

RESUMEN DE TEXTOS EXPOSITIVOS, ESTRATEGIA PARA MEJORAR
PROCESOS DE LECTOESCRITURA

WENDY VANESSA BELTRÁN CASTAÑEDA

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Educación Básica con énfasis
en Humanidades Español y Lenguas Extranjeras

Directora

SONIA SALGADO ACEVEDO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES

ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS

BOGOTÁ D.C.

2018

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del Presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

AGRADECIMIENTOS

¿Cómo se construye la definición
que explica el sentido de la vida? Es más,

¿De qué se trata la vida misma?

Llegué a la conclusión, de que
solamente el tiempo tiene la sabiduría
necesaria para responder esas preguntas. El
tiempo, pero no el que está colgado en la
pared o el que cargo en mi muñeca, sino el
tiempo que enseña, que golpea, que forma,
que empieza y a su vez se acaba, que
apremia y a su vez no tiene prisa; al tiempo
que trae la vida, el tiempo que inicia y
culmina etapas. Y la vida, una montaña rusa
de experiencias que sólo se disfrutan con el
tiempo, treguas de felicidad, personas
fabulosas, apoyos incondicionales y otras
compañías efímeras, lugares increíbles y a
su vez pruebas que enseñan, algunos
momentos difíciles que ponen a prueba la
fuerza y el coraje; y otros que parecen nunca

acabar. Sin embargo, son estas últimas
experiencias, las que realmente forman y
construyen la vida, las que finalmente sólo
viviéndolas, explican el sentido de la misma.

Así que gracias al tiempo y a la vida, por
permitirme culminar esta etapa, *siendo* un
poco menos ignorante, *teniendo* un par de
personas en el corazón, *disfrutando* de
grandes maestros, *reteniendo* importantes
enseñanzas y *quedándome* con un alma
nutrida de ganas por dejar huella en otras.

Con gratitud.

Vanessa Beltrán.

RESUMEN EJECUTIVO

Este trabajo de investigación tiene como población a las estudiantes del grado 702 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. Después de observar y recolectar información se decidió diseñar una propuesta pedagógica enfocada en el conocimiento, identificación y lectura de textos expositivos, para después realizar resúmenes a partir de dichos textos leídos, que estén basados en los postulados teóricos, en cuanto a procesos de escritura se refiere. De esta manera, se busca mejorar las habilidades de comprensión y producción, en términos de identificación de tipologías textuales y lectura de textos expositivos en el primer caso, y en el segundo, la producción de resúmenes. Para implementar esta propuesta, se presenta la identificación de los aspectos a fortalecer, el soporte teórico, aplicación y resultados obtenidos.

ABSTRACT

This research project has as a population, grades 702 of the District Educational Institution Liceo Femenino Mercedes Nariño. After observing and collecting information, it was decided to design a pedagogical tool focused on the knowledge, identification and reading of expository texts, to then make summaries from these read texts, which are based on the theoretical postulates in terms of writing processes is concerned. In this way, we seek to improve comprehension and production skills, in terms of identification of texts and readings of expository texts in the first case, and in the second, the production of summaries. To implement this proposal, the identification of the aspects to be strengthened, the theoretical support, application and results obtained, are presented.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Revolución al aprendizaje	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 94	
1. Información General		
Tipo de documento	Monografía	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	Resumen de textos expositivos, estrategia para mejorar procesos de lectoescritura	
Autor(es)	Beltrán Castañeda Wendy Vanessa	
Directora	Sonia Salgado Acevedo	
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 94 p.	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional	
Palabras Claves	LECTOESCRITURA, TEXTO EXPOSITIVO, HERRAMIENTAS DE AGRUPACIÓN DE INFORMACIÓN, RESUMEN, PROCESO DE ESCRITURA.	

2. Descripción
Trabajo de grado que busca mejorar las habilidades de lectoescritura a través de la elaboración de resúmenes por parte de las estudiantes del grado 702 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño de la jornada mañana. Así pues, este trabajo de investigación tomó la relación directa que hay entre el proceso de lectura y escritura, con el fin de concientizar a las estudiantes, tanto de su proceso, como de la importancia de la lectura y su buena comprensión, indispensables también para realizar buenas producciones escritas, no sólo para su contexto académico, sino como una utilidad para su vida en general.

3. Fuentes
ALAPE, A (2016). <i>Escritura de textos expositivos motivados por la habilidad de pensamiento. Recuperado de monografía.</i> ALEGRÍA, M. (2003) <i>La lecto-escritura como herramienta: Leamos la ciencia para todos. Manual para el coordinador, el dictaminador y el maestro. Fondo de cultura Económica. México. D.F.</i> ÁLVAREZ, T. (2001) <i>El resumen como estrategia de composición textual y su aplicación didáctica. Recuperado de tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.</i> ÁLVAREZ, M. (2008) <i>Estrategia metacognitiva del resumen para desarrollar procesos de comprensión y producción textual. Recuperado de monografía.</i> ARNAL (1992) <i>Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Paradigma socio-crítico. Barcelona (España): Labor.</i> BISQUERRA, R (2009) <i>Metodología de la investigación educativa. Ed. La Muralla.</i> DORADO, Y. & DEVIA, V. (2010) <i>Estrategia de comprensión de lectura expositiva en los estudiantes de 1 semestre de la Universidad Libre de Colombia. Recuperado de monografía.</i> EDUCACIÓN Y EDUCADORES, núm. 7, pp. 45-55. Recuperado el 23 de Mayo de 2017 en http://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf

GREGORIO DE MAC, M. Y RÉBOLA DE WELTI, M (1992). *Coherencia y cohesión en el texto*. Buenos Aires: Ed. Plus Ultra 3.

HAYES & FLOWERS (1980) *Procesos de Escritura*. Recuperado de: <https://comprensionyproducciondetextosfu.wordpress.com/2011/09/03/modelo-de-escritura-de-flower-hayes/>

HAYES & FLOWERS (1996). *Teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Argentina: Textos en contexto. Asociación internacional de lectura. Lectura y vida.

Investigación Cualitativa. (s.f) En Wikipedia. Recuperado el 19 de Noviembre de 2018 de https://es.wikipedia.org/wiki/Investigaci%C3%B3n_cualitativa

MARIMÓN-LLORCA, C. (2008) *Temas de análisis y redacción de textos (español)*. Tema 5. *Las tipologías textuales*. Universidad de Alicante. Departamento de filología española, lingüística general y teoría de la literatura. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/4023>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998), *Lineamientos curriculares, lengua castellana*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Recuperado el 23 de Mayo de 2017 en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2009) *Decreto N° 1290*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

PIAGET, J. (1981) *La teoría de Piaget*. Infancia y aprendizaje. Recuperado de <https://psicologiaymente.com/desarrollo/etapas-desarrollo-cognitivo-jean-piaget>.

RESTREPO, B. (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*.

ROJAS, J.M (2006). *Desarrollo de procesos de escritura a través, de la reescritura de textos expositivos*. Recuperado de monografía.

S.J. TAYLOR; R. BOGDAN (1984). *“La observación participante en el campo”*. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós Ibérica.

SAMPIERI, R, F (2006) *Metodología de la investigación*. Mac Graw Hill Educación. Recuperado de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

VALERY, O. (2000) *Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky*. Educere, vol. 3, núm. 9, junio, 2000, pp. 38-43 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630908>

VAN DIJK, T (1977) *Macro-estructuras y macro-reglas de escritura*. Centro editorial Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/macrorreglastextuales.htm

VAN DIJK, T (1992) *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós, 1983.

VIGOTSKY, L. (1931-1995) *Desarrollo de la lectoescritura*. Innovar en educación. 2008. Revista de innovación pedagógica y curricular. Recuperado de: <https://innovemos.wordpress.com/2008/03/03/la-teoria-del-aprendizaje-y-desarrollo-de-vygotsky/>

4. Contenidos

Este trabajo de investigación está organizado en cinco capítulos. El primero, contiene problema de investigación y de éste se desglosan: contextualización y caracterización de las estudiantes, diagnóstico, planteamiento del problema, pregunta de investigación, objetivos y justificación. El segundo capítulo presenta marco teórico, con los respectivos antecedentes y referentes teóricos. El tercer capítulo expone diseño metodológico, donde se especifica enfoque, paradigma, tipo de investigación, instrumentos de recolección de información, unidad de análisis y matriz categorial, hipótesis, población y por último, técnicas e instrumentos para el análisis de la información. En el cuarto capítulo se expone propuesta de intervención pedagógica, junto con sus fases y cronograma de aplicación. Y finalmente, el capítulo cinco, que contiene análisis de resultados y conclusiones.

5. Metodología

La metodología propuesta, de acuerdo con la pregunta de investigación y objetivos planteados, se basó en el paradigma socio-crítico con un enfoque cualitativo y un tipo de investigación acción-educativa. Por otro lado, la población estuvo conformada por 43 estudiantes del grado 702 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño; contó con tres fases de aplicación, organizadas en un primero momento de observación, posterior intervención y finalmente el análisis. Por último, como instrumentos de recolección de información, se implementaron diarios de campo, observaciones, encuesta y prueba

diagnóstica. Para el análisis de la información se implementó triangulación, análisis de contenido y consideraciones éticas.			
6. Conclusiones			
Se concluye que el <i>RESUMEN DE TEXTOS EXPOSITIVOS</i>, como <i>ESTRATEGIA PARA MEJORAR PROCESOS DE LECTOESCRITURA</i> permitió la identificación y trabajo enfocado en los elementos a potencializar respecto al proceso académico de las estudiantes, también permitió reconocer la importancia de implementar nuevas estrategias que motiven y fomenten tanto la lectura, como el interés por la misma. Respecto al proceso de lectoescritura, se presentaron mejoras significativas, ya que lograron la identificación de los objetivos de un texto, así como sus ideas principales y secundarias; esto les dio paso a poder clasificarlos según sus tipologías. Las mismas estudiantes mostraron asombro y reconocieron utilidad al poder clasificar sus textos, así pueden saber cuál es el objetivo, no sólo de leerlos, sino del texto en sí mismo; reconocieron que pudieron comprenderlo y desglosarlo mejor. Por otro lado, las herramientas de agrupación de información didactizaron los textos y les brindaron conocimientos para esquematizar y procesar lo que se va entendiendo, sintieron gran empatía con aquellas herramientas que les permiten el uso de gráficos, colores, diseños; y sobre todo, las motivó el hecho de ver creaciones propias, ver que pueden extraer información y re-crear. Frente a los procesos de escritura, se sintieron motivadas, creativas, inteligentes, lo manifestaron durante las sesiones de participación y es preciso mencionar que produjeron escritos cargados de talento, creatividad, esfuerzo y motivación; la sorpresa fue grata y grande, son personas muy talentosas, que demostraron que al proponerse realizar sus actividades, lograron hacerlo de forma estética y con sustentos teóricos. La ortografía y puntuación mejoraron notablemente, sin embargo, es un aspecto que se debe seguir trabajando. Finalmente, la elaboración de resúmenes fue un éxito total, las estudiantes pudieron lograr la selección, omisión, generalización y reconstrucción de la información, de manera que el lector quede satisfecho al momento de leer sus producciones; por supuesto, son procesos que se mejoran, que no se hacen perfecto con un par de meses de práctica, aspecto del que ellas quedaron conscientes. Se debe seguir leyendo, escribiendo y sobre todo, confiando es que se es bueno en lo que se hace, esa confianza fue fundamental para su proceso. Al final de las intervenciones, con respecto a las primeras, se evidenció un cambio grande en su confianza, tanto en sí mismas y sus capacidades, como al momento de participar. De esta manera se concluye, que la incidencia que tiene la realización de resúmenes de textos expositivos en los procesos de lectoescritura en las estudiantes del grado 702 de la jornada mañana de la institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño, fue progresiva y continua, de gran utilidad para mejorar sus habilidades de comprensión lectora, uso de diferentes recursos, herramientas y producción textual. Sin embargo, se recomienda seguir trabajando en los procesos, motivación y hábitos de lectura de las estudiantes, para que así se contribuya a una mejor ortografía y uso de la puntuación. Desde el punto de vista pedagógico, se recomienda buscar estrategias que incentiven la lectura y la escritura, que didacten los conocimientos que se van a presentar a las estudiantes y sobre todo que la motivación sea activa, resaltando sus cualidades, habilidades, talentos y la confianza.			
Elaborado por:	Beltrán Castañeda Wendy Vanessa		
Revisado por:	Salgado Acevedo, Sonia		
Fecha de elaboración del Resumen:	29	10	2018

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

1. Capítulo 1: El problema de investigación	12
1.1.Contextualización	12
1.2.Caracterización de las estudiantes	12
1.3.Diagnóstico	15
1.4.Delimitación del problema	19
1.5.Pregunta de investigación	20
1.6.Objetivos	21
1.6.1. Objetivo general	21
1.6.2. Objetivos específicos	21
1.7.Justificación	21
2. Capítulo 2: Marco teórico	24
2.1.Antecedentes	24
2.2.Referentes teóricos	28
2.2.1 Lectoescritura	29
2.2.2 Lectura, por Vygotsky	30
2.2.3 Tipologías textuales	34
<i>Tabla 1 Modelo de Werlich (1976)</i>	35
<i>Tabla 2 Modelo secuencial de Adam (1992)</i>	36
2.2.4 Comprensión de textos expositivos	36
2.2.5 Procesos de escritura	37
2.2.6 El resumen	39
2.2.6.1 Macro-reglas del resumen	40
3. Capítulo 3: Diseño metodológico	41
3.1.Enfoque, paradigma y tipo de investigación	42
3.2.Unidad de análisis y matriz categorial	45
3.3.Población	46
3.4.Hipótesis	48
3.5.Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información	48

3.5.1. Recolección	49
3.5.2. Análisis	50
4. Capítulo 4: Propuesta de intervención pedagógica	51
FASES	
4.1.Fase I: ¡Yo leo!	53
4.2.Fase II: ¡Yo escribo!	55
4.3.Fase III: ¡Ya sé resumir!	56
4.4. Cronograma	58
5. Capítulo 5: Análisis de resultados	58
5.1 Resultados Fase 1	60
5.1.1 Categoría comprensión de lectura	60
5.2 Resultados Fase 2	62
5.2.1 Categoría comprensión de lectura	63
5.2.2 Categoría producción de textos	64
5.3 Resultados Fase 3	66
5.3.1 Categoría resumen de textos expositivos	66
5.4 Resultados Socialización	69
6. Capítulo 6: Conclusiones	70
7. Capítulo 7: Recomendaciones	72
Referencias	74
Anexos	77

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura son procesos que sin duda van de la mano; para escribir, es imperativo un momento previo de lectura; así como releer y construir, es entendido como una muestra de un buen proceso de escritura. Sin duda alguna, el entorno en el que vivimos y nos movemos, nos obliga a diario a realizar lectura de distintas formas y a representarla de otras tantas, es decir, una lectura y escritura del mundo. Por la misma razón, siendo agente importante, la escuela juega un papel crucial en el desarrollo de estas habilidades, ya que la educación es la instrucción que se recibe por medio de la acción docente para hacer efectivo un aprendizaje. Siendo así, la función de la escuela y teniendo en cuenta lo que dice Ferreiro, se concuerda con que se trata fundamentalmente, de “darle a los y las estudiantes, los elementos disponibles y las ocasiones para aprender según sus necesidades de conocimiento, y dárselos en el momento preciso, sin olvidar que como adultos también podemos ofrecerles a los niños los elementos para que se acerquen a la lectura y a la escritura un poco más allá de su nivel actual de conocimiento, teniendo en cuenta que hacerlos de buena manera se convierte en una herramienta fundamental para su desarrollo personal y profesional.” (Ferreiro, Cultura escrita y educación, 1999, p. única)

El trabajo de investigación *Resumen de textos expositivos, una estrategia para mejorar los procesos de lectura y escritura* es una propuesta pedagógica de investigación-acción, la cual responde a las necesidades identificadas al momento de proponer ejercicios de comprensión de lectura de dichos textos académicos y la reproducción de los mismos, que logró identificar puntos a potencializar en los procesos de lectura y escritura de las estudiantes del grado 702 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. Por un lado, no sólo buscó detectar aspectos a mejorar, sino darle una solución a través, de un proyecto pedagógico que resolviera dudas, aclarara conceptos y lograra llenar vacíos, favoreciendo el proceso académico de las estudiantes, fortaleciendo sus habilidades de escritura, por medio de procesos de lectura hechos a conciencia.

En la investigación se abordaron las diferentes tipologías textuales, se logró un acercamiento a los textos expositivos, para abordar de esta forma la lectura, su clasificación según tipologías, identificación y comprensión; y por otro lado, la elaboración de resúmenes de estos textos leídos previamente, para así trabajar la producción escrita. Se logró justificar a través, de la dificultad que tienen las estudiantes al momento de categorizar, ya que pueden hacerlo de manera correcta y más rápida con cuentos, diálogos, publicidades, entre otros, pero no lo logran al enfrentarse a dichos textos académicos como lo son los expositivos. Así que en pro de fortalecer esta debilidad es que se plantea el presente proyecto, buscando que los ejercicios de categorización se realicen de manera correcta estando frente a cualquier tipo de texto.

Por ello, la presente investigación inició en el segundo semestre del año 2017 con una etapa de observación e identificación de la población y del problema en cuestión. Luego, durante el primer semestre del año 2018, se realizó la intervención pedagógica mediante la aplicación y explicación de talleres y actividades que permitieron enseñar a las estudiantes las diferentes tipologías textuales, su distinción y comprensión. Es así como ellas pueden hacer una separación más clara de los diferentes tipos de texto, el acercamiento específico al expositivo y la comprensión de éste.

Por tanto, la metodología planteada para este trabajo de grado, consistió en tres grandes fases, las cuales fueron: sensibilización, aplicación y socialización, para luego hacer una transición con los métodos de escritura, sus diferentes tipos de textos y poder así mezclar estas dos herramientas que permitan la evolución en los campos de comprensión y producción de textos. En síntesis, la presente investigación tomó como base la identificación de tipologías textuales y la composición de textos, para abordar temas que se encuentran en su programa escolar y fortalecer las habilidades de lectura y escritura.

CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.Contextualización

Resumen de textos expositivos, una estrategia para mejorar los procesos de lectura y escritura, título que se le otorgó a esta investigación, se desarrolló en tres momentos, uno de observación, realizado en el segundo semestre del 2017 y los otros dos, de aplicación y resultados, durante el año 2018, con la población del grado 702, de la jornada mañana, un grupo de 43 estudiantes de la Institución Educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño, ubicada al sur de la ciudad de Bogotá. Como primera medida, es importante conocer el contexto en el que se encuentran vinculadas las personas participantes, por lo que la mirada tanto a la misión y visión, como al proyecto educativo institucional, resultan imperativos.

Por un lado, la misión de la Institución, se caracteriza por propiciar la formación integral de la mujer liceísta, promoviendo valores que aporten a su construcción de proyecto de vida y la transformación de sus contextos. Por otro lado, la visión proyecta la institución para ser reconocida a nivel nacional por la calidad de su servicio y por la excelencia de sus egresadas, para el año 2021. Estas ideas las apoya su proyecto educativo institucional, el cual se basa en un modelo constructivista social, que demarca la dimensión curricular, además de un enfoque humanista que se fundamente en el concepto de educación para la formación y desarrollo humano, integral y social; formando mujeres críticas, de capacidad argumentativa; habilidades que también se forjan y fortalecen a través, de la lectura y los ejercicios de escritura que realizan en su proceso académico. (Citado por Ríos F., 2017, p.13)

1.2 Caracterización de las estudiantes

En el marco de la presente investigación resultó fundamental conocer las características de la población a intervenir, por esa razón, se realizó un proceso de recolección de información de categorías observables como comportamiento, participación, ambiente escolar, relación estudiante/estudiante y estudiante/maestro, entre otras a través, de observaciones esquematizadas en

una matriz de observación (Ver Anexo 1); y por otro lado, la aplicación de una encuesta (Ver Anexo 2), con el objetivo de indagar y conocer datos esenciales de las estudiantes y categorías no observables, tales como su lugar de residencia, las personas con quienes vive, barrio, localidad, gustos, entre otras.

En esta dirección, la información recolectada, se analizó usando una matriz de observación (Ver Anexo 1), como se mencionó, dividida en dos categorías de análisis: una primera dimensión cognitiva y otra socio-afectiva. Se estipularon siete subcategorías para la dimensión cognitiva, tales como recursos de clase, atención, ritmo de trabajo, motivación, disciplina, interés y nivel de participación. Los resultados revelaron que el grupo cuenta con distintos recursos como el espacio del aula, tablero y acceso con previa solicitud, a aulas con audiovisuales y espacio abierto; el tono de voz en la mayoría de los casos es elevado, resulta más efectivo el trabajo individual por temas de organización, la motivación se ve directamente marcada por la hora, el día de la semana, la época del año, ya que se evidenció que a comienzo de año la actitud era diferente a la marcada por la presión a final de año, el riesgo de su futuro escolar, y por supuesto el discurso de la docente titular. Finalmente, la participación está sectorizada en grupos específicos de estudiantes y está directamente ligada a su motivación.

Por otro lado, para la dimensión socio-afectiva, información recolectada igualmente a través, de diarios de campo, se asignaron cuatro subcategorías que abarcan la interacción, el tipo de trabajo, la convivencia y las relaciones de poder. Los resultados arrojaron que en general hay buenas relaciones, tanto maestro/maestra-estudiante, la cual está marcada por el respeto y la escucha, como la de estudiante-estudiante, que también es de respeto, pero está marcada por la confianza, edad, trato y algunos casos en específico de estudiantes que no se acoplan en su totalidad al grupo, aunque no se presenta ningún caso relevante o especial. Hay un nivel de convivencia estable, sin embargo, las relaciones de poder se ven afectadas por la sectorización que se mencionó anteriormente, donde se evidencian pequeños grupos divididos en desempeño académico, disciplina y “popularidad”.

Del mismo modo, la encuesta diseñada (Ver Anexo 2) recogió datos tales como su lugar de residencia, nivel socioeconómico, acompañamiento y ambiente familiar, gustos y preferencias académicas, entre otros. La cual mostró que sus edades oscilan entre los 11 y 14 años, su nivel socioeconómico, el cual varía entre 2 y 3, así como el lugar donde viven, que según los datos que se recolectaron, se encuentra entre diferentes localidades de la ciudad, algunas de ellas Rafael Uribe Uribe y San Cristóbal en su mayoría, otras como Kennedy, Tunjuelito, Fontibón y Bosa. También se evidenció que provienen de familias en su mayoría con núcleo familiar conformado por papá, mamá y hermanos, pocas viven con terceras personas o reciben ayuda para sus deberes académicos de sujetos lejanos a su núcleo principal; otra pregunta reveló que aproximadamente el 90% de ellas dedican dos horas o más a la elaboración de tareas, y gran parte cuenta con recursos como la internet, libros y diccionarios, que proporcionan sus padres. El 98% de la población siente gusto por ir al colegio y coinciden en las clases de lengua, -bien sea español o inglés-, como materia favorita. Manifestaron tener más gusto por los ejercicios de escritura que de lectura, sin tener este segundo una baja aceptación. Quieren mejorar su rendimiento académico, fortalecer buenos hábitos y ver progreso en sus labores escolares, lo que brinda señales favorables para el desarrollo de este proyecto, teniendo en cuenta que sus intereses personales se inclinaron hacia los mismos aspectos.

