



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Plan de Mejoramiento de la producción textual con *la técnica ensalada de cuentos* en ambiente virtual *Mundoprimeria*

Isabel Cristina Gálvez Bedoya

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ingeniería y Administración
Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales
Palmira, Valle del Cauca, Colombia

2019

Plan de Mejoramiento de la producción textual con *la técnica ensalada de cuentos* en ambiente virtual *Mundoprimeria*

Isabel Cristina Gálvez Bedoya

Trabajo Final presentado como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Enseñanza de las Ciencias Naturales y Exactas

Director: Carlos Tello Castrillón PhD.

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ingeniería y Administración
Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales
Palmira, Valle del Cauca, Colombia

2019

Reflexión

«Nunca consideres el estudio como una obligación, sino como la oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber».

Albert Einstein

Agradecimientos y dedicatoria

La autora expresa sus agradecimientos y dedicatoria.

A Dios Padre Celestial por darme la oportunidad de culminar esta etapa de mi vida.

A mi linda familia, mi esposo, mi hija por nacer quien es mi motor para lograr esta meta.

A mi director por su apoyo en este proceso de la tesis.

La Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ingeniería - Sede Palmira.

Resumen

Este trabajo propone mejorar la escritura de un grupo de estudiantes del grado 3º de la Institución Alberto Mendoza Mayor de Yumbo, Valle del Cauca. El proceso se adelantó por medio de la estrategia didáctica “ensalada de cuentos” mediada por el uso de una plataforma de lectura de cuentos multimedial (textual, auditiva u audiovisual) llamada *Mundoprimeria*. Se planteó un corpus de cuentos maravillosos como Pulgarcito, Caperucita Roja, La Bella Durmiente, el Patito Feo, entre otros clásicos, para que los estudiantes terminaran por escribir los suyos propios. Se trata de que los niños pasen de la lectura de cuentos a la escritura de los suyos a través del uso de dicha plataforma virtual. Luego de un ejercicio de escritura inicial, se accedió a la plataforma *Mundoprimeria* y se hicieron ejercicios de comprensión lectora y de escritura con base en la estrategia “ensalada de cuentos”, según la cual los estudiantes tomaban diversos elementos de cuentos distintos y escribían uno nuevo, de manera que se garantizara un aprendizaje significativo (Ausubel, 1983). Los resultados indican una significativa mejoría en los aspectos micro y supertextuales en el cuento final en comparación con el de diagnóstico.

Palabras claves: plataforma virtual, TIC en el aula, competencias comunicativas, enseñanza de la escritura, cuentos maravillosos, ensalada de cuentos

Abstract

This work proposes to improve the writing of a group of students of the 3rd grade of the Alberto Mendoza Mayor Institution of Yumbo, Valle del Cauca. The process was advanced through the didactic strategy "story salad" mediated by the use of a platform for reading multimedia stories (textual, auditory or audiovisual) called Mundoprimary. A corpus of wonderful stories was raised for students like Thumbnail, Little Red Riding Hood, Sleeping Beauty, Ugly Duckling, among other classics to end up writing their own. It is about children going from reading stories to writing theirs through the use of such virtual platform. After an initial writing exercise, the Mundoprimary platform was accessed and reading comprehension and writing exercises were carried out based on the "story salad" strategy, according to which the students took different elements of different stories and wrote a new one, so that significant learning was guaranteed (Ausubel, 1983). The results indicate a significant improvement in the micro and super-textual aspects in the final story compared to the diagnosis.

Keywords: virtual platform, ICT in the classroom, communicative skills, teaching writing, wonderful stories, story salad

Tabla de contenido

	Pág.
Introducción.....	1
1. Capítulo 1. Antecedentes del problema (estado del arte).....	5
2. Capítulo 2: Presentación del problema.....	13
2.1. Justificación.....	13
2.2. Problema.....	15
3. Capítulo 3. Marco Teórico.....	18
3.1. Desde las nociones didácticas	18
3.1.1. El Aprendizaje Significativo de Ausubel	18
3.1.2. Estándares básicos de competencias	20
3.1.3. Sobre la escritura.....	22
3.1.4. Sobre la enseñanza de la escritura.....	22
3.2. Sobre la enseñanza de la lectura	25
3.3. La narrativa y el cuento	26
3.3.1. Concepto de narrativa.....	26
3.4. Las estructuras textuales.....	27
3.4.1. El cuento y el género maravilloso	28
3.5. Sobre el trabajo con TIC en el aula	30
3.5.1. Lineamientos del MEN para el trabajo con tecnologías en el aula	31
3.5.2. La ensalada de cuentos como estrategia didáctica.....	32
4. Capítulo 4. Objetivos.....	35
4.1. Objetivo General	35
4.2. Objetivos Específicos	35

5. Capítulo 5: Metodología	37
5.1. Tipo de investigación.....	37
5.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	37
5.3. Técnicas de análisis de datos.....	38
5.4. Diseño metodológico.....	38
5.4.1. Fase 1: Socialización y diagnóstico	38
5.4.2. Fase 2: puesta en práctica de la propuesta didáctica.....	38
5.4.3. Fase 3: evaluación de la propuesta didáctica	39
5.5. Códigos y categorías de análisis	39
5.6. Determinación de la muestra.....	41
5.6.1. Unidad de recolección de la información.....	41
6. Capítulo 6: Resultados	45
6.1. Diagnóstico	45
6.1.1. Población.....	45
6.2. Exploración inicial.....	46
6.2.1. Microestructura.....	46
6.2.1.1. Adecuado uso de palabras y vocabulario.....	47
6.2.1.2. Cohesión y concordancia gramatical.....	48
6.2.1.3. Uso de preposiciones y conectores.....	49
6.2.2. Macroestructura.....	49
6.2.2.1. Unidad temática	50
6.2.2.2. Unidad de acción	52
6.2.2.3. Presencia de transformaciones y cambios	53
6.2.2.4. Coherencia en el espacio y tiempo.....	53
6.2.3. Superestructura	54
6.3. Resultados posteriores a la aplicación de la estrategia didáctica “Ensalada de cuentos”.....	55
6.3.1. Microestructura.....	56
6.3.1.1. Cohesión y concordancia gramatical.....	56
6.3.1.2. Uso de preposiciones y conectores.....	57
6.3.2. Macroestructura.....	57
6.3.2.1. Unidad temática	58

6.3.2.2. Unidad de acción	58
6.3.2.3. Transformación y cambio	59
6.3.2.4. Coherencia en el espacio y el tiempo y espacio	60
6.3.3. Superestructura	60
6.3.3.1. Presentación de personajes	61
6.3.3.2. Coherencia en el inicio de los cuentos	62
6.3.3.3. Coherencia del nudo	63
6.3.3.4. Coherencia del desenlace	64
7. Discusión	66
8. Conclusiones.....	72
9. Referencias Bibliográficas	73

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Resultados de Pruebas Saber de la IE Alberto Mendoza Mayor de Yumbo, grado tercero, en el área del lenguaje.	16
Figura 2. Potería de la IE Alberto Mendoza Mayor de Yumbo.	42
Figura 3. Niños a la hora del almuerzo en el restaurante escolar de la IE Alberto Mendoza Mayo de Yumbo.	42
Figura 4. Zona deportiva del colegio.....	42
Figura 5. Niños del grupo de estudio en el aula de clase.....	43
Figura 6. Trabajo en la sala de sistemas.	43
Figura 7. Aspectos microestructurales de los cuentos del diagnóstico.....	47
Figura 8. Macroestructura de los cuentos del diagnóstico.	50
Figura 9. Ejemplo de problemas en la unidad temática en el ejercicio de diagnóstico.	51
Figura 10. Resultados en la superestructura del cuento de diagnóstico.	54
Figura 11. Acceso a la plataforma <i>Mundoprimeria</i> con los recursos tecnológicos.	55
Figura 12. Resultados de los estudiantes en el cuento final respecto a la macroestructura.	56
Figura 13. Resultados en el cuento final respecto a la macroestructura.	57
Figura 14. Resultados en la superestructura de los cuentos finales.	60
Figura 15. Versión original del inicio del cuento “La Rosa con la belleza escondida”.	62
Figura 16. Ejemplo de inicio del ejercicio final.	63

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Estándares básicos de competencias en lenguaje para grado primero-tercero a tener en cuenta en la investigación.	21
Tabla 1. Códigos de sistematización y sus estudiantes correspondientes	39
Tabla 2. Categorías de análisis para la presente investigación.	41

Lista de anexos

Anexo 1. Plan de mejoramiento	77
Anexo 2. Registro fotográfico de la intervención didáctica	89
Anexo 2.1. Lectura multimedial de los cuentos en Tablet, apoyada por la docente.	89
Anexo 2.2. Estudiante en la lectura multimedial de un cuento.	90
Anexo 2.3. Estudiantes en la lectura multimedial de un cuento.	90
Anexo 2.4. Estudiante en la lectura multimedial de un cuento.	91
Anexo 2.5. Estudiante durante la realización de un ejercicio de comprensión de lectura.	91
Anexo 2.6. Estudiante en la plataforma Mundoprimary con el uso de una tablet	92
Anexo 2.7. Estudiantes durante una lectura colaborativa de los cuentos en la plataforma <i>Mundoprimary</i>	93
Anexo 2.8. Estudiantes durante una lectura colaborativa de los cuentos en la plataforma <i>Mundoprimary</i>	93

Aclaración

En la legislación colombiana se acostumbra utilizar el término “institución” como “instituciones educativas” o “institución educativa”. Esto se trata de un error, puesto que no corresponde a la acepción original de la palabra (Tello-Castrillón 2009). Sin embargo, esta investigación se desarrolla en una escuela del sistema educativo colombiano, que tal como se dijo, lo tipifica como *instituciones educativas*. Por tal motivo, en adelante este trabajo utilizará la nomenclatura del Ministerio de Educación Nacional (MEN) aun cuando su significado más preciso sea *organización educativa*.

Introducción

Las competencias comunicativas se conciben como la capacidad que tiene el ser humano para comunicarse con los demás. Por ello es importante desarrollarlas para poder expresar de forma efectiva lo que se piensa, siente y desea. En la etapa de desarrollo que corresponde de los 7 a los 9 años, estas competencias adquieren una importancia fundamental porque el niño comienza a desenvolverse en situaciones que van a requerirlas. De esta manera, un grupo de estudiantes que evidencie falencias en sus competencias comunicativas las tiene, lógicamente, en su producción escrita, por lo que precisan de una intervención didáctica que ayude a superarlas (MEN, 1998).

Tal necesidad se hizo evidente en la Institución Educativa Alberto Mendoza Mayor, ubicada en el municipio de Yumbo, Valle del Cauca, Comuna 2, en el Barrio Uribe donde la investigadora se desempeña como docente nombrada de lengua castellana. En este escenario se precisaba implementar nuevas estrategias didácticas que apuntaran al fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes. Surgió entonces la idea de que con el apoyo de una plataforma virtual los estudiantes pudieran fortalecer su producción textual mediante el trabajo en el aula con libros virtuales, escritura de textos a partir de imágenes, modificación de la estructura de una narración, entre otras dinámicas.

El plan ideal debe apuntar a que los niños pasen de la lectura de cuentos a la escritura de los suyos a través del uso de dicha plataforma virtual. Dentro del abanico de opciones posibles que resultó de la búsqueda inicial de recursos o herramientas didácticas, sobresalió la plataforma *Mundoprimeria*, de la página *mundoprimeria.com* lo cual se adapta al nivel de aprendizaje de los niños. Esto permite evaluar de manera más objetiva su desempeño, desde actividades que se ajusten plenamente a su grado de escolaridad y a su nivel de aprendizaje.

Ya se han realizado algunos estudios sobre cómo contribuyen el uso de este tipo de nuevas tecnologías al mejoramiento de la calidad educativa (Rincón Valdiri y Rincón Valdiri, 2016; Torrado, 2013; Cárdenas, Pérez, Rodríguez y Alférez, 2015; Rius y Ballester, 2016; Guzmán, Fajardo y Duque, 2015; Rodríguez, 2013; Acero et al. 2014; Avendaño y Martínez, 2014; Ramírez y Vaca, 2012; Sánchez, 2014), así como el apoyo a docentes en el desarrollo de contenidos y a padres de familia en el acompañamiento. Por esta razón se sustenta indirectamente que las plataformas tipo *Mundoprimeria* pueden ser una herramienta a utilizar como medio para superar las dificultades presentadas en grado tercero en cuanto a la producción textual.

Las variedades de áreas temáticas le requirieron a este proyecto valerse de teorías de distintos ámbitos del conocimiento. En la pedagogía y la didáctica, destacan Ausubel y su Aprendizaje Significativo (1983, s.f.), Vygotski (1983) y su Zona de Desarrollo Próximo y el MEN (1998; 2006; 2008); desde la enseñanza de la escritura a Lerner (2003) y desde la narrativa son valiosos los aportes de Calsamiglia y Tuson (2001), así como del cuento maravilloso con Propp (1977).

En tal sentido, la ayuda de los principios del *Aprendizaje Significativo* de Ausubel (1983) y el Aprendizaje Autónomo confluyen en una estrategia didáctica mediada por TIC. Para su consecución, fue preciso enmarcar el trabajo en un enfoque metodológico mixto, para que pueda aprovechar las mejores características de los enfoques cuantitativo y cualitativo. De este modo, bajo la metodología de la IAP (Investigación-Acción-Participación), los estudiantes se involucraron como el centro de la investigación y el proceso en el aula. En resumen, los hallazgos sugieren que se hace necesario incrementar el uso de plataformas virtuales como *mundoprimeria* para lograr el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de grado tercero, especialmente en la producción textual, ya que el desempeño de los niños mejoró notablemente después de la mediación de las mismas.

Respecto a la estructura del trabajo, el primer capítulo describe los antecedentes del problema basándose en investigaciones previas que alertaban en análisis complejos sobre el problema de la lectura y la escritura en el aula de clase. El segundo capítulo evidencia la presentación del problema ya contextualizado en la Institución Educativa Alberto Mendoza Mayor, ubicada en el municipio de Yumbo, Valle del Cauca y los inconvenientes detectados por la investigadora específicamente en el grado tercero de primaria.

El tercer capítulo describe el marco teórico, basado en las teorías didácticas de Ausubel (1983) sobre aprendizaje significativo, así como Lev Vigotsky (1983) y la teoría de la Zona de aprendizaje próximo que tiene un enfoque puntual en el desarrollo de las competencias de los niños en el grado tercero de primaria. También se tomaron a Van Dijk y el análisis de las estructuras textuales, y las referencias del MEN acerca de las nociones de las TIC en las escuelas. Como base de la estrategia propuesta, se tiene a Gianni Rodari y la ensalada de cuentos, que es la estrategia utilizada por la investigadora en la plataforma de *Mundoprimeria en esta ocasión*.

El cuarto capítulo presenta los objetivos de la investigación acerca de la creación de un plan de mejoramiento para la competencia comunicativa. El quinto capítulo describe el proceso metodológico desde la estrategia diagnóstica hasta el procedimiento de sistematización de las actividades sugeridas. El capítulo seis presenta con ejemplos concretos la sistematización de los resultados y finalmente el capítulo siete da cuenta de las conclusiones basadas en el fundamento del marco teórico específicamente en la referencia de la plataforma Mundoprimeria y la ensalada de cuentos de Gianni Rodari.

1. Capítulo 1. Antecedentes del problema (estado del arte)

En este apartado se presenta la revisión de algunos trabajos de grado, artículos y ponencias directamente relacionadas con el presente tema de estudio. Dado el amplio abanico de investigaciones en torno a las TIC en el aula de clase, se estableció un corpus de documentos que cumplieran los siguientes requisitos: ser del área de la didáctica, es decir que sus planteamientos fueran evidenciados en una intervención de aula; que trabajara con estudiantes las TIC en alguna de sus formas, no solo como un recurso sino como parte fundamental de la propuesta evaluada; que estuviera encaminada a mejorar los desempeños en las competencias comunicativas, especialmente la escritura y, finalmente, que su realización no fuera anterior al año 2012 para garantizar la novedad y relevancia del estado del arte. Así, se estableció su presentación de forma cronológica:

En un primer momento, se debe reseñar el trabajo realizado por Ramírez y Vaca (2012), el cual presenta un recurso denominado *El Espía 2.0*. Este constituye una herramienta digital para la exploración de los procesos de producción de textos. El trabajo explora los procesos que se siguen para aprender a redactar, y entender mejor un texto, edición básica de un texto a partir del registro en forma automática las operaciones que el escritor realiza al escribir, a modo de rastreo de los procesos y avances en su producción textual. Se trata de una aplicación de gran aporte en el desarrollo de ejercicios de producción textual, ya que por medio de él los estudiantes pueden hacer autocorrecciones de sus escritos y pueden observar in situ su progreso de elaboración, redacción y argumentación en cada actividad.

Por otra parte, la investigación adelantada por Torrado (2013) mejora los niveles de comprensión y producción de textos en un grupo de estudiantes de grado 4^o y 5^o en Norte

de Santander con el uso de herramientas tecnológicas, como la visita al portal de Colombia Aprende, el manejo de Microsoft Office Word, etc., acercándolos a la tecnología, la información y la comunicación. Para motivos del presente trabajo, interesa que este acercamiento ocurre desde dos puntos importantes: uno, el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas que existen en la organización, y dos, la operatividad que tienen estos recursos tecnológicos.

Seguidamente fue realizada en la República del Ecuador otra intervención por Sánchez (2014), denominada “La pizarra digital”. Este recurso es una herramienta tecnológica que debe ser utilizada en todas las organizaciones educativas que la tengan. Se concluye que la educación cambia y sus prácticas también deben ser discutidas, los estudiantes esperan una clase donde puedan aprender pero que también se torne dinámica y atractiva para su aprendizaje.

Por su parte, Avendaño y Martínez (2014) realizaron un estudio que concluyó que las TIC fortalecen los procesos asociados con la competencia lectora. Los autores no dejaron de resaltar la necesidad de que las TIC sean involucradas en el evento pedagógico, con el fin de que las herramientas idóneas para que los estudiantes puedan mejorar sus competencias lectoras y hacer frente a las exigencias de la contemporaneidad sean implementadas.

Con el diagnóstico en la investigación, se estableció el grado de apropiación que tienen los participantes del uso de TIC, así como el nivel de competencia lectora general del grupo. Los autores utilizaron “técnicas cualitativas y cuantitativas como la observación, encuestas y entrevistas semi-estructuradas (registradas en video) a miembros de la comunidad educativa” (2014, p.13). En lo referente a la competencia lectora, a partir de la realización de un ensayo se evidenciaron dificultades en torno al proceso lector, tales como lectura fragmentada o lectura sin consideración de signos de puntuación ni entonación correspondiente. Al observar las encuestas aplicadas a padres de familia concluyeron que

los niños no tienen acceso a cuentos infantiles, y en ocasiones el único texto para la lectura en el hogar es la Biblia o algún periódico.

Esta investigación es pertinente de mencionar porque también se habla de disminuir la brecha del acercamiento de los niños y niñas a la tecnología, pero en realidad el acceso a ellas es algo complicado para la mayoría de instituciones públicas en un país como Colombia, en el que existen tantos delitos como contrataciones con entes falsos o en fechas cuando ya es muy poco lo que queda para terminar el año lectivo, lo que genera atraso en los programas educativos ofrecidos por los maestros. Por esta razón, los estudiantes terminan por no ver la clase de tecnología e informática. A esto se le suma la apatía de algunos docentes en no considerar a las TICS como una herramienta de apoyo en sus clases. También la falta de capacitación de sus padres en el correcto uso de la tecnología y no como objeto de ocio. Entonces, es pertinente desarrollar procesos de sensibilización y fortalecimiento en la cultura digital para todos los actores involucrados en el encuentro activo y participativo de la lectura y la escritura, articuladas con el uso de las TIC.

