

EN LO AUDIOVISUAL: ME VEO, TE VEO...ME ESCRIBO

JESSICA LORENA HERNÁNDEZ ARÉVALO

2012234033

Monografía presentada para optar al título de Licenciada en Español e Inglés

Asesora

CECILIA DIMATÉ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

BOGOTÁ D.C

2017

## PÁGINA DE ACEPTACIÓN

*Nota de aceptación*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Presidente del Jurado**

---

**Jurado 1**

---

**Jurado 2**

Bogotá D.C. 2017

## AGRADECIMIENTOS

Más que agradecer por acompañar el proceso de elaboración del presente trabajo de grado, quiero expresar mi gratitud por haber estado durante este largo trecho por la academia y por estar en mi vida para recordarme lo que puedo llegar a hacer.

A la Vida, porque me ha enriquecido con valor, decisión, disciplina y visión. Gracias a la Gran Madre, porque mi fortuna son las almas que me aman y no me dejan desfallecer, por recordarme que debo labrar un camino de tierra firme en virtud de estos seres, así podré darles un mejor porvenir, pues teniendo estos corazones conmigo, cualquiera se hace valiente.

A mi familia, por tener fe en mí, por ser mi inspiración, mi apoyo, mi ancla, y por todo el amor que me dan y que valoro más que cualquier cosa en el mundo. A mi esposo Ronal, por amarme, por inspirarme, por acompañarme, por su fe ciega en mí, y por ser el gran cerebro detrás de todos mis logros; a mi madre Constanza, por ser mi gran motivación, porque por ella estoy dispuesta a hacer este gran esfuerzo mil veces más si es necesario; a mi hermano Erick, por comprenderme y apoyarme desde siempre, y porque sin él no sería la mujer que soy ahora; a mi padre Pedro, por depositar toda su confianza en mis capacidades, y por enseñarme que la vida se enfrenta con tenacidad y valor.

A aquellos quienes crearon en mí el amor por enseñar, a la profesora Cecilia Dimaté por inspirarme a lograr grandes cosas en el mundo de la investigación; a la profesora Lyda Molina, por ayudarme, apoyarme y alentarme a lo largo de esta investigación; al profesor Olbers Giraldo, por haber apoyado desde un principio la idea de este proyecto pedagógico investigativo; y por supuesto, al profesor Nelson Hugo Rueda, quien me mostró que ser docente es crear en el estudiante la capacidad para ver más allá de lo que la escuela nos pone en frente.

A las profesoras Andrea Niño, Brenda Zuleyma y Claudia Milena Suárez, por haber participado en esta investigación y tener toda la disposición para apoyar este proyecto.

A mis niños del curso 301 del colegio Villemar el Carmen, extrañaré mucho sus muestras de afecto y cariño, pero quedo complacida de haber dejado en sus corazones, y espero que en sus vidas también, un recuerdo de mí y de mi paso por su aula de clases.

Y, un agradecimiento muy especial a mi pequeño Falcon, porque desde donde quiera que esté, no podré olvidar que él es, fue y seguirá siendo mi motivo para sonreír todos los días.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>EDUCACIÓN AL SERVIDICIO</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 00-00-2017</b>	<b>Página 4 de 4</b>	
<b>1. Información General</b>		
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado	
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.	
<b>Título del documento</b>	En lo audiovisual: Me veo, te veo ... Me escribo.	
<b>Autor(es)</b>	HERNÁNDEZ ARÉVALO, Jessica Lorena.	
<b>Director</b>	DIMATÉ, Cecilia	
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 70 p.	
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional.	
<b>Palabras Claves</b>	PRODUCCIÓN ESCRITA – COMPETENCIA EMOCIONAL	

<b>2. Descripción</b>
<p>El presente documento constituye el resultado de una propuesta pedagógica investigativa, dirigida hacia los estudiantes del grado 301 del colegio Villemar el Carmen IED, enfocada a determinar la incidencia que tiene el desarrollo de los procesos de composición escrita en el mejoramiento de la competencia emocional apoyada en textos audiovisuales. La propuesta se basa en la necesidad por establecer procesos de producción escrita como un medio de expresión, involucrando el video como estrategia didáctica, recurso utilizado en el aula de clase como uno de los principales motivantes.</p> <p>De acuerdo con el diagnóstico empleado en la primera fase de intervención, el problema identificado radica en lo concerniente a los procesos de producción escrita en la institución, por lo cual, se desarrollaron ejercicios relacionados con la competencia emocional para generar prácticas pedagógicas más significativas para los estudiantes y su desarrollo personal y social, procurando así un mejor desarrollo de los procesos de producción escrita.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Alcaldía Local de Fontibón. (s.f.). <i>Observatorio Social Fontibón 2010</i>. Obtenido de Observatorio Social Fontibon 2010: <a href="http://gestionycalidad.org/observatorio/contenido/resenia/16.pdf">http://gestionycalidad.org/observatorio/contenido/resenia/16.pdf</a></p> <p>Alcaldía Mayor de Bogotá. (18 de Septiembre de 2016). <i>Alcaldía Local de Fontibón</i>. Obtenido de Alcaldía Local de Fontibón: <a href="http://www.fontibon.gov.co/index.php/mi-localidad">http://www.fontibon.gov.co/index.php/mi-localidad</a></p> <p>Andújar, Gemma, &amp; Brumme, Jenny. (2010). <i>Construir, deconstruir y reconstruir: Mímesis y traducción de la oralidad y la afectividad</i>. Berlín: Frank &amp; Timme.</p> <p>Bargueño, E., Sánchez, M., &amp; Sainz, B. (2015). <i>Educación plástica, visual y audiovisual. Graphos</i>. Madrid: S.A. McGraw-Hill.</p> <p>Bartoll, E. (2015). Introducción a la traducción audiovisual. En E. Bartoll, <i>Introducción a la traducción audiovisual</i> (págs. 4-21). Barcelona: Editorial UOC.</p>

- Berbel, E. (2012). *Taller de escritura creativa para niños y adolescentes*. Alba Editorial.
- Bohórquez, F., Rojas, G., & Trigo, E. (2013). *Procesos creativos en investigación cualitativa II*. Medellín: Colección Léeme.
- Chavero, O. (2016). Descripción de un Contexto Efectivo de Enseñanza-Aprendizaje. (*Tesis de Maestría*). Monterrey: Tecnológico de Monterrey.
- Chitiva, M. (2015). La secuencia narrativa: Una alternativa para la promoción de la lengua escrita en el aula de grado primero. (*Tesis de maestría*). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Colegio Villemar el Carmen . (2016). *Manual de Convivencia*. Bogotá: Sub Dirección Imprenta Distrital.
- De Zubiría, M. (27 de Agosto de 2009). *Pedagogía Afectiva Ponencia*. Obtenido de Pedagogía Afectiva Ponencia: <https://es.scribd.com/doc/20721965/Pedagogia-Afectiva-Ponencia-Miguel-de-Zubiria-Samper>
- Dimaté, C., & Correa, J. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo* . Bogotá: SED-CERLALC.
- Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S., & Sánchez, V. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a la cultura de lo escrito*. México: Grupo editorial siglo veintiuno.
- Garzón, D. (2016). La escritura para experimentar a partir de imágenes cotidianas. (*Trabajo de grado*). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., & Cherniss, C. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Argentina: Editorial Brujas.
- Gonzalez, K., & Portela, I. (2013). Vivencias para la producción escrita: Proceso desde el contexto escolar mediado por cuentos de ciencia ficción para el grado segundo de la Fundación Instituto Bárbula. (*Trabajo de grado*). Tolima, Colombia: Universidad del Tolima.
- Kaufman, A. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aiqué Educación.
- Lozano, A. (2016). La imagen: Recurso para el desarrollo de procesos discursivos orales. (*Trabajo de grado*). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles libertadores*, 73-80.
- Matteucci, N. (2008). *Para argumentar mejor. Lectura comprensiva y producción escrita; estrategias de comprensión y elaboración de argumentos*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Mercado, M., Perea, N., & Pertuz, W. (2015). *La escritura en docentes universitarios*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Molina, J. A. (2012). Imágen-Palabra: Texto visual o imagen visual. *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso leer.es* (pág. 11). Salamanca: Las lenguas en la educación.
- Mondragón, M. (2013). *Tesis doctoral: Enseñanza y aprendizaje de la gramática y la ortografía en la educación secundaria obligatoria a través de los libros de texto*. Almería: Universidad de Almería.

- Moraña, M. (2014). *Bourdieu en la periferia: Capital simbólico y campo cultural en América latina*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Natalino, L. M. (2013). *El retorno a la lectura: El coraje de leer*. Buenos Aires: Dunken.
- Pastor, L. (2010). *Escritura Sexy*. Barcelona: Editorial OUC.
- Rivera, J., Osorio, J., & Sánchez, U. (2006). *La imagen: Una mirada por construir*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Sánchez, J. (2013). *Métodos de investigación educativa*. Sevilla: Punto Rojo Libros.
- Santamaria, M. (2006). *¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula?* San José: Editorial Universidad Estatal a distancia.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2015). *Colegio Villemar el Carmen (IED)* (Vol. DANE 111279000125). Bogotá.
- Secretaría de Educación Distrital. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo*. Bogotá: CERLALC.
- Sierra, P., & Rosas, J. (2013). Textos escritos, visuales y audiovisuales, mediaciones para potenciar la producción escrita en los estudiantes de los grados 402 y 403 de la IED Tomás Carrasquilla. (*Trabajo de grado*). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tobar, S. (7 de Marzo de 2007). *Percepción audiovisual Blogspot*. Obtenido de Percepción audiovisual Blogspot: [http://percepcion-audiovisual.blogspot.com.co/2007\\_03\\_01\\_archive.html](http://percepcion-audiovisual.blogspot.com.co/2007_03_01_archive.html)
- Vásquez, F. (2014). La lectura y la escritura en clave didáctica. *Ruta Maestra*, 34-39.
- Willis, J. (2008). *Qualitative reseach methods in education and educational technology*. New York: Information Age Publishing Inc.

#### 4. Contenidos

El documento está compuesto por siete capítulos. El primer capítulo contiene la caracterización de la población, el diagnóstico empleado, la delimitación del problema, la justificación del mismo, y la posterior formulación de la pregunta y los objetivos, tanto general como específicos. En el segundo capítulo se presentan el marco de referencia teórica y los antecedentes de esta investigación, posibilitando el cumplimiento de los objetivos planteados. En el tercer capítulo se encuentra el diseño metodológico, las técnicas e instrumentos de recolección. El cuarto capítulo contiene el trabajo de campo con la descripción de las fases del proyecto, y de igual manera, se presenta el análisis de la información encontrada. El quinto capítulo presenta los resultados de la propuesta de intervención, teniendo en cuenta los objetivos y las categorías analizadas. El capítulo seis contiene las conclusiones a las que se logró llegar tras lo encontrado en los resultados. En el capítulo siete se plantean algunas recomendaciones teniendo en cuenta lo encontrado en los resultados analizados.

#### 5. Metodología

La presente investigación se ubica en el enfoque socio-crítico, y corresponde al tipo de investigación acción en el que se reflexiona sobre la práctica en el aula y las dinámicas desarrolladas en el contexto estudiado, se interesa por identificar una problemática desde la observación, con el fin de diseñar una propuesta de trabajo en el aula que busca el mejoramiento y solución del problema encontrado. En la metodología se explican los instrumentos y técnicas para la recolección de la información, estos fueron: diarios de campo, rúbricas de evaluación, observaciones, evaluaciones y ejercicios escriturales. Además, se describen las fases de la

investigación, el paradigma y enfoque investigativo, el tipo de investigación, los instrumentos de recolección de la información, la unidad de análisis, la matriz categorial de análisis, y a su vez categorías y subcategorías.

## 6. Conclusiones

Esta investigación permite mostrar que los procesos de composición escrita pueden verse fortalecidos en tanto se muestre la escritura como un medio de creación y de comunicación, que involucre al estudiante y su sentir con el texto, motivando la escritura para que ellos determinen el valor de esta por sí mismos. Por otro lado, los textos audiovisuales, además de ser una estrategia didáctica, son un estímulo de creación en tanto se involucren temas del interés de los estudiantes, dándole al docente la oportunidad de desarrollar en el estudiante la capacidad para comunicarse y expresar sus ideas, sin infundir en él una idea única, sino darle la posibilidad de experimentar con sus opiniones y pensamientos. Finalmente, al involucrar las competencias emocionales, evidencia que los estudiantes necesitan ser escuchados, en este caso leídos, y que tienen ideas y pensamientos que quieren expresar y compartir con otros, siendo deber del docente buscar que el estudiante encuentre en la escritura un disfrute y goce, en donde puede expresarse sin temor a ser señalado.

<b>Elaborado por:</b>	HERNÁNDEZ ARÉVALO Jessica Lorena
-----------------------	----------------------------------

<b>Revisado por:</b>	DIMATÉ Cecilia
----------------------	----------------

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	17	11	2017
----------------------------------------------	----	----	------

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	12
CAPITULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	13
1.1. Caracterización.....	13
1.1.2. La población.....	15
1.2. Diagnóstico.....	18
1.3. Delimitación del problema .....	23
1.4. Justificación.....	24
1.5. Formulación de la pregunta.....	26
1.6. Objetivos .....	27
1.6.1. Objetivo general .....	27
1.6.2. Objetivos específicos.....	27
CAPITULO 2: MARCO DE REFERENCIA.....	27
2.1. Antecedentes del Problema .....	27
2.2. Marco De Referencia Teórico .....	31
2.2.1. La Escritura .....	32
2.2.2. Competencias emocionales .....	35
2.2.3. Texto audiovisual .....	38
CAPITULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO .....	41
3.1. Paradigma de investigación.....	41
3.2. Enfoque Cualitativo.....	41



3.3. Tipo de Investigación .....	42
3.3.1. Fase I: Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial .....	42
3.3.2. Fase II: Desarrollo de plan de acción .....	43
3.3.3. Fase III: Actuación del plan diseñado .....	43
3.3.4. Fase IV: Reflexión de los efectos .....	43
3.4. Población .....	44
3.4.1. Población muestra .....	44
3.5. Consideraciones éticas .....	44
3.6. Instrumentos de recolección de la información .....	44
3.6.1. Textos escritos .....	44
3.6.2. Diarios de campo .....	45
3.6.3. Rúbrica de evaluación .....	45
3.6.4. Evaluación .....	46
3.7. Unidad, categorías de análisis y matriz categorial .....	46
3.7.1. Unidad de análisis .....	46
3.7.2. Categorías de análisis .....	46
3.7.3. Matriz Categorial de Análisis .....	47
3.8. Hipótesis de acción .....	49
<b>CAPÍTULO 4: ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....</b>	<b>50</b>
4.1 Fases desarrolladas .....	50

4.1.1. Fase de sensibilización .....	50
4.1.2. Fase de diseño .....	50
4.1.3. Fase de intervención.....	53
CAPÍTULO 5: RESULTADOS .....	77
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES.....	80
CAPÍTULO 7: RECOMENDACIONES .....	81
REFERENCIAS .....	82
ANEXOS.....	86
Anexo 1. Matriz categorial de observación.....	86
Anexo 2. Encuesta.....	88
Anexo 3. Diagnóstico.....	88
Anexo 4. Rúbrica de evaluación para valorar el diagnóstico .....	90
Anexo 5. Consentimiento informado .....	93
Anexo 6. Rubricas de evaluación de análisis de datos. ....	94
Anexo 7. E7 – TF5 .....	97
Anexo 8. E26 – PT3 .....	97
Anexo 9. E21 – PT5 .....	97
Anexo 10. E21 – TF5 .....	98
Anexo 11. E4 – T2 .....	98
Anexo 12. E10 – TF4 .....	99

Anexo 13. Diario de Campo N°26 .....	100
Anexo 14. E13 – T8 .....	104
Anexo 15. E19 – T3 .....	104
Anexo 16. E14 – T9 .....	105
Anexo 17. E9 – T9 .....	105

## INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación fue impulsada a partir de lo vivenciado en la escuela tradicional, la cual fundamenta la educación sobre un acto de repetición incuestionada, donde los estudiantes son agentes reproductores y no creativos. A partir de lo encontrado en las diferentes visitas y observaciones realizadas en el grado 301 del Colegio Villemar el Carmen IED y en la institución en general, se hizo un análisis sobre las prácticas y dinámicas de la institución, lo que llevó a formular una posible solución al problema escritural encontrado en esta población, que no solo diera respuesta a lo hallado, sino que pudiera ser un referente para mejorar las prácticas de escritura en la institución.

Por lo anterior, el presente trabajo se proyectó unos objetivos que buscaron, a lo largo de un año y medio, la solución a la problemática y la forma más apropiada para abordar los procesos de producción escrita en el aula como una forma para mejorar las competencias emocionales en los estudiantes, haciendo de la escritura un medio de expresión y comunicación que diera cuenta del sentir del estudiante frente a sí mismo, a sus compañeros, y a la percepción que tiene de su contexto, apoyándose el docente practicante en los textos audiovisuales como estrategia pedagógica, que impulsaran y motivaran al estudiante a escribir para exteriorizarse y a experimentar libremente sus emociones para enriquecer tanto sus relaciones intra e interpersonales, como sus ejercicios escriturales.

El presente documento expone en siete capítulos la población estudiada, el problema encontrado y su justificación, la formulación de la pregunta y los objetivos, el marco de referencia que guio el desarrollo y análisis de la investigación, la metodología que permite reconocer las características de la investigación, lo encontrado en la información obtenida y finalmente, las conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones.

## **CAPITULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El siguiente capítulo presenta la caracterización del contexto local, social y educativo de la institución y los participantes con quienes se desarrolló esta investigación. De igual forma, la delimitación del problema, la justificación, los objetivos, la hipótesis de acción y la pregunta problema que guiaron este proyecto investigativo, son presentados a continuación.

### **1.1. Caracterización**

Para la caracterización de la población de estudiantes del Colegio Villemar el Carmen del curso doscientos uno (201/2016) / (301/2017), se tomaron en consideración algunos aspectos básicos como el contexto local e institucional de la población. Igualmente, fue diseñada una matriz categorial de observación (Anexo 1. Matriz categorial de observación) que diera cuenta de la interacción social, el proceso académico y la interacción personal de los estudiantes. Además de ello, se empleó una encuesta (Anexo 2. Encuesta) y un diagnóstico (Anexo 3. Diagnóstico) que se aplicó a la población estudiada.

La Institución Educativa Distrital Villemar el Carmen fue fundada en 1962<sup>1</sup>, se encuentra ubicada en la localidad nueve (9), Localidad Fontibón en Bogotá. Esta localidad es reconocida por tener gran afluencia de fábricas, constructoras y diversos medios de comercio. La sede B de la institución, sede en donde se llevó a cabo el estudio, está ubicada en el barrio Modelia, el cual limita con los barrios Normandía, Hayuelos y San Cayetano. Limita también con la Av. El Dorado, Av. Boyacá y la Av. Ciudad de Cali, lo que sugiere que el sector comprende vías que atienden fines comerciales y empresariales (Alcaldía Local de Fontibón, 2016).

---

<sup>1</sup> Según la Coordinadora de la institución, hacia 1962 la institución fue fundada partiendo de una sola sede ubicada en el barrio Villemar, la que es hoy la sede A.

Por otro lado, la institución cuenta con 3 sedes: en la sede A se encuentran los estudiantes de Bachillerato, sede ubicada en la Carrera 97 # 22g – 11, barrio Villemar, en la sede B se encuentran los estudiantes de Preescolar y Básica Primaria, está ubicada en la Calle 25 B # 83-14, barrio Santa Cecilia en la UPZ de Modelia, y la sede C para estudiantes de Básica Primaria está ubicada en la Calle 20 B #96 – 51, barrio Villemar. Cada sede está conformada por jornada mañana y jornada tarde con calendario A (Secretaría de Educación de Bogotá, 2015). De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) *Villemaristas líderes en comunicación, convivencia y participación* (Colegio Villemar el Carmen , 2016), la institución busca la formación de un ser humano crítico, ético, histórico, cultural y autónomo. Su misión está direccionada a formar “jóvenes en competencias, habilidades y saberes comunicativos y de convivencia democrática” (Colegio Villemar el Carmen , 2016, pág. 50). Por otro lado, la visión de la institución busca el posicionamiento de la misma con un estándar de calidad en la “formación de niños, niñas y jóvenes comprometidos consigo mismos con su familia, su comunidad, su entorno y su país” (Colegio Villemar el Carmen , 2016, pág. 50). Por otra parte, dentro de los programas que desarrolla la institución se encuentra la inclusión educativa a población con déficit cognitivo leve y moderado. (Colegio Villemar el Carmen , 2016).

El presente estudio se llevó a cabo en la sede B del colegio ubicada en el barrio Modelia, un barrio principalmente residencial perteneciente al estrato 4. (Alcaldía Local de Fontibon, s.f.) La sede cuenta con una planta física de dos pisos, dotada con 11 salones, una sala de profesores, la coordinación académica, una sala múltiple para diversas actividades, un laboratorio de ciencias, una sala de sistemas, una cuarto de copiado, baños y una cancha de fútbol en la cual los estudiantes pasan su descanso pues la sede no cuenta con zonas verdes.

En relación con los salones, cuentan con tantas ventanas que dejan pasar luz suficiente para no encender los bombillos; por otro lado, los salones están ventilados, algunos de ellos cuentan con dos tableros (uno en cada extremo), un video beam, un computador, acceso a internet, parlantes, mesas y sillas de plástico, un escritorio para el docente y un mueble de dotación de materiales para las actividades de los estudiantes.

### **1.1.2. La población**

El proyecto pedagógico fue iniciado con un grupo de 26 estudiantes, 15 niñas y 11 niños, con edades que oscilan entre los 7 y 9 años, pertenecientes al curso doscientos uno (201/2016) del Colegio Villemar el Carmen, liderado por la profesora Trinidad Bautista. En el año 2017, el grupo pasó a ser 301, el cual contaba con 28 estudiantes, 17 niñas y 11 niños, 8 de ellos son estudiantes nuevos, uno de ellos estudiante de inmersión de 8 años quién, según la orientadora de la institución, Carolina Pasos, fue diagnosticado con discapacidad intelectual, presenta déficit de atención, hiperactividad y posee un Coeficiente Intelectual (C.I.) de 60, es decir, tiene el coeficiente intelectual de un niño de 5 años. (Diario de Campo N°10, Comunicación personal, 13,03,2017, líneas 7-9)

Con el propósito de caracterizar la población, se presentará una descripción del grupo a partir de la información recogida, para tal fin se tomará en cuenta la matriz de observación (Anexo 1. Matriz categorial de observación), y una encuesta (Anexo 2. Encuesta) aplicada a los estudiantes, la cual estuvo relacionada con su interacción en el aula, su proceso académico y su interacción personal.

En primer lugar, se observó que los estudiantes interactuaron entre ellos durante las sesiones de clase y fuera de ellas, de igual forma mantuvieron una comunicación constante con la docente titular. De acuerdo con la encuesta, el 92% de los estudiantes prefiere trabajar

en equipo afirmando que es “divertido” y que “se pueden hacer amigos”. Su comportamiento en el aula de clase debe ser monitoreado durante el desarrollo de las actividades, de lo contrario tienden a dispersarse o a realizar actividades diferentes a las asignadas; no obstante, todos cumplen con las actividades propuestas (Diario de campo N°1 – N°6, Comunicación personal, 15,08,16).

