

**REVISTA ESCOLAR: HERRAMIENTA DINÁMICA QUE FORTALECE LA
PRODUCCIÓN ESCRITA.**

**MONOGRAFÍA PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN ESPAÑOL Y
LENGUAS EXTRANJERAS**

SINDY ALEJANDRA RIVERA RUIZ

CÓDIGO 2011238042

DIRECTORA:

SONIA SALGADO ACEVEDO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

BOGOTÁ

2019

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Dedicatoria

Este trabajo de grado está dedicado a:

Mis Padres quienes, con su tenacidad, sus regaños, sus lágrimas, su apoyo económico y su voz de aliento nunca me desampararon.

A mi “Ta”, a mi bella, mi prima y mi tío. Ellos, mi familia que todos los días estuvieron para levantarme cuando más derrumbada estaba.

Por supuesto este trabajo de grado, se lo dedico al amor de mi vida, porque con constancia y amor estuvo en los momentos más duros de todo este recorrido.

Con todo el amor; les entrego el fruto de tantos días, meses y años de esfuerzo; por ustedes valió la pena tanta espera.

Agradecimientos

Al llegar al final de este recorrido, solo me resta darle gracias a DIOS en primera instancia, por todo lo aprendido en estos años, porque solo él sabe el porque tuve que pasar por cada una de las pruebas superadas y por las cuales derrame tantas lágrimas; gracias a cada una de ellas, me hice más fuerte en este duro camino que se llama Universidad. En segunda instancia y como lo mencioné anteriormente, solo tengo por darle un millón de gracias a mis padres y a mi familia, sin el apoyo y la compañía de ellos nada de esto estaría siendo posible ahora. Gracias a ellos, me forme como persona, como estudiante y como una mujer llena de virtudes que sólo una familia como la mía me pudo haber enseñado. Espero la vida, me dé la oportunidad de recompensar cada esfuerzo y cada lágrima que han dado por mí y por este logro.

MOMMY & DADDY, ver su cara de felicidad siempre valdrá todos los esfuerzos del mundo.

Por otro lado, gracias amor mío por cada día, noche y fin de semana que estuviste ahí, acompañándome para hacerme un poquito más amena la culminación de esta etapa. Me conoces desde siempre y así como lo vivimos en el colegio y me viste convertir en bachiller, en este momento puedo decir que.... lo logramos. Ahora sí, me puedes llamar LICENCIADA.

No puedo olvidar darle las gracias a mi Universidad Pedagógica Nacional, la que por muchos años fue mi casa, la que ha sacado lo peor pero también lo mejor de mí, la que me enseñó que solo con grandes esfuerzos se logra lo que realmente se ama y se desea; aquí conocí personas que jamás olvidaré, ni sacaré de mi corazón; aquí conocí a mis grandes amigas, ellas, que con sus locuras hicieron de mi carrera universitaria, un sinfín de risas y anécdotas extraordinarias. También, conocí personas como mi profesora Olga Lucia Rincón que ha sido como mi mamá sustituta en este lugar, su profesionalismo me ayudaron siempre

ha aclarar mis ideas, conocí a mi profesora Lyda Molina que siempre desde primer semestre estuvo con una sonrisa para mí y por último pero no menos importante, la Pedagógica me brindo la oportunidad de conocer, a mi asesora de tesis Sonia Salgado que aunque a pesar de que esto, parecía un imposible, se quedó a mi lado para culminar la etapa más dura hasta ahora de mi vida.

Finalmente, solo me queda dar gracias al Liceo Femenino Mercedes Nariño por abrirme sus puertas para permitirme culminar mi práctica pedagógica, a mis niñas de 504 que me abrieron su corazón brindándome lo más lindo que tiene la docencia, y es aprender día a día de cada una de ellas y su peculiar forma de ver la vida.

¡¡GRACIAS A TODOS USTEDES POR HACERLO POSIBLE!!

CON CARÍÑO,

ALEJANDRA RIVERA.


Resumen Ejecutivo

Revista escolar: herramienta dinámica que fortalece la producción escrita, es una monografía resultado de un proceso investigativo realizado en el marco de la práctica pedagógica que se llevó a cabo en el curso 504 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño. El proyecto anteriormente nombrado, mediante la intervención de una secuencia didáctica, tuvo como objetivo principal determinar la incidencia que tiene la creación de la revista escolar en la producción escrita de las niñas del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño.


Dicha intervención estuvo dividida en tres fases, la primera de Apertura donde se buscaba acercar a las alumnas a los términos conceptuales y darles a conocer una idea de la herramienta textual que se quería construir; la segunda era la fase de desarrollo donde se aplicaron todas las actividades planteadas en la secuencia didáctica para la creación de los tres textos trabajados en el grado 504; y la tercera de cierre aquí se visualizaría el resultado final de todo lo aplicado anteriormente. Como resultado, se demostró que la aplicación de dicha revista escolar permitió mejorar algunos aspectos de la producción escrita de las niñas y dejó en evidencia otros aspectos que se deben seguir trabajando en el aula.

Abstract

The monograph “SCHOOL MAGAZINE: HERRAMIENTA DINÁMICA QUE FAVORECE LA PRODUCCIÓN ESCRITA” is a monograph that is the result of a research process carried out within the framework of pedagogical practice that was carried out in the 504 class of the Mercedes Nariño Women’s High School. The above-mentioned project, through the intervention of a didactic sequence, aimed to determine the impact of the creation of the school magazine on the written production of the girls of the IED Liceo Femenino Mercedes Nariño. This intervention was divided into three phases. As a result, it was shown that the application of this school magazine helped to improve some aspects of the written production of girls and made clear that others need to continue working.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>REAFIRMANDO LA CALIDAD</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 94	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Revista escolar: Herramienta dinámica que fortalece la producción escrita.
Autor(es)	Rivera Ruiz, Sindy Alejandra
Director	Salgado Acevedo, Sonia
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 94p.
Unidad Patrocinante	Universidad pedagógica Nacional
Palabras Claves	PRODUCCIÓN ESCRITA; PROCESOS DE ESCRITURA; EXSTRUCTURA TEXTUAL.
2. Descripción	
<p>Trabajo de grado que propone evidenciar el impacto que tiene la creación de una revista escolar en el mejoramiento de la producción escrita en las estudiantes de 504 del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Para dicho propósito se planteó una secuencia didáctica como intervención pedagógica compuesta por tres fases (Apertura, desarrollo y cierre) en relación con el reconocimiento de los procesos de escritura y la identificación de la estructura textual de los tres textos trabajados tales como, narrativo, expositivo e informativo. Cada una de estas fases, propició crear una secuencia didáctica que evidenciaron la aplicación de los procesos de escritura para, asimismo, lograr una relación entre el paso a paso de este proceso y la funcionalidad de la estructura textual; teoría apoyada por Teun Van Dijk.</p>	

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>EFALCOPUN 30-1984-200001</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 94	

3. Fuentes

Ávila, A. (2017). *Ambientes de aprendizaje y escritura creativa: mejorando la producción textual*. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional:

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7734/TE-21120.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Caruman, S., Quiroga, & M. (2005). *Teoría del discurso Teun van Dijk: Superestructuras*.

Obtenido de Universidad de Chile: https://www.ucursos.cl/filosofia/2011/1/387210522/1/material_docente/bajar?id_material=474660

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura. Cap. 1 ¿Qué es escribir? Cap. 3 ¿Cómo enseñar?*, . Paidós Barcelona.

Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Superestructura textual*. Obtenido de

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

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.

Díaz, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Obtenido de Universidad Nacional Autónoma de México:

http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1993). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Revista Lectura y vida*.

Franco, D et al. (2014). *Revista escolar y sus componentes*. Obtenido de <https://prezi.com/ae24rxfygaa/revista-escolar-y-sus-componentes/>

Galabay, V. (2015). *Diseño e ilustración para la segunda edición de la revista literaria "Arma Blanca"*. Obtenido de Universidad de Cuenca: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/21433/1/Tesis.pdf>

Hernández Sampieri, H., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (1991) *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill, 20.

Inostroza, G. (1995). *Principios básicos que sustentan los aprendizajes para la formación de niños lectores y escritores*. Chile: Dolmen.

Inostroza, G. (1995). *Principios básicos que sustentan los aprendizajes para la formación de niños lectores y escritores*. Chile: Dolmen.

Largo, C., Mosquera, A., & Palacios, J. (2018). *Los textos breves como herramienta para fortalecer la competencia escritora en los estudiantes del grado 301 de la jornada nocturna en la Institución Educativa Distrital Nueva Constitución*. Obtenido de Universidad Libre: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15756/LOS%20TEXTOS%20BREVES%20COMO%20HERRAMIENTA%20PARA%20FORTALECER%20LA%20COMPETENCIA%20ESCRITORA%20EN%20LOS%20ESTUDIANTES%20DE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>


Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México: Fondo de cultura económica.

Luria, A. (1976a). *Basic problems of neurolinguistics*. The Hague, Mouton.

Luria, A. (1976b). *Cognitive Development: its Cultural and Social Foundations*. Cambridge: Harvard University Press.

Magda Liliana. (s.f.). *La estructura del texto*. Obtenido de Comunicación Lingüística: <http://comunicacionlinguisticai.blogspot.com/p/la-estructura-del-texto.html>

- Martínez, M., Olivares, S., Peralta, L., Pizarro, M., y Quiroga, P. (s.f). *La observación de aula*. Recuperado de https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/la_observacion_aula.pdf
- Ministerio de Educación [MEN]. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Obtenido de Universidad Surcolombiana: http://www.congreso enfermeria.es/2016/sites/default/files/styles/monjecarlosarturo-guiadidacticametodol ogiadelainvestigacion_1421658502527.pdf
- Ortiz, J. (s.f.). *Microestructura Textual: Características y Ejemplos*. Obtenido de <https://www.lifeder.com/microestructura-textual/>
- Ramos, M. (2009). *Estrategias en el proceso de escritura en estudiantes de escuela elemental de un programa de inmersión*. Obtenido de [https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/1900/RAMOS_Mabel%20-%20World%20Lang%20-%20Thesis%20\(Final\).pdf](https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/1900/RAMOS_Mabel%20-%20World%20Lang%20-%20Thesis%20(Final).pdf)
- RELATA. (2010). *Guía para talleres de escritura creativa creación y planeación*. Bogotá: Taller de edición Rocca S.A.
- Valenzuela, N. (2014). *¿Que es?* Obtenido de <http://nayelivalenzuela102.blogspot.com/2014/10/revista.html>
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (1985). *Handbook of discourse analysis*. Londres : Academic Press.
- Van Dijk, T. (2008). *Macroestructuras, estructuras globales*. Argentina: Fcpolit.


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 12 de 94	

4. Contenidos

La Monografía presenta 7 capítulos que permitieron evidenciar el impacto que tuvo la creación de una revista escolar en el grado 504 y como esta herramienta dinámica, aportó al mejoramiento de la producción escrita de las alumnas. En el primer capítulo del documento, se presentó la caracterización de la población en donde se generó esta propuesta, la delimitación del problema, los resultados de la prueba diagnóstica aplicada, el planteamiento de la pregunta problema y los objetivos correspondientes. En el segundo capítulo, se presentaron antecedentes del problema de investigación formulado y se establecieron los referentes teóricos que apoyaron esta investigación.

Posterior a lo mencionado, se describió en el tercer capítulo el tipo de investigación y el enfoque desde donde se abordó el respectivo análisis de datos y las fases metodológicas de la presente propuesta, a fin de presentar en el siguiente capítulo el diseño de la propuesta de intervención pedagógica y, desarrollar en el quinto capítulo los hallazgos y resultados de la investigación a los que se llegó una vez terminados los tres momentos de intervención.

Finalmente, se presentaron los alcances de la investigación a modo de conclusiones como sexto capítulo y en el séptimo capítulo se establecen las recomendaciones acerca de la investigación, así como los soportes (anexos) que apoyan la investigación.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 13 de 94	

5. Metodología

Esta investigación se desarrolló a partir de una metodología de tipo: investigación acción con un enfoque cualitativo y un paradigma crítico social, con una triangulación de resultados de una intervención pedagógica divididas en tres momentos, a partir de una problemática encontrada en la clase de español del grado 504. Dentro de los instrumentos de recolección se evidencian diarios de campo, encuesta, prueba diagnóstica.

6. Conclusiones

Al finalizar esta monografía y tomando como base el objetivo principal; se estableció que la presente investigación contribuyó a analizar la incidencia de la creación de una revista escolar como herramienta dinámica en la producción escrita de las estudiantes de grado 504. Por lo tanto, una vez se hizo la aplicación de la intervención de la propuesta y su correspondiente análisis de resultados, se obtuvo que efectivamente, se cumplió objetivo anteriormente mencionado, por las siguientes razones.

Primero, en el caso de las estudiantes de 504 del Liceo Femenino Mercedes Nariño, el trabajo integrado de dicha secuencia didáctica, con el plan de estudios planteado para ciclo II, logra desarrollar diferentes destrezas, como los procesos de escritura y a su vez ayuda a establecer una relación entre estos procesos y la estructura textual que refiere la teoría de van Dijk trabajada en esta investigación. Asimismo, y dando paso al cumplimiento total de

los objetivos específicos es importante mencionar que, en la última fase de esta secuencia didáctica se analiza el impacto que tuvo la creación de una revista escolar para mejorar la producción escrita y todas las destrezas mencionadas.

Segundo, el desarrollo de los indicadores establecidos en la matriz categorial, para los procesos de escritura y estructura textual, se consiguieron trabajar a cabalidad durante la aplicación de la secuencia didáctica, debido a que, cada actividad propuesta en las tres fases de intervención relaciona el fortalecimiento de la producción escrita con la creación de la revista escolar.

Finalmente, en cuanto a la práctica pedagógica, se determina que el aprendizaje significativo es de gran enriquecimiento en este trabajo investigativo puesto que, para aprender es necesario relacionar los nuevos aprendizajes a partir de las ideas previas del alumno. Por tanto, el aprendizaje del nuevo conocimiento depende de lo que ya se sabe o, en otras palabras, se comienza a construir el nuevo conocimiento a partir de conceptos adquiridos. Lo que se evidencia en la creación e implementación de esta secuencia didáctica; dado que, no solo las estudiantes se vieron involucradas en este proceso, sino que el trabajo investigativo propició diferentes experiencias pedagógicas que permitieron reconstruir conocimientos que tienen como “base” y a su vez reconocer debilidades, fortalezas y contratiempos que el trabajo pedagógico implica en su cotidianidad.

Elaborado por:	Rivera Ruiz, Sindy Alejandra		
Revisado por:	Salgado Acevedo, Sonia		
Fecha de elaboración del Resumen:	18	11	2019

TABLA DE CONTENIDO

Capítulo I. Problema de Investigación

- 1.1 Contextualización y delimitación del problema
- 1.2 Caracterización de los estudiantes
- 1.3 Prueba Diagnóstica
- 1.4 Delimitación del problema de Investigación
- 1.5 Pregunta problema
- 1.6 Objetivo general
- 1.7 Objetivos específicos
- 1.8 Justificación

Capítulo II: Referentes Teóricos.....

- 2.1 Antecedentes
- 2.2 Marco Conceptual
 - 2.2.1. La Escritura
 - 2.2.2. Producción escrita
 - 2.2.3. Procesos de escritura
 - 2.2.4. Enseñanza y aprendizaje de la escritura
 - 2.2.5. Estructura textual
 - 2.2.6. Revista Escolar

Capítulo III: Diseño Metodológico.....

- 3.1 Enfoque metodológico
- 3.2 Cronograma
- 3.3. Unidad de análisis y Matriz categorial
- 3.4. Población
- 3.5. Instrumentos y técnicas de recolección
 - 3.5.1. Diarios de campo
 - 3.5.2. Prueba diagnóstica
 - 3.5.3. Encuesta
 - 3.5.4. Talleres y rejilla de Evaluación
- 3.6. Consideraciones éticas

Capítulo IV. Propuesta de intervención pedagógica.....

