario, también crearon todo tipo de hipótesis de lo que es un diario y lo contrastaron con otros tipos de textos para que así las estudiantes definan que es un diario, sus características generales.

Conjuntamente, en el aula de clase las estudiantes presentaron a sus compañeros las primeras historias que hicieron parte de su diario y a partir de las semejanzas de temas y el interés de ellas por alguna historia, se conformaron los grupos que trabajaron durante todo el proyecto.

Igualmente, entre ellas definieron una líder, quien se hizo responsable del trabajo dado en el grupo.

Momento 2 profundización y creación: “reescribiendo mi diario”: *¿Qué cuento con mi diario?* **9 sesiones**

En esta fase los grupos conformados leyeron textos alusivos a la elaboración de diarios de vida, luego presentaron escritos con temáticas alusivas a su vida personal, los cuales se anexaban al diario que desean realizar, para que a partir de los ejercicios de escritura y los temas abordados en las diferentes sesiones, pudieran elaborar la compilación de historias que conforman su diario personal, teniendo en cuenta los tipos de textos, los temas a integrar. También cada grupo de estudiantes determinó los roles para cada integrante teniendo en cuenta los criterios de intereses, cualidades y habilidades sobre ciertos aspectos específicos.

Además, en esta fase cada integrante buscó información sobre el tema asignado, según las discusiones de grupo y presentaron sustento de esa información o su posible articulación al tema tratado, a los otros integrantes antes de lograr su aprobación.

Asimismo, las estudiantes iniciaron el proceso de escritura condensando todas sus ideas en el papel. Conjuntamente ellas aplicaron la explicación e información obtenidas de la creación de textos narrativos, informativos, descriptivos y la narración personal que contribuyen al desarrollo de su diario el cual está conformado por una compilación de textos como poemas, cuentos, odas, sonetos y canciones.

También, durante 3 semanas se presentó un borrador evidenciando las mejorías en cada entrega. Para esto, todo el grupo debía realizar una actividad conjunta y organizada;

donde cada estudiante desarrollo su función y contribuyo al mejoramiento de sus escritos mediante el diálogo o el refuerzo de debilidades.

Momento3presentación: “*presentando mi diario*” 2 sesiones

Finalmente, las estudiantes presentaron públicamente su diario personal a sus compañeras, ellas presentaron el resultado final junto con las motivaciones que las llevaron a crear sus diarios. Además, debían hablar de su experiencia en elaboración de sus poemas, canciones etc., que conformaron sus diarios y los pormenores que implicaron el trabajar en grupo, junto con el desempeño de cada uno de los integrantes al interior del grupo de trabajo.

4.1 Fases de la investigación

Fase 1. Caracterización y diagnóstico

En esta fase se hizo observaciones de carácter participante y principalmente no participante, observaciones registradas en el diario de campo, instrumento de recolección y sistematización de información. A través de las observaciones se logró caracterizar a la población respecto a sus necesidades frente a la asignatura de lengua castellana. También, se realizó una encuesta herramienta que permitió la complementación la información de cada estudiante del grado 706 J.T de la I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño y por último, se aplicó una prueba diagnóstica tomada y adaptada de las pruebas saber para grado 5° de los años 2014 y 2015.

A partir de la triangulación de los datos que arrojaron los diarios de campo, la prueba diagnóstica y la encuesta se pudo establecer el problema a investigar, cuya dificultad radica en la competencia escritora.

Fase 2. Diseño e implementación del plan de acción.

En esta fase se propuso el trabajo por proyecto, el cual estuvo dividido a su vez en 3 momentos, los cuales fueron un paso a paso del presente proyecto, estos tuvieron un orden y un tiempo establecido. El primero desarrollado en 4 sesiones, el segundo en 9 sesiones y el tercero y último en 2 sesiones.

Fase 3. Evaluación y reflexión sobre la acción

Se realizó un proceso evaluativo que dio cuenta de los avances dados en el grupo; debido a que el trabajo se dio en grupos, las técnicas de evaluación, giraron en torno al proceso grupal, sin descuidar el desempeño que realizó cada estudiante alrededor del grupo. Por lo cual el desempeño individual tuvo una incidencia en el producto final.

De esta manera, según Marín (2007) se tiene en cuenta en el proceso de escritura la posibilidad de realizar diversos borradores, el conocimiento de pautas para corregirlo para entregar un texto con el que sientan que hubo un proceso y acompañamiento para su elaboración. Es así, que las estudiantes siguieron un paso a paso para elaborar sus escritos finales, pues se propuso el tipo de texto, la planificación de los personajes y la idea principal. Luego escribieron su primera versión teniendo en cuenta los aspectos ya mencionados, en primer lugar se sugirió que ellas mismas se leyeran, para que hicieran ajustes de coherencia, luego, ésta fue revisada por sus compañeras quienes hicieron correcciones ortográficas y de

coherencia, después la docente en clase sugería hacer cambios o arreglos en el texto y finalmente hicieron una entrega de su escrito corregido, para ser calificado por la docente.

5 Capítulo V Análisis de los resultados

5.1. Organización de la información

El proceso de análisis de resultados requirió una categorización de los eventos ocurridos en la práctica pedagógica, los cuales respondieron a las inquietudes planteadas en el problema y en los objetivos de la presente investigación. De acuerdo con esto, el proyecto pretendió hacer evidente un cambio en la escritura mediada por dos factores como: el diario personal y el aprendizaje cooperativo como metodología que comprendiera la interdependencia y la construcción de conocimientos.

De esta manera para alcanzar el análisis de datos se tuvo en cuenta la afirmación sobre análisis de datos por Bonilla y Rodríguez (1997) como una inmersión progresiva en la información, lo cual dejar ver todo tipo de vínculo que puede aparecer entre toda la información recolectada a partir de una división y reorganización de la información en categorías que den cuenta de la pregunta de investigación.

Para lograr establecer dicha división y reorganización de la información en datos se establecieron 2 fases, las cuales fueron:

La fase de codificación donde toda la información es revisada y categorizada en grupos acordes a un código. La segunda fase hace parte del análisis de la información según las preguntas y fases de investigación. (Bonilla y Rodriguez, 1997, pág.152)

A partir del proceso de revisión de diarios de campo y trabajos realizados por las estudiantes durante la implementación de la propuesta de intervención pedagógica se obtuvieron datos, los cuales se organizaron en la siguiente tabla que muestra la organización de categorías inductivas (categorías culturales) con sus respectivos códigos alrededor de las categorías deductivas

Tabla 2. Matriz de categorías deductivas e inductivas.

Categorías deductivas	Categorías culturales (inductivas)	Códigos de categorización
Escritura	-Talleres reelaborados	CA (código de actos)
	-Los escritos son pertinentes	C-ACT (código de actividades)
	-Hacen más uso de conectores	CP (código de perspectivas), C-ACT
	-Disminución de faltas ortográficas	CP (código de perspectivas), C-ACT
	-Incumplimiento de las tareas en casa	CP (código de perspectivas)
	-Hacen una lectura superficial sin lograr hacer análisis.	CP
	-Escritura creativa	C-ACT, CP
	-recursividad y creatividad en la elaboración de textos	C-ACT, CP
	-Hay entusiasmo en ellas al escribir usando aspectos de su cotidianidad.	C-SIG (código de significados), CE (código de estrategias)

	-Escasez de tiempo para el desarrollo de una actividad completa. - Expresan rareza en la actividad, sin embargo, la realizan. -Comparten experiencias personales a partir de una actividad elaborada. -Disposición sobre la creación de textos. - contraste en los textos propuestos y los creados por ellas a través de su experiencia -Relacionan las ideas en sus escritos, son coherentes sus escritos	CA, CC (código de contexto) C-SIG, CE C-SIG, CE CA C-SIG CP, C-ACT
Aprendizaje cooperativo	-Predisposición de la profesora para trabajar en grupos. -Indisciplina al formar los grupos. -Se ha generado más respeto en las opiniones de sus compañeras. -Implementación de la paleta como moderadora del turno de la palabra -Pueden evaluarse conscientemente - Establecimiento de roles sin resultado -conciencia en la dificultades de trabajo en equipo -lectura grupal estimula distracción de participantes -Forman equipos de acuerdo a sus amigas -Tienen distracciones constantes con el celular. -Predominancia en el trabajo individual - las estudiantes no se interesan ni prestan atención a la opinión de sus compañeras	CS, CR CA CP, C-ACT, C-PRO (código de procesos) CE (código de estrategias), C-PRO C-SIG. CR (codigo de relaciones), C-PRO, CP CR CR C.R C-SIG C.C C.R C.R

	-Colaboración de la profesora en la ejecución de las actividades	CS (código de situación)
--	--	--------------------------

La tabla anterior mostro reiteración de elementos catalogados como códigos de relaciones, cuyos elementos apuntaron a la dificultad para trabajar por equipos, pues el comportamiento de las estudiantes, la disposición de la docente titular y objetos de distracción como el celular fueron los aspectos más relevantes que impidieron el trabajo grupal durante las intervenciones.

Sin embargo, a partir de estas categorías se realizó un análisis para agruparlas en patrones que caracterizaron acciones relevantes relacionadas con el proceso de creación del diario. Las cuales se organizaron en la siguiente tabla.

Tabla 3. Matriz de categorías inductivas

Categorías	Subcategoría inductiva	Categoría inductiva
Escritura	-Temas de su cotidianidad para crear textos -Hay entusiasmo en ellas al escribir usando aspectos de su cotidianidad -escritos creativos -Comparten experiencias personales a partir de una actividad elaborada - contraste en los textos propuestos y los creados por ellas a través de su experiencia	Recursividad y creatividad en la elaboración de textos

	-Talleres reelaborados -Los escritos son pertinentes -Hacen más uso de conectores -Disminución de faltas ortográficas -Hacen una lectura superficial sin lograr hacer análisis. -Relacionan las ideas en sus escritos, son coherentes sus escritos	Composición del texto
	-Incumplimiento de las tareas en casa -Escasez de tiempo para el desarrollo de una actividad completa. -Disposición sobre la creación de textos.	Hábitos de escritura
Aprendizaje cooperativo	-Pueden evaluarse conscientemente -las estudiantes no se interesan ni prestan atención a la opinión de sus compañeras -Tienen distracciones constantes con el celular.	Evaluación grupal
	-Colaboración de la profesora en la ejecución de las actividades -Indisciplina al formar los grupos. -Se ha generado más respeto en las opiniones de sus compañeras. -Implementación de la paleta como moderadora del turno de la palabra	Interdependencia positiva
	- Establecimiento de roles sin resultado -conciencia en la dificultad de trabajo en equipo -Predisposición de la profesora para trabajar en grupos -lectura grupal estimula distracción de participantes -Forman equipos de acuerdo a sus amigas	Predominancia en el trabajo individual

La siguiente tabla integro las categorías deductivas presentes en el objetivo general y en el referente teórico y las categorías inductivas que dieron cuenta de los aspectos relevantes en el proceso de producción del diario. En la tabla se estableció los elementos que fueron analizados para poder ver la incidencia de la creación de textos para la producción del diario a través del aprendizaje cooperativo.

