

EFFECTO DE LA IMPLEMENTACION DEL INSTRUMENTO 7 “ILUSTRACIONES” DE
LA TEORIA DE LA MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA EN EL
FORTALECIMIENTO DE LA PRODUCCION TEXTUAL DE LOS ESTUDIANTES DE
GRADO TERCERO DE LA I.E.D SIERRA MORENA

Autores: ELSA SOFIA BELTRAN HUERTAS

DIANA PATRICIA BOCANEGRA PEÑA

UNIVERSIDAD LIBRE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
INSTITUTO DE POSTGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN ORIENTACION EDUCATIVA
BOGOTÁ JULIO 2017

EFFECTO DE LA IMPLEMENTACION DEL INSTRUMENTO 7 “ILUSTRACIONES” DE LA
TEORIA DE LA MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA EN EL
FORTALECIMIENTO DE LA PRODUCCION TEXTUAL DE LOS ESTUDIANTES DE
GRADO TERCERO DE LA I.E.D SIERRA MORENA

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TITULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN CON
ÉNFASIS EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

ELSA SOFIA BELTRAN H.

DIANA PATRICIA BOCANEGRA P.

ASESOR

DR. VICTOR MANUEL PRADO

UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
INSTITUTO DE POSTGRADOS

BOGOTA 2017

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma Decano de la facultad

Firma primer jurado

Firma segundo jurado

Firma tercer jurado

Bogotá, D.C. JUNIO 2017

AGRADECIMIENTOS

Principalmente a Dios por habernos dado la sabiduría, salud y fuerza para poder tener esta gran experiencia en nuestra universidad, la cual seguramente nos ayudara a crecer como personas no solo a nivel profesional, si no personal y familiar.

A nuestras familias por su apoyo incondicional, paciencia, por entender en ocasiones la falta de tiempo y dedicación, sin ustedes este logro no sería posible.

A nuestro asesor Doctor Víctor Manuel Prado por sus aportes, paciencia y acompañamiento durante este camino, así como a cada uno de los docentes quienes hicieron parte de nuestro proceso.

DEDICATORIA

Principalmente a Dios por haberme dado la vida y la sabiduría necesaria para poder llegar hasta este importante momento en mi formación profesional, por poner ese ángel en el camino que nos impulso a continuar y nos guio para seguir adelante. A mi esposo e hijos quienes con su comprensión y apoyo incondicional me ayudaron a recorrer este nuevo camino para alcanzar un logro más en mi vida.

Elsa Sofía Beltrán Huertas

A Dios por que sin el nada es posible, pese a tanto altibajos en este camino nunca me soltó y me puso personas a mi lado que no me dejaron desfallecer, a mis hijos Vallery, Manuela y Mathias por ellos cada esfuerzo, a mi madre Doris Peña Trujillo quien en muchas ocasiones seco mis lagrimas, me impulso a seguir, acogió mis hijos con mas amor aun para que yo pudiera alcanzar este gran logro en mi vida, a mi compañera de años y acompañante de camino Elsa Sofía Beltrán por cada risa, palabra de aliento y su “Hagamole Diana”. Gracias a todos por ser parte de este importante logro para mi vida y mi carrera profesional

Diana Patricia Bocanegra Peña

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCION.....	12
CAPITULO I	
MARCO TEORICO	31
1.1 Producción textual en el ámbito educativo	31
1.1.1 Nivel A: Coherencia y Cohesión Local.....	34
1.1.2 Nivel B: Coherencia Global	35
1.1.3 Nivel C: Coherencia y Cohesión Lineal.....	36
1.1.4 Nivel D: Pragmática	37
1.2 La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva para la producción textual.....	39
1.3 El libro Álbum como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la producción textual ...	42
1.4 Marco Legal	44
CAPITULO II	
EFFECTO DE LA IMPLEMENTACION DEL INSTRUMENTO 7 “ILUSTRACIONES” DE LA TEORIA DE LA MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA EN EL FORTALECIMIENTO DE LA PRODUCCION TEXTUAL DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO TERCERO DE LA I.E.D SIERRA MORENA.....	51
CONCLUSIONES GENERALES	63
RECOMENDACIONES	67
REFERENCIAS	69
ANEXOS	71

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 Diario de Campo 1 Unidad Diagnostico.....	71
ANEXO 2 Diario de Campo 2 Unidad Diagnostico	72
ANEXO 3 Diario de Campo 3 Fase Iniciando Ilustraciones.....	73
ANEXO 4 Diario de Campo 4 Fase Iniciando Ilustraciones.....	74
ANEXO 5 Diario de Campo 5 Fase Iniciando Ilustraciones.....	75
ANEXO 6 Diario de Campo 6 Ilustrándonos	76
ANEXO 7 Diario de Campo 7 Ilustrándonos	77
ANEXO 8 Diario de Campo 8 Imaginando y textualizando.....	78
ANEXO 9 Diario de Campo 9 Un libro que parece álbum.....	79
ANEXO 10 Diario de Campo 10 Un libro que parece álbum.....	80
ANEXO 11 Formatos Instrumento Numero 7 “Ilustraciones”	82
ANEXO 12 Fotografías.....	100

LISTA DE TABLAS

TABLA 1 Tabla Categorías.....	26
-------------------------------	----

RESUMEN ANALÍTICO ESTRUCTURADO

TIPO DE DOCUMENTO:	Tesis de grado para Maestría
ACCESO AL DOCUMENTO:	Universidad Libre de Colombia
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:	Reflexiones, acciones y saberes en pedagogía infantil
TITULO: EFFECTO DE LA IMPLEMENTACION DEL INSTRUMENTO 7 “ILUSTRACIONES” DE LA TEORIA DE LA MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA EN EL FORTALECIMIENTO DE LA PRODUCCION TEXTUAL DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO TERCERO DE LA I.E.D SIERRA MORENA	
AUTORES: ELSA SOFIA BELTRAN H. Y DIANA PATRICIA BOCANEGRA P.	
PALABRAS CLAVES: Modificabilidad estructural cognitiva, producción textual, coherencia, cohesión, contenido, pragmática.	
DESCRIPCIÓN GENERAL DEL DOCUMENTO <p>Trabajo de grado llevado a cabo con los y las estudiantes del grado tercero de la I.E.D Sierra Morena Sede B Jornada Tarde. Su objetivo principal fue el fortalecimiento de la producción textual a partir de la implementación del instrumento 7 “Ilustraciones” Como herramienta de intervención para la creación de un libro álbum, su metodología es la investigación acción y la propuesta pedagógica que se implementó, a partir de tres fases (fase de entrada, fase de proceso, fase de salida) y el trabajo con tres subcategorías de la producción textual (coherencia, cohesión y contenido) lo cual permitió que los estudiantes realizaran sus propias construcciones a partir de emociones, vivencias, sentimientos en forma libre y dirigida.</p>	
FUENTES <p>Alejandrina, C. V. (2009). <i>camposvi.blogspot.com/</i>. Obtenido de http://camposvi.blogspot.com.co/</p> <p>Casados, S. N. (2002). El desarrollo del potencial de aprendizaje. <i>Revista Electrónica de Investigación Educativa</i> , 134-147.</p> <p>Chiuminatto. M. (2007). <i>Relaciones texto-imagen en el libro-álbum</i>. España.</p> <p>Esther, V. C. (2008). <i>La teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein</i>. <i>Investigación Educativa</i>, 203-221.</p> <p>Fajardo (2007). <i>El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria-intercultural</i>. <i>Educar em Revista</i>, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 45-68, abr./jun. 2014. Editora UFPR</p> <p>Galindo, M. (1997). <i>La producción de textos en la escuela</i>. México: Secretaria de Educación Pública.</p>	

German, P. (2000). *Colombia aprende*. Obtenido de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/article-74538.html>

Guadarrama, L. "La narrativa infantil y juvenil en las modalidades neosubversivas de la posmodernidad posmodernidad". *AlterTexto lterTexto* Vol. 3 (Nº 5), 2005.

Graves, D. (1984) *A researcher learns to write*. London and Portsmouth,NH: Heinemann

Hocevar, S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos "Diseño de una secuencia didáctica lectura y vida". *Revista latinoamericana de lectura*, 50-59.

José María Martínez Beltrán, J. J. (1996). *Metodología de la mediación en el PEI (Orientación y recursos para el mediador)*. Bruño.

María, M. B. (1994). *La Mediación en el proceso de Aprendizaje*. Madrid: Bruño.

Mario, N. M. (2003). *El cambio cognitivo en el niño de aprendizaje lento. Una mirada desde la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Mendoza Martínez, V. M. (2003). "Nuevos horizontes de diálogo para el modelo de investigación–acción en el campo de la educación", *Revista del Centro de Investigación: Universidad La Salle*, 5(20), 27–42.

Ministerio de Educación Nacional (2011). *Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, básica y media*. Bogotá.

Niño, (1994). *Competencias en la comunicación*. Santiago de Chile.

Ospina Galia (2010) *La pedagogía por proyectos en los talleres de creación de libros álbumes*. *Revista infancias imágenes*. Vol 9 , Nº 2, p. 58- 78

Ramírez Fernández Santiago, R. V. (2003). El Programa de Enriquecimiento de Feuerstein, Una Aproximación Teórica. *Euphoros*, 261-270.

Raimes, A. (1983), «*Anguish as a second language? Remedies for composition teachers*», *Learning to write: First language/Second language*, New York, Longman.

Moreno, V. (2010). *Sobre el concepto de inferencia*. Universitat de València-Estudi General. Valencia.

Sanchez Veronica, R. G. (2007). Leer y escribir textos propositivos en primaria. *Revista latinoamericana de lectura*, 24- 28 , 30-31.

Torrealba Pachecho Francisco Javier, M. P. (2007). *Monografias.com*. Obtenido de <http://www.monografias.com/trabajos55/parabolas-como-estrategias/parabolas-como-estrategias2.shtml>

Varela Aida, G. A. (2006). Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI): Alternativa pedagógica al desafío de calidad de educación. *Diversitas*, 297-310.

Lev Vygotsky, L. S (1985). *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires, Pléyade.

CONTENIDO:

Capítulo I. Marco teórico en este capítulo se evidencia el recorrido por diferentes autores que fundamentan la importancia de desarrollar habilidades en la producción textual de los y las estudiantes desde temprana edad, ya que estas incidirán notoriamente en el éxito de su desempeño académico posterior al grado tercero.

Capítulo II. Implementación del instrumento 7 “Ilustraciones” del programa de enriquecimiento instrumental (PEI) de la teoría MEC, para la elaboración de un libro álbum que permita fortalecer la producción textual de los estudiantes de grado tercero de la I.E.D Sierra Morena Sede B Jornada Tarde.

METODOLOGIA:

ENFOQUE: Investigación Acción

TIPO: Cualitativo

La propuesta del presente proyecto se plantea a partir de las características de la investigación cualitativa, y se apoya desde un enfoque de la investigación-acción; las técnicas de recolección son (diagnostico, diario de campo, formatos del instrumento y fotografías) esta propuesta permite indagar, descubrir e interpretar las falencias que presentan los estudiantes en la producción textual y plantear una estrategia de intervención que permita fortalecer sus habilidades escritas.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

El proyecto acude a los planteamientos de la investigación acción por que se pretende la educación como un proceso de indagación continua, que conlleva a reflexionar sobre las problemáticas presentes en el aula, para analizar el papel de la acción educativa en la formación del sujeto. Por esto se asume el problema de la producción textual como una realidad presente en la educación colombiana, de tal manera que se plantea la implementación de la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva y el desarrollo de la estrategia didáctica libro-álbum para consolidarse en una propuesta metodológica.

CONCLUSIONES

El principal alcance del proyecto consistió en cumplir el objetivo de fortalecer la producción textual en los y las estudiantes que hicieron parte de las intervenciones a partir de la implementación del instrumento número 7 “Ilustraciones” y la elaboración de un libro-álbum.

En este orden de ideas es preciso afirmar que durante las primeras intervenciones los

niños y las niñas lograron identificar los conceptos de coherencia, cohesión y contenido a partir del desarrollo de las actividades de sensibilización, las cuales permitieron que ellos y ellas elaboraran sus propias construcciones aplicando los conceptos aprendidos, lo cual se evidencia en la presentación del producto final planteado desde la investigación.

FECHA ELABORACIÓN RAE: Junio 24 de 2017

INTRODUCCIÓN

En el segundo semestre del año 2016 se inició un proceso de observación participante, con los y las estudiantes del grado tercero de la I.E.D Sierra Morena Sede B Jornada Tarde, el cual permitió identificar la problemática de investigación que fue sistematizada mediante la aplicación de la prueba diagnóstica, determinada a partir de diferentes actividades como creación de textos en forma libre, dirigidos con palabras claves, análisis y descripción de imágenes y uso de vocabulario apropiado y coherente.

Con los resultados de la prueba se evidenció que los niños y las niñas requerían fortalecer su producción textual debido a la manera en la cual presentaban y redactaban sus escritos.

Después de hacer un proceso reflexivo determinado gracias a los mismos estudiantes, se abarcaron las categorías de coherencia, cohesión y contenido, asumidas como los mínimos requeridos planteados por el Ministerio de Educación Nacional necesarios para la adecuada producción textual.

Una vez hecho tal ejercicio, se promulgó la necesidad de generar primeramente una sensibilización sobre los constructos enunciados anteriormente, por lo que se planteó el desarrollo de la primera fase (fase de entrada): *Iniciando Ilustraciones*, la cual pretendía la exploración y sensibilización con los estudiantes de lo que implica la producción textual.

Secuencialmente, se desarrolló la fase de procedimiento: *Ilustrándonos*, cuyo propósito fue finalizar la implementación del instrumento 7 “Ilustraciones” y además en cada uno de los talleres a trabajar se considerara la imagen como recurso de producción textual y viceversa.

Una vez finalizado el abordaje de la teoría MEC se procederá a desarrollar en una tercera fase (Fase de salida) con el desarrollo de la estrategia didáctica del libro-álbum

Las tres fases fueron implementadas de acuerdo a los tiempos asumidos desde sus planeaciones, lo cual fue gracias a la colaboración brindada por la institución y la tutora del curso respectivo durante el primer semestre del año 2017.

A pesar de los inconvenientes metodológicos presentados, el proyecto de investigación en el aula se desarrolló apropiadamente, como puede evidenciarse a lo largo del documento.

A partir de la experiencia anterior se plantea la siguiente pregunta científica.

¿Cuál es el efecto de la implementación del instrumento número 7 “Ilustraciones” del Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) de la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva en el fortalecimiento de la producción textual de los estudiantes del grado tercero de la I.E.D Sierra Morena?

La producción textual es un problema cada vez más visible en la educación del país. Los padres no se preocupan por despertar en sus hijos el interés por la escritura, y las posibilidades de que ellos lo hagan solos es muy remota. El mayor inconveniente radica en que la escritura es esencial para el desarrollo de cualquier conocimiento y en general, el proceso de formación del educando. Algunas de las ventajas más prontamente tangibles de su mejoramiento parten de la obtención de mejores resultados en el desempeño académico de los estudiantes en la institución y frente a las entidades de evaluación externa.

Lo anterior se hace mas evidente en la población que interviene en la presente investigación, ya que debido a diferentes factores evidenciados por los padres de familia tales como horarios laborales, analfabetismo, poca importancia y seguimiento al procesos educativos de los y las estudiantes, delegación de funciones a terceros, entre otros. Hace que el proceso académico de los y las educandos sea netamente responsabilidad de la escuela por lo cual es

importante implementar estrategias que permitan la optimización del tiempo de permanencia en la misma.

Por lo anterior la estrategia que se quiere aplicar en el presente proyecto se basa en la teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva, donde se postula al docente como principal agente de cambio y transformación en los estudiantes con alguna dificultad en su proceso de aprendizaje.

A continuación se presentan cuatro monografías, cuyos aportes son de gran relevancia en términos de la producción textual y modelados didácticos. Las primeras tres fueron seleccionadas gracias a los aportes que brindan en relación a cómo abordar el problema de la producción textual en el aula. La cuarta representa un antecedente de gran trascendencia ya que trata sobre una producción textual consciente basada en ejercicios de composición narrativa, cuyo modelo didáctico es similar al instrumento número 7 del programa de enriquecimiento instrumental perteneciente a la teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva: Ilustraciones.

El primer antecedente acude a la premisa: *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* escrito por Delia Lerner (2001).

Delia expresa que (2001) “Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los autores, los textos y su contexto...” (p.25)

Delia afirma que (2001) “lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los

destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideran valiosas, para convencerlos de la validez de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír... lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean prácticas que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir” (p.26)

Delia dice que (2001) “lo necesario es, en síntesis, es preservar el sentido del objeto de enseñanza para el sujeto del aprendizaje, lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y pueden incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita” (p.27)

Lo afirmado por la autora anteriormente se evidencia en la actualidad, pues los niños y niñas y no manifiestan un gusto por el desarrollo adecuado de sus procesos lectoescritos aun conociendo que son base fundamental de su proceso de aprendizaje, y es entonces cuando la escuela se convierte en el agente que tiene la obligación de crear estrategias que despierten ese interés en los mismos.

La autora plantea que (2001) que “estas prácticas sociales que históricamente han sido y en cierta medida sigue siendo patrimonio de ciertos grupos sociales más que de otros. Intentar que prácticas “aristocráticas” como la lectura y la escritura se instauren en la escuela supone entonces enfrentar –y encontrar caminos para resolver- la tensión existente en la institución escolar entre

la tendencia a la conservación, entre la función explícita de democratizar el conocimiento y la función implícita de reproducir el orden social establecido”. (p.28)

Esas otras formas de leer, esas otras formas de escribir se encuentran y desencuentran en las aulas y la tarea del maestro es buscar con los estudiantes esos caminos que hagan que sus escrituras y sus lecturas se amplíen y les sean útiles en contextos y con auditorios diversos.

Escribir, y particularmente hacerlo en el ciclo quinto, implicaría reconocer en principio que la escritura, así como la lectura, son prácticas socioculturales, es decir, prácticas que responden a contextos específicos y diversos, en las que participan diferentes actores y en las que se configuran comunidades que se encuentran alrededor de intereses, motivaciones, problemáticas comunes pero que, fundamentalmente, utilizan el escrito como forma de comunicación.

Práctica letrada vernácula es decir, una práctica más o menos privada y personal que se utiliza en la vida cotidiana y que, por su carácter de comunicación inmediata y fluida, no exige la formalidad que sí se plantea para una práctica dominante o formal, como bien lo señala Cassany (2008) en la que la norma lingüística, la precisión en el uso de los términos, el orden y la organización sintáctica, la estructura del texto, etc., son requerimientos básicos para garantizar la comunicación. Las dos escrituras son igualmente importantes y complejas, pues le implican a quien escribe poner en juego procesos lingüísticos, cognitivos, sociales y culturales.

La escritura personal, la vernácula, la de la cotidianidad, facilita algo que claman continuamente los adolescentes, la posibilidad de expresarse, de decir, de ser escuchados, de ser leídos: los grafitis son un ejemplo creciente de esa expresión, a veces en clave, a veces explícitos; también sus propios cuadernos, sus agendas escolares, en las que además de registrar los discursos de sus maestros, las notas de reclamo para sus padres, los cronogramas escolares,

también escriben sus amores, sus angustias, sus ilusiones, sus gustos, sus canciones favoritas, sus creaciones artísticas.

Esta escritura privada no solo expresa su sentir, sino que va dando forma a esa identidad de la que empieza a ganar mayor conciencia en este ciclo y que se va configurando también con esa otra escritura. No en vano afirma Cassany (2008) que “de alguna manera somos lo que escribimos y leemos”. (p.38)

En una y otra escritura, el maestro es un actor importante, porque es quien puede establecer los puentes que las unan y encontrar caminos que le faciliten al adolescente dar curso a su palabra escrita. y la de la escuela, por la imperiosa necesidad de ofrecerle herramientas que hagan de sus escritos formales textos comunicables, acordes con las necesidades escolares que, a su vez, lo preparen para responder a las exigencias del contexto académico o laboral que enfrentará en un futuro mucho más cercano.

La tarea que se demanda del profesor de educación de primaria, para enriquecer el uso que del lenguaje hacen sus estudiantes en lo que concierne a su producción textual no es otra diferente a la de crearles condiciones para escribir, las cuales a su vez desarrollen diferentes habilidades que le permitan al estudiante de este ciclo despertar su curiosidad, ser una persona crítica capaz de dar un punto de vista frente a temas que son cotidianos en la su vida, el podrá expresar sus ideas y hacerlas públicas gracias a estrategias como el periódico escolar, reseñas ensayos, etc.