- 4.1. Enfoque pedagógico
- 4.2. Fases desarrolladoras
 - 4.2.1. Fase 1: Apertura

4.2.2. Fase 2: Desarrollo

4.2.3. Fase 3: Cierre

Capítulo V. Organización y análisis de resultados.....

5.1. Análisis fase apertura

5.2. Análisis fase desarrollo

5.3. Análisis fase cierre

Capítulo VI. Conclusiones.....

Capítulo VII. Recomendaciones.....

Bibliografía.

Anexos.

Anexo 1. Observación

Anexo 2. Encuesta

Anexo 3. Prueba diagnóstica

Anexo 4. Parte 1: Comprensión Lectora

Anexo 5. Parte 2: Producción escrita

Anexo 6: Evidencias.

Anexo 7: Evidencias.

Anexo 8: Cronograma

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Contextualización y delimitación del proyecto

El siguiente trabajo monográfico, “Revista escolar: herramienta dinámica que fortalece la producción escrita”, se implementó en el colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño durante los segundos semestres de 2018 y 2019, en la línea de español con el grado 504 jornada mañana, teniendo como propósito pedagógico implementar estrategias que mejoren la producción escrita mediante la creación de una revista escolar.

El Colegio está ubicado en la localidad número 18, Rafael Uribe (Av. Caracas No. 23-24 Sur) específicamente en el barrio San José Sur en Bogotá. La institución educativa se ha construido bajo una visión institucional muy particular donde el eje principal es la formación de líderes en procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativa y la formación de mujeres independientes. Junto con esto, la Misión del Liceo Femenino Mercedes Nariño consiste en promover la formación integral de la mujer en la autonomía, la creatividad, la responsabilidad y el análisis crítico de la realidad, de tal modo que les permita plena participación con calidad, en todas las esferas de la vida mediante procesos de enseñanza-aprendizaje, encaminados a desarrollar sus proyectos de vida para participar de manera activa y eficaz en todos los ámbitos de la sociedad.

El Liceo Femenino cuenta con un PEI denominado “Liceísta, reflexiva y autónoma, transformadora de la sociedad con perspectivas científicas y tecnológicas” que además implementa un modelo pedagógico holístico, el cual tiene como principio el aprendizaje significativo, cooperativo y el desarrollo del pensamiento creativo. Obteniendo, una correlación entre el perfil de una niña liceísta y las habilidades de lectura y escritura, puesto que, cuando se habla de estos dos procesos, se hace referencia a la capacidad de

ser crítico-reflexivos frente a lo que se lee y se escribe, desarrollando experiencias cooperativas y autónomas que permitirán una experiencia motivacional en su proceso de aprendizaje.

Con respecto a los proyectos implementados por el Liceo Femenino Mercedes Nariño, se puede observar que, para cada grado, hay actividades y ejercicios específicamente organizados, con el propósito de fortalecer y potencializar las habilidades comunicativas de las estudiantes. Estos proyectos didácticos son creados para los primeros ciclos, de los cuales se resalta el plan “Bitácora”, que tiene como objetivo general fomentar en las alumnas la escritura creativa, la redacción de textos narrativos y la lectura comprensiva, siendo este un referente de apoyo para crear de manera conjunta intereses lecto-escritores y desarrollar estrategias para la potenciación de la producción textual en las niñas de 504. Lo anterior con el fin de crear un acercamiento a un proceso de escritura detallado y minucioso. Así mismo, en la Institución Educativa, se trabaja un programa de promoción de lectura llamado “Piensa Plus” con el fin de desarrollar la comprensión lectora y habilidades de pensamiento mediante diferentes herramientas utilizadas en el aula.

1.2. Caracterización de las estudiantes.

La población seleccionada para realizar esta investigación fue el curso 504 de básica primaria jornada mañana. Este trabajo se desarrolló en el espacio académico del área de español, la docente titular fue Clara Díaz Esteban. El curso cuenta con 36 niñas, cuyas edades oscilan entre los 8 y 11 años.

La observación en el aula, fomentó la aplicación de instrumentos tales como: entrevistas, diarios de campo y ficha sociodemográfica (encuesta), que permitieron un

análisis de factores importantes en las niñas como lo actitudinal, socio afectivo, familiar, lingüístico, entre otros.

Asimismo, las observaciones dejaron a la luz que la organización de las alumnas se daba por grupos de 4 niñas de forma semicircular en el salón, facilitando una visualización más clara del grupo completo; otra de las características que se logró ver en dichas observaciones fue su comportamiento en clase y cómo es la interacción entre ellas.

En general la observación de aula como técnica de indagación e investigación docente, se entiende como una actividad cuyo propósito es recoger evidencia acerca de los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto en que se ejerce. (Martínez, Olivares, Peralta, Pizarra, Quiroga, s.f, p.2)

En segundo lugar, los diarios de campo cumplieron un objetivo muy importante en la investigación, puesto que, por medio de este instrumento, se logró reconocer y corroborar de manera más detallada, comportamientos tanto de las estudiantes, como de la docente a cargo, metodologías trabajadas en clase, dificultades de enseñanza-aprendizaje, etc. Igualmente, gracias a este instrumento se obtuvo una reflexión de cada una de las clases con sus fortalezas y debilidades. (Ver Anexo 1)

Finalmente, con todo lo anterior aplicado en el aula y con el propósito de verificar algunas particularidades del grupo, se realizó una encuesta, con el objetivo de identificar aspectos familiares, socioafectivos, cognitivos y lingüísticos de las estudiantes. Este instrumento, estuvo compuesto por 11 preguntas, las cuales se formularon de forma abierta y otras de selección múltiple. Las primeras 5 preguntas correspondieron a aspectos familiares y socioafectivos; las siguientes 5 preguntas abordaron sus intereses y gustos por la lectura; por último, se aplicó una pregunta de forma abierta donde las

alumnas nombrarían las características que debía tener su profesor(a) ideal, con el fin de darle la total libertad a las estudiantes para expresar sus ideas y poder empezar a evidenciar sus habilidades o dificultades al momento de escribir. (Ver anexo 2)

El análisis de resultados evidenció que; en el ámbito familiar el 67% de las niñas viven en un núcleo biparental conformado por padre y madre, y el 33% restante de las estudiantes tienen familias monoparentales. Igualmente, durante el análisis de algunas preguntas se logró percibir que son alumnas que en su mayoría están acompañadas y supervisadas al momento de realizar sus compromisos académicos en casa, sin importar que sean sus padres u otros familiares quienes quedan a cargo. Sin embargo, se identificó que la manera como están conformados los hogares de cada alumna, pueden llegar a afectar su comportamiento en el aula y su rendimiento académico de alguna manera, puesto que no es lo mismo la atención prestada por ambos padres, a la ayuda que pueden brindar un hermano, un abuelo o un vecino en el acompañamiento de tareas a las niñas.

Por otro lado, en su entorno socioafectivo el 85% de las alumnas afirmaron tener muchas amigas y relacionarse entre ellas en el aula de clase. Sin embargo, el 15% restante reconocer tener poco interés en lograr una interacción con sus compañeras.

Otro de los aspectos por abordar fueron sus intereses y gustos literarios, los cuales arrojaron como resultado que al 60% de las estudiantes les gusta leer y algunas de las razones por las cuales lo hacen, es porque para ellas es: “lindo y divertido practicar la lectura”; en su mayoría prefieren los poemas y cuentos. No obstante, el 40% de las alumnas manifiestan que no les llama la atención leer, ya que les resulta “aburrido”, “poco llamativo” y les da “sueño”. Sin embargo, es curioso que cuando se les preguntó si les gustaba la clase de español, la respuesta del 90% de las niñas fue asertiva frente al interés por esta asignatura.

Respecto a lo cognitivo, es importante resaltar que las alumnas están en la etapa de desarrollo nombrada por Jean Piaget (1948) como *Estado de operaciones concretas*. Piaget plantea que en esta etapa, el pensamiento del niño muestra menor rigidez y mayor flexibilidad al momento de modificar sus ideas, es decir el niño puede recibir diferentes estimulaciones; como resolver algunos asuntos y plantear alguno que otro interrogante, con el fin de potenciar su capacidad de razonamiento que evidentemente se nota al momento de pedirle que produzca un texto y tenga en cuenta su proceso de escritura, debido a que el niño debe ser capaz de transformar su plan inicial de escritura al momento que es textualizado y revisado una segunda vez por el docente o hasta por el mismo estudiante, desarrollando su capacidad de reflexión lógica de lo que quiso decir y lo que realmente escribió. Sin embargo, las estudiantes presentan diferencias con la descripción de esta etapa, puesto que las niñas aún se les dificulta reconocer y corregir las falencias que tienen al momento de hacer su plan de escritura, a pesar de pedirles que hagan una segunda revisión antes de entregar el original.

Ahora bien, el siguiente aspecto por analizar es la parte lingüística. Para esto, se tomó como referente la revisión de cuadernos y algunas observaciones de clase, donde se logró identificar que las estudiantes de 504 tienen dificultades al momento de expresar sus ideas frente a sus compañeras en cada uno de sus escritos, puesto que, la falta de organización de las ideas al momento de escribir hace que se presenten problemas de comprensión al momento de leer dicho texto.

Así como lo plantean Flower y Hayes (1981), en sus investigaciones, “el escritor hace, rehace, reescribe y corrige constantemente la tarea” que a su vez conlleva una serie de subprocesos que interactúan unos con otros, independientemente si se está empezando o terminando el trabajo.

1.3. Prueba diagnóstica.

A partir del análisis y resultados arrojados en las observaciones, diarios de campo y encuesta, se vio la necesidad de diseñar y aplicar una prueba diagnóstica a las niñas de 504, la cual tenía como objetivo analizar en qué nivel se encontraban las alumnas de acuerdo a sus habilidades en comprensión lectora y producción textual, tomando como base las características que debe tener un estudiante de ciclo II según el MEN. (Ver anexo 3)

Conforme a los estándares básicos del lenguaje para ciclo II en la habilidad de **comprensión textual** las estudiantes deben “comprender diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información”, para lo cual, las estudiantes determinarán algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas. Así mismo, deben leer y reconocer diversos tipos de texto, tales como: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo. En ese orden de ideas, otro de los aspectos que se tienen en cuenta en las estudiantes al salir de ciclo II (grado 5°) en **producción textual** es que “el estudiante es capaz de producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.”, punto clave y central en esta monografía.

La prueba en su totalidad fue compuesta por dos secciones; la primera sección hacía referencia a la comprensión lectora, cuyo objetivo era identificar el nivel de comprensión lectora que manejan las estudiantes de grado quinto, teniendo en cuenta que esta competencia se divide en tres niveles: literal, inferencial y crítico. Por ende, esta prueba se conformó en su totalidad por 12 puntos, a partir de la fábula llamada “El Mentiroso” que tiene como autor a Esopo y cierra con la leyenda colombiana “La Llorona” (Ver anexo 4). Es importante tener en cuenta que de los 12 ítems, 11 tenían

como objetivo identificar en qué nivel de inferencia estaban las alumnas: 6 de esos puntos eran preguntas de forma abierta, los cuales buscaban reconocer si las estudiantes retenían información relevante del texto; las siguientes 4 preguntas pretendían que las estudiantes afirmaran o negaran un enunciado de acuerdo al contenido de la fábula; y para finalizar la última pregunta buscaba que las estudiantes identificaran la estructura textual (inicio, nudo y desenlace) de la leyenda “La llorona”.

Como conclusión, se estableció que solo el 10% de las niñas cumplieron con el objetivo central de esta primera parte, puesto que las estudiantes lograron identificar la información inferencial y literal de los textos presentados, pero presentan problemas al momento de hacer un análisis crítico del texto.

La siguiente parte de la prueba hace referencia a la producción textual, la cual tuvo como objetivo establecer qué nivel de elaboración escrita tenían las niñas (Ver anexo 5). Esta segunda parte inició con una actividad donde las estudiantes debían construir un párrafo, respondiendo al interrogante *¿Qué significa ser mujer para ti?*, con el fin de identificar las habilidades que tienen al momento de hacer un escrito con alguna intención o propósito de manera clara y organizada. Como resultado, el 80% de las alumnas no logró realizar con claridad un proceso de escritura donde tomen en cuenta ciertas características importantes al momento de escribir como: la fluidez; encargada de evidenciar la facilidad de producir, expresar y relacionar ideas para crear un texto; la coherencia, la cual cumple la función de darle sentido lógico a un texto al momento de escribir varios enunciados de un tema en específico y finalmente; la cohesión que se centra en conectar de manera léxica y gramatical los enunciados de un texto.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible afirmar que las estudiantes presentan algunas ideas sueltas en forma de oraciones simples, con ausencia de aspectos importantes en la estructura de un texto, como lo son la organización de las ideas (plan

de trabajo), la fluidez, la coherencia y, por supuesto; la cohesión, como se mencionó en el párrafo anterior. Así pues, esto no permite cumplir con el último aspecto del proceso de escritura, denominado “**revisión**” donde se pretende evidenciar de qué manera las niñas plasman sus pensamientos de forma escrita. (Ver anexo 6).

Continuando con la prueba de producción textual, el siguiente punto invitó a las estudiantes a que a partir de una secuencia de imágenes crearan un escrito que no tuviera más de 15 líneas, donde se tuvo en cuenta la estructura textual y la importancia de ir acompañado por un título que hiciera alusión sobre el contenido de su historia.

Teniendo en cuenta lo anterior, la segunda parte de la prueba evidenció lo siguiente como resultado: las 36 niñas tuvieron dificultades al realizar el escrito de una manera elaborada y detallada, el cual era el objetivo que se buscaba en esta segunda parte.

Primero, porque en estos escritos se logró identificar que los procesos de escritura de las niñas de 504 aún no se hacen evidentes de forma detallada; es decir; la planeación, la textualización ni la revisión se visualizan en los escritos de las niñas en esta segunda parte. Es por esto que, la fragmentación de las ideas en cada uno de los escritos y los errores ortográficos imposibilitan la creación de un hilo conductor que permite otorgar la coherencia y cohesión del mismo. Segundo, la falta de organización y planeación al momento de escribir se hace notorio; por ende, al momento de hablar de porcentajes podemos decir que de las 36 estudiantes el 40% de ellas, realizaron una historia con una idea clara que quisieron desarrollar a medida que el escrito se iba produciendo. Sin embargo, presentan errores de organización cronológica en los hechos que quieren contar, en su caligrafía y, por último, pero no menos importante en su ortografía. El otro 50% de las alumnas cumplieron con la prueba, produciendo textos donde se observaron ideas sueltas que omitían conectores, signos de puntuación y la ausencia de un hilo

conductor. Por último, el 10% faltante de las estudiantes no completaron la prueba y solo escribieron el inicio de la historia. (Ver anexo 7)

En síntesis, es pertinente afirmar que las falencias en el desarrollo de la competencia de producción textual y comprensión escrita en las niñas de 504 radicaban en las dificultades para hacer una *planeación textual* que tuviera en cuenta la lluvia de ideas, un boceto donde se especifique la intención que tiene la estudiante al crear la historia, luego el segundo paso importante para lograr este proceso será *la redacción*, donde se tendrá en cuenta fluidez, sintaxis, coherencia, cohesión y ortografía. Finalmente, el tercer paso será: *la revisión*, donde después de pasar por los pasos anteriores se le dará el aval para hacerlo de manera organizada para presentar.

Teniendo en cuenta lo anterior y como lo argumenta la profesora Delia Lerner, el escritor debe planificar, textualizar, revisar una y otra vez, procesos que no son observables desde el exterior y se llevan a cabo, en general en privado. (Lerner, 2001, pág. 67).

Por consiguiente, se puede decir que la prueba realizada a las niñas cumplió con el objetivo de identificar en qué nivel de lectura y escritura se encuentran, aclarando que dificultades se presentan al momento de realizar una producción textual; puesto que, aunque las estudiantes tienen buenas ideas y creatividad, se evidencian dificultades al momento de hacer un adecuado desarrollo en sus procesos de escritura. Es por esto que la finalidad de este proyecto es fortalecer diferentes habilidades lingüísticas y comunicativas que las estudiantes de 504 tienen y convertirlas en textos de interés, para así cumplir con cada indicador que plantea los estándares básicos del lenguaje para ciclo II a través de la creación de una revista escolar como herramienta dinámica que promueve la producción escrita de una manera diferente y creativa.