Igualmente, una investigación desarrollada en Bogotá D.C. por Acero et al. (2014) se basó en el diseño de estrategias didácticas desde la literatura, mediadas por las TIC, para fortalecer en los estudiantes de pre-escolar y básica la producción de textos escritos. Evaluar y reflexionar sobre los procesos de escritura de los niños de preescolar y de básica primaria fueron los objetivos constitutivos de la estrategia. Para tal fin, plantearon algunos elementos teóricos capaces de construir una conceptualización en relación con la lengua escrita y la literatura, su didáctica y las TIC, enmarcados en el diseño de estrategias como alternativa pedagógica para mejorar la escritura de los niños. Finalmente, las TIC se concibieron como mediadoras del proceso, pues al permitir un acercamiento al texto literario, permiten el desarrollo de mejores procesos lectores, lo cual desemboca en mejores prácticas de escritura.

Como principal aporte de Acero et al. (2014) a esta investigación, se concluye que la creatividad es necesaria en un ambiente educativo donde juega un papel importante la motivación que se tenga al momento de aprender, enseñar a leer y escribir requiere de procesos innovadores que permitan un Aprendizaje Significativo (AS), donde los estudiantes vean tan atractiva la escuela que sea uno de los lugares donde se sientan más a gusto y disfruten cada cosa que hagan.

Así mismo, el trabajo de Guzmán, Fajardo y Duque (2015) caracterizó ciertos aspectos tanto de la comprensión y producción textual narrativa como de las dimensiones psicosociales y contextuales de aula, en estudiantes de primer y segundo grado de educación primaria. El trabajo se compone de una secuencia de 24 imágenes sin texto, que describe una historia alrededor de varios personajes. “La trama de la historia abunda en escenas temporales y causalmente vinculadas, y en situaciones narrativas inesperadas que resultan de los diversos problemas que afectan a los protagonistas. Además de las imágenes, se acompaña de un texto aparte que contiene la historia.” (2015, p.25).

Como principal aporte del texto, las imágenes presentadas hacen que el estudiante llegue a experimentar esa sensación que podría llegar a percibir si pasara por una situación así, y al leer las posibles opciones de texto lo preparan al uso del lenguaje escrito como medio para dar a conocer su pensamiento sobre una problemática específica. También los estudiantes relataron la historia a medida que se les presentaba la secuencia de imágenes. Sus narraciones fueron codificadas con el uso del software Language Sampling Protocol (SALT) - Bilingual, el cual ofrece un análisis estandarizado de la sintaxis, la morfología, el léxico, el discurso, la fluidez y la velocidad del habla.

Se observó que el desempeño de los niños fue bueno en cuanto a la producción textual narrativa, en tanto en la comprensión literal los estudiantes emplearon una estructura narrativa que se caracterizó por una secuencia ordenada de los episodios. “En general, se evidenció que los estudiantes pueden dar cuenta de la información explícita del texto,

aunque al realizar sus propias elaboraciones reflejan una comprensión superficial del texto” (p.12).

Un trabajo más a referenciar es el de Rodríguez (2015). El investigador ejecutó una secuencia didáctica basada en la construcción de blogs en la producción escrita de estudiantes de grado segundo y midió su impacto. Así, determinó que el uso de los blogs en el desarrollo de la producción textual escrita en estudiantes dicho grado es efectivo. En el desarrollo de las actividades se logró despertar en los niños y niñas el interés por crear textos alusivos a las mismas. Se promovió la producción de estos y su lectura comprensiva. También permitió desarrollar en los estudiantes habilidades comunicativas escritas, a partir de su relación con los objetos y la realidad extralingüística (2015, p.189). En definitiva, es importante tener en cuenta el trabajo pues concluye que el uso de los blogs es una buena alternativa para el trabajo de aula ya que permite una vinculación con todas las áreas de formación en la básica primaria.

También se halla el trabajo de Rincón y Rincón (2016), que consistió en diseñar y aplicar una secuencia didáctica denominada “Escritores Digitales”, donde los estudiantes pudiesen romper la linealidad establecida en la narrativa de los textos físicos y alcanzar una mayor facilidad para generar e hilar ideas entre sí. A su vez, redactan textos con sentido, trazan objetivos o esquematizan previamente sus ideas mediante diversas estrategias.

El aporte de Rincón y Rincón (2016) es pertinente porque con este tipo de actividades se despierta la motivación por escribir; se aleja a los niños del cuaderno para llevarlos a un espacio virtual donde pueden narrar sus producciones, acompañadas de imágenes llamativas que fomentan su creatividad. El trabajo permitió a los investigadores comprobar que los estudiantes adquirieron habilidades en construcción no lineal de historias. De igual manera, se pudo establecer mediante el desarrollo de las actividades que los estudiantes presentaron un mejor aprestamiento en el trazo de sus letras y el reconocimiento del alfabeto a nivel literal” (p.98).

Debe referirse igual el aporte de Suárez Cárdenas, Pérez, Rodríguez y Alférez (2015), el cual consistió en implementar algunos Recursos Educativos Abiertos (REA) por medio de herramientas tecnológicas para que el estudiante procesara información, con la realización de “un estudio que diera cuenta de cómo el aprendizaje de la lectoescritura se transforma en función del uso de las herramientas tecnológicas” (2015, p.2). Durante el trabajo se generaron ambientes de aprendizaje con los cuales los educandos fueron incentivados a escribir para expresar sus ideas y pensamientos. La propuesta es importante de reseñar porque puede resultar innovadora y significativa, ya que se potencian sus habilidades lectoras y escritas haciendo uso de los recursos educativos abiertos disponibles en la web, bajo la metodología del docente en el aula.

En su contexto, Rius y Ballester (2016) desarrollaron un recurso educativo digital para ser usado por maestros de la básica primaria en la promoción de la lectura y la adquisición de las competencias literaria, comunicativa, digital y mediática. El medio es la comprensión y producción de un texto en el que se fusionan distintos códigos y lenguaje: el booktrailer. Los autores afirmaron que el booktrailer supone, en primer lugar, un elemento motivador para el alumnado. Así, “el interés del estudiante se incrementa ante la introducción de nuevas tecnologías, códigos y lenguajes en el aula próximos a su realidad cotidiana, por lo que fomenta el aprendizaje significativo, pero además, promueve su participación activa en la construcción del sentido del texto” (2016, p.80). O lo que puede resumirse en que se trata de un recurso didáctico apropiado para la básica primaria conforme a las necesidades e intereses comunicativos de los estudiantes.

Entre los aspectos positivos que deben retomarse de este texto, en la comunidad educativa fue el interés y la motivación que despertó la experiencia, en especial, “por la posibilidad de trabajar con otro tipo de lenguajes, códigos y soportes en una materia tradicionalmente asociada a la memorización” (p. 87), como también la libertad para desarrollar la creatividad de los estudiantes y porque se podía crear un recurso didáctico propio y adaptable a la situación del nuevo lector. El ejercicio de Rius y Ballester (2016) es pertinente de referir porque fomentó la lectura y la creación de hábitos lectores, lo que

pudo generar motivación, interés y sobre todo, el placer del lector, dado que el alumnado se ha enfrentado al diseño de una experiencia de promoción lectora basada en la selección de lecturas adecuadas para una edad determinada.

Finalmente, esta investigación retoma con mucha importancia la desarrollada por Ocampo Gómez (2016), en torno a la ensalada de cuentos como estrategia para mejorar la producción de cuentos en un grupo de grado tercero. Se fundamenta en que a través de la interacción con los cuentos, basada en los subprocesos de revisión textual y en un ambiente que propicie el AS, los niños podrán comprenderlos y luego escribir otros de mejor calidad, de manera que el estudiante “sea consciente de que escribir no es sólo hilar una serie de palabras, que algunas llevan tilde, otras van con mayúscula, sino principalmente que su escrito debe tener una intencionalidad comunicativa” (p. 13).

Ocampo (2016) concluyó que los estudiantes mejoraron su producción textual tanto en términos de microestructura como de macroestructura. Respecto a la microestructura, “los estudiantes progresaron en la utilización de palabras claras y sencillas para expresar lo que querían decir” (p. 81), así como hicieron uso de signos de puntuación como puntos seguidos, comas, punto final y uso de mayúsculas. En el ámbito de la macroestructura, los niños mejoraron la asignación de títulos llamativos, igualmente “la secuencia lógica entre las oraciones incorporando nueva información, la introducción de acciones que permitieron comprender el desarrollo de la historia y la sugerencia del espacio y el tiempo en el cual suceden las acciones. Para el caso de la superestructura hubo avances en la presentación de los personajes en la historia” (p. 81). Como reflexión final, el autor abogó por el aprovechamiento de las capacidades narrativas de los niños en el aula y que se comprenda la participación del docente como mediador del saber.

El aporte de Ocampo (2016) ha sido elemental en la construcción de esta investigación especialmente en lo que refiere al modo en que se abordaron los textos en clase. La principal diferencia es que el autor no utilizó medios digitales o nuevas tecnologías, por lo

que dejó el espacio abierto para complementar el método de la *ensalada de cuentos* con las herramientas y recursos didácticos de tipo digital.

Como puede verse en las anteriores reseñas, la investigación se enmarca en un tema trabajado, pero al que le faltan aristas por explorar y analizar, como es el de la mediación de TIC en el diseño de estrategias didácticas para mejorar la escritura e introducir a los niños en el mundo de lo narrativo a partir de lo escrito. Son significativas en tanto sus planteamientos sólidos se usaron como cimientos de la propuesta didáctica que se presenta aquí, y constituyen un panorama pertinente que puede brindar interesantes conclusiones cuando se contrasten los resultados entre ellas en la discusión del informe final.

2. Capítulo 2: Presentación del problema

2.1. Justificación

Trabajar en un aula de primaria significa acoplarse al ambiente y espacio de los niños, especialmente en el grado tercero, ya que se encuentran en un momento de sus vidas motivados principalmente por el juego, la lúdica, la diversión. No obstante, la infancia de esta época no es la misma que hasta hace unas décadas. Para cuando comenzó el siglo XXI, la cotidianidad de occidente había empezado a ser invadida por el plano digital. Las tecnologías analógicas y mecánicas del mundo moderno dieron paso a los prodigios de la informática al punto de que hoy, al menos en occidente, no puede pensarse en la educación de las nuevas generaciones por fuera de lo que estas tecnologías implican.

Intervenir en un aula de clase de niños de primaria que han crecido con las ventajas del internet demanda del docente una competencia tecnológica que lo desligue de las líneas tradicionales de la escuela. Así, las ventajas del uso de TIC en el aula no solo recaen en la familiarización del niño con los medios digitales, sino lo que la plasticidad del mundo digital puede permitir hacer en pos de la didáctica con un objetivo concreto. Como dijo Choul, “estas herramientas mediadoras ayudan a crear el aprendizaje y permiten que el estudiante dé forma a estas herramientas y las explote para sus propios propósitos” (2008, como se cita en Tapia, Correa y Ortiz, 2012).

Específicamente en el caso de la presente investigación, lo que se busca es usarlas en pos de mejorar las competencias comunicativas de los niños referidas a la escritura. Por ello, el apoyo didáctico se planteó desde dos vertientes: primero, se decidió que se precisaba de la elección de una herramienta de fácil acceso y manejo vía Internet, para lo cual la plataforma Mundoprimary cumplía todos los requisitos, al propiciar un espacio de narración interactiva y multimedial. Segundo, se escogió el género cuento para motivar en los estudiantes la escritura de sus propias narraciones, desde la lectura de cuentos

maravillosos tradicionales, teniendo en cuenta la edad del grupo participante. Todas estas decisiones se dirigen en pos de propiciar un Aprendizaje Significativo (AS).

El trabajo con las TIC contempla ver el rol del estudiante como el eje del proceso de enseñanza y aprendizaje, y el del docente como mediador de dicho proceso (James y Callejas, 2009). La autonomía del estudiante es fundamental ya que frente a la plataforma digital Mundoprimeria en este caso es él quien toma las decisiones de cómo abordar los cuentos que lee; en un momento de la práctica. La docente investigadora se limitará a cerciorarse de que la actividad vaya por buen camino mientras los niños se dedican por su cuenta a interactuar con la plataforma Mundoprimeria. Esto conlleva a que se desarrolle lo que se conoce como Aprendizaje Autónomo (AA).

Tanto el AS como el AA confluirán en mejorar la escritura de los niños, lo que en últimas justifica la creación de este proyecto. Los niños precisan de una formación en lenguaje que les brinde los conocimientos para afrontar el mundo escrito de hoy. Actualmente, la escritura tiene una relevancia mayor que antes, ya que en el mundo digital de las redes sociales, la mensajería instantánea y la búsqueda de información, el usuario se encuentra en constante práctica de escritura. Un grupo de niños con falencias en sus competencias escritas pueden tener ciertas dificultades conforme crezcan y se acoplen a la sociedad que constantemente les demandará la pluma.

Es aquí donde entra el papel preponderante de la narrativa maravillosa en los cuentos infantiles. La estrategia en que se basa esta propuesta, la “Ensalada de cuentos”, se basa en la estrategia “la ensalada de fábulas” de Gianni Rodari (2001), autora preocupada especialmente por garantizar que el acceso de los niños al mundo literario ocurra a través de la fantasía y las posibilidades imaginarias. La “ensalada” permite a los niños ampliar los límites de los cuentos tradicionales a su antojo al entrecruzar personajes y situaciones que de otro modo solo se encasillarían en sus respectivas historias. De tal modo, la propuesta no solo se enmarca en el uso de las nuevas tecnologías, también apunta a la formación de futuros escritores críticos, quienes parten de los cuentos maravillosos tradicionales

ahora para establecer el conocimiento de las bases microtextuales, macrotextuales y supertextuales de los textos que en el futuro la escuela y la cotidianidad van a demandarles. Es decir, es una propuesta transversal entre el lenguaje y el uso de TIC.

En el contexto donde se enmarca la intervención de aula, la práctica de la docente le ha permitido darse cuenta de los diversos problemas contextuales que enfrentan los niños en Yumbo que evidencia su participación en la formación futura del municipio, así como la utilización de computadores o tablets como instrumentos de lectura multimedial motivará en los niños responsabilidad con las nuevas tecnologías. Con todo lo anterior, el objetivo final al que se apunta es la construcción de un Plan de mejoramiento que, por medio de una secuencia de actividades basadas en la Ensalada de cuentos, con guías de trabajo, talleres y evaluaciones permita que tanto la institución donde se realiza el trabajo como cualquier otro docente interesado pueda llevar la propuesta a otros contextos cuyos niños precisen de mejorar sus competencias en escritura.

2.2. Problema

Los estudiantes de grado tercero de la IE Alberto Mendoza Mayo de Yumbo, Valle del Cauca, presentaban diversas falencias en sus competencias comunicativas, en especial las relacionadas a la producción escrita, lo que conllevaba a bajo rendimiento académico y complicaciones en las otras áreas de conocimiento. Estas dificultades fueron evidenciadas en la práctica de la docente investigadora, pero fundamentalmente, en el diagnóstico elaborado al en el grupo de estudio. En este punto, conviene mencionar que en una exploración inicial se elaboró una prueba que determinara las habilidades o dificultades en la producción textual que poseían los estudiantes, consistente en la escritura de un cuento, cuya evaluación fue realizada a partir de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje propuestos por el MEN (2006). Los resultados de este diagnóstico evidenciaron falencias en los siguientes aspectos:

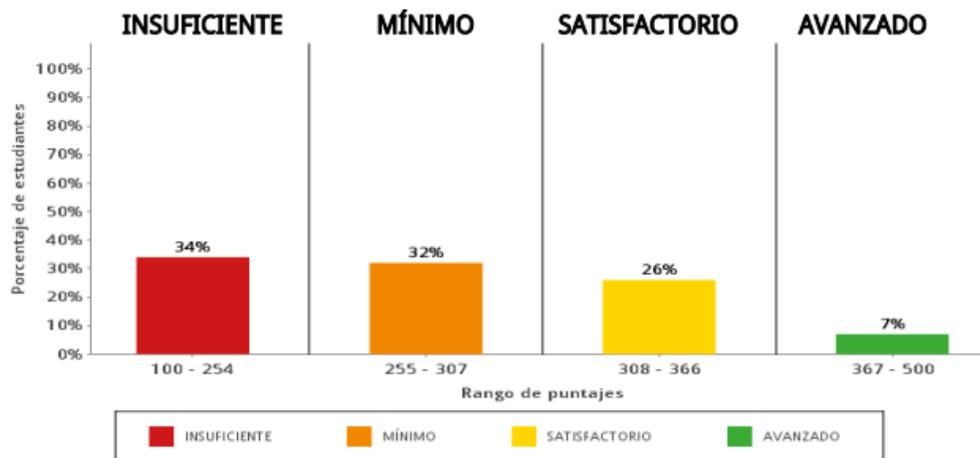
- La descripción de personajes, sucesos y lugares.
- La expresión clara de ideas.

16 Plan de Mejoramiento de la producción textual con *la técnica ensalada de cuentos* en ambiente virtual *Mundoprimeria*

- La lectura silábica-parafraseo de frases.
- La dislexia.
- La ubicación de las palabras en un texto.

De igual manera, la situación responde a un problema que se ha manifestado también en los últimos resultados de Pruebas Saber. Como se ve en la figura 1, los resultados del último año (2017) muestran una predominancia del insuficiente con un 34%, seguido del mínimo con 32%, el satisfactorio con 26% y el superior con 7%.

Figura 1. Resultados de Pruebas Saber de la IE Alberto Mendoza Mayor de Yumbo, grado tercero, en el área del lenguaje.



Fuente: www2.lcfesinteractivo.gov.co

Los resultados del diagnóstico sugirieron que era necesario plantear una estrategia de intervención para enseñar la escritura a los estudiantes, la cual debía ser innovadora y efectiva. Surgió la idea de la utilización de una herramienta didáctica virtual con miras a aprovechar el amplio campo de acción que permiten las TIC en el ámbito educativo, y la plataforma *Mundoprimeria* era la idónea para introducir a los niños a la escritura a través del mundo narrativo, como se ha explicado arriba.

Se propone pues la elaboración de un plan de mejoramiento con el objetivo de apoyar estos procesos, con miras a que mejore el desempeño de los estudiantes en las

competencias comunicativas. La mirada a esta problemática condujo a la formulación de la pregunta de investigación:

¿Cómo presentar un plan de mejoramiento de las competencias comunicativas de producción textual en los estudiantes de grado tercero de la Institución Alberto Mendoza Mayor de Yumbo, Valle del Cauca, con la aplicación de la técnica “ensalada de cuentos” y el apoyo de la plataforma virtual Mundoprimary, ¿para apoyar su proceso como productores de textos?

3. Capítulo 3. Marco Teórico

En este apartado se presentan las bases conceptuales que contribuyen a la consecución de este trabajo. La fundamentación teórica está dividida según las áreas temáticas en la que se inscriben los aportes de los autores. En primer lugar, se sintetizan los cimientos pedagógicos desde los que surgió el plan de intervención didáctica que constituyen además los principios con los que se abordó el trabajo en el aula. Entran aquí también Estándares Básicos de competencias del Ministerio de Educación Nacional, en el área de lenguaje, que servirán para evaluar la validez de la propuesta una vez haya arrojado resultados. Luego, se especifican los anteriores aportes en el ámbito de la enseñanza de la escritura, para pasar finalmente a la teorización del uso de las TIC y las nuevas tecnologías en el aula.

3.1. Desde las nociones didácticas

3.1.1. El Aprendizaje Significativo de Ausubel

En este trabajo se utilizará el método del Aprendizaje Significativo (en adelante AS) propuesto por Ausubel (1983) y que es desarrollado por algunos de sus contemporáneos. En sí, el AS busca crear ambientes que, a través de estrategias para facilitar y estimular la creatividad de los estudiantes, sean agradables y efectivos para la adquisición de saberes, teniendo en cuenta, fundamentalmente, que el grupo de estudio de este trabajo corresponde a niños y niñas. El AS parte de intereses, necesidades, experiencias vivenciales y el contexto de los niños y niñas. Ausubel (1983, como se cita en Vence, s.f.), diría una vez que “el aprendizaje significativo constituye un proceso a través del cual se

asimila el nuevo conocimiento, relacionándolo con algún aspecto relevante ya existente en la estructura cognitiva individual” (p.5).