El caso de los estudiantes de este ciclo tienen mayor complejidad: delimitar un tema, una problemática, un foco de interés; leer, documentarse, indagar, preguntar a otros expertos sobre el

tema; hacer un plan del escrito, una tabla de contenido, un listado de temas y subtemas; identificar con claridad el lector que recibirá su texto, trazar un propósito para su producción; delimitar el tipo de texto que se va a escribir; construir cada párrafo pensando en todos los aspectos delimitados (el interlocutor, el propósito, el tipo de texto); revisar las veces que sea necesario para identificar qué se repitió, qué faltó, si las palabras usadas son las precisas, si los signos de puntuación facilitan la comprensión, y finalmente, hacer la entrega definitiva a su interlocutor.

Como puede verse la escritura implica la realización de diversas actividades en las que la lectura ocupa un lugar muy importante, sea para profundizar en los temas objeto de escritura o para revisar los textos propios y de otros.

En el segundo antecedente, Lourdes Galarza (2013), miembro de la Red Educativa Mundial de Paraguay; quien en su artículo *“Problemas de aprendizaje: Dificultades de lectoescritura en los niños”* afirma que se debe prestar atención a algunas señales de alerta en el proceso escrito de los niños y niñas desde los 7 años, si no copia correctamente, si es lento al escribir, si comete faltas en dictados como: omisiones, confusiones, alteraciones en letras y palabras, y si tiene dificultades de coordinación ojo - mano. Por lo anterior se debe observar su conducta y esto debe ser detectado por el maestro que es quien lo observa durante las horas de clase. Sin embargo también los padres pueden observar al niño o niña en su comportamiento cuando hace la tarea, comparándolo con otros pares de su misma edad y/o nivel escolar, es sumamente importante tener una impresión diagnóstica y tomar las medidas necesarias

El tercer antecedente acude al planteamiento, *“Madurez para la lectoescritura en niños/as de instituciones con diferentes estratos socioeconómicos”* de Myriam Ortiz, Julieth Becerra y

Katherine Vega (2010). En esta investigación se evalúa la madurez para la lectoescritura de niños que cursan el grado transición en tres instituciones educativas de diferentes estratos socioeconómicos de la ciudad de Barranquilla. En su desarrollo, el grupo de investigación se apoyó en la aplicación del Test ABC de Filho, una prueba dirigida a niños de entre cuatro y siete años de edad, que mide la madurez del niño para el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Este instrumento se compone de varios subtest, que miden la coordinación visomotriz, la memoria inmediata, la memoria motriz, la memoria auditiva, la memoria lógica, la pronunciación, la coordinación motora, la atención y fatigabilidad.

Para completar finalmente, se referencia la investigación denominada: *El uso consciente de las categorías en la construcción de la trama, expuestas por Boris Tomachevski en teoría de la literatura: Una propuesta hacia el fortalecimiento del proceso de escritura creativa del cuento*, su autora es: Ingrid González, graduada de Universidad Pedagógica Nacional en el 2014.

El proyecto de investigación tuvo como norte preciso: Fortalecer la escritura creativa del cuento en las estudiantes del grado 601 —jornada de la tarde— de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, a través de las categorías de la trama del teórico ruso Boris Tomachevski. La propuesta que se presentó a través del proyecto-antología “Leer ficción para escribir ficción” basado en los ejercicios de composición de cuentos —hechos por las estudiantes— con el uso consciente de las categorías en la construcción de la trama, expuestas por Boris Tomachevski en Teoría de la Literatura.

En conclusión, el proyecto dio respuesta a dos dificultades, en específico, observadas sobre la población: La primera está en la elaboración de tramas más coherentes al escribir una historia. Coherencia en el sentido de escribir una serie de acontecimientos que guarden una relación lógica

entre sí tanto si responden a un tema, un género determinado, como a una creación propia. La segunda dificultad radica en los marcadores de texto, es decir, en las falencias en cuanto al manejo de signos de puntuación, de ortografía.

Teniendo en cuenta lo anterior y la problemática evidenciada las docentes investigadoras plantean como objetivo general “Fortalecer la producción textual de los estudiantes del grado tercero de primaria de la IED Sierra Morena Sede B Jornada Tarde mediante la elaboración de un libro-álbum y la implementación del instrumento número 7 del programa de enriquecimiento instrumental: “Ilustraciones”, perteneciente a la teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva.”

Por lo tanto para dar alcance a lo anterior se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar los elementos gramaticales y sintácticos de la producción textual en los estudiantes del grado tercero de primaria de la IED Sierra Morena, a partir de los ejes de coherencia, cohesión y contenido.
- Identificar aspectos emocionales básicos de los estudiantes del grado tercero de primaria de la IED Sierra Morena alrededor de la experiencia de la producción textual.
- Implementar el instrumento “Ilustraciones” de la teoría de la Modificabilidad Cognitiva, como herramienta didáctica para el proceso de producción textual.
- Analizar el efecto de la implementación de la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva y la elaboración de un libro álbum en el fortalecimiento de la producción textual.

La propuesta del presente proyecto se plantea a partir de las características de la investigación cualitativa, y se apoya desde un enfoque de la investigación-acción; las técnicas de recolección son (diagnóstico, diario de campo, formatos del instrumento y fotografías) esta propuesta permite indagar, descubrir e interpretar las falencias que

presentan los estudiantes en la producción textual y plantear una estrategia de intervención que permita fortalecer sus habilidades escritas.

La metodología cualitativa, como indica su propia denominación, tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno. Busca un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad, en este caso el concepto de la producción textual en la escuela. No se trata de probar o de medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible (Mendoza, 2006, p,15)

Una primera característica de estos métodos se manifiesta en su estrategia para tratar de conocer los hechos, procesos, estructuras y personas en su totalidad. La misma estrategia indica ya el empleo de procedimientos que dan un carácter único a las observaciones, las cuales han sido registradas en los diarios de campo, por lo que es importante aclarar, que tal instrumento, fue el primero en ser aplicado y fue gracias al cual se obtuvo la mayoría de la información.

La segunda característica es el uso de procedimientos que hacen menos comparables las observaciones en el tiempo y en diferentes circunstancias culturales, es decir, este método busca menos la generalización y se acerca más a la fenomenología y al interaccionismo simbólico, lo cual se puede evidenciar en la relación entre imagen y texto, evidenciada en el libro-álbum. Una tercera característica estratégica importante para este trabajo se refiere al papel del investigador en su trato intensivo con las personas involucradas en el proceso de investigación, para entenderlas, lo cual se constituye en base fundamental para el diseño de las actividades metodológica

Las teorías de la acción indican la importancia de las perspectivas comunes, como prerequisites de las actividades compartidas en el proceso de la investigación. "el conocimiento práctico no es el objetivo de la investigación acción sino el comienzo" (Moser, 1978). El "descubrimiento" se transforma en la base del proceso de concientización, en el sentido de hacer que alguien sea consciente de algo, es decir, darse cuenta de. La concientización es una idea central y meta en la investigación – acción, tanto en la producción de conocimientos como en las experiencias concretas de acción.

El proceso de investigación – acción constituye un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización.

El proyecto acude a los planteamientos de la Investigación Acción, porque se pretende la educación como un proceso de indagación continua que conlleva a reflexionar sobre las problemáticas presentes en el aula, para analizar el papel de la acción educativa en la formación del sujeto. Por ende, se asume el problema de la producción textual como una realidad presente en la educación colombiana, de tal manera que se plantea la implementación de la teoría de la Modificabilidad Cognitiva y el desarrollo de la estrategia didáctica del libro-álbum, para consolidarse en una propuesta metodológica.

Para el desarrollo del proyecto de investigación se contemplan las siguientes herramientas de recolección de datos, las cuales acuden a las técnicas de observación y participación activa, respectivamente:

- ✓ **Observación:** La observación es una técnica bastante objetiva de recolección; pues con ella se puede obtener diferente información, aún cuando no hay intenciones de conocerla.

La observación puede adoptar diferentes tipologías, una de ellas es la observación estructurada, en la cual se establecen de antemano los aspectos que se van a estudiar durante la observación de los hechos.

- ✓ **Diarios de campo:** Son registros narrativos de lo acontecido en las clases teniendo en cuenta categorías como: descripción de las acciones, recepción de las acciones, interpretación, conceptualización y análisis.
- ✓ **Formato instrumento 7 “Ilustraciones”:** Herramienta perteneciente al Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) de la teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva, el cual tiene como objetivo desarrollar cinco categorías (Absurdos, humorísticos, morales, de interacción solución ingeniosa y de problemas no resueltos) el cual por su diseño permite su implementación en pro del fortalecimiento de la producción textual .
- ✓ **Fotografía:** Son registros intencionales de acontecimientos significativos que constituyen la memoria del trabajo de investigación realizado.

Para dar inicio al proyecto de investigación, y determinar la principal problemática que se presenta en la institución Sierra Morena, se observaron las falencias evidenciadas por los estudiantes de grado tercero que les conllevan a presentar un bajo rendimiento académico.

- ✓ Se plantea desarrollar actividades iniciales para realizar un diagnóstico que verifique si el problema de la producción textual predomina en los estudiantes de grado tercero de la IED Sierra Morena, Sede B, Jornada tarde.
- ✓ Se considera implementar el instrumento número siete del programa de enriquecimiento instrumental (PEI) planteado desde la teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva, desarrollando las actividades que este plantea a partir de las especificaciones y paso a paso del mismo.

- ✓ Se propone el diseño de estrategias pedagógica que apunten a la superación de las falencias evidenciadas por los estudiantes, mediante el desarrollo de experiencias escritoras.
- ✓ Se llevará a cabo la implementación y evaluación de las estrategias pedagógicas diseñadas previamente como:
 - Relación de palabras de iguales campos semánticos
 - Relación de palabras de igual categoría.
 - Escritura creativa de frases cortas, largas y textos.
 - Creatividad para la realización de sus propias actividades.
- ✓ La funcionalidad del instrumento número siete se evaluara teniendo en cuenta varios aspectos, como si hubo una mejora en el proceso de producción textual de los estudiantes, por medio de la creación libre y dirigida de diferentes clases de textos, que integren las categorías trabajadas durante el proyecto de investigación.
- ✓ Finalmente, se considera como producto final la elaboración de un libro álbum en el que se evidencien los alcances en términos de producción textual y narrativa.

A partir de lo anterior se determino una propuesta pedagógica para los estudiantes del grado tercero, jornada tarde del Colegio Sierra Morena I.E.D se encuentra relacionada con los factores de la teoría de la Modificabilidad Cognitiva y la estrategia didáctica del libro-álbum, principalmente.

La propuesta nació a partir de las observaciones activas realizadas en el segundo semestre del año 2016 en el curso de escolaridad mencionado, observaciones que permitieron identificar que la dificultad en cuanto a la producción textual evidenciada por los estudiantes del grado mencionado-

A partir de tal problemática se identificó la posibilidad de implementar actividades que lograrán promover en el estudiante un fortalecimiento de la producción textual, partiendo de un enfoque estructuralista como es el planteado en el instrumento número 7, denominado Ilustraciones, de la teoría de la Modificabilidad Cognitiva, con miras posteriormente desarrollar un artificio tangible en términos educativos, como es el libro-álbum.

La propuesta considera constituir escritores ideales, para el ciclo de educación en el que se está trabajando, ya que acude al desarrollo de una teoría y el surgimiento de un constructo escolar.

TABLA 1: TABLA DE CATEGORIAS

UNIDAD DE ANALISIS	NOMBRE DE LA FASE	CATEGORIAS	INDICADORES
Producción textual	Iniciando Ilustraciones.	Coherencia y cohesión local. (Nivel A)	<ul style="list-style-type: none"> - Produce al menos una proposición. - Cuenta con concordancia sujeto/verbo. - Segmenta o delimita debidamente la proposición. - Evidencia la segmentación a través de algún recurso: espacio en blanco, cambio de renglón, conector (uso sucesivo de y... y... y..., entonces... entonces... entonces..., pues... pues... pues... u otros recursos que, sin cumplir una función lógica - textual, sí constituyen marcas de segmentación), signo de puntuación.
Producción textual	Ilustrándonos.	Coherencia global (Nivel B)	<ul style="list-style-type: none"> - Puede producir un texto conformado por una sola proposición ya que la propiedad de la coherencia global no se refiere a la longitud del texto. - Sigue un hilo temático a lo largo del texto. Es decir que, a pesar de las dificultades para lograr buenos niveles de coherencia, cohesión o producción de superestructuras textuales, se mantiene un

			eje temático a lo largo de la producción.
Producción textual	Imaginando y textualizando.	Coherencia y cohesión lineal (Nivel C)	-Establece algún tipo de relación estructural entre las proposiciones. Esta subcategoría da cuenta del uso de los conectores o frases conexas que cumplen alguna función de cohesión entre las proposiciones. Es decir, a través del uso de estos recursos se explicitan las relaciones lógicas entre los enunciados. - Evidencia la/s relación/es interproposicional/es a través del uso de signos de puntuación con función lógica.
Producción textual	Un libro que parece un álbum	Pragmática (Nivel D)	-Es capaz de leer la intencionalidad del enunciado y responder al requerimiento pragmático de la pregunta. - Idea un tipo de texto y sigue un principio lógico con al menos tres grandes componentes: una apertura, un conflicto y un cierre.

La propuesta posee cuatro ciclos de realización, en el marco de la metodología del proyecto de investigación:

- *Iniciando ilustraciones:* En la primera fase, se realizará un proceso de sensibilización con los estudiantes, en cuanto a lo que implica la producción textual, por lo tanto, se llevará a cabo una serie de talleres en los que además de aplicar el instrumento de Ilustraciones, perteneciente a la teoría de la Modificabilidad Cognitiva, se tendrán en cuenta los indicadores relacionados a la categoría de coherencia y cohesión local.

- *Ilustrándonos*: En la segunda fase, se finalizará con la implementación del instrumento de Ilustraciones, y además en cada uno de los talleres a trabajar se considerará la imagen como recurso de producción textual y viceversa. Es importante aclarar, que la fase atenderá a la categoría de coherencia global, mediante el desarrollo de sus indicadores.
- *Imaginando y textualizando*: Una vez finalizado el abordaje de la teoría de la Modificabilidad Cognitiva, se procederá a desarrollar la estrategia didáctica del libro-álbum, por lo que los estudiantes acudirán a uno de los ejes temáticos trabajados en las anteriores fases, e idearan un texto que cuente con las características de cohesión, coherencia y contenido. El texto pasará por tres ediciones en las que tendrá gran importancia el uso de la imagen como complemento del texto y se verificarán los indicadores de la categoría de coherencia y cohesión local.
- *Un libro que parece un álbum*: En la última fase, se dará materialización al producto final de la investigación, el cual consistirá en la elaboración de un libro-álbum que desde la categoría de la pragmática cuente con un principio lógico que demuestre al menos tres grandes componentes: una apertura, un conflicto y un cierre.

Justificación

La producción textual de cada estudiante debe estar enfocada a dar herramientas que le permita a este, construir y desarrollar sus propios conocimientos, que creen nuevas perspectivas, que le permita desentrañar y acercarse a cualquier campo del conocimiento. Los planes de escritura determinados en instrumentos didácticos son importantes, porque le brindan al docente rutas por las cuales transitar en busca de provocar y desarrollar la habilidad escritora de sus estudiantes, el principal reto que se enfrenta, es la falta de interés por la escritura narrativa, descriptiva, en los niños quienes en su mayoría se limitan a pasar los ojos sobre las palabras, sin dar cuenta de gran parte de lo que en él encuentran, además a esto se le pueden atribuir los malos

resultados académicos, tanto en el presente como en el futuro a aquellos que llegan a ser una carrera profesional, donde se verán relegados y tendrán que hacer un gran esfuerzo por nivelarse, por eso el interés del gobierno nacional en implementar un plan escritor que reconozca el nivel cognoscitivo de los estudiantes y lo disponga en discusión social.

La producción textual es un problema cada vez más visible en la educación del país. Los padres no se preocupan por despertar en sus hijos el interés por la escritura, y las posibilidades de que ellos lo hagan solos es muy remota. El mayor inconveniente radica en que la escritura es esencial para el desarrollo de cualquier conocimiento y en general, el proceso de formación del educando. Algunas de las ventajas más prontamente tangibles de su mejoramiento parten de la obtención de mejores resultados en el desempeño académico de los estudiantes en la institución y frente a las entidades de evaluación externa.

La estrategia que se quiere aplicar para la solución del problema es la determinada en la Modificabilidad Estructural Cognitiva; en la cual el maestro es el principal agente de cambio y transformación de estructuras deficientes de alumnos con alguna dificultad en su proceso de aprendizaje. Ahora bien, teniendo en cuenta que es necesario el desarrollo de habilidades que permitan alcanzar óptimos resultados se hace necesario implementar estrategias que apunten al mejoramiento de la misma, ya que es de vital importancia llevar a cabo un correcto proceso de enseñanza – aprendizaje, que permita desde lo antes posible el desarrollo de estas habilidades y asegure así la base de futuros aprendizajes a nivel curricular y pedagógico.

Así pues el objeto de estudio de la presente investigación es el fortalecimiento de la producción textual y su campo de acción acude al “Efecto de la implementación del instrumento 7 “Ilustraciones” de la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva en el fortalecimiento de la producción textual de los estudiantes de grado tercero de la I.E.D Sierra Morena”

Para ello las tareas de investigación planeadas fueron:

- Implementación del instrumento número 7 del programa de enriquecimiento instrumental: “Ilustraciones”, perteneciente a la teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva, como herramienta didáctica para el proceso de producción textual.
- Efecto de la implementación del instrumento 7 “Ilustraciones” de la teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva
- Diseño y elaboración de un libro-álbum para el fortalecimiento de la producción textual.

CAPITULO I

MARCO TEÓRICO

El presente apartado será desarrollado a partir de tres construcciones conceptuales. La primera de ellas denominada: *La producción textual en el ámbito educativo*, en la cual se realiza una discusión teórica en relación a lo que implica la enseñanza de la producción textual en el aula; la segunda: *La teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva para la producción textual*, en la que se da a conocer la teoría de la MEC, cuáles son los instrumentos que emplea y por qué se considera que fortalece la producción textual alumnos de básica primaria. Finalmente, se considera: *El libro-álbum como estrategia didáctica para fortalecer la producción textual*, constructo teórico en el que se dispone la importancia del qué hacer en términos prácticos y tangibles para fortalecer la producción textual en los estudiantes.

1.1 LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Partiendo de la necesidad de plantear la escritura como herramienta de expresión desde sus componentes fonéticos y morfosintácticos, donde el estudiante pueda a través de ella comunicarse, manifestar sus deseos, desarrollar su creatividad sin dejar de lado sus inquietudes y pensamientos. Así pues, se hace comprensible que el hecho de que el estudiante produce constantemente textos de forma espontánea a lo largo de su vida escolar, siendo sus producciones más relevantes cuando éste expresa sus necesidades y deseos. Vygotsky (1985) en su teoría constructivista, considera que el lenguaje del niño es social desde su inicio, debido a que éste está en continua comunicación con su entorno y consigo mismo.

Es importante que desde la escuela se deje de ver la escritura como un proceso que solo se basa en copiar y transcribir. Pues como lo afirma Vygotsky (1985), ésta no es una actividad

mecánica y no se reduce a tener dominio caligráfico y ortográfico, por el contrario el docente de hoy debe ser quien proponga o diseñe estrategias que le permitan al estudiante producir diferentes clases de textos adecuados a diferentes situaciones específicas.

La producción textual, desde la perspectiva de Vygotsky (1985), no se entiende como un proceso reductible a un proceso netamente individual, si no por el contrario como un proceso de construcción social; en su obra *Pensamiento y Lenguaje* (1977) deja en claro su idea del lenguaje escrito con lo enunciado anteriormente. En esta obra, desarrolla su teoría “histórico-cultural”, en la cual hace referencia además de las funciones psicológicas superiores, a la importancia que tienen las tipologías textuales, con funciones propias y características lingüísticas específicas, entre las que se encuentran las fonológicas, morfosintácticas y de discurso, siendo el último oral o escrito. Cabe anotar que aunque Vygotsky (1977) hace referencia a la producción textual como un proceso que cumple doble función interpersonal y representativa, éste no solo se limita a ellas.

A partir del anterior sendero conceptual, se retoma a Graves (1991) quien afirma que el darle al estudiante la posibilidad de escoger sobre lo que puede escribir, les ayuda a desarrollar la confianza en sí mismos durante la realización de este proceso, y a plantear los temas a cerca de los cuales desean escribir y los cuales a su vez están directamente relacionados con sus experiencias previas, situaciones o sentimientos.