Asimismo, se tuvo en cuenta la teoría de desarrollo cognitivo de Piaget (1981) la cual nos indica que son capaces de realizar operaciones formales, que se presenta a partir de los once años aproximadamente, incluyendo la vida adulta. En este periodo se adquiere el uso de la lógica para llegar a conclusiones abstractas. Por tanto, a partir de esta etapa, es posible “pensar sobre pensar”, es decir, usar la información y manipularla, analizarla, deducir, comprender, etc. Se considera como una etapa de madurez cognitiva, aunque según el teórico, no todos alcanzan esta madurez, ni lo hacen de la misma forma. El desarrollo del pensamiento formal ocurre en todas las personas sin discriminar por experiencias de vida y se puede aplicar a todos los aspectos, tanto en la vida social y familiar, como en las actividades académicas. Sin embargo, con ayuda de otros aportes, se ha

demostrado que la capacidad de todos los seres racionales en general, para resolver problemas complejos, está en función del aprendizaje acumulado y de la educación recibida; aspecto en el cual se fija el objetivo de apoyo a las estudiantes, ya que los aportes académicos estuvieron a cargo de este trabajo de investigación.

Asimismo, por su parte, los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* estipulan que las estudiantes de séptimo grado, en términos de comprensión lectora, deben reconocer las características de los diversos tipos de textos, por ejemplo: expositivo, narrativo, dialogado, científico, entre otros. Independiente de las temáticas que cada uno maneje; así como proponer hipótesis de interpretación, identificar las principales características del texto leído y en general, establecer relaciones entre los contenidos; y por otro lado, en términos de producción textual deben, definir temáticas específicas de manera que puedan argumentar un texto, formular hipótesis, llevar a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información, elaborar un plan textual organizando la información, producir textos con todas sus características de presentación y escritura. Sin embargo, se evidenció que existen falencias en algunos de los puntos mencionados anteriormente, de manera que no dan cuenta de poder realizar satisfactoriamente los requerimientos de comprensión lectora, asignación de tipologías, agrupación de información y producción textual.

1.3 Diagnóstico

Por ésta razón, tomando como base el nivel académico en el que se encuentran, sus exigencias, las consideraciones de Piaget y lo planteado en los estándares, se diseñó e implementó una prueba diagnóstica (Ver Anexo 4), la cual tuvo como objetivo identificar las fortalezas y debilidades que tenían las estudiantes en su proceso lectoescritor y de esta manera plantear una propuesta que brinde herramientas que aporten a su proceso de manera significativa. La prueba estuvo dividida en dos grandes secciones, una de lectura y la otra, de escritura; en el primer momento de lectura, se abordó la *Lectura de textos: (pregunta 1, numerales a hasta e)*, el cual pretendía evaluar la capacidad de diferenciar textos y asignar las categorías según correspondiera.

En este punto se tomaron cinco fragmentos de textos, cada uno con una tipología diferente, entre ellas, narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa, entre otras. Ellas debían leer atentamente cada fragmento y asignar el tipo correspondiente, tarea que no les resultó tan sencilla, ya que pudieron decodificar el mensaje explícito de los fragmentos, pero no pudieron asignar un tipología diferente a la narrativa o dialogada.

El siguiente aspecto a evaluar, fue la *Comprensión de lectura: (preguntas 1, 2, 3 y 4)*, en estos puntos, se realizaron cuatro preguntas que pretendían medir el nivel de comprensión e inferencia a partir de la lectura que se realizó de los fragmentos, evidenciando no sólo datos literales y precisos, sino también doble intención, moralejas, entre otros. Sin embargo, las estudiantes en su mayoría no pudieron hacer procesamientos muy complejos, sino que dieron respuesta solamente a lo evidente, mostrando así una falencia importante en la comprensión lectora, teniendo en cuenta que se trataba solamente de pequeños fragmentos.

Así mismo, se valoró el *Uso de herramientas de agrupación de información: (pregunta 5)* con la finalidad de evaluar la capacidad de identificar información importante y discriminarla de la que no, para luego presentarla de forma más concreta, haciendo uso de las diferentes herramientas disponibles. Por consiguiente, se le solicita a las estudiantes, hacer una nueva lectura de uno de los fragmentos presentados en el primer punto y luego, de manera breve, organizar la información y presentarla en un mapa conceptual, una de las herramientas más sencillas y comunes para agrupar datos y volverlos a presentar de forma breve y clara. No obstante, algunas de ellas pudieron realizarlo aceptablemente, pero en su mayoría, no pudieron presentar mapas que contuvieran la información realmente importante, sin omitir datos y en muchos de los casos, optaron por dejar la respuesta en blanco.

Por último, con el objetivo de estimar su habilidad de escritura y *Producción de textos: (pregunta 6)* se les pide a las estudiantes que piensen por unos minutos, en el mejor día que han vivido hasta el momento y produjeran un texto libre acerca de ese evento, así darían cuenta también,

de argumentación, ortografía, coherencia, cohesión, entre otros elementos del proceso de escritura. Situación en la que la mayoría pudo identificar fácilmente el objetivo del escrito, pero no pudieron cumplir con todos la estructura del texto, construcción y redacción, de manera que evidenciara un buen proceso de escritura, con sus cualidades.

Al momento de apreciar sus pruebas, se diseñó una rúbrica de evaluación (Ver Anexo 3), la cual evaluaba el desempeño con tres ítems: alto, medio y bajo. Alto, para quienes evidenciaron comprensión de las instrucciones y así mismo desarrollaron los ejercicios de manera correcta, asignando las tipologías textuales correctas y respondiendo adecuadamente las preguntas de comprensión lectora; medio para quienes mostraron comprender la instrucción pero no completaron de manera efectiva las preguntas o evidenciaron confusiones al momento de asignar las categorías, y bajo, para aquellas estudiantes que dejaron en blanco los espacios de respuesta, o quienes evidencian la falta de comprensión de las instrucciones dadas. Esta propuesta de valoración surge del decreto emitido por parte del Gobierno Colombiano en el 2009; en el cual se pretendía erradicar de los colegios tanto la evaluación numérica, como la asignación de las letras E, S, A, I, D, correspondientes a excelente, sobresaliente, aceptable, insuficiente y deficiente; con el objetivo de que la evaluación fuese por logros alcanzados, es decir, se debe asignar un nivel alto, básico y bajo, según el desempeño del estudiante. (Decreto 1290 de 2009, Ministerio de Educación Nacional).

Así pues, para comprensión de lectura, se obtuvo como resultado que el 65% de las estudiantes tiene un nivel bajo y sólo el 35% de ellas logró identificar tipologías textuales correctamente en algunas ocasiones, no se obtuvo ningún resultado alto. Lo que evidencia la dificultad que presentan las estudiantes al momento de enfrentarse a textos con diferentes objetivos y estructura. En esta misma dirección, dentro de la comprensión de lectura, se buscó medir su nivel inferencial, del cual se obtuvo una respuesta baja del 60% de las participantes, el 35% logró algunas de las respuestas y tan solo el 5% hizo correctamente la actividad requerida; esto solamente revela problemas de concentración y comprensión lectora. Sin embargo, referente a la intención

comunicativa, los resultados muestran que el 75% de las estudiantes pudieron reconocer correctamente el mensaje oculto que los textos pretendían transmitir teniendo relación con el sarcasmo, la burla o la doble intención, sólo el 25% tuvo dificultades en la inferencia de intención. Conforme a ello, la habilidad para el reconocimiento de las intenciones comunicativas se percibe como un punto a favor en la comprensión de información implícita de los textos. Recalcando que el inconveniente se presenta en la identificación de tipologías, más no de las intenciones inmersas en el texto en sí. Adicional a esto, respecto a su habilidad para re-presentar información usando herramientas de agrupación, se encontró que el 26% de la población obtuvo un desempeño alto en la elaboración de un mapa conceptual, el 31% tuvo desempeño medio, ya que omitieron información importante, pero revelaba la comprensión tanto del texto como de la instrucción, y finalmente, un 43% con un desempeño bajo. Lo que evidencia que pese a realizar las actividades con indicadores de nivel medio, presentan dificultades en la identificación de los objetivos de las herramientas de agrupación de información, de manera que logren presentarlas adecuadamente, teniendo en cuenta que también que son estrategias muy útiles de estudio y organización, aunque en ocasiones realizan buena organización de ideas, se les dificulta identificar el parafraseo y seleccionar información para presentarla posteriormente a través, de una herramienta de agrupación, de manera que den cuenta de ideas principales, secundarias y en general, de comprensión.

Por último, se evaluó la producción textual, contenido que se categorizó en la rúbrica (Ver Anexo 3); como resultado, las estudiantes obtuvieron un desempeño alto de 40%, desempeño medio de 45% y un 15% de desempeño bajo, lograron identificar el objetivo del texto, algunas de ellas no lograron organizar adecuadamente la información, de manera que al presentarla fuera clara, objetiva, y en algunos casos, optaron por dejar en blanco esta respuesta. En conclusión, la valoración de habilidades, presentada previamente, permite evidenciar problemas de tipo organizacional, ya que no consiguieron la extracción de información de manera que pudieran representarla de una forma distinta, teniendo en cuenta aspectos tanto de tipo gramático, como

redacción, cuerpo del texto, falta de conocimiento de las reglas de ortografía y caligrafía, ya que en varias ocasiones resultó difícil incluso entender lo que habían escrito; argumentativo, porque no lograron justificar ideas principales, haciendo uso de ideas secundarias o hipótesis; instruccional, en el sentido que no pudieron cumplir a cabalidad con las indicaciones dadas, entre otros. Se hace necesario el acercamiento a otros tipos de textos y al uso de diferentes herramientas, para identificarlos, entenderlos y hacer una buena producción de los mismos.

1.4 Delimitación del problema

Teniendo en cuenta la información presentada en el apartado anterior, recolectada a través, de la prueba diagnóstica (Ver Anexo 4), se pudo determinar que las estudiantes del grado 702 presentan problemáticas que se desprenden desde un mal proceso de lectura, falta de comprensión de textos, no identificación de tipologías textuales y por lo tanto, objetivos de los mismos; uso y comprensión de estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información y los procesos de escritura, de manera que sea posible presentar un texto claro, que dé cuenta de un objetivo. Esto visto y contrastado, a partir de los *Estándares Básicos de Competencias*, signados para el tercer ciclo, los cuales afirman que las estudiantes de este curso deberían ser capaces de cumplir a tope con los ítems mencionados.

Así pues, este trabajo de investigación, se centró en la comprensión de lectura, ya que obtuvo en la prueba diagnóstica (ver anexo 4), un puntaje bajo del 65%. Un segundo aspecto, la identificación de tipologías textuales, el cual en términos de comprensión y discriminación de las mismas, tuvo una valoración baja del 70%. Además, el uso de herramientas de agrupación de información recibió un puntaje bajo del 74% y la elaboración de textos una evaluación baja con el 60%. Razón por la cual, se centró la atención en el fortalecimiento de la comprensión y producción de textos, con el propósito brindarles herramientas a las estudiantes, que les permitan disfrutar el momento de la lectura, pudiendo identificar objetivos, estructuras y así mismo, hagan uso de

herramientas de agrupación de información, puedan re-escribir y transmitir un mensaje claro y coherente del conocimiento adquirido.

Finalmente, para desarrollar esta idea, se eligió el texto expositivo específicamente, teniendo en cuenta el poco uso que se hace de él a lo largo de su escolaridad, en comparación con el narrativo y respondiendo a lo estipulado en el plan de estudios del ciclo. De modo que las estudiantes puedan acceder a diferentes objetivos y estructuras, ampliando el conocimiento de los mismos y se pueda evidenciar, en los productos escritos; teniendo en cuenta la gran importancia que adquiera la escritura en este ciclo del sistema educativo, ya que se establecen, fortalecen y desarrollan los principios básicos que permitirán exigencias más altas en niveles académicos superiores.

1.5 Pregunta de Investigación

Basado en el diagnóstico realizado a las estudiantes del curso 702 de la I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño y el análisis de los resultados, se determinaron dificultades que radican en las habilidades de comprensión y producción de textos, basadas en la identificación de las diferentes tipologías, problema que ocasiona el desconocimientos de las estructuras y objetivos de los textos; por lo tanto, al no haber comprensión de éstos, no se hace uso de ninguna herramienta que permita la re-organización de la información y por consiguiente no se puede re-presentar la misma. Por eso, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera el resumen de textos expositivos, incide en el desarrollo de los procesos de lectoescritura de las estudiantes del curso 702 de la I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo General

- Analizar la incidencia que tiene el resumen de textos expositivos en el proceso de lectoescritura en las estudiantes del grado 702 de la jornada mañana de la institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño.

1.6.2 Objetivos Específicos

- Identificar los niveles de comprensión de textos expositivos y procesos de producción escrita al inicio, durante y después de la intervención
- Diseñar e implementar una propuesta de intervención pedagógica que permita desarrollar los procesos de comprensión y producción textual.
- Analizar los resúmenes teniendo en cuenta las etapas del proceso de producción escrita.
- Caracterizar el impacto del resumen como recurso para el desarrollo de los procesos de comprensión y de producción textual.

1.7 Justificación

Paula Reyes Naranjo, periodista chilena, contemporánea, publica en su blog de educación, un artículo a partir de datos que se han recolectado por medio de estudios de los ministerios y gobierno chileno, acerca de la importancia de la lectoescritura en el proceso de desarrollo infantil, donde presenta el lenguaje no solo como el mecanismo que usamos los seres humanos para comunicarnos, sino la herramienta que tienen los niños para conocer el mundo que los rodea, así como establecer sus primeras relaciones de afecto con su entorno, teniendo en cuenta que este es un proceso completamente nuevo para ellos. De esta forma, leer y escribir se vuelven más que una tarea académica, la fórmula perfecta para incrementar el aprendizaje y el desarrollo en general ya que motiva a los niños y las niñas en sus ganas de saber y conocer sobre el mundo: la lectoescritura fortalece su concentración, reflexión, su capacidad de argumentar y sin duda alguna, construye personas más creativas, factores que son favorables para todos los aspectos de sus vidas (Reyes, 2016).

En el ciclo en el que se encuentran las estudiantes del curso 702, resulta indispensable que tengan buenos procesos de lectoescritura, ya que es una herramienta que les permite acceder a los demás saberes de su escolaridad y encaminarlas a la educación superior. Además de las ventajas innegables en términos de sociabilidad, expresión, creatividad, cultura, entre otros temas que no se

limitan solamente a lo escolar, sino que resultan útiles para la vida misma. En este caso, con miras a fortalecer ~~mencionadas~~ habilidades y brindar buenas herramientas para el desarrollo integral de las estudiantes, se dirige la importancia al proceso lector que se está realizando, de manera que se pueda dar cuenta asertivamente de comprensión, análisis, sistematización y organización de la información recibida. Para aportar a este objetivo, se usó la elaboración de resúmenes como una herramienta práctica, que les permita analizar, jerarquizar y entender mejor los datos que han recibido previamente, con el fin de dar cuenta de un proceso de lectoescritura satisfactorio.

Por otro lado, una de las ventajas de hacer un buen proceso lector, se basa en el ejercicio mental que se realiza en cuanto sistematización y organización de datos, ya que se requiere centrar la atención para identificar y seleccionar la información más importante y relevante, que más tarde hará parte del cuerpo, en este caso del resumen como herramienta; está comprobado que aprender a hacer dicho proceso, desarrolla habilidades mentales. Además de ejercitar la capacidad de retener conceptos y por supuesto mejorar la redacción, evita la memorización o reproducción literal de conceptos lo cual muchas veces no hace propios los conocimientos, o lo que se conoce como interiorización de saberes, sino que favorece la organización de la información para contarla de manera coherente en el resumen, visto como producto de un proceso organizado.

En este sentido, se optó por el texto expositivo, ya que busca informar acerca de un tema determinado, debe aportar información novedosa, que agregue valor al lector, este tipo de texto también hace uso de un desarrollo en lo que respecta a los temas, es decir, los presenta en un determinado orden para que los mismos sean fácilmente comprendidos por el lector. Otra razón que resulta importante, es el mínimo acercamiento que tienen las estudiantes durante los ciclos escolares a textos diferentes a los narrativos, ya que los contenidos están basados en leyendas, mitos, fábulas y por supuesto cuentos, elemento que corresponde claramente a los lineamientos de los grados que cursan, pero que al mismo tiempo justifica la implementación de un formato

diferente, teniendo en cuenta que estas habilidades que se adquieren, no son un beneficio momentáneo, sino que les será útil a lo largo de la formación académica y laboral.

Para las estudiantes a quienes se les realiza esta intervención, el aprendizaje de la identificación, comprensión y producción de textos expositivos, así como la elaboración técnica y sistematización de resúmenes, será un aporte claro a su proceso, permitirá también que cumplan asertivamente con indicadores de su ciclo académico en el que también se incluyen este tipo de textos, dando cuenta de una mejor y más completa formación, además de notarlo en cursos superiores y por supuesto en la universidad, donde los procesos cognitivos y de análisis sean más complejos.

De esta manera, se busca plantear un proyecto que de manera progresiva les permita el acercamiento a los textos expositivos, la identificación y comprensión de los mismos, así como la elaboración técnica de resúmenes. Para que de esta manera, juntando estos dos procesos, se evidencien mejoras a nivel de comprensión y producción en habilidades de lectura y escritura, así que con seguridad esto les otorgará una sensibilidad a textos diferentes a los narrativos y les permitirá establecer semejanzas y diferencias entre estos mismos, así como la sistematización de información.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

El marco teórico es el soporte conceptual de las teorías y/o conceptos teóricos que se utilizaron y fundamentaron esta investigación, facilitó la precisión de la misma ya que ubicó las bases y autores que ayudaron a la justificación de los términos principales y aspectos a trabajar. En este caso, se consideró que la lectura y la escritura son habilidades necesarias para el desarrollo del pensamiento, del lenguaje y la creación de aprendizajes, son la base de adquisición de todos los demás conocimientos, no se trata sólo de decodificar formas y sonidos, sino alcanzar la

comprensión de los mismos y la aplicación útil de lo que se adquiere a partir de ellos. Leer permite entender mensajes y escribir da la posibilidad de construir uno; el objetivo, calidad y transmisión de éstos, dependerá del buen proceso que se haya tenido. A pesar de que los niños aprenden a leer y escribir a una edad temprana, no quiere decir que este aprendizaje esté limitado a una etapa en específico, ya que son habilidades que se pueden mejorar y fortalecer durante toda la vida, más aún durante el proceso escolar. En este apartado se presentan los antecedentes y los referentes teóricos de esta investigación, los cuales se consideran como el soporte teórico de la información y recursos que se tendrán en cuenta para la elaboración de la propuesta.

2.1 Antecedentes

Para comenzar, se exponen en este capítulo los antecedentes, descritos en siete tesis, todas ellas con el texto expositivo y el resumen como objetos de estudio, de manera que puedan aportar pedagógica y teóricamente al presente proyecto, contienen también, trabajos que se han realizado sobre el resumen y los textos expositivos como estrategias para mejorar procesos de lectura y escritura. Divididos así:

Por un lado, “Desarrollo de procesos de escritura a través, de la re escritura de textos expositivos”, realizada por Juan Manuel Rojas Mojica, “Escritura de textos expositivos motivados por la habilidad de pensamiento”, realizada por Ángela Rocío Alape Alape y “Estrategia metacognitiva del resumen para desarrollar procesos de comprensión y producción textual”, realizada por Magda Yaneth Álvarez Lobaton, diseñadas en la Universidad Pedagógica Nacional; y por otro lado, dos a nivel nacional, una de ellas en la Universidad Libre de Bogotá, “Estrategia de comprensión de lectura expositiva en los estudiantes de I semestre de la Universidad Libre de Colombia”, por Yenny Dorado y Viviana Devia; la otra en la Universidad Tecnológica de Pereira, “La comprensión de texto expositivos de enfoque comunicativo en la educación de jóvenes y adultos”, por Sandra Iglesias Hernández; y finalmente, dos a nivel internacional, una de ellas, tesis doctoral, “El resumen como estrategia de composición textual y su aplicación didáctica” realizada

en la Universidad Complutense de Madrid por Teodoro Álvarez Angulo y la otra, realizada en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, en Guadalajara, México, por Antonio Ray-Bazán, titulada “La comprensión de textos expositivos en niños de 2, 3 y 4 grados de primaria”.

Las tesis observadas, tienen como tema de estudio la lectura y escritura de textos expositivos y el resumen como estrategia en cuanto a producción textual. De esta manera, se ha detectado, como primera medida, la dificultad que presentan los estudiantes en niveles de comprensión de textos, lo cual provoca dificultades en el aula de clase, pero ha llegado a puntos extremos de causar deserción escolar; a nivel nacional, y una atención especial en los posibles resultados de las pruebas nacionales como SABER, e internacionales, como PISA; se concuerda en que se puede lograr un mejor desarrollo de las competencias lectoras que requiere la sociedad actual, dato aportado por Dorado, Y. & Devia, V. (2010), que argumenta favorablemente la implementación del presente trabajo de investigación, con miras a contribuir no sólo en el conocimiento y desarrollo de pensamiento de los estudiantes, sino que esto se vea reflejado en los diferentes tipos de pruebas académicas”.

De esta forma, uno de los comentarios y conclusiones que fueron relevantes en las tesis analizadas fue: “los estudiantes no alcanzan el reconocimiento y comprensión de otros tipos de textos diferentes a los narrativos, acompañado de problemas de ortografía, vocabulario, coherencia, cohesión y argumentación en las producciones textuales” (Rojas M, 2006, p. 17). Así, según el autor de la tesis, puede concluir que se ha perdido la función comunicativa del texto en ambos procesos, tanto lectura como escritura, por darle mayor relevancia a las cuestiones de forma, que como se puede ver tampoco ha tenido resultados favorables. Asimismo, en las recomendaciones de su tesis, Rojas sugiere que se realicen más propuestas pedagógicas enfocadas en mejorar los desarrollos de procesos de escritura. Por otro lado, Álvarez, M (2008), en su trabajo de investigación afirma que es necesario que la práctica pedagógica se interese por lograr que el

estudiante interiorice el significado y reconocimiento de otras tipologías textuales diferentes a la narrativa, y se potencialicen los procesos de escritura, reconociendo el resumen como una herramienta útil y compleja de organización, selección y sistematización de información.

En general, los estudiantes que realizaron sus tesis en la Universidad Pedagógica Nacional, Alape A, Rojas J y Álvarez M, obtuvieron como resultado una mejora favorable en términos de conocimiento y apropiación de conceptos por parte de los estudiantes, además de notables avances en las producciones escritas de un porcentaje alto de los participantes, logrando que la implementación de la propuesta y las herramientas utilizadas, mejoraran los niveles de comprensión y producción en los estudiantes que hicieron parte del proyecto dejando abierta la invitación a continuar usando este tipo de herramientas, para motivar a la población y a través, de la propuesta pedagógica, incrementar sus conocimientos teóricos y prácticos.

Por otro lado, Dorado (2010), en una tesis realizada en la Universidad Libre de Bogotá, hace un aporte significativo y sugiere un amplio marco teórico donde abarca la metacognición y sus estrategias, la lectura en cuanto a proceso y comprensión; además, aporta varias estrategias de lectura y una sustanciosa explicación del texto expositivo respecto a estructura y escritura de los mismos. Después de su intervención pedagógica, los resultados revelaron una notable mejora en cuanto a reconocimiento y comprensión de textos expositivos, considerando exitoso el proceso de organización y estructuración de la información, pero sugiere reforzar la parte conceptual y práctica de la producción escrita.

