

**INGRESO A LA CULTURA ESCRITA EN ESTUDIANTES DEL GRADO
TRANSICIÓN, A TRAVÉS DE LA ESCRITURA DE UN FOLLETO**

**CARMEN ROCÍO LÓPEZ VELÁSQUEZ
SANDRA XIMENA DUARTE BARCO**



**UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI**

2017

**INGRESO A LA CULTURA ESCRITA EN ESTUDIANTES DEL GRADO
TRANSICIÓN, A TRAVÉS DE LA ESCRITURA DE UN FOLLETO**

CARMEN ROCÍO LÓPEZ VELÁSQUEZ

SANDRA XIMENA DUARTE BARCO

**Proyecto de intervención elaborada para la elaboración de la tesis de grado para optar al
título de Magíster en Educación**

Directora:

ALICE CASTAÑO LORA

Codirector:

MAURICIO FRANCO



UNIVERSIDAD ICESI

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE CALI

2017

Contenido

	Pág.
Epígrafe	8
Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
1. Planteamiento del problema	13
1.1 Problemática	13
1.2 Pregunta de investigación	15
2. Justificación	16
3. Objetivos.....	18
3.1 Objetivo general.....	18
3.2 Objetivos específicos.....	18
4. Marco teórico.....	19
4.1. El enfoque sociocultural desde la psicología.....	19
4.2 La noción de cultura escrita desde el enfoque sociocultural	22
4.3 La escritura en el nivel inicial.....	25
4.3.1 Los niveles de escritura	29
4.4 Los textos expositivos y los folletos divulgativos.....	37
4.4.1 ¿A qué denominamos textos expositivos y cuál es su importancia para el aula?	37
4.4.2 El folleto divulgativo y su silueta.....	39
4.4.3 Implicaciones didácticas del folleto para el ingreso a la cultura escrita.....	41

5. Metodología	44
5.1 La sistematización como investigación	44
5.2 Secuencia didáctica	46
5.3 Contexto de la investigación.....	48
5.3.1 Contexto socio geográfico	48
5.3.2 Contexto académico	49
5.4 Sujetos de la investigación y muestra.....	50
5.5 Ruta de sistematización	50
5.5.1 Planear la secuencia didáctica (formato 1)	51
5.5.2 Diseñar la secuencia didáctica (formato 2).....	51
5.5.3 Implementar la secuencia y recolección de datos para el análisis	52
5.5.4 Definir los momentos para analizar (formato 3)	54
5.5.5 Elaboración de un primer acercamiento analítico (formato 4)	55
5.5.6 Análisis de lo sucedido en el aula	56
6. Análisis de la intervención.....	58
6.1 Primer pilar: escribir para cimentar el mundo	59
6.2 Segundo pilar: Diseño de la obra, elección del tipo de texto a trabajar	63
6.3 Tercer pilar: Los materiales para la construcción, la definición de los contenidos del texto.....	69
6.3.1 Primer material: Las fotos.....	69
6.3.2 Segundo material: los mensajes	75
6.4 Cuarto pilar: Se pinta, se pule y se retoca: Se escribe, se revisa y se reescribe	77
6.4.1 Pintando, puliendo y retocando: Primera escritura y revisión	78

6.4.2 Pintando, puliendo y retocando: Segunda escritura y revisión	82
6.4.3 Pintando, puliendo y retocando: Tercera escritura, embelleciendo la obra	86
6.4.4 Pintando, puliendo y retocando: Revisión de la obra y escritura final	90
6.5 Quinto pilar: los que habitamos el edificio	95
6.6. Sexto pilar: Escribir para auditar la obra	98
6.7 Reflexiones acerca del resultado de la obra y las transformaciones de sus habitantes	101
7. Conclusiones	104
Referencias	107

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Actividades con y sin sentido en la escuela	25
Tabla 2. Esquema del proceso de aprendizaje del sistema de escritura	33
Tabla 3. Niveles de escritura	35
Tabla 4. Formato 1. Diseño general de la Secuencia Didáctica SD	51
Tabla 5. Formato 2. Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD.....	52
Tabla 6. Formato 3. Selección de los momentos para analizar SD	54
Tabla 7. Formato 4. Definición de los momentos para analizar SD	55
Tabla 8. Diagnóstico inicial y Dianóstico final de escritura	101

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Escritura de niños en nivel uno presilábico	30
Figura 2. Escritura de niños nivel dos presilábico	31
Figura 3. Escritura de niños en los niveles silábico, silábico alfabético y alfabética	32
Figura 4. Tipos de folletos.....	40
Figura 5. Mapa de ubicación municipio de El Cerrito	48
Figura 6. Estudiantes comparando textos.....	65
Figura 7. Estudiantes confrontando siluetas textuales y realizando inferencias y contrastes	66
Figura 8. Eligiendo la forma del texto	67
Figura 9. Algunas imágenes enviadas por los niños y seleccionadas para el texto	74
Figura 10. Primera escritura	80
Figura 11. Comparación primera y segunda escritura	84
Figura 12. Fotos actividad de acercamiento con la palabra escrita.....	88
Figura 13. Comparación segunda y tercera escritura.....	89
Figura 14. Fotos del encuentro con los diseñadores del folleto.....	92
Figura 15. Comparación tercera escritura y escritura final	93
Figura 16. Folleto terminado	95
Figura 17. Comparación Diagnóstico inicial - Diagnostico final	99
Figura 18. Comparación de las movilizaciones de escritura	101

Epígrafe

No hay siete maravillas del mundo a los ojos de un niño. Hay siete millones de maravillas.

Walt Streightiff

Pasa el tiempo, pasan los momentos
Otras cosas llegan, el afán es otro
Nuevos amigos, nuevas ilusiones
Van quedando atrás, las cintas de lo viejo
Pero hay cosas que se llevan en el alma
Retratos que quedan impresos por siempre
La vieja de calle de mi barrio humilde
Donde tanto soñé y lloré
Donde crecí y me enamoré
El partido de fútbol en la esquina
Los paseos y el sancocho de gallina
De borrones y tachones está lleno mi cuaderno
Sumas y restas por ahí
Recuerdos que hieren
Recuerdos que inspiran
Recuerdos que te hablan
Recuerdos que dan vida
Recuerdos que matan,

Canción de Javier Vásquez, ex vocalista Grupo Niche

Resumen

Este trabajo de grado es el resultado de una investigación en el aula. Se realizó con un grupo de estudiantes del grado transición de la I.E. Santa Elena, municipio de El Cerrito, Valle del Cauca. Su objetivo fue analizar y fortalecer el ingreso a la cultura escrita escolar través de una secuencia didáctica, cuyo producto fue un texto informativo, un folleto. Sigue la perspectiva teórica de autores como Nemirovsky (1999), Pérez y Roa (2010), Rincón, Bustamante, Pérez y Castro (1999) y Castaño (2014). El trabajo permitió que se abordaran temas como el lugar de la escritura en la primera infancia, el ingreso a una cultura letrada, lo que ocurre cuando se enseña a escribir teniendo en cuenta el contexto (enfoque socio-cultural) y la incidencia de todo lo anterior en la construcción de sujeto. La metodología que se sigue es la sistematización como investigación, la cual consulta los aportes de Pérez y Roa (2010), vinculados con la práctica reflexiva, una estrategia para producir conocimiento a través del registro y análisis de las prácticas formativas, que permitió observar las movilizaciones en los niveles de escritura que se daban en los niños como parte del acercamiento a la cultura escrita.

Palabras clave: cultura escrita, preescolar, niveles de escritura, textos expositivos y divulgativos, enfoque sociocultural.

Abstract

This thesis is the result of research done in the classroom. It was done with a group of students from the transition level at the I.E. Santa Elena, in the town of El Cerrito, Valle del Cauca. Its objective was to analyze and strengthen the introduction to writing in school through an academic sequence, whose product was an informative text, a brochure. It follows the theoretic perspective of authors such as Nemirovsky (1999), Pérez and Roa (2010), Rincón, Bustamante, Pérez y Castro (1999) y Castaño (2014). This research project allowed us to cover topics like the role of writing at an early age, the introduction to a literate culture, which is what happens when you teach writing having the context (social and cultural focus) in mind and the incidence of all previously mentioned items in the character building process. The methodology that is used is systematization as research, which also takes into account the contributions by Perez and Roa, associated with the reflective practice, a strategy to produce knowledge through the implementation and analysis of formative practices, which allowed us to observe the progress in the writing levels that students experienced as part of an approach to literacy.

Key words: Literacy, Prekindergarten, Writing levels, Narrative and informative texts, sociocultural approach

Introducción

Cuando los niños crecen, guardan en su memoria imágenes de lugares que les son queridos y significativos. Esto puede ser material importante para que las tareas de escritura pasen de ser algo carente de sentido a ser algo vivo y potente como se afirma en el epígrafe de inicio. La mirada del maestro permite llevar a los alumnos a un viaje donde aspectos del paisaje cotidiano, toman importancia.

Este trabajo de grado se refiere a cómo un grupo de estudiantes de la I.E. Santa Elena, municipio de El Cerrito, Valle del Cauca, ingresaron a la cultura escrita escolar justamente teniendo en mente una serie de lugares significativos de su región como la hacienda *El Paraíso*, *la choza de Chuchú* o *el parque de Santa Elena*, y la forma como la maestra construyó una secuencia didáctica que permitió que sus alumnos dieran sentido a su entorno sociocultural, con la producción de un escrito. Este entorno significativo hace que cuando los niños escriban lo hagan pensando en cosas cercanas e importantes. Se cree que ésta es una ruta clave para renovar prácticas de enseñanza que, cada vez más, resultan insuficientes para los nuevos sujetos escolares.

Para explorar este asunto se realizó una investigación en el aula a lo largo de un período del año escolar durante el cual se llevaron a cabo tareas de observación, diagnóstico dirigido y levantamiento inicial de información, material con el cual se propuso un plan de intervención en el aula, para ello se optó por la Secuencia Didáctica (SD), tal como la entienden autores como Rincón, Bustamante, Pérez & Castro (1999). La SD se ejecutó y los resultados de la misma fueron utilizados para analizar el ingreso a la cultura escrita a través de la estrategia propuesta: elaborar un texto informativo (folleto) para promover la visita a puntos turísticos de la región.

Esta secuencia didáctica permitió que se abordaran temas como el lugar de la escritura en la primera infancia, el ingreso a una cultura letrada, lo que ocurre cuando se enseña a escribir teniendo en cuenta el contexto (enfoque sociocultural) y la incidencia de todo lo anterior en la construcción de sujeto. En los capítulos de marco teórico y análisis se entrecruzan todos estos elementos.

En cuanto a la metodología, se utilizan los aportes de Pérez y Roa (2010), que a su vez retoman los planteamientos de Schön (2011), vinculados con la práctica reflexiva, una estrategia para producir conocimiento a través del registro y análisis de las prácticas formativas.

Por último, se quiere expresar el deseo de ayudar a otros docentes a pensar la importancia que tiene vincular la escritura con la emoción para dar sentido a lo escrito y a tener en cuenta los contextos (como en este caso, el contexto regional) para proponer ejercicios de escritura a sus estudiantes.

Todo este entorno significativo hace que cuando los niños escriban lo hagan pensando en cosas cercanas e importantes. Creemos que ésta es una ruta clave para renovar prácticas de enseñanza que, cada vez más, resultan insuficientes para los nuevos sujetos que caminan por las aulas.

1. Planteamiento del problema

1.1 Problemática

Un alto porcentaje de estudiantes de Básica Primaria de la I.E. Santa Elena (municipio de El Cerrito, Valle del Cauca) presenta bajos desempeños en el área de lenguaje. Las evaluaciones internas muestran que un 75% de los estudiantes pasan el área con desempeños básicos; de éstos, por lo menos el 50% debe presentar actividades de nivelación al finalizar cada período académico (I.E. Santa Elena-SIEDE, 2017). Los docentes refieren poca participación, problemas de atención y dificultades para seguir instrucciones, lo que da como resultado falencias de expresión oral y escrita. Aunque se trata de una prueba, que mide cosas diferentes y posee un carácter muy particular, las pruebas SABER, para los grados segundo, tercero y quinto, reiteran los bajos desempeños.

Por otro lado, de acuerdo con el reporte del *Índice Sintético de Calidad (ISCE)*, expedido por el MEN, en la I.E. Santa Elena los resultados del área de lenguaje para el grado tercero en el año 2015 muestran que el 65% de los estudiantes se encuentran en un nivel mínimo o insuficiente (MEN, 2015). En año 2016 hubo una leve disminución pero el porcentaje de estudiantes en nivel mínimo o insuficiente sigue siendo alto 61% (MEN, 2016).

Una hipótesis, que podría explicar la situación antes descrita, es que estos resultados están vinculados con las formas como se están dando las prácticas del aula en la enseñanza del lenguaje, las cuales se caracterizan por prácticas pedagógicas tradicionalistas, por contenidos, que no tienen en cuenta las necesidades de aprendizaje y particularidades de sus estudiantes. No sobra advertir que el trabajo en lenguaje, desde la educación inicial, indudablemente cimienta las

bases de la educación.

Con respecto a la enseñanza de la escritura, tema central en esta investigación, en la actualidad se desarrollan actividades teniendo en cuenta las necesidades de formación planteadas por las docentes del grado primero. Ellas solicitan que los estudiantes pasen a este grado manejando adecuadamente los cuadernos, con destrezas a nivel psicomotor fino; piden también el reconocimiento y dominio del trazo de las vocales. Esto, al margen de cuál sea el proceso y singularidad de los sujetos que varían de año a año en las aulas. Como consecuencia de estos pedidos, las docentes de transición, aunque conocedoras de documentos de orientación del MEN como *Lineamientos Curriculares*, *Estándares Básicos de Competencias* y *los Derechos Básicos de Aprendizaje - DBA*, procuran atender también a los requerimientos de sus colegas, ya no por razones de orden pedagógico sino más bien con el fin de mantener un buen ambiente laboral.

Lo antes expuesto pone en evidencia que la institución presenta una debilidad en las prácticas de aula relacionadas con la enseñanza de la escritura desde el nivel inicial, dado que se insiste en estrategias y perspectivas tradicionalistas, que no permiten a los estudiantes vivenciar la escritura como proceso sino solo como una actividad descontextualizada, mecánica y repetitiva. De otro lado, no existe una ruta definida o una claridad institucional para generar una cultura escrita que haga parte de la vida escolar, tanto en los niveles iniciales como en básica primaria. El lenguaje es trabajado a partir de ejes temáticos aislados, que no responden a una necesidad del contexto. No existe el propósito de requerir a los estudiantes que resuelvan alguna situación problema y menos aún generar un producto de aprendizaje. Como docentes comprometidas no sólo con la formación sino con el futuro académico de los estudiantes se cree que, de no corregirse oportunamente esta situación, el bajo desempeño de los estudiantes en el

área de lenguaje persistirá y el ISCE para el grado tercero no mejorará.

Dado que hay un encadenamiento entre pruebas, lo esperable es que la situación descrita afecte el desempeño de los estudiantes de los grados 5°, 9° y 11° en las pruebas SABER y por lo tanto se limiten las oportunidades de acceso a la educación superior de los egresados de la institución. En fin, esta cadena de acontecimientos no favorece el desafío sin precedentes que encara Colombia: ser el país con mejor educación en América Latina para el año 2025 (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2015). Visto desde el ángulo de proceso de los estudiantes y también desde la perspectiva macro de la educación en el país, se vuelve necesario actuar en diversos niveles para enfrentar esta problemática.

1.2 Pregunta de investigación

¿Cómo se propicia el ingreso a la cultura escrita en estudiantes del grado transición de la I.E Santa Elena municipio de El Cerrito, Valle del Cauca, a través de la escritura de un folleto?

2. Justificación

En esta investigación se proponen alternativas de transformación de las prácticas de aula relacionadas con el ingreso a la cultura escrita en el grado transición. Se impone un salto cualitativo al menos en dos niveles: uno, instalar en el imaginario de los maestros que la escritura es un proceso y dos, sustituir la idea que la escritura tiene que ver con frases u oraciones y proponer que en cambio, sea asociada con la construcción de sentido en textos auténticos.

Por un lado, es necesaria una movilización que permita al grupo de docentes comprender que la escritura es un proceso que no se limita al dominio del trazo de letras, sean éstas vocales o consonantes. En cambio, aprender a escribir implica generar sentido a partir de textos que poseen un lugar en su vida académica y personal. Hace parte de esta convicción la percepción de la lectura como un proceso vinculado a la escritura que debe ser algo más que una rutina diaria programada por las maestras. Habría que considerar diferentes tipos de texto para leer en el aula, de manera que los estudiantes tengan la posibilidad de interactuar con ellos.

De otro lado, no sólo es necesario dar el paso del aprendizaje de la escritura apoyándose en combinaciones poco significativas de fonemas o en frases y oraciones aisladas y prototípicas. Es importante que lo que escriban los estudiantes posea no solo una función concreta sino también que sea significativa en términos culturales. Es decir, que se pretende que al escribir el estudiante no se limite a poner en circulación información sino identidades, pertenencias. Es así como resulta importante vincular a una perspectiva de escribir con sentido, la perspectiva de escribir con propósitos; y para ello será muy relevante en este trabajo el denominado enfoque sociocultural.

Por lo anunciado antes, se propone una intervención de aula para los niños de transición B, a través de una secuencia didáctica, enfocada en la elaboración de un folleto elegido como forma textual o silueta, que implicará un proceso de investigación, sobre diferentes sitios representativos del entorno, lo cual definirá el contenido textual con sentido, que acercará a los niños a la cultura escrita.

En esta investigación se hará un proceso de reflexión sistemática de lo que sucede en el aula durante la implementación de la secuencia didáctica, para dar cuenta de cómo la transformación de las prácticas docentes incide en la forma cómo los estudiantes se apropian de nuevos aprendizajes dando sentido a su escritura como proceso, además de verificar la movilización en sus niveles de escritura.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Propiciar el ingreso a la cultura escrita en estudiantes del grado transición de la I.E Santa Elena municipio de El Cerrito, Valle del Cauca a través de la escritura de un folleto.

3.2 Objetivos específicos

- Determinar el nivel de escritura y su relación con los textos de los estudiantes de transición.
- Diseñar e implementar una secuencia didáctica (SD) que potencie el ingreso a la cultura escrita en estudiantes del grado transición.
- Evaluar las movilizaciones en los niveles de escritura y en el conocimiento sobre funcionamiento de los textos, en los estudiantes del grado transición de la I.E. Santa Elena

4. Marco teórico

Este capítulo ofrece un panorama de los elementos conceptuales que sustentan esta investigación, tomando como punto de partida la pregunta a investigar. Se entiende aquí que la escritura es un proceso de lenguaje fundamental y complejo. Las nociones están organizadas de la más general a la más específica. Es por esto que, en primera instancia, se aborda el enfoque sociocultural desde la psicología, luego se explora el concepto de cultura escrita, las características de la escritura en el nivel inicial, se busca precisar qué se entiende por los textos expositivos y los folletos divulgativos, su importancia en el aula y su silueta; entendido el folleto como un tipo de texto que circula en el ámbito publicitario. Finalmente, dado que la SD busca incidir en la competencia comunicativa escrita de los estudiantes, se analiza esta habilidad en el contexto de la educación inicial, teniendo en cuenta aspectos como los niveles de escritura y los encuadres didácticos para producir textos.

4.1. El enfoque sociocultural desde la psicología

La enseñanza y el aprendizaje son procesos que no pueden desligarse de la individualidad de los sujetos. Hay teorías que describen la mejor manera de enseñar y/o aprender; no obstante, el resultado de ambos procesos dependerá en gran medida de la persona que imparta el aprendizaje, de quienes lo reciben y del contexto donde se desarrolla.

En este sentido, Vigotsky citado en Chávez Salas (2001), hizo importantes aportes a través de la psicología sociocultural, que permiten comprender cómo inicia el proceso de aprendizaje en los menores, donde es evidente que el contexto que los rodea les permite hacer construcciones de significados a través de la interpretación de los símbolos que encuentran en su entorno y que en

conjunto, a través de la interacción con los otros van dando paso al desarrollo de las funciones psicológicas superiores dentro de las que se encuentra el lenguaje.

El niño y la niña se van apropiando de las manifestaciones culturales que tienen un significado en la actividad colectiva, es así como “los procesos psicológicos superiores se desarrollan en los niños a través de la enculturación de las prácticas sociales, a través de la adquisición de la tecnología de la sociedad, de sus signos y herramientas, y a través de la educación en todas sus formas” (Moll, 1993, citado en Chávez Salas, 2001, p. 59).

La presente investigación evidencia los elementos señalados por Vigotsky en su teoría evolutiva, donde los alumnos llegan al aula con un conocimiento previo de su entorno y con la capacidad de desenvolverse de manera individual en algunos pedidos realizados por la docente (nivel evolutivo real) y la construcción de nuevos aprendizajes a través de la intervención de un tercero (la maestra), que comienza a intervenir en el desarrollo potencial de ellos, dando así paso a la zona de desarrollo próximo.

La relación que establece Vygotsky entre aprendizaje y desarrollo se fundamenta en la Ley Genética General, donde se establece que toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social y luego en el plano psicológico (Carrera & Mazzarella, 2001, p.41).

La descripción anterior muestra la importancia de los factores sociales y las interacciones en la construcción del aprendizaje; elementos que se ponen de manifiesto para el desarrollo del presente trabajo, donde cada niño llega con un nivel de conocimiento acerca del corregimiento de Santa Elena, el cual ha adquirido previamente, en casa, en paseos con sus padres o familiares,

o en otros contextos; en clase, lo pone a interactuar con los conocimientos de otros, construye un nuevo significado, lo lleva a la visita experiencial y continúa fortaleciendo su andamiaje cognoscitivo, que posteriormente a través de la interacción social, le permitirá consolidar lo aprendido en un plano psicológico, apropiándose de este aprendizaje.