Por otro lado, el ambiente en el aula fue ameno, de acuerdo a lo observado no existieron casos de matoneo. Así mismo, los estudiantes recurrieron a la docente titular en caso de existir dificultades en términos de interacción entre ellos, puesto que su convivencia indicó un nivel bajo debido a que no se les ha fortalecido la competencia social dentro del aula de clase.

Según la encuesta, los 26 estudiantes están interesados por las diferentes áreas de estudio, especialmente artes y matemáticas, 18 de ellos muestran regularidad en el desarrollo de las actividades propuestas por la docente durante las sesiones de clase; sin embargo, cinco estudiantes no son atentos ante las indicaciones de la docente, tienen dificultades para acatar instrucciones en términos de manejo de tiempo y desarrollo de actividades. (Diario de campo N°2, Comunicación personal, 22,08,2016)

En segundo lugar, de acuerdo con las encuestas, el 60% de los estudiantes cuenta con el acompañamiento de los padres de familia en la elaboración de tareas, un 22% de los estudiantes recibe ayuda de hermanos, tíos o abuelos, un 9% recibe ayuda de la persona que los cuida, y el 9% restante no recibe acompañamiento. No obstante, se evidenció trabajo autónomo por parte de los estudiantes, una muestra de ello es que algunos realizaron actividades de los libros que no habían sido consideradas aún y que la profesora no había indicado desarrollar.



En cuanto a los intereses de los estudiantes y cómo aprenden, la encuesta arrojó que al 87% de los estudiantes les gusta hacer dibujos y a un 69% le gusta ver videos. En relación con lo anterior, en las observaciones se pudo evidenciar que disfrutaban leer y dibujar, se mostraron más interesados por la parte artística y por la lectura en voz alta, sobre todo en las clases de PILEO. Por otro lado, el menor porcentaje con respecto a los intereses y gustos de los estudiantes fue el de la escritura, con un 23%. Durante las clases, este ejercicio fue el que generó mayor conflicto, pues la actividad del dictado es recurrente en las prácticas pedagógicas de los docentes de la institución; en algunos casos (4), los estudiantes afirmaron que les dolía la mano y preferían no escribir nada.

Por otro lado, la participación del 61% de los estudiantes fue frecuente, querían ser escuchados aun cuando en ocasiones se presentaran comentarios no relacionados con la temática trabajada, o en su defecto repetían lo que sus compañeros anteriormente habían dicho. Las observaciones mostraron que los estudiantes en pocas circunstancias hacen preguntas, cuando las hacen éstas son muy puntuales, y si el tema trabajado no es de su interés, prefieren no participar y/o realizar actividades diferentes como jugar o hablar con sus compañeros. Durante sus conversaciones, discuten e interactúan antes de que la clase inicie, hacen grupos pequeños y hablan sobre temas de interés mutuo, como lo son los programas de televisión, pero no existen turnos de habla acordados, se interrumpen entre ellos y se evidencia interés por ser líder de grupo o generar competencia entre ellos, ya que hacen comentarios como “la profe me mandó a mí porque yo soy el líder” o “el que acabé primero es el monitor” (Diario de Campo N°1, Comunicación personal, 15,08,2016, líneas 16-18)

Se concluye que los estudiantes interactúan entre ellos en diferentes espacios, no obstante, sus relaciones interpersonales deben ser evaluadas al presentarse dificultades para comunicarse y dialogar, puesto que prima su interés por competir con sus compañeros más

que por entablar espacios de conversación. Por otro lado, de acuerdo con las observaciones realizadas y la encuesta aplicada, sus hábitos de estudio e intereses son comunes, puesto que, como se dijo anteriormente, conversan sobre programas de televisión o música similar, prefieren el uso de material audiovisual como imágenes o videos, y buscan realizar trabajos grupales aun cuando la indicación es trabajo individual.

## **1.2. Diagnóstico**

Para determinar los niveles de desarrollo de los estudiantes en su competencia comunicativa, se aplicó una prueba diagnóstica, la cual fue creada a partir de la elaboración de una rúbrica de evaluación basada en los *Estándares básicos de competencias del lenguaje* y los *Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo*, partiendo de cuatro categorías de evaluación referentes a las habilidades comunicativas: oralidad, escucha, lectura y escritura, (Secretaría de Educación Distrital, 2010). Por tal motivo, se realizó una actividad planeada para evidenciar el desempeño de los estudiantes en cada una de estas habilidades analizadas por una rúbrica (Anexo 4. Rúbrica de evaluación para valorar el diagnóstico).

En primer lugar, la actividad se basaba en el cuento infantil *La cabeza de colores*. A partir de este cuento, se buscó evidenciar la comprensión, interpretación y reflexión del texto a través de la lectura del mismo y de la ilustración que lo acompañaba. La actividad estuvo planteada para ser desarrollada en dos momentos, el primer momento se dio por medio de la postulación de la palabra Envidia (antivalor trabajado en el texto base), partiendo de esta palabra se realizó una lluvia de ideas que evidenciaran la oralidad y la escucha de los estudiantes. El segundo momento de la actividad se planificó individualmente, basado en la comprensión lectora del cuento infantil y la resolución de preguntas de corte reflexivo y literal. Los resultados se presentan a continuación:

*Oralidad:* En relación con la categoría de análisis, 69% de los estudiantes se encuentra en un nivel alto de expresión de ideas y sentimientos de acuerdo a la situación comunicativa, puesto que son capaces de presentar sus pensamientos de manera espontánea y sin salirse del tema en ningún momento. En cuanto a la exposición de ideas y la defensa de las mismas se encuentran en un nivel medio; en gran parte de las intervenciones, los estudiantes planteaban ejemplos de situaciones relacionadas con el concepto de envidia, dichos ejemplos estaban relacionados con experiencias que ellos mismos habían vivido.

Ejemplo 1: ¿Qué significa la envidia para ti? <<*Es como hacer un dibujo y que otro diga que está mal, que así no es*>> (Diario de campo N°4, Comunicación personal, 05,09,2016, línea 52)

Ejemplo 2: ¿Qué significa la envidia para ti? <<*La envidia es por ejemplo cuando alguien está muy triste porque alguien hace algo bonito y el otro dice que es feo, pero no es feo, y la otra persona se pone feliz hablando mal.*>> (Diario de campo N°4, Comunicación personal, 05,09,2016, línea 46 - 47)

Estos ejemplos muestran que los estudiantes están en la capacidad de exponer la idea que se relaciona con el tema, y del mismo modo, utilizan un vocabulario que corresponde con el nivel en que se encuentran, aunque parece ser complejo para ellos llevar una secuencia lógica de su idea. Sus intervenciones fueron siempre relacionadas con vivencias anteriores. Esta primera actividad estaba regulada por unos turnos de habla (fichas), tales turnos fueron respetados, los estudiantes procuraron exponer sus ideas única y exclusivamente cuando era su turno de habla.

*Escucha:* En este apartado fue evidente que el 61% de los estudiantes tiene un nivel bajo de escucha, puesto que se les dificulta atender y respetar el turno de habla de sus compañeros, además, les es complejo buscar fuentes de opinión que retroalimenten la opinión

propia. Con ello, se evidenciaba que, tras la intervención de los estudiantes, aquellos que se encontraban hablando durante su participación, se les pedía la palabra y tendían a repetir los mismos ejemplos que otros ya habían dicho con anterioridad, sin aplicar en su participación un aporte diferente a lo dicho por otros. He aquí dos ejemplos de respuestas dadas por dos estudiantes.

Ejemplo 1: ¿Qué significa la envidia para ti? <<La envidia es que no presten los colores y entonces se los quitan y es como robar>> (Diario de campo N°4, Comunicación personal, 05,09,2016, línea 56)

Ejemplo 2: ¿Qué significa la envidia para ti? <<Es como cuando si no le prestan las cosas se las quitan>> (Diario de campo N°4, Comunicación personal, 05,09,2016, línea 95)

Los dos ejemplos anteriores muestran que los estudiantes en su afán por participar, no escuchan a sus compañeros con el fin de realizar nuevos aportes a la clase o reflexionar sobre lo que el otro ha planteado. Por otro lado, al preguntarles por su opinión frente a lo que su compañero había dicho, preferían callar o repetir lo mismo. De igual forma, se les hicieron dos llamados de atención puesto que se encontraban hablando con otros compañeros cuando alguien tenía el turno de habla, regla de clase que se había explicado al iniciar la actividad; en otras ocasiones interrumpían a sus compañeros en su afán por ser escuchados. Lo anterior muestra su bajo nivel de escucha pues se presenta más interés en hablar que en escuchar lo que el compañero está compartiendo.

*Lectura:* Para este punto, se evidenció en un 66% de los estudiantes un nivel medio puesto que, tras haber leído el cuento en dos ocasiones, fueron capaces de comprender la función social del texto y la implicación del antivalor estudiado, y participaron para comunicar lo que para ellos significaba la envidia. Sin embargo, fue evidente el bajo nivel de

comprensión e interpretación del texto, incluso a nivel literal, puesto que les fue complejo identificar el propósito comunicativo y la idea global de un texto.

Ejemplo: ¿Qué hizo el niño cuando se le cayó el pelo? <<*Se puso muy brabo y desidio cambiar de opinion*>>

La respuesta correcta a esta pregunta se encontraba en las últimas tres líneas del cuento, pero recurrieron a realizar un resumen de la historia en su totalidad o dieron una opinión personal. Cabe anotar que el 34% de los estudiantes respondió a esta pregunta de forma similar. Posiblemente, la forma en que contestaron se debe a que no comprendieron la pregunta. Sin embargo, es importante decir que los estudiantes se mostraron muy interesados al momento de leer, no solo en el diagnóstico manifestaron gusto por la lectura silenciosa, también en otras actividades realizadas por la docente titular y monitoreadas por la practicante, denotaron su entusiasmo por tener un libro en sus manos y por compartir lo que habían comprendido del texto.

*Escritura:* Se evidenció un nivel bajo en cuanto a la categoría de producción textual escrita, pues solo 31% de los estudiantes utilizó un vocabulario adecuado para expresar sus ideas, reconoció y aplicó normas ortográficas y gramaticales. Por el contrario, el 69% de los estudiantes no logró construir una secuencia lógica de la respuesta que dieron a la pregunta relacionada con la interpretación del cuento. De este 69%, el 16% de los estudiantes hizo un breve resumen del cuento, es decir, su texto no fue pertinente con lo que se estaba preguntando.

Ejemplo 1: Escribe qué fue lo que aprendiste con el cuento. <<*cuando los pelos semorian y se camviaban de colores y cuando que do calvo*>>

Ejemplo 2: Escribe qué fue lo que aprendiste con el cuento. <<*no hay que jusgar a las personas y noser emvidia no sellega tan algo y cumplir metas*>>

Estos dos ejemplos evidencian que los estudiantes tienen dificultades con el desarrollo de la escritura, poseen un nivel bajo en cuanto al uso de las normas ortográficas y gramaticales, no se manejó una secuencia lógica en el texto y tampoco se evidenció la capacidad para construir una idea completa de manera escrita. A pesar de que el aula de clase cuenta recursos que potenciarían su gusto por la escritura, necesitan reforzar el desarrollo de la misma, pues al momento de escribir se distraen con gran facilidad, ya sea porque hablan con sus compañeros, porque les duele la mano o porque prefieren centrarse en dibujar.

De acuerdo con los resultados del diagnóstico, los estudiantes presentaron dificultades en las cuatro habilidades evaluadas, sin embargo, se evidenció que en la escritura y en su capacidad de escucha poseen mayores dificultades, pues la rúbrica de evaluación con la cual se analizaron tanto los diarios de campo como el diagnóstico mismo, arrojó un nivel bajo en estos dos aspectos, puesto que les fue complejo utilizar un vocabulario adecuado para expresar sus ideas de forma escrita, así mismo, se les dificultó construir narraciones sencillas siguiendo una secuencia lógica y mostraron dificultad para escuchar y respetar el turno de habla de sus compañeros. Por otro lado, aunque la oralidad y la lectura presentaron dificultades, éstas se encuentra en un nivel medio, expresan ideas y sentimientos de acuerdo a la situación comunicativa, exponen ideas oralmente, comprenden textos cortos y reconocen la idea principal en los mismos.

Finalmente, es importante precisas que se realizó un diagnóstico a los 9 estudiantes que llegaron para el periodo 2017/1 para determinar los niveles de desarrollo de estos estudiantes en su competencia comunicativa. De acuerdo con sus resultados, siete de estos estudiantes presentan las mismas dificultades descritas anteriormente; solo un estudiante presenta un diagnóstico diferente, pues este es un estudiante con necesidades especiales, quien está en el proceso de alfabetización con la orientadora de la institución.

### **1.3. Delimitación del problema**

De acuerdo con *Los estándares básicos de competencias del lenguaje*, al finalizar grado tercero los estudiantes están en capacidad de producir un texto informativo, buscar, seleccionar y almacenar fuentes de información, realizar un plan de escritura, y elegir un tema para producir un texto escrito (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2006). A partir de esto se pudo evidenciar en el diagnóstico y con las observaciones realizadas a los estudiantes del curso 201-2016 del Colegio Villemar el Carmen IED, el bajo nivel de producción escrita que ellos presentaron debido seguramente al recurrente ejercicio del dictado que no potencia la producción textual escrita de los estudiantes, por el contrario, la hace una actividad tediosa y aburrida para ellos, y rutinaria para el profesor.

Por otro lado, de acuerdo con el plan de estudios de la institución, los estudiantes están en la facultad de realizar oraciones cortas, distinguir género, número, verbos, entre otros, esto podría dar cuenta de la escritura como un ejercicio de codificación y no de creación, ejercicio que podría verse fortalecido en tanto se consideraran los intereses y necesidades académicas y/o afectivas de los estudiantes, puesto que su capacidad para codificar el signo también arrojó un resultado bajo en el diagnóstico aplicado.

Bajo el análisis que se desarrolló sobre las relaciones intra e interpersonales de los estudiantes por medio de la encuesta, las observaciones y los diarios de campo, la competencia personal y social de los estudiantes no estuvo siendo tomada en cuenta para generar procesos académicos que les permitieran conectarse con lo que la escuela les brinda, los estudiantes no manejaban relaciones que permitieran enriquecer su formación personal y académica, lo cual impide que su aprendizaje trascienda las paredes del aula y la formalidad del papel. La conciencia sobre sí mismos, la autoconfianza y la motivación de logro, no son temas que se tratan dentro del aula de clase. Así mismo, la colaboración para el trabajo en

grupo, la comunicación, la resolución de conflictos, la tolerancia y el liderazgo, son ejes sociales que no se evidenciaron dentro del aula y tampoco se involucraron en el plan de estudios. Sin embargo, se hace referencia a estos aspectos propios de la competencia emocional, como lo es la comunicación, en el manual de convivencia y el PEI de la institución.

De igual forma, en el aula de clase no se toma en consideración los intereses y necesidades afectivas de los estudiantes al momento de implementar textos audiovisuales para las diferentes asignaturas; esta podría ser una estrategia didáctica que se presta para tal fin, teniendo en cuenta que el aula de clase cuenta con los recursos para ello. El uso de este tipo de recursos es constante dentro del aula, son presentados videos que transmiten información a los estudiantes. No obstante, esta información no genera procesos de pensamiento en ellos, quienes según las encuestas se ven interesados con el hecho de utilizar los videos o los textos audiovisuales como un recurso para aprender. Es por esto que, surge el interrogante de recurrir a los textos audiovisuales relacionados con las competencias emocionales, como lo es la dimensión intrapersonal, interpersonal y transpersonal, para fortalecer el desarrollo de procesos de producción textual más efectivos y enriquecedores para los estudiantes; así lo recomienda Adriana Lozano (2016), quién desarrolló una investigación previa con esta misma población acerca del uso de la imagen, un tipo de texto audiovisual, para potenciar la producción oral, es por esto que este proyecto pedagógico investigativo busca la continuidad de un proceso ya iniciado con los estudiantes.

#### **1.4. Justificación**

De acuerdo con los resultados obtenidos en el diagnóstico aplicado, existe una necesidad por integrar espacios de producción escrita en el aula, pues esta se evidenció como



una actividad aislada o de simple codificación, una práctica poco regular que los estudiantes preferían no realizarla. Por otro lado, en la escuela se ha hecho hincapié en la importancia de la lectura, tomada como un objeto de construcción e interacción con el conocimiento. Sin embargo, se ha obviado el hecho de que la escritura también es una forma de construir conocimiento, construir individuo como ser integral y edificar realidades propias. Con la escritura, el estudiante puede interactuar consigo mismo, con otros y con el mundo, un mundo que está permeado por lo audiovisual. También, puede ser un participante activo de su realidad, dudar sobre la misma, puede comunicarse con otros individuos, reconocerse a sí mismo y a sus semejantes, construir incógnitas sobre sus relaciones con otros y hallar respuestas a partir de su construcción escrita. Al respecto, el escritor, investigador y docente universitario Fernando Vásquez (2014) en la revista Ruta Maestra menciona que “La escritura afecta nuestra cognición. Al aprender a escribir también inauguramos una frontera de nuestra mente; no es solo un problema de redacción es, ante todo, una reformulación o una reconstrucción de nuestra interioridad psíquica.” (Vásquez, 2014, pág. 37)

De este modo, hay que tener en cuenta que la escritura debe tomarse más allá del simple ejercicio práctico y rutinario que se maneja en la escuela, se debe considerar la importancia de la escritura como un medio de comunicación que da paso a la creación de nuevas fuentes creativas y cognitivas, puesto que la escritura requiere también de habilidades como la lectura, la oralidad e incluso la escucha, es decir, no es una habilidad huérfana, es un proceso cognitivo integral. Debido a esto, es fundamental considerar que, para generar nuevos procesos a partir de la producción escrita, se debe tomar en cuenta que la nueva generación está siendo educada por diversos textos audiovisuales, es por esto que requieren de este tipo de apoyos ya que son estos los recursos más usuales en su diario vivir. Estos recursos no solo hacen parte de su cotidianidad, también son de su interés y necesidad, son

textos que tienen alto contenido de información que genera en el estudiante una perspectiva sobre el mundo y sobre cómo debe ser su relación consigo mismo, por tal motivo es de gran utilidad que en el aula se tomen en consideración recursos como el texto audiovisual para crear en los estudiantes un interés por actividades que ellos encuentran tediosas y rutinarias, de tal forma que puedan cambiar la perspectiva que tienen frente a la escritura partiendo del ejercicio mismo y de la necesidad por expresarse.

Por tal razón, es fundamental que en la escuela se empiecen a generar procesos de escritura que relacionen la competencia social y personal de los estudiantes, siendo el maestro un guía y mediador para su proceso de escritura y conocimiento de sí mismo. Es por esto que este proyecto pedagógico investigativo se ha centrado en demostrar la importancia de tener en cuenta las necesidades e intereses del estudiante en el proceso educativo, pues ellos son los actores principales en el aula de clase, y es por ellos por quienes el maestro debe tomar el riesgo de apelar a recursos diferentes a los que se han venido trabajando, teniendo en cuenta que ellos ven, leen y describen el mundo diferente a las generaciones anteriores, y eso implica transformar la escuela desde el maestro como promotor del cambio en las prácticas educativas.

Por lo anterior, se gestaron una serie de preguntas relacionadas al proceso de composición escrita de los estudiantes, que pudieran relacionar sus emociones y cómo expresarlas a través de la escritura, por lo cual, se logró elaborar una pregunta única que orientó el proceso investigativo.

### **1.5. Formulación de la pregunta**

¿De qué manera el desarrollo de los procesos de composición escrita incide en el mejoramiento de la competencia emocional apoyada en textos audiovisuales, de los estudiantes del curso 301 del colegio Villemar el Carmen IED?

## **1.6. Objetivos**

### **1.6.1. Objetivo general**

Determinar la incidencia que tiene el desarrollo de los procesos de composición escrita en el mejoramiento de la competencia emocional apoyada en textos audiovisuales, de los estudiantes del curso 301 del colegio Villemar el Carmen IED.

### **1.6.2. Objetivos específicos**

Reconocer y analizar el estado inicial del proceso de escritura de los estudiantes a partir de la aplicación de un diagnóstico, para determinar sus procesos en torno al desarrollo de esta habilidad.

Diseñar e implementar una propuesta pedagógica que incorpore las competencias emocionales a partir del texto audiovisual en la escritura de los estudiantes, con el fin de mejorar la competencia personal y social.

Establecer relaciones entre el desarrollo de la escritura y las competencias emocionales a partir del texto audiovisual como estrategia didáctica, para determinar la incidencia de recursos audiovisuales en la producción de textos.

## **CAPITULO 2: MARCO DE REFERENCIA**

El presente capítulo expondrá los antecedentes investigativos de la presente propuesta de investigación, así como el marco teórico de referencia, el cual guio el desarrollo de la investigación y el posterior análisis de los datos encontrados.

### **2.1. Antecedentes del Problema**

Al haber sido delimitado el problema de este proyecto pedagógico investigativo, es importante ahondar en algunas investigaciones que han realizado un acercamiento sobre los problemas señalados y que han de servir de referente para esta investigación.

El primer estudio a citar es el desarrollado por Paola Sierra y Jenny Rosas (2013): Textos escritos, visuales y audiovisuales, mediaciones para potenciar la producción escrita en los estudiantes de los grados 402 y 403 de la IED Tomás Carrasquilla. Esta investigación tiene como punto de partida el problema frente a la producción escrita, pues la práctica que se privilegia en la institución es el dictado y la copia del tablero. Por tal motivo, esta investigación tiene como objetivo determinar la incidencia del uso de textos escritos y textos visuales y audiovisuales para favorecer procesos de producción escrita en los estudiantes. (Sierra & Rosas, 2013)

El enfoque de esta investigación es investigación acción de tipo cualitativo partiendo de una intervención participativa y reflexiva que busca comprender la realidad de los sujetos y su experiencia en el mundo en el cual se desenvuelven. Esta investigación muestra que el desarrollo de actividades a partir de los textos visuales y audiovisuales, utilizados en diversos medios, motiva e introduce a los estudiantes en la lógica de la imagen y su capacidad para significar, además de ello el uso de los textos y compartir sus experiencias y conocimientos permitió mejorar su recepción frente a las actividades de escritura y al trabajo en grupo. Como recomendación anuncia la necesidad de utilizar los textos y formatos que utiliza la sociedad actual como textos visuales y audiovisuales, promueve la producción escrita, por lo tanto, es un recurso que motiva a la escritura.

La siguiente investigación indagada es realizada por Olga Chavero (2016): Descripción de un contexto efectivo de enseñanza-aprendizaje de la escritura en alumnos de segundo grado de una escuela primaria privado. El problema citado por la investigadora está relacionado con la importancia que se le da al proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en los planes de estudio de las instituciones, pero estos no se ven reflejados en las aulas de clase y en los pocos recursos pedagógicos utilizados por los maestros mexicanos. De este modo, la investigadora

busca “describir los elementos que conforman un proceso efectivo de enseñanza-aprendizaje de la escritura en niños de segundo grado de primaria” (Chavero, 2016, pág. 15)

Esta investigación de tipo cualitativo, encontró que el concepto de enseñanza-aprendizaje que tiene el colegio con respecto a la escritura en primaria, debe estar ligado a una perspectiva teórica y práctica, en donde las cuatro habilidades del lenguaje tomen partido aunque la unidad de análisis sea la escritura en sí misma, ya que están relacionadas entre sí, y al ser interrelacionadas, se privilegia la intención comunicativa, y además de ello, se generan cambios positivos en la producción textual de los estudiantes. Para futuras investigaciones, la investigadora recomienda involucrar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura aspectos cognitivos y socioculturales, además de esto, sugiere monitorear el desempeño de los estudiantes a través de diversos recursos y estrategias que involucren al estudiante con sus procesos cognitivos.

