

**MICROPROYECTOS: TEXTO AUTÉNTICO PARA LA CUALIFICACIÓN
DE LA ESCRITURA**

Monografía para optar al título de Licenciada en español e inglés

PRESENTADO POR:

JHENIFER PATRICIA QUINTERO CASTILLO

Código: 2012234037

ASESOR:

JOSE IGNACIO CORREA MEDINA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS
TRABAJO DE GRADO
BOGOTÁ, D.C, 2017**

RESUMEN ANALÍTICO DE EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	MICROPROYECTOS: TEXTO AUTÉNTICO PARA LA CUALIFICACIÓN DE LA ESCRITURA
Autor(es)	Quintero Castillo, Jhenifer Patricia
Director	Correa Medina, José Ignacio
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 92p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	MICROPROYECTOS, TEXTO AUTÉNTICO, ESCRITURA, ESTRATEGIA METODOLÓGICA, HABILIDADES DE PRODUCCIÓN, PEDAGOGÍA POR PROYECTOS.

2. Descripción
<p>Esta investigación se realizó con el fin de ofrecer un aporte a las diferentes metodologías que se enfocan en la cualificación de la producción escrita, es así como se plantea la aplicación de microproyectos de textos auténticos a los procesos de escritura dentro del aula de clase. Para tal efecto, se realizó una investigación con el curso 301 de la I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño, investigación que tuvo una duración de tres semestres consecutivos. Asimismo, se plantearon objetivos enfocados a fomentar la cultura de los textos auténticos y a identificar la evolución de la producción escrita que se logró al implementar diferentes microproyectos en el aula de clase, todo esto basándose en un marco teórico de referencia y en la práctica pedagógica misma. La presente investigación tiene un diseño metodológico que adopta un enfoque cualitativo y un diseño de investigación – acción.</p>

3. Fuentes
<p>ABC, D. (15 de Marzo de 2017). <i>Definición ABC</i>. Obtenido de Definición ABC: http://www.definicionabc.com/general/grafico.php</p> <p>Alvarado, L. (2008). Determina el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo. . <i>Revista Universitaria de Investigación Sapiens</i> , 187-202.</p> <p>Bravo Medina, M. d. (2013). <i>Niños productores de texto. Niños exploradores. Una estrategia pedagógica paa producir textos significativos</i>. Bogotá .</p> <p>Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita . <i>Comunicación, lenguaje y educación</i> , 63-80.</p>

- Inostroza, G. (1995). *Principios básicos que sustentan los aprendizajes para la formación de niños lectores y escritores*. Chile: Dolmen.
- Jolibert, J. (1995). *Formar niños lectores de textos*. Chile: Dolmen.
- Jolibert, J. (1995). *Formar niños productores de textos*. Chile: Dolmen.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación Acción, Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial Graó.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México: Fondo de cultura económica.
- LIFEMENA. (3 de Noviembre de 2016). *LIFEMENA*. Obtenido de <http://lifemena.jimdo.com/>
- Martinez, M. (2000). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. México D.F: Trillas.
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares de lengua Castellana*. Bogotá.
- Rincón, G. (2010). El trabajo por proyectos en la formación docente . *Alegria de enseñar* , 34-42.
- Trujillo, A. L. (2009). *Escribir canciones infantiles en el grado primero, una apuesta para formar auténticos lectores y productores de texto* . Pereira .
- Valencia Vargas, E. (2012). *Produciendo textos me divierto y aprendo* . Perú .
- Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado como estrategia pedagógica en la formación de maestros . *FEDUMAR pedagogía y educación* , 71-104.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* . España: Publidisa.
- Yapu, M. &. (2003). *Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma educativa, enseñanza de lecto-escritura y socialización*. La Paz, Bolivia : EDOBOL

4. Contenidos

CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA: que corresponde a la delimitación del problema de investigación sustentado en la caracterización de la población, justificado en la necesidad de generar un aporte pedagógico para el área de lenguaje y encaminado a resolver el interrogante: ¿Cómo inciden los microproyectos, como estrategia metodológica, en la cualificación de la producción de textos auténticos por parte de las estudiantes del grado 301 de la Institución educativa distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño? De la misma manera, se plantean objetivos enfocados a fomentar la cultura de los textos auténticos y a identificar la evolución de la producción escrita que se logró al implementar diferentes microproyectos en el aula de clase.

CAPITULO 2. MARCO TEORICO: retoma los estudios que preceden este documento con el fin de orientar la investigación y soportar teóricamente los planteamientos encaminados en la problemática, retomando bibliografía pertinente en el estudio de la escritura y el uso de los microproyectos en el aula de clase.

CAPITULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO: Apartado que propone un plan de trabajo y un enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción.

CAPITULO 4. TRABAJO DE CAMPO: Presenta las tres fases desarrolladas a lo largo de la práctica pedagógica.

CAPITULO 5. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN: Proceso en el cual se presenta el diálogo entre lo establecido en la matriz categorial, los datos recogidos y el marco de referencia.

CAPITULO 6. RESULTADOS: Logros obtenidos con base en los objetivos propuestos.
CAPITULO 7 CONCLUSIONES: Estimación de los resultados en el campo de la pedagogía.
CAPITULO 8. RECOMENDACIONES: Apertura a nuevas investigaciones, miradas y sugerencias apoyadas en el presente documento.

5. Metodología

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo y un diseño de investigación – acción. Asimismo, se propone una matriz categorial que aborda la implementación de los microproyectos como unidad de análisis y permite el estudio de los resultados y análisis de los datos recogidos. Además, propone una hipótesis de referencia.

6. Conclusiones

Esta investigación permitió vislumbrar una serie de procedimientos y estrategias metodológicas para la cualificación de la producción escrita de textos auténticos de las estudiantes, lo que permitió establecer una serie de conclusiones:

1. Los resultados se dieron de manera favorable en la investigación ya que las niñas lograron trabajar textos auténticos en el ámbito escolar
2. La investigación se dio de manera progresiva, poco a poco se fueron enfrentando a textos más elaborados que requerían de los quehaceres propios del escritor
3. El ejercicio investigativo en el aula permitió la reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje que los docentes y/o docentes en formación llevamos al aula de clase
4. Los microproyectos como metodología permite el trabajo consensuado con los estudiantes, pone a prueba, de manera didáctica, las capacidades y conocimientos que traen y que adquieren los niños en el proceso.
5. Con la aplicación de diferentes metodologías se logró un trabajo dinámico y participativo en la clase, esto deja entrever que las dinámicas en clase se deben apartar del trabajo tradicional y que al contrario se deben generar espacios en los cuales los niños se ven en la obligación de aplicar los conocimientos previos y conocimiento nuevo a la vida real, de nada sirve un aprendizaje desprovisto de significativo en el cual los niños no saben cómo aplicarlo al diario vivir.

Elaborado por:	Jhenifer Patricia Quintero Castillo
Revisado por:	José Ignacio Correa Medina

Fecha de elaboración del Resumen:	25	04	2017
--	----	----	------

Tabla de Contenido		Hipótesis	36
TABLA DE CONTENIDO	5	4. TRABAJO DE CAMPO	38
RESUMEN	6	5. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	42
1. EL PROBLEMA	7	6. RESULTADOS	64
Caracterización	7	7. CONCLUSIONES	70
Localización	7	8. ANEXOS	74
Contexto institucional	7	DIARIOS DE CAMPO	74
Contexto de aula	8	ANEXO 2 Encuestas	80
Diagnóstico	10	ANEXO 3 Prueba diagnóstica	81
Delimitación del problema de investigación	13	ANEXO 4 Microproyecto Llevando mi mensaje	82
Justificación	14	ANEXO 5 Microproyecto los 100 años de mi colegio	83
Planteamiento de la pregunta	15	ANEXO 6 Microproyecto mi obra de teatro	84
Objetivos	15	Anexo 8 Vídeos	85
Objetivo general	15	IMÁGENES	85
Objetivos específicos	16	IMAGEN 1	85
2. MARCO TEÓRICO	17	IMAGEN 2	86
Antecedentes	17	IMAGEN 3	86
Referente teórico	21	IMAGEN 4	86
Lenguaje	21	IMAGEN 6	87
Escritura	22	IMAGEN 8	87
Producción de textos	23	IMAGEN 9	87
Enseñanza y aprendizaje de la Escritura	24	IMAGEN 13	88
El trabajo por proyectos	25	IMAGEN 15	88
Texto auténtico	28	IMAGEN 16	89
3. DISEÑO METODOLÓGICO	30	IMAGEN 18	89
Enfoque metodológico y diseño	30	IMAGEN 19	91
Técnicas e Instrumentos	32	IMAGEN 21	91
Matriz Categorical	34		

Microproyectos: texto auténtico para la cualificación de la escritura

Resumen

La investigación de que da cuenta este documento ha sido realizada con el fin de comprender los alcances de la producción escrita de textos auténticos en el aula de clase. Para el efecto, se hizo una intervención pedagógica en el curso 301 de la I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño, durante tres semestres consecutivos.

En un primer momento se llevó a cabo un proceso de observación, diagnóstico, delimitación y definición del problema, que para esta investigación corresponde a necesidades particulares en el campo de la escritura con sentido. Asimismo, se plantearon objetivos enfocados en el uso de la estrategia de los proyectos, basándose en un marco de referencia y la misma práctica pedagógica, que a su vez, corresponde al diseño metodológico que adopta un enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción.

Seguidamente, se estableció una matriz categorial que tiene como unidad de análisis los microproyectos; con esta matriz se realizó el análisis de los datos recolectados y de los cuales se obtuvieron unos resultados que representan un aporte pedagógico al grado 301, a la institución educativa y a la educación en general.

1. El Problema

Caracterización

Localización

La Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño (LIFEMENA, en adelante) se encuentra ubicada en la localidad Rafael Uribe Uribe en el barrio San José, en el suroccidente de la ciudad de Bogotá. El colegio se encuentra en la Avenida Caracas N° 23-24 Sur, limita con dos vías principales de la ciudad de Bogotá (Avenida Caracas y la Avenida 1° de Mayo), lo que favorece el transporte y movilidad para las estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad educativa.

Contexto institucional

El Liceo Femenino fue fundado el 16 de octubre de 1916, desde sus inicios contaba con un enfoque femenino, que atendiera a las necesidades propias de los oficios de la mujer de la época, por tal motivo inicia sus actividades bajo el nombre de Sindicato de la Aguja, Artes y Oficios. En el año 2002 pasa a ser propiedad del Distrito Capital. Actualmente cuenta con una población de 5640 estudiantes en la jornada diurna y 750 en la jornada nocturna en los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y educación media. Además, cuenta con programas complementarios que permiten a las estudiantes participar de diferentes cursos, dependiendo de sus gustos y que pueden ser tomados en la jornada opuesta a su horario académico; estos programas reciben el nombre de *40 x 40*, Filarmónica, Piensa Plus, Media Fortalecida (énfasis en lenguas y ciencias de la salud), escuelas deportivas, Plan Supérate, etc. (LIFEMENA, 2016) programas estos que permiten el desarrollo no sólo académico sino personal y emocional en las estudiantes.

El PEI “Liceísta, reflexiva y autónoma, transformadora de la sociedad con perspectivas científicas y tecnológicas” (LIFEMENA, 2016) permite en las estudiantes el libre desarrollo como agentes transformadoras de la sociedad, con un empoderamiento no solo como mujeres sino como una parte importante del desarrollo de toda la sociedad. Es por ello que la institución propicia investigaciones enfocadas en el desarrollo académico y personal de las niñas, que les permita identificar experiencias del diario vivir, con el fin de lograr soluciones reales y asertivas con miras a la transformación de la sociedad. Igualmente, esta investigación está relacionada con el PEI y la misión institucional, ya que para alcanzar el planteamiento de un proyecto de vida y la transformación de los contextos donde interactúen las mujeres liceístas, es necesario, desde los primeros años escolares, realizar un acercamiento a la cultura oral y escrita, a hechos reales de uso de comunicación con el fin de lograr hechos significativos que lleven a la reflexión, identidad, solidaridad y autonomía en cada una de ellas (LIFEMENA, 2016).

Contexto de aula

Se ha seleccionado el curso 301 de educación básica primaria, jornada de la tarde. La intervención se realizará dentro del espacio académico del área de español, el cual actualmente, tiene como titular al docente Helman Nieto. El curso está conformado por 32 niñas, cuyas edades oscilan entre los 7 y 10 años. Inicialmente, se realizaron observaciones que permitieron identificar generalidades del curso, algunas de éstas corresponden a falencias en el campo disciplinar, dificultad para atender y respetar turnos de habla, lo que lleva a la repetición de información en dos o más ocasiones por el docente, tal como se evidencia en los diarios de campo:

-“Imposible escuchar a la profesora” “Algunas niñas responden por otras” “hablan sin respetar el turno” “No hablan... gritan” “Falta de atención “español o bitácora” (Diario de campo N° 1, anexo 1)

- “Al estar hablando constantemente las niñas no atienden a lo que dice la profesora, esto lleva a que tenga que repetir varias veces la información” (Diario de campo N° 2, anexo 1)

Con el fin de identificar algunas particularidades del grupo, se realizó una encuesta (Anexo 2) que permitió describir aspectos sociales, afectivos y culturales de las niñas. Dentro de los datos más relevantes, se puede mencionar que el 32% de las niñas tienen un núcleo familiar compuesto por papá, mamá y otros familiares como tíos, primos, abuelos, etc. En cuanto al apoyo académico en casa el 77% de las niñas manifestaron que tenían alguna compañía a la hora de realizar las actividades académicas en la casa, mientras que el 16% manifestó no contar con una guía en casa y realizarlas solas.

En cuanto a las relaciones interpersonales y estadía en el colegio el 94% de las estudiantes manifestaron sentirse bien, mientras que sólo el 6% indicó su insatisfacción. Por otra parte, el 94% de las niñas manifestaron tener una buena relación con sus compañeras de clase, lo que lleva a un buen dato en cuanto a compañerismo en el aula; sin embargo, el 45% de las niñas manifestaron haber sufrido en algún momento de *bullying* por alguna compañera del colegio. Como dato adicional, el 74% de las estudiantes manifestaron que les gusta realizar actividades grupales en las clases; sin embargo, en las observaciones se pudo identificar que la mayoría de las niñas tienen problemas de competitividad, envidia y peleas entre sí. Esto se evidencia en algunos diarios de campo:

-“Se evidencia envidia y agresividad” “Competitividad: quién termina primero de escribir” “Envidia: difícil que presten las cosas” (Diario de campo N° 1, anexo 1)

-“No logran trabajar en grupo pues siempre se presentan peleas, quejas y dificultad en la comunicación entre ellas” (Diario de campo N° 6, anexo 1).

Respecto al desarrollo de los procesos académicos en el área de español, se puede reconocer que las estudiantes están en un proceso de adquisición de la escritura como medio de comunicación, por lo cual abordan temáticas como elementos de la comunicación, texto descriptivo: adjetivos, verbos y sustantivos, comprensión lectora (piensa PLUS), aspectos iniciales de ortografía. Las actividades de la clase están basadas en copiar del tablero, explicación y, por último, ejercicios de aplicación del tema visto, a través de ejemplificación o actividades que requieran el uso y aplicación del tema. La producción escrita se limita a la utilización de lo visto en clase o a la terminación de historias planteadas en el programa piensa PLUS, lo cual deja de lado el proceso real de la producción escrita, que requiere procesos de construcción, imaginación y sobre todo de un sentido significativo en las actividades.

Finalmente, es importante mencionar que las niñas se muestran activas dentro de la clase cuando se tratan temas cotidianos que responden a sus intereses. Los procesos de aprendizaje están motivados por la evaluación cuantitativa, la enseñanza por competencias y el reconocimiento de los logros de las niñas de manera pública en el salón. Esto permite que las niñas trabajen en función de otras y que nazca la necesidad de mejorar y trabajar con más esmero.

Diagnóstico

Los procesos de escritura en pocas ocasiones son abordados de manera reflexiva en el aula. Por ejemplo, dado que algunas niñas están en proceso inicial de escritura, una de las formas de abordarla es por medio de pequeños dictados que les permite hacer uso de lo

visto en clase o de escribir la descripción de alguna imagen que las lleve a hacer uso de verbos, sustantivos o adjetivos. Con estas actividades que propone el docente limita la producción escrita en las niñas, pues es poco efectivo el acercamiento que las niñas tienen a la formación escrita dentro del aula, así mismo se desconocen los saberes previos con los que vienen las estudiantes al aula, ya que no se hace uso de ellos, sino que simplemente se dan los temas y se limita en cierta medida el libre desarrollo de las estudiantes con respecto a la escritura.

Por otro lado, las niñas no logran hacer una reflexión con las actividades o evaluaciones, ya que solo son devueltas por el docente con una valoración cuantitativa; las retroalimentaciones dejan entrever el poco interés por la cultura escrita y el enfoque en temas gramaticales y estructurales de un texto. Esto sin tener en cuenta el propósito comunicativo de la producción escrita, ni de situaciones sociales de las estudiantes que les permita acercarse de manera asertiva a la escritura, como lo manifiesta la profesora Delia Lerner:

El desafío es lograr que los alumnos lleguen a ser productores de lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social, en vez de entrenarse únicamente como “copistas” que reproducen –sin un propósito- lo escrito por otros o como receptores de dictados” (Lerner, 2001, págs. 40-41).

Así mismo, es importante reconocer que “no se puede escribir o producir un texto sobre: lo que no interesa, sin un propósito, sobre lo que se ignora o sin identificar al destinatario, etc.” (Inostroza, 1995, pág. 44).

Por tal motivo, se aplicó una prueba diagnóstica para la producción escrita (Anexo 3); ésta permitió identificar en un primer momento las fortalezas y dificultades de la producción escrita en las niñas y en un segundo momento reconocer el rol de la escritura en el diario vivir de las niñas. Este escrito permitió identificar que el 74% de las niñas no lograron atender algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana. Igualmente, el 74% de las niñas no lograron revisar, socializar y corregir sus escritos teniendo en cuenta las propuestas de sus compañeros y profesores; este criterio presentó un desempeño bajo. Por último, el 90% de las estudiantes tuvieron dificultad frente a la capacidad para determinar el tipo de texto, el tema y el posible lector, según su propósito comunicativo. Así mismo, al proponer la escritura de este texto se buscaba conocer los desarrollos de las niñas con respecto a los textos auténticos, encontrando que en la mayoría de las estudiantes los textos relevantes y significativos en su cultura (Inostroza, 1995, pág. 42) no eran reconocidos ni trabajados en clase.