1.4. Delimitación del problema de investigación

Teniendo en cuenta los análisis realizados durante las observaciones en el aula y la prueba diagnóstica aplicada al curso 504, se evidenciaron problemas por parte de las estudiantes al momento de seguir indicaciones para realizar un texto. Dichas falencias influyen no solo al momento de seguir instrucciones, sino se ven reflejadas al instante de revisar el cuerpo de cada uno de los textos realizados por ellas, puesto que, al momento de escribir hacen omisiones parciales de un adecuado proceso de escritura, que comprende: una planeación, una redacción (textualización) y finalmente una revisión, con el fin de organizar de manera clara y sencilla las ideas que se buscan plasmar en cada escrito.

Lo anterior es soportado y constatado por los resultados que obtuvieron en la prueba diagnóstica, puesto que, cuando se les aplicó la prueba de producción escrita se les invitó a crear un texto de acuerdo a unas imágenes dadas, donde el 70% de las alumnas no cumplieron con el objetivo principal de realizar un escrito con una estructura textual identificada y el restante 30% cumplió con la estructura textual; pero con omisiones de conectores lógicos que le brindan coherencia y cohesión al texto.

Por tal razón, se toma como referencia las fortalezas y dificultades que se lograron observar no solo en la prueba diagnóstica sino en las observaciones hechas en el aula, donde también resaltan las competencias actitudinales de las alumnas y se decide plantear la creación de una revista escolar, como herramienta dinámica utilizada para fortalecer la producción escrita.

1.5. Pregunta problema.

Luego de observar a las estudiantes y analizar sus fortalezas y debilidades durante las clases de español, gracias a la implementación de los diarios de campo, la caracterización y la prueba diagnóstica se logró identificar que la dificultad más grande de las niñas de 504 radicaba en la habilidad de producción escrita. Por tal razón, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué incidencia tiene la revista escolar como herramienta dinámica en el desarrollo de la producción escrita de las estudiantes de 504 del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.6 Objetivo general

Analizar la incidencia de la creación de una revista escolar como herramienta dinámica en el desarrollo de la producción escrita de las estudiantes de 504 del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño.

1.7 Objetivos específicos

1. Fortalecer el proceso escritural de las alumnas de 504 del Liceo Femenino Mercedes Nariño.
2. Diseñar una secuencia didáctica que fortalezca la producción escrita del grado 504 mediante la creación de una revista escolar.
3. Implementar la secuencia didáctica planteada en busca del mejoramiento de los procesos escriturales de las estudiantes de 504.
4. Establecer la relación entre los procesos de escritura y la estructura textual tomando como base la teoría de Teun van Dijk, a través de los tres tipos de texto trabajados (narrativo, expositivo e informativo).

5. Analizar el impacto de la creación de la revista escolar como una propuesta de intervención pedagógica para fortalecer la producción escrita en las estudiantes de 504

1.8 Justificación

La escritura como competencia es parte fundamental en la formación escolar y académica, más aún en los primeros ciclos de la escuela, puesto que es en ese momento donde se adquieren las bases para desarrollar sus habilidades comunicativas, desde el aprendizaje significativo se buscan herramientas dinámicas que permitan un acercamiento a este proceso de manera funcional y atendiendo a los contextos, siendo la revista escolar un pretexto para el fortalecimiento y el desarrollo de habilidades no solo en la producción textual sino en las demás que competen al lenguaje.

Es por esto que la intención principal de esta investigación es contribuir al fortalecimiento de la producción escrita, puesto que, a través de los años esta habilidad ha sido un proceso que el ser humano ha ido adquiriendo con dificultad ya que saber escribir no solo es redactar varias oraciones en un contexto comunicativo, sino al contrario, es saber leer, interpretar y comprender lo que se está escribiendo para identificar el sentido global de lo que se quiere expresar y si se está utilizando de manera adecuada la lengua.

Daniel Cassany (1999), a propósito, plantea en su libro "*Construir la escritura*" que la producción textual es una acción que se debe pensar y desarrollar a través del tiempo, esto ocurre en la mente del autor donde se producen los procesos compositivos.

Asimismo, esta investigación parte de las dificultades presentadas por las estudiantes de 504 del Liceo Femenino Mercedes Nariño y de las dinámicas institucionales que impiden propiciar espacios para trabajar significativamente esta habilidad comunicativa.

Por tal razón, este proyecto tiene como objetivo mejorar la habilidad de producción textual, a través de la creación de la revista escolar, donde se podrán trabajar diferentes estrategias didácticas de escritura que permitan fortalecer paso a paso este proceso, incluyendo diferentes contenidos, reconociendo la estructura textual, haciendo uso del diccionario, elaborando textos narrativos, informativos y expositivos después de la lectura comprensiva de cada uno de los textos realizados.

Por tanto, como lo proponen los Lineamientos Curriculares en lengua castellana (MEN, 1998), el desarrollo de la escritura debe superar los enfoques reduccionistas de corte estructural, normativo y formalista que restringen el desarrollo de competencias de los estudiantes, e impulsar así un enfoque que potencie múltiples formas de comprensión y de producción discursivas desde una perspectiva holística, pues es evidente que hoy en día en la escuela aún existen prácticas tradicionales donde lo único primordial es el conocimiento como saber disciplinar, olvidando que estos deben ser contextualizados y atender a las necesidades que el ser humano necesita.(p.24)

De esta manera, este proyecto le apuesta en la creación de una revista escolar con el fin de establecer la probable incidencia que tenga en las estudiantes de 504 y en sus procesos de escritura.

2. REFERENTES TEÓRICOS

Teniendo en cuenta las dificultades que tienen las estudiantes y luego de hacer la precisa identificación del problema, junto a la caracterización de las estudiantes; es preciso abordar algunos referentes teóricos que permitan guiar el proceso investigativo, con diferentes perspectivas metodológicas y revisar sus posibles impactos.

Los referentes teóricos ayudan a prevenir errores que se han cometido en otros estudios, orienta sobre cómo habrá de realizarse el estudio. En efecto, al acudir a

los antecedentes, nos podemos dar cuenta de cómo ha sido tratado un problema específico de investigación: qué tipos de estudios se han efectuado, con qué tipo de sujetos, cómo se han recolectado los datos, en qué lugares se han llevado a cabo, qué diseños se han utilizado y provee de un marco de referencia para interpretar los resultados del estudio. (Hernández, Fernández, y Baptista, 1991, p.20).

Así pues, se presentará en primera instancia, los antecedentes encontrados para orientar el presente estudio y en segunda instancia, los referentes conceptuales que aportan las diferentes perspectivas teóricas a la investigación.

2.1 Antecedentes

Para la realización de este apartado se consultaron varios trabajos de investigación, gracias a que mantienen relación con el eje central de la investigación; el cual es mejorar la producción escrita mediante la creación de la revista escolar. Sin embargo, en este apartado se presentaron solo las tesis relevantes, dos nacionales y una internacional, que buscaron el mismo objetivo, utilizando otros medios de comunicación como instrumentos.

La primera tesis tiene como título “Uso de blogs como herramienta de producción escrita en estudiantes de segundo de primaria” realizada por Sharon Andrea Rodríguez García del departamento de ciencias humanas de la Universidad Nacional en el año 2015, para optar al título de magister en Educación Línea Comunicación y Educación. El objetivo de este proyecto es explorar el impacto del uso de los blogs en el desarrollo de la producción textual, con el fin de indagar la efectividad de esta estrategia pedagógica en la enseñanza de la creación de textos en niños de segundo de primaria del colegio John F. Kennedy I.E.D.

La metodología del presente estudio es de tipo cualitativo y se caracteriza por ser un estudio de caso, que contempla la revisión de seis casos similares modificando ciertos elementos y que dan cuenta del desarrollo de la producción textual escrita en niños de segundo grado de primaria. Para la recolección de datos fue necesario emplear instrumentos investigativos como la observación participante, entrevistas semiestructuradas y notas de campo. Los participantes se seleccionaron de acuerdo a su nivel de conocimiento y dominio de habilidades escritoras.

Como conclusión principal de este trabajo, se obtuvieron los siguientes aportes pedagógicos:

- Los blogs promueven aspectos de producción escrita como coherencia, segmentación
- Uso de recursos conectores y signos de puntuación y pragmática textual.
- Para los participantes la escritura es una actividad cognitiva que se desarrolla y representa un medio para interactuar socialmente.
- De igual manera, se halló que para los estudiantes la experiencia de producir textos expositivos en herramientas digitales, despierta su interés hacia el aprendizaje, aunque les genere inseguridad por su falta de experiencia.

La segunda tesis tiene como título “La revista escolar, una estrategia pedagógica para favorecer la socialización secundaria de los niños y las niñas” realizada por Leidy Johana Linares Bernal y Angie Giset López Ruiz del programa Licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas del año 2017. El propósito de esta investigación fue mejorar los procesos de socialización secundaria, es decir, la manera en la que interactúan los niños y niñas en los espacios institucionalizados. Para ello se propuso hacer uso de una estrategia pedagógica, la cual

consistía en que los estudiantes a partir de equipos de trabajo crearan una revista escolar, lo que facilita que la comunicación e interacción sean constantes y necesarias, permitiendo de este modo que los procesos de socialización entre los niños y las niñas mejoren a través de las diferentes sesiones de intervención.

La investigación se realizó como un proyecto de aula y la metodología utilizada para la elaboración de cada una de las revistas fue diferente, ya que con la primera edición (2014) el trabajo en cuanto a la elaboración de los escritos fue individual durante las primeras sesiones y paulatinamente en parejas, de manera que se asignaba un tema y todos deberían trabajarlo a su manera, aunque para decidir sobre qué debía y qué no ser publicado se logró llegar a acuerdos verbales con todos los 10 integrantes del curso. En el caso de la segunda edición (2015) se trabaja la revista por secciones (moda, comic, deportes, información) en las cuales los estudiantes trabajaban de manera grupal con el fin de crear un solo documento que correspondiera a la sección que cada uno eligió para posteriormente ser publicado en la revista.

Finalmente, con este proyecto se concluyó que la estrategia de la revista aumentó la participación y motivación de los niños y niñas debido a que todos querían que sus palabras o dibujos fueran publicados para que las demás personas pudieran verlos, con esto es pertinente decir que crear elementos que traspasen las barreras del aula de clase, permite llevar de manera satisfactoria los procesos de niños y niñas. Pues de no ser así se seguirán presentando problemas en cuanto a los procesos de socialización secundaria, pues por una parte no van a reconocer la importancia del otro al mismo tiempo, que tampoco se van a sentir importantes para ellos, lo cual podría generar conflictos como los que se presentaban en las dos poblaciones en las que se llevó a cabo el proyecto de investigación.

Por último, se presenta la investigación de una tesis internacional que se titula “Sembrar una vida en valores” revista infantil en valores fundamentales, escrita por Juaelys Hurtado, la cual se desarrolla al interior de la facultad de humanidades y educación, en la escuela de comunicación social de la Universidad Central de Venezuela en el año 2011. Se desarrolla en 5 capítulos en los cuales se evidencia el proceso de investigación llevado, esta tesis se encuentra enfocada en la elaboración de una revista infantil para niños y niñas entre los 8 y 12 años que permita promover los valores.

Por tal razón, en esta investigación se ve en la creación de una revista, una herramienta pedagógica que permite cumplir con el propósito de formar en valores como el respeto y la responsabilidad por medio de estrategias, reflexiones y actividades que el docente pueda utilizar para la enseñanza y fortalecimiento de valores; la revista va dirigida a un lector específico, los estudiantes. Al finalizar la investigación se concluyó que la revista escolar como herramienta pedagógica facilita la información y el contenido educativo con valores y actividades que permiten ser desarrolladas en un ambiente cooperativo.

Como conclusión, es pertinente decir que los anteriores proyectos fueron de gran importancia para la investigación actual puesto que, permitió tomar referencias metodológicas para trabajar recursos didácticos como la revista que permitió visualizar en que estas intervenciones ayudaron a mejorar o en qué aspectos aún se debe mejorar.

2.2 Marco Conceptual

Este apartado presentará los referentes teóricos que respaldaron la investigación y permitieron planear la intervención pedagógica, además de contextualizar los antecedentes expuestos anteriormente. De esta manera, la presente investigación se apoyó en los referentes expuestos por cinco autores que se analizarán a continuación.

Además, con el propósito de realizar un recorrido conceptual organizado y coherente en este apartado, se expuso el concepto de *escritura*, eje central de la investigación y componente que buscó mejorarse en la misma. A partir de este concepto se desarrollaron otros como *producción escrita* y *procesos de escritura*, primera categoría fundamental de la unidad de análisis divididas a su vez en tres subcategorías: *planeación*, *redacción* y *revisión*. En tercer lugar, se abordaron los conceptos de *la enseñanza y aprendizaje de la escritura* explicando el papel fundamental de la experiencia como generador de códigos que posibilitan el aprendizaje de la escritura en niños. Por otro lado, se abarcó la segunda categoría conocida como la *estructura textual*, tomando como referente a van Dijk y su lingüística del texto; a partir de allí se desglosaron tres subcategorías pertenecientes a la estructura textual: *la Superestructura*, *la Macroestructura*, y *la Microestructura* a la cohesión y a la coherencia.

2.2.1 La escritura

Es considerada como uno de los procesos fundamentales en la escuela puesto que es allí donde se establecen y fortalecen los procesos comunicativos del niño que representan los conocimientos de una lengua por medio de un código. Así como lo suscita Vygotski en mucho de sus escritos.

La escritura representa un sistema de mediación semiótica en el desarrollo psíquico humano, que implica un proceso consciente y autodirigido hacia objetivos definidos previamente. Durante este proceso la acción consciente del individuo estará dirigida hacia dos objetos de diferente nivel. Uno serían las ideas que se van a expresar. El otro está constituido por los instrumentos de su expresión exterior, es decir, por el lenguaje escrito y sus reglas gramaticales y sintácticas, cuyo dominio se hace imprescindible para su realización (Largo, Mosquera y Palacios, 2018, p. 45)

Por tal razón, la escritura como mediadora de los procesos psicológicos de los niños posibilita el desarrollo de la memoria y la atención, habilidades que están relacionadas con el proceso de escritura, tal y como lo explicó Alexander Luria (1976):

El lenguaje escrito es el instrumento esencial para los procesos de pensamiento incluyendo, por una parte, operaciones conscientes con categorías verbales, (...) permitiendo por otra parte volver a lo ya escrito, garantiza el control consciente sobre las operaciones que se realizan. Todo esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento. (p.189)

En esa medida, la escritura hace referencia a un sistema de signos que permite al ser humano expresar ideas y sentimientos, a la vez que propicia la comunicación de estos a otras personas. Por lo demás, la escritura también hace referencia a un aspecto culturalizado que permite vincular de manera académica a aquel que la domine y desvincular a quien no lo hace. Entretanto, tal concepto también es entendido como una estrategia cognitiva que moviliza al ser humano en ámbitos complejos y amplios, por lo que la escritura no se puede remitir solo a la acción de escribir o producir ideas acerca de algún tema de manera totalmente individual; por el contrario, se relaciona con un

proceso comunicativo modificado y retroalimentado constantemente a través del intercambio de saberes.