Por otro lado, se tuvo en cuenta la investigación realizada por Adriana Lozano (2016) denominada, La imagen: Recurso para el desarrollo de procesos discursivos orales. El problema encontrado radica en la dificultad para interpretar imágenes y para producir textos orales, puesto que no son capaces de hacer una lectura inferencial de imágenes, su participación es poca, no les gusta hablar en público, les es difícil organizar ideas y se les dificulta respetar los turnos de habla. El propósito de esta investigación es identificar cómo con el uso de la imagen como un recurso del trabajo de aula se enriquecen los procesos orales de los niños (Lozano, 2016).

Esta investigación se desarrolla con la metodología de la investigación acción apoyada en el enfoque socio crítico en el que se asume que el conocimiento es una creación compartida. De acuerdo a los resultados obtenidos, la investigadora menciona que mediante el uso de las imágenes se pueden obtener y ampliar los conocimientos de niños a través de su experiencia y aprovechar esto para introducir, desarrollar y evaluar nuevos conocimientos. La investigadora

recomienda la implementación de imágenes, recursos didácticos y material audiovisual en la enseñanza de las distintas temáticas de la educación primaria puesto que presenta resultados favorables en el aprendizaje de los estudiantes.

Seguidamente, se encuentra la investigación elaborada por Magdalena Chitiva (2015): La secuencia narrativa: una alternativa para la promoción de la lengua escrita en el aula de grado primero, busca promover la producción escrita por medio del uso de algunos textos con secuencia narrativa puesto que las prácticas trabajadas como la ejercitación fonológica y la enseñanza de la lengua escrita por medio de sellos, talleres y guías, han sido la constante por más de seis años. (Chitiva, 2015)

El tipo de investigación trabajada por la investigadora es la investigación acción con enfoque cualitativo y paradigma hermenéutico-interpretativo, es decir, busca la comprensión privilegiando la subjetividad, la intercomunicación y la interacción<sup>2</sup>. La investigación concluye afirmando que las secuencias narrativas promueven la lengua escrita de los estudiantes de grado primero ya que la secuencialidad les permite establecer relaciones entre personajes, acciones y elementos de la escena que han creado.

Finalmente, se tomó en consideración la investigación desarrollada por Karina González e Ingrid Portela (2013), denominada: Vivencias para la producción escrita: Proceso desde el contexto escolar mediado por cuentos de ciencia ficción para el grado segundo de la Fundación Instituto Bárbula. La problemática encontrada por las investigadoras parte de los problemas tanto convivencia como de escritura, reflejados en sus producciones escritas debido a los constantes errores gramaticales como repeticiones de palabras, omisiones y la alteración del orden

---

<sup>2</sup> En esta investigación, se encontró un error epistemológico en el planteamiento del tipo de investigación, la investigación aplicada fue una investigación acción.

secuencial de las letras. Por tal motivo, el objetivo de esta investigación se centró en fortalecer la producción escrita mediada por cuentos de ciencia ficción en los estudiantes. (Gonzalez & Portela, 2013)

Esta investigación formativa parte de un análisis orientado hacia la reflexión y la crítica constructiva, mediado por un método de investigación cualitativa de tipo etnográfico. En cuanto a las conclusiones a las que llegaron las investigadoras determinan que la aplicación de estrategias dirigidas al fomento de la lectura para el desarrollo de la escritura es una herramienta para motivar e incentivar la imaginación de los niños. Finalmente, las recomendaciones citan hacer énfasis análisis de las vivencias, puesto que éstas aportan de forma significativa en los estudiantes en su formación como individuos y su producción escrita.

Las anteriores investigaciones reflejaron el uso de diversos recursos para mejorar los procesos de producción textual escrita en estudiantes de básica primaria a partir de la relación con sus experiencias y su contexto inmediato. Estas investigaciones aportan a este proyecto pedagógico investigativo en tanto que recomiendan centrarse en el estudiante y sus necesidades, tanto cognitivas como emocionales. No obstante, no se encontraron investigaciones que estuvieran ligadas a las competencias emocionales a partir del texto audiovisual para desarrollar procesos de escritura en Lengua Castellana, que es lo que busca este proyecto pedagógico investigativo, por el contrario, este recurso es utilizado para promover la adquisición de una segunda lengua.

## **2.2. Marco De Referencia Teórico**

A continuación, se presentarán los referentes abordados de la presente investigación, el primero de ellos es *la escritura*, ya que el problema de investigación se basa en las dificultades que presentan los estudiantes en sus procesos escriturales. *La competencia emocional*, es el

segundo referente de esta investigación, tomando en cuenta que esta competencia involucra el rendimiento académico de los estudiantes y la regulación de sus emociones. Y finalmente, *los textos audiovisuales* son presentados como estrategia pedagógica, cuyo fundamento se encuentra en dos códigos que ilustran su uso en el aula, fomentando así la motivación y creación de escritos desarrollados por los mismos estudiantes.

## **2.2.1. La Escritura**

### **2.2.1.1. Concepto**

La escritura es parte fundamental en la vida de un ser humano, hace parte de los grandes pasos que da el hombre en su vida académica y personal. Sin embargo, la escuela ha tomado la escritura como el simple acto de redactar. Frente a esto, Pastor (2010) afirma que el acto de redactar hace parte de la escritura como proceso final; no obstante, la escritura requiere previa preparación, buscar ideas adecuadas y una oportuna preparación, es decir, el fin último de la escritura es la comunicación.

Al escribir, el niño está en completa libertad de ser él mismo, por supuesto con la guía del docente, sin embargo, es preciso decir que escribir es un proceso de creación, es decir, “escribir es construir personajes, tramas, lenguajes, universos, todo en cuanto el niño desee y necesite” (Berbel, 2012, Párrafo 29). La escritura es una actividad en la que se integran todos los saberes y disciplinas del hombre, nos comunica y nos hace comunicar, interactuar y crear. Por otro lado, la escritura es un medio de identificación social, así como lo cita Ferreiro (2013), esta autora refiere la escritura como un esfuerzo de objetivación que permite la discusión y la comparación que dan lugar “a niveles crecientes de reflexión” (Ferreiro, 2013, pág. 29).



### **2.2.1.2. Proceso de composición escrita.**

Daniel Cassany (citado por Mercado, Perea & Pertuz, 2015), menciona la existencia de un proceso de composición escrita, el cual está conformado por tres estrategias de composición, estas hacen referencia a los pasos que el escritor debe tener en cuenta previo al inicio del proceso de escritura, es decir, son la base fundamental del escrito y una guía para el escritor. La primera de estas tres estrategias es la *conciencia de los lectores*, es decir, se debe considerar para quién se está escribiendo, cuáles son las características del lector y/o su potencial. Con ello, podemos decir que cada texto debe tomar en cuenta el público al cual se le pretende presentar la creación, puesto que cada lector posee una codificación diferente que depende de su capital cultural, entendido por Pierre Bourdieu como la acumulación de la cultura obtenida por el medio que lo rodea (Moraña, 2014).

Por otro lado, la segunda estrategia es la *planificación de la escritura*, con ella se busca que el escritor pueda hacer lluvias de ideas o esquemas que le permitan planear el escrito, en otras palabras, debe considerar el tema de su escrito y el norte que este poseerá. Así mismo, debe tener claro el tema de su escritura, buscar fuentes que le permitan orientar su escrito, para así iniciar con su producción partiendo de una base sólida.

Por último, la tercera estrategia de composición se refiere al acto de *releer*, en el cuál Cassany indica que “una vez se inicia la escritura del texto se recomienda devolverse en los párrafos desarrollados para ir introduciendo correcciones en los mismos; luego continúa y así sucesivamente, atendiendo inicialmente los aspectos de coherencia para luego centrarse en aspectos formales” (Mercado, Perea, & Pertuz, 2015, pág. 20). Esto implica que el proceso de escritura debe tener una constante revisión desde su inicio hasta la finalización del texto, considerando coherencia, cohesión y aspectos gramaticales, indicando así que la producción de

un texto debe ser progresivo, dando paso a nuevas ideas firmemente argumentadas tras la relectura.

### **2.2.1.3. Reflexión y sistematización sobre la lengua escrita.**

El aula de clase debe proponer diversos contenidos que le permitan al estudiante evaluar su quehacer en la escuela, y que, al mismo tiempo, estos saberes extiendan sobre el estudiante una serie de reflexiones para así involucrarse con el saber escribir. Así lo menciona Ana María Kaufman en su libro *Leer y escribir: el día a día en las aulas*, allí presenta la sistematización de la escritura basada principalmente en contenidos problemáticos que el estudiante está en la capacidad de discernir con el fin de encontrar en ellos una solución, y no remitirse al aprendizaje repetitivo y/o preestablecido.

Así, Kaufman (2007) afirma que “Los alumnos, al enfrentarse con problemas mientras elaboran un texto, necesitan encontrar soluciones que, muchas veces, surgen del conocimiento de ciertas regularidades. En esos casos, la sistematización se constituye en un verdadero instrumento de autocontrol de la escritura” (Kaufman, 2007, pág. 221). Por ello, Kaufman postula que dicha sistematización debe abarcar una serie de pasos que le competen tanto al estudiante como al docente en su labor.

El primer paso de esta sistematización es generar una situación problemática o de reflexión, la cual puede partir de la elaboración de proyectos de aula o pedagógicos, o situaciones independientes basadas en unidades o secuencias didácticas; el segundo paso es determinar el tiempo de aplicación, este puede darse en un día o una secuencia didáctica de cinco sesiones previamente planificadas.

Posterior a esto, se debe generar un espacio para “la contrastación y el debate para que los acuerdos o desacuerdos se conviertan en un objeto de reflexión sobre los contenidos del área

previstos” (Kaufman, 2007, pág. 222), de esta forma los estudiantes tendrán un pilar sobre el cual iniciar la elaboración de su escrito. Este proceso debe llevarse a cabo bajo la compañía del docente, quien estará aclarando dudas, consolidando conocimientos y extendiendo los mismos, esto con el fin de crear un texto coherente. Finalmente, Kaufman (2007) considera importante atender aspectos de orden gramatical y cohesivo, sin embargo, estos deben estar ligados a una reflexión colectiva, es decir, el maestro será un guía y el estudiante deberá ser un promotor de posibles soluciones para corregir y modificar su texto a nivel sintáctico. Este, corresponderá al último pasó de la sistematización, puesto que la escritura antes de ser una simple unión de palabras, es la exploración de ideas y la generación de reflexiones.

### **2.2.2. Competencias emocionales**

La escuela busca en el estudiante generar procesos cognitivos que lo hagan desarrollar su capacidad intelectual. Sin embargo, el hombre es capaz de comprender todo cuanto lo rodea en tanto esto logre satisfacerlo afectivamente, una postura que la escuela ha obviado. Ante esto, De Zubiría (2009) plantea la pedagogía afectiva como la forma de educar estudiantes felices y competentes cognitiva y afectivamente en sus tres dimensiones o competencias: intrapersonal, es decir, el amor así mismo, la capacidad de auto-valoración y auto-conocimiento; interpersonal, el amor a otros, la capacidad para conocer a los otros, valorarlos y comunicarse con ellos; y transpersonal, el amor al mundo y al conocimiento (De Zubiría, 2009). Estas tres competencias están estrechamente relacionadas con la capacidad que tiene el estudiante para adquirir la lengua y para significar el mundo, de hecho, los estudiantes recurren a su relación con otros y con el mundo para expresarse oral y textualmente.

### 2.2.2.1. Tipos de competencias.

En primer lugar, la información con respecto a las competencias emocionales remite directamente a la inteligencia emocional, ante esto Goleman cita: “mientras que la inteligencia emocional determina nuestra capacidad para aprender los rudimentos del autocontrol, y similares, la competencia emocional se refiere a nuestro grado de dominio de esas habilidades de un modo que se refleje en el ámbito laboral” (Goleman, 2012, pág. 19). De acuerdo con David Goleman, y su modelo expuesto en 1988, pone en consideración cinco dimensiones de la competencia emocional, las cuales expone en veinticinco competencias ilustradas en su libro *La práctica de la inteligencia emocional*, dichas competencias se encuentran divididas en lo que el autor denomina la competencia personal y la competencia social.

La *competencia personal*, o lo que Zubiría llama *dimensión intrapersonal*, Goleman (2005) lo referencia en tres campos: la conciencia de uno mismo, la autorregulación y la motivación. Estos tres aspectos describen la capacidad del hombre para conocerse a sí mismo, en otras palabras, el conocimiento y regulación de nuestras propias emociones. En primer lugar, la conciencia en uno mismo implica el “conocer los propios estados internos, preferencias, recursos e intuiciones” (Goleman & Cherniss, 2005, pág. 150), esto hace referencia al reconocimiento de las emociones, involucra el conocimiento de las virtudes y defectos, y los efectos o consecuencias que tienen estas sobre la vida. El autocontrol, el compromiso y la iniciativa, hacen parte de la motivación sobre la cual habla David Goleman, diciendo que estas son “tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos” (Goleman & Cherniss, 2005, pág. 152).

Por otro lado, la *competencia social*, hace referencia a la relación que el individuo tiene con los demás y con el medio que lo rodea, lo que Zubiría denomina como *dimensión interpersonal y transpersonal*. De acuerdo con Goleman (2012) “la cooperación, el buen trato con los demás niños, la simpatía, la predisposición a dar y compartir, la consideración, y la

capacidad de desarrollar amistades íntimas” (Goleman, 2012, pág. 342), hacen parte fundamental de la competencia social, la cual está subdividida por dos campos: la empatía y las habilidades sociales, estas permiten reconocer y regular las emociones y sentimientos de los demás.

#### **2.2.2.2. Procesos de configuración.**

Teniendo en cuenta el modelo expuesto por David Goleman en 1998, el autor presenta un marco referencial de la inteligencia emocional a partir de un último estudio social, el cual divide en cuatro grupos que privilegian los aspectos principales de la competencia personal y social definidas anteriormente. Esta agrupación se llevó a cabo a partir de un análisis realizado por David Goleman en compañía de Richard Boyatzis y Rhee “quienes apoyaron el hecho de reducir las veinticinco competencias en veinte, y los cinco campos en cuatro que aquí aparecen: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones” (Goleman & Cherniss, 2005, pág. 64). Estos cuatro campos involucran la competencia personal, la cual parte de la conciencia en uno mismo, siendo este el primer campo de reconocimiento que, se basa en la autoconciencia, la valoración y la confianza en uno mismo. Por otro lado, se encuentra la autogestión como el primer campo de regulación, involucrando el autocontrol, la fiabilidad, la meticulosidad, la adaptabilidad, la motivación y la iniciativa.

Hasta el momento, se han mencionado dos de los cuatro campos que postula Goleman en este proceso de configuración de la matriz emocional, los otros dos campos están relacionados con la competencia social partiendo del concepto de conciencia social, siendo este el segundo campo de reconocimiento, cuya base es la empatía, la orientación hacia el servicio y la conciencia organizativa; y por otro lado, formula el concepto de gestión de las relaciones, cuyo fundamento es la comunicación, el liderazgo, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos. (Goleman & Cherniss, 2005)

Al analizar las competencias emocionales como un medio para generar una mejor comunicación en el aula, tanto en las relaciones intra como interpersonales, se puede considerar en el aula el uso de herramientas que le permitan a los estudiantes ver cómo se manejan estas relaciones en diversos espacios y momentos, es por esto que se cree que los textos audiovisuales son una estrategia didáctica que permite evidenciar este tipo de relaciones y evaluarlas a modo de conversatorio con los estudiantes.

### **2.2.3. Texto audiovisual**

#### **2.2.3.1. Concepto.**

El texto audiovisual según Andújar & Brumme (2010) tiene la capacidad de transmitir la impresión de espontaneidad y autenticidad. Este tipo de texto se podría tomar como la combinación entre audio, video y texto, tres componentes que indiscutiblemente llaman la atención del estudiante en tanto se encuentran dentro de sus categorías de interés. Así mismo, los textos audiovisuales se apoyan en una serie de elementos que buscan aportar diversos mensajes, como el lenguaje, el sonido y la imagen, recursos expresivos que permiten una mejor elaboración del texto audiovisual (Tobar, 2007).

De acuerdo con Tobar (2007), la transmisión de ideas y sensaciones, la percepción e interpretación de la imagen, la comunicación multi-sensorial, y los estímulos afectivos, son elementos generados por el uso de este tipo de recursos en el aula, los cuales se basan principalmente en la lectura de imágenes. Bargueño, Sánchez y Sainz (2015), indican que las imágenes tienen dos tipos de lectura, la primera es la lectura objetiva o denotativa, en la cual se puede determinar lo literal de una imagen, es decir, la enumeración y descripción de los elementos que aparecen en ella. Por otro lado, se encuentra la lectura subjetiva o connotativa, esta es la interpretación subconsciente que le da el individuo a la imagen debido a los

“convencionalismos sociales y personales” (Bargueño, Sánchez, & Sainz, 2015, pág. 15). A partir de la lectura denotativa y connotativa, el estudiante puede partir de los elementos básicos que proporciona la imagen, hasta imprimir en ella su perspectiva y experiencia con la misma.

### **2.2.3.2. Teoría de los códigos de significación.**

Se han encontrado algunos datos proporcionados por Zalbalbeascoa (citado por Andújar & Brumme, 2010), quien menciona que el texto audiovisual es definido por dos directrices; la primera de ellas está enfocada hacia el tipo de comunicación verbal o no verbal, y la segunda depende de la modalidad, ya sea auditiva o visual. Es decir, el texto audiovisual no es solo una combinación de elementos, también parte de una lectura general del mismo. No obstante, esta teoría ha sido ampliada por Eduard Bartoll (2015), quién plantea que el texto audiovisual posee diversos códigos de significación, los cuales actúan simultáneamente. Estos códigos permiten que el texto audiovisual, llámese video, película, radio o teatro, produzcan un mensaje preciso.

Existen dos tipos de códigos, Bartoll los divide en subcódigos: los códigos acústicos y los códigos visuales. Los *códigos acústicos* son los códigos relacionados con lo lingüístico, lo paralingüístico, lo musical y/o los efectos especiales, y los de colocación de sonido. Estos códigos presentan una serie de diálogos que pretenden enviar un mensaje al público para ser asimilado, haciéndose valer por recursos como las interjecciones (Bartoll, 2015). Tales códigos lingüísticos están estrechamente relacionados con los códigos paralingüísticos, los cuales se basan en el ritmo, la entonación, el tono, el timbre y la resonancia, dichos elementos “comprenden las cualidades no verbales de la voz que van relacionadas a expresiones de emociones” (Bartoll, 2015, pág. 8). Así mismo, los códigos acústicos toman en consideración la musicalización, los efectos especiales y los de colocación de sonido, esto podría ser resumido como la banda sonora, la cual debe estar basada en el contenido de la trama, para así crear una

unidad de significación en el contenido presentado en el texto audiovisual; además de ello, la colocación del sonido según Bartoll (2015), “se refiere a la procedencia de la narración y los diálogos” (Bartoll, 2015, pág. 10).

Por otro lado, los *códigos visuales* hacen relación a la iconografía, fotografía, planificación, movilidad, gráficos y sintaxis. Estos códigos permiten que el texto audiovisual pase de ser un simple texto, a ser un producto al público, un producto que está presto a ser traducido, involucrando íconos, índices o símbolos que, son definidos por cada individuo de forma diferente. Sin embargo, allí entra la participación de los códigos acústicos, los cuales explicarían la procedencia de estos códigos iconográficos; los códigos fotográficos, de movilidad, como de planificación, hacen referencia al tipo de iluminación, contraste de color y tipo de plano que presenta el texto audiovisual, cada uno de estos con la intención de enfatizar o poner en claro una idea que tienen el autor sobre el texto audiovisual. Y finalmente, Bartoll (2015) presenta los códigos gráficos y sintácticos, los cuales hacen referencia a los créditos del texto, quién es su autor, qué tipo de letra conviene para el texto dependiendo del tipo de público para el que se desee presentar, y por supuesto, la organización de la información en tanto imágenes, sonido y texto presente. Todos estos elementos hacen que el público pueda hacer una lectura del texto audiovisual de manera detallada, puesto que cada código tiene una función, más allá del texto en sí mismo, está el mensaje que el autor quiere dar a conocer, y la perspectiva que tiene el público sobre el mismo.

Lo anterior lleva a dar un esbozo de los referentes que tendrá la presente investigación, partiendo como elemento principal la escritura y el proceso de composición propuesto por Daniel Cassany, teniendo en cuenta la competencia emocional y los procesos de configuración de las emociones que posee el estudiante sobre su quehacer en el aula; estos dos referentes estarán



mediados por el texto audiovisual definido y teorizado por Eduard Bartoll, siendo este la estrategia pedagógica que se utilizará en el aula para fomentar la escritura de los estudiantes del curso 301 del colegio Villemar el Carmen IED.

### **CAPITULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO**

En este apartado se plantea el paradigma de investigación por el cual se optó para el presente estudio, se delimita el enfoque al cual se va a acoger y el tipo de investigación que se llevará a cabo y que características tendrá este.

#### **3.1. Paradigma de investigación**

El presente estudio acoge al paradigma socio crítico, pues el investigador estará inmerso en una población la cual estará llevando a cabo diversos procesos de interacción que serán analizados a partir de sus experiencias grupales e individuales, buscando generar procesos de transformación social en la población investigada. Así mismo, el docente investigador podrá evaluar, analizar y reflexionar sobre su actuar en el aula, y sobre el rumbo que le dará, no solo a la investigación en curso, sino a su práctica pedagógica en adelante. De acuerdo con Lincoln y Luba (citado por Bohórquez, Rojas & Trigo, 2013) este paradigma involucra el juicio crítico del investigador, la participación, colaboración, reflexión e interacción de los participantes estudiados y sus procesos creativos, en este caso, la participación de los estudiantes de grado tercero del Colegio Villemar el Carmen IED.

#### **3.2. Enfoque Cualitativo**

De acuerdo con Bodgan y Biklen (citado por Bohórquez, Rojas & Trigo, 2013), el enfoque cualitativo tiene como fuente directa de datos el ambiente estudiado, estos datos son presentados de manera descriptiva, y posteriormente, son recogidos y analizados de manera

inductiva; no se centran en los resultados, por el contrario, hacen hincapié en el proceso que lleva a cabo la población.

### **3.3. Tipo de Investigación**

Se desarrolla en la institución una investigación de tipo investigación acción la cual Ebbutt (citado por Sánchez, 2013) denomina como un estudio sistemático que busca mejorar la práctica educativa a partir de la participación de un grupo social y sus relaciones entabladas. Por otro lado, Sánchez (2013), plantea que la investigación-acción parte de relacionarse con los problemas prácticos que se viven a diario en el aula de clase, pero que el maestro no ve, podría decirse que por ignorancia o por costumbre. Es por esto que, a partir de la investigación – acción desarrollada en la institución, se quiso planear y ejecutar un proyecto que atendiera las necesidades de la población.

De acuerdo con Kemmis & McTaggart (citado por Mondragón, 2013) la investigación acción parte de un modelo en espiral que consta principalmente de cuatro fases, las cuales buscan que la investigación involucre al docente con el contexto a investigar, en este caso, el curso 301 del Colegio Villemar el Carmen IED.