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). Sin embargo, aunque este proceso es de construcción personal, en los resultados obtenidos no se pudo identificar ninguno de los quehaceres del escritor propuestos por la profesora Lerner:

“amo amiemana con mucho amor emana por que meama que es llama luna” (Taller diagnóstico 1, anexo 3)

“La Hanni

La lis

Kales

Aalena” (taller diagnóstico 2, anexo 3)

Estos dos ejemplos demuestran la falta de desarrollo de la carta (Encabezado, saludo, cuerpo, despedida y firma y posdata), coherencia y cohesión, ortografía y además problemas de escritura. Esta prueba diagnóstica permitió identificar la necesidad de atender las dificultades en el campo de la escritura, teniendo en cuenta que los productores de textos deben crear condiciones adecuadas a la condición comunicativa y que los niños requieren tener la necesidad de escribir para decir algo a alguien (Inostroza, 1995, pág. 43) (Lerner, 2001, pág. 145).

Delimitación del problema de investigación

Acercar a los niños a la cultura escrita es una tarea compleja que demanda tiempo, preparación y creatividad por parte de los docentes; sin embargo, los niños llegan a la escuela con un conocimiento que permite hacerlo más fácil, pues ellos ya tienen intuiciones acerca de la importancia de la cultura escrita en la sociedad. La tarea docente consiste en generar diferentes estrategias que acerquen al estudiante a la realidad de la escritura (Lerner, 2001, pág. 11), generando así procesos significativos y reflexivos que logran ser interiorizados por ellos.

Actualmente, en las instituciones educativas distritales, trabajan en pro de reconocer la real importancia del texto escrito en los primeros años de escolaridad; sin embargo, esta tarea se sigue centrando en la enseñanza de ortografía, conectores, signos de puntuación, etc... elementos que se enfocan en la forma y gramática y no en el mensaje que se quiere transmitir; esto no permite que el niño produzca sus textos de manera libre y, al contrario, el estudiante empieza a limitar las producciones escritas en los primeros años de colegio.

Así mismo, los docentes se centran en estos aspectos y no generan herramientas ni estrategias enfocadas a la producción textual en el aula, alejándolos cada día más del mundo de la cultura escrita; esto se refleja en los siguientes años de escolaridad cuando los estudiantes se enfrentan a textos más elaborados y complejos y entendemos que no están preparados para producir este tipo de textos.

Los textos auténticos ofrecen alternativas para que el docente pueda generar situaciones y/o proyectos aplicables a su aula, enfocados en la lectura y en la producción de textos, con lo que se generan situaciones reales de uso, logrando que los estudiantes cualifiquen sus competencias comunicativas.

Justificación

Este estudio describe el aporte que hacen los microproyectos como una estrategia metodológica para cualificar la producción de textos auténticos, aportando a los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto de las estudiantes como de los mismos docentes, en especial, teniendo en cuenta que la producción escrita requiere atención primordial en los primeros años de escolaridad con el fin de disminuir problemas más serios en los cursos posteriores.

Esto genera que los estudiantes logren un empoderamiento dentro de la vida cotidiana y que identifiquen la importancia que tiene la escritura dentro de ella. Por tal motivo, es importante que como futuros docentes generemos procesos de escritura con una intención comunicativa concreta que respondan a situaciones comunicativas de la vida real. Estas situaciones aportan ideas que pueden generar nuevo conocimiento y proyectos que se enfoquen en la importancia de introducir al estudiante en la cultura escrita desde los primeros años de escolaridad.

El trabajo con microproyectos en el aula de clase permite al docente integrar el conocimiento de diversas realidades (docentes, estudiantes y de quienes participen en este) logrando procesos de profundización y reflexión. (Rincón, 2010, pág. 37), esto posibilita el acercamiento del estudiante a la realidad de la cultura escrita, ya que los proyectos están enfocados a un solo eje y alrededor de este se proponen diferentes actividades que demandan planificación, ejecución y, finalmente, evaluación. (Rincón, 2010, pág. 40)

Teniendo en cuenta que el tema de la producción escrita es tan amplio y ha abarcado tantos estudios, este proyecto hace parte de un intento por generar nuevas miradas a este gran desafío, dejando abierta la posibilidad de nuevos estudios o a quien quiera hacer uso de las mismas propuestas que aquí se hacen, que sean retomadas y aplicadas en nuevos escenarios y generar nuevos interrogantes y nuevas posibilidades para ser aplicadas en la escuela.

Planteamiento de la pregunta de investigación

¿Cómo inciden los microproyectos, como estrategia metodológica, en la cualificación de la producción de textos auténticos por parte de las estudiantes del grado 301 de la Institución educativa distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño?

Objetivos

Objetivo general

Establecer los aportes de los microproyectos a la producción de textos auténticos en las estudiantes del grado 301 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Objetivos específicos

- Fomentar la cultura de los textos auténticos en el ámbito escolar
- Valorar la formulación e implementación de microproyectos en la cualificación de la producción escrita.
- Determinar la evolución de la producción escrita de las estudiantes del grado 301 con el aporte de los microproyectos.

2. Marco teórico

Antecedentes

Los procesos de escritura continuamente se convierten en la preocupación de los docentes, quienes proponen diferentes metodologías, recursos o estrategias con el fin de incidir en la cualificación de la escritura en las diferentes etapas de escolaridad. De esta manera, investigaciones como ésta se convierten en herramientas que pueden ser retomadas con el fin de aplicarlas y así poder generar nuevas soluciones o interrogantes con relación a los procesos de escritura.

Así mismo, se ha trabajado con diferentes recursos, como el material auténtico, que se convierten en un elemento importante para lograr un acercamiento a la cultura escrita en los primeros años de escolaridad; es así como la docente Alba Lucía Trujillo presenta una reflexión de una investigación realizada en su aula de clase denominada “escribir canciones infantiles en el grado primero, una apuesta para formar auténticos lectores y productores de texto”, proyecto realizado en la institución educativa Esperanza Galicia en la ciudad de Pereira (Trujillo, 2009).

Entre sus resultados, la profesora Trujillo (2009) da cuenta del acercamiento de los niños a la cultura escrita por medio de material auténtico; para el caso, la docente utilizó cuentos, poemas, cartas, entrevistas, texto instructivo y texto explicativo, con el fin de encontrar respuestas a las diferentes preguntas que se plantearon sobre el cultivo de tomates. Al respecto, la docente propone el uso de secuencias didácticas que comprendieron 6 fases relacionadas con la lectura, interrogación y análisis, con el fin de

alcanzar un texto final (canción) para la cual se realizó una escritura colectiva, planeación, producción textual individual, revisión y producción final (reescritura).

Al igual que los docentes en formación, la maestra busca fomentar espacios para la construcción de sentido a través del lenguaje, donde el aula y la escuela se convierten en espacios de cooperación y aprendizaje, esto teniendo en cuenta que en estos espacios se genera la mayoría de procesos de enseñanza y aprendizaje. Con esta investigación la docente Trujillo logró objetivos claros que llevaron a que los niños y las niñas se reconocieran como lectores y escritores de texto auténtico; además, lograron responder a sus propósitos, necesidades e intereses; así mismo, son niños y niñas que construyen, de manera natural, el conocimiento de la lengua escrita (Trujillo, 2009).

Es importante reconocer que la escritura se va adquiriendo en la medida en que las actividades o proyectos propuestos tengan un significado real para los estudiantes; además, les permite trabajar para un hecho real y un destinatario real; por tal motivo es importante señalar que el aprendizaje significativo se convierte en el pilar de estas investigaciones, así como lo menciona la docente María del Carmen Bravo Medina en su investigación de especialización “Niños productores de texto. Niños exploradores. Una estrategia pedagógica para producir textos significativos” (Bravo Medina, 2013). En esta investigación se propone el trabajo por proyectos como estrategia metodológica, es decir, todas las fases estuvieron enfocadas al trabajo denominado “Exploradores localidad de Chapinero”, el cual se realizó con estudiantes del segundo ciclo en de la Institución Educativa Distrital Campestre Monteverde.

Dicha investigación propone romper el paradigma entre la escritura tradicional y la escritura provista de sentido, en la cual se crearon diferentes materiales auténticos como

cuentos, noticias, textos instructivos y cartas, todas estas destinadas a la localidad de Chapinero y la alcaldía local. Este proceso se realizó en el año 2013 y demostró que, al encontrar desafíos reales y destinatarios efectivos, es posible escribir mejor, ya que este proceso se convierte en un ejercicio reflexivo metacognitivo para el estudiante. En consecuencia, esta investigación permitió que los estudiantes lograran escribir, no solo como un ejercicio de dictados o copiar del tablero, sino que se entendió el escribir como un proceso provisto de significado, ya que todas las fases propuestas estaban encaminadas a producir textos reales; asimismo, conllevó trabajo colectivo, participativo y colaborativo por parte de los estudiantes.

De este modo, la docente pudo identificar que la estrategia pedagógica propuesta (pedagogía por proyectos) le permitió organizar el trabajo del curso, determinar la intención y el contexto específico, con el fin de alcanzar y trabajar con las vivencias significativas de los alumnos y guiadas por la docente como mediadora en todo el proceso tanto educativo como investigativo.

La pedagogía por proyectos permite que todos los integrantes del proyecto sean partícipes activos y que trabajen juntos bajo un mismo eje; esto facilita el logro de objetivos y que todos adquieran compromisos y responsabilidades para alcanzar un mismo fin. Este recurso pedagógico se ha implementado en diferentes investigaciones tanto nacionales como internacionales, incluida la investigación realizada por la docente peruana Elizabeth Valencia Vargas, quien en el año 2012 implementó el trabajo por proyectos para alcanzar la producción de textos auténticos que tenían como finalidad la siembra de plantas (Valencia Vargas, 2012)

La investigación “Produciendo textos me divierto y aprendo” fue realizada con estudiantes de educación inicial (4 años) en la institución educativa inicial N° 090 Residencial San Felipe, Jesús María Ugel 03¹ en Perú. En esta investigación, la docente realizó un proyecto en el cual los estudiantes de educación inicial se vieron en la necesidad de crear textos auténticos como parte fundamental del logro de los objetivos propuestos; para el efecto, la carta, cuentos, afiches, recetas y adivinanzas hicieron parte de este proyecto. La finalidad era alcanzar un aprendizaje significativo, en tanto el proyecto da cuenta de una situación concreta de comunicación, con un propósito claro y unos destinatarios reales.

Esta investigación es descrita por la docente como innovadora ya que se logró alcanzar el fin propuesto, el cual alude a la producción de textos auténticos y al alcance de reflexiones de lo trabajado en clase, permitiendo un aprendizaje significativo con este proyecto. Además de los logros en la producción escrita, al trabajar diferentes habilidades en el alcance de los objetivos, se pudo mejorar la expresión oral, la capacidad de organizar sus ideas, el incremento de vocabulario y la participación de los niños dentro del proceso investigativo (Valencia Vargas, 2012).

Por último, es importante reconocer el trabajo de las estudiantes del grado 301, no sólo por los procesos académicos, sino por el reconocimiento de su contexto, vivencias, trabajo grupal y cooperativo y conocimientos previos, ya que estos han previsto de significado sus aprendizajes, logrando una reflexión de los conocimientos adquiridos a partir de la necesidad de alcanzar los diferentes objetivos propuestos en los microproyectos,

¹ La educación inicial en Perú está destinada a los menores de 6 años de edad, debe orientar a los padres de familia y a la comunidad para lograr el desarrollo de las capacidades y vocación del niño. Esta se ofrece a través de Centros de Educación Inicial (CEI), sala-cunas y jardines.

bajo la orientación de la docente en formación y apoyo del docente del área de lengua castellana.

Referente teórico

Lenguaje

En los últimos tiempos, la didáctica del lenguaje ha exigido cambios en el enfoque; sin embargo, en varios contextos seguimos viendo enfoques gramaticalistas que limitan a los estudiantes en el desarrollo de la competencia comunicativa, con lo que pierde sentido para ellos. Daniel Cassany nos habla de diferentes enfoques que permiten un trabajo en el aula (didáctica): “enfoque basado en la gramática”, “enfoque basado en las funciones”, “enfoque basado en el proceso” y “enfoque basado en el contenido”. Para este trabajo de investigación es importante centrarnos en el enfoque basado en las funciones, ya que es importante no centrarse en la gramática y empezar a trabajar en pro del sentido del aprendizaje. De acuerdo con Cassany, la lengua no es un conjunto cerrado de conocimientos que el alumno tenga que memorizar, sino una herramienta comunicativa útil para conseguir cosas; en consecuencia, Cassany propone que en el aula se enseñe el uso de la lengua tal y como se emplea en la calle, con lo que se logrará que el estudiante esté activo durante la clase, puesto que podrá escuchar, leer, hablar con los compañeros, practicar, etc... De esta manera, el estudiante –aparte de emplear el código– estará aprendiendo el léxico y la gramática que aparecen en cada actividad o proyecto propuesto para las clases (Cassany, 1990).

Lo más importante en este enfoque es el énfasis en el uso de la lengua y de él se derivan algunas características:

- Visión descriptiva de la lengua: Se enseña la lengua tal y como la usan los hablantes, lo que realmente se dice en cada situación, teniendo en cuenta el contexto lingüístico y la situación comunicativa (destinatario, propósito, contexto, etc.)
- Diversidad de modelos lingüísticos: La lengua no es monolítica y homogénea, al contrario, cuenta con variedades dialectales y registros, esto debe ser indispensable en este enfoque, ya que se debe mostrar al estudiante las múltiples variaciones de la lengua.
- Materiales: Los materiales deben ser reales, con el fin de que el estudiante reflexione que lo que se enseña en clase es lo mismo que se utiliza en la calle.
- Atención especial a las necesidades comunicativas de cada alumno: Es importante entender que los grupos de estudiantes son diversos y no todos tiene la misma necesidad comunicativa, por esto es importante identificar estas necesidades y trabajar sobre ellas. (Cassany, 1990)

De esta manera, se trabajaría por alcanzar una comunicación exitosa y con un sentido para los alumnos, proponiendo actividades reales que lleven a un uso real de comunicación en la cotidianidad; esto incidirá en que el estudiante alcance un aprendizaje significativo y reflexivo de la comunicación.

Escritura

La adquisición de la lengua escrita es una preocupación que requiere atención desde los primeros años de escolaridad, ya que los problemas más serios se presentan en grados más adelantados, en los cuales es más complejo el mejoramiento de la habilidad y la conciencia del uso de la escritura dentro de la sociedad. Por tal motivo, los docentes requieren un enfoque de trabajo con los niños para promover la escritura desde los primeros

años de escolaridad, esto teniendo en cuenta que los niños no llegan sin bases al colegio y, por el contrario, traen infor un conocimiento previo que les da luces acerca de la importancia de ser parte de la cultura escrita. Por consiguiente, varias investigaciones se han enfocado en este asunto y proponen diferentes estrategias metodológicas que permiten abordar la escritura desde la escuela.

Producción de textos

Acerca del proceso de textualización, encontramos varios autores quienes coinciden en las siguientes operaciones que se llevan a cabo cuando se produce un texto:

- La planificación textual: Esta operación no está dirigida al plan antes de... sino al hecho de considerar tanto al destinatario como al objetivo y la organización que conducirá al texto a su forma final.
- La textualización: Considera los procesos necesarios para linealizar un texto (progresión y conservación de informaciones a lo largo del texto, conexión, segmentación, problema de las anáforas-sustitutos, de los tiempos verbales, de los nexos y de la puntuación en cuanto a sus funciones textuales).
- La relectura de los textos o revisión: Esta operación se hace necesaria durante y al finalizar el escrito, considerando la distancia del autor con el propio escrito producido (Jolibert, Formar niños productores de textos, 1995, pág. 37).

Estos procesos van de la mano con el hecho de que siempre existirá un desafío real y un destinatario efectivo en los escritos, además, teniendo en cuenta que los alumnos se entrenen en determinar con precisión la relación entre el status del emisor y el destinatario, propósito, desafío y contenido mismo de la comunicación (Jolibert, Formar niños productores de textos, 1995, pág. 36).

Enseñanza y aprendizaje de la Escritura

Inicialmente, se retoman las reflexiones de la profesora Delia Lerner, la cual 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, pág. 103). Estas situaciones didácticas son referidas por Lerner, citando a Brosseau (1986) quién las define 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. (Lerner, 2001, págs. 126-127)

Para la doctora Inostroza (1995) 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 (Inostroza, 1995, pág. 42). Con esto refiere que es el mismo niño quien construye sus propias competencias, sus propios caminos en relación con sus compañeros, con el educador, con la comunidad, etc. En esta perspectiva, el papel del educador, básicamente, básicamente consiste en crear condiciones que favorezcan el

autoaprendizaje de la lectura y de la producción de textos de los niños, considerando lo siguiente:

- Crear las condiciones de una interacción cotidiana entre los niños y los textos escritos.
- Activar los conflictos cognitivos fértiles, a través de la interacción de todo tipo de confrontaciones entre los niños.
- Suscitar y ayudar a estructurar la actividad de metacognición de cada niño.
(Inostroza, 1995, pág. 42).

Por último, Inostroza enfatiza 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, págs. 43-44), razón por la cual es importante acercar a los niños a situaciones reales de comunicación que les permitan desarrollar su habilidad escritural, pero atendiendo a una necesidad que los lleve a plantear una solución ya sea individual o colectiva.

El trabajo por proyectos

El trabajo por proyectos se considera una estrategia metodológica que permite la interacción de todos los actores y participantes del proceso, con el fin de cualificar competencias. (Rincón, 2010, pág. 35). Igualmente, propicia que todos los interagentes de la clase orienten sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida, enfrentando todos los problemas que surgen en la escritura cuando se está involucrando en una situación auténtica. Al orientar las acciones hacia una sola finalidad, los alumnos se comprometen en la elaboración de un producto, este debe resultar convincente para los destinatarios y para ellos mismos. En consecuencia, los participantes deben estar dispuestos

a revisar y mejorar sus producciones con el fin de cumplir los propósitos planteados. Por eso es importante que los alumnos asuman compromisos para hacer alcanzable el progreso en la adquisición de las estrategias necesarias para revisar y perfeccionar sus propios trabajos (Lerner, 2001, pág. 34).