Para que un aprendizaje pueda considerarse significativo depende de los siguientes principios:

- Necesita de motivación y esfuerzo.
- Se llega a la construcción del aprendizaje de forma individual.
- La mediación pedagógica parte de lo que hay en el medio a nivel cultural.
- Se deja a un lado al material arbitrario, logrando aprendizajes lógicos por medio de elementos organizados.

Esto conllevará a la consecución de los siguientes objetivos:

- Produce una retención más duradera de la información.
- La nueva información, al ser relacionada con la anterior, es guardada en la memoria a largo plazo.

Igualmente, Ausubel (s.f.) identifica tres formas en las que ocurre, es decir, tres tipos de AS:

- El aprendizaje de las representaciones, relacionado con los conocimientos previos en tanto “las palabras nuevas vienen a significar para él las mismas cosas que los referentes o a producir el mismo contenido cognoscitivo de estos” (s.f., p. 6)
- El aprendizaje de las proposiciones, “de los significados de las ideas expresadas por grupos de palabras combinadas en proposiciones u oraciones” (p. 6).
- El aprendizaje de conceptos.

A manera de introducción del papel del AS en la estrategia planteada aquí, conviene citar a Ausubel cuando afirmó que la enorme eficacia del aprendizaje significativo como medio de procesamiento de información y mecanismo de almacenamiento de la misma puede atribuirse en gran parte a sus dos características distintas: la intencionalidad y la sustancialidad de la relacionabilidad de la tarea de aprendizaje con la estructura cognoscitiva (s.f., p. 8). Respecto a este último elemento citado, las nociones fundamentales para entender este tipo de aprendizaje son la del estudiante como

generador de su propio aprendizaje y la de sus conocimientos previos: “el estudiante todo lo aprende a partir del contraste de la nueva experiencia con las pasadas, es decir, el nuevo conocimiento actúa como amplificador y modificador del previo” (Orton, 2003, p. 191).

En el caso de la investigación, debe recordarse el papel de la técnica de la “ensalada de cuentos”, basada en la propuesta de Gianni Rodari (1973) donde los niños construyen sus propios relatos a partir de la reescritura de cuentos clásicos en la que se combinen elementos, espacios, personajes y situaciones de varios de estos. Al ser cuentos conocidos y tradicionales (Caperucita, Blancanieves, Cenicienta, etc.), los niños tienen una noción previa de su historia, ya que si bien en algunos casos no las han leído la mayoría sí han visto sus diferentes versiones y representaciones audiovisuales, o bien se les han transmitido por tradición oral. Esta sería la estructura cognoscitiva, que entra a ser desafiada por la posibilidad de reconstruir estos relatos a partir del aprendizaje de técnicas narrativas y de escritura. Es así como la técnica “la ensalada de cuentos” se posiciona como una estrategia de aprendizaje significativo!

3.1.2. Estándares básicos de competencias

Desde la perspectiva de Tobón y Tobón (2004), cada paradigma teórico que ha definido las competencias las define como el “saber hacer en contexto” lo que hace más fácil reconocer que en el desarrollo de las competencias se hace necesario una formación integral que permita que el estudiante se reconozca como formador de su propio aprendizaje. De las distintas definiciones que recogió Tobón y Tobón (2004) la más acorde con la perspectiva que va a manejarse en esta investigación es la de Bunk (1994, como se cita en Tobón Tobón, 2004): “una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido, donde hay un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes”.

Puesto que en esta investigación se busca mejorar ciertas falencias que tienen los estudiantes en sus competencias comunicativas, en especial las referidas a la escritura la base oficial necesaria deben ser los Estándares básicos de competencias en el área de lenguaje como se puede visualizar en la tabla 1 específicamente las referidas al grado primero a tercero. Estos parámetros servirán en dos sentidos: primero, para establecer un diagnóstico de la situación inicial de los estudiantes cuando recién comienza la intervención. Segundo, para validar la estrategia didáctica en una evaluación final que vuelva a dar cuenta del manejo de estas competencias pero esta vez luego de realizada la propuesta de aula.

Tabla 1. Estándares básicos de competencias en lenguaje para grado primero-tercero a tener en cuenta en la investigación.

Producción textual		Literatura
<p>Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos</p> <p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas. • Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa. • Utilizo la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar mi propósito en diferentes situaciones comunicativas. • Tengo en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa en la que intervengo. • Describo personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada. Describo eventos de manera secuencial. • Elaboro instrucciones que evidencian secuencias lógicas en la realización de acciones. Expongo y defiendo mis ideas en función de la situación comunicativa 	<p>Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.</p> <p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo. • Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo. • Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras. • Elaboro un plan para organizar mis ideas. • Desarrollo un plan textual para la producción de un texto descriptivo. • Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana. 	<p>Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.</p> <p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario. • Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos. • Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones. • Diferencio poemas, cuentos y obras de teatro. • Recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas. • Participo en la elaboración de guiones para teatro de títeres.

Fuente: elaboración propia a partir del MEN (2006).

3.1.3. Sobre la escritura

Para definir la perspectiva que se maneja en este trabajo sobre la escritura se retoman algunos preceptos del MEN (1998):

No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo (1998, p. 27).

Esta concepción toma profundidad a partir de autores como Cuervo y Flórez (1998), según los cuales la escritura se concibe como un proceso cultural y personal de creación de conocimiento. Dijeron los autores: “la escritura solo adquiere sentido en la medida en que contribuya al desarrollo humano. Esto quiere decir que la escritura ayuda a construir mejores seres humanos: personas civilizadas, éticas, solidarias e inteligentes” (p. 32-33).

Es posible complementar esta perspectiva con la de Camps y Rivas (2000), quienes hablaron de un entramado social de prácticas comunico-representativas en el que el sujeto construye su conocimiento y pensamiento a partir de su relación con los demás; en este se inscribe el uso de la lengua. “Así pues la comunicación oral o escrita implica procesos sociales y cognitivos así como procesos afectivos inseparables unos de otros” (p. 16). De lo cual, las autoras destacaron dos perspectivas: la escritura como actividad social y cultural, y como actividad cognitiva (2000).

3.1.4. Sobre la enseñanza de la escritura

Fundamentalmente, la postura de Vygotski para aprender el lenguaje escrito se basa en ver a este como un instrumento de mediación. Desde la perspectiva de lo sociocultural, Vygotski planteó como aprender el lenguaje escrito al hecho de apropiarse de un sistema determinado de símbolos y signos que marcan un momento crucial de la vida del niño como sujeto cultural antes de pertenecer al sistema educativo: “El lenguaje y la escritura

son procesos de desarrollo de las formas superiores de comportamiento. Por medio de estos procesos, el ser humano domina los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento” (como se cita en Forero y Rosa Lilia Montealegre, 2006, p. 30”).

De tal modo, enseñar la escritura no se limita a dar cuenta de grafías, ortografía, sintaxis, etc. Es brindar otra posibilidad de vivir en el mundo, de afrontar la vida a partir de la expresión verbal del pensamiento. “El desafío es, en suma, combatir la discriminación que la escuela opera actualmente no sólo cuando genera el fracaso explícito de aquellos que no logra alfabetizar, sino también cuando impide a los otros –a los que aparentemente no fracasan- llegar a ser lectores y productores de textos competentes y autónomos” (Lerner, 2003, p. 42).

En el mismo sentido, Cuervo y Flórez (1998) diferenciaron la escritura en su definición general y a la *escritura con sentido*, la ideal para alcanzar en un escenario educativo. Para que esta ocurra se precisa de cuatro requisitos: una unidad persona-docente-escritor; un entorno para escribir; la validez de propósitos y audiencias; y el saber cómo proceder (p. 34). Primero, la escritura solo tiene sentido si la persona dimensiona su vida en relación con lo que escribe; en segundo lugar, el entorno debe facilitar psicológicamente lo que por naturaleza es una tarea compleja; tercero, que el escribir tenga una intención en la que participe un lector auténtico, es decir, que se escriba con un propósito y la conciencia de que el texto va a ser leído; y por último está saber cómo escribir de manera eficiente, lo que se relaciona con la motivación.

Por otro lado, Cassany (2014) afirmó que para aprender a escribir, las personas primero adquieren el código escrito, que se encuentra en un estadio previo a la escritura como tal. Haber adquirido este código no necesariamente significa saber escribir, pero es un paso imprescindible. Cassany (2014) afirmó que “el código no nace con nosotros almacenado en el cerebro, sino que lo absorbemos del exterior. Podemos tener o no una capacidad innata para adquirirlo, pero los conocimientos lingüísticos vienen del exterior” (p. 59).

El primer aspecto que interesa del planteamiento de Cassany es su conclusión de que la lectura por placer resulta la actividad más eficiente a la hora de adquirir este código. En sus propias palabras, “la instrucción gramatical no es demasiado útil para adquirir el código. Se obtienen mucho mejores resultados mediante la lectura” (p. 67). Esto quiere decir que en una actividad didáctica donde el método pase por propiciar un espacio agradable de lectura, resultará factible apuntar como objetivo a que los estudiantes mejoren los aspectos gramaticales de su escritura además de los narrativos.

El segundo aspecto de la teoría de Cassany, y el más importante, es la concepción de la escritura como un proceso de composición con etapas o pasos. Para Cassany, una estrategia de composición básica de un texto pasa por: 1) la conciencia de los lectores, en el sentido de que el escritor sepa bien a quién va a dirigirse y cómo debe hacerlo; la planificación, que puede ser hacer un esquema, tomar notas y reflexionar estos aspectos antes de redactar; releer, es decir, detenerse durante la escritura para leer y releer los fragmentos ya redactados; y las correcciones, donde se revisa y retoca el texto hasta su versión final.

Por su parte, Jolibert (1998) también hizo hincapié en la relación entre la lectura y la escritura en la enseñanza de la segunda. Su planteamiento pedagógico consiste en proponer procesos que faciliten a los niños el aprendizaje de la escritura y la lectura, no solo porque las actividades sean llamativas o motivadoras, sino que también estén estructuradas en pos de un objetivo. En una conferencia, Jolibert llegó a decir: “No se puede separar el aprender a leer del aprender a producir. Se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo” (como se cita en Camacho, 2007).

Como ha quedado claro, es necesario desarrollar estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes tanto en la escritura como en la lectura, teniendo en cuenta lo cognitivo, afectivo y social. La escritura no se desliga de estas dinámicas; se presenta como un proceso complejo cuyo dominio requiere de estrategias (como aquella que se origina de la necesidad de escribir un texto: ¿Quién es el lector, ¿qué quiero

producir, ¿qué decir, etc.?), lo que es muy importante al momento de escribir. Por ello mismo, de acuerdo a Jolibert (1998), se debe estimular al lector para que en su proceso de producción textual realice escritos que sean significativos para él y para quien lo lea. En este sentido, la enseñanza de la escritura debe enfocarse en aprender a elaborar textos que tengan significado para un destinatario real y para un propósito dado.

Como última consideración al respecto, según el MEN (2006) las capacidades expresivas y comprensivas en los estudiantes “les permiten, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo” (p.21). Por ello, esta formación debe orientarse en el aula de clase hacia el enriquecimiento de las siguientes dimensiones: la comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia.

3.2. Sobre la enseñanza de la lectura

A partir de diferentes planteamientos de Vygotski y el MEN (1998), la lectura es entendida como un proceso complejo mediante el cual se comprende y accede a los sentidos en un sistema de signos gráficos inmersos en un contexto sociocultural. El MEN (1998), desde un “acto considerativo y semiótico”, lo considera como

un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado (1998, p. 27).

Así mismo, se afirma y se valora la capacidad configurativa de la lectura para el sujeto, de modo que el aspecto pragmático, aquel que va más allá de la configuración de la oración

y se pregunta por los actos de habla como unidad de análisis, cobra mayor relevancia. “Es claro que desde esta perspectiva, “leer” resulta ser un proceso complejo y, por tanto, la pedagogía sobre la lectura no se podrá reducir a prácticas mecánicas, a técnicas instrumentales, únicamente” (MEN, 1998, p. 27).

Para Lerner (2003), las diferentes lecturas posibles de un texto, las distintas interpretaciones que pueden construirse y los objetivos propuestos a la hora de llevar un texto al aula deben converger en el propósito final del proceso educativo, es decir, la lectura en la escuela debe ir acompañada de un objetivo específico, y no lo es en sí mismo. La autora recomienda que este tipo de proyectos sean encaminados a la construcción de un producto con los alumnos, es decir, que el provecho de la lectura pueda verse de forma material, así como intelectual.

3.3. La narrativa y el cuento

3.3.1. Concepto de narrativa

Desde la perspectiva de Calsamiglia y Tuson (2001), la narración “es una forma tan íntimamente instaurada en nuestra manera de comprender el mundo, de acercarnos a lo que no conocemos y de dar cuenta de lo que ya sabemos que domina sobre otras formas más “distantes” u “objetivas” como pueden ser la definición o la explicación” (p. 271). Los autores se valen de la teoría de Adam (1992) para exponer los constituyentes básicos de una narración, a partir de los cuales se pueden leer como textos narrativos las producciones escritas de los estudiantes en el proyecto:

1. **“Temporalidad:** existe una sucesión de acontecimientos en un tiempo que transcurre, que avanza.
2. **Unidad temática:** esta unidad se garantiza por, al menos, un Sujeto-Actor, ya sea animado o inanimado, individual o colectivo, agente o paciente.
3. **Transformación:** los estados o predicados cambian, por ejemplo, de tristeza a alegría, de desgracia a felicidad, de plenitud a vacío, de pobreza.

4. **Unidad de acción:** existe un proceso integrador. A partir de una situación inicial se llega a una situación final a través del proceso de transformación.
5. **Causalidad:** hay “intriga”, que se crea a través de las relaciones causales entre los acontecimientos.” (2001, p. 271).

Esta estructura, afirmaron Calsamiglia y Tuson (2001), permite la aparición de “elementos morfosintácticos y discursivos típicos” (p. 272), como los *tiempos verbales*; los conectores y marcadores, sean temporales, causales y/o consecutivos; los tipos de progresión temática; y el *punto de vista del narrador*. Mc Ewan y Egan (1995) lo sintetizaron a partir del siguiente concepto: “Independientemente de la disciplina o de la tradición académica de que se trate, la narrativa se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia” (p. 5).

3.4. Las estructuras textuales

A partir de Van Dijk (1996), se puede entender a los textos según las estructuras semánticas que hay en ellos y que son necesarias para la cohesión y coherencia, divididas en tres niveles: microestructura, macroestructura y superestructura. La microestructura se refiere a “la estructura *local* de un discurso, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre ellas” (1996, p. 45). La macroestructura hace referencia a la coherencia global, es decir, el tema o asunto que se le puede asignar a un discurso. Por su parte, la superestructura se puede caracterizar intuitivamente, según Van Dijk:

Como la *forma global* de un discurso, que define la ordenación global del discurso y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos. Tal superestructura, en muchos aspectos parecida a la “forma” sintáctica de una oración, se describe en términos de *categorías* y de *reglas de formación*. Entre las reglas del cuento figuran, por ejemplo: la introducción, la complicación, la resolución, la evaluación y la moraleja (p. 53).

En los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* del MEN (1998), el correcto funcionamiento de las tres estructuras se divide en las siguientes condiciones:

- **Las microestructuras:** estructura de las oraciones y relaciones entre ellas; coherencia local, es decir coherencia interna de una proposición, concordancias entre sujeto/verbo, género/número, etc.; la coherencia lineal y la cohesión apoyada de conectores o frases conectivas y la segmentación de unidades como las oraciones y párrafos.
- **Las macroestructuras:** coherencia global, es decir, seguimiento de un eje temático con temas y subtemas.
- **Las superestructuras:** esquema lógico de organización del texto según el género al que pertenezca. En el caso del cuento, sería: apertura, conflicto, cierre.

De acuerdo a las categorías organizadas por el MEN a partir de autores como Van Dijk, es posible establecer criterios para evaluar la coherencia local y global de un texto como el cuento a partir de las tres estructuras mencionadas, ya que, en la mayoría de textos más cortos, como los enunciados, solo rigen las reglas de la micro y de la macro. Esto fue la base teórica con la que se consideró la presentación de resultados y su respectivo análisis.

3.4.1. El cuento y el género maravilloso

El cuento es un género literario muy conocido y que suele acompañar a las personas desde su infancia. Se trata de “un relato breve, oral o escrito, de algo ficticio o real que a lo largo del tiempo se ha ido adaptado al momento histórico donde se ha contado, y que ha tenido un valor formativo utilizando para ello las emociones que provocan en el que lo escucha, que puede ser niño o adulto” (Toledo, s.f. p. 3).

De la definición anterior se deduce que los cuentos suelen depender especialmente del contexto donde fueron creados y donde son contados, pero también que este proceso es recíproco, ya que, si las narrativas construyen a los sujetos, los sujetos crearán la cultura que propiciará nuevos relatos. De ahí que el género haya sido utilizado desde la antigüedad para educar en valores morales o civiles. En contraste, desde una perspectiva más personal, Cortázar (s.f.) considera que

un cuento, en última instancia, se mueve en ese plano del hombre donde la vida y la expresión escrita de esa vida libran una batalla fraternal, si se me permite el término; y el resultado de esa batalla es el cuento mismo, una síntesis viviente a la vez que una vida sintetizada, algo así como un temblor de agua dentro de un cristal, una fugacidad en una permanencia. Solo con imágenes se puede transmitir esa alquimia secreta que explica la profunda resonancia que un gran cuento tiene entre nosotros, y que explica también por qué hay muchos cuentos verdaderamente grandes (s.f., p. 3)

El autor argentino propuso que el cuento siempre parte de un elemento significativo, que por lo general es el tema, sin que sea necesario que este se presente de forma grandilocuente o extraordinaria; la mayoría de cuentos tienen temas particulares, pero hay malos y grandes cuentos sobre los mismos temas. Cortázar hace énfasis en que el cuento tiene su impacto cuando un determinado tema es llevado con las adecuadas intensidad y tensión.

Respecto a estos dos últimos términos, *intensidad* “consiste en la eliminación de todas las ideas o situaciones intermedias, de todos los rellenos o fases de transición que la novela permite e incluso exige” (s.f., p. 8). En tanto, la *tensión* “es una intensidad que se ejerce en la manera con que el autor nos va acercando lentamente a lo contado. Todavía estamos muy lejos de saber lo que va a ocurrir en el cuento, y sin embargo no podemos sustraernos a su atmósfera” (s.f., p. 9).

En cuanto al subgénero de cuento maravilloso, Propp (1977) lo definió como aquellos relatos que se adherían a las estructuras morfológicas (en total, 31) que él halló, las cuales se centran esencialmente en qué hace el o los personajes más que cómo o por qué. A partir de este principio, agrupó las funciones de los personajes de un cuento maravilloso así:

1. El agresor.
2. El donante (entrega el objeto mágico al donante).

3. El auxiliar (ayuda al héroe).
4. La princesa y el padre.
5. El ordenante.
6. El héroe.

De lo que se deduce que los cuentos maravillosos también se caracterizan por una fuerte simbología arquetípica, la cual no suele ser evidenciada por los niños en sus primeros contactos. Lo que se espera en el presente proyecto es que estas figuras se conviertan en tipos replicables que los niños puedan utilizar en pos de crear sus propias historias.

3.5. Sobre el trabajo con TIC en el aula

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación define a las TIC como:

El conjunto de disciplinas científicas, tecnológicas, de ingeniería y de técnicas de gestión utilizadas en el manejo y procesamiento de información; sus aplicaciones; los computadores y su interacción con hombres y máquinas, y los contenidos asociados de carácter social, económico y cultural (como se cita en Jaimes y Callejas, 2009, p. 64).

Las investigaciones de la OECD a las que se refiere Hinestroza (2004) dan cuenta de tres razones fundamentales para considerar el uso de las TIC en la educación: la *económica*, referidas a la necesidad de capacitar para el entorno laboral futuros empleados; la *social*, en tanto las TIC se han convertido en un requisito para participar en la sociedad; y la *pedagógica*, en cuanto a su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que “estas pueden apoyar el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento, incluyendo análisis y síntesis” (p. 4).