Por su parte, Iglesias (2016) de la Universidad Tecnológica de Pereira, en su marco teórico abarca los modelos de procesamiento y de comprensión de lectura, entre ellos bottom-up, top-down, transaccional, discursivo interactivo, comunicativo, entre otras y una amplia descripción de los textos expositivos en todos sus niveles. Sugiere el pre-test y pos-test como una forma más sencilla de analizar la evolución y posterior evaluación del proyecto. Los resultados fueron favorables, se encontraron transformaciones en el proceso lector de los estudiantes y en sus

estructuras mentales de comprensión. Si bien, el enfoque puede convertirse en un modelo a seguir, se encontró que “las secuencias didácticas pensadas en un grupo educativo determinado, se convierten en una herramienta potente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues se evidencian mayores y mejores resultados, en este caso, en la comprensión lectora” (Iglesias, 2016). Como recomendación, resulta necesario un trabajo mancomunado que produzca mejoras en la comprensión lectora, así como la necesidad de incluir actividades precisas que permitan a los estudiantes acercarse y vincularse de diferentes maneras con los textos expositivos, se considera muy importante reaccionar frente a lo pedagógico, didáctico, social e investigativo, de manera que los cambios se vean reflejados no sólo en los estudiantes, sino en la actividad docente. En cuanto a contenido teórico, el aporte más grande y sustancioso lo hace Teodoro Álvarez Angulo, quien realiza una tesis doctoral acerca del resumen como estrategia de composición textual y su aplicación didáctica. De esta manera, hace una contribución tanto en el ámbito teórico, ya que abarca de manera muy específica las tipologías textuales, estrategias de escritura y específicamente el resumen como estrategia; y por otro lado, la aplicación didáctica útil en el ámbito pedagógico de la intervención.

Paralelamente, las tesis consultadas, coinciden en el marco teórico con los autores que tratan estos temas, y aportan grandes ideas en cuanto a propuestas pedagógicas. De esta manera, los aportes significativos apuntan a las ideas desarrolladas en las tesis propuestas y más que todo, los aportes teóricos en cuanto a sugerencia de autores, y en el caso de Teodoro Álvarez, la creación de nuevas definiciones y usos más amplios de las diferentes herramientas que se pueden aplicar con los y las estudiantes.

En conclusión, cada uno de los documentos consultados, anteriormente descritos y analizados, fue una pieza clave de la fundamentación teórica y metodológica para esta monografía. Por lo tanto, los hallazgos en términos de comprensión lectora, uso del resumen como herramienta de agrupación de información y la producción textual, fueron sumas sustanciosas y relevantes para

considerar en esta investigación. Por otro lado, en lo que respecta a los aportes, tuvo gran importancia el uso y elaboración de resúmenes no sólo como proceso de escritura, sino como evidencia de una buena comprensión lectora. Además, desde el punto de vista pedagógico, se sugiere incluir más actividades precisas que permitan a los estudiantes acercarse y vincularse de diferentes maneras con los textos expositivos ya que según Iglesias, es notable el mejoramiento de la comprensión lectora y del efecto enseñanza/aprendizaje, -entendiendo cada uno de ellos como dos procesos que aunque pueden ir de la mano, son completamente independientes-, con el uso de estas herramientas, éste pues, es un incentivo que motiva las prácticas pedagógicas en el aula, para seguir implementándolas.

2.2 Referentes teóricos

En el presente apartado se exponen los componentes teóricos necesarios para organizar, desarrollar y plantear los fundamentos precisos para la implementación de la propuesta de investigación. Se inicia con el eje de lectoescritura desde Marsh y Vygotsky, luego se aborda las tipologías textuales a partir de Ciapiscio, las tipologías textuales, bajo la teoría de Marimón-Llorca y para la comprensión de textos expositivos se toma como referencia a McNamara y Kintsch, en la producción escrita se tomó como base la propuesta de Hayes y Flowers, y finalmente, el resumen y sus macro-reglas, desde Van-Dijk. Dichos componentes están categorizados como eje de desarrollo de la base teórica, la lectoescritura, como referente lector, las tipologías textuales y específicamente la comprensión de textos expositivos; asimismo, como categorías, el proceso de escritura, producción textual y finalmente, como subcategorías y herramientas, el resumen junto con sus macro-reglas. En este mismo orden se presentan a continuación, de manera que su desarrollo sea coherente con la implementación del proyecto.

2.2.1 Lectoescritura

Desde el punto de vista psicológico, la lectoescritura es una de los procesos más importantes en la curva de aprendizaje y desarrollo de una persona, ya que para el ejercicio lector es necesario realizar una decodificación de signo, entendido a nivel lingüístico como la unidad conformada por el significado y significante, formados a partir de un objeto y la idea del mismo; y comprensión de símbolos, sabiendo que éstos están ligados al mensaje que comunica un objeto en representación de una idea. De manera que se genere información nueva que se pueda retener y almacenar a nivel cognitivo; por otro lado, la escritura es la creación de estos mismos signos y símbolos cargados de significado e intención, de modo que se pueda transmitir un mensaje, y a partir de allí generar procesos de comunicación, que no siempre se realiza de forma oral, sino también abre la posibilidad a un lenguaje escrito. En la lectura hay diferentes vías a través de las cuales se puede construir este tipo de transmisión de información, una de ellas es un punto de vista psicológico y otro evolutivo. Por su parte, según Elisabet Rodríguez Camón, psicóloga educativa y de desarrollo, en su blog de psicología y mente, una de ellas es la vía fonológica o indirecta, la cual permite la codificación de palabras y pseudo-palabras, estas últimas se refieren a las unidades de voz que parecen ser palabras y en ocasiones pueden aportar al objetivo de ser una, pero no tienen ningún significado léxico; en el primero de los casos se identifican las palabras ya conocidas, las cuales en sí mismas tienen significado y en el segundo caso, hay una demanda mayor en el esfuerzo cognitivo a nivel de memoria de trabajo y la codificación de este significado puede ser más lenta. Por otro lado, desde la perspectiva evolutiva, se han tenido en cuenta varios modelos que explican la adquisición de la lectura en términos de capacidad. Uno de ellos es el modelo de Marsh y Friedman (1981), en el cual se caracterizan cuatro etapas a partir del acceso al significado que realiza el lector de la palabra escrita: la adivinación lingüística, la cual consiste en la identificación de palabras ya conocidas y usadas, la memorización por discriminación de índices visuales, que trata de identificar claves o indicios de posibles significados, relacionando las

palabras con otras ya estudiadas, la decodificación secuencial, que es el inicio del proceso de descodificación regular grafema-fonema para la posterior creación del significado y finalmente, la descodificación jerárquica, que es básicamente el reconocimiento rápido de palabras complejas o desconocidas con sólo la relación visual. A medida que la implementación de este modelo transcurre y las estudiantes adquieren diferentes elementos en el desarrollo de su lenguaje, se van haciendo menos necesarias o frecuentes las decodificaciones nuevas y el banco de palabras se va haciendo más amplio. De este modo, hay diferentes teóricos que trabajan por una parte los procesos de lectura, y otros los procesos de escritura. Sin embargo, es Vygotsky quien aborda simultáneamente los dos, entendidos como lectoescritura, por esta razón, se considera más pertinente apoyarse en sus aportes.

2.2.2 La lectoescritura, por Vygotsky.

Vygotsky (1931-1995) modelo en el cual nos vamos a enfocar, y Bruner (1994), centran su investigación en el entorno social, como aspecto fundamental en la adquisición del lenguaje, teniendo en cuenta que la finalidad de éste es promover la interacción entre los individuos y construir procesos de comunicación, lo cual inevitablemente hace referencia al habla como uso social. Por su parte, Bruner, sin dejar de lado la función social, hace hincapié en los procesos cognitivos, a partir de los cuales se desarrolla el lenguaje, teniendo en cuenta las áreas del cerebro que se estimulan para tomar esta capacidad innata del ser humano, tanto en el proceso individual del desarrollo de la lengua, como en el proceso del habla, entendido como un uso netamente social y la capacidad de crear comunicación, jugando un papel como ente funcional del ejercicio. Del otro lado, Vygotsky enfatiza en el concepto de constructivismo, tomando como eje el papel activo del individuo en la adquisición de un conocimiento determinado, a partir de la fundamentación de *Zonas de Desarrollo Próximo*. Para justificar esto, el autor sustenta que el papel que juega el entorno del niño aprendiz, es decir, padres, hermanos, pares y docentes, es fundamental, ya que son quienes han provisto o desprovisto al sujeto de las herramientas para acceder al ejercicio lector de

manera asertiva. La tarea del adulto responsable de este proceso es mediar, dando apoyos adecuados justamente en su ya mencionada, Zona de Desarrollo Próximo o ZDP. Al entender la lectura de esta manera, se entiende que el deber se enfoca en darle herramientas acerca de cómo entender o interpretar el texto al que se enfrenta, herramientas y caminos que lo conduzcan no sólo a comprender el sentido del escrito, sino una sensación de comodidad con el proceso y seguridad de poder acercarse de nuevo teniendo medios para realizarlo por su cuenta. Sin embargo, la ayuda no debe ser directa, sino que debe ser un camino en el cual el individuo va descubriendo estrategias, técnicas y conceptos que le pueden ayudar a su comprensión, independiente del tipo de texto con el que se encuentre. Del mismo modo, en la comprensión se debe utilizar la lengua, entendida como sistema de signos, desde una perspectiva obvia y razonable, sabiendo que es el mismo texto el que puede brindar sentido y significado; el adulto encargado deberá utilizar términos y expresiones que sean asequibles para el lector de manera que se pueda generar una conversación tranquila y argumentada a partir de la lectura, donde se puedan expresar sentimientos, sensaciones, percepciones, hipótesis, etc. Como tercera medida, es necesario tener en cuenta que el trabajo se debe realizar desde la ZDP de cada estudiante en particular, sabiendo que aunque comparten entorno, cada uno tiene una realidad inmediata diferente, por lo tanto, necesitan andamiajes y ayudas acordes a sus necesidades. Algunos de ellos necesitan más motivación que otros, unos necesitarán una contextualización previa más amplia o centrarse en otros detalles. La idea de estos ejercicios no es solamente brindar herramientas que sean útiles para el momento de la lectura, sino que ellos puedan echar mano de ellas en otras instancias de su proceso en el presente o a futuro, entre ellas pueden estar las diferentes estrategias de lectura, de agrupación de información, la metacognición, la indagación, la crítica, la creación de hipótesis, el pensamiento lógico, inferencias, niveles de representación, etc. Finalmente, la teoría de Vygotsky, plantea que la persona encargada debe asegurarse que el lector haya logrado traspasar al plano de lo intrapersonal lo que ha aprendido socialmente, es decir, que por medio de su proceso lector, el niño haya logrado una construcción interpersonal, a través, de procesos, sub-procesos y pueda tomar de ellos

herramientas para su constructo interior; por lo mismo, el proceso lector debe estar mediado, acompañado y ser constante, para que pueda reforzarse, corregirse y trascender.

Por lo tanto, la comprensión lectora requiere que el lector tenga un nivel mínimo de conocimientos previos para poder acceder a un significado global, así como, por un lado, un nivel atencional, que tiene que ver directamente con su atención y enfoque que logre en la lectura, y por otro lado, un nivel perspectivo, que no hace referencia a otra cosa diferente al criterio que adquiere el lector a medida que adquiere conocimiento y puede adoptar una postura crítica frente al mismo, y así, permitan la aprehensión de la información con la que está interactuando. Por esta parte, los aspectos cognitivos y metacognitivos juegan un papel importante, ya que los procesos de comprensión no siempre se presentan de la misma forma, por ejemplo, el procesamiento sintáctico puede ser el primer nivel de análisis, que permite acerca al niño al significado básico, este primer nivel tiene objetivos que se alcanzan a partir de implementar estrategias como la observación del orden que guardan las palabras y su función individual y grupal, es decir el papel que cumplen dentro de la frase y el conjunto de significado que genera. También se deben detectar elementos clave como determinantes, preposiciones, adverbios, que ayuden a delimitar las funciones de las palabras. Diferenciar los distintos elementos de una oración para poder entender su objetivo y significado. Después de esto se debe integrar el significado de las palabras, para llegar a la comprensión general, tanto coherencia, como cohesión de la oración y posteriormente del texto; y no menos importante, fijar la atención en la puntuación, ya que esto permite establecer relaciones lógicas de significado. De otro lado, está el procesamiento semántico, el cual viene después de superar el sintáctico, donde se puede obtener una representación, generalmente en forma de imagen, que agrupa el sentido global de la oración. Esto hace referencia a la teoría de significado/significante de Saussure, donde el input recibido genera una imagen mental con sentido, para esto se requiere hacer uso de los conocimientos del lector y sus esquemas cognitivos. Todos estos procesos desarrollados y fortalecidos en conjunto permitirán que el niño lector genere

hábitos y maneras de comprensión que podrá usar en cualquier momento que lo requiera, asimismo, podrá replicar sus construcciones mentales en textos que puede producir con la misma comprensión y coherencia que ha adquirido. Un argumento para eso es la buena ortografía que adquiere una persona que lee, ya que inevitablemente lo que recibe a través, de su proceso lector, se replica en su producción textual.

Paralelamente, la escritura tampoco puede carecer de significado para los estudiantes, así como la lectura, debe estar cargada de sentido y motivación, ya que es la representación de su percepción y creación del mundo. “Según Rosenblatt (1988) y Smith (1982), es fundamental encontrar relaciones entre escribir, pensar y enseñar a escribir, con el fin de comprender cómo la escritura puede ser una herramienta de desarrollo del pensamiento y de elaboración de conocimientos.” (Valery, 2000). Por su parte, Vygotsky ayuda a comprender cómo la escritura estructura la conciencia humana, ya que activa y posibilita el desarrollo de las funciones psicológicas, estructura los procesos cognitivos, permite el paso del razonamiento práctico situacional al razonamiento teórico-conceptual. Es un instrumento semiótico porque cumple la función de comunicación, diálogo, crea contexto y otorga significados y sentidos al sujeto. Además del proceso de adquisición que se realiza, un proceso de apropiación de una construcción social, permite adquirir roles en situaciones comunicativas y es la escuela el lugar adecuado para realizarlo y desarrollarlo desde temprana edad. Ya que “los procesos psicológicos superiores, que son los procesos específicamente humanos, tienen su origen en la vida social, es decir, se constituyen a partir de la mediación y la internalización de prácticas sociales y de instrumentos psicológicos creados culturalmente” (Valery, 2000 p. 40). En conclusión, la escritura es otra forma de representación del lenguaje, un sistema de signos, y por tanto es una herramienta psicológica. “Por su carácter de herramienta psicológica, la adquisición de la lengua escrita modifica la estructura de los procesos cognitivos” (Valely, 2000, p. 40), afirman psicólogos y docentes, como Valery, docente de la facultad de humanidades de la Universidad de los Andes en su artículo de

reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. Es por esta importancia y valor cognitivos, como la lectoescritura es el eje central de desarrollo, se requiere leer, hacerlo de manera correcta y afectiva, de modo que esté cargada de significado, para poder construir de la misma forma, escritos solidos cargados de sentido. Para ello, se eligió un tipo específico de textos, teniendo en cuenta que las tipologías son variadas y la oferta muy amplia.

2.2.3 Tipologías textuales

Ciapuscio (1994) dice que los hablantes poseen un saber específico que los capacita para instrumentar esquemas textuales, por ejemplo, la habilidad que tienen de producir y entender textos que se pueden relacionar con situaciones y contextos reales; también están en condiciones de repetir y reproducir un texto en diferentes situaciones comunicativas; los hablantes han obtenido un saber sobre el hecho de que cierta estructura o contenido, está relacionado con cierta tipología textual, así como reconocer errores clasificatorios en los mismos, entre otros, sean estos ejercicios explícitos o implícitos. Esto con el fin de aclarar que el tema de las tipologías textuales, no es ajeno a la realidad de los hablantes, ya que, aunque no conozcan la teoría que diferencia y clasifica un texto, todos tenemos la capacidad de interpretar las intenciones, objetivos y así mismo clasificarlos; por lo que este ejercicio no atañe netamente del ámbito escolar, sino que es una situación de la vida cotidiana, teniendo en cuenta que los textos se pueden presentar de múltiples formas y a través de diferentes medios.

En esta dirección, Marimón-Llorca (2008), afirma que la tipología textual es un complejo de enunciados que tiene características específicas tales como: una determinación general de su campo de aplicación, una base de tipologización, un conjunto limitado y manejable de tipos de texto, también aclara que para cada tipo de texto definido, hay una especificación exacta y finalmente, un conjunto de principios de aplicación. Asimismo, Isenberg, (citado por Marimón.Llorca, 1987, p. 95-129), menciona que una tipología tiene requisitos para llegar a ser, entre ellos se encuentra la homogeneidad, es decir, justo cuando el texto contiene una base de

tipologización unitaria y todos los textos de aquel, se definen de igual manera con la misma tipologización, es decir, que los textos que se desprenden del primero, mantienen la tipología inicial. En segundo lugar, la monotipia, en la cual se puede catalogar un texto cuando tiene una clasificación múltiple en distintos tipos, por ejemplo, un texto que sea descriptivo y argumentativo a su vez, o dialogado y expositivo, entre otros. En tercer lugar, el rigor, que es precisamente cuando en el ámbito de aplicación del texto no hay ambigüedad respecto a sí mismo. Y finalmente, la exhaustividad, que se refiere a cuando todos los textos posibles en el campo de aplicación pueden clasificarse dentro de (al menos) uno de los tipos.

Finalmente, se tomaron dos modelos, el de Werlich (1976) *Tabla 1*, un punto de vista que permite clasificar los textos según su tipo, focus contextual y el idioma textual.

Tabla 1 Modelo de Werlich (1976)

TIPO DE TEXTO	FOCUS CONTEXTUAL	IDIOMA TEXTUAL
1.Descripción	Fenómenos fácticos en el espacio.	Frases (y variantes) que expresan fenómenos en la secuencia.
2.Narración	Fenómenos fácticos y/o conceptuales en el tiempo.	Frases (y variantes) que señalan una acción en la secuencia.
3.Exposición	Análisis o síntesis e ideas conceptuales de los hablantes.	Frases (y variantes) que identifican y relacionan fenómenos en la secuencia.
4. Argumentación	Relaciones entre conceptos y manifestaciones de los hablantes.	Frases (y variantes) que atribuyen cualidades a la secuencia.
5. Instrucción	Comportamiento futuro del emisor o su destinatario.	Frases (y variantes) que reclaman la acción en la secuencia.

Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4023/14/TEMA%205.LAS%20TIPOLOGIAS%20TEXTUALES.pdf>

Y el modelo secuencial de Adam (1992) *Tabla 2*, que deja ver de forma más sencilla la clasificación según el tipo de secuencia (tipología) y su función básica.

Tabla 2- Modelo secuencial de Adam (1992)

TIPO DE SECUENCIA	FUNCIÓN
Descriptiva	Informar sobre el estado de las cosas, fenómenos y situaciones. DESCRIBIR.
Narrativa	Informar sobre acciones y hechos. NARRAR.
Argumentativa	Exponer opiniones, defenderlas, rechazarlas, persuadir. ARGUMENTAR.
Explicativa	Entender ideas y conceptos. EXPLICAR.
Conversacional	Establecer interacciones entre dos o más interlocutores. DIALOGAR.

Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4023/14/TEMA%205.LAS%20TIPOLOGIAS%20TEXTUALES.pdf>

2.2.4 Comprensión de textos expositivos

Para referirse a la comprensión de un texto expositivo y los factores que interfieren durante este proceso cognitivo, es importante abarcar algunas de las definiciones propuestas para la comprensión de los textos en general. Así pues, para McNamara y Kintsch (1996), el nivel de conocimiento previo que posee el lector está fuertemente relacionado con el nivel de cohesión del texto y ambos factores influyen en la comprensión. Por lo cual, para la comprensión de un texto en general interfieren aspectos de índole individual como el conocimiento cultural del sujeto y a su vez las características o propiedades del texto.

Por consiguiente, las propiedades del texto con las cuales se va a trabajar en la presente investigación se caracterizan por tener contenido expositivo, debido a que esta tipología textual no ha sido trabajada constantemente por la población seleccionada, puesto que se le da preeminencia a la tipología narrativa. Por otra parte, varias investigaciones como las de Castelló y Liesa (2005) señalan que los objetivos que adoptan los lectores influyen en las diferentes estrategias que utilizan para comprender el texto y ambos influyen en el nivel de comprensión obtenida. En cuanto al texto expositivo y sus fines, Sánchez (1993) menciona que estos textos explican y analizan temas reales y tienen una estructura interna mucho más compleja que la de los textos narrativos, por lo que necesitan un tratamiento más sistemático e intenso a nivel escolar. Por consiguiente, para la

comprensión del texto expositivo se requiere de objetivos muy bien delimitados que guarden relación con las diversas estrategias implementadas para poder hacer de su estructura compleja un aspecto entendible, teniendo en cuenta que este punto se desarrolla desde la base misma de la comprensión lectora, teniendo en cuenta objetivos y estructuras del texto, para que una vez hayan sido identificados, la comprensión pueda llegar a ser más asertiva. Bajo esta perspectiva será abordada la elaboración de resúmenes en esta investigación, a partir de la comprensión de textos y específicamente la caracterización de los expositivos.

2.2.5 Proceso de escritura

Por su parte, Hayes y Flowers (1980) crearon una estrategia para mejorar la escritura proponiendo la escritura por etapas, lo que permite obtener un mejor producto, estas etapas consisten en una pre-escritura, o como ellos lo llaman, una planificación, luego la escritura, establecida como el proceso de textualización, realización misma del contenido o cuerpo del texto, y finalmente la revisión o reescritura, momento en el cual se vuelve al texto producido en sí, para releerlo, contrastarlo, mejorarlo y por qué no, reescribirlo.

Asimismo, este modelo plantea que durante la escritura se generan operaciones para la realización de la tarea, “los subprocesos se ven, no como etapas que hay que realizar y que a menudo se aplican recursivamente” (Flower y Hayes, 1996, p. 80). Por otro lado, este modelo plantea que dentro de éste se encuentran tres etapas, entre las cuales se establecen diversas interrelaciones: memoria a largo plazo, el contexto de producción y el proceso de producción. Como primer componente, se encuentra la memoria a largo plazo, que incluye los conocimientos previos del escritor sobre la tarea a realizar. El segundo componente, el contexto de la producción, el cual consiste en el entorno que esta fuera del escritor, dónde éste contempla el entorno de la tarea y el texto que se va a generar. Por último, el componente de proceso de producción, consiste en las operaciones principales que lo configuran, las cuales son:

Primero, la planificación la cual consiste en definir los objetivos del texto y el escritor establece el plan textual que guiará el proceso de producción. Dentro de esta operación, se encuentran a su vez tres subprocesos implícitos, los cuales son la generación de ideas, la organización de las ideas y el establecimiento de objetivos. Por otro lado, está la textualización, la cual se fija en el momento exacto cuando se produce la escritura. Flower y Hayes (1996) afirman que esta operación exige múltiples sub operaciones cognitivas como la ejecución gráfica de las letras, exigencias ortográficas, léxicas, morfológicas sintácticas, etc., para así pasar de una organización semántica jerarquizada a una organización lineal, que obliga al escritor a frecuentes revisiones y retornar a operaciones de planificación (p. 86). Y finalmente, la revisión, esta última fase consiste en la lectura, corrección y mejora del texto. Dentro de esta operación se encuentra implícita la evaluación del producto en relación con los objetivos fijados en la operación de planificación.