Tabla 4. Articulación de elementos de análisis.

Fases	Actividades	Categorías generales	Categorías inductivas	Estudiantes
F1. Caracterización y diagnóstico	Diagnóstico	Escritura	-Composición del texto. -Recursividad y creatividad en la elaboración de textos. -Hábitos de escritura.	Estudiante 1
F2. Diseño e implementación del plan de acción.	Act.4 Canción		-Interdependencia positiva. -Evaluación grupal. -Predominancia en el trabajo individual.	Estudiante 2
	Act.7 Poema	Aprendizaje cooperativo		
F3. Evaluación de avances.	Act.11 Noticia			Estudiante 3

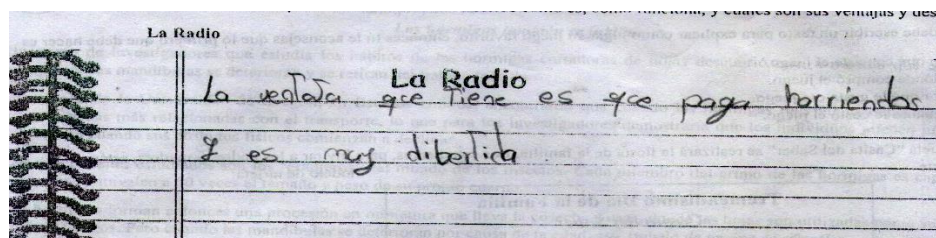
5.2 Análisis de resultados

De acuerdo con el orden en la anterior tabla, el análisis se realizó por fases, para esto se escogieron tres estudiantes que hicieron parte activa del proceso, quienes, además, reflejaron las generalidades de las alumnas del grado 706 J.T de la I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño. Asimismo, se seleccionaron la prueba diagnóstica y tres actividades, que configuran su diario de vida, ejecutadas durante el trabajo de campo, todo en torno a las categorías y sub categorías propuestas en la tabla. También, para el análisis se tuvo en cuenta la aprobación de los padres a través de los consentimientos y una encuesta (ver anexo 5) que se efectuó en la tercera fase, para conocer la opinión de las estudiantes acerca del proyecto investigativo.

En la primera fase de caracterización y diagnóstico, se realizó una encuesta, la cual arrojó que la estudiante 1 respondió que su nivel en español era regular, lo que más se le dificultaba en la materia era la escritura, la estudiante No. 2 respondió que su nivel en español debía mejorar y lo que más se le dificultaba era la escritura, y la estudiante No. 3 respondió que su nivel era bueno, en lo que más dificultad tenía era trabajar en grupos.

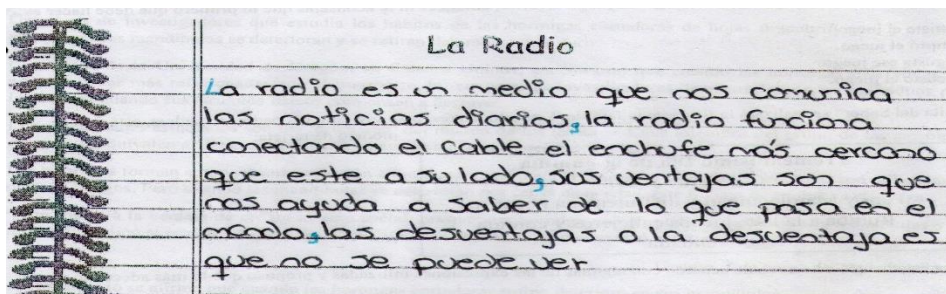
En cuanto a los resultados de la prueba diagnóstica, dentro de la competencia escritora, se tuvo en cuenta la ortografía y la afirmación de Rincón sobre la cohesión, coherencia y adecuación, “todo texto es una unidad semántica que consta de dos planos: de contenido y de forma o expresión” (Rincón 2015, p.1) el primero referido al desarrollo de las ideas y los conectores, utilizados para dar sentido, orden y forma a cualquier tipo de texto, y el segundo dirigido a la pertinencia y lógica con la que se desarrolla un texto.

Así, se tuvo que la estudiante 1 seleccionada escribió un texto muy corto, y no el párrafo solicitado, presentó fallas en ortografía, sus ideas eran poco claras y no seguían un orden, no conectaba las ideas haciendo uso de conectores, ni su respuesta fue pertinente con lo que se preguntaba.



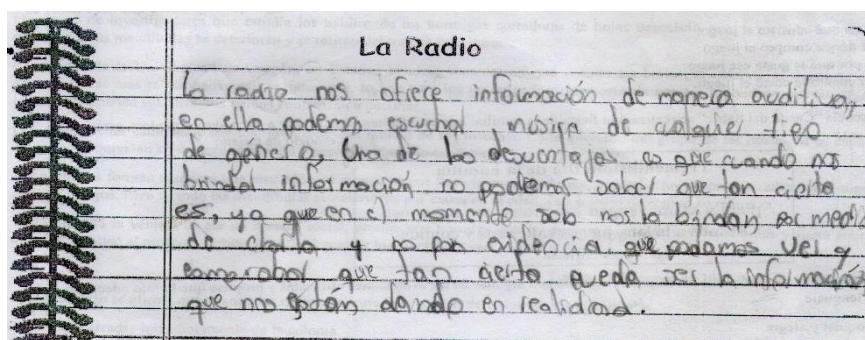
Pregunta #24 de la prueba diagnóstica.

Del grupo la estudiante 2 seleccionada tuvo algunas faltas ortográficas, no hubo un desarrollo de ideas en el párrafo, hubo escasez de conectores, aunque su escrito fue pertinente con el tema.



Pregunta #24 de la prueba diagnóstica.

Finalmente, la estudiante 3 escogida no presentó fallas en ortografía, escribió el texto cumpliendo con las características del párrafo, sus ideas fueron claras, pertinentes, se relacionaban entre sí y seguían un orden.



Pregunta #24 de la prueba diagnóstica.

También, en los diarios de campo se evidenció que las estudiantes no escribían frecuentemente, pues la mayoría de actividades eran orales, debían presentar diálogos, exposiciones, entrevistas. Por otro lado, se demostró que las estudiantes preferían trabajar de manera individual, porque cuando se establecían trabajos por grupos, había conflictos personales entre ellas: una estudiante dice al profesor titular: “no me quiero hacer con ellas, porque ellas son odiosas, y no trabajan nunca”. Cuando presentaban actividades en grupos, se encontraba que cada una trabajaba por su propio beneficio, cada una presentaba su parte sin tener idea de lo que hablaba su compañera: la profesora titular en la actividad de la entrevista, le pregunta a una estudiante de uno de los grupos que le cuente las características del personaje, ella responde: “se demora en responder y dice que esa parte a ella no le correspondía”, esto demuestra que la interdependencia positiva, primer elemento del aprendizaje cooperativo propuesto por Johnson & Johnson, no se da, pues las estudiantes no tienen en cuenta que el esfuerzo y trabajo en conjunto beneficia al grupo entero.

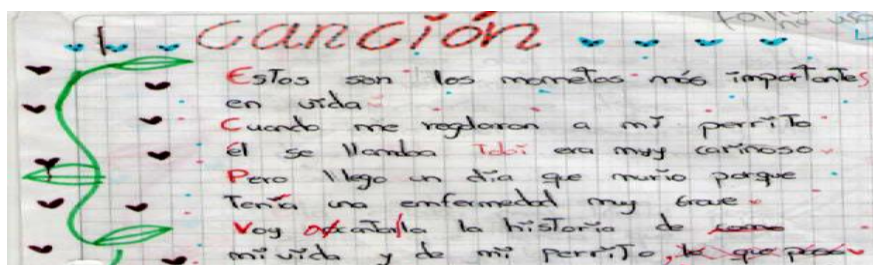
En la segunda fase de diseño e implementación del proyecto, se realizaron una serie de actividades que permitían un acercamiento al diario de vida, como cuando contaron a sus compañeras las sensaciones y emociones que experimentaban en su trayecto desde la casa al colegio, compartieron con sus compañeras los objetos que cargaban en sus bolsos y el valor

que representaban para cada una, en esta actividad las chicas se escucharon atentas y se reían de los comentarios de sus compañeras: una estudiante le dice a su compañera : “yo cargo siempre perfume y brillo porque una nunca sabe cuándo le llegue el amor de la vida, mientras ríe” también, las estudiantes elaboraron su línea del tiempo, en la que contrastaban cada fecha importante de sus vidas con un momento histórico, ejercicios dirigidos a la elaboración de su diario, pues son actividades que hacen diariamente, tal como lo afirma Hierro, el diario es la narración en prosa de un sujeto real , que le permite interrogarse sobre sí mismo y que por medio del lenguaje se construye en el texto, al tomar su propia existencia cotidiana como sustancia y espacio de la escritura (Hierro, 1999).

Después, las estudiantes crearon textos, que configuraban su diario. De acuerdo con Rodari lo que interesa es la forma en que una palabra, funciona como una «palabra mágica» para desenterrar campos de la memoria que yacían sepultados por el polvo del tiempo (Rodari, 1983) así, se propuso escribir con base al recuerdo de su momento más importante y convertirlo en canción y escribir un poema inspirado en su persona favorita, ejercicios que provocaron recordar muchas de sus vivencias agradables o graciosas, dando pie a la imaginación, al acceso de su historia personal y a sus experiencias. En esta fase se tuvieron en cuenta dos actividades ya mencionadas: Act.4 canción y la Act.7 poema, para evidenciar el avance en el proceso escritural de las estudiantes seleccionadas.