Las TIC son un poderoso recurso didáctico que, como hemos visto de forma general, permite la entrada de información por múltiples canales permitiendo acceder al aprendizaje de forma lúdica a nuestros alumnos, respetando su ritmo de aprendizaje y de forma particular trabajar todos y cada uno de los contenidos educativos de nuestras

programaciones, eligiendo para ello los programas más adecuados. Como recurso didáctico que son, habrá que diseñar diversas estrategias organizativas en los centros que garanticen su óptima utilización por parte de toda la comunidad educativa (s.f., p. 3)

De acuerdo a Barbero (1998, citado por Niedo y Macedo, 1997), las TIC emergen de los dispositivos capaces de transformar las formas de las personas de sentir y de estar en el mundo. Estas nuevas formas pasan principalmente por la supremacía de la imagen, sea visual o auditiva, así como del tiempo y del espacio. En este contexto, es menester que los estudiantes adquieran una cultura científica y tecnológica, pues esto les permitirá aproximarse y comprender la complejidad y globalidad de la realidad actual (Niedo y Macedo, 1997).

La realización de prácticas educativas apoyadas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) hace necesario que las escuelas cuenten no solo con unas mínimas construcciones y dotaciones básicas con servicio de Internet, sino también con maestros generadores de proyectos que permitan el desarrollo de las competencias digitales en el aula y, a su vez, profundicen en el mejoramiento de las competencias comunicativas, con las cuales una persona expresa de forma efectiva lo que piensa, siente y desea.

3.5.1. Lineamientos del MEN para el trabajo con tecnologías en el aula

En el año 2008, el MEN publicó la guía *Ser competente en tecnología: ¡Una necesidad para el desarrollo!*, que será una de las principales bases para trabajar la plataforma *Mundoprimary* con los niños de grado tercero. El documento afirma sobre la informática que:

Se configura como herramienta que permite desarrollar proyectos y actividades tales como la búsqueda, la selección, la organización, el almacenamiento, la recuperación y la visualización de información. Así mismo, la simulación, el diseño asistido, la manufactura y el trabajo colaborativo son otras de sus múltiples posibilidades (MEN, 2008, p. 10).

Divididas de acuerdo al componente en que se inscriben, las competencias en tecnología para grado tercero referentes al uso de la tecnología son:

- Reconozco y describo la importancia de algunos artefactos en el desarrollo de actividades cotidianas en mi entorno y en el de mis antepasados.
- Reconozco productos tecnológicos de mi entorno cotidiano y los utilizo en forma segura y apropiada.
- Reconozco y menciono productos tecnológicos que contribuyen a la solución de problemas de la vida cotidiana.
- Exploro mi entorno cotidiano y diferencio elementos naturales de artefactos elaborados con la intención de mejorar las condiciones de vida

3.5.2. La ensalada de cuentos como estrategia didáctica

La ensalada de cuentos, cuyo nombre original es “ensalada de fábulas”, es una actividad presentada por Gianni Rodari (2000) con el fin de estimular a la vez la lectura y la producción de cuentos en los jóvenes y niños. Consiste en proponer una nueva historia a partir de los cuentos tradicionales al cruzar sus personajes, escenarios y conceptos. Así, no resulta delirante crear una historia donde sea Caperucita Roja la llevada por Peter Pan; donde Pinocho sea interceptado por el Lobo Feroz o donde el Patito Feo se cruce en las aventuras del Gato con Botas; “sometidas a este tratamiento, incluso las imágenes más habituales parecen revivir, rejuvenecer, ofreciendo flores y frutos inesperados. El híbrido tiene su encanto” (2000, p. 59).

La autora hace mención a lo entretenida que puede resultar la actividad en un aula de clase con la imaginación de los niños y se vale de una anécdota particular: una señora que para innovar en las historias que le contaba a sus hijos entremezclaba los personajes de los cuentos que ya conocían. Se trata de la actividad predominante en esta estrategia, el binomio fantástico:

El tipo de binomio fantástico que gobierna este juego se distingue de la norma general, solo porque está compuesto de dos nombres propios, en lugar de estar formado, como en anteriores casos, de dos nombres comunes, o de un sujeto y un predicado. *Nombres propios de fábula*, debemos decir. Un género de nombres que las gramáticas normales no acostumbran a considerar: como si decir “Blancanueves” y “Pinocho” fuese lo mismo que decir “Alberto” y “Rosina”.

4. Capítulo 4. Objetivos

4.1. Objetivo General

Presentar un plan de mejoramiento de las competencias comunicativas de producción textual en los estudiantes de grado tercero de la Institución Alberto Mendoza Mayor de Yumbo, Valle del Cauca, con la aplicación de la técnica “ensalada de cuentos” y el apoyo de la plataforma virtual *Mundoprimary*.

4.2. Objetivos Específicos

1. Diagnosticar el nivel de producción textual de los estudiantes de grado tercero de la Institución Alberto Mendoza Mayor de Yumbo a partir de una evaluación práctica.
2. Establecer la plataforma virtual *Mundoprimary* como herramienta mediadora para la aplicación de *la técnica ensalada de cuentos*.
3. Evaluar la aplicación de la estrategia “Ensalada de cuentos” apoyada por la herramienta virtual *Mundoprimary* con miras a construir un plan de mejoramiento basado en ella.

5. Capítulo 5: Metodología

5.1. Tipo de investigación

En este trabajo, lo que se busca es incidir positivamente en una comunidad educativa, para lo cual, los principios metodológicos de la Investigación Acción Participativa son los más pertinentes, porque, aunque involucra a todos los sujetos participantes (Tamayo y Tamayo, 2015), los protagonistas son los estudiantes (Fals Borda, 1999).

De tal modo, esta investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, pero utiliza un método de análisis mixto, con características cuantitativas y cualitativas. En el ámbito cuantitativo, a partir de la tabulación de los datos y una presentación de los mismos en forma de gráficos y tablas que faciliten la expresión de los resultados obtenidos. En el ámbito cualitativo, principalmente, con la interpretación de la información suministrada por el trabajo de campo a través de la triangulación hermenéutica.

5.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

A partir de los enfoques metodológicos, se lleva a cabo esta investigación con las siguientes técnicas e instrumentos:

- **Guías de observación participante:** fichas de observación, registro y reflexión, donde se consignan aquellos aspectos del contexto que den cuenta de los elementos de interés para la investigación.
- **Guías de talleres:** diseño y plan a seguir para la realización de los talleres que dieran cuenta de las habilidades escriturales que tenían y desarrollaban los niños.
- **Evaluaciones:** pruebas escritas.

5.3. Técnicas de análisis de datos

El análisis y discusión de los datos se hizo con el proceso de triangulación hermenéutica, que de acuerdo a Cisterna Cabrera (2005) se entiende como:

La acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. Por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información (p. 69).

En tal sentido, en la triangulación hermenéutica convergen la perspectiva del docente investigador, la teoría base de la investigación y los datos que arroja el trabajo de campo, de manera que el relato de la realidad se contraste bajo esos tres puntos de vista puestos en juego.

5.4. Diseño metodológico

5.4.1. Fase 1: Socialización y diagnóstico

Se presentó ante la comunidad educativa la propuesta didáctica plasmada en un plan de mejoramiento. Se elaboró un diagnóstico que sirvió para identificar conocimientos previos y principales falencias a abordar en el ámbito de las competencias comunicativas relacionadas con la escritura.

5.4.2. Fase 2: puesta en práctica de la propuesta didáctica

Aplicación de las Guías de taller. Se realizaron cuatro (4) talleres, con un tiempo flexible para cada uno en la medida que no se quisiera limitarlo al espacio de la sesión. Estos talleres estuvieron basados esencialmente en la secuencia didáctica que se plantea en la siguiente serie de actividades:

- Un taller donde los niños hicieron un ejercicio inicial de “ensalada de cuentos”.

- Dos talleres de comprensión lectora y de escritura con los que los niños accedieron a la plataforma *Mundoprimary* y aplicaron la estrategia “ensalada de cuentos”. Los cuentos fueron escogidos al ser clásicos y fáciles de leer al tener elementos muy identificables entre sí: Caperucita Roja, Blancanieves, Patito Feo, es decir, los cuentos maravillosos más conocidos. En el anexo 2 pueden verse algunas fotos de los estudiantes durante la experiencia de la lectura multimedial de cuentos y la elaboración de los ejercicios de comprensión lectora estipulados en el plan de mejoramiento.
- Un taller en el que se solicitó la escritura de un cuento libre, donde los estudiantes iban a aplicar y demostrar lo aprendido a lo largo de la secuencia.

5.4.3. Fase 3: evaluación de la propuesta didáctica

Aplicación de las pruebas finales que dieran cuenta de las competencias mejoradas por los estudiantes.

5.5. Códigos y categorías de análisis

Los estudiantes del grupo de estudio se entienden como sujetos constructores de información y conocimiento individuales y no solo grupales. De modo que se contempló una codificación para, en primer lugar, mantener la confidencialidad de los datos, en segundo, para facilitar el análisis de los mismos no solo desde la generalidad de los resultados en talleres y ejercicios de escritura, sino desde las particularidades de las muestras más relevantes. La codificación se muestra en la tabla 1.

Tabla 2. Códigos de sistematización y sus estudiantes correspondientes

Código	Estudiante	Edad (años)
--------	------------	-------------

N1	Santiago	8
N2	Nicol	9
N3	Juan	7
N4	Valery	8
N5	Samuel	9
N6	Miguel	8
N7	Andrey	9
N8	Yeraldin	8
N9	Astrid	8
N10	Samuel	7
N11	Alan	8
N12	Sebastián	8
N13	Isabela	9
N14	Rober	8
N15	Aleksey	7
N16	Evelyn	8
N17	Sharon	8
N18	Cristian	7
N19	Cristal	8

Puesto que esta investigación apuntaba a la mejoría de la producción textual, la mejoría de la producción textual se estudia a través de diversos autores y sus planteamientos. Estos son los *Lineamientos curriculares de lengua castellana* del MEN (2006), el análisis del discurso del texto narrativo de Van Dijk (1996) la teoría sobre la narrativa de Calsamiglia y Tuson (2001) y el cuento maravilloso (Propp, 1977). Dichas categorías son presentadas en la tabla 2. De esta manera se analizan las categorías para interpretar los datos contenidos en los escritos de los estudiantes y en las respuestas de cada una de las guías. Valga aclarar que el énfasis en los aspectos literarios es mayor que en el uso de la lengua a nivel microestructural, esto en razón de contar con actividades encaminadas a desarrollar la narrativa.

Tabla 3. Categorías de análisis para la presente investigación.

Microestructura	Coherencia local del texto.	Adecuado uso de las palabras y el vocabulario
		Cohesión y concordancia gramatical
		Uso de preposiciones y conectores.
Macroestructura	Coherencia lineal del texto.	Unidad temática
		Unidad de acción
		Presencia de transformaciones y cambios.
		Coherencia en el espacio y tiempo.
Superestructura.	Coherencia global del texto.	Presentación de personajes.
		Inicio.
		Nudo.
		Desenlace.

Fuente: elaboración propia a partir de distintas fuentes (MEN, 2006; Casamiglia y Tucson, 2001; Propp, 1977)

5.6. Determinación de la muestra

Se realizó una encuesta para diagnosticar la población objeto de estudio. Además se caracterizó el espacio de la escuela en los ambientes que definen a la Institución Educativa Alberto Mendoza Mayor, ubicada en el municipio de Yumbo, Valle del Cauca.

5.6.1. Unidad de recolección de la información

En las fotos de las figuras 2 a la 6 se muestran las actividades que son comunes en la cotidianidad de los niños y la escuela, en algunos de sus espacios que evidencian el ambiente escolar y las actividades realizadas en el aula.

Figura 2. Potería de la IE Alberto Mendoza Mayor de Yumbo.



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Niños a la hora del almuerzo en el restaurante escolar de la IE Alberto Mendoza Mayo de Yumbo.



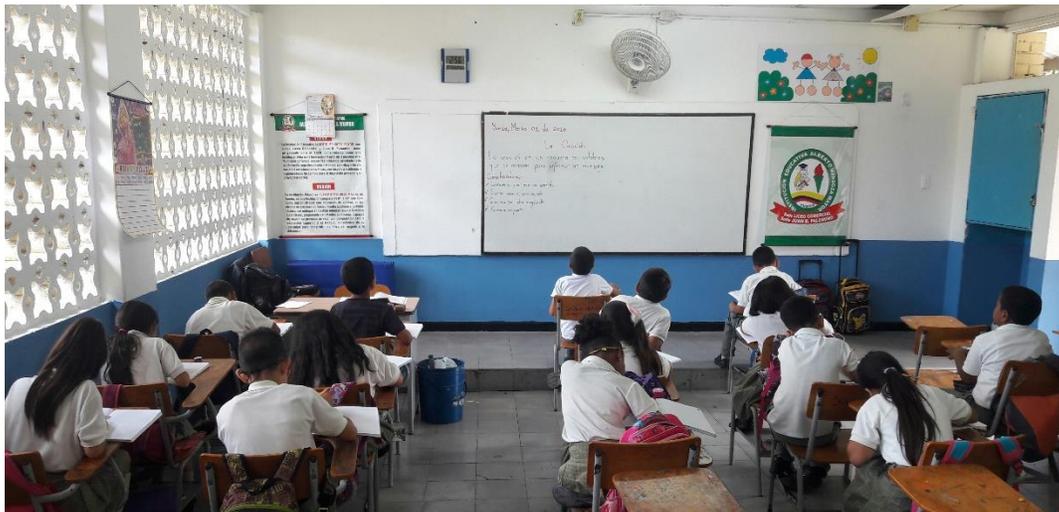
Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Zona deportiva del colegio.



Fuente: elaboración propia

Figura 5. Niños del grupo de estudio en el aula de clase.



Fuente: elaboración propia

Figura 6. Trabajo en la sala de sistemas.



Fuente: elaboración propia.

6. Capítulo 6: Resultados

En este capítulo se organizan los resultados obtenidos después de la intervención didáctica, según las categorías analíticas establecidas en el apartado de metodología. Para facilitar el contraste entre la situación inicial de los estudiantes y la final, se presentan los hallazgos referidos al ejercicio de diagnóstico y después los que corresponden al ejercicio de cierre, con la ayuda de gráficos y citas a los cuentos.

6.1. Diagnóstico

6.1.1. Población

Con respecto a la población estudiantil objeto de estudio, la encuesta realizada como parte del diagnóstico de esta investigación arrojó que se trata de niños y niñas con edades entre los 7 y 9 años que en total suman 22 (13 niños y 9 niñas). Cumplen su jornada en las horas de la tarde en horario de 12:30 pm a 5:30 pm. Los niños habitan en las inmediaciones de la I.E. y sus familias pertenecen a los estratos 1 y 2. Cuentan con servicios públicos básicos (acueducto, alcantarillado y energía eléctrica). Sus viviendas están construidas en paredes de bloques de cemento, con pisos en cemento o madera y los cuartos son compartidos con sus hermanos. La mayoría proviene de hogares disfuncionales. En este entorno, los niños se ven amenazados por problemáticas como la desintegración y la violencia intrafamiliar. Los núcleos familiares presentes corresponden al nuclear, extendido, monoparental, ensamblada, de hecho etc.

Respecto a los padres o cuidadores, se evidencia escasa formación académica, ya que la mayoría de ellos cursó hasta tercer grado de la básica primaria. Solo una madre de familia es profesional. Con relación a la participación del núcleo familiar en algunas actividades del uso del tiempo libre, como visita a bibliotecas, teatros, talleres de danza,

pintura, zoológicos etc., se aprecia poco o nulo acceso a estas, ya sea por desconocimiento o por no considerarlas actividades que complementan el proceso educativo personal.

En lo que corresponde a las dinámicas del entorno escolar (aula de clase, patio de juegos), se notan dificultades de los niños en la convivencia con sus pares: agresiones verbales e intolerancia. Por otra parte, se deja ver una marcada falta de interés en el trabajo académico. Igualmente, se observa que no hay hábitos lectores y su contacto directo con los libros solo se da en la biblioteca de la escuela y en el aula de clase. Las figuras 2 a la 6, en el apartado de metodología, muestran al colegio y los estudiantes durante un día normal de clase.

6.2. Exploración inicial

En el primer cuento que escribió cada estudiante se hallaron las siguientes condiciones de escritura:

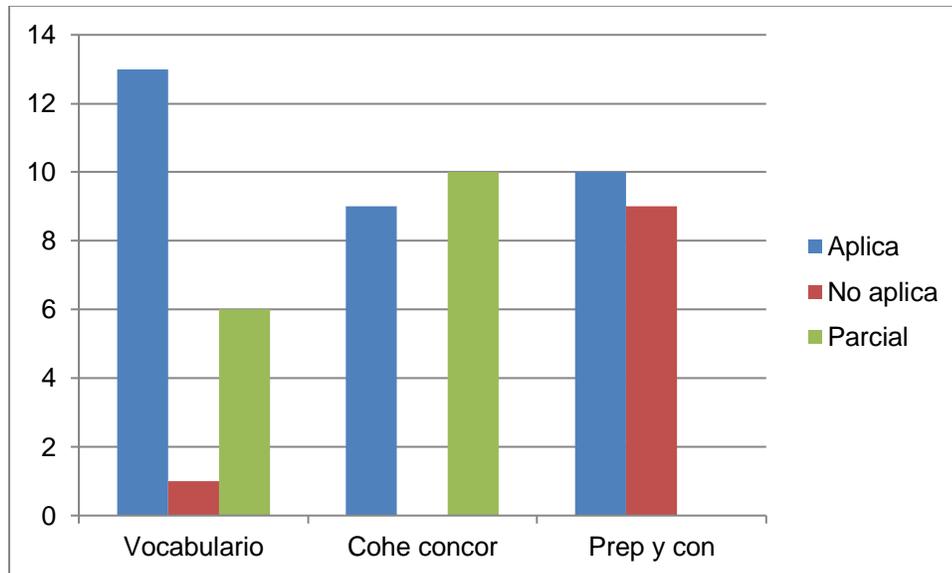
6.2.1. Microestructura

En la figura 7 se muestran los resultados de los estudiantes respecto al adecuado uso de las tres dimensiones (palabras y el vocabulario, la cohesión y concordancia gramatical y el uso de preposiciones y conectores). En los subtítulos siguientes se presentan con mayor detalle fragmentos de los cuentos de los estudiantes.

Las gráficas están elaboradas dependiendo de las necesidades de lectura y escritura de los niños teniendo en cuenta los componentes que se refieren a cada una de las actividades en la escritura: la coherencia, la cohesión y el vocabulario y en la lectura la comprensión y a identificación de los elementos narrativos. Solo se definen tres ítems: aplica, no aplica y parcialmente, lo que da cuenta de una mirada general del desarrollo del

aprendizaje de los niños en las actividades de la plataforma Mundoprimary y la ensalada de cuentos. Al lado izquierdo aparece el número de estudiantes cuyos resultados corresponden con el ítem. Por motivos de organización del espacio, en este caso se optó por usar abreviaciones de algunos criterios: “cohe concor” equivalente a coherencia y cohesión; “prep y con” a preposiciones y conectores.

Figura 7. Aspectos microestructurales de los cuentos del diagnóstico.



Fuente: elaboración propia.

6.2.1.1. Adecuado uso de palabras y vocabulario

Aunque el vocabulario y el uso de palabras no es el principal problema del diagnóstico, como se ve en la figura 7, algunos niños presentan dificultades en la utilización de ciertas palabras, en ocasiones porque escriben de forma similar a su oralidad. Por ejemplo, en el caso “Se les dentro el lobo feroz salieron corriendo” (N14), la mala conjugación del verbo “entrar” es propia del habla del sector. Otros errores similares pueden verse a continuación: “la cabra le dice a la vaca buenadias[sic] amigo” (N7); “todos le disian[sic] caperucita roja” (N3).

De la misma manera los errores ortográficos son constantes. Por ejemplo, el estudiante N1 dice “cuando caperucita llego su abuela no estaba estaba[sic] un lobo y caperucita grito.

ausilio[sic], ausilio[sic] y el gato conbotaz[sic] escucho y corrio[sic] asia[sic] haya”. Así pues, la estrategia didáctica también debía tener en cuenta correcciones de los aspectos verbales para mejorar estos aspectos de la escritura a partir de la escritura de cuentos, lo que forma un objetivo adicional de este trabajo que surge como parte del proceso de intervención didáctica.