Por otra parte, es importante tener presente que –según los objetivos que se persigan– un proyecto puede tener una duración de días, semanas, meses o, incluso, un año escolar. Un proyecto necesita que, en cada etapa, los niños recurran al lenguaje escrito, tanto en situaciones de lectores como de productores: escritos colectivos e individuales mientras se elabora un proyecto, escritos enviados por los participantes externos que es preciso leer y todos los intercambios de correspondencia útiles, textos necesarios para la documentación, y para la comunicación-socialización, así como todos aquellos escritos que se encuentren en el entorno (Jolibert, Formar niños lectores de textos, 1995, pág. 37).

Los proyectos de un año requieren objetivos más amplios y actividades con mayor complejidad y elaboración, que requieren ser revisados mensual, semanal e incluso diariamente, con el fin de evaluar los compromisos adquiridos por cada uno de los niños. En los proyectos largos es necesario involucrar a padres, otros profesores y la comunidad educativa, dada la complejidad de su desarrollo. Los proyectos para un mes requieren de menos objetivos en el proyecto, sin embargo, sigue siendo necesaria la evaluación constante de los compromisos adquiridos, además debido al corto tiempo requiere de más horas de aplicación de las actividades. Para los proyectos de una semana se requieren dos o tres objetivos que sean de rápido alcance, igualmente se hace necesario trabajar la mayoría de los días de la semana en el proyecto. Finalmente, los proyectos de un día requieren un trabajo y una organización más ardua con el fin de alcanzar pocos objetivos de manera

colectiva u objetivos por pequeños grupos que lleven al logro del producto propuesto (Jolibert, Formar niños lectores de textos, 1995, págs. 39-42).

Para efectos de esta investigación, se denominarán *microproyectos* a los proyectos que tienen una duración de dos a tres semanas de aplicación y, una vez alcanzados los objetivos propuestos, culminan con una socialización que permite compartir el producto final alcanzado con la comunidad educativa o con el destinatario real propuesto.

Con unos objetivos claros y una organización adecuada, los proyectos se convierten en una herramienta metodológica que lleva al logro del compromiso de todos los participantes y a la elaboración de un producto que tiene como finalidad un hecho real, un destinatario real y un propósito que hace crear la necesidad del trabajo arduo, comprometido y responsable de los actores. Con el logro de estos objetivos, estamos dando la oportunidad a los estudiantes de aprender con base en la necesidad de alcanzar ese objetivo, es decir, los participantes se ven en la obligación de indagar, proponer, investigar, ensayar, producir, leer y realizar otras acciones propias de la comunicación, con el apoyo y guía del docente quien será un apoyo dentro del aula y del proyecto; todas estas necesidades son suplidas por los estudiantes con el fin de alcanzar el objetivo propuesto en el proyecto.

Igualmente, es importante mencionar que los objetivos propuestos deben estar encaminados a alcanzar no sólo actividades con un propósito sino que estas actividades deben ser relevantes y significativas en la cultura de los estudiantes, es decir, actividades auténticas (Inostroza, 1995, pág. 42). Al trabajar partiendo de actividades auténticas, estamos dando la oportunidad al estudiante de crear elementos comunicativos auténticos, es

decir elementos reales, acciones reales, situaciones reales, destinatarios reales, etc., con lo que se logra, asimismo, un aprendizaje significativo y reflexivo.

Texto auténtico

Cuando los estudiantes participan de un proyecto que les permite aprender de forma significativa y reflexiva, todos los objetivos de ese proyecto y el producto final están enfocados a la elaboración de material auténtico, y al hablar de de material auténtico, estamos hablando de materiales que responden a necesidades reales. Es así como el texto auténtico se crea en todos los proyectos con el fin de responder a una necesidad: una solicitud, una queja, una invitación, un afiche, una carta, entrevistas, etc. Estos escritos se realizan con el fin de recibir o dar respuesta a la necesidad de alcanzar objetivo y, por supuesto, de elaborar un producto final. La elaboración de textos auténticos alude a que ellos responden a necesidades comunicativas reales, por ello se habla de “texto de verdad” producido en “situaciones de verdad” (Yapu, 2003, pág. 12).

Al propiciar situaciones de verdad, los niños se ven en la obligación de crear textos reales, que tienen un propósito claro dentro del alcance del proyecto, por esto es necesario privilegiar el uso de textos auténticos en el aula, pues estos requieren adecuada participación conforme al contexto pragmático (Inostroza, 1995, pág. 48). Por consiguiente, es importante proponer a los estudiantes situaciones de producción que les planteen el desafío de componer oralmente textos con destino escrito para ser dictados al maestro; en estas actividades el curso se planteará problemas que los llevará a descubrir nuevas características de la lengua (Lerner, 2001, pág. 62); también los escritos colectivos obliga a los estudiantes a debatir para tomar decisiones consensuadas y, por último, el desafío de

producir textos por sí mismos, los lleva a centrarse no sólo en la forma en que se escribe sino en cómo hacer para escribir y en aprehender cada vez mejor (Lerner, 2001, pág. 146).

Por último, es importante valorar la experiencia y el lenguaje de los niños, centrandos en ellos el punto de partida y recordar que no hay aprendizaje significativo sin actividades auténticas (Inostroza, 1995, pág. 41). Cuando se trabaja con material auténtico, se evidencia la necesidad de crear otros tipos de textos que permiten el alcance de los objetivos propuestos, estos otros textos permiten al estudiante mejorar y elevar esa situación comunicativa real y lograr comunicar lo que realmente se quiere decir y alcanzar con éxito el propósito ya sea individual o colectivo.

3. Diseño metodológico

Enfoque metodológico y diseño

Como primer acercamiento a este aspecto es importante mencionar que esta investigación se inscribe en el paradigma de la investigación cualitativa, la cual se considera una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. Así mismo, estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema (Martinez, 2000, pág. 47)

Por otra parte, es de reconocer, en primer término, que lo cualitativo se encuentra estrechamente relacionado con la vida cotidiana de la situación seleccionada para la investigación, ya que requiere una inmersión en un intento por valorar y descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos (Vasilachis, 2006, pág. 26). La realidad de esta investigación, en concreto, está encaminada a las estudiantes del grado 301 del LIFEMENA, ya que atiende no sólo a las necesidades cognitivas sino a las relaciones socio-afectivas y culturales.

En segundo lugar, la investigación cualitativa se considera como un proceso interactivo entre el investigador y los participantes, como descriptiva y analítica que privilegia la palabra de las personas y su comportamiento observable como datos primarios. (Vasilachis, 2006) En este punto es importante resaltar que es el investigador quien dará la valoración pertinente de las palabras y comportamientos de los participantes, teniendo en

cuenta las propias vivencias y los conocimientos que posea el investigador; sin embargo, el investigador cualitativo debe dar un paso atrás, analizar críticamente la situación, reconocer y evitar sesgos para obtener datos válidos y confiables (Vasilachis, 2006, pág. 35). En síntesis, es importante que el investigador logre aportar su saber, visión de mundo y conocimiento previo para lograr un adecuado análisis y comprensión de la situación o realidad que se está investigando.

Como tercer y último aspecto de la investigación cualitativa, es importante resaltar la labor del investigador, quien debe tomar las interacciones sociales que son expresadas en la vida cotidiana y darle un significado, lo que lleva al investigador a situaciones naturales, fomentando el uso de múltiples métodos para estudiar el tema que les concierne. Los investigadores deben observar, interactuar con, transformanr y ser transformados por otras personas (Vasilachis, 2006, pág. 34). Ahora bien, esta investigación pretende llegar a la transformación y lograr unos impactos en la población objeto de estudio y en el investigador, de tal manera que, en el caso de la investigación educativa, se logren cambios visibles y contribuciones serias a los procesos formativos.

Por otro lado, este trabajo tiene su base en un diseño de investigación-acción, es decir, se logra una reflexión en torno a unos participantes y una prácticas que llevan a la comprensión y mejora de estas. Algunos autores como Kemmis (1984), citado por (Latorre, 2003, pág. 3) definen la investigación-acción como:

“[...] una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las

mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).. La investigación acción permite mejorar las prácticas propias y en el aula siempre en pro de mejora. (Latorre, 2003, pág. 3).

En consecuencia, el autor propone que el docente y las instituciones educativas deben realizar investigación para ellos mismos, teniendo sentido en el entorno de las situaciones problemáticas de las aulas. De esta forma, la investigación-acción se constituye en una excelente herramienta para mejorar la calidad institucional (Latorre, 2003, pág. 8). En el caso específico de este proyecto, está orientada hacia la comprensión de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje en el campo de la producción escrita, la pedagogía por proyectos y los textos auténticos, así mismo, pretende validar los microproyectos aquí planteados con el fin de realizar un aporte tanto al objeto de estudio como a la búsqueda de la calidad educativa.

Técnicas e Instrumentos

Las técnicas y los instrumentos empleados para el desarrollo de esta investigación dependieron de la fase del proceso en la que fueron necesarios. En un primer momento (Contextualización) se utilizaron:

1. Observación sistemática: permitió un primer acercamiento a la población con el fin de identificar aspectos cotidianos, condiciones culturales, socioafectivas, familiares y cognitivas.
2. Diarios de campo: permitieron registrar los hallazgos relevantes con el fin de aportar información al análisis de datos, ya que allí se encuentra la recopilación de comportamientos, y aciertos o desaciertos en el proceso educativo y afectivo.

3. Encuesta: permitió conocer de forma particular situaciones socioafectivas, familiares, culturales, etc.
4. Talleres: permitieron conocer de manera individual las situaciones cognitivas de las estudiantes.

En un segundo momento, se implementó otro tipo de instrumentos encaminados al trabajo de campo:

1. Microproyectos de escritura basados en situaciones reales de comunicación, los cuales permitieron construir material auténtico, así mismo llevó a las estudiantes al ejercicio propio de la escritura: planeación, redacción, correcciones, hasta el logro de un material más elaborado.
2. Encuestas que llevaron a la indagación de aspectos históricos y apreciaciones sobre el colegio desde diferentes perspectivas, con el fin de realizar un aporte a la institución educativa en sus 100 años.
3. Debates encaminados a las construcciones colectivas de textos, que permitieron el desarrollo de los microproyectos.
4. Socializaciones hacia destinatarios reales enfocadas no sólo a la escritura sino a todo el ejercicio comunicativo.
5. Lectura de textos que permitieron el afianzamiento de los conocimientos necesarios en pro de los objetivos.
6. Charlas que permitieron a las estudiantes trabajar de manera cooperativa, compartir opiniones, conocimientos previos, perspectivas y compartir conocimiento.

7. Reflexiones acerca de los diferentes temas que aportaron al logro de los microproyectos y de los objetivos propuestos.
8. Trabajo en equipo que además de permitir el logro de los objetivos, logró fomentar el trabajo grupal y la resolución de conflicto entre ellas mismas.

Es de anotar que las técnicas mencionadas se fueron construyendo o modificando en conjunto con las estudiantes. Este proceso cooperativo resultó de los análisis y evaluación constante del alcance de los objetivos tanto de esta investigación como de los microproyectos aquí planteados.

Matriz categorial

En la búsqueda de alcanzar el objetivo general, se diseñó una matriz categorial que da cuenta de una unidad de análisis –los *Microproyectos (MP)*–, la cual se desglosa en tres categorías: el *texto auténtico oral* que, una vez realizado en proceso de codificación, se entenderá como **(TAO)**. Esta categoría está compuesta por las subcategorías *Texto dictado a la profesora*, código **tdp**, y *Texto para presentar* codificado como **tpp**.

En esta primera etapa se realiza un acercamiento a los textos auténticos con el fin de fomentar la cultura de estos en el ámbito escolar, sin embargo, como todo proceso de producción escrita es importante realizar un primer acercamiento a través del texto oral que permite crear material auténtico y que como se soporta en los referentes teóricos los microproyectos y el material auténtico permite trabajar diferentes habilidades propias de la comunicación.

La segunda categoría comprende el *Texto auténtico escrito*, codificada como **(TAE)**, de la cual desprenden tres subcategorías que corresponden al ejercicio mismo de la producción escrita alcanzada por las estudiantes y de los microproyectos que se diseñaron e

implementaron, estas son *texto epistolar*, código: **tep**; *mural*, código: **mur**; y por último el *texto dramático* con código **tdr**.

Como última categoría tenemos *otro tipo de textos auténticos* la cual se codificó como **(OTA)**, esta categoría surgió en el proceso de aplicación, cuando se evidenció que la producción de estos textos aportaba al alcance de los objetivos propuestos. De esta categoría surgen dos subcategorías: *gráfico* identificado como **grf** y la subcategoría *escénico*, con código **esc**. En la siguiente matriz expone de forma más clara y sintética las categorías y subcategorías propuestas.

Unidad de Análisis	Categorías	Subcategorías	Indicadores
Microproyectos (MP)	Texto auténtico oral (TAO)	Texto dictado a la profesora (tdp)	Planeación
		Texto para presentar (tpp)	
	Texto auténtico escrito (TAE)	Texto epistolar (tep)	Ejecución
		Mural (mur)	
		Texto dramático	

		(tdr)	Evaluación
	Otro tipo de textos auténticos (OTA)	Gráfico (grf)	
		Escénico (esc)	

Hipótesis

El grupo objeto de investigación cuenta con puntos favorables que permiten vislumbrar buenos resultados en el proceso investigativo, las niñas son conscientes de la importancia del texto escrito dentro de la sociedad (Anexo 1, Diario de campo 10), además siempre están haciendo uso de los conocimientos previos que han adquirido y los traen al aula (Anexo 1, Diario de campo 15) como forma de potenciar el proceso de escritura. Esto hace posible que se implemente el trabajo por proyectos y el uso de los textos auténticos dentro del aula, ya que nos permite trabajar en conjunto sobre un mismo eje, con un sentido específico y con una situación comunicativa real para las estudiantes.

Asimismo, es pertinente reconocer la importancia que se le da, no solo a la producción escrita, sino al reconocimiento de las demás habilidades comunicativas; de esta manera, los microproyectos planteados proponen además de la creación de textos auténticos, objetivos enfocados a la oralidad, elementos estéticos, producción de texto gráfico y escénico, trabajo grupal, trabajo individual, diálogo y escucha.

En este contexto, es posible asumir que el grupo de estudiantes objeto de estudio, junto con las estrategias metodológicas propuestas, se pueda alcanzar una descripción de los aportes pedagógicos de los microproyectos a la producción de textos auténticos en las estudiantes del grado 301 del LFMN de forma evolutiva, de tal manera que se pueda evidenciar una satisfactoria cualificación de los procesos de escritura, por consiguiente, esta

investigación puede constituirse en un aporte a la educación y una propuesta estratégica para los desarrollos didácticos en el aula de clase, específicamente para el área de lengua castellana.

4. TRABAJO DE CAMPO

Este trabajo de investigación fue desarrollado en tres fases, con el fin de aplicar estrategias metodológicas que permitieran la cualificación de la producción de textos auténticos por parte de las estudiantes del grado tercero del LFMN.

Con ánimo informativo, a continuación se expone de manera sintética lo realizado, remitiendo a los anexos que dan cuenta de los hechos reales que se presenciaron durante la intervención pedagógica, igualmente, en el capítulo 5 del presente documento, se expondrá con mayor detalle lo que se llevó a cabo durante la intervención.

FASE PRELIMINAR: Durante la cual se llevaron a cabo las siguientes tres etapas:

Caracterización: Esta etapa fue posible con la observación sistemática del curso y con la recolección de datos por medio de los diarios de campo (Anexo 1). En esta primera etapa se logró un reconocimiento del curso no sólo en la parte académica, sino en la parte social, cultural y familiar, ya que se diseñó e implementó una encuesta (Anexo 2) que permitió dar cuenta de estos aspectos.

Diagnóstico y delimitación del problema: Esta etapa se ejecutó luego de identificar falencias en el ámbito de la producción escrita, especialmente en la escritura que respondiera a una situación real de comunicación (Anexo 3)

Fundamentación teórica: Esta etapa se encaminó a establecer fundamentos basados en la teoría, lo cual requirió un proceso de indagación bibliográfica enfocada a propuestas metodológicas, textos auténticos y producción escrita.

FASE DE APLICACIÓN: La segunda fase se ha concentrado en la ejecución de las tres etapas que se expondrán a continuación.

Selección del recurso didáctico: Para dicha selección se llevó a cabo una revisión bibliográfica acerca de las estrategias didácticas y se consultaron investigaciones concluidas para ver los aciertos y dificultades de tales estrategias en el campo de la escritura. Posteriormente, se seleccionó la más relacionada con la creación de textos auténticos y que permitiera un trabajo enfocado a hechos reales. El trabajo por proyectos con fines significativos para la cotidianidad se convirtió en la estrategia más adecuada para las necesidades de las estudiantes, lo que permitió identificar que los proyectos tienen diferentes tiempos de aplicación y se logró llamar microproyectos a los cuales tenían una duración de entre 3 y 4 semanas.

Aplicación dirigida de instrumentos y recursos: Durante las clases realizadas en los semestres de prácticas se aplicaron las diferentes propuestas pedagógicas, tomando como base la estrategia didáctica de los proyectos. Es así como se diseñaron y aplicaron 3 microproyectos (Anexos 4, 5 y 6) que permitieron dar cuenta de la creación de los textos auténticos y los avances significativos en cuanto a la producción escrita en las estudiantes del grado 301.

Al realizar la aplicación de estos instrumentos se logra el primer objetivo, ya que se fomentó la cultura de los textos auténticos en el ámbito escolar y se logró escribir en situaciones reales de comunicación.

Recolección de datos: Con el fin de realizar una recolección de datos e información fue necesario, en un primer momento, obtener permiso por parte de los padres de familia mediante el *consentimiento informado* (Anexo 7), permiso efectuado por los padres para el

desarrollo de esta investigación. Así mismo, las clases estuvieron enfocadas al desarrollo de los microproyectos, alcanzando la creación de cartas (Imagen 1), un mural (Imagen 2) que requirió del diseño de encuestas (Imagen 3) que permitió adquirir información sobre el colegio y su historia, también se logró la creación de invitaciones (Imagen 4) con el fin de socializar el mural en conmemoración de los 100 años del Liceo, por último se alcanzó la creación de un texto dramático (Imagen 5) que llevó a las niñas a crear diferentes escenografías y un cierre de año muy animado junto con sus familias.