Ahora bien, desde una perspectiva más concreta, el Ministerio de Educación Nacional en su “Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, básica y media” (2011), se hace referencia a la producción textual como una categoría elitista, pues solo una minoría escribe y lo hace de modo habitual; manejando diversos tipos de texto. Afirmando así que el saber escribir hoy, es significado de poder aun cuando este es simbólico. Esta idea es soportada por Vygotsky, (1989) quien hace algo más de ochenta años, clasificaba la escritura en dos precisas ideas “La

enseñanza de la escritura se ha concebido en términos poco prácticos. Se ha enseñado a los niños a trazar letras y a formar palabras” “La escritura se enseña como una habilidad motriz, no como una habilidad cultural compleja. La enseñanza de la escritura debería estar organizada con el fin de que esta fuera necesaria para algo.”

De acuerdo con los Lineamientos Curriculares establecidos por el MEN (2011), se entiende el texto como un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas. Para la comprensión, el análisis y la producción de diversos tipos de textos consideramos que se pueden pensar tres tipos de procesos:

- Procesos referidos al nivel intertextual que tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macro estructuras; lo mismo que el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos: cuantificadores (adverbios de cantidad), conectores (conjunciones, frases conectivas), pro nominalización (anáforas, catáforas), marcas temporales (tiempos verbales, adverbios), marcas espaciales (adverbios). Algunos de estos elementos se enfatizan según el tipo de texto. Por ejemplo, en el texto descriptivo no están presentes, generalmente, las marcas temporales; priman las marcas espaciales. En el texto narrativo priman, generalmente, las marcas temporales (hechos organizados en el eje “tiempo”). En el texto argumentativo prima cierto tipo de conectores causales. Es claro que en el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, básicamente, las competencias gramatical, semántica y textual, descritas en el capítulo anterior.

- Procesos referidos al nivel intertextual que tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de

otras épocas o de otros autores. En el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, principalmente, las competencias enciclopédica y literaria.

- Procesos referidos al nivel extra textual, en el orden de lo pragmático, que tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos; con el componente ideológico y político que subyace a los mismos, con el uso social que se hace de los mismos... “la comprensión textual se basa en la comprensión contextual... los componentes cognitivos, morales y expresivos del acervo cultural de saber a partir del que el autor y sus contemporáneos construyeron sus interpretaciones, pueden alumbrar el sentido del texto.” (Niño, 1994). Es evidente que en el trabajo sobre este nivel se pone en juego, especialmente, la competencia pragmática.

Así pues, es como el MEN, especifica las categorías para el análisis de la producción textual. Vale que estas categorías se verifican mediante el cumplimiento de algunas condiciones mínimas y serán consideradas en el desarrollo de los indicadores de las acciones pedagógicas de la investigación, de ahí la necesidad de su referencia teórica y conceptual.

1.1.1 Nivel A: Coherencia y cohesión local

Definida alrededor de la coherencia local, esta categoría está referida al nivel interno de la proposición (por tanto, se requiere la producción de al menos una proposición) y es entendida como la realización adecuada de enunciados; constituye el nivel micro-estructural. Se tiene en cuenta la producción de proposiciones delimitadas semánticamente y la coherencia interna de las mismas. En esta categoría se evidencia la competencia para establecer las concordancias pertinentes entre sujeto/verbo, género/número y la competencia del estudiante para delimitar proposiciones desde el punto de vista del significado: segmentación.

- Producir al menos una proposición.

- Contar con concordancia sujeto/verbo.

- Segmentar o delimitar debidamente la proposición.

- Evidenciar la segmentación a través de algún recurso: espacio en blanco, cambio de renglón, conector (uso sucesivo de y... y... y..., entonces... entonces... entonces..., pues... pues... pues... u otros recursos que, sin cumplir una función lógica - textual, sí constituyen marcas de segmentación), signo de puntuación.

1.1.2 Nivel B: Coherencia global

Entendida como una propiedad semántica global del texto y referida al seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción. Constituye un nivel macro-estructural, en el sentido de dar cuenta de la globalidad del texto.

Se considera que un texto responde a la subcategoría Progresión temática cuando cumple con las siguientes condiciones:

- Producir más de una proposición de manera coherente. Se puede tener un texto conformado por una sola proposición ya que la propiedad de la coherencia global no se refiere a la longitud del texto.

- Seguir un hilo temático a lo largo del texto. Es decir que, a pesar de las dificultades para lograr buenos niveles de coherencia, cohesión o producción de superestructuras textuales, se mantiene un eje temático a lo largo de la producción.

1.1.3. Nivel C: Coherencia y cohesión lineal

Este nivel se define alrededor de la Coherencia lineal, categoría referida a la ilación de las proposiciones entre sí; es decir, al establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para constituir una unidad mayor de significado (un párrafo, por ejemplo). La coherencia lineal se garantiza con el empleo de recursos cohesivos como los conectores, señalizadores y los signos de puntuación, cumpliendo una función lógica y estructural; es decir, estableciendo relaciones de manera explícita entre las proposiciones. Se considera que un texto responde a estas condiciones así:

- Establece algún tipo de relación estructural entre las proposiciones. Esta subcategoría da cuenta del uso de los conectores o frases conectivas que cumplen alguna función de cohesión entre las proposiciones. Es decir, a través del uso de estos recursos se explicitan las relaciones lógicas entre los enunciados.

- Evidencia la/s relación/es interproposicional/es a través del uso de signos de puntuación con función lógica.

Esta subcategoría se refiere a la capacidad de usar los signos de puntuación como recursos de cohesión textual para establecer relaciones lógicas entre enunciados. Desde el punto de vista del proceso de producción textual es una categoría compleja. Esto resulta explicable desde la psicogénesis de la producción textual, pues los signos de puntuación son marcas abstractas carentes de significado explícito, y la asignación de función lógica a éstos resulta de un alto nivel de complejidad, desde el punto de vista cognitivo.

1.1.4 Nivel D: Pragmática

Esta dimensión está referida a los elementos pragmáticos relacionados con la producción textual. Cuando se habla de elementos pragmáticos se hace referencia a la posibilidad de producir un texto atendiendo a una intencionalidad determinada, al uso de un registro de lenguaje pertinente al contexto comunicativo de aparición del texto (según el tipo de interlocutor), a la selección de un tipo de texto según los requerimientos de la situación de comunicación, etcétera. Como se observa, esta dimensión no se refiere a los aspectos internos del texto, razón por la cual no constituye una unidad de objeto de análisis con las subcategorías de la dimensión textual. (Moreno, 2010)

La dimensión pragmática está configurada, pues, por las categorías de intención y superestructura. Para la evaluación se definieron dos subcategorías: pertinencia y tipo textual.

• La intención

Se refiere a la posibilidad de responder a un requerimiento: “describir el juego de la golosa a un niño desconocido”. Es decir, se refiere a la capacidad de describir a otro, a través de algún tipo de texto, lo esencial del juego. Involucra la capacidad de leer la intencionalidad del enunciado y responder al requerimiento pragmático de la pregunta. Es decir, el estudiante debe describir el juego con el ánimo de explicarlo a un niño que todavía no sabe el juego. Como indicador de esta categoría se tuvo en cuenta la subcategoría Pertinencia, la cual se considera a partir de la siguiente condición:

- Se responde a la intencionalidad del enunciado presentado en la prueba: describir el juego a un desconocido.

• *La superestructura:*

Está referida a la posibilidad de seleccionar un tipo de texto y seguir un principio lógico de organización del mismo. Por ejemplo, si se selecciona el texto narrativo, la superestructura consistirá en presentar al menos tres grandes componentes: una apertura, un conflicto y un cierre. Si se selecciona un texto descriptivo (que es el implícitamente pedido), se tendrá que presentar una introducción, una serie de pasos y un cierre.

Como indicador de esta categoría se tuvo en cuenta la subcategoría Tipo textual, la cual se considera en relación con la siguiente condición:

- Se selecciona y se controla un tipo de texto en sus componentes globales: texto descriptivo, texto narrativo, texto enumerativo.

A partir de las categorías configuradas anteriormente, se evidencia un hilo temático en el que se parte del eje de la producción textual, para reconocer sus implicaciones mediante las categorías de coherencia, cohesión y contenido. Por lo tanto, ahora se hace necesario evidenciar el papel de la producción textual en la educación de básica primaria.

Se hace necesario comprender que el alumno en su interacción social construye la escritura mediante el uso del lenguaje. Es la riqueza de la interacción social: con otros y epistémico: con el objeto de conocimiento, es decir que es la lengua escrita la que le posibilita ir construyendo las reglas del sistema de escritura convencional. Entonces, la enseñanza debe de procurar la interacción frecuente con fines comunicativos del lenguaje, como lo dice Galindo (2011).

“El sistema de escritura es parte del mundo social que el niño está construyendo mediante el lenguaje. Como objeto cultural, la alfabetización es un objeto que puede ser manipulado a través de una variedad de usos de diferentes tipos de representaciones

gráficas, así como también por medio de las ideas y conocimientos que acerca de ella pueden ser intercambiados mediante el lenguaje.”

Es a partir de lo pronunciado por Galindo (2011) donde tiene cabida la implementación del instrumento número 7 “Ilustraciones” el cual determinado desde la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva, permite generar el vínculo entre la interacción social y el conocimiento.

1.2 LA TEORÍA DE LA MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

Según, Esther (2008), la Teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feurstein explica que el maestro es el principal agente de cambio y transformación de estructuras deficientes de alumnos con dificultades de aprendizaje; para ello debe estar dotado de formación cognitiva, metodológica y ética humanística. El Programa se basa en el principio de Autoplasticidad Cerebral y permite al sujeto adaptarse y ponerse al día con los cambios, preparándolo para enfrentar los retos del mundo globalizado. El Instrumento de la Modificabilidad Cognitiva es el Programa de Enriquecimiento Instrumental, consta de catorce instrumentos diseñados para modificar alguna función o estrategia cognitiva deficiente; busca modificar la autopercepción que el sujeto tiene y proporcionarle optimismo radical sobre sus posibilidades de cambio y mejora.

Así pues, Feurstein, establece que la Modificabilidad hace parte de las ciencias del comportamiento y del ámbito cognitivo y es una opción para producir nuevos estados, no existentes ni previsibles en la persona, así como nuevos modos de existencia, acciones, sensaciones, emociones, afectos, comportamientos y expresiones. La razón de que Modificabilidad tenga el poder de eliminar el síndrome de la de privación cultural, hace que definitivamente se ubique en un lugar privilegiado en el marco del desarrollo personal y comunitario y en general de la pedagogía y la educación (Esther, 2008).

La Modificabilidad define la inteligencia humana como la propensión o tendencia del organismo a ser modificado estructuralmente, como una forma de adaptación plena, productiva y permanente a nuevas situaciones y estímulos, sean estos internos o externos. Modificabilidad conlleva un concepto dinámico en el desarrollo de la inteligencia y demás factores humanos, que incluye las diversas formas de ser inteligente en contextos específicos, de ahí su carácter cognitivo, que implica la totalidad del ser humano. (Esther, 2008). Esta aclaración es muy importante, pues muchas veces se ha considerado una mirada superficial de Modificabilidad que sólo se centra en lo intelectual, sin tener en cuenta el fundamento de la mediación que es la afectividad, la emocionalidad, y la sociabilidad.

Por otra parte en el documento recopilado por Santiago Ramírez Fernández y Josemaría Roa Vanegas (2006) “*El programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein, Una Aproximación Teórica*” se afirma que la Modificabilidad Estructural Cognitiva hace posible el cambio y la modificación intelectual en los niños con bajo rendimiento académico, y a la vez es un modelo que ayuda a comprender cómo se pueden restituir algunas falencias presentados por los mismos.

Siendo en definitiva una teoría que define la capacidad propia que tiene el organismo humano para cambiar su funcionamiento cognitivo y motivacional, y adaptarse a los cambios que le exigen las circunstancias de la vida.

Todos aquellos que han implementado han implementado la teoría recogen como ‘leit motiv’ un principio: la convicción en la posibilidad del cambio; esto constituye los elementos fundamentales de su teoría. Esther, (2008). Y es por ello que Feuerstein propone que el elemento más importante del método es el factor docente. El maestro, como en un momento determinado ha debido ser la madre, debe ser el sujeto que cumpla el papel de filtro entre el mundo y el niño

(a). La madre, y luego el maestro, actúan como mediadores facilitándole al niño (a) y al joven el acceso al mundo cultural, científico, histórico, moral y social. Por ello es de gran importancia forjar individuos de gran calidad humana; por la responsabilidad y el papel que cumplirán como mediadores sociales. Pero además de proporcionarles el acceso progresivo al saber, los maestros deben ser capaces de forjarles estrategias adaptativas que les permitan enfrentarse a este mundo globalizado que sufre velozmente cambios vertiginosos. Feuerstein denomina esto como Autoplasticidad. De lo que se trata, finalmente, es de crear un tipo de inteligencia que se adapte rápidamente a los cambios del mundo moderno y, que de manera progresiva, el propio individuo tenga la capacidad de adecuación y asuma los retos actuales sin dificultad. Por ello, crear individuos poco flexibles, encasillados en sus modelos mentales es impedirles que evolucionen y que se constituyan como seres que aporten sustancialmente a su sociedad y que, en la práctica, se vayan auto-marginando.

Ahora bien, son los pre-requisitos que se ponen en juego para resolver ciertas situaciones que aparecen como deficientes. Las dificultades de dichas funciones son más periféricas que centrales y se reflejan limitaciones en las actitudes y motivaciones del sujeto expresándose en una falta de hábito de trabajo y aprendizaje más que en incapacidades o deficiencias estructurales.

- A) INPUT: Incluye todas aquellas deficiencias que tienen que ver con la calidad y cantidad de los datos recopilados antes de resolver o apreciar la naturaleza del problema es decir en la fase de entrada de la información.
- B) ELABORACIÓN: Se refiere al uso eficiente de los datos disponibles.
- C) OUTPUT: Comprende aquellos factores que conducen a una comunicación deficiente del resultado de la elaboración.

En este sentido, se evidencia a cabalidad los procesos cognitivos desarrollados por la teoría de la Modificabilidad, los cuales logran ser tangibles, mediante la apropiación del libro-álbum para el fortalecimiento de la producción textual.

1.3 EL LIBRO ÁLBUM COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL.

En primera instancia es necesario reconocer que el libro-álbum, más que un libro, es un objeto artístico con capacidad narrativa que se vale de un lenguaje híbrido compuesto de imagen y texto, estructurado a través del diseño gráfico y que observa rasgos propios de la meta ficción Fajardo (2009). La autora referenciada comenta que, gracias al tipo de colaboración que estos códigos (visual y lingüístico) crean entre sí mediante una fuerte interconexión e interdependencia dialógica en la construcción de los significados narrativos y emocionales, generando así otros rasgos característicos como la simultaneidad de planos narrativos, el préstamo de códigos de otras artes y tecnologías, la capacidad de síntesis y visión caleidoscópica de la realidad, la relatividad del conocimiento que trata, y sobre todo: exigir la participación activa de los receptores en esa construcción de significados, todo lo cual lo convierte en un producto emblemático de la postmodernidad.

La producción de un libro-álbum produce muchos beneficios en el desarrollo cognitivo durante la infancia debido a exigir la participación activa de los lectores. Al respecto, Durán (2009) explica que a través de la elaboración de un libro-álbum se lleva a cabo un juego de identificaciones meta ficcionales que llevan a descubrir la propia alteridad, somos como el Otro representado, y sentimos nuestra cotidianeidad en las páginas de la ficción. Esta gestalt narrativa produce en la infancia la satisfacción de ver completadas expectativas emocionales y lógicas en la dimensión de lo verídico y lo posible.

Por otro lado, se hace necesario comprender cuál es el potencial pedagógico del libro-álbum en la escuela, por lo que se atiende a algunos de los aspectos lógico-semánticos del modelo para referirme a procesos de relación entre texto e imagen que se producen en el libro álbum, comprendido éste de acuerdo con lo señalado por Laura Guerrero, (Guadarrama, 2005), como un subgénero complejo de la literatura infantil y juvenil, que puede ser narrativo o poético y que es un arte mixto en que se combina el texto escrito y la ilustración de manera fusionada. En la actualidad, el libro-álbum ha incorporado técnicas de lenguaje cinematográfico, de programas de computación y de la publicidad, entre otros. Básicamente, nos referiremos a las relaciones de expansión que se pueden dar entre el texto y la imagen dentro de este soporte. Es curioso, en este sentido, detectar cómo el libro álbum puede explicitar y poner en evidencia los mecanismos internos del lenguaje, la construcción de significados, los procesos de lectura, con un carácter lúdico, que juega con los recursos de la expansión y proyección que se pueden producir entre el texto y la imagen. Chiuminatto (2007)

Para establecer la relación con el ámbito educativo, se considera en primera instancia el libro álbum como aquel texto que tiene confabulado tanto el texto como la imagen, siendo la imagen aquella que aporta el mayor significado para quien trata de leerla o quizá interpretarla sin necesidad de utilizar el texto como recurso inmediato. Es así como puede resultar una estrategia bastante productiva para los niños de básica primaria, pues la imagen les genera atracción y de inmediato les exige un proceso mental que es la interpretación para lograr saber que está sucediendo allí así como lo dice la siguiente cita: “Un libro álbum es una perfecta conjunción entre palabras e ilustraciones. Ambos lenguajes son códigos independientes que se complementan de manera poética para crear nuevos sentidos más allá de lo textual y lo visual.” (Ospina, 2010) Con lo anterior la autora reitera esa estrecha relación entre imagen y texto que permite, a

propósito generar mundos posibles, que cada sujeto le adhiere al texto según su forma de leerlo, interpretarlo o darle un sentido desde lo real o imaginario.

Dentro de este proyecto, el libro álbum es un portador bastante valioso, ya que en ese instante en el que los niños entran en contacto con ellos les permite hacer un ejercicio cognitivo, desde la misma construcción de lectura de imagen como la de escritura, en la medida que se generen ejercicios de este tipo, pues la imagen aparte de que requiere ser interpretada también puede ser plasmada a través de palabras. En muchas ocasiones puede resultar más fácil que los niños logren leer la imagen, pero en eso precisamente consiste la labor del maestro, que no es otra sino la de generar espacios que lleven a los niños a producir y plasmar sus ideas para así convertirlos en productores, como dice Galia Ospina: “La incorporación del libro álbum en las prácticas pedagógicas reta al maestro y a los estudiantes a revisar sus propias concepciones...” (Ospina, 2010, p, 62).

Como es evidente, el libro álbum se constituye en el perfecto producto para reconocer no solo el avance de la producción textual de los estudiantes de grado tercero del Colegio Sierra Morena I.ED, sino también la capacidad de los niños por narrar con imágenes.

1.4 Marco Legal

Son numerosos los documentos que conforman la serie de lineamientos curriculares. Así mismo, existen varios informes y documentos especiales sobre la evaluación de la calidad de la educación, pruebas saber, y sobre el proyecto de re conceptualización del examen de estado. Dicha ley pretende plantear un nuevo enfoque en la estructura educativa enfatizando en el área del lenguaje, pretendiendo de esta forma alcanzar un nivel elevado en competencias comunicativas en los educandos, las cuales son una prioridad en un mundo que exige una

preparación intelectual acorde con la innovación global, allí juegan un papel muy importante los educadores y educadoras, encargados de conducir a un buen desarrollo de las capacidades de los educandos. (Nader, Pumarejo, Jattin, 1994)

En uno de sus apartes, la Ley General dice: “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente”. Al mencionar estas habilidades se pretende que el individuo se desenvuelva adecuadamente en el campo comunicativo, siendo de suma importancia para unas buenas relaciones interpersonales y contribuyendo a un buen desarrollo de su comunidad. Además el Art. 22 literal a afirma que: “El desarrollo de la capacidad para comprender textos, expresar correctamente mensajes completos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua”. Esto significa que se deben implementar nuevas estrategias que estimulen a los alumnos, los conlleven a ser creativos, investigativos, analíticos, críticos e innovadores en la utilización de la lengua castellana. (Nader, Pumarejo, Jattin)

Por su parte, la Resolución 2343 de 1996, establece que la lengua castellana produce diferentes tipos de textos, utilizando estrategias que garanticen diferentes tipos de coherencias, cohesión, estructura, pertinencia y adecuación al contexto, obedeciendo a planes textuales elaborados previamente en los grados de VII, VIII y IX; para los grados de X y XI “Interpreta y explica variables semánticas, sintéticas y pragmáticas que determinan los textos y actos comunicativos”. (Nader, Pumarejo, Jattin). Para el diseño del presente proyecto se tomaron como referencia las normas colombianas que definen, regulan y dan pautas para el diseño del currículo en los diferentes establecimientos educativos del país.