6.2.1.2. Cohesión y concordancia gramatical

Los niños presentan diversos errores de cohesión en el ejercicio de escritura inicial. El niño N3 dice al inicio de su cuento: “erese una linda niña llamada caperucita le dijo su mamá a caperucita llebale[sic] la canasta a tu abuela, caperucita salio[sic] de la casa a llevarle la canasta de frutas a su abuela (...)”, donde la conexión entre las oraciones solo es intuitiva. También se encuentra el siguiente ejemplo:

“En un día cualquiera escogieron el cuento del bosque del nunca jamas[sic] y por de la hada que se encontraba en ese cuento y los deseos de los niños de estar dentro de un cuento con su polvillo magico[sic] los metio[sic] por medio de un sueño estar dentro del cuento le cumplio[sic] el sueño a Wendy” (N6). En este caso, además de errores de cohesión se encuentra presente un problema de coherencia. Otros errores similares, relacionados con la omisión de palabras, se citan a continuación:

“hasta el otro día que llegaron osos el lobo levanto asustado y salio[sic] a correr” (N13), donde no se concuerda entre “lobo” y “levanto”.

“en el camino encontró algo tirado en los arbustos caperucita fue a ver que[sic] era eso cuando bio[sic] que se abia[sic] movido bio[sic] un muñeco” (N4), en donde el problema es la falta de signos de puntuación para organizar el enunciado.

“un día le fue a llevar un pollo y se encontró al lobo y estaba gritando y el gato con botas iba pasando y se dio cuenta que caperucita estaba en problemas y el gato con botas le

puso una trampa al lobo y la salvo[sic]” (N16), donde aunque hay una secuencia lógica en las acciones, gramaticalmente no se establece una cohesión.

6.2.1.3. Uso de preposiciones y conectores.

Como lo muestra la figura 7, la mayoría de los niños usa de forma insuficiente a las preposiciones y a los conectores, lo que se puede ver en ejemplos como los siguientes:

“se encontró con una joven niña que había siendo atacada ferosmente por un lobo y el gato con botas corriendo para salvar a caperucita” (N5), donde el problema se halla en la falta de conector antes del gerundio “corriendo”. Similar es el caso del siguiente fragmento:

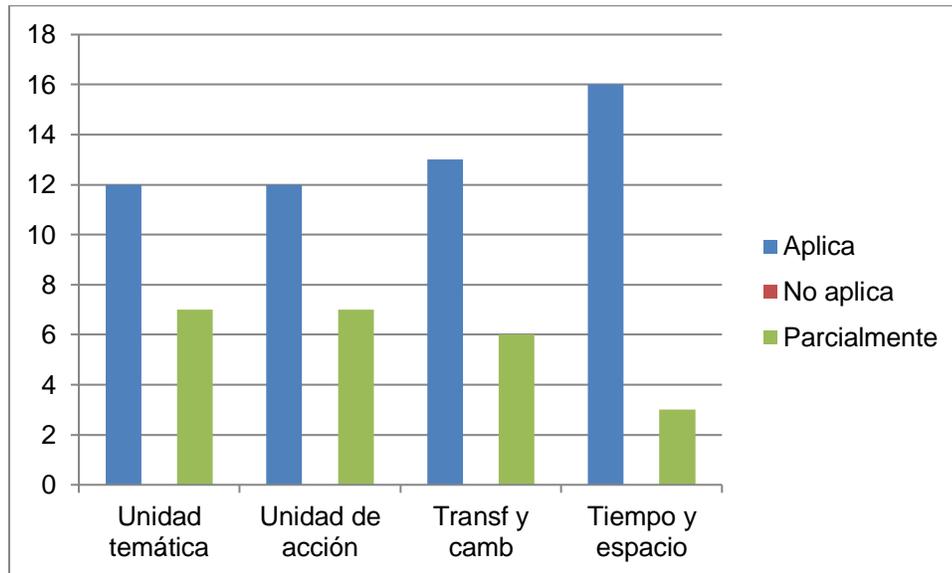
“se ponen de acuerdo en hacerle daño a los niños y animalitos el capitán Garfio desea encerrar a los cerditos y el lobo feroz comerse a los niños”, donde falta el conector entre “animalitos” y “Capitán Garfio”.

Sobre este caso, también hay estudiantes que desde este ejercicio mostraron conocer el uso de algunos conectores pese a los errores sintácticos, como el siguiente: “Érase una niña llamada Caperucita Roja. Un día su mamá le dijo que fuera donde su abuela a llevar unas frutas para que coma su abuela. Cuando caperucita llegó...” (N1).

6.2.2. Macroestructura

En la figura 8 se muestra la condición inicial de los estudiantes frente a la macroestructura de sus primeros cuentos. En este caso, “tansf y cambio” hace referencia a “transformación y cambio”.

Figura 8. Macroestructura de los cuentos del diagnóstico.



Fuente: elaboración propia.

6.2.2.1. Unidad temática

Los cuentos de los niños en el ejercicio de diagnóstico no se caracterizaron en su mayoría por conservar la coherencia de sus historias. Al tratarse de un primer ejercicio donde mezclaban personajes de algunos cuentos, en casos como el del estudiante N5, que se ve en la figura 9, muestra cierta dificultad por conservar el tema inicial del cuento hasta el final, pues pasa en la mitad de la historia a otro asunto.

Figura 9. Ejemplo de problemas en la unidad temática en el ejercicio de diagnóstico.

Caperucita y el gato con botas

Era se una Ulla niña llamada caperucita Roja.
Un día su mamá le dijo que fuera donde su abuela
a llevar unas fruta para que coma su abuela.

Cuando caperucita lle go su abuela no estaba
estaba un lobo y caperucita grito auxilio, auxilio
y el gato con botas escucha y corrio a su
baya, cuando lle go salto a caperucita con su
filosa espada le corto la barriga al lobo
y se la lleno de rocas cuando caperucita
vio al gato reacciono hablando con el
gato y se volvieron amigos. cuando volvieron
a la casa la abuela le tenia preparado un rico
pastel y dos monedas de oro cuando el gato
regreso llebo a la abuela y a caperucita el amo
y iso un festejo con el pastel y cuando termino
el gato le dio las monedas de oro a su amo
y el amo le dio una recompensa por traerle
El pastel.

fin

Fuente: elaboración propia.

En el caso del estudiante N6, la historia de su cuento comienza como “Érase una vez en la ciudad de Lagun, una de las familias que residia[sic] ahí con una cultura de leerse un cuento diario, en un dia[sic] cualquiera escogieron el cuento del bosque de nunca jamás y por de la hada que se encontraba en ese cuento y los deseos de los niños de estar dentro

en un cuento” (N6). Sin embargo, la condición que acaba de describirse como escenario de la historia no vuelve a influir en el resto del cuento.

6.2.2.2. Unidad de acción

Este ítem, que refiere a la coherencia narrativa que hay entre las acciones del cuento, refleja uno de los mayores problemas iniciales de los niños al iniciar la secuencia didáctica. En su cuento, el estudiante N1 dice: “Había una vez[sic] una niña llamada caperucita Roja le encantava[sic] los animales dia[sic] después había una sonbra[sic] en los arbustos repentinamente era solo un gato venía con botas...”, fragmento que denota una complicación a la hora de introducir las acciones de cada personaje.

También hay un problema en la organización de las ideas del estudiante N4: “había una vez[sic] una niña andando por el bosque para llevarle pan a la abuelita porque estaba enferma cuando se encontró con un gato y caperucita se quedó sorprendida pero caperucita siguió su camino asta[sic] que un lobo apareció de repente entonces el lobo se fue en el camino más corto”. Como se ve, se omiten acciones y partes de la historia y por esto no se puede dilucidar correctamente.

Como se referenció más arriba, un estudiante escribió: “En un día cualquiera escogieron el cuento del bosque del nunca jamas[sic] y por de la hada que se encontraba en ese cuento y los deseos de los niños de estar dentro de un cuento con su polvillo magico[sic] los metio[sic] por medio de un sueño estar dentro del cuento le cumplio[sic] el sueño a Wendy” (N6), lo que corresponde al inicio del cuento. Esto denota una incorrecta cadencia de acciones.

Por el contrario, algunos estudiantes, como es el caso de N13, ya tienen una idea de cómo organizar de forma lógica una serie de acciones: “...había un castillo donde vivía un rey muy amargado que no le gustaba nada, pero un día llego una mujer pidiendo comida pero

el rey la rechazó tres veces. Hasta que la mujer se descubrió como una hada y hechizó al rey diciéndole: te convertiré en una bestia...”.

6.2.2.3. Presencia de transformaciones y cambios

La transformación y el cambio son elementos cruciales en el desarrollo de un cuento, ya que lo ideal es que los personajes no sean los mismos al final que al principio. Esto se aplica en varios de los cuentos del diagnóstico, lo que se puede ver en los siguientes fragmentos:

“una mujer tendrá que amarte para poder ser un rey, como eras antes; y dicho las palabras del hada se fue convirtiendo en una bestia y el castillo se oscureció” (N13). Se trata del mismo rey malhumorado que, como se citó arriba, rechazó darle comida a una mujer que resultó ser un hada con la capacidad de maldecirlo. Más adelante, cuando termina el mismo cuento: “Pero la bella y la bestia se convirtieron en esposos ya que la bella lo amó y vivieron felise[sic] para siempre” (N13).

Otro estudiante aplicó este principio de otra manera, en forma de moraleja, al final de su cuento: “y los demás cerditos aprendieron la lección de hacer las cosas a la perfección” (N6). También en el final de su cuento, N7 escribió: “Tomo sus pinceles y trazo con ellos un cuadro tan lleno de emoción y belleza que contribuyo mucho a su celebridad de un buen artista cuando gano con el un importante premio”.

6.2.2.4. Coherencia en el espacio y tiempo

Con este ítem se garantiza que las acciones del cuento transcurran en espacios y tiempos que se correspondan con la historia que se está contando. Igualmente, los estudiantes tienen una noción básica al respecto, como se ve en los siguientes ejemplos.

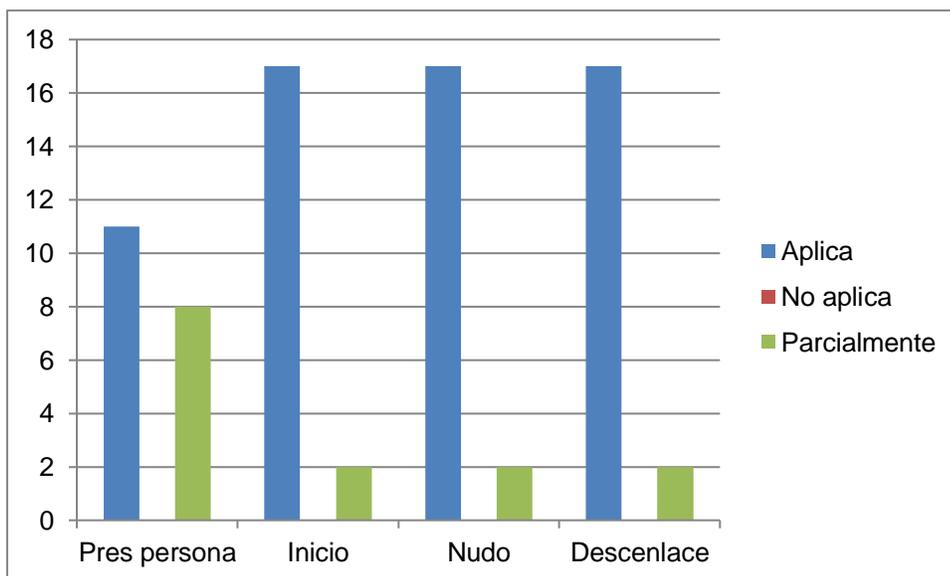
“Cuando Caperucita se disponía a salir de casa su mamá, con gesto un poco serio, le hizo una advertencia” (N19).

El uso del tiempo es más evidente al inicio de los cuentos, gracias al uso de la expresión “Érase una vez...” y similares, como se ve en el caso del estudiante N10: “Érase una vez un molinero que tenía tres hijos...”. Adelante, en el mismo cuento dice el estudiante: “Mientras tanto en el castillo había una hermosa princesa...”. O en el caso de N19, que dice “érase una vez una preciosa niña que siempre llevaba caperuza...”. La mayoría de los estudiantes comenzaron su cuento de estas formas, no obstante, tuvieron algunos problemas cuando se trató de ubicar a los personajes en otros escenarios.

6.2.3. Superestructura

En la figura 10 se muestran los resultados del ejercicio de diagnóstico respecto a los criterios de la superestructura textual.

Figura 10. Resultados en la superestructura del cuento de diagnóstico.



Fuente: elaboración propia.

Es entonces esta situación en cuanto a la escritura que se encontró previa a la aplicación de la estrategia didáctica en la que se involucran las TIC y la lectura multimedial con la Ensalada de cuentos y el apoyo de la plataforma www.mundoprimaria.com. La investigadora pudo comprobar que los niños se encontraban entusiasmados con la posibilidad de leer cuentos de distintas maneras, además, manifestaron que no estaban acostumbrados a que las tablets de la institución fuera usado como recurso en el aula de clases de lenguaje.

6.3. Resultados posteriores a la aplicación de la estrategia didáctica “Ensalada de cuentos”

En la aplicación de la estrategia didáctica se involucró el uso de las ayudas tecnológicas que mediarían los ejercicios. Los niños lograron hacer uso de ellas en la misma aula de clase, ya que una ventaja de estos recursos es que el grupo no debía desplazarse a un aula de sistemas o contar con su disponibilidad. En la figura 11 se ve a la izquierda a la docente investigadora orientando a un estudiante en la actividad; en el centro, a dos estudiantes leyendo de forma grupal en la plataforma, y a la derecha a uno que además escucha el audiocuento con audífonos. En los siguientes apartados se muestran los resultados posteriores a la aplicación de la estrategia.

Figura 11. Acceso a la plataforma *Mundoprimaria* con los recursos tecnológicos.

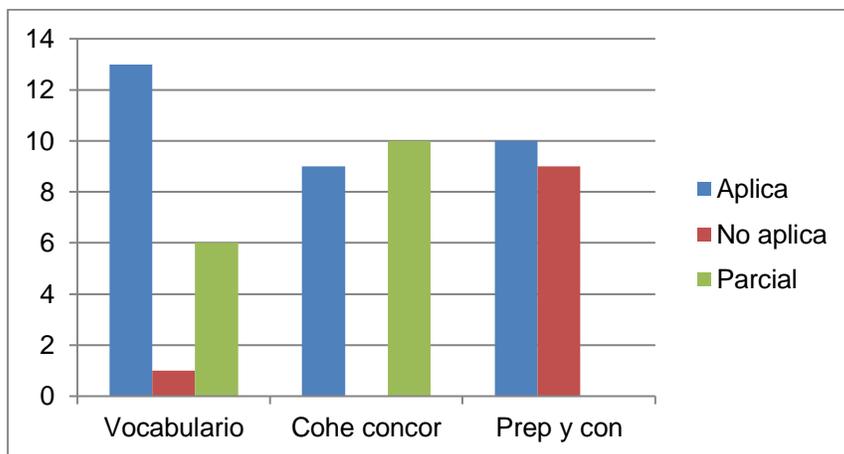


Fuente: elaboración propia.

Una vez aplicada la estrategia, se solicitó a los estudiantes que como ejercicio final escribieran un cuento de tema libre. La categorización se hizo con base en los mismos criterios con que se leyeron los cuentos del diagnóstico, y que se muestra a continuación.

6.3.1. Microestructura

Figura 12. Resultados de los estudiantes en el cuento final respecto a la macroestructura.



Fuente: elaboración propia.

6.3.1.1. Cohesión y concordancia gramatical.

Como se ve en la figura 12, los niños mostraron una clara mejoría en este aspecto que se refleja tanto en la coherencia temática de las oraciones en los párrafos como en el uso de recursos discursivos para conseguirla. En el diagnóstico, solo cinco (5) de ellos la conseguían y otros cinco (5) lo hacían parcialmente, mientras el resto del curso mostraba claras dificultades. La aplicación de la estrategia mejoró este aspecto al punto que todos los niños evidenciaban haber dado pasos importantes para adquirirla en la escritura, ocho (8) en su casi totalidad y once (11) de manera parcial.

Algunos ejemplos se ven a continuación: “Hasta que un día lo llamaron, le dijeron a sus papas que iba a jugar en un equipo muy importante que fue el Barcelona” (N5). O bien “Un día la mamá pato lleva a sus hijos a pasear por el lago, ese mismo día el patito feo se desvió viajó hasta a encontrar a alguien que lo quisiera” (N8). En algunos casos, aunque se presenten errores de ortografía, la oración mantiene su sentido: “Todo los días[sic] cuando era de día[sic] a este tiburón[sic] le gustaba dormir. A diferencia de su especie que no duerme, este se pasaba todo el día[sic] rocando[sic]” (N2).

Esta mejoría es coherente con lo que Cassany (2014) afirma respecto a la importancia de la lectura por placer como un medio importante para la adquisición del código escrito y el perfeccionamiento de su utilización. Como se dijo antes, no había actividades del taller

encaminadas a corregir específicamente las falencias más marcadas en la microestructura, de modo que puede decirse que los niños lo hicieron a partir de la lectura y, especialmente, de la escritura de los cuentos.

6.3.1.2. Uso de preposiciones y conectores

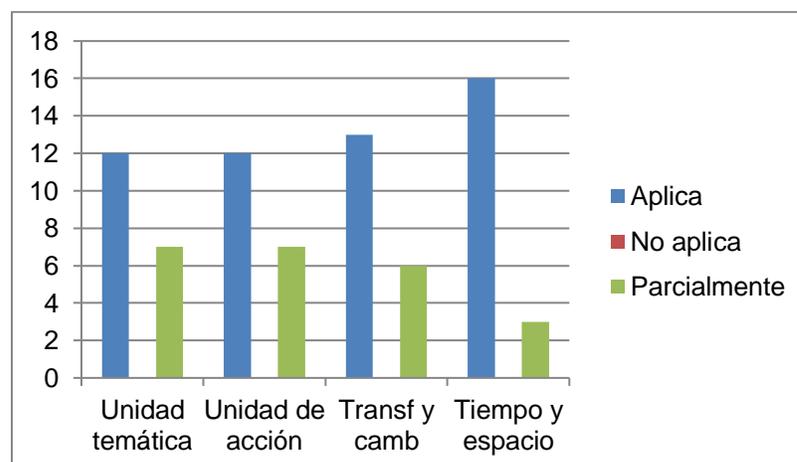
Este aspecto fue el que menos mejoró a la hora de aplicar la estrategia Ensalada de cuentos en el contexto presentado. En el diagnóstico, siete (7) de los niños no utilizaban prácticamente ningún conector, frente a cinco (5) que tenían un parcial manejo de los mismos y de las preposiciones y seis (6) cuyos escritos ya los reflejaban. Esto quiere decir que en el ejercicio final la mejoría en este aspecto es variable.

En general, la mayoría de conectores utilizados por los niños son aquellos con que se determina el cambio de tiempo, de espacio e incluso de acción. Algunos fragmentos que muestran esto son: “Hasta que un día lo llamaron, le dijeron a sus papas que iba a jugar en un equipo muy importante que fue el Barcelona” (N5); “De pronto, se corrió una voz de alarma y todos comenzaron a correr en distintas direcciones” (SN4).

6.3.2. Macroestructura

En la figura 13 se muestran los resultados obtenidos en los cuentos finales de los estudiantes respecto a la macroestructura, donde se evidencian la mayor parte de mejorías en la escritura de cuentos propiciadas por la estrategia Ensalada de cuentos.

Figura 13. Resultados en el cuento final respecto a la macroestructura.



Fuente: elaboración propia.