Con la recolección de los datos se pudo evidenciar el alcance del segundo objetivo, ya que permitió valorar la formulación e implementación de los microproyectos en la cualificación de la producción escrita.

FASE DE ANÁLISIS: Esta última fase corresponde a:

Organización y clasificación de los datos: Con el fin de realizar una adecuada clasificación de todos los datos recolectados se diseñó una matriz categorial que permitió clasificar esta información y codificarla, es así como la unidad de análisis son los *Microproyectos (MP)* Unidad que se alcanzó luego del análisis de diferentes metodologías y de las necesidades descritas en los diarios de campo, entrevistas, observaciones y necesidades específicas en cuanto a la escritura carente de sentido. Las categorías derivadas de la unidad de análisis son *Texto auténtico oral (TAO)*, *Texto auténtico escrito (TAE)* y *Otro tipo de textos auténticos (OTA)*, categorías que se alcanzaron al realizar la aplicación de los microproyectos propuestos.

Análisis de la información recogida: El análisis se realizó estableciendo una relación entre las bases teóricas de esta investigación (Capítulo 2) y la determinación de las

categorías y subcategorías de análisis explicadas en el capítulo 5, siempre teniendo en cuenta y soportada en los datos recogidos durante la práctica pedagógica en el Liceo.

Al implementar esta última fase se logra alcanzar el tercer objetivo propuesto, ya que nos permite determinar la evolución de la producción escrita de las estudiantes con el aporte de los microproyectos. Así mismo, al llevar la concreción empírica de las tres fases planteadas en esta investigación, se evidencia el cumplimiento del objetivo general, en la medida en que se hace posible establecer los aportes de los microproyectos a la producción de textos auténticos en las estudiantes del grado tercero.

5. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La información recolectada, durante la implementación de la presente investigación, fue obtenida de la intervención en el grado 301 del LFMN. Para efectos de este informe, se realizó una selección de los datos que aportan al desarrollo y alcance de los objetivos aquí planteados, de los cuales hacen parte los diarios de campo, los microproyectos planteados, las producciones mismas y la experiencia pedagógica alcanzada por la docente en formación en su ejercicio de práctica.

Los datos recogidos durante esta investigación corresponden al desarrollo de las tres categorías planteadas dentro de la unidad de análisis **Microproyectos**, la primera categoría corresponde al texto auténtico oral **TAO**, la segunda categoría es el texto auténtico escrito **TAE**, el cual corresponde a los microproyectos planteados y por último la categoría otro tipo de textos auténticos **OTA** que se alcanzaron a lo largo de la aplicación de los microproyectos, de manera espontánea y natural dentro del proceso de alcance de objetivos.

Texto auténtico oral (TAO)

Esta categoría surgió de los resultados del proceso mismo de la aplicación de los microproyectos, ya que –como se mencionó en capítulos anteriores– la pedagogía por proyectos permite trabajar todas las habilidades propias de la comunicación, por consiguiente la oralidad se convirtió en un elemento importante a la hora del alcance de los objetivos propuestos en cada microproyecto. De esta categoría surgieron dos subcategorías que corresponden a las modalidades en las que se presentó el texto auténtico oral; la primera corresponde al texto dictado a la profesora –**tdp**– y la segunda es el texto para

presentar **-tpp-**, cada subcategoría tuvo un proceso de planeación, ejecución y evaluación, estos indicadores representan cada una de las etapas que tuvo lugar en los procesos llevados a cabo dentro de la investigación.

Los desarrollos de la intersección **TAO-tdp** tuvieron lugar en la necesidad surgida para alcanzar el objetivo propuesto en los microproyectos. En el caso de la creación del mural, las niñas debieron enfrentarse a situaciones orales que les permitieron recolectar la información necesaria para el diseño de un mural como forma de conmemorar y celebrar los 100 años del colegio LFMN. En un primer momento, en conjunto entre las estudiantes y la profesora se diseñaron y elaboraron preguntas que darían lugar a una encuesta que debía ser aplicada a profesores, coordinadores, egresados y estudiantes de bachillerato.

Planeación: Con el fin de identificar los conocimientos previos, fue necesario realizar preguntas sobre lo que ya se sabía y lo que las niñas quisieran saber sobre el colegio (Diario de campo 25, Anexo 1); esto con el fin de llegar al diseño de las preguntas que se plantearían en la encuesta. Este debate se nutre por la participación activa de las estudiantes, algunas quieren comentar lo que saben, lo que le han contado familiares egresadas del colegio, algunos mitos que circulan en la misma institución, dudas sobre la historia, etc. (Diario de campo 25, Anexo 1). También fue necesaria una lectura rigurosa en casa junto con los padres sobre la historia del colegio con el fin de tener aspectos básicos claros sobre este (Imagen 6) para esto fue necesario recurrir a la página del colegio donde presentan la información de forma más clara y exacta.

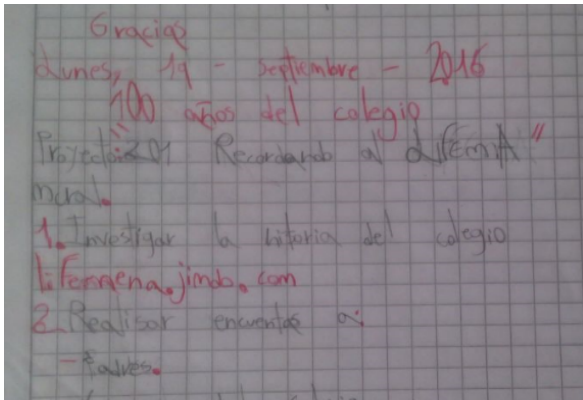


Imagen 6: Introducción al proyecto "201 recordando al LIFEMENA". Tarea investigativa sobre la historia del colegio como forma de identidad en los 100 años del colegio

Ejecución: Una vez las niñas lograron integrar los conocimientos previos con la nueva información recolectada, se dio paso al planteamiento de las preguntas que iban a ser parte de la encuesta, en un proceso de creación colectiva las niñas dictaron a la profesora las preguntas que creían pertinentes para el proceso investigativo. En este proceso se plantearon –por parte de las estudiantes– 12 preguntas, lo cual hacía muy larga la encuesta; por consiguiente, en un proceso democrático, se realizó una votación y se escogieron las 6 preguntas con mayor acogida por parte del grupo (Imagen 7). Este proceso se llevó a cabo haciendo una relectura constante de las preguntas lo que llevo a lo que expone la profesora Delia Lerner “la apelación al interés del lector, la claridad de su exposición y la articulación de los subtemas tratados, la puntuación, la ortografía” (Lerner, 2001, pág. 135). Como se muestra en los diarios de campo, fue necesario llevar a una relectura de las preguntas, escoger las más claras y las que llevaran a las niñas a recolectar la información necesaria.

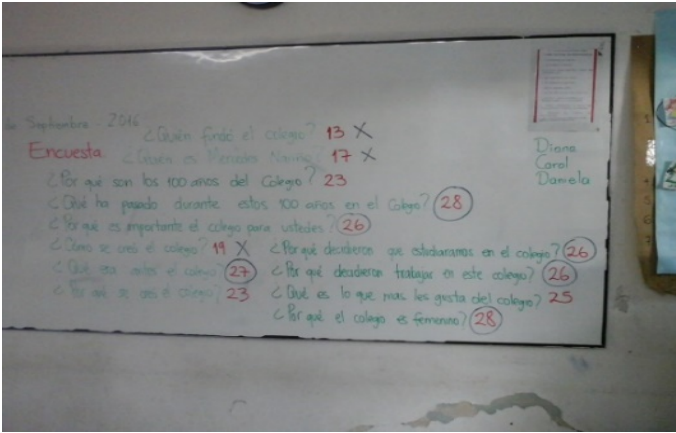


Imagen 7: Corresponde al texto dictado a la profesora con el fin de plantear las preguntas necesarias para la encuesta y la posterior votación

Evaluación: En esta etapa se realizó una socialización de la información recolectada, lo que nos permitió realizar una primera versión al crear un mural en miniatura, la cual debía recoger parte o la totalidad de la información sobre el colegio (Imagen 8). Al aplicar esta información a la parte artística los resultados fueron favorables.



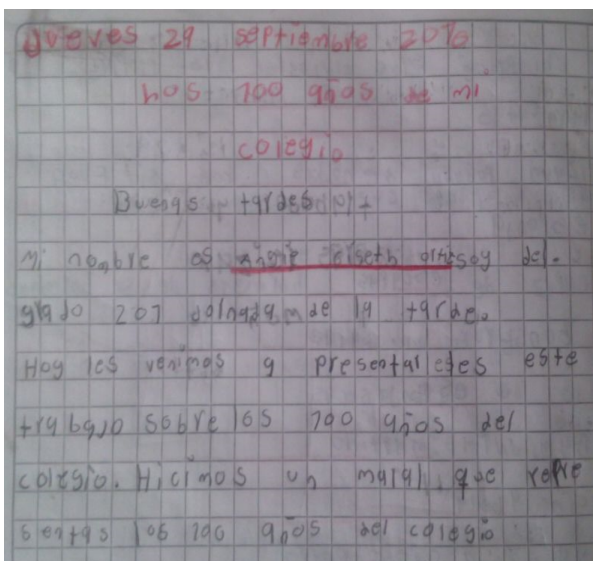
Imagen 8: Creación de la primera versión del mural con el uso de la información recolectada en el proceso investigativo

El segundo texto dictado a la profesora se evidenció en el documento que se creó colectivamente con el fin de hacer la socialización del mural, cuyo ejercicio fue necesario para responder a la necesidad comunicativa planteada y lograr una buena exposición ante el destinatario propuesto, para este caso la comunidad educativa.

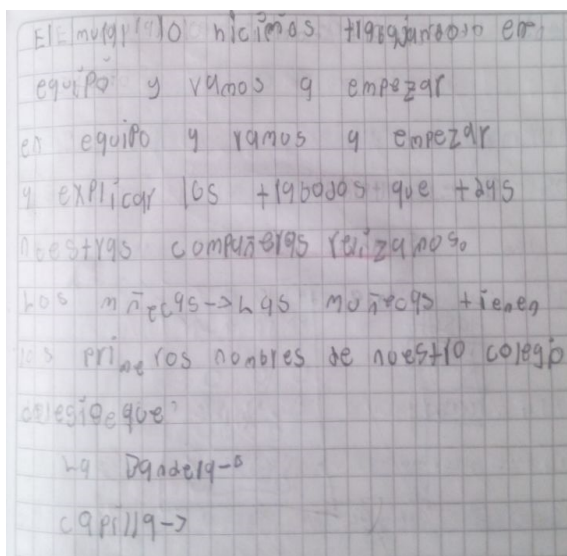
Planeación: Una vez se tenía el borrador del mural era importante dar a conocer a las estudiantes que éste debía contar con una buena socialización ante nuestro público, para

esto era necesario identificar los aspectos más importantes del mural y cómo era la manera más clara para presentar esta información (Diario de campo 28, Anexo 1).

Ejecución: Al tener clara las partes del mural y el destinatario, se inicia el dictado en el cual la docente encaminaba a las estudiantes, haciendo notar algunos de los problemas que ellas no detectaban por sí mismas (Lerner, 2001, pág. 135). Así mismo, las niñas se enfrentaron a la creación de un texto único de manera colectiva, lo cual la profesora Lerner manifiesta que “la producción colectiva permite ir discutiendo la forma en que se comunicarán las ideas-los niños dictan diferentes posibilidades, que son discutidas y a partir de las cuales se va elaborando una versión más adecuada- y da lugar a una fuerte intervención del docente” (Lerner, 2001, pág. 135) (Diario de campo 28, anexo 1) De esta manera se logró crear un texto colectivamente (Imagen 9) que permitió realizar la socialización del mural de manera exitosa.



MIÉRCOLES 29 septiembre 2016
Hoy les vamos a presentar este
trabajo sobre los 100 años del
colegio. Hicimos un mural que refleja
estas 100 años del colegio.



El mural lo hicimos trabajando en
equipo y vamos a empezar
en equipo y vamos a empezar
y explicar los trabajos que tenemos
estas compañeras realizamos
los murales -> los murales tienen
los primeros nombres de nuestro colegio
colegio que
La Dandelina
C.A.P. 119 ->

Imagen 9: Texto "Los 100 años de mi colegio" texto dictado a la profesora y en creación colectiva por las estudiantes con el fin de responder a la necesidad del objetivo propuesto y en búsqueda de comunicar el mensaje a nuestro destinatario

Evaluación: La evaluación estuvo determinada por las correcciones y versiones que salieron del texto, así mismo como la socialización en sí, que llevó a que las niñas usaran el texto –que había sido dictado– para la presentación realizada a la comunidad educativa. (Anexo 8, video 1)

Estos dos textos dictados a la profesora llevaron a las niñas a las implicaciones propias de crear textos colectivos, ya que escribir con otros obliga a debatir para tomar decisiones consensuadas acerca de los múltiples problemas que plantea la escritura y, de ese modo, se constituyen en objeto de reflexión cuestiones que pueden permanecer implícitas cuando se escribe en soledad (Lerner, 2001, pág. 98).

En cuanto al análisis de la segunda subcategoría **TAO-tpp**, es importante resaltar que este texto surgió del proceso de socialización de dos de los microproyectos planteados; el mural y la obra de teatro en los cuales era indispensable desarrollar la habilidad oral como forma de presentar el trabajo realizado durante las semanas propuestas.

Planeación: Para los dos casos, primero se escribieron los textos, se hizo una apropiación de los mismos y se realizaron ensayos con el fin de desarrollar de la mejor manera la expresión oral (Anexo 8, videos 2 y 3).

Ejecución: En los dos casos, la ejecución se realizó durante la socialización, tanto del mural como de la obra de teatro. En la socialización del mural se pudo identificar que esta habilidad oral empoderó a las niñas que habían presentado mayores dificultades en la producción escrita (Diario de campo 29, Anexo 1), lo que permitió la participación de todo el grupo, la cooperación y el logro del objetivo propuesto para este microproyecto (Anexo 8, video 1). Para el caso de la obra de teatro, las niñas lograron trabajar aspectos descritos por la profesora Lerner como “la entonación más adecuada para comunicar los sentimientos de los personajes, desarrollar el lenguaje oral así como avanzar en el aprendizaje de las convenciones propias de la lengua escrita. (Lerner, 2001, pág. 61) (Anexo 8, videos 4, 5 y 6)

Evaluación: El proceso de evaluación va encaminado a que las estudiantes puedan aplicar ese texto escrito a la oralidad y puedan experimentar que esta hace parte de todo el proceso comunicativo, que empodera y que permite expresar de forma más claras las ideas, pensamientos y sentimientos. De esta manera, en la misma reflexión que se alcanzó al finalizar cada socialización, se da cuenta de los logros que las niñas tuvieron. (Diario de campo 29, Anexo 1).

En esta primera categoría –**TAO**– se pudo determinar que los **MP** atienden todas las habilidades comunicativas, así mismo, esta modalidad de trabajo permite una integración de saberes y que la necesidad de alcanzar el objetivo propuesto nos lleva al trabajo colaborativo, todos trabajando en pro de un mismo eje.

Texto auténtico escrito (TAE)

El texto auténtico escrito corresponde al eje central de la investigación, pues esta era la habilidad que necesitaba de atención en el curso con el fin de disminuir problemas más

serios en los grados posteriores. Por consiguiente, se diseñaron tres microproyectos que permitieran a las estudiantes crear textos auténticos escritos y, de acuerdo con la profesora Lerner, “el trabajo por proyectos permite, en efecto, que todos los integrantes de la clase –y no sólo el maestro– orienten sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida...enfrentando todos los problemas que se plantean en la escritura cuando se está involucrando en una situación auténtica” (Lerner, 2001, págs. 33-34), estos microproyectos corresponden a las subcategorías que surgieron de esta categoría, el primero de ellos es el texto epistolar **tep**, el segundo microproyecto es el mural **mur** y la última subcategoría desarrollada en el aula fue el texto dramático **tdr**. Cada uno de estos microproyectos tuvo una duración de entre 3 a 4 semanas de aplicación, durante las cuales debían alcanzar el objetivo final del microproyecto y, a su vez, producir material auténtico que respondiera a una situación comunicativa concreta.

El primer desarrollo de la subcategoría corresponde al encuentro **TAE-tep**, este microproyecto fue diseñado con el fin de permitir a las estudiantes desarrollar la habilidad de escritura con sentido, ya que debían escribir una carta para un destinatario real y un mensaje que respondería a la situación comunicativa seleccionada por las niñas. Así mismo, se buscó la colaboración por parte de la empresa 4-72 de correos nacionales para el envío gratuito de estas cartas al destinatario seleccionado, además se logró realizar una charla por parte de esta empresa donde el tema central fue el correo y la filatelia.

Planeación: La planeación surgió en la clase de español en la cual las niñas estaban viendo los temas de medios de comunicación, allí se habló de manera general sobre los medios de comunicación, se diseñó una actividad para crear un teléfono con vasos e hilos que permitió encontrar el sentido de la comunicación (Imagen 10). También se habló del

medio de comunicación que hoy en día casi no se utilizaba, en este caso las niñas estuvieron de acuerdo en que la carta era el medio menos utilizado (Diario de campo 16, Anexo 1) seguidamente trabajamos el tema de la carta donde hablamos sus partes y nos planteamos la pregunta de si podíamos enviar una carta a ese ser querido.



Imagen 10: Trabajo en clase sobre medios de comunicación. Apropiación de los medios más utilizados y conocimiento de los medios que aún se usan pero no son tan utilizados en la sociedad.

Ejecución: Después de plantearnos este objetivo trabajamos en los elementos más importantes para escribir la carta, aquí las niñas debían determinar ¿a quién va dirigida mi carta?, ¿Cuál va a ser el mensaje? Y ¿Cómo me voy a despedir? (Imagen 11) Una vez determinados estos aspectos vino el proceso de textualización, el cual presentó una versión preliminar y una versión final (Imagen 12 y 1), esto llevó a las estudiantes a desarrollar los quehaceres propios del escritor planteados por la profesora Lerner: planificar, textualizar, revisar una y otra vez... quehaceres que no son observables desde el exterior y que se llevan a cabo, en general, en privado (Lerner, 2001, pág. 67), así mismo para llegar a la versión final fue necesaria una preparación y diferentes versiones que llevaron a lo descrito por la profesora Lerner “elaborar una buena versión requiere no sólo de muchos ensayos sino también de una reflexión crítica y profunda sobre cada uno de ellos para que el siguiente resulte más logrado, requiere también de la cooperación constante con colegas empeñados en la misma tarea” (Lerner, 2001, pág. 125), de aquí, que surgieran preguntas

sobre ortografía, estilo, redacción, mientras escribían las cartas (Diario de campo 17, Anexo 1).