De este modo la educadora y el educador asumen un papel de mediadores, de guías para que los niños y las niñas aprendan activamente en contextos sociales significativos y reales. En este proceso el lenguaje es clave como “instrumento fundamental a través del cual los participantes pueden contrastar y modificar sus esquemas de conocimiento y sus representaciones sobre aquello que se está enseñando y aprendiendo” (Onrubia, 1968, citado en Chávez Salas, 2001, p. 60).

En este punto es importante integrar la teoría de Piaget que le da importancia a la interacción del sujeto con el objeto, para que se construya el aprendizaje; la teoría de Vigotsky que da gran importancia a la interacción con otros para aprender y Ausubel que habla de la importancia del aprendizaje significativo, ese que está mediado por la emoción, que se sale de la reproducción sin sentido y toma fuerza para el sujeto, al pasar del sentido lógico al psicológico. Los aspectos claves de las teorías de los autores mencionados se evidencian en esta investigación y toman forma al realizar la secuencia didáctica propuesta para ingresar a los alumnos al universo escritural.

En el aprendizaje significativo, el aprendiz no es un receptor pasivo; muy al contrario. Debe hacer uso de los significados que ya internalizó, para poder captar los significados de los materiales educativos. En ese proceso, al mismo tiempo que está progresivamente

diferenciando su estructura cognitiva, está también haciendo reconciliación integradora para poder identificar semejanzas y diferencias y reorganizar su conocimiento. O sea, el aprendiz construye su conocimiento, produce su conocimiento (Moreira, 2005, p. 83).

De acuerdo lo expuesto, el proceso de ingreso a la cultura escrita comienza a tener más sentido cuando en la mente de los infantes se han construido unos signos y unos significados que se relacionan con la cotidianidad de la vida que transcurre fuera del aula y así comprender que los escritos que se elaboran deben tener sentido, (más allá de la unión de letras y sílabas,) para llegar a la construcción de textos que se sustentan con las vivencias de cada niño, donde cada palabra y frase tiene un sentido que se une a la emoción de ellos, para facilitar la comprensión del por qué y para qué se escribe y la importancia del contexto en la interpretación de los textos leídos y en la producción escrita de éstos.

4.2 La noción de *cultura escrita* desde el enfoque sociocultural

Para entender el aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva diferente a la vigente en la I.E. objeto de esta investigación, es necesario tener un concepto claro de cultura escrita, que para el presente trabajo será: lograr vincular a los sujetos que aprenden, con su entorno y comprender las mediaciones socioculturales y cognitivas que se ponen en juego. En otras palabras, se trata de concebir y desatar un proceso formativo desde un enfoque sociocultural. ¿Qué entendemos aquí por esta expresión? Según lo expresado por Vigotsky en Trilla (2007):

La educación, es un instrumento decisivo para el desarrollo de las personas y, por eso, debe ser comprendida y diseñada desde esa perspectiva. Se trata de educar para desarrollar

capacidades en las personas que les hagan competentes en un contexto social y cultural determinado (p.222).

Cuando Vigotsky utiliza la expresión “instrumento” se refiere a cómo la educación ofrece a los individuos una “caja de herramientas” para interactuar en el mundo, lo cual pone de manifiesto la indiscutible naturaleza social implícita en el acto de la escritura. El enfoque sociocultural pone el acento en esa naturaleza y considera fundamental el papel que juega el contexto en que ocurren las prácticas de escritura. De esta manera, no se trata de escribir por escribir, o porque eso sea lo que se haga en la escuela o para saber más sobre el lenguaje. Se escribe en el marco de prácticas discursivas ideológicamente situadas.

En el caso que ocupa esta investigación, se toma el turismo como una actividad propia de esta región para relacionarlo con algunos lugares emblemáticos de la zona (Hacienda El Paraíso, la Choza de Chuchú, El Museo de la Caña, El Pomo y el Corregimiento de Santa Elena). Este marco amplio ofrece un contexto a las tareas que aquí se proponen, pues responde a una necesidad de los educandos situados en su contexto, que pretende vincular diferentes miembros de la comunidad educativa. Conviene aquí poder formar a los estudiantes de manera que puedan perfilar sus competencias lectoras y escritoras. En otras palabras, que los estudiantes reconozcan que en el aula hay tanto prácticas orales como prácticas de lectura y la escritura. En este sentido, Ferreiro (2002) afirma:

Cuando leer y escribir, se convierten en prácticas cotidianas, se ayuda a los niños pequeños a ingresar a la cultura letrada, en la medida en que las educadoras dejan de ocultar el hecho de que son personas alfabetizadas (como hace algunos años ocurrió en el preescolar).

Cuando eso ocurre, podemos descubrir la capacidad de reflexión de niños de apenas 4 o 5 años acerca de las diferencias entre prácticas orales que no involucran la escritura y otras prácticas, también orales, pero que están vinculadas con la escritura (p. 34).

Dado que esta investigación se quiere situar más allá de las prácticas rutinarias y sin sentido, el rol que juega la intencionalidad en contexto resulta clave. Trascender el ejercicio de leer implica construir una propuesta de aula a partir del análisis, que responda a propósitos previamente concertados entre la maestra y los estudiantes, de manera que se sientan corresponsables en su proceso de aprendizaje; esto en palabras de Rincón y otros (1999):

La relación pedagógica que la propuesta promueve como posibilidad es la de una cotidianidad en la escuela en la que el maestro considere, como base de su trabajo con el niño, la comunicación interestructurante (lo cual evidencia que el maestro tampoco está terminado cognoscitivamente); que permita un diálogo sincero y permanente (hasta donde sea posible), un intercambio de saberes, una mutua confianza y un mutuo respeto, no solamente desde el punto de vista cognoscitivo, sino también desde los puntos de vista cultural y afectivo (p. 37).

En esta investigación se propone un proceso de producción escrita: la elaboración de un folleto que permita a los estudiantes identificar y clasificar diferentes elementos propios de su entorno social y cultural, teniendo en cuenta la triada: maestro, estudiantes y contexto. Es así como se entiende la idea de producir textos socialmente situados. Los mismos autores añaden que en la escuela se deben: “realizar actividades, tanto de lectura como de escritura en contextos que lo requieran realmente, para satisfacer necesidades reales, con el propósito de desarrollar la

competencia comunicativa” (pp. 57-58).

En la tabla 1 se registran esas actividades que tienen o no sentido en la escuela como parte del ingreso a la cultura escrita.

Tabla 1.

Actividades con y sin sentido en la escuela

No tiene sentido	Tiene sentido
<ul style="list-style-type: none"> • Descifrar graffias como actos de lectura. •Escribirse, sin necesidad, entre personas que están presentes. •Hacer planas o copiar la lección de la cartilla. •Construir frases con elementos previamente fijados. •Estudiar para dar una lección 	<ul style="list-style-type: none"> •Escribir un mensaje a una persona ausente. •Leer instrucciones de una persona ausente. •Hacer una lista de cosas que deben recordarse. •Expresar por escrito una experiencia vivida. •Estudiar para enterarse de algo sobre lo cual tiene interés

Fuente: Las autoras con base en (Rincón, Bustamante, Pérez & Castro, 1999)

Por último, cuando se quiere propiciar el ingreso a la cultura escrita desde un enfoque sociocultural, como afirma Jolibert (2002): “es necesario que los niños que vienen a la escuela puedan trabajar en un lugar cargado de significado para ellos y puedan comprometerse en su propio aprendizaje (en lugar de soportar las enseñanzas)” (p.48).

Se puede cerrar esta sección, diciendo que la mayor pretensión de esta investigación es andamiar la construcción de sentido en el ingreso a la cultura escrita, de manera que los niños se beneficien de nuevas formas de aprender y también para que la docente experimente una verdadera y consciente transformación en sus las prácticas de aula.

4.3 La escritura en el nivel inicial

El desarrollo del lenguaje en los niños inicia desde que comienza sus primeras formas de comunicación, a través de las cuales se crean una serie de estructuras cognitivas que contribuyen en su desarrollo. Autores como Cabrejo (2015), afirman que el proceso inicia apenas se desarrolla el sentido de la audición, en los primeros meses de gestación. En ese momento los no natos serían capaces de distinguir tonalidades, volumen y otros aspectos físicos del sonido. Más adelante ocurren procesos más completos, de orden intelectual. En este sentido Rincón, Bustamante, Pérez & Castro (1999) manifiestan que:

Ante el lenguaje y la lengua escrita, el niño no es un sujeto carente, necesitado de información que otro le brinde. Como sujeto activo, el niño intenta comprenderlo, plantea hipótesis, hace preguntas, construye reglas, y permanentemente reorganiza sus propias construcciones, aunque no haya conductas “observables” que permitan dar cuenta de manera evidente y exhaustiva de tales procesos (p.34).

Los autores citados discuten una percepción bastante extendida en la escuela según la cual los estudiantes no saben nada sobre el lenguaje que utilizan en el momento de ingresar en la escolaridad. Por el contrario, proponen que los niños no sólo utilizan la lengua y el lenguaje, sino que también son capaces de formular hipótesis sobre cómo operan éstos.

Ahora bien, el proceso de aprendizaje de la escritura en la escuela es retador para los infantes. Por la función social propia del lenguaje, el niño, desde antes de ingresar a la escuela, ha comenzado a construir una serie de hipótesis en su entorno familiar sobre el lenguaje escrito, que se convierten en sus primeros acercamientos a la escritura donde se conjugan elementos de diverso orden: contextuales, familiares y subjetivos. No es algo diferente a lo que ocurre con

otras áreas de su desarrollo. Se coincide con lo que propone Malajovich (2006) cuando expresa:

Es reconocida la influencia decisiva que el medio sociocultural tiene en la vida de las personas, especialmente en los niños, pues es en el seno de la familia donde se inicia el proceso de socialización con el aprendizaje de las rutinas, las costumbres, las tradiciones, las creencias, la lengua materna y los patrones o prácticas de crianza (p.141).

Majalovich (2006), llama la atención sobre la importancia de vincular las familias, tanto como a diferentes sujetos del entorno, en las actividades dentro de la vida escolar. Se trataría de una manera de recuperar tradiciones culturales que contribuyan a restaurar la tradición oral que aportan a la construcción de la lengua escrita y fortalecen el desarrollo de competencias dentro de su contexto. Para el terreno del aula, lo anterior implica rediseñar las prácticas desde un enfoque sociocultural y construir escenarios de aprendizaje eficaces para la escritura inicial.

Es importante dejar de lado la idea de que ellos aún no están en edad de adentrarse en el mundo escrito. Este prejuicio que, como dice Pérez (2005), los presenta como sujetos carentes, acentúa la idea de que son menos que niños de otros niveles de escolaridad pues propone la educación inicial como un simple “aprestamiento”. Resulta más productivo conocer los sujetos de aprendizaje e identificar sus potencialidades, saberes previos y necesidades de formación. A esta idea de dar un lugar válido a los estudiantes de la primera infancia en cuanto que sujetos que construyen sentido, se ha referido Ferreiro (1998).

Afortunadamente, los niños de todas las épocas y todos los países ignoran esta restricción. Nunca esperan tener seis años y una maestra delante para comenzar a aprender. Son constructores de conocimiento desde el comienzo mismo. Han tratado por sí mismos de

encontrar respuestas a problemas muy difíciles y abstractos planteados en el esfuerzo por comprender el mundo que los rodea. Están construyendo objetos complejos de conocimiento, y el sistema de escritura es uno de ellos (p.123).

Ahora bien, visto que un alto porcentaje de niños que ingresan al grado transición no han tenido otra experiencia académica, es frecuente que la escuela resulte ajena a su realidad. La importancia de este trabajo de investigación se cifra, justamente, en su capacidad para vincular diferentes personas de su cotidianidad para explorar sus experiencias y generar hipótesis sobre el sistema de escritura. En palabras de Pérez y Roa (2010) esto supone:

[...] concebir la escritura como producción de ideas y no solo como el dominio del código, abre la posibilidad de que los niños escriban sin lograr aún la convencionalidad del sistema escrito, pues por ejemplo, alguien puede transcribir sus ideas cuando él las dicta, en este caso la producción del texto no es del ‘escriba’, sino suya (p. 34).

Esta nueva concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita implica un cambio necesario en las prácticas de aula que se vienen desarrollando, pues como afirman Pérez y Roa (2010):

Una cosa es comprender cómo funciona el sistema de una lengua en particular y otra es dominar los trazos, las técnicas para registrar la escritura, lo cual puede hacerse a través de un teclado de computador, que no implica trazos, o usando diversos objetos: lápices, marcadores, colores, tipos (de imprenta), fichas de letras, etcétera. Así que el dominio del trazo no es una condición para comprender el sistema escrito. No es un prerrequisito (p.36).

Si, como manifiestan los autores citados, “escribir es producir ideas propias y estar en condiciones de registrarlas a través de algún sistema de notación” (p. 32), la producción textual en la primera infancia no ha de concebirse de manera restrictiva como una transmisión de saberes (o de aprestamiento o de preparación para Educación Básica), sino como un nivel educativo que requiere de responsabilidad por parte de los docentes, un nivel que genere herramientas que permitan consolidar las bases de una formación a la que se asocian procesos adecuados de acercamiento de los niños a la escritura inicial desde un enfoque sociocultural. En consonancia con lo referenciado, los *DBA* (Ministerio de Educación Nacional -MEN, 2016) para el grado transición -en lo relacionado con el lenguaje-, establecen que, al finalizar el grado, los estudiantes deben, como mínimo:

Establecer relaciones e interpretar imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos; expresar ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas (p.8).

En este sentido con esta propuesta investigativa se busca introducir elementos comunicativos que permitan a los niños reconocer e interpretar imágenes de su contexto y hacer producción textual de manera convencional (alfabética) y no convencional (diferentes trazos), con una intencionalidad.

4.3.1 Los niveles de escritura

Como se ha mencionado, cuando los niños ingresan a la escuela ya han formulado hipótesis sobre la escritura. Estas hipótesis son explicaciones provisionales que se confrontan,

revisan y ajustan conforme avanzan en su escolaridad. Esta labor es significativa si se cuenta con una fuerte mediación por parte de sus maestros. En este sentido Nemirovsky (1999), retomando ideas previamente expresadas por Ferreiro y Teberosky (1979) en su libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo de niños*, afirma que:

Al comienzo del *primer nivel*, los niños buscan criterios para distinguir entre los modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura. La linealidad y la arbitrariedad de las formas son las dos características que aparecen muy tempranamente en las producciones escritas de los niños pequeños (p.16).

Los siguientes esquemas que presenta la misma autora permiten observar la representación de la escritura en este nivel, que también es conocido como presilábico.

Escritura de niño de 3 años y 6 meses

Escritura de niña de 4 años y 3 meses



Figura 1. Escritura de niños en nivel uno presilábico

Fuente: (Nemirovsky, 1999).

La primera gráfica muestra la linealidad y arbitrariedad como elemento representativo de la escritura y la segunda, además de la arbitrariedad de las formas, también muestra un carácter no lineal y cuantitativo, cuando la niña asigna un número determinado en las formas, intentando

representar la cantidad de fonemas que lleva una frase.

Un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas lleva a la construcción de modos de diferenciación entre escrituras. Este es uno de los principales logros del segundo nivel de desarrollo (p .17).

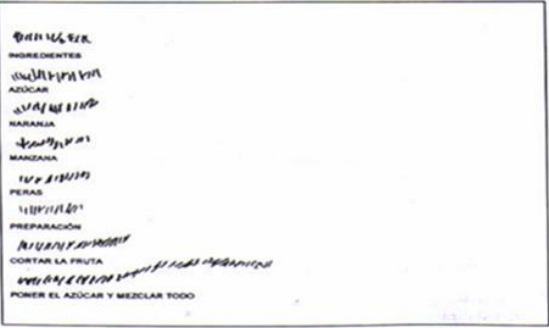
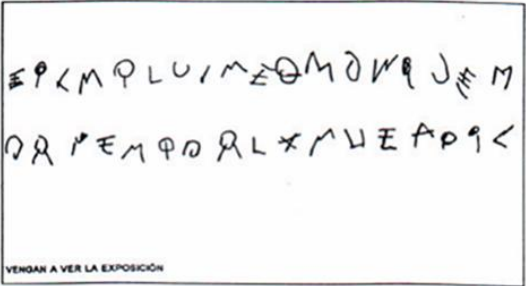
Escritura de niño de 4 años y 11 meses	Escritura de niña de 4 años y 5 meses
	

Figura 2. Escritura de niños nivel dos presilábico

Fuente: (Nemirovsky, 1999)

El primer gráfico muestra una evidente diferenciación cuantitativa, aunque con una estructura cualitativa similar, dejando entrever que el niño ha construido una noción de cantidad que le permite diferenciar entre una palabra y otra, de acuerdo con la extensión de la misma. En el segundo caso la niña además de diferenciar el aspecto cuantitativo muestra un avance en el aspecto cualitativo con la forma de letras y símil-letras que plasma en sus escritos. Están en un segundo nivel, pero siguen siendo presilábicos.

A partir del tercer nivel los niños comienzan a establecer relación entre los aspectos sonoros y los aspectos gráficos de la escritura, mediante tres modos evolutivos sucesivos: la hipótesis silábica, la silábico-alfabética y la hipótesis alfabética. La hipótesis silábica

(una letra para representar a cada sílaba). La hipótesis silábico-alfabética (oscila entre una letra para cada sílaba y una letra para cada sonido). La hipótesis alfabética (cada letra representa un sonido) (p.19.).

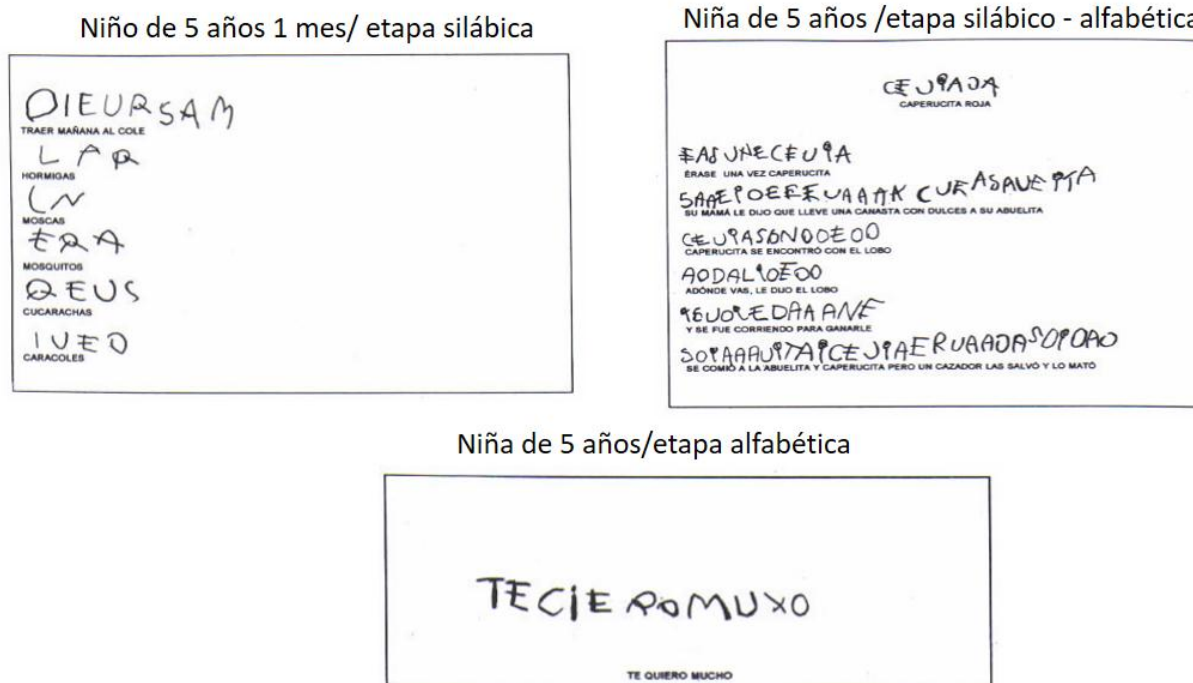


Figura 3. Escritura de niños en los niveles silábico, silábico alfabético y alfabética

Fuente: (Nemirovsky, 1999)

En el gráfico de la etapa silábica el niño utiliza una letra para representar cada sílaba de la palabra, teniendo un control cuantitativo y características cualitativas con la forma de las letras, sin utilizar la misma grafía para fonemas iguales. La representación gráfica de la etapa silábico - alfabética se observa que la niña utiliza una letra por cada sílaba que además guarda correspondencia con el valor sonoro convencional. Por último, en el gráfico de la etapa alfabética, la niña hace uso de las letras de acuerdo con el sonido de las sílabas, acercándose a la escritura convencional.

Las tres representaciones anteriores corresponden a niños que atraviesan el tercer y último nivel de acercamiento a la escritura inicial, en este punto el niño ha entrado en posesión de la totalidad del sistema de escritura convencional: ya ha adquirido el código y la magia de usar la lengua a través de esa tecnología del habla que es la escritura. Esto ocurre, aunque no haga uso de normas ortográficas, tarea de éxito reservado y para cual deberá pasar mucho tiempo. Así lo representa el siguiente esquema propuesto por Nemirovsky (1999, p. 23):

Tabla 2.