La ley general de educación, Ley 115 de 1994 en sus propósitos para la educación básica primaria enmarca “Desarrollar las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua

materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento a la afición a la lectura”

A su vez planteando obligatorio el Desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética.” (Ley General de Educación 1994. Pág. 6,7)

Dentro de la legislación de la educación en Colombia se encuentran establecidos los Lineamientos curriculares de las diferentes áreas los cuales constituyen, en gran medida, un fuerte soporte legal, en tanto consideran congruente abordar la significación como ampliación del enfoque semántico-comunicativo, asumiendo que en el proceso de constitución de los individuos, se desborda la construcción de comunicación hacia la significación. Por lo tanto en la Resolución 2343 de 1996 se plantea en su Artículo 16°. Todo lo referente a los lineamientos para el ejercicio de la autonomía curricular. “El ejercicio de la autonomía curricular de las instituciones educativas para organizar sus propios procesos curriculares, se realizará atendiendo lo dispuesto sobre esta materia en el Decreto 1860 de 1994 y en la presente Resolución, especialmente en su artículo 4°.

1. Para tales efectos, la comunidad educativa de cada institución con la activa participación del Consejo Directivo y del Consejo Académico, debe tener en cuenta además, los siguientes lineamientos: Las áreas obligatorias u fundamentales en los niveles de la educación básica y media se organizarán atendiendo la estructuración por conjuntos de grado establecida en el artículo 10 de esta Resolución, los logros por grado determinados en el proyecto educativo institucional y los indicadores de logros específicos. Se tendrán en cuenta, además, las posibilidades y conveniencias de CAPÍTULO IV Resolución 2343 De Junio 5 de 1996 integrar áreas, utilizando diversos modos como la fusión, la articulación y la correlación de áreas, según niveles de desarrollo humano. La organización de las áreas podrá obedecer igualmente a los períodos de formación que se determinen en el calendario académico adoptado por la institución educativa y al manejo de las mismas, a través de proyectos pedagógicos. También deberán

observarse que la organización de las áreas fundamentales y obligatorias promueva un cambio de concepción en la comunidad educativa, especialmente en los docentes de la institución que lleve a comprender la formación integral del educando y a considerar los programas elaborados por la institución educativa, como un medio para la consecución de tal fin.

2. La introducción de asignaturas optativas dentro de las áreas fundamentales y obligatorias establecidas en la Ley 115 de 1994, se hará para atender campos de la formación integral previstos en la misma ley, especialmente en sus artículos 14, 92 y 204. Se podrá disponer que las asignaturas optativas se cursen como proyectos pedagógicos, sin necesidad de asignar obligatoriamente un tiempo específico dentro de la jornada académica para tales efectos. Habrá no obstante, en este caso, los espacios necesarios dentro de dicha jornada para las orientaciones, tutorías, evaluaciones y retroalimentaciones que sean pertinentes.

3. La adaptación y adecuación de áreas obligatorias y fundamentales a las necesidades regionales, deberán consultar las particularidades sociales y culturales, económicas, políticas, étnicas y ambientales de la región en donde ejerce influencia el proyecto educativo institucional. Deberá además atender los criterios que sobre el particular formulen las secretarías de educación departamental y distritales, previa consulta con las autoridades municipales.

4. La adopción de método de enseñanza debe tener en cuenta la experiencia pedagógica de la institución educativa y de otras experiencias que pudieran integrarse en el respectivo Proyecto Educativo Institucional. Resolución 2343 De Junio 5 de 1996 Se consultarán las innovaciones, los desarrollos metodológicos, los recursos pedagógicos y las tecnología que puedan ser aplicadas creativamente en los procesos formativos que adelanta la institución.

5. La organización de actividades formativas, culturales, recreativas y deportivas deberán atender, de manera general, el desarrollo del sentido de la capacidad lúdica natural del educando que debe impactar el uso creativo y satisfactorio de su tiempo, todas las dimensiones de su desarrollo y su desempeño. En particular atenderá los intereses y necesidades de los estudiantes,

destinando para tales efectos espacios y tiempos específicos dentro de la jornada y el calendario académico o fuera de ellos, con la orientación familiar, colectiva y social, en todo caso, con el desarrollo del proceso y acciones de articulación y correlación con las demás actividades formativas definidas en el currículo.

Por otra parte se plantea en el Artículo 24. EL ajuste de indicadores de logros. Los establecimientos educativos que de conformidad con lo dispuesto en el artículo, 54 del Decreto 1860 de 1994 y atendiendo las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional, definieron indicadores de logros provisionales en los correspondientes proyectos educativos institucionales, deberán ajustar los mismos a los dispuestos en la presente Resolución. Resolución 2343 De Junio 5 de 1996 Para este efecto, a partir de su vigencia, el Consejo Directivo del establecimientos educativo en coordinación con el Consejo Académico, promoverá entre su comunidad educativa el estudio y el análisis de los lineamientos generales de los procesos curriculares y de los indicadores de logros curriculares establecidos y definidos en esta Resolución y procederá a efectuar las revisiones que sean necesarias, tanto en los logros curriculares como en sus respectivos indicadores provisionalmente formulados, para su aplicación según lo dispuesto en el artículo 15 de esta providencia.

Igualmente en la Constitución Política de Colombia. 1991 se plantea en el título 1 "De los principios fundamentales", Artículo 1 expone: "Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general". (p.14)

En el Artículo 67 "Educación", que señala, entre otros "la igualdad de toda persona humana, la inalienabilidad de los derechos de las personas sin discriminación alguna; la

protección especial a personas que por condición económica, física o mental, se encuentren en condición de protección especial".(p. 23-24)

Y a su vez en la Ley 115 de febrero 8 de 1994 (Ley General de Educación) Por la cual se expide la ley general de educación". De forma particular en el Título III "Modalidades de atención educativa a poblaciones", Capítulo 1 "Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales", Artículo 46 "Integración con el servicio educativo", menciona: "La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo".

En el Decreto 1860 de Agosto 3 de 1994 se enuncia que "Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos". En el párrafo del artículo 38 se menciona: "Con el fin de facilitar el proceso de formación de un alumno o de un grupo de ellos, los establecimientos educativos podrán introducir excepciones al desarrollo del plan general de estudios y aplicar para estos casos planes particulares de actividades adicionales, dentro del calendario académico o en horarios apropiadas, mientras los educandos consiguen alcanzar los objetivos. De manera similar se procederá para facilitar la integración de alumnos con edad distinta a la observada como promedio para un grado o con limitaciones o capacidades personales excepcionales o para quienes hayan logrado con anticipación., los objetivos de un determinado grado o área". (p.15)

Ley 1098 Código de Infancia y adolescencia. 2006 esta Ley tiene por finalidad "garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión". Es relevante el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna. (p.1)

Finalmente, en el Plan Nacional Decenal de Educación 2006 - 2016 se plantean las garantías para el cumplimiento pleno del Derecho a la Educación y se expone una mayor

inversión a en educación. En relación a Derechos, protección, promoción y población vulnerable con necesidades educativas especiales se menciona "Aplicar políticas intra e intersectoriales para el respeto y la restitución del derecho a una educación con calidad de todos los grupos poblacionales vulnerables, mediante la adopción de programas flexibles con enfoques diferenciales de derechos". (p.49)

CAPÍTULO II

EFFECTO DE LA IMPLEMENTACION DEL INSTRUMENTO 7 “ILUSTRACIONES” DE LA TEORIA DE LA MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA EN EL FORTALECIMIENTO DE LA PRODUCCION TEXTUAL DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO TERCERO DE LA I.E.D SIERRA MORENA

Son de todos conocidas las dificultades que conlleva el acto de escribir para el estudiante, todos hemos sentido miedo al papel en blanco, a no saber qué decir, y más aún a cómo decirlo, si ese es un problema para los hablantes de una lengua, no es difícil imaginar que la angustia, en palabras de A. Raimés (1983), de nuestros alumnos sea mucho mayor, ya que a los problemas de contenido se les unen las limitaciones para darle forma. La anterior referencia, permite afirmar que en la educación mundial uno de los principales problemas que se han estudiado, es el de cómo desarrollar y/o mejorar la producción textual en los estudiantes de los distintos ciclos de educación, ya que éste es un factor imprescindible para el continuo proceso de formación académica, que el ser humano asume desde sus primeros años de escolaridad hasta el final de su profesionalización. A Raimés (1983).

Ahora bien, es pertinente pronunciar que ya que el acto de aprender a escribir se produce en la Escuela, es necesario que la investigación se asuma como el centro de la acción pedagógica, pues ésta busca reflexionar sobre las prácticas educativas actuales que tienen lugar en las aulas escolares, con el fin de crear nuevas propuestas y estrategias pedagógicas que solucionen las falencias más prominentes del sistema educativo.

Así que lo más adecuado es pensar en el desarrollo de la producción textual desde la investigación, teniendo en cuenta el estado de la base de la educación, es decir la primaria. Es así, como se acude al colegio Sierra Morena I.E.D, y se dispone la atención el grado tercero, en el cual se ha evidenciado que los educandos poseen un proceso de lectura dado por la mera

decodificación de las palabras, ya que en los trabajos académicos que desarrolla la directora de curso Diana Bocanegra, los niños suelen escribir sin realizar interrelaciones contextuales de la unidad sintáctica con su significado. En otras palabras los niños no tienen la habilidad de producir textos, y la raíz del problema consiste en la lectura desde la decodificación de palabras.

Ahora bien, el problema se agudiza, pues los estudiantes que presentan gran dificultad al escribir no solo en la primaria, sino durante su educación básica y media, suelen ser los profesionales en formación que no logran producir textualmente discursos con un sentido argumentativo o académico.

Por lo anterior al iniciar el año lectivo con el grado tercero se realizó un diagnóstico (planteado de las categorías de la producción textual: coherencia, cohesión y contenido) a partir de las actividades aplicadas (creación de textos libres y dirigidos, talleres de producción textual, análisis y descripción de imágenes, uso de vocabulario apropiado y coherente), el cual arrojó como resultado que la principal dificultad es la falta de coherencia, fluidez y manejo de vocabulario, en la producción de textos acordes a la edad y grado en el que se encuentran, es importante que desde temprana edad los y las estudiantes puedan crear sus propios textos para conceptualizar los diferentes temas trabajados en el grado . Siempre teniendo en cuenta que producir un texto es un proceso que implica un nivel de complejidad, ya que integra el buen uso de las convenciones alfabéticas, ortografía, coherencia, manejo de un tema específico, entre otros.

Para pensar en cómo solucionar el problema, es adecuado comentar que aunque los estudiantes no producen textos de manera adecuada, han mostrado gran interés por el desarrollo de actividades escolares relacionadas con ilustraciones e imágenes, así pues, en relación al eje motivador que requieren los educandos, y al pensar en una herramienta que desarrolle la producción textual se piensa, gracias a la experiencia de los investigadores, en una estrategia aplicable desde todos los niveles de educación, a partir de la implementación del instrumento

número 7 del programa de enriquecimiento instrumental perteneciente a la teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva denominado “Ilustraciones”, el cual tiene como objetivo principal que el estudiante analice las ilustraciones con la finalidad de definir el problema presentado en la actividad; también, que perciba las transformaciones que ocurren de un cuadro a otro y discuta sus causas, decodifique la información presentada a través de las modalidades pictórica y simbólica y les asigne significado, extrapole la información obtenida de las ilustraciones a situaciones de la vida diaria, asigne significado a las ilustraciones mediante la integración de la información presentada en los diferentes cuadros y desarrolle su expresión oral; trabajando desde tres momentos específicos denominados fase de entrada, fase de elaboración y fase de salida.

Debido a que el instrumento número siete, trabaja las diferentes operaciones mentales que se desarrollan en las edades en las que se encuentran los estudiantes de grado tercero, es considerada, como la herramienta pertinente para el desarrollo de habilidades que optimicen el proceso de producción textual en los niños y niñas que pertenecen a este grado, las cuales son: Operaciones cognitivas de producción y verbalización de imágenes y pensamientos. Tales operaciones, se articulan con el problema de investigación en la medida en que involucran el desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias para la producción textual.

Es importante reconocer que el instrumento mencionado se presenta de forma lúdica, innovadora y motivante para los estudiantes de estas edades, ya que presentan ilustraciones en cinco categorías, (absurdas y humorísticas, morales, de interacción, soluciones ingeniosas y de problemas no resueltos), las cuales invitan a los estudiantes a desarrollar habilidades a través del trabajo de las funciones mentales. Al finalizar la investigación se evalúo la efectividad de las actividades planteadas desde el instrumento número siete para la superación de las debilidades evidenciadas en los procesos de producción textual.

La información obtenida durante el proceso de investigación fue organizada teniendo en cuenta los criterios establecidos por Cisterna (2005) en su ensayo *categorización y triangulación como proceso de validación del conocimiento de investigación cualitativa*, En este sentido el primer criterio guía que se considerara para tal efecto es el de *pertinencia* el cual expresa que solo se debe tomar en cuenta aquello que efectivamente se relaciona con la temática de la investigación en este caso lo relacionado a la unidad de análisis Producción Textual.

Lo anterior permitió incorporar los elementos emergentes propios de la investigación cualitativa a lo largo de la investigación desarrollada.

A continuación se procedió a encontrar en los instrumentos de recolección de datos (Diagnostico. Diario de campo. Insumos de cada una de las intervenciones realizadas y fotografías) aquellos elementos que cumplen con el segundo criterio que es el de *relevancia* la que devela ya sea por su recurrencia o asertividad. La información necesaria para responder a la pregunta de investigación ¿Cuál es el efecto de la implementación de la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva y la elaboración de un libro álbum en el fortalecimiento de la producción textual de los estudiantes del grado tercero de la I.E.D Sierra Morena?

Estos hallazgos de formación pertinente y relevante son los que permitieron pasar a la fase siguiente la triangulación de la información la cual consiste en un proceso inferencial en el que se extraen conclusiones ascendentes a partir de relaciones comparativas dadas en la información obtenida su ajuste en cada una de las categorías de análisis y su confrontación con el marco teórico realizado con el fin de llegar posteriormente a una serie de resultados concretos y

presentados a la luz de los objetivos de investigación los cuales fueron interpretados desde y para la praxis(practica pedagógica y teoría educativa)

Se ejecutaran tres fases en el desarrollo del proyecto de aula, las cuales estarán distribuidas y serán trabajadas de la siguiente manera:

Surgimiento: En primera instancia se realizó la selección del tema del proyecto, en este caso enfocado en el problema de la producción textual, el cual nació a partir de dudas, inquietudes e intereses determinados en los registros de los diarios de campo en el que se llevó a cabo una observación participante.

Planificación: Corresponde a la preparación de las actividades metodológicas a implementar, en este caso la selección de textos, la secuencia didáctica a implementar y la proposición de las acciones a realizar de acuerdo a los niveles de la producción textual (coherencia, cohesión y contenido), el instrumento de “Ilustraciones” de la teoría de la Modificabilidad Cognitiva y la elaboración de un libro-álbum, en el marco de la metodología del proyecto de investigación educativa.

Ejecución: En esta fase se implementaran las actividades metodológicas teniendo en cuenta las acciones indicadas en los objetivos específicos, así pues con el desarrollo de la propuesta didáctica, que vincule la teoría de la Modificabilidad Cognitiva a la práctica pedagógica a demostrar mediante la elaboración de un libro-álbum.

Evaluación: Para verificar la eficacia del proyecto, la última fase consistirá en el análisis de resultados, la cual constatará sí la teoría de la Modificabilidad Cognitiva y la estrategia del libro-álbum permitieron fortalecer la producción textual.

Los resultados obtenidos durante el proceso de investigación pedagógica realizada hasta el momento se presentan considerando la pregunta de investigación, los objetivos formulados y las unidades y categorías de análisis relacionadas con cada una de las fases de intervención

2.3 UNIDAD DE ANALISIS

FASE: INICIANDO ILUSTRACIONES

En la primera fase se hicieron tres intervenciones pedagógicas con el objetivo de identificar las dificultades en la producción textual a partir del desarrollo de actividades de sensibilización en este sentido se estableció la categoría de Coherencia y cohesión local. (Nivel A), las cuales se orientan a partir del desarrollo de cuatro indicadores. Los dos primeros indicadores *“produce al menos una proposición”* y *“Segmenta o delimita debidamente la proposición”* se empiezan a trabajar solicitando a los niños y niñas que observen los cuatro cuadros en sucesión y los relacionen para entender la historia. (Fase de entrada).

Posteriormente se les indicó que deberían prestar atención a los signos dibujados por el artista y descifrarlos para dar inicio a la narración de la historia sin interpretaciones alegóricas.(Fase de elaboración)

Para finalizar se les solicitó a los estudiantes discutir en grupo por que la historia es claramente absurda, a partir de los textos escritos. (Fase de salida) *Ver Anexo 3- Diario de Campo 3*

Para el total cumplimiento de los indicadores se planteó una segunda actividad en la cual se les indico a los estudiantes que deberían observar el primer cuadro de la ilustración, el cual

simplemente presenta una situación que se debe examinar buscando su significado. (Fase de entrada)

En la fase de elaboración se indicó que en el segundo y tercer cuadro se revelaba el conflicto. (Fase de elaboración)

Para finalizar la actividad se les indicó a los estudiantes que crearan en un texto la solución al conflicto a partir de la observación de los cuadro 4 y 5 (Fase de salida)

Al desarrollar el ejercicio se evidencia que varios niños y niñas presentan grandes falencias en cuanto a la coherencia en su redacción, utilizan los verbos en el tiempo diferente en el que sucede la acción, no tienen concordancia sujeto/verbo, segmentan y hacen aglomeraciones sintácticas. *Ver anexo 4 – Diario de campo 4*

Fue necesario que las mediadoras aclararan desde el punto de vista académico lo que significa la Coherencia entre proposiciones para utilizarlas adecuadamente en un escrito, la mayoría de los estudiantes aportaron ideas para la conceptualización de esta, y se logra la comprensión de esta categoría dentro de un texto.

En esta intervención igualmente se permitió que los niños fueran corrigiendo oralmente como se escuchan sus producciones y como la cohesión de las palabras nos llevan a entender mejor un texto.

En cuanto al tercer y cuarto indicador “*Cuenta con concordancia sujeto y verbo*” y “*evidencia la segmentación a través de algún recurso: espacio en blanco, cambio de renglón,*

conector (uso sucesivo de y... y... y..., entonces... entonces... entonces..., pues... pues... pues... u otros recursos que, sin cumplir una función lógica - textual, sí constituyen marcas de segmentación), signo de puntuación”

Esta intervención se hizo con la finalidad de que los niños y las niñas comprendieran que aunque muchas palabras al hablar parecen que fueran pegadas, no es así.

Por lo tanto en la primera parte se les indico que debían definir el problema que se presentaba en el cuadro numero 1. (Fase de entrada)

Posteriormente se les indica que observen el cuadro numero 2 y numero 3 e iniciaran la redacción de diferentes proposiciones a partir de lo observado (Fase de elaboración)

Para la fase de salida se les indicó que describieran la solución que hallo el ratón para superar la dificultad presentada, y así se dio inicio a una discusión sobre si fue o no la forma correcta de actuar frente a dicha situación. (Fase de Salida) *Ver Anexo 5- Diario de Campo 5*

Luego culminar con esta actividad se evidencia el logro obtenido con los y las niñas de reconocer la estructura de una proposición, esta a su vez se desarrollo con el tema de la oración y sus partes. En esta intervención igualmente se logra que la mayoría de estudiantes escriban sin el uso de muletillas pues se hace una lectura activa de su producción y cada uno está atento a las sugerencias de sus compañeros y entre ellos mismos se van corrigiendo con la dirección del mediador.

FASE ILUSTRANDONOS

En la segunda fase se realizaron dos intervenciones pedagógicas a partir de la implementación del instrumento siete con el objetivo de evidenciar la Coherencia global (Nivel B) donde se pudo observar que los niños desarrollaron las actividades muy motivados pues les parecían interesantes los absurdos y las humorísticas; desarrollando con facilidad la producción de una o más proposiciones de manera coherente.

Cabe anotar que se puede tener un texto conformado por una sola proposición ya que la propiedad de la coherencia global no se refiere a la longitud del texto sino al sentido completo.

Para el primer indicador *“puede producir un texto conformado por una sola proposición”* se planteo la actividad número 12 del instrumento numero 7 de la teoría mec. Se les mostro a los estudiantes únicamente el primer cuadro de la ilustración y se les indico que manifestaran que creían que sucedería en el cuadro siguiente. (Fase de entrada)

Posteriormente se les dio a conocer el siguiente cuadro y se les solicito que de forma oral cada uno expresara lo que había observado y si esto era lógico. (Fase de elaboración)

Para la fase de salida se les solicita que construyan una proposición a partir de lo expresado por todos frente a la situación. (Fase de Salida) *Ver anexo 6 – Diario de Campo 6*

Para el segundo indicador planteado en esta fase *“Sigue un hilo temático a lo largo del texto, es decir, que a pesar de las dificultades para lograr buenos niveles de coherencia se mantiene un eje temático a lo largo de la producción”* se plantea una actividad humorística en la cual se le solicita a los estudiantes que observen en grupos de a cuatro estudiantes detenidamente lo presentado en los diferentes cuadros. (Fase de entrada)

Durante la fase de elaboración se les indica a los estudiantes que en grupos construyan tres proposiciones de acuerdo a la situación planteada en las ilustraciones. (Fase de elaboración)

Luego se procede a delegar un representante por grupo que haga la lectura de sus proposiciones y se va corrigiendo si estas tienen un hilo conductor o no, de acuerdo con lo explicado con anterioridad. (Fase de salida). *Ver anexo 7- Diario de campo 7*

Luego de terminado esta intervención pudimos observar que mantienen un hilo temático a lo largo de sus escritos a pesar de las dificultades para lograr buenos niveles de coherencia a lo largo de la producción de texto corto. Dando buen uso a algunos conectores que le da cohesión al escrito y utilizando con mayor frecuencia los signos de puntuación.