Una vez alcanzada la versión final, se logró la charla con la empresa 4-72 (Imagen 13, Anexo 8 video 7) la cual nos prestó su servicio de mensajería y además nos habló de la importancia que aún tiene el correo como medio de comunicación, hablaron sobre filatelia y les obsequiaron a las niñas estampillas, junto con todo esto a cada carta se le puso su propia estampilla y fueron recogidas para enviarlas al destinatario de la carta. Este proceso afianzó la habilidad de escritura en las niñas, así mismo logró tener un sentido real para ellas ya que las cartas fueron entregadas a sus destinatarios.

PREPARATE PARA ESCRIBIR TU CARTA	
¿A quién voy a dirigir mi carta?	Para mi familia ✓
¿Cuál va a ser mi mensaje?	Mañana por buenas a las Cuatro Am te amo familia ✓
¿Cómo me voy a despedir?	Te quiero chabo ✓



Imagen 11: "Preparate para escribir tu carta"
Las niñas empiezan a preparar sus mensajes para iniciar la escritura de sus cartas

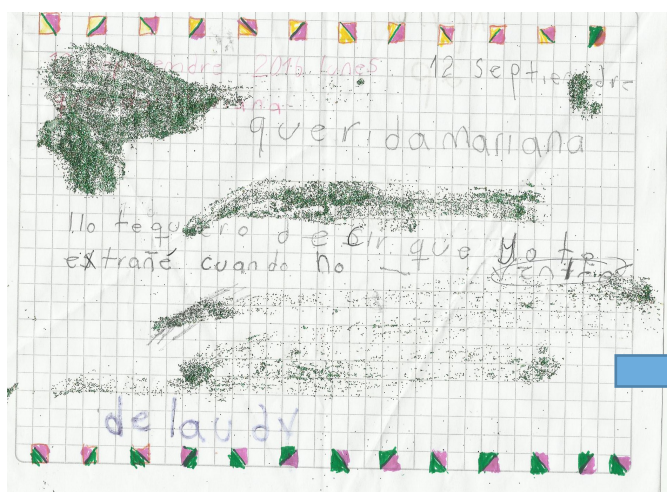


Imagen 12: Primera versión de la carta. En su mayoría no alcanza a ser una carta formal, al contrario muestran sólo mensajes aislados.

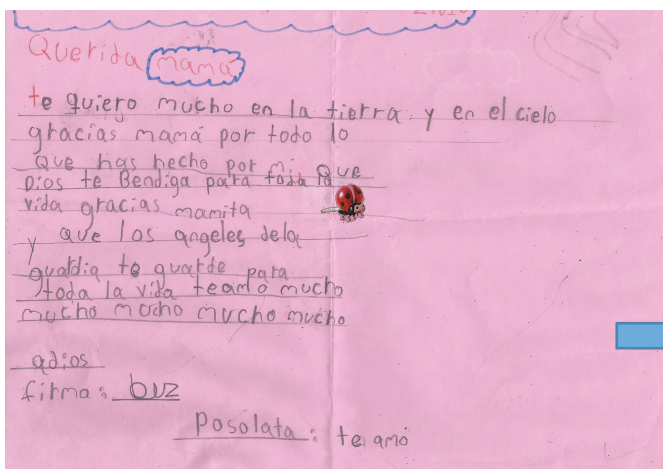


Imagen 1: Versión final de la carta, aquí ya se observa el manejo de la estructura adecuada, orden y mejora de la letra, además se evidencia el mensaje y el propósito comunicativo planteado.



Imagen 13: Charla y envío de cartas por la empresa 4-72, las niñas vivieron el proceso de preparación para enviar las cartas : sellos, estampillas y recolección ; alcanzando un aprendizaje significativo con el proceso.

Evaluación: El proceso evaluativo correspondió a la reflexión que las mismas niñas lograron hacer con respecto a sus escritos y de la importancia que tuvo la carta al lograr llegar a los hogares de sus destinatarios. También se logró un avance significativo en las niñas con dificultades de escritura, ya que sintieron la necesidad de escribir y reconocieron su importancia, esto se evidenció al hacer preguntas a la profesora de cómo se escribían diferentes palabras o las preguntas que hacían a sus pares con el fin de lograr comunicar lo que se quería (Diario de campo 17, Anexo 1)

En ese sentido, el texto epistolar logró acercar a las niñas al texto auténtico como fuente de producción escrita, de esta manera se da inicio a una serie de microproyectos que permiten valorarlos en la cualificación de la producción escrita de las niñas del grado 301.

De esta manera se inicia el proceso de alcance del segundo objetivo propuesto en la presente investigación y se da cuenta de los alcances y la evolución de la producción escrita.

La segunda subcategoría corresponde al mural, la confluencia **TAE-mur** corresponde a la creación de un texto auténtico escrito para la conmemoración de los 100 años del LFMN, este microproyecto surgió ante la necesidad de ofrecer a la institución un homenaje por su cumpleaños. El mural se convirtió en una manera de expresar toda la gratitud y sentimientos alrededor de ser estudiantes de esta gran institución. La creación de este mural llevó 4 semanas en las cuales se realizaron diferentes etapas tanto de investigación, creación y socialización del mismo.

Planeación: Para ejecutar este microproyecto era necesario en un primer momento identificar los conocimientos previos que tenían las estudiantes respecto al colegio, esto llevó a un segundo momento investigativo en el cual se diseñaron encuestas (Imagen 3) que fueron aplicadas y que permitió a las estudiantes, además de crear otro texto auténtico, conocer más sobre el colegio. Con la información recolectada las estudiantes lograron apropiarse del tema y proponer ideas para la creación del mural (Diario de campo 26, Anexo 1).

Ejecución: En cuanto a este paso se alcanzaron diferentes objetivos. Uno de ellos fue la creación de encuestas que se aplicaron a estudiantes de bachillerato, profesores, directivos y egresadas (Imagen 3), esto permitió unir el conocimiento previo con nuevo conocimiento. El segundo fue la creación de la primera versión del mural por parte de las estudiantes con el fin de reconocer los elementos comunes entre ellas (Imagen 8). El tercero fue la creación de una versión global que reuniera todas o al menos la mayoría de

elementos de las primeras versiones creadas por las estudiantes (Imagen 14), El cuarto objetivo corresponde a la elaboración del mural, el cual se realizó de forma colectiva con todas las niñas haciendo uso de la dimensión artística y estética, esto llevó a la versión final del mural el cual ocupaba toda la pared de la parte delantera del salón de clase (Imagen 2). El quinto objetivo, se creó un texto que tenía como fin la socialización de lo que se había hecho y explicación de cada uno de los elementos que había dentro del mural (Anexo 8, video 1). Por último, se diseñó invitaciones (otro texto auténtico escrito) para la socialización, de entre varias opciones se escogió la invitación que respondiera a todos los elementos propios de las invitaciones, además de la creatividad, color, letra, etc. (Imagen 4). Con estos objetivos alcanzados se realizó una socialización con la comunidad educativa, lo que permitió lograr el objetivo principal de este microproyecto.

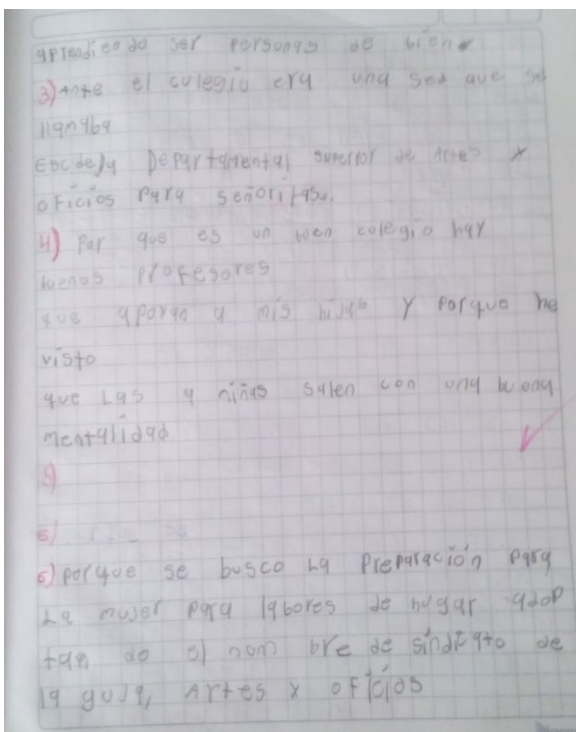


Imagen 3: Encuestas que fueron pensadas, diseñadas y aplicadas a la comunidad educativa con el fin de obtener información valiosa para la creación del mural



Imagen 8: Primera versión del mural, creada con la información recolectada en las encuestas.



Imagen 14: Mural global, en el cual se recogieron los elementos recurrentes con el fin de cumplir con las expectativas de las estudiantes.



Imagen 15: Trabajo grupal y colaborativo en la creación del mural. Aquí se evidencia la cooperación en la elaboración de la versión final del mural.



Imagen 16: Versión final y socialización del mural; comunidad educativa unida en el evento de conmemoración de los 100 años del LFMN

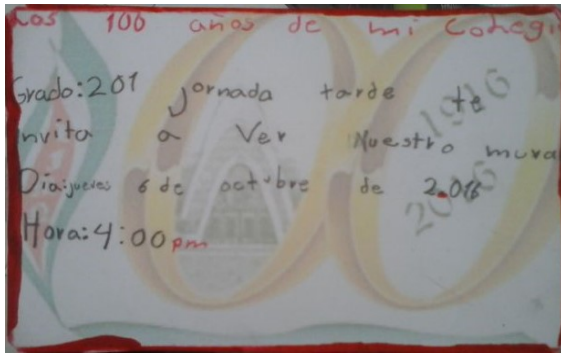


Imagen 4: Invitación seleccionada para ser entregada a la comunidad educativa con el fin de realizar la socialización de nuestro mural.

Evaluación: En esta última fase está la valoración de cada una de las etapas y objetivos alcanzados, además de la misma socialización en la que asistieron padres de familia, estudiantes, docentes y directivos, la apropiación y la pertenencia con el colegio y por último, como lo manifiesta la profesora Lerner: “El desafío es lograr que la escritura deje ser en la escuela sólo un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza, es hacer posible que todos los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica sabiendo –por experiencia, no por transmisión verbal- que es un largo y complejo proceso construido” (Lerner, 2001, pág. 41); asimismo, las estudiantes lograron llevar el proceso de escritura al cumplimiento del producto final.

Una vez más, este microproyecto permitió a las estudiantes revisar sus producciones con el fin de mejorarlas y hacer de ellas un medio eficaz para cumplir con los propósitos planteados. De esta manera, el compromiso que las niñas adquirieron hizo posible el progreso de la adquisición de las estrategias necesarias para revisar y perfeccionar sus propios trabajos (Lerner, 2001, pág. 34).

El último microproyecto que hizo parte de esta categoría es el texto dramático, lo que dio paso al análisis de la unión **TAE-tdr**. Este microproyecto llevó a la función pública de una obra de teatro, la cual fue escrita y presentada por las niñas del curso 301. Este trabajo se realizó en pequeños grupos que las llevó al trabajo cooperativo, además de la

escritura, se vieron implícitas otras habilidades y creaciones como la oralidad, lenguaje no verbal, creatividad, creación de escenografía, vestuario, histrionismo, etc. La finalidad era presentar la obra de teatro como evento de finalización del año escolar a la comunidad educativa.

Planeación: En esta etapa fue importante hablar y socializar el tema del texto dramático, junto con los conocimientos que las niñas ya tenían se complementó el tema (Diario de campo 30, Anexo 1) (Imagen 17), se resolvieron dudas y se inicia el proceso de conformación de grupos, en esta etapa las niñas discuten sobre el tema que les gustaría tratar en la obra de teatro, así mismo, seleccionaron el tipo de texto dramático que querían escribir (comedia, tragedia y drama). (Diario de campo 30, Anexo 1)

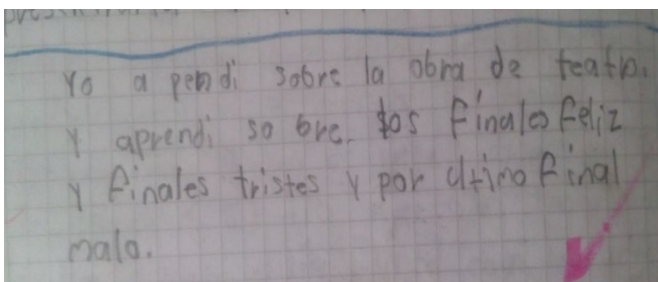


Imagen 17: Reflexión hecha por una estudiante sobre el tema "Texto dramático"

Ejecución: Esta etapa estuvo conformada por los borradores que las niñas escribieron, hicieron una versión inicial que mostraba la trama del texto pero en la mayoría de los casos no alcanzaba a constituirse como texto dramático ya que parecía más un cuento, esta versión fue recogida, revisada y devuelta a las estudiantes con las recomendaciones pertinentes. La versión final logró acercarse un poco más al texto dramático y con base en esta se hizo todo el montaje (Imagen 18 y 5). Así mismo se inician con los ensayos (Anexo 8, videos 2 y 3) que permitieron perfeccionar la presentación y desarrollar habilidades orales e histriónicas. Así mismo, llevó a las estudiantes a preparar escenario, vestuario y manejar el tono de voz adecuado (Anexo 8, videos 4, 5 y 6)

Fecha: Lunes 24 de Octubre de 2016
Nombre: ~~Danna~~ ~~Sora~~ ~~Danna~~ ~~Carolina~~
Titulo: Raton y el gato
Habia una vez una muy hermosa casacita en
esa casa habia un ratoncito que ese raton va y
le hace una pierna al gato. En tonces el gato es tado
dandole dulce menta y el gato desde ese entonces no
pueda dormir, porque el raton estaba despierto y
el raton fue a hacerle la broma al gato y el
raton le dijo el raton gana todo no te quiero
se pelearon mucho cuando el gato se comio el
raton y el raton se morio y fin.



Imagen 18: Primera versión del texto dramático que se acerca más a un cuento y no al propósito planteado.

Miércoles 26 de octubre 2016
Tuly Valentina | Maria Alejandra | Gabriela Lopez
las heras de Colores
(Estamos en el bosque con el lobo, la señora y la amiga)
SEÑORA: amiga vamos al bosque.
AMIGA: pero no es peligroso.
(Estamos en el bosque)
LOBO: ¿y dos presas grandes?
SEÑORA: un lobo amiga.

10 Puntos



Imagen 5: Versión final del texto dramático el cual cumple con las necesidades planteadas para este tipo de texto.



Imagen 19: Ensayos y trabajo grupal



Evaluación: Este proceso estuvo determinado por la presentación misma, los borradores presentados, el trabajo cooperativo y el compromiso adquirido para presentar el producto final a la comunidad comunicativa con el fin de cerrar el año escolar. Igualmente, como lo manifiesta la profesora Lerner: “La obra de teatro... hace posible a la vez explicitar una argumentación (cuando los niños justifican sus diferentes interpretaciones del texto) y utiliza un lenguaje descriptivo (cuando planifican la escenografía que prepararán para ambientar la dramatización)” (Lerner, 2001, pág. 61) que quedó evidenciado en los diarios de campo (Diario de campo 32, Anexo 1).

Al aplicar estos microproyectos se logró incrementar la producción escrita y así mismo cualificarla permitiendo dar respuesta al tercer objetivo específico, ya que se puede determinar la evolución de la producción escrita con el aporte de los microproyectos y se evidenciaron mejoras en sus escritos auténticos. Es necesario reconocer que como lo indica la profesora Lerner “los microproyectos permiten orientar sus acciones hacia una finalidad compartida, los alumnos se comprometen en la elaboración de un producto...que resulte satisfactorio y convincente para los destinatarios y para ellos mismo” (Lerner, 2001, pág. 34), es así como a través de la aplicación de estos microproyectos las estudiantes del grado

301 lograron trabajar de manera cooperativa en pro de alcanzar un objetivo, sobrepasando dificultades y generando soluciones que las llevaron a aprender de manera inconsciente.

A través del trabajo mancomunado de las estudiantes fueron surgiendo resultados favorables y algunos inesperados que llevaron a la formulación de una última categoría, esta corresponde a Otro tipo de textos auténticos **OTA**, esta categoría surge del alcance de los objetivos de los microproyectos del mural y del texto dramático, ya que en ellos fue necesario crear un texto gráfico **grf**, el cual corresponde a la primera subcategoría y al escénico **esc**, del cual fue necesaria su creación en la socialización de la obra de teatro, **esc** hace parte de la segundo y última subcategoría que surge de la categoría **OTA**.

El análisis de la intersección **OTA-grf** es el resultado del texto que surgió al crear el mural que tenía como finalidad conmemorar y celebrar los 100 años del LFMN por parte de las estudiantes, esto llevó a recurrir al texto gráfico como forma de expresión y en atención a una situación real de comunicación.

Planeación: Esta etapa estuvo determinada por las creaciones de la primera versión del texto gráfico, entendido este como una representación visual que incluye figuras, imágenes y signos (ABC, 2017) con el fin de compartir una idea o conceptos, que para este microproyecto comprendía información propia sobre la institución. En esta etapa las niñas se iniciaron en la creación de este texto, haciéndolo en una escala más pequeña y buscando que reuniera la información recolectada. (Imagen 8)

Ejecución: Con el fin de lograr reunir las ideas, imágenes representativas, figuras y mensajes de la mayoría de estudiantes se inicia el proceso de creación que tuvo lugar a una semana completa en la que las niñas trabajaron de manera cooperativa, reconociendo cada una de las imágenes, mensaje y demás elementos de este texto como parte fundamental del

propósito requerido para conmemorar los 100 años del colegio. Es así como surgió la necesidad de hacer la iglesia, que es parte fundamental del colegio y está ubicada en la mitad de la institución, unas muñecas que representaban los antiguos nombre del colegio y uniformes, la bandera de la institución, los mensajes que querían expresar las niñas y las manos de las creadoras como forma de firma del mural, este mural contaba con diferentes colores tanto insignia del colegio como los que las niñas querían poner en cada una de las partes de este, el trabajo por etapas y por grupos (Imagen 20) logró la construcción de la totalidad del mural (Imagen 2)



Imagen 8: Primera versión del mural creada con la información recolectada en las encuestas

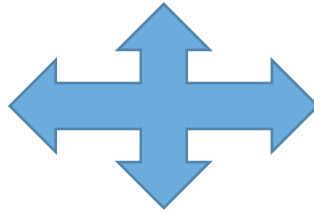


Imagen 20: Construcción del texto gráfico por etapas y de manera cooperativa por parte de las estudiantes.