Esquema del proceso de aprendizaje del sistema de escritura

Aspectos cuantitativos	Sin control	Con control	Hip.silábica	Sil/alfab	Alfabética
Aspectos Cualitativos	Sin diferenciación Trazo continuo Trazos discontinuos	Con diferenciación Grafías Símil letras Letras	Sin valor sonoro	Con valor sonoro	convencional

Fuente: (Nemirovsky, 1999)

Ahora bien, mediar para que los niños avancen en su sistema de escritura, debe pasar por un proceso de aprendizaje significativo, comprendiendo que el aula se debe convertir en un espacio de saberes sociales que interesen y pongan de manifiesto la cultura y el contexto en el que se encuentran inmersos los estudiantes, y no caer en las tareas repetitivas, ejercicios motrices de copia y de seguimiento de instrucciones como únicas alternativas para que los niños atraviesen las diferentes etapas, en este sentido Teberosky (2000) argumenta en el *Congreso mundial de lecto-escritura*, celebrado en Valencia, Universidad de Barcelona.

No debemos olvidar que por la naturaleza de la escritura como objeto cultural, el conocimiento de lo escrito comienza en situaciones de la vida real, en actividades y

ambientes también reales. Por lo tanto, aprender acerca de las funciones de lo escrito es parte integrante del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, así como lo es aprender acerca de sus formas. Según qué tipo de actividades o de materiales las escuelas ofrezcan al niño, estarán en franca contradicción con sus experiencias e hipótesis. Eso podría pasar si por ejemplo, la escuela propone la copia como única vía de acceso al aprendizaje de la escritura, el dictado de palabras como manera de favorecer el análisis de letras aisladas o los ejercicios de pre escritura o de pre-grafismos.

Por lo tanto el reto no es fácil, hoy persisten métodos de enseñanza aprendizaje, en donde prevalecen estrategias tradicionalistas en las que las maestras, por desconocimiento o falta de actualización docente, centran sus prácticas en actividades en las cuales los estudiantes deben seguir modelos que la maestra indica y toman mayor importancia aspectos de forma como el manejo del renglón, el trazo adecuado de las letras, y la combinación consonante - vocal para formar sílabas, que poco a poco van adentrando al estudiante en proceso de decodificación y lectura silábica, pero sin estructurar procesos sólidos de pensamiento que movilicen sus estructuras mentales para la comprensión. En este sentido Rodríguez (2014) ha puesto a disposición diferentes textos en los cuales da a conocer su experiencia en el acercamiento de sus estudiantes a la lengua escrita, a partir de registrar sus prácticas y reflexionar sobre las mismas. Es por ello que se considera importante incluir un cuadro diseñado por esta maestra, a partir del cual da a conocer la hipótesis, su descripción y lo que el niño descubre de acuerdo con el nivel de escritura en el que se encuentra y que ya se ha mencionado anteriormente.

Tabla 3.

Niveles de escritura

Niveles	Hipótesis	Descripción	¿Qué descubre el niño?
Nivel 1 Indiferenciado (Se ocupa de la organización interna de las grafías)	Distinción entre el dibujo (Icónico) Y la grafía (escritura)	Construcción del principio de: linealidad y arbitrariedad, por medio de: -Invención de grafemas. -Mezcla de grafías convencionales. -Realización de cadenas de letras (letra repetida, escritura ligada a trazos continuos).	-Que el dibujo limita para decir el nombre del objeto. -Que es mejor admitir las grafías que se usan socialmente en lugar de inventar unos nuevos. -Que hay un sistema de reglas (orden), sobre las formas en que se organizan las grafías en la cadena. -Que debe usar grafías para formar una cadena, pero no necesariamente guarda ninguna relación como portadoras de significado
	Hipótesis cuantitativa	De cantidad mínima: -Tres letras ordenadas en línea para que diga algo.	
	Hipótesis cualitativa	Tres letras diferentes en la cadena que escribe.	
Nivel 2 Diferenciado (Grafías diferentes en un conjunto de otro para decir algo diferente)	Control sobre hipótesis cuantitativa	-Relación de la escritura con el tamaño, peso y edad del objeto: -A objetos pequeños, livianos y jóvenes se asignan menos grafías -A objetos grandes, pesados y viejos se asignan más grafías	-Que debe crear diferentes grafías para significar cosas diferentes (por eso usa entre tres y siete caracteres para que signifiquen algo). -Que hay relación entre la cadena de grafías y el significado
	Control sobre hipótesis cualitativa	-Relación con el tamaño, peso y edad (caracteres varían en repertorio y posición) -Repertorio reducido: mantiene unas grafías y otras varían. Repertorio amplio: a palabras diferentes, siempre letras diferentes y dan significados diferentes.	-Que cuanto mayor variación, mayor significación: combina variaciones cualitativas y cuantitativas. -Que hay principios que regulan el sistema, que posee relaciones y complejidades.
NIVEL 3 Fonetización (Asociación del sonido con la grafía)	Hipótesis silábica	-Una letra por silaba para escribir mariposa: m i o a -Letra asociada con silaba particulares. Para escribir mariposa: m i o e	-Que hay una relación entre la representación gráfica y lo fonético. - Que hay letras similares que representan fragmentos sonoros similares.
	Hipótesis silábica-Alfabética	Letras por silabas, pero no todas para escribir mariposa: maripsa	-Que algunas letras que requiere están asociadas con silabas particulares.
	Hipótesis alfabética	Una grafía por sonido para escribir mariposa	*Aparecen problemas como: -Representación poligráfica de fonemas (un fonema se representa con varias grafías) -Espacios en blanco. -Puntuación. -Mayúsculas. *Control del principio cognitivo de control de cantidad y cualidad.

Fuente: (Rodríguez, 2014)

Retomando la tabla anterior, vale la pena resaltar algunas formas de cómo trabajar la escritura en el aula desde una visión social y cultural, donde las vivencias y necesidades de los estudiantes sean significativas. Para ello es indispensable reconocer las características de la población a la cual va dirigida la enseñanza, así como las problemáticas, no sólo en necesidades de aprendizaje, sino también a nivel institucional, por ejemplo, en cuanto a sus resultados en pruebas externas. Además es indispensable tener referentes teóricos que sustenten las enseñanzas con propósitos claros. Sólo entonces actividades como las que se llevan a cabo en la cotidianidad de la vida escolar, se pueden convertir en posibilidad de aprendizaje, en concordancia lo expresan Tolchinsky y Simo (2001):

Cuando los maestros toman conciencia de la propiedad alfabetizadora del entorno escolar comienzan a valorar de manera muy distinta las prácticas cotidianas relacionadas con la lengua escrita. Así comienza a observar los materiales que utiliza en esas prácticas desde el punto de vista de su legitimidad, de su estética y de su autenticidad (p. 78).

Es necesario recalcar que todo momento del aula se puede convertir en oportunidad de aprendizaje de la escritura, por ejemplo: tomar la asistencia diariamente es una alternativa para involucrar a los estudiantes con el mundo escrito; así, la lista de nombre de los presentes o ausentes se convierten en instrumentos para que los niños interactúen con sus pares, de igual manera la ubicación de la fecha en el calendario y la agenda de actividades diarias, si son trabajados en el aula con los niños y pensadas de tal manera que el trabajo sea de ellos, facilitará maneras de trabajar la escritura. Otro elemento que se puede convertir en instrumento de aprendizaje es el cuaderno de notas, que deje de ser un mecanismo de comunicación, sólo entre la maestra y los padres para convertirse en un potenciador de la escritura y movilizador de sus

niveles, pues en él, los niños escribirán mensajes que luego deben ir a leer a sus padres, por lo tanto irán comprendiendo además, el sentido social de la escritura.

4.4 Los textos expositivos y los folletos divulgativos

Hasta el momento se ha planteado en términos teóricos que la propuesta se realiza desde un enfoque sociocultural, de acuerdo con esto, los textos que se trabajarán serán el resultado de la creación de los niños convirtiéndolos en textos auténticos cargados de significado, resaltando el turismo como parte del contexto donde habitan. Se pasa ahora a precisar los textos con los cuales se va a trabajar.

4.4.1 ¿A qué denominamos textos expositivos y cuál es su importancia para el aula?

Los géneros textuales permiten al docente crear escenarios de aprendizaje y situaciones problema. Para este caso se elige una tipología textual denominada texto expositivo (que algunos autores denominan texto informativo). Sánchez (2014), en su libro *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes* cita a Garralón (2005) a propósito de la importancia de este tipo de textos en el aula.

La posibilidad de que los niños tengan acceso a libros informativos y literarios marca para siempre su futuro como lectores. A unos puede ser que les interesen los inventos y los animales; a otros, las historias y las canciones. Juntas clases de libros, juntas clases de lectura (tanto la eferente, como la estética), son esenciales, pues enseñan que la creación y el riesgo implican tanto a la ciencia como a la literatura (p. 17).

En la anterior cita Garralón retoma una distinción propuesta por Rosenblat entre la lectura *eferente* y la *estética*. Según ella, las dos formas son esenciales en la escuela y responden a propósitos diferentes, la eferente hace referencia a la información que contiene el texto y el análisis que se realiza de la misma, mientras que la estética tiene que ver con la forma como se presenta esta información. Para ampliar la mirada teórica sobre los textos expositivos es importante hablar de la silueta específica de los mismos y precisar las características de éstos, definidas por Pérez M, y otros (2016):

Los textos informativos son aquellos que: a) tienen como propósito transmitir información sobre el mundo social y natural que nos rodea, b) están escritos con un lenguaje expositivo, c) contienen un vocabulario técnico, d) incluyen pistas textuales externas de naturaleza semántica (títulos, figuras, fotos, índices, tablas de contenidos, etc.), e) utilizan pistas textuales internas de índole morfo-semántica que cohesionan la organización de las ideas, entre ellas las denominadas palabras-clave que caracterizan sus distintas estructuras textuales (“a causa de”, “en comparación con”, etc.), f) emplean construcciones nominales genéricas (“los seres vivos, la agricultura ecológica”, etc.), o verbales atemporales (“la Tierra gira alrededor del Sol”), y g) presentan la información en patrones o estructuras textuales específicas y variadas. (p.218).

En este sentido, al trabajar con este tipo de textos en el aula se enseña a los niños a ver la información de forma organizada, por categorías, y pensando siempre en un destinatario o receptor específico, para dar sentido a lo que se lee o se escribe.

A continuación, se presenta la silueta concreta del texto elegido para ser trabajado en esta SD: el folleto divulgativo.

4.4.2 El folleto divulgativo y su silueta

El folleto divulgativo, es un género textual muy frecuente en el ámbito publicitario, que, en el marco del diseño e implementación de esta SD tiene la capacidad para que los estudiantes generen y estructuren información de manera organizada sobre su contexto. Para Kaufman y Rodríguez (2003):

El folleto intenta crear en el receptor la necesidad de adquirir un producto, recorrer un lugar, participar en un acto, compartir una reunión, etcétera, a partir de la descripción de los rasgos o de los aspectos valorados como positivos del elemento promocionado, suele estar impreso en varios colores que resaltan el atractivo y la riqueza de las imágenes que complementan la significación del texto (p.7).

En este sentido parte del atractivo que se describe en la cita anterior, incluye la silueta específica que suele ser cuadríptico (una cuartilla dividida en 4 partes), tríptico (3 partes) y díptico (2 partes). Durante la ejecución de la SD de la presente investigación, se tendrá en cuenta esta estructura para la elección del modelo y la forma del texto.

En la siguiente figura se evidencian los diferentes tipos de folletos.

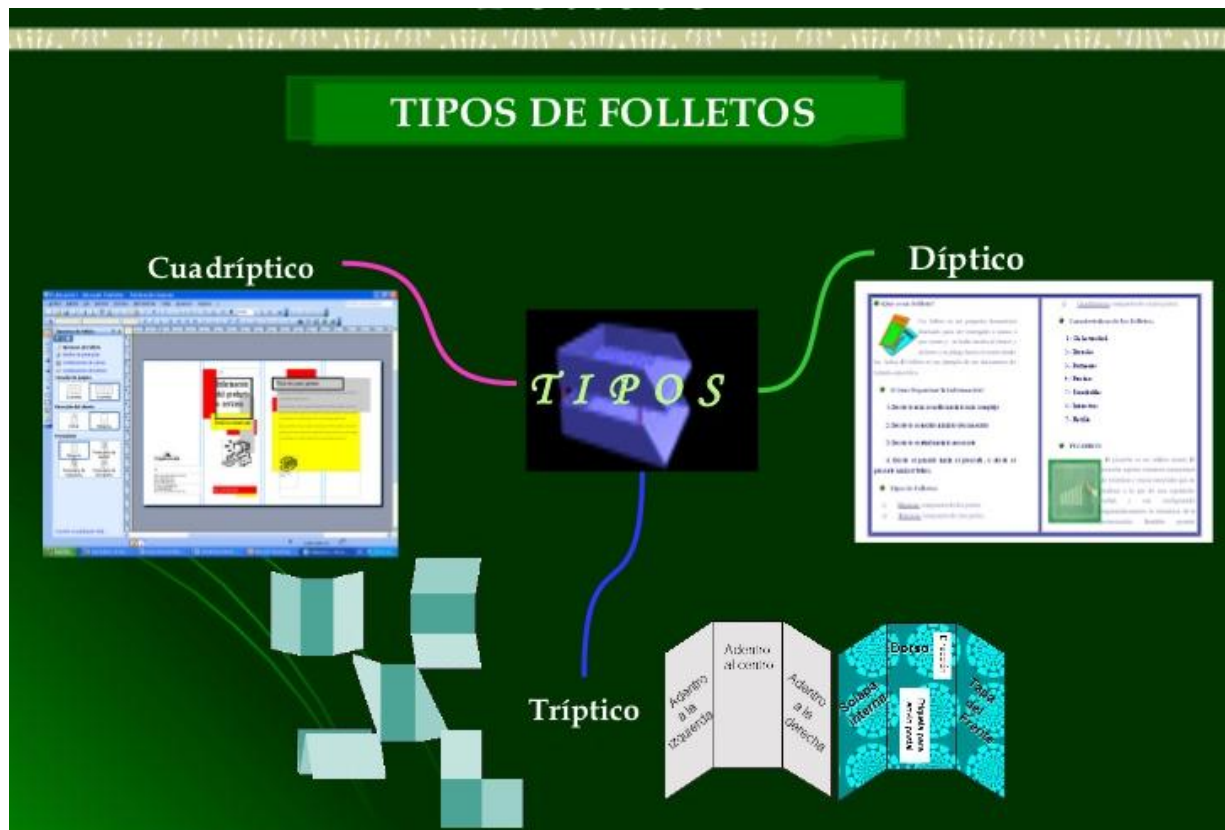


Figura 4. Tipos de folletos

Fuente: (Universidad Nacional Experimental “ Francisco de Miranda” , 2010)

Este tipo de texto usado en el aula se convierte en un dispositivo que en palabras de Lerner (2001), pone en juego un tipo de relación social:

En efecto, al orientar sus acciones hacia una finalidad compartida, los alumnos se comprometen en la elaboración de un producto -un casete, una carta de lector, etc.- que resulte satisfactorio y convincente para los destinatarios y para ellos mismos. En consecuencia, están dispuestos a revisar sus producciones para mejorarlas y hacer de ellas un medio eficaz para cumplir con los propósitos planteados (p. 34).

Al hacer esto se pueden desarrollar otros contenidos del Plan de Estudios de acuerdo a los *DBA*, (Ministerio de Educación Nacional -MEN, 2016) no sólo en los propósitos relacionados con el lenguaje sino, como antes dijimos citando a Lerner (2001), en lo social puesto que niñas y niños son tenidos en cuenta y esto favorece la importante labor de construir una identidad en relación con los otros.

4.4.3 Implicaciones didácticas del folleto para el ingreso a la cultura escrita

Diseñar e implementar una secuencia didáctica, basada en la construcción de un folleto requiere que se tengan en cuenta los criterios de elaboración, que además pueden ser definidos por el mismo grupo, dentro de la dinámica de la creación del mismo, lo cual implica:

a) Comprender que éste es un tipo de documento informativo y que debe llamar la atención de quien lo recibe, para que cumpla la función para lo cual fue creado. Al respecto, Bajtín (1982) manifiesta que:

Todo estilo está indisolublemente vinculado con el enunciado y con las formas típicas de enunciados, es decir, con los géneros discursivos. Todo enunciado, oral o escrito, primario o secundario, en cualquier esfera de la comunicación discursiva, es individual y por lo tanto puede reflejar la individualidad del hablante (o del escritor), es decir puede poseer un estilo individual. Pero no todos los géneros son igualmente susceptibles a semejante reflejo de la individualidad del hablante en el lenguaje del enunciado, es decir, no todos se prestan a absorber un estilo individual (p. 5).

El tipo de texto elegido, el folleto divulgativo, cumple la función propuesta por Bajtín, dentro de la esfera de comunicación discursiva en la cual se refleja la individualidad de los estudiantes frente a la percepción del folleto al momento de su elección, pero también de la puesta en común como colectivo, cuando a través del diálogo con sus pares definen la elaboración de un solo producto que recoge de manera común sus individualidades.

b) Comprender el propósito por el cual se escribe. La respuesta en este caso es que escribir para un público concreto y real es una forma de arriesgarse y lanzarse al ruedo. Sobre el valor de emerger en la escena pública, Bautista & De Peralta (2004) plantean lo siguiente:

Trabajar en el aula textos informativos (periódico, revistas, folletos, anuncios, etc.) suscita a menudo franca preocupación por los temas que contienen: catástrofes, accidentes, guerras, violencia, consumismo etc. Además, si los alumnos eligen noticias de interés, acostumbran a ser truculentas, pero esto lejos de inquietarnos, nos debe afianzar en la idea de que la vida en la escuela debe ser un reflejo de la realidad y tales noticias forman parte de la realidad que nos rodea. (p.42).

El presente trabajo brinda la posibilidad de acercar a los estudiantes a los diferentes tipos de texto antes de elegir con el que se trabajará, con el fin de que identifiquen y diferencien la funcionalidad de cada uno y su estilo, de acuerdo con su experiencia previa para posteriormente fortalecer su cultura escrita a través de la comprensión del por qué y para qué se escribe.

c) Comprender que la elaboración del folleto presenta varios retos para los estudiantes. La necesidad de elegir dentro de una gama de posibilidades, pero teniendo en cuenta unas consignas previamente establecidas. Otro reto indiscutible será la necesidad de avanzar en sus niveles de

escritura para que otras personas puedan leer sus escritos y un último reto, el trabajo colaborativo con sus pares para pulir sus producciones.

d) La última implicación se relaciona con comprender la situación retórica, que para Benítez R. (2004) es:

... aquel aspecto abstracto de la escritura, que no se encuentra en el papel o en la pantalla de la computadora en forma concreta y tangible, pero que es posible inferir a partir de la calidad del texto se compone de tres elementos básicos: el tópico acerca del cual se escribe, la audiencia a la que se dirige el texto escrito y la intención o el propósito del mismo. (p.49).

En el trabajo de la SD se pretende llevar a los niños a ser conscientes del propósito por el que elaborarán el folleto, el tipo del público al que irá dirigido y su finalidad, dándole sentido y significado a su ingreso a la cultura escrita.

5. Metodología

En este capítulo se expone el proceso seguido para la recolección de datos y análisis de los mismos. En primer lugar, se describe el tipo de investigación y se postula la sistematización como la opción de análisis a utilizar para revisar la práctica como docente en el marco de esta investigación. En segundo lugar, se explicita el tipo de configuración didáctica utilizada para la intervención en el aula. Acto seguido se relaciona el contexto de la I.E. Santa Elena y, dada la elección de un enfoque sociocultural, se hace una breve caracterización de la región y territorio. En un tercer momento se describe la manera en que se seleccionó la muestra y se detallan las fuentes de recolección de datos y se explicitan las categorías con que se realizará el análisis de los datos derivados de esta propuesta de aula.

5.1 La sistematización como investigación

El paradigma de análisis que orienta esta investigación es el cualitativo-interpretativo. Con esto se quiere decir que busca trascender la simple descripción de lo que ha ocurrido en el aula y pasa a ser una forma de interpretar en diálogo con otros, con referentes teóricos y con una alta capacidad crítica, los datos obtenidos de la experiencia. En este sentido, se ubica en el enfoque propuesto por Roa, Pérez, Villegas y Vargas (2015) y que ellos denominan sistematización como investigación. Se trata de una propuesta metodológica que se ubica dentro de la línea de investigación educativa Práctica reflexiva. Esta línea considera que la práctica de aula es una fuente válida de construcción de conocimientos (postulado constitutivo de la didáctica) y posiciona al docente como un profesional reflexivo que diseña, registra, sistematiza y analiza la propia práctica.

Este nuevo rol del docente como investigador y profesional reflexivo lo asume como alguien que busca nuevas formas de enseñar, a partir de observar detenidamente todo lo que sucede en su aula, a él y a sus estudiantes. Esto es, en palabras de Roa, Pérez, Villegas y Vargas (2015):

La sistematización que se pone en discusión se basa en la idea de que la práctica docente es -puede y debe ser- una valiosa fuente de conocimientos que facilita innovaciones sustanciales en el diseño de los modos de enseñar. Se trata de la producción de saberes derivados de la puesta en escena de configuraciones didácticas específicas, desarrolladas por docentes con intereses y apuestas particulares, en el marco de contextos y condiciones situados (p. 10).

Los mismos autores señalan que esta práctica de sistematización y análisis de las propias prácticas constituye una oportunidad para generar conocimiento desde las aulas. No se trata únicamente de leer, analizar y visibilizar en el aula referentes teóricos de otros autores sino de arriesgarse a proponer alternativas de transformación a partir del análisis de su propia práctica. Los autores citados complementan la idea expresada de la siguiente manera:

De este modo, se abre un lugar de importancia a la epistemología de la práctica como eje central en la generación de conocimientos que guíen nuestras acciones de enseñanza y, también, como oportunidad de producción de saberes desde el análisis y la investigación (p. 10).

