



**DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y ANÁLISIS DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA
BASADA EN LA ESCRITURA DE UN CUENTO PARA PROMOVER EL
APRENDIZAJE DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN GRADO PRIMERO**

TRABAJO DE GRADO

MAYERLIN ESCOBAR

Asesora de investigación

MS. SANDRA PEÑA BENARTE

UNIVERSIDAD ICESI

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE CALI

2017

Agradecimientos

A Dios por darme la vida y la oportunidad de estudiar una maestría para crecer profesionalmente beneficiando a los niños que con amor y compromiso oriento en mi quehacer docente.

A mi hija por su comprensión y apoyo en aquellos momentos no compartidos porque debía cumplir con mis compromisos académicos.

A mi tutora Sandra Peña Benarte por su paciencia y por el ánimo brindado en los momentos de frustración.

A mi compañera Alexandra Fuenmayor por su apoyo incondicional durante todo el proceso de investigación.

A mis compañeros y profesores por regalarme su saber y sus experiencias para cualificarme.

Tabla de contenido

Introducción.....	13
1. Planteamiento del problema.....	15
1.1 Problema de investigación.....	15
1.2 Justificación.....	16
1.3 Objetivos.....	21
<i>1.3.1 Objetivo general.....</i>	<i>21</i>
<i>1.3.2 Objetivos específicos.....</i>	<i>21</i>
2. Marco teórico.....	22
2.1 Introducción.....	22
2.2 Marco legal.....	23
2.3 Antecedentes.....	24
2.4 El lenguaje como práctica social.....	26
2.5 Secuencia didáctica en el campo del lenguaje.....	26
2.6 La comprensión textual como proceso de preparación para la escritura.....	28
<i>2.6.1 La anticipación.....</i>	<i>29</i>
<i>2.6.2 La inferencia.....</i>	<i>29</i>
<i>2.6.3 La interpretación.....</i>	<i>30</i>
2.7 La lectura y la escritura como procesos de comprensión y producción textual...30	30
2.8 Concepción de escritura en los primeros años de escolaridad.....	31
<i>2.8.1 La escritura como proceso.....</i>	<i>31</i>
<i>2.8.2 Mediación del maestro y modos de corrección en la escritura de un texto.....</i>	<i>35</i>
2.9 Niveles en el aprendizaje de la escritura desde la perspectiva constructivista...36	36

2.9.1	<i>Primer nivel</i>	36
2.9.2	<i>Segundo nivel</i>	36
2.9.3	<i>Tercer nivel</i>	37
2.9.3.1	<i>Hipótesis silábica</i>	37
2.9.3.2	<i>Hipótesis silábica-alfabética</i>	37
2.9.3.3	<i>Hipótesis alfabética</i>	37
2.10	El cuento infantil	37
3.	Marco metodológico	39
3.1	Tipo de investigación	39
3.2	Contexto	39
3.2.1	<i>Participantes</i>	40
3.3	Instrumentos	41
3.3.1	<i>Entrevista semiestructurada</i>	41
3.3.2	<i>Registros de observación</i>	41
3.3.3	<i>Diarios de campo</i>	41
3.3.4	<i>Portafolios</i>	42
3.4	Procedimiento	42
3.5	Consideraciones éticas	42
4.	Resultados	44
4.1	Descripción y diseño de la secuencia didáctica	44
4.2	Implementación	49
4.2.1	<i>Actividad inicial de diagnóstico y actividad final de verificación</i>	49
4.2.1.1	<i>Análisis del diagnóstico</i>	50

4.2.1.2 <i>Análisis de la actividad de verificación</i>	52
4.2.2 <i>Actividades de la secuencia didáctica</i>	55
4.2.2.1 <i>Comprensión textual para preparar la escritura</i>	55
4.2.2.1.1 <i>Análisis de los procesos de comprensión y preparación para la escritura</i>	56
4.2.2.2 <i>Escritura del cuento</i>	57
4.2.2.2.1 <i>Análisis de las producciones escritas</i>	58
4.2.2.3 <i>Producciones orales del cuento</i>	72
4.2.2.3.1 <i>Análisis de las producciones orales del cuento</i>	72
5. Conclusiones y discusión	75
6. Recomendaciones	79
Referencias bibliográficas	82
Anexos	86

Lista de tablas

Tabla 1. Planeación secuencia didáctica formato 1.....	44
Tabla 2. Resultados actividades de diagnóstico y verificación en comprensión textual.....	49
Tabla 3. Resultados actividades de diagnóstico y verificación en producción escrita.....	50
Tabla 4. Resultados comprensión textual para preparar la escritura.....	55
Tabla 5. Resultados primera, segunda y tercera producción del cuento.....	58
Tabla 6. Resultados de las producciones orales del cuento.....	72
Tabla 7. Producciones orales de los cuentos.....	73

Lista de figuras

Figura 1. ISCE 2015 de la Institución Educativa Isaías Gamboa.....	18
Figura 2. . ISCE 2016 de la Institución Educativa Isaías Gamboa.....	18
Figura 3. Resultados Pruebas Saber años 2014 y 2015.....	19
Figura 4. Representación sin escritura actividad inicial	53
Figura 5. Escritura en actividad inicial segundo nivel	53
Figura 6. Escritura actividad inicial tercer nivel (hipótesis silábica- alfabética).....	54
Figura 7. Escritura en actividad inicial tercer nivel (hipótesis alfabética).....	54
Figura 8. Escritura en actividad final tercer nivel (hipótesis alfabética).....	54
Figura 9. Escritura en actividad final tercer nivel (hipótesis silábica-alfabética).....	54
Figura 10. Escritura en actividad final tercer nivel (hipótesis silábica-alfabética).....	55
Figura 11. Escritura en actividad final tercer nivel (hipótesis alfabética).....	55
Figura 12. Plan de escritura (E1).....	61
Figura 13. Escritura inicial (E1).....	62
Figura 14. Segunda escritura (E1).....	63
Figura 15. Plan de escritura (E2).....	64
Figura 16. Escritura inicial (E2).....	65

Figura 17. Segunda escritura (E2).....	66
Figura 18. Plan de escritura (E3).....	67
Figura 19. Escritura inicial (E3).....	68
Figura 20. Segunda escritura (E3).....	69
Figura 21. Segunda producción (E4).....	70
Figura 22. Tercera producción (E4).....	71

Lista de Anexos

Anexo 1. Guía de entrevista.....	87
Anexo 2. Rejillas para los registros de observación.....	88
Anexo 3. Formato diario de campo.....	91
Anexo 4. Consentimiento informado.....	92
Anexo 5. Planeación secuencia didáctica formato 2.....	93

Resumen

La presente investigación es de carácter descriptivo y consiste en el diseño, la aplicación y el análisis de una secuencia didáctica con énfasis en la escritura como proceso. De esta forma, se promueve el aprendizaje de la producción textual en los estudiantes de primer grado de Básica Primaria en la sede principal de la Institución Educativa Isaías Gamboa de la ciudad de Cali. Esta estrategia metodológica surge a partir de un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje detectadas en los niños y tiene como propósito promover la escritura de un cuento con autonomía. Es así, como durante todo el proceso se observan y analizan; en dos sentidos, las producciones orales y escritas de los estudiantes: por un lado, las que resultan de la preparación para la escritura través de la comprensión textual; y por otro lado, las que resultan de la producción textual mediada por la docente a través de la revisión y la reescritura. De esta manera, la investigación permitió valorar la secuencia didáctica como una estrategia metodológica que propició en los estudiantes avances en los niveles de escritura para la adquisición del código escrito.

Palabras claves: Aprendizaje del lenguaje - Secuencia didáctica - Comprensión textual- Escritura como proceso – Adquisición del código escrito - Revisión- Reescritura - Cuento Infantil

Abstract

The present research is descriptive in nature and consists of the design, application and analysis of a didactic sequence with an emphasis on writing as a process. In this way, the learning of textual production is promoted in first grade Primary Basic students at the headquarters of the Educational Institution Isaias Gamboa in the city of Cali. This methodological strategy arises from a diagnosis of the learning needs detected in children and aims to promote the writing of a story with autonomy. It is thus, as throughout the process they are observed and analyzed; in two senses, the oral and written productions of students: on the one hand, those resulting from preparation for writing through textual comprehension; And on the other hand, those resulting from the textual production mediated by the teacher through revision and rewriting. In this way, the investigation allowed to evaluate the didactic sequence as a methodological strategy that propitiated in the students advances in the levels of writing for the acquisition of the written code.

Keywords: Language learning - Didactic sequence - Textual comprehension - Writing as process - Acquisition of written code - Revision - Rewriting - Children's story

Introducción

Actualmente el aprendizaje del lenguaje escrito en los primeros años de escolaridad cuenta con una teoría pertinente que orienta la forma como los maestros deben mediar las prácticas de escritura en el aula. Sin embargo, la realidad escolar evidencia que algunas concepciones tradicionales como: el aprendizaje basado en el sonido y la forma de las letras y/o la escritura como una actividad que inicia y termina el mismo día siguen presentes en las aulas.

Por esta razón, el lenguaje debe ser visto como un área transversal que aprovecha los intereses y las necesidades de los estudiantes para promover prácticas de lectura y escritura desde un enfoque sociocultural (Pérez, 2009). Esto significa que el maestro debe propiciar ambientes de aprendizaje que se acerquen en lo posible a la realidad y al contexto de los educandos con el propósito de dar un uso social a la lectura y a la escritura. De esta manera, los estudiantes le encuentran sentido a lo que realizan en la escuela generándoles mayor interés y motivación.

Por otra parte, el maestro como mediador en la adquisición del código escrito debe propiciar motivación y autonomía permitiendo a sus alumnos escribir a través de la utilización de sus conocimientos previos, sus hipótesis de escritura y la retroalimentación de sus pares. De esta manera, los ambientes de aprendizaje estarán propiciando el desarrollo de los niveles de escritura propuestos desde la perspectiva constructivista como lo sugieren los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (M.E.N).

En este sentido, el diseño de la secuencia didáctica desarrollada durante esta investigación exigió la revisión de las tres fases que Anna Camps propone necesarias para la composición escrita: preparación, producción y evaluación (Camps, 1995). Por otro lado, se hizo ineludible

identificar los procesos que requiere la escritura para transformar el conocimiento como lo proponen Scardamalia y Bereiter (1992). Por esta razón, se expone la importancia de los tiempos y las acciones requeridas cuando se va a escribir un texto como son: leer, planificar, revisar, reescribir y compartir. De la misma manera, los aportes de Isabel Solé (1992), las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1991); brindaron los insumos necesarios para analizar los procesos observados en lo que se refiere a la comprensión y a la producción textual.

De este modo el presente trabajo investigativo pretende analizar la efectividad de una secuencia didáctica con énfasis en la escritura en el aprendizaje de los estudiantes de primer grado de la sede principal de la Institución Educativa Isaías Gamboa de la ciudad de Cali. Por otro lado, la sistematización y la socialización de esta experiencia han de considerarse un insumo de reflexión e inspiración para los maestros del establecimiento educativo motivando la transformación e innovación en sus prácticas de aula.

Desde esta perspectiva, el proceso de investigación iniciará con una actividad de diagnóstico para identificar las necesidades y los intereses de aprendizaje de los estudiantes, en relación a la comprensión y a la producción textual. Luego, se procederá a realizar el diseño de la propuesta didáctica con los sustentos teóricos indagados. Más adelante, en su implementación se recogerán datos a través de la observación de las producciones orales y escritas de los niños. Al final, se realizará una actividad de verificación que permitirá realizar un contraste con el diagnóstico inicial para llevar a cabo el análisis y la discusión que validarán la efectividad de la secuencia didáctica.

1. Planteamiento del problema

1.1 Problema de investigación

Los resultados del Índice Sintético de Calidad (ISCE) de la Institución Educativa Isaías Gamboa en el año 2016 indican la necesidad de fortalecer el área de lenguaje en los grados iniciales de Básica Primaria. Por esta razón, decide focalizarse la presente investigación en los estudiantes de primer grado de la Sede Principal.

Lo anterior, conlleva a diseñar, aplicar y analizar una actividad de diagnóstico con los estudiantes de grado primero que involucre los procesos de comprensión y producción textual para observar sus desempeños en las competencias lectoras y escritoras. Es así, como al observar los resultados es evidente, de acuerdo a las estrategias de comprensión planteadas por la autora Isabel Solé (1997), que los niños en su gran mayoría expresan sus ideas realizando: anticipaciones (antes de la lectura), inferencias (durante la lectura) e interpretaciones (después de la lectura). Por otro lado, en lo que se refiere a la producción textual se observó que los niños al momento de enfrentarse a la escritura expresan: “no puedo”, “no me sé las letras”, “eso es muy feo” o “a mí no me gusta”. De la misma manera, ante una consigna de escritura, la mayoría de los niños en sus producciones copian o transcriben sin darse la posibilidad escribir con autonomía a partir de sus hipótesis y conocimientos previos.

Es así, como se hace necesario retomar el Plan de Aula del Área de Lenguaje para el grado primero de la Institución Educativa. De esta manera, se observa que en el documento se propone la “Secuencia Didáctica” como estrategia metodológica. Por lo tanto, se considera relevante el diseño de una secuencia didáctica con énfasis en el proceso de escritura para fortalecer las debilidades en el aprendizaje detectadas durante el diagnóstico.

Al tener en cuenta, que la propuesta didáctica está orientada a la composición escrita se sustenta teóricamente desde tres aspectos: el primero, los elementos requeridos en una secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita (Camps, 1995); el segundo, el modelo explicativo para la composición escrita “Transformar el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992); y el tercero, las estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos (Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera 2010).