2.2.2 Producción escrita

Se ha considerado durante años que la producción escrita es lingüísticamente cambiante con tendencia a desarrollar las capacidades de estructuración, modificación y organización de ideas en cualquier tipo de textos. No obstante, la producción escrita observada en niños se ha basado en experiencias y resultados de textos anteriores, haciendo de la escritura una actividad monótona y molesta que se hace por “salir del paso”. Sin embargo, para Cassany (1993) la escritura se trata de:

Un instrumento apasionante para relacionarse con la realidad. Se puede comparar con una lupa, un binóculo o un telescopio, que permiten explorar objetos, paisajes o estrellas con más detalle y precisión; nos permiten observar todo lo que deseemos y mejor, más a fondo: darnos cuenta de los detalles, aprender, imaginar, reflexionar y gozar de belleza de la realidad. La escritura puede ser comunicativa, creativa, pedagógica o terapéutica. (p.1)

Por otra parte, Ávila (2017), afirmó que:

El concepto de escritura planteado por Ferreiro es la producción de sentido por medio de signos gráficos y de esquemas de pensamiento para representar y comunicar significados y que se constituye en un proceso individual y a la vez social en la que se configura un mundo y entran en juego saberes, competencias, intereses, y está determinado por el contexto en el cual se produce. Los sistemas de escritura mantienen las marcas bajo riguroso control, y todo esto hace parte de

un proceso cognitivo que sucede en la mente de las personas cuando se procede a escribir. (p. 26)

Concepción que es apoyada por los *Lineamiento curriculares* (1998) como se citó en Ávila (2017) donde se expuso:

La producción escrita no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (p. 27)

Ahora bien, según *los Estándares Básicos de Competencia* propuestos por el Ministerio de Educación, la producción escrita es entendida como “una manifestación de la actividad lingüística que hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros” (MEN, 2006, p. 20-21).

Así entonces, y teniendo en cuenta las explicaciones anteriores, esta investigación tomó como referentes a Emilia Ferreiro y a Daniel Cassany, quienes definieron la producción escrita como una habilidad que requiere de un proceso que tiene en cuenta reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas incluidas en todas las etapas de su construcción. (Ávila, 2017, p. 28)

A su vez, el trabajo científico pedagógico que tiene en cuenta las percepciones sensoriales mentales de los estudiantes e involucra las habilidades de estos podrían permitir una potenciación de la competencia ortográfica.

2.2.3 Procesos de escritura

Luego de tener claro el concepto de escritura, es importante mencionar cómo esta habilidad se desarrolla mediante un proceso que pasa por unos momentos clave para el resultado final.

Para empezar, Flower y Hayes, citados por Ramos (2009), indicaron que:

El escritor hace, rehace, reescribe y corrige constantemente la tarea que a su vez conlleva una serie de subprocesos que interactúan unos con otros, independientemente si se está empezando o terminando el trabajo. Ellos concluyeron que la flexibilidad y la recursividad son características fundamentales que están presentes a lo largo del proceso y que ocurren cuantas veces sea necesario. También explicaron detallada y objetivamente gran variedad de destrezas que realiza el escritor al escribir un texto, al enfocarse en el proceso y no en el producto. (p.14)

Siguiendo con este concepto, Ramos (2009) explicó uno a uno los tres procesos que están presentes al momento de escribir y que expusieron Flower y Hayes (1981):

La planificación. Es la preparación de la tarea que se va a desarrollar, clave del éxito o fracaso de esta. En ésta es importante que los estudiantes generen ideas, elaboren esquemas y decidan qué van a plasmar en el texto que se va a empezar a escribir. Es en esta etapa donde se diseñan los objetivos y se establece un plan, aun sabiendo que durante la tarea habrá cambios, que sirven para organizar las ideas de acuerdo con las necesidades de la situación comunicativa. Durante la planificación se consideran algunos aspectos como: el tipo de texto que se va a hacer, la estructura que va a llevar, el número de párrafos, los personajes, el lugar en el que sucederán

los hechos. Las ideas se generan durante la búsqueda de información y se ordenan los datos de la memoria a largo plazo. (p. 29)

La redacción. “El redactar viene siendo el acto de escribir las ideas que han sido planeadas y pensadas a través de un lenguaje apropiado; es el mecanismo de trasladar las ideas a la escritura” (Ramos, 2009, p.20). En este proceso no se puede olvidar aspectos de la ortografía, sintaxis y estructura del texto, que dan la coherencia y cohesión textual.

La revisión. “revisar la composición implica releer lo que se ha escrito con el fin de evaluar y reevaluar tanto el contenido (mensaje) como el lenguaje utilizado” (Ramos M. 2009. p. 20). Algunas estrategias que se pueden desarrollar en este último proceso de la producción escrita es la lectura compartida para encontrar errores ortográficos, de coherencia o de sentido. Finalmente se revisa si la intención que se tenía cuando se inició el texto se cumplió o no. (p. 29).

“La etapa de revisión incluye también la reflexión sobre el proceso de producción textual. En realidad, la metacognición abarca las diversas etapas, pues en todo momento tenemos necesidad de corroborar si estamos haciendo bien las cosas o no” (Ramos, 2009, p. 30).

2.2.4 Enseñanza y aprendizaje de la escritura

La enseñanza y aprendizaje de la escritura es un tema muy controversial. En la escuela el docente siempre se está preguntando cómo hacer satisfactorio este proceso en el aula, por tal razón es importante tener en cuenta las afirmaciones de la profesora Delia Lerner, quien plantea diferentes argumentos para enseñar a leer y escribir en la

escuela. Para Lerner es importante reconocer que los estudiantes requieren aprender el código escrito por las mismas experiencias y no por la transmisión mecánica. Esto requiere que los docentes construyan condiciones didácticas favorables para el desarrollo de las prácticas (Lerner, 2001).

Estas situaciones didácticas son citadas por la profesora Lerner (2001) quien tomó como base a Brosseau (1986) y las definió como:

Las situaciones didácticas propician el encuentro de los alumnos con un problema que deben resolver por sí mismos, porque funciona de tal modo que el maestro, aunque interviene de diversas maneras para orientar el aprendizaje- no explicita lo que sabe (no hace público el saber que permite resolver el problema) y porque hacen posible generar en el alumno un proyecto propicio, permiten movilizar el deseo de aprender en forma independiente del deseo del maestro. (pp. 126-127)

Asimismo, la doctora Inostroza (1995), profesora de educación media en castellano y Licenciada en Educación, doctora en educación de la Universidad de Gales afirmó: “el aprendizaje es para cada niño un proceso social de construcción de los significados en sus encuentros e interacciones con las ideas, las personas y los acontecimientos” (p. 42). Con esto refiere que es el mismo alumno quien construye sus propias competencias y sus propios intereses teniendo en cuenta su entorno familiar y social.

Por último, Inostroza enfatizó en que “los niños deben escribir textos para informar, para recrear o dar placer, para documentar, para controlar, etc., ya que todo texto cumple una función social” (Inostroza, 1995, pp. 43-44).

2.2.5. Estructura textual

Para Teun van Dijk, la estructura textual hace parte de la teoría del discurso e incluye a la vez una serie de subcategorías. La primera de estas, la *Superestructura*, hace referencia a una serie de estructuras globales.

De manera que se le denomina *Superestructura* a las estructuras globales que caracterizan el tipo de texto, es decir, que determinan el orden jerárquico global en que aparecen las partes del texto controlando las macro proposiciones. Por otro lado, los textos se diferencian entre sí por sus diferentes funciones comunicativas y especialmente por sus diferentes estructuras esquemáticas. Entre las superestructuras textuales más utilizadas están la narrativa, la expositiva, la argumentativa e informativa, cada una de ellas con unas características específicas y con unas intenciones o propósitos comunicativos que las distinguen. (Caruman y Quiroga, 2005, p. 1)

Para la investigación planteada van Dijk fue un referente puntual en tanto la Superestructura toma en cuenta la intención de los textos trabajados en la revista y la estructura utilizada al momento de su construcción, algo que sirvió como elemento esencial para trabajar la tipología textual.

Según el Centro Virtual Cervantes (s.f.), “el texto estructura su contenido en el plano global en dos tipos de estructuras: las denominadas macroestructura y superestructuras textuales. Mientras la macroestructura resume el contenido global, la superestructura representa la forma que adopta el discurso” (párr. 2).

Asimismo, Van Dijk (1980) refirió que:

La Macroestructura conforma la estructura semántica de la totalidad del texto; la superestructura manifiesta la forma como se establece la información en el texto,

denominado, la estructura textual formal. Aunque Macroestructura y Superestructura se complementan, son estructuras textuales independientes entre sí. (párr. 2)

De igual modo, la Macroestructura se infiere del texto de inicio por medio de varias operaciones cognoscitivas denominadas “macroreglas”. Dicho término fue implementado en 1977 por el lingüista Teun van Dijk, quien trataba de describir las reglas fundamentales que se aplican a un discurso de manera oral o escrita, con el fin de entender su macroestructura; es decir, el contenido semántico que es necesario para entender el texto completo.

Por otro lado, el término Microestructura es planteado por van Dijk (1980) como las ideas generales del texto que al momento de unificarse logran darle sentido al escrito. Es aquí donde se tienen en cuenta los conectores y los signos de puntuación que permiten crear frases con un orden claro, lógico y cronológico en la formación de cada argumento plasmado en el texto.

2.2.6. Revista Escolar:

Para definir el concepto de revista escolar, Franco et al. (2014) afirmó:

La revista escolar es una herramienta que permite a los diferentes centros culturales divulgar el quehacer educativo, ser un medio de comunicación y entendimiento entre todos los sectores de la comunidad escolar, fomentar entre todos los alumnos el gusto por la escritura y la práctica de diferentes tipos de escrito, e impulsar el trabajo en grupo. Por ello, toda revista escolar debe tener muy claro desde su primer número que es lo que quiere comunicar si se quiere evitar que sea una mezcla de temas sin una estructura definida ni una

organización lógica, la revista debe tener un estilo que la caracterice y la identifique, que la haga diferente, interesante y entretenida.

Estructura externa de la revista.

En la portada se encuentra el título o logotipo: el lema, que es una frase que muestra la tendencia o la filosofía de la revista; el calendario que contempla la fecha, el número, el año. El sumario que toma el papel de índice y enuncia el contenido de la revista o los títulos de los artículos; finalmente lleva ilustraciones de colores que son lo más atractivo. (Galabay, 2015, p. 38)

Estructura interna de la revista.

Los artículos son la parte medular de la estructura interna. El título del artículo enuncia el asunto que se va a tratar. El subtítulo, que sintetiza el contenido del artículo, sirve para captar la atención del lector, aumentar su curiosidad e impulsar a leer. Los artículos que se destacan principalmente son: las entrevistas, reportajes y crónicas. (Valenzuela, 2014, párr. 9)

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque Metodológico

El enfoque metodológico de esta investigación es de tipo cualitativo, ya que, según Niño (2011) este tipo de enfoque busca profundizar en fenómenos puntuales más que generalizarlos o medirlos; es decir, lo que se propone es describir dicho fenómeno, entendiéndolo como un todo, se ocupa en la recolección y análisis de información usando algunas veces la estadística, como las frecuencias, las categorizaciones, entre

otras. La presente investigación se centró en la escritura como proceso para analizarlo desde la perspectiva holística–interpretativa.

Asimismo, esta investigación se enmarca en un paradigma crítico-social, Arnal (1992) afirma 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” (p.98). Los sujetos participantes en el proyecto investigativo tienen injerencia en la propuesta de intervención haciéndose visibles como sujetos con autonomía, reflexivos y creativos, durante todo el proceso realizado.

Por lo tanto, Alvarado y García (2008) proponen que este busca la transformación social mediante un carácter autorreflexivo y con un proceso de construcción y reconstrucción de la teoría y la práctica que permita dar respuesta a los problemas de una determinada comunidad, involucrando a todas las esferas de la misma a fin no solo de mejorar su calidad de vida, sino de proponer una visión de futuro para todos.

El tipo de metodología tomada para este proyecto fue la de investigación-acción, definida como un espiral de pasos: planificación, implementación y evaluación, como asegura Lewin citado por Latorre (2005), esta metodología tiene un doble propósito, uno de acción para cambiar una organización y la otra de investigación para generar un conocimiento y comprensión, además Lewin afirma que no es investigación ni acción sino que lo considera como un bucle recursivo y retroactivo que permite la comprobación de ideas en la práctica como un medio para optimizar las condiciones sociales.

Por tanto, es pertinente decir que la aplicación de todas las intervenciones se dio bajo esta metodología de investigación acción, igualmente se presentaron 3 fases: Apertura,

Desarrollo y Cierre, determinadas por la secuencia didáctica, que permitieron demostrar el proceso de este tipo de investigación.

La metodología que se llevó a cabo en esta investigación toma como referente principal la propuesta de Escudero citado por Latorre (2003) la cual consta de una identificación de un problema, un plan estratégico de actuación, su correspondiente implementación y finalmente, una evaluación y análisis de datos obtenidos. En esa medida, la primera parte de identificación del problema se generó en el primer semestre del año 2018, y consistió en una caracterización realizada mediante una encuesta y una serie de observaciones en el aula de clase que permitieron encontrar una problemática en el grado 504.

La planeación de una posible estrategia para la solución de esta problemática consistió en realizar una prueba diagnóstica tomando como base los objetivos de los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Los resultados de esta prueba revelaron un problema relacionado con la habilidad de producción escrita.

A partir de lo anterior, se estableció un marco conceptual que permitió tener unas bases que sustentaran y ayudaran el proceso para dar solución a la problemática de producción textual y una teoría que permitió relacionar todos los conceptos anteriores con la relevancia de la estructura textual dada en la Teoría del Discurso de Teun van Dijk.

Seguido a la investigación del marco conceptual y tomando en cuenta los resultados arrojados por la prueba diagnóstica, se procedió a implementar una propuesta de intervención pedagógica con una secuencia de actividades que permitirán crear nuevas estrategias en el aula para propiciar nuevos espacios para la producción de texto.

Luego, se realizó un análisis de los resultados obtenidos con base en el concepto instaurado por Cisterna denominado “proceso de triangulación hermenéutica”, que se

encarga de agrupar y cruzar toda la información perteneciente al objeto de estudio que emerge de una investigación previa y que, por ende, constituye el cuerpo de los resultados arrojados de la investigación. Así pues, lo siguiente se realiza teniendo en cuenta los siguientes pasos: seleccionar la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados, triangular la información con los datos obtenidos por medio de otros instrumentos y por último triangular la información con el marco teórico (Cisterna, 2005). La investigación en su último capítulo presenta el análisis pertinente de este proceso de intervención pedagógica que finalmente arrojó una serie de conclusiones y reflexiones acerca de los resultados obtenidos que se presentan por fases evidenciadas en el cronograma. (Anexo 8).

3.2. Unidad de análisis y matriz categorial

Partiendo de la pregunta de investigación y de las necesidades vistas en el diagnóstico implementado, se analizó la problemática planteada mediante la creación de una matriz categorial la cual estará dividida de la siguiente manera.

Primero, la unidad de análisis será la producción textual; luego se encuentra subdividida en una categoría de análisis, denominada procesos de escritura. De ahí saldrán 3 subcategorías que serán: planeación, redacción (fluidez, sintaxis) y por último encontraremos la revisión.

La segunda categoría de análisis es la producción textual, que estará dividida en tres subcategorías: Superestructura, Macroestructura y Microestructura. Esta matriz de análisis permite desarrollar y generar continuidad en la propuesta planteada, al igual que será de vital utilidad en la articulación del componente investigativo y pedagógico mediante la secuencia didáctica que va a ser ejecutada en el aula de clase.

Unidad de Análisis	Categorías	Subcategorías	Indicadores
PRODUCCIÓN TEXTUAL	<u>PROCESOS</u> <u>DE ESCRITURA</u>	Planificación	Genera ideas y elabora un plan de trabajo
		Redacción (Fluidez, Sintaxis, coherencia y cohesión)	Traslada las ideas a la escritura y tiene en cuenta estructuras sintácticas, semánticas y ortográficas
		Revisión	-Relee lo que se ha escrito con el fin de evaluar el contenido
	<u>ESTRUCTURA TEXTUAL</u>	Superestructura	-Reconoce el tipo de texto trabajado y la intención comunicativa de este.
		Macroestructura	-Identifica el sentido global del texto. -Relaciona el propósito del texto y el tema planteado.
		Microestructura	- Expresa gramaticalmente la relación entre la coherencia y cohesión del texto

3.3. Población

La población participante de este proyecto estuvo conformada por 36 estudiantes del grado 504 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño, durante el segundo semestre del 2018 (asistida) y el segundo semestre del 2019 (autónoma).