#### **3.3.1. Fase I: Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial**

Esta primera fase se llevó a cabo durante el periodo 2016 – 2, donde se buscó encontrar las necesidades y problemáticas de los estudiantes del curso 201 a través de la aplicación de herramientas y/o instrumentos de recolección como la matriz de observación (Anexo 1. Matriz categorial de observación), una encuesta aplicada a la población, con la cual se caracterizó el contexto académico y personal en el cual se encontraban (Anexo 2. Encuesta), y por supuesto un diagnóstico para determinar la situación inicial de los estudiantes con respecto al manejo de la lengua (Anexo 3. Diagnóstico). Este diagnóstico fue mediado por una rúbrica, cuya función era

indicar el nivel de desempeño de cada uno de los estudiantes. Tales resultados fueron presentados en el planteamiento del problema de esta investigación. (Anexo 4. Rúbrica de evaluación para valorar el diagnóstico)

### **3.3.2. Fase II: Desarrollo de plan de acción**

La elaboración del plan de acción fue puesta en marcha durante el periodo 2016 – 2, considerando el análisis de los datos recogidos por medio de las herramientas mencionadas en la fase anterior, de esta forma se llegó a planear una propuesta de intervención, esta buscó desarrollar de los procesos de composición escrita para el mejoramiento de la competencia emocional apoyada en textos audiovisuales.

### **3.3.3. Fase III: Actuación del plan diseñado**

Con respecto a esta tercera fase, el investigador aplicó lo postulado en la propuesta de intervención diseñada durante la segunda fase de esta investigación acción, la cual se aplicó durante del periodo 2017 – 1 y 2017 – 2.

### **3.3.4. Fase IV: Reflexión de los efectos**

Durante el desarrollo de esta última fase puesta en marcha en el periodo 2017 – 2, se analizaron e interpretaron los datos recogidos durante la fase III de esta investigación acción a través de los instrumentos de recolección postulados para esta investigación. Además de ello, esta última fase dio lugar a la socialización de los datos recogidos a la institución y a los estudiantes participantes con el fin de reflexionar sobre los efectos que tuvieron las actividades propuestas para esta investigación.

### **3.4. Población**

La investigación se realizó con los estudiantes del grado 301 - 2017 del Colegio Villemar el Carmen IED de la jornada mañana, conformado por 28 estudiantes, 17 niñas y 11 niños.

#### **3.4.1. Población muestra**

Durante la fase de diagnóstico y reconocimiento inicial, la población muestra reconocía a la totalidad de los estudiantes del curso 301 del colegio Villemar el Carmen. No obstante, en el transcurso de la investigación, se tomó la determinación de seleccionar como población muestra a aquellos estudiantes quienes fueron autorizados por los padres de familia para participar en esta investigación, es decir, la población muestra contará con un total de 26 estudiantes, 15 niñas y 11 niños.

### **3.5. Consideraciones éticas**

Protegemos la identidad y privacidad de los estudiantes del curso 301 del Colegio Villemar el Carmen, jornada mañana. Cualquier dato relacionado con la población de estudio que haga parte de la presente investigación, ha sido autorizado por los padres de familia y/o acudientes de los estudiantes. (Anexo 5. Consentimiento informado)

### **3.6. Instrumentos de recolección de la información**

#### **3.6.1. Textos escritos**

Los ejercicios escritos que realizaron los estudiantes durante las fases empleadas en el presente estudio fueron fundamentales para determinar la incidencia que tuvo el uso de la lectura de videos en el desarrollo de los procesos de escritura. Por lo tanto, el proceso que alcanzaron los estudiantes, fue analizado a partir de sus propias creaciones escritas. Para esta investigación se utilizó un recurso perteneciente a la investigación cualitativa realizada por

estudios en lengua inglesa denominado *Artefacto*. Según Willis (2008) este instrumento de recolección hace referencia a cualquier producto que el hombre pueda producir, incluidas las historias creadas por un grupo de niños que han escrito colaborativamente, en este caso particular, estos artefactos fueron los productos escritos elaborados por los estudiantes durante las actividades propuestas para las diferentes clases.

### **3.6.2. Diarios de campo**

Este es un instrumento caracterizado por recopilar información relevante para el maestro y/o investigador frente a la práctica llevada a cabo por los estudiantes y por la práctica misma, de esta forma, “nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (Martínez, 2007, pág. 77). A partir del uso del diario de campo, el investigador está en la capacidad de anotar aquellos eventos de la práctica educativa que considera relevantes, como la relación entre la teoría y la práctica y cómo los estudiantes perciben esta relación, de este modo, el diario de campo, o también llamado cuaderno de notas, se prestará para hacer comentarios acerca del evento educativo de manera crítica y reflexiva que permitan encontrar las posibles soluciones del problema que se busca superar.

### **3.6.3. Rúbrica de evaluación**

Santamaría, M (2006) dice que las estructuras rúbricas son guías de trabajo que le permiten al docente-evaluador valorar tanto el proceso como el producto al que llegan los estudiantes. Esta guía puede modificarse dependiendo de las necesidades que encuentre el docente en su población escogida, de tal modo que pueda adaptarla a los aprendizajes y a las técnicas que quiera utilizar. Sin embargo, la rúbrica se caracteriza por poseer unos criterios de desempeño coherentes, ser descriptivos, verificar procesos y productos realizados, y por supuesto, apoyar con la objetividad de la evaluación.

### **3.6.4. Evaluación**

La evaluación es un proceso que, como lo indica Santamaría (2006), procura obtener evidencias que le permitan al docente-investigador emitir juicios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje los estudiantes. A partir de esto, se tomarán decisiones sobre lo que se ha venido implementando en el aula de clase, como lo son las estrategias o los recursos pedagógicos empleados por el docente en las diversas actividades aplicadas en el aula de la clase.

### **3.7. Unidad, categorías de análisis y matriz categorial**

#### **3.7.1. Unidad de análisis**

La escritura debe ser principalmente un medio de comunicación, más allá de la misma alfabetización y la capacidad de argumentar un texto, es generar en el escritor la capacidad de expresarse y comunicarse a través del papel (Pastor, 2010). La unidad de análisis de la presente investigación estará ligada a este concepto de escritura dado por Lluís Pastor, ya que los procesos de producción escrita que llevaron a cabo los estudiantes estaban directamente ligados con su capacidad para comunicar sus emociones y expresarse por medio de sus producciones escritas.

#### **3.7.2. Categorías de análisis**

La presente investigación posee tres categorías de análisis, la primera de ellas son los *procesos de producción escrita*, siendo estos la base fundamental de la unidad de análisis. Esta entendida como un medio de comunicación, que debe estar ligada a la capacidad del escritor para expresarse y comunicarse, trascendiendo la mera codificación (Pastor, 2010). Esta actividad debe estar mediado por un ejercicio práctico, que como lo indica Daniel Cassany, está comprendido por la conciencia del lector, la planeación del producto escritural y la relectura del mismo (Mercado, Perea, & Pertuz, 2015).

La segunda categoría de análisis hace referencia a la *competencia emocional*, debido a que con ella se busca generar cambios en la competencia personal y social de la población investigada, es decir, busca mejorar las relaciones intrapersonales de los estudiantes, en otras palabras, su capacidad para reconocer sus defectos y virtudes; como también involucra las relaciones interpersonales guiadas hacia la colaboración, el establecimiento de vínculos, el trabajo en grupo y el reconocimiento de la diversidad (Goleman, Inteligencia emocional, 2012).

Finalmente, los *textos audiovisuales* serán la tercera categoría, ya que estos son la estrategia pedagógica seleccionada para desarrollar procesos de escritura que involucren la competencia emocional. Esta estrategia pedagógica comprende la lectura de imágenes, una lectura connotativa y denotativa, ejercicio que permite reconocer la percepción que genera en los estudiantes, no solo a nivel literal sino también a nivel emocional, teniendo en cuenta que estos textos hacen parte de la realidad inmediata de los estudiantes estudiados (Bartoll, 2015).

### **3.7.3. Matriz Categorical de Análisis**

# Escritura

Unidad de Análisis	Categorías	Subcategorías	Indicadores	Instrumentos
	<b>Procesos de producción escrita</b>	Planificación	Elabora ideas sobre lo que quiere escribir.	Rúbrica de evaluación Diarios de campo Textos escritos Evaluación
		Ejercicio escritural	Expresa sus ideas y sentimientos en sus textos. Es capaz de construir párrafos coherentes y cohesivos siguiendo una línea temática.	
		Re-elaboración textual	Escucha consejos del docente para su producción. Revisa sus escritos teniendo en cuenta aspectos gramaticales, ortográficos y signos de puntuación.	
	<b>Competencias emocionales</b>	Competencia personal	Expresa su amor a sí mismo en las diferentes actividades realizadas en clase Entiende la importancia de la auto-valoración. Valora su trabajo realizado en clase.	Rubrica de evaluación Diarios de campo Textos escritos Evaluación
		Competencia social	Comprende la importancia del trabajo en grupo. Se comunica con sus compañeros. Entiende el valor de relacionarse respetuosamente con el mundo. Evalúa su participación en la sociedad.	
<b>Texto</b>	Lectura	Lectura	Enumera los elementos que ve en una imagen.	



<b>audiovisual</b>	de imágenes	denotativa	Es capaz de describir lo literal del texto audiovisual.	Diarios de campo Evaluación
		Lectura connotativa	Utiliza ejemplos para describir lo que ve. Relaciona su vida y sus gustos con las imágenes.	
		Transmisión de ideas	Aporta nuevas ideas al tema del texto audiovisual.	
		Percepción e interpretación	Interpreta y relaciona aquello que ve con su contexto.	Diarios de campo Textos escritos Evaluación
		Estímulos afectivos	Demuestra emociones sobre los textos audiovisuales.	

### 3.8. Hipótesis de acción

Considerando que el problema identificado fue el bajo nivel de producción escrita que presentaron los estudiantes debido seguramente al recurrente ejercicio del dictado que no potencia la producción textual escrita, esta investigación busca desarrollar las competencias emocionales de los estudiantes, como son las competencias sociales y personales, haciendo uso de textos audiovisuales como estrategia para fortalecer su proceso de escritura por medio de ejercicios prácticos guiados por el docente. En este orden de ideas, se reconocerá a los estudiantes como creadores y productores de textos desde temprana edad, de este modo, estarán en la facultad de reproducir a través del texto escrito su perspectiva de sí mismos y de quienes lo rodean.

## **CAPÍTULO 4: ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

### **4.1 Fases desarrolladas**

#### **4.1.1. Fase de sensibilización**

Esta primera fase del proceso de investigación fue de sensibilización, en donde se logró establecer la caracterización y el diagnóstico de la población, realizando los respectivos procesos de recolección de la información, es decir, todo lo relacionado con el contexto local y la descripción de lo brindado por la institución, mediante el uso de diversas fuentes documentales como el manual estudiantil, la agenda institucional, el plan de estudios y entrevistas a miembros del plantel. Así mismo, se estudiaron tanto las interacciones entre los estudiantes y la relación profesor-estudiante, como la situación en la que se encontraban los estudiantes por medio de un diagnóstico en el que se evaluaba las habilidades comunicativas, estos datos obtenidos durante la observación se registraron a través de diarios de campo. En el primer capítulo de la presente investigación se encuentra una descripción de lo implementado y los hallazgos de esta fase.

#### **4.1.2. Fase de diseño**

La siguiente secuencia didáctica, denominada por Dimaté y Correa (2010) como:

Sucesión de actividades que se realizan en un período de tiempo y con las que se busca que un aprendizaje alcance un aprendizaje específico. No son actividades aisladas, ni fragmentadas, sino que responden a una estructura secuencial que las encadena a lo largo de un período de tiempo que se considera prudente para que el alumno llegue a los aprendizajes que se ha trazado como meta. (Dimaté & Correa, 2010, pág. 46)

fomentó habilidades de escritura a través del uso del video como texto audiovisual partiendo de los propósitos institucionales, el plan de estudios de la institución y los objetivos

planteados en esta secuencia didáctica diseñada a implementar en el grado 301 del Colegio Villemar el Carmen IED.

Esta propuesta tomó por nombre *Me veo, te veo... Me escribo*, con esta se buscó que los estudiantes mejoraran sus prácticas de escritura y encontraran en ella una forma de reconocerse como individuos, estudiantes, hijos y amigos, puesto que, para ellos, esta no cobraba un sentido comunicativo y expresivo. Este reconocimiento se logró con la ayuda de textos audiovisuales como recurso didáctico, utilizando cortometrajes animados o videos sobre los valores (ya que se registró este recurso como interés en la encuesta implementada al inicio de este proyecto), que vislumbren situaciones que para los niños son familiares y hacen parte de sus intereses y necesidades particulares. Al utilizar como temática los valores, los niños mejoraron sus relaciones tanto interpersonales, como intrapersonales, pues esto mejoró su capacidad para aceptarse, convivir y comunicarse con otros como lo indica el PEI de la institución.

Los objetivos de esta propuesta se basaron en promover la escritura por medio del desarrollo de las competencias emocionales que fueron ilustradas a partir de textos audiovisuales, estos textos permitieron generar espacios de participación, diálogo y comunicación, y al mismo tiempo, crearon ambientes que le permitieron al estudiante hacer una introspección sobre su desarrollo personal, su capacidad para comunicarse con otros, y su actitud frente al mundo que lo rodea partiendo de sus escritos.

A partir de los objetivos planteados y del por qué y para qué de esta propuesta de intervención, se diseñaron cuatro etapas que se implementaron en el año 2017 (2017-1 / 2017-2) correspondientes a los tres trimestres que se manejan en la institución. Las etapas estuvieron estipuladas de la siguiente manera:

#### **4.1.2.1. Etapa 1: ¿Se parece a ti o a mí?**

En esta etapa los estudiantes tuvieron un acercamiento a diversos textos audiovisuales, recurso que se presentó como modelo actitudinal, el cual mostró valores que son la base del desarrollo intrapersonal de los estudiantes. A través de cuestionarios, con preguntas cerradas y abiertas que atendieron a cómo se siente el estudiante, qué piensa, en tanto su desarrollo de la competencia personal. Se buscó determinar la comprensión de la información presentada por el texto audiovisual y a su vez servir de insumo primario para la creación de textos que involucraran diferentes hechos, personajes y ambientes.

#### **4.1.2.2. Etapa 2: Me veo en mis letras**

Durante el desarrollo de esta parte de la propuesta de intervención, los estudiantes desarrollaron acciones que condujeron a la escritura partiendo de oraciones y párrafos cortos. Los cortometrajes y videos sirvieron como estímulo del proceso lecto-escritor, estos tenían como propósito determinar el nivel de desarrollo de la competencia social de los niños y niñas del curso 301 del Colegio Villemar el Carmen IED, ya que las actividades formuladas permitieron evidenciar el sentido del cuidado, respeto por el otro y trabajo en equipo, en ideas plasmadas en textos escritos de una complejidad mayor a los de la etapa inicial, es decir, con la guía de los mínimos sintácticos de creación de oraciones y párrafos.

#### **4.1.2.3. Etapa 3: Llegó la hora de expresar**

En la puesta en marcha de esta etapa de la propuesta, un video único fue el eje central del proceso de escritura final de los estudiantes quienes, a través de esquemas y/o resúmenes, fueron guiados para crear un texto en relación al recurso utilizado, con ello dieron cuenta de sus ideas y sentimientos, en relación con situaciones de otros contextos sociales que les permitieron proyectar sus propias vivencias.

Este video único fue la compilación de tres videos que presentaban a los niños del curso 302 del colegio Juan Lozano y Lozano y a su docente Andrea Niño, los niños del curso 3B del Liceo Antonio de Toledo y su profesora Claudia Suárez, y finalmente los niños del grado segundo del Centro Educativo Sol y Luna de la ciudad de Medellín, y a su profesora Brenda Zuleyma. De este modo, se mostraron evidencias del desarrollo de la competencia social, puesto que pudieron identificarse con la cotidianidad de otros y encontraron una relación con la realidad propia, de esta forma, se creó un vínculo entre lo expuesto en el texto audiovisual y el proceso de escritura de los estudiantes a través del intercambio de cartas con los niños de estos tres colegios anteriormente presentados.

#### **4.1.2.4. Etapa 4: ¿Cómo estuvo ese video?**

Esta última etapa, se centró en socializar y evaluar los resultados obtenidos en cada una de las etapas, realizando actividades que evoquen los conocimientos adquiridos durante la implementación de la secuencia didáctica y la mejoría que se evidenció en las producciones escritas de los estudiantes. Esta socialización se llevó a cabo a manera de foro, para que la comunidad educativa participara en la presentación de las creaciones textuales de los estudiantes del curso 301 del Colegio Villemar el Carmen IED.

#### **4.1.3. Fase de intervención**

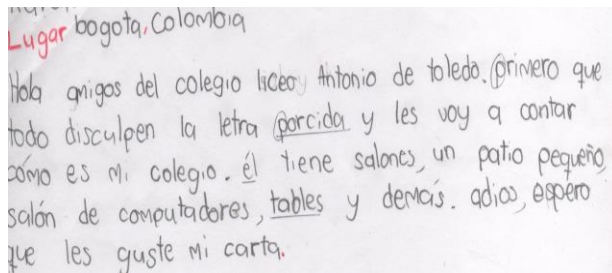
Para el análisis de este proyecto investigativo, fue necesario organizar la información encontrada tanto en los diarios de campo, y las rúbricas de evaluación (Anexo 6. Rúbricas de evaluación), como en los ejercicios escriturales. A continuación, se realizará el análisis de datos partiendo de los referentes teóricos de la presente investigación, y por supuesto, de las categorías de análisis con cada indicador descrito anteriormente en la matriz categorial de análisis.

La primera categoría presentada en la matriz categorial refiere a los ***Procesos de Producción Escrita***, partiendo de la subcategoría *Planificación*, el primer indicador anuncia: *Elabora ideas sobre lo que quiere escribir*. Mediante los diarios de campo y los ejercicios escriturales, se analizó este primer indicador teniendo en cuenta lo presentado por Daniel Cassany, quien dice que, con el ejercicio de planificación, el escritor puede plantear una lluvia de ideas o esquemas para darle una dirección inicial a su escrito (Mercado, Perea, & Pertuz, 2015). A partir de los ejercicios desarrollados en clase, los estudiantes identificaron la importancia de crear un plan, por lo cual, buscaban ideas en sus compañeros y se apoyaban en la profesora para planificar su texto:

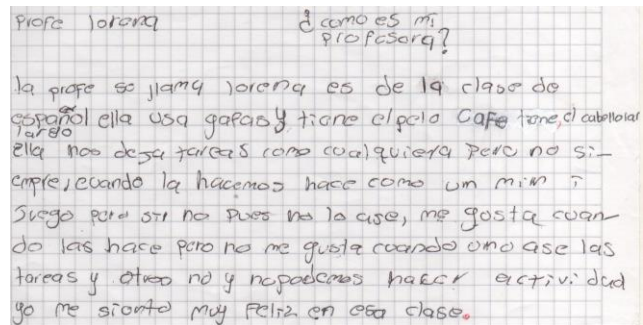
Los estudiantes empezaron a escribir, y a preguntar por los nombres de los colegios, preguntaban nuevamente cómo enviarían sus cartas, preguntaban si se podía hacer un video para los niños de Medellín, preguntaban por cómo se escribían ciertas palabras, preguntaban por mi aprobación, a lo que tuve que pedirles que leyeran nuevamente para que ellos mismos pudieran encontrar qué debían corregir. Este último ejercicio lo hice pasando mesa por mesa, asesorándolos y aconsejándolos, tratando de que leyeran una y otra vez, seis estudiantes estaban preocupados porque no sabían qué escribir, no sabían por dónde empezar, por lo cual tuve que hablar con ellos y decirles que procuraran pensar primero, pues la próxima clase tendrían tiempo para terminar esta carta, tendrían toda la semana planear qué escribir. (Diario de Campo N°23, Comunicación personal, 31,07,2017, líneas 64-71)

Como se puede observar, los estudiantes, además de hacerse preguntas con respecto al proceso de envío y entrega de cartas entre ellos. Buscaban crear ideas con el fin de realizar la planificación de su primer escrito; además de ello, no dudaban en asesorarse de la profesora. Así mismo, se puede ver en los siguientes ejemplos de plan textual (PT) que los estudiantes (E) El y

E17, elaboraron un primer escrito en donde plasman ideas iniciales sobre su texto, siendo estos la base para su ejercicio escritural posterior.



Lugar bogota, Colombia  
Hola amigos del colegio liceo Antonio de Toledo. (primero que todo disculpen la letra garcida y les voy a contar cómo es mi colegio. él tiene salones, un patio pequeño salón de computadores, tables y demás. adios, espero que les guste mi carta.



Profe lorena ¿cómo es mi profesora?  
la profe se llama lorena es de la clase de español ella usa gafas y tiene el pelo Cafe tone, el caballo  
ella nos da tareas como cualquiera pero no siempre, cuando la hacemos hace como un mini juego para ser no pues no la case, me gusta cuando las hace pero no me gusta cuando me case las tareas y otros no y no podemos hacer actividad yo me siento muy feliz en esa clase.

Durante este ejercicio, se les dieron algunas recomendaciones para hacer su planeación, a la actividad se le denominó *El mapa de la carta*, en este mapa los estudiantes pondrían el lugar, la fecha, un saludo al lector, una breve presentación y el tema del escrito, finalizando con una despedida y una serie de preguntas si así lo deseaban. En el primer ejercicio de E1 se puede ver el saludo, la introducción, una descripción corta de su contexto y, finalmente, una despedida. En el segundo ejercicio de planeación, no se evidencia como tal un saludo, la estudiante inicia de inmediato con la descripción. Allí se muestra que en la planeación se privilegia en primer lugar una lluvia de ideas descriptiva, que le dio forma al ejercicio escritural posterior.

Por otro lado, según las rúbricas de evaluación empleadas para el análisis cuantitativo de los datos (Anexo 6 – Rúbricas de evaluación), se encontró que para el primer PT elaborado en la primera etapa de intervención, el 23.07% de los estudiantes obtuvo un resultado alto, puesto que elaboran un plan de escritura, el cual ponen como base para ordenar sus ideas al momento de escribir; el 26.92% de los estudiantes obtuvo un nivel básico, teniendo en cuenta que estos casos elaboraron un plan, pero no lo pusieron en práctica durante su ejercicio escritural, y el 15.38% obtuvo un nivel bajo ya que los estudiantes no diseñaron ningún plan de escritura. Para el PT5, el 23.07% de los estudiantes obtuvo un nivel alto en elaboración del plan de escritura, mientras que el 11.53% de los estudiantes presentó un nivel básico, el mismo porcentaje hallado para nivel

bajo, lo que indicaría que al inicio de la intervención, los estudiantes lograban mejores resultados en su planificación; y para la tercera etapa de intervención, un 53.84% de la población optaba por no generar un plan de escritura. De acuerdo con esto, es posible que los estudiantes consideren que un plan textual en un principio fue una herramienta que les ayudaba a generar lluvias de ideas o un esquema general para la elaboración de su escrito, sin embargo, este porcentaje de estudiantes corregía sus escritos sobre la marcha, haciendo del plan textual una herramienta poco importante para sus producciones.