De esta manera, el presente trabajo propone una secuencia didáctica que motive la escritura en los estudiantes de primer grado. Es así, como los niños eligieron un texto a escribir en el que se propició: la planificación, la revisión y la reescritura a través de la retroalimentación de sus pares y la mediación de la maestra. Lo anterior, permitió establecer los aprendizajes adquiridos por los alumnos a través de la observación de las producciones escritas que resultaron de los diferentes momentos diseñados en la secuencia didáctica. Además, se compartió el producto final (cuento) a otros pares para darle un uso social: “recrear a través de la lectura”.

En consecuencia, la pregunta a resolver es: ¿De qué manera una secuencia didáctica basada en la escritura de un cuento promueve el aprendizaje de la producción textual en los estudiantes de primer grado de la sede principal Isaías Gamboa?

1.2 Justificación

El ISCE es una herramienta creada por el M.E.N en el año 2015 para medir anualmente los establecimientos educativos de Colombia en los niveles de básica primaria, básica secundaria y media, involucrando cuatro componentes claves como son: Progreso, Desempeño, Eficiencia y Ambiente Escolar.

De esta manera, la medición del ISCE se hace en una escala de 1 a 10, siendo 10 el valor más alto y 1 el valor más bajo. En consecuencia, el resultado anual de esta herramienta permite a las instituciones educativas saber dónde están, a dónde quieren llegar y cómo lo van a conseguir, pensando en el beneficio de sus estudiantes. Es así, como el ISCE crea la necesidad de establecer metas que permiten: por un lado, fortalecer procesos que van bien; y por otro lado, mejorar aquellos que tienen debilidades.

En este sentido, los componentes del ISCE se relacionan con aspectos muy puntuales, como lo vemos a continuación:

Progreso: Se refiere a los resultados de las pruebas saber en relación al año anterior.

Desempeño: Indica los resultados de las pruebas saber en relación al resto del país.

Eficiencia: Corresponde a la cantidad de estudiantes que aprueban el año escolar en la Institución Educativa.

Ambiente escolar: Tiene dos componentes: Ambiente de Aula y Seguimiento al Aprendizaje.

De esta manera, las siguientes gráficas muestran los resultados del ICSE de la Institución Educativa Isaías Gamboa, en los años 2015 y 2016:

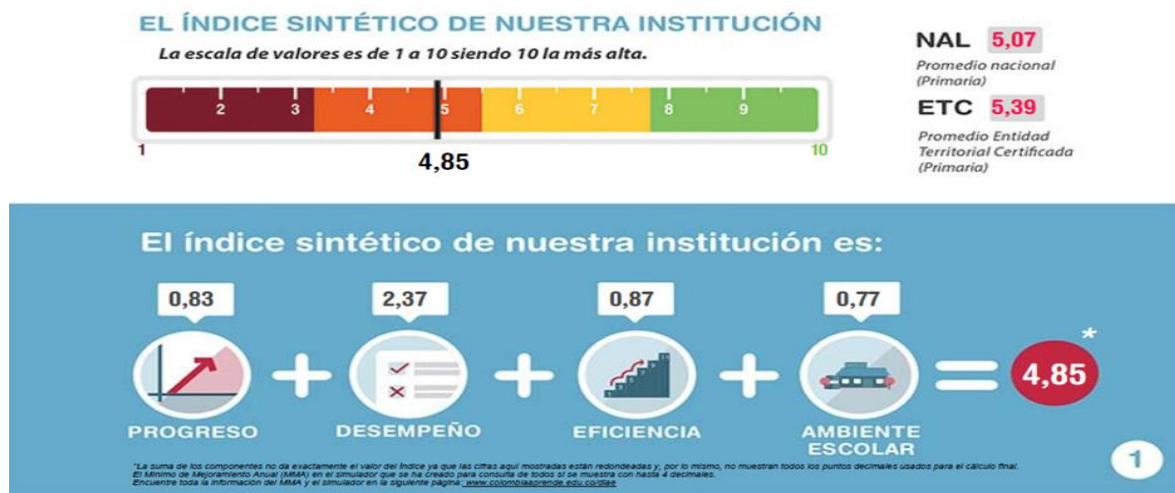


Figura 1. ISCE de la Institución Educativa Isaías Gamboa en el año 2015 basado en datos del año 2014.



Figura 2. ISCE de la Institución Educativa Isaías Gamboa en el año 2016 basado en datos del año 2015.

Tenemos que, el ISCE de la Institución Educativa Isaías Gamboa en los últimos dos años bajó de 4.85 a 4.51 siendo progreso el componente más afectado. Por consiguiente, el puntaje está directamente relacionado con los resultados de las pruebas saber.

Ahora bien, las pruebas saber son evaluaciones escritas que se realizan a los estudiantes en los grados tercero, quinto, séptimo y noveno de Educación Básica. Conviene subrayar, que dichas pruebas se hacen en las áreas de: Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Ciencias Sociales. No obstante, cada año se publican los resultados de áreas específicas como son: Lenguaje y Matemáticas.

Teniendo en cuenta, que el presente trabajo investigativo se enfocará en el área de Lenguaje y en el nivel de Básica Primaria, observemos a continuación los resultados de los últimos años de las pruebas saber en la Institución Educativa Isaías Gamboa:

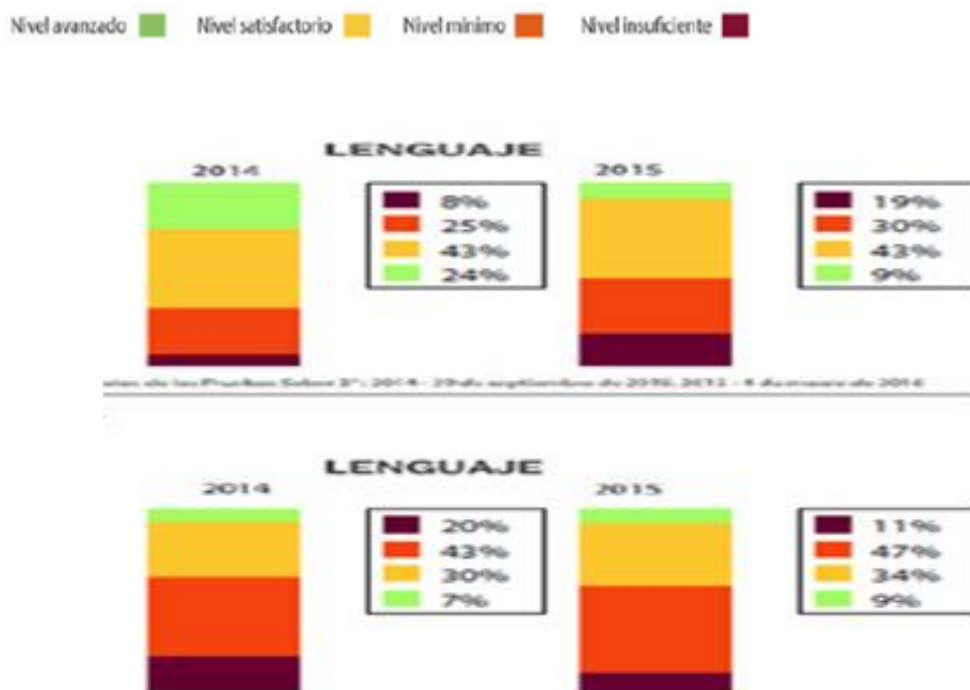


Figura 3. Resultados Pruebas Saber de los grados tercero y quinto de Básica Primaria de la Institución Educativa Isaías Gamboa años 2014 y 2015.

En efecto, la gráfica anterior muestra en la parte superior el desempeño de grado tercero y en la parte inferior el desempeño de grado quinto de la Básica Primaria. De ahí, que el

desempeño del año 2015 en relación al año 2014 se visualiza así: en grado tercero el nivel avanzado disminuyó de un 24% a un 9% y el insuficiente aumentó de un 8% a un 19%. Por otro lado, en grado quinto el nivel avanzado aumentó de un 7% a un 9% y el nivel insuficiente disminuyó de un 20% a un 11%.

En conclusión, los resultados obtenidos sugieren desde el M.E.N. fortalecer el área de lenguaje en los grados iniciales de Básica Primaria para el mejoramiento de las competencias lectoras y escritoras.

Por otra parte, tenemos que en la Institución Educativa Isaías Gamboa el Plan de Aula del Área de Lenguaje propone la “Secuencia Didáctica” como estrategia metodológica. Por lo tanto, es importante el diseño y la implementación de este tipo de propuestas didácticas para luego ser socializadas con la comunidad educativa y crear espacios de reflexión que propicien transformaciones.

En este sentido, se pretende destacar la importancia de la flexibilidad en el diseño de este tipo de estrategias metodológicas, teniendo en cuenta que el papel del profesor como investigador, no sólo es aplicar las propuestas didácticas, es interpretar lo que ocurre durante el proceso para reflexionar e incorporar las modificaciones necesarias que movilicen de manera efectiva el aprendizaje en los estudiantes.

Desde esta perspectiva, se considera necesario el diseño y la implementación de una secuencia didáctica para movilizar el aprendizaje de la escritura con sentido y autonomía en un grado inicial.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Diseñar, aplicar y analizar una secuencia didáctica basada en el proceso de escritura de un cuento para promover el aprendizaje de la producción textual en un grupo de estudiantes de primer grado de la Institución Educativa Isaías Gamboa sede principal.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Establecer criterios para evaluar la producción escrita de los estudiantes de primer grado.
2. Diseñar y aplicar una secuencia didáctica basada en la escritura de un cuento para mejorar la producción textual de los estudiantes de primer grado.
3. Analizar el diseño y la implementación de una secuencia didáctica para identificar los aspectos que favorecieron la producción escrita de los estudiantes de primer grado.

2. Marco teórico

2.1 Introducción

El sustento teórico presentado a continuación se fundamenta en el marco legal expedido por el M.E.N. en los Lineamientos Curriculares y en los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje. Desde esta perspectiva, se realiza una indagación de diferentes autores alrededor de tres temáticas fundamentales como son: el Lenguaje, la Secuencia Didáctica y la Escritura.

En este orden de ideas, se retoma el Lenguaje como una práctica social (Pérez, 2009) que se debe trabajar en la escuela desde lo real y lo cotidiano para que los estudiantes le encuentren sentido y significado.

Por otra parte, se presenta la Secuencia Didáctica desde la mirada de Anna Camps (1995) como una serie de acciones con un objetivo de aprendizaje claro que tiene énfasis en uno de los procesos del lenguaje como son: oralidad, lectura y escritura.

Así mismo, se plantea la escritura como un proceso que requiere de una fase de preparación a través de la lectura de textos bien escritos que resulten interesantes a los estudiantes. De la misma manera, se plantea el modelo de composición escrita “Transformar el conocimiento” por Scardamalia y Bereiter (1992) donde se destaca la importancia de: planificar, revisar y reescribir al momento de producir un texto. En este sentido, se expone a la luz de Emilia Ferreiro (1991) la manera como los niños adquieren el código escrito en los primeros años de escolaridad al avanzar en unos niveles de escritura de modo natural.

Para finalizar, se destaca el cuento como un texto narrativo que motiva en los niños la lectura y la escritura.

2.2 Marco legal

El presente trabajo investigativo retoma aspectos de los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias para el área de Lenguaje. De este modo, a continuación se expone desde el marco legal del M.E.N. como se concibe: el lenguaje, la producción escrita y las situaciones que favorecen el aprendizaje del Lenguaje.

Los Lineamientos Curriculares del M.E.N. (1998) plantean la concepción del lenguaje desde una orientación de significación. De esta manera, indican que el proceso de escribir no se trata de codificar significados con reglas lingüísticas, sino, que es un proceso social e individual donde se colocan en juego saberes, competencias e intereses; determinados por un contexto socio-cultural.

En consecuencia, los Lineamientos Curriculares de Lenguaje (1998) en el eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación dan claridad acerca de la forma en la que se deben acercar los niños a la lengua escrita en los primeros años de escolaridad. Por esta razón, manifiestan que los trabajos de Emilia Ferreiro, Liliana Tolchinski, Ana Teberosky, Gloria Rincón y Olga Villegas son un referente obligado:

Según estas investigaciones, el manejo del código alfabético convencional es un punto de llegada y no un punto de partida en el desarrollo natural de la significación en el niño. Por tanto, los enfoques que toman como punto de partida el fonema, la sílaba y la palabra, poniendo el énfasis en la relación sonido/grafía, no son pertinentes como iniciación a la escritura. En este sentido, resulta necesario generar espacios de significación en los que la escritura cobre sentido social, y el problema de la fonetización y el acceso al código alfabético serán una necesidad que aparece de manera natural (M.E.N., 1998, p.30).

Por otro lado, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (M.E.N, 2006) destacan la importancia de ser competente lingüísticamente “señalando el papel que cumple el lenguaje en la vida de las personas, como individuos y como miembros de un grupo social” (p.18).

De esta manera, los Estándares plantean en que la actividad lingüística sea verbal (diferentes lenguas que existen) o no verbal (sistemas simbólicos creados por los individuos para crear sentido y comunicarse: la música, los gestos, la escritura, la pintura, la escultura, entre otras opciones) se dan dos procesos: comprensión y producción. Por un lado, afirman que la producción es el proceso por medio del cual los individuos generan significado: expresando su mundo interior, transmitiendo información o interactuando con otros. Por otro lado, dicen que la comprensión es “la búsqueda y reconstrucción de significado y sentido” (M.E.N. 2006, p. 21).

De la misma manera, el documento plantea que “las situaciones de aprendizaje propicias para el desarrollo del lenguaje” deben incluir experiencias significativas para los estudiantes que promuevan la exploración y el uso de diferentes manifestaciones para que “las incorporen, de manera consciente, intencional y creativa, en sus interacciones cotidianas y con diferentes fines: descriptivos, informativos, propositivos, expresivos, recreativos, argumentativos, entre otros” (M.E.N. 2006, p. 28).