De esta manera se realiza un proceso cognitivo de jerarquización, organización y selección de ideas, posteriormente el de la creación de unas nuevas y finalmente, un tipo de metacognición, en el cual la persona se ve enfrentada a su propia escritura y creación, a sus propios errores, y teniendo la oportunidad de leerse a sí mismo, reconocer falencias o mejoras en la composición y así mismo reescribir. El mencionado modelo para proceso de escritura es adoptado por este trabajo de investigación, en cuanto puede presentar de manera esquemática, tipo paso a paso y de manera sencilla, un proceso que los estudiantes pueden utilizar al momento de escribir sus textos. Este punto está directamente ligado con el anterior, que habla acerca de las macro-reglas del resumen. Esta propuesta teórica busca establecer un paso a paso de manera breve que permita leer y comprender organizadamente, todo esto con el objetivo de poder crear un texto sistemático, coherente y con un proceso previo, que permita evidenciar el paso por cada una de las etapas consientes de preparación y una metacognición evidente.

2.2.6 El resumen

Desde la concepción de Angulo (2001) el resumen, indudablemente, se ajusta a la idea de que los textos son organizaciones planificadas. Por lo tanto, para la elaboración del resumen se requiere una planeación jerárquica y organizada de las ideas que se desean desarrollar. Siguiendo este planteamiento, el resumen implementa el principio de paráfrasis debido a que es creado a partir de la elaboración de otro texto, teniendo como soporte las líneas de composición del texto base. De igual forma, Corno (1987, p. 57) entiende que resumir es escoger y organizar informaciones, es realizar una selección para organizarla en una estructura textual, lo cual implica un proceso de reestructuración. Por consiguiente, este proyecto trabaja el resumen a partir de la concepción anterior, teniendo en cuenta que se deja de lado la idea de resumen como una repetición memorística de datos leídos de forma previa; en cambio se pretende trabajar aquí a partir de la esquematización y reconstrucción de los elementos más importantes de un texto base para dar cuenta de esta forma de la comprensión de dicho texto y la producción de uno nuevo.

Por otro lado, para Ehrlich, Charles y Tardieu (1992) dentro de la elaboración del resumen interfieren dos tipos de operaciones cognitivas: operaciones de selección de las informaciones esenciales del texto y las operaciones de reformulación. Así pues, las primeras hacen referencia a aspectos de comprensión y las siguientes a la producción del lenguaje. Para el presente proyecto, se despliegan además subcategorías que definen el horizonte de la investigación. Por ejemplo, para la categoría de comprensión se tendrá en cuenta solamente el proceso y los conceptos mismos de lectura y comprensión de textos expositivos específicamente. Y dentro de la categoría de producción de texto, se abarcan las macro-reglas del resumen y el proceso de escritura, el cual está conformado por la planificación, textualización y revisión.

2.2.6.1 Macro-reglas del resumen

Un resumen es entendido como una producción abreviada, fiel a los contenidos de un documento base, se considera una herramienta útil para demostrar comprensión del texto leído ya que reúne y precisa las ideas centrales de dicho texto (tema, idea global, subtemas e ideas principales). La idea del resumen es omitir los aspectos menos relevantes o importantes del texto original (ideas secundarias, ejemplos, repeticiones, etc.) así que, un resumen debe ser corto, preciso y objetivo. Teniendo esto claro, teóricamente han surgido propuesta que plantean macro –reglas para elaborar correctamente un resumen.

Según Alegría (2003) hay cuatro pasos necesarios para la elaboración de un resumen: la cancelación, que consiste básicamente en cancelar palabras y proposiciones que se refieran a ideas secundarias y explicaciones circunstanciales. La selección, cuyo proceso implica elegir las partes esenciales del texto y omitir las repetitivas. La generalización, donde se substituye una serie de palabras por una que tenga significado similar o generalice la idea que se pretende comunicar. Y finalmente, la construcción, que es la extracción de información desglosada por el autor en un esquema de contenido más amplio. Teoría que concuerda con lo planteado por Van Dijk (1997) quien propone la supresión, selección, generalización e integración, como macro-reglas para la construcción de un resumen. Teoría que expuesta de forma sencilla y práctica, les permitirá a los estudiantes que hacen parte del presente trabajo de investigación, establecer herramientas y procesos mentales que les ayuden a la construcción esquemática, organizada y efectiva de un resumen.

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

La presente investigación requirió de un esquema de metodología que se organizó asignando un tipo de investigación, enfoque y paradigma; de manera que se puedan exponer de forma organizada, las variables a tratar en el estudio. Se presentan pues los aspectos mencionados a través, de los cuales se evalúan los procesos, resultados de aplicación y los mismos, están ligados directamente, para una correcta y más completa valoración, generalizados aquí y explicados más precisamente en los siguientes apartados. En primera instancia, se hizo uso del enfoque cualitativo, el cual es entendido como “el estudio de la gente a partir de lo que dice y hace en su escenario social y cultural” (Taylor y Bogdan, 1984). El tipo de investigación-acción educativa, la cual según (Bisquerra, 2009), debe internarse en el aula de clase para plantearse desde el análisis diario y así buscar transformar la realidad, teniendo relación con el enfoque anteriormente mencionado, este tipo de investigación se orienta más a la transformación de prácticas sociales que a la generación o descubrimiento de conocimiento nuevo, algunos teóricos proponen pasos o fases que se centran en la identificación del problema a tratar, la recolección de datos de la situación; planeación y aplicación de acciones renovadoras, acompañadas de los datos que muestran la efectividad de las acciones realizadas. Por otro lado, el objetivo de la investigación cualitativa es el de “proporcionar una metodología de investigación que permita comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven” (Taylor y Bogdan, 1984). Y finalmente, el paradigma asignado fue el socio-crítico, el cual “adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa, sus contribuciones, se originan de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (Arnal, 1992). Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuesta a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros. Este diseño metodológico se integró con el fin justamente de poder entrar a la entorno inmediato de las estudiantes, en este caso del Liceo Femenino Mercedes Nariño, para acompañarlas en su diario académico, identificar

falencias en su proceso de construcción del lenguaje y acorde a su ciclo escolar, proponer una idea que modifique positivamente su realidad.

3.1 Enfoque, paradigma y tipo de investigación

Para el diseño metodológico se tienen en cuenta varios puntos que serán explicados a lo largo de esta sección. Por un lado, es importante precisar el enfoque de investigación cualitativo, elegido para este proyecto. “Esta última asigna valores numéricos a los resultados y observaciones obtenidas en la investigación, con el propósito de desarrollarla de manera estadística y encontrar relaciones entre las variables, también pretende generalizar sus resultados a través de esas mismas estadísticas, en cambio, la cualitativa, recoge discursos, observaciones, entrevistas abiertas, entre otros, para luego interpretar esta información recogida y analizar las relaciones encontradas. Además, la investigación cualitativa no fija su mirada en la representación numérica de estos resultados, sino que pretende afrontar sus problemas de validez externa a través, de diferentes estrategias, entre ellas, la permanencia en el campo de investigación, la triangulación de resultados con los datos cuantitativos o la adopción del criterio de representatividad estructural, es decir, la inclusión en la muestra de los miembros participantes en la investigación, quienes hacen parte de la estructura social en torno al fenómenos de estudio”. (Investigación cualitativa, s.f)

En este punto es importante aclarar que en la presente investigación, no se busca excluir alguno de los enfoques, es decir, aunque no se hace uso del enfoque cuantitativo, se recurre a algunos elementos cuantificadores, sin que esto vuelva el proyecto de enfoque mixto. Así que, se busca entrar en el contexto, como se mencionó anteriormente, hacer parte activa de esta población, detectar problemas y plantear soluciones que se esperan, sean transformadoras; con esto se buscará a través, de instrumentos la recolección de información, para finalmente, por medio de un análisis, dar cuenta de ésta. Por otro lado, para la presente investigación se ha elegido el paradigma de investigación socio-crítico, con el cual se busca no solamente investigar, sino también lograr una

transformación de contextos y sujetos. Sumando, cabe precisar que “un paradigma es un cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen cómo hay que hacer ciencia; son los modelos de acción para la búsqueda del conocimiento. Los paradigmas, de hecho, se convierten en patrones, modelos o reglas a seguir por los investigadores de un campo de acción determinado” (Alvarado y García, 2008).

“El paradigma socio-crítico busca promover las transformaciones sociales proponiendo soluciones a problemas detectados dentro de la misma comunidad, incluyendo a sus miembros en la propuesta y desarrollo del proyecto” (Alvarado y García, 2008, p. 190). Este paradigma fundamenta la crítica no solamente como una actividad empírica e interpretativa, sino también auto-reflexiva. Defiende la idea del ser humano como agente activo de sus transformaciones, siendo las propias necesidades de la comunidad el centro de la investigación. Entre las características más importantes del paradigma socio-crítico aplicado a la educación, está el tener una visión global de la realidad que se vive en el contexto educativo, aceptar el conocimiento, sus procesos y desarrollo, desde una visión democrática, así como la adquisición de una postura en particular desde la teoría del conocimiento y sus relaciones con situaciones reales. Teniendo en cuenta los aspectos antes mencionados, se ha elegido el paradigma de investigación socio-crítico, ya que con esta investigación y propuesta de intervención se busca indagar en el contexto, vincularse y compartir con la comunidad, así como plantear posibles soluciones a los problemas detectados, buscando con esto la transformación de la realidad, del contexto y de los sujetos.

De la misma manera, resulta oportuno decir que el tipo de investigación desarrollado en este proyecto es acción educativa, la cual teniendo en cuenta los aspectos anteriores, se ofrece como método potenciador del proceso reflexivo, transformación continua del saber pedagógico y la práctica pedagógica. Smith (2001) menciona que desde sus inicios, “la investigación-acción se orientó más a la transformación de prácticas sociales que al descubrimiento de conocimiento nuevo. Kurt Lewin, proponente de esta metodología, hacia finales de la década de los cuarenta

expuso las tres fases, que han subsistido de alguna manera en los diversos modelos de investigación-acción, a saber: reflexión acerca de la idea central del proyecto (problema por transformar), recogiendo datos relacionados con la situación; planeación y aplicación de acciones renovadoras, acompañadas también de captura de datos sobre la aplicación de la acción e investigación acerca de la efectividad de estas acciones” (citado por Restrepo, 2006). De esta manera, el punto de partida será la problemática detecta en la población intervenida, de la misma forma en la que se realiza en el presente proyecto.

Las tres fases que se aplican en este tipo de investigación desembocan en una solución a la práctica pedagógica. La primera de ellas se basa en la auto-crítica y reflexión de la práctica, las teorías que la apoyan y las situaciones reales en las que viven los estudiantes, es también conocida como una fase de deconstrucción. La segunda fase consiste en la reconstrucción de la práctica y la propuesta de una alternativa basada en los errores detectados en la primera fase. Y la última de ellas se considera como una tarea evaluadora, donde el docente recapacita sobre su satisfacción personal frente al cambio y acerca del comportamiento de los estudiantes ante los nuevos planteamientos didácticos y formativos. (Restrepo, 2004). Es evidente entonces, que el tipo de investigación-acción pedagógica como el más apropiado para este proyecto, siendo sus fases y propósito los mismos que se plantean aquí. Estas fases se verán evidenciadas en este proyecto, de manera que, se busca en un primer momento identificar y hablar de la realidad en las que se están desenvolviendo las estudiantes tanto en su realidad académica como, -no menos importante-, la familiar, emocional, anímica, etc., las cuales afectan directamente su comportamiento y evolución en el aula. Por otro lado, a través, de la implementación del proyecto, se pretende reconstruir aquello que se identificó como débil, para finalmente hacer una evaluación de progresos, de manera que haya satisfacción, tanto en la docente, por la labor realizada, como en la población, respecto a las nuevas herramientas adquiridas. Para ejecutar esta planeación, es necesario contar

con diferentes instrumentos que permitan, tanto la recolección de los diferentes datos requeridos, como la implementación y posterior valoración, todos ellos mejor precisados a continuación.

3.2 Unidad de análisis y matriz categorial

Por su parte, la matriz categorial es entendida como un esquema de percepción, apreciación y actividad que se realiza a partir del diseño de una propuesta de trabajo, es decir, desde disposiciones investigativas, se diseña un plan que contiene los ejes de acción; se realizó para organizar y jerarquizar los ítems a observar. De esta forma, basada en los objetivos de investigación, se propone una matriz (Ver Imagen1) apoyada en sub-categorías e indicadores que permiten de manera sistemática y organizada, dar cuenta de cada aspecto trabajado en la intervención con la población. En esa medida, se eligió el resumen y los textos expositivos como ejes transversales del trabajo de investigación así como las unidades de análisis. Así que se plantea como objetivo general, establecer la incidencia que tiene la realización de resúmenes de dichos textos en los procesos de lectura y escritura, este último componente, como lo plantea (Van Dijk, 1997). En esta dirección, se pretende también identificar los niveles de comprensión de textos expositivos a lo largo de toda la intervención, describir el proceso de realización de resúmenes a partir de la comprensión lectora, basada en la teoría de (Vygotsky, 1931-1995); y finalmente, analizar en las producciones escritas a la luz de los planteamientos de (Hayes y Flowers, 1980), los niveles de comprensión tanto de lectura como de los procesos de escritura. Todo lo anterior con el fin de impactar y transformar favorablemente sus habilidades en niveles de organización, selección de información y producción. En adición, para soportar la unidad de análisis, se plantean la comprensión y producción, como categorías; y de allí, las tipologías, evidencias de codificación de información, las macro-reglas (Van Dijk, 1997) y los procesos de escritura, como subcategorías. De igual forma, se postulan indicadores, con el fin de fijar los puntos a donde se espera las estudiantes lleguen, mostrando así el fortalecimiento de las áreas problema que se detectaron al principio de la investigación. Finalmente, usando como instrumentos básicos, los textos expositivos para realizar

los procesos de lectura y el resumen, para abarcar los de escritura. A continuación se presenta la estructura de la matriz.

Imagen 1

Objetivo General: Analizar la incidencia que tiene el resumen de textos expositivos en el proceso de lectoescritura en las estudiantes del grado 702.					
Objetivos Específicos	Unidad de Análisis	Categorías	Subcategorías	Indicadores	Instrumentos
Identificar los niveles de comprensión de textos expositivos y procesos de producción escrita al inicio, durante y después de la intervención.	Elaboración de resúmenes	Comprensión de textos expositivos	-Tipologías textuales -Extracción, organización y reproducción de ideas.	-El estudiante da cuenta del texto leído, parafraseando verbalmente las ideas más importantes. -El estudiante realiza lluvia de ideas una vez ha leído el texto.	Textos expositivos.
Analizar los resúmenes teniendo en cuenta las etapas del proceso de producción escrita.		Producción textual	-Macro-reglas del resumen. -Proceso de escritura	-El estudiante explica a otros las macro-reglas del resumen. -El estudiante presenta el resumen junto con el borrador de pre-escritura. -El estudiante corrige su proceso de escritura- -El estudiante cumple con procesos de escritura.	Resúmenes
Caracterizar el impacto del resumen como recurso para el desarrollo de los procesos de comprensión y de producción textual.					

3.3 Población

En esta sección se pretenden abordar las características específicas de la población con la cual se realizó el presente trabajo de investigación, aspecto importante para desarrollar y evaluar la aplicación de dicha propuesta. Con este fin, se diseñó y aplicó una encuesta con la cual se

recolectaron datos no observables y personales de cada una de las estudiantes (Ver Anexo 2), como se mencionó en el apartado introductorio. Participaron 43 estudiantes del grado 702 de la jornada mañana, de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño, entre los 11 y 13 años de edad, habitantes en su mayoría de la localidad Rafael Uribe Uribe. Asimismo, las estudiantes cuentan con un núcleo familiar conformado por su papá, mamá y hermanos, sólo un pequeño porcentaje de ellas vive con terceros; siendo estas mismas personas quienes en la mayoría de los casos, brindan ayuda con el trabajo académico que se realiza en casa.

De este modo, ubicada en la capital, el epicentro político, económico, administrativo, industrial, cultural, deportivo, turístico del país, constituida por 20 localidades. En este caso, en la número 18, Rafael Uribe Uribe, situada al sur de la ciudad, cuenta con casi cuatrocientos mil de habitantes y un nivel socioeconómico tipo 3, se encuentra la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño, en la lista de los mejores 10 colegios públicos de la ciudad, con una infraestructura muy amplia, de calendario A, jornada mañana, tarde y nocturna. Con un recorrido que conmemoró sus más de 100 años formando varias generaciones de niñas y mujeres con un sentido de solidaridad, ciudadanía y honestidad, convirtiéndolas en “Portadoras de un legado y forjadoras de un futuro en paz” así como lo expresa su lema.

Por otro lado, para dar inicio a la categorización, se realizó una matriz que permite recolectar datos observables (Ver Anexo 1), allí se encuentran dos dimensiones que se especificaron en el apartado de caracterización de los estudiantes, la primera, la cual aborda la dimensión cognitiva, y la segunda, la dimensión socio afectiva.

En conclusión, se pudo inferir que la población mencionada, se caracterizó por el número grande de estudiantes distribuidas en un espacio justo, con evidencias justas de indisciplina pero con resultados en el trabajo, buena organización y asignación de tareas en grupo, buen ambiente y relaciones sanas entre ellas; la docente titular ha realizado un trabajo previo, en el cual las

estudiantes ya la conocen a ella y a su metodología de trabajo, lo que brinda un aire de tranquilidad y fluidez en el aula.

3.4 Hipótesis

La elaboración de resúmenes de textos expositivos, como estrategia pedagógica, puede incidir en el mejoramiento de la comprensión de lectura y de la producción escrita de los estudiantes del curso 702 de la jornada mañana de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información

3.5.1 Recolección: Dichas técnicas e instrumentos representan la forma en la cual se procedió a recoger la información necesaria, con el fin de dar respuesta al objeto de estudio y determinar el ¿cómo? Y ¿con qué? Se dará fundamento a la investigación. En opinión de Rodríguez, (2008, p.10) “las técnicas, son los medios empleados para recolectar información, entre las que destacan la observación, cuestionario, entrevistas, encuestas”. En esa dirección, a continuación se precisan los instrumentos utilizados para la recolección de datos como parte importante del diseño metodológico, para desarrollar el trabajo de investigación. Para comenzar, por asuntos legales y de orden, a las estudiantes les fue entregado un consentimiento informado antes de iniciar el proceso, en el cual se les explica a ellas y a sus padres de qué se trata la investigación a la que han sido vinculadas, teniendo libertad de aprobación o rechazo, según sus consideraciones. Es importante mencionar que es un requisito ético y legal dentro una investigación, para que los participantes acepten hacer parte de la misma, en este caso, por tratarse de menores de edad, la autorización estuvo a cargo de los padres de familia o acudientes de cada una de las estudiantes.

Por otro lado, se realizaron *Observaciones*, las cuales según (Bogdan, 1984) se realizan con la esperanza de establecer relaciones abiertas con los informantes de tal manera que olviden que

hay un observador; se basan en la interacción social no ofensiva y el objetivo es involucrar los sentidos. De esta forma, durante el segundo semestre de 2017, con el fin de interactuar con las estudiantes y entrar un poco el mundo y ambiente escolar que vivencian, estas observaciones permitieron la identificación de aspectos comportamentales y situacionales en el aula, así como su disposición, participación, ambiente escolar en términos de relación maestro/estudiante y estudiante/estudiante, relaciones de poder, recursos, entre otros. Fue así, como se pudo concluir que las clases del grado 702 se desarrollan en un entorno sano, de participación activa, respeto y a pesar del número elevado de estudiantes, un espacio cómodo y con facilidades de accesos a otros espacios o audiovisuales, para el curso de sus materias. Posteriormente, se aplicó una *Encuesta* (Ver Anexo 2), que “es un instrumento que permite recabar información general y puntos de vista, se realiza con la finalidad de conocer opiniones y variables de estudio” (Audirac y otros, 2006, p.90); en este caso, dio paso a recolectar datos que no son observables, enfocada en sus intereses, gustos y comodidad en su entorno escolar, además del familiar, lo que dio paso a conocer que son niñas/adolescentes entre los 11 y 14 años, un nivel socioeconómico que oscila entre 2 y 3, viven en diferentes localidades de la ciudad, en su mayoría Rafael Uribe Uribe y San Cristóbal. Gran parte de ellas reside con su núcleo familiar básico, tienen buen acompañamiento y recursos para sus deberes escolares en casa y sus preferencias están divididas entre las artes y las materias de lengua, bien sea español o inglés y se interesan profundamente en las actividades de lectura y producción escrita.

También, se aplicó una *Prueba diagnóstica* (Ver Anexo 4), dirigida al tema netamente académico, ésta permitió observar fortalezas y aspectos a mejorar, tanto en su adquisición, como uso práctico de los mismos, dando como resultado que las estudiantes presentan dificultades al diferenciar ni asignar tipologías textuales, presentan también algunos inconvenientes al realizar inferencias de mensajes ocultos, objetivos e intenciones en las lecturas, usar las diferentes herramientas de agrupación de información, como mapas conceptuales o resúmenes, que les

permitan representar la información leída y dar cuenta de una comprensión asertiva, por último, se les dificulta cumplir con los requisitos de un escrito que tenga un objetivo claro.

3.5.2 Análisis: Los instrumentos de recolección y análisis de datos se seleccionaron teniendo en cuenta los objetivos específicos que se plantearon en el mismo proyecto. Así pues, la *Comprensión de lectura*, en este caso de las tipologías textuales y mayormente textos expositivos, es el eje sobre el cual y a partir del cual se busca mejorar las habilidades de comprensión, propiciando espacios y herramientas que les ayuden a identificar la tipologización a través, de lectura, investigación, presentaciones y actividades que las involucren a ellas como agentes principales del proceso, así como *Talleres*, *Evaluaciones* y *Socializaciones*. Como segundo instrumento, referente a la producción textual, en este caso identificando las estrategias de reproducción de información, más específicamente el resumen, se hace uso de las *Producciones escritas* hechas a partir de una lectura previa; proceso que es estudiado, desglosado y continuamente mejorado a través, de sugerencias y retroalimentación. En conclusión, la unión de lo aprendido durante el proceso, da cuenta de las capacidades y habilidades desarrolladas para identificar tipologías textuales y aplicar una estrategia de síntesis y reescritura de información, de manera que pueden realizar sus producciones escritas y corregirles a la luz de la teoría, hasta conseguir un producto satisfactorio, primero para ellas mismas y segundo para los objetivos planteados en el proyecto.

De acuerdo con los instrumentos de recolección de información nombrados anteriormente, es importante plantear el tipo de análisis de la información para esta investigación. Como primera técnica de análisis se trabaja con el *Análisis de contenido*, cuya finalidad es la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido del producto de los individuos de estudio, evaluación que se realiza basada en la teoría. En este caso particular, el análisis de contenido sirvió para evaluar el proceso realizado en la producción escrita, entendido así, como proceso, evaluando de qué manera impactó su proceso de formación, como se plantea también en los objetivos. Así mismo, como

segunda técnica de análisis, se encuentra la *Triangulación*, la cual consiste en “el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, con la finalidad de buscar patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno humano objeto de la investigación” (Gómez, 2005, p. 119). En este sentido, el uso de la triangulación en la presente investigación, ofreció una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión, es decir, la comprensión de lectura y la producción escrita. Finalmente, y como tercera técnica de análisis, se implementaron las *Consideraciones éticas*, entendidas como aportes subjetivos por parte del investigador acerca de los efectos, los alcances, las consecuencias y las relaciones que se establecen con la población intervenida con esta propuesta pedagógica. Por lo tanto, el uso de esta técnica en esta investigación, permitió un acercamiento a la realidad de los sujetos, teniendo en cuenta ciertos criterios como el consentimiento informado.

CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Teniendo en cuenta los aspectos a mejorar evidenciados en las estudiantes del grado 702, por medio de la prueba diagnóstica que se implementó; a través, de esta investigación se busca desarrollar las habilidades de lectoescritura de las estudiantes, usando el resumen como herramienta, para de esta manera responder al objetivo del trabajo de investigación. La estrategia está basada en el diálogo de diferentes aportes teóricos y en la necesidad de, por un lado, abordar diferentes tipologías textuales como lo menciona (Marimón-Llorca, 2008) y los diferentes modelos que menciona, entendidas desde la comprensión lectora y por otro lado, el mejoramiento de las habilidades de lectura y escritura, así como lo plantea (Vygotsky, 1931-1995), ésta última por medio de la elaboración de resúmenes, apoyado en la teoría de las macro-reglas de (Van Dijk, 1997), en cuanto a técnica y organización de la información. De esta manera, el objetivo principal de la presente monografía es promover buenos procesos de lectura y comprensión de la misma,

para que a la luz de la teoría, se puedan generar producciones en las que se evidencie comprensión y recreación de textos; como lo plantean en su teoría (Hayes y Flowers, 1980).

En la dirección que propone la teoría, se pretende que las estudiantes interioricen los conceptos y ayudas teóricas que se les brinda, de manera que puedan ser más conscientes del contenido de los textos a los que se acercan y lo sean también, de sus procesos de escritura, de forma más elaborada. Por consiguiente, en las sesiones de intervención y aplicación del proyecto durante el primer y segundo semestre del 2018, las actividades estuvieron divididas algunas en trabajo individual, otras en grupo, con el objetivo de probar el desempeño de las estudiantes en diferentes ambientes de trabajo, su capacidad de comprender y producir en ambos ambientes. También, por un lado, fijar un rol específico para la estudiante, como principal agente del proceso, y por otra parte, fijando el rol del docente, como directo orientador, exponente de los contenidos, guía en el desarrollo de las actividades y pertinente solucionador de dudas; así lo plantea (Bisquerra, 2009) en su postulado de investigación-acción educativa. La propuesta planteada en esta monografía, se desarrolló en dos momentos, uno lector y otro escritor, con el fin de abordar las dos habilidades, teniendo en cuenta que la escritura imperativamente es una muestra de un buen proceso de lectura y comprensión.

En la misma dirección y acorde a las necesidades, se encuentran los recursos didácticos, los cuales, están directamente ligados a las actividades propuestas, son aportados por la docente en primera instancia, para luego ser desarrollado por las estudiantes; pero como trabajo final, serán ellas mismas quienes se encarguen de la creación, proceso y final entrega del material, retomando todo lo aprendido durante las sesiones y actividades. Por último, la evaluación es una mezcla de perspectivas cualitativas y cuantitativas, en la cual se establecen criterios de los aspectos más importantes que deben contener los productos elaborados por los estudiantes acorde a la teoría enseñada, de manera que ellas tengan claro lo que deben contener sus trabajos. En esta dirección, las estudiantes tienen pleno conocimiento de los criterios a evaluar, los cuales se relacionan, en la

misma medida, con el perfil de la estudiante liceísta y con el proceso de evaluación de la institución; paso a paso se socializan las dificultades y aspectos a mejorar, para que en la próxima actividad, sean conscientes de esos errores y los reparen, de esta manera se pueden caracterizar los niveles de desempeño.

Para una mejor organización de esta propuesta, se diseñó una rúbrica de evaluación de resultados (Ver Anexo 14), la cual permitió una distinción por categorías, sub-categorías e indicadores que dieron cuenta del proceso detallado que alcanzaron las estudiantes. Asimismo, se plantean a continuación tres etapas o fases en las que está dividida la implementación de este proyecto basadas en la investigación acción-educativa, la cual así como lo menciona Restrepo (2004), busca por parte del maestro, la reflexión cotidiana de su saber pedagógico, para que en esa interacción continua, pueda tomar herramientas para intervenir y transformar la realidad del aula:

Fases

4.1 Fase 1: ¡Yo leo!

Esta primera fase tuvo una duración de siete semanas aproximadamente, durante los meses de febrero y marzo de 2018, iniciando con una de sensibilización, con el objetivo de generar un acercamiento a la investigación y a la investigadora, teniendo plena consciencia y conocimiento de las actividades a realizar. Posteriormente, enfocado al proceso lector; como se evidenció la dificultad que tienen las estudiantes al momento de retener la información más relevante para su efectiva comprensión de lectura, esta fase pretende darles las herramientas necesarias para que sean conscientes de la actividad lectora. Respecto a esto, se trabajó en tres momentos los cuales se desarrollaron durante las cinco primeras semanas de la intervención, entre el mes de febrero y marzo. Sesiones en las que las estudiantes recibieron un acercamiento al trabajo de investigación, sus objetivos y resultados deseados, así como a las diferentes tipologías textuales y orientación hacia los textos expositivos. Para esta fase se realizó una primera sesión de presentación y

acercamiento a las estudiantes, donde se intercambió información personal, objetivos, desarrollo del proyecto y una pequeña charla que permitió brindarles confianza acerca de las actividades que se realizarían, el acompañamiento de la docente y sobre todo, de su proceso escolar y capacidades; se plantearon las reglas de la clase y la metodología de trabajo.

Luego, en el transcurso de esta fase, se desarrollaron tres actividades, fundamentadas en el marco referencial, que consistían en el mejoramiento de las habilidades de comprensión lectora y la caracterización de las diferentes posibilidades de tipologización; para comenzar, hicieron una consulta individual acerca de los tipos y sus objetivos, actividad en la que se discutieron sus aportes en una mesa redonda y se hizo un esquema general de los objetivos de los diferentes textos. Para la segunda actividad, les fue asignada una tipología que debían presentar bajo la condición de no lectura, conocimiento del tema y participación activa (Ver Anexo 5); al final de las intervenciones cada grupo recibió sus respectivos reconocimientos y los aspectos a tener en cuenta para la próxima presentación, esto con el fin de aportar también, a su destreza oral.

Y finalmente, como tercera actividad, se hizo una lectura de fragmentos de textos, aportados por la docente en formación, y ejemplos, que ellas debían caracterizar, respondiendo a qué tipo de texto pertenecía y por qué, usando como argumento los objetivos de cada tipología aprendida. De esta manera, las estudiantes pudieron realizar distinción y clasificación, identificando en distintos espacios de su vida real y escolar los textos a los que se enfrentan; ellas mismas llegaron a la conclusión que todo el tiempo estamos expuestos a diferentes tipos de lectura, pero no somos conscientes de ello; fueron capaces de brindar ejemplos y clasificar tipologías en ambientes diferentes a la institución, por ejemplo, en redes sociales, noticieros, periódicos, libros, afiches, etc. Estas conclusiones confirmaron la teoría de Vygotsky (1931-1995) y su planteamiento de las *Zonas de Desarrollo Próximo*, donde afirma que el mismo entorno del estudiante, es el que brinda las herramientas para su aprendizaje, ya que es una herramienta de alcance inmediato, así como la función del docente, quien orienta el proceso de aprendizaje.

4.2 Fase 2: ¡Yo escribo!

Por otro lado, se realizó un segundo momento, llamado ¡Yo escribo!, esta fase tuvo una duración de doce semanas, comprendidas entre los meses de abril, mayo y junio; con el objetivo que las estudiantes aprendieran acerca de la teoría de procesos de escritura, como lo enseñan Hayes y Flowers (1980). Teniendo en cuenta que en la fase anterior aprendieron a identificar tipologías textuales a través de sus presentaciones y actividades en grupo, logrando categorizar los textos; en ésta se realizaron tres grandes actividades; una primera actividad de escritura, en la que ellas debían elegir un tipo de texto, producir uno sobre su primer amor y al final de éste explicar de qué tipología se trataba y por qué (Ver Anexo 6), ejercicio del cual recibieron retroalimentación y reconocimiento de lo que realizaron bien y recomendaciones para mejorar. Luego, se realizó una segunda actividad en la cual se organizaron por pequeños grupos, se les asignó una herramienta de agrupación de información, las cuales como se había mencionado, pretenden ayudar al lector a organizar mejor la información para comprenderla de manera más efectiva o para poder realizar un segundo texto a partir de su esquema, ejercicio que debían realizar posteriormente; y teniendo en cuenta las mejoras sugeridas en la presentación oral de la fase uno, se establecieron criterios de evaluación, en los que en esta ocasión se añadió la realización de un juego o ejercicio para el resto de sus compañeras (Ver Anexo 7). Finalmente, se realizó una última actividad en la que se hizo una prueba tipo evaluación, en la que debían responder a los objetivos de cada una de las herramientas de agrupación y su utilidad, mencionando en qué momentos sería preciso acudir a ellas y cuáles elegirían según su preferencia. En este punto ellas mismas llegaron a conclusiones reconociendo que son prácticas para estudiar de forma más fácil y sencilla, sirven para sintetizar la información y sobre todo, aportan mucho a su proceso académico, aseguraron empezar a usarlas cuando deban estudiar para sus exámenes o incluso para no aburrirse al momento de leer; les gusta usar colores, gráficos y esquemas, así que muchas de ellas prefirieron el uso de mapas conceptuales y lluvia de ideas. Es necesario precisar que esta fase estaba planeada para doce semanas inicialmente, pero en

el transcurso de ella, a medida que las estudiantes realizaban sus producciones textuales, se evidenció que pudieron comprender los objetivos de escritura fácilmente, pero había grandes problemas de puntuación y acentuación, aspecto imperativo en el proceso escritor, por lo que fue pertinente detener la implementación de la fase 2 y realizar un par de sesiones en las cuales aprendieron las reglas de puntuación, uso de tildes y principios básicos de ortografía, con sus respectivas actividades y así se le pudo dar continuidad al trabajo de investigación. (Ver Anexo 9). Como conclusión, al final de esta etapa y a través, de sus presentaciones tanto escritas como orales, las estudiantes evidenciaron la correcta identificación de las diferentes tipologías, demostraron haber cumplido con los pasos del proceso de escritura, fueron capaces de construir diferentes tipos de textos, y por medio de las sesiones extra que se realizaron, lograron identificar y corregir en sus escritos, errores de objetividad, coherencia y ortografía.

4.3 Fase: ¡Ya sé resumir!

Finalmente, la tercera fase, llamada ¡Ya sé resumir!, con el objetivo de obtener escritos que evidenciaran un buen proceso de lectura, comprensión, identificación y reconstrucción de la información y de escritura, se muestra la adquisición efectiva durante las fases anteriores, fundamentales para llegar a hasta este punto, de manera que pudieran dar cuenta de un conjunto de habilidades desarrolladas y perfeccionadas a lo largo de la aplicación de este proyecto. Esta última fase tuvo una duración de siete semanas, desarrollada durante el mes de agosto, septiembre y la primera de octubre del 2018, a causa de las sesiones extra trabajando ortografía y puntuación; - situación que afectó el cronograma de inicio, porque las actividades disminuyeron el tempo de intervención-, en este tiempo las estudiantes recibieron constante evaluación de sus procesos de escritura. Como primera actividad, tuvieron que hacer una investigación individual acerca del feminismo y las diferentes posturas, debías realizar una lectura detallada de esto y un pequeño resumen que evidenciara lo aprendido en cuanto a escritura, donde en un párrafo adicional se mostrara también su posición personal respecto al tema (Ver Anexo 10). También se realizó una

lectura detallada de un texto expositivo acerca del feminismo, titulado *Seis razones fundamentales por las que el feminismo no es lo mismo que “el machismo pero al revés”* de Elsa Lever M., periodista y directora de *Mujeres.net* (Ver Anexo 11), luego una elaboración minuciosa de una lluvia de ideas (Ver Anexo 12) que permitió la construcción posterior de un resumen, el cual requirió de un paso a paso, siguiendo de forma cautelosa los pasos del proceso de escritura, poniendo en práctica todos los conocimientos adquiridos, ya que debieron leer cuidadosamente, aplicar un método de recolección de información (lluvia de ideas), aplicar la teoría de los procesos de escritura y elaborar un resumen que cumpliera las condiciones de omisión, generalización y construcción (Ver Anexo 13), conocimiento adquirido a partir de las macro reglas del resumen de Van Dijk (1977). Fase en la que se evidenció finalmente, el gran avance que tuvieron en el desarrollo de sus habilidades de comprensión de lectura y producción textual, adquiriendo bases de buena ortografía, coherencia, cohesión y objetividad en sus escritos. Adicional a lo mencionado, las estudiantes también pudieron explicar entre ellas y frente a la docente, las macro-reglas del resumen y los procesos de escritura; aprendieron a realizar resúmenes, junto con los borradores de pre-escritura, confirmando un proceso de comprensión y re-creación efectivo. Fueron avances y aportes que el grupo mismo reconoció y consideró útiles para implementar en su vida y ámbito escolar en general, marcando un antes y un después en su comprensión, organización y producción de textos, como se proponía en los objetivos.

En esta última fase, teniendo en cuenta que los procesos se venían corrigiendo según el paso a paso de las estudiantes, se realizó una jornada de autoevaluación y co-evaluación, en la que por medio de una mesa redonda se concluyeron puntos fundamentales de la teoría aprendida, se sintetizaron los conocimientos y cada una de ellas pudo manifestar puntos específicos del proceso que le hayan generado mayor impacto y aprendizajes claves. Cada una pudo hacer una evaluación de su vivencia, tanto de lo que aprendió y los puntos que sabe deben reforzar y trabajar, como del trabajo que se realizó en grupo y el compromiso que se debe adquirir para que éste también sea

efectivo. Finalmente se realizó una socialización con el curso, acerca del proyecto planteado, los procesos vivenciados y los resultados obtenidos, comparando momentos y mirando los avances obtenidos por las estudiantes en sus procesos de lectura y escritura.

4.4 Cronograma

Fases del proyecto de investigación	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Agosto	Septiembre	Octubre
Período	2017 -2				2018-1				2018 -2			
Fase de observación y diagnostico	X	X	X	X								
Fase I y sensibilización					X	X						
Fase II y aplicación							X	X	X			
Fase III y socialización										X	X	X

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente apartado, se expone el análisis de resultados obtenidos a partir de la propuesta de intervención, con el objetivo de problematizar el tema, cuestionar y evaluar lo propuesto con el fin de dar respuesta a las dificultades evidenciadas en términos de lectoescritura y las diferentes herramientas usadas para tal fin. No obstante, dicho análisis se realizó basado en la metodología planteada en el capítulo 3, donde también se menciona que el enfoque estuvo dirigido a estudiar e intervenir la realidad inmediata y el contexto de la población, así como lo justifica (Sampieri, 2006) hablando de la transformación que se busca

a través de la interpretación de los fenómenos observados. De otro lado, cabe resaltar que la matriz categorial de análisis, fue una herramienta fundamental para dividir el postulado en categorías y sub-categorías que permitieran dar cuenta del análisis haciendo uso de la descripción. De esta forma, a partir de las categorías mencionadas y la rúbrica de evaluación de resultados (Ver Anexo 14), la cual fue usada para asignar indicadores de valoración; se dio cuenta del análisis de resultados.

Asimismo, como se planteó para la prueba diagnóstica, el desempeño se evaluó con niveles alto, medio y bajo; alto para las estudiantes que lograron en sus resultados finales, identificar los tipos de textos, hacer uso de una herramienta de agrupación de información y respetar los requerimientos de un buen proceso de escritura; medio, para quienes lograron buena identificación de tipologías, hicieron uso de una herramienta de agrupación, pero al momento de realizar la producción escrita, omitieron pasos o información importante que permitiera dar cuenta de un resumen completo que dé lugar al lector de obtener toda la información bien organizada y escrita; y por último, bajo, para quienes se dificultó la reconstrucción del texto, de forma que mostraran falta de comprensión lectora, mal uso de las herramientas de agrupación y cometieran errores de ortografía. A continuación, se presentan detalladamente los resultados de cada fase, con su categoría de análisis y un diagrama final que contrasta los resultados que se obtuvieron en la prueba diagnóstica (Ver Anexo 4) que se aplicó al comienzo de la investigación y los resultados recibidos al final de la aplicación e intervención. La categoría 1 corresponde a la *Lectura de textos y asignación de tipologías textuales*; en esta dirección, el resultado de la prueba diagnóstica será el diagrama 1a y el resultado final será el 1b. La segunda categoría es la de *Comprensión de lectura*, a ésta le corresponderá el gráfico 2a y 2b. La tercera es el *Uso de herramientas de agrupación de información*, a la cual le corresponde el gráfico 3a y 3b; y finalmente, la cuarta categoría acerca de *Producción de textos*, a la que corresponden los gráficos de contraste 4a y 4b.

5.1 Resultados Fase 1: ¡Yo leo! En esta fase, las estudiantes, aparte de recibir una introducción al trabajo de investigación, también recibieron los conocimientos correspondientes a la categorización de textos, según su contenido y objetivo, para ello, se requieren buenos niveles de concentración, comprensión e inferencia. En esta primera fase, se realizaron presentaciones grupales donde cada una debía participar activamente en la socialización de la tipología textual correspondiente, de manera que todo el grupo estuviera al corriente de todos los tipos y pudieran dar cuenta en una actividad posterior de la comprensión de textos y la habilidad de clasificarlos según su objetivo y contenido. De esta manera se pudo dar respuesta a la identificación y categorización de los niveles de comprensión de textos que tuvieron las estudiantes al inicio y al final de la intervención, teniendo en cuenta su proceso.

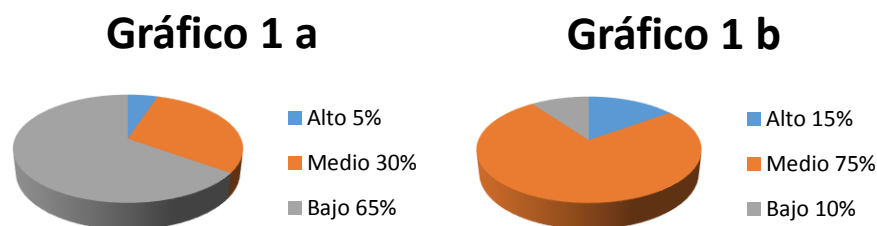
5.1.1 Categoría comprensión de lectura

CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	INDICADORES	ALTO	MEDIO	BAJO
COMPRENSIÓN DE LECTURA	Tipologías textuales	Identifica el objetivo principal del texto			
		Clasifica textos según las diferentes tipologías textuales.			
	Comprensión	Extrae ideas principales y secundarias.			
		Organiza las ideas por orden cronológico y de importancia.			
		Reproduce las ideas de lo que ha comprendido.			

Como primera categoría de análisis se refiere a la *Comprensión de textos*, y se asignó como sub-categoría, para comenzar, las *Tipologías textuales*. En el desarrollo de esta primera fase, la docente proporcionó las herramientas generales acerca del texto mismo y sus características generales, introduciendo la importancia de clasificarlos según su contenido, por tipologías; el primer indicador apuntó a la *Identificación del objetivo principal del texto*. Esta actividad estuvo a cargo de las estudiantes, quienes de manera didáctica debían presentar a sus compañeras, cada una de las tipologías, las demás debían prestar atención, tomar notas y prepararse para una actividad de revisión sin ayuda visual. Objetivo que consiguieron con una valoración de nivel medio, ya que les llamó la atención el hecho de desarrollar la clase por ellas mismas, con presentaciones, pero la preocupación individual, en ocasiones hacía perder la atención de quienes presentaban. Sin embargo, al momento de realizar la evaluación de aprendizaje, todas pudieron identificar muy bien

el objetivo explícito de los diferentes textos que leyeron, argumentándolo de manera oral y objetiva, dando cuenta así, de un 80% con valoración de nivel alto, 15% nivel medio y 5% nivel bajo, para el primer indicador. Como segundo, se fijó la *Clasificación de tipologías textuales*, ejercicio que pudieron realizar con una valoración media del 75%, alta 15% y baja 10%, ya que todas ellas pudieron identificar los objetivos, pero al momento de clasificarlos por tipologías, presentaban confusiones entre similares, lo que las llevaba a comprender la idea, pero asignar mal las clasificaciones. Para esta fase, se esperaba que las estudiantes logaran identificar los textos según su estructura y objetivo, de manera que pudieran clasificarlos según su tipología, sin inconvenientes; sin embargo, a pesar de haber alcanzado este propósito en su mayoría, algunas presentaron confusión en textos que no tienen una única clasificación, y esto ocasionó algunos errores en sus resultados. A continuación se presentan los gráficos correspondientes (1a y 1b):

Lectura de textos y asignación de tipologías textuales.



De esta forma, para la misma categoría, se asignó una segunda sub-categoría de *Comprensión*, con el fin de medir el nivel de comprensión de textos de la población, la cual permitió determinar según el primer indicador, el cual apuntó a la *Extracción de ideas principales y secundarias*, que las estudiantes pueden extraer muy bien las principales, pero al momento de seleccionar las ideas secundarias, manifiestan inseguridad, ya que tienden a transcribir todo el texto, en lugar de seleccionar la información, por eso recibieron una valoración media del 65%, alta 30% y baja 5%. Continuando, el segundo indicador de comprensión, *Organiza las ideas por orden cronológico y de importancia*, recibió una valoración media, ya que se les facilita organizar las

ideas que han extraído previamente, pero por la misma dificultad que se mencionó anteriormente, omiten información importante o añaden alguna que no lo es. Finalmente, el último indicador, *Reproduce las ideas de lo que ha comprendido*, recibió de igual manera, una apreciación de nivel medio, ya que el inconveniente mencionado, afecta en general su comprensión, ya que pueden inferir de manera general la idea y el objetivo del texto, pero dejan de lado, datos que pueden contribuir a una mejor comprensión del texto, así que pueden reproducir de manera coherente, las ideas que han extraído de su lectura, pero reduce los niveles de comprensión efectiva, la omisión de información. Como resultado de estos indicadores, se esperaba que las estudiantes logaran una mejor comprensión de los textos que leen, alcanzando una correcta extracción de ideas principales y secundarias; cabe resaltar que el resultado fue muy bueno y consiguieron comprender más fácil y efectivamente sus lecturas; sin embargo, en muchas ocasiones, por el afán de terminar o hacer más corto el ejercicio, omitieron información que resultaba importante para una completa comprensión. A continuación se presentan los gráficos de contraste correspondientes (2a y 2b):

Comprensión de lectura.