6.3.2.1. Unidad temática

Frente a los resultados del diagnóstico, los cuentos finales muestran una clara mejoría en el planteamiento de su unidad temática. En ese primer caso, solo seis (6) de los niños conservaban dicha unidad a lo largo de sus relatos, en cambio, la mayoría es capaz de hacerlo en el ejercicio final. Por ejemplo, un cuento en el que los niños de una casa se pierden en su camino de regreso: “Pues aunque ellos daban por muerta a su madre no era así, su madre vivía, le había tocado marcharse de la casa porque el leñador la iba a matar” (N15). La mejoría al respecto de la unidad temática se muestra cuando, al comparar algunos cuentos del diagnóstico con los finales, puede notarse una tendencia de los primeros a cambiar el tema del relato.

6.3.2.2. Unidad de acción

Tanto como con la unidad temática, la estrategia aplicada permitió que los niños mejoraran mucho a la hora de encadenar las acciones en sus relatos de forma coherente. En el diagnóstico, solo seis (6) de ellos lo conseguían de forma sobresaliente, mientras cinco (5) lo hacían de forma parcial y el resto no lo conseguían; el aplicar la estrategia Ensalada de cuentos aumentó el número de estudiantes capaces de aplicarlo a doce (12), redujo lo que podían hacerlo de manera parcial a seis (6) y finalizó con que ningún estudiante falló en la coherencia de acción de sus historias.

En el siguiente ejemplo se muestra con mayor claridad la mencionada unidad de acción, con el vínculo entre dos situaciones del mismo cuento: “Poco tiempo despues[sic] todos salieron corriendo al oscuro bosque en busca de la casa de la abuelita... se escucharon ruidos estraños[sic] buhos[sic] grillos y las tenebrosas ramas de los viejos arboles” que posteriormente continúa: “Cuando iban caminando por el bosque escucharon a alguien que caminaba Blancanieves y Caperucita fueron a ver quién era y vieron que era el lobo feroz” (N3). Como se ve, se presenta una tensión inicial que se resuelve por el niño después de manera coherente.

6.3.2.3. Transformación y cambio

En este aspecto hay un cambio considerable entre los cuentos del diagnóstico y los presentados al final: en los primeros, la mayoría de los personajes no aprendían, no cambiaban, es decir, seguían siendo al final de los cuentos los mismos de sus comienzos. El acceder a los cuentos maravillosos en la plataforma les dio claras luces a los niños sobre qué debía ocurrir con los personajes de sus historias: iban a crecer, mejorar como personas, aprender una moraleja o alguna habilidad especial.

Como ejemplo, el cuento “Tiburón Blanco” presenta a un tiburón egoísta al principio: “Pero cuando era de noche salía con fuerza a recorrer los arrecifes de la ciudad, se sentía libre al no tener que ver a nadie nadando pues decía que es mejor estar solo que acompañado” (N2), que se ve en la necesidad de socorrer a su especie en un momento determinado, por lo que una de las últimas oraciones del cuento es: “En ese momento Blanco se dio cuenta de la importancia de su familia y del acompañamiento de la misma” (N2).

Se puede ver también en el siguiente caso: “Lalo era un pez globo, muy pero muy tímido. Cada vez que se asustaba se inflaba como una pelota. Cuando esto ocurría, algunos animales se burlaban y otros huían. Por eso, Lalo no tenía amigos” (N11). Esta condición importante que se presenta al inicio del cuento tendrá repercusiones en el momento en que un tiburón ataque a su gente: “Lalo se inflo como nunca lo había[sic] hecho y el feroz tiburón[sic] salió[sic] espantado. Los animales dieron vivas, aplaudieron y felicitaron al pececito que estaba rebosante de alegría” (N11). De esta manera, el pez tímido se vuelve popular y consigue muchos amigos.

Otro cambio común en los cuentos finales consiste en la recompensa maravillosa de un hada al personaje principal por el esfuerzo cometido: “Y por su acto valiente el hada[sic] del bosque le concede un deseo al pequeño patito pues el[sic] lo libero del lobo malo (N16)”, el cual en el caso citado es el de convertirse en un bello cisne. Como se ve, los estudiantes se preocuparon en cada uno de sus cuentos por que el cambio ocurrido fuera determinante en la historia, en comparación a los cuentos del diagnóstico donde era más relevante que avanzara el argumento y no la evolución del personaje.

6.3.2.4. Coherencia en el espacio y el tiempo y espacio

Como en los ítems anteriores, hubo una clara mejoría entre los cuentos de diagnóstico y los finales respecto a los recursos narrativos que usan los niños para determinar el tiempo y el espacio de las acciones. Igual que en el diagnóstico, respecto a este ítem se puede ver la costumbre de los niños por utilizar la expresión “Había una vez” para comenzar las historias: “Había[sic] una vez una niña llamada caperucita roja, vivía[sic] con su madre en el bosque en una pequeña cabaña” (N16).

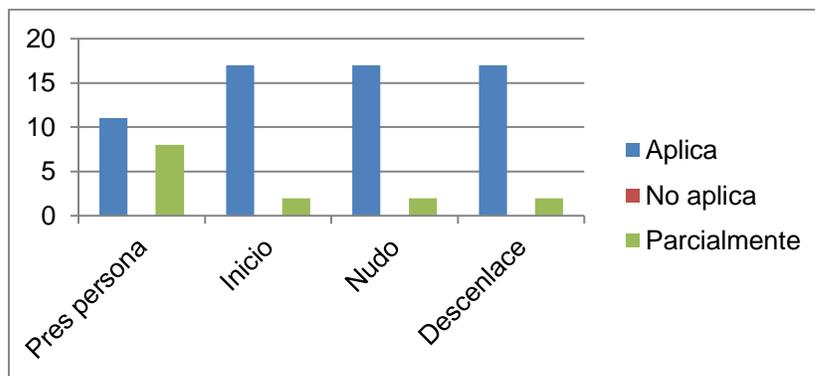
En casos como el siguiente: “Entonces se fueron. Cuando llegaron al puente se tomaron la enorme sorpresa de que el puente se cayó. Caperucita y Blancanieves estaban muy tristes” (N3), se nota la influencia discursiva de los cuentos de la plataforma, ya que la expresión “la enorme sorpresa” es utilizada en algunos de ellos. Conectores temporales como “Entonces” y “cuando” son comunes en la mayoría de los cuentos finales de los otros niños.

Otras formas en que los niños determinan tiempo y espacio pueden verse a continuación: “Caminaban y caminaban, sin rumbo alguno. Cuando de pronto vieron unas casas muy bonitas” (N15); o bien “Lalo no entendía nada. Salió de su cueva con cautela, y al hacerlo se vio cara a cara con unos filosos dientes. Estaba frente a un temible tiburón negro” (N11). Es así como los cuentos finales resultan del todo coherentes respecto al tiempo de las acciones y dónde son realizadas.

6.3.3. Superestructura

En la figura 14 se muestra la mejoría de los estudiantes respecto a los aspectos de la superestructura considerados para el análisis.

Figura 14. Resultados en la superestructura de los cuentos finales.



Fuente: elaboración propia.

Es pertinente aquí recordar los elementos de Casimiglia y Tucson (2001), para quienes la narración “es una forma tan íntimamente instaurada en nuestra manera de comprender el mundo, de acercarnos a lo que no conocemos y de dar cuenta de lo que ya sabemos que domina sobre otras formas más “distantes” u “objetivas” como pueden ser la definición o la explicación” (p. 271).

6.3.3.1. Presentación de personajes

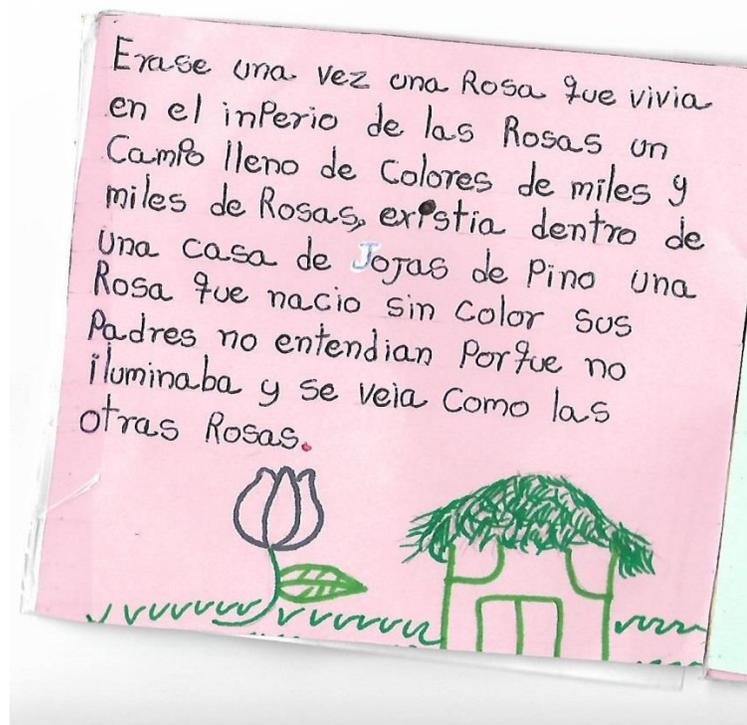
Los estudiantes evidencian una mejora en la presentación de personajes en sus historias. Para presentar personajes, los niños hacen uso de diversos conectores que se utilizan también en los cuentos revisados en la plataforma. En uno de los cuentos se dice: “En el medio del bosque hubo un gran viento que la asustó, después de eso siguió. Cuando más adelante se encontró con un gato y se sorprendió cuando lo vio con unas botas puestas” (N17). El primer “cuando” es un sinónimo de “entonces”, lo que refleja la pausa necesaria para que el personaje del Gato con Botas aparezca.

Otros recursos utilizados por los niños son conectores como “de repente” o “de pronto”, como se ve en los siguientes ejemplos: “Tomaron el camino del bosque, de repente los sorprende un lobo feroz con sus grandes garras” (N16), la cual es la primera aparición del Lobo Feroz. Otro niño escogió una secuencia de acciones más rápida para introducir a su villano: “De pronto un día apareció el lobo feroz y quería comerse a los niños, estos se escondieron en la casa y el lobo empezó a soplar y soplar” (N15). Este tipo de frases conectivas e introductorias eran escasas en los cuentos del diagnóstico.

6.3.3.2. Coherencia en el inicio de los cuentos

Aunque en el ejercicio de diagnóstico los estudiantes ya mostraban formas adecuadas de redactar el inicio de sus cuentos, algunos de ellos todavía no aprendían introducciones narrativas adecuadas. Luego de aplicada la estrategia, todos los estudiantes mostraron inicios que recuerdan a los de un clásico cuento maravilloso. El niño N18 comienza su cuento libre: “Érase una vez una rosa que vivía en el imperio de las rosas, un campo lleno de colores de miles y miles de rosas. Existía, dentro de una casa de hojas de pino, una rosa que nació sin color. Sus padres no entendían por qué no iluminaba y se veía como las otras rosas” (N18). La versión original del inicio de este cuento se puede ver en la figura 15.

Figura 15. Versión original del inicio del cuento “La Rosa con la belleza escondida”.



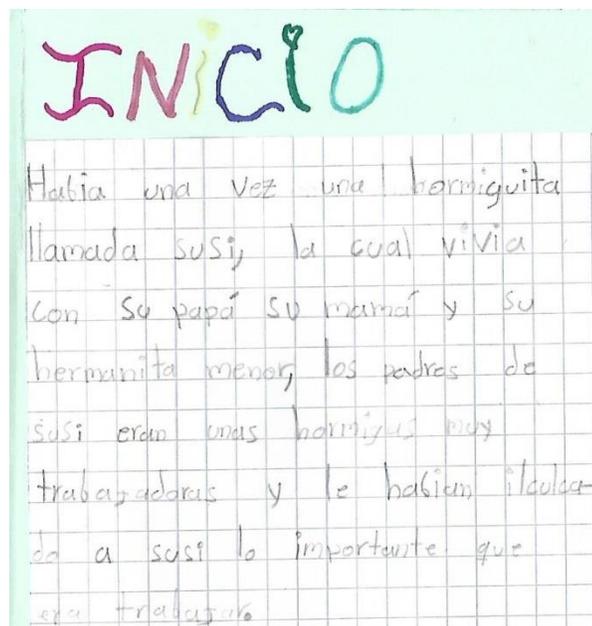
Fuente: elaboración propia

Otro estudiante comienza su cuento de la siguiente forma: “Érase una vez un perro que se cayó de un carro y los dueños no se percataron de él, tampoco colocaron un letrero de búsqueda. Un señor que cuidaba un parqueadero se apiadó del pobre perro, duró días y

luego lo regalaron porque el señor no lo podía tener más” (N15). El protagonista se presenta, así como la situación dramática: ha sido perdido por accidente.

Otro inicio similar en estructura, con el conector “Había una vez”, se presenta de la siguiente forma: “Había una vez una hormiguita llamada Susi, la cual vivía con su papá su mamá y su hermanita menor, los padres de Susi eran unas hormiguitas muy trabajadoras y le habían inculcado a Susi lo importante que era trabajar” (N9). En este caso, antes de comenzar con la secuencia de acciones, el estudiante prefiere describir el contexto del personaje. Esto se puede ver en la figura 16.

Figura 16. Ejemplo de inicio del ejercicio final.



Fuente: elaboración propia

6.3.3.3. Coherencia del nudo

Los estudiantes mejoraron en cuanto a presentar de manera lógica el nudo de sus cuentos. Las secuencias narrativas tienen sentido desde el inicio de los párrafos y es fácil identificar cuando el nudo del cuento comienza sin que se determine por un subtítulo. Para el mencionado cuento de Lalo el Tiburón Blanco, se dice:

Pero cuando era de noche salía[sic] con fuerza a recorrer los arrecifes de la ciudad. Se sentía[sic] libre al no tener que ver a nadie nadando pues decía[sic] que es mejor estar solo

que acompañado. Un día estaba tan alegre que nado y nado sin cansarse, pero cuando entre [sic] en razón estaba perdido y no sabía[sic] dónde. En medio de su desesperado [sic] observa que venía[sic] una manada de delfines que cantaban con fuerza, a Blanco le dio la curiosidad de preguntarles, pero era tímido para hablarles y a su vez temido por ser de la raza de los tiburones blancos, pero no importaba, el solo quería llegar a su hogar con su familia (N2).

Se ve el momento en que se pasa de la calma con que la historia comienza al problema que debe resolver el personaje, al entrar de lleno a la tensión de la historia y el nudo principal: el regreso del tiburón con su familia. Por otro lado, el cuento mencionado arriba en el apartado de “coherencia del inicio”, llamado “La Rosa con la belleza escondida”, tiene un nudo que se encadena con el final de su inicio (que, al contrario de las demás rosas, la protagonista del cuento no cuente con un brillo propio), sin una introducción pausada, pero igual de coherente: “Esto era un grave problema tanto que sus padres no quisieron sacarla de la casa. La Rosa creció y con la intriga por conocer qué había más allá de esa puerta, pues tanto era el desespero que salió de su casa sin que sus padres se dieran cuenta”.

Como se ve, luego de aplicada la estrategia de Ensalada de cuentos los estudiantes ya usan en su mayoría los recursos narrativos necesarios para encadenar el inicio de un cuento con su nudo. Otro ejemplo puede ser: “Cuando estaba haciendo las pruebas de repente el dolor de la lesión[sic] anterior volvió[sic] nuevamente pero se podía[sic] controlar” (N1), respecto a un cuento que versa sobre un niño talentoso en el fútbol que va a jugar al Barcelona.

6.3.3.4. Coherencia del desenlace

En el caso del cuento “Lalo”, el pez globo, puede verse con mayor detalle las cualidades escriturales del estudiante respecto a conseguir un final coherente. Dice el cuento: “Lalo se infló como nunca lo había hecho. Y el feroz tiburón salió espantado. Los animales dieron vivas, aplaudieron y felicitaron al pececito, que estaba rebotante de alegría. El tímido cara de globo salvó a todos del peligro. Desde ese día, Lalo ha hecho muchos amigos y está orgulloso de ser un pez globo” (N11). Recuérdese las situaciones previas del cuento: todo conlleva al cambio del protagonista y un mejoramiento de las condiciones de la comunidad, que se puede relacionar con Propp (1977) pero ello es tarea del siguiente capítulo.

Otro ejemplo de desenlace coherente se tiene en un cuento también citado en los apartados de arriba, “La Rosa con la belleza escondida”. Así finaliza este cuento maravilloso con detalles sobre la estética:

todo el imperio la veía con mucho desprecio. La rosa se sintió tan mal, que ella lloraba por su apariencia distinta le pidió al cielo y las estrellas que al menos le dieran un color tanpreciado y tan lindo que todo el mundo se enamoraría. Se sentó en la montaña más alta del imperio y miró el cielo[sic] y vio una luz que se acercaba y era una estrella que le dio un color radiante y se sintió feliz (N18).

Véase también el final del cuento del estudiante N15, donde también se ve la tendencia a terminar los cuentos con beneficios para los personajes o un bienestar general a la comunidad:

Cuando al ver a los niños ella se dio cuenta que eran sus hijos y sintió alegría de verlos. Y así los niños hallaron a su madre y vivieron con ella y felices para siempre. Entre tanto los cerditos vivían tranquilos en sus casas, sin miedo al lobo feroz, porque este fue encerrado por la mamá de los niños. Y así vivieron felices y contentos (N15).

Como se ve, la mejoría en los estudiantes es palpable en la mayoría de los aspectos de la escritura después de aplicar la estrategia “Ensalada de cuentos”. Queda por ver qué tienen que decir los teóricos consultados y los antecedentes investigativos sobre estos resultados encontrados, asunto del que se encargará el siguiente apartado. ´

7. Discusión

La experiencia de utilizar la estrategia “Ensalada de cuentos” mediada por la plataforma virtual *Mundoprimeria.com* resultó efectiva para el mejoramiento de la escritura de cuentos en este trabajo investigativo desde diversos aspectos: primero desde el sentido del uso del lenguaje: tanto en el mejoramiento de los aspectos micro y macrotextuales referentes a la formalidad de la escritura, como en la estructura lógica de una narración breve; segundo, en cuanto a la percepción que tienen los estudiantes sobre los recursos tecnológicos como el computador, las tablets o el internet; tercero, en la dimensión en que estos elementos se unieron en un aprendizaje significativo.

No es novedad que una herramienta tecnológica como *Mundoprimeria.com* sea efectiva como mediadora en el mejoramiento de la escritura de un grupo de estudiantes. Por ejemplo, ya las TIC han demostrado en diversas situaciones ser capaces de fortalecer las competencias lectoras (Ramírez y Vaca, 2012; Avendaño y Martínez, 2014; Acero et al., 2014; Rius y Ballester, 2016). En el primer caso, Ramírez y Vaca (2012) ya habían demostrado la aplicabilidad de resultados similares en la enseñanza de diversos tipos de texto además de los narrativos, gracias a su recurso en html *El Espía 2.0*, gracias al cual los estudiantes se acercaban de manera dinámica a los pasos para la escritura de un texto. Es interesante saber que incluso con una herramienta que se puede considerar básica en cualquier computador, como el Microsoft Word, también se consiguen resultados positivos, debido a su practicidad a la hora de editar el texto en tiempo real (Torrado, 2013). El caso es distinto con la propuesta de Sánchez (2014) llamada “Pizarra Digital”, donde aunque el fin es mejorar la escritura, el aplicativo era más bien un organizador de actividades de escritura, que de todas maneras tuvo un buen fin.

Una de las principales diferencias que tiene este trabajo con los antecedentes antes mencionados radica allí. En los anteriores trabajos revisados, los recursos tecnológicos fueron utilizados en su mayoría para la propia edición del texto, y no para acceder a los cuentos que servirían de base para la estrategia. La manera en que se accede a la literatura es también distinta: tómese el ejemplo de la investigación de Acero et al. (2014), donde aunque se haya hecho un ejercicio similar con la Ensalada de cuentos mediado con

TIC, la lectura de los cuentos originales se hizo en voz alta, por lo que los recursos tecnológicos no fueron utilizados allí.