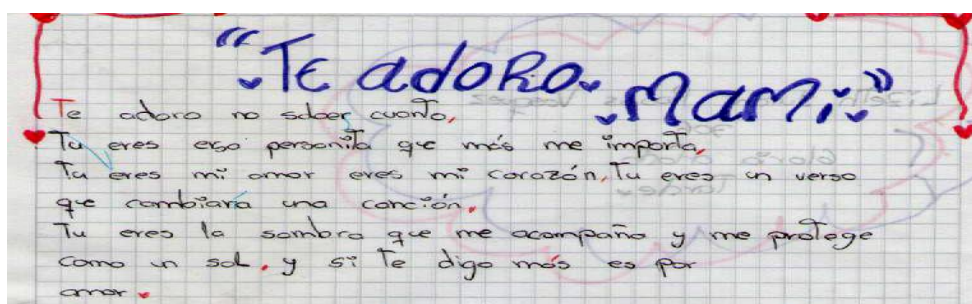
La estudiante 1 en la categoría recursividad y creatividad de la canción, compuso su escrito con base a su momento crucial en la vida, expresó sus emociones y sentimientos hacia su mascota, mostró interés en el tema ya que le inspiró a escribir una hoja completa. No obstante, no usó palabras que rimaran, que le dieran ritmo a su canción, parecía un relato. En

la composición del texto, la canción, presentó varias faltas de ortografía, no desarrolló las ideas que planteó, pues iniciaba una idea y pasaba a la otra sin terminarla, esto se debe a que no realizó el paso a paso, que consistía en planear lo que escribiría y luego escribir la idea principal de su canción. No hizo uso de más de dos conectores para enlazar sus ideas.



Actividad #4 La canción.

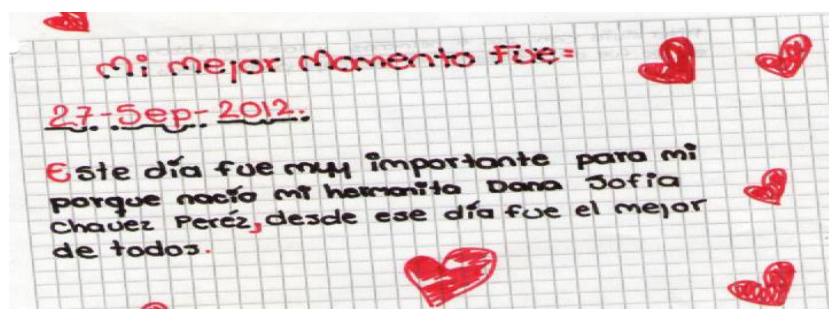
En la actividad 2, el poema, en la recursividad y creatividad, uso figuras literarias que daban a entender la intensidad y sentimientos de la estudiante. Se ve que el tema indicado le permitió escribir sin problema, pues en su poema se refleja sus experiencias vividas. En la composición del texto presentó muchas faltas de ortografía, aunque usó más signos de puntuación para organizar y conectar las ideas. Fue coherente en sus ideas, y pertinente al tema indicado.



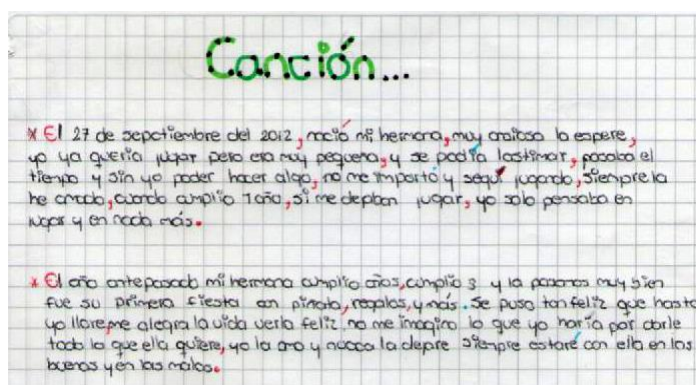
Actividad #7 El poema.

La estudiante 2 en la actividad de la canción. En la recursividad y creatividad del texto, deja ver su entusiasmo e interés por el tema, pues expreso sentimientos de amor y compartió en su canción experiencias vividas con su familia.

De acuerdo con la composición del texto, la estudiante realizó el paso a paso para la elaboración del texto pues planea y luego escribe la idea principal de su canción.

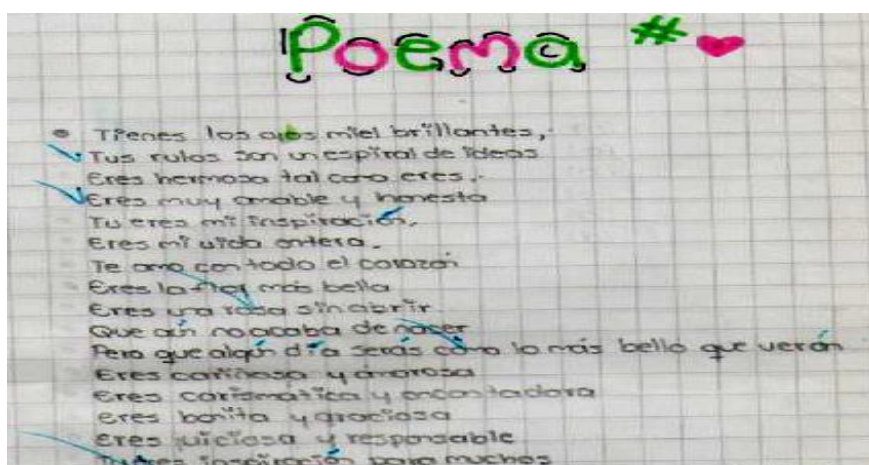


En su escrito presenta pocas faltas de ortografía, no hace uso de conectores para enlazar ideas, no usa elementos como la rima para darle sentido de canción al texto, por lo que parece una descripción, sin embargo, es pertinente al tema propuesto.



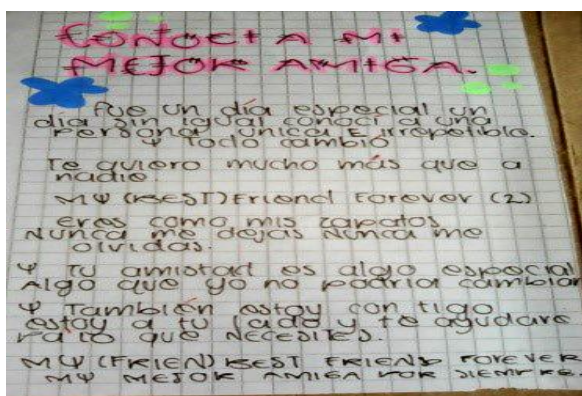
Actividad #4 La canción.

En la actividad No2, el poema, En la recursividad y creatividad, hizo uso de figuras literarias que embellecieron sus ideas y mostraron sus sentimientos de amor, además expresó emociones que experimentó a la hora de escribir su poema. Deja ver la intención que tuvo al escribir, pues comparte las sensaciones que le produce la protagonista de su poema. En la composición del texto presentó menos faltas de ortografía, coherencia en sus ideas, relacionó las ideas, lo que hizo su escrito entendible, manifestó pertinencia en el tema, aunque no usó comas o puntos para separar o conectar ideas en todo el texto.



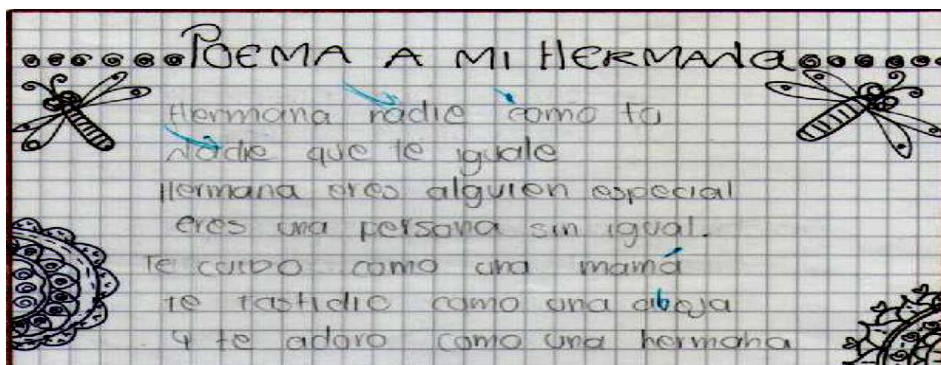
Actividad #7 El poema

La estudiante 3 en la actividad de la canción, en recursividad y creatividad, usó figuras literarias para adornar su escrito, dejó ver sus sentimientos hacia la protagonista de la canción y expresó emoción en escribir la canción. Respecto a la composición del texto presentó muy pocas faltas ortográficas, pues usó signos de puntuación para separar ideas, usó conectores, su escrito fue pertinente al tema respectivo. Tuvo en cuenta la rima para darle sentido de canción.



Actividad #4 La canción.

En cuanto a la actividad del poema, En recursividad y creatividad utilizó varias figuras literarias que embellecieron su escrito, expresó gusto al escribir, pues decora y presenta muy bien su poema. Además, reflejó sus sentimientos de amor ternura en el escrito. En composición del texto presentó faltas ortográficas, aunque desarrolló y relacionó las ideas en el poema, y mostró pertinencia acorde al tema.



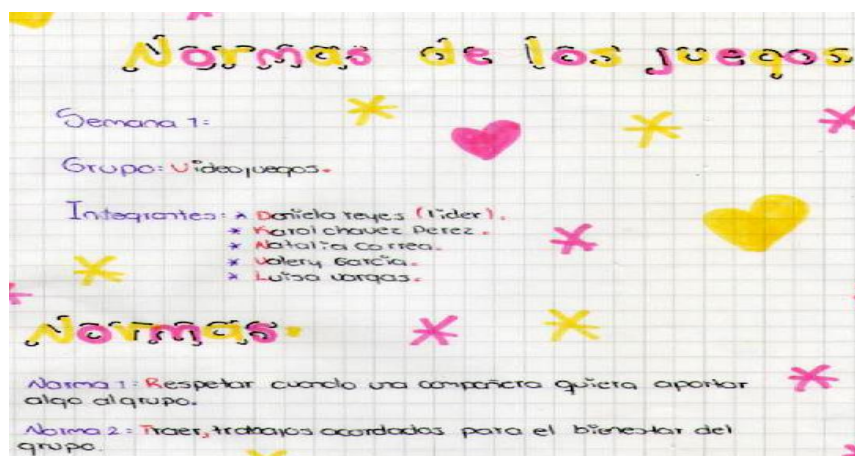
Actividad #7 El poema.