Durante el proceso de caracterización se evidenció que las edades de las estudiantes oscilaban entre los 8 y 11 años, a las cuales se les aplicó una ficha socio demográfica cuyo objetivo fue identificar aspectos sociales, afectivos y culturales de las estudiantes.

Dentro de los datos más relevantes de los resultados de la caracterización, se observó que la mayoría de las niñas presentan buena interacción entre ellas y sus docentes. Por otro lado, y refiriéndonos al aspecto familiar, las alumnas presentan algunas dificultades puesto que, en un buen porcentaje no comparten mucho tiempo con ambos padres, sino que, al contrario, el cuidado de ellas está a cargo de otra persona cercana.

Sin embargo, se dio a conocer a los padres la propuesta de intervención pedagógica por medio de un consentimiento informado, desde el primer momento que se tuvo contacto con las estudiantes, donde quedaban expuestos los aspectos éticos y legales que se tendrán en cuenta a lo largo de este proceso de investigación, tales como el anonimato de las participantes, la confidencialidad de los datos y el cuidado en la distribución del proyecto.

3.4. Instrumentos y técnicas de recolección

La recolección de datos es fundamental pues con esa información es posible tomar los aspectos relevantes dentro de la investigación, con el fin de generar un análisis que represente el alcance del proyecto. Los instrumentos utilizados para esta investigación fueron en primer lugar los diarios de campo y la encuesta sociodemográfica, que permitieron recoger así los datos necesarios para la investigación y su contacto directo con la población de estudio generando un posterior análisis.

3.4.1 Diarios de campo.

Durante el desarrollo de la investigación se utilizó la técnica de observación; para esto se utilizó como instrumento el diario de campo en la etapa de caracterización e identificación del problema, por qué le permite al investigador acercarse, conocer, describir y estudiar la realidad de las alumnas en su propio contexto social que es la escuela, así como lo que no se ve a grandes rasgos, tomando conciencia de cómo

interactúan docente-estudiante y las propias estudiantes entre sí, “correspondiendo al investigador reconstruirlos en su dinámica para la comprensión y definición del tema de investigación”. (Martínez, 2007, p. 75).

3.4.2 Prueba diagnóstica.

El diagnóstico que se implementó en las niñas de 504 estuvo regulado por los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* que comprendía los niveles de lectura y escritura. En ese sentido, la prueba diagnóstica tuvo como objetivo evidenciar las falencias de las estudiantes en clase de español. Es por esto que se les evaluó 2 habilidades específicas, las cuales eran comprensión textual y producción textual. La prueba en su totalidad estaba compuesta por 16 preguntas, las cuales eran de forma abierta y cerrada. (Ver Anexos).

3.4.3. Encuesta.

Por otro lado, y continuando con los instrumentos de recolección de datos se realizó una ficha sociodemográfica cuyo objetivo fue identificar sus intereses, aspectos sociales, afectivos y culturales de las alumnas. La encuesta estuvo compuesta por 11 preguntas que fueron algunas de manera abierta y otras de selección múltiple. (Ver anexos)

3.4.4. Talleres y rejilla de evaluación.

A medida que se fue desarrollando la intervención se aplicaron diferentes talleres apuntando a la producción escrita en cada una de sus etapas con el fin de reunir evidencias de los avances, de las debilidades y fortalezas de las estudiantes a lo largo de

la intervención. De igual forma, se diseñó una rejilla de evaluación para registrar los resultados obtenidos en cada uno de los talleres.

3.5 Consideraciones éticas.

Mediante un consentimiento informado que se entregó a inicios del segundo semestre de 2018, se estableció un trabajo investigativo en el que los datos de las estudiantes serían manejados confidencialmente, con el fin de manejar la información de ellas solamente con fines académicos y pedagógicos cuyos resultados significativos se presentarán al final de la investigación sin afectar su privacidad.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

De acuerdo con lo planteado por Elliot (1993), el objetivo de una monografía de tipo investigación-acción consiste en mejorar la práctica educativa y no solo la calidad de sus resultados, haciendo de la enseñanza un proceso educativo capaz de promover unos resultados que estén en función del aprendizaje del alumno. Asimismo, esta investigación es de carácter cualitativo en tanto relaciona diferentes perspectivas dialécticas de la realidad, y está centrada en analizar y comprender las respuestas de los individuos a las acciones y conductas sociales

Conforme a esto, la propuesta de intervención pedagógica formuló una secuencia didáctica que Barriga (2013) definió como:

El resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí. Con ello se parte de la intención del docente por rescatar algunas nociones previas que tienen los estudiantes sobre algún hecho y enlazarlo

a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información con la que se encontrará el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es, que tenga sentido y pueda lograr un proceso de aprendizaje.

(p.4)

Es importante mencionar que la secuencia didáctica se compone de dos elementos esenciales que se desarrollarán a la par: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación de estas por medio de una rúbrica que tomará en cuenta los ejes de la matriz categorial. La línea de la secuencia didáctica está integrada por tres tipos de actividades: *apertura, desarrollo y cierre*, las mismas que se utilizarán para las fases de investigación.

4.1 Enfoque Pedagógico

El aprendizaje significativo da cuenta del proceso de enseñanza por medio de la asociación entre conceptos nuevos con los obtenidos anteriormente, permitiendo la reconstrucción de estos.

A propósito, el término aprendizaje significativo fue planteado por Ausubel (1968), un psicólogo estadounidense que determinó que este aprendizaje se da por recepción, es decir, cuando el conocimiento se entrega de manera inmediata a los estudiantes y se relaciona con los conocimientos anteriores de los alumnos. Es decir que el aprendizaje significativo refiere a la restructuración de significados como el elemento base del desarrollo de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes.

De manera que el aprendizaje significativo se adhiere perfectamente a lo que busca este proyecto en la medida en que busca que las niñas del salón 504 mejoren su producción textual a partir de todo su proceso individual y grupal que les permita cualificar todo el proceso de escritura, teniendo en cuenta que el acompañamiento del

docente siempre está presente para indagar y reforzar todo ejercicio empírico que resulte en cada una de las actividades planteadas.

4.2. Fases desarrolladoras

La propuesta de intervención está dividida en tres fases y teniendo en cuenta el esquema de secuencia didáctica estará dividida de la siguiente forma. la primera fase será llamada “apertura”, mientras que la segunda será conocida como “desarrollo”, y, finalmente, la tercera etapa será la de “cierre”. En estas tres fases se desarrollarán las categorías establecidas en el marco conceptual y organizadas en la matriz categorial presentada anteriormente. Asimismo, los indicadores estarán relacionados con cada actividad planteada durante las fases de apertura, desarrollo y cierre de la intervención.

4.2.1. Fase 1: apertura

El objetivo de esta fase fue sensibilizar a las estudiantes del salón 504 frente a la revista escolar como texto social y pretexto que posibilita la escritura. Para esta fase se dispuso de cuatro semanas en las que se hicieron un conjunto de actividades generales a las estudiantes que les permitió un acercamiento a la escritura y la razón de su importancia para su proceso de aprendizaje. Asimismo, se realizó una introducción de los medios de comunicación tecnológicos e impresos que logró encaminar y centrar la atención en el concepto de la revista, reconociéndola a grandes rasgos como un elemento social, informativo y cultural; para luego generar la siguiente pregunta a las estudiantes ¿qué es la revista escolar? y así concientizarlas sobre la importancia de esta como una herramienta útil en el ámbito escolar.

La actividad central de esta fase y donde se comenzó a analizar la matriz categorial, fue la creación de un concurso por grupos, se invitó a las estudiantes a generar propuestas para la creación de la revista mediante una especie de bocetos donde plasmarían sus ideas de ¿cómo sería la portada de la revista?, el nombre de esta y su diseño. Esta actividad permitió evaluar dichas propuestas con algunos de los indicadores de la primera categoría: *procesos de escritura* de la matriz categorial que refieren a competencias como:

- Genera ideas y elabora un plan de trabajo.
- Traslada las ideas a la escritura y tiene en cuenta estructuras sintácticas, semánticas y ortográficas.

4.2.2 Fase 2: desarrollo

El objetivo de esta fase fue generar estrategias que permitieran evidenciar el paso a paso de los procesos de escritura en las estudiantes de 504. Por consiguiente, esta fase involucró actividades durante 8 semanas donde se consideró la generalidad de las ideas de las alumnas respecto a los medios de comunicación, el concepto de revista y sus partes, conocimientos adquiridos durante la fase de apertura. De manera que, en esta fase se pretendió ahondar de manera precisa en la propuesta de intervención a través de la realización de actividades donde se les dio a conocer a las alumnas los tres tipos de texto que se trabajaron en la revista: el texto narrativo, el texto expositivo y el texto informativo.

En la primera actividad, por lo demás, se les invitó a realizar pequeñas consultas extras sobre los tres tipos de textos planteados para trabajar con ellas durante el resto de año escolar. De esta manera, se logró escoger el primer tipo de texto a trabajar y comenzar con la intervención; lo primero que se les pidió a las estudiantes fue redactar

el primer texto que por decisión del grupo fue un texto narrativo, teniendo en cuenta la estructura de este y las pautas dadas en la explicación de la clase. Es importante recalcar que se escogieron estos tipos de textos debido a que son los propuestos por el plan de estudios de quinto grado y se acoplan perfectamente a lo que se quiere implementar.

Así pues, continuando con la fase de desarrollo, se empezó la explicación de las partes que comprenden un buen proceso de escritura y a partir de la actividad realizada anteriormente, se enfatizó en cada una de las actividades de planeación, redacción (textualización) y revisión. Logrando así, aplicar posteriormente cada paso del proceso de escritura a los tres tipos de textos ya nombrados; sin olvidar la importancia de la estructura textual planteada en la matriz categorial y el marco conceptual.

4.2.3. Fase 3: cierre (socialización y reflexión)

Dicho lo anterior, se dio paso a la última fase que encierra la secuencia didáctica, llamada la fase de cierre, con dos objetivos principales. El primero fue establecer la relación entre *los procesos de escritura* como primera categoría y la *estructura textual* como segunda categoría, de donde emergen subcategorías como Superestructura, Macroestructura y Microestructura, tomando como referente la teoría de Teun van Dijk, puesto que de ahí se evaluaron las creaciones textuales de las alumnas. Por tal razón, a las estudiantes se les explicó el referente teórico de dichos conceptos, se realizaron actividades y entrevistas que tuvieron en cuenta lo visto para así relacionar los elementos de coherencia y cohesión, produciendo los textos finales que se publicaron en la revista.

Por esta razón, y tomando como base la teoría de van Dijk, es importante aclarar a partir de qué parámetros se evaluaron las subcategorías que emergieron de la

producción escrita. Para comenzar, se tomó como primera subcategoría la *Superestructura*, que según el marco conceptual y el indicador que se establece en la matriz categorial permite al lector reconocer el tipo de texto trabajado y la intención comunicativa que puede llegar a tener.

Sumado a esto, los profesores Camuran y Quiroga (2005) afirmaron que, teniendo en cuenta la teoría del discurso de van Dijk, “a una serie de estructuras globales se denominará superestructuras. Los diferentes tipos de textos se diferencian todos entre sí, no solo por sus diferentes funciones comunicativas y por sus funciones sociales, sino que además poseen diferentes tipos de construcción” (p.1). Por tal razón, lo que se buscó con esta subcategoría fue el reconocimiento por parte de las estudiantes del tipo de texto que se les pidió construir, así como la intención comunicativa que debería tener la producción escrita.

La segunda subcategoría fue *Macroestructura*, a través de la cual se buscó identificar el sentido global del texto y relacionar su propósito con el tema planteado. Al respecto, van Dijk afirmó que las macroestructuras semánticas son la reconstrucción teórica de nociones como “tema” o “asunto” del discurso. De manera que esta subcategoría propició el reconocimiento por parte de las estudiantes de la finalidad de los tres textos que se trabajaron durante la intervención, para así mismo determinar la importancia de su uso.

Por último, como tercera subcategoría se planteó la *Microestructura*, que para esta matriz categorial se define como la encargada de expresar gramaticalmente la relación entre la coherencia y cohesión del texto. Por tanto, esta subcategoría es respaldada por el marco conceptual donde van Dijk planteó como microestructura a todas las sucesiones de pensamientos para enlazarlos de manera lógica y coherente, permitiendo concebir de forma clara cada una de las partes que conforman un argumento.

Entretanto, el segundo objetivo de esta fase consistió en socializar el impacto de la revista escolar en la mejora de la producción escrita en las estudiantes del salón 504 del Liceo. De acuerdo con este objetivo las 36 estudiantes realizaron la presentación de la revista escolar a sus compañeras, padres y profesores titulares, permitiendo comprobar la exactitud y utilidad de la secuencia didáctica tomando como base todas las actividades planteadas por la propuesta de intervención. Por otro lado, el segundo objetivo de la tercera fase permitió la comprobación del objetivo central de la presente monografía, a saber, mejorar la producción escrita de las estudiantes de 504 del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño a través de la creación de la revista escolar.

5.ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

La presente monografía es el resultado de un proceso investigativo dividido en tres fases que permitió en primer lugar, identificar y comprobar una problemática de una población específica, por medio de la aplicación de la secuencia didáctica que facilitó triangular los datos obtenidos y finalmente realizar una correspondiente sistematización de estos; en una tabla de análisis compuesta por las actividades planteadas para cada ejercicio, los indicadores a evaluar y la teoría.

Por ende, en este capítulo se analizarán los resultados obtenidos de esta investigación tomando como referencias las actividades realizadas por las 36 estudiantes participantes de este proceso. Para la sistematización y organización de la información fue necesario utilizar la triangulación hermenéutica de datos propuesto por Cisterna (2005) donde se entiende como la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados

de la investigación. Por ello, la triangulación de la información es un acto de procedimiento práctico que para llevarse a cabo sigue los siguientes pasos: seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y triangular la información con el marco teórico. El análisis de la información se realizó a partir de las categorías descritas en la matriz categorial *procesos de escritura y estructura textual*, de gran importancia para organizar y simplificar los datos, tal y como lo expuso Arturo Monje en *la Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa, Guía didáctica*.

En la metodología cualitativa, los datos recogidos necesitan ser traducidos en categorías con el fin de poder realizar comparaciones y posibles contrastes, de manera que se puedan organizar conceptualmente los datos y presentar la información siguiendo algún tipo de patrón o regularidad emergente. La categorización (es decir, cerrar o establecer las categorías) facilita la clasificación de los datos registrados, y por consiguiente propicia una importante simplificación. (Monje, 2011, p.194)

Con el objetivo de evidenciar la mejora en la producción escrita como única unidad de análisis, y organizar la información recolectada, se plantearon dos categorías las cuales fueron *Procesos de escritura y Estructura textual*, que se desarrollaron a lo largo de la propuesta de intervención, dicha propuesta fue llevada a cabo por medio de tres fases: Apertura, Desarrollo y Cierre.

En consecuencia, se mostrarán a continuación las evidencias de la investigación con el objetivo de especificar hasta qué punto la intervención pedagógica tuvo relevancia en el cumplimiento del objetivo general que encierra este proyecto: “Analizar la incidencia

que tiene la creación de una revista escolar como herramienta dinámica en el desarrollo de la producción escrita de las estudiantes de 504 del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño”.

Así pues, esta secuencia didáctica también dio respuesta al plan de estudios establecido para las estudiantes de grado quinto, llevando a la práctica cada una de las temáticas relevantes que se exige en los *Estándares Básicos del Lenguaje* para este ciclo. Por tal razón, para la aplicación y sustentación de la intervención se aplicó la siguiente matriz donde se unificó el plan de estudios trabajados para grado quinto y la matriz categorial de la monografía, la que permitió evidenciar el análisis de resultados a partir de la secuencia didáctica.