En la práctica reflexiva la escritura es utilizada en el sentido que le da Carlino & Molinare (2013) al hablar de lo epistémico, es decir, no se escribe para registrar lo ocurrido en el aula sino

que, además, se produce conocimiento a partir de lo ocurrido ahí. Al respecto consideremos este aporte de Donald Schön.

Sobre su propuesta Roget citado en Schön (2011), destaca los siguientes aspectos:

La orientación práctica o reflexión en la acción en la que se sitúa el modelo de Schön, entre otros, surge como una respuesta a la necesidad de profesionalizar al maestro y como propuesta que tiene la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento científico-técnico entendido como “superior” y una práctica de aula supeditada a éste. Se considera al igual que Schön que buena parte de la profesionalidad del docente y de su éxito depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula escolar. Y la habilidad requerida es la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica. (p.1)

De esta manera, Schön (2011) postula el rol del docente como investigador y profesional reflexivo. Esto no es muy frecuente en el contexto colombiano pero, poco a poco, personas encuentran espacios apropiados para realizar la reflexión profesional e intelectual antes mencionada. En este caso, en el marco de esta maestría, pero también se conocen iniciativas de colectivos de maestros que realizan este tipo de investigación.

5.2 Secuencia didáctica

Para diseñar la intervención en el aula se seleccionó la opción de la secuencia didáctica (SD). Fue seleccionada por reunir las condiciones necesarias y por ser una apuesta por una forma diferente de disponer los aprendizajes en el aula. Según Pérez Abril y Roa (2013), se trata de una

modalidad que organiza las labores en torno a un tema o un grupo de temas, con la finalidad primordial y explícita de alcanzar el aprendizaje de un saber específico y propio de la disciplina.

En este sentido, optar por la SD para la intervención en el aula implica una planeación rigurosa, en la cual se definen inicialmente los momentos en tiempos específicos y luego una descripción detallada de cada uno de éstos. Además, se describen los componentes de cada momento mediante los cuales se anticipan situaciones del aula, al identificar lo que se espera tanto de los estudiantes como de las posibles intervenciones de la docente. A todo lo anterior habría que añadir el cuidado que se debe tener con el diseño de consignas para los estudiantes. Así lo expresa Pérez, (2005):

La secuencia didáctica SD está referida a la organización de acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje, a las características de la interacción, los discursos y materiales de soporte (mediaciones). Una SD debe permitir identificar sus propósitos, sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre, los procesos y resultados involucrados. De otro lado, una SD no es necesariamente una secuencia lineal ni es de carácter rígido. Debe comprenderse como una hipótesis de trabajo (p.5).

Por otra parte, para el caso de esta investigación que aborda la escritura como proceso de lenguaje, es importante haber elegido la secuencia didáctica ya que se trata de una configuración particularmente útil para modelar la escritura en el marco de una práctica social concreta (en este caso, el ámbito del turismo en un Municipio del Valle del Cauca) que responde a unas necesidades del entorno en que se encuentran inmersos sus actores.

5.3 Contexto de la investigación

El propósito de incluir una sección denominada contexto en este trabajo es ofrecer a los lectores una imagen aproximada de las condiciones locativas, académicas y de población con las cuales contaron las investigadoras al adelantar su trabajo. En particular, y tratándose de un trabajo que quiere enfatizar la importancia que tiene el contexto regional, interesa mostrar qué rasgos posee este rincón del Valle del Cauca en donde, con estos estudiantes se emprendió la tarea de fortalecer su manera de comunicarse por escrito.

5.3.1 Contexto socio geográfico



Figura 5. Mapa de ubicación municipio de El Cerrito

La I.E. Santa Elena se encuentra ubicada en la zona rural del municipio de El Cerrito, en el departamento del Valle del Cauca, corregimiento de Santa Elena. Enclavado en las estribaciones de la cordillera central en un sector definido como territorio paraíso, Santa Elena es una zona plana y montañosa, comprendida entre los ríos Amaime y Zabaletas. Tiene una altitud de 1100 msnm, una temperatura media de 22°C y una extensión de 24 km² aproximadamente.

5.3.2 Contexto académico

El lugar en que se adelantó la investigación es la I.E rural Santa Elena, su carácter es oficial. Se encuentra ubicada corregimiento de Santa Elena, en el municipio de El Cerrito Valle del Cauca. Es la única institución pública con que cuenta el corregimiento. De acuerdo con su horizonte institucional, tiene como misión y visión:

[...] ofrecer una educación de calidad para la formación integral, técnica y académica, a través de una pedagogía activa, reflejada en las prácticas pedagógicas, que responda a las necesidades y características sociales, ambientales, étnicas y culturales de su entorno, y como visión al año 2024, ser reconocida por la excelente prestación del servicio, por la formación en la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, el liderazgo de sus educandos y la competitividad de sus egresados, quienes contribuirán a la transformación de nuestra sociedad (I.E. Santa Elena, 2017).

Cuenta con una población estudiantil de 1.330 estudiantes, que oscilan entre 5 y 18 años. La mayor parte de ellos proviene de familias de estrato social 1 y 2. Atiende estudiantes de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media técnica y académica.

5.4 Sujetos de la investigación y muestra

La presente investigación se realizó con los niños del grado transición B, de la I.E. Santa Elena. Quienes, en términos generales, presentan un desarrollo de sus dimensiones acorde con los logros esperados para su edad, excepto dos niños, que presentan problemas de atención, dificultad para seguir instrucciones y falencias de expresión oral. La mayoría de los niños, presentan un desarrollo socio afectivo acorde con las características propias de esta edad (acatan y comprenden normas, preguntan constantemente, empiezan a superar la etapa egocéntrica interactuando frecuentemente con sus pares). Algunos de ellos requieren el acompañamiento y supervisión de su maestra para llevar a cabo las actividades propuestas. La secuencia se ejecutó con los 23 estudiantes del grupo: 8 niños y 15 niñas. El análisis de la intervención y análisis de resultados se realizó con 6 estudiantes, muestra que fue seleccionada a partir de los siguientes criterios:

- Asistencia regular durante el año escolar

- Firma de consentimiento informado por parte de los padres para futuras publicaciones.

- Diferentes niveles de desempeño académico (superior, alto y básico) durante el año escolar.

- Todos ellos pertenecientes al segundo nivel de escritura (Pre-silábico).

5.5 Ruta de sistematización

La ruta que se siguió para la sistematización fue la siguiente:

5.5.1 Planear la secuencia didáctica (formato 1)

Tabla 4.

Formato 1. Diseño general de la Secuencia Didáctica SD

TÍTULO	Ingreso a la cultura escrita a través de la elaboración de un folleto para invitar a conocer nuestro Paraíso
PROCESO DEL LENGUAJE QUE SE ABORDA	Escritura
POBLACIÓN	La propuesta va dirigida a estudiantes del grado transición B de la I. E Santa Elena, sede Gregoria Benavides, ubicada en el corregimiento de Santa Elena, municipio de El Cerrito, Valle del Cauca, son 23 estudiantes 15 mujeres y 8 hombre, con edades entre los 5 y 6 años.
PROBLEMÁTICA	El principal problema que se pretende abordar a partir de esta secuencia didáctica, es la forma como se está llevando a cabo el ingreso de los niños a la cultura escrita; hasta el momento las prácticas de aula al respecto, se llevan a cabo de una manera tradicional y el mayor interés al finalizar el grado es que los niños conozcan y tracen adecuadamente las vocales, escriban su nombre y copien frases del tablero, además del uso adecuado del cuaderno (manejo del renglón y direccionalidad izquierda a derecha). Se evidencia en los estudiantes dificultad para aprender a escribir y falta de motivación e interés, cuando ingresan a la educación básica, esta situación se perpetúa en los grados siguientes, generando bajos desempeños en las pruebas saber 3° y 5°
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> Transformar las prácticas de aula relacionadas con el acercamiento de los niños a la cultura escrita. Mejorar la relación de los niños con el lenguaje escrito, desde un enfoque socio cultural, a través del cual se genere interés por el aprendizaje, en contextos reales y significativos. Formular hipótesis de escritura a través de textos reales que respondan a necesidades de su cotidianidad. Participar de manera activa y colaborativa en la producción de textos. Valorar la escritura y reescritura de los textos como elementos esenciales en la producción textual.
REFERENTES CONCEPTUALES	<p>Para solucionar la problemática del acercamiento a la escritura que se viene presentando en las prácticas de aula actuales es indispensable romper con los paradigmas de enseñanza tradicionales y proponer como afirma (Ferreiro, 2.002:19). La posibilidad de iniciar el proceso de alfabetización en esta etapa, (preescolar) no enseñando a dibujar las letras ni haciendo copias o planas, sino permitiendo las interacciones entre los niños y la lengua escrita en contextos funcionales de uso social.</p> <p>Esta concepción, es una invitación a reflexionar sobre la escritura más allá de la fundación mecánica y de desarrollo motriz, entendiendo como afirman Pérez, M y Roa, C (2010) la necesidad de:</p> <p>"Concebir la escritura como producción de ideas, y no solo como el dominio del código, abre la posibilidad de que los niños escriban sin lograr aún la convencionalidad del sistema escrito, pues por ejemplo, alguien puede transcribir sus ideas cuando él las dicta, en este caso la producción del texto no es del "escriba" sino suya". p. 34</p> <p>La propuesta de elaboración del folleto como género textual informativo, dentro del ámbito publicitario, posibilita la exploración de saberes relacionados con el ingreso a la cultura escrita, en este sentido a Dolz & Gagnon (2010)</p> <p>Todo texto es particular, es la obra de un individuo o de un colectivo en un momento dado. Ahora bien, el acto de redacción, construcción de sentido, se inscribe en una época, en una cultura, se escribe en una lengua y de acuerdo con una intención particular (.....) Definir la noción de género supone en un principio, considerar el andaje social y la naturaleza comunicacional del discurso (p. 500).</p>
MOMENTOS DE LA SD	<p>FASE 1: PLANEACIÓN</p> <p><u>Momento 1:</u> Presentación de la secuencia didáctica y Diagnóstico de escritura. (tiempo aproximado: 1 sesión)</p> <p><u>Momento 2:</u> Análisis de texto modelo (folleto) (tiempo aproximado: 1 sesiones)</p> <p>FASE DE PRODUCCIÓN</p> <p><u>Momento 3:</u> Activación de escritura (tiempo aproximado: 5 sesiones)</p> <p><u>Momento 4:</u> Elaboración de carta a los estudiantes de grado 10° para solicitar apoyo en diseño de folleto (tiempo aproximado: 3 sesiones)</p> <p>FASE 3: EVALUACIÓN</p> <p><u>Momento 5:</u> Evaluación de la secuencia (tiempo aproximado: 2 sesiones)</p>

Fuente: (Pérez & Roa, 2010) y curso virtual *Referentes para la didáctica del lenguaje* orientado por CERALC para la Secretaría de Educación Distrital

En este formato se llevó a cabo la identificación de las necesidades del aula y con ellos el proceso de lenguaje a intervenir, con la definición de objetivos y referentes conceptuales a tener en cuenta; así como la determinación de los momentos de la secuencia, lo cual implicó discusión con los compañeros y directores de tesis sobre su pertinencia y claridad de lo que se proponía.

5.5.2 Diseñar la secuencia didáctica (formato 2)

Tabla 5.

Formato 2. Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD

1. Momento No. 1	Presentación de la secuencia didáctica, exploración de saberes previos y diagnóstico de escritura		
2. Sesión (clase)	tiempo aproximado: 1 sesión		
3 Fecha en la que se implementará	Abril 24 de 2.017		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> Identificar características de su entorno (Santa Elena) explorar las primeras formas de escritura 		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente... Posibles intervenciones
	Componente 1. Presentación de la secuencia didáctica. Explicar qué se pretende con ésta secuencia, cómo van a trabajar y cuál será el producto final del proceso (elaboración de un folleto).	Los niños reconocen que se espera de ellos y se motivarán a participar; el folleto será socializado con sus familias y podrán tener varias copias para entregar a familiares que vivan en otros municipios, comprenderán que ellos mismos serán quienes escriban los textos que se incluyen en el folleto, por lo tanto será necesario corregir varias veces.	Fundaré un propósito para los niños compartiendo mi historia de la siguiente manera: Cuando yo era pequeña y estudiaba en la escuela como ustedes, un día me trajeron a la hacienda el paraíso, fue una experiencia fascinante porque en mi pueblo no había un sitio así de bonito. Luego después de adulta y cuando mis hija estaban pequeñas, mi esposo y yo las trajimos desde Cali a pasear acá a Santa Elena (Mostrar foto) a ellas también les encanto este paseo. "De esto se trata la propuesta que vamos a desarrollar: elaborar un folleto para invitar a muchas personas de otras partes para que conozcan Santa Elena, no sólo por la Hacienda El Paraíso, sino por los otros sitios igual de importantes y que ustedes y yo vamos a explorar".
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> registro sobre lo que escriben con sus propias gráficas sobre su conocimiento de Santa Elena. Portafolio con los escritos de cada niño. 		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	<ul style="list-style-type: none"> Registro de audio de la clase y elaboración de corpus Rejilla para analizar los niveles de escritura en los niños 		

Fuente: (Pérez & Roa, 2015)

Este formato sirvió para hacer la planeación de los diferentes momentos de la SD, distribuidos en componentes para las diferentes sesiones y fue utilizado durante todo el trabajo de campo, en él se ponía en juego la anticipación de los que se esperaba de los niños y de las consignas claras de la docente y sus posibles intervenciones. Fue un proceso que implicó escribir, revisar y reescribir en varias oportunidades, con el continuo acompañamiento de los directores de tesis, de tal manera que lo allí plasmado permitiera un adecuado trabajo en el aula,

para alcanzar los propósitos previstos.

5.5.3 Implementar la secuencia y recolección de datos para el análisis

Durante la implementación de la secuencia, se utilizaron los siguientes instrumentos para la recolección de información, teniendo en cuenta que fueron pertinentes para la pregunta de investigación:

- *Portafolio con los trabajos de los niños que se seleccionaron como muestra.* En el cual se archivaron de manera cronológica los trabajos realizados por los niños durante la implementación de la secuencia, de tal manera que sirvieran como insumo para evidenciar las movilizaciones en los niveles de escritura, así como la comparación entre el diagnóstico inicial y el diagnóstico final de escritura.

- *Registro fotográfico de diferentes momentos y de los escritos de los niños.* Una oportunidad de registrar de manera oportuna, acontecimientos del aula que posteriormente fueron analizados a la luz de los referentes teóricos.

- *Corpus de clase, contruidos a partir de audios de las diferentes sesiones.* Una mirada de lo sucedido en el aula posterior al desarrollo de la clase, para tomar distancia al escribir las propias prácticas, que facilita el análisis de resultados, que muestra de manera objetiva lo sucedido durante la implementación de la secuencia.

- *Versiones de la carta elaborada por los niños con su profesora como escriba.* Brinda la posibilidad de evidenciar el ingreso a la cultura escrita en los estudiantes, y la manera de reflexionar sobre lo antes escrito para después ponerlo en juego en nuevas producciones; el tener

a su profesora como escriba es una respuesta a lo planteado por Pérez y Roa (2010): “la posibilidad de que los niños escriban sin lograr aún la convencionalidad del sistema escrito, pues por ejemplo, alguien puede transcribir sus ideas cuando él las dicta, en este caso la producción del texto no es del “escriba”, sino suya” (p.34). Los instrumentos descritos, permitieron hacer recolección de información variada, donde se ponen de manifiesto los distintos momentos de la secuencia, dando una mirada integral al proceso.

5.5.4 Definir los momentos para analizar (formato 3)

Tabla 6.

Formato 3. Selección de los momentos para analizar SD

PROFUNDIZAR EN UNA PREGUNTA		
Pregunta:	¿Cómo se propicia el ingreso a la cultura escrita, en estudiantes del grado transición de la I.E Santa Elena municipio de El Cerrito, Valle del cauca; a través de la escritura de un folleto?	
Registros por momentos y componentes	Momento 1 Componente 3 Diagnóstico de escritura.	Se determinar el nivel de escritura inicial en los estudiantes de transición, a partir de escribir lo que ellos conocen de Santa Elena. Se identifica si hay indicios sobre cultura escrita.
	Momento 2 Componente 1 y 2 Exploración de saberes previos sobre los que es un folleto.	Explorar diferentes tipos de textos y elegir el que ellos consideren nos sirve como folleto, para la invitación que vamos a hacer para conocer Santa Elena. Facilita el ingreso a la cultura escrita en los estudiantes.
	Momento 3 componente 2 Primera versión de escritura del folleto.	Conformación de grupo de escritura, elaboración de mensaje según propósito de invitar a conocer Santa Elena, posibilita el ingreso a la cultura escrita y moviliza los niveles de escritura.
	Momento 3 Componentes 3 y 4 Primera revisión y segunda versión de escritura del folleto.	Comprender la intensión comunicativa. Atender recomendaciones para nuevos escritos y buscar referentes que apoyen la escritura, facilita el ingreso a la cultura escrita y avance en los niveles de escritura.
	Momento 3 componentes 5 y 6 Segunda revisión y tercera versión de escritura del folleto.	Estar en capacidad de analizar sus progresos entre una producción textual y otra, demuestra avances en el sentido de cultura escrita. El contacto directo con palabras de un mensaje y la posterior escritura de dichos mensajes con avances significativos, corrobora el progreso en el proceso de escritura.
	Momento 3 Componentes 7 y 8 Dialogo entre autores y diseñadores y escritura final del folleto.	El dialogo entre niños y jóvenes dando a conocer su experiencia de aprendizaje y recibiendo recomendaciones de pares con mayor conocimiento, demuestra fortalecimiento de la cultura escrita. Recibir sugerencia y aplicarlas para mejorar escritos contribuye para avanzar en sus niveles de escritura.
	Momento 5 Componente 2. Propuesta de escritura de las palabras: Santa Elena	Analizar las producciones textuales para determinar el nivel de escritura final después de la elaboración del folleto.

Fuente: (Pérez & Roa, 2010) y curso virtual *Referentes para la didáctica del lenguaje* orientado por CERLALC para la Secretaría de Educación Distrital.

Después de terminar la aplicación de la secuencia se hizo una selección de los momentos y los respectivos componentes que servirían de insumo para el análisis de datos, específicamente porque daban respuesta a la pregunta de investigación. En un comienzo pareciera que todos los momentos sirven para el análisis, pero al momento de observarlos a la luz de la pregunta se identifica que algunos fueron más relevantes, el siguiente formato así lo ilustra.

5.5.5 Elaboración de un primer acercamiento analítico (formato 4)

Tabla 7.

Formato 4. Definición de los momentos para analizar SD

REGISTRO CODIFICADO	DESCRIPCIÓN
Portafolio de evidencias de la SC	<p>La consigna que se dio a los estudiantes fue escribir lo que quisieran sobre Santa Elena. Se trata de una consigna que pretendía crear las condiciones para realizar las primeras indagaciones sobre sus ideas acerca de la escritura. Los estudiantes iniciaron sus escritos sin intervención por parte de la maestra. Cuando dijeron haber terminado se les indagó sobre qué habían escrito. Un primer aspecto para destacar es que la mayor parte de los niños manifiestan haber escrito Santa Elena, demostrando un nivel bajo sobre lo que es cultura escrita o falencias en las indicaciones dadas por parte de la docente. Esto puede estar vinculado con el hecho de que, en una actividad previa, la maestra mostró videos del corregimiento y les contó su propia experiencia conociendo la hacienda El paraíso. Probablemente los estudiantes hayan comenzado a clasificar toda la información bajo el nombre Santa Elena, porque ante la instrucción dada: “escriban lo que ustedes quieran de Santa Elena”, la mayoría escribió ese nombre, pero al indagarles qué querían decir, verbalmente suministraron argumentos que denotan que sí hay información clara que desean transmitir, pero no la desglosan de manera escrita. Tan sólo una estudiante de la muestra avanzó en cuanto a mencionar aspectos relacionados con la intencionalidad de su escrito y una comprensión sobre el sentido social de su escritura. Así lo muestra el siguiente fragmento tomado del corpus de clase:</p> <p>M: ¿dime qué escribiste? E18: Mi nombre y el parque de Santa Elena donde voy con mis papás.</p> <p>Acá se observa como la escritura evocó en la estudiante, aspectos significativos de su cotidianidad, que expresó al indagársele sobre lo que acababa de escribir.</p> <p>Para analizar en qué nivel de escritura se encontraban los 6 estudiantes del grupo tomado como muestra se hizo un análisis acerca de la forma de escribir a la luz de los referentes teóricos, que permitió diagnosticar que todos los niños de la muestra se encontraban en el segundo nivel de escritura descrito por Nemirovski, (1999) basada en Ferreiro y Ana Teberosky (1979).</p>
DIM1C3 Diagnóstico inicial de escritura	
COM1C3 Corpus de clase	
RFDI Registro en Fotos	

Fuente: (Pérez & Roa, 2010) y curso virtual *Referentes para la didáctica del lenguaje* orientado por CERLALC para la Secretaría de Educación Distrital.

Una vez seleccionados los momentos en los que se enfocaría el análisis de datos, se procede a tomar uno a uno y a analizarlos a la luz de los diferentes instrumentos de recolección y de los referentes teóricos del capítulo anterior.