Entonces, en esta fase en comparación con el diagnóstico, tenemos que la estudiante¹, no mostró avance respecto a la sub categoría de composición del texto, ya que presentó bastantes faltas de ortografía, coherencia, cohesión y pertinencia en los textos, en cuanto a la sub categoría de recursividad y creatividad, la estudiante si usó temas de su cotidianidad y expresó sus sentimientos para la elaboración de sus escritos, esto muestra el interés de la

estudiante por crear y escribir en clase. En cambio, se ve que la estudiante 2, mostró progreso en la composición del texto, pues hizo más uso de signos de puntuación, tuvo menos faltas ortográficas, sus escritos fueron pertinentes al tema solicitado, aunque sigue sin emplear conectores para enlazar sus ideas. En recursividad y creatividad del texto, siguió el paso a paso de escribir primero sus ideas en borrador, para luego realizar el texto, también, usó figuras literarias, como recurso para trazar sus ideas de una manera distinta sin perder el sentido de las palabras, plasmó sus sentimientos en el papel, escribiendo a partir de temas de su diario vivir. Finalmente, tenemos que la estudiante No.3, manifestó un proceso lineal, pues no se vio retroceso durante las actividades. En composición del texto hizo uso de signos de puntuación y conectores para enlazar sus ideas, sus escritos fueron pertinentes y coherentes a lo que se pedía, aunque sigue presentando algunas faltas ortográficas. En recursividad y creatividad usó distintas figuras literarias para embellecer sus escritos, plasmó sus emociones y sentimientos, y escribió teniendo en cuenta elementos de su diario vivir.

Por otro lado, en esta fase la implementación del aprendizaje cooperativo, dio poco resultados positivos, pues al formar los equipos de trabajo las estudiantes se dispersaron mucho y mostraron inconformidad con sus compañeras de equipo, una estudiante me dijo: “¿profe será que me puedo cambiar de grupo? es que ellas no hablan con nadie y no me siento bien con ellas” otra estudiante me comentó: “profe es que ellas no me incluyen en el grupo, y me dejan a un lado”, esto muestra que las chicas no están acostumbradas a trabajar en equipo y menos con compañeras que no pertenezcan a su grupo de amigas. Para hacerle frente al problema se tuvo en cuenta algunos factores que Abril Libia plantea, los cuales favorecen el desarrollo del trabajo en grupo: factor afectivo, ayuda al desarrollo del grupo en tanto este genere un ambiente de convivencia el cual permita que las chicas se acepten, factor socio-

cultural, radica en la aceptación de las normas de un grupo por parte de los miembros y por ultimo su recomendación en acordar las responsabilidades a cada miembro del grupo siendo el liderazgo distribuido, así se atribuye un rol a cada integrante (Abril, 1997). De esta manera, se propuso que las estudiantes se agruparan de acuerdo a sus gustos, como, por ejemplo: deportes, danzas, moda y video juegos, una vez reorganizados los grupos, cada grupo debía plantear las reglas del grupo y escoger una líder, con el propósito de que la líder hiciera cumplir las normas durante todo el proceso. Esto con el fin de que los grupos fueran capaces de establecer acciones positivas y negativas que se presentaran en el equipo para así, modificarlas o salvarlas. (Johnson & Johnson, 1998).

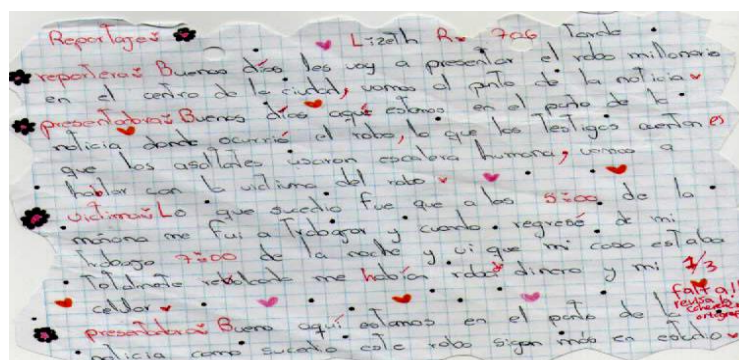


Reglas establecidas por las estudiantes del equipo de video juegos.

Sin embargo, el ejercicio solo tuvo éxito durante dos sesiones nada más, pues las estudiantes, formaban mucha indisciplina cada vez que se organizaban en grupos, también, tardaban mucho en formarse por equipos, y una vez estaban ubicadas, comenzaban hablar mucho entre ellas sin prestar atención a las intervenciones de sus compañeras. Se les sugería que tuvieran en cuenta las normas que habían planteado como grupo, pero no las llevaron a cabo en las sesiones.

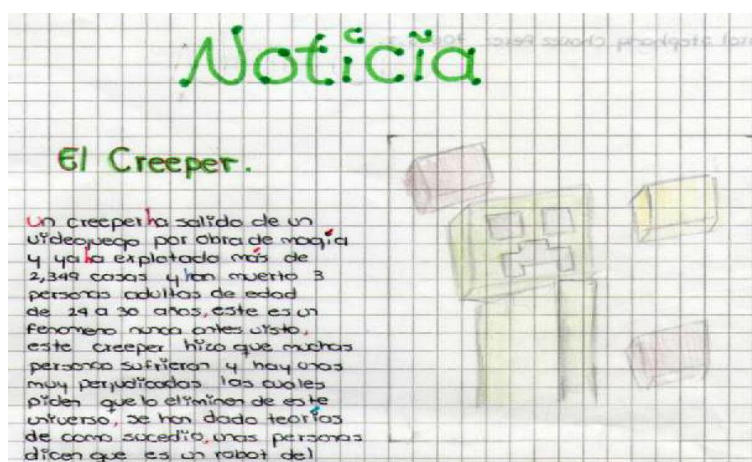
En la tercera y última fase de evaluación de avances grupal, se analizó y describió el resultado de las respectivas estudiantes en la actividad No.3, la noticia, para luego comparar el resultado de esta con los resultados de la fase 1 y 2, todo para evidenciar el avance, linealidad o retroceso en el proceso de cada estudiante. Del mismo modo, se analizó la incidencia del aprendizaje cooperativo en la ejecución del presente proyecto investigativo, finalmente se muestra la repercusión que tuvo la implementación de la propuesta pedagógica en las estudiantes del 706 J.T de la I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño.

La estudiante No. 1, en la elaboración de su noticia, En cuanto a recursividad y creatividad, usó un tema de su cotidianidad: los hurtos en las casas, para crear su noticia, también compartió su experiencia y conocimiento del tema imaginando esa situación como si le hubiese sucedido a ella. Aunque evidenció poca creatividad pues no le puso ningún título a su noticia. En relación a la composición del texto, presentó varias faltas ortográficas, no uso conectores para la relación de ideas y su texto no responde a las preguntas que atiende una noticia, es decir que no siguió las instrucciones dadas en clase para la producción de su escrito, además, no hizo uso del tema (personaje favorito) propuesto para el desarrollo del escrito, a pesar de esto su escrito es coherente y comprensible.



Actividad #11 La noticia.

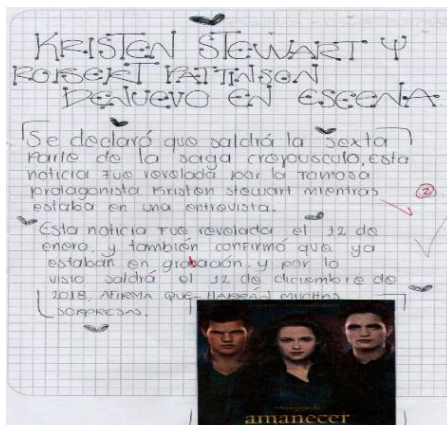
La estudiante No.2, En recursividad y creatividad, utilizó un personaje familiar a sus gustos, evidenció entusiasmo en la elaboración de su escrito pues en clase me dice: “profe sabías que amo los video juegos y sé todo de mindcraft ¿lo puedo usar, aunque no sea una persona?” además, mostró creatividad al escribir la noticia como una historia ficcional y a su vez contrastarla con la realidad. Por otro lado, tuvo pocas faltas ortográficas, específicamente en la puntuación de las palabras, ya que hizo más uso de signos de puntuación para separar ideas, uso algunos conectores, no obstante, repitió en tres ocasiones el mismo conector. Atendió a las preguntas que debe responder una noticia y tuvo en cuenta el tema propuesto en clase para realizar su noticia. También, tuvo orden en el desarrollo de sus ideas, lo que hizo de su noticia un texto pertinente y coherente.



Actividad #11 La noticia.

La estudiante No. 3, en recursividad y creatividad tomó un tema de su preferencia lo que le permite, más ingenio en las palabras empleadas en su texto. Mostró entusiasmo en escribir sobre sus personajes favoritos, pues expresó su gusto inmenso al imaginar que filmaran una sexta edición de su película favorita. Sin embargo, presentó algunas faltas ortográficas, utilizó signos de puntuación, conectores para relacionar sus ideas, escribió

atendiendo las preguntas que responde una noticia, tuvo en cuenta su personaje favorito para la creación de su noticia, desarrolló sus ideas de manera ordenada, mostrando coherencia y pertinencia en lo que escribió.



Actividad #11 La noticia.

Lo anterior evidenció que, en el transcurso de las tres fases, la estudiante No.1 en su proceso de escritura, no tuvo un progreso significativo en la subcategoría composición del texto, puesto que, siguió presentando las mismas faltas en ortografía, carencia en el uso de conectores e ideas sin terminar; en cambio la estudiante No.2 denotó avance, pues en sus escritos utiliza más los signos de puntuación, disminuyó sus faltas ortográficas, aunque le falta aún tildar algunas palabras en sus escritos, sus textos mostraron pertinencia y desarrollo ordenado de sus ideas; mientras que la estudiante No.3 patentó linealidad en su proceso, ya que desde el inicio del proceso muestra habilidad para la escritura, en sus escritos empleó los signos de puntuación, aunque cabe resaltar que le hace falta, porque algunas veces no usa comas ni puntos para separar ideas, también hizo uso de conectores en sus escritos y estos a su vez son coherentes y pertinentes.