FASE IMAGINANDO Y TEXTUALIZANDO

“Establece algún tipo de relación estructural entre las proposiciones” Y “Evidencia la/s relación/es interproposicional/es a través del uso de signos de puntuación con función lógica”

Son los indicadores planteados para esta fase en los cuales se pretende que los y las estudiantes en esta fase fortalezcan la capacidad de usar los signos de puntuación como recursos de cohesión textual para establecer relaciones lógicas entre enunciados.

A este nivel (Nivel C) se le define alrededor de la Coherencia lineal, categoría referida a la ilación de las proposiciones entre sí; es decir, al establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para constituir una unidad mayor de significado (un párrafo, por ejemplo).

En la primera intervención de esta fase se solicitó a los estudiantes que observaran con detenimiento una imagen que les presentaba su mediadora. (Fase de entrada)

En la fase de elaboración se solicitó a los estudiantes que construyeran en dúos un párrafo a partir de lo observado, haciendo uso de los conceptos aprendidos en las fases anteriores. (Fase de elaboración)

Durante la fase de salida las duplas de estudiantes cambian sus textos con otros compañeros los cuales hacen lectura del mismo y evalúan la coherencia y cohesión, así como el uso adecuado del vocabulario y los signos de puntuación. *Anexo 8 – Diario de Campo 8*

FASE: UN LIBRO QUE PARECE ALBUM

Esta fase está referida a los elementos pragmáticos (Nivel D) relacionados con la producción textual. Cuando se habla de elementos pragmáticos se hace referencia a la posibilidad de producir un texto atendiendo a una intencionalidad determinada, al uso de un registro de lenguaje pertinente al contexto comunicativo de aparición del texto.

Se hace necesario comprender que el alumno en su interacción social construye la escritura mediante el uso del lenguaje. Es la riqueza de la interacción social: con otros y epistémico: con el objeto de conocimiento, es decir que es la lengua escrita la que le posibilita ir construyendo las reglas del sistema de escritura convencional. Entonces, la enseñanza debe de procurar la interacción frecuente con fines comunicativos del lenguaje, como lo dice *Galindo (2011)*.

Para el primer indicador *“Es capaz de leer la intencionalidad del enunciado y responder al requerimiento pragmático de la pregunta”* se les solicitó a los estudiantes observar la ilustración dada siguiendo la secuencia lógica. (Fase de entrada)

El mediador solicitó a los y las estudiantes que construyan un texto corto en el cual describan cada una de las situaciones observadas en los cuadros. (Fase de elaboración)

Posteriormente se leyeron las producciones realizadas y entre todos se harán las correcciones pertinentes en cuanto a redacción, coherencia y uso de los tiempos verbales. (Fase de Salida) *Ver anexo 9 – Diario de campo 9*

Para el segundo indicador “*Idea un tipo de texto y sigue un principio lógico con al menos tres grandes componentes: una apertura, un conflicto y un cierre*” Se les presenta una ilustración correspondiente a la solución ingeniosa y se les indica observarla y comentar con sus compañeros lo ocurrido en la misma. (Fase de entrada)

Luego se les pidió a los estudiantes que de forma individual construyan un texto teniendo en cuenta los tres grandes componentes (apertura, conflicto y cierre). (Fase de elaboración)

En la fase de salida se realizó la lectura de los textos creados por los estudiantes. (Fase de salida) *Ver Anexo 10 – Diario de Campo 10*

Al finalizar esta fase se evidenció los avances que han tenido los estudiantes en cuanto a la producción de textos acordes a la edad y grado en el que se encuentran.

CONCLUSIONES

El principal alcance del proyecto consistió en cumplir el objetivo de fortalecer la producción textual, en los y las estudiantes que hicieron parte de las intervenciones, a partir de la implementación del instrumento 7 de la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva, para ello es válido tomar el texto elaborado por Sofía Saavedra estudiante del grado tercero, quien en la etapa inicial del proyecto cuando se les pidió escribir un texto en forma libre pero con “un tema de la clase de sociales escribió:

“la culturamuis ca sonjentespobles yo antes pesabe que murieron pero no ellos sigenvivos ellos con ojos y palos de arboles asen cosas Los muiscas con animalesasen sus ropa al gunosviben en la calle y otras cosas como tiendas y son jente poble. Hami me da tristesa los muisacas por que son jente poble tiene que ir al rio para comer tan wayu”. (Fragmento tomado del texto escrito por Sofía Saavedra grado tercero, fotografía en el anexo 12 pág. 99)

En este orden de ideas, es preciso afirmar que durante las primeras intervenciones los niños y las niñas lograron identificar las concepciones de coherencia, cohesión, tiempos verbales y para finalizar pragmática; a partir del desarrollo de actividades de sensibilización, las cuales permitieron que ellos y ellas elaboraron sus propias construcciones expresando sus emociones, y asumieran desde sí mismos/as cuál es la forma adecuada de producir un texto acorde a la edad y grado en el que se encuentran, lo cual fue evidenciado en los relatos realizados en cada fase.

Por otro lado, cabe resaltar que los y las estudiantes asumieron de manera apropiada las actividades planteadas durante cada una de las fases demostrando interés, motivación, compromiso y responsabilidad.

Posteriormente al implementar el instrumento 7 “Ilustraciones” de la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva ellos y ellas se embarcaron en la aventura de escribir, para presumir el hecho de que se compartían una serie de saberes y habilidades, que no suelen ser tenidas en cuenta por los estudiantes que se encuentran enmarcados dentro de un sistema de educación tradicional, cuya preocupación por alcanzar una serie de estándares, que ha dejado de lado la importancia de preocuparse por el ser emocional y subjetivo, que debe ser considerado por todos los pedagogos del mundo, haciendo uso de diferentes herramientas didácticas como la planteada en la investigación, pues en este caso se evidencia un efecto acertado de la implementación de la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva como herramienta de intervención en el fortalecimiento de la producción textual.

Seguidamente, se concluye también que los y las participantes del proyecto de investigación en el aula, reconocieron que si bien sus escritos tienen semejanzas y diferencia ninguna de estas les resta validez a los mismos, pues cada uno desde su particularidad produce textos de forma adecuada.

Igualmente al analizar el efecto de la implementación de la teoría MEC y la elaboración de un libro álbum permitió que los niños y niñas fueran reconocidos gracias al encuentro con sus escritos que se valoró no solamente por su participación en una producción, sino por quien era en realidad.

Lo anterior significó que los y las estudiantes se configuraran de otra manera, que ellos y ellas analizarán críticamente las producciones realizadas por ellos mismos y por sus compañeros, considerando las indicaciones dadas por las docentes quienes durante todo el proceso hicieron el papel de mediadoras.

Por lo tanto al desarrollar la estrategia del estudiante asumido como participante activo para la promoción de la producción textual, mediante la creación de un libro álbum, se constituyó en un peldaño cumbre en el que se evidenció que los y las estudiantes como coautores, y a su vez involucro a padres y madres quienes como agentes externos empiezan a reconocer la importancia de escribir. En este orden de ideas, es posible afirmar que durante el proyecto de investigación en el aula, se evidenció la importancia de que la unidad didáctica fuera promovida en cualquier institución educativa, en todos los grados de educación, ya que desde la sensibilización evidenciada en la fase, *Iniciando Ilustraciones*, hasta la producción escrita final connotada en la etapa denominada, un *Libro que parece un álbum*, se evidencia una gran innovación y objetivos alcanzables.

Con lo anterior, se evidencia cómo la implementación de modelos pedagógicos mediados como es el de Modificabilidad Estructural Cognitiva, redundan en el avance significativo de procesos de pensamiento y de manera específica como es el caso que ocupa esta indagación, el de la compleja tarea de crear y escribir texto a partir de experiencias vivenciales, siendo estas el “primer encendido” como agente motivacional para dar rienda suelta a la tan envidiable imaginación infantil, y de ahí, acto seguido a la producción de escritos auténticos, innovadores y especialmente perceptibles de progresos.

Es así entonces, como una vez más se reconoce el aporte de la teoría de Feuerstein (1963) con la que se brinda un papel fundamental al docente, como agente mediador del proceso de enseñanza aprendizaje, papel que no se limita al simple hecho de planear horas de clases para impartir los “conocimientos” que las políticas públicas del gobierno en turno solicitan a toda institución educativa, sino que por el contrario, demanda del maestro un pensamiento integrador e inclusivo cuya acción apunte exactamente a responder tanto a las necesidades específicas de su grupo de estudiantes, en su contexto sociocultural, como a las exigencias que el mundo de hoy les solicita.

Aunado a lo anterior, y con la mediación pedagógica desarrollada en la presente investigación, se destaca cómo el avance que se evidenció en cada uno de los niños, respetando su individualidad, desarrolló en ellos un nivel mayor de autoestima, ya que al demostrarse a sí mismos que podían avanzar, superar dificultades, y establecer nuevos retos, se reconstruye su autoimagen y mejora su relación con familia, pares y maestros, lo que conlleva a un aprendizaje que tenga un verdadero significado y proyección en su desempeño cotidiano dentro y fuera del aula de clase. Con lo anterior, se rescata de igual manera, que además de lograr progresos en el desarrollo de pensamiento de los estudiantes, la teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva fortalece la dimensión socio afectiva de los estudiantes, reflejada en el mejoramiento de su relación consigo mismo y con los grupos sociales a los cuales pertenece.

Finalmente, se pronuncia que la Modificabilidad Estructural Cognitiva, se constituyó en la perfecta aliada de la producción textual, debido a que su potencial de goce textual, permitió vislumbrar un camino real y sostenible en cuyo final, los niños y las niñas se lograron constituir en escritores(as) ideales que asumieron la producción textual, la cual es una construcción indiscutiblemente necesaria.

RECOMENDACIONES

En primer lugar, se requiere hacer la recomendación sobre los proyectos de investigación en el aula ya que como investigadoras y maestras en formación deben ser considerados como una oportunidad para que los y las estudiantes de cualquier institución educativa, en todos los niveles de formación, asuman una educación divergente y no estandarizada. Por ello, se necesita brindar los tiempos y herramientas necesarias para promover la importancia de investigaciones actuales, que puedan llegar a tener una incidencia institucional, social e incluso nacional.

Asimismo, la necesidad de disponer en el plan de estudios una didáctica de la producción textual, se plantea como una recomendación que requiere ser tomada en cuenta por cada uno de los participantes de una comunidad educativa, desde el/la rector(a), pasando por los/las docentes y estudiantes hasta llegar incluso a los padres de familia, quienes han olvidado la importancia de escribir, no como un requerimiento sino como un placer.

Teniendo como premisa lo anterior, es importante bajo todo ángulo que se observe que los primeros formados en teorías o modelos pedagógicos actuales sean los maestros; ya que son ellos quienes tienen en sus manos de manera inicial, la posibilidad de proyectar a la comunidad educativa avances que sean incluyentes, avances que vayan a la vanguardia del momento histórico que se vive, ahora tan de manera vertiginosa, pero sobre todo, avances que permitan que los estudiantes descubran a través de la gestión de un aprendizaje mediado, que el error es el primer paso para aprender, y que precisamente en aquellas equivocaciones es que nacen ideas, soluciones y nuevos planteamientos.

Con lo preliminar se quiere decir entonces que ningún proceso pedagógico es posible, sin la mente abierta y la actitud de apertura al cambio de los maestros; allí radica el “despegue” de la innovación que la escuela de hoy tanto reclama.

En este sentido, también se recomienda que los niños y las niñas generen un acercamiento con la escritura desde el nivel preescolar, el cual debe ser mantenido durante todo el proceso de formación, pues aún existen algunos estudiantes que no disfrutan este proceso, que los/las maestros(as) promueven debido a su carácter mandatorio.

Finalmente, se recomienda la continuación de la propuesta pedagógica ya que sus alcances pueden llegar a beneficiar a muchos más niños y niñas, jóvenes y adultos.

REFERENCIAS

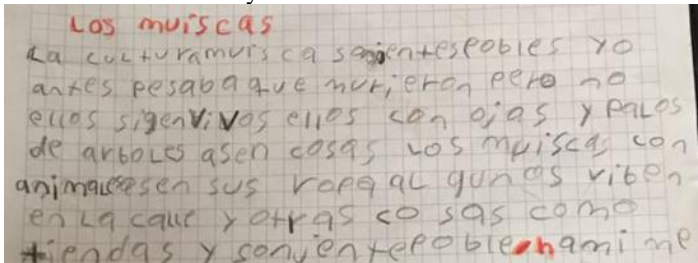

- Alejandrina, C. V. (2009). *camposvi.blogspot.com/*. Obtenido de <http://camposvi.blogspot.com/co/>
- Casados, S. N. (2002). El desarrollo del potencial de aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* , 134-147.
- Chiuminatto, M. (2007). *Relaciones texto-imagen en el libro-álbum*. España.
- Esther, V. C. (2008). *La teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein*. *Investigación Educativa*, 203-221.
- Delia, L. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Documento No. 2 y No. 4 de actualización curricular de la sed del gobierno de Buenos Aires, p. 25 – 28. Buenos Aires (Argentina).
- Fajardo (2007). *El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria-intercultural*. *Educación em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 45-68, abr./jun. 2014. Editora UFPR
- Feuerstein, R. (1963). *Children of the Melah. Socio-cultural deprivation and its educational significance*. Jerusalem: Szold Foundation.
- Galindo, M. (1997). *La producción de textos en la escuela*. México: Secretaria de Educación Pública.
- German, P. (2000). *Colombia aprende*. Obtenido de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/article-74538.html>
- Guadarrama, L. “*La narrativa infantil y juvenil en las modalidades neosubversivas de la posmodernidad posmodernidad*”. *AlterTexto lterTexto* Vol. 3 (Nº 5), 2005.
- Graves, D. (1984) *A researcher learns to write*. London and Portsmouth, NH: Heinemann
- Hocevar, S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos "Diseño de una secuencia didáctica lectura y vida". *Revista latinoamericana de lectura*, 50-59.
- Ingrid G. (2014) *El uso consciente de las categorías en la construcción de la trama expuesta por Boris Tomachevski en teoría de la literatura: Una propuesta hacia el fortalecimiento del proceso de la escritura creativa del cuento*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá (Colombia)
- José María Martínez Beltrán, J. J. (1996). *Metodología de la mediación en el PEI (Orientación y recursos para el mediador)*. Bruño.
- Lourdes, G. (2013). *Problemas de aprendizaje: Dificultades de lecto escritura en los niños*. *Red Educativa Mundial de Paraguay*, Paraguay.

- María, M. B. (1994). *La Mediación en el proceso de Aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Mario, N. M. (2003). *El cambio cognitivo en el niño de aprendizaje lento. Una mirada desde la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mendoza Martínez, V. M. (2003). "Nuevos horizontes de diálogo para el modelo de investigación–acción en el campo de la educación", *Revista del Centro de Investigación: Universidad La Salle*, 5(20), 27–42.
- Ministerio de Educación Nacional (2011). *Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, básica y media*. Bogotá.
- Niño, (1994). *Competencias en la comunicación*. Santiago de Chile.
- Ortiz M. y otros (2010) *Madurez para la lecto escritura en niños/as de instituciones con diferentes estratos socio económicos*. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla (Colombia)
- Ospina Galia (2010) *La pedagogía por proyectos en los talleres de creación de libros álbumes*. *Revista infancias imágenes*. Vol 9 , Nº 2, p. 58- 78
- Ramírez Fernández Santiago, R. V. (2003). El Programa de Enriquecimiento de Feuerstein, Una Aproximación Teórica. *Euphoros*, 261-270.
- Raimes, A. (1983), «*Anguish as a second language? Remedies for composition teachers*», *Learning to write: First language/Second language*, New York, Longman.
- Moreno, V. (2010). *Sobre el concepto de inferencia*. Universitat de València-Estudi General. Valencia.
- Sánchez Verónica, R. G. (2007). Leer y escribir textos propositivos en primaria. *Revista latinoamericana de lectura*, 24- 28 , 30-31.
- Torrealba Pachecho Francisco Javier, M. P. (2007). *Monografias.com*. Obtenido de <http://www.monografias.com/trabajos55/parabolas-como-estrategias/parabolas-como-estrategias2.shtml>
- Varela Aida, G. A. (2006). Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI): Alternativa pedagógica al desafío de calidad de educación. *Diversitas*, 297-310.
- Lev Vygotsky, L. S (1985). *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires, Pléyade.

ANEXOS
ANEXO 1 DIARIO DE CAMPO 1
UNIDAD DIAGNOSTICA

Fecha: Febrero 01 del 2017
Hora de iniciación: 3:30 pm

Hora de finalización: 5:30 pm

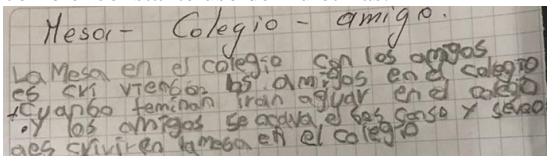
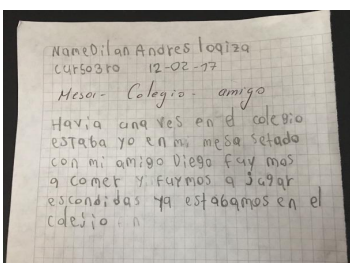
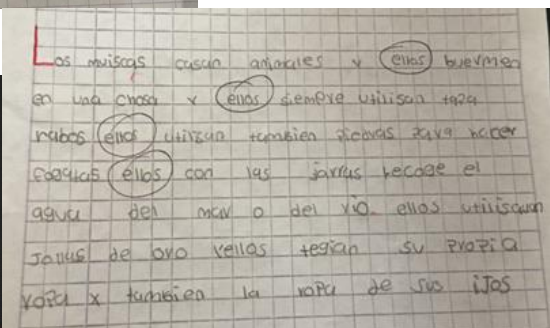
OBSERVACION Descripción /Narración	Análisis Causas/ Consecuencias
<p>Se da inicio al trabajo de investigación propuesto por las licenciadas Elsa Sofia Beltran Huertas y Diana Patricia Bocanegra, como primera medida se presentan las docentes y se explica cómo será el trabajo y que objetivo tiene. Se evidencia a los estudiantes motivados por el hecho de decirles que este trabajo no está sujeto a una nota. Si no por el contrario apunta a ayudarles a mejorar su producción textual para obtener mejores resultados a nivel académico.</p> <p>En la primera actividad diagnostica se les pide a los y las estudiantes que escriban un texto corto con algún tema de su interés. Para una segunda actividad se les asignan diferentes imágenes y se les pide que las describan.</p>	<p>En la primera actividad se evidencia que los estudiantes presentan grandes dificultades a nivel de redacción, uso de vocabulario, tiempos verbales, ortografía. Así como la constante repetición de palabras y uso de muletillas como yyy... entonces, entonces, entonces, ellos, ellos ellos... Se evidencia las aglomeraciones entre palabras, no separan proposiciones así como tienen un orden lógico en las mismas. Sus textos carecen de coherencia y cohesión.</p>  <p>En la segunda actividad, en la cual se les presentaron diferentes imágenes se observa un vocabulario pobre y limitado a una instrucción, son textos de descripción básicos, sin ilación y donde se limitan lo subjetivo de la imagen.</p> 

**ANEXO 2 DIARIO DE CAMPO 2
UNIDAD DIAGNOSTICO**

Fecha: Febrero 8 del 2017

Hora de iniciación: 3:30 pm

Hora de finalización: 5:30 pm

OBSERVACION	Análisis
Descripción /Narración	Causas/ Consecuencias
<p>En un segundo encuentro se inicia con los estudiantes a la hora establecida, y se da inicio a la actividad programada.</p> <p>En la primera actividad se solicita a los y las niñas realizar un texto corto con algunas palabras dadas por las docentes que durante la investigación harán el papel de mediadoras.</p>	<p>En los textos entregados por los y las estudiantes se evidencia la falta de estructuración mínima de una proposición, falta de coherencia y cohesión. Así como el constante uso de muletillas.</p>   

ANEXO 3 DIARIO DE CAMPO 3
INTERVENCION PEDAGOGICA FASE INICIANDO ILUSTRACIONES

Fecha: Febrero 15 del 2017

Propósito de la intervención: Concientizar la constancia de los caracteres a pesar de las transformaciones

Hora de iniciación: 3:30 p.m.