Evaluación: La evaluación se constituye como el momento de socialización y apropiación de este texto gráfico, en el cual las niñas tuvieron la capacidad de manifestar su mensaje, el porqué de cada una de las partes del mural y lograr responder a la situación comunicativa concreta a la que se enfrentaron. (Anexo 8, Video 1)

Este mural logró no solo un reconocimiento y pertenencia a la institución, además se alcanzó la creación del texto auténtico a través del texto gráfico que nació como forma de expresión y una manera de lograr conmemorar los años de trayectoria del colegio.

La última subcategoría corresponde al análisis de la confluencia de **OTA-esc**, este es el resultado de la creación del texto dramático que llevo a la presentación de una obra de

teatro abierta a la comunidad educativa, la creación de la escenografía significó un proceso de reconocimiento de la historia escrita, planteamiento de las necesidades escénicas, creación que se hizo en conjunto con los padres y la presentación y uso de ese escenario.

Planeación: Como manera de planeación se hizo una lectura en grupo de la obra y se realizaron varias prácticas (Imagen 19) con el fin de identificar las necesidades escénicas que tenía cada una de las obras de teatro. Una vez identificadas estas se realiza una lista de lo que se necesita y se hace la claridad que los elementos de la escenografía y vestuario debían ser elementos reciclados o que ya tuviéramos en casa. Para esta etapa fue de gran valor la participación de los padres, quienes ayudaron a las niñas a alcanzar los objetivos.

Ejecución: La ejecución estuvo determinada el día de la presentación en la cual se evidenció el trabajo realizado y el material escénico que hizo parte de la obra de teatro (Imagen 21) el cual permitió realizar de manera efectiva la presentación y ambientó el espacio designado para la obra de teatro. Estos elementos escénicos fueron creados en casa juntos con sus padres y familiares quienes fueron determinantes en la creación de estos elementos.

Evaluación: Este último indicador estuvo determinado por el uso de la escenografía dentro de la ejecución de la obra de teatro, los resultados que fueron obtenidos al presentarla y al compromiso que fue adquirido por cada grupo, en conjunto con sus padres. (Anexo 8 Videos 4, 5 y 6)

De esta manera se logró recolectar datos determinantes que aportaron información significativa a la presente investigación, además de hacer posible valorar los cambios y alcances que se lograron al aplicar estas herramientas y a la cualificación que se alcanzó en la producción de textos auténticos por parte de las estudiantes.

6. RESULTADOS

La investigación realizada en el grado 301 del LFMN se planteaba como objetivo fundamental establecer los aportes de los microproyectos a la producción de texto auténtico en las estudiantes de este grado, con el fin de desarrollar un proceso tanto investigativo como pedagógico. Al efecto, se realizó una intervención pedagógica durante tres semestres, la cual estuvo determinada por el planteamiento y aplicación de tres microproyectos que permitieron la recolección y organización de la información recogida durante este proceso, tal y como se muestra en el capítulo anterior. Gracias a este proceso de organización y selección es posible establecer una serie de resultados que han tenido como fundamento brindar un aporte a la educación y fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, atendiendo particularmente a la producción escrita de texto auténtico. A continuación se describen los resultados alcanzados con relación a los objetivos y las categorías de análisis:

1. Los microproyectos se convirtieron en una herramienta que permitió cualificar la producción escrita en las niñas de grado 301 del LFMN, dejando así entrever una oportunidad de fortalecimiento mediante la cual el estudiante debe enfrentarse a un objetivo y trabajar en la dirección de alcanzarlo, superando inconvenientes y dificultades que requieren de indagación, rigurosidad y trabajo cooperativo; esto lleva a las niñas a un aprendizaje significativo y aprehensión de conocimientos de manera inconsciente, sin necesidad de que el docente dé el conocimiento de manera explícita, como lo manifiesta la profesora Gloria

Rincón “se trata de organizar todas o casi todas las actividades, alrededor de un eje...” (Rincón, 2010, pág. 40).

2. Al aplicar los microproyectos se evidenció la evolución de la producción escrita en las estudiantes, determinada en el proceso que inició en la prueba diagnóstica y terminó en la socialización de los microproyectos, se evidenció que poco a poco las estudiantes lograron fortalecer la escritura y lograron empoderarse dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto les permitió participar de todas las actividades y alcanzar los objetivos propuestos. Es el caso de la estudiante #1 la cual inició el proceso en un nivel silábico y, al culminar la presente investigación, alcanzó una cualificación y apropiación del proceso de escritura.

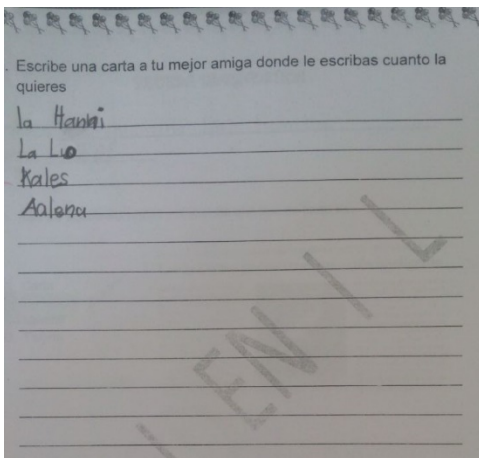


Imagen 22: Prueba diagnóstica Est. 1

Yuly Valentina Diaz Bonilla

PREPARATE PARA ESCRIBIR TU CARTA	
¿A quién voy a dirigir mi carta?	Para mi familia ✓
¿Cuál va a ser mi mensaje?	Mañana por buenos a las Cuatro. Am te amo familia ✓
¿Cómo me voy a despedir?	Te quiero chabo ✓

Imagen 23: Pre-carta Est. 1





Imagen 24: Primera versión carta, Est. 1

BOGOTÁ 16 de septiembre 2016.
 Queridos Abuelos,
 Les escribo esta para decirles que son los mejores abuelos del planeta tengo la suerte de tener abuelos por parte de mi mamá se llaman Nubia y Pedro para ellos soy la niña número 1 por parte de mi papá se llaman Jairo y Diomar soy su Nieta 2. No se ponen de acuerdo siempre acuerdan cuando hay bien de mí unas dicen que quiero parecerme a mi mamá y otras me ponen excusas para dormir.

Imagen 25: Versión final carta, Est. 1

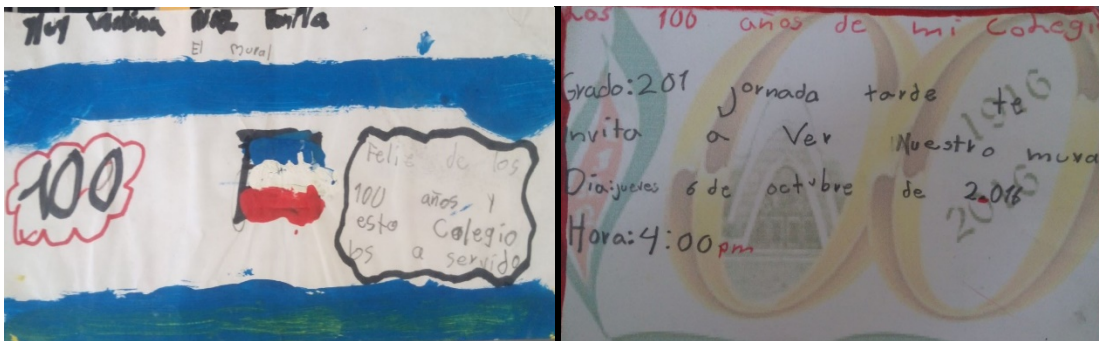


Imagen 26: Trabajos de la estudiante 1. Microproyecto el mural, la invitación seleccionada que corresponde a la Est. 1

miércoles de 2016
 Tuly Valentina | María Alejandra | Gabriela Lopez |
 las hojas de colores
 las hojas flotaban por el bosque y una **SEÑORA**
 estaba en el bosque y un **LOBO** la a susto
 y luego se la comió y luego se **Comedia**
 en una hoja y la **Amiga** se es cambio
 en un árbol y el **Lobo** la estaba buscando la
 para comérsela y ella se escapó
 y la en **contra** otras en el
 bosque y ella le dijo que **Cada**
 comiera y **guji** fueres un **LOBO**



Imagen 27: Primera versión texto dramático Est. 1

Miércoles 26 de octubre 2016
 Tuly Valentina | María Alejandra | Gabriela Lopez |
 las hojas de colores
 (Estamos en el bosque con el lobo, la señora y la amiga)
SEÑORA: amiga vamos al bosque.
AMIGA: pero no es peligroso.
 (Estamos en el bosque)
LOBO: voy a cazar presas grandes.
SEÑORA: un lobo amigo.



Imagen 28: Versión final texto dramático Est. 1

Lunes 5 de Septiembre 2016
Nombre: Tuly Valentina Diaz Bonilla
 proyecto: Viviendo, viviendo Voy escribiendo
 Escrito Número 1.
 Hoy voy a Troque al Colegio Troque No al Camse
 a comer Troque estaba con clava lo de la Comia
 para ir al Colegio y mi mamá me en poco el
 de muerzo y en el descazo me lo comi y
 después jugé con mis amigas y No pelie com
 ninguna y pelio con todas los y dibertimos y mañan
 Voy a traer los 2000.

Imagen 29: Trabajo en clase Est. 1

3. Al aplicar los microproyectos no sólo se fortaleció la escritura sino las otras habilidades propias de la comunicación: los microproyectos lograron integrar diferentes áreas del conocimiento que se evidenciaron durante el proceso del alcance de objetivos, esto obedece a lo que –según la profesora Rincón– consiste en lograr que todas las áreas estén presentes en un proyecto (Rincón, 2010, pág. 40), así mismo, en algunos casos especiales en los cuales se evidenciaron falencias fue fortalecida la oralidad a partir de la escritura y, en otros, ésta fue la fortalecida a partir de la primera. De este análisis surgen dos categorías **TAO** y **OTA** las cuales fue necesario analizar a profundidad debido a la relevancia dentro de esta investigación.
4. El texto auténtico, parte fundamental de esta investigación permitió que las niñas pudieran realizar un proceso escritor con sentido, cumpliendo con un propósito comunicativo y atendiendo a un destinatario real. Es así como se logra atender a la necesidad planteada en el diagnóstico, con respecto a lograr una escritura que tuviera un sentido real para las estudiantes. De esta manera el material auténtico permitió sensibilizar a las estudiantes en relación con la escritura e identificar su uso dentro del ámbito escolar.
5. El trabajo cooperativo hizo parte fundamental de este proyecto, ya que las niñas debieron enfrentarse al trabajo grupal y a la necesidad de ayudarse unas a otras con el fin de lograr el producto propuesto en cada microproyecto. Como lo manifiesta la profesora Rincón se necesita unos procesos de coelaboración, correalización, coevaluación y coteorización, que permiten reconceptualizar las relaciones entre los participantes en el proceso educativo, el significado y

sentido del aprendizaje, la integración entre teoría y práctica y la relación entre lenguaje, poder y acción (Rincón, 2010, pág. 41)

6. El hacer con sentido repercutió en el aprendizaje significativo, por cuanto, a medida en que se presentaban las dificultades y necesidades, era necesario abordar temas, consultas, charlas, socializaciones, debates, etc..., es decir, una serie de actividades que llevaran a las niñas a proponer soluciones y –en consenso– sobreponerse a esas dificultades y alcanzar el éxito en sus proyectos.

Con los resultados obtenidos se entiende que se alcanza el objetivo principal de la presente investigación, logrando establecer los aportes que hicieron estos microproyectos a la producción de textos auténticos en las estudiantes. Cada uno de los objetivos específicos que hicieron parte de los pasos para alcanzar el objetivo principal, brindó información valiosa que permitió determinar la evolución que las niñas tuvieron durante este proceso pedagógico; además, se pudo establecer que los microproyectos y los textos auténticos son una herramienta muy valiosa para los docentes y/o docentes en formación y que se puede trabajar en diferentes contextos educativos.

7. CONCLUSIONES

Como ha sido expuesto en el presente trabajo, esta investigación permitió vislumbrar una serie de procedimientos y estrategias metodológicas para la cualificación de la producción escrita de textos auténticos de las estudiantes del grado tercero del LFMN; en este punto es posible llegar a un conjunto de conclusiones que son consecuencia de poner en diálogo la intervención pedagógica, el proceso investigativo y la teorización realizada en capítulos anteriores:

1. Los resultados se dieron de manera favorable en la investigación ya que las niñas lograron trabajar textos auténticos en el ámbito escolar, lograron escribir para una situación comunicativa concreta y hacer uso, no sólo de una, sino de varias habilidades comunicativas que permitieron trabajar de manera cooperativa en pequeños proyectos que se crearon con el fin de generar situaciones reales en las que la escritura tuviera un lugar importante para las niñas.
2. La investigación se dio de manera progresiva, poco a poco se fueron enfrentando a textos más elaborados que requerían de los quehaceres propios del escritor, proponiendo diferentes versiones que cada vez eran mejoradas hasta conseguir productos más elaborados; teniendo esto en cuenta, la mayoría de las estudiantes del curso logró cualificar su proceso escritural, haciendo parte de todo el proceso investigativo.

3. El ejercicio investigativo en el aula permitió la reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje que los docentes y/o docentes en formación llevamos en el aula de clase; este proceso investigativo brindó un panorama más amplio respecto a las diferentes didácticas que se pueden aplicar, en específico las bondades de la pedagogía por proyectos y la integración de diferentes áreas del conocimiento, esto permitió identificar que no es necesario presentar el conocimiento de manera explícita sino que mediante retos y compromisos los estudiantes aprehenden e interiorizan conocimientos de manera inconsciente.
4. Los microproyectos –como metodología– permiten el trabajo consensuado con los estudiantes, ponen a prueba, de manera didáctica, las capacidades y conocimientos que traen y que adquieren los niños en el proceso. Esta pedagogía se convierte en un reto que requiere de diferentes procesos para alcanzar los objetivos planteados: trabajo cooperativo que afianza lazos en el salón de clase, procesos investigativos que los niños se ven obligados a realizar con el fin de cumplir con los compromisos adquiridos y uso de las diversas habilidades comunicativas que conducen al éxito del proyecto propuesto.
5. Con la aplicación de diferentes metodologías se logró un trabajo dinámico y participativo en la clase, esto deja entrever que las dinámicas en clase se deben apartar del trabajo tradicional y que, más bien, se deben generar espacios en los cuales los niños se vean en la obligación de aplicar los conocimientos previos y conocimiento nuevo a la vida real, en la medida en que de nada sirve un aprendizaje desprovisto de significado que no esté en estrecha relación con el diario vivir.

BIBLIOGRAFÍA

ABC, D. (15 de Marzo de 2017). *Definición ABC*. Obtenido de Definición ABC:

<http://www.definicionabc.com/general/grafico.php>

Alvarado, L. (2008). Determina el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo. . *Revista Universitaria de Investigación Sapiens* , 187-202.

Bravo Medina, M. d. (2013). *Niños productores de texto. Niños exploradores. Una estrategia pedagógica paa producir textos significativos*. Bogotá .

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita . *Comunicación, lenguaje y educación* , 63-80.

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

Jolibert, J. (1995). *Formar niños lectores de textos*. Chile: Dolmen.

Jolibert, J. (1995). *Formar niños productores de textos*. Chile: Dolmen.

Latorre, A. (2003). *La Investigación Acción, Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial Graó.

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

LIFEMENA. (3 de Noviembre de 2016). *LIFEMENA*. Obtenido de

<http://lifemena.jimdo.com/>

Martinez, M. (2000). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. México D.F:

Trillas.

MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares de lengua Castellana*. Bogotá.

Rincón, G. (2010). El trabajo por proyectos en la formación docente . *Alegria de enseñar* ,

34-42.

Trujillo, A. L. (2009). *Escribir cancniones infantiles en el grado primero, una apuesta*

para formar auténticos lectores y productores de texto . Pereira .

Valencia Vargas, E. (2012). *Produciendo textos me divierto y aprendo* . Perú .

Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado como estrategia

pedagógica en la formación de maestros . *FEDUMAR pedagogía y educación* , 71-

104.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* . España: Publidisa.