Para el segundo indicador el cual señala que el estudiante: *Expresa sus ideas y sentimientos en sus textos*, los diferentes ejercicios realizados para evidenciar su planificación, muestran que los estudiantes son abiertos a expresar sus sentimientos y emociones a través de la escritura. Durante la segunda etapa de la intervención, los estudiantes debían planear y escribir una carta para sus familias o para uno de sus amigos, expresando su sentir hacia estas personas. Este texto (T) les permitió a los estudiantes relatar situaciones que describen sus sentimientos, además de mostrar por medio de ellos dos valores estudiados, el amor y la amistad, lo realizado por E14 (Anexo 16. E14 – T9) y E9 (Anexo 17. E9 – T9) lo muestra.

De igual forma, durante la creación del PT5, en un ejercicio de escritura que se orientaba hacia la creación de la tercera carta para los niños de los otros colegios, describiendo cómo era su profesora, los estudiantes mostraron que la escritura es un ejercicio personal, puesto que están expresando su sentir por medio de ella, así como se puede ver en la siguiente cita:

De esta forma, empezaron a escribir sus escritos, muchos de ellos cuando me acercaba a supervisar su trabajo, ponían sus manos encima de la hoja y me decían: “No veas, ahorita te la entrego”. Al leer los resultados de este ejercicio, más allá de dar cuenta de lo aprendido, los estudiantes expresaron su sentir hacia mí y hacia las actividades realizadas en clase. Terminada esta actividad, que tomó mucho más tiempo del planeado, algunos



estudiantes leyeron sus creaciones, aunque hicieron la aclaración que, al ser una carta para mí, no la podían leer en público por pena o porque lo consideraban algo privado. (Diario de campo N°19, Comunicación personal, 05,07,2017, líneas 28-34)

Como lo evidencia la anterior cita, se les dio a los estudiantes el derecho a la privacidad, puesto que esto implicaría involucrarse con el ejercicio de escribir y de seguir expresando todo aquello que piensan y sienten sin miedo a sentirse señalados.

El *Ejercicio escritural* siendo la segunda subcategoría de análisis se ve representada por el indicador *Es capaz de construir párrafos coherentes y cohesivos siguiendo una línea temática*, el cuál evalúa la capacidad de los estudiantes para generar un texto sintáctica y semánticamente correcto de acuerdo a lo indicado en los Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo. De acuerdo a lo que este indicador presenta, se buscó que los estudiantes, por medio de la planeación inicial, logran entender que los textos deben tener un orden, así como lo indica Daniel Cassany (citado por Mercado, Perea, & Pertuz, 2015); los estudiantes comprendieron que, en primer lugar, debían tener claro el tema de su escritura y la búsqueda de fuentes que le permitieran orientar su escrito, aspectos que de alguna manera forman parte de la elaboración del Plan Textual.

Durante la intervención, los estudiantes pudieron crear cinco textos finales (TF), en los cuales según la rúbrica de evaluación (Anexo 6. Rúbricas de evaluación), el TF1 indicó que el 11.53% de los estudiantes se encontraron en un nivel alto, puesto que los estudiantes releeron varias ocasiones su escrito para poder encontrar errores gramaticales, ortográficos o de signos de puntuación, además de buscar la ayuda de la docente para desarrollar su escrito; el 15.38% obtuvo un nivel básico, porque aunque los estudiantes no generaron un plan de escritura, lograron

desarrollar una idea; y finalmente el 7.6% de los estudiantes obtuvo un nivel bajo según la rúbrica de evaluación, debido a que no lograban conectar las ideas que se encontraban en su texto.

Según lo elaborado en el TF3, cuyo propósito radicaba en la elaboración de la primera carta describiendo cómo es su colegio, se mostró que un 38.46% de la población se encontró en un nivel alto, el 53.84% de los estudiantes en un nivel medio, y el 7.6% de los estudiantes se ubicaban en un nivel bajo, lo que indicaría que para el TF3 ya se veía un progreso en el proceso de escritura de los estudiantes, teniendo en cuenta que en el TF1 el 65.38% de los estudiantes no quiso elaborar la actividad de escritura o no asistió a la institución cuando se llevó a cabo esta actividad; mientras que en el TF3, el 100% de la población participó de esta actividad. Finalmente, para el TF5, el 38.46% de los estudiantes obtuvo un nivel alto, el 26.92% de los estudiantes se encontró en un nivel medio, y el 15.38% en un nivel bajo.

Como se puede ver en el último texto realizado por E7, (Anexo 7. E7 – TF5) el estudiante logró crear un texto completo, partiendo de un saludo, una breve presentación, y la continuación de dos párrafos coherentes en donde describe a su profesora físicamente, del mismo modo, expresó su sentir hacia sus clases y las actividades desarrolladas. Aunque posee algunos errores gramaticales, sigue una línea temática de principio a fin en este escrito, así como lo indica Ana Kaufman, quien plantea que, en el último paso de la sistematización se deben considerar los aspectos gramaticales y cohesivos, sin embargo, se debe encontrar en la escritura la exploración de ideas y generación de reflexiones (Kaufman, 2007), tal y como se ve en este ejercicio.

Atendiendo a la tercera subcategoría *Re-elaboración textual*, el primer indicador menciona que el estudiante *Escucha consejos del docente para su producción*, se tomó en consideración la atención que tuvieron los estudiantes con respecto a las correcciones, consejos, y demás ayuda brindada.

De acuerdo con Ana Kaufman (Kaufman, 2007), el proceso de escritura debe llevarse a cabo bajo la compañía del docente, quien debe aclarar dudas y consolidar conocimientos, esto con el fin de crear un texto coherente, es decir, el proceso de escritura no solo depende del estudiante, también del apoyo que le da el profesor. Por tal razón, durante las sesiones de clase, fue un ejercicio recurrente pasar puesto por puesto para verificar lo elaborado por cada uno de los estudiantes, dándoles a entender que tenían un apoyo en su proceso de escritura, tal y como lo muestra la siguiente cita:

...pasé por cada uno de sus puestos para hablar con cada uno de los estudiantes, corregir algunos errores de forma, y que ellos volvieran a leer lo que habían escrito, ese es el medio que ellos deben encontrar para hallar sus errores en lo que escriben. Todos estaban en disposición de hacer el mejor trabajo posible, estaban muy entusiasmados puesto que ya les había dado la fecha del envío de las cartas, a tal punto que llegó la hora del descanso ... y los estudiantes no querían salir, ellos mismos hicieron sus sobres, pidieron ayuda en algunas ocasiones puesto que no recordaba muy bien cuáles eran los pasos a seguir, pero como docente es bastante gratificante ver que los estudiantes no quieren irse a su descanso por terminar una actividad. (Diario de campo N°25, Comunicación personal, 28,08,2017, líneas 19-27)

La anterior cita atiende al hecho de evidenciar el afán de los estudiantes por cumplir con el objetivo de escribir un texto que supla tanto las expectativas del docente y del lector, como sus propias expectativas. Del mismo modo, su interés por hacer el mejor trabajo posible, y el recurrente ejercicio de preguntar y pedir ayuda, contempla lo planteado en este indicador, afirmando que el docente no es un agente que impone, es un compañero de trabajo que guía y apoya el proceso. El siguiente ejercicio de E26 muestra su ejercicio de re-elaboración textual:

Lugar: Bogotá  
Curso: Tercero 301  
Hay compañeros del colegio Juan Lozano y Lozano.  
Yo soy [redacted] y tengo 8 años. Mi colegio es grande, los salones son medianos, nosotros hacemos Marchas, presentaciones, deportes, carreras, Educación física y artes. Mis compañeros son graciosos, otros amigables. Mis amigos se llaman Samuel, Karen, Jeronimo, Liset y Paula. Yo tengo 5 amigos y ellos son muy alegres. Hay 10 salones en mi colegio y hay video juegos en cada salón. Adios compañeritos de colegio Juan Lozano y Lozano.  
Pregunta: ¿les prestan juguetes?  
¿hacen educación física?

Como se puede ver en el PT de este texto (Anexo 8. E26 – PT3), el estudiante atendió a las recomendaciones hechas por la docente en formación, quién escribió debajo de su planificación algunas preguntas y sugerencias para mejorar su texto: respondió a la pregunta sobre qué actividades hacen en el colegio, cómo son sus compañeros, y describió otros aspectos de la institución. En este sentido, el ejercicio de apoyo por parte de la docente dio frutos, en tanto se atendieron a los consejos dados para la elaboración del escrito.

Finalmente, el tercer indicador correspondiente a la tercera subcategoría de los procesos de producción escrita, menciona que el estudiante *Revisa sus escritos teniendo en cuenta aspectos gramaticales, ortográficos y signos de puntuación*. Según este indicador, este debe ser el fin último de la escritura como forma de reflexión y expresión, sin embargo, no debe ser olvidado al momento de escribir.

De acuerdo con Daniel Cassany (citado por Mercado, Perea, & Pertuz, 2015), el proceso de escritura debe estar en constante revisión de principio a fin, considerando coherencia, cohesión y aspectos gramaticales, indicando así que la producción de un texto debe ser progresivo. Así mismo, se pudo evidenciar en los ejercicios de re-elaboración escrita que, por cuenta propia, los

estudiantes decidían volver a leer lo ya escrito para lograr una mejor composición, así como lo evidencia el siguiente diario de campo:

Al terminar de hacer el sobre, les entregué sus respectivas cartas para que las pudieran doblar y meter en el sobre. S1: Profe, ¿la puedo leer otra vez? Es que creo que hay cosas que no están bien. T1: Sí, claro que sí, esa es la idea, que la leas cuantas veces quieras hasta que estés completamente segura de que está bien. S2: ¿Yo también la puedo leer? T1: Sí, si gustan todos pueden volver a leer sus cartas, miren qué es lo que dice y cómo lo dicen, verifiquen que todo esté correctamente escrito, sus nombres y el nombre de la institución. (Diario de campo N°24, Comunicación personal, 14,08,2017, líneas 23-33)

Aquí se puede evidenciar que, los estudiantes deciden leer nuevamente sus escritos con el fin de buscar y corregir inconsistencias en ellos, tanto de orden gramatical como semántico, sin necesidad de ser este un ejercicio impuesto por el docente. De igual forma, en el ejercicio elaborado por E21 muestra, en primer lugar, una planeación corta (Anexo 9. E21 – PT5), seguida por un ejercicio escritural más consistente (Anexo 10. E21 – TF5), en el cual se toman en consideración tanto aspectos gramaticales, como signos de puntuación y ortografía, elementos que no se encuentran en la planeación realizada para este escrito.

La segunda categoría presentada en la matriz categorial refiere a las **Competencias Emocionales**, iniciando con la subcategoría *Competencia Personal*, el primer indicador anuncia: *Expresa su amor a sí mismo en las diferentes actividades realizadas en clase.*

De acuerdo con lo planteado por David Goleman (Goleman & Cherniss, 2005), la conciencia en uno mismo implica el reconocimiento de las emociones, involucrando el conocimiento de las virtudes y defectos, así como los efectos o consecuencias que tienen estas

sobre la vida. Por tal razón, se buscó que los estudiantes comprendieran el concepto de amor propio a través de diferentes actividades que los llevaran a reflexionar sobre sí mismos y su compromiso consigo mismos. Este tipo de actividades partieron principalmente de preguntas que generaran reflexión y/o discusión:

T1: Muy bien, ahora les preguntaré a ustedes lo mismo. ¿Qué cambiarías de tu cuerpo? (Le di la palabra a un estudiante). S4: Me gustaría no tener gafas. T1: ¿Y por qué? S4: Porque se caen y se ven feas. T1: Los que tenemos gafas no nos vemos feos. Muy bien, otra persona. ¿Qué cambiarías de tu cuerpo? S5: Yo no cambiaría nada. T1: Muy bien. Tú, ¿qué cambiarías de tu cuerpo? S6: Tampoco cambiaría nada. T1: Super. Ahora tú, ¿Qué cambiarías de tu cuerpo? S7: Nada, a mí me gusta como me veo. (Diario de Campo N°8, Comunicación personal, 27,02,2017, líneas 89-98)

Como se puede ver, los estudiantes son conscientes de sus limitaciones, así como aquellos consideran que su cuerpo no necesita ningún cambio, pues se aceptan como son; este ejercicio tuvo como punto de partida hacerles esta misma pregunta a sus profesoras, recibiendo respuestas diversas con respecto a su cabello, a sus ojos, a su cuerpo, etc.; por medio de esto, los estudiantes entendieron que es importante aceptar lo que se tiene, y estar agradecidos por ello. Por esto, las diversas actividades de escritura relacionadas con este tema, se centraron en la creación de escritos cortos que dieran cuenta de ello, iniciando con un compromiso consigo mismos (Anexo 11. E4 – T2), así como la relación que tienen ellos física y emocionalmente con sus padres:

Lo desarrollado por E19 (Anexo 15. E19 – T3), evidencia que los estudiantes son conscientes de sus virtudes y defectos, y que, aquello que son, se debe a lo heredado por sus padres y el ejemplo que han recibido de ellos. Así mismo, esta estudiante se siente bien por lo

que ella es, es decir, comprendió que el amor propio radica en la aceptación de sí mismos y de quién se heredan estos rasgos.

El segundo indicador de esta primera categoría menciona que el estudiante: *Entiende la importancia de la autovaloración*, es decir, reflexiona sobre sí mismo, como lo indica David Goleman en los procesos de configuración emocional (Goleman & Cherniss, 2005), donde anuncia que la competencia personal parte de la conciencia de uno mismo, basado en la valoración y la confianza.

Las actividades de clase empleadas para fortalecer la competencia personal, buscaron en el estudiante la reflexión sobre sus propias capacidades, y el poder expresar estas capacidades ante sus compañeros sin temor. Esto sucedió durante una de las actividades de clase, en donde se preguntó por los ‘dones’ que cada uno consideraba tener:

¿Alguno de ustedes tiene un don parecido, o que crea que tiene un don? Ayelen, ¿tienes un don? S1: No. T1: Farid, ¿tienes un don? Hoy nos demostraste que tu tenías un don. S2: Bailar. T1: Exacto. Ustedes tienen el don de bailar. ¿Quién más tiene un don? S3: De correr y de fuerza. T1: De fuerza, ¿tú qué don tienes? S4: De patinar y de montar bicicleta. T1: De patinar, ¿tú qué don tienes? S5: De bailar como bailarina y de cantar... T1: Ahhh, Jerónimo, ¿cuál es tu don? S6: De fuerza y de saltar. T1: Eso, ¿cuál es tu don María José? S7: De cantar. T1: De cantar, hoy escuchamos a María José cantar, eso es un don. ¿Cuál es tu don? S8: Hacer arte y patinar. T1: Hacer arte y patinar. (Diario de Campo 12, Comunicación personal, 27,03,2017, líneas 132-152)

Esta cita muestra que, los estudiantes son abiertos a expresar sus capacidades, de hecho, algunos de ellos muestran a sus compañeros lo que son capaces de hacer y se manifiestan

orgullosos ante eso, es decir, son conscientes de sí mismos y valoran sus cualidades, así como lo propone Goleman (2012), quién menciona que conocer las preferencias y recursos propios es mejorar la relación consigo mismos y con el mundo.

El tercer y último indicador para esta subcategoría señala que el estudiante: *Valora su trabajo en clase*. Con este último indicador, se planteó que el estudiante fuera abierto a expresar o a compartir sus creaciones escritas con sus otros compañeros, es decir, hacer partícipes a sus compañeros y profesores de lo elaborado, y recibir de ellos críticas y/o felicitaciones.

Como parte del proceso de escritura y la construcción de mejores relaciones intra e interpersonales, una de las actividades planteadas partió del hecho de motivar a los estudiantes, puesto que la motivación sobre la cual habla David Goleman alude que, a través de ésta se producen “tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos” (Goleman & Cherniss, 2005, pág. 152).

Finalmente, concluí entregándoles el diploma y felicitándolos por su bien trabajo durante toda la etapa, les entregué a cada uno sus distintivos. Y posteriormente, repartí los sobres de la actividad “Mira quién escribe”, sus reacciones fueron diversas, algunos estaban muy entusiasmados y les mostraron a sus compañeros lo que habían recibido. (Diario de Campo N°18, Comunicación personal, 15,05,2017, líneas 38 - 40)

Al ver que alguien reconoce sus capacidades, los estudiantes se sienten motivados y acuden al hecho de compartir lo elaborado, ellos mismos aceptan que les gusta recibir este tipo de incentivos, que no se ligan a una nota como es usual en la escuela tradicional, sino que obtienen un diploma, un distintivo o un carné que los hace partícipes de un proyecto en el que ellos son los principales actores, valorando lo que hacen, pues alguien felicita su progreso y participación.



T1: ¿Quién quiere leer su cuento? Esteban, ven que tú ya me habías dicho. (Solo 3 estudiantes no querían leer su cuento a sus compañeros, el número restante se puso de pie y gritaba para que yo le pudiera prestar atención y los pusiera a leer. El estudiante Esteban, se puso de pie, se paró en frente de sus compañeros y empezó a leer su creación, al terminar todos aplaudieron.) (Diario de Campo N°12, Comunicación personal, 27,03,2017, líneas 196-199)

De esta forma, los estudiantes muestran el valor que le dan a su trabajo, no titubean al compartir lo escrito, se sienten orgullosos de lo que hacen, y motivados al mismo tiempo, pues desde el inicio de este proyecto se reconocieron como escritores en potencia

La segunda subcategoría de análisis hace referencia a la *Competencia Social*, donde el primer indicador anuncia: *Comprende la importancia del trabajo en grupo*. En esta categoría se trabajó la competencia social desde el trabajo en grupo, la colaboración y la cooperación entre estudiantes, con el fin de lograr mejores relaciones interpersonales a través de un objetivo común.

A partir de esta subcategoría, se integró a la propuesta de intervención una serie de juegos de colaboración e integración grupal que dieran cuenta de las relaciones interpersonales de forma práctica, de modo que los estudiantes pudieran comprender la importancia de trabajar conjuntamente. Esto se puede evidenciar en el balance realizado el último día de aplicación, cuando se les preguntó a los estudiantes por lo aprendido durante la segunda etapa de intervención (Anexo 13. Diario de Campo N°26 – líneas 53-76).

Lo visto en este diario de campo está relacionado con lo planteado por David Goleman (2012), quien dice que la gestión de las relaciones interpersonales está basada en la comunicación, el liderazgo, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos. Por medio de este tipo de actividades, los estudiantes mostraron cómo resolver un conflicto en cuanto a entender las capacidades del otro y cooperar con él si este se veía en aprietos. Por otro lado, se evidenció en la

evaluación final de la intervención, que 10 estudiantes mostraron un nivel alto en la comprensión de saberes aprendidos, entre ellos su capacidad para trabajar en equipo y cooperar con sus compañeros, 6 estudiantes mostraron un nivel básico, y 5 estudiantes se ubicaron en un nivel bajo, solo el 19.23% de la población no presentó esta última evaluación. Dentro de las respuestas dadas al primer punto de este último diagnóstico, donde se preguntaba por las actividades que más les habían gustado, el porqué, y qué habían aprendido con ello, se encontraron respuestas como la de la E1:

1. Menciona las 3 actividades que más te gustaron de esta tercera fase. Completa la tabla.

ACTIVIDAD	¿POR QUÉ TE GUSTÓ?	¿QUÉ APRENDISTE?
El juego del globo	por el juego	a trabajar en equipo
En mesclarmas a nosotros	por que hablé con otras personas	a convivir con otras personas
Las cartas	por el escrito	a hablar con otras personas

De los 21 estudiantes que presentaron la evaluación, el 62% escribió en este primer punto una respuesta relacionada con los juegos desarrollados en clase, haciendo hincapié en la importancia de trabajar en equipo y de cooperar con sus compañeros.

Para continuar, el segundo indicador de esta subcategoría: *Se comunica con sus compañeros*, está relacionado con el indicador anteriormente descrito, pues los estudiantes comprendieron que, para trabajar en grupo, la comunicación era el medio principal para lograr un objetivo, así lo mostraron en los diferentes juegos y actividades de integración que se hicieron durante la segunda y tercera parte de la intervención.

T1: Ahora quiero que piensen el por qué hicimos ese juego del puente esta mañana. (...)

S5: Porque así trabajamos en equipo. T1: Sí señorita, muy bien María Clara, porque así ustedes sabrían cómo trabajar en equipo. ¿Y cómo les fue trabajando en equipo? S6: Mal porque nos gritábamos y nos echábamos la culpa. T1: Sí, por ahí vi que se estaban

gritando, ¿qué más? S7: No fuimos tolerantes porque nos echamos la culpa. T1: No fueron tolerantes, bueno, ¿qué más pasó trabajando en equipo? S8: Estábamos hablándonos entre nosotros y ayudándonos con las hojas para que no se nos cayera la pelota. T1: Sí, muy bien, se estaban comunicando, muy bien, se estaban ayudando entre ustedes. Este ejercicio lo hicimos para saber qué tan buenos eran para comunicarse, a pesar de que los grupos no estaban conformados por los mismos amigos de siempre, y aun así trabajaron bien con diferencias y gritos y todo lo que pasó, pero no rechazaron a nadie, porque todos juntos jugamos, nadie quedó por fuera, y eso quiere decir que el ejercicio salió bien. (Diario de Campo N°17, Comunicación personal, 08,05,2017, líneas 34-48)

Con el transcurrir de las clases, las actividades cada vez se hacían más fructíferas, pues como se evidencia en lo anterior dicho por los estudiantes, los gritos que ellos anuncian pasaron a ser diálogos, empezaron a comunicarse y a buscar en su compañero el apoyo necesario. Esto está relacionado con lo planteado por David Goleman (Goleman & Cherniss, 2005), de acuerdo con la formulación del concepto de gestión de las relaciones, cuyo fundamento es la comunicación para lograr relaciones solidificadas en la comprensión, es primordial hacer parte de ella la comunicación. Así como se vivió en esta situación en particular:

En este momento surgió otro inconveniente con uno de los estudiantes, él en casi todas las clases llora, y al analizar el por qué lo hace, este estudiante tiene un gran conflicto con el hecho de perder o de ser corregido, y cuando algo así le sucede, llora y hace pataleta, incluso sus compañeros le dicen que ya pare porque los interrumpe. No supe qué fue lo que pasó, pero traté de preguntarle para calmarlo, y no me decía nada, solo lloraba y hacía ruidos muy duros, al ver que no respondía a nada de lo que le preguntaba y ya su actitud pasó a ser agresiva, la profesora Trinidad (...) mandó a llamarlo para que bajara, pero él

tampoco quiso. Aquí apareció una de las situaciones más gratificantes de todo este proceso, uno de sus compañeros, se puso de pie, lo abrazó, le dijo que se calmara, lo sentó y empezó a hablar con él, a partir de esto cambió su actitud, empezó a trabajar, dejó de llorar, y cuando ya estaba un poco más calmado, me acerqué a él. (Diario de Campo N°25, Comunicación personal, 28,08,2017, líneas 150-159)

No se intervino en la conversación que tuvieron E15 y E22, pues con ello se permitió que los estudiantes no solo se comunicaran para lograr un bien común, sino también para consolidar las relaciones sociales en el aula, así como lo indica Goleman (2012), las competencia social está basada en “la cooperación, el buen trato con los demás niños, la simpatía, la predisposición a dar y compartir, la consideración, y la capacidad de desarrollar amistades íntimas” (Goleman, 2012, pág. 342).