Respecto a otros trabajos con la Ensalada de cuentos, conviene resaltar otros resultados. Aquí se han repetido algunos de los objetivos cumplidos en el trabajo de Acero et al. (2014) y de Ocampo Gómez (2016), en tanto que estos investigadores aplicaron una estrategia similar y sus estudiantes respondieron de manera positiva. La mejoría en general en todos los aspectos de la escritura en el aula es compartida en las tres investigaciones, además, aquí se complementa con la utilización multimedial de la plataforma *Mundoprimary*.

Cabe mencionar aquí el papel de la lectura multimedial. El ejercicio con la lectura multimedial de cuentos recuerda aquel principio retomado por Cassany (2014) de que la escritura es un proceso, y los estudiantes, gracias a la estrategia, fueron conscientes del mismo. Adicionalmente, Cassany consideró que la lectura por placer es una de las actividades más eficientes para adquirir el código escrito. Fue por eso que la secuencia didáctica se encaminó a que los estudiantes pasaran directamente de la lectura a la escritura. Una escritura con sentido, en términos de Cuervo y Flórez (1998), con la unidad persona-docente-escritor garantizada por la mediación de la docente investigadora, el entorno para escribir propiciado por la plataforma *Mundoprimary*, la validez de propósitos y audiencias que se les asegura con la realimentación de sus escritos y que sepan cómo proceder a partir de la misma lectura de los cuentos.

Lo anterior entra en concordancia con los “ambientes significativos” a los que se refiere Jolibert (1998). La evidencia sugiere que la estrategia con “ambientes significativos” en los que ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura es más provechosa y compromete a los estudiantes con su proceso. Fue motivador para la docente investigadora que para el ejercicio final los estudiantes se esforzaran en hacer cuentos diferentes, escritos lo mejor posible, con dibujos hechos y coloreados por ellos mismos y la mayoría con historias originales aunque hubiesen seguido la técnica de la ensalada. Tiene que ver con lo que Jolibert (1998) refiere como la independencia y el dominio del escritor, quien es en últimas el encargado de su propio aprendizaje.

En general, respecto a las habilidades escriturales, el nivel de producción textual de los niños antes de aplicada la estrategia didáctica mostraba diversos problemas en los niveles

micro, macro y superestructural. Los niños tenían diversos problemas ortográficos y de redacción que además de ser gramaticales pasaban por la coherencia de sus escritos.

El primero de los resultados brindados por la estrategia fue respecto a los aspectos microestructurales. Se debe considerar que la estrategia didáctica no tiene entre sus principales fuertes el mejoramiento de falencias en este nivel: ortografía y redacción son aspectos que, en futuros ejercicios similares, deberían reforzarse con ejercicios adicionales a los de la escritura de cuentos maravillosos.

Respecto a los aspectos macroestructurales, la mejoría fue más significativa que en los otros niveles. Las unidades temáticas y de acción fueron mejor utilizadas, gracias a las formas narrativas propias de los cuentos maravillosos que se leían en la plataforma. Fue gratificante ver en los cuentos de los estudiantes diversas frases conectoras de los cuentos maravillosos originales que en el ejercicio de diagnóstico no aparecían aprehendidas, para ser utilizadas por los mismos estudiantes en sus cuentos finales. Algo similar ocurre con los aspectos superestructurales, los cuales en el ejercicio de diagnóstico no se encontraban en una situación crítica, sin embargo, se acercaron a la excelencia en el ejercicio definitivo.

De tal manera, la estrategia de Ensalada de Cuentos mediada por la plataforma *Mundoprimeria* resultó efectiva a la hora de mejorar la escritura en un grupo de estudiantes de educación básica. Se trata de una nueva oportunidad de introducir a los niños al mundo de la comunicación escrita y de ficción, así como al uso consciente y provechoso de los recursos tecnológicos, como lo establecen las razones económica, social y pedagógica para el uso de las TIC en el aula (Hinestroza, 2004).

Finalmente, conviene reflexionar sobre la naturaleza literaria de los cuentos finales hechos por los estudiantes: el reflejo de diversas angustias infantiles en clave de cuento maravilloso que, sin embargo y como se pudo ver, en su mayoría utiliza elementos cotidianos. Esto quiere decir que cuando los niños decidieron hacer sus propias historias, la mayoría no optaba por una historia de corte maravilloso sino de corte realista o bien realista mágico, con argumentos que transcurrían en el mundo real y donde se relacionaban sus vidas cotidianas.

Según lo planteado anteriormente, la aplicación del plan de mejoramiento para la competencia comunicativa permitió que se reconociera en el contexto de la Institución Educativa Alberto Mendoza Mayor la importancia de la lectura y la escritura. Esto colaboró en lo que compete a los procedimientos relacionados con el desarrollo de la investigación fundada específicamente desde la plataforma Mundoprimary, con la que se permite el uso de las TIC en el aula y la construcción creativa de los niños desde la estrategia didáctica de la ensalada de cuentos de Gianni Rodari.

Aquí entra la teoría de Ausubel (1983) sobre el aprendizaje significativo (AS) para facilitar la efectividad de la aplicación de la estrategia. En el contexto de los niños del grado tercero, el AS permitió que se pudiera reconocer la importancia de la creación de ambientes escolares en los que se estimule la motivación y el esfuerzo que propende la construcción del aprendizaje de forma individual. El propósito de este método es hacer más significativo el aprendizaje y la consecución de la competencia. El plan de mejoramiento, que se desarrolló en el aula, reconoció las falencias de los estudiantes y el procedimiento adecuado para que se aplicara una estrategia de aprendizaje ajustada a sus necesidades.

Como parece claro, la estrategia tenía que ajustarse a las propuestas de Van Dijk (1996) sobre las estructuras textuales. De esta manera, al evaluar los ejercicios de los niños se pudiese observar sus falencias y también sus potencialidades en la producción textual y el ejercicio de comprensión de lectura en comparación entre el ejercicio de diagnóstico y el final. El plan de mejoramiento, en tanto que se relaciona con la consecución de la competencia comunicativa, busca también que el niño se reconozca como creador de textos ficcionales que aplican los recursos creativos que potencializan su visión imaginativa en aras de la construcción de textos de su propia autoría.

En cuanto a la estrategia en sí, recuérdese que Gianni Rodari (1973) planteó la estrategia didáctica de la ensalada de cuentos donde une a los conocimientos previos de los niños sobre las historias clásicas infantiles. En este caso se trabajó específicamente con los cuentos de los hermanos Grimm, desde los cuales, al ser leídos nuevamente en la plataforma *Mundoprimary*, los niños creaban su propia versión mezclando personajes, anécdotas, espacios y villanos. De esta manera, el producto final se reconoce como una

creación totalmente novedosa que planteaba una historia en espacios distintos pero con referentes de antemano conocidos, así como quedó demostrada, una vez más, la profunda relación entre la enseñanza de la escritura con la lectura (Jolibert, 1998), ya que se parte de la lectura de cuentos clásicos para la escritura de cuentos nuevos, porque como dijo la autora, “No se puede separar el aprender a leer del aprender a producir. Se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo” (como se cita en Camacho, 2007)

Por lo tanto, en la Institución Educativa Alberto Mendoza Mayor, la plataforma Mundoprimeria funcionó correctamente en las tablets y con la conectividad asertiva de Internet. Por ello la creación individual de los niños proporcionó historias anecdóticamente significativas, pero, no puede dejar de mencionarse, con falencias de escritura notables que hacían imprescindible la mediación del docente en la corrección de la coherencia, la cohesión y la gramática, para luego analizar las historias y leerlas en voz alta. Sin embargo, no es incoherente relacionar esto con Cuervo y Flórez (1998), quienes consideran la escritura como un proceso cultural y personal de creación de conocimiento, y esta escritura no distingue a la literaria, la de cuentos y narraciones, de los otros tipos de escritura y escritura creativa.

Es así como se cumplieron los objetivos propuestos para la investigación. Primero, el objetivo general estaba condicionado a la presentación de un plan de mejoramiento de las competencias comunicativas de producción textual en los estudiantes del grupo de estudio, y este se presenta en el Anexo 1., ajustado a los parámetros respecto a competencias de Tobón y Tobón . Llegar a la elaboración de este plan de mejoramiento conllevó la consecución de otros dos objetivos: primero, diagnosticar el nivel de producción textual de los estudiantes antes de aplicada la estrategia, lo cual se hizo con la redacción de un cuento que demostró los problemas del grupo.

En la ejecución del segundo objetivo conviene detenerse, puesto que fue aquí donde los niños se dedicaron al uso de la plataforma *Mundoprimeria*. La plataforma Mundoprimeria no queda solamente para la creación de una actividad de producción textual y de lectura, sino que propicia una serie de acciones interactivas (cambiar de cuento textual a narrado, o a audiolibro, o poder adelantar y retroceder la narración para

recapitular) que se convierten en herramientas para la creación de ejercicios que fomenten los aprendizajes significativos. En últimas, ayudarán a la consecución de la competencia desde los planteamientos del MEN y en lo que se refiere a los derechos básicos de aprendizaje (DBA). Por otro lado, los resultados de este objetivo son acordes a los de Rincón y Rincón (2016), ya que se demuestra que los ambientes virtuales tienen una diversidad de herramientas con las que el paso de la etapa de la lectura multimedial a la escritura sea más efectivo en poblaciones como la de este grupo de estudio.

Respecto al objetivo final, el plan de mejoramiento presentado en el Anexo 1 es una estrategia que se pueden plantear para que la didáctica de la enseñanza del lenguaje ofrezca más posibilidades de creación. Por consiguiente, el plan de mejoramiento se constituye como una invitación a iniciar un proceso que se enfoque hacia la producción textual y la comprensión de lectura con la mediación de las TIC. Así mismo pasa con la flexibilidad de la estrategia ensalada de cuentos: no solamente se puede enfocar desde la construcción de textos basados en cuentos populares, sino en historias que hayan sido presentadas en otros formatos (televisión, cine) o en otras formas narrativas (novela, leyenda, mito) que se pueden fortalecer exitosamente si la estrategia se aplica con el propósito asertivo y con la mediación correcta.

8. Conclusiones

Como ya se dejó entrever en los resultados y las conclusiones, este tipo de ejercicios donde se espera que los niños aprendan a escribir leyendo precisan de actividades adicionales para reforzar las falencias al nivel microestructural, ya que parece difícil que por sí mismos los niños perfeccionen su ortografía o redacción al imitarla de los cuentos que leen. Por ello, se recomienda que la estrategia sea apoyada por actividades didácticas en las que aspectos como el uso de tildes, puntuación y preposiciones queden claro además de las cuestiones estructurales de un cuento.

De la misma manera, es recomendable que los niños se apersonen de la construcción del cuento final para que este tenga un estilo propio. En el rango de edad con que se trabajó, a los niños les gusta hacer dibujos de las escenas que escriben, simular con papel cartón un par de portadas, coser hojas en medio y presentar a sus creaciones en forma de libros. Este tipo de manifestaciones creativas propias de la etapa escolar de educación primaria no pueden ser desaprovechadas y son una manera excelente de finalizar la estrategia.

Por último, no es conveniente olvidar que este ejercicio puede ser complementado gracias a la inclusión de más recursos tecnológicos y didácticos, sea en la dimensión mediadora en el aula de clase, o bien como herramienta para leer o para escribir; con la revisión de antecedentes puestos en relación en el apartado de discusión, queda claro que es posible pensar una estrategia didáctica donde todos los elementos de investigaciones similares a esta conformen una sola secuencia definitiva en la que el uso de las TIC sea el preponderante.

9. Referencias Bibliográficas

- Acero, L. et al. (2014), Estrategias Didácticas Para Fortalecer La Escritura en Preescolar y Básica, desde La Literatura en tiempos de TIC. Universidad de San Buenaventura. Bogotá, Colombia.
- Álvarez, M. C. (2015). *La evaluación, requisito necesario para el logro del aprendizaje*. Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales, (77), 7.
- Avendaño, I. y Martínez, D. (2014). Competencia Lectora y el Uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. *Escenarios* 11, (1) p. 7-22.
- Ausubel, D. P. (1983). *Teoría del Aprendizaje significativo*. New York. Obtenido de <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/Ausubel/index.html>
- Casamiglia H. y Tucson, A. (2001). *Las cosas del decir*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Camacho, S. (2007). "Vivir produciendo textos": Josette Jolibert. Tesina para obtener el título de Licenciada en educación preescolar. Universidad Pedagógica Nacional, México D.F.
- Camps, A. y Rivas, T. (dir.) (2000) *La evaluación del aprendizaje de la comprensión escrita en situación escolar*. Madrid: Secretaría general de educación y formación profesional.
- Cassany, D. (2014). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14, 1: pp. 61-71.
- Cuervo, C. y Flórez, R. (1998). *Aprender y enseñar a escribir: una propuesta de formación de docentes en servicio*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Fals Borda, O. (1999). Investigación-acción participativa. En Pérez Serrano, G. (Coord). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*, pp. 57-84. Narcea.
- Guzmán, L.; Fajardo, M. y Duque, C. (2015). Comprensión y Producción Textual Narrativa en Estudiantes de Educación Primaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 24 (1): 61-83.
- MEN (1998). *Lineamientos curriculares para el área de lengua castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. (MEN Colombia, Ed.) (3a ed.). Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- MEN (2008). *Ser competente en tecnología: ¡Una necesidad para el desarrollo!* Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Montesinos, D. (s.f.) *Las TIC como recurso en el acceso a la lecto-escritura*. Curso temático. Colegio Público de Educación Especial Pérez Urruti. Recuperado de: <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/97/t06.pdf>
- Forero, L. A., & Rosa Lilia Montealegre. (2006). *Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y Dominio*. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>
- ICFES (2016). Cuestionario sociodemográfico Grado 3°. Recuperado de: http://www.calasanzcucuta.edu.co/descargas/SaberSocioD_3.pdf
- Jolibert, J. (1998). Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias del aula. Chile: Ed. Dolmen.
- Lerner, Delia (2003). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo imaginario. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ocampo Gómez, M. C. (2016). La “ensalada de cuentos” como estrategia para mejorar la producción de texto cuento en los estudiantes de grado tercero de la institución

- educativa Distrital Llano Grande J.T. Tesis de grado presentada para optar al título de Magister en Educación. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Nieda, J. y Macedo, B. (1997). Un currículo Un Currículo Científico para Estudiantes de 11 a 14 años. OEI - UNESCO/Santiago. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de: <http://campus-oei.org/oeivirt/curricie/curri01.htm>
- Ramírez, A. y Vaca, J. (2012). El Espía 2.0: Herramienta digital para la exploración de los procesos de producción de textos. Universidad Veracruzana. Veracruz, México.
- Rincón, C. y Rincón, M. (2016). Diseño e Implementación De Una Estrategia Didáctica Para El Fortalecimiento De La Escritura A Través De Textos Digitales En Los Estudiantes Del Grado 2-3 Del Colegio Distrital Estrella Del Sur. Universidad Libre. Bogotá, Colombia.
- Rius, N. y Ballester, J. (2016). Booktrailer en Educación Infantil y Primaria: adquisición y desarrollo de las competencias comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales. Dialnet. No 32 (2017): Number 32, December 2017
- Rodríguez, S. A. (2015). Uso de Blogs como Herramienta de Producción Escrita en Estudiantes de Segundo de Primaria. Universidad Nacional. Bogotá, Colombia.
- Sánchez M., O. (2014). Implementación del Recurso Tecnológico: Pizarra Digital en el área de Lengua y Literatura en Quinto Año de Educación Básica en la Ciudad de Guayaquil. Tecnológico de Monterrey. Ecuador
- Suárez Cárdenas, A., & Pérez Rodríguez, C., & Vergara Castaño, M., & Alférez Jiménez, V. (2015). Desarrollo de la lectoescritura mediante TIC y recursos educativos abiertos. *Apertura*, 7 (1), 1-13.
- Tapia Landino, M., Correa Pérez, R. y Ortiz Navarrete, M. (2012). Secuencia didáctica para escritura en colaboración en un entorno wiki: Propuesta para estudiantes de Enseñanza Secundaria. 253, pp. 337-353
- Tobón y Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe ediciones.

- Toledo, P. (s.f.) El cuento: concepto, tipología y criterios para su selección. *Researchgate*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/257312462_El_cuento_concepto_tipologia_y_criterios_para_su_seleccion/download
- Torrado, D. M. (2013) Uso De Las Tic Para Mejorar La Comprensión Y Producción De Textos En Estudiantes De Grados 4º Y 5º De La Sede Curitos de Pavez. Portal Educativo Eduteka. Norte de Santander, Colombia.
- Vence, L. (2014). Uso pedagógico de las TIC para el fortalecimiento de estrategias didácticas del programa todos a aprender del ministerio de educación de Colombia. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. 12, 13 y 14 de noviembre. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/48.pdf>
- Venet, M y Correa, E. (2014). El concepto de zona de desarrollo próximo: un instrumento psicológico para mejorar su propia práctica pedagógica. *Pensando Psicología*, 10, 17.
- Vygotski, L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.



ANEXOS

Anexo 1. Plan de mejoramiento

INSTITUCION EDUCATIVA ALBERTO MENDOZA MAYOR

COLOMBIA - VALLE DEL CAUCA

YUMBO

PLAN DE APOYO Y MEJORAMIENTO ACADEMICO
AREA: HUMANIDADES ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA
GRADO: TERCERO PERODO: I. II Y III AÑO 2018

	INSTITUCION EDUCATIVA ALBERTO MENDOZA MAYOR YUMBO-VALLE SEDE JUAN B. PALOMINO	GUÍA Nº1		CODIGO VERSION	1.0
				FECHA	04/04/2019 C.A.
ASIGNATURA	LENGUA CASTELLANA	GRADO	3-2	PERIODO LECTIVO	2019
				1	

Guía nº1 – Explorando nuevos modos de leer con la plataforma *Mundoprimeria*

1. Ingresa a la página web [Google.com.co](https://www.mundoprimeria.com), y realiza la búsqueda de la página “Mundo Primaria”. Debería aparecerte el link <https://www.mundoprimeria.com>
2. Cuando ingreses, en la barra de botones de arriba, haz click donde dice “Cuentos”. Lo encontrarás como la segunda opción, al lado derecho de “Juegos” y al izquierdo de “Mitos y leyendas”.
3. Has click en la opción que se llama “Cuentos clásicos”. Puedes guiarte porque en el botón aparece dibujado el casco de un caballero.
4. Vamos a leer los cuentos “Caperucita Roja” y “El gato con Botas”. Para ello, ubícalos en la plataforma, e ingresa por medio de un click al que quieras leer primero.
5. Encontrarás diversas formas de acceder al cuento: puedes escucharlo (audiocuento), ver una representación animada (videocuento), una versión interactiva (cuento interactivo) o leerlo en la forma tradicional.
6. Resuelve los siguientes puntos:
 - a. Identifica de los cuentos leídos en clase:





¿Cuáles son sus personajes principales y cuáles los secundarios?

¿Cuáles son los espacios (escenarios) donde transcurren los cuentos?

¿Cuál es el problema que se presenta en cada cuento?

¿Cómo termina cada cuento?

b. Escribiremos una historia en la que Caperucita Roja se encuentra con el Gato con Botas. Primero responderemos las siguientes preguntas:

¿Cómo descubre el Gato el problema en que se ha metido Caperucita con el Lobo? ¿Decide salvarla o no?

¿Qué hace el Gato para vencer al Lobo y rescatar a Caperucita?

¿Cómo reacciona Caperucita al ver a un Gato con botas? ¿Se hacen amigos o se pelean?

¿Qué recompensa le da la abuela de Caperucita al Gato por salvarlas?

¿Qué le lleva el Gato con Botas a su Amo luego de esta aventura?

c. A partir de tus respuestas en el punto anterior, relata un nuevo cuento donde Caperucita Roja sea rescatada por el Gato con Botas.