Por otra parte, en la subcategoría de recursividad y creatividad en la elaboración de textos, se manifestó progreso en las tres grupos de estudiantes, pues bien las tres compartieron experiencias personales en sus creaciones literarias, reflejaron sus sentimientos y gustos en sus textos, dejando ver los intereses de cada una, para lograr esto se tuvo en cuenta algunos métodos de escritura señalados por Zuluaga, como: el método contextual, al contarse entre ellas una experiencia vivida o al contarles mi experiencia con mi objeto favorito, ellas escribían a partir de lo que acababan de escuchar. Y el método mixto, al darle sentido entre todas a los poemas que se leyeron, para luego producir sus propios poemas. (Zuluaga, 1979 citado por Gutiérrez, 2015).

Por el contrario, el aprendizaje cooperativo no tuvo mayor incidencia en el aula, pues teniendo en cuenta a Pujolas (2009) cada miembro del equipo de aprendizaje cooperativo debe responsabilizarse de: aprender lo que el profesor les enseña y ayudar a que lo aprendan también sus compañeros de equipo. Las estudiantes no cumplían con las tareas asignadas de acuerdo con su rol dentro del grupo, mostraban preferencia en formar grupos con sus amigas de siempre, igualmente, la profesora titular reflejó inconformidad con el trabajo por grupos y prefería que se trabajara individualmente, pues las niñas se dispersaban demasiado al formarse en los grupos, y al estar en grupos no escuchaban ni respetaban cuando sus compañeras participaban. Una estrategia que se implementó para hacerle frente al problema de irrespetar la palabra fue la paleta del poder, la cual cada una elaboró de acuerdo con su animal favorito, la función de la paleta era darle el poder de la palabra a quien la levantara, con la paleta se turnaban en la participación, y solo hablaba quien tuviera la paleta levantada. Sin embargo, esto funcionó durante tres sesiones, pues las estudiantes dejaron de llevar su

paleta, ellas se excusaban diciendo que la habían perdido, que se les quedaba en la casa, así, continuaron hablando sin respetar la toma de palabra de sus compañeras.



Paletas del poder de la palabra de estudiantes del curso 706 J.T de la I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Otro factor de distracción era el celular, algunas estudiantes en especial las que estaban sentadas al fondo del salón se distraían con sus celulares y no prestaban atención a las clases, ni a los comentarios de sus compañeras.

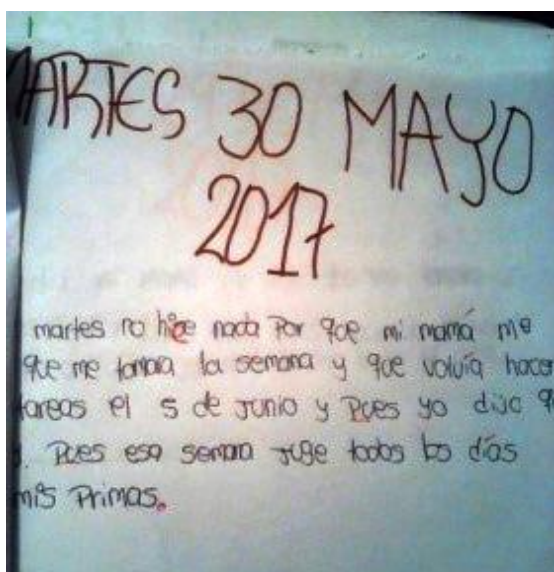
Por lo tanto, el aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza no se logró efectuar, ya que las estudiantes no estaban acostumbradas a una dinámica de intercomunicación, pues en la observación se evidenció que en las clases se privilegiaba el trabajo individual, por esta razón se presentaban dificultades para llegar acuerdos y definir roles durante el proceso de escritura.

Finalmente, se evidencia que las estudiantes, a pesar del incumplimiento de sus tareas y la escasez de tiempo para el desarrollo de algunas actividades, mostraron disposición sobre la creación de textos, puesto que elaboraron su diario a modo de portafolio, incluyendo todos los escritos que creaban. Además, la escritura debe ser mas que un acto mecánico, pues no va a ser incorporada como una actividad habitual de la vida. Y cuando no es así, no es significativa (Marín, 2007) conforme a lo expuesto, las estudiantes tomaron como habito

escribir en casa sus experiencias vividas diariamente y plasmarlas en su diario que incluyeron en su portafolio. Cabe mencionar que, debido a la creación de sus diarios pude darme cuenta de las distintas formas de concebir la realidad por cada una, pues bien, cada estudiante es un mundo particular. Asimismo, ellas reflejaron en sus diarios sus sentimientos, ideas, gustos y emociones; también, logre percatarme de sus maneras de ser y de pensar, ya que en clase no se logra percibir todo de ellas.

Igualmente, con las encuestas se probó que al 90% de las estudiantes les agradó escribir su diario, pues sus respuestas eran afirmativas, estas fueron algunas de las respuestas que las estudiantes dieron: “me gustó escribir mi diario porque puedo relatar mi día escribiendo”, “me encantó porque dimos a conocer lo que hicimos diariamente” y “sí, pues contaba mucho de mi vida diaria”. Además, se evidenció en las encuestas que el 90% de las niñas se sintieron a gusto en las clases y afirmaron que habían aprendido con las actividades propuestas.

A continuación, se muestra imágenes de sus portafolios y extractos de sus diarios de vida.



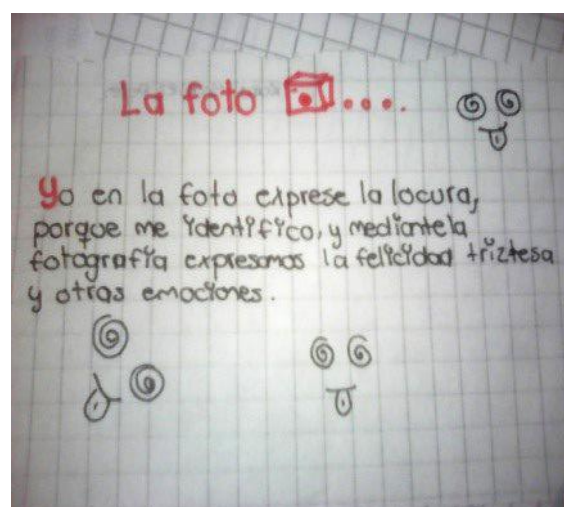
Fragmento del diario de vida de la estudiante #15



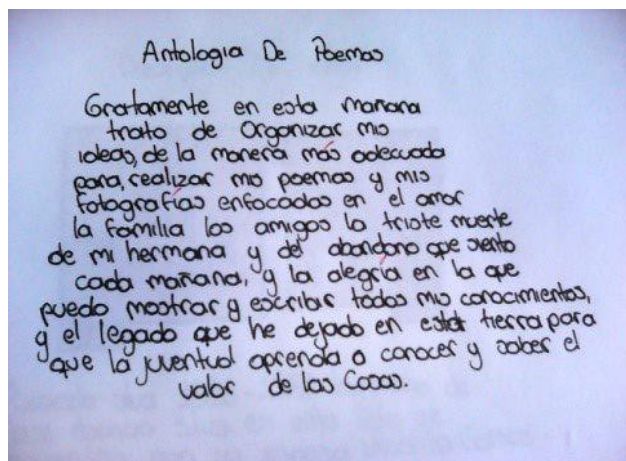
Portafolios de las estudiantes del curso 706 JT



Fragmento del diario de vida de la estudiante # 3



Texto descriptivo de la selfie de la estudiante #16

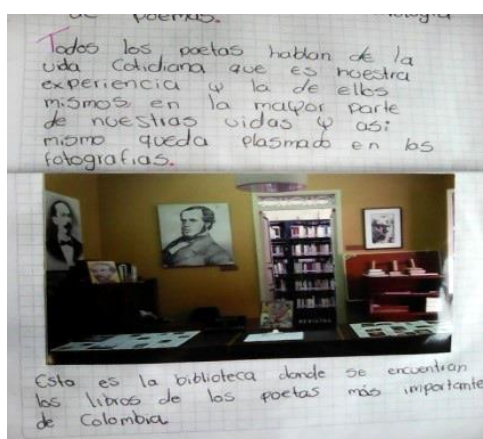


Texto inspirado en la visita a la casa de la poesía

José Asunción Silva de la estudiante #4

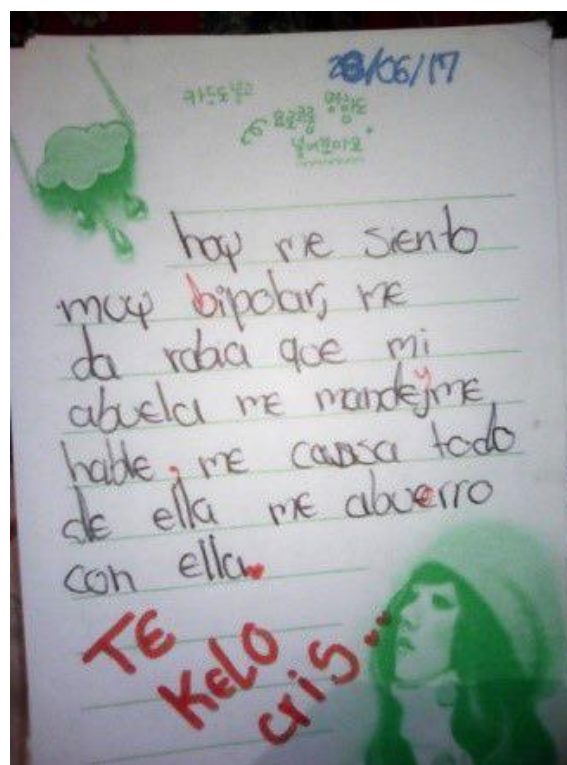


Fragmento del diario de vida de la estudiante #13



Descripción de la biblioteca de la casa José

Asunción Silva de la estudiante #8



Fragmento del diario de vida de la estudiante #8

Estas imágenes comprenden el portafolio de algunas estudiantes, las cuales son el producto de actividades realizadas durante las intervenciones tales como su experiencia con la toma de una fotografía de ellas mismas, el comentario de su visita a la casa de la poesía, las portadas de sus portafolios y fragmentos de sus diarios personales, en los que ellas dieron a conocer sus actividades diarias y a su familia, además, con los cuales reflejaron sus emociones, sentimientos y preferencias.