FASE	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADOR	ACTIVIDAD
<i>fase de Apertura</i>	<i>Procesos de escritura</i>	Planeación	Genera ideas y elabora un plan de trabajo	Concurso Portada revista escolar
		Redacción	Traslada las ideas a la escritura y tiene en cuenta estructuras sintácticas, semánticas y ortográficas	
<i>fase de desarrollo</i>	<i>Procesos de escritura</i>	Planeación	Genera ideas y elabora un plan de trabajo	Texto Narrativo Texto Informativo Texto Expositivo
		Redacción	Traslada las ideas a la escritura y tiene en cuenta estructuras sintácticas, semánticas y ortográficas	
		Revisión	Relee lo que se ha escrito con el fin de evaluar el contenido	

<i>fase de Cierre</i>	<i>Estructura textual</i>	Superestructura	Reconoce el tipo de texto trabajado y la intención comunicativa de este.	Texto Narrativo Texto Informativo Texto Expositivo Entrevista
		Macroestructura	Identifica el sentido global del texto.	
			Relaciona el propósito del texto y el tema planteado.	
		Microestructura	Expresa gramaticalmente la relación entre la coherencia y cohesión del texto	

5.1. Análisis fase de apertura

El análisis de resultados comienza con la fase de apertura cuyo objetivo fue identificar el nivel de escritura de las estudiantes del salón 504 para así diseñar una secuencia didáctica que fortaleciera dicha habilidad a través de la creación de una revista escolar, y que se relacionó con dos de los objetivos específicos de la investigación.

Así pues, esta fase tuvo una duración de 4 semanas donde se introdujeron temas como la teoría sobre medios de comunicación impresos, la importancia de la revista, qué tipos de revista existían y, por último, se centró la atención en la revista escolar. Cada uno de estos términos fue explicado mediante preguntas que daban cuenta de su cotidianidad, como, por ejemplo: ¿Qué tipos de medios de comunicación impresos conoces?, ¿Cuáles son accesibles para ti? Por último, ¿Qué entendían por revista? y ¿Qué diferencias había entre una revista normal y una revista escolar? Durante las tres primeras semanas estas preguntas sirvieron como guía para introducir ejemplos de este tipo de medios de comunicación y cómo se relacionan estos con la importancia de la escritura en el aula. De igual manera, durante estas tres semanas se les pidió trabajar sobre una planeación de actividades, realizar un plan de trabajo sobre actividades

cotidianas que hicieran a diario para así identificar el uso de una lluvia de ideas y plasmar la importancia de la “planeación” en la escritura.

Finalmente, como cierre de esta fase y actividad central se realizó un concurso por grupos y se invitó a las alumnas a crear un boceto donde plantearon un posible título y una propuesta de portada para la revista escolar. Para esta actividad, se tomó como referente la primera categoría de análisis de la matriz categorial puesto que las estudiantes tuvieron que hacer el paso a paso de su propuesta, relacionándola con las subcategorías planeación y revisión, así como sus respectivos indicadores.

FASE	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADOR	ACTIVIDAD
fase apertura	Procesos de escritura	Planeación	Genera ideas y elabora un plan de trabajo	Concurso Portada revista escolar
		Redacción	Traslada las ideas a la escritura y tiene en cuenta estructuras sintácticas, semánticas y ortográficas	



(Figura.1)



(Figura. 2)



(Figura. 3)

En las figuras presentadas se aprecian algunas de las propuestas que plantearon las niñas durante la actividad de cierre, evidenciando a la vez que las alumnas trabajaron bajo sus propios criterios para presentar las propuestas y que cumplieron con el primer indicador: *“genera ideas y elabora un plan de trabajo”*. Al respecto, el 60 % de las estudiantes hicieron sus propuestas en un borrador antes de entregar su trabajo final, pero sin tener conciencia de la importancia de este, mientras que el 40 % restante no trabajaron sobre alguna planeación, pasando de una vez a la textualización de su propuesta.

Así mismo, al momento de evaluar el segundo indicador: *“traslada las ideas a la escritura y tiene en cuenta estructuras sintácticas, semánticas y ortográficas”*, se visualizó que el 60 % de ellas manejaron una estructura organizada al momento de presentar sus propuestas, teniendo en cuenta los parámetros textuales guiados desde un comienzo, y de otro lado, el restante 40 % trabajaron sus ideas con algunas falencias puesto que solo fijaron su atención en la creación de un título y no en una propuesta organizada que incluyera elementos como la fluidez y la gramática, tal y como expone el indicador.

La siguiente rúbrica fue la utilizada para evaluar esta primera fase

Indicador	SÍ (%)	NO (%)
Genera ideas y elabora un plan de trabajo		
Traslada las ideas a la escritura y tiene en cuenta estructuras sintácticas, semánticas y ortográficas		

A manera de conclusión, en esta primera fase de apertura se estableció que las niñas del 504 tuvieron una actitud positiva frente a la actividad propuesta gracias a los conocimientos previos sobre los medios de comunicación impresos que tenían, lo enseñado por parte de la docente de práctica acerca de la revista escolar, y la idea de un concurso para la creación de la portada (título), logrando crear en las estudiantes un gusto por crear cosas auténticas, llamativas, y mejorar su trabajo en grupo, siendo un aporte significativo en su aprendizaje.

5.2. Análisis fase de desarrollo

En primera instancia, resulta necesario recordar el objetivo de esta fase, el cual buscaba generar estrategias que permitieran evidenciar los procesos de escritura de las estudiantes a través de la creación de textos para la revista escolar, lo que responde a su vez al tercer objetivo específico de esta investigación. Así pues, esta fase tuvo un curso progresivo en la visualización de la categoría de procesos de escritura.

Teniendo claro esto, se planteó una duración de 8 semanas para esta fase, iniciando con clases teórico-prácticas donde se les presentó los tres tipos de textos a trabajar en la revista escolar.

De esta manera, el texto narrativo sirvió como introducción a esta fase, trabajando su definición y su estructura y asignando como actividad la creación de un cuento a partir

de la explicación de sus características. Por tal razón, se les solicitó trabajar individualmente o en parejas, y se les indicó terminar el ejercicio en casa tras haberlo iniciado en clase. Además, durante esta actividad se empezó a revisar el proceso de escritura de cada una de las alumnas.

Los criterios con los cuales se evaluaron los escritos fueron los de la primera categoría (procesos de escritura):

-Genera ideas y elabora un plan de trabajo.

-Traslada las ideas a la escritura y tiene en cuenta estructuras sintácticas, semánticas y ortográficas.

-Relee lo que se ha escrito con el fin de evaluar el contenido.

fase de desarrollo	Procesos de escritura	Planeación	Genera ideas y elabora un plan de trabajo
		Redacción	Traslada las ideas a la escritura y tiene en cuenta estructuras sintácticas, semánticas y ortográficas
		Revisión	Relee lo que se ha escrito con el fin de evaluar el contenido

La siguiente rúbrica fue utilizada para evaluar los tres textos trabajados en esta fase de desarrollo e identificar que texto SI cumplió con el indicador o que texto NO lo cumplió:

Indicadores Proceso de escritura	Texto Narrativo		Texto Informativo		Texto Expositivo	
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
- Genera ideas y elabora un plan de trabajo.						
Traslada las ideas a la escritura y tiene en cuenta estructuras						

sintácticas, semánticas y ortográficas						
-Relee lo que se ha escrito con el fin de evaluar el contenido.						

Para la actividad 1 se realizaron dos sesiones: en la primera, se dieron las instrucciones para realizar las actividades y se inició el proceso de escritura de cada estudiante en su respectivo cuaderno. En la segunda sesión, por otra parte, las estudiantes expusieron sus cuentos y relataron el proceso para realizarlos.

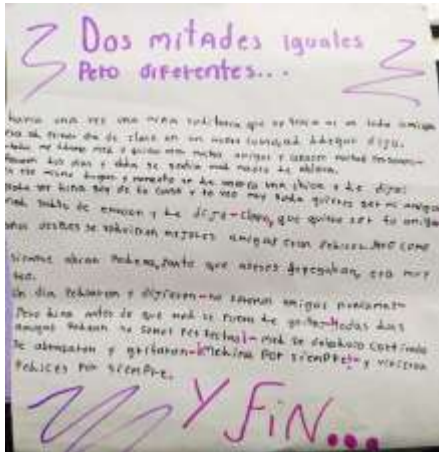
Sin embargo, causó gran impresión que ninguna de las 36 estudiantes haya realizado un proceso de *planeación*, primera subcategoría de la matriz categorial. De manera que el 75 % de las estudiantes no sabía cómo se hacía una lluvia de ideas, un boceto o un organigrama, sin dejar de lado que el 25 % restante incumplió con el ejercicio porque no sabían cómo crear el texto.

Cabe resaltar que esta categoría se planteó a raíz de la poca práctica de las estudiantes a la hora de realizar un plan textual y borradores antes de la escritura de cualquier texto. No obstante, se tiene en cuenta que esta habilidad es un proceso que los estudiantes aprenden a desarrollar durante los grados cuarto y quinto, por lo que toma un buen tiempo tener conciencia acerca de su uso e importancia. En consecuencia, esto no se puede determinar como un problema en las estudiantes. Soportando lo anterior, Daniel Cassany (1988) denomina este fenómeno como:

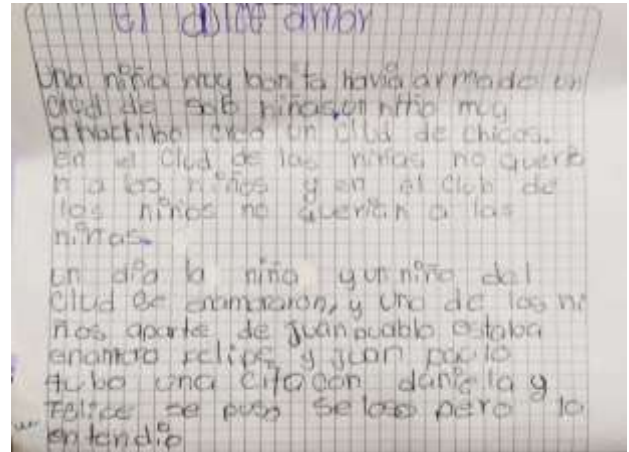
Escritor bloqueado, el cual conoce la fisionomía y la estructura de la prosa escrita, pero no tiene estrategias para construirla. Un típico ejemplo de este tipo de escritor es el individuo que escribe tal como habla: escribe las cosas solo una vez porque no sabe que

puede corregirlas y rehacerlas tantas veces como sea necesario. Cree que los textos escritos se generan espontáneamente como los textos orales. (p 21)

(FIGURA 4)

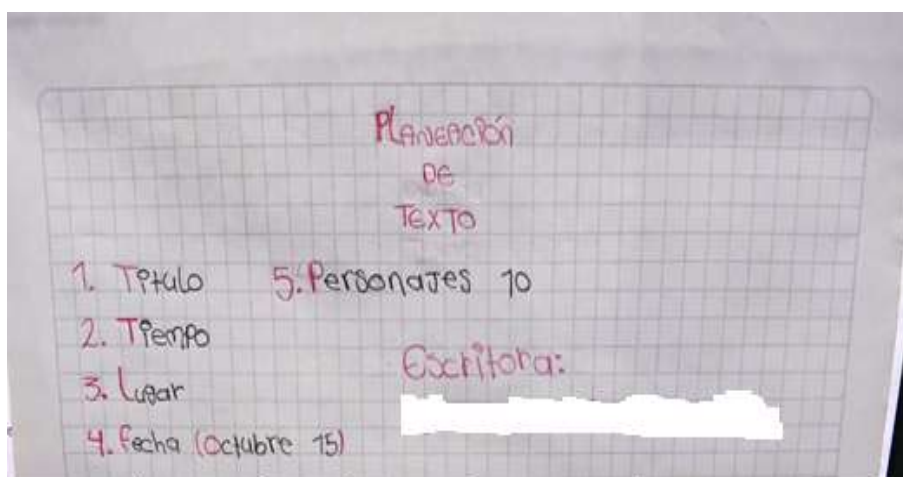


(FIGURA 5)

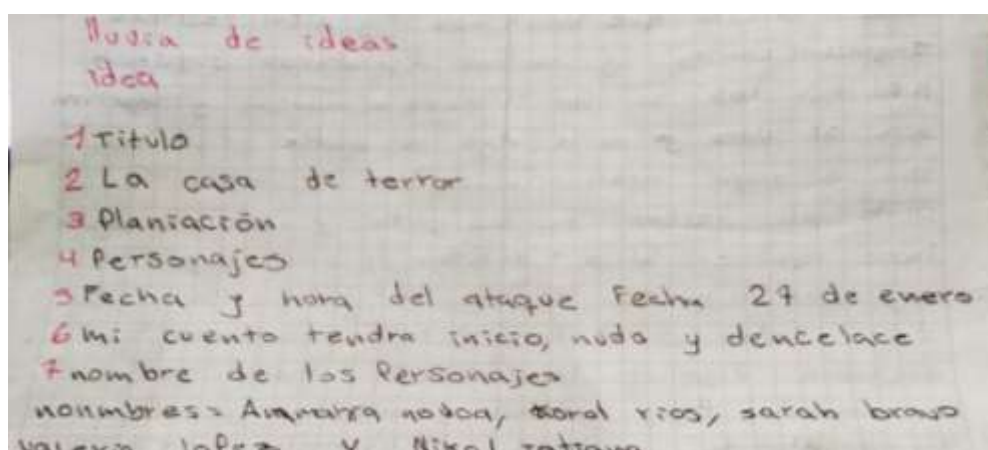


A partir de la información anterior y teniendo en cuenta las figuras 4 y 5, en la siguiente sesión se comenzaron a trabajar paso a paso los procesos de escritura.

El primer paso fue conocer qué significa el término planeación y cómo se hace. Para esto se les indicó a las estudiantes que primero dieran sus opiniones acerca de qué pensaban de hacer una *planeación*; después de tener un concepto único para todas sobre este término, se les invitó a que en su cuaderno realizaran la planeación del cuento que habían presentado con anterioridad de manera organizada y consciente. Sin embargo, al 50 % de las alumnas aún se les dificulta la realización de este plan textual, ya que para ellas sigue siendo una lista del contenido de las partes de su cuento, como se muestra en las siguientes imágenes:



(Figura 6)



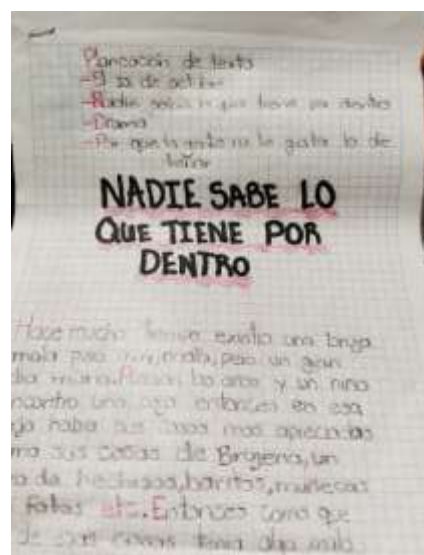
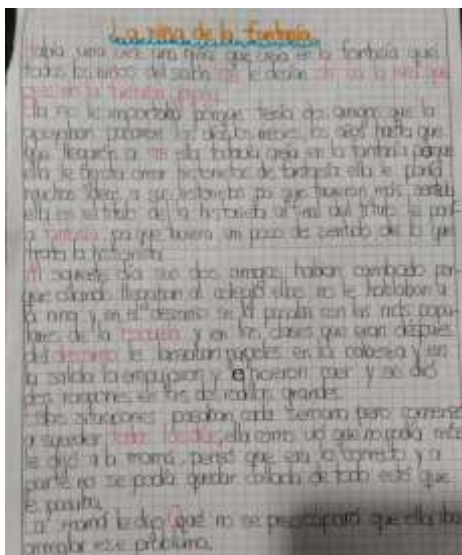
(Figura 7)

En concordancia con lo desarrollado anteriormente, la actividad 2 se centró en el segundo y tercer paso del proceso de escritura, la *redacción* y la *planeación* donde se procedió a explicar en qué consistían y su relación con lo visto en la actividad anterior sobre planeación. No obstante, se les indicó que todo este proceso se haría con el texto escrito durante la actividad anterior con el propósito de identificar claramente las falencias que tenían al momento de producir un escrito, además de fortalecer el ejercicio de planear, escribir, leer, reescribir y releer, ya que la subcategoría *redacción* tiene

como propósito evaluar y analizar la estructura textual (fluidez y gramática) del cuento realizado. Por otro lado, la última subcategoría denominada *revisión* tuvo por objetivo releer lo que se ha escrito con el fin de verificar lo que se está escribiendo y de qué manera se está haciendo, para lograr identificar si se logró articular de manera adecuada las ideas y arrojar un buen texto, o si, por el contrario, aún presenta algunos problemas de redacción.