Gráfico 2 a

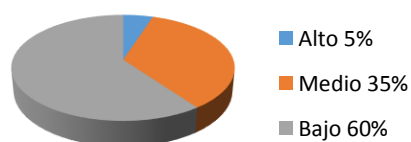
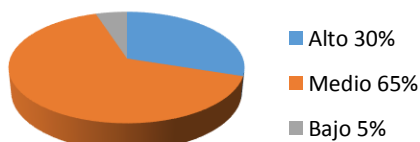


Gráfico 2 b



5.2 Resultados Fase 2: ¡Yo escribo!

Para esta segunda fase, las estudiantes recibieron instrucción acerca de las diferentes herramientas de agrupación de información, sus objetivos y utilidad. Tuvieron que realizar una primera actividad donde debían presentar por grupos las diferentes herramientas, teniendo en cuenta los aspectos evaluados en su última presentación oral y además, preparar una actividad para sus compañeras que permitiera la acentuación del aprendizaje de esta nueva información. Luego hubo

un segundo momento, donde aprendieron acerca de la producción textual, actividades que se enfocaban en ellas como escritoras y la importancia del contenido de sus producciones. Realizaron ejercicios de escritura basados en la historia de su primer amor, tema que por su edad causó profundo interés y emoción; ellas debían elegir la manera en la que contarían su historia, recurriendo a una tipología textual, la mayoría lo realizó de forma narrativa, algunas en primera persona, otras en tercera; crearon cuentos, reflexiones personales, gráficos, narraciones orales, entre otros. Este ejercicio en particular, generó gran emoción y aumentó significativamente la disposición para la clase, la docente en formación y la docente titular también participaron del ejercicio, lo cual generó gran impacto en las estudiantes y las motivó a realizar su producción. Posterior al ejercicio de escritura, se realizó una socialización acerca de las diferentes formas que eligieron para hablar de un mismo tema. Ellas mismas llegaron a diferentes conclusiones, como que es divertido expresar la misma idea a través de distintas maneras y se sorprendieron de su habilidad de escritura. Sin embargo, en la misma valoración de sus ejercicios, se evidenció una gran falencia en la ortografía y puntuación, que ellas mismas reconocen y estuvieron de acuerdo en trabajar, para mejorar sus productos. Actividad que también disfrutaron, evaluaron como útil y permitió la caracterización de sus procesos de producción escrita.

5.2.1 Categoría Comprensión de lectura

COMPREENSIÓN DE LECTURA	Herramientas de agrupación de información	Reconoce las diferentes herramientas.
		Explica a sus compañeras las herramientas y su uso.
		Hace uso de las herramientas que mejor convengan según el tipo de texto.

Esta fue una etapa importante en la que las estudiantes pudieron reforzar sus habilidades orales, investigativas y de trabajo en grupo; eran las encargadas de la clase en general, tanto de tiempo, como de desarrollo, organización y actividades. Como primer indicador para la categoría de herramientas de agrupación, el cual fue un tema que causó gran interés a causa de su dinamismo, las estudiantes obtuvieron un nivel alto en el *Reconocimiento de las diferentes herramientas de agrupación*, clasificándolas según su función y objetivo, además de elegir y usar las de su preferencia. Esto lo evidenciaron en un taller que se realizó con las actividades que ellas mismas

prepararon para sus compañeras. Por otro lado, como segundo indicador, se plateó *Explica a sus compañeras las herramientas y su uso*, alcanzaron un nivel alto para la explicación de los temas asignados, las correcciones que realizaron a las observaciones recibidas, fueron notables, en su gran mayoría hicieron una correcta investigación, no lectura en sus presentaciones, como se les había indicado y presentación de la información, al final de sus intervenciones, todas realizaron una pequeña actividad, que hizo más dinámica la clase y todas disfrutaron, de manera que la adquisición de conocimiento se evidenciara más efectiva. Por último, al realizar un ejercicio de lectura grupal del cuento “El corazón delator” de Edgar Allan Poe, las estudiantes obtuvieron un nivel alto en el *Uso de estas herramientas de agrupación de información*, por medio del cual, realizaron resúmenes muy completos, cuadros conceptuales, lluvias de ideas, entre otros, evidenciando una buena comprensión de lectura y correcto uso de las herramientas. Para esta sub-categoría, se esperaba que las estudiantes hicieran uso de las diferentes posibilidades aprendidas para agrupar información de manera que logaran aportar a una mejor comprensión de lectura, objetivo que alcanzaron de forma efectiva, ya que pudieron explicar los contenidos a sus compañeras, realizar actividades que didactizaran lo aprendido e hicieran uso de las mismas.

5.2.2 Categoría *Producción de textos*

PRODUCCIÓN DE TEXTOS	Microestructura	Usa conectores para unir de manera coherente las ideas.			
	Macroestructura	Trabaja de manera coherente el mismo tema durante todo su escrito.			
		Desarrolla el tema principal, apoyada en temas/ideas secundarias.			
	Superestructura	Construye un escrito coherente y cohesivo.			
	Ortografía y puntuación	Hace uso de las reglas básicas de ortografía, usando tildes y puntuación.			

También, se asignó la categoría *Producción de textos*, la cual se basó en la estructura de los mismos, así como lo plantea (Van Dijk, 1977). La primera sub-categoría fue acerca de la *Microestructura* y su indicador, *Usa conectores para unir de manera coherente las ideas*, el cual recibió una valoración baja, ya que el estilo de escritura de las estudiantes es muy oral, es decir, de la manera en la que hablan, así mismo escriben, a pesar de que producen textos coherentes en redacción, no usan conectores que les permitan unir sus ideas. Por otro lado, se evaluó la

Macroestructura, la cual recibió una valoración alta para el primer indicador, *Trabaja de manera coherente el mismo tema durante todo su escrito*, objetivo que todas alcanzaron a la perfección; y como segundo indicador, para el cual también recibieron una valoración alta, lograron *Desarrollar el tema principal, apoyadas en narración de hechos o ideas secundarias*, lo que permitió dar cuenta asertiva del objetivo del texto. Como tercera sub-categoría, se trabajó la *Superestructura*, en la cual también sobresalió su trabajo, con una valoración media, ya que lograron *Construir escritos coherentes y cohesivos*, que cumplieron con objetivos y recomendaciones, sin embargo, no llegó a ser alto a causa del nivel de ortografía y el uso de conectores que dieran fluidez a sus escritos. Por esta misma razón, se realizaron las sesiones enfocadas en estos aspectos, *Hace uso de las reglas básicas de ortografía, usando tildes y puntuación*, indicador que pasó de tener un nivel muy bajo, a medio, ya que en gran parte, lograron identificar palabras graves, agudas, esdrújulas y sobreesdrújulas, acentuándolas de manera correcta cuando fuese necesario, sin embargo, no se logró en su totalidad, ya que en cierto porcentaje, seguía siendo un tema confuso y complejo. En conclusión, para el uso de herramientas de agrupación de información y la construcción del texto, recibieron una valoración final de nivel medio con 75%, alto 20% y bajo 5%. El trabajo con esta categoría, dio grandes sorpresas a causa de la extensión que obligó el tema de la ortografía, asunto que después de un arduo trabajo lograron mejorar en una buena medida; se esperaba que alcanzaran muy buenas producciones textuales, con características coherentes y cohesivas en su construcción, asunto en el que trabajaron fuertemente y consiguieron hacer mejor uso de conectores, separación por párrafos, narraciones lógicas y bien contadas; sin embargo, aunque se presentaron algunos errores de composición y ortográficos, se puede dar cuenta de que no se trata específicamente del saber o ignorar los conceptos, sino que el momento y las circunstancias, tienen implicaciones en el desempeño, ya que se puede evidenciar que el puntaje alto, tuvo mayor porcentaje al momento de realizar la prueba diagnóstica, que al finalizar la intervención. A continuación se presentan los gráficos que contrastan el resultado inicial, con el final (3a y 3b):

Gráfico 3 a

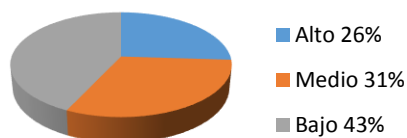
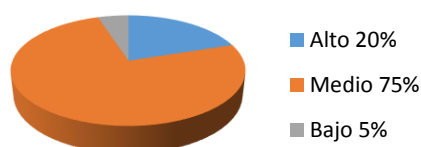


Gráfico 3 b



5.3 Resultados Fase 3: ¡Ya sé resumir!

Para esta fase final se hizo una condensación de las fases anteriores donde las estudiantes recibieron conocimientos prácticos acerca de las tipologías textuales y comprensión de lectura, la estructura de un texto, fundamentos de ortografía, puntuación y herramientas de agrupación de información, que finalmente les permitieron llegar hasta este punto, en el cual tuvieron que hacer uso de todos estos conocimientos para poder realizar el resumen de un texto expositivo, que cumpliera con parámetros de comprensión y producción. Así que, recibieron el conocimiento acerca de las macro-reglas del resumen que plantea Van Dijk (1977) y los procesos de escritura que sugieren Hayes y Flowers (1980), de manera que produjeran un texto que se pudiera evaluar a la luz de la teoría.

5.3.1 Categoría Resumen de textos expositivos

RESUMEN DE TEXTOS EXPOSITIVOS	Macro-reglas del resumen	Cancela la información que no es relevante.			
		Selecciona la información importante, sin omitir datos relevantes.			
		Generaliza la información que el lector debe conocer.			
		Construye un texto objetivo con la información seleccionada.			
	Procesos de escritura	Planifica el texto que va a escribir.			
		Textualiza las ideas.			
		Revisa la producción con fines de corrección y/o aprobación.			

Para la última fase, se asignó la categoría *Resumen de textos expositivos*, su primera sub-categoría es las macro-reglas del resumen. Cabe precisar que el trabajo realizado para esta etapa de conclusión, estuvo marcado por las correcciones realizadas en las fases anteriores, asignando tipologías textuales, adquiriendo habilidades de comprensión de lectura, estructura del texto y

ortografía y puntuación, de manera que la presentación final resultó ser una recopilación de un proceso de mejoramiento a lo largo de la implementación del trabajo de investigación. El primer indicador, el cual se refiere a la *Cancelación de información irrelevante*, recibió una valoración, media, ya que la mayoría de estudiantes pudo identificar las ideas que no son trascendentales al momento de escribir el resumen, pero en ocasiones, omitían más información de la necesaria, obviando datos que el lector debía conocer. Siguiendo, el segundo indicador, *Selecciona la información importante, sin omitir datos relevantes*, recibió una valoración alta, ya que superó el 75% de la población, en los casos en los que lograron identificar y seleccionar la información realmente importante. El tercero, *Generaliza la información que el lector debe conocer*, también recibió una valoración alta, con el reconocimiento de ser el mejor indicador que trabajaron las estudiantes, ya que mostraron gran habilidad al momento de generalizar la información y plantear las ideas. Por último, se le otorgó el reconocimiento a la *Construcción de textos objetivos*, con un nivel alto, ya que lograron mejoras significativas, en el proceso de escritura, de manera que el lector quedara nutrido de la información, respetaron los porcentajes de re-escritura del texto, título, organización y como productos obtuvieron grandes escritos.

Finalmente, como última sub-categoría, se abordaron los *Procesos de escritura*, el primer indicador que abarca la *Planificación del texto* que se va a escribir, recibió una valoración media, ya que aunque las estudiantes entienden el objetivo de la realización de un resumen, en ocasiones consideraron que era mucho trabajo sentarse a planificar y decidieron abordar la lectura directamente y sobre la marcha, planificar el escrito, lo cual no corresponde completamente a lo planteado por Hayes y Flowers (1980) para coincidir con lo denominado como un buen proceso de escritura. Por otra parte, la *Textualización de las ideas*, recibió una valoración alta, ya que lograron de manera asertiva textualizar las ideas inferidas, cabe resaltar que el tema abordado, fue de gran interés, según lo manifestaron las niñas. Realizaron lecturas y escritos acerca del feminismo y esto despertó gran motivación para informarse acerca del tema y plasmarlo en sus

escritos. El último indicador, también recibió una valoración alta, ya que la *Revisión de los escritos*, fue un tema que se recalcó desde el principio, de manera que por iniciativa propia y como evidencia de adquisición del conocimiento, las estudiantes realizaron una relectura de sus productos escritos y así pudieron ser conscientes de errores ortográficos, de redacción, organizacional, etc. Finalmente, para todo su procesos de construcción y presentación de resúmenes de textos expositivos, recibieron una valoración alta con un 85%, media 12% y baja de 3%. Para esta última etapa de trabajo, se buscaba que las estudiantes logaran sintetizar todo lo aprendido durante la aplicación y pudieran realizar una lectura juiciosa de sus textos y una lluvia de ideas que diera paso a la construcción de un resumen completo, que no dejara información importante sin mencionar y que respetara los pasos realizados en un proceso de escritura; es importante mencionar que se obtuvieron muy buenos resultados, que evidenciaron una buena comprensión del texto leído, extracción de ideas principales, secundarias, organización de la información y la construcción juiciosa de un texto con buenos componentes. A continuación se presentan los gráficos correspondientes a los resultados iniciales y finales (4a y 4b):

Producción de textos.

Gráfico 4 a

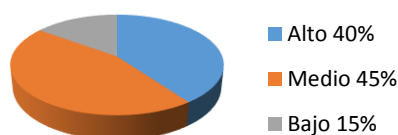
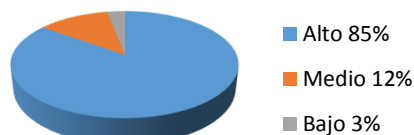


Gráfico 4 b



Esto demuestra los avances notables de las niñas, que aunque quedaron puntos que necesitan seguir siendo trabajados, fue evidente la adquisición de conocimiento y mejora en su proceso de comprensión lectora y producción escrita, ellas mismas manifestaron sentirse mejor preparadas para su vida académica y son conscientes que para mejorar, se necesita trabajo y práctica. Sin dejar de lado que esta última fase dio paso al análisis de cada uno de sus resúmenes

de manera que se pudiera dar cuenta de un proceso, a partir de las etapas planteadas para la producción textual.

5.4 Resultado Socialización

En la última fase mencionada, resultó importante también, realizar dos última sesiones, una de socialización de los productos, es decir el *Resumen de texto expositivo* que aprendieron durante toda la aplicación del proyecto de investigación, en la cual se realizó una mesa redonda, donde ellas pudieron presentar sus trabajos y hablar un poco acerca de cómo lo realizaron y el proceso que siguieron para llegar hasta su producto final, y una sesión final, con el fin de escuchar la voz del grupo en su totalidad; de este modo, todas las estudiantes pudieron compartir voluntariamente sus experiencias a lo largo de la intervención, y aplicación de este trabajo de investigación y comparar sus resultados iniciales por ejemplo, en asignación de tipologías textuales (Ver imagen 2), comprensión de lectura (Ver Imagen 3), uso de herramientas de agrupación de información (Ver Imagen 4) y producción textual (Ver Imagen 5); con los obtenidos al final del curso (Ver imagen), en los cuales se evidencia que lograron asignar tipologías, comprender mejor el texto, agrupar la información haciendo uso de una lluvia de ideas (Ver Imagen 6) y finalmente, realizar resúmenes a la altura y luz de la teoría (Ver Imagen 7). Luego, se inició con una pequeña discusión acerca del feminismo y las posturas personales, donde se precisó un corto debate, en el que algunas están de acuerdo, otras no, grupos pequeños tienen su propia postura y muy pequeño porcentaje se mantiene escéptico frente al tema. La profesora titular hizo una pequeña intervención sobre el tópico, iniciando con el proceso que se realizó durante el año escolar 2018 en la clase de español, en el cual se abordaron diferentes temas y resaltó los aportes académicos evidenciados por ella, gracias a la implementación de la presente propuesta. Para este momento todas pudieron participar y mencionar algún aspecto que les hubieran aprendido, las estudiantes mencionaron información acerca de las tipologías, sus escritos, la realización de un resumen, su importancia y utilidad; sobre todo mencionaron que se sintieron agentes importantes durante el proceso, en el cual la docente no

fue quien dio toda la información, sino incentivó la investigación y presentación por parte de las estudiantes, esto permitió que se sintieran parte fundamental no sólo del desarrollo del proyecto, sino de su vida escolar, concluyendo que son ellas mismas quienes pueden construir el conocimiento y aprovechar las herramientas que reciben de sus docentes para su educación.

Este momento final de socialización, permitió el análisis concluyente respecto al impacto que generó el resumen como recurso, para el desarrollo de los procesos de comprensión y producción textual; de lo que se pudo concluir, que el uso de herramientas específicas que permitan la reorganización tanto mental como en físico de una información recibida, es absolutamente influyente en la comprensión y brinda facilidad para la nueva construcción de un texto. Cabe resaltar que durante el proceso, resultan imperativas otro tipo de intervenciones, de tipo estructural, ortográfico, organizacional, tips y ayudas que les faciliten a las estudiantes una mejor comprensión de los temas, para que no resulte como algo tedioso y teórico, sino una ayuda inmediata para comprender, analizar y producir. En conclusión, los procesos de lectoescritura se ven afectados positivamente cuando se comprende, esquematiza y reorganiza la información. Las herramientas de agrupación de información, son altos influyentes en la codificación de la información recibida y herramientas útiles de construcción textual escrita. Así pues, se dio como finalizada la sesión, agradeciendo la participación, buena actitud y colaboración con la docente en formación.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

La lectoescritura en el marco de la investigación *RESUMEN DE TEXTOS EXPOSITIVOS, ESTRATEGIA PARA MEJORAR PROCESOS DE LECTOESCRITURA* contribuyó con la identificación de aspectos a mejorar presentes en el proceso académico de las estudiantes y así mismo, permitió ver la importancia de implementar estrategias y proyectos en el aula, que den paso a la enseñanza desde otras perspectivas diferentes; permitiéndole a las estudiantes, sentirse parte fundamental de su propio proceso y responsable directo de su aprendizaje. En esta dirección, para

concluir este trabajo de investigación, es importante citar los objetivos e interrogantes que se plantearon al comienzo, para así dar cuenta de conclusiones puntuales.

Como primera medida, respecto al proceso de lectoescritura como eje fundamental de este proyecto, se puede concluir que presentó incidencias significativas en las estudiantes, ya que lograron la identificación de los objetivos de un texto, así como sus ideas principales y secundarias, esto les dio paso a poder clasificarlos según sus tipologías, falencia que se presentó desde el primer momento de la observación y diagnóstico, ya que desconocían la estructura del texto y su clasificación, para el momento final de la intervención consiguieron un mejor nivel de comprensión. De cierta forma, aunque en el aula de clase sigue habiendo resquemor y pereza por la lectura, el hecho de conocerlos y entenderlos un poco mejor, sirvió como método, para incentivar el gusto y mejorar la actitud frente a los textos.

Por otro lado, las herramientas de agrupación de información, además de ser una herramienta valiosa porque permiten la sintetización y organización de la información, favoreciendo la comprensión; también hicieron un poco más divertido el hecho de enfrentarse a un texto, ya que es una actividad que les permite “interrumpir” de cierta forma la lectura corrida, para esquematizar y procesar lo que se va entendiendo, sintieron gran empatía con aquellas herramientas que les permiten el uso de gráficos, colores, diseños; y sobre todo, las motivó el hecho de ver creaciones propias, ver que pueden extraer información y re-crear. Frente a los procesos de escritura, se sintieron motivadas, creativas, inteligentes, lo manifestaron durante las sesiones de participación, es preciso mencionar que produjeron escritos cargados de talento, creatividad, esfuerzo, motivación y la sorpresa fue grata, que demostraron que cuando se proponen hacer algo, lo realizan de forma correcta, estética y profesional. La ortografía y puntuación mejoró notablemente, sin embargo, se les recalcó también, que es necesario leer, para conservar y perfeccionar la ortografía, así como la importancia de usar la puntuación correctamente y provocar gusto en el lector.

Finalmente, la elaboración de resúmenes les permitió lograr la selección, omisión, generalización y reconstrucción de la información, de manera que el lector quede satisfecho al

momento de leer sus producciones; por supuesto, son procesos que se mejoran, que no se hacen perfecto con un par de meses de práctica, aspecto del que ellas son conscientes, se debe seguir leyendo, escribiendo y sobre todo, confiando es que se es bueno en lo que se hace, esa confianza fue fundamental para su proceso. Al inicio de las actividades de lectura, sentían miedo de escribir por falta de confianza en que estuviera correcto o no, inseguridad al leer y muchas de ellas se cohibieron de la participación por la misma razón, aspecto que al final de la intervención desapareció, porque terminaron convencidas de que todos cometen errores, pero intentar, fallar, corregir y mejorar, son las claves de ser cada vez más excelentes. De esta forma la realización de resúmenes a partir de la lectura de textos expositivos, incidió en el mejoramiento de las habilidades de lectoescritura de las estudiantes, ya que permitió potencializar el proceso académico que trían, reforzando elementos de comprensión, identificación textual, organización y representación de lo leído, de manera que dieran cuenta de una mejor comprensión y por lo tanto una mejor producción textual.

CAPÍTULO 7: RECOMENDACIONES

De esta manera se concluye, que la incidencia que tiene la realización de resúmenes de textos expositivos en los procesos de lectoescritura en las estudiantes del grado 702 de la jornada mañana de la institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño, fue progresiva y continua, de gran utilidad para mejorar sus habilidades de comprensión lectora, uso de diferentes recursos, herramientas y producción textual. Sin embargo, aceptando que hubo mejoras significativas, conviene reconocer que no todos los aspectos en los que se trabajaron, fueron mejorados al 100%, muchos de los resultados al final de la intervención recibieron una valoración media, lo que quiere decir que no se alcanzó la perfección de lo planteado y sigue habiendo temas de disposición, disciplina, concentración y por qué no, pedagógicos, que intervienen en la equivocación del proceso. Se recomienda seguir trabajando en los procesos, motivación y hábitos de lectura de las estudiantes, para que así contribuya a una mejor ortografía y uso de la puntuación.

Se confirma también, que la lectura es el eje central de cualquier conocimiento, permitiendo así no sólo la adquisición del mismo, sino mejoras en la ortografía, redacción, estilo y producción escrita. Desde el punto de vista pedagógico, se recomienda buscar estrategias que incentiven la lectura y la escritura, que didacten los conocimientos que se van a presentar a las estudiantes y sobre todo que la motivación sea activa, resaltando sus cualidades, habilidades, talentos y la confianza que deben tener incluso para equivocarse, ya que esa es la clave de ser mejor, reconocer los errores y trabajar para corregirlos. Cabe resaltar que esta investigación se acopló al PEI de la institución, el cual busca formar en las estudiantes, buenas lecturas, lectoras críticas, al nivel de su ciclo escolar, y aptas para los diferentes retos académicos que se presenten. En efecto, esta propuesta de intervención pedagógica influyó positivamente a las estudiantes y evidenció mejoras no sólo escolares, sino en su confianza como personas y en general de los conocimientos adquiridos, mostrando ampliamente la importancia que tiene el docente como agente activo del proceso de sus estudiantes, no sólo como la guía y exponente del conocimiento, sino como principal motivador potenciador de sus habilidades.