Hora de finalización: 5:30p.m.

OBSERVACION Descripción /Narración	TEMA Concepto y Categoría	Análisis Causas/ Consecuencias	Aporte al proyecto Preguntas/Decisiones
<p>Siendo las tres y media de la tarde los y las estudiantes del grado tercero ingresaron al aula después de terminar su respectivo descanso. Posteriormente se procedió a escribir en el tablero la palabra Coherencia con el fin de hacer una lluvia de ideas para que los niños y niñas dieran a conocer lo que para ellos significaba la palabra coherencia. En este orden de ideas se especificó el ejercicio, primero con la explicación de que coherencia es la relación entre las ideas que permiten encontrar el significado global del texto, luego los y las estudiantes dieron su concepto. Habían unos que estaban cerca pero otros no tenían ni idea, secuencialmente de manera conjunta los niños y las niñas llegando al concepto general de que coherencia es comprender un texto cuando un compañerito lo lee, luego se procedió a entregar la primera actividad del instrumento siete donde deben relacionar los diferentes cuadros para escribir una proposición con un grado de coherencia y que los y las estudiantes de forma individual la resolvieran siempre con la mediación del docente.</p> <p>Al finalizar la intervención pedagógica se les pregunto a los niños si les había parecido interesante la clase a lo que respondieron que si pues al hacer la lectura individual y en voz alta lograban comprender los diferentes proposiciones.</p>	<p>LA COHERENCIA Y COHESION LOCAL Nivel A</p>	<p>Durante el desarrollo de la primera parte de la intervención se evidenció que para los y las estudiantes, por más que se haya hablado de coherencia les costaba mucho trabajo hacer la ilación de ideas pues tendían mucho a repetir palabras, se hizo a lectura de sus actividades y ellos mismos hacían la reflexión de cuál era el error que habían cometido en sus escritos, llevando así a que cada uno corrigiera y mejorara su producción de texto.</p>	<p>Los estudiantes no están acostumbrados a tener dos docentes al mismo tiempo en el aula se les explico que era un trabajo especial que se realizaría dos veces por semana y que si lo hacíamos todos bien seria de mucha ayuda para mejorar nuestra parte escrita se ubicaron en grupos de a cuatro pero lo trabajaron individualmente. Al desarrollar la actividad de la rana escucharon atentamente las indicaciones de la docente y dieron rienda suelta a su imaginación.</p>

ANEXO 4 DIARIO DE CAMPO 4
INTERVENCION PEDAGOGICA FASE INICIANDO ILUSTRACIONES

Fecha: Febrero 22 del 2017

Propósito de la intervención: Reunir y elaborar información expresada en una modalidad pictórica

Hora de iniciación: 3:30 p.m.

Hora de finalización: 5:30 p.m.

OBSERVACION Descripción /Narración	TEMA Concepto y Categoría	Análisis Causas/ Consecuencias	Aporte al proyecto Preguntas/Decisiones
<p>Siendo las tres y media de la tarde, los y las estudiantes del grado 301 ingresaron al salón de clases luego de tomar su respectivo descanso y se procedió a resolver la Actividad #2 relacionada con los indicadores de la primera fase. Solución ingeniosa y problemas no resueltos, se ven muy motivados ya que cada uno hace su propia lectura de la situación y pretenden solucionarla lo más pronto para ser los primeros en tener la palabra, se les aclara que no es el primero que termine sino el que mejor texto escriba. Analizando la situación de los asnos y resolviendo la situación con lógica. Finalmente se hace la mediación y la mayoría se dedica a escribir su proposición.</p>	<p>LA COHERENCIA Y COHESION LOCAL Nivel A</p>	<p>Al desarrollar esta actividad nos pudimos dar cuenta que los niños en todo momento necesitaban aclarar las diferentes situaciones que se les presentaban y fue muy interesante ya que cada uno pensaba de forma diferente para dar solución a la situación. Además de esto al hacer los cometarios de forma voluntaria daban ideas a los niños que presentaban más dificultad en resolver la situación, algo que favoreció el logro alcanzado pues la mayoría resolvió la actividad y lo pudieron escribir dando así el resultado del alcance de los indicadores . Cabe aclarar que estas actividades se desarrollaron en parejas pero en el momento de hacer la producción textual lo hicieron en forma individual</p>	<p>Cada una de las producciones expresadas gráfica y textualmente se constituyen en un aporte de gran valor ya que permiten desarrollar las actividades de manera que los niños y las niñas puedan superar la dificultad que presentan en el momento de escribir una proposición con coherencia y cohesión usando un vocabulario acorde con su edad.</p>

. ANEXO 5 DIARIO DE CAMPO 5
INTERVENCION PEDAGOGICA FASE INICIANDO ILUSTRACIONES

Fecha: Marzo 01 del 2017

Propósito de la intervención: Visualizar la secuencia de los cuadros como una alegoría

Hora de iniciación: 3:30 p.m.

Hora de finalización: 5: 30 p.m.

OBSERVACION Descripción /Narración	TEMA Concepto y Categoría	Análisis Causas/ Consecuencias	Aporte al proyecto Preguntas/Decisiones
<p>Se organizó el grupo se hizo una dinámica de ambientación para poder tener el máximo de atención en las docentes para desarrollar la actividad. La actividad se desarrolla en la misma hora ya que aprovechamos que entran del descanso y están motivados pues saben que es una actividad especial donde coloreamos y escribimos sin temor a una nota. Para empezar se les pasa la hoja de la actividad donde se hace una lectura dirigida y se define el problema que se presenta en el cuadro número 1, luego se observan los cuadros número 2 y numero 3 e inician la redacción de diferentes proposiciones a partir de lo observado dando su opinión de cómo les parece la actitud del ratón frente a esta situación, haciéndoles siempre énfasis en que debemos practicar los conceptos aprendidos para tener un texto comprensible.</p>	<p>LA COHERENCIA Y COHESION LOCAL Nivel A</p>	<p>Los y las niñas en parejas discutieron lo que pasaba en la ilustración unos comentaron que era muy inteligente, otros hicieron memoria de la fábula de la paloma y la piedra donde la paloma tenia sed y el agua estaba muy debajo de su alcance y como con piedritas logro que el agua subiera hasta que ella pudo tomar, decían es casi lo mismo el ratón como no alcanza, cabo en el piso y el queso rodo. Los y las estudiantes se expresan bien oralmente ,se les indico que ahora lo plasmaran en un escrito que sea entendible para la persona que lo lea, como al final de las diferentes intervenciones se les entregara el producto obtenido entonces que eso lo leerán los de la familia y que debemos hacerlo de forma adecuada.</p>	<p>El aporte de las diferentes intervenciones realizadas radica en el hecho de que los niños y las niñas están iniciando a cuestionarse continuamente de como y quien es el personaje, así como también se está visibilizando la importancia de las acciones y los lugares en el desarrollo de las diferentes actividades.</p>

ANEXO 6 DIARIO DE CAMPO 6
INTERVENCION PEDAGOGICA FASE ILUSTRANDONOS

Fecha: Marzo 08 del 2017

Propósito de la intervención: Juzgar el mismo acto desde diferentes perspectivas

Hora de iniciación: 12:15 pm

Hora de finalización: 2:15 pm

OBSERVACION Descripción /Narración	TEMA Concepto y Categoría	Análisis Causas/ Consecuencias	Aporte al proyecto Preguntas/Decisiones
<p>Se da inicio a la intervención trabajando en un horario diferente por solicitud de otros docentes ya que se encontraba una actividad pedagógica programada (Izada de Bandera) en el horario acostumbrado.</p> <p>A continuación se saluda a los estudiantes de grado tercero y se procede a comentarles el avance a la siguiente fase, la cual se denomina “Ilustrándonos”. Cabe anotar que los estudiantes se muestran muy motivados al decirles que han avanzado de fase pues lo toman como un juego de pruebas en el cual deben ir superando obstáculos.</p> <p>Se les presenta la primera actividad basada en un absurdo y se les indica que únicamente observen el primer cuadro, y se les pregunta que creen que sucederá posterior a la acción que realiza el personaje principal. Todos afirman que se caería pues es ilógico que corte la tabla que lo sostiene.</p> <p>Cuando se les enseña el siguiente cuadro y observan que es el edificio el que cae algunos manifiestan que es “tonto” pues no es lógico que el se pueda sostener solo.</p>	<p>COHERENCIA GLOBAL NIVEL B</p>	<p>En el transcurso de la actividad algunos niños y niñas no le hallaban sentido a la misma pues manifestaban que no les parecía lógico. Posteriormente se les explica que de cualquier situación se puede producir un texto, sin importar si este es un absurdo. Por el contrario desde que el texto o la proposición estén escritos adecuadamente cuenta con coherencia.</p>	<p>Se hace la corrección a cada uno de los niños de sus respectivas proposiciones, haciendo énfasis en que coherencia no siempre está atada a una realidad lógica, si no por el contrario si se tienen en cuenta sus características puede hacer entender hasta una absurdo.</p>

**ANEXO 7 DIARIO DE CAMPO 7
INTERVENCION PEDAGOGICA FASE ILUSTRANDONOS**

Fecha: Marzo 15 del 2017

Propósito de la intervención: Integrar los hechos de los cuadros asignándoles significados

Hora de iniciación: 3:30 pm

Hora de finalización: 5:30

OBSERVACION Descripción /Narración	TEMA Concepto y Categoría	Análisis Causas/ Consecuencias	Aporte al proyecto Preguntas/Decisiones
<p>Se retoma el horario habitual, los estudiantes manifiestan que les gusta mas este horario. Se saluda a los estudiantes y se les solicita hacer grupos de a tres compañeros para realizar la actividad programada para la intervención de hoy.</p> <p>Se les indica que en grupo construyan tres proposiciones teniendo en cuenta la situación planteada en la ilustración (Se hace una retroalimentación previa a cerca de la forma adecuada de escribir proposiciones y el uso del punto y la coma)</p> <p>Posteriormente se les solicita que deleguen un representante por grupo para que lea las proposiciones que construyeron y juntos como grado ir realizando las correcciones pertinentes.</p>	<p>COHERENCIA GLOBAL NIVEL B</p>	<p>Durante el desarrollo de la actividad se evidencia en los y las estudiantes la preocupación por escribir adecuadamente sus proposiciones, pues entre ellos se corrigen las leen varias veces, y obtienen un producto final. Ya no es tan necesaria la constante intervención de las mediadoras pues ellos demuestran mayor autonomía al hacer un escrito.</p>	<p>Al evidenciar sus avances es satisfactorio que aunque no sean producciones extensas si no por el contrario parecieran básicas en esta población es de gran importancia lo demostrado hasta la fecha. Cabe anotar que el grupo con el cual se esta trabajando evidencio grandes dificultades a nivel de sus procesos escritos durante el grado segundo (Grado anterior), lo cual hacia más marcada su desmotivación por el producir proposiciones y textos cortos. Ya que estaban acostumbrados a transcribir del libro o del tablero.</p>

ANEXO 8 DIARIO DE CAMPO 8
INTERVENCION PEDAGOGICA IMAGINANDO Y TEXTUALIZANDO

Fecha: Marzo 22 del 2017

Propósito de la intervención: Percibir la transformación que ha ocurrido y averiguar la razón del cambio.

Hora de iniciación: 3: 30 pm

Hora de finalización: 5:30 pm

OBSERVACION Descripción /Narración	TEMA Concepto y Categoría	Análisis Causas/ Consecuencias	Aporte al proyecto Preguntas/Decisiones
<p>Se saluda a los estudiantes, y se les indica que el día de hoy el trabajo será más autónomo.</p> <p>Se les indica hacerse en parejas y observar con detenimiento la imagen y escribir un párrafo acorde a la misma.</p> <p>Se les manifestó que ellos ya en esta nueva fase tenían más habilidades y podrían construir un párrafo hilando dos o mas proposiciones.</p> <p>Posteriormente se intercambiaron las producciones entre parejas y se leyeron los escritos realizando las correcciones necesarias.</p>	<p>COHERENCIA LINEAL (Nivel C)</p>	<p>Al iniciar la actividad los estudiantes se mostraron inquietos por haberles enunciado que las mediadoras no intervendrían de forma activa, que por el contrario el trabajo seria más autónomo. Nuevamente se evidencia el miedo al error.</p> <p>Pero con el transcurso de la actividad y al escuchar sus producciones se apreciaba l satisfacción que les daba tener coherencia en su escrito.</p>	<p>Pese a la inseguridad evidenciada por algunos y algunas estudiantes durante la actividad al enfrentarse al reto de escribir solos prácticamente. Se obtienen buenas producciones, párrafos que evidencian una coherencia entre sus proposiciones y las ideas que a los y las estudiantes les surgieron durante la observación de la imagen.</p> <p>Teniendo en cuenta que la presente intervención pedagógica se constituyo en el cierre de la tercera fase es fundamental afirmar que se cuenta con un gran avance en el desarrollo de la producción textual. De esta manera se evidencia que la producción textual ha sido estrategia plausible para involucrar a los niños y las niñas en la tarea escritora.</p>

ANEXO 9 DIARIO DE CAMPO 9
INTERVENCION PEDAGOGICA FASE UN LIBRO QUE PARECE ALBUM

Fecha: Marzo 29 del 2017

Propósito de la intervención: Aclarar una situación ambigua mediante razonamiento lógico

Hora de iniciación: 3:30 pm

Hora de finalización: 5:30pm

OBSERVACION Descripción /Narración	TEMA Concepto y Categoría	Análisis Causas/ Consecuencias	Aporte al proyecto Preguntas/Decisiones
<p>Se saluda a los estudiantes y se les dé que han pasado a la última fase, que por lo tanto se realizara una retro alimentación en relación con lo trabajado en las fases anteriores, para de esta manera ahondar en el hecho de la narración centrada en tres momentos apertura, conflicto y cierre.</p> <p>Ya dando inicio a la actividad programada para el día de hoy se les solicita a los estudiantes observar la ilustración dada siguiendo la secuencia lógica, posteriormente se les solicita el redactar un texto corto según lo observado.</p> <p>Luego se solicita que las producciones sean leídas en voz alta y haciendo lectura adecuada de los signos de puntuación utilizados.</p>	<p>PRAGMATICA (NIVEL D)</p>	<p>El primer ejercicio desarrollado en la intervención pedagógica, se instauró como una actividad que fomentó la creación literaria de manera individual. Así pues fue bastante gratificante observar a los niños y las niñas compartir sus sugerencias y comentarios sobre la manera en cómo debía desarrollarse el escrito. Lo anterior fue consecuencia de que los niños y las niñas se sintieran en el rol de autores literarios.</p>	<p>Al llegar a esta fase el mayor aporte de la investigación consistió en que los y las estudiantes lograron emplear a plenitud la estrategia como autores de una producción textual, la cual presentaba los rastros y huellas de los integrantes del equipo con el cual hemos contando durante toda la investigación.</p>

ANEXO 10 DIARIO DE CAMPO 10
INTERVENCION PEDAGOGICA UN LIBRO QUE PARECE UN ALBUM

Fecha: Abril 05 del 2017

Propósito de la intervención: Explorar una solución ingeniosa a un problema

Hora de iniciación: 3:30 pm

Hora de finalización: 5:30 pm

OBSERVACION Descripción /Narración	TEMA Concepto y Categoría	Análisis Causas/ Consecuencias	Aporte al proyecto Preguntas/Decisiones
<p>Como actividad final se les saluda a los niños y niñas con una felicitación por lo alcanzado hasta el momento. Y se les indica que esta última deberán hacerla totalmente solos, únicamente fijándose en la ilustración y produciendo un texto a partir de la imagen con lo aprendido en las diferentes intervenciones.</p>	<p>Pragmática (Nivel D)</p>	<p>Durante el desarrollo de esta actividad se evidencio más confianza por la escritura de textos cortos por parte de los estudiantes, pues al presentarles la imagen la observaron y dieron inicio a la creación de su producción.</p> <p>Cabe aclarar que en su mayoría se evidencia lo aprendido durante las fases así como la estructura de apertura, conflicto y cierre.</p>	<p>Al finalizar esta intervención se evidencia que los y las estudiantes desarrollaron un relato que estructuralmente poseía un título y una secuencia narrativa determinada por dos imágenes, apuntando al cumplimiento de cada uno de los indicadores propuestos para cada una de las fases.</p>

ANEXO 11
FORMATOS INSTRUMENTO 7 “ILUSTRACIONES”

MI LIBRO ALBUM

NOMBRE:

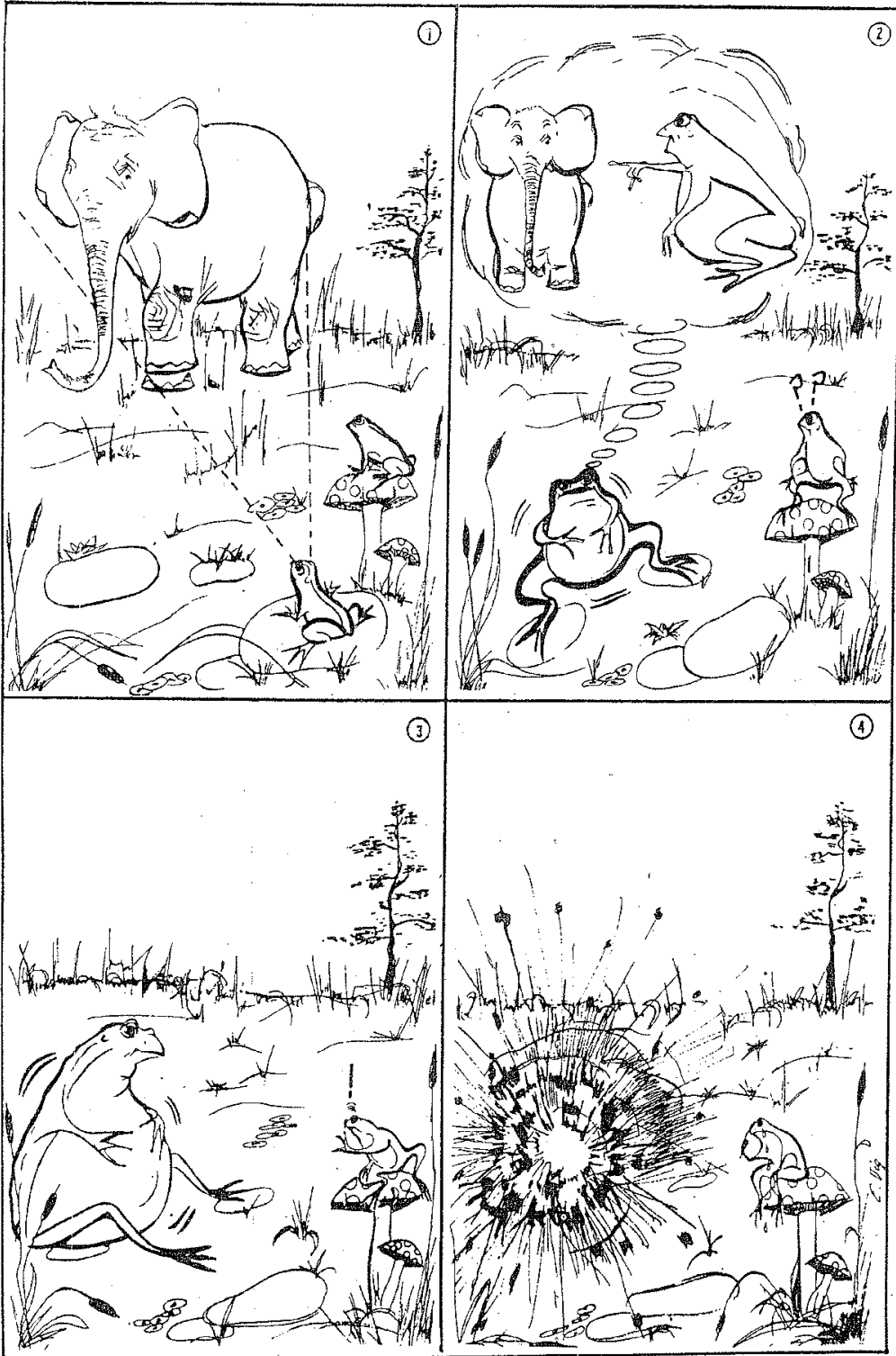
GRADO:

INSTITUCION:

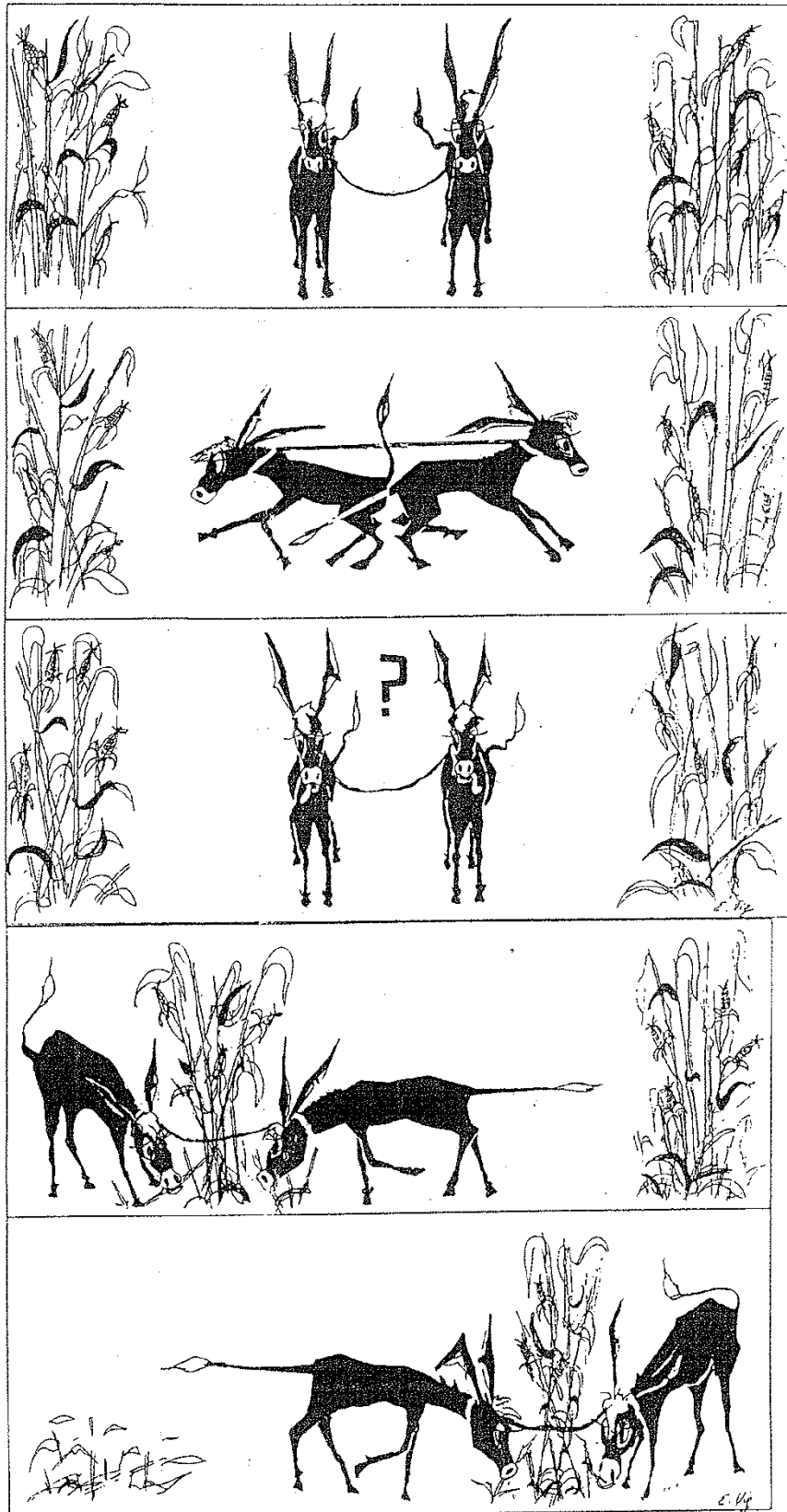


2017

NUMERO ACTIVIDAD	I	FECHA	FASE	INICIANDO ILUSTRACIONES
INDICADORES	<ul style="list-style-type: none"> - Produce al menos una proposición. - Segmenta o delimita debidamente la proposición 	OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Generalizar la información obtenida de una alegoría a situaciones de la vida diaria • Concientizar la constancia de los caracteres a pesar de las transformaciones. 	
ESTUDIANTE				
DESARROLLO	<p>FASE DE ENTRADA: Observa los cuatro cuadros en sucesión. Debes relacionarlos para entender la historia</p> <p>FASE DE ELABORACION: Primero presta atención a los signos dibujados por el artista y luego descífralos.</p> <p>Narra la historia en secuencia, sin interpretaciones alegóricas</p> <p>FASE DE SALIDA: Discutir en grupo por que la historia es claramente absurda, a partir de los textos escritos</p>			
ESCRIBE TU TEXTO AQUÍ:	<p>_____</p> <p>(TITULO)</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>			

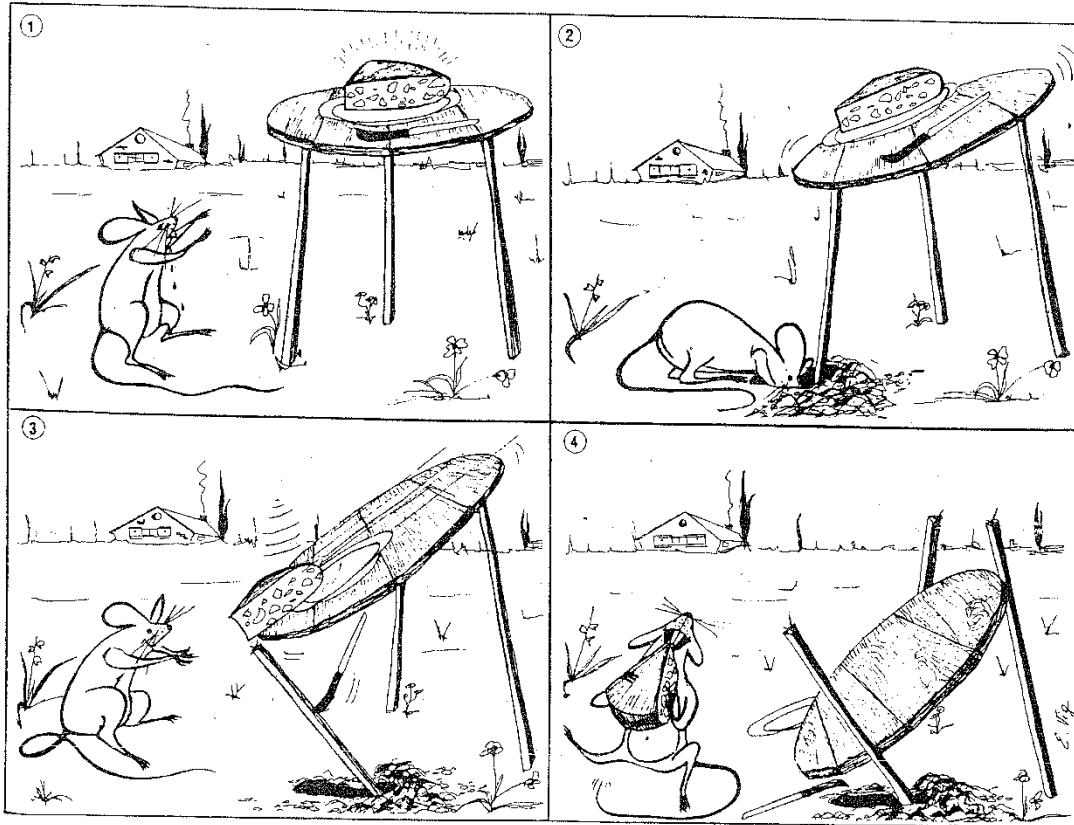


© Dr. R. FEUERSTEIN
HADASSAH-WIZO-CANADA-INSTITUTE, Jerusalem.
INSTITUTO SUPERIOR S. Pio X, Agregado
Marqués de Mondéjar, 37 - 28028 - MADRID (2522578)
Prohibida la reproducción total o parcial.



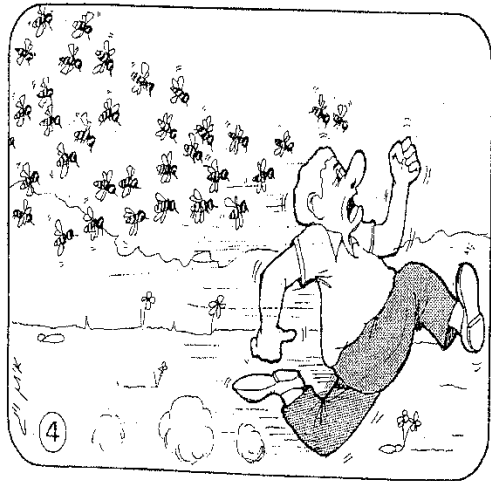
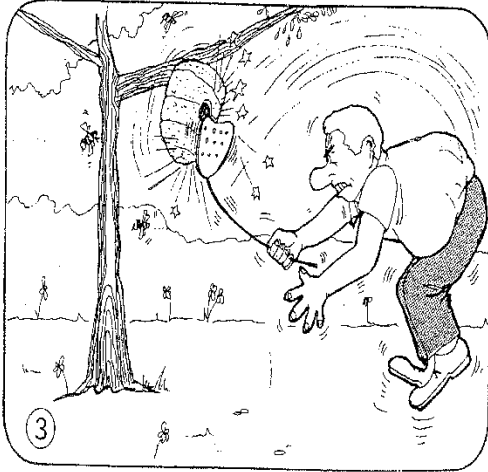
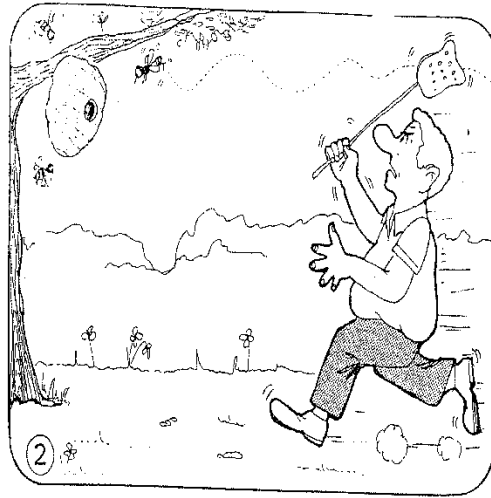
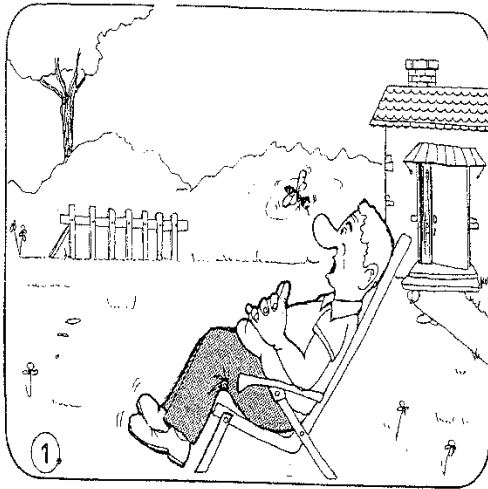
NUMERO ACTIVIDAD	III	FECHA		FASE	INICIANDO ILUSTRACIONES
INDICADORES	<ul style="list-style-type: none"> - Cuenta con concordancia sujeto y verbo - Evidencia la segmentación a través de algún recurso: espacio en blanco, cambio de renglón, conector (uso sucesivo de y... Y... Y..., entonces... entonces... entonces..., pues... pues... pues... u otros recursos que, sin cumplir una función lógica - textual, sí constituyen marcas de segmentación), signo de puntuación" 	OBJETIVO			<ul style="list-style-type: none"> • Visualizar la secuencia de los cuadros como una alegoría
ESTUDIANTE					
DESARROLLO	<p>FASE DE ENTRADA: Define el problema que se presenta en el cuadro numero 1</p> <p>FASE DE ELABORACION: Observa los cuadros numero 2 y numero 3 e inicia la redacción de diferentes proposiciones a partir de lo observado.</p> <p>FASE DE SALIDA: Describe la situación que hallo el ratón a su conflicto.</p>				
ESCRIBE TU TEXTO AQUÍ:	<p>_____</p> <p>(TITULO)</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				

Ilustraciones 3



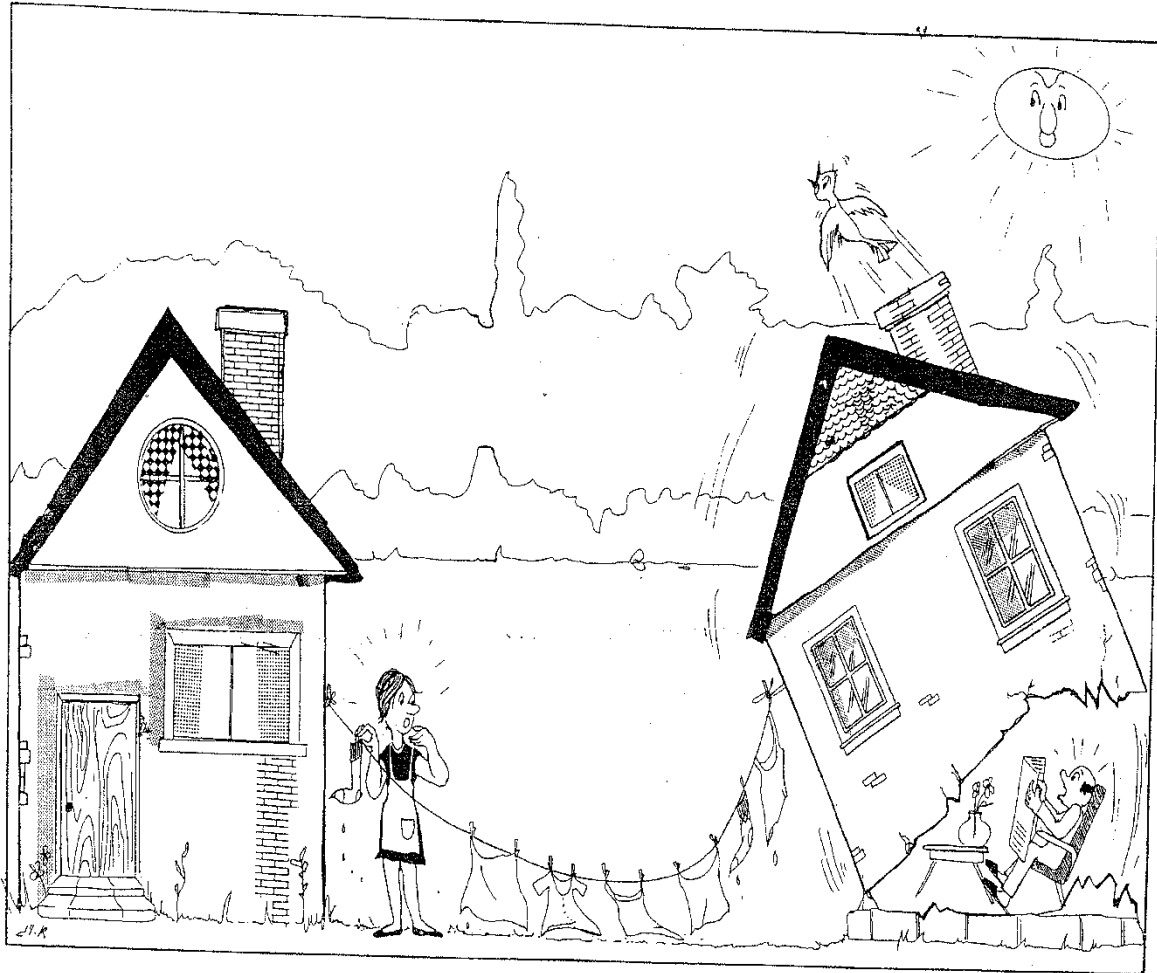
© D. N. KLEBERG
 ILLUSTRACIONES Y DISEÑO: INSTITUTO PENAL
 INSTITUTO PENAL DE LOS ASESINOS
 Calle de Alcalá, 37. 28014-MADRID (España)
 Prohibida la reproducción total o parcial

NUMERO ACTIVIDAD	IV	FECHA		FASE	ILUSTRANDONOS
INDICADORES	<ul style="list-style-type: none"> - Puede producir un texto conformado por una sola proposición 	<p style="text-align: center;">OBJETIVO DEL INTRUMENTO</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Juzgar el mismo acto desde diferentes perspectivas 	
ESTUDIANTE					
DESARROLLO	<p>FASE DE ENTRADA: Observa únicamente el primer cuadro de la ilustración e indica que crees que sucederá en el cuadro siguiente.</p> <p>FASE DE ELABORACION: Observa el segundo cuadro y argumenta si es lógico o no</p> <p>FASE DE SALIDA: Construye una proposición a partir de lo expresado por todos.</p>				
<p>ESCRIBE TU TEXTO AQUÍ:</p>	<hr style="width: 20%; margin: auto;"/> <p>(TITULO)</p>				

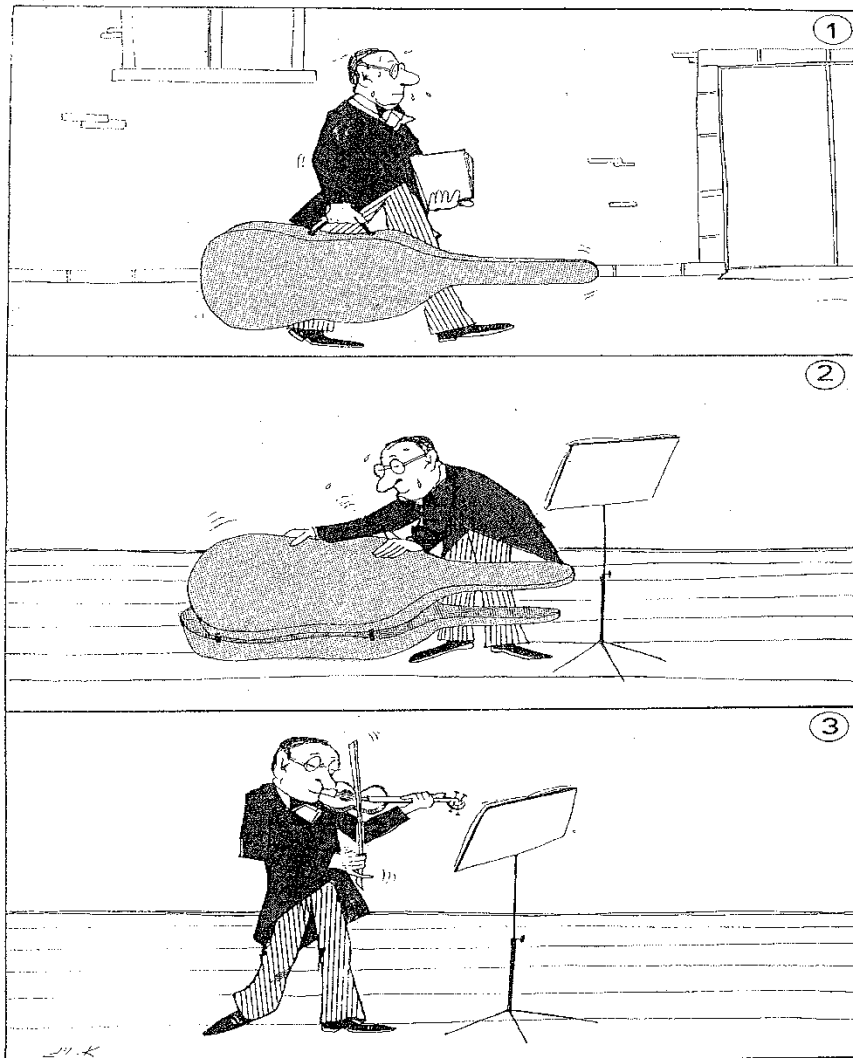


© Dr. P. FEURSTEIN
MADRID: INDO-ORIENTAL INSTITUTO JAPONÉS
INSTITUTO SUPERIOR S. PO. X. APT. 800
MADRID (Tel. 551.1371)
Prohibida la reproducción total o parcial