El tercer indicador *Entiende el valor de relacionarse respetuosamente con el mundo*, se trabajó fundamentalmente en la tercera etapa de intervención, donde se invitó a la comunidad educativa de la sede B del Colegio Villemar el Carmen a participar en el proyecto de escritura *La ruta de la carta*, y se les solicitó a los estudiantes su apoyo para pasar la voz sobre el proyecto:

Por otro lado, mientras los estudiantes terminaban sus escritos, les pregunté si habían pasado la voz para que los estudiantes de otros cursos se unieran a participar en este proyecto. S1: Profe, yo invité a los niños de la ruta, algunos si me hicieron caso, pero otros no. S2: Yo le dije a mi hermano y a sus amigos. S3: Yo trate de hablar con una niña de 5to en el descanso, pero no me puso cuidado. S4: Profe, ¿qué pasa si no nos prestan atención? Nosotros queremos que vengan, pero nos ignoran cuando les decimos algo. T1: Ustedes no se preocupen por eso, si los ignoran, los irrespetuosos son ellos, no ustedes, hay que seguir intentándolo, todos los días, y no dos o tres personas, todos deben cooperar

para que esto sea posible. S5: ¿Y cuándo las vamos a enviar? T1: En esta semana organizaré las cartas, para saber cuántas deben ir a qué destino, y ya veremos si la próxima semana se pueden enviar. (Diario de Campo N°23, Comunicación Personal, 31,07,2017, líneas 6-18)

Lo anterior se puede ver relacionado con lo propuesto por David Goleman, quien en los procesos de configuración de las emociones menciona que, el concepto de conciencia social se basa en la empatía, la orientación hacia el servicio y la conciencia organizativa. Allí se puede ver que los estudiantes estaban dispuestos a invitar a sus compañeros de los otros cursos a participar en un proyecto donde se podrían establecer nuevos vínculos con personas que vivían en un contexto diferente. Durante una de las formaciones semanales, uno de los estudiantes leyó una carta dirigida a sus compañeros de sede para invitarlos al proyecto, los estudiantes buscaban la participación de sus amigos de otros cursos y de familiares en otros grados, todo esto fundamentado en la buena comunicación y en la empatía para llamar la atención de otros estudiantes.

Esto mismo se puede evidenciar en la carta dirigida al Centro Educativo Sol y Luna por E10 (Anexo 12. E10 – TF4), allí podemos ver que el estudiante saluda cordialmente, hace una descripción de cómo él percibe su ciudad, y finaliza con una invitación a conocerla, pues él entiende que algunos de estos niños a los que les llegarán estas cartas, no conocen la capital; además de ello, los escritos dirigidos a esta institución, les permitieron a los estudiantes relacionarse con estudiantes que viven en un contexto diferente, generando a través de sus escritos empatía por su ciudad y un trato cordial con sus lectores. Esto mismo se puede demostrar en lo escrito por E21 (Anexo 10. E21 – TF5)

Finalmente, el cuarto y último indicador de esta segunda subcategoría *Evalúa su participación en la sociedad*, se evidenció en la última sesión de clase, donde se hizo un balance con respecto a lo aprendido en la tercera etapa. Al incluir la palabra *Evaluar*, este indicador señala que debe ser tomado en cuenta al final de un proceso, proceso que se dio desde el inicio de la tercera parte de la intervención, cuyo objetivo se basaba en el establecimiento de vínculos y relaciones con la sociedad u otros contextos.

En el diario de campo N°26 (Anexo 13. Diario de Campo N°26 – líneas 76-94), se puede ver cómo los estudiantes ejemplifican el concepto de *diversidad*, concepto que se dio por medio de la reproducción de un texto audiovisual al respecto, y a través de una conversación que se tuvo posteriormente a la presentación del mismo. Con lo respondido por los estudiantes, se puede ver como ellos comprenden que, para generar un contacto con otras personas, en este caso por medio de cartas (Anexo 10. E21 – TF5) - (Anexo 12. E10 – TF4), deben reconocer que no todas las personas son iguales y que hay que respetar y valorar las diferencias, partiendo de la comunicación para entender cuáles son estos contrastes culturales, contrastes que pueden ser comprendidos por medio del intercambio, una práctica poco recurrente en estos días.

Lo anterior está reflejado en lo expuesto por David Goleman (Goleman, 2012), quien alude que el buen trato, la predisposición a dar y compartir y la capacidad para desarrollar nuevas relaciones, al hacer parte del desarrollo de la competencia social, está directamente relacionado con la participación con el mundo. Esto fue lo que los estudiantes lograron con el intercambio de cartas, lograr amistades, compartir con otros y tener un buen trato con aquellos que, aunque no se han conocido personalmente, los consideran amigos y futuros visitantes de su ciudad.

La tercera y última categoría de análisis, *Texto Audiovisual*, cuya primera subcategoría es la *Lectura de Imágenes*, está denominada en dos subcategorías: *Lectura Denotativa* y *Lectura*

*Connotativa*, el indicador para la primera de estas menciona que, el estudiante *Enumera los elementos que ve en una imagen*. A partir de esta categoría, se tendrán en cuenta los diversos textos audiovisuales que fueron utilizados como estrategia didáctica en las tres etapas planteadas para el desarrollo de la intervención, textos audiovisuales que estaban estrechamente relacionados con el mejoramiento de las competencias emocionales.

De acuerdo a lo enunciado por Bargueño, Sánchez y Sainz (2015), la lectura de imágenes de tipo objetivo o denotativo, se presenta a través de la determinación de lo literal en una imagen, en otras palabras, y como lo dice el indicador, es la enumeración o descripción de elementos en la imagen. Esto se puede ver en lo manifestado por los estudiantes al presentarles el video *Los Seis Magníficos*:

T1: ¿Dónde sucedía esta historia? S2: En un castillo T1: ¿Y en dónde más? S3: ¿En un bosque? T1: Sí, porque la carrera fue en un bosque. ¿Cuáles eran los seis magníficos? S4: Había uno que le salía hielo de la cabeza. T1: Listo, ese fue el primero. S5: El que tenía puntería. T1: Muy bien, el segundo. S6: El que le salía aire por la nariz. T1: Sí, había uno que soplaba bastante fuerte por su nariz. ¿Cuál era el otro? S7: El señor que tenía muchos músculos, el que era muy fuerte y arrancaba árboles. T1: Muy bien, ese era el cuarto. S8: El que corrió con la princesa, que tenía una pierna de metal. T1: Listo, falta uno. (En este momento nadie respondió nada) Falta el soldado, ¿se acuerdan? el que regresó al castillo para cobrarle al rey por sus servicios y él solo le arrojó 2 monedas. ST: Tres. T1: Eso, tres monedas. Ese era el otro magnífico. Bueno, pero faltan otros personajes, ¿quiénes eran? S1: El rey y la princesa. T1: Y ¿cómo eran ellos? S2: Eran codiciosos y malos. S3: No le querían dar a la gente dinero. (Diario de Campo N°11, Comunicación personal, 22,03,2017, líneas 128-149)

Como se puede observar, los estudiantes enumeraron los personajes de la historia y sus habilidades expuestas, reconocieron todos los personajes y la función que tenía cada uno en el texto audiovisual. En resumen, los estudiantes dieron cuenta de una lectura denotativa de la imagen, propiciando posteriormente una conversación sobre los dones que poseían cada uno, conversación citada en el segundo indicador de la segunda categoría de análisis relacionada con la *Competencia Personal*.

En segundo indicador de esta subcategoría dice que el estudiante: *Es capaz de describir lo literal del texto audiovisual*. Este indicador está estrechamente relacionado con el anterior, puesto que al enumerar lo encontrado en el video, también es capaz de describir:

Después de finalizado el video llamado “El regalo” pude captar en ellos algunas impresiones, pero la más evidente fue de tristeza, varios de ellos en voz alta dijeron <<que video tan triste>>, <<pobre niño>>, en algunos su expresión fue de sorpresa pues el final fue inesperado para ellos. T1: Bueno, ahora díganme, ¿Qué pasó en el video? ¿cómo era el niño? S1: Era un niño feliz. T1: Sí, al final al parecer el niño estaba feliz, ¿qué más pasó? S2: Que el perrito no tenía una patica y el niño tampoco tenía patica - pierna. T1: Y ¿qué actitud tenía el niño? S3: No quería jugar con el perrito porque le faltaba una patica. T1: ¿Pero por qué? S4: Porque el niño y el perro se parecían. T1: ¿y el perro estaba triste por no tener una pata? ST: No...T1: ¿Y el niño estaba triste? S1: No, estaba bravo. T1: Si, y estaba bravo porque posiblemente no le gustaba como se veían y por eso tampoco le gustaba el perrito, así como ustedes dijeron, se parecían o les “faltaba lo mismo”. (Diario de Campo N°7, Comunicación personal, 20,02,2017, líneas 88-105)

Este ejemplo prueba que los estudiantes están en la capacidad de describir lo que muestra el texto audiovisual y, al mismo tiempo, están en la capacidad de inferir sobre situaciones allí



expuestas, esto relacionado con lo que indica Zalbalbeascoa (citado por Andújar, Gemma & Brumme, Jenny, 2010), quien dice que el texto audiovisual no es solo una combinación de elementos, también parte de una lectura general del mismo, tanto de una enumeración, como una descripción de lo exhibido.

El siguiente indicador correspondiente a la primera subcategoría, pertenece a la *Lectura Connotativa* de la imagen, el cual dice *Utiliza ejemplos para describir lo que ve*. Según Zalbalbeascoa (citado por Andújar, Gemma & Brumme, Jenny, 2010), la lectura subjetiva o connotativa es la interpretación subconsciente que le da el individuo a la imagen, esto se pudo evidenciar en la actividad realizada con el texto audiovisual *El puente*:

... ¿Qué más hicimos? S2: Saludarnos entre nosotros. S3: Vimos el video el conejo y el mapache. T1: ¿Y qué fue lo que aprendimos con ese video? S4: Que no nos debemos vengar de las personas. T1: Aprendimos que debemos ser tolerantes y que no debemos discriminar a nadie. ¿Qué será eso de discriminar? S5: Es como rechazar a alguien porque su color de piel es diferente. T1: Sí, discriminar es rechazar. (Diario de Campo N°14, Comunicación personal, 14,04,2017, líneas 6-13)

Uno de los estudiantes ejemplificó la discriminación por medio del racismo que ha podido evidenciar y lo relacionó con la historia presentada en el video, es decir, de manera subconsciente llegó a la desarrollar una relación entre el rechazo y la discriminación, tal y como lo propone Zalbalbeascoa, al decir que el texto audiovisual parte de una descripción de elementos relacionados con la perspectiva dada por el público, en este caso, los estudiantes.

Seguidamente, el indicador *Relaciona su vida y sus gustos con las imágenes* perteneciente a la primera subcategoría, buscó que los estudiantes relacionaran su diario vivir con el texto

audiovisual presentado. Para ello, en la tercera etapa de intervención se presentó el video *Bogotá para niños* como estrategia didáctica, con el fin de evocar en los estudiantes lugares de su ciudad, con el propósito de describirlos en las cartas elaboradas para los niños de otros colegios.

T1: (...) ahora vamos a responder a la pregunta, ¿cómo es Bogotá? S8: Cómo es estudiar en Bogotá también lo preguntaron. S9: Y también cómo es vivir en Bogotá. T1: Listo, entonces ya sabemos qué es lo que deben hacer con sus cartas, muy bien, pero ahora necesito que me hagan una lista de los lugares que conocen de Bogotá. S1: El parque Simón Bolívar. S2: La casa del florero. S3: El parque de los novios. S4: Monserrate. S5: La plaza central. S6: La candelaria. S7: La torre Colpatria. S8: El museo del oro S9: El museo nacional. S2: El museo de los niños. (Diario de Campo N°23, Comunicación personal, 31,07,2017, líneas 33-49)

Este texto audiovisual les permitió a los estudiantes recordar los lugares que en algún momento visitaron con sus familias o con la institución, como lo mencionaron durante esta clase; a partir de lo reconocido en el video, y relacionándolo con Bogotá, los estudiantes pudieron iniciar su creación textual, puesto que, como lo indica Eduard Bartoll (2015), ellos pudieron generar una perspectiva nueva de Bogotá a partir del texto audiovisual y compararlo con lo conocido por ellos e involucrarlo a su creación.

El siguiente indicador propuesto pertenece a la segunda subcategoría *Transmisión de ideas*, este dice que el estudiante *Aporta nuevas ideas al tema del texto audiovisual*. Este indicador se ve reflejado en una actividad que se trabajó a partir de un video llamado *Cuerdas*; la intención de presentar este texto audiovisual, además de involucrar la competencia social, proyectaba generar en los estudiantes la capacidad para crear nuevas ideas sobre un estímulo visual como lo es el video.

De acuerdo a lo encontrado en la rúbrica de evaluación (Anexo 6. Rúbrica de evaluación), de un total de 11 estudiantes que asistieron este día de clase, el 18.18% de los estudiantes obtuvo un nivel alto, debido a que involucró y describió personajes, ambientes y hechos en el texto, además de expresar sus sentimientos y emociones con respecto al video presentado, que buscaba en los estudiantes crear un final alternativo para este texto audiovisual. El 54.54% de los estudiantes logró un nivel medio, mientras que un 27.27% de los estudiantes obtuvo un nivel bajo. Lo que indicaría que los estudiantes logran desarrollar nuevas ideas a partir del texto audiovisual, con las cuales aportar a la idea inicial del video, así se puede evidenciar en el escrito realizado por E13 (Anexo 14. E13 – T8), la estudiante a partir de lo visto en el texto audiovisual, generó un final alternativo, un final feliz, al de la historia propuesta. Esto está relacionado con lo que menciona Eduard Bartoll (2015), quien dice que el texto audiovisual es un producto que está presto a ser traducido, y que cada individuo define el mensaje del texto de forma diferente.

Posterior a ello, encontramos la subcategoría *Percepción e interpretación*, aquí se indica que el estudiante *Interpreta y relaciona aquello que ve con su contexto*. Para este indicador, se tomó en cuenta la tercera etapa de intervención, en donde se buscó que los estudiantes elaboraran cartas describiendo su colegio, en este caso, el texto audiovisual *Colegio Méndez Núñez – Este es nuestro cole*, fue un estímulo de creación para la producción de la segunda carta de esta etapa.

S2: ¡Uy! Tienen pijamadas, y canchas de baloncesto. S3: ¿Por qué aquí no hacen pijamadas? S4: Aquí tampoco hay piscina de pelotas. T1: Bueno, aparte de esas cosas, ¿hay algo en ese colegio que se parece a este? ST: No. T1: ¡Cómo qué no! Aquí hacen presentaciones, izadas de bandera. S5: Marchas y caminatas. S6: Deportes. (...) T1: De esas cosas podrían hablar en su carta, hablen del gran espacio que tienen aquí,

coméntenles a estos niños que ustedes tienen un computador aquí, que tienen un video beam. (Diario de Campo N°22, Comunicación personal, 24,07,2017, líneas 38-47)

De acuerdo a lo evidenciado en la anterior cita, los estudiantes tomaron en cuenta aquello que vieron en el video y lo relacionaron con los recursos que su colegio les brinda, es decir, hicieron lectura tanto denotativa, como connotativa ya que, como lo indica Zalbalbeascoa, existió una interpretación de su entorno, y se contrastó con el entorno explicado en el texto audiovisual. De esta forma, el texto audiovisual sirvió como impulso para describir qué elementos se pueden encontrar en la institución, llegando a la conclusión de decir que el colegio no cuenta con ciertas actividades que para ellos serían interesantes.

Finalmente, la cuarta subcategoría relacionada con los *Estímulos Afectivos*, menciona el indicador: *Demuestra emociones sobre los textos audiovisuales*. Este indicador está estrechamente relacionado con la segunda categoría de análisis puesto que, durante las veinte sesiones implementadas en las tres etapas propuestas para la intervención, los textos audiovisuales empleados lograron en el estudiante alguna expresión en relación con el video estímulo de cada clase, encontrando así que todos los textos empleados, fueron muestra del interés que poseen los estudiantes por esta estrategia didáctica. Por tal motivo, se pone la siguiente cita para ejemplificar lo evidenciado durante toda la propuesta, puesto que este texto audiovisual, generó gran conmoción en los estudiantes, y un profundo interés por la actividad de escritura propuesta en torno a este, actividad anteriormente mencionada llamada *La Ruta de la Carta*.

Sus reacciones fueron diversas, algunos de ellos saludaban tal y como se mostraba en el video, otros se dieron cuenta que en los tres videos mostraban las mismas preguntas, siendo esta la intención de la actividad, poder hacer una lista de las preguntas que serán la

base de las composiciones escritas de los niños. T1: ¿Qué tal les pareció el video? ¿Sí vieron cómo eran sus salones? S4: Pequeños. T1: Eran más pequeños que este salón. ¿Qué más les gustó del video? S5: Que son niños como nosotros. T1: Muy bien, si, son niños como ustedes, pero niños que viven y estudian en un lugar diferente, y las cartas nos van a permitir conocerlos, por ejemplo, nos va a permitir conocer cómo es dónde viven, ¿de dónde son estos niños? S6: De Medellín. T1: Pero también había niños de aquí de Bogotá, de dos colegios diferentes. A esos niños es que les vamos a escribir... (Diario de Campo N°21, Comunicación personal, 17,07,2017, líneas 61-71)

Aquí se puede evidenciar el interés de los estudiantes, y al mismo tiempo la emoción que sintieron al saber que estarían en contacto con los niños que se muestran en el video. Esta misma emoción, fue evidenciada en la sesión de clase que se realizó para elaborar los videos de gratitud para los estudiantes de los tres colegios partícipes de *La Ruta de la Carta*. Lo anterior muestra la relación que existe con lo indicado por Tovar (2007), el uso de este tipo de recursos en el aula genera tanto estímulos afectivos, como transmisión de ideas y sensaciones, elementos que también son muestra en los videos anexos del diario anexado (Anexo 13. Diario de Campo N°26).

## **CAPÍTULO 5: RESULTADOS**

Los estudiantes del grado 301 del Colegio Villemar el Carmen fueron partícipes de un proyecto educativo formativo durante año y medio, el cual estaba guiado por una propuesta de intervención fundamentada en la producción escrita como medio para fortalecer las competencias emocionales. Esta propuesta buscó darles respuesta a los objetivos planteados.

El primer objetivo específico: *Reconocer y analizar el estado inicial del proceso de escritura de los estudiantes a partir de la aplicación de un diagnóstico, para determinar sus*

*procesos entorno al desarrollo de esta habilidad*, se llevó a cabo durante la primera fase de intervención, en la que se hizo un diagnóstico que logró determinar que estos veían el proceso de escritura como una actividad rutinaria dedicada al ejercicio del dictado y la transcripción de textos, no fue considerada como una forma de expresión. Sobre lo cual Pastor (2010), indica que la escritura requiere previa preparación, buscar ideas adecuadas y una oportuna preparación, es decir, el fin último de la escritura es la comunicación, por ello se buscó con la propuesta de intervención, hacer del proceso de producción escrita una forma de expresión y, sobre todo generar en los estudiantes la conciencia de la escritura como una forma de comunicación.

Para el segundo objetivo específico propuesto: *Diseñar e implementar una propuesta pedagógica que incorpore las competencias emocionales a partir del texto audiovisual en la escritura de los estudiantes, con el fin de mejorar la competencia personal y social*, se pudo evidenciar que por medio de la propuesta de intervención, los estudiantes pudieron reconocerse, en primer lugar, a sí mismos por medio de los diversos textos audiovisuales empleados en el aula, siendo estos un estímulo para aceptar sus fortalezas y debilidades en los ejercicios de escritura desarrollados, viendo estas debilidades como una oportunidad para comprometerse consigo mismos. En segundo lugar, a través de los videos presentados, los estudiantes reconocieron la importancia de ser conscientes del otro, de respetar, tolerar y valorar al compañero; así mismo, se recurrió a la creación de cartas en la segunda etapa de intervención, como un medio para afianzar la comunicación entre estudiantes, comprendiendo la importancia de establecer mejores relaciones interpersonales con aquellos con quienes la comunicación no era constante.

Para el tercer objetivo específico: *Establecer relaciones entre el desarrollo de la escritura y las competencias emocionales a partir del texto audiovisual como estrategia*

*didáctica, para determinar la incidencia de recursos audiovisuales en la producción de textos*, con la participación de las tres instituciones educativas en el intercambio de cartas en la tercera etapa de intervención, se logró demostrar que la escritura fortaleció la confianza en los estudiantes y su motivación por conversar por medio escrito con aquellos que se encuentran lejos y viven una realidad diferente, atendiendo a lo indicado por De Zubiría (2009), quien afirma que la práctica pedagógica debe enfocarse en la capacidad para conocer a los otros, valorarlos y comunicarse con ellos, comunicación que se logró establecer con este intercambio de videos y de cartas a los estudiantes de las otras instituciones, denotando que el texto audiovisual eje de la tercera etapa, fue un estímulo de creación escrita, y del interés que generó en los estudiantes por lograr escritos más sólidos para las otras instituciones.

Finalmente, el objetivo general de la presente investigación: *Determinar la incidencia que tiene el desarrollo de los procesos de composición escrita en el mejoramiento de la competencia emocional apoyada en textos audiovisuales, de los estudiantes del curso 301 del colegio Villemar el Carmen IED*, se cumplió, en tanto se evidenció que los estudiantes, a través de los ejercicios de composición escrita elaborados en la intervención, comprendieron que la escritura es un proceso que requiere tiempo y dedicación que, como lo indica Daniel Cassany (2012), debe ser planeado, elaborado de manera consciente, y re-elaborado en varias ocasiones en busca de una creación que cumpla con el objetivo inicial.

No obstante, la escritura, además de ser concebida por los estudiantes como un proceso, fue comprendida como un medio para expresar sus sentimientos y emociones de manera abierta, además de generar entre ellos mejores relaciones, estableciendo lazos tanto dentro del aula, como fuera de ella, en el caso del texto audiovisual utilizado para la tercera etapa de intervención, viendo en la escritura una forma de expresar su sentir sin miedo a señalamientos, sino como una forma de comunicarse con el mundo, de establecer vínculos

con otros, y de mostrarse a sí mismos por medio de sus escritos. Estos escritos fueron guiados y apoyados por la docente que, en la medida de lo posible, hizo un ejercicio de apoyo individual, de esta forma se quiso mostrar a los estudiantes el importante rol que desempeñan en su grupo social, haciéndoles saber que cada uno de ellos es imprescindible, y así fortalecer su confianza y amor por sí mismos.

## **CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES**

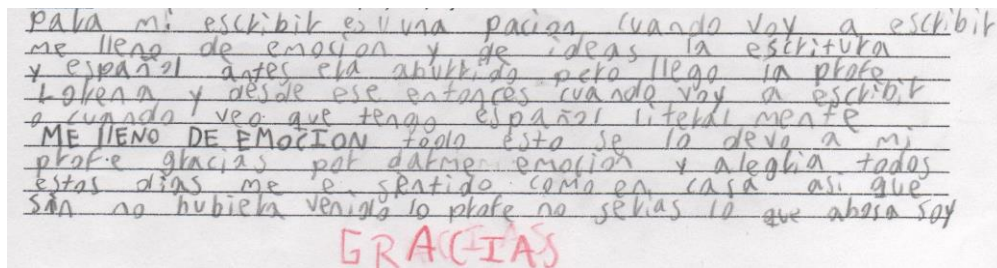
Esta investigación permite mostrar que los procesos de composición escrita pueden verse fortalecidos en tanto se muestre la escritura como un medio de creación y de comunicación que involucre al estudiante y su sentir con el texto, motivando la escritura para que ellos determinen el valor de esta por sí mismos. De igual forma, lo evidenciado en esta investigación permite concluir que, el docente debe ser un apoyo para el estudiante, debe estimular su capacidad de creación y fortalecer su confianza, dándole la libertad de expresarse y de ser quien desee ser a través de sus escritos.