2.3 Antecedentes

Las investigaciones expuestas a continuación son antecedentes que se relacionan con la propuesta didáctica a analizar en el presente trabajo. De esta manera, tenemos que Ochoa et al. (2010) en relación a la manera de apoyar la escritura de textos narrativos “ha encontrado que los niños presentan escasa o superficial regulación en la revisión y corrección de sus textos cuando no son guiados por los adultos”. Por esta razón, el artículo propone unos pasos que permiten dedicar, tanto al maestro como a los estudiantes, unos tiempos adecuados para la reflexión y la

producción escrita como son: tiempo para leer, tiempo para planear, tiempo para escribir, tiempo para revisar, tiempo para corregir, tiempo para compartir y tiempo para volver a escribir.

Por otro lado, un grupo de investigación en lectura y escritura de la Universidad del Cauca (2005) ha reflexionado con experiencias de prácticas docentes en las que se ha utilizado el cuento infantil como estrategia para mejorar los procesos lectores y escritores en los niños. Lo cual ha permitido identificar la efectividad de este tipo de textos para promover autonomía en los estudiantes al momento de producir sus propios escritos. De esta manera, los investigadores exponen un proyecto de aula llamado “El cuento infantil” donde se desarrollan diferentes habilidades comunicativas como: hablar, leer, escribir y escuchar evidenciándose gran motivación en los estudiantes alrededor de las actividades propuestas con diferentes cuentos.

Para finalizar, se toma como referente una secuencia didáctica basada en el estado de la enseñanza del lenguaje en los grados transición y primero (2009). Este trabajo fue dirigido por el docente Mauricio Pérez Abril con el propósito de reconocer a los estudiantes como productores de texto que publiquen sus obras antes de escribir convencionalmente. Lo anterior, evidenció la importancia de orientar la construcción de la escritura en los niños, colocando a un lado la mecanización y la transcripción. Ya que, esto permite a los estudiantes avanzar en los niveles de escritura visualizando el lenguaje con significado y motivación intrínseca.

Desde estas perspectivas, podemos concluir lo siguiente: la escritura de textos narrativos requiere de unos momentos y tiempos necesarios, el cuento infantil posibilita la autonomía y la motivación de los niños al momento de escribir y la escritura es un proceso de construcción con significado.

2.4 El lenguaje como práctica social

“El lenguaje se concibe como una práctica social, que se construye a partir de procesos cognitivos e inserta al sujeto en las dinámicas propias de su cultura” (Pérez., 2009). Por lo tanto, la escuela al orientar procesos pedagógicos de lenguaje debe tener en cuenta la función que este cumple socialmente en la vida cotidiana de los estudiantes. De ahí, que las propuestas didácticas de los maestros deben relacionarse con el contexto y la realidad de los alumnos para que le encuentren sentido.

Desde esta perspectiva, es necesario que la enseñanza del lenguaje tenga un enfoque sociocultural (Pérez y Roa, 2010, p. 18). Esto implica, que las prácticas de lenguaje propuestas en el aula con énfasis en: oralidad, lectura y escritura deben darse en contextos reales con un uso que se acerque, en lo posible, a lo que vivencian los estudiantes fuera del aula. Por lo tanto, la escuela debe crear la posibilidad a los estudiantes de: expresar, informar y comunicar de diferentes formas con una intención clara y en situaciones reales.

Por último, cabe anotar que el lenguaje es un área transversal que debe orientarse desde las prácticas de oralidad, lectura y escritura; involucrando diversos tipos de textos con los que se tienen contacto a diario en diferentes ámbitos como pueden ser: el literario, el informativo, el instructivo, el publicitario, el periodístico, entre otros.

2.5 Secuencia didáctica en el campo del lenguaje

“Una Secuencia didáctica en el campo del Lenguaje es entendida como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (Pérez y Rincón, 2009, p.7). Es así, como una secuencia didáctica aborda algún o algunos procesos en lenguaje ligados a un género o a una situación discursiva. Por lo tanto, el docente debe concretar en ella unos propósitos claros de enseñanza y aprendizaje.

Anna Camps (1995) define la secuencia didáctica como la unidad de enseñanza de la composición oral o escrita. Desde esta perspectiva, plantea un modelo de enseñanza para la composición escrita que permita dar sentido a las actividades de escritura en el contexto escolar. Por lo tanto, subraya la necesidad de diseñar secuencias didácticas con objetivos claros a partir de las siguientes características:

1. Se propone como un “**proyecto de trabajo**” para producir un texto en un tiempo determinado.
2. La “**producción del texto**” hace parte de una situación discursiva (texto y contexto son inseparables).
3. Se plantean “**objetivos**” de enseñanza aprendizaje que serán criterios de evaluación.
4. El “**esquema general**” de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción y evaluación las cuales se pueden relacionar entre sí.
 - *Preparación*: Se hace una representación de la tarea a través de la formulación del proyecto y los objetivos de aprendizaje. Es decir, qué se va hacer y qué se va aprender. Tiene como propósito brindar modelos o estrategias de planificación para que luego los alumnos escriban en forma autónoma.
 - *Producción*: Se realiza la escritura del texto a través de un proceso de: planificación, textualización y revisión, bien sea de forma individual, grupal o mixta.
 - *Evaluación*: Al finalizar se evalúa la tarea o proyecto con los aprendizajes obtenidos a partir de los objetivos: ¿qué hicimos?, ¿cómo es el texto? y ¿qué aprendimos?
5. En las fases que propone la secuencia didáctica hay **interacción** permanente entre estudiantes y maestro a través de lo oral y lo escrito (lectura y escritura).

Conviene subrayar, que la secuencia didáctica que se propone en el presente trabajo se diseñará desde la propuesta de la autora Anna Camps en tres fases: preparación, producción y evaluación. No obstante, cada fase contiene unos momentos que se requieren en el proceso de la producción escrita.

2.6 La comprensión textual como proceso de preparación para la escritura

La comprensión es un proceso necesario para preparar la composición escrita. Teniendo en cuenta, que al proponer una secuencia didáctica que tiene como objetivo la escritura de un cuento es necesario leer buenos modelos de este tipo de textos. De esta manera, se crea la posibilidad en los estudiantes de conocer la estructura y las características del escrito que van a producir.

En este sentido, es necesario retomar los aportes de Solé (1997) cuando plantea que un lector activo es el que:

Procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencias previos, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, es un lector que permanece alerta a lo largo del proceso, enfrentándose a obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que, si se lo propone, es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida. Son todas estas operaciones las que le permiten comprender, objetivo y esencia de la lectura (p. 4).

De la misma manera, Isabel Solé sugiere estrategias para la comprensión textual antes, durante y después de la lectura como lo vemos a continuación:

-Antes de la lectura: Conocer los propósitos de la lectura y aportar los conocimientos previos (anticipaciones).

-Durante la lectura: Elaborar inferencias y comprobar la comprensión.

-Después de la lectura: Identificar el núcleo, sintetizar, resumir y ampliar el conocimiento mediante la lectura.

En este sentido, es necesario definir los procesos mentales que se observarán durante la lectura para identificar los desempeños de comprensión textual de los estudiantes durante la investigación:

2.6.1 La anticipación

Es “la posibilidad que tienen los niños de representarse diferentes tipos de situaciones o eventos futuros” (M.E.N. 2009, p.30). De esta manera, la anticipación permite al estudiante plantear predicciones acerca del título de un texto o el contenido de una historia que se va a narrar. Según, la profesora Rosa Julia Guzmán basada en lo dicho por Solé (1997), la anticipación y la predicción son la primera y segunda fase que constituyen las estrategias de la comprensión lectora porque la anticipación posibilita determinar cuál es el tema de un texto a partir del título y la predicción permite completar enunciados o acciones antes de conocerlos (Sánchez, 2014, p.14).

2.6.2 La inferencia

Duque y Correa (2012) consideran que la inferencia es una condición para comprender textos narrativos. La cual, es considerada por el M.E.N. (2009) como:

La capacidad de los niños para reflexionar y, por tanto, para extraer conclusiones (no observables) a partir de la información que recolectan y con que cuentan. La inferencia permite a los niños ir más allá de la información dada por un fenómeno que ellos desean comprender (p.34).

2.6.3 La interpretación

“La interpretación implica determinar las ideas principales que contiene un texto” (Solé, 1992, p.25). Es así, como estas expresiones las construye el lector y dependen de los objetivos propuestos en la lectura.

Desde lo anterior, se propone la lectura como un acto necesario en la preparación de la escritura. Ya que, procesos mentales como: anticipar, inferir e interpretar acerca de la lectura garantizan la comprensión y el conocimiento de las características del texto que se va a producir.

2.7 La lectura y la escritura como procesos de comprensión y producción textual

Partiendo de lo que expresa Cajiao (1997):

Leer y escribir dos palabras (...) para representar dos procesos cognoscitivos que siempre van de la mano (...) ya no se trata de enseñar a leer letras, sino de enseñar a leer la realidad circundante y, por supuesto, a escribir aquello que pensamos de la realidad. Leer es comprender y escribir es crear (p.183-184).

Tenemos que, procesos como la comprensión y la producción, por lo general, han sido relacionados con acciones como decodificar y codificar respectivamente. Por lo tanto, es necesario entender que estos procesos deben ser visualizados desde una perspectiva de representación de la realidad, teniendo claro que, para comprender y/o producir un texto no es necesario conocer el sonido y forma de las letras. Más bien, estos procesos están relacionados con prácticas de lectura y escritura que permiten movilizar funcionamientos cognitivos.

Por lo tanto, la escuela debe crear ambientes de aprendizaje a partir del conocimiento del contexto de sus estudiantes para identificar las actividades que a ellos les resultarían interesantes y motivantes. Por otro lado, los textos que resulten deben tener un uso que se acerque a las prácticas sociales cotidianas.

2.8 Concepción de escritura en los primeros años de escolaridad

Cassany (1995) dice que “escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber <juntar letras> o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (p.13). Por lo tanto, es necesario “entender la evolución de los sistemas de ideas que los niños construyen sobre la naturaleza de ese objeto social que es el sistema de escritura” (Ferreiro, 1991, p.22)

Chomsky (1970) y Ferreiro (1986) coinciden con el siguiente planteamiento: “La escritura puede ser considerada como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras” (Teberosky, 1989). En este sentido, los autores expresan que los elementos y relaciones en el caso de la codificación ya están establecidos, mientras que en la construcción de un sistema de representación ocurre todo lo contrario.

Por lo anterior, la producción de texto en los primeros años de escolaridad debe dar prioridad a las representaciones a través del lenguaje. Después, los niños empiezan a descubrir poco a poco las características de los elementos utilizados para representar la escritura, lo cual se manifiesta en sus producciones cuando ellos simbolizan con grafías de distintos tipos como: dibujos, pseudoletras, algunas letras o números.

2.8.1 La escritura como proceso

Para hablar de la escritura como proceso es necesario exponer dos modelos explicativos en la composición escrita propuestos por Scardamalia y Bereiter (1992)

- “Decir el conocimiento”: En este modelo la escritura se realiza una vez y se termina sin generar movilización en las estructuras cognitivas. Por lo tanto, escribir es una construcción inmadura de escritores novatos.

- “Transformar el conocimiento”: En este modelo la escritura se realiza con objetivos y metas claras a través de la movilización de estructuras cognitivas en un proceso que incluye: plan de escritura, revisión y reescritura. De esta manera, se obtiene una construcción madura de escritores expertos.

En consecuencia, es necesario ampliar un poco las características del modelo “Transformar el conocimiento”

- *Acerca de los textos*

- ✓ Coherencia tónica: Hay un encadenamiento entre las ideas.
- ✓ Buena forma: El texto se ajusta a los requisitos estructurales de los géneros literarios.
- ✓ La prosa se adapta al curso del pensamiento del lector: La información se reorganiza de acuerdo a las necesidades del lector, se piensa en el lector mientras se escribe.

- *Acerca del tiempo necesario para comenzar a escribir*

Un tiempo muy corto impide el establecimiento de objetivos y planificación para iniciar la escritura. Por lo tanto, se deben acordar los tiempos necesarios para una composición bien planificada.

- *Acerca de la confección de borradores*

El proceso de planificar y anotar antes de escribir permite plantear una variedad de ideas que luego serán incluidas o no en el texto a partir de una evaluación.

- *Acerca de la planificación*

Se hace evidente que los escritores dicen más de lo que escriben al pensar en voz alta y la proporción aumenta de niños a adultos.

- *Acerca de la revisión*

Son los cambios que hacen los escritores en sus textos a través de unas pautas que permiten mejorarlos.

Todo lo anterior, muestra que un escritor experimentado delimita, elabora y refina conocimientos disponibles a través de la planificación, la revisión y la reescritura. Mientras que, un escritor novato escribe una vez y termina sin devolverse sobre lo que escribió.

Así mismo, la escritura como proceso es visualizada a través de las estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos propuestas por Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera (2010) en las cuales proponen unos pasos “en la necesidad de dedicarle un espacio y un tiempo adecuados a la reflexión y a la producción en la escritura”(p. 33) como son:

1. Tiempo para leer

Es una estrategia para que el niño tenga experiencias con historias bien escritas que le resulten interesantes antes de escribir sus propias historias. Por lo tanto, el maestro elige un cuento para que los estudiantes lo lean y hagan comentarios después de la lectura a través de preguntas acerca de: los personajes y sus características, el tiempo, el espacio, sucesos de la historia, entre otros. Así mismo, los alumnos pueden clasificar el texto para conocer la intención del autor y determinar la forma como se escribe un cuento.

2. Tiempo para planear

Implica tres procesos: contenido (sobre que se escribirá), organización del contenido (estructura del texto) y objetivos para evaluar su calidad (cómo se ha dicho y se ha expresado). Lo anterior, se puede hacer a través de preguntas como: ¿Quién es el personaje principal?, ¿Cuándo ocurre la historia?, ¿Dónde ocurre la historia? o ¿Cómo es el final de la historia?, entre otras.