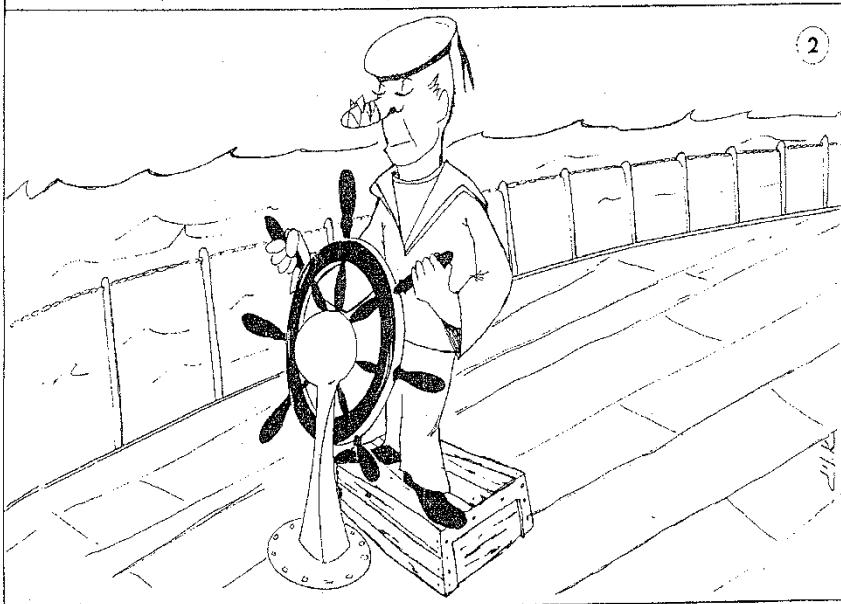
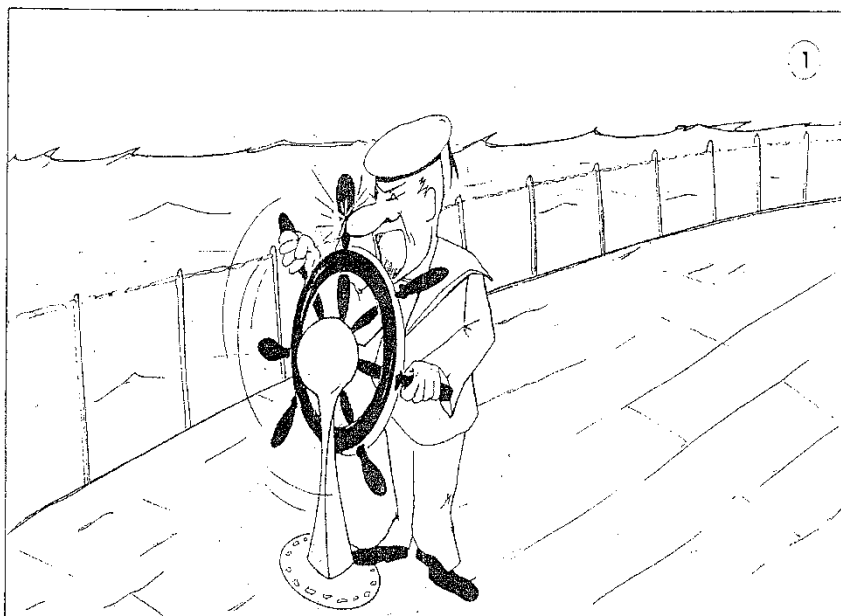




© Dr. R. FEUERSTEIN
HADASSAH-WEZO-CANADA-INSTITUTE, Jerusalem.
INSTITUTO SUPERIOR S. P.O. X. Agrupado
Marqués de Mondragón, 32 - 28028-MADRID (1552178)
Facilita la reproducción total o parcial



© D. B. FELICKYEN
FADABALI-WEDCAMANA-INDUSTRIE, Anstalt.
KAYUTER LA SAMPURITA S. S. R. L. Agence
MAGAZIN DE MADRID, 32 28028 MADRID (33) 91 23 78
Producción de la reproducción en el 6 paragrafo



© Dr. R. FEUERSTEIN
HADASSAH-WIZZO-CANADA-INSTITUTE, Jerusalem
INSTITUTO SUPERIOR S. Pio X, Agregado
Marqués de Mondéjar, 32. 28024-MADRID (355 5574)
Prohibida la reproducción total o parcial

ANEXO 12 FOTOGRAFIAS

Actividad

1. Escrite una historia con las siguientes palabras que son estas

- ✓ - Tiempo
- ✓ - Camión
- Niños
- ✓ - Momentos
- ✓ - lluvia

Solución

Haba amiguitas este tiempo de lluvia teniamos camiones antes que este momento se burla como lluviosa Niños la Felicitó mucho (mm) niñas...

Nombre Dilan Andres loyiza
CURSO 3ro 12-02-17

Mesor - Colegio - amigo

Havia una vez en el colegio estaba yo en mi mesa sentado con mi amigo Diego fuimos a jugar escondidas ya estábamos en el colegio en

Nota

DD MM AA

Actividad


Con las siguientes palabras escribe una historia

Amor
Respeto
Jesús
Niños
lejano

había una vez un niño de un país muy lejano vivía en un bosque y no tenía ropa entonces los animales se burlaban y el niño dijo Respeto y Amor y no se burlaron más.

Actividad

1. Describe la imagen que te corresponde:



Yo veo una familia alegre y sonriente

- Abuelo
- Bebe
- Abuela
- Mama
- Papa
- Hermana
- Hermano

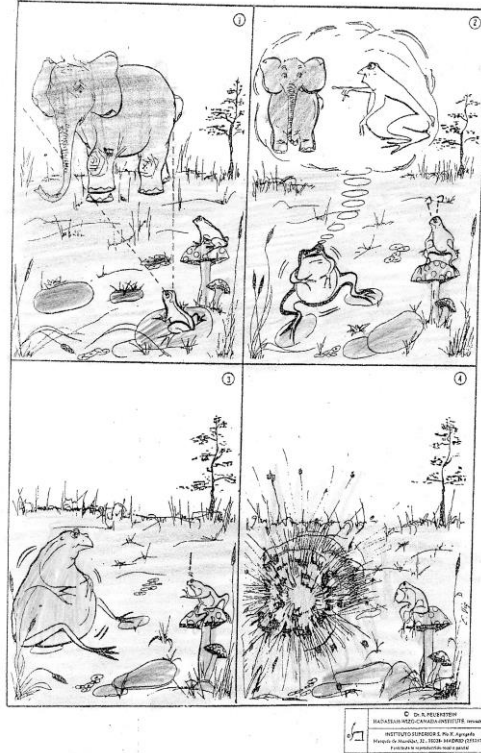
date: 9-02-17
 oana satia saqvedra grado 3
Los muisca
 La cultura muisca son un pueblo ya
 antes pasaba que mui, eran pero no
 ellos si en los ellos con ajas y palos
 de arbol asen cosas los muisca con
 animales en sus vara al que es viben
 en la que y otras cosas como
 tiendas y con un teoble hami me
 da historia. Los muisca porque son
 gente pobre tienen que ir al ho
 para comer tan uqya les son de pasto
 y entera los muisca me gustaria
 darle comida me da miedo que
 quales tienen arma petateo que
 si se y arringhe con ellos no
 me da nada al yuras unan
 otras cosas palos y piedras
 alguna se se hican para su
 familia amigo o compaero como
 yo que permitis a otras niernina
 y familia

12-02-17
 Cavi 611 3.0
Mesa - Colegio - amigo.
 La Mesa en el colegio con los amigos
 es un tiempo los amigos en el colegio
 y amigos tambien iran a jugar en el colegio
 y los amigos se ayuda el los cosas y cosas
 que viven tambien en el colegio

Nombre: antiva **Fecha:** 9-02 **Curso:** tercero
 Los muisca casa animales y ellos buer men
 en una chosa y ellos siempre utilizan para
 rabos ellos utilizan tambien piedras para hacer
 cosas ellos con las jarras hecoge el
 agua del man o del rio. ellos utilizan
 jarras de oro vellos tegian su practica
 para x tambien la ropa de sus hijos

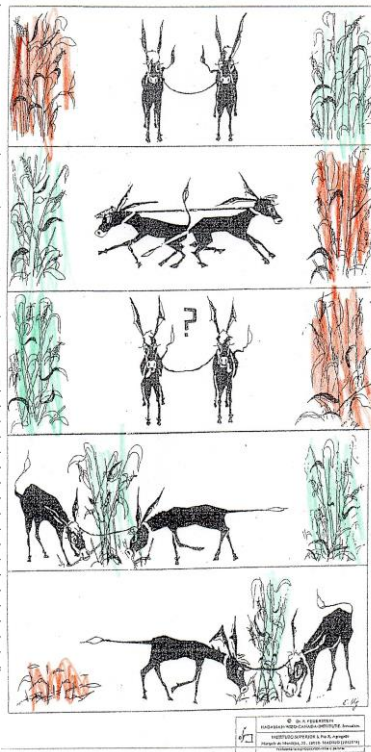
NÚMERO ACTIVIDAD	I	FECHA	FASE	INICIANDO ILUSTRACIONES
INDICADORES	<ul style="list-style-type: none"> Produce al menos una proposición. Segmenta o delimita debidamente la proposición 	OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> Generalizar la información obtenida de una alegoría a situaciones de la vida diaria Concientizar la constancia de los caracteres a pesar de las transformaciones. 	
ESTUDIANTE	Sofia Gutierrez			
DESARROLLO	<p>FASE DE ENTRADA: Observa los cuatro cuadros en sucesión. Debes relacionarlos para entender la historia</p> <p>FASE DE ELABORACION: Primero presta atención a los signos dibujados por el artista y luego descifralos.</p> <p>Narra la historia en secuencia, sin interpretaciones alegóricas</p> <p>FASE DE SALIDA: Discutir en grupo por que la historia es claramente absurda, a partir de los textos escritos</p>			
ESCRIBE TU TEXTO AQUÍ:	<p>(TITULO)</p> <p>un dia un sapo pensaba en el elefante y se lo comio</p>			

Ilustraciones 1



NÚMERO ACTIVIDAD	II	FECHA	FASE	INICIANDO ILUSTRACIONES
INDICADORES	<ul style="list-style-type: none"> Produce al menos una proposición. Segmenta o delimita debidamente la proposición 	OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> Reunir y elaborar Concientizar la constancia de los caracteres a pesar de las transformaciones. 	
ESTUDIANTE	Sebastian queda			
DESARROLLO	<p>FASE DE ENTRADA: Observar el primer cuadro de la ilustración, el cual simplemente presenta una situación que se debe examinar buscando su significado.</p> <p>FASE DE ELABORACION: Analiza el conflicto que se presenta en los cuadros 2 y 3.</p> <p>FASE DE SALIDA: Crea en un texto la solución al conflicto a partir de la observación de los cuadros 4 y 5</p>			
ESCRIBE TU TEXTO AQUÍ:	<p>(TITULO)</p> <p>Estaban amargados se pelaron y abararon en el arbol</p>			

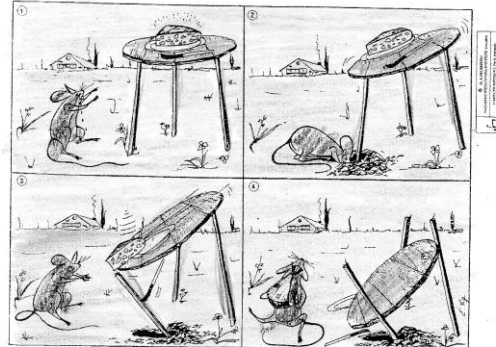
Ilustraciones 2



NÚMERO ACTIVIDAD	III	FECHA	FASE	INICIANDO ILUSTRACIONES
INDICADORES	<ul style="list-style-type: none"> Cuenta con concordancia sujeto y verbo Evidencia la segmentación a través de algún recurso: espacio en blanco, cambio de renglón, conector (uso sucesivo de y... y... y... entonces... entonces... pues... pues... o otros recursos que, sin cumplir una función lógica - textual, sí constituyen marcas de segmentación), signo de puntuación" 	OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> Visualizar la secuencia de los cuadros como una alegoría 	

la rana

ESTUDIANTE	Brandon Rueda			
DESARROLLO	<p>FASE DE ENTRADA: Define el problema que se presenta en el cuadro numero 1</p> <p>FASE DE ELABORACION: Observa los cuadros numero 2 y numero 3 e inicia la redacción de diferentes proposiciones a partir de lo observado.</p> <p>FASE DE SALIDA: Describe la situación que hallo el ratón a su conflicto.</p>			

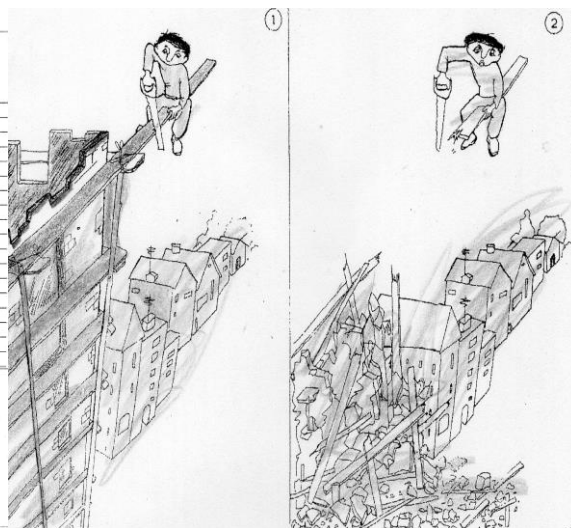


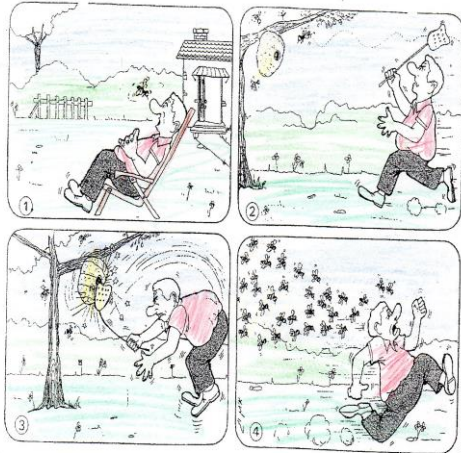
ESCRIBE TU TEXTO AQUÍ:	<p>(TITULO)</p> <p>que el ratón tenía hambre y voto la comida al piso la alzo y me comió y se fue</p>			
------------------------	---	--	--	--

NÚMERO ACTIVIDAD	IV	FECHA	FASE	ILUSTRACIONES
INDICADORES	<ul style="list-style-type: none"> Puede producir un texto conformado por una sola proposición 	OBJETIVO DEL INSTRUMENTO	<ul style="list-style-type: none"> Juzgar el mismo acto desde diferentes perspectivas 	

ESTUDIANTE	Sofia Gutierrez			
DESARROLLO	<p>FASE DE ENTRADA: Observa únicamente el primer cuadro de la ilustración e indica que crees que sucederá en el cuadro siguiente.</p> <p>FASE DE ELABORACION: Observa el segundo cuadro y argumenta si es lógico o no</p> <p>FASE DE SALIDA: Construye una proposición a partir de lo expresado por todos.</p>			

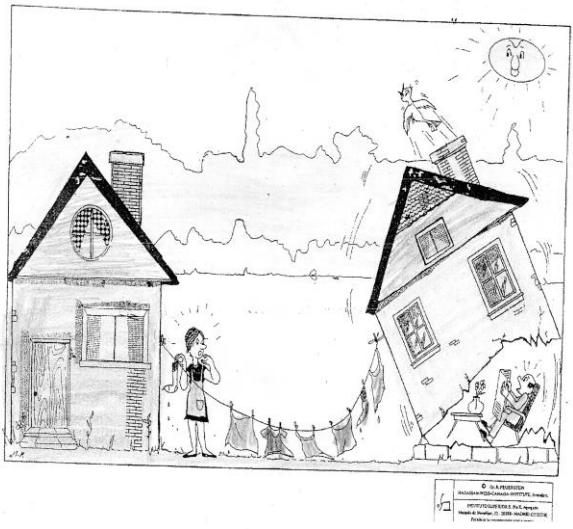
ESCRIBE TU TEXTO AQUÍ:	<p>(TITULO)</p> <p>El señor se cae todo esto porque se cayó la casa</p>			
------------------------	---	--	--	--



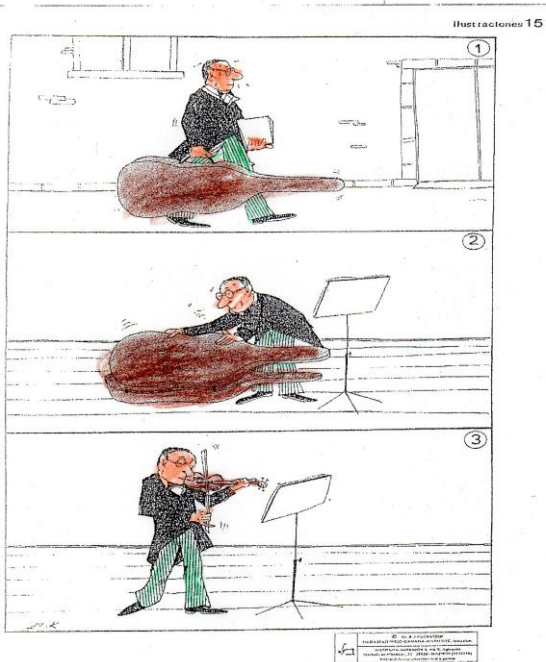


NÚMERO ACTIVIDAD	V	FECHA	FASE	ILUSTRANDONES
INDICADORES	<ul style="list-style-type: none"> - Sigue un hilo temático a lo largo del texto, es decir, que a pesar de las dificultades para lograr buenos niveles de coherencia se mantiene un eje temático a lo largo de la producción. 	OBJETIVO DEL INSTRUMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar los hechos de los cuadros asignándoles significados. 	
ESTUDIANTE	Paula Pineda Rojas			
DESARROLLO	<p>FASE DE ENTRADA: Forma grupos con tres compañeros y observen detenidamente lo presentado en los diferentes cuadros.</p> <p>FASE DE ELABORACION: En grupo construyan tres proposiciones de acuerdo a la situación planteada en las ilustraciones.</p> <p>FASE DE SALIDA: Deleguen un representante por grupo para que lea las proposiciones que construyeron.</p>			
(TITULO)				
<p>al niño le muerde una abeja el niño le pega en las abejas y las abejas lo pican</p>				
ESCRIBE TU TEXTO AQUÍ:				

NÚMERO ACTIVIDAD	VI	FECHA	FASE	IMAGINANDO Y TEXTUALIZANDO
INDICADORES	<ul style="list-style-type: none"> - Establece algún tipo de relación estructural entre las proposiciones - Evidencia la/s relación/es interproposición al/es a través del uso de signos de puntuación con función lógica" 	OBJETIVO DEL INSTRUMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir la transformación que ha ocurrido y averiguar la razón del cambio. 	
ESTUDIANTE	Santiago Avila			
DESARROLLO	<p>FASE DE ENTRADA: Observa con detenimiento la imagen.</p> <p>FASE DE ELABORACION: Construye con un compañero un párrafo de lo observado.</p> <p>FASE DE SALIDA: Intercambia con otra pareja sus producciones y léanlas detenidamente, realiza correcciones si son necesarias.</p>			
(TITULO)				
<p>Un día la señora estendia la ropa y estaba tan pasada que se cayó la casa por delante y latijo al piso. la señora se asusto mucho y estaba mucho.</p>				
ESCRIBE TU TEXTO AQUÍ:				



NUMERO ACTIVIDAD	VII	FECHA	FASE	UN LIBRO QUE PARECE ALBUM
INDICADORES	Es capaz de leer la intencionalidad del enunciado y responder al requerimiento pragmático de la pregunta	OBJETIVO DEL INSTRUMENTO	Aclarar una situación ambigua mediante razonamiento lógico	
ESTUDIANTE				
DESARROLLO	FASE DE ENTRADA: Observa la ilustración dada siguiendo la secuencia lógica FASE DE ELABORACION: Construye un texto como en el cual describan cada una de las situaciones observadas en los cuadros. FASE DE SALIDA: Lee en voz alta tu producción, cuando la mediadora lo indique.			
ESCRIBE TU TEXTO AQUI:	(TITULO) el señor en camuflaje cargando su guitarra el señor saca su guitarra para empezar a tocar luego fue una sorpresa por que saca un violin El señor toco muy feliz en video			



NUMERO ACTIVIDAD	VIII	FECHA	FASE	UN LIBRO QUE PARECE ALBUM
INDICADORES	Idea un tipo de texto y sigue un principio lógico con al menos tres grandes componentes: una apertura, un conflicto y un cierre.	OBJETIVO DEL INSTRUMENTO	Explorar una solución ingeniosa y directa a un problema.	
ESTUDIANTE	Nicole manuela Pinzón			
DESARROLLO	FASE DE ENTRADA: Observa la ilustración y comenta con sus compañeros lo observado en los cuadros FASE DE ELABORACION: Construye un texto teniendo en cuenta los tres grandes componentes (apertura, conflicto y cierre) FASE DE SALIDA: Lee en voz alta tu producción, cuando la mediadora lo indique.			
ESCRIBE TU TEXTO AQUI:	el marino feliz (TITULO) un día un marino fue a navegar, pero el era muy bagito y se pegaba en la nariz. se lastimaba tanto la nariz que se puso a pensar como solucionar su problema. así que trajo un balde cuadrado y se paro encima que de mas alto y pudo navegar feliz			