	INSTITUCION EDUCATIVA ALBERTO MENDOZA MAYOR YUMBO-VALLE SEDE JUAN B. PALOMINO	GUÍA Nº2		CODIGO VERSION	1.0
				FECHA	04/05/2019 C.A.
ASIGNATURA	LENGUA CASTELLANA	GRADO	3-2	PERIODO LECTIVO	2019
				2	

Guía nº2

Área: Lengua Castellana
Nombre de la secuencia didáctica: Explorando nuevos modos de leer con la plataforma <i>Mundoprimeria</i>
Habilidades cognitivolingüísticas: Describir, Explicar y Argumentar
Curso: 3-2
Institución Educativa: Alberto Mendoza Mayor
Caracterización de la actividad:
<p>Enseñar en un aula de clases de niños de tercero de primaria, que en su mayoría han crecido con las ventajas del Internet, la computación, la telefonía móvil y los celulares inteligentes, etc., demanda al docente desligarse de los métodos tradicionales de enseñanza, incompatibles con las ventajas de los recursos antes descritos, que hoy día se agrupan bajo la denominación de TIC (Tecnologías de la Información y la comunicación). Lo que se busca específicamente es usar la plataforma <i>Mundoprimeria</i> en pos de mejorar las competencias comunicativas de los niños referidas a la escritura.</p> <p>En esta actividad los niños entran a la plataforma <i>Mundoprimeria</i>, se familiarizan con su uso y acceden a la lectura multimedial de los cuentos maravillosos presentes en el corpus del trabajo. A partir de un ejercicio de comprensión de lectura con estos cuentos, los estudiantes deben aprender los elementos de un cuento maravilloso y un texto narrativo.</p> <p>Se fortalecerán las competencias comunicativas de la producción escrita a partir de la técnica “ensalada de cuentos”, con la cual los estudiantes escriben sus propios relatos mezclando elementos y características de diferentes relatos que desembocan en una historia totalmente nueva.</p>

Se escribirán estos nuevos relatos con la guía de la profesora, pero principalmente, con el apoyo de la plataforma *Mundoprimeria* de modo que el modelo de cuento maravilloso esté siempre presente durante el desarrollo de la secuencia.

Todas estas decisiones se dirigen en pos de propiciar un Aprendizaje Significativo (AS), porque es necesario que el estudiante pueda aplicar los conocimientos que se le brindan en una situación concreta, en este caso, la escritura de su propio relato maravilloso.

Momento en que se sitúa:

Se desarrollará como introducción de los estudiantes al concepto de cuento y especialmente será la primera ocasión que los niños escriban textos narrativos.

Definición de la actividad:

El principal objetivo apunta a la construcción de un Plan de mejoramiento que por medio de una secuencia de actividades, guías de trabajo, talleres y evaluaciones permita que tanto la institución donde se realiza el trabajo como cualquier otro docente interesado pueda llevar la propuesta a otros contextos cuyos niños precisen de mejorar sus competencias en escritura.

- Primero se introducirá a la plataforma virtual *Mundoprimeria* y su utilización.
- Se leerán cuentos maravillosos según el medio que el estudiante considere más afín: textual, auditivo o audiovisual.
- Se utilizará la técnica “ensalada de cuentos” para reescribir los cuentos maravillosos vistos en la plataforma mezclando personajes, escenarios, situaciones, etc.
- Se evaluará el efecto de la secuencia con los textos narrativos que los estudiantes escriban al final de la misma.

Dispositivo didáctico:

El trabajo con la plataforma estará guiado en un primer momento por los siguientes interrogantes. Resueltos, garantizan que de ellos pueda surgir un texto narrativo escrito con unas características especiales (Adam, como se cita en Casamiglia y Tucson, 2001): temporalidad, unidad temática, transformación, unidad de acción y causalidad.



El primer momento corresponde a la lectura multimedial del cuento, para identificar sus características.

✓ **Primer momento:**

¿Cuáles son los personajes principales y cuáles los secundarios de los cuentos leídos?

¿Cuáles son los espacios (escenarios) donde transcurren los cuentos?

¿Cuál es el problema que se presenta en cada cuento?

¿Cuáles son las intenciones de los personajes y qué terminan haciendo?

¿Cómo terminan los cuentos que leíste?

El segundo momento se realiza a partir de la técnica de “ensalada de cuentos”, de modo que los estudiantes puedan construir una narración propia con los elementos de los cuentos leídos en el primer momento.

✓ **Segundo momento:**

¿Cómo se encuentran los protagonistas de los cuentos? ¿Se encuentran antes o después de lo que ocurre en sus relatos originales? (*temporalidad*)

¿Qué hacen los personajes cuando se encuentran? ¿Se ayudan, se hacen amigos o se pelean? (*transformación*)

¿Qué problema de su cuento puede solucionar el protagonista con la ayuda del personaje del otro cuento? (*Unidad temática*)

¿Qué recompensa obtienen los personajes al ingresar a la historia del otro cuento o ser ayudados por el personaje del otro cuento? (*unidad de acción*)

¿Cómo finaliza esta nueva historia? (*Causalidad*)

Consignas:

- Accede en clase a la plataforma virtual *Mundoprimeria*.
- Aprende a utilizar las diferentes funciones de la plataforma *Mundoprimeria*, de modo que puedas escuchar o leer de forma tradicional o audiovisual un cuento del género maravilloso.
- Lee según el medio que más te guste al menos dos de los cuentos de la plataforma virtual *Mundoprimeria*.
- Identifica las características que te parezcan más llamativas de los personajes de cada una de las historias leídas.
- Establece una lista de similitudes y diferencias de los personajes de cada uno de los cuentos.
- Describe las intenciones de cada personaje: ¿Qué quiere hacer al principio de la historia? ¿Se cumplen sus planes, o no?

Para el desarrollo del momento dos, imagínate una historia donde los protagonistas de ambos cuentos se encuentran y comienza a escribir a partir de esta guía.

- Narra el encuentro de los personajes de los cuentos. ¿Se encuentran al inicio, en medio o al final de sus historias originales?
- Describe la reacción que tienen ¿Se ayudan, se hacen amigos o se pelean?
- Narra cómo el personaje de uno de los cuentos termina involucrado en el problema del personaje del otro cuento.
- Describe la recompensa que obtienen los personajes al ingresar a la historia del otro cuento o ser ayudados por el personaje del otro cuento.
- Escribe un final para esta nueva historia.



Actividad diagnóstico

Se plantearán preguntas acerca del concepto de cuento, los momentos que los conforman (inicio, nudo, desenlace o final), sus personajes (principales y secundarios) espacio etc.

La contestación a las preguntas debe ser guiada con pistas y reglas por parte de la docente.

Por último, se debe compartir las respuestas entre los estudiantes.

Gestión de la actividad en el aula:

La organización en el aula para el desarrollo de la actividad se realizará por medio de las herramientas tecnológicas con las que cada estudiante contará. En este caso, se habla principalmente de tablets suministradas y garantizadas por la institución educativa. Luego, cada uno de ellos llevará a cabo los siguientes pasos:

7. Ingresa a la página web Google.com.co, y realiza la búsqueda de la página “Mundo Primaria”. Debería aparecerte el link <https://www.mundoprimaria.com>
8. Cuando ingreses, en la barra de botones de arriba, haz click donde dice “Cuentos”. Lo encontrarás como la segunda opción, al lado derecho de “Juegos” y al izquierdo de “Mitos y leyendas”.
9. Has click en la opción que se llama “Cuentos clásicos”. Puedes guiarte porque en el botón aparece dibujado el casco de un caballero.
10. Vamos a leer los cuentos “Caperucita Roja” y “El gato con Botas”. Para ello, ubícalos en la plataforma, e ingresa por medio de un click al que quieras leer primero.
11. Encontrarás diversas formas de acceder al cuento: puedes escucharlo (audiocuento), ver una representación animada (videocuento), una versión interactiva (cuento interactivo) o leerlo en la forma tradicional.

Uso de las capacidades cognitivolingüísticas (explicar, describir, argumentar)



Para la escritura de cuentos, los estudiantes utilizarán las capacidades cognitivolingüísticas de:

- **Describir**

Describir un escenario, un personaje, un lugar, un objeto. Necesario fundamentalmente para la escritura de relatos narrativos.

- **Resumir**

Resumir historias, acontecimientos, sucesos. Volver breves los largos relatos. Necesario para las comprobaciones de lectura y en algunos momentos de la escritura creativa.

- **Explicar**

Narrar de formas creativas los sucesos, a partir de un orden claro de acciones o pensamientos de los personajes. Contextualizar a los personajes en la situación inicial del relato.

- **Argumentar**

Argumentar los motivos, las motivaciones, detrás de la personalidad, actitud y decisiones de los personajes en una narración.

Textos o materiales que se van a leer

Se escogió el género cuento para motivar en los estudiantes la escritura de sus propias narraciones, desde la lectura de cuentos maravillosos tradicionales. Aquí la autonomía del estudiante es fundamental ya que frente a la plataforma digital *Mundoprimeria* en este caso es él quien toma las decisiones de cómo abordar los cuentos que lee. Esto conlleva a que se desarrolle lo que se conoce como Aprendizaje Autónomo (AA).

La plataforma virtual *Mundoprimeria* tiene un gran abanico de cuentos de todo género, cuya principal característica es que permite la lectura tradicional del cuento, escuchar el audiocuento o ver una versión audiovisual del cuento. Esta última es la más interesante ya que combina el texto escrito, la narración dramatizada y efectos o dibujos de la historia, a modo de video interactivo donde el usuario decide el ritmo en el que lee.

El corpus de textos se construyó en torno al género maravilloso porque sirve para acercar a los estudiantes a la narrativa por medio de personajes arquetípicos e historias universales, además de ser en su mayoría narraciones de las que los estudiantes tienen un concepto previo por ser muy conocidas. Tienen una estructura familiar de inicio-nudo-desenlace y en la mayoría de los casos se le presenta clara al lector la distinción entre personajes “buenos”

y personajes “malvados”. También, suelen finalizar con una enseñanza o moraleja, por ser dirigidos especialmente niños y tener una intención didáctica, a veces incluso moralizadora.

Propp (1977) definió el género de cuento maravilloso como aquellos relatos que se adherían a las estructuras morfológicas que él había hallado (en total, 31), las cuales se centran esencialmente en *qué hace* el personaje más que *cómo* o *por qué*. A partir de este principio, agrupó las funciones de los personajes de un cuento maravilloso así:

1. El agresor
2. El donante (entrega el objeto mágico al donante)
3. El auxiliar (ayuda al héroe)
4. La princesa y el padre
5. El ordenante
6. El héroe
7. El antagonista



Como parte de la metodología, se aplicará una de las técnicas de Rodary, denominada “*La Ensalada de cuentos*” (Ocampo Gómez, 2016), la cual se fundamenta en que a través de la interacción con los cuentos, basada en los subprocesos de revisión textual y en un ambiente que propicie el AS, los niños podrán comprenderlos y luego escribir otros de mejor calidad, de manera que el estudiante “sea consciente de que escribir no es sólo hilar una serie de palabras, que algunas llevan tilde, otras van con mayúscula, sino principalmente que su escrito debe tener una intencionalidad comunicativa” (p. 13).

Registro:

Al terminar la secuencia se aplicará la siguiente evaluación a cada uno de los estudiantes

ESTUDIANTE:

GRADO:

ASIGNATURA:	ESCALA VALORATIVA				
DESEMPEÑO	5	4	3	2	1
NOTA: en cada respuesta se evaluará la comprensión lectora de los cuentos de la plataforma <i>Mundoprimeria</i> vistos en clase	SUPERIOR	ALTO	BÁSICO	BAJO	DEFICIENTE
1. Ingreso a la plataforma y manejo de la misma.					
2. Identifica Personajes Principales y Secundarios.					
3. Identifica el lugar de la Narración.					
4. Identificación del nudo o problema que se dan en las narraciones.					
5. Identificación del desenlace o fin de las narraciones.					
6. Narración del encuentro entre los dos personajes de diferentes cuentos en un momento y lugar concretos.					
7. Narración del cambio que ocurre en los personajes cuando las historias se cruzan.					
8. Coherencia respecto al problema del otro cuento que el personaje o los personajes deben resolver.					

9. Coherencia de la recompensa obtenida por los protagonistas al superar la nueva prueba.					
10. Coherencia del final del cuento en relación a los cambios propuestos en ambos relatos					
11. Comportamiento durante la sesión.					
COMPONENTE:	-Apropiación y uso de la tecnología. -Producción Textual.				
COMPETENCIA:	-Reconozco productos tecnológicos de mi entorno cotidiano y los utilizo en forma segura y apropiada. -Produce textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.				
DESEMPEÑOS:	-Identifico la computadora como artefacto tecnológico para la información y la comunicación, y la utilizo en diferentes actividades. -Elaboro resúmenes, textos y esquemas que dan cuenta de la lectura a un texto. -Construyo narraciones del género maravilloso coherentes y cohesivas.				
Análisis de la actividad:					

	INSTITUCION EDUCATIVA ALBERTO MENDOZA MAYOR YUMBO-VALLE SEDE JUAN B. PALOMINO	GUÍA N°3		CODIGO VERSION	1.0
				FECHA	04/06/2019 C.A.
ASIGNATURA	LENGUA CASTELLANA	GRADO	3-2	PERIODO LECTIVO	2019
				3	

Guía n°3 – Acerquémonos al maravilloso mundo de la escritura de cuentos

1. Ingresa a la página web www.mundoprimaria.com, recuerda los pasos que usaste en la guía pasada.
2. Ingresa de nuevo a la sección “Cuentos” y a “Cuentos infantiles”.
3. En esta ocasión tú mismo puedes escoger de esta sección dos cuentos para leer y disfrutar. Selecciónalos y accede a ellos de la forma que más te guste, sea con el audiocuento, el videocuento, el cuento interactivo o la lectura tradicional.
4. Vas a relatar un nuevo cuento que se construya a partir de los personajes, escenarios e historias de los dos cuentos que seleccionaste. Recuerda la actividad realizada en la guía anterior, con Caperucita Roja y El Gato con Botas, para que te sirva de ejemplo.
5. Comparte en voz alta con tus compañeros en clase y con tu familia en casa el nuevo relato que has construido.



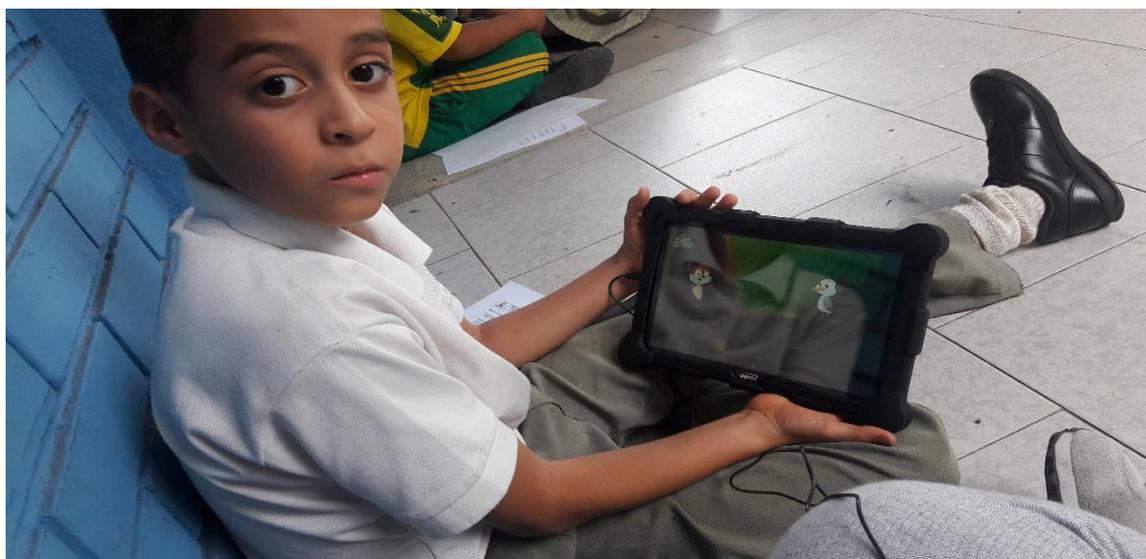
Anexo 2. Registro fotográfico de la intervención didáctica

Anexo 2.1. Lectura multimedial de los cuentos en Tablet, apoyada por la docente.



Fuente: elaboración propia.

Anexo 2.2. Estudiante en la lectura multimedial de un cuento.



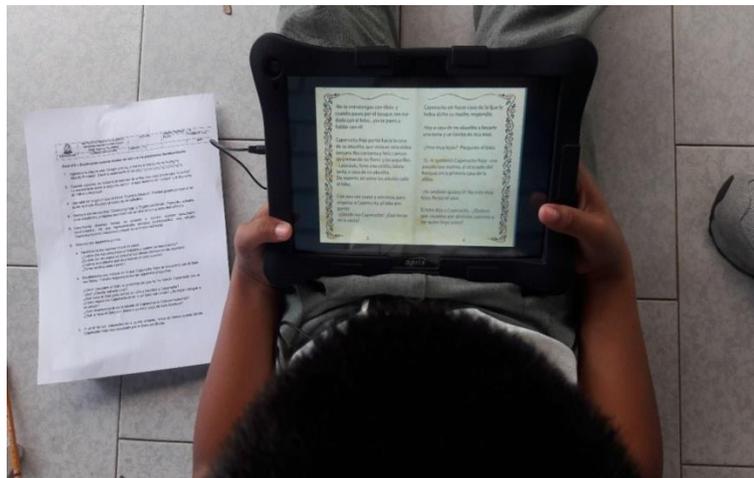
Fuente: elaboración propia.

Anexo 2.3. Estudiantes en la lectura multimedial de un cuento.



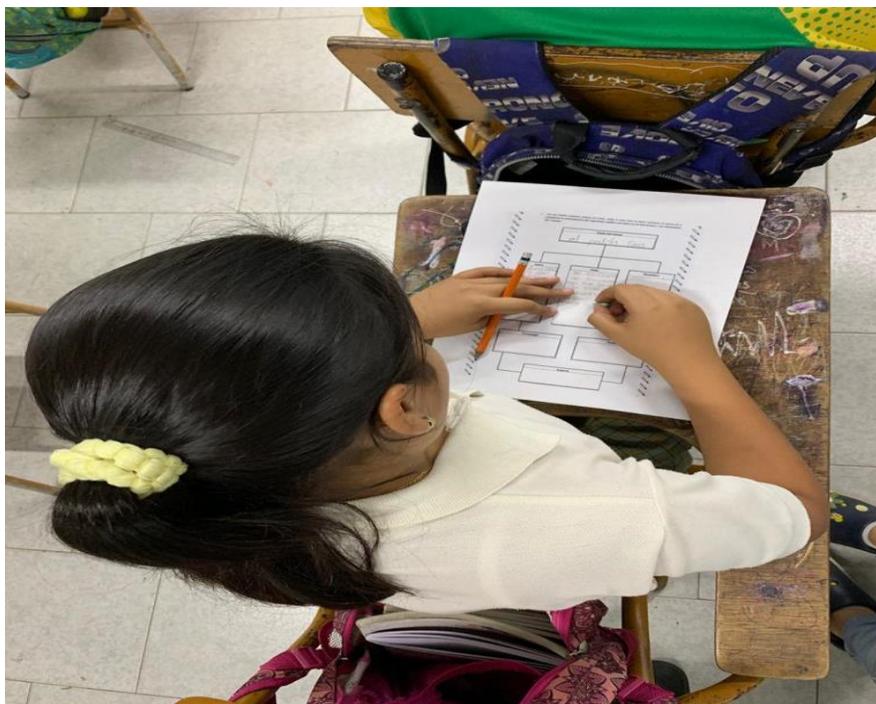
Fuente: elaboración propia.

Anexo 2.4. Estudiante en la lectura multimedial de un cuento.



Fuente: elaboración propia.

Anexo 2.5. Estudiante durante la realización de un ejercicio de comprensión de lectura.



Fuente: elaboración propia.

Anexo 2.6. Estudiante en la plataforma Mundoprimary con el uso de una tablet



Fuente: elaboración propia.

Anexo 2.7. Estudiantes durante una lectura colaborativa de los cuentos en la plataforma *Mundoprimary*.



Fuente: elaboración propia.

Anexo 2.8. Estudiantes durante una lectura colaborativa de los cuentos en la plataforma *Mundoprimary*.



Fuente: elaboración propia.