Aunque todos los instrumentos tuvieron peso en la recolección de la información, las investigadoras retoman los corpus de clase como aquellos en los cuales se hace la mirada más profunda para el análisis, es por ello que, en cada descripción de momento, se registra la consigna dada a los estudiantes, algo de lo que se esperaba de ellos y fragmentos de corpus que dan respuesta a la pregunta de investigación.

5.5.6 Análisis de lo sucedido en el aula

Para el análisis de lo que ocurrió en el aula se utilizaron los diversos instrumentos de planeación, tanto la que proyectó el tipo de trabajo de intervención a realizar como la que anticipó los momentos de registro del mismo. La información se cruzó teniendo en cuenta las categorías de análisis previamente planteadas y que se resumen en las siguientes preguntas.

Categoría A. Escritura inicial

1. ¿En qué categoría vinculada con las propiedades de escritura se encuentran los estudiantes en el momento de inicio de esta SD?

2. ¿A qué categoría se movilizaron (quienes así lo hicieron) los estudiantes como efecto de la intervención propuesta en la SD?

3. ¿Qué aprendizajes sobre la escritura pudieron construir los estudiantes en esta fase del trabajo?

Categoría B. Silueta textual / texto expositivo

1. ¿Qué elementos de campo semántico propios del folleto expositivo manejan los estudiantes en la elaboración del documento?

2. ¿Qué aspectos lingüísticos de la silueta de un texto expositivo son tenidos en cuenta por los estudiantes en la elaboración del documento?

3. ¿Qué aspectos icónicos de la silueta de un texto expositivo son tenidos en cuenta por los estudiantes en la elaboración del documento?

Categoría C. Aspectos vinculados con el enfoque sociocultural

1. ¿Qué ideas sobre región y cultura se ponen en juego en las tareas de escritura y discusiones que tuvieron lugar en el aula?

2. ¿Qué papel juega la emoción en la interiorización de los elementos relacionados con la escritura como proceso?

6. Análisis de la intervención, el edificio de la escritura: la secuencia didáctica como estructura para la construcción

La cocina de la escritura es un manual para aprender a redactar. Un buen plato de pato a la naranja conlleva horas de trabajo y la sabiduría de toda una tradición culinaria. Del mismo modo, una carta, un cuento o un informe técnico esconden el intenso trabajo del autor y una larga preceptiva sobre comunicación impresa. Autores y autoras trajinamos ante el papel como un chef en la cocina (Cassany, 1996, p.4)

Cuando se pensó en la mejor manera de presentar los resultados de esta secuencia didáctica se tuvo presente el libro *La cocina de la escritura*, de Daniel Cassany que como lo muestra el epígrafe, es un fino proceso.

Esa idea de presentar la escritura como una labor de cocina se ha adoptado, pero asociándola con la construcción de un edificio. Para edificar se requiere preparar el terreno en el que se van a cimentar las bases, que en esta investigación son el diagnóstico inicial, luego se define el diseño de la obra que será el tipo de texto a trabajar, posteriormente se eligen los materiales para la construcción, que equivalen a la definición de los contenidos del texto elegido, después se pinta, se pule y se retoca, haciendo referencia al papel de la escritura, revisión y reescritura, para dar paso a los habitantes de la obra que en este caso son los sujetos de aprendizaje, y se finaliza con la inauguración de la construcción que se asocia al resultado final.

En consecuencia, en este análisis de resultados se presentan los hallazgos sirviéndose de

dicha metáfora del edificio y se utilizan expresiones como cimentar, diseñar, retocar, habitantes e inauguración, para referirse a la construcción de una cultura escrita. Por esta razón se organiza la presentación por pilares o ejes de construcción del saber escribir. Para finalmente dar respuesta a las preguntas planteadas por cada categoría de análisis, desglosadas al final del capítulo anterior.

6.1 Primer pilar: escribir para cimentar el mundo

En este momento de la experiencia de aula se pretendía cimentar a través de la escritura; esto equivale a una especie de preparación del terreno para la edificación. Resulta muy importante saber con qué tipo de condiciones se cuenta antes de proceder con cualquier tarea formativa. Es por esto por lo que se busca determinar el nivel de escritura inicial en los estudiantes de transición, a partir de la textualización de lo que ellos conocen de Santa Elena. Así mismo, se busca identificar si hay indicios sobre cultura escrita y de qué tipo.

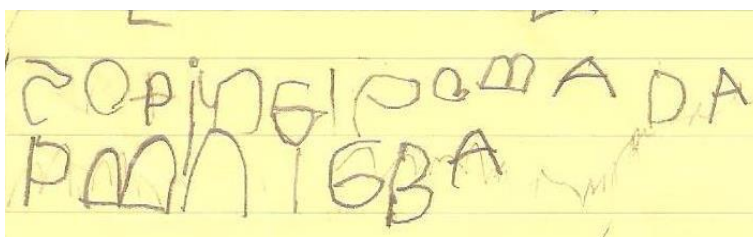
La consigna que se dio a los estudiantes fue escribir lo que quisieran sobre Santa Elena. Se trata de una consigna que pretendía crear las condiciones para realizar las primeras indagaciones sobre sus ideas acerca de la escritura. Los estudiantes iniciaron sus escritos sin intervención por parte de la maestra. Cuando dijeron haber terminado se les indagó sobre qué habían escrito. Un primer aspecto para destacar es que la mayor parte de los niños manifiestan haber escrito *Santa Elena*, demostrando un nivel bajo sobre lo que es cultura escrita o falencias en las indicaciones dadas por parte de la docente.

Esto puede estar vinculado con el hecho de que, en una actividad previa, la maestra mostró videos del corregimiento y les contó su propia experiencia conociendo la hacienda El paraíso. Probablemente los estudiantes hayan comenzado a clasificar toda la información bajo el nombre

Santa Elena, porque ante la instrucción dada: “escriban lo que ustedes quieran de Santa Elena”, la mayoría escribió ese nombre, pero al indagarles qué querían decir, verbalmente suministraron argumentos que denotan que sí hay información clara que desean transmitir, pero no la desglosan de manera escrita. Tan sólo una estudiante de la muestra avanzó en cuanto a mencionar aspectos relacionados con la intencionalidad de su escrito y una comprensión sobre el sentido social de su escritura. Así lo muestra el siguiente fragmento tomado del *corpus* de clase:

M: ¿dime qué escribiste?

E18: Mi nombre y el parque de Santa Elena donde voy con mis papás.



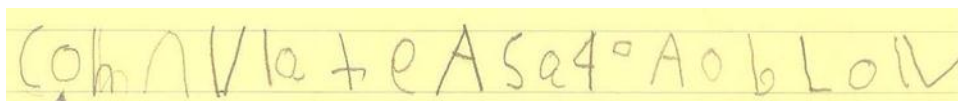
Acá se observa como la escritura evocó en la estudiante, aspectos significativos de su cotidianidad, que expresó al indagársele sobre lo que acababa de escribir.

Para analizar en qué nivel de escritura se encontraban los 6 estudiantes del grupo tomado como muestra se hizo un análisis acerca de la forma de escribir a la luz de los referentes teóricos, que permitió diagnosticar que todos los niños de la muestra se encontraban en el segundo nivel de escritura descrito por Nemirovsky (1999) basada en Ferreiro y Teberosky (1979). A continuación, se describe el análisis hecho a los escritos de cada niño.

Diagnóstico inicial de escritura E9

En el escrito se observa que el estudiante escribe diferentes letras, para representar silabas

de las palabras, pero sin establecer la relación de sonido que desea representar; no hay una correspondencia con la palabra que quiere escribir, por lo tanto, se encuentra en el nivel dos, presilábico. Hay una diferenciación de tipo cualitativo en sus escritos, pues los trazos tienen diferentes formas, se evidencia que no hay un control cuantitativo en las grafías utilizadas.



“Santa Elena”

Diagnóstico inicial escritura E6

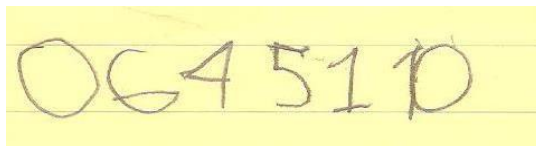
En el escrito se observa que el estudiante traza letras y símil letras, que no guardan valor sonoro convencional, no muestra un control cuantitativo, ubicándose también en el nivel dos, presilábico.



“Santa Elena”

Diagnóstico inicial escritura E12

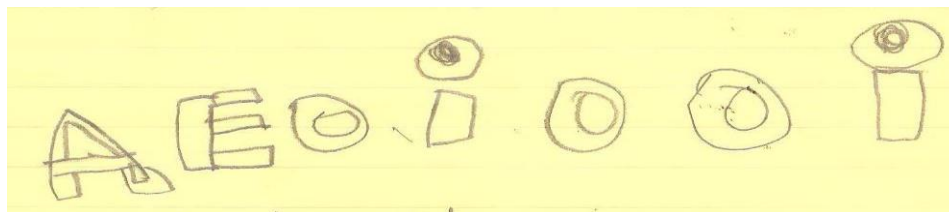
En el escrito se observa que el estudiante, no tiene una construcción simbólica de lo que es la escritura y elige sus propias grafías como el trazo de números para representar su escrito, E12 se ubica en el nivel dos, presilábico



“Santa Elena”

Diagnóstico inicial escritura E15

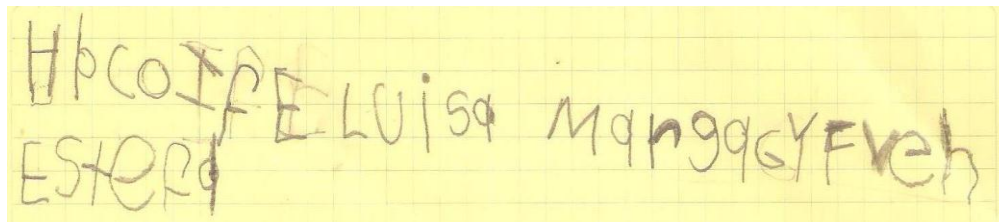
En la escritura se observa que el estudiante identificado con el código E15, hace trazo de vocales para representar su escrito, las cuales además adorna como haciendo alusión a saberes previos que posiblemente ha recibido de su anterior entorno académico. Las primeras dos letras trazadas guardan alguna relación con lo que dice escribir, pero no hay un control en la cantidad de las grafías, ni correspondencia con el valor sonoro. Se ubica igualmente en el nivel dos, presilábico.



“Santa Elena”

Diagnóstico inicial escritura E21

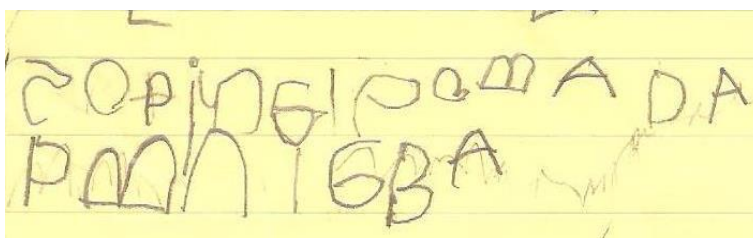
En su escritura se observa que el estudiante, escribe varias letras e incluso palabras que observa en diferentes lugares del aula de clase y en su nombre, pero que no guardan relación con lo que dice escribir, tampoco tiene control cuantitativo, por lo tanto, se encuentra en el nivel dos, presilábico.



“Santa Elena”

Diagnóstico inicial escritura E18

En su escritura se observa que el estudiante traza letras y símil letras que no guardan ninguna relación con lo que manifiesta escribir, ni tiene control de cantidad en las grafías, por lo tanto se encuentra en el nivel dos, presilábico.



“Mi nombre y el parque de Santa Elena”

Es importante resaltar algunos elementos relacionados con la forma como los niños leen sus escritos en esta etapa, donde se evidencia que hacen hipótesis acerca de los trazos que han hecho, dándole un nombre que en todos los casos fue Santa Elena y en un estudiante también significó su nombre propio. Al pedirles que leyeran sus escritos todos señalaban con su dedo índice la totalidad del escrito de izquierda a derecha, mencionando Santa Elena sin hacer pausas silábicas.

6.2 Segundo pilar: Diseño de la obra, elección del tipo de texto a trabajar

En este segundo punto la atención estuvo dirigida a la elección del texto que fue el

producto de la secuencia didáctica que acercó a los niños a la cultura escrita. Se exploraron diferentes tipos de textos, como periódicos, revistas, diccionarios enciclopédicos, cuentos y folletos. Para ello, la maestra dispuso en el salón los diferentes tipos de textos y les pidió a los niños que los observaran e intentaran leer lo que allí decía, como una manera de evidenciar su cultura escrita a través del reconocimiento de textos. La maestra hace un recorrido por cada mesa y constata que los estudiantes reconocen fácilmente los cuentos y algunos identifican el periódico. Al ser interrogados sobre la finalidad de estos textos casi en su totalidad responden que son para leer. Solo cuando se les pide que den más razones indican que, por ejemplo, en el periódico dicen noticias y lo relacionan con las revistas donde también hay noticias.

M: ¿Para qué sirve el periódico?

E15: Para leer

M: ¿Y qué nos dicen en el periódico? ejemplo miren esta imagen ¿qué representa?

E15: Mi tía le dio uno de estos a mi papito

M: ¿Para qué?

E15: Para leerlo, las noticias

M: Ah, entonces aquí hay noticias, ¿en qué otros textos hay noticias?

E18: En las revistas

Los dos tipos de textos que más dificultad les cuesta reconocer son el diccionario y los folletos, manifiestan no haber tenido contacto con estos textos antes. Cuando se comienza a interrogar acerca de los folletos, logran identificar su funcionalidad informativa, a partir de las imágenes que en ellos se presentan. En las siguientes fotos se aprecia que los estudiantes realizan no sólo un reconocimiento de los rasgos de cada documento examinado, sino que tienen la oportunidad de contrastar sus rasgos con los de los otros textos dispuestos sobre la mesa. A lo anterior se debe añadir que también juega aquí un papel importante la conversación sobre lo que están haciendo.



Figura 6. Estudiantes comparando textos

En el siguiente *corpus* se constata la afirmación previa sobre la importancia de la oralidad, en la tarea que los estudiantes están realizando.

M: Y este ¿qué texto es?

E6: Periódico

E18: Noooo, periódico es el de allá

E9: Foo fooo

E15: Folletos de Jesús

M: Había un folleto que hablaba de Jesús muy bien, había otro folleto que hablaba ¿de qué?

E21: De mapas

M: Este ¿de qué hablaba?

E12: De una señora que se cayó, se accidentó

M: ¿Para qué creen ustedes que escribieron este texto?

E18: Para leer

M: ¿Para leer sobre qué?

E18: De las escaleras, que un señor se accidentó.

M: ¿En cuál de estos textos podríamos hacer la invitación para conocer Santa Elena?

E15: Folleto

E18: Folleto

M: ¿Entonces están de acuerdo que escojamos el folleto para que hagamos la invitación a conocer a Santa Elena?

Niños: Siiiiii Siiiiii (en coro)

En la conversación orientada por la maestra se observa también, que los niños logran hacer

una lectura no convencional a través de las imágenes, como lo plantea Rodríguez (2014).

Eso significa que los niños llevan a cabo procesos sobre la comprensión del lenguaje escrito previos a la lectura convencional, que les permiten encontrar información sobre lo que dice el texto, ubicar en dónde lo dice y especificar cómo lo dice, en especial, cuando lo que se lee conserva cierto valor o sentido comunicativo para quien realiza dicha práctica (p.30)

Esta actividad de identificación de silueta permite anticipar aspectos no solo de forma sino de contenido. Esto se realiza cuando se observa el texto y se reconoce su organización espacial y lógica. En una carta, por ejemplo, se puede reconocer el lugar y fecha, destinatario, saludo, cuerpo, despedida, firma. Reconocer la silueta habla del tipo de texto, cuando mejor se reconoce la silueta de un texto mejor puede aproximarse a su interpretación. Asimismo, fijarse en el título y en elementos paratextuales como las ilustraciones permitirá formular hipótesis o conjeturas que luego se buscan confirmar en la lectura completa del texto.



Figura 7. Estudiantes confrontando siluetas textuales y realizando inferencias y contrastes

Poco a poco, como se observa en el siguiente corpus, los estudiantes comienzan a mostrar un interés por aspectos cada vez más técnicos del texto a construir, como el tamaño o la inclusión de imágenes.

M: ¿Por qué creen ustedes que no elegimos éste?

E15: Porque no tiene color.

M: ¿por qué no elegimos éste?

E8: Porque es muy pequeño

M: ¿Por qué no elegimos este?

E1: Porque está muy largo

E15: si tiene 1, 2, 3, 4, 5, 6,7.



Figura 8. Eligiendo la forma del texto

Esto revela un nivel de consciencia sobre la arquitectura textual y la labor que se pone en juego cuando se construye un texto. De otro lado, se puede resaltar la importancia de que la labor de escritura no se concibe como algo solitario y en silencio. En cambio, se trata de un aula en donde hablar con el otro, tener en cuenta su opinión o preparar argumentos para fortalecer la opinión propia son actividades que van convirtiéndose en naturales o cotidianas.

M: Otra pregunta, ¿nuestro folleto también va a llevar esta imagen?

Niños: Noooooo (en coro)

M: Entonces ¿Qué imagen va a llevar? (Silencio)

M: ¿para qué es nuestro folleto?

E15: De las fotos del pueblo

E6: De las fotos del museo de la caña

Además de los aspectos técnicos que los niños comienzan a tener en cuenta, a través de la maestra son llevados a identificar aspectos de la función retórica, tales como: La intención al mencionar aspectos como la imagen que debe llevar, la audiencia a la cual va dirigida, en el caso de esta investigación personas que no conocen Santa Elena, y la temática que se abordará, que son los sitios turísticos. Como se evidencia en el siguiente corpus:

M: Escuchen la pregunta, ¿para qué es que nosotros vamos hacer este folleto?

E15: Para invitar a toda la gente que no conozca

M: Bien, para invitar a personas que no conocen Santa Elena, para que conozcan, les vamos a decir que Santa Elena es muy bonito, y que tiene unos sitios muy bonitos ¿cómo cuáles?

E9: el paraíso

M: Como la hacienda El Paraíso, cual otro sitio les vamos a decir

E18: El museo de la caña

E2: El Chuchú

M: La choza de Chuchú

E12: El pomo de los parapentes

M: Los parapentes del pomo, cual otro

E21: Todo Santa Elena

E15: El parque de Santa Elena

Para cerrar esta sección, es necesario tener en cuenta la importancia que tiene para los niños conocer y referirse a la forma del texto, porque así se sitúan en el camino que conduce a comprenderlos como una unidad (formal, temática) que, aunque se parezca, es diferente de otros; la elaboración del folleto, además de movilizar procesos de escritura, realza el enfoque socio-cultural que hemos elegido, pues constituye una forma de expresión de ideas sobre su entorno cuyo propósito es dar razones para que otros visiten su entorno turístico.

6.3 Tercer pilar: Los materiales para la construcción, la definición de los contenidos del texto

Continuando con la metáfora de la construcción de un edificio, es importante la definición de los materiales con los cuáles se construirá el mismo. En esta sección se destaca la manera como los niños, en su proceso de elaboración del folleto, tuvieron en cuenta su conocimiento y relación con los lugares a los cuales se quisieron referir. Para abordar esta temática es oportuno resaltar el componente sociocultural, que para las autoras es tan importante en este proyecto. Para ello se alude a la manera como se obtuvieron y seleccionaron las imágenes, se conformaron los grupos de escritura y se comenzaron a diseñar los mensajes para convocar al público a conocer Santa Elena.

6.3.1 Primer material: Las fotos

Antes que los niños ingresaran al salón, se colocaron las fotos enviadas e impresas en diferentes partes del aula y a la altura de los niños con el nombre del lugar y del niño que la envió. Luego se recordó a los niños que iban a elaborar un folleto para invitar a muchas personas de otras partes para conocer Santa Elena, no sólo por la hacienda El Paraíso, sino por los otros sitios igual de importantes. A continuación, se explicó a los niños que se elegirían las fotos teniendo en cuenta criterios de claridad, buena resolución, que se observara claramente el lugar y que incitara a conocer Santa Elena.

Después de haber recibido esta indicación por parte de la maestra, los niños comenzaron a recorrer el salón, observaron las fotos atendieron a los criterios antes mencionados, expresaron a sus compañeros los sentimientos e ideas sobre lo que allí observaban, evocaron emociones de la

vivencia compartida con sus padres cuando fueron a tomar las fotos y realizaron una lectura de las mismas.

Con lo antes expuesto, se aborda el enfoque sociocultural al ofrecer a los estudiantes un marco amplio para las tareas de escritura, de manera que, efectivamente, su producción responda a una necesidad real, cercana, en este caso de región. Jolibert (2002) afirma que: “es necesario que los niños que vienen a la escuela puedan trabajar en un lugar cargado de significado para ellos y puedan comprometerse en su propio aprendizaje (en lugar de soportar las enseñanzas)” (p.48). A continuación, un recorte de conversación que corresponde al inicio del trabajo, donde se observan los elementos planteados por Jolibert.

M: ¿Qué fue lo que encontraron en el salón?

Niños: Fotos

M: ¿De quién?

E15: Fotos del Museo de la caña, del Parapente, de Chuchú, del Parque y de la Hacienda El Paraíso

M: Entonces lo que vamos a hacer ahora, es que vamos a pasar a cada uno de los sitios y los que fueron a tomar las fotos nos van a contar con quien fueron, como les pareció, nos van a contar todo lo que hicieron allá.