6 Capítulo VI Conclusiones y recomendaciones

6.1 Conclusiones

De acuerdo con el objetivo general, los resultados revelaron aspectos valiosos a tener en cuenta en el acercamiento a las estudiantes a la producción de textos a través del aprendizaje cooperativo, necesarios para generar lectoras y productoras de textos. Entonces, a pesar de que las estudiantes no están acostumbradas a un aprendizaje conjunto, en el cual tengan que definir objetivos y tareas para lograr una meta común, si se parte del contexto personal y social de las niñas con el fin de generar una producción propia, se propicia un diálogo y la aproximación a las dinámicas de construcción de objetivos de manera conjunta, pues partir de su experiencia y sus conocimientos previos, permite que ellas interactúen.

Asimismo, a la hora de compartir sus diarios se logró que ellas escucharan y respetaran las ideas que plasmaron a través de la escritura de sus diarios, ya que ellas mostraron interés en conocer las experiencias de sus compañeras fuera del aula.

Por otro lado, en cuanto a los objetivos específicos 1 y 2 se debe tener en cuenta que en la producción del diario personal, la experiencia de las estudiantes como lectoras, con textos como historias de vida, autobiografía, diario personal y la elaboración de distintos textos, puesto que, esto influye en sus producciones, o favorece a que ellas puedan avanzar en el proceso. Así, esta investigación mostró que las estudiantes al principio no escribían teniendo en cuenta aspectos gramaticales, ni sus escritos eran coherentes o claros para el lector, es decir no son conscientes que los textos siempre expresan una intencionalidad, sin embargo, en el proceso de escritura, ellas mostraron mejoría en aspectos gramaticales, pues se incentivaron a escribir su diario de vida, ya que, para ellas era mucho más fácil escribir desde aspectos cotidianos. Por esta razón, en el proceso de revisión, el diario se convirtió en una estrategia para que las estudiantes reconocieran estos aspectos que siempre están presentes en cualquier clase de textos porque su función principal es comunicar.

Finalmente, conforme al tercer objetivo específico se concluye que el aprendizaje cooperativo como mediador en la producción escrita tuvo repercusión, pues, al comienzo del proceso las estudiantes trabajaron en conjunto para lograr un objetivo común, no obstante, luego ellas presentaron apatía con sus compañeras de grupo, se demoraban en armar sus grupos y se dispersaban. Así que, el aprendizaje cooperativo no se dio en su totalidad a lo largo del proceso, sin embargo, a través de la creación personal del diario, las estudiantes estuvieron dispuestas a escribir, a compartir y a valorar la creación de sus compañeras.

6.2 Recomendaciones

Es necesario implementar ejercicios de aprendizaje cooperativo, no encaminados solamente a la formulación de un producto, sino al fortalecimiento de un aprendizaje conjunto que permita no solo fortalecer relaciones interpersonales respetuosas y de diálogo, sino que también se fomente la construcción de conocimientos conjuntos, reconociendo las experiencias, conocimientos sociales y personales de las niñas.

Por otra parte, se evidencia la necesidad de trabajar los aspectos gramaticales y continuar con el ejercicio de escritura de sus diarios, con el fin de que las estudiantes escriban textos coherentes y lo más importante transformen sus pensamientos y sentimientos en cuentos, poemas, novelas, creaciones hechas desde sus propias ideas.

Por último, las estrategias que involucren las experiencias de vida de las estudiantes deben ser consideradas como herramientas clave en el proceso de aprendizaje de cualquier área, puesto que, es posible que las estudiantes encuentren una relación entre las temáticas propuestas y sus gustos, dando paso a un aprendizaje más significativo y en conjunto.

7 Bibliografía.

- Abril, L. (1997) *El aprendizaje en pequeños grupos*. Santafé de Bogotá.
- Benguria, S., Martin, B., Valdes, M., Pastellides, P., & Gomez, L. (2012). *Observación*. Madrid: Universidad Autonoma de Madrid.
- Bonilla- Castro, E. y Rodríguez, P (1997) *Más allá del dilema de los métodos*, Bogotá. Ediciones Uniandes- Grupo editorial Norma.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Cerda, H. (1991) *Los elementos de la investigación*, Bogotá: El búho. Pág. 249.
- Domingo, J. (2008). *El aprendizaje cooperativo. Cuadernos de trabajo social* , 231-246.
- Eliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
Recuperado el 30 de 11 del 2016 de Terras. Edu. Ar:
[https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=eG5xSYGsdvAC&oi=fnd&pg=PA9&dq=elliott+j.++\(1990\)+la+investigación-acción+en+educación.+madrid+morata&ots=pdf](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=eG5xSYGsdvAC&oi=fnd&pg=PA9&dq=elliott+j.++(1990)+la+investigación-acción+en+educación.+madrid+morata&ots=pdf).
- Gutiérrez, R. (2015) *La escritura creativa en el aula de educación primaria. Orientaciones y propuestas didácticas*. España: Universidad de Cantabria.
- Hierro, M. (1999). Euskomedia. Recuperado el 29 de mayo de 2017, de *La comunicación callada de la literatura: reflexión teórica sobre el diario íntimo*:
<http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/mediatika/07/07103127.pdf>
- I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2016. Página oficial:
<http://lifemena.jimdo.com/nuestro-cole/>
- Instituto Cervantes. (2017). *Centro virtual Cervantes* . Recuperado el 29 de mayo de 2017, de Diccionario de términos clave ELE:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pruebadiagnostica.htm
- Insuasty, L. (1192-1194) *Documentos de apoyo técnico y circulares de la maestría en pedagogía para el desarrollo*. Convenio Nova-Cafam. Santafé de Bogotá.
- Johnson& Johnson. (1998) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: editorial Paidós.
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.
- Martinez, M. (2006). *La investigación (cualitativa síntesis conceptual)*. Revista IIPS, 123-146

- Marín, M. (1999): *Enseñar a escribir y enseñar gramática*. Recuperado el 15 de 11 del 2016, de CEIP. Com:
<https://ceipcom.wikispaces.com/file/view/gramatica.pdf/322452690/gramatica.pdf>
- Ministerio de educación nacional. (1994). *Ley general de educación*. Ley 115 de 1994.
- Poveda, P. (2007). *Implicaciones del aprendizaje de tipo cooperativo en las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico*. España: Universidad de Alicante.
- Pujolas, M. (2009) *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Universidad de Vic.
- Restrepo, B. (2009). *Investigación de aula: Formas y actores*. Revista Educación y Pedagogía, 103-112
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula, la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá : Red de lenguaje .
- Rincón Castellanos, C. A. (2015). UDEA: Unidad 12: *La cohesión y la coherencia*. Recuperado el 14 de noviembre del 2016, de Aprende en línea. Programa Integración de Tecnologías a la Docencia, Vicerrectoría de Docencia-Universidad de Antioquia:
<http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60contenido/capitulos/Unidad12CohesionyCoherencia.PDF>
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía, introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Imprenta Juvenil S.A.
- Ruiz, D. (2016). *Otra historia que contar: Estrategias para motivar escritura y autoconocimiento*. Bogotá, Colombia: Universidad pedagógica Nacional.
- Segura, M. (2015). *Manifestaciones artísticas y aprendizaje cooperativo para la producción textual*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Serafini, M. (1989) *Como redactar un tema*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Timbal-Duclaux, L. (1993). *Escritura Creativa Técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción*. Madrid: EDAF
- Úrsula Mena Lozano. *Vatorio de culturas*, 2016. Secretaria de cultura, recreación y deporte. Recuperado el 14 de septiembre del 2016 de
<http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/observatorio/documentos/localidades/rafaelUribe.pdf>.
- Vargas, A. (2016). *Escritura comunicativa: de la planeación a la revisión cooperativa*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.

Anexos

Anexo 1. Encuesta

I.E.D. Liceo femenino Mercedes Nariño
Universidad Pedagógica Nacional
Departamento de lenguas
Licenciatura en español y lenguas extranjeras
Proyecto de Investigación en el aula, área de español
Andrea Miramag

Encuesta caracterización escolar

Objetivo: hacer un acercamiento a los contextos social y académico de las estudiantes del grado 602 de la jornada tarde de la institución Liceo femenino Mercedes Nariño.

Instrucciones: completa las tablas a continuación respondiendo las preguntas.

1. Información general.

Nombres y Apellidos:			
Género:		Edad:	

2. Información familiar y demográfica.

Barrio donde vive:		Estrato:	
Nº	Con que personas vive en su casa: mamá, papá, hermano, primo, tío (a), Etc.)	Nivel educativo	Ocupación
1.			

2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			

¿Con qué servicios públicos cuenta en su casa? Marca con una X										
Luz:		Agua:		Gas Natural:		Internet:		Televisión por cable		
La casa en la que vive es (marque con una X)					Propia:		Arrendada:		Otra	

3. Información académica.

¿Cuánto tiempo lleva estudiando en este colegio?			
¿Ha repetido algún curso en este colegio?	Si:	No:	¿Cuál (es)?
	¿Por qué?		
¿Cuál es la materia que más se le dificulta?			

¿Cuál es la materia que más se le facilita?			
¿Qué tan bueno se considera en el área de español? Marque con una X			
Debo mejorar:	Regular:	Bueno:	Muy bueno:
¿Qué es lo que más se le facilita en el área de español?			
¿Qué es lo que más se le dificulta en el área de español?			

Anexo 2. Prueba diagnóstica.