3. Tiempo para escribir

Los niños empiezan a escribir. Es importante, que los estudiantes tengan a la mano el plan elaborado y tomen el tiempo que sea necesario para la escritura.

4. Tiempo para revisar

Cuando los niños tienen el primer borrador de su cuento, el maestro debe animarlos para que lo revisen. Este proceso se centra en dos aspectos: errores de gramática y ortografía y estructura del texto. Cuando se enfoca en el primer aspecto se le pide a los niños que revisen la escritura de las palabras y cuando se enfoca en el segundo aspecto se revisan los aspectos estructurales de la escritura como contenido y coherencia. De esta manera, cada error debe ser indicado para corregirlo pensando en posibles soluciones.

5. Tiempo para corregir - reescribir (1)

Los estudiantes utilizan estrategias para solucionar los problemas encontrados en la revisión. De la misma manera, deben utilizar el tiempo que sea necesario para la reescritura.

6. Tiempo para compartir

Cuando los estudiantes ya tienen el segundo borrador de su cuento el maestro debe animarlo a compartirlo con pares del mismo salón o de grados más avanzados para recibir nuevas sugerencias.

7. Tiempo para volver a escribir - reescribir (2)

Los niños escriben su tercer y último borrador teniendo a la mano escritura de los expertos (tiempo para leer), sus correcciones y las correcciones de sus pares.

2.8.2 Mediación del maestro y modos de corrección en la reescritura de un texto

En las producciones escritas “la corrección de errores es un instrumento didáctico muy eficaz si se emplea de la manera adecuada” (D’Aquino, 2016, p.7). La autora Alessandra D’Aquino dice que la corrección de un error está dirigida a revisar, retroalimentar y reajustar; lo cual supone un avance en el aprendizaje. Sin embargo, la retroalimentación debe tener en cuenta varios factores para que sea efectiva como son: “el contexto, el nivel de competencia del productor del error, los objetivos didácticos propuestos y, dentro de este marco, el error que se haya producido” (D’Aquino, 2016, p.8). Desde esta perspectiva, no hay un método único para corregir este depende de las variables que tenga la comunicación. Por esta razón, es necesario tener claro el objetivo comunicativo en el que se centra la actividad propuesta.

De la misma manera, Alessandra D’Aquino dice que se han propuesto diferentes clasificaciones del error con enfoques y objetivos diferentes. En este sentido, es necesario que el docente apoye de manera oportuna los aspectos que el estudiante aún no domina para influir positivamente en el aprendizaje, siendo necesario además, la motivación del alumno. Por esta razón, la intervención del maestro debe ser respetuosa valorando el esfuerzo realizado por el estudiante al escribir su producción, por más defectos que esta tenga.

De esta manera, durante el proceso de escritura “la corrección” genera cambios en el texto a partir de la interacción entre pares y entre alumnos y maestra, lo que permite evidenciar la movilización de estructuras cognitivas en los estudiantes. Es así, como D’Aquino (2016) considera algunos métodos de corrección como los que se exponen a continuación:

- *Corrección evidenciadora*: Se marca la existencia del error.
- *Corrección resolutive*: Ofrece la solución correcta del error.
- *Corrección clasificatoria*: Se indica el tipo de error.

- *Corrección mixta*: Se combinan todos los métodos: se evidencia el error, se da la solución cuando el alumno no logra encontrarla, se indica el ámbito afectado y se buscan soluciones.
- *Corrección colectiva*: Se hace con el grupo en un medio de visualización disponible.
- *Corrección en pareja o en grupo de un texto ajeno o propio*: Se generan reflexiones metalingüísticas, debates y discusiones.
- *Corrección cruzada*: Se pasa la producción de un alumno a otro para revisarla.

2.9 Niveles en el aprendizaje de la escritura desde la perspectiva constructivista

En los años setenta las autoras Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y otros investigadores se dieron a la tarea de comprender los procesos cognoscitivos involucrados en la adquisición del sistema de escritura desde la perspectiva piagetiana (Vernon, 2004,p.213). Es así, como los lineamientos curriculares (M.E.N., 1998, p.33-34) acogen esta propuesta que define los niveles en el desarrollo del sistema de escritura de los niños que se presentan a continuación:

2.9.1 Primer nivel: Es un nivel indiferenciado donde los niños hacen una distinción entre el dibujo (lenguaje icónico) y la grafía (escritura). Se da la construcción de los principios de linealidad y arbitrariedad a través de: la invención de grafemas, la mezcla de grafías convencionales y la realización de cadenas de letras (letras repetidas, escritura ligada a trazos continuos). Es así, como los infantes plantean dos tipos de hipótesis: cuantitativa y cualitativa. En la primera, debe haber como mínimo tres letras ordenadas en línea para que digan algo; y en la segunda, las tres letras deben ser diferentes.

2.9.2 Segundo nivel: Es un nivel diferenciado donde el niño evidencia en su producción escrita que las grafías deben ser diferentes para que digan algo diferente. Es así, como se observa un control sobre la hipótesis cuantitativa y cualitativa. Por un lado, en la hipótesis

cuantitativa relacionan la escritura con tamaño, peso o edad del objeto (a objetos de mayor tamaño, mayor número de grafías). Por otro lado en la hipótesis cualitativa el niño sostiene que letras diferentes dan significados diferentes. Aún, no hay relación entre el sonido y la grafía.

2.9.3 Tercer nivel: Aparece la fonetización o asociación entre el sonido y la grafía con tres hipótesis: silábica, silábica-alfabética y alfabética.

2.9.3.1 Hipótesis silábica

Escriben una letra por sílaba. Ejemplo: Para escribir mariposa escriben *m i o e*.

2.9.3.2 Hipótesis silábica-alfabética

Escriben letras por sílaba pero no todas. Ejemplo: Para escribir mariposa escriben *maripsa*.

2.9.3.3 Hipótesis alfabética

En esta hipótesis se observa que cada sonido corresponde a una grafía. Ejemplo: Para escribir mariposa escriben *mariposa*.

2.10 El cuento infantil

El cuento infantil es un texto que motiva en los niños la lectura y la escritura. Ya que, la mayoría de los infantes así no lean y escriban convencionalmente se sienten atraídos por observar, manipular y/o escuchar la lectura en voz alta de este tipo de textos. De esta manera, llegan a expresar con entusiasmo ideas acerca de la lectura hablando, dibujando y escribiendo con sus hipótesis lo que le fue significativo. De ahí, que es un recurso que contribuye al desarrollo del lenguaje en la expresión oral, gráfica y escrita a través de la imaginación y la creación. Así mismo, el cuento da la posibilidad a los niños de recrear la vida de personajes y situaciones con los cuales se sienten identificados.

Por lo tanto, tenemos que el género narrativo es una vía privilegiada para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje. Ya que, a través de las narraciones los niños pueden contar historias,

situaciones y eventos significativos de su cotidianidad. Además, los textos “narrativos posibilitan la elaboración de una gran variedad de inferencias, ya que demandan una comprensión que requiere generar un “modelo de situación” (Duque y Correa, 2012). De ahí que, Van Dijk y Kintsch (1983) señalan que “un modelo de situación se define como la representación cognitiva de los acontecimientos, acciones, personas y, en general, de la situación sobre la que trata el texto” (p. 12).

De esta manera, podemos concluir que dentro de la narrativa el texto con el que más se familiarizan los chicos antes y al inicio de su escolaridad es el cuento. Por esta razón, este texto casi siempre está presente en las aulas de los grados iniciales. No obstante, este no debería desaparecer a lo largo de la educación básica, pues existen cuentos para personas de todas las edades. Más aún, los cuentos infantiles resultan ser interesantes y divertidos para muchos jóvenes y adultos.

El cuento es una narración (...) al alcance de los niños. Es un texto completo de extensión breve que tiene un principio y un final en el que el niño puede transportarse a un mundo imaginario (...). Todos los cuentos parten de una representación de una situación estable, después surgen una serie de conflictos o problemas y seguidamente se ponen en marcha una serie de acciones para resolverlos de una manera u otra y llegar al estado final o fin. (Fons, 2004, p.213).

En este sentido, se propone el cuento como el texto que se utilizará en esta propuesta de aprendizaje teniendo en cuenta que, además de la motivación e interés que genera en los niños, es un escenario que facilita la producción textual de acuerdo a antecedentes investigativos.

3. Marco metodológico

3.1 Tipo de investigación

El diseño de esta experiencia didáctica surge por la necesidad de motivar la escritura con sentido y autonomía de los niños de primer grado de la sede principal Isaías Gamboa. Cabe anotar, que el tipo de investigación que se realizará es de carácter descriptivo. Teniendo en cuenta, que es necesario analizar las producciones de los niños que resultan de: planificar, revisar y reescribir un cuento para obtener un producto final. En este sentido, el enfoque de la presente investigación es de tipo cualitativo, ya que se dará respuesta a la pregunta formulada a partir de la descripción de lo que se evidencia en las actividades propuestas en el aula.

3.2 Contexto

La Institución Educativa Isaías Gamboa está ubicada en Santiago de Cali, Colombia; zona de ladera¹, comuna 1 y es el escenario donde se llevará a cabo la presente investigación. Cabe anotar, que está conformada por cinco sedes: sede principal Isaías Gamboa, sede Inmaculada, sede José Celestino Mutis, sede Aguacatal y sede Alejandro Cabal Pombo. De esta manera, atiende un promedio de 2.145 estudiantes, que provienen de los estratos 1 y 2, siendo 1 el más común.

Así mismo, la Institución Educativa presta su servicio a la comunidad en los niveles de pre-escolar, básica primaria, básica secundaria y media. También, cuenta con programas como: Educación Flexible para adultos por ciclos, Brújula y Aceleración del Aprendizaje. Todo lo anterior, en jornadas de la mañana, tarde, noche y sabatino.

¹ La zona de ladera en la ciudad de Cali está ubicada sobre la parte montañosa de la ciudad, en el eje de la cordillera occidental de norte a sur, y está conformada por las comunas 1, 2, 18 y 20.

Hay que mencionar, que el trabajo de investigación se aplicará específicamente en la sede principal a estudiantes de primer grado de básica primaria. Cabe anotar, que en esta sede se atienden familias que en su gran mayoría viven en asentamientos de los sectores llamados: La Fortuna, Palermo y Malvinas del barrio Terrón Colorado. Además, es una comunidad con diferentes problemáticas sociales como: falta de oportunidades laborales, maltrato intrafamiliar, amenazas, privación de la libertad, abuso sexual, consumo y venta de sustancias psicoactivas, entre otras.

Por otro lado, la sede Isaías Gamboa presta su servicio en los niveles de Pre-escolar y Básica Primaria en jornada de la mañana a un total aproximado de 120 estudiantes en edades entre los 4 y 12 años.

3.2.1 Participantes

En el estudio participarán 12 niños y 8 niñas con edades entre los 6 y 9 años (edad promedio 7 años) que cursan primer grado de básica primaria en la sede principal. Cabe anotar, que un 50% de los estudiantes procede de otras instituciones educativas y tres de ellos fueron remitidos a terapias y evaluaciones con especialistas por dificultades presentadas en su aprendizaje.

También participarán dos docentes: una a cargo de enseñar las áreas de grado primero y otra que realizará la investigación. La primera, es licenciada en Educación de Básica Primaria y está vinculada hace diez años al establecimiento educativo, casi siempre se ha desempeñado en grados iniciales debido a su experiencia y gusto por orientar procesos en la adquisición del código escrito. La segunda, es licenciada en Educación Pre-escolar y está vinculada hace trece años como orientadora en básica primaria y en educación inicial.

3.3 Instrumentos

Para obtener los registros de información que permitirán hacer la descripción y el análisis de las producciones de los niños en el desarrollo de las actividades planteadas en la secuencia didáctica, se utilizarán los siguientes instrumentos:

3.3.1 Entrevista semiestructurada

Esta se aplicará a la docente de grado primero para recoger información sobre cómo se desarrollan las actividades de aula en relación a la comprensión y a la producción textual (ver guía de entrevista anexo1).

3.3.2 Registros de observación

Se observarán dos tipos de situaciones: en primer lugar, la participación de los niños en una actividad de escritura para establecer el estado inicial y el estado final de las competencias de producción textual. En segundo lugar, se registrarán las expresiones orales y escritas de los estudiantes durante la implementación de la secuencia didáctica.

Para esto, se diseña la respectiva rejilla de registro de observación y sus categorías de análisis (anexo 2).

3.3.3 Diarios de campo

Este instrumento permitirá recoger información valiosa acerca de los elementos que intervinieron en el desarrollo de las actividades. Es así, como después de cada sesión se realizará una descripción sobre la manera como se llevó a cabo la actividad propuesta especificando los aspectos que favorecieron o no el objetivo planteado. De la misma manera, se registrarán posibles interpretaciones (anexo 3).

3.3.4 Portafolios

Las producciones escritas de los estudiantes que resulten durante la implementación de la secuencia didáctica: diagnóstico, plan de escritura, escritura inicial, segundo borrador, producto final y actividad de verificación; se guardarán en portafolios para evidenciar y analizar los cambios dados en la escritura durante los diferentes momentos propuestos en la secuencia didáctica.

3.4 Procedimiento

El proceso para la recolección de datos iniciará con la entrevista a la docente de grado primero para indagar acerca de la forma como se dan en el aula los procesos de comprensión y producción textual. Luego, se realizará la actividad diagnóstica de lectura y escritura para establecer dificultades en el estado inicial. Posteriormente, se llevará a cabo la implementación de la secuencia didáctica a lo largo de tres meses durante 20 sesiones 2 o 3 veces por semana. Finalmente, una vez concluida la implementación de la secuencia didáctica, en el siguiente encuentro con los niños, se realizará nuevamente una actividad de lectura y escritura, para establecer el estado final.