En el segmento resulta claro el plan general establecido por la maestra. Esto permite al menos dos cosas. Por un lado, introducir a los estudiantes en la idea de que una foto es algo que porta sentido, es un texto. De otro lado, organiza la ruta de lo general a lo particular, es decir del reconocimiento de todas las fotos en general, a la observación y diálogo acerca de cada una de las imágenes, impregnando de subjetividades estas lecturas, como se evidencia en el siguiente fragmento de la clase.

M: Ahora vamos a escuchar a los niños que fueron a tomar las fotos para que nos compartan.

E18: Yo tome estas dos
M: Sí ¿qué más puedes contar?
N18: me pareció bonito
M: ¿Con quién fuiste?
E18: Con papá, mamá y un tío
M: Te explicaron ¿qué hacen allá?
E8: Hacen la panela
M: Y te explicaron ¿de qué hacen la panela?
E18: De la caña
M: Les pareció bonito el sitio
E18: Sii

Aquí se pone en juego no solo un saber sobre un lugar sino sobre lo que ahí se hace. Cuando los niños pasan de decir que el sitio es bonito a informar qué es lo que produce y de qué manera, pasan de utilizar el adjetivo a dar cuenta de lo que ocurre en ese lugar, y robustecen su aprendizaje a partir de la interacción con otros, para asimilar y acomodar la información con nuevos esquemas cognitivos.

Con relación a los *Parapentes del pomo* tenemos el aporte de un estudiante para destacar también como sus respuestas ofrecen una diversidad de información, comenzando por la descripción de la manera como esos artefactos son utilizados (primero corrieron y después volaron), expresando el esquema causa / consecuencia, la cantidad de personas en el lugar y otros datos sobre puntos de vista (desde abajo / desde arriba). También se ofrece información acerca de otro tipo de texto (las papeletas, volantes o *flyers*) que tienen la función de ofrecer un producto de la región, la uva Isabela.

M: cuéntanos ¿cómo fue la experiencia de tomar la foto y con quién fuiste?
E6: Con mi papá y conmigo, mi mamá no porque ella estaba enferma
M: y ¿a quién le tomaron fotos?
E6: Al parapente
M: ¿había mucha gente?
E6: Mucha y primero corrieron y después volaron

E21: Por mi casa pasa el parapente

M: porque creen ustedes que desde sus casas se ven los parapentes

E18: Porque les gusta pasar por allá, por las casas

E9: Porque les gusta pasar

E21: profe y por acá también pasó un parapente tirando papeletas

M: a veces ellos tiran papeles ¿para qué será?

E15: de la uva Isabela

M: ¿De la uva Isabela? y ¿qué dirá en esos papeles?

E18: de la feria de Santa Elena

Sobre la *Chozza de Chuchú*, hay que rescatar el ánimo que desata la alusión a ese lugar,

expresado por una estudiante en un coro alegre. Este componente emocional puede deberse a la identidad que parece haber entre los niños y aquello que tiene ese lugar: muñecos, matas, ruedas. Cabe destacar, además, la nota de orgullo que la relatora exhibe cuando dice “yo vivo cerca”, reconociéndose como parte de ese lugar y de lo que ahí hay.

M: Ahora vamos a ver estas fotos. Escuchemos a la compañera.

E9: Yo fui con mi mamá y mi papá y él me tomó las fotos, es muy bonito

M: ¿Quién te tomó las fotos?

Niños en coro: Chuchú, Chuchú, Chuchú

M: Y te pareció bonito ese sitio, ¿por qué?

E18: Porque tiene muñecos afuera y matas

M: Entonces ¿te gustó ese sitio?

E9: Si también tiene en unas ruedas unas monedas, yo vivo cerca.

Aquí puede comenzar a marcarse la idea de pertenencia a un territorio. Según Moll (1993) citado en Chávez Salas (2001), “el niño y la niña se van apropiando de las manifestaciones culturales que tienen un significado en la actividad colectiva (p. 13)”. La actividad de relato verbal oral que sirve como sustento de un futuro texto escrito permite o desata este tipo de competencia en proceso. De alguna manera, esto permite que los niños se reconozcan como habitantes de un territorio más amplio, que trasciendan los lugares funcionales y construyan relaciones simbólicas con otros, en este caso, con los lugares que el futuro texto expositivo (folleto) va a divulgar.

El último aspecto por destacar tiene que ver con la literatura regional. En el siguiente fragmento del corpus dos niños hablan de unas fotos sobre el parque de Santa Elena. Aquí se aprecia cómo los personajes de Jorge Isaacs, Efraín y María, cuya estatua está en dicho parque, hacen parte del acervo que poseen los estudiantes sobre su región. En el intercambio se puede ver cómo entre ellos se complementan datos acerca de los personajes, de la ubicación de su casa, hay aclaraciones y precisiones.

M: ¿Quién más conoce estos sitios?

E15: Yo

M: ¿Qué sitio es este? (Mostrando la foto)

Niños en coro: El parque

M: Y quienes son ellos

E21: El marido y... Efraín y María

M: Efraín y María, es un monumento de ellos

E15: También tienen un perrito y esta es la casa de ellos

M: ¿Y dónde era la casa de Efraín y María?

E18: Ahí

M: No, ahí no era.

E21: En la Choza de Chuchú

M: No en la Choza de Chuchú tampoco, ¿alguien sabe dónde era la casa de Efraín y María?

E15: Por allá lejos

M: Pero ¿cómo se llama?

E21: El Paraíso

M: La casa de ellos es precisamente acá en este sitio donde nos falta mirar las fotos. (Señala las fotos de la hacienda El Paraíso)

Más adelante se realiza una descripción de lo que se puede encontrar y lo que se puede hacer en la hacienda El Paraíso. Estos datos serán importantes para las futuras discusiones sobre lo que debe hacer parte del contenido de los folletos. Se destaca que estos lugares son fuente de ingreso informal para muchas personas de la región. El comentario que se hace sobre aquello que vende la mamá de uno de los estudiantes, trasciende el aula y se funda un propósito social, en este caso la posibilidad de generar más recursos a las familias, al aprovechar la divulgación del

folleto para incentivar el turismo a la región y con ello contribuir a mejorar su calidad de vida.

E21: yo he entrado allá

M: ¿Y qué hay?

E21: Flores y muchas cosas

M: ¿Quién más ha ido?

E15: Yo

M: ¿Con quién has ido?

E15: Con mi papá, mi mamá, mi abuelita y mi abuelito

E21: Profe yo me acordé, porque allá hay muchas, muchas matas

E12: Yo he ido con mi tía, con Wilson, con Pardo, al paraíso a bañar

M: y ¿qué venden allá?

E15: La mamá de ella y de ella también (Señala a una compañera)

M: ¿Qué vende tu mamá?

E9: Arepas, masas y mazorcas

M: Por eso nos interesa que muchas personas vengan a conocer a Santa Elena, que muchas personas vengan acá a la Hacienda el paraíso, para que compren lo que venden sus papás.

E21: Arepas que vende la mama de ella (señala a la compañera).

Una vez escuchadas las vivencias de los niños de acuerdo con los sitios visitados, se pasó a hacer la votación para seleccionar dos fotos por cada sitio, teniendo en cuenta los criterios inicialmente establecidos.



Figura 9. Algunas imágenes enviadas por los niños y seleccionadas para el texto

6.3.2 Segundo material: los mensajes

Una vez elegidas las fotos, se conformaron diferentes grupos de escritura de acuerdo con el lugar de su preferencia, durante este proceso se buscó que los estudiantes asumieran de una forma muy personal su trabajo a realizar. Esto tiene que ver con la manera en qué conocieron determinado lugar, la persona con la cual lo asocian y lo que representa en su imaginario. En el siguiente segmento de corpus observamos cómo algunos de los niños argumentan con qué lugar se van a comprometer a trabajar en la escritura, teniendo en cuenta sus afinidades personales.

M: Vamos a conformar los grupos de escritura, cada lugar va a tener un grupo de escritura, por ejemplo la choza de Chuchú, otros van a escribir sobre el museo de la caña

E6: Yo escribo del parapente

E12: Yo quiero en este grupo porque yo vivo cerca de Chuchú

E15 yo del parque de Santa Elena

E21: yo del Paraíso

M: tú a cuál quieres pertenecer

E18: éste (museo de la caña)

E10: Yo también porque mi papá trabaja en la caña.

Una vez conformados los grupos, se preguntó a los niños qué texto debía acompañar cada foto y se escribió lo que los niños manifestaban. Inicialmente la maestra les recordó a los niños el propósito para la construcción de los mensajes, con el fin de centrarlos en el objetivo de la elaboración del producto. En las intervenciones de los niños se muestra comprensión de la intención comunicativa de la tarea que van a realizar, y a partir de la orientación de la maestra, identifican la importancia de incluir además de las imágenes, un texto escrito, tal como se evidencia en el siguiente segmento:

M: Bueno ya tenemos aquí las dos fotos de cada lugar, que ustedes han elegido y que van a colocar ¿dónde?

Niños: En el folleto (en coro)

M: y ¿para qué?

E18: Para invitar los que no conocen a Santa Elena

M: Para invitar a conocer a personas de otros lugares que no conocen a Santa Elena, pero además de fotos esto debe llevar algo más.

E21: Si

E10: Tiene que llevar las fotos para la gente que no conoce

M: Si fotos y que más, ¿esto es una foto? (Señalando el escrito del folleto modelo)

N: Nooooo son letras

M: Debe de llevar algo escrito

E18: ¡Letras, letras!

M: Letras, algo escrito, un mensaje porque la gente solo viendo las fotos no va a entender la invitación.

Un asunto importante para continuar es saber de qué manera se hará el trabajo de escritura con la definición de lo que se quiere escribir. La maestra propone a los niños un plan sobre cómo se realizará el trabajo, que inicia con la elección de los mensajes, la concordancia de éstos con las imágenes seleccionadas y la coherencia que tendrán los futuros escritos con las actividades que se realizan en cada lugar. El ambiente creado permitió a los niños construir los mensajes que irían en el texto, a través de la indagación acerca de las experiencias vividas por ellos en cada uno de los sitios, dando un lugar importante al sentido y significado al momento de escribir, como lo plantea Ausubel citado en Moreira (2005), pasando del sentido lógico al psicológico donde la emoción media en el aprendizaje. En el siguiente corpus se evidencia lo descrito:

E21: Ella le gusta ir para la choza de Chuchú,

E9: Porque es especial

M: ¿Qué tiene de especial?

E9: Las fotos, las fotos, un lugar para tomar lindas fotos.

M: Bueno, ¿entonces lo dejamos así? Choza de Chuchú un lugar para tomarse fotos.

Niños: Siiiiii (en coro)

E9: tomar lindas fotos

M: ¿quieren que le quitemos un lugar?

E9: es que como es muy largo

M: entonces ¿quieren que quede más corto? Cómo lo dejamos

E9: Choza de Chuchú, Para tomar lindas fotos

Este fragmento también permite ver como la maestra da valor a las ideas, pensamientos y reflexiones de los niños, elementos que ayudan a construir de manera colaborativa los nuevos aprendizajes que se dan como parte del acercamiento a la cultura escrita. También se observa un acercamiento al código de lo escrito, cuando los estudiantes hacen alusión a la longitud de los textos y aportan ideas para seleccionar el que consideran más apropiado.

A través de la didáctica la maestra, pone en juego situaciones como las planteadas por Castaño A. (2014), que permiten la exploración de conocimientos previos, tomar conciencia de las transformaciones que se van dando, así como las dificultades que se presentan en el proceso, teniendo en cuenta al estudiante en la construcción de su conocimiento y a la maestra como acompañante del proceso.

Bajo estos lineamientos, se hizo la elección de los cinco mensajes que se incluyeron en el texto elegido (folletos). Cada mensaje hace alusión a un lugar representativo como se describe a continuación:

Choza de Chuchú, “Para tomar lindas fotos”. Para la Hacienda el Paraíso, “Conoce la historia de Efraín y María”. Para el Parque de Santa Elena, “Conoces, te diviertes, juegas y comes delicioso”. Para el Museo de la Caña “Aprende cómo se hace la panela”. Para los parapentes del Pomo “Vuela como las aves”.

6.4 Cuarto pilar: Se pinta, se pule y se retoca: Se escribe, se revisa y se reescribe

Así como, en la construcción existen los cimientos, luego las paredes y éstas pueden estar en obra negra o en obra blanca, con el grupo de estudiantes la obra negra es la primera escritura y

la obra blanca es la que se va refinando a través de la revisión y reescritura. Dolz (2006), en su artículo escrito con Scheneuwly titulado *Escribir es reescribir*, plantea que las prácticas reales de escritura son el resultado de un:

Proceso lento, laborioso, lleno de idas y venidas, a lo largo del cual el texto escrito es objeto de re-escrituras constantes. Cada palabra, cada frase, cada párrafo es re-interrogado, sopesado o incluso re-organizado de forma más o menos decisiva. Según el propósito perseguido, el hilo conductor del texto puede ser revisado y la organización modificada. (p.2).

El aporte de Dolz (2006) destaca la importancia de volver permanentemente sobre el texto teniendo en cuenta no sólo el planteamiento inicial del autor sino también de aquello que éste pretende con sus lectores.

En la secuencia didáctica el proceso de escritura se dio en tres fases: Una primera escritura y su respectiva revisión, que dio paso a la segunda escritura con su revisión, luego la tercera escritura y revisión, para llegar al escrito final.

6.4.1 Pintando, puliendo y retocando: Primera escritura y revisión

Una vez se definieron los mensajes a escribir, la maestra dispuso en cada mesa del aula pliegos de papel con fotos correspondientes a los lugares de cada grupo de escritura, para que cada integrante comenzara a escribirlos. La docente orienta haciendo énfasis en cada mensaje que se debe escribir y que los niños ya habían establecido, esperando que ellos se confronten con sus hipótesis de escritura (como escriben), y que las contrasten con las de sus pares.

La docente acompaña el proceso haciendo preguntas a los niños acerca de lo que han escrito, las razones que los llevaron a elegir ese o esos escritos y cómo hacen la lectura de sus escritos. Veamos el siguiente fragmento:

E21: Aquí que dice profe

M: ¿tú que escribiste?

E21: Allí dice Efraín y Mari...

M: ¿Tú qué escribiste? (Dirigiéndose a otro estudiante)

E6: Un lugar para tomar lindas fotos

M: ¿aquí que dice?

E6: un muñequito

M: Y para que hiciste ese dibujo

E6: Le quería hacer un muñequito

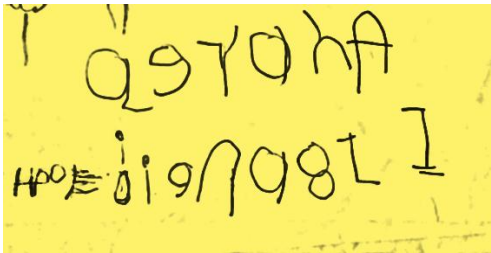
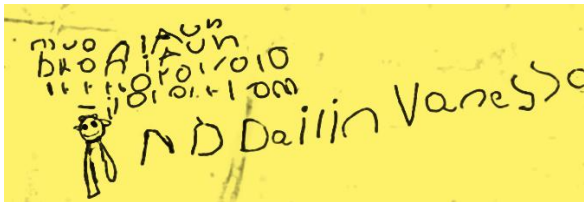
M: lee que lo que escribiste (a otro estudiante)

E18: Aprende como se hace la panela

M: ¿Por qué borraste acá? (Dirigiéndose a otro niño)

E15: Porque me había quedado muy grande, ya escribí el mensaje.

Una vez los niños manifestaron haber terminado sus escritos la maestra los recogió y les indicó que los revisarían en la próxima clase. Esta consigna tiene como intención, confrontar sus hipótesis de escritura con los contenidos de los mensajes. A continuación, se presentan las imágenes de este primer escrito.

PRIMERA ESCRITURA E6	PRIMERA ESCRITURA E9
 <p data-bbox="349 1740 628 1772">"Vuela como las aves"</p>	 <p data-bbox="898 1690 1338 1722">"Un lugar para tomar lindas fotos"</p>
PRIMERA ESCRITURA E12	PRIMERA ESCRITURA E18


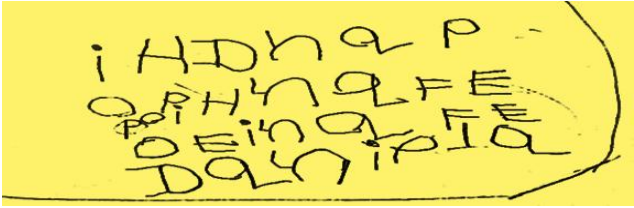

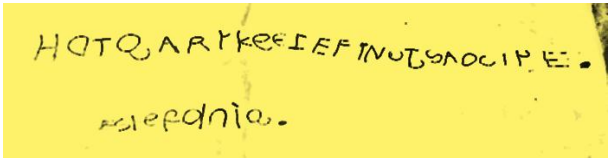
 <p>“Un lugar para tomar lindas fotos”</p>	 <p>“Aprende como se hace la panela”</p>
<p>PRIMERA ESCRITURA E15</p>	<p>PRIMERA ESCRITURA E21</p>
 <p>“Conoces, juegas, te diviertes y comes delicioso”</p>	 <p>“Conoce la historia de Efraín y María”</p>

Figura 10. Primera escritura

A través de los primeros escritos se logra constatar que los niños tomados como muestra de esta investigación se encuentran en el nivel dos de escritura, presilábico, mostrando partes diferenciables, que permiten intuir que comienzan a relacionar la escritura con la correspondencia sonora en cuanto a longitud; no obstante, aún no hay un control cuantitativo de la escritura con los fonemas. Otro aspecto encontrado, es que suelen utilizar las letras de sus nombres para representar sus escritos, mostrando el uso de sus primeros fonemas aprendidos (lo que ya conoce), para construir nuevos aprendizajes.

Antes de pasar a la segunda escritura la docente hace un análisis de la primera escritura, haciendo énfasis en la claridad de los mensajes, dándole un sentido a lo que están escribiendo, de donde surgen algunos ajustes que quedarán en el texto definitivo; así lo demuestra el siguiente

fragmento de corpus de clase:

M: Antes de comenzar la segunda escritura vamos a analizar nuevamente los mensajes definitivos, pero antes recordemos, ¿para qué es que ustedes van a escribir estos mensajes?

Niños: para el folleto (en coro)

M: Grupo de escritura de la Chozza de chuchú, ¿Quieren dejar “para tomar lindas fotos? o le quieren cambiar algo”

E9: le quiero cambiar algo, que quede más cortico

M: entonces que le cambiamos

E9: profe déjelo así (tomar lindas fotos)

M: entonces como la dejamos

E9: Tomarás lindas fotos.

*M: entonces quedó “**Tomarás lindas fotos**” así va a quedar en el folleto.*

En la interacción de los niños en la clase, la maestra logra observar que al momento de escribir están enfocados en una idea central y evocan vivencias tenidas en el lugar, buscando que sus escritos sean coherentes con lo que se ha venido trabajando. Con esta dinámica se definieron los mensajes definitivos a incluir en el texto del folleto, quedando así: Chozza de Chuchú, “Tomarás lindas fotos”. Para la Hacienda el Paraíso, “Conoce la Casa de Efraín y María”. Para el Parque de Santa Elena, “Ven diviértete y come delicioso”. Para el Museo de la Caña “Aprende cómo se hace la panela”. Para los parapentes del Pomo “Vuela como las aves”.

Es importante resaltar el protagonismo que toma la voz de los estudiantes en la construcción del escrito, pasando de ser receptores pasivos a ser actores activos, que reflexionan acerca de sus escritos, con aportes que buscan mejorar la longitud de los mensajes y la claridad de los mismos, sin que la idea cambie.

6.4.2 Pintando, puliendo y retocando: Segunda escritura y revisión

Una vez hecho los ajustes a los mensajes, se hace la segunda escritura, que necesariamente incluye una nueva revisión como parte del proceso, a través de la cual se confronta a los niños con sus escritos.

Para iniciar la segunda escritura, la maestra entregó a cada integrante de los grupos de escritura, una hoja con las dos fotos correspondientes al lugar a trabajar y les indicó que iniciarían la segunda escritura de los mensajes, haciendo uso de otras palabras que ya habían sido trabajadas en clases anteriores, en cuentos, en sus nombres propios, y otras que encontrarán a su alrededor; esta instrucción tuvo la intencionalidad de llevar a los niños a pensar acerca de las diferentes palabras y las combinaciones que se producen para que suenen de determinada manera, permitiéndoles ampliar su interacción con la palabra escrita y contrastar sus hipótesis de escritura. Acá una evidencia de lo sucedido en el salón de clase:

M: les voy a entregar nuevamente las hojas de block con las fotos de cada lugar

E21: porque vamos a comenzar a escribir

M: muy bien vamos a comenzar la segunda escritura, ya está escrito el nombre del lugar en la parte de arriba, ustedes solo van a escribir los mensajes que acabamos de ajustar. Qué dirá aquí (muestra la hoja con las fotos de los parapentes)

Niños: Parapentes del Pomo (en coro)

M: Bien, y qué mensaje van a escribir ustedes

Niños: Vuela como las aves (en coro)

M: entonces ustedes van a comenzar a escribir

E21: ¿cómo uno pueda?

M: sí, pero ya tienen que ir mejorando sus escritos, van a mirar en las palabras que tienen en el salón y van a tomar las que les sirvan o pueden hablar con sus compañeros si lo desean

E21: profe ya estoy escribiendo

M: debes mirar que te sirva, primero piensa como se escribe la palabra

E21: Profe yo voy a escribir la misma de ayer, pero unas más larga

M: Que dice aquí

E9: Tomarás lindas fotos

M: ¿Hasta dónde dice tomarás?

E9: Hasta acá (Señala la primera parte de su escrito).