Por otro lado, los textos audiovisuales, además de ser una estrategia didáctica, son un estímulo de creación en tanto se involucren temas del interés de los estudiantes, y se haga de ellos un medio para el diálogo y el debate, buscando que los estudiantes se identifiquen y/o discutan sobre lo que ven y escuchan. Esta estrategia le da al docente la oportunidad de desarrollar en el estudiante la capacidad para comunicarse y expresar sus ideas, sin infundir en él una idea única, sino darle la posibilidad de experimentar con sus opiniones y pensamientos.

Finalmente, los resultados obtenidos en el proceso de producción escrita, al involucrar las competencias emocionales, evidencian que los estudiantes necesitan ser escuchados, en este caso leídos, y que tienen ideas y pensamientos que quieren expresar y compartir con otros; siendo deber del docente reconocer las necesidades del estudiante, y no solo sus necesidades educativas,



sino también sus necesidades afectivas, el docente debe ser guía, mediador, apoyo, ejemplo actitudinal, pero fundamentalmente, debe inspirar a los estudiantes y debe dejar que ellos expresen lo que tengan que expresar, de esta forma la escritura, y la educación en general, no será solo una necesidad, sino se convertirá en disfrute y goce de los estudiantes, recordando siempre que, son ellos quienes deben ser prioridad en el evento educativo. Se concluye con lo escrito por un estudiante al final de esta investigación.



## CAPÍTULO 7: RECOMENDACIONES

En primera instancia, esta recomendación inicial va dirigida a aquellos que decidan encaminar su proyecto investigativo en cualquier línea. Es importante enfocarse en la necesidad que tienen los estudiantes de acuerdo al problema encontrado, sin embargo, deben tener en cuenta que no es solo enseñar a leer o a escribir correctamente, es transmitirles a los estudiantes el amor por ello, y no olvidar cómo quisimos alguna vez que nos enseñaran cuando estábamos en su lugar.

Por otra parte, se recomienda al Colegio Villemar el Carmen implementar dentro de sus proyectos pedagógicos, un proyecto enfocado hacia la escritura, apoyarse de diversos recursos como lo son los textos audiovisuales o la integración de los estudiantes en actividades grupales, ya que se evidenció que cuando se fortalece la comunicación en el aula y el trabajo en equipo, se motiva a los estudiantes, denotando que sus resultados a nivel académico mejoran considerablemente, y su actitud frente a la escuela cambia positivamente.

## REFERENCIAS

- Alcaldía Local de Fontibón. (s.f.). *Observatorio Social Fontibón 2010*. Obtenido de Observatorio Social Fontibon 2010: <http://gestionycalidad.org/observatorio/contenido/resenia/16.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (18 de Septiembre de 2016). *Alcaldía Local de Fontibón*. Obtenido de Alcaldía Local de Fontibón: <http://www.fontibon.gov.co/index.php/mi-localidad>
- Andújar, Gemma, & Brumme, Jenny. (2010). *Construir, deconstruir y reconstruir: Mímesis y traducción de la oralidad y la afectividad*. Berlín: Frank & Timme.
- Bargueño, E., Sánchez, M., & Sainz, B. (2015). *Educación plástica, visual y audiovisual. Graphos*. Madrid: S.A. MaGraw-Hill.
- Bartoll, E. (2015). Introducción a la traducción audiovisual. En E. Bartoll, *Introducción a la traducción audiovisual* (págs. 4-21). Barcelona: Editorial UOC.
- Berbel, E. (2012). *Taller de escritura creativa para niños y adolescentes*. Alba Editorial.
- Bohórquez, F., Rojas, G., & Trigo, E. (2013). *Procesos creativos en investigación cualitativa II*. Medellín: Colección Léeme.
- Chavero, O. (2016). Descripción de un Contexto Efectivo de Enseñanza-Aprendizaje. (*Tesis de Maestría*). Monterrey: Tecnológico de Monterrey.
- Chitiva, M. (2015). La secuencia narrativa: Una alternativa para la promoción de la lengua escrita en el aula de grado primero. (*Tesis de maestría*). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Colegio Villemar el Carmen . (2016). *Manual de Convivencia*. Bogotá: Sub Dirección Imprenta Distrital.
- De Zubiría, M. (27 de Agosto de 2009). *Pedagogía Afectiva Ponencia*. Obtenido de Pedagogía Afectiva Ponencia: <https://es.scribd.com/doc/20721965/Pedagogia-Afectiva-Ponencia-Miguel-de-Zubiria-Samper>

- Dimaté, C., & Correa, J. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo*. Bogotá: SED-CERLALC.
- Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S., & Sánchez, V. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a la cultura de lo escrito*. México: Grupo editorial siglo veintiuno.
- Garzón, D. (2016). La escritura para experimentar a partir de imágenes cotidianas. (*Trabajo de grado*). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., & Cherniss, C. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Argentina: Editorial Brujas.
- Gonzalez, K., & Portela, I. (2013). Vivencias para la producción escrita: Proceso desde el contexto escolar mediado por cuentos de ciencia ficción para el grado segundo de la Fundación Instituto Bárbula. (*Trabajo de grado*). Tolima, Colombia: Universidad del Tolima.
- Kaufman, A. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aiqué Educación.
- Lozano, A. (2016). La imagen: Recurso para el desarrollo de procesos discursivos orales. (*Trabajo de grado*). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles libertadores*, 73-80.
- Matteucci, N. (2008). *Para argumentar mejor. Lectura comprensiva y producción escrita; estrategias de comprensión y elaboración de argumentos*. Buenos Aires: Novedades educativas.

- Mercado, M., Perea, N., & Pertuz, W. (2015). *La escritura en docentes universitarios*.  
Barranquilla: Universidad del Norte.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Molina, J. A. (2012). Imágen-Palabra: Texto visual o imagen visual. *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso leer.es* (pág. 11).  
Salamanca: Las lenguas en la educación.
- Mondragón, M. (2013). *Tesis doctoral: Enseñanza y aprendizaje de la gramática y la ortografía en la educación secundaria obligatoria a través de los libros de texto*. Almería:  
Universidad de Almería.
- Moraña, M. (2014). *Bourdieu en la periferia: Capital simbólico y campo cultural en América latina*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Natalino, L. M. (2013). *El retorno a la lectura: El coraje de leer*. Buenos Aires: Dunken.
- Pastor, L. (2010). *Escritura Sexy*. Barcelona: Editorial OUC.
- Rivera, J., Osorio, J., & Sánchez, U. (2006). *La imagen: Una mirada por construir*. Medellín:  
Universidad de Medellín.
- Sánchez, J. (2013). *Métodos de investigación educativa*. Sevilla: Punto Rojo Libros.
- Santamaria, M. (2006). *¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula?* San José: Editorial Universidad Estatal a distancia.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2015). *Colegio Villemar el Carmen (IED)* (Vol. DANE 111279000125). Bogotá.
- Secretaría de Educación Distrital. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo*. Bogotá: CERLALC.

Sierra, P., & Rosas, J. (2013). Textos escritos, visuales y audiovisuales, mediaciones para potenciar la producción escrita en los estudiantes de los grados 402 y 403 de la IED Tomás Carrasquilla. (*Trabajo de grado*). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Tobar, S. (7 de Marzo de 2007). *Percepción audiovisual Blogspot*. Obtenido de Percepción audiovisual Blogspot: [http://percepcion-audiovisual.blogspot.com.co/2007\\_03\\_01\\_archive.html](http://percepcion-audiovisual.blogspot.com.co/2007_03_01_archive.html)

Vásquez, F. (2014). La lectura y la escritura en clave didáctica. *Ruta Maestra*, 34-39.

Willis, J. (2008). *Qualitative reseach methods in education and educational technology*. New York: Information Age Publishing Inc.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz categorial de observación

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	INDICADORES	INSTRUMENTOS
P O B L A C I Ó N	Interacción en el aula	¿Cómo son la relación estudiante – estudiante?	Observación
		¿Cómo es la relación maestro – estudiante?	Diario de campo
		¿Son receptivos a ayudar al otro?	Observación
		¿Les gusta el trabajo en equipo?	Diario de campo
		¿Le ayudan al docente? ¿De qué forma?	Encuesta
		¿Su comportamiento es adecuado en las horas de clase?	
		¿Llegan puntualmente?	Observación
		¿Cumplen con las actividades que les son asignadas?	Diario de campo
		¿Hay líderes dentro del aula?	
		¿Son un grupo que se subdivide en grupos?	
S E G U N D O		¿Existe algún tipo de matoneo entre ellos?	Observación
		¿Son tolerantes con sus otros compañeros?	Diario de campo
		¿Manejan un nivel de respeto entre ellos?	
		¿La infraestructura es la más adecuada para el tipo de actividades que realizan?	
		¿Se les dificulta acatar una dirección?	
		¿Tienen inconvenientes con la figura de poder (maestro)?	Observación
		¿Cumplen con la normatividad de la institución?	Diario de campo
		¿Se sienten a gusto con las actividades planteadas por el docente?	
		¿Muestran agrado ante las diferentes áreas de estudio?	Observación
		¿Son atentos ante las indicaciones del docente?	Diario de campo
2 0 1		¿Muestran preferencia por un área en particular?	
		¿Realizan trabajo autónomo?	Observación
		¿Los padres de los estudiantes están atentos a su proceso pedagógico?	Diario de campo
Proceso Académico		¿Qué tipo de actividades les gusta realizar?	Encuesta
		¿Cuáles actividades prefieren no hacer?	Observación
		¿Qué es lo que más les gusta hacer en sus ratos libres?	Diario de campo

	¿Qué habilidad es necesario reforzar?	Encuesta
	¿Qué tipo de materiales les gusta utilizar?	Observación
	¿Qué actividades se les facilita más? ¿Cuáles actividades son más problemáticas para ellos?	Diario de campo
	¿Qué recursos brinda la institución a los estudiantes?	
	¿Hacen uso de estos recursos usualmente?	Observación
	¿El uso de estos recursos tiene un objetivo específico?	Diario de campo
	¿El estudiante se desconcentra con facilidad?	Observación
	¿Qué agentes ocasionan la dispersión de los estudiantes?	Diario de campo
<b>Interacción personal</b>	¿La participación de los estudiantes es activa?	Observación
	¿Existen casos de no participación?	Diario de campo
	¿Sus intervenciones son pertinentes al tema de clase?	
	¿Cuáles son sus temas de interés?	Observación
	¿Cómo es su trato entre ellos? ¿Existe la cordialidad?	Diario de campo
	¿Manejan turnos de habla?	
	¿Muestran curiosidad por los temas que se manejan?	
	¿Se cohiben para preguntar a causa de un filtro afectivo?	Observación
	¿La formulación de preguntas se ve afectada por la actitud del docente?	Diario de campo

## Anexo 2. Encuesta

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES – DEPARTAMENTO DE LENGUAS

PROYECTO DE AULA

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN - GRADO SEGUNDO (201)

Colegio Villemar el Carmen

¡Hola! Mi nombre es Lorena Hernández, estaré acompañándote en tus clases por un tiempo, por eso quiero saber quién eres tú. Responde las siguientes preguntas.

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿Cuántos años tienes?
3. ¿Eres niño o niña? Marca con un círculo.

**NIÑO**

**NIÑA**

4. ¿En qué barrio vives?
5. ¿Con quién vives?
6. ¿Quién te lleva al colegio?
7. ¿Cómo vienes al colegio? (Caminando, en bus, en carro, en bicicleta)
8. ¿Quién te ayuda a hacer tus tareas en casa?
9. ¿Qué es lo que más te gusta hacer en tus ratos libres?
10. ¿Cuál es tu clase favorita? ¿Por qué?
11. ¿Cuáles de estas cosas te gusta hacer en clase? Puedes escoger más de una cosa.
  - a. Ver videos.
  - b. Hablar con tus compañeros.
  - c. Leer cuentos.
  - d. Hacer dibujos.
  - e. Escribir cartas o historias.
  - f. Ver imágenes.
12. ¿Qué cosas te gustaría hacer en clase? ¿Por qué?
13. ¿Qué es lo que más te gusta de tus clases de PILEO y español? ¿Por qué?
14. ¿Qué es lo que menos te gusta hacer en clase? ¿Por qué?
15. ¿Te gusta...?
  - a. Hacer actividades con tus compañeros.
  - b. Hacer actividades solo.

¿Por qué?

## Anexo 3. Diagnóstico

### La cabeza de colores

Esta es la increíble historia de un niño muy singular. Siempre quería aquello que no tenía: los juguetes de sus compañeros, la ropa de sus primos, los libros de sus papás... y llegó a ser tan envidioso, que hasta los pelos de su cabeza eran envidiosos. Un día resultó que uno de los pelos de la coronilla despertó de color verde, y los demás pelos, al verlo tan especial, sintieron tanta envidia que todos ellos terminaron de color verde. Al día siguiente, uno de los pelos de la frente se manchó de azul, y al verlo, nuevamente todos los demás pelos acabaron azules. Y así, un día y otro, el pelo del niño cambiaba de color, llevado por la envidia que sentían todos sus pelos. A todo el mundo le encantaba su pelo de colores, menos a él mismo, que tenía tanta envidia que quería tener el pelo como los demás niños. Y un día, estaba tan enfadado por ello, que se tiró de



los pelos con rabia. Un pelo delgadito no pudo aguantar el tirón y se soltó, cayendo hacia al suelo en un suave vuelo... y entonces, los demás pelos, sintiendo envidia, se soltaron también, y en un minuto el niño se había quedado calvo, y su cara de sorpresa parecía un chiste malo. Tras muchos lloros y rabias, el niño comprendió que todo había sido resultado de su envidia, y decidió que a partir de entonces trataría de disfrutar de lo que tenía sin fijarse en lo de los demás. Tratando de disfrutar lo que tenía, se encontró con su cabeza lisa y brillante, sin un solo pelo, y aprovechó para convertirla en su lienzo particular. Desde aquel día comenzó a pintar hermosos cuadros de colores en su calva cabeza, que gustaron tantísimo a todos, que con el tiempo se convirtió en un original artista famoso en el mundo entero.

Responde las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los personajes principales del cuento?

Escribe qué fue lo que aprendiste con el cuento.

¿Está bien envidiar las cosas de los demás? Si – No ¿Por qué?

¿Qué hizo el niño cuando se le cayó el pelo?

**TEMA:** “*La cabeza de colores*”.

**POBLACIÓN:** 24 - 27 estudiantes del curso 201.

**DURACIÓN:** 90 minutos.

**OBJETIVO:** Leer el texto presentado, comprender y reflexionar sobre su contenido. Determinar la interpretación y comprensión lectora.

<b>TIEMPO</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>MATERIALES</b>
15 minutos	<p><u>ACTIVIDAD GRUPAL</u></p> <p>La clase iniciará planteando una palabra clave para el desarrollo de la clase: ENVIDIA. Se preguntará a los estudiantes ¿Qué es la envidia? Se construirá una definición con las intervenciones de los estudiantes la cual se irá escribiendo en el tablero a manera de mapa mental a medida que ellos participan. (Se organizarán los turnos de habla por fichas)</p> <p>Luego se realizará una segunda pregunta ¿Qué sucede cuando una persona es envidiosa? (se indicará a los estudiantes que pueden valerse de experiencias propias para ejemplificar) y se escribirá en el otro tablero las ideas principales que los estudiantes presenten.</p>	Preguntas, tablero
5 minutos	<p>Posteriormente se les mostrará únicamente la ilustración que acompaña el cuento “<i>La cabeza de colores</i>”, se les indicará que hay una historia en relación con la imagen, y se procederá a preguntarles: ¿de qué creen que trata el cuento? Se procurará preguntar sobre la opinión/intervención de sus compañeros a algunos de los estudiantes que no participen voluntariamente.</p>	Ilustración
<b>TIEMPO</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>MATERIALES</b>

30 minutos	<p><b><u>ACTIVIDAD INDIVIDUAL</u></b></p> <p>Seguidamente, se les entregará a los estudiantes el cuento “La cabeza de colores”, el cual deberán leer de forma individual. Se les hará aclarar que pueden leer más de una vez si consideran necesario.</p>	Texto escrito
30 minutos	<p>A continuación, los estudiantes deberán responder a 4 preguntas abiertas que se encuentran al respaldo del texto entregado anteriormente. Dos de estas preguntas corresponden a la comprensión literal del texto, y las otras dos son relacionadas con la opinión de los estudiantes sobre el mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son los personajes principales del cuento?</li> <li>• Escribe qué fue lo que aprendiste con el cuento.</li> <li>• ¿Está bien envidiar las cosas de los demás? SI/NO ¿Por qué?</li> <li>• ¿Qué hizo el niño cuando se le cayó el pelo?</li> </ul>	Taller
10 minutos	<p>Para finalizar, se hará una tercera pregunta: ¿el cuento fue de tu agrado? Si o no y por qué, esto con el fin de reconocer las opiniones y/o percepciones del cuento.</p>	x

**Anexo 4. Rúbrica de evaluación para valorar el diagnóstico**

<b>Criterios de evaluación</b>			
<b>Categoría de evaluación</b>	<b>Alto</b>	<b>Medio</b>	<b>Bajo</b>
<b>Producción textual</b>	Expresa claramente ideas y sentimientos de acuerdo a la situación comunicativa.	Expresa sus ideas y sentimientos cuando se comunica con otros.	Muestra dificultades para expresar claramente ideas y sentimientos de acuerdo a la situación comunicativa
	Expone y defiende ideas oralmente.	Expone sus ideas oralmente.	Le es complejo exponer y defender ideas oralmente.
	Escucha y respeta el turno de habla de sus compañeros.	Escucha el turno de habla de sus compañeros.	Se le dificulta escuchar y respetar el turno de habla de sus compañeros.
	Utiliza un vocabulario adecuado y pertinente para expresar sus ideas.	Utiliza un vocabulario adecuado para expresarse.	Le es complejo utilizar un vocabulario adecuado para expresar sus ideas
	Atiende aspectos gramaticales (concordancia, tiempos gramaticales, pronombres)	Atiende aspectos gramaticales (tiempos gramaticales)	Muestra dificultad para atender aspectos gramaticales (concordancia, tiempos gramaticales, pronombres)
	Construye narraciones sencillas siguiendo una secuencia lógica	Construye narraciones sencillas a partir de oraciones simples.	Se le dificulta construir narraciones sencillas siguiendo una secuencia lógica
	Reconoce y aplica normas ortográficas	Reconoce y normas ortográficas	Muestra dificultad para reconocer y aplicar normas ortográficas
<b>Comprensión e interpretación</b>	Reconoce la función social de los textos	Reconoce la idea principal de los textos	Le es complejo reconocer la función social de los textos
	Analiza y comprende textos cortos	Comprende textos cortos	Se le dificulta analizar y comprender textos cortos
	Elabora hipótesis acerca del sentido global de los textos	Elabora oraciones acerca del sentido global de los textos	Muestra dificultad para elaborar hipótesis acerca del sentido global de los textos.
	Identifica el propósito comunicativo y la idea global de un texto	Identifica la idea global de un texto.	Le es complejo identificar el propósito comunicativo y la idea global de un texto.
	Elabora resúmenes que dan cuenta del sentido del texto.	Elabora resúmenes de un texto.	Le es difícil elaborar resúmenes que dan cuenta del sentido del texto.
<b>Otros sistemas</b>	Reconoce e identifica la temática de	Reconoce la temática de caricaturas	Muestra dificultad para reconocer la temática

<b>simbólicos</b>	caricaturas.		de caricaturas
	Relaciona gráficas con texto escrito, completándolas o explicándolas	Relaciona gráficas con texto escrito.	Se le dificulta relacionar gráficas con texto escrito, completándolas o explicándolas
<b>Ética de la comunicación</b>	Entiende la importancia de la comunicación y hace buen uso de la lengua	Entiende la importancia de la comunicación.	Le es complejo entender la importancia de la comunicación y hacer buen uso de la lengua.
	Valora el uso de signos de puntuación y ortografía para una buena comunicación.	Reconoce los signos de puntuación y ortografía para una buena comunicación.	Muestra dificultad para valorar el uso de signos de puntuación y ortografía para una buena comunicación.
	Busca fuentes de opinión que retroalimenten la propia	Busca fuentes de opinión.	Le es complejo buscar fuentes de opinión que retroalimenten la propia.
	Toma una posición crítica frente a lo que ve.	Opina frente a lo que ve.	Le es difícil tomar una posición crítica frente a lo que ve

### Anexo 5. Consentimiento informado

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

#### PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

<b>Facultad, Departamento o Unidad Académica</b>	Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Humanidades, Departamento de Español e Inglés.		
<b>Título del proyecto de investigación</b>	En lo audiovisual: “Me veo, te veo... me escribo”		
<b>Descripción breve y clara de la investigación</b>	Esta investigación tiene por objetivo desarrollar procesos de composición escrita para el mejoramiento de la competencia emocional apoyada en textos audiovisuales. Esta investigación se divide en tres etapas enmarcadas en tres semestres. La primera fue una etapa de observación en la que se identificó la necesidad de los niños por mejorar su escritura. La segunda etapa es donde se lleva a cabo un espacio de aprendizaje y desarrollo con los estudiantes a través del desarrollo de la competencia emocional. Y finalmente, la tercera etapa es en la cual se obtendrán y expondrán los resultados del trabajo con los niños y las niñas ante el colegio y la universidad.		
<b>Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación</b>	Ningún riesgo.		
<b>Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.</b>	Al participar en esta investigación los niños y niñas mejorarán posiblemente su composición escrita, su capacidad para expresar sus emociones y sentimientos, y mejorar sus relaciones interpersonales, fomentando así el diálogo y trabajo en equipo a través de ambientes de aprendizaje fraternos y cordiales en el aula de clase.		
<b>Datos generales del investigador principal</b>	<b>Nombre(s) y Apellido(s):</b> Jessica Lorena Hernández Arévalo		
	<b>N° de Identificación:</b> 1015453991	<b>Teléfono:</b>	3142640552
	<b>Correo electrónico:</b> jlhernandez350@gmail.com		
	<b>Dirección:</b> Diagonal 151 B N° 136 A 50 Casa 84		

#### PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo \_\_\_\_\_ mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, con domicilio en la ciudad de \_\_\_\_\_ Dirección: \_\_\_\_\_ Teléfono y N° de celular: \_\_\_\_\_ Correo electrónico: \_\_\_\_\_  
 Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con Nombre(s) y Apellidos: \_\_\_\_\_ Tipo de Identificación N° \_\_\_\_\_

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y  
**Declaro que:**

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en: \_\_\_\_\_

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma el adulto responsable del niño o adolescente,

Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: \_\_\_\_\_  
 N° Identificación: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Firma del Testigo:

Nombre del testigo: \_\_\_\_\_  
 N° de identificación: \_\_\_\_\_  
 Teléfono: \_\_\_\_\_

**Declaración del Investigador:** Yo certifico que le he explicado al adulto responsable del niño o adolescente la naturaleza y el objeto de la presente investigación y los posibles riesgos y beneficios que puedan surgir de la misma. Adicionalmente, le he absuelto ampliamente las dudas que ha planteado y le he explicado con precisión el contenido del presente formato de consentimiento informado. Dejo constancia que en todo momento el respeto de los derechos del menor o el adolescente será prioridad y se acogerá con celo lo establecido en el Código de la Infancia y la Adolescencia, especialmente en relación con las responsabilidades de los medios de comunicación, indicadas en el Artículo 47.