De esta forma, con la información obtenida a través de los instrumentos, se hará una revisión en relación al cumplimiento de los objetivos propuestos para establecer la efectividad de la secuencia didáctica en el aprendizaje de la producción textual.

3.5 Consideraciones éticas

Se declara que el presente trabajo investigativo está articulado con el Plan de Aula de Lengua Castellana propuesto para el primer grado de básica en la Institución Educativa Isaías Gamboa. De esta manera, el objetivo de las actividades planteadas durante la investigación apunta al desarrollo del eje temático de la producción textual propuesto por el establecimiento educativo

desde los Estándares Básicos de Competencias del Ministerio de Educación Nacional. Por lo tanto, el desarrollo de la secuencia didáctica no interrumpirá el proceso de aprendizaje propuesto para los estudiantes durante el año lectivo 2016.

Por otro lado, se informó de manera anticipada a los participantes de este proceso. De esta forma, los estudiantes asintieron y sus tutores (padres de familia y/o acudientes) firmaron un consentimiento informado (anexo 4). Es así, como se evitó cualquier tipo de coacción para la participación en la investigación por lo que sus participantes aceptaron de forma voluntaria. De la misma manera, se sostiene que se guarda confidencialidad y anonimato en la información recolectada durante el proceso investigativo.

4. Resultados

4.1. Descripción y diseño de la secuencia didáctica

La secuencia didáctica propuesta en este trabajo investigativo tiene énfasis en el proceso de escritura. Por lo tanto, se planifica a la luz de la teoría de Anna Camps (1995) que orienta la composición escrita. Por otro lado, se diseña en dos formatos tomados de la versión original de “Escribir la propia práctica”: una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas (Pérez, Villegas y Vargas, 2013) y del curso virtual “Referentes para la Didáctica del Lenguaje” (Cerlalc, 2010) con una ligera modificación. El formato 1 contiene aspectos generales del proyecto a realizar con los estudiantes como lo vemos a continuación:

Tabla 1. Planeación secuencia didáctica formato 1

Título:	“Escribo mi cuento”
Proceso del lenguaje que se aborda:	La presente secuencia didáctica tiene énfasis en el proceso de escritura. Sin embargo, la lectura se utilizará como un medio que motive y dé a conocer elementos del texto que van a producir los estudiantes.
Fase de Preparación:	<p>Momento 1</p> <p>Diagnóstico, presentación de la secuencia didáctica y acercamiento a los cuentos (tiempo aproximado 6 sesiones)</p> <p><i>-Sesión 1:</i> Realizar un diagnóstico a los estudiantes utilizando el cuento “El pequeño conejo blanco” involucrando procesos de comprensión y producción textual. De esta manera, se emplearán estrategias de comprensión a través de la anticipación y la</p>

	<p>inferencia. Por otro lado, se propiciará la producción textual con la escritura de una frase que exprese como era el personaje principal del cuento.</p> <p>-Sesión 2: Dialogar a partir de las siguientes preguntas:</p> <p>¿Te gusta escribir? ¿Por qué?</p> <p>¿Alguna vez has escrito un texto? ¿Cuál?</p> <p>¿Qué te gustaría escribir?</p> <p>-Explicar a los estudiantes la secuencia que se va a trabajar, de qué manera se va hacer, cuáles son los objetivos de aprendizaje y cuál va a ser el producto final.</p> <p>-Sesión 3 y 4: Realizar lectura segmentada de dos cuentos infantiles: “Los tres cerditos” y “Los tres lobitos y el cochino feroz”.</p> <p>-Sesión 5 y 6: Organizados en grupos los niños escribirán y dibujarán en un pliego de papel: personajes, conflicto, tiempo, lugares y final de los cuentos leídos. Luego, cada grupo elijará un relator para hacer la socialización de la producción al resto de estudiantes.</p>
<p>Fase de Producción:</p>	<p>Momento 2</p> <p>Elaboración de un plan de escritura (tiempo aproximado 2 sesiones)</p> <p>-Sesión 1 y 2: Los niños realizarán un plan de escritura a través de una rejilla indicando: qué van a escribir, a quién se lo van a escribir, cuál es su intención, cuáles serán los personajes, cuál será el conflicto y cuál será</p>

	<p>el final.</p> <p>Momento 3</p> <p>Producción del primer borrador (tiempo aproximado 4 sesiones)</p> <p><i>-Sesión 1, 2, 3 y 4:</i> Los estudiantes escribirán el primer borrador del cuento:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Inicio: en el cual aparecen personajes, tiempo, lugares y presentación del conflicto.2. Desarrollo del conflicto: el más emocionante de la historia.3. Final o desenlace: se resuelve el conflicto.4. Elaboración de la portada del cuento. <p>Momento 4</p> <p>Primera revisión y reescritura del segundo borrador (tiempo aproximado 6 sesiones)</p> <p><i>-Sesión 1:</i> La maestra presentará una rejilla para la revisión de los aspectos estructurales del cuento y la explicará utilizando algunas producciones de los niños.</p> <p><i>- Sesión 2:</i> Se realizará la lectura de dos cuentos escritos por otros niños que tienen una edad cercana a la de los estudiantes.</p> <p><i>-Sesión 3, 4, 5 y 6:</i> Los estudiantes se agruparán en mesas hexagonales propiciando el intercambio de ideas entre pares para marcar la rejilla y reescribir el cuento solucionando las debilidades encontradas en la revisión.</p> <p>Momento 5</p> <p>Revisión del segundo borrador y ajustes al</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>producto final (tiempo aproximado 4 sesiones)</p> <p>-Sesión 1: Se les brindarán cuentos a los niños para que observen la manera como inician y terminan los párrafos.</p> <p>-Sesión 2: La maestra presentará una rejilla para la revisión de ortografía en los párrafos de los cuentos producidos por los niños. De la misma manera, la docente explicará la manera de hacerlo con algunas producciones de los niños.</p> <p>-Sesión 3 y 4: Los niños en parejas revisarán y se retroalimentarán para corregir la ortografía del texto.</p>
<p>Fase de Evaluación:</p>	<p>Momento 6</p> <p>Socialización del texto a otros pares, evaluación de la secuencia didáctica y verificación de aprendizajes (tiempo aproximado 3 sesiones)</p> <p>- Sesión 1: Los niños de grado primero leerán su producto final a los estudiantes de grado transición. A su vez, los alumnos de grado transición realizarán comentarios acerca de los cuentos socializados.</p> <p>- Sesión 2: Sentados todos en un círculo, con las producciones escritas elaboradas durante la secuencia didáctica en el centro, la maestra y los estudiantes de grado primero dialogan acerca de:</p> <p>¿Qué aprendieron con la secuencia didáctica realizada?</p>

	<p>¿Se cumplieron los objetivos de aprendizaje propuestos inicialmente?</p> <p>¿Cómo escribían antes y como están escribiendo ahora?</p> <p>¿Mejoró la escritura? ¿Por qué? ¿Cómo lo pueden evidenciar?</p> <p>¿Ustedes creen que este tipo de actividades “escribir un cuento” permite aprender? ¿De qué manera?</p> <p>¿Qué les gustó de la secuencia didáctica?</p> <p>¿Cuál texto les gustaría escribir en otra secuencia didáctica?</p> <p>-Sesión 3: Se realizará una actividad de verificación de los aprendizajes propuestos en la secuencia didáctica utilizando el cuento “El rey mocho”. De la misma manera, que en el diagnóstico se involucrarán procesos de comprensión y producción textual. La consigna de escritura es: crear un final para el cuento diferente al planteado en la historia.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Por otra parte, el formato 2 da cuenta de los componentes propuestos en los seis momentos diseñados en la secuencia didáctica con sus respectivas consignas y anexos que apoyan el trabajo en el aula con los estudiantes (anexo 4).

4.2 Implementación

4.2.1 Actividad inicial de diagnóstico y actividad final de verificación

De acuerdo al procedimiento realizado durante la implementación de la secuencia didáctica tenemos a continuación el contraste ente la actividad de diagnóstico inicial y la actividad de verificación final en los procesos de comprensión y producción textual:

Tabla 2. Resultados actividades de diagnóstico y verificación en comprensión textual.

Comprensión textual				
Estrategias de Comprensión	Procesos mentales	Descriptor	Actividad inicial	Actividad final
Antes de la lectura	Anticipación	Predice el título del cuento a partir de la imagen que observa en la portada.	80%	100%
		Expresa el título del cuento a partir de lo que lee en la portada.	20%	40%
		Predice el contenido de la historia del cuento a partir del título.	80%	100%
Durante la lectura	Inferencia	Infiere sucesos de la historia narrada en el cuento.	80%	100%
		Infiere acciones que emprenderán los personajes del cuento.	80%	100%
		Infiere sentimientos de los personajes del cuento.	90%	100%
Después de la lectura	Interpretación	Identifica los personajes del cuento.	80%	100%
		Expresa el conflicto de la historia narrada en el cuento.	80%	100%
		Expresa el desenlace del conflicto o final del cuento.	80%	100%
		Da cuenta de las marcas temporales del cuento.	80%	90%
		Identifica los lugares donde se desarrollan las acciones del cuento.	80%	100%

Tabla 3. Resultados actividades de diagnóstico y verificación en producción escrita

Producción escrita				
Niveles de escritura		Descriptor	Aspectos observados	
			Inicial	Final
Primer Nivel		Escribe una cadena de letras en las cuales mezcla invención de grafemas y grafías convencionales.	0%	0%
Segundo Nivel		Escribe cadenas de letras diferentes para representar significados diferentes.	25%	5%
Tercer Nivel	Hipótesis Silábica	Escribe una letra por sílaba y se evidencia relación entre el sonido y la grafía.	0%	20%
	Hipótesis Silábica-alfabética	Escribe letras por sílaba pero omite algunas y se evidencia relación entre el sonido y la grafía.	10%	35%
	Hipótesis Alfabética	En su escritura se evidencia que el sonido corresponde a las grafías.	20%	40%

4.2.1.1 Análisis del diagnóstico

Durante el proceso de diagnóstico se utilizaron dos instrumentos para la recolección de datos: entrevista semiestructurada a la maestra de grado primero (anexo 1) y observaciones de las expresiones orales y escritas de los estudiantes al momento de enfrentarse a las actividades propuestas. De esta manera, tenemos lo siguiente:

-Por un lado, los criterios establecidos para la comprensión textual están asociados a los tres momentos que propone la autora Solé (1997) en la lectura: el antes (anticipación), el durante (inferencia) y el después (interpretación). Es así, como los datos recogidos durante las

actividades evidencian que al momento de anticipar el 80% de los estudiantes predicen el título a partir de la imagen que observan y un 20% expresan el título del cuento a partir de la lectura que realizan. De la misma manera, un 80% de los niños infieren los sucesos, acciones y sentimientos que pueden ocurrir en la historia. Algo similar sucede en el proceso de interpretación donde el 80% de los alumnos alcanzan los criterios propuestos. Cabe anotar, que el 20% de los niños al momento de anticipar, inferir e interpretar permanecen en silencio.

En este sentido, tenemos que los estudiantes de primer grado al momento de enfrentarse a procesos de comprensión textual en su gran mayoría participan expresando oralmente sus ideas acerca del texto utilizando sus conocimientos previos. De esta manera, logran relacionar los conocimientos que ya poseen con los nuevos conocimientos que se exponen en el texto a través de la lectura. Por otro lado, al anticipar el título del cuento el 90% de los niños interpretan las imágenes mientras que un 10% logran leer convencionalmente.

De la misma manera, tenemos que la maestra durante la entrevista, en relación a la comprensión textual de los niños, expresa que “la mayoría son acertados en las anticipaciones aunque siempre participan los mismos”. De esta forma, vemos que lo expresado por la docente coincide con las observaciones dadas, ya que algunos estudiantes permanecieron en silencio durante la actividad.

-Por otro lado, los criterios planteados en la producción textual corresponden a los tres niveles de escritura que propone la autora Ferreiro (1991) para ubicar el proceso en el que se encuentran los niños durante el aprendizaje del código escrito. Por consiguiente, vemos que un 25% están ubicados en el nivel 2 y un 30% en el nivel 3 (10% en la hipótesis silábica-alfabética y 20% en la hipótesis alfabética). No obstante, durante el desarrollo de la actividad se observó que la mayoría de los niños solicitaban el texto para copiar o transcribir las letras del título diciendo “no sé

escribir”. Así mismo, algunos estudiantes prefirieron solo dibujar y expresaron: “no escribo porque no me sé las letras”. Por lo anterior, no se logra identificar el nivel de escritura del 45% de los estudiantes. De esta manera, se observa que la mayoría de los niños se niegan a la posibilidad de escribir con autonomía utilizando sus conocimientos previos e hipótesis de escritura que se generan a lo largo de este proceso: por un lado, porque permanentemente manifiestan su intención de copiar al solicitar el texto para observar las letras; y por otro lado, porque se niegan a escribir repitiendo la expresión “no se escribir”.

En relación a lo manifestado por la maestra durante la entrevista sobre la producción escrita ella expresa que “algunos niños escriben, sobre todo los que ya tienen 7 y 8 años” sosteniendo que estos estudiantes están repitiendo grado primero. De la misma manera, la docente aclara que inicialmente vio a los niños muy inseguros. Por lo tanto, siempre escriben de manera colectiva en el tablero y luego copian.

En conclusión, los resultados del diagnóstico indican que los niños alcanzaron en su gran mayoría los desempeños propuestos para la comprensión textual. Mientras que, en la producción escrita se evidencia en los estudiantes inseguridad y temor al momento de escribir porque habitualmente se enfrentan a esta práctica de manera colectiva para luego copiar o transcribir de forma individual.