I.E.D LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO

GRADO 602 J. T

PRUEBA DIAGNÓSTICA N° 1 DE ESPAÑOL

Nombre: _____ **Fecha:** _____



Responde las preguntas 1 y 2 de acuerdo con el siguiente texto:

A ENREDAR LOS CUENTOS

— Érase una vez una niña que se llamaba Caperucita Amarilla.
 — ¡No, Roja!
 — ¡Ah!, sí, Caperucita Roja. Su mamá la llamó y le dijo: “Escucha, Caperucita Verde...”
 — ¡Que no, Roja!
 — ¡Ah!, sí, Roja. “Ve a casa de tía Diomira a llevarle esta piel de patata”.
 — No: “Ve a casa de la abuelita a llevarle este pastel”.
 — Bien. La niña se fue al bosque y se encontró a una jirafa.
 — ¡Que lío! Se encontró al lobo, no a una jirafa.
 — Y el lobo le preguntó: “¿Cuánto es seis por ocho?”.
 — ¡Qué va! El lobo le preguntó: “¿Adónde vas?”.
 — Tienes razón. Y Caperucita Negra respondió...
 — ¡Era Caperucita Roja, Roja, Roja!
 — Sí, y respondió: “Voy al mercado a comprar salsa de tomate”.
 — ¡Qué va!: “Voy a casa de la abuelita, que está enferma, pero no recuerdo el camino”.
 — Exacto. Y el caballo dijo...
 — ¿Qué caballo? Era un lobo.
 — Seguro. Y dijo: “Toma el tranvía número setenta y cinco, baja en la plaza de la Catedral, tuerce a la derecha, y encontrarás tres peldaños y una moneda en el suelo; deja los tres peldaños, recoge la moneda y cómprate un chicle”.
 — Tú no sabes explicar cuentos en absoluto, abuelo. Los enredas todos. Pero no importa, ¿me compras un chicle?
 — Bueno: toma la moneda.
 Y el abuelo siguió leyendo el periódico.
 Tomado de: Rodari, Gianni. (2002). Cuentos por teléfono. Barcelona: Editorial Juventud.

1. Las rayas (—) en el texto se usan para diferenciar

- A. la voz del abuelo y la del narrador.
- B. la voz del abuelo y la de la jirafa.
- C. la voz de los personajes y la de Caperucita Roja.
- D. la voz de los personajes y la del narrador.

2. Los otros nombres que le da el abuelo a Caperucita Roja son:

- A. Caperucita Amarilla, Caperucita Verde y Caperucita Negra.
 - B. tía Diomira, Caperucita Negra y Caperucita Verde.
 - C. Caperucita Verde, Caperucita Rosada y Caperucita Negra.
 - D. tía Diomira, Caperucita Amarilla y jirafa.
-



Responde las siguientes preguntas atendiendo a la situación que cada una propone:

3. Para promocionar otros deportes diferentes al fútbol y el baloncesto. Tú escribirías sobre

- A. la importancia del patinaje y sus ventajas sobre el baloncesto.
- B. las reglas del baloncesto y los jugadores más destacados.
- C. los jugadores más destacados de tu equipo de Fútbol favorito.
- D. las razones por las cuales el equipo de fútbol es mejor que el de baloncesto.

4. El 24 de julio a las 3:00 p.m. se realizará el día de la familia. Te piden elaborar un cartel informando a la comunidad que habrá premios, bailes, refrigerios y música, esto con el fin de

- A. promover la cultura del colegio.
- B. lograr una gran asistencia al evento.
- C. incentivar los grupos musicales.
- D. invitar a degustar la buena comida.

5. Los niños de cuarto grado le escribieron la siguiente nota al profesor de español:

Querido profesor. El cuento escrito por
José Ortega nos parece aburrido porque

Para evitar repetir información en el texto, tú consideras que

- A. se debe suprimir en la primera línea la palabra “cuento”.
- B. se debe cambiar “nos” por “los”.

C. se debe remplazar en la segunda línea “José Ortega” por “el escritor”.

D. se debe remplazar "profesor" por "maestro".

6. Tu amigo Juan está escribiendo el siguiente texto para la tarjeta de cumpleaños del Rector del colegio:



Al leer lo que escribió Juan, tú consideras que:

A. El escrito es claro y respetuoso.

B. Se deben suprimir los signos de admiración.

C. La expresión ¡Feliz cumpleaños cucho! Debe ir al final.

D. La palabra “cucho” no es adecuada para la situación.

7. Juan escribió el siguiente verso: “Amo ella alguna ves estas verdes altas y hermosa montañas”.

Al leerlo le propones reescribirlo de la siguiente manera.

A. Amo ella alguna vez estas verdes, altas y hermosas montañas.

B. Amó ella alguna vez estas verdes, altas y hermosas montañas.

C. Amo ella alguna ves estas verdes, altas y ermosas montañas.

D. Amó ella alguna ves estos verdes, altos y hermosas montañas.

8. Debes escribir lo que piensas acerca del consumo de cigarrillo en los adolescentes. Para cumplir la tarea debes:

A. Escribir lo que piensa tu amigo.

B. Seleccionar la opinión de un autor.

C. Presentar tu opinión.

D. Escoger un tema.



Responde las preguntas 9 a 13 de acuerdo con el siguiente texto:

El bosque entre los mundos

[...] Mientras se ponía en pie advirtió que no chorreaba agua ni le faltaba el aliento, como habría sido de esperar tras un buen chapuzón. Tenía la ropa perfectamente seca y estaba de pie junto al borde de un pequeño estanque —no había más de tres metros de un extremo a otro— en el interior de un bosque. Los árboles crecían muy juntos y eran tan frondosos que no se podía entrever ni un pedazo de cielo. La única luz que le llegaba era una luz verde que se filtraba por entre las hojas: pero sin duda existía un sol potente en lo alto, pues aquella luz natural verde era brillante y cálida. Era el bosque más silencioso que se pueda imaginar. No había pájaros ni insectos, ni animales, y no soplaba viento. Casi se podía sentir cómo crecían los árboles. El estanque del que acababa de salir no era el único. Había docenas de estanques, uno cada pocos metros hasta donde alcanzaban sus ojos, y creía percibir cómo los árboles absorbían el agua con sus raíces. Era un bosque lleno de vida y al intentar describirlo más tarde, Digory siempre decía: «Era un lugar apetitoso: tan apetitoso como un pastel de ciruelas».

Lewis, C. S. (2008). Las crónicas de Narnia. El sobrino del mago. España: Editorial Planeta. pp. 43-44.

9. El narrador afirma que en el bosque “no había pájaros ni insectos, ni animales, y no soplaba viento”. Esto lo hace con el fin de

- A. resaltar el silencio que reinaba en el bosque.
- B. precisar la falta de alimento en aquel lugar.
- C. explicar la riqueza de fauna que existía en el bosque.
- D. destacar la cantidad de seres que había en aquel lugar.

10. En el texto se realiza principalmente:

- A. La descripción de los estanques.
- B. La descripción del bosque.

C. La descripción del protagonista.

D. La descripción del pastel.

11. En el texto, la expresión que permite sospechar que todo ocurrió a medio día es:

A. “Era el bosque más silencioso que se pueda imaginar”.

B. “Casi se podía sentir cómo crecían los árboles”.

C. “Los árboles crecían muy juntos y eran tan frondosos...”.

D. “...pero sin duda existía un sol potente en lo alto...”

12. Para Digory, el bosque es como

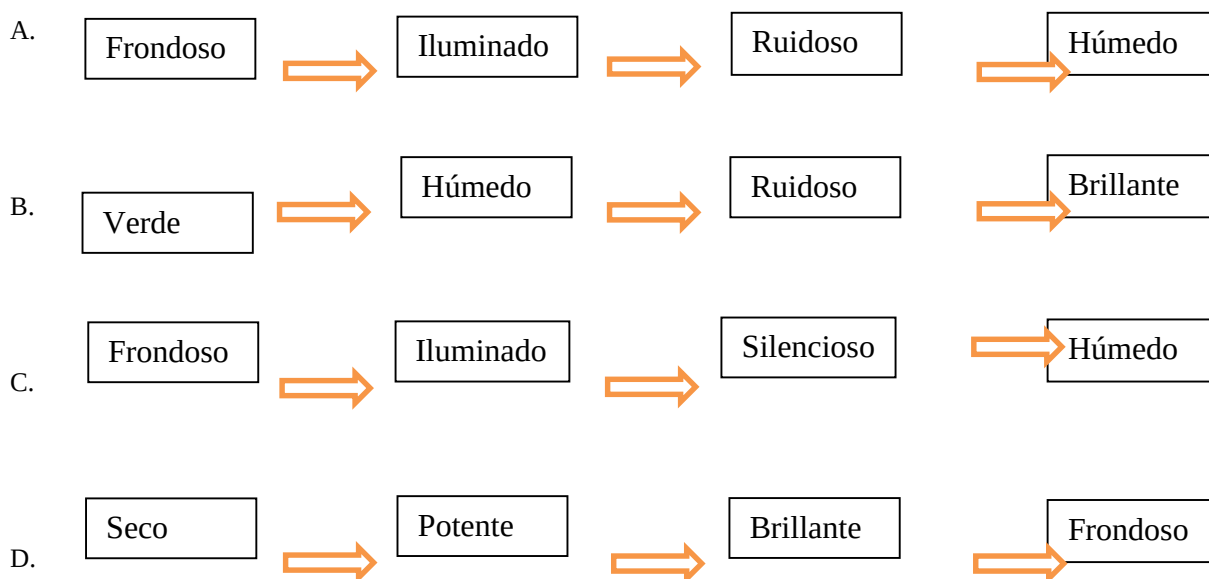
A. un pedazo de cielo.

B. una luz verde y brillante.

C. un apetitoso pastel.

D. un pequeño estanque.

13. El esquema que representa las características del bosque, en el orden en que se describen en el texto, es





Responde las preguntas 14 a 19 de acuerdo con el siguiente texto:

Las hormigas también se jubilan

Un grupo de investigadores que estudia los hábitos de las hormigas cortadoras de hojas descubrió que, a medida que estos insectos envejecen, sus mandíbulas se deterioran y se retiran del trabajo más duro.

Científicos de la Universidad de Oregón, en Estados Unidos, encontraron que cuando las hormigas más viejas dejan de cortar hojas asumen tareas más relacionadas con el transporte, lo que para los investigadores demostraría que los individuos pueden jugar un papel importante cuando sus atributos físicos comienzan a declinar.

Los especímenes estudiados son los ‘granjeros’ del mundo de los insectos. Cada miembro del grupo de las hormigas es capaz de cortar cargas que equivalen a 50 veces el tamaño y peso de su propio cuerpo.

Las hormigas forman entonces una procesión en miniatura que lleva la cosecha a casa, donde las hojas son utilizadas como superficie para cultivar hongos. Pero cuando las mandíbulas se deterioran por causa de la edad, este trabajo de equipo se ralentiza.