Yapu, M. &. (2003). *Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma*

educativa, enseñanza de lecto-escritura y socialización. La Paz, Bolivia : EDOBOL

8. ANEXOS

DIARIOS DE CAMPO

DIARIO DE CAMPO N° 1

FECHA: 25 de Febrero de 2016

OBSERVACIONES	REFLEXIÓN
<p>Las niñas ingresan al salón en constante habla, la docente toma lista, sin embargo es imposible escuchar a la profesora, algunas estudiantes responden por otras generando más desorden.</p> <p>Se ponen de pie constantemente. Se inicia la revisión de la tarea, sin embargo la mayoría no hizo la tarea. Falta de atención “español o bitácora” Se evidencia agresividad, envidia.</p> <p>La profesora camina entre los puestos y vigila su trabajo. Esto genera un poco de calma. Una madre entra en a mitad de la clase para dictarle a su hija.</p> <p>Las niñas compiten por quién termina primero de copiar.</p> <p>Hablan sin respetar el turno. Se distraen fácilmente, comen en clase, no hablan... gritan, es difícil que presten las cosas, los útiles y son excusas para no copiar y hacer sus cosas.</p> <p>Muestran constantemente sus cuadernos a la profesora. Se demoran en copiar y hacer la actividad.</p>	<p>La observación permite hacer un primer reconocimiento del curso, algunos aspectos relacionados con la atención, participación y cooperación.</p> <p>Es de anotar que las estudiantes muestran problemas importantes en cuanto a comportamiento y atención, esto se evidenció en el momento en que en el bloque de clase sólo se pudo desarrollar dos actividades.</p>

DIARIO DE CAMPO N° 2

FECHA: 3 de Marzo de 2016

OBSERVACIONES	REFLEXIÓN
<p>Al iniciar la clase la mayoría de las niñas se encuentran hablando y comiendo sin ponerle atención a la profesora.</p> <p>Las niñas se ponen de pie constantemente</p> <p>Las niñas pelean por stickers, brillos, gel, por cosas que no pertenecen a la clase. Tienen dificultad para escribir</p> <p>No dejan ni hablar a la profesora</p> <p>Al estar hablando constantemente las niñas no atienden a lo que le dice la profesora, esto lleva a que tenga que repetir varias veces la información.</p> <p>Se evidencian 2 o 3 casos de desinterés por la clase, esto se presenta debido a la actividad y que es dinámica, en la observación pasada el desinterés fue mayor del salón.</p>	<p>Se pudo observar que es necesario trabajar todas las habilidades, ya que necesitan reforzarlas todas. La escucha, producción, habla y buen trabajo depende en su mayoría del tipo de actividad propuesta por la profesora, cuando la actividad es dinámica la mayoría del curso trabaja, pero en actividades tradicionales no responden de manera adecuada, empieza la indisciplina y el desorden.</p>

Alrededor de 4 niñas agresivas. Envidia presente	
---	--

DIARIO DE CAMPO N° 6

FECHA: 7 de Abril de 2016

OBSERVACIONES	REFLEXIÓN
<p>Se inicia la clase de español con la revisión de la tarea, la mayoría del salón no realizaron la tarea, la profesora pregunta por qué no la hicieron, las repuestas varían, desde no me acordé hasta ni mamá no me ayudo.</p> <p>Las niñas no quieren copiar, lo manifiestan constantemente a la profesora “profe no queremos copiar”</p> <p>La profesora deja suficiente tiempo para que escribir lo que está en el tablero y no lo copian.</p> <p>Se ponen de pie constantemente para mostrarle a la profesora y hacerle preguntas.</p> <p>No logran trabajar en equipo pues siempre se presentan peleas, quejas y dificultad en la comunicación entre ellas.</p>	<p>Se evidenció dificultades en la escritura, trabajo equipo y motivación. Es importante tener en cuenta que las niñas están cansadas de escribir y lo manifiestan, es importante este punto para cuando se diseñen las clases.</p> <p>Las actividades son primordiales para el éxito de la clase.</p> <p>Dinamismo</p> <p>Creatividad</p> <p>¿Juego?</p>

DIARIO DE CAMPO N° 10

FECHA: 12 de Abril de 2016

OBSERVACIONES	REFLEXIÓN
<p>Las niñas hacen preguntas sobre lo que se va a hacer en las diferentes clases, la docente en formación informa que todas las habilidades tendrán importancia dentro del aula en la clase de español pero que la escritura tomará un lugar importante dentro del proceso. Las niñas manifiestan que la escritura casi no la trabajan en las clases y que les gustaría trabajar y crear cuentos, que podrían escribir un libro completo sobre cuentos con temáticas de sus vivencias. También manifiestan que es importante saber escribir bien para que puedan llegar a ser escritoras y expresar sus pensamientos por medio de la escritura.</p>	<p>Esto deja en evidencia que las niñas reconocen a importancia de la escritura en la sociedad, reconocen la falta de trabajo de escritura en el aula pero saben que hay que trabajarlo y mejorarlo</p>

DIARIO DE CAMPO N° 15

FECHA: 21 de Abril de 2016

OBSERVACIONES	REFLEXIÓN
<p>Constantemente las niñas hablan sobre lo poco o mucho que saben sobre diferentes temas, al interactuar entre ellas y con la profesora traen a la clase historias o conocimientos que adquirieron en la casa, con familiares o amigos. Recurren a ellos con el fin de demostrar a la profesora que saben aunque sea un</p>	<p>Hoy dejo en manifiesto que las niñas utilizan los conocimientos previos que traen con ellas, esto permite nutrir la clase, dar continuidad y utilizarlo en</p>

<p>poco sobre el tema que van a abordar. La profesora a su vez hace uso de ellos con el fin de dar continuidad a la clase. Las niñas hacen bastante uso de historias, anécdotas, vivencias o comentarios que aportan al desarrollo de la clase, al punto que la profesora debe callarlas y no darles más la palabra.</p>	<p>la aprehensión de conocimiento.</p> <p>La profesora podría aprovechar más este conocimiento previo pues se podría construir un aprendizaje significativo en el momento en el que se reconstruya lo que ya se trae; conocimientos previos + conocimiento nuevo.</p>
--	---

DIARIO DE CAMPO N° 16

FECHA: 2 de Septiembre de 2016

OBSERVACIONES	REFLEXIÓN
<p>Se inicia la clase con una reflexión respecto a los diferentes medios de comunicación que las niñas conocen, aquí toma mucha importancia el internet, el celular y los medios que se utilizan en gran medida en la actualidad. Sin embargo, también se busca que las estudiantes reconozcan algunos medios de comunicación que ya no son tan utilizados pero que siguen haciendo parte de los medios que aún se utilizan, es así como la carta es reconocida por las estudiantes como el medio que aunque casi ya no se usa, sigue siendo muy importante uso para poder comunicarnos. Las niñas hablan sobre las cartas al niño Dios, cartas que le han hecho a sus padres o algún familiar y manifiestan querer hacer una carta para una persona especial y expresarle lo mucho que la quieren. Aquí se introduce el tema de la carta, de sus partes y se hacen ejercicios de aplicación en el cual las niñas debían identificar las partes de la carta.</p>	<p>El día de hoy se pudo evidenciar que las niñas reconocen diferentes medios de comunicación, sin embargo la tecnología hace parte de los primeros e importante para las niñas.</p> <p>Reconocieron que la carta sigue siendo importante y que es más especial enviar una carta que un mensaje por internet o Facebook, también pudieron analizar que es más demorado enviar una carta porque el internet era más rápido.</p> <p>Las niñas demostraron un gran interés por escribir una carta y entregársela a la persona a quien quiere demostrar todo su afecto.</p>

DIARIO DE CAMPO N° 17

FECHA: 9 de Septiembre de 2016

OBSERVACIONES	REFLEXIONES
<p>En esta clase se propone la escritura de la carta, aquí las niñas proponen su destinatario, un mensaje y la manera como se van a despedir, la mayoría escoge un familiar. Una vez seleccionado el destinatario se procede a la escritura de la primera versión de la carta. Las niñas se ponen de pie constantemente a preguntar por ortografía, hablan unas con otra con el fin de sugerir diferentes maneras de escribir, se preguntan por la ortografía de las palabras. Se prestan diferentes elementos para poder escribir, recurren a la docente en formación para aclarar dudas de ortografía, estilo, espacio, partes de la carta, etc.</p>	<p>Las estudiantes trabajaron de manera cooperativa, se ayudaron y resolvieron dificultades que se presentaron a la hora de escribir. Hicieron un trabajo tanto cooperativo como también recurrieron a la docente en formación para resolver dudas. Esto deja ver que la misma necesidad lleva a las niñas a buscar a manera de escribir bien para lograr un producto bien elaborado.</p>

DIARIO DE CAMPO N° 25

FECHA: 19 de Septiembre de 2016

OBSERVACIONES	REFLEXIONES
<p>Se da inicio al microproyecto “Los 100 años de mi colegio” en este primer momento se sondean los conocimientos previos que tienen las niñas sobre el colegio, su historia y las características más importantes del colegio. La participación de las niñas es significativa, cuentan historias sobre el colegio, de sus inicios, cuentos sobre lo que era antes el colegio, todas estas historias las han recogido de historias de las mismas compañeras y de familiares exalumnas. Muestran interés sobre la historia del colegio, cómo se formó, por qué se formó, por qué es femenino, etc... Participan con gran interés en el proyecto aportando conocimientos previos. Se da paso a la creación de preguntas con el fin de realizar una encuesta que permita a las niñas indagar sobre la historia y elementos más relevantes del colegio. Salen 12 preguntas de las niñas, al fin se realiza una votación, quedando un total de 6 preguntas para aplicar la encuesta a la comunidad educativa. Se deja de tarea consultar la página del colegio para conocer más sobre la historia del colegio.</p>	<p>Una vez más los conocimientos previos hacen parte fundamental de las clases, en específico de los microproyectos, ya que me permite introducir nuevo conocimiento y complementarlo con el previo.</p> <p>Trabajar con un propósito claro permite que las niñas estén motivadas y que se enfrenten a necesidades que deben superar de manera individual y colectiva</p>

DIARIO DE CAMPO N° 26

FECHA: 23 de Septiembre de 2016

OBSERVACIONES	REFLEXIONES
<p>Después de aplicar las encuestas las niñas llegaron con información nueva que les permitió ampliar y reconstruir los conocimientos que tenían, con esta nueva información junto con la que traían se inicia un proceso de construcción en el que las niñas empiezan a aportar diferentes propuestas para la creación del mural, de esta manera se crea una primera versión en la que las niñas utilizan los conocimientos que tienen sobre el colegio y la mismas apropiación y pertenencia al colegio. En esta versión se crea un mural pequeño que reúna elementos importantes y destacados sobre el colegio. Las niñas utilizan pinturas, creatividad e imaginación que les permita reunir en un solo papel la totalidad del mural que van a proponer. Una vez lista la primera versión cada niña pasa al frente a exponerlo con el fin de realizar una socialización y retroalimentación.</p>	<p>El día de hoy las niñas lograron utilizar el conocimiento nuevo y el previo con el fin de materializarlo en un mural a pequeña escala, aplicándolo y reconociendo los elementos más importantes. Es admirable el trabajo investigativo que realizaron y que finalmente les permitió realizar el siguiente paso, esto evidencia la superación de obstáculos con el fin de alcanzar resultados que les permita continuar la búsqueda del objetivo propuesto.</p>

DIARIO DE CAMPO N° 28

FECHA: 29 de Septiembre de 2016

OBSERVACIONES	REFLEXIONES
<p>En esta etapa es importante el reconocimiento de los elementos que se colocaron dentro del mural esto les permite realizar un análisis de la manera en que se va a socializar el mural a la</p>	<p>Las niñas se mostraron muy activas dentro del ejercicio de dictado a la docente en formación, se presentaron</p>

<p>comunidad educativa. Cada elemento tiene una razón para estar dentro del mural por tal razón es importante que las sean las mismas niñas quienes logren crear un texto que permita explicarlo. La docente en formación inicia la clase explicando que es necesario crear un texto, el cual será base para exponer nuestro mural, lleva a las estudiantes y las orienta de la mejor manera con el fin de que las estudiantes dicten el texto a la docente en formación, hace inferencias como: cuando llegamos a un sitio como nos presentamos, qué decimos.... Llevando a las niñas a dictar buenas tardes mi nombre es XXX, el texto estuvo nutrido por las diferentes perspectivas y gustos de las estudiantes pero que con el paso de las dificultades lograron crear un texto completo que lograra responder a la situación comunicativa.</p>	<p>alguna dificultades que fueron solucionadas por las estudiantes, esto deja entre ver que si todas trabajan en un mismo fin las disputas y discusiones se logran solucionar y avanzar en la búsqueda de objetivos.</p> <p>Las niñas lograron apropiarse del mural y crear un texto completo que les permitirá realizar una socialización exitosa que abarque cada uno de los elementos dentro del mural.</p>
--	--

DIARIO DE CAMPO N° 29

FECHA: 6 de Octubre de 2016

OBSERVACIONES	REFLEXIONES
<p>Esta última parte estuvo determinada por la socialización del mural ante la comunidad educativa. Las niñas presentaron cada una de las partes del mural haciendo uso del texto que se creó anteriormente. Hubo niñas que lograron presentar muy bien el mural con destreza y habilidad oral muy segura. Los padres estuvieron muy felices y orgullosos de sus hijas. Los directivos y compañeras del colegio se mostraron muy agradecidos por el regalo que hizo el curso a la institución. Los resultados fueron positivos, una vez concluida la socialización las niñas hicieron un proceso reflexivo en el que reconocieron algunos errores, fortalezas y debilidades pero que pasaron desapercibidas y permitieron alcanzar el éxito, reconocieron el éxito de su regalo al colegio al recibir el agradecimiento de los padres, profesores, directivos y compañeras del colegio.</p>	<p>Este ejercicio estuvo nutrido por el trabajo colaborativo. Es asombroso el caso de dos niñas en particular que no saben escribir aún pero que sus presentaciones orales fueron sobresalientes. Esto deja en manifiesto que los microproyectos permiten potenciar todas las habilidades comunicativas y que quienes tengan falencia en una habilidad puede fortalecer otras.</p> <p>Las niñas se sintieron muy orgullosas del trabajo realizado.</p>

DIARIO DE CAMPO N° 30

FECHA: 19 de Octubre de 2016

OBSERVACIONES	REFLEXIONES
<p>Se inicia el microproyecto “Mi obra de teatro” con preguntas con el fin de reconocer los conocimientos previos, las niñas hablan de los elementos escénicos y de lo que se puede hacer en una obra de teatro, hablan de las obras que han visto y las que conocen, también se habla sobre dramaturgo, clases de texto dramático, acotaciones y elementos del texto dramático, de esta manera las niñas crean una reflexión en torno a este tema. Una vez apropiado el tema se crean grupos en los cuales las niñas empiezan a pensar el posible tema, los personajes, la clase del texto que quieren representar, todo esto con el fin de iniciarse en el escrito del texto dramático.</p>	<p>Son importante nuevamente los conocimientos previos porque permite trabajar los temas de manera más natural en las niñas.</p> <p>Al realizar una reflexión se pretende reconocer las fortalezas y falencias que se presentan en la aprehensión del tema propuesto.</p> <p>El trabajo por grupos permitió realizar un debate y discusión del tipo de texto que querían escribir, esto permite</p>

	<p>fortalecer lazos, reconocer y respetar diferentes puntos de vista esto permite llegar a acuerdos con el fin de alcanzar los objetivos propuestos.</p>
--	--

DIARIO DE CAMPO N° 32

FECHA: 11 de Noviembre de 2016

OBSERVACIONES	REFLEXIONES
<p>Las niñas se reúnen en los grupos de presentación, discuten y analizan los elementos que van a necesitar y que van a ser parte de la escenografía. Entre las niñas dialogan sobre cómo van a crear estos elementos ya que es regla que los elementos deben ser creados en casa o reciclados. Una vez determinados estos elementos las niñas proponen quien los hace y cómo los va a hacer, creando acuerdos y compromisos. Una vez listo el tema de la escenografía se realiza un ensayo en el cual las mismas estudiantes retroalimentan las presentaciones de las demás compañeras, haciendo énfasis en el tono de la voz, manejo de espacio, seriedad y compromiso con el personaje representado.</p>	<p>El papel escénico juega un papel importante en la presentación de la obra de teatro y las niñas así lo entendieron. De esta manera se crearon compromisos que terminarán en un trabajo colectivo que permitirá alcanzar lo propuesto.</p> <p>El ejercicio de coevaluación se convirtió en una herramienta positiva ya que entre ellas mismas pudieron llevar a cabo un buen proceso evaluativo que las llevó a la mejora y superación de dificultades.</p>

ANEXO 2 Encuestas

ENCUESTA

Estimada estudiante, para nosotros es muy importante conocer su punto de vista acerca de sus hábitos, gustos, aspectos familiares y educativos con el fin de proponer nuevas formas de enseñanza – aprendizaje en la escuela. Agradecemos responder con la mayor sinceridad. ¡Gracias!

1. Edad: _____

1. ¿Cómo está compuesto tu núcleo familiar?



2. ¿A qué hora te acuestas entre semana?

3. ¿A qué hora te levantas entre semana?

4. ¿Con quién permaneces en la mañana?



5. ¿Con quién permaneces en la noche?

6. ¿Qué haces en la mañana? (Incluir tareas y otras actividades)

7. ¿Qué haces en la noche? (Incluir tareas y otras actividades)

8. ¿Qué haces los fines de semana? (Incluir tareas y otras actividades)

9. ¿Te gusta el colegio?

Sí ___ No ___

10. ¿Tienes muchas amigas?

Sí ___ No ___



11. ¿Eres compañerista?

Sí ___ No ___



12. Registra el número de horas diarias que dedicas a cada una de las siguientes actividades:

HORAS ACTIVIDAD	1	2	3	4
Leer				
Ver T.V.				
Internet				

13. ¿Has sufrido algún caso de bullying en el colegio?

Sí ___ No ___



14. ¿Alguien te acompaña y guía tus tareas?

Sí ___ No ___

15. ¿Entre tus compañeras realizan actividades para las diferentes clases?

Sí ___ No ___

ANEXO 4 Microproyecto Llevando mi mensaje

MICRO-PROYECTO "LLEVANDO MI MENSAJE" INICIO DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA

Grupo: 201 Jornada de la tarde

Estudiantes: 32 niñas

Edades: 7-9 años

Duración: 3-4 Semanas

Objetivo: Escribir una carta (texto auténtico) que sea entregada a nuestro destinatario real.

Como parte de inicio de la intervención pedagógica investigativa se propone la creación del texto auténtico carta la cual tiene como finalidad una escritura con sentido, que responda a una necesidad comunicativa seleccionada por cada estudiante y un destinatario real. Se propone la intervención de la empresa 4-72 para el envío de las cartas a los destinatarios.

ETAPAS

1. **Sensibilización:** en esta etapa se busca que las estudiantes conozcan sobre el micro-proyecto "Llevando mi mensaje" en la cual se explicarán los pasos necesarios para llegar al producto final. Aquí se introduce en el tema de medios de comunicación la opción de escribir una carta y que ésta logre llegar a nuestro destinatario.
2. En una segunda parte se profundizará el tema de la carta, en la que hablaremos de las partes de la carta, resolveremos dudas y nos prepararemos para iniciar nuestra escritura.
3. Se inicia la escritura con una preparación en la que las niñas van a proponer el destinatario y el mensaje que quieren escribir en la carta.
4. Luego se iniciará la escritura de la primera versión que será corregida y se harán sugerencias con el fin de tener un producto más elaborado.
5. Creación de la versión final, decorado y creación de sobres. Se propondrá diferentes formas de decoración y sobres con el fin de que las estudiantes tengan varias opciones a elegir.
6. Charla de la empresa 4-72: se propone la intervención de la empresa de correos nacionales con el fin de lograr el envío de las cartas a los destinatarios.