M: ¿Qué escribiste acá? (Dirigiéndose a otro estudiante)

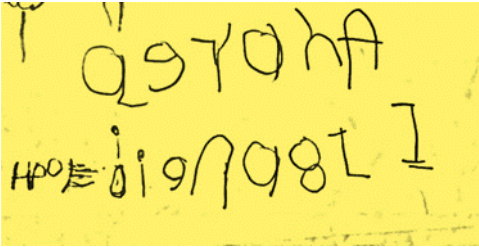
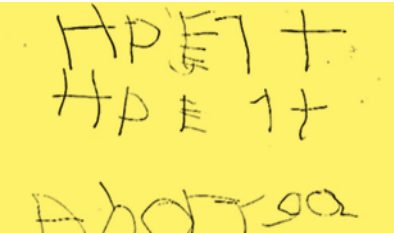
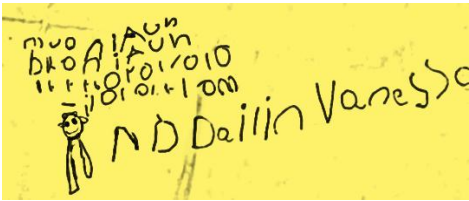

E6: vuela como las aves en estos dos.

M: ¿en los dos dice lo mismo?

E6: Sí y aquí dice mi nombre

Otro aspecto que se hace notorio, es que la maestra hace preguntas a los estudiantes acerca de sus escritos y esto le permite dar cuenta de las movilizaciones que comienzan a tener con la relación a la utilización de grafías iguales para escribir palabras iguales, como se observa en el fragmento anterior con E6

A continuación, se presentan las imágenes que dan cuenta de las movilizaciones entre la primera y la segunda escritura.

Estudiante	Primera escritura	Segunda escritura
E6		
Mensaje	"Vuela como las aves"	"Vuela como las aves"
E9		


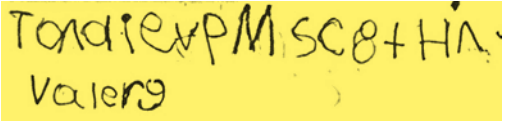
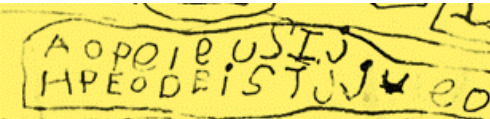

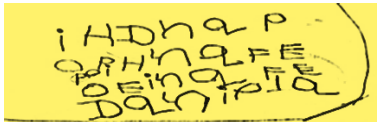
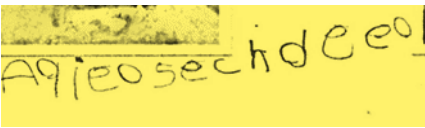
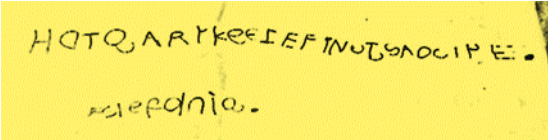


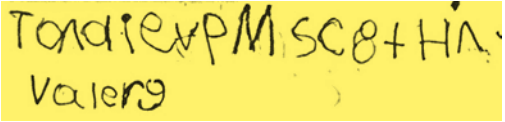
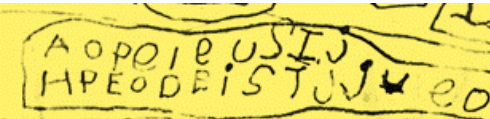

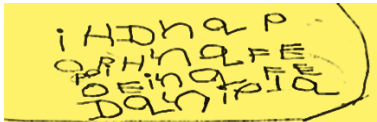
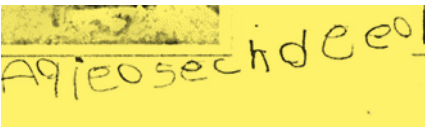
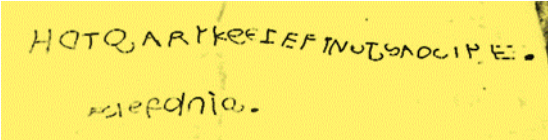

Mensaje	“Para tomar lindas fotos”	“Tomarás lindas fotos”
E12		
E15		
E18		
E21		
E12		
E15		
E18		
E21		
Mensaje	“Conoces, juegas, te diviertes y comes delicioso”	“Ven diviértete y come delicioso”
Mensaje	“Aprende cómo se hace la panela”	“Aprende cómo se hace la panela”
Mensaje	“Conoce la historia de Efraín y María”	“Conoce la Casa de Efraín y María”

Figura 11. Comparación primera y segunda escritura

En la tabla anterior se observa que en la segunda escritura los estudiantes omiten el uso de números para representar palabras, el E21 evidencia el seguimiento de la instrucción de la maestra, al incluir en su segundo escrito una palabra tomada de las que observa en el salón de

clase, “maría”, que en su texto escribe de forma similar. También se identifica el paso de E18 del nivel dos, presilábico al primer modo evolutivo del nivel tres, silábico, utilizando una grafía para cada sílaba, e incluso juntando dos letras de una sílaba real de la oración, “se”.

Una vez terminada la segunda escritura se hace la revisión confrontando a los niños con sus escritos, buscando que comiencen a identificar e incluir en ellos algunas normas ortográficas como la mayúscula para iniciar el texto y el punto final para terminar. El siguiente fragmento del corpus da cuenta de ello.

M: cómo les parece este segundo escrito (señalando el escrito de E9), ¿está completo?

E15: le falta el punto final.

E9: no, se lo hice después de la s

E12: Yo escribí lindas fotos

M: que te faltó por hacer

E21: le faltó el punto final

M: recuerdan cómo deben iniciar los escritos

Niños: con mayúscula (en coro)

M: ¿este escrito se parece al mensaje que debe ir en el folleto? ¿Está completo?

E9: no, le faltó la s

E12: y la mayúscula

E15 y el punto final

M: ¿tú crees que debes mejorarlo?

E6: siiiii

E18: el mío también

En el corpus anterior también se observan las intervenciones de la maestra quien busca hacer consciente el aprendizaje que los niños van construyendo al interpretar sus textos, dando sentido y significado a sus escritos a través de la interacción con sus compañeros, y de esta manera consolidar sus aprendizajes.

6.4.3 Pintando, puliendo y retocando: Tercera escritura, embelleciendo la obra

Llegados a este punto dentro de la secuencia y con el fin de seguir movilizando la escritura, se tuvo previsto una actividad donde los niños tuvieran contacto con las palabras e hicieran juegos para formar los mensajes. Para ello, la maestra dispuso cinco cajas de distintos colores, que distribuyó en cada grupo de escritura, éstas incluían las palabras de los textos que irían en el folleto, para que los niños de manera lúdica interactuaran con ellas, al tener la posibilidad de construir distintas oraciones, observarlas, analizarlas, socializarlas con sus compañeros y movilizar sus hipótesis de escritura a partir de este acercamiento con la palabra escrita (de manera convencional).

Se muestra el siguiente fragmento de corpus para evidenciar los aspectos antes descritos:

M: miren como comienzan las palabras. Bueno arma el tuyo por favor, ármalo, a ver lee

D18: Aprende como se hace la panela

M: Por aquí, ¿con que terminan Los mensajes?

Niños: con un punto (en coro)

M: ah, entonces revisa el orden, (E9 había armado: “tomarás fotos. Lindas- fotos”)

E9: ¡Profe ya! Tomarás lindas fotos. (CORRIGIÓ)

E18: Profe estas dos son las mismas (“como” del mensaje museo de la caña y “como” del mensaje parapentes del pomo)

M: Miren lo que descubrió su compañera, que en estas dos palabras dice lo mismo.

*E6: Como (Vuela **como** las aves las aves)*

*E18: Aprende **cómo** se hace la panela.*

E15: esta también se parece (muestra la palabra come)

M: pero con qué letra termina.

E15: Con la E

M: ¿y está? (Señalando la palabra como)

E18: termina en o

M: entonces si en esta que termina en o dice como, en la que termina en E dice...

E18; E6; E15: COME (en coro)

M: ¡Muy bien, buen trabajo equipo! El equipo de la Hacienda el Paraíso ¿cómo va?

E8: no hemos terminado (palabras separadas aún)

M: ¿Cuál palabra va primero?

E21: esta (señala Conoce)

M: ¿cuál palabra va de ultimo y cómo la reconocen?

E8: esta porque tiene punto (María.)

M: bueno, ya tienen la palabra que va primero y la palabra que va de último ahora, que dice aquí (conoce)

E21: conoce

M: y en el mensaje después de conocer ¿qué sigue?

E2: Conoce la casa de Efraín y María.

El fragmento anterior, también da cuenta de la experiencia de aprendizaje que tienen los niños a partir de la mediación por parte de la maestra, quien pone en juego los conocimientos previos, los intereses y motivaciones de sus estudiantes, para promover la construcción individual de significado, mediada por la interacción social. Se evidencia la presencia de conflictos cognitivos, en la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo), donde los niños comienzan a identificar palabras que suenan igual y se escriben igual y otras que se escriben parecido, pero que suenan y significan algo diferente, para dar paso a nuevos aprendizajes. Se observa, además, que la maestra ofrece diferentes perspectivas para facilitar la movilización de conocimientos a partir de la reflexión y análisis de lo ya conocido, aspecto que permitió al grupo de escritura de “La Hacienda El Paraíso” construir su escrito a partir de identificar como empiezan y terminan los mensajes.

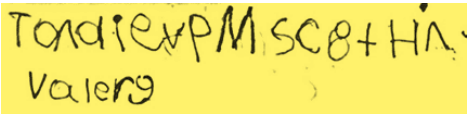
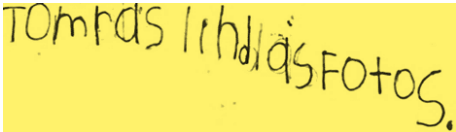

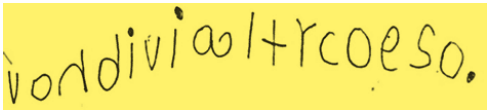
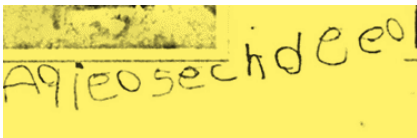
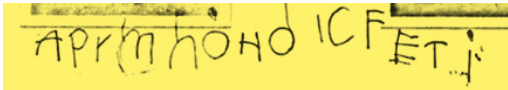

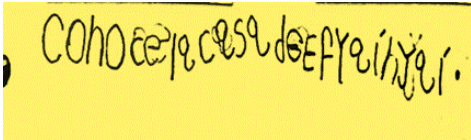
Mensaje	“Tomarás lindas fotos”	“Tomarás lindas fotos”
E12		
Mensaje	“Tomarás lindas fotos”	“Tomarás lindas fotos”
E15		
Mensaje	“Ven , diviertete y come delicioso”	“Ven , diviertete y come delicioso”
E18		
Mensaje	“Aprende como se hace la panela”	“Aprende como se hace la panela”
E21		
Mensaje	“Conoce la casa de Efraín y María”	“Conoce la casa de Efraín y María”

Figura 13. Comparación segunda y tercera escritura

En la gráfica anterior se puede observar que los cinco niños que en la segunda escritura, aún se encontraban en el nivel dos presilábico, en esta tercera pasan al nivel tres silábico, pero se encuentran en diferentes modos evolutivos (hipótesis silábica, silábico – alfabética y alfabética),

además de acuerdo a lo que se observa cuando leen su escritos, han comenzado a establecer un valor sonoro para cada grafía trazada, y todos los casos de la muestra carecen de segmentación de palabras.

E18, que se encontraba en el nivel tres, modo evolutivo silábico, desde la segunda escritura, se mantiene de la misma manera, aunque demuestra contradicciones con las hipótesis de cantidad y de variedad, como lo menciona Rincón, Bustamante, Pérez, & Castro (1999), y cuando se le solicita que lea su escrito, le sobran letras, lo que denota la creación del conflicto que se da cuando se está pasando de una etapa de aprendizaje a otra.

E15 y E21 se encuentran en el modo evolutivo hipótesis silábico – alfabética, donde en sus escritos se representan sílabas con una o más letras, algunas de ellas comienzan a tener una coincidencia sonora con el valor convencional, y otras son tomadas de la forma en la que se presentan en los textos originales. En los escritos de estos alumnos y las lecturas que ellos hacen de los mismos, se evidencia que hay una leve transición al nivel alfabético, cuando E15 escribe y lee “von” para representar “ven” y E21 escribe y lee “conocelacasadeEfraín”, y las otras letras representan sílabas de su escrito.

E6, E9 y E12 se encuentran en el modo evolutivo de hipótesis alfabética, donde según Nemirovsky (1999), su escritura presenta casi todas las características del sistema convencional, lo que permite que cualquier lector de cuenta de lo que allí está escrito.

6.4.4 Pintando, puliendo y retocando: Revisión de la obra y escritura final

Es evidente que los estudiantes cada vez se acercan más a la escritura convencional,

después de un amplio recorrido y de la mediación por parte de la maestra para movilizar sus niveles; ahora están preparados para compartir sus escritos con lectores más expertos, que en el caso de esta investigación fueron cinco estudiantes del grado 10° a quienes además, se les otorgó la responsabilidad de diseñar el folleto, teniendo en cuenta la modalidad técnica en sistemas de la Institución Educativa Santa Elena. A los niños con antelación, la maestra les indicó que serían visitados por compañeros mayores, quienes harían el folleto donde se consignaría todo lo que han venido trabajando.

Antes de la visita de estos estudiantes al salón de clase, la maestra les dijo a los niños que aprovecharan la visita de sus compañeros para contarles la finalidad de sus escritos, recibir recomendaciones por parte de ellos para mejorarlos y agradecer todos sus aportes. A los estudiantes de grado 10° se les contextualizó previamente sobre el trabajo de escritura que los niños habían realizado y se les pidió que hicieran las recomendaciones que consideraran para apoyar su proceso escritural.

El encuentro permitió un diálogo, donde los niños se empoderaron de sus escritos, evocaron lo trabajado a través de la SD, dando contexto (mencionaron que sus escritos tenían la finalidad de invitar a Santa Elena, a quienes no la conocían), construyeron un relato que recogía elementos de ubicación espacial de su casa relacionado con los lugares para los cuales escribían (“La Choza de Chuchú queda cerca de mi casa”), reflexionaron acerca de sus escritos, reforzaron algunas reglas ortográficas que ya habían trabajado, como el uso de la mayúscula y el punto, y comenzaron a ser conscientes de la importancia de los aspectos estéticos en sus escritos. A continuación, se destacan algunas reflexiones dadas después de esta visita.

M: Cómo les fue con los diseñadores del folleto

Niños: Bien (en coro)

M: Qué aprendieron de ellos

E21: A escribir mucho, mucho y pensar en la cabeza que hacer

E15: Yo aprendí que ellos sabían mucho, y también que eran grandes y me dijeron que tenía que ser así en raya acostada y no una acá, otra acá y otra acá (señalando su escrito)

M: te quedo claro eso para mejorar tu escrito

E15: si, que no escribiera en línea parada sino acostadas

E18: y me dijeron que hiciera las letras y que borrara y yo lo hice mejor, ella lo leyó y yo le dije, Aprende como se hace la panela.

Otro elemento importante se pudo observar después del encuentro, fue la metacognición que se dio en los niños, al incrementar su capacidad de pensar en lo que habían escrito y la forma de hacerlo cada vez mejor, siendo más conscientes de sus errores a partir de lo que le muestran sus referentes sociales.



Figura 14. Fotos del encuentro con los diseñadores del folleto

Una vez finalizada la reflexión acerca de la visita, se invitó a los niños para hacer el escrito final de los mensajes que se colocarían en el folleto, indicando que podrían hacer uso de todos los recursos que hasta el momento habían aprendido, y que de ser necesario podían solicitar el apoyo de sus compañeros de clase. Durante esta sesión la maestra continúa la mediación con sus estudiantes para dar cuenta de lo que están escribiendo, la forma como lo hacen y la lectura de los mismos. A continuación, se presenta un cuadro comparativo entre la tercera escritura y la

escritura final.

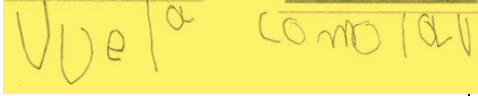
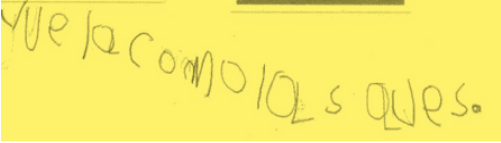
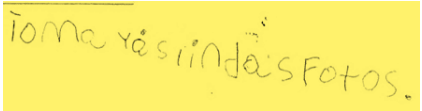
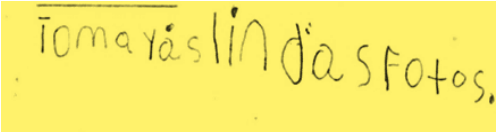
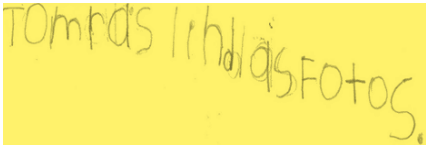

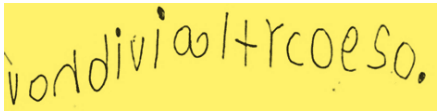
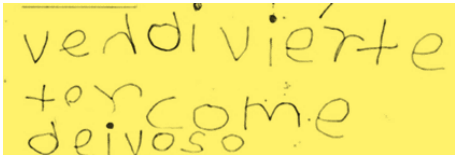
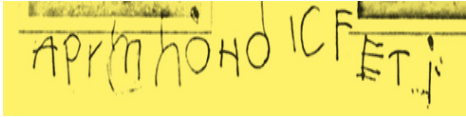
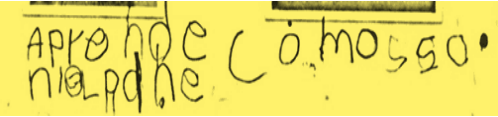
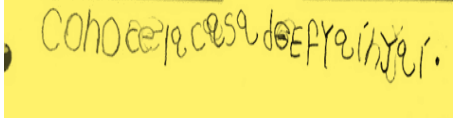
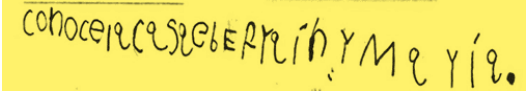
Estudiante	Tercera escritura	escritura final
E6		
Mensaje	“Vuela como las aves”	“Vuela como las aves”
E9		
Mensaje	“Tomarás lindas fotos”	“Tomarás lindas fotos”
E12		
Mensaje	“Tomarás lindas fotos”	“Tomarás lindas fotos”
E15		
Mensaje	“Ven, diviértete y come delicioso”	“Ven, diviértete y come delicioso”
E18		
Mensaje	“Aprende como se hace la panela”	“Aprende como se hace la panela”
E21		
Mensaje	“Conoce la casa de Efraín y María”	“Conoce la casa de Efraín y María”

Figura 15. Comparación tercera escritura y escritura final

La gráfica anterior permite observar como todos los niños de la muestra pasan al tercer nivel, modo evolutivo alfabético. La consigna de la maestra al recomendar que hicieran uso de todos los recursos utilizados durante el proceso de escritura permitió que algunos niños quisieran pulir sus escritos con el fin de hacerlos muy similares a los convencionales. Es necesario aclarar, que aún sin el uso de estos recursos, ya en su última escritura se observaban movilizaciones, producto de la reescritura, que como lo menciona Dolz (2010), “una de sus metas principales consiste en preparar a los alumnos para hacer de su propio texto un objeto de trabajo, a juzgarlo, analizarlo, transformarlo y mejorarlo, como si se tratara del texto de otro alumno” (p.2).

Este planteamiento se evidenció durante los diferentes momentos de escritura, revisión y reescritura, que permitieron la producción de los distintos textos para incluir en el folleto, acompañado de las fotos seleccionadas por los niños, el cual se muestra a continuación.





Figura 16. Folleto terminado

6.5 Quinto pilar: los que habitamos el edificio

Al llegar a este pilar se quiere destacar el rol de los sujetos de aprendizaje, algo que hasta el momento ha estado implícito: Los edificios, las casas, están hechos para ser habitados por personas. Por eso, se destaca todo aquello que tenga que ver con la construcción del sujeto, o sea que se trata de no referirse tanto a lo que pueden escribir los estudiantes o cómo lo hacen sino a cómo la escritura ayuda a que sean personas.

En lo sucedido en todos los momentos del desarrollo de la secuencia didáctica de la presente investigación, se pueden reconocer elementos a los que se han referido autores como Piaget, Vygotsky y Ausubel en sus teorías sobre el desarrollo del niño, el aprendizaje del lenguaje y la relación de estos con el desarrollo del pensamiento. Veamos algunos casos concretos.

Desde los aportes de Jean Piaget, identificamos que, cuando los estudiantes se relacionaron con el objeto, lo conocieron, revisaron y evaluaron alternativas para luego elegir el modelo del folleto y cuando tomaron fotos e interactuaron con los lugares de su cotidianidad de manera diferente con un objetivo específico, comenzaron a formar el andamiaje para estructurar su aprendizaje, construyendo nuevos saberes a partir de la acomodación y asimilación de estos elementos con sus conocimientos anteriores, generando así el equilibrio que dio paso a nuevos aprendizajes.