4.2.1. 3 Análisis de la actividad de verificación

En la actividad de verificación tenemos que la comprensión textual mejoró notablemente en relación al diagnóstico. Por otro lado, en la producción textual se propone la creación y la escritura de un final para un cuento. Cabe anotar, que este debía ser diferente al que propone el autor. De esta manera, tenemos que los resultados indican avances en la escritura en relación al diagnóstico como se especifica a continuación:

-El diagnóstico indicó que el 25% de los estudiantes estaba en nivel 2 y la actividad de verificación indica que en este nivel se sostiene el 5% y el 20% avanza al nivel 3.

-El diagnóstico indicó que el 20% de los estudiantes estaba en nivel 3 (10% en hipótesis silábica-alfabética y 20% en hipótesis alfabética). Mientras que la actividad de verificación evidencia que el 95% de los estudiantes está en nivel 3 (20% en hipótesis silábica, 35% en hipótesis silábica-alfabética y 40% en hipótesis alfabética).

En este sentido, los estudiantes cuando escriben en la actividad de verificación lo realizan de manera autónoma a partir de sus conocimientos previos y sus hipótesis de escritura. Es así, como asumen con tranquilidad y seguridad la consigna de escritura dada por la maestra y se evidencian producciones escritas que expresan las ideas de los niños. A continuación se presentan algunos ejemplos de los textos producidos por los estudiantes en la actividad inicial y, posteriormente, se presentarán algunos de la actividad final.

Textos iniciales:



Figura 4. Representación sin escritura en actividad inicial

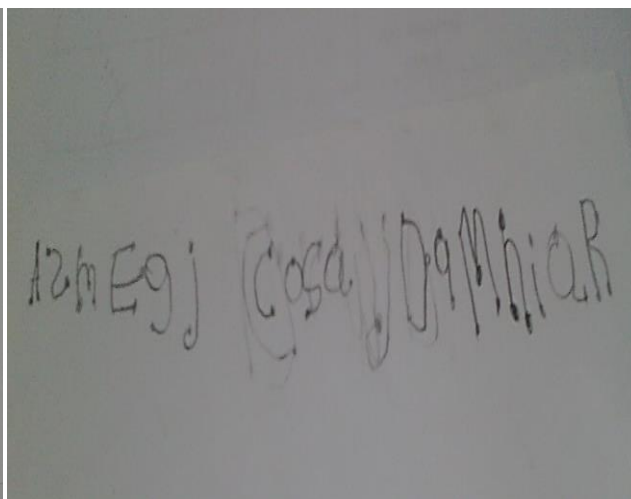


Figura 5. Escritura en actividad inicial segundo nivel

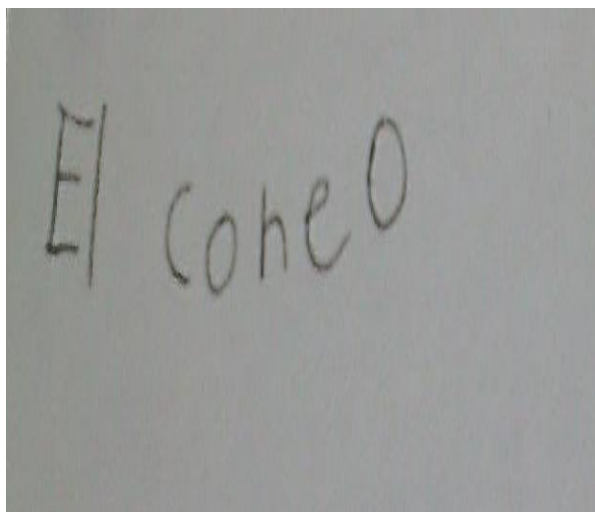


Figura 6. Escritura en actividad inicial tercer nivel (hipótesis silábica-alfabética)

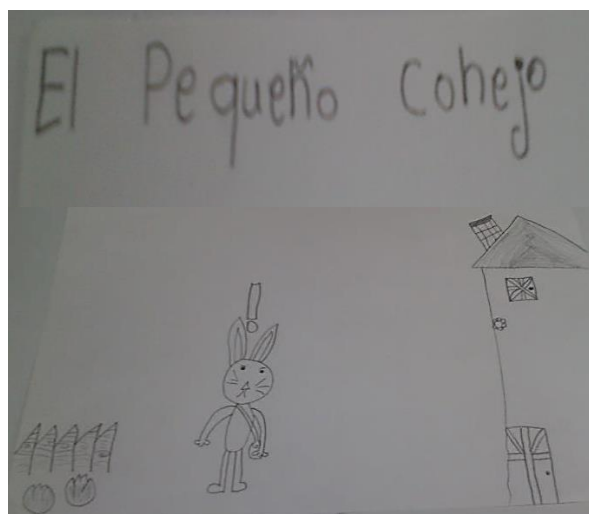


Figura 7. Escritura en actividad inicial tercer nivel (hipótesis alfabética)

Textos finales:

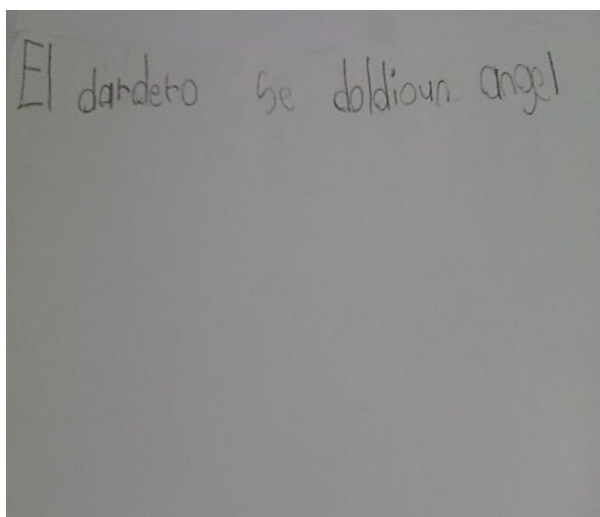


Figura 8. Escritura en actividad final tercer nivel (hipótesis alfabética)

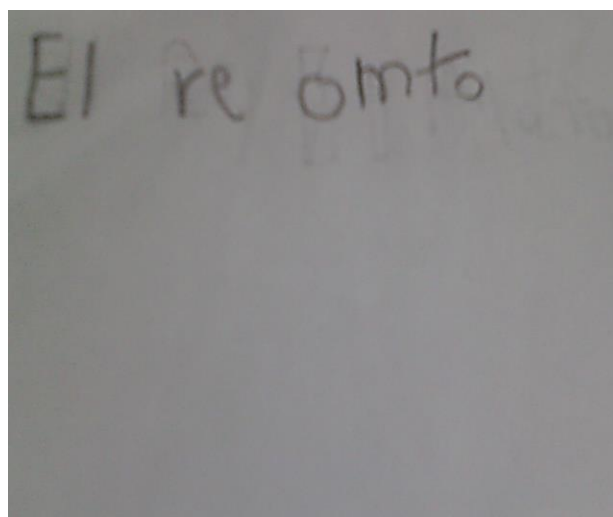


Figura 9. Escritura en actividad final tercer nivel (hipótesis silábico-alfabética)
 Texto: El rey lo mató.

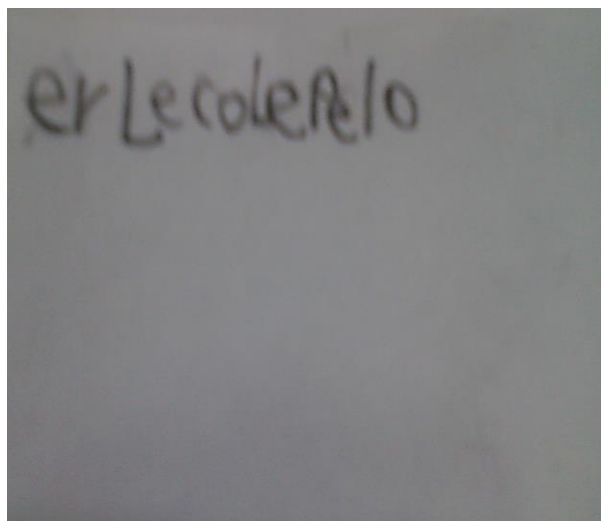


Figura 10. . Escritura en actividad final tercer nivel (hipótesis silábico-alfabética)
 Texto: El rey le corto el pelo.

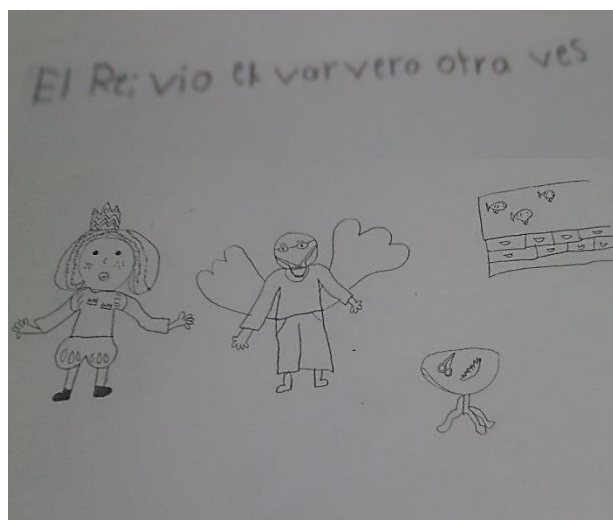


Figura 11. Escritura en actividad final tercer nivel (hipótesis alfabética)

4.2.2. Actividades de la secuencia didáctica

4.2.2.1. Comprensión textual para preparar la escritura

Los momentos propuestos para el desarrollo de la secuencia didáctica proponen unas actividades iniciales de lectura y comprensión textual para preparar la escritura. Es así, como en su desarrollo se observan los siguientes resultados:

Tabla 4. Resultados comprensión textual para preparar la escritura

Comprensión textual para preparar la escritura			
Estrategias de Comprensión	Procesos mentales	Descriptor	Aspectos observados
Antes de la lectura	Anticipación	Predice el título del cuento a partir de la imagen que observa en la portada.	90%
		Expresa el título del cuento a partir de lo que lee en la portada.	20%
		Predice el contenido de la historia del cuento a partir del título.	90%

Durante la lectura	Inferencia	Infiere sucesos de la historia narrada en el cuento.	90%
		Infiere acciones que emprenderán los personajes del cuento.	90%
		Infiere sentimientos de los personajes del cuento.	90%
Después de la lectura	Interpretación	Identifica los personajes del cuento.	100%
		Expresa el conflicto de la historia narrada en el cuento.	100%
		Expresa el desenlace del conflicto o final del cuento.	100%
		Da cuenta de las marcas temporales del cuento.	80%
		Identifica y describe los lugares donde se desarrollaron las acciones del cuento.	100%

4.2.2.1.1 Análisis de los procesos de comprensión que prepararon la escritura

Es necesario dar a conocer que inicialmente y de manera previa a las actividades de acercamiento a los cuentos se realizó un diálogo con los estudiantes donde se les invita a escribir. No obstante, ante la propuesta ellos expresan: “no me gusta”, “eso es muy feo”, “es aburridor”, “me gusta un poquito”, “me gusta una gotica”.

Sin embargo, cuando se les pregunta cual texto les gustaría escribir un 70% manifiesta que le agradaría escribir cuentos de: princesas, dinosaurios, Pepa, querer, los tres cerditos, karate, entre otros. Por otro lado, un 30% de los niños expresa que le gustaría escribir: poesías, normas, cosas sobre escalar montañas, en la cartilla de nacho, mi mamá me ama, tareas y canciones.

Lo expuesto anteriormente, genera la posibilidad de presentar a los niños el proyecto a realizar durante la secuencia didáctica “escribir un cuento” dado que la mayoría de los niños manifestó su deseo de producir este tipo de textos.

De esta manera, se inicia con el acercamiento a los cuentos utilizando “Los tres cerditos” y “Los tres lobitos y el cochino feroz” con los cuales se realiza un trabajo grupal donde se evidencia un contraste entre los personajes, el conflicto, el final, el tiempo y los lugares de la historia narrada en los cuentos.

En este sentido, se observa que en los datos recogidos el porcentaje de participación en la expresión de ideas que evidencia la comprensión textual al momento de anticipar e inferir aumenta en relación al diagnóstico un 10%. De la misma manera, en el proceso de interpretación, al expresarse acerca de los personajes, el conflicto, los lugares y el final aumentan en un 20%. No obstante, al expresar las marcas temporales se conserva el mismo porcentaje.

Cabe anotar, que el trabajo grupal realizado por los niños genera discusiones entre ellos que los llevan a expresar en el papel aspectos relacionados con el proceso de interpretación como son: personajes, conflicto, final, tiempo y lugares; para luego socializarlos al resto del grupo.

4.2.2.2 Escritura del cuento

La secuencia didáctica propone la revisión y la reescritura del cuento. Por lo tanto, durante el proceso resultan tres producciones o versiones del cuento. A continuación podemos observar los cambios generados durante su implementación:

Tabla 5. Resultados primera, segunda y tercera producción del cuento.

Producción escrita					
Niveles de escritura		Descriptor	Aspectos observados		
			Primera Producción	Segunda Producción	Tercera Producción
Primer Nivel		Escribe una cadena de letras en las cuales mezcla invención de grafemas y grafías convencionales.	0%	0%	0%
Segundo Nivel		Escribe cadenas de letras diferentes para representar significados diferentes.	45%	10%	10%
Tercer Nivel	Hipótesis Silábica	Escribe una letra por sílaba y se evidencia relación entre el sonido y la grafía.	10%	30%	30%
	Hipótesis Silábica-alfabética	Escribe letras por sílaba pero omite algunas y se evidencia relación entre el sonido y la grafía.	35%	45%	45%
	Hipótesis Alfabética	En su escritura se evidencia que el sonido corresponde a las grafías.	10%	15%	15%

4.2.2.2.1 Análisis de las producciones escritas

Las producciones escritas del cuento realizadas por los niños en los diferentes momentos propuestos en la secuencia didáctica permitieron identificar que los estudiantes en la primera producción se ubicaron en los niveles de escritura así: el 45% en el segundo nivel y el 55% en el tercer nivel (10% en la hipótesis silábica, 35% en la hipótesis silábica-alfabética y 10% en la hipótesis alfabética).