Materiales

- Hojas de colores
- Lapiceros
- Marcadores

ANEXO 5 Microproyecto los 100 años de mi colegio

MICROPROYECTO "Los 100 años de mi colegio"

100 AÑOS LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO

Grupo: 201 Jornada de la tarde

Estudiantes: 32 niñas

Edades: 7-9 años

Duración: 3-4 Semanas

Objetivo: Crear un mural (texto autentico) alusivo a los 100 años del colegio.

En el marco de los 100 años del Liceo Femenino Mercedes Nariño, se busca que las estudiantes del grado 201, jornada de la tarde, tengan una participación activa dentro de la semana de celebración, realizando un mural para ser presentado y expuesto por todas las estudiantes del curso, para unirse a la conmemoración.

ETAPAS

1. **Sensibilización:** en esta etapa se busca que las estudiantes conozcan del proyecto y cada uno de los pasos que se van a realizar hasta llegar al producto final (creación del mural y presentación); con esto se busca que las estudiantes trabajen para un público en especial (la misma comunidad educativa) y que valoren el trabajo realizado, el cual tendrá como finalidad expresar su mensaje por los 100 años de la institución educativa de la cual hacen parte.
2. **¿Qué vamos a hacer en el mural?**
Para esta etapa se propone que todas estudiantes participen activamente en el proceso de recolección de información.
Diseño de entrevistas a maestros, directivos, padres y estudiantes. Para esta etapa se propone grupos de trabajo dirigidos a los diferentes participantes de las encuestas. Esto con el fin de obtener la mayor información posible (historia, anécdotas, datos curiosos, valoración, imágenes, etc...) para saber que vamos a poner en el mural.
3. **Creación:** Una vez decidido qué se va a poner en el mural, las estudiantes lo realizarán. Se espera que en esta etapa las niñas saquen todo su potencial artístico, lingüístico, estético y colaborativo, con el fin de obtener un buen producto final.
4. **Práctica de la presentación:** Con el fin de exponer el porqué de nuestro mural, se realizará un escrito que sustente la creación, este será preparado por todas las niñas con el fin de que en la semana de celebración todas las niñas puedan comunicar la intención de nuestra participación en los 100 años del colegio.
5. **Creación de tarjetas de invitación para la presentación del mural:** Con el fin de realizar una socialización exitosa, crearemos unas invitaciones dirigidas a los padres, maestros, compañeros y directivos con el lugar, día y hora de nuestra socialización, esto con el fin de que toda la comunidad educativa haga parte y conozca de nuestro proyecto.
6. **Presentación y socialización:** Esperamos que el producto final sea socializado en la semana de la celebración de los 100 años y que cada estudiante pueda hacer la presentación del mural a la comunidad educativa.

Materiales

- Entrevistas
- Material recolectado
- Bolsas de papel de azúcar
- Pinturas
- Marcadores
- Cinta
- Colbón

ANEXO 6 Microproyecto mi obra de teatro

MICRO-PROYECTO "MI OBRA DE TEATRO" FINALIZACIÓN DEL AÑO ESCOLAR. CLAUSURA

Grupo: 201 Jornada de la tarde

Estudiantes: 32 niñas

Edades: 7-9 años

Duración: 3-4 Semanas

Objetivo: Escribir un guión (texto auténtico) para realizar una obra de teatro como trabajo de finalización del año escolar.

Al culminar el año escolar las estudiantes sienten este momento como importante y especial pues es el reconocimiento del esfuerzo de todo un año de estudio, es por esto que se plantea un micro-proyecto basado en la obra de teatro, trabajo conjunto que se realizará con el último tema propuesto por la docente titular (texto dramático, obra de teatro y títeres). Con el fin de realizar un trabajo divertido y en el que se trabaje el proyecto de investigación de la docente en formación (texto auténtico), se plantea la elaboración de un guión y todo el trabajo referente a la creación, preparación y ejecución de una obra de teatro.

ETAPAS

1. Sensibilización: en esta etapa se busca que las estudiantes conozcan sobre el micro-proyecto "Mi obra de teatro" en la cual se explicarán los pasos necesarios para llegar al producto final. Aquí hablaremos sobre el texto dramático, los títeres, el teatro, el guión y sus partes.
2. En la segunda parte de este trabajo iniciaremos con la creación del guión, se espera que este trabajo sea realizado en conjunto para lograr realizar un texto auténtico que lleve a la motivación por escribir y por la misma realización de la obra de teatro. Partiremos de las mismas sugerencias de las estudiantes con el fin de lograr un inicio, un nudo y un desenlace de nuestra obra de teatro.
3. Una vez listo el guión pasaremos al montaje de la obra (personajes, vestuario, escenografía, música, etc...) En esta etapa se espera se consolide la presentación final en la que las niñas logren presentar un buen trabajo a los asistentes.
4. Creación de afiches: Con el fin de promover nuestro evento las estudiantes deben crear afiches (texto auténtico) para invitar a la comunidad educativa a la presentación.
5. Creación de tarjetas de invitación para la presentación de nuestra obra de teatro: Con el fin de realizar una socialización exitosa, crearemos unas invitaciones dirigidas a los padres, maestros, compañeros y directivos con el fin de dar a conocer el lugar, día y hora de nuestra presentación, esto con el fin de que toda la comunidad educativa haga parte y conozca de nuestro proyecto.
6. Creación de un plegable sobre la obra de teatro: Con el fin de contextualizar a los asistentes sobre nuestra obra, personajes, duración y demás aspectos importantes, realizaremos un plegable (texto auténtico) el cual será entregado a los asistentes el día de la presentación.
7. Presentación: Esperamos que la presentación se realice la última semana de clase y que estemos acompañados de padres, docentes y compañeras del colegio. De esta manera será un evento conmemorativo y especial para las estudiantes, además del trabajo cooperativo y el logro de la creación de diferentes textos auténticos que serán expuestos y presentados por las niñas.

Materiales

- Todo lo referente al montaje de la obra de teatro
 - Vestuario
 - Maquillaje
 - Escenografía
 - Música
 - Luces
- Afiches
 - Cartulina
 - Marcadores
 - Lápices
- Invitaciones
 - Hojas
 - Colores
 - Marcadores
- Plegable
 - Hojas
 - Lápices
 - Colores
 - Marcadores

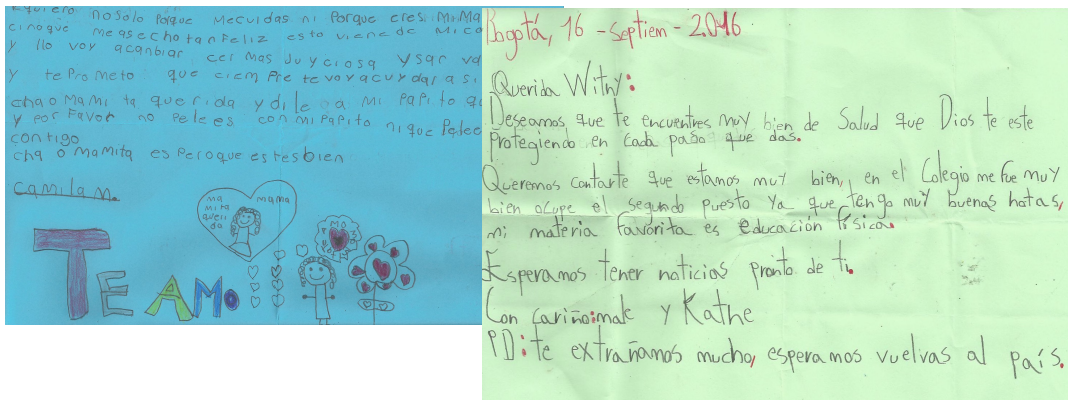
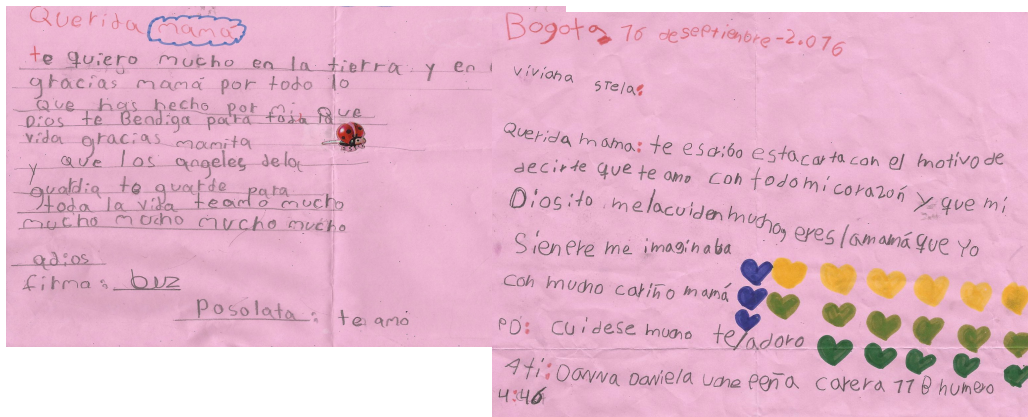
Anexo 8 Vídeos

Enlace

https://www.dropbox.com/sh/djisbag066jij9y/AAABA8VWukm_MskjoIazoUJOa?dl=0

IMÁGENES

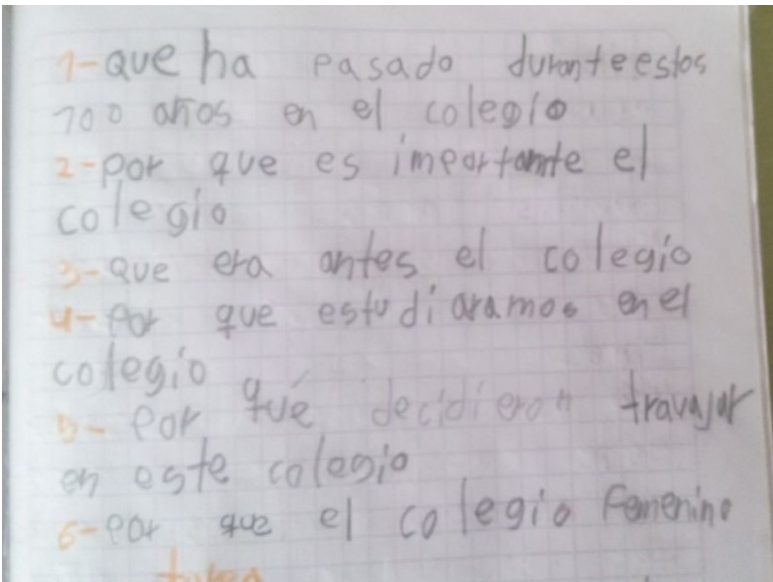
IMÁGENES 1



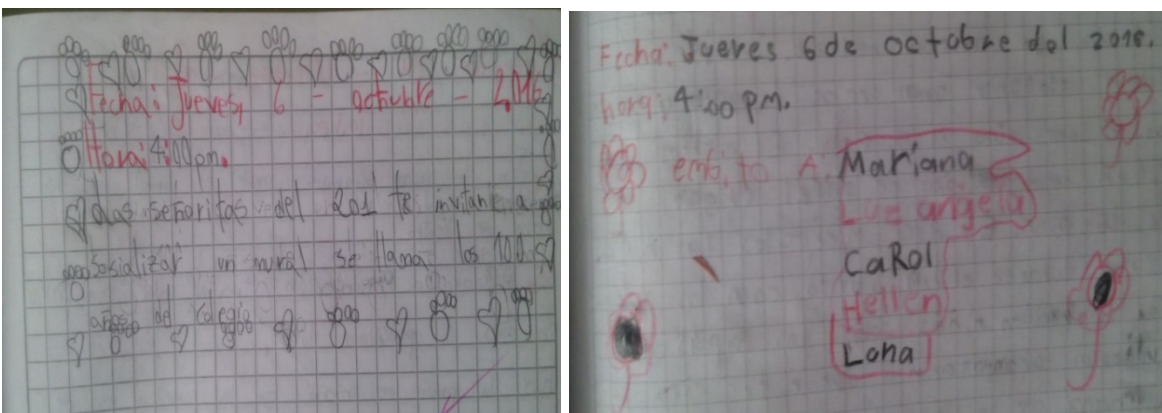
IMÁGENES 2



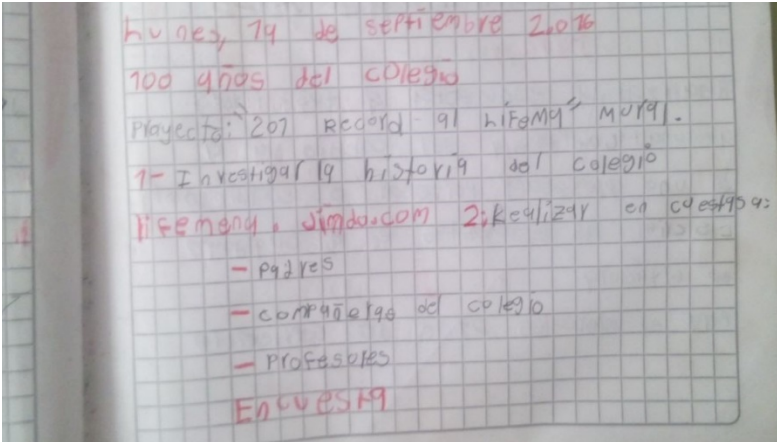
IMÁGEN 3



IMÁGENES 4



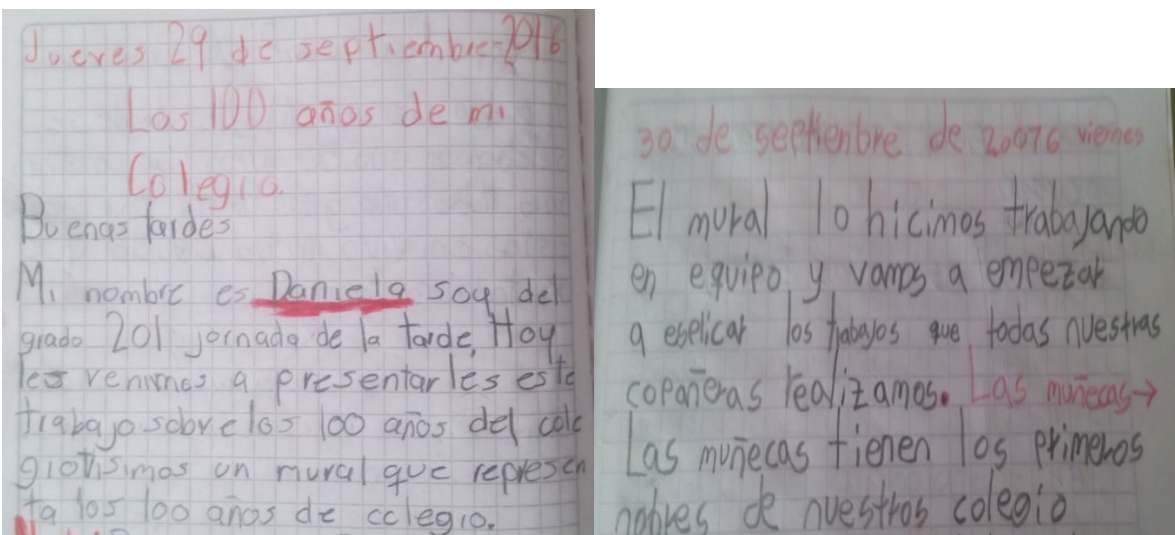
MÁGENES 6



IMÁGEN 8



IMÁGENES 9



IMÁGENES 13



IMÁGENES 15

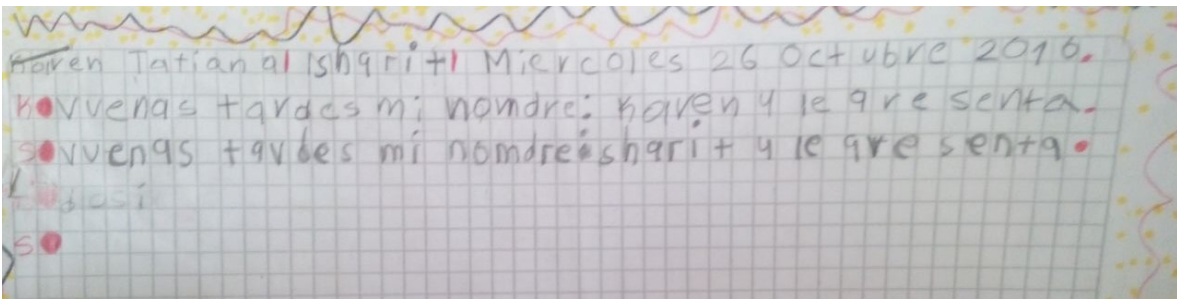




IMÁGEN 16



IMÁGENES 18



Havi una vez una niña que se llamava
 unBar y ianBar seuva oom y es Tava
 que era una gianasta y estava en la casa de
 Cuanda tedro y salia la la de volca
 y avia unZonvi y medio toda y la
 na asta la vida y se fue y lego y tarvia
 los Zonvis se dio fraso de Zonvi y seve fue
 avo a parfa nicato y Comio y vol vis asa
 y Cuadesali seon con davastan y el vastan
 y se fue a docto y preña Luz y apaga
 Luz y cuando lego la docto ra
 y sa licarion y sali y lego un varco
 y el varco avian ses umanos y mata
 todas los Zonvis y viero folizes
 y dijo la tite salvobo
 Fin

UN SONIDO PARA SONIA
 Lunes, 24 de octubre de 2016.
 Nombre: Andie Gisela Ramirez Ortiz de River
 Nombre: DIANA Moreno Barrera River
 Era una muchacha como Sonia Sonia Sonia
 Sonia pero
 Sonia y Cara 19to 19to 19to 19to 19to
 Intelligente. Venia para segundo o para tercero
 Hasta ese momento no
 sabia yo para que curso la matriculaba.
Pero Sonia
 me acuerdo fue hacia siete años y ella no se
 todavia
 tengo ca mi mate la cara de baba que puso
 mi amigo este
 bna cuando la vio por primer vez.
Pero Sonia
 se llama Sonia Eso la supimos al
 otro dia porque ese primer dia que la
 vimos nose queda nose queda en el
 colegio - ese dia pero
 en dia la niña estudiava en el colegio
 y la niña estaba jugando en el descaso

IMÁGENES 19



IMÁGENES 21