Referencias

- ALAPE, A (2016). *Escritura de textos expositivos motivados por la habilidad de pensamiento. Recuperado de monografía.*
- ALEGRÍA, M. (2003) *La lecto-escritura como herramienta: Leamos la ciencia para todos. Manual para el coordinador, el dictaminador y el maestro. Fondo de cultura Económica. México. D.F.*
- ÁLVAREZ, T. (2001) *El resumen como estrategia de composición textual y su aplicación didáctica. Recuperado de tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.*
- ÁLVAREZ, M. *Estrategia metacognitiva del resumen para desarrollar procesos de comprensión y producción textual. Recuperado de monografía.*
- ARNAL (1992) *Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Paradigma socio-crítico. Barcelona (España): Labor.*
- BISQUERRA, R (2009) *Metodología de la investigación educativa. Ed. La Muralla.*
- DORADO, Y. & DEVIA, V. (2010) *Estrategia de comprensión de lectura expositiva en los estudiantes de 1 semestre de la Universidad Libre de Colombia. Recuperado de monografía.*
- EDUCACIÓN Y EDUCADORES, núm. 7, pp. 45-55. Recuperado el 23 de Mayo de 2017 en <http://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>
- GREGORIO DE MAC, M. Y RÉBOLA DE WELTI, M (1992). *Coherencia y cohesión en el texto. Buenos Aires: Ed. Plus Ultra 3.*
- HAYES & FLOWERS (1980) *Procesos de Escritura. Recuperado de:*
<https://comprensionyproducciondetextosfu.wordpress.com/2011/09/03/modelo-de-escritura-de-flower-hayes/>
- HAYES & FLOWERS (1996). *Teoría de la redacción como proceso cognitivo. Argentina: Textos en contexto. Asociación internacional de lectura. Lectura y vida.*
- Investigación Cualitativa. (s.f) En *Wikipedia*. Recuperado el 19 de Noviembre de 2018 de https://es.wikipedia.org/wiki/Investigaci%C3%B3n_cualitativa

MARIMÓN-LLORCA, C. (2008) *Temas de análisis y redacción de textos (español). Tema 5. Las tipologías textuales*. Universidad de Alicante. Departamento de filología española, lingüística general y teoría de la literatura. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/4023>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998), *Lineamientos curriculares, lengua castellana*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Recuperado el 23 de Mayo de 2017 en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2009) *Decreto N° 1290*.
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

PIAGET, J. (1981) *La teoría de Piaget*. Infancia y aprendizaje. Recuperado de <https://psicologiyamente.com/desarrollo/etapas-desarrollo-cognitivo-jean-piaget>.

RESTREPO, B. (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*.

ROJAS, J.M (2006). *Desarrollo de procesos de escritura a través, de la reescritura de textos expositivos*. Recuperado de monografía.

S.J. TAYLOR; R. BOGDAN (1984). *“La observación participante en el campo”*. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós Ibérica.

SAMPIERI, R, F (2006) *Metodología de la investigación*. Mac Graw Hill Educación. Recuperado de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

VALERY, O. (2000) *Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky*. Educere, vol. 3, núm. 9, junio, 2000, pp. 38-43 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630908>

VAN DIJK, T (1977) *Macro-estructuras y macro-reglas de escritura*. Centro editorial Cervantes. Recuperado de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/macrorreglastextuales.htm

VAN DIJK, T (1992) *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós, 1983.

VIGOTSKY, L. (1931-1995) *Desarrollo de la lectoescritura*. *Innovar en educación*. 2008. *Revista de innovación pedagógica y curricular*. Recuperado de:

<https://innovemos.wordpress.com/2008/03/03/la-teoria-del-aprendizaje-y-desarrollo-de-vygotsky/>

ANEXOS

1. Matriz de Observación

Unidad de Análisis	Categorías	Sub-categorías observables	Indicadores	Instrumentos
Estudiantes del grado 602 de la Institución Educativa Distrital Prado Veraniego Sede A	Dimensión Cognitiva	-Recursos en clase -Atención -Ritmo de Trabajo -Motivación -Disciplina -Interés -Nivel de participación	-Se cuenta con diferentes tipos de recursos para el desarrollo de las clases. -El tono de voz es adecuado para la correcta comunicación. -El trabajo en grupo resulta igual de efectivo que el trabajo individual. -La motivación se evidencia por parte del docente y los estudiantes la reciben. -Hay buena disciplina de manera que se mantiene el orden y el trabajo ameno en el aula. -El interés se ve reflejado en el trabajo y disposición de los estudiantes. -La participación es activa y se respetan los diferentes agentes y normas incluidas en un proceso de comunicación.	-Diarios de campo
	Dimensión socio-afectiva	-Interacción -Tipo de Trabajo -Convivencia -Relaciones de poder	-Se evidencian buenas y respetuosas relaciones entre maestro/ estudiantes y estudiantes/estudiantes. -El trabajo es cómodo y efectivo aun cuando se prioriza el trabajo en grupo. -El trato es imparcial con todos los estudiantes. -El nivel de convivencia es estable. -Se marcan relaciones de poder, sin ser ninguna de ellas trascendental.	-Diarios de campo

2. Encuesta



Universidad Pedagógica Nacional
Proyecto de investigación en el aula
I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño
Encuesta de recolección de categorías no observables



Poniendo en marcha el proyecto de investigación del que haces parte, esta encuesta tiene como objetivo recoger una serie de datos que serán usados para hacer una caracterización de la población. Así que lee atentamente las siguientes preguntas, y contesta.

Nombre _____ Fecha ____/____/____ Curso _____

1. Nombre del barrio en el que vives _____

2. Nombre de la localidad en la que vives _____

3. ¿Con quién vives? _____

4. ¿Cuánto tiempo inviertes al día para hacer tus tareas en casa? _____

5. Haces tus tareas
Solo ☐ Con ayuda de alguien ☐
¿Quién? _____

6. ¿Cuentas con servicio de internet en tu casa? Si ☐ No ☐

7. ¿Qué recursos usas para hacer tus tareas? (diccionarios, libros, internet, etc.) _____

8. ¿Te gusta venir al colegio?
Si ☐ No ☐

9. ¿Cuál es tu actividad académica o materia favorita? _____
¿Por qué? _____

10. ¿Cómo prefieres trabajar en clase?
Solo ☐ En grupo ☐ Los dos ☐
¿Por qué? _____

11. De 1 a 10, ¿cuánto te gusta leer? _____
¿Por qué? _____

12. De 1 a 10, ¿cuánto te gusta escribir? _____
¿Por qué? _____

13. Personalmente, ¿en qué aspectos académicos crees que debes mejorar? ¿Por qué? _____

14. Si tuvieras que hacer un proyecto de aula, ¿qué te gustaría hacer?

a. Cuento

b. Crónica

c. Artículo

d. Novela

e. Ensayo

f. Libro álbum

g. Otro

¿Cuál? _____

3. Rúbrica de Evaluación

RÚBRICA

Procesos	Habilidades	Indicadores	B	M	A
Comprensión	Lectura	-Identifica el tipo de texto que se le presenta. -Identifica la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos. -Hace uso de estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información. -Establece diferencias y semejanzas entre las estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información. -Identifica y comprende textos científicos y expositivos.			
Comprensión	Escucha	-Da cuenta de estrategias empleadas para comunicar a través del lenguaje no verbal. -Identifica los elementos constitutivos de la comunicación: interlocutores, código, canal, mensaje y contextos; lo cual evidencia es su proceso comunicativo. -Tiene en cuenta y respeta los principios básicos de la comunicación. -Evidencia la comprensión de los argumentos de sus compañeros de manera que nutre los propios.			
Producción	Escritura	-Produce textos escritos con base en planes en los que utiliza la información recogida de diferentes medios de comunicación. -Produce un texto coherente, respetando las partes de una narración, incluyendo una idea inicial, el desarrollo de la misma y una conclusión. -Se evidencia el trabajo previo en la caligrafía y ortografía. -Elige un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, características del interlocutor y las exigencias del contexto. -Produce un texto informativo, atendiendo a los requerimientos formales y conceptuales, con énfasis en aspectos gramaticales.			
Producción	Oralidad	-Organiza sus ideas para producir un texto oral, teniendo en cuenta su realidad y experiencias. -Elabora un plan previo a su exposición oral, con el fin de esquematizarlo y organiza sus ideas. - La organización de su texto oral es apoyada por la correcta entonación, coherencia y organización del mismo. -Identifica los elementos constitutivos de la comunicación: interlocutores, código, canal, mensaje y contextos; lo cual evidencia es su proceso comunicativo. -Tiene en cuenta y respeta los principios básicos de la comunicación.			

4. Prueba Diagnóstica



Universidad Pedagógica Nacional
Proyecto de investigación en el aula
I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño
Taller de evaluación de habilidades



Este taller tiene como objetivo evaluar los conocimientos adquiridos en el proceso de formación en lengua castellana hasta el día de hoy. Busco que no te sientas presionado, más bien que hagas un trabajo a conciencia, recordando lo que hasta hoy has aprendido. Por eso, lee atentamente las siguientes preguntas y responde.

Nombre _____
Curso _____ **Fecha** ____/____/____

Descripción de un animal. Ejemplo de. **Tipo de texto:** _____

1. Lee los siguientes fragmentos y en la línea que está al final, indica que tipo de texto es. (Narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo, dialogado, científico o informativo).

- a. En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor. Una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más noches, duelos y quebrantos los sábados, lantejas los viernes, algún palomino de añadidura los domingos, consumían las tres partes de su hacienda. El resto della concluían sayo de velarte, calzas de velludo para las fiestas, con sus pantuflos de lo mismo, y los días de entresemana se honraba con su vellorí de lo más fino.

Don Quijote de la mancha, Miguel de Cervantes.

Tipo de texto: _____

- b. El león africano pertenece a los felinos, es de un tamaño muy grande, de aproximadamente 1.75 metros, midiéndolo desde la cruz hasta el suelo, su largo promedio es de dos metros, midiéndolo desde la cabeza hasta la cola. Un animal adulto, llega a pesar entre 180 y 200 Kg, y los machos cuentan con una gran melena que abarca todo el cuello, la cabeza (exceptuando la cara) y parte del lomo. Su color es pardo tendiente a dorado y es uno de los felinos más grandes que existen, siendo superados en tamaño por algunos tipos de tigre, como el tigre de bengala.

- c. –Papá he vuelto.
–Hola hijo, ¿cómo te ha ido en el colegio?
–Muy bien. Pero tengo una noticia buena y otra mala.
– ¿Cuál es la buena?
– Que pasé todas las materias.
–Y, ¿la mala?
– Que es mentira.

Mis deberes. Víctor para su clase de español.

Tipo de texto: _____

- d. Nacido Napoleone di Buonaparte (Napolione o Nabulione en corso), sólo un año después de que Francia comprara la isla de Córcega a la República de Génova. Napoleone, años después, cambió su nombre por el afrancesado Napoleón Bonaparte. El registro más antiguo de este nombre aparece en un informe oficial fechado el 28 de marzo de 1796.

Extracto de la biografía de Napoleón Bonaparte.

Tipo de texto: _____

- e. Algunos comen sólo dulces y postres y eso no está nada bien. Hay que comer de todo. Comiendo sólo dulces, se te estropearán los dientes y, además, abusar del azúcar no es buena, ni para tu estómago ni para tu salud en general. ¡Por si fuera poco, puedes engordar! Debemos seguir una alimentación variada, porque, de lo contrario nuestro crecimiento puede verse perjudicado. Nuestro cuerpo necesita diferentes sustancias nutrientes y estas

se hallan repartidas entre las diferentes clases de alimentos.

Cada tipo de alimento nos aporta algo que nuestro cuerpo necesita, por eso debemos comer de todo.

No comer algún tipo de alimentos puede producirnos problemas de salud, puesto que nuestro cuerpo puede estar falto defensas o de vitaminas.

Una mala alimentación puede producirnos enfermedades, problemas de obesidad o de falta de peso y un mal desarrollo.

En definitiva, no hay ninguna duda: ¡no podemos permitirnos renunciar a ningún tipo de alimento!

Hay que comer de todo. Mil ejemplos.

Tipo de texto: _____

1. ¿Cuál es la profesión del personaje que presenta el texto (a.)?

¿Por qué? _____

_____.

2. ¿Cuál es la nacionalidad de Napoleón Bonaparte? _____.

3. ¿Qué intenta decirle el niño a su padre, en el texto (c.)?

_____.

4. ¿Es malo comer dulce? _____.

¿Por qué? _____

_____.

5. Lee de nuevo el texto (b.) y en el espacio a continuación haz un mapa conceptual organizando la información.

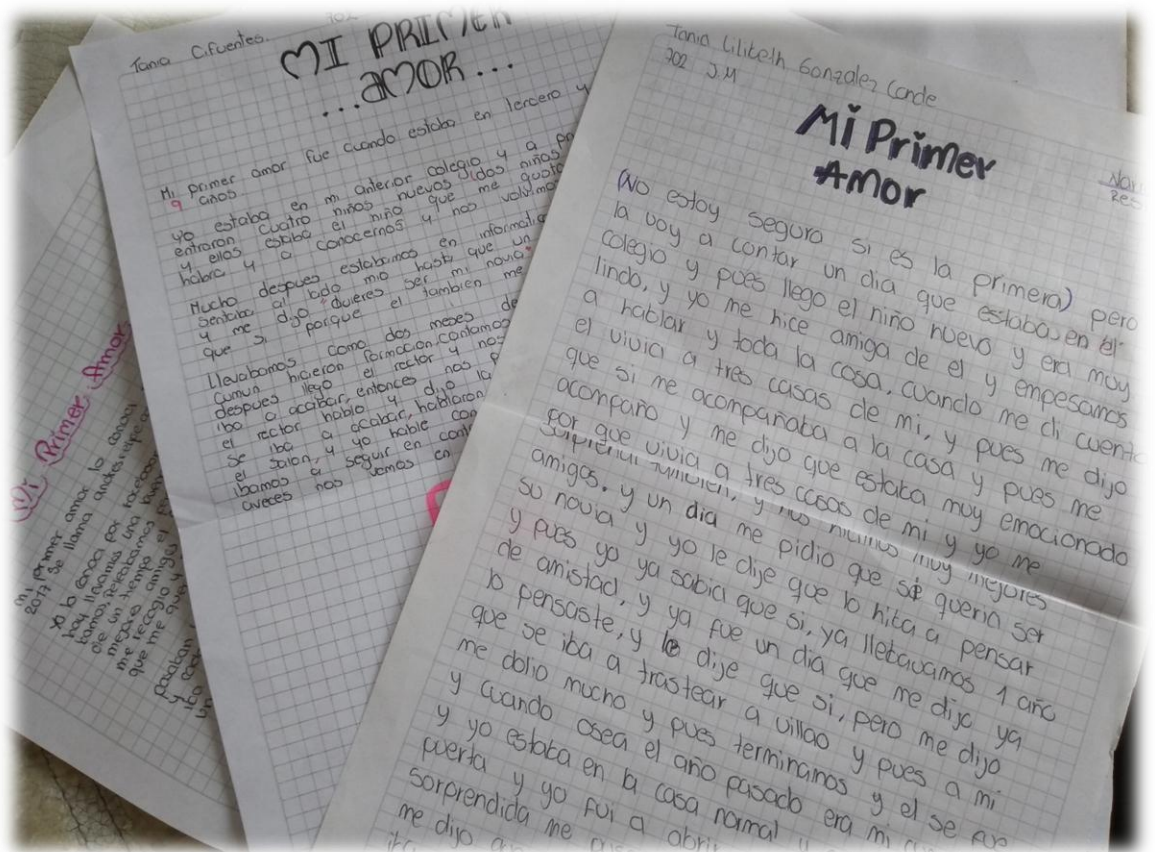
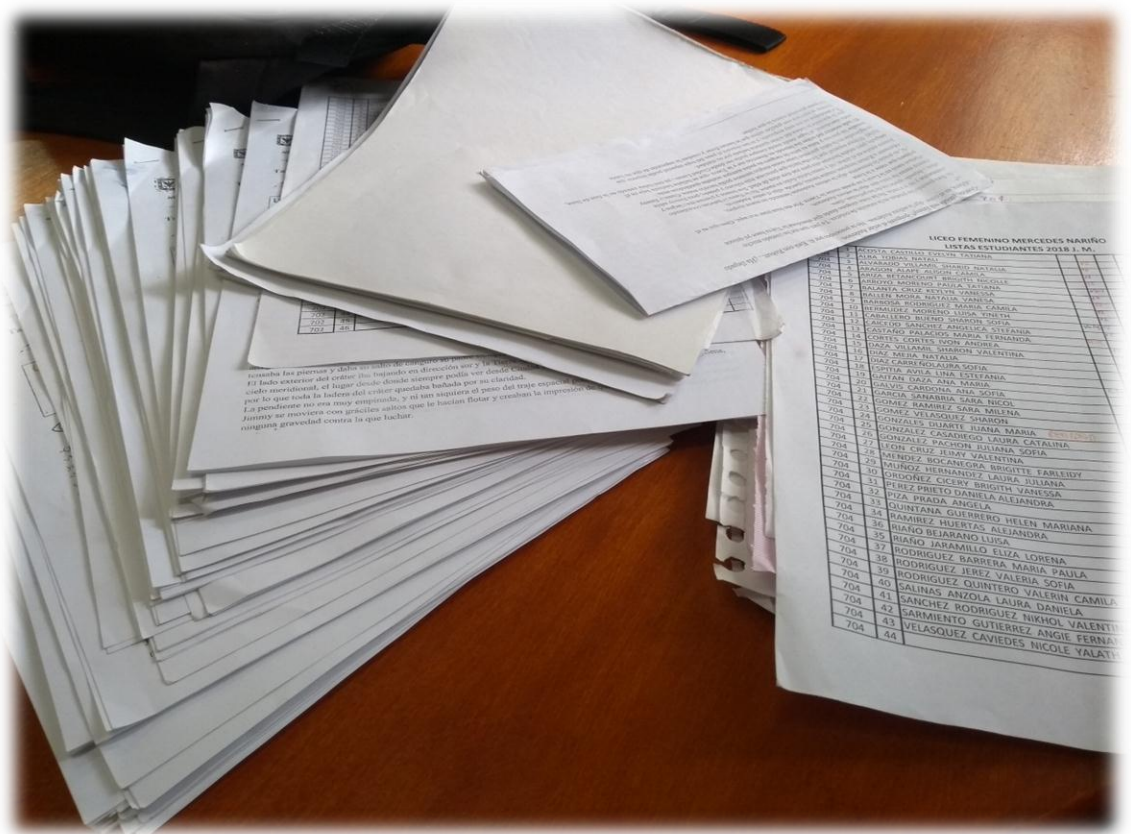
5. Piensa por unos minutos en el mejor día de tu vida hasta ahora. Luego escribe un texto narrativo respecto a ese día, en el siguiente espacio. Siéntete libre de usar el espacio que desees y cómo lo desees.

5. Fase 1: ¡Yo leo!





6. Fase 2: ¡Yo escribo!

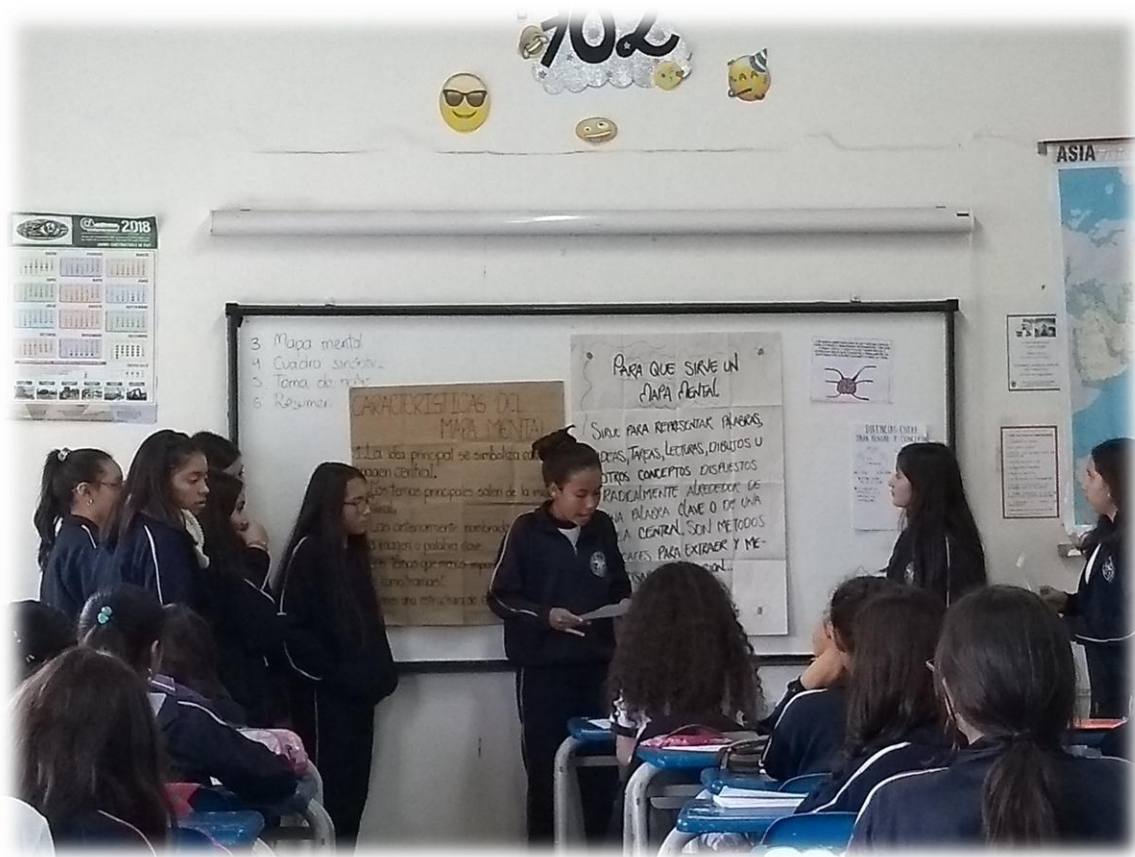


7. Criterios

Estrategias agrupación de info	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1. Mapa conceptual	1. Participación
2. Lluvia de ideas	2. Conocimiento
3. Mapa mental	3. No leer
4. Cuadro sinóptico	4. Material
5. Toma de notas	5. Actividad
6. Resumen	

8. Presentaciones estrategias de agrupación de información,







CARACTERISTICAS DEL RESUMEN

1. ESTRUCTURA DEL RESUMEN * REFERENCIA * CUERPO DEL RESUMEN * PROPOSITO DEL DOCUMENTO	5. ENTROPÍA	8. ORDEN
2. TIPOS DE RESUMEN RESUMEN INFORMATIVO RESUMEN DESCRIPTIVO RESUMEN ABSTRACTO SÍNTESIS	6. CLARIDAD	9. AUTORIA
3. RECUPERACIÓN	7. PRECISIÓN	10. OBJETIVIDAD
4. CONTENIDO	11. FUENTE BIBLIOGRÁFICA	

TANIA CIFUENTES PALENCIA

TIPOS DE RESUMEN

- **Resumen Indicativo:**
Es una breve y exacta Representación del contenido de un documento.
- **Resumen Informativo:**
Representa explícitamente todos los aspectos significativos y Relevantes del documento.
- **Resumen Crítico:**
Analiza la Profundidad y extensión del trabajo evaluando la experimentación y resultados.

Funciones Del Resumen

- Sirve como adelanto al documento original
- Actualiza los conocimientos de los Investigadores sobre las últimas novedades del tema
- Contribuye a la Superación de obstáculos en el lenguaje.

Resumen y Resumen

Resumen: breve y exacta representación del contenido de un documento.

Resumen: breve y exacta representación del contenido de un documento.

Resumen y Resumen

Resumen: breve y exacta representación del contenido de un documento.

Resumen: breve y exacta representación del contenido de un documento.