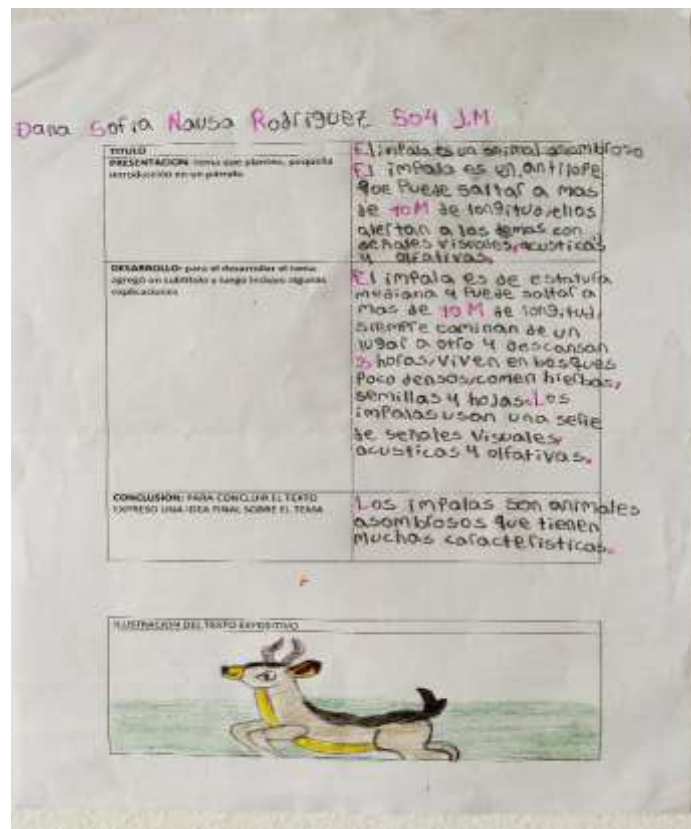
Sobre la redacción, Ramos (2009) afirmó: “el redactar viene siendo el acto de escribir las ideas que han sido planeadas y pensadas a través de un lenguaje apropiado; es el mecanismo de trasladar las ideas a la escritura” (p. 20).

De manera que durante la segunda actividad se pudo observar que solo el 35 % de las estudiantes lograron una relación entre las subcategorías de planeación y redacción (textualización), mientras que el 65 % aún siguieron presentando dificultades al momento de textualizar sus escritos puesto que sus composiciones carecían de organización semántica y sintáctica.



Por otra parte, en la actividad 3 se trabajó a cabalidad la categoría del proceso de escritura y se procedió a relacionarla con el texto expositivo. Para esta actividad se les

pidió a las estudiantes realizar una consulta sobre la funcionalidad del texto expositivo y sus características para luego trabajarlo en clase y realizar el proceso de escritura de este. Asimismo, durante esta actividad se trataron los posibles usos que se le pueden dar a este tipo de texto en el colegio y su diferencia respecto a los demás. Se propusieron dos sesiones: en la primera se habló sobre la funcionalidad de este texto, mientras que en la segunda sesión se trabajó en la planeación textual del mismo. Además, se les pidió, de manera individual, exponer un animal asombroso poco conocido a partir de un formato dado.



(Figura10)

En concordancia con lo anterior, es pertinente resaltar que para el proceso de reescritura de los textos se requiere de varias lecturas, distancia y paciencia para saber

esperar el momento de darlo por acabado, sin prisas o presiones que afecten el proceso natural de maduración que tiene todo texto literario” (RELATA, 2010, p. 51).

Por último, el texto informativo sirvió como tema central del cierre de la cuarta actividad. Se planteó un pequeño debate a partir de lo visto y trabajado en clase sobre los otros tipos de textos, con el fin de destacar la importancia y utilidad de estos durante la secuencia didáctica.

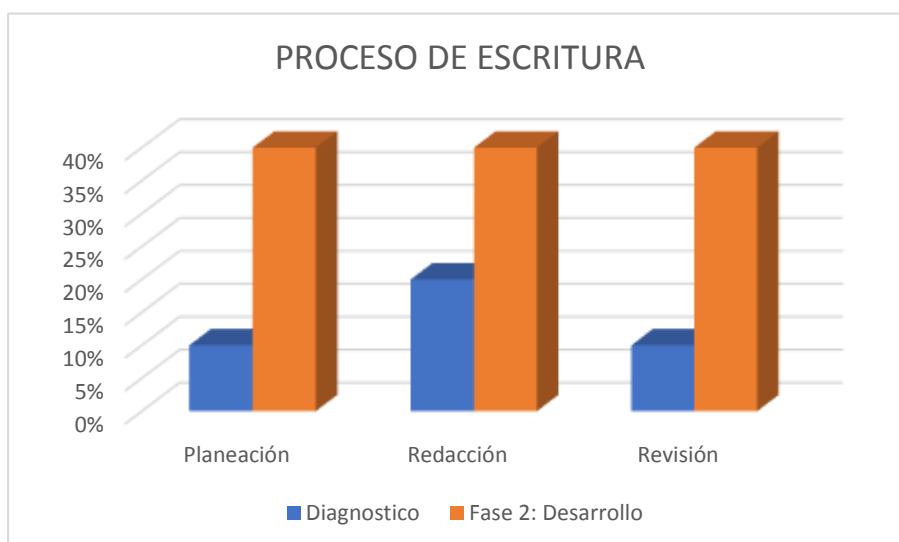
Ahora bien, para esta actividad se plantearon tres temas que debieron trabajar en grupos a partir de la teoría dada, mediante ejemplos y planteando las mismas tres preguntas que han servido de guía: ¿Qué refiere el nombre texto informativo? ¿Qué características tiene? ¿Qué tipos de textos informativos hay?

De otro lado, los temas que se podían escoger para hacer el escrito, fueron la problemática social, el medio ambiente y/o la educación. A partir de esto, se dieron a conocer los criterios evaluativos considerando que cada estudiante debía evidenciar una clara distinción entre los procesos de escritura.



Con la realización de esta actividad fue posible evidenciar progreso en los procesos de escritura por parte de las estudiantes de 504 desde el diagnóstico hasta el cierre; para la fase 2 gracias a la recopilación de datos y análisis realizado desde el inicio de la intervención.

En este orden de ideas, se observó una disminución del porcentaje de estudiantes que no realiza una planeación o redacción consciente de su texto, pasando de un 80% a un 60%. Por lo demás, hubo un incremento de las alumnas que realizó al menos uno de los tres pasos de manera consciente y organizada y teniendo en cuenta aspectos como la cohesión y la coherencia, representado en un 20%.



5.3. Análisis fase de cierre:

Se estableció como primer objetivo tener claridad sobre la relación entre procesos de escritura y escritura textual basándose en los postulados del lingüista Teun van Dijk. El segundo objetivo, consistió en analizar el impacto de la revista escolar en la incidencia de la producción escolar de las alumnas del salón 504 a través de una socialización. Este

segundo objetivo se relaciona estrechamente con el último objetivo específico de esta investigación.

Para esta última fase, se tuvo en cuenta la segunda categoría asignada en la matriz categorial descrita como *estructura textual*, con sus pertinentes indicadores. Así pues, se dedicaron tres semanas para el desarrollo de esta fase en la que se evaluó la estructura textual de los tres textos trabajados en la fase de desarrollo que además sirvieron como resultado final para la publicación de la revista escolar.

Cabe resaltar que en esta fase se desarrollaron las actividades de la misma manera que en las fases anteriores. Así, la actividad 1 de este cierre hizo referencia al texto narrativo, planteando también la relación entre las subcategorías *Superestructura* y *Macroestructura*.

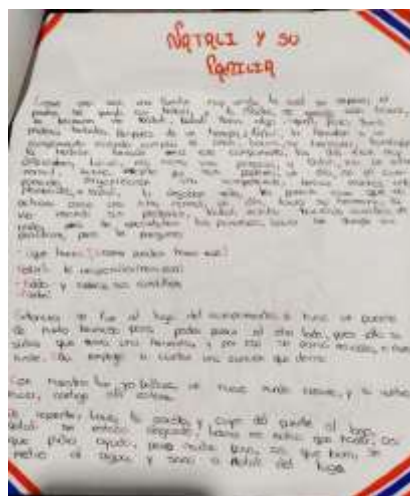
La rúbrica que permitió evaluar esta categoría con los tres textos fue la siguiente:

Clases de T. Indicadores "Producción Textual"	Texto Narrativo		Texto informativo		Texto Expositivo	
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Reconoce el tipo de texto trabajado y la intención comunicativa de este.						
Identifica el sentido global del texto.						
Relaciona el propósito del texto y el tema planteado						
Expresa gramaticalmente la relación entre la coherencia y cohesión del texto						

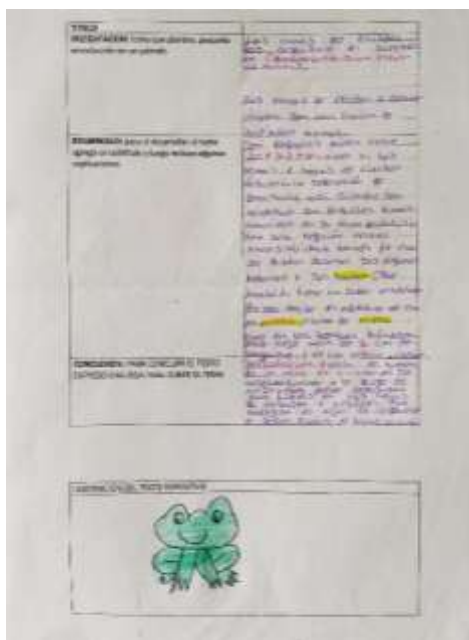
Los indicadores por evaluar en estas subcategorías fueron:

<i>fase de reflexión</i>	<i>Estructura textual</i>	Superestructura	Reconoce el tipo de texto trabajado y la intención comunicativa de este.
		Macroestructura	Identifica el sentido global del texto.
			Relaciona el propósito del texto y el tema planteado.

Tras realizar esta actividad, se pudo evidenciar que un 60% de las estudiantes están en capacidad de identificar la *superestructura* del texto y de identificar el sentido global del mismo relacionándolo con la intención comunicativa del mismo. ¿Cómo se logró percibir esto? Por medio de la planeación trabajada desde la primera actividad y la relación al momento de textualizar y revisar su escrito. Además, *la macroestructura*, al ser la que permite definir la relación entre el propósito del texto y el tema planteado logra hacer una verificación de este indicador al observar lo que las estudiantes escribieron y la intención de asignar un tema determinado a su producción escrita. No obstante, el 40% aún presenta algunas dificultades para reconocer este proceso de jerarquización en la estructura textual que permite dar una organización precisa para obtener un adecuado proceso de escritura.



Entretanto, en la actividad 2 se trató el texto expositivo en el mismo orden que la actividad anterior y pretendiendo evidenciar la subcategoría correspondiente a la *Macroestructura*.



La anterior figura ejemplifica el proceso realizado por una de las estudiantes que logró relacionar el paso a paso del proceso de escritura con el indicador planteado para la segunda subcategoría textual cuyo objetivo fue relacionar el propósito del texto y el tema planteado”. Por tal razón, durante la elaboración de los primeros escritos se realizó una revisión desde el perfeccionamiento de la relación entre las ideas y la construcción de la *macroestructura* del texto. Frente a esto, un 70% de las alumnas logró una relación asertiva entre el propósito que busca el escrito y el tema que se indica desde el principio, mientras que 30% aún presenta dificultades para conectar el sentido global del texto con lo mencionado anteriormente (la intención del texto). Esto se ve reflejado en las dificultades que surgieron al momento de redactar este tipo de texto a partir de la descripción del animal asombroso por medio de un formato.

De forma similar, en la actividad 3 se trabajó el texto informativo donde se propusieron tres temas para su desarrollo: problemática social, medio ambiente y

educación. Luego, con base en esto, se prosiguió a asignar como referentes la relación de las tres subcategorías de la *estructura textual* (Superestructura, Macroestructura y Microestructura).

Asimismo, de la segunda categoría se tuvieron en cuenta los 4 indicadores que refieren las tres perspectivas de estructura textual:

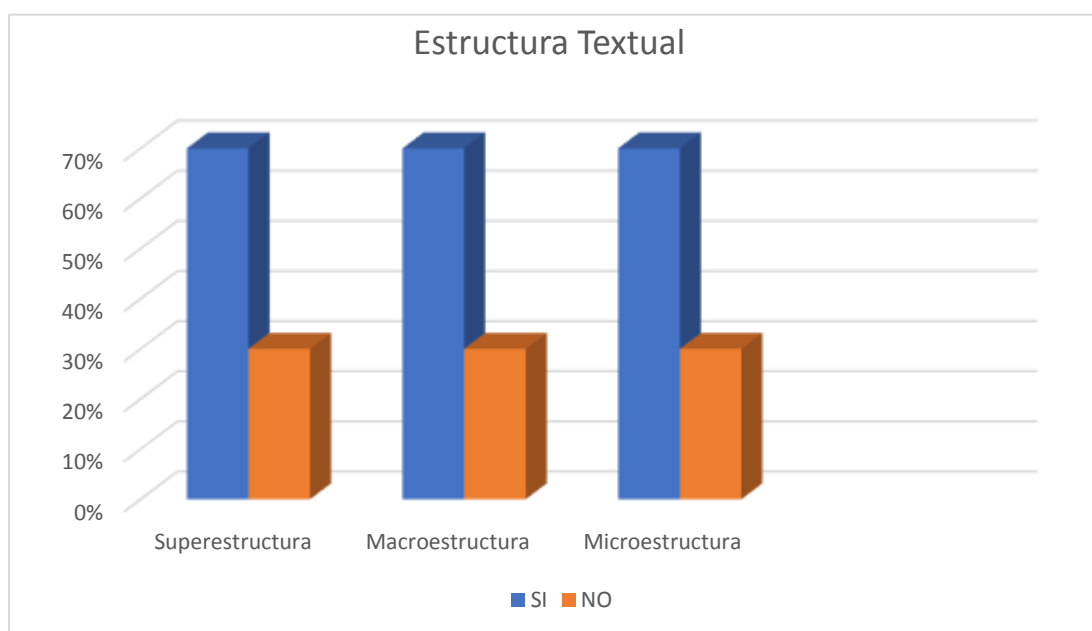
<i>reflexión</i> <i>fase de</i>	<i>Estructura textual</i>	Superestructura	Reconoce el tipo de texto trabajado y la intención comunicativa de este.
		Macroestructura	Identifica el sentido global del texto.
			Relaciona el propósito del texto y el tema planteado.
	Microestructura	Expresa gramaticalmente la relación entre la coherencia y cohesión del texto	



Así entonces, esta actividad buscó que las alumnas reconocieran la estructura textual verificando sus tres subcategorías: la Superestructura, la Macroestructura y la Microestructura y la relación entre las mismas.

Al respecto de la totalidad de estudiantes, el 70% logró identificar las dos categorías de producción textual establecida en la matriz categorial, evidenciando una relación asertiva entre el proceso de escritura y su estructura textual (super, macro y micro) puesto que:

Van Dijk planteó apreciar los textos desde tres perspectivas: una general organizativa, llamada superestructura; otra global de carácter jerárquico y funcional, llamada macroestructura (sujeta a la estructura anterior, y que le da sentido); y la microestructura, lo más básico, pero no menos importante. (Ortiz, s.f., párr. 3)



Por último, para concluir la fase de cierre se realizó una socialización en donde se escogieron las producciones textuales que cumplieron con los criterios evaluados durante el proceso de la secuencia didáctica para así publicarlos en la revista escolar.