Luego, si observamos los escritos que corresponden a la segunda producción son evidentes los cambios que dan cuenta de avances en los niveles de escritura: de un 45% que estaban en el segundo nivel, un 35% avanza al tercer nivel (20% a la hipótesis silábica, 10% a la hipótesis silábica-alfabética y 5% a la hipótesis alfabética).

Por otro lado, en la escritura de la tercera producción no se observan cambios, esto se debe a que la propuesta didáctica propone en el tercer borrador ajustes sencillos de ortografía en los párrafos como son: iniciarlos con mayúscula y terminarlos con punto final. Es así, como los cambios realizados conservan la reescritura de la segunda producción sin modificar la estructura del texto. No obstante, se propone este tipo de revisión con el propósito de que los niños en su acercamiento al código escrito visualicen a través de los textos el uso de las mayúsculas y el punto final.

Cabe destacar, que durante la escritura de la primera producción se observaron dos aspectos:

- Los estudiantes, en ocasiones, olvidaban retomar su “plan de escritura” por lo cual se requiere de la mediación de la maestra para que se devuelvan sobre lo escrito inicialmente.

- Los alumnos manifestaron disposición e interés para escribir, ya que hacían preguntas y comentarios como: “¿Con cuál se escribe gre?”, “¿Cuál es la de muy?”, “es que no sé escribir había una vez”. Ante esto, la docente solicitaba ayuda al grupo y los compañeros expresaban por ejemplo: “con la de Gabriel”, “con la de mamá”. Es así, como entre los pares ubicados en las mesas hexagonales iban resolviendo y cuando se les ensuciaba la hoja por borrar constantemente solicitaban un nuevo papel para rehacerlo.

Más adelante, en la segunda producción se observa que los niños inicialmente no aceptaban con agrado reescribir todo el texto a partir de la revisión minuciosa que proponía la rejilla. Lo anterior, se hace evidente cuando decían: “¿Por qué lo vamos a escribir otra vez?”, “estoy

cansado”, “yo lo quiero dejar así”. No obstante, cuando era evidente el cansancio, por la intensidad de las sesiones se les invitaba a descansar y a retomar en la siguiente sesión, ya que el proceso implicaba devolverse sobre lo escrito y mejorarlo, además de rehacer los dibujos. Sin embargo, cuando los niños observaban las mejoras del texto en relación a la primera producción, que realizaban ellos y sus pares, se interesaban por continuar. Es así, como en algunos momentos en los que se detuvo el proceso por varios días debido a las actividades institucionales manifestaban: “¿Cuándo vamos a escribir el cuento?”, “yo quiero ir en el recreo”, entre otros y al retomar el proceso lo hacían con buena disposición. No obstante, la reescritura exigió mucho tiempo y dedicación.

Ya en la tercera producción, el ajuste de ortografía se dio con mayor fluidez tanto en el manejo de la rejilla como en la corrección. Además, el trabajo en parejas permitió la retroalimentación en relación a los conocimientos que tenían de las letras mayúsculas y minúsculas. A continuación se presentan algunos cuentos producidos por los estudiantes en diferentes momentos como: plan de escritura, escritura inicial y segunda producción.

¿Qué voy a escribir?	Un cuento
¿A quién le voy a escribir?	niños de transición
¿Cuál es mi intención?	A asustar
Personajes	fantasmas y maestros
Conflicto	El Esterninador SOS va a nikilar
Desenlace	El Esterninador SOS anikido

Figura 12. Plan de escritura (E1)

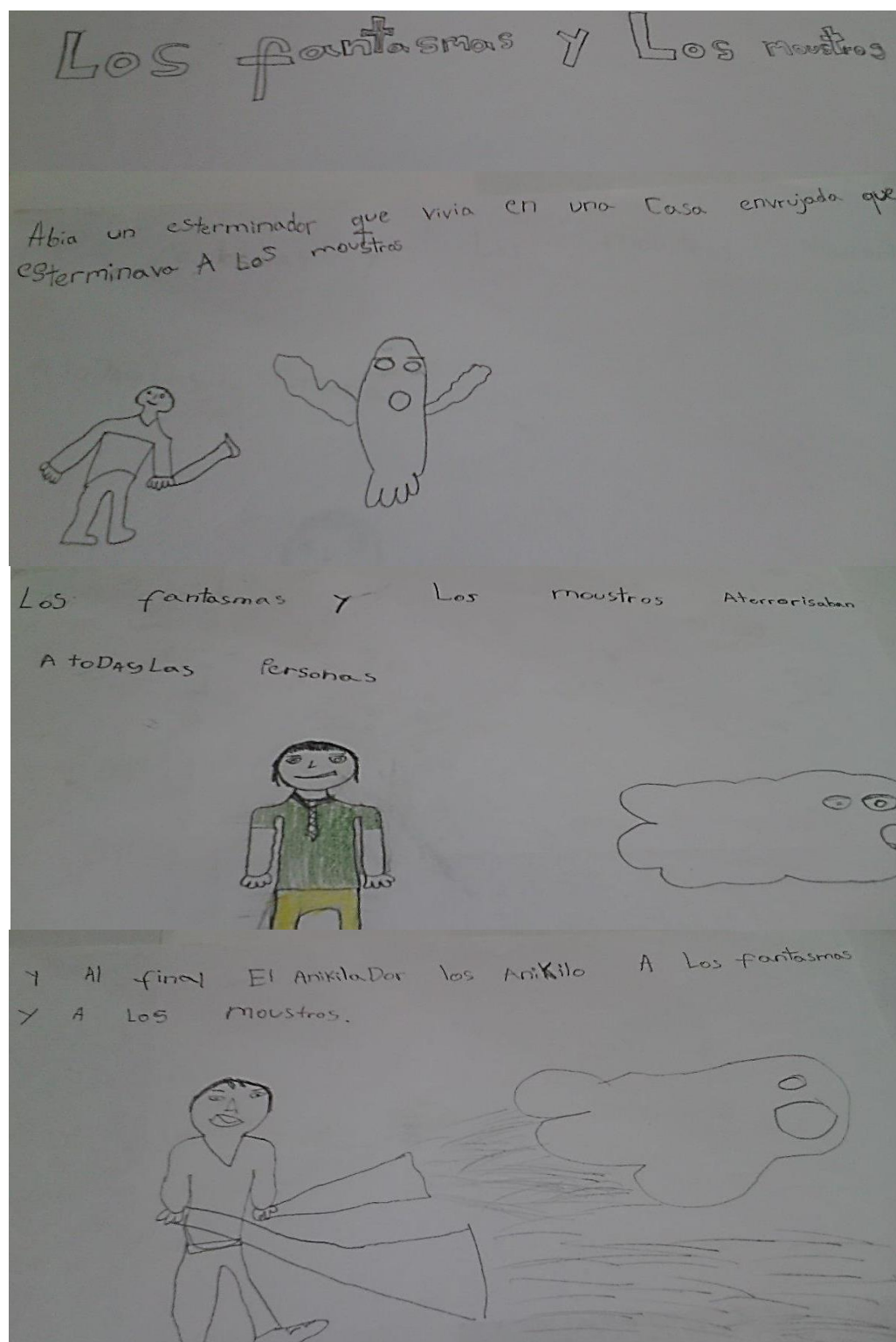


Figura 13. Escritura inicial (E1)

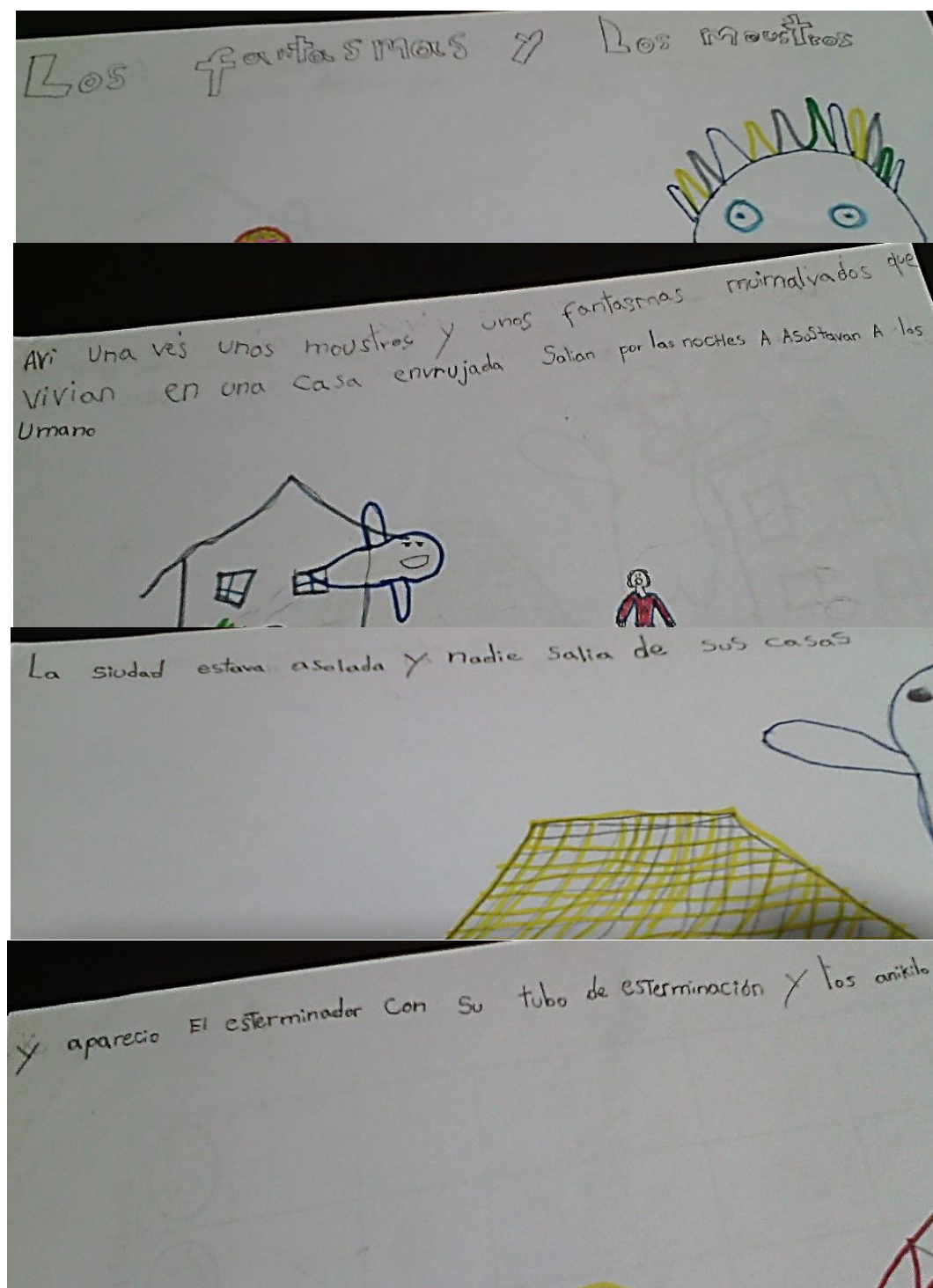


Figura 14. Segunda escritura (E1)

¿Qué voy a escribir?	Ecoto
¿A quién le voy a escribir?	niño bisio
¿Cuál es mi intención?	sonico
Personajes	El iglre El Ka t
Conflicto	Mani
Desenlace	vico pose Pi

Figura 15. Plan de escritura (E2)

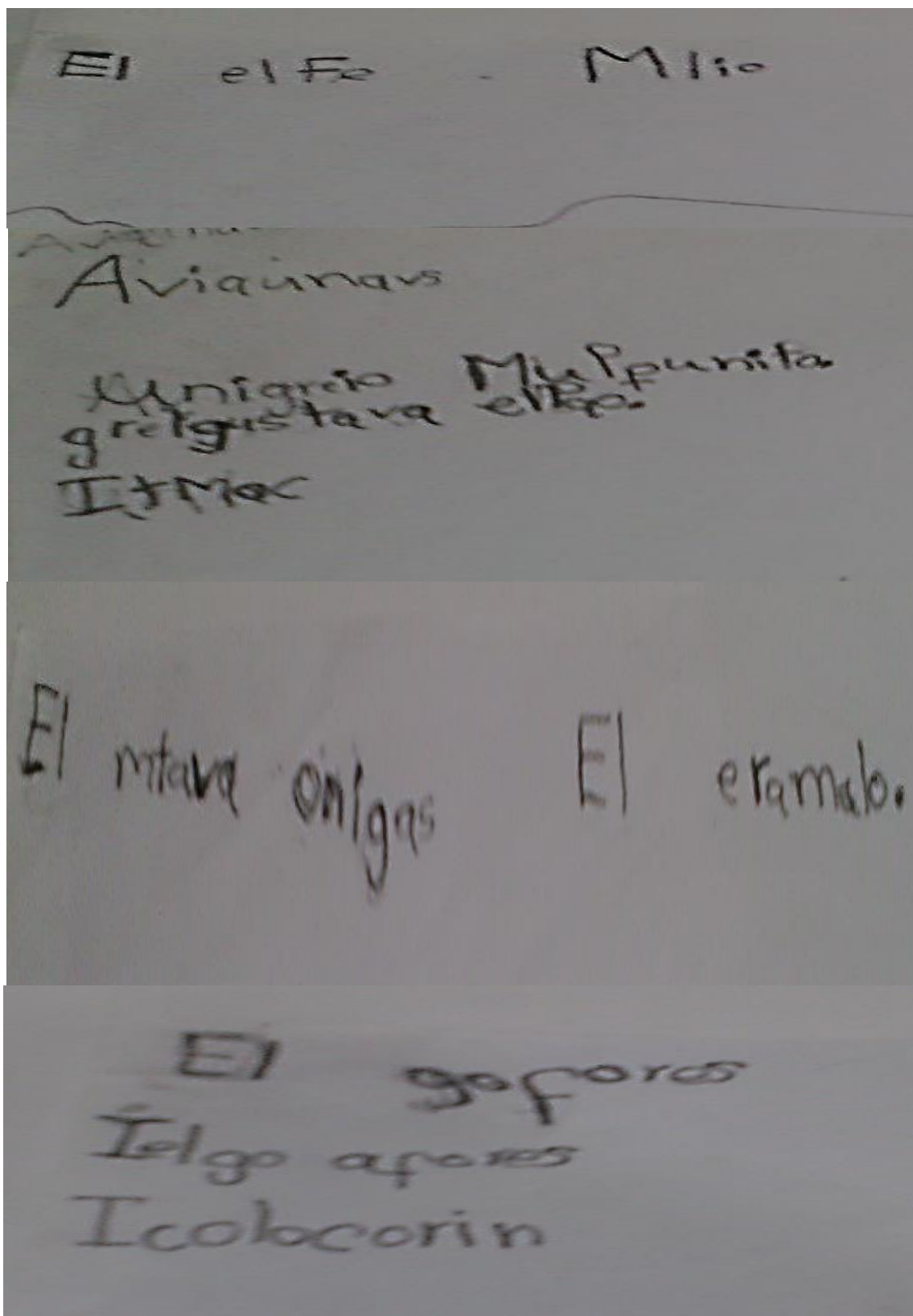


Figura 16. Escritura inicial (E2)