Teniendo en cuenta los aportes de Lev Vigotsky, pudimos observar que la docente logró enseñar a sus estudiantes aspectos característicos, diversos y estratégicos del corregimiento de Santa Elena. Para ello activó lo que el autor ruso denominó la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo) de cada estudiante de la siguiente manera: cada lugar a visitar de la región tenía una característica particular que fue construida por un primer acercamiento social (inter-sicológico) e individual (intra-sicológico), que en algunos casos había sucedido en un contexto diferente al de una clase. Los alumnos llevaron los conceptos y significados que tenían estos lugares para ellos, al dar respuesta a las preguntas de la profesora y al construir de manera colaborativa mensajes llenos de sentido y significado, como respuesta a los requerimientos planteados en la secuencia didáctica.

La docente logró generar en los estudiantes nuevos aprendizajes a través de la adición de nuevos elementos que fueron poniéndose en escena conjunta y que cada niño apropió de acuerdo con los conocimientos previos. Es importante resaltar que la secuencia didáctica no solo llevó a dar sentido a lo escrito, sino que permitió la reflexividad en cuanto a los elementos estructurales de la escritura, en los participantes de la muestra elegida para la investigación.

E18: Tómate lindas fotos

E15: Tomate, como si fuera jugo de tomate (risas)

E18: Es que dicen lo mismo

M: Entonces como la dejamos

E9: Tomarás lindas fotos.

M: Entonces quedó "Tomarás lindas fotos". Así va a quedar en el folleto

La cita anterior permite percibir que los niños, encuentran nuevos elementos en la escritura, como lo es la forma, que les permite transmitir el mensaje de una manera más atractiva al lector, al intuir que se generará un efecto en éste, que para el caso, será la "promesa de obtener lindas fotos".

Otro asunto, la percepción de sí mismos. Creemos que comienza a haber una lectura crítica y de aquello que se desea transmitir al consolidar la escritura y llevar al alumno a interesarse por la coherencia y el sentido, pensándose como un individuo aparte que va a transmitir a otros un mensaje que se busca llegue claro y hable por él; esto se hace evidente en el siguiente fragmento de corpus.

M: Si pero recuerda que esto es para las personas que no conocen, entonces han dicho conoces te diviertes y comes ¿cierto?, cómo es la comida

E21: Rica

M: Come delicioso o rico

E15: Delicioso

M: Come rico

E15: Delicioso

M: Ah bueno entonces delicioso, entonces quedó así: Parque de Santa Elena, conoces, te diviertes, juegas y come delicioso ¿les gusta ese mensaje?

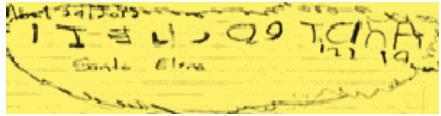
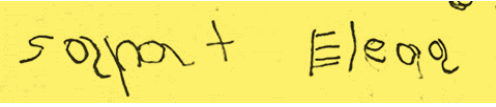
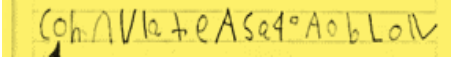
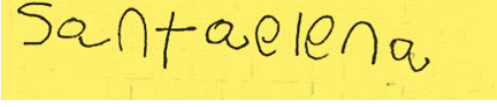
Niños: siiiii (en coro)

Por otro lado, en el trabajo realizado a través de la secuencia didáctica, se hacen presentes los aportes de Ausubel respecto al aprendizaje significativo; las interacciones de los niños con los lugares, sus padres, la maestra y sus pares, no solo los llevaron a transmitir una información escrita, sino a darle sentido a través de las experiencias tenidas durante el proceso de recolección

de información y de reflexión en el aula acerca de los mensajes a escribir en el texto, dando muestras a través del lenguaje, de que en ellos cognitivamente hay una adquisición de nuevos aprendizajes, que tienen sentido y que desean transmitir dotándolos de emoción, dejando la simple reproducción de las palabras, para acompañarlas de experiencias construidas a partir de las vivencias, que permiten a otros lectores interesarse por el lugar.

6.6. Sexto pilar: Escribir para auditar la obra

Una vez finalizada la implementación de la secuencia y con el fin de identificar la movilización en los diferentes niveles de escritura, se hizo un diagnóstico final de escritura. Es importante resaltar que, dado que en la escritura inicial todos los niños tomados como muestra manifestaron haber escrito *Santa Elena*, la docente decidió como evaluación final, solicitar a los estudiantes escribir las mismas dos palabras con el fin de tener un referente concreto de comparación. A continuación se hará el análisis de cada escrito de los estudiantes.

Estudiante	Diagnóstico inicial (escritura Santa Elena)	Diagnóstico final (escritura Santa Elena)
E6		
E9		

Estudiante	Diagnóstico inicial (escritura Santa Elena)	Diagnóstico final (escritura Santa Elena)
E12		
E15		
E18		
E21		

Figura 17. Comparación Diagnóstico inicial - Diagnostico final

En la escritura final de E6, aunque continua trazando simil letras; éstas se acercan al pedido de la maestra y guardan estrecha relación con el valor sonoro convencional, por lo tanto se ubica en el nivel tres, modo evolutivo silábico alfabético.

En cuanto a la escritura final de E9, se observa que logra una escritura completa y correcta de las palabras que se le solicita que escriba, sin lograr aún la segmentación entre las palabras, se ubica en el nivel tres, modo evolutivo, alfabético.

E12 en su escritura final, presenta un avance significativo en su proceso escritural y escribe una sílaba completa y en las demás hace uso de una letra por cada silaba, razón por la cual se

ubica en el nivel tres, modo evolutivo silábico alfabético

E15 en su escrito final, utiliza una o más letras para cada sílaba, acercándose al valor sonoro convencional, razón por la cual se ubica en el nivel tres, modo evolutivo silábico alfabético.

E18 en su escritura final, se acerca más al aspecto convencional, escribiendo una o más letras por sílaba, en consecuencia se ubica en el nivel silábico alfabético.

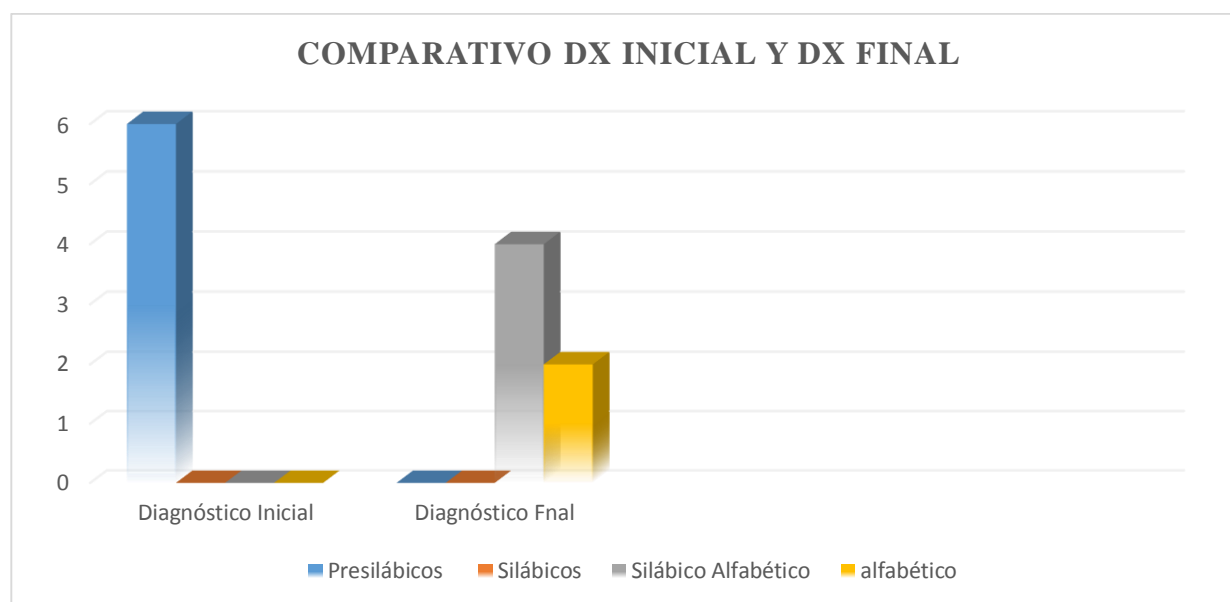
En su último escrito E21, ha dado un salto importante en sus niveles de escritura y aunque presenta omisión de letras, se puede leer claramente su escrito en correspondencia con lo solicitado, en consecuencia, se ubica en el nivel tres, modo evolutivo alfabético.

Como parte del diagnóstico final la docente le solicitó a cada niño, leer sus escritos finales y logró establecer que cada uno de ellos hacía correspondencia entre cada parte de la palabra escrita con la pronunciación oral.

A través de una tabla y un gráfico se muestra cómo se dio la movilización en los niveles de escritura en estos seis estudiantes tomados como muestra, siendo pertinente aclarar que no necesariamente el paso por los niveles de escritura se da de manera secuencial; y que un estudiante puede pasar del nivel dos presilábico, al nivel tres, modo evolutivo alfabético sin pasar por los modos evolutivos silábico, ni silábico alfabético.

Tabla 8.**Diagnóstico inicial y Diagnóstico final de escritura**

Estudiantes	Diagnóstico inicial	Diagnostico final
E6	Pre silábico	Silábico - Alfabético
E9	Pre silábico	Alfabético
E12	Pre silábico	Silábico – Alfabético
E15	Pre silábico	Silábico - Alfabético
E18	Pre silábico	Silábico – Alfabético
E21	Pre silábico	Alfabético

**Figura 18. Comparación de las movilizaciones de escritura****6.7 Reflexiones acerca del resultado de la obra y las transformaciones de sus habitantes**

Al terminar cada obra civil, se hace un estudio final para establecer si los resultados cumplen con las expectativas iniciales y de qué manera esta construcción transforma el entorno. Siguiendo esta línea metafórica con la que se ha desarrollado el análisis de esta SD, se han estructurado tres categorías que recogen el producto de lo sucedido en el aula.

Categoría A. Escritura inicial: Al comenzar la SD, de acuerdo con lo planteado por Nemirovsky (1999), los seis estudiantes de la muestra se encontraban en el nivel presilábico y al finalizar la secuencia todos se movilizaron al nivel silábico, dos al modo evolutivo alfabético y cuatro al silábico alfabético.

En cuanto a los aprendizajes sobre escritura que construyeron los estudiantes se observó que lograron identificar la temática para escribir, la intencionalidad de los escritos, el público para quien se escribe; también identificaron la importancia de revisar y reescribir para mejorar sus escritos.

Categoría B. Silueta textual / texto expositivo: Los niños lograron agrupar en el folleto elementos relacionados con el turismo de la región, de igual manera escogieron imágenes y mensajes que se vinculan entre sí con un propósito. Al momento de elegir la información del folleto, tuvieron en cuenta la calidad de las imágenes, la estética de los textos, los aspectos ortográficos (mayúscula para iniciar y punto final para terminar) y que transmitieran la información que ellos deseaban. En cuanto a la organización de la información, se trabajó de forma deductiva, pasando de lo general (todo su entorno) a lo específico (cinco lugares sobre los cuáles se hizo una invitación).

Categoría C. Aspectos vinculados con el enfoque sociocultural: Uno de los elementos centrales que separan las prácticas de escritura que al principio de esta investigación se valoraban como retrógradas o negativas es, justamente, el hecho de que se escribe para cumplir con un requisito del currículo o porque es lo que se debe hacer en determinado grado de escolaridad; sin embargo, con la implementación de la SD, se logró que los niños fueran participantes activos de sus procesos escriturales, al ir más allá del trazo de letras, opinando acerca del contenido del

texto y la intención comunicativa, sin dar relevancia a la unión de sílabas para formar palabras, ni a la necesidad de recibir el refuerzo positivo de su profesora por cumplir mecánicamente tareas. Los niños relacionaban los lugares con aspectos de su cotidianidad, entendiendo que la región donde viven puede atraer turistas por las actividades que se desarrollan y por su acervo cultural, aspecto que se evidenció cuando manifestaban que niños u otras personas de diferentes regiones desconocían lo que para ellos era parte de su cotidianidad.

7. Conclusiones

Después de haber realizado esta experiencia investigativa se incluyen en estas conclusiones dos tipos de comentarios. En primer lugar, los aprendizajes derivados del proceso vivido, en segundo lugar, la visión sobre si se consiguió responder o no la pregunta de investigación. En cuanto a los aprendizajes derivados del proceso, se destacan los siguientes:

Se identificó el potencial que tiene construir una relación con estudiantes de cursos superiores que apoyen y acompañen el proceso de escritura de los estudiantes de grados iniciales. Haber invitado a los estudiantes de 10° para que apoyaran el proceso de diseño de los folletos creados por los estudiantes de transición fue un acierto, no sólo en provecho del producto mismo (el folleto), sino porque dinamizó un tipo de relación social que típicamente no suele existir. Tener la posibilidad de hablar con “los grandes” hizo que los chicos se sintieran parte importante de la institución, y fueran más versátiles en su manera de comunicarse.

Otro aspecto por destacar en esta investigación es la importancia de construir aprendizajes con sus pares, pues al estar en el mismo nivel de desarrollo que éstos, comprenden las realidades propias y de los otros, para dar valor y sentido a sus escritos, enriqueciéndolos con los aportes que nacen de las experiencias sentidas, vividas y aprendidas por todos, para escribir con un propósito y cada vez mejor.

En la misma dirección, la relación con la familia fue un gran aporte para el proyecto, ya que, por ejemplo, durante aquellos momentos en que ellos debían hablar con sus padres para preguntarles características de los puntos turísticos de la región o tomar fotos, hubo una auténtica congregación en torno del proceso de escritura. Esto hizo que, habiendo participado previamente,

en el momento de la socialización, las familias pudieran valorar mucho más lo realizado.

Un aspecto de mucha importancia, asociado al anterior, tiene que ver con *la recuperación de la experiencia personal*. Ahí fue donde se encontró de manera más explícita el componente que se ha denominado subjetivo. Fue la memoria individual y colectiva de los estudiantes la que hizo que el trabajo tuviera emoción y fuera diferente. Gracias a esto los estudiantes pensaron en sí mismos, en sus compañeros, en el público objetivo de los folletos y en su región para convertir la escritura en una práctica social que cobra sentido.

De igual manera, la propuesta de esta investigación se ubicó dentro de un contexto sociocultural, al cumplir una doble función; por una parte, está la producción de un texto y por otra, la interacción con otras personas, que facilitó el aprendizaje y el desarrollo del conocimiento de la realidad de los estudiantes y del impacto en la comunidad.

Así, quedó demostrada la urgencia de pasar de la idea de formar niños que se apropien de códigos (las palabras, las sílabas, las reglas gramaticales) a *formar niños que participen a través de la escritura de su comunidad*; lo cual se logró al vincular el ingreso a la cultura escrita con el enfoque socio-cultural. Los estudiantes no verán de igual manera todos esos puntos turísticos después de haber escrito sobre ellos. Esto fortaleció, su sentido de pertenencia y su competencia escritural.

Para que lo anterior se establezca como una práctica de aula, resulta necesario renovar la formación inicial de las docentes que están a cargo de propiciar el ingreso de los estudiantes a la cultura escrita, lo que daría respuesta a la necesidad manifestada inicialmente por la maestra que hace parte de esta investigación, acerca de la debilidad de las prácticas de aula relacionadas con

la enseñanza de la escritura. Es necesario que cada docente pueda mirar qué es aquello que hace y cómo lo hace y se apoye en otros para movilizarse. En este sentido, los aportes de la *Práctica Reflexiva* resultan una estrategia inmejorable, actual y muy efectiva.

Finalmente, la pregunta de esta investigación pudo ser resuelta por medio de los diversos análisis de corpus, reflexiones y categorizaciones incluidas en este trabajo; que da como resultado final un folleto cargado de significado, donde los niños dieron cuenta de su iniciación en el mundo de la cultura escrita entendiendo el por qué y el para qué de la escritura, a través de la creación de textos auténticos, con sentido, con un fin comunicativo que tenía la función de invitar a otros a conocer su entorno.

Además, los niños pasaron del nivel presilábico al nivel silábico y alfabético, gracias al proceso de escritura, revisión y reescritura, así como a las mediaciones didácticas de la maestra, quien propició que los niños fueran agentes activos de la construcción de conocimiento en el aula, saliéndose de la rigidez de la instrucción, para que los niños transformaran sus hipótesis de escritura en aprendizajes, con textos completos y auténticos, y las reflexiones sobre el funcionamiento de los mismos.

Este es apenas un pedazo del largo camino de habitar la cultura escrita para los estudiantes, pero creemos que haber podido observar estos aspectos en este punto del recorrido será de mucha utilidad para futuros aprendizajes.

Referencias

- Acevedo, Y. (2017). *¿Cómo elaborar un folleto publicitario?* Obtenido de slideshare:
<https://www.slideshare.net/yezeacevedo/folletos-47172509/2?smtNoRedir=1>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Obtenido de <http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2014/04/BAJTIN-cap.-Géneros-Discursivos.pdf>
- Bautista, J., & De Peralta, I. (2004). *El aprendizaje del lenguaje escrito en infantil*. Obtenido de <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/aprendizajelenguaje.pdf>
- Benítez Figari, R. (2000). La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita. *Revista signos*, XXXIII(48), 49-67.
- Cabrejo, E. (2015). *Leer para construir la psiquis de los niños*. Obtenido de Magua red. Cultura y primera infancia en la red: <http://maguared.gov.co/evelio-cabrejo-leer-para-construir-la-psiquis-de-los-ninos/>
- Carlino, P., & Molinare, M. (2013). Escribir y argumentar para aprender. Las potencialidades epistémicas de las prácticas de argumentación escrita. *Texturas*, 13(1-13), 16-32. Obtenido de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/62.pdf>
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (Abril - junio de 2001). ; ; (). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 41-44. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Obtenido de file:///F:/Downloads/Cassany_Lacocinaescritura.pdf

Castaño, A. (2014). *Prácticas de escritura en el aula: Orientaciones didácticas para docentes*.

Bogotá: Ministerio de educación nacional, Cerlac. Unesco.

Chávez Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky.

Revista Educación(25), 59-65. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>

Dolz, J., & Gagnon, R. (2010). *El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el*

lenguaje oral y escrito. Obtenido de Retrieved from http://www.icesi.edu.co/moodle/pluginfile.php/277452/mod_resource/content/1/S2

Género Textual DOLZ y GAGNON.pdf

Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización: teoría y práctica*. México, S.A.: Siglo XXI editores.

Ferreiro, E. (2002). *Los hijos del Analfabetismo, propuesta para la alfabetización escolar en América Latina*. Argentina, S.A.: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

I.E. Santa Elena. (2017). Proyecto Educativo Institucional. El Cerrito, Valle del Cauca.

Institución Educativa Santa Elena - SIEDE. (2017). *Sistema Institucional de Evaluación*. El Cerrito (Valle).

Jolibert, J. (1997). *Formar niños productores de textos*. (Séptima ed.). Chile: Dolmen Estudio.

Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos* (Octava ed.). Chile: Dolmen Estudio.

Jolibert, J., & Sraïky, C. (2006). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial Editores.

Kaufman, A. M., & Rodríguez, M. (2003). Hacia una tipología de los textos y Caracterización lingüística de los textos. *La escuela y los textos*.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fomento de Cultura Económica.

Malajovich, A. (2006). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2015). *Colombia, la mejor educada en el 2025 Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*.
Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-355154_foto_portada.pdf

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2015). *Reporte de la Excelencia*. Obtenido de http://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/276248000363.pdf

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2016). *Reporte de la Excelencia*. Estadístico. Obtenido de http://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2016/276248000363.pdf

Ministerio de Educación Nacional -MEN. (2016). *Derechos Básicos de aprendizaje para transición*. Colombia: Estratégias de comunicaciones LTDA.

Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning). *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 83-102. Obtenido de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100606>

Morillas, C. (1990). Huizinga-Caillois: Variaciones sobre una visión antropológica del juego.

Revista Enrahonar (17). Obtenido de

<http://www.raco.cat/index.php/enrahonar/article/viewFile/42724/90978>

Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México:

Paidós.

Pérez Abril, M. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del

Lenguaje en la Educación Básica. *La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*, 47 - 65.

Pérez, M., & Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*.

Bogotá D.C.: CERLAC. Obtenido de

http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela_ciudad_escuela/lectura/modulos_cerlac/ciclo

Pérez, M., Roa, C., Villegas, L., & Vargas, A. (2013). *Escribir la propia práctica: Una*

propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Rincón, G., Bustamante, G., Pérez, D., & Castro, M. (1999). *La enseñanza de la lengua escrita y*

la lectura (Tercera ed.). Santa Fe de Bogotá: Arango Editores.

Rodríguez, S. (2014). *Ingresar a la cultura escrita y las prácticas sociales del lenguaje, una*

configuración didáctica para el inicio de la escolaridad. Bogotá: Editorial Kimpres.

Sánchez, L. (2014). *Prácticas de lectura en el aula*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Cerlac. Unesco.

Schön, D. (2011). *El profesional reflexivo*. Obtenido de http://www.practicareflexiva.pro/wpcontent/uploads/2011/05/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf

Teberosky, A. (2000). *Los sistemas de escritura*. Congreso Mundial de Lecto-escritura, Universidad de Barcelona, Valencia.

Tolchinsky, L., & Simo, R. (2001). *Escribir y leer a través del curriculum* (Primera ed.). México: Lukambanda editorial, S.A.

Trilla, J. (2007). *El legado pedagógico del siglo xx para la escuela del siglo XXI* (Cuarta ed.). España: Editorial GRÁO.

Universidad Nacional Experimental “ Francisco de Miranda” . (9 de Mayo de 2010). *Aprendizaje Dialógico Interactivo Tecnología Educativa* . Obtenido de <https://es.slideshare.net/iriana/folleto1>