9. Actividad de ortografía y puntuación.

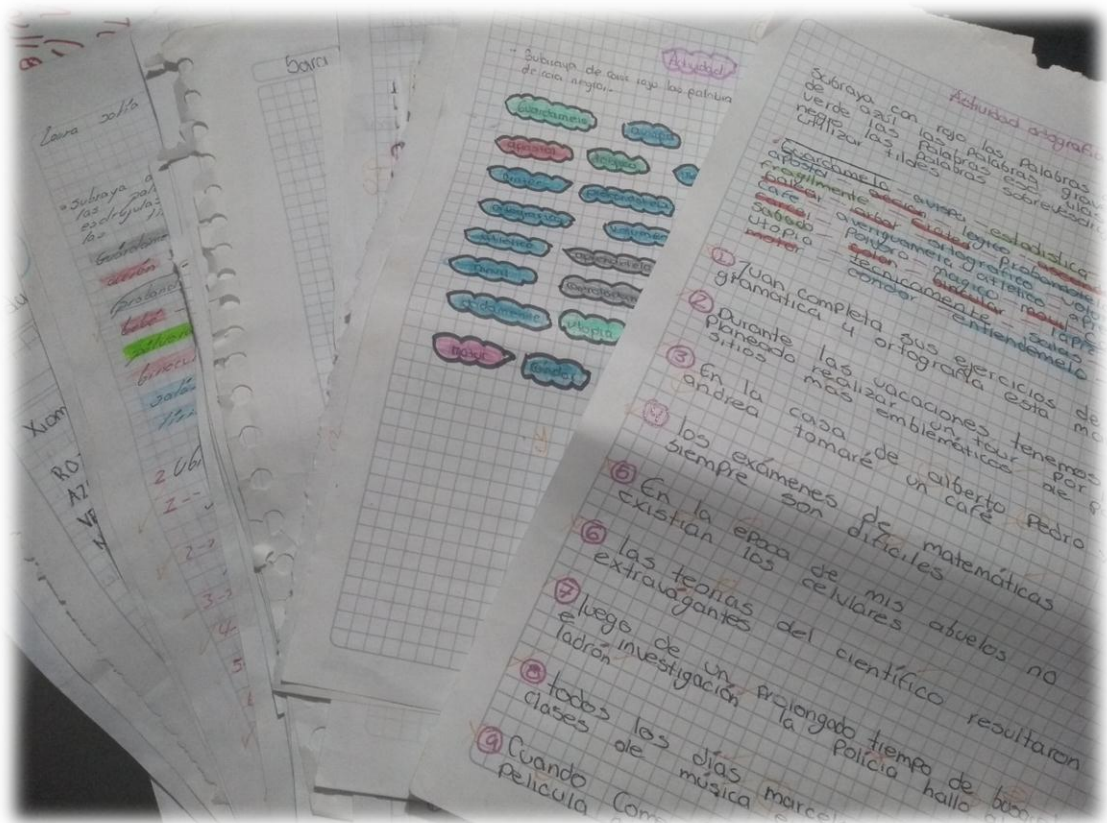
EJERCICIO DE ACENTUACIÓN

- Coloca el acento en donde corresponda.

1. Juan completo sus ejercicios de gramática y ortografía esta mañana.
2. Durante las vacaciones, tenemos planeado realizar un tour por los sitios mas emblematicos de Paris.
3. En la casa de Alberto tomare un cafe expreso.
4. Los exámenes de matematicas siempre me resultan dificiles.
5. En la epoca de mis abuelos, no existian los telefonos celulares.
6. Las teorías de aquel científico resultaron extravagantes para sus colegas.
7. Luego de un prolongado tiempo de búsqueda e investigación, la policia hallo al sujeto.
8. Todos los días Marcelo acude a sus clases de musica en el conservatorio de la ciudad.
9. Cuando comenzabamos a ver el trailer de la pelicula, poco a poco nos quedabamos sorprendidos.
10. El balcon de la casa de mi vecino se vino abajo.

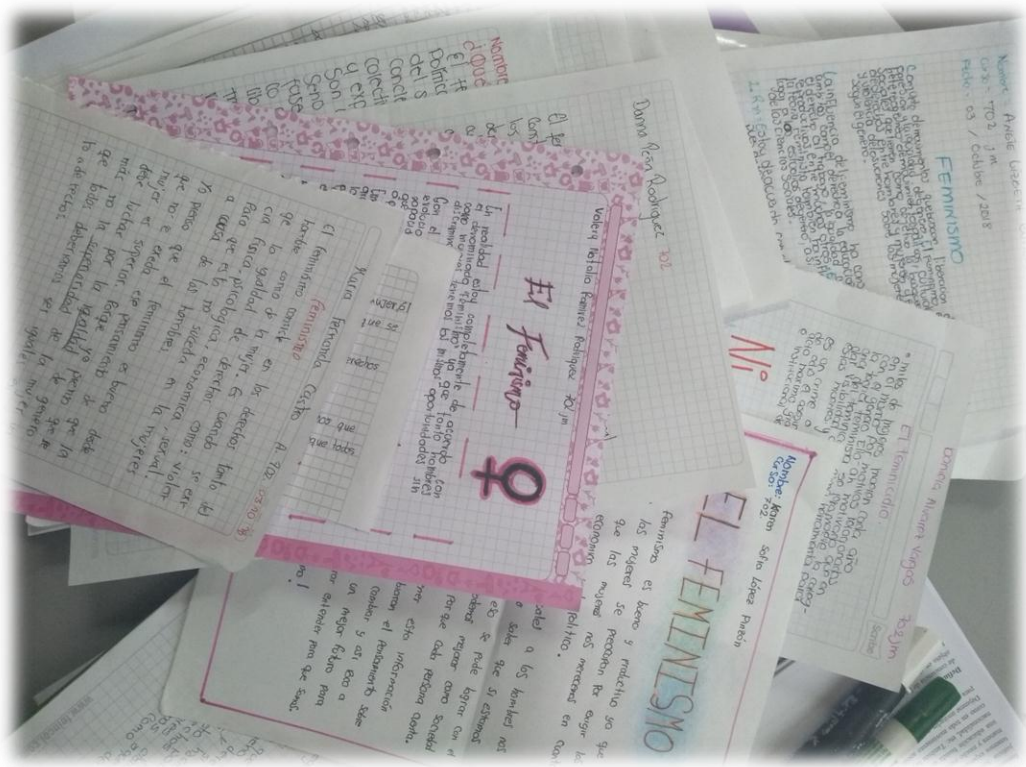
- Coloque la tilde cuando sea necesario:

1. escritorio 2. automovil 3. autoridad 4. durisima 5. hipocrita 6. autopista 7. boligrafo 8. alegria 9. alergia
10. rápidamente 11. maquina 12. continuo 13. continuo 14. continuo 15. publico 16. publico 17. publico
18. razones 19. examen 20. exámenes 21. cambio 22. cambio 23. petroleo 24. silaba 25. ladron
26. miercoles 27. teorico 28. farol 29. holgazan 30. actitud 31. literaria 32. peticion 33. Fui

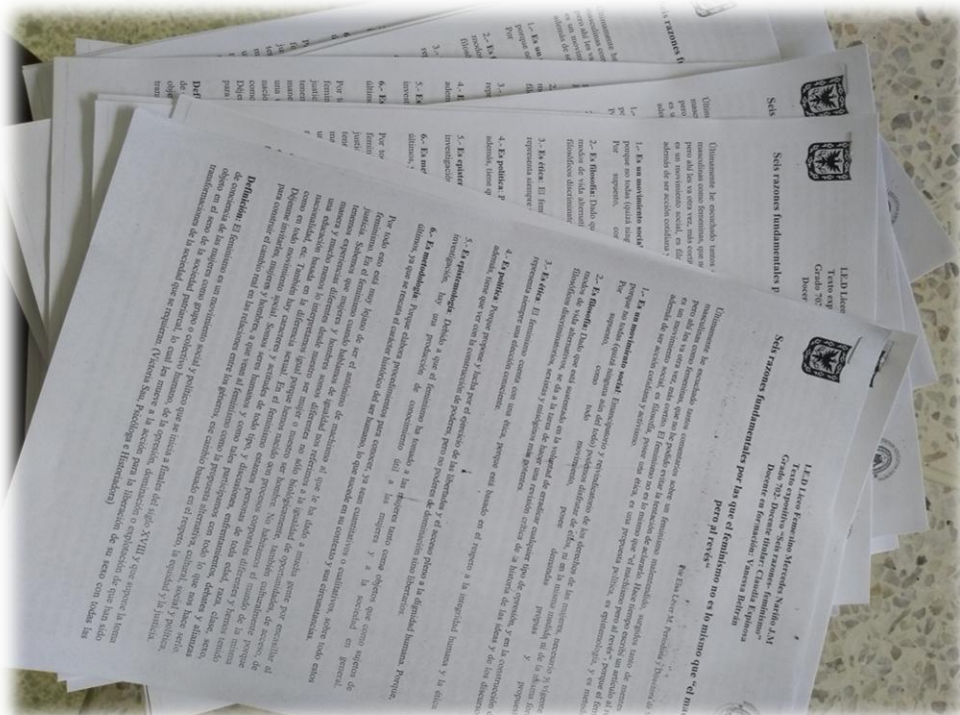


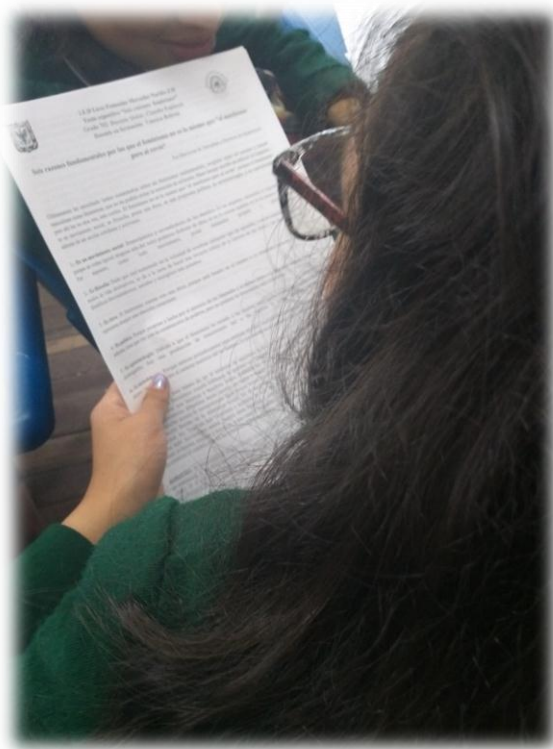
10. Fase 3: ¡Ya sé resumir!

Escrito sobre feminismo

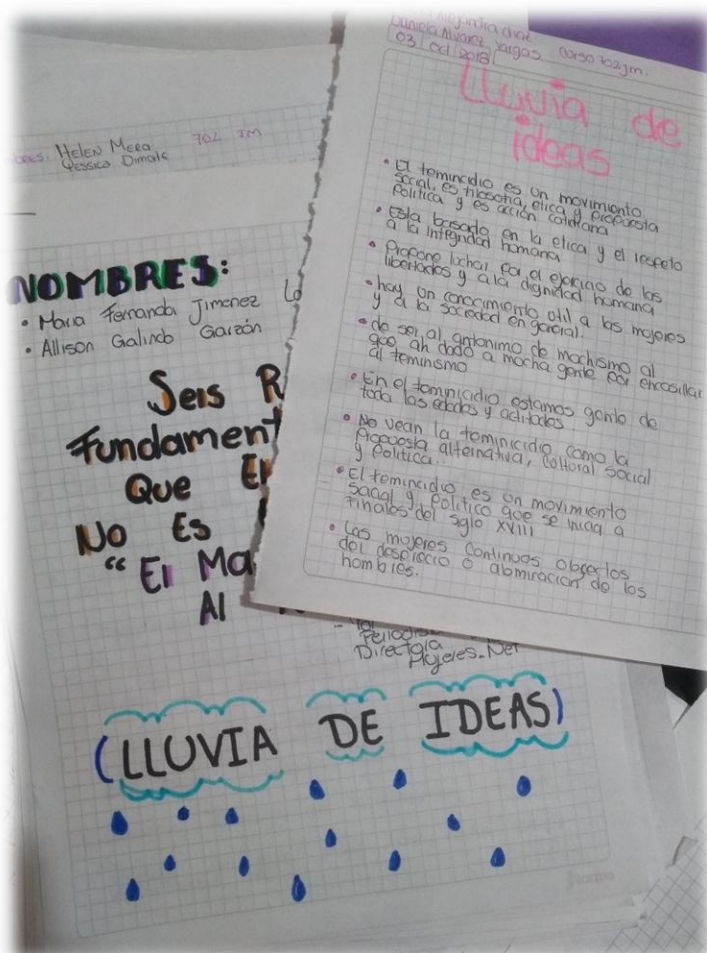


11. Texto: Seis razones por las cuales el feminismo no es lo mismo que el machismo pero al revés.

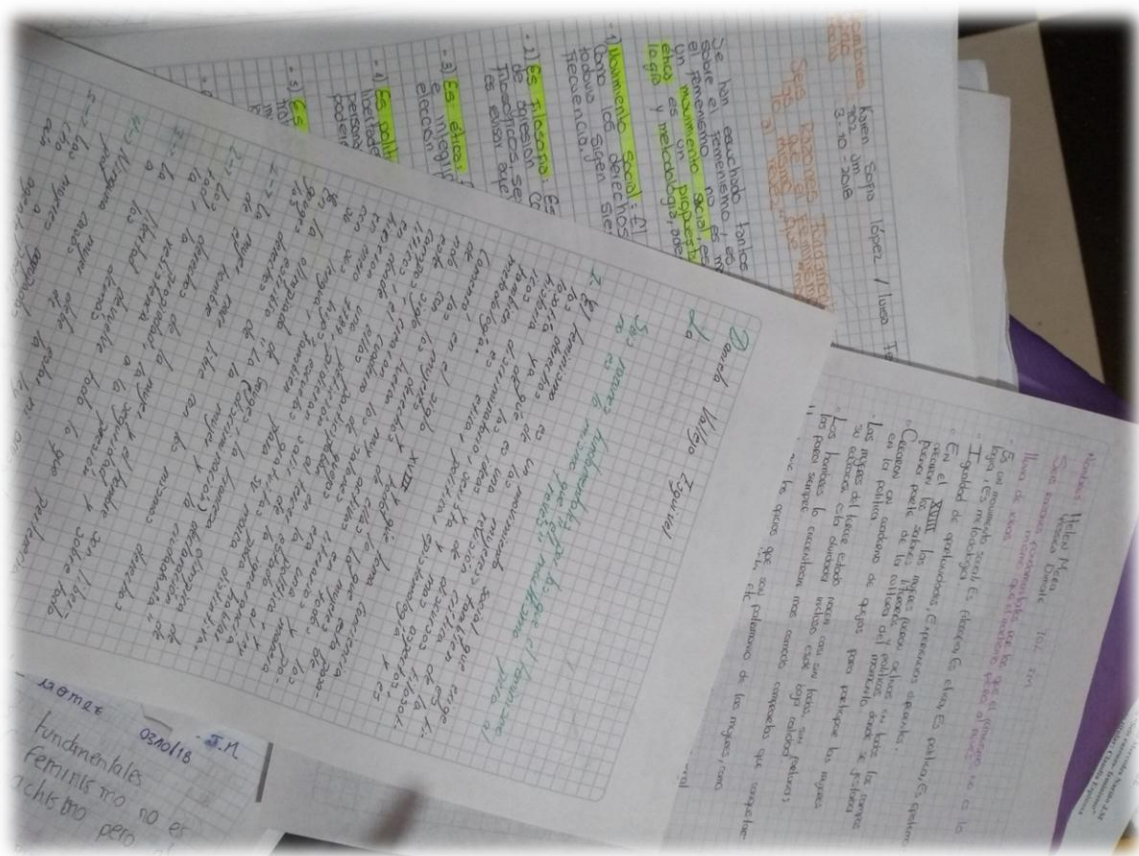




12. Lluvia de idea



13. Resúmenes



14. Rúbrica de evaluación de resultados

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE RESULTADOS					
CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	INDICADORES	ALTO	MEDIO	BAJO
COMPRENSIÓN DE LECTURA	Tipologías textuales	Identifica el objetivo principal del texto			
		Clasifica textos según las diferentes tipologías textuales.			
	Comprensión	Extrae ideas principales y secundarias.			
		Organiza las ideas por orden cronológico y de importancia.			
		Reproduce las ideas de lo que ha comprendido.			
	Herramientas de agrupación de información	Reconoce las diferentes herramientas.			
		Explica a sus compañeras las herramientas y su uso.			
		Hace uso de las herramientas que mejor convengan según el tipo de texto.			
PRODUCCIÓN DE TEXTOS	Microestructura	Usa conectores para unir de manera coherente las ideas.			
	Macroestructura	Trabaja de manera coherente el mismo tema durante todo su escrito.			
		Desarrolla el tema principal, apoyada en temas/ideas secundarias.			
	Superestructura	Construye un escrito coherente y cohesivo.			
RESUMEN DE TEXTOS EXPOSITIVOS	Ortografía y puntuación	Hace uso de las reglas básicas de ortografía, usando tildes y puntuación.			
		Cancela la información que no es relevante.			
		Selecciona la información importante, sin omitir datos relevantes.			
		Generaliza la información que el lector debe conocer.			
	Macro-reglas del resumen	Construye un texto objetivo con la información seleccionada.			
		Planifica el texto que va a escribir.			
		Textualiza las ideas.			
	Procesos de escritura	Revisa la producción con fines de corrección y/o aprobación.			

Imagen 2 Tipologías

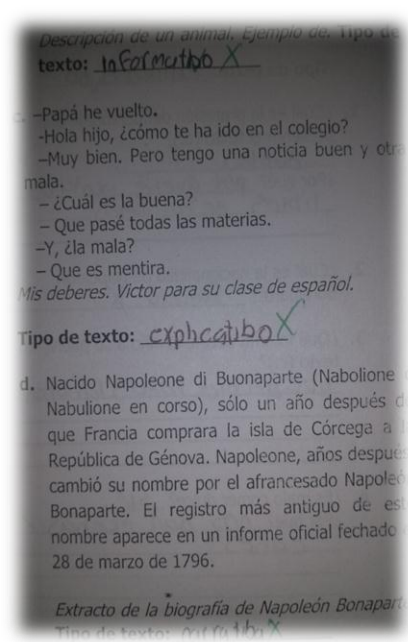


Imagen 3 Comprensión

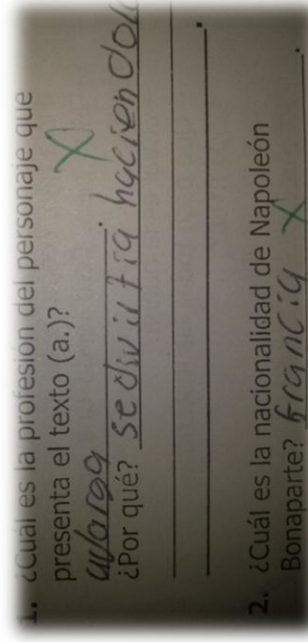


Imagen 4 Herramientas de agrupación

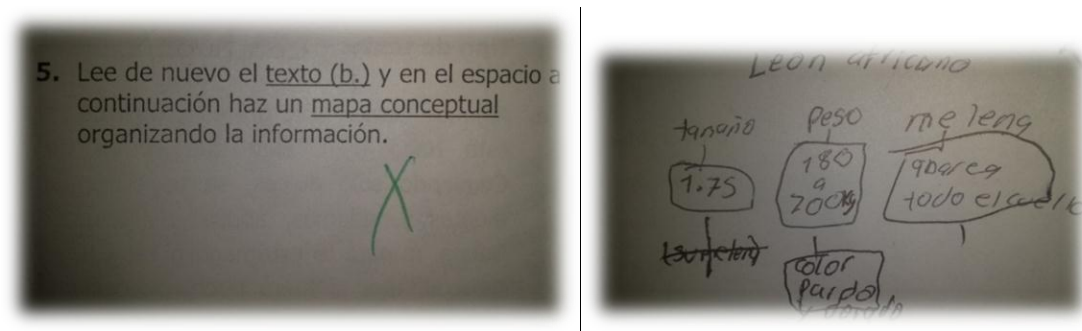


Imagen 5 Producción Textual

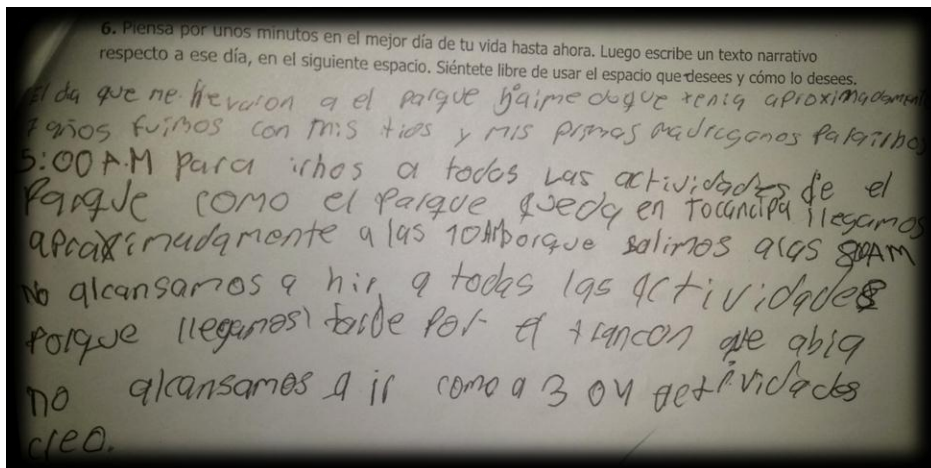


Imagen 6 Lluvia de Ideas

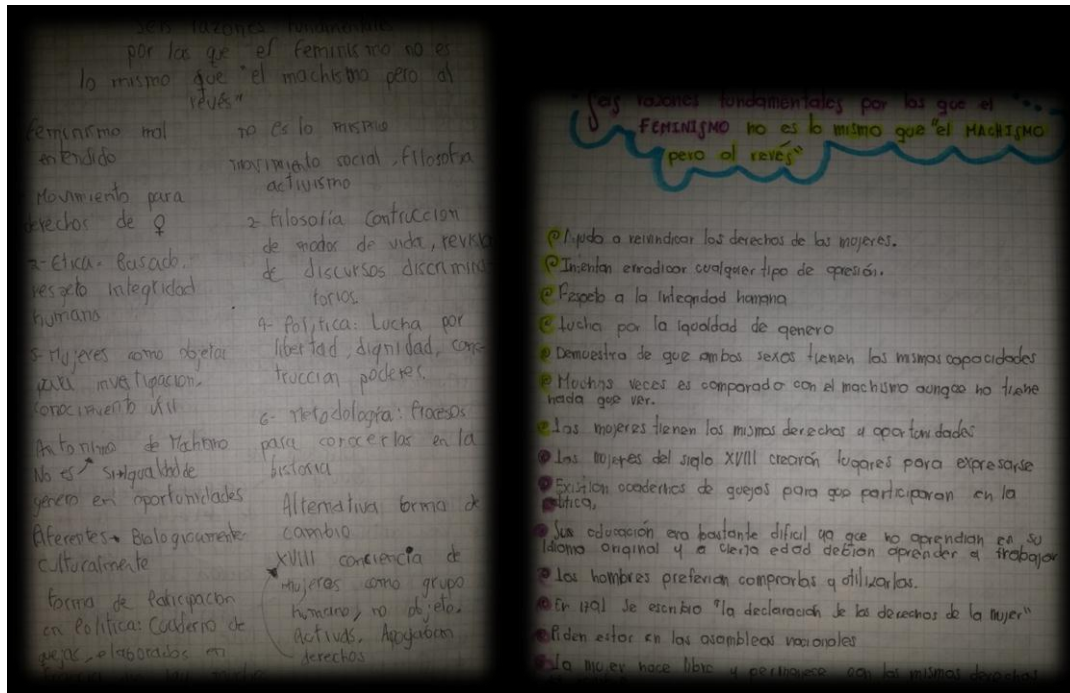


Imagen 7 Resúmenes