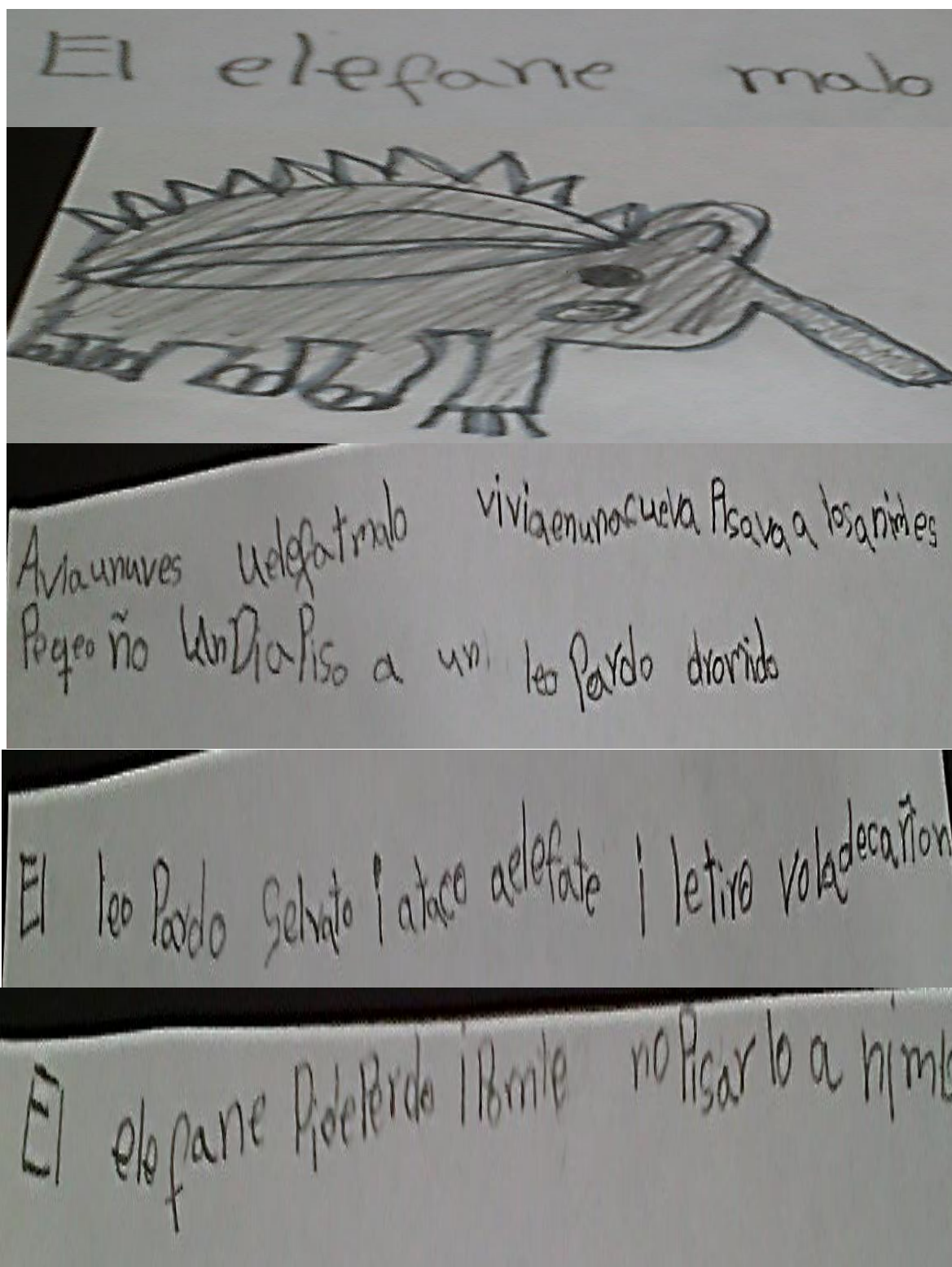


Figura 17. Segunda escritura (E2)

¿Qué voy a escribir?	un cuento
¿A quién le voy a escribir?	niños de transición
¿Cuál es mi intención?	entretener
Personajes	La ratita el elefante el tigre
Conflicto	<u>Se los cierra a comer</u>
Desenlace	Lo de Fofieron a Sumanada

Figura 18. Plan de escritura (E3)

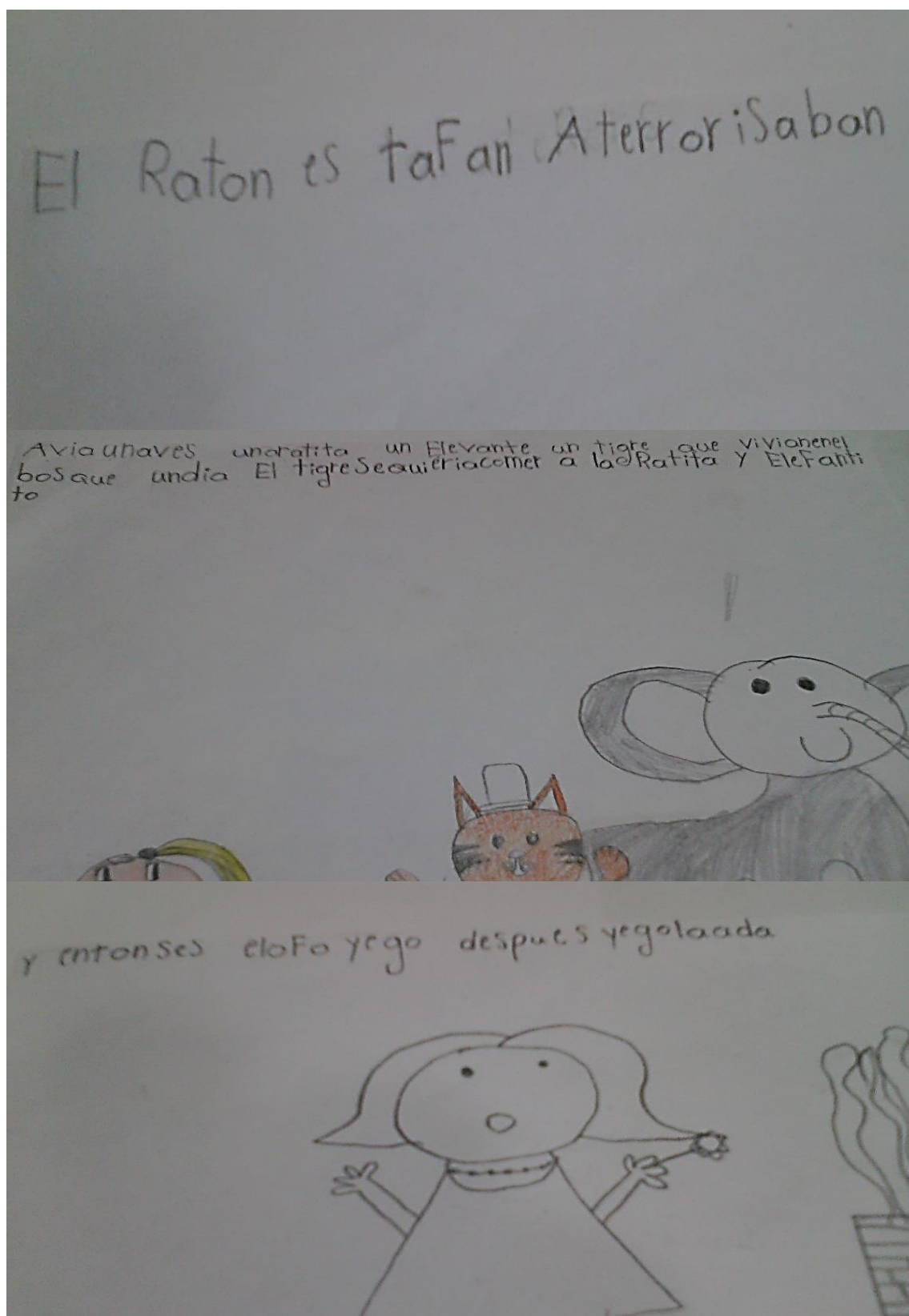


Figura 19. Escritura inicial (E3)

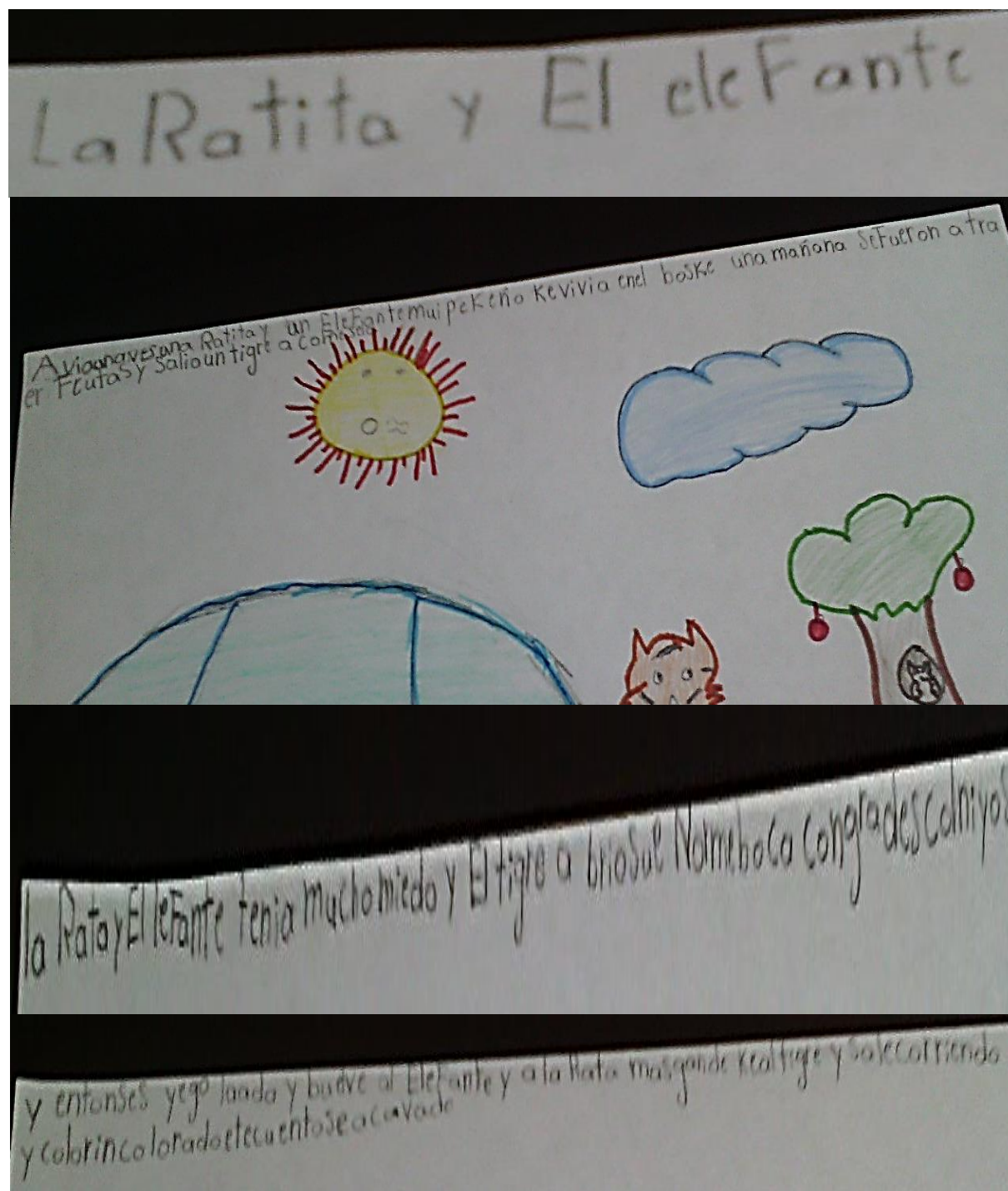


Figura 20. Segunda escritura (E3)

Así mismo, se presentan a continuación los cambios de ortografía dados entre la segunda y la tercera producción del cuento de un estudiante para obtener el producto final.