De igual modo, se realizó una mesa redonda donde se les permitió a las niñas comentar, escribir y expresar su ánimo al trabajar en forma grupal e individualmente. Por otro lado, esta última fase facilitó la identificación clara por parte de las estudiantes de las dos categorías de proceso de escritura y producción textual en la medida en que

buena parte de ellas logró establecer una relación entre los indicadores del paso a paso y la producción final, considerando la estructura textual y sus componentes:

Superestructura, Macroestructura y Microestructura.

Por otro lado, se reestructuró con aprobación de todas las estudiantes el título de la revista y su portada, puesto que a medida que fue avanzando el proceso práctico con ellas pudieron darse cuenta de que podrían innovar de manera más precisa su revista escolar, sin dejar de lado el toque personal del Liceo.

De forma similar, los conversatorios realizados en la fase final posibilitaron escoger de forma democrática la portada y los componentes de la revista, además de los textos que serían incluidos. Finalmente, se tomó una foto grupal que mostró un trabajo académico en el que las alumnas pudieron ser creadoras de nuevas experiencias y editoras de su primera revista escolar.

Revista escolar: evidencia de cierre y reflexión

Este apartado pretendió evidenciar el contraste de los resultados arrojados entre los primeros escritos aplicados al comienzo de la intervención y el resultado final que radicó en la publicación e impresión de la revista escolar de las estudiantes del salón 504 del Liceo Femenino, llamada *Lifemena's Girl*.

Para esto se hizo un barrido de imágenes donde se muestra este proceso de intervención e identificación de las categorías asignadas para la investigación. Sin embargo, es importante aclarar que el análisis detallado de cada categoría con sus indicadores se logró observar en el apartado anterior, explícito en cada fase.

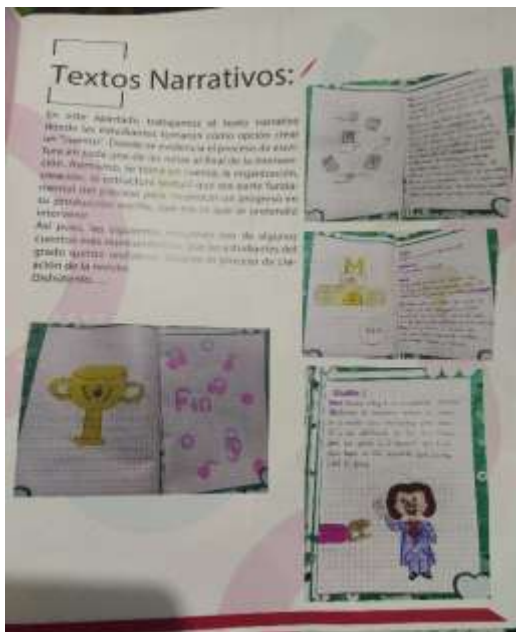
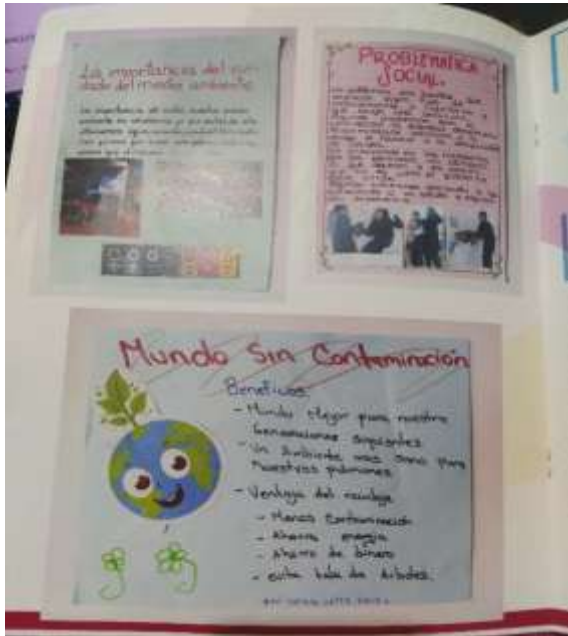
Para empezar, se muestra lo realizado durante la primera fase en donde se pretendió sensibilizar a las estudiantes acerca de los procesos de escritura a partir de bocetos que fueron ideas de su portada final y en donde se tuvieron en cuenta los primeros

indicadores de la categoría procesos de escritura: genera ideas y elabora un plan de trabajo, traslada las ideas a la escritura, tiene en cuenta estructuras sintácticas, semánticas y ortográficas.



Asimismo, se pasó a la fase de desarrollo y cierre que permitieron trabajar más a fondo la habilidad de producción escrita las siguientes categorías establecidas *procesos de escritura y estructura textual* en la matriz categorial de manera más detallada. Para la categoría procesos de escritura se tuvieron en cuenta subcategorías tales como: planeación, redacción y revisión. A continuación, se presenta el proceso desarrollado durante esta categoría junto con el producto final para la impresión de la revista escolar.

CREACIÓN FINAL DE LA HERRAMIENTA DINÁMICA



A modo de conclusión general, se puede afirmar que la aplicación de esta propuesta pedagógica evidenció la incidencia de la revista escolar en los procesos de aprendizaje de la escritura de las estudiantes del grado 504, puesto que durante la intervención se logró crear conciencia en cada una de ellas al momento de realizar algún tipo de texto como los mostrados en la revista; pues al finalizar la creación de dicha herramienta como la revista, las alumnas ya eran conscientes de que se debía realizar una planeación previa y una organización de ideas al momento de escribir. De igual modo, los procesos de escritura de las alumnas mejoraron durante la redacción y revisión de sus producciones gracias a la socialización durante las clases de cada uno de los pasos al momento de escribir.

Sin embargo, es claro que aún se debe seguir trabajando y reforzando dichos procesos aplicados durante la propuesta pedagógica, ya que a las estudiantes aún se les dificulta reconocer de manera inmediata y consciente la estructura textual de un escrito. Por otro lado, se logró establecer la revista escolar como una herramienta dinámica, entendiendo este concepto desde la pedagogía que se establece como un método de enseñanza activo que permite crear ambientes de diversión para el aprendizaje a partir de la experiencia vivencial de cada estudiante. Así pues, esta herramienta permitió que su creación fuera de manera dinámica al establecer actividades que motivaran a la mayoría de las estudiantes a escribir.

6. CONCLUSIONES.

Al finalizar esta monografía y tomando como base el objetivo principal; se estableció que la presente investigación contribuyó a analizar la incidencia de la creación de una revista escolar como herramienta dinámica en la producción escrita de las estudiantes de grado 504. Por lo tanto, una vez se hizo la aplicación de la intervención de la propuesta y su correspondiente análisis de resultados, se obtuvo que efectivamente, se cumplió objetivo anteriormente mencionado, por las siguientes razones.

Primero, en el caso de las estudiantes de 504 del Liceo Femenino Mercedes Nariño, el trabajo integrado de dicha secuencia didáctica, con el plan de estudios planteado para ciclo II, logra desarrollar diferentes destrezas, como los procesos de escritura y a su vez ayuda a establecer una relación entre estos procesos y la estructura textual que refiere la teoría de van Dijk trabajada en esta investigación. Asimismo, y dando paso al cumplimiento total de los objetivos específicos es importante mencionar que, en la última fase de esta secuencia didáctica se analiza el impacto que tuvo la creación de una revista escolar para mejorar la producción escrita y todas las destrezas mencionadas.

Segundo, el desarrollo de los indicadores establecidos en la matriz categorial, para los procesos de escritura y estructura textual, se consiguieron trabajar a cabalidad durante la aplicación de la secuencia didáctica, debido a que, cada actividad propuesta en las tres fases de intervención relaciona el fortalecimiento de la producción escrita con la creación de la revista escolar.

Finalmente, en cuanto a la práctica pedagógica, se determina que el aprendizaje significativo es de gran enriquecimiento en este trabajo investigativo puesto que, para aprender es necesario relacionar los nuevos aprendizajes a partir de las ideas previas del

alumno. Por tanto, el aprendizaje del nuevo conocimiento depende de lo que ya se sabe o, en otras palabras, se comienza a construir el nuevo conocimiento a partir de conceptos adquiridos. Lo que se evidencia en la creación e implementación de esta secuencia didáctica; dado que, no solo las estudiantes se vieron involucradas en este proceso, sino que el trabajo investigativo propició diferentes experiencias pedagógicas que permitieron reconstruir conocimientos que tienen como “base” y a su vez reconocer debilidades, fortalezas y contratiempos que el trabajo pedagógico implica en su cotidianidad

7. RECOMENDACIONES

Este proyecto investigativo permite dejar a la luz la importancia que debe tener el hecho de vincular en las planeaciones de aula y los proyectos curriculares el uso de herramientas, de tal manera que permitan el fortalecimiento de la producción escrita y todo lo que significa trabajar esta actividad en el aula. Por ende, la revista escolar como herramienta dinámica, hace parte de estas diversas opciones, puesto que, es un pretexto para permitir el desarrollo de cada uno de los procesos de producción escrita, donde se logran trabajar diferentes tipos de textos que como ciclo II deben trabajar de manera clara y consiente, puesto que poco a poco se relacionan con los conocimientos previos de las estudiantes.

Asimismo, es relevante decir que crear secuencias didácticas en la enseñanza de la producción escrita para mejorar la habilidad argumentativa es de suma importancia en el aula ya que esto permite, despertar el interés de las estudiantes de manera más activa puesto que en la actualidad a pesar de estar tan permeados por tanta tecnología, los primeros ciclos cuentan con la ventaja de aun quererse sumergir en propuestas innovadoras sin tener tanta tecnología a su alrededor; proponer estrategias que logren

una conexión y estén en constante cambio es el camino para establecer un cambio positivo en el aula y crear un impacto favorable en los procesos de producción escrita.

Como última consideración, durante las intervenciones se evidenció la necesidad de establecer un calendario con actividades alternas al ya planteado por el Liceo, puesto que se dificulta conseguir en su totalidad el fortalecimiento de dicha habilidad identificada en el proyecto, solo con la intervención realizada por la practicante durante el desarrollo de la propuesta. Asimismo, se recomienda que los maestros de las asignaturas estén en constante acompañamiento con el practicante para así evitar posibles rotaciones continuas que dificultan el seguimiento de la intervención por parte del docente practicante e imposibilitan una buena retroalimentación fundamentada por parte del titular.

REFERENCIAS

- Ávila, A. (2017). *Ambientes de aprendizaje y escritura creativa: mejorando la producción textual*. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7734/TE-21120.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Caruman, S., Quiroga, & M. (2005). *Teoría del discurso Teun van Dijk: Superestructuras*. Obtenido de Universidad de Chile: https://www.u-cursos.cl/filosofia/2011/1/387210522/1/material_docente/bajar?id_material=474660
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura. Cap. 1 ¿Qué es escribir? Cap. 3 ¿Cómo enseñar?*, . Paidós Barcelona.
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Superestructura textual*. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/superestructuratextual.htm
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Díaz, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Obtenido de Universidad Nacional Autónoma de México: http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1993). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Revista Lectura y vida*.
- Franco, D et al. (2014). *Revista escolar y sus componentes*. Obtenido de <https://prezi.com/aue24rxfygaa/revista-escolar-y-sus-componentes/>

- Galabay, V. (2015). *Diseño e ilustración para la segunda edición de la revista literaria "Arma Blanca"*. Obtenido de Universidad de Cuenca:
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/21433/1/Tesis.pdf>
- Hernández Sampieri, H., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (1991) *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill, 20.
- Inostroza, G. (1995). *Principios básicos que sustentan los aprendizajes para la formación de niños lectores y escritores*. Chile: Dolmen.
- Inostroza, G. (1995). *Principios básicos que sustentan los aprendizajes para la formación de niños lectores y escritores*. Chile: Dolmen.
- Largo, C., Mosquera, A., & Palacios, J. (2018). *Los textos breves como herramienta para fortalecer la competencia escritora en los estudiantes del grado 301 de la jornada nocturna en la Institución Educativa Distrital Nueva Constitución*. Obtenido de Universidad Libre:
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15756/LOS%20TEXTOS%20BREVES%20COMO%20HERRAMIENTA%20PARA%20FORTALECER%20LA%20COMPETENCIA%20ESCRITORA%20EN%20LOS%20ESTUDIANTES%20DE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México: Fondo de cultura económica.
- Luria, A. (1976a). *Basic problems of neurolinguistics*. The Hague, Mouton.
- Luria, A. (1976b). *Cognitive Development: its Cultural and Social Foundations*. Cambridge: Harvard University Press.
- Magda Liliana. (s.f.). *La estructura del texto*. Obtenido de Comunicación Lingüística:
<http://comunicacionlinguisticai.blogspot.com/p/la-estructura-del-texto.html>
- Martínez, M., Olivares, S., Peralta, L., Pizarro, M., y Quiroga, P. (s.f). *La observación de aula*. Recuperado de
https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/la_observacion_aula.pdf
- Ministerio de Educación [MEN]. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-116042_archivo_pdf1.pdf

- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Obtenido de Universidad Surcolombiana:
http://www.congreso enfermeria.es/2016/sites/default/files/styles/monjecarlosarturo-guiadidacticametodologiaadelainvestigacion_1421658502527.pdf
- Ortiz, J. (s.f.). *Microestructura Textual: Características y Ejemplos*. Obtenido de <https://www.lifeder.com/microestructura-textual/>
- Ramos, M. (2009). *Estrategias en el proceso de escritura en estudiantes de escuela elemental de un programa de inmersión*. Obtenido de [https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/1900/RAMOS_Mabel%20-%20World%20Lang%20-%20Thesis%20\(Final\).pdf](https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/1900/RAMOS_Mabel%20-%20World%20Lang%20-%20Thesis%20(Final).pdf)
- RELATA. (2010). *Guía para talleres de escritura creativa creación y planeación*. Bogotá: Taller de edición Rocca S.A.
- Valenzuela, N. (2014). *¿Que es?* Obtenido de <http://nayelivalenzuela102.blogspot.com/2014/10/revista.html>
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (1985). *Handbook of discourse analysis*. Londres : Academic Press.
- Van Dijk, T. (2008). *Macroestructuras, estructuras globales*. Argentina: Fcpolit.

Ver Anexo 6:

E.1

Se mujer es ser linda y los toca vestirse bien

falta!

E2.

Ser mujer es ser muy bonito y uno es perico
sea grandota y me respetar! macho y son

Falta!

E3.

Para la vida el pdo favor acome femados /
muchicholas cosas mas de mujer.

E4

Responder por el Pueblo
Ser generoso

Falta!

Anexo 7:

E1

La tortuga y el niño en carrera

Había una vez un niño que quería siempre correr y ganar carreras y muchas veces le dijo bueno como al es principiante bueno a pensarle a correr. Fácil el niño estaba en la pista leyendo.

Estaba en el patio de primeras bueno se despierto la mamá lo despierto se baño bueno se fue a jugar allá y como era a mangas y la final el niño la primera salida.

Los niños y los otros llegan a la meta bueno ahí la primera manga de primer segunda de eso tercera lo mismo bueno paso y la con una tortuga la digieron preparado sale al la tortuga del bolbío y la tortuga gana.

E2

7. A partir de la siguiente historieta crea una historia que tenga no más de 15 líneas, teniendo en cuenta inicio, medio y desenlace. No olvides colocarle título a tu historia.

El niño Corredor y la tortuga

un día un niño era muy grande pero siempre la tortuga una tortuga que estaba que era una tortuga muy rápida pero llega si fuera la delibó comarapio

pero cuando llorase si padre llega con el si puedes correr y ganar qued no porque el es más rápido que el

Anexo 8:

FASES	Cronograma (13 meses) 2018/2 – 2019/2												
	Ago s	Sep t	Oct	Nov	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Agos	Sept	Oct	Nov
fase de observación y diagnóstico	X	X											
Fase uno: Apertura.			X	X									
Fase dos: Desarrollo.			X	X						X			
Fase tres: Cierre.											X	X	X
Fase final, conclusiones y entrega del proyecto													X