En constancia firma el investigador responsable del proyecto,

Nombre del Investigador responsable: Jessica Lorena Hernández Arévalo  
 N° Identificación: 1015453991  
 Fecha: Mayo 31 de 2017

**Anexo 6. Rubricas de evaluación de análisis de datos.**

**RÚBRICA DE EVALUACIÓN**  
**FINALIZACIÓN ETAPA N°1 (Febrero – Marzo)**  
*En lo audiovisual: “Me veo, te veo... me escribo”*  
**Colegio Villemar el Carmen (IED) – Sede B (JM)**

**Estudiantes:** Curso 301

**Docente Titular:** Trinidad Bautista

**Practicante:** Jessica Lorena Hernández Arévalo

Categoría	Criterios de evaluación / Niveles		
	Alto	Básico	Bajo
Escritura	Elabora un plan de escritura, el cual pone como base para ordenar sus ideas al momento de escribir.	Elabora un plan de escritura al momento de escribir.	Muestra dificultades para elaborar un plan que le permita ordenar sus ideas al momento de escribir.
	Expresa claramente sus ideas y sentimientos a través de situaciones expuestas en sus escritos.	Expresa sus ideas y sentimientos en sus escritos.	Le es complejo expresar sus ideas y sentimientos en sus escritos.
	Involucra y describe personajes, ambientes y hechos en sus escritos.	Menciona personajes, ambientes y hechos en sus escritos.	Con dificultad involucra personajes, ambientes y hechos en sus escritos.
	Relee aquello que ha escrito en varias ocasiones con el fin desarrollar una idea y corregir inconsistencias.	Relee aquello que ha escrito con el fin desarrollar una idea.	Muestra dificultades para releer aquello que ha escrito con el fin desarrollar una idea.
	Busca la ayuda del docente para planear y desarrollar su escrito.	Busca la ayuda del docente para planear su escrito.	Con dificultad busca la ayuda del docente para elaborar su escrito.
	Revisa sus escritos teniendo en cuenta aspectos gramaticales, ortográficos y signos de puntuación.	Revisa sus escritos teniendo en cuenta aspectos gramaticales y ortográficos.	Le es complejo revisar sus escritos teniendo en cuenta aspectos gramaticales, ortográficos y signos de puntuación.

**RÚBRICA DE EVALUACIÓN**  
**FINALIZACIÓN ETAPA N°2 (Abril – Mayo)**  
*En lo audiovisual: “Me veo, te veo... me escribo”*  
**Colegio Villemar el Carmen (IED) – Sede B (JM)**

**Estudiantes:** Curso 301

**Docente Titular:** Trinidad Bautista

**Practicante:** Jessica Lorena Hernández Arévalo

Categoría	Criterios de evaluación / Niveles		
	Alto	Básico	Bajo
Escritura	Elabora un plan de escritura, el cual pone como base para ordenar sus ideas al momento de escribir.	Elabora un plan de escritura al momento de escribir.	Muestra dificultades para elaborar un plan que le permita ordenar sus ideas al momento de escribir.
	Expresa claramente sus ideas y sentimientos a través de situaciones expuestas en sus escritos.	Expresa sus ideas y sentimientos en sus escritos.	Le es complejo expresar sus ideas y sentimientos en sus escritos.
	Produce oraciones o párrafos	Produce oraciones en sus	Con dificultad produce

	cortos en sus escritos.	escritos.	oraciones o párrafos cortos en sus escritos.
	Relee aquello que ha escrito en varias ocasiones con el fin desarrollar una idea y corregir inconsistencias.	Relee aquello que ha escrito con el fin desarrollar una idea.	Muestra dificultades para releer aquello que ha escrito con el fin desarrollar una idea.
	Busca la ayuda del docente para planear y desarrollar su escrito.	Busca la ayuda del docente para planear su escrito.	Con dificultad busca la ayuda del docente para elaborar su escrito.
	Revisa sus escritos teniendo en cuenta aspectos gramaticales, ortográficos y signos de puntuación.	Revisa sus escritos teniendo en cuenta aspectos gramaticales y ortográficos.	Le es complejo revisar sus escritos teniendo en cuenta aspectos gramaticales, ortográficos y signos de puntuación.

### RÚBRICA DE EVALUACIÓN

#### FINALIZACIÓN ETAPA N°3 (Julio – Septiembre)

*En lo audiovisual: “Me veo, te veo... me escribo”*

Colegio Villemar el Carmen (IED) – Sede B (JM)

**Estudiantes:** Curso 301

**Docente Titular:** Trinidad Bautista

**Practicante:** Jessica Lorena Hernández Arévalo

Categoría	Criterios de evaluación / Niveles		
	Alto	Básico	Bajo
Escritura	Elabora un plan de escritura, el cual pone como base para ordenar sus ideas al momento de escribir.	Elabora un plan de escritura al momento de escribir.	Muestra dificultades para elaborar un plan que le permita ordenar sus ideas al momento de escribir.
	Expresa claramente sus ideas y sentimientos a través de situaciones expuestas en sus escritos.	Expresa sus ideas y sentimientos en sus escritos.	Le es complejo expresar sus ideas y sentimientos en sus escritos.
	Produce oraciones o párrafos con coherencia y cohesión.	Produce oraciones coherentes en sus escritos.	Con dificultad produce oraciones o párrafos con coherencia y cohesión.
	Relee aquello que ha escrito en varias ocasiones con el fin organizar mejor las ideas y corregir inconsistencias.	Relee aquello que ha escrito con el fin de organizar el texto.	Muestra dificultades para releer aquello que ha escrito con el fin organizar mejor las ideas y corregir inconsistencias.
	Busca la ayuda del docente para planear, desarrollar y corregir su escrito.	Busca la ayuda del docente para planear su escrito.	Con dificultad busca la ayuda del docente para planear, desarrollar y corregir su escrito.
	Revisa sus escritos teniendo en cuenta aspectos gramaticales, ortográficos y signos de puntuación.	Revisa sus escritos teniendo en cuenta aspectos gramaticales y ortográficos.	Le es complejo revisar sus escritos teniendo en cuenta aspectos gramaticales, ortográficos y signos de puntuación.



**Anexo 7. E7 – TF5**

Fecha: 6 setiembre  
Lugar: Bogotá  
Para: Juan Lozano Lozano

Hola soy [redacted]

En esta carta te voy a contar cómo es mi profesora Lorena, ella es joven, alta, de cabello oscuro y largo, bonita y usa gafas, sus clases son divertidas porque nos hacen actividades, juegos y tareas que nos gustan.

Me gusta que ella es comprensiva, cariñosa, respetuosa y amable, pero no me gusta que a veces nos pide mucho silencio y rebata la voz como regañado.

Me siento muy bien en sus clases porque me divierto y aprendo.

Atenta mente

**Anexo 8. E26 – PT3**

Lugar: Bogotá curso 301

Hola compañeros de el colegio Juan Lozano y Lozano. yo soy [redacted]

tengo 8 años. mi colegio es grande los salones son grandes la aula múltiple es grande. mi colegio en los salones hay video vix?

- ¿Qué actividades hacen en el colegio?
- ¿Cómo son tus compañeros?
- ¿Cuántos amigos tienes en el colegio? ¿Cómo son?
- Describe un poco más el colegio

## Anexo 10. E21 – TF5

6 de septiembre  
Bogotá Villamark el labmen

Muy buenas colegio Juan Lozano y Lozano.  
Hoy les voy a responder ¿cómo es mi profesora?  
Bueno tengo muchas profesoras pero voy a elegir  
la que más me agrada ella es mi profe Lorena.  
ella me dicta español y es la que organiza esta  
actividad (ckeo). Ella es grande, tiene cabello medio  
largo medio corto, la parte de arriba de su cabello  
es medio pelirroja, y el demás pelo es café y  
pelirrojo. Siempre trae gafas, pero hay muchas personas  
que no pueden ver bien. Ella me agrada por  
que nos hace actividades, y también jugamos,  
pero no solo son por los juegos también por su  
personalidad por que es muy feliz. La verdad es  
que no hay nada que me desagrade de mi profe  
antes de irme les doy un consejo no agan  
tanto ruido participen en las actividades colaboren  
con las profesoras ellas sufren mucho bueno adiós.

## Anexo 11. E4 – T2

CONTRATO: ME AMO A MI MISMO

tere Perez me comprometo a realizar todas las acciones de este contrato,  
lo me llevará a tener una mejor actitud y a aceptarme.

1. Me comprometo a estar atenta en clase.
2. Me comprometo a escuchar siempre y a ser la mejor.
3. Me comprometo a amarme a mí misma.
4. Me comprometo a apoyarme a mí misma.
5. Me comprometo a asumir la culpa.

## 10 - TF4

Bogotá D.C Agosto 29/2017

Colegio: Sol y Luna

Hola mi nombre es [redacted] y vengo del colegio Villamar el Carmen, vivo en Bogotá es una ciudad fría, lluviosa, empresarial y multicultural también tenemos un transporte público llamado Transmilenio, tenemos un estadio llamado el campín está construido en el Barrio Galerias también tenemos muchos centros comerciales de Norte a Sur y occidente a oriente también tenemos un Aeropuerto Nacional e internacional llamado: Aeropuerto el Dorado como Museos Nacionales como variedades gastronómicas, tenemos centros culturales como Maloka, Parques Nacionales y recreativos como el simón Bolívar  
Chao..... Es peramos que visites a Bogotá

¿En que clima vives?

¿Que centros culturales tiene tu ciudad?

Anexo 13. Diario de Campo N°26

DIARIO DE CAMPO N° 26

<b>FECHA:</b>	Miércoles, 6 de septiembre de 2017
<b>LUGAR:</b>	Colegio Villemar el Carmen (Sede B)
<b>HORA DE INICIO:</b>	6:35 a.m
<b>HORA DE FINALIZACIÓN:</b>	8:15 a.m
<b>CURSO OBSERVADO:</b>	Tercero (301)
<b>JORNADA:</b>	Mañana
<b>PROFESOR TITULAR:</b>	Trinidad Bautista
<b>N° DE ESTUDIANTES:</b>	26

<b>CONVENCIONES:</b>	
<b>S1 – S2 – T1 - PT</b>	Estudiante 1 – Estudiante 2 - Profesor - Profesora titular.

N°	DESCRIPCIÓN
1	<p>Como es usual, preparo los materiales para la clase, las hojas para suministrar, organizo los puestos, y verifico que esté funcionando el computador y el video beam para presentar los textos audiovisuales de la planeación. Nunca había tenido ningún problema con el funcionamiento de estos dos últimos, pero en este día no funcionaba el computador, por tal motivo, tuve que hablar con la profesora titular para que ella me permitiera utilizar el salón de clases que tenían al principio del año. Luego de unos minutos accedió y tuve que organizar a los estudiantes para bajar, pero como es normal, genero un poco de desorden en el salón.</p> <p><i>T1: Hola niños buenos días. El día de hoy es nuestra última clase, es decir, yo no les voy a dar más clase de español, pero voy a seguir viniendo, por eso necesito que hoy ustedes en esa última carta digan todo lo que sientan, lo que les gusta, lo que no les gusta, todo, para eso se hizo la escritura, para que podamos decir todo lo que no podemos en voz alta. ¿Sobre qué es nuestra última carta?</i></p> <p><i>ST: Sobre nuestra profesora.</i></p> <p><i>T1: Recuerden que no es una carta para la profesora, es una carta donde describen cómo es su profesora. Las cartas que ustedes ya escribieron, ya fueron enviadas, eso quiere decir que en los próximos días ustedes recibirán las cartas de los niños de los otros colegios. Pero, vamos a empezar a hacer nuestra carta. ¿Quién hizo la tarea? (Solo 11</i></p>
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	

15 estudiantes levantaron la mano, otros daban excusas como se me quedó, se me perdió la hojita, se me olvidó, no vine la  
16 clase pasada, etc) *Bueno, quienes no trajeron la tarea, pues tendrán que hacer un esfuerzo más grande porque*  
17 *precisamente la tarea era un apoyo para que ustedes pudieran hacer mucho mejor la carta.*

18 Empezaron a escribir sus últimas cartas, mientras tanto yo iba pasando puesto por puesto leyendo las creaciones de los  
19 estudiantes, aunque había algunos que no querían que yo leyera porque la carta me describía a mí, y pensaban que yo  
20 me iba a poner de mal genio, pero les expliqué que escribir lo que pensaban estaba perfectamente bien, que solo les  
21 leería lo que escriben para ayudarlos y guiarlos, para corregirles un par de cosas o para darles ideas. Algunos de los  
22 estudiantes (seis), prefirieron no mostrarme nada, creo que la pena los invadió, así que respete su decisión. Mientras  
23 tanto, otros se paraban para preguntarme mi nombre, algunos no sé porque supieron mi otro nombre, yo nunca les dije  
24 mi nombre completo, otros me preguntaban por mi apellido, otros me preguntaban de qué color es mi cabello, cuántos

25 años tengo, entre otros. Fue un ejercicio bastante  
26 interesante porque me pude dar cuenta que ellos  
27 piensan que yo soy muy “regañona”, pero así mismo  
28 piensan que cuando los regaño es porque espero que  
29 sean mejores, los regaño cuando se dicen malas  
30 palabras, los regaño porque las niñas se sientan mal  
31 teniendo jardinera, los regaño porque interrumpen a  
32 sus compañeros cuando quieren participar, pero  
33 también hoy , con este ejercicio, recibí muestras de  
34 afecto como abrazos, besos, o preguntas sueltas sobre  
35 mí, qué me gusta o qué sé hacer, me dijeron cosas  
36 como “*profe, no se vaya*” o “*profe, ¿va a venir la*  
37 *otra semana?*” o “*profe, nos quedamos esperándote*  
38 *el lunes, ¿por qué no viniste?*” A pesar de los  
39 regaños, la competencia social entre ellos y yo se ha  
40 visto fortalecida, y ese fue un trecho muy largo de



41 recorrer.

42 Continuando con la clase, uno de los estudiantes me preguntó si podía recoger las cartas, ya había pasado a revisarles a  
43 todos, y más de la mitad ya había terminado, ya habían hecho sus sobres y decorado sus cartas, incluso tuvieron tiempo  
44 para dibujar a sus profesoras. De esta forma terminó la primera actividad.

45 *T1: Presten atención aquí, vamos a recordar un poco qué fue lo que hicimos durante todo el año, hicimos tres etapas*  
46 *y en cada etapa aprendimos algo diferente. ¿Qué aprendimos en la primera etapa?*

47 *S1: A amarnos a nosotros mismos.*

48 S2: *A cuidarnos y a cuidar lo que hacemos.*  
49 T1: *Bien, muy bien, ¿y si se acuerdan de una actividad que hicimos con un espejo? ¿Eso para qué era?*  
50 S3: *Para ver nuestras virtudes y defectos.*  
51 S4: *Para ver que todos somos diferentes.*  
52 S5: *Para valorar lo que tenemos.*  
53 T1: *Muy bien, todo lo que dijeron está perfectamente bien, eso quiere decir que sí entendimos de qué trataba. Ahora*  
54 *pasemos a la segunda etapa, ¿de qué trataba la segunda etapa?*  
55 S6: *De ser amigos.*  
56 S7: *De ser tolerantes.*  
57 S8: *De trabajar en equipo.*  
58 S9: *De cuidarnos los unos a los otros.*  
59 T1: *Bien, ¿y para qué creen que empecé a hacer los juegos? Porque los juegos tenían un propósito.*  
60 S1: *Para que trabajáramos en equipo.*  
61 S2: *Para que colaboráramos con los otros.*  
62 S3: *Para que pudiéramos conocer a los que nunca hablan con nosotros y hacer nuevos amigos.*  
63 T1: *Bien Sergio, esa era la idea. ¿Qué pasaba al principio cuando yo les decía que hicieran dos filas?*  
64 S3: *Que hacíamos una fila de niños y niñas.*  
65 T1: *¿Y ahora qué pasa?*  
66 S4: *Que nos organizamos revueltos.*  
67 T1: *Si señorita, ahora nos organizamos simplemente para compartir, porque durante toda su vida van a estar*  
68 *rodeados tanto de niños como de niñas.*  
69 S5: *Hombres y mujeres profe.*  
70 T1: *Bueno, de hombres y mujeres, en la universidad, en el trabajo, donde viven, y no siempre van a estar solo con*  
71 *mujeres o solo con hombres, tienen que aprender a...*  
72 S6: *Compartir.*  
73 S7: *Trabajar en grupo.*  
74 S8: *Convivir.*  
75 S9: *Aceptar que el otro es diferente y eso no está mal.*  
76 T1: *Muy bien, entonces sí entendimos de qué trataba la etapa dos. Ahora, ¿qué fue lo que hicimos en la etapa tres?*  
77 *¿De qué trataba la etapa tres?*  
78 S1: *También trabajamos en equipo.*  
79 T1: *Sí, también trabajamos en equipo, pero hay otra cosa.*  
80 S2: *Hicimos lo de las cartas a los otros colegios.*

81 *T1: Por ahí va la idea.*

82 *S3: Hicimos nuevos amigos, aunque no los conociéramos.*

83 *T1: Bien, ya casi llegan. ¿Se acuerdan de un video que vimos que hablaba sobre la diversidad?*

84 *S4: ¿Ese que mostraban otras regiones de Colombia?*

85 *T1: Si, ese. ¿Pero qué es diversidad? ¿se acuerdan?*

86 *S5: Que somos un país diverso.*

87 *T1: Pues si, pero ¿que significa que vivamos en un país diverso?*

88 *S6: Que somos diferentes, pero aceptamos nuestra forma de vivir, por ejemplo, cuando uno va a otra ciudad y lo*

89 *atienden bien y no lo discriminan porque uno es de otro lado, sino se sienten felices de que otras personas vayan a su*

90 *ciudad.*

91 *T1: Bien, entendimos que hay personas que viven realidades muy diferentes a la de nosotros, y que debemos*

92 *comprendernos, hacer nuevos amigos como decía Sergio, comprender que son diferentes a nosotros pero que podemos*

93 *convivir en paz siendo diferentes, para eso hicimos las cartas, para conocernos, para entendernos y entender cómo*

94 *vive el otro. Bueno, el día de hoy les traje un video que es muy especial, pero necesito que le presten mucha atención.*

95 *En este momento presenté el video, pero fue evidente que ellos no esperaban que yo llevara un video en donde*

96 *aparecían ellos, les dio risa, se buscan en él, comentaban con otros, aquellos que aparecían en un primer plano,*

97 *parecían apenados. (Anexo 1)*

98 *T1: ¿Si se acuerdan que durante todo el año estuve grabándolos? Pues aquí están, faltaron muchos, pero procuré*

99 *buscar videos en donde ustedes aparecieran haciendo diferentes actividades. Ahora sí, les voy a dar un regalo, pero*

100 *solo pueden comerlo en descanso, nada de comérselo en clase.*

101 *Mientras pasaba puesto por puesto, iba haciendo un*

102 *comentario sobre cada estudiante, haciendo énfasis en*

103 *su buen comportamiento, o en las nuevas relaciones que*

104 *había establecido durante el año escolar, aunque cabe*

105 *decir que cuando estaba dando felicitaciones a cada*

106 *uno, habían otros estudiantes que intervenían y decían*

107 *que no o daban quejas sobre el comportamiento de sus*

108 *compañeros, así que tuve que intervenir diciéndoles que*

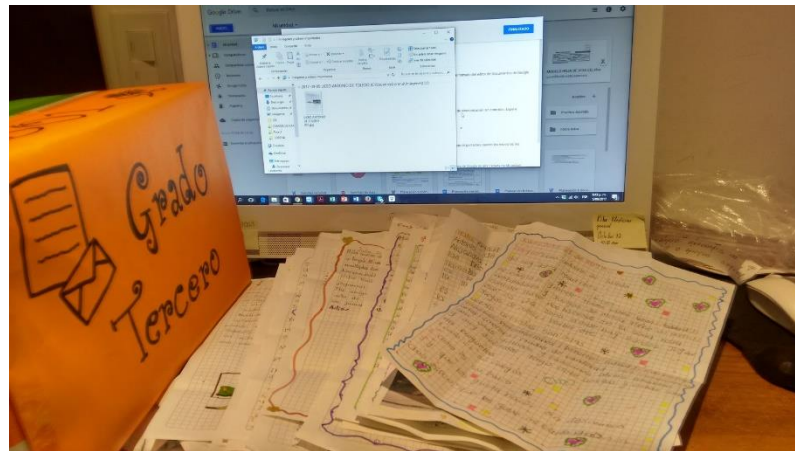
109 *si alguien no era amable con nosotros, probablemente*

110 *estábamos haciendo algo mal para que eso fuera así*

111 *<<antes de decir que alguien hace algo malo con*

112 *nosotros, pensemos en qué estamos haciendo mal>>, les*

113 *pedí que dejaran de dar quejas o decir cosas negativas,*



114	<p>pues la idea era empezar a decir cosas buenas sobre los otros. Finalmente hice el balance de esta última clase y del proceso que se hizo en general con los estudiantes, y ellos admitieron que las cosas que no les gustaban sobre la clase no era la clase en sí, sino el desorden que generan ellos mismos. (Anexo 2)</p> <p>Así terminaron las sesiones de clase e inicio el envío de las últimas cartas a sus destinatarios.</p>
115	
116	
117	
118	
119	
120	


**Anexo 14. E13 – T8**

habia una vez un niño que tenia un problema y los amigos que tenia a cada lado no lo querian pero una niña lo boltio a mirar y le sonrio despues fueron a descanso y nadie jugaba con el asta que la niña lo invito a jugar y jugaron, despues la niña se encariño y lo alludo y lo alludo asta que el niño supero su problema y todos vivieron felices por siempre.

**Anexo 15. E19 – T3**

**Mamá**

Yo me parezco a mi mamá porque soy malgeniada como ella y mis ojos se parecen a los de mi mamá y mi nariz se parece a la de mi mamá y me gusta como soy porque me parezco a mi mamá.



**Papá**

Yo me parezco a mi papá por que soy desorganizado como el y soy colabrado como el y malgeniada me pares co en el color de piel de mi papá y me gusta ser así por que me parezco a mi papá.



Anexo 16. E14 – T9

Mi mejor amigo  
mi mejor amigo se llama [redacted]  
tiene 9 años  
nos conocimos en transición en el dos mil catorce  
yo solo tenía un amigo se llamado [redacted]  
nosotros jugamos mucho un día Herlando  
me comenzo a galar el pelo nosotros  
nos pelamos y ya no fuimos mas  
amigos yo quede sin amigos un día  
Fue donde estaban para decirle si podemos  
ser amigos y el me dijo si y nos volvimos  
los me gales amigos

Anexo 17. E9 – T9

Cordial saludo mama y papa y hermana como estan  
quier que sepan que los amo a los 3 por igual  
aunque estan separados no estare brava solo  
triste los amo por siempre hasta que mueran  
papi yo se que fumas y se que algun  
dia vas a morir solo quiero que sepan  
que te amo y te oro a dios que no  
fumes mas y cuando mueras no te voy a  
olvidar mami yo te amo y te quiero aunque  
estas con otra hombre te amo solo te  
pido a dios que vuelvan juntos y que  
mi hermana no sea hija de el eso  
no se ignifica que no la quiera ni  
la odia. adios papas y hermana.