"Esto muestra la ventaja de ser un insecto social, porque una hormiga que no pudiese usar más sus mandíbulas y fuera solitaria habría muerto", explicó el profesor Robert Schofield, uno de los científicos que realizó el estudio.

El Tiempo. 7 de enero de 2011. Sección Debes Saber, pág. 7.

14. En el texto se afirma que cuando las hormigas cortadoras sufren deterioro en sus mandíbulas,

- A. son desterradas inmediatamente de la colonia.
- B. asumen tareas relacionadas con el transporte de hojas.
- C. son llevadas en procesión hacia otro hormiguero.
- D. realizan actividades para ejercitar sus mandíbulas.

15. En la expresión “Los especímenes estudiados son los 'granjeros' del mundo de los insectos”, las comillas sencillas se emplean para

- A. expresar que las hormigas viven y se alimentan en una granja.
- B. indicar que el trabajo de las hormigas es comparable con el oficio de los granjeros.
- C. mostrar que las hormigas consiguen su alimento usando a otros insectos.
- D. señalar que la mayoría de las hormigas construyen su casa en las granjas.

16. El texto es

- A. un cuento en el que se narra la historia de la hormiga reina.
- B. un informe en el que se describe las características de los granjeros.
- C. un poema en el que se canta a los atributos de las hormigas.
- D. un artículo en el que se informa acerca del comportamiento de las hormigas.

17. La ventaja que tienen las hormigas por ser “insectos sociales” se sustenta en el texto cuando se da a entender que

- A. la solidaridad entre las hormigas permite la supervivencia de las más viejas.
- B. la cantidad de hojas recolectadas depende del número de hormigas.
- C. el carácter amable de las hormigas les permite integrarse con otros insectos.
- D. las hormigas jóvenes apartan a las más viejas para seguir trabajando.

18. Según el texto, lo que origina que el proceso de corte y transporte de hojas sea vital para las hormigas es que

- A. sin este material no pueden construir los hormigueros.
- B. con tales hojas pueden acumular cargas muy grandes.
- C. sin estas hojas no podría sobrevivir la hormiga reina.
- D. con este material cultivan hongos para alimentarse.

19. Según el contenido del texto y el medio informativo en que se publicó, se puede inferir que este va dirigido a

- A. los niños, porque se trata de una fábula sobre las hormigas.
- B. personas expertas en hormigas, porque emplea términos técnicos.
- C. todo tipo de lectores, ya que habla de un tema curioso.
- D. granjeros, ya que ellos sí saben cómo trabajan las hormigas.



Responde las siguientes preguntas atendiendo la situación que cada una propone:

20. Carolina debe escribir un texto para explicar cómo jugar su juego favorito, entonces tú le aconsejas que lo primero que debe hacer es

- A. explicar en qué consiste el juego.
- B. informar dónde compró el juego.
- C. explicar por qué le gusta ese juego.
- D. informar cuánto le costó el juego.

21. En la escuela “Casita del Saber” se realizará la fiesta de la familia. Los estudiantes, para invitar a los padres y madres, están elaborando este modelo de tarjeta:

Tremendísimo Día de la Familia <i>Casita del Saber</i> ¡Papi y Mami vengan y disfruten con nosotros! Rumba
--

Sin embargo, una de las estudiantes no estuvo de acuerdo con algunas de las expresiones utilizadas y propuso que lo más adecuado sería emplear un lenguaje

- A. más coloquial y alegre.
- B. menos cariñoso.C. más académico.
- D. informal pero respetuoso.

22. Juan escribió el siguiente texto sobre Miguel de Cervantes Saavedra y te pide que lo ayudes a revisar:

Poeta y novelista español, considerado el máximo representante de la literatura española.

Escribió distintas obras, entre estos, "El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha",

Al leer lo que escribió Juan, descubres que la expresión subrayada es

- A. incorrecta, ya que se refiere a las novelas y se debe escribir estas.
 - B. un artículo bien empleado, porque se refiere al libro de Cervantes.
 - C. incorrecta, pues se refiere a un solo libro y se debe escribir esto.
 - D. un pronombre bien empleado, ya que se refiere a Cervantes.
-

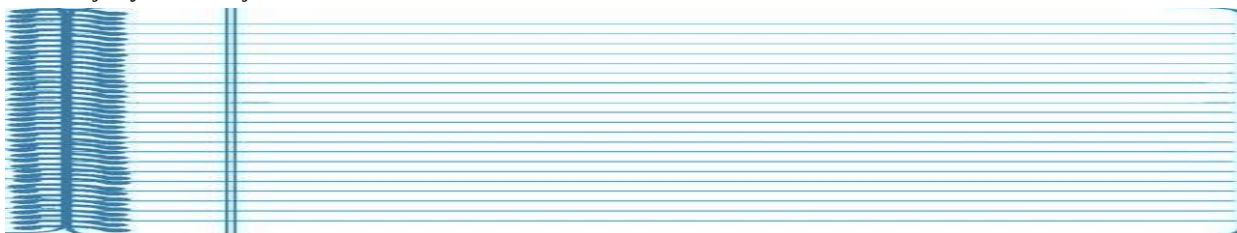
23. Juan escribió la siguiente tarjeta para felicitar a su mejor amiga el día de su cumpleaños

Al leer l



- A. cambiar los globitos por flores, porque es más bonito.
 - B. suprimir la información "¡Recuerda traer mi lápiz!" porque no es el momento para decirlo.
 - C. suprimir los signos de admiración porque ya no se usan.
 - D. cambiar la palabra "divertido" por "feliz" porque es más adecuado y llama más la atención.
-

24. Escribe un texto informativo de 2 párrafos sobre la radio. Escribe cómo es, cómo funciona, y cuáles son sus ventajas y desventajas.



PRUEBA TOMADA Y ADAPTADA DE:

MINEDUCACIÓN. (2015). *Cuadernillo de prueba: Ejemplo de preguntas Saber 5° Lenguaje*. Bogotá: ICFES Mejor Saber.

ICFES. (2013). *Saber 3°, 5° y 9°: Preguntas analizadas Lenguaje 5° grado*. Pp. 10-11. Bogotá: ICFES Mejor Saber.

Anexo 3. Diario de campo #1

1 Inicio de clases 12:30 pm diario de campo #1

2 La profesora tarda 15 minutos en llegar a la clase, mientras las estudiantes hablan y juegan fuera y dentro del salón. Decido entrar al
3 salón y presentarme aprovechando la ausencia de la profesora, las estudiantes prestaron atención a mi presentación pues tenían cierta
4 expectativa de quien era y que iba hacer, expectativa, pues apenas entré ellas me miraron detenidamente e hicieron silencio. La
5 profesora una vez llega a clases saluda y comienza a regañarlas por su mal comportamiento, por su indisciplina y falta de interés para
6 cumplir con las tareas y trabajos asignados; se disculpa conmigo por el terrible comportamiento de sus estudiantes.

7 Enseguida manda a traer el observador a la presidenta del salón con el fin de anotar y firmar un compromiso a las chicas más
8 indisciplinadas. La niña se apresura y se lo lleva muy rápido.

9 Enseguida llama lista, revisa tarea, la cual se trata de hacer una entrevista en grupos de dos todo con base a un libro (Malditas
10 matemáticas, Alicia en el país de los números). Dos estudiantes pasan a voluntad a presentar su entrevista, la profesora les da consejos
11 de mejorar su tono de voz y no repetir las mismas palabras, las chicas se sonrien y asienten. Pasan otras estudiantes mientras hablan
12 la profe anota unas palabras en el tablero, algunas estudiantes copian las palabras sin saber porque se escribieron, una vez las niñas
13 terminan la profe lee las palabras informales que no se deben usar en una entrevista "al ratico" y las niñas se ríen. La mayoría de las
14 estudiantes no prestan atención, sobre todo las niñas sentadas atrás; están hablando entre ellas, riendo y dibujando en el cuaderno
15 aunque a veces hacen silencio. También, hay un grupo de niñas, las más grandes, que todo el tiempo se peinan y arreglan. Pasa otro
16 grupo y las chicas hablan demasiado bajo, debido a su timidez, pues se ponen un poco ruborizadas y no miran a sus compañeras. Lo
17 que hace que las demás estudiantes (las niñas sentadas atrás) les griten pidiéndoles que hablen fuerte. Aunque en realidad ellas no
18 las escuchan pues siguen peinándose y hablando en voz baja entre ellas. Solo las niñas sentadas adelante prestan atención. Veinte
19 minutos antes de acabarse la clase la profe hace retroalimentación de la actividad, les pregunta que si les pareció que estuvieron bien
20 los ejercicios de sus compañeras algunas opinan y dicen que algunas preguntas estuvieron mal formuladas y una estudiante dijo que
21 el tono de voz era bajo de sus dos últimas compañeras. En cambio la profe les aconseja mejorar su léxico y expresión oral. Enseguida
22 la profe me pide el favor de ponerle punto a las chicas que no realizaron la tarea de un cuadro conceptual, pero la profe tuvo que
23 cambiar a anotar a las chicas que si lo hicieron pues eran muy pocas las que hicieron la tarea, las niñas sentadas atrás le pidieron a
24 la profe la oportunidad de entregarlo la próxima clase y al escucharlas,

25 el resto de estudiantes también pidieron el favor a la profe. Terminó la clase diciendo que la siguiente clase continuaría con el ejercicio
26 de entrevistas y les daba oportunidad de hacer el cuadro conceptual. Finaliza la clase 1:45 pm

Anexo 4. Modelo de diario de campo.

DIARIO DE CAMPO N°	FECHA:	HORA DE INICIO: 1	HORA DE FINALIZACIÓN:	GRADO:	NÚMERO DE ESTUDIANTES:
INSTITUCIÓN: IED Liceo femenino Mercedes Nariño		PROFESOR TÍTULAR:			OBSERVADORA: Andrea Miramag
ESCENARIO:					
DESCRIPCIÓN:					
COMENTARIOS:					

Anexo 5. Encuesta #2

Universidad Pedagógica Nacional
I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño
Curso. 706 J.T Encuesta No.2

Nombre _____

1. ¿Te gustaron las clases de español?

2. ¿Qué fue lo que más te gusto?

3. ¿Qué fue lo que menos te gusto?

4. ¿Qué aprendiste en la clase de español?

5. ¿Te gusto escribir tu diario? ¿por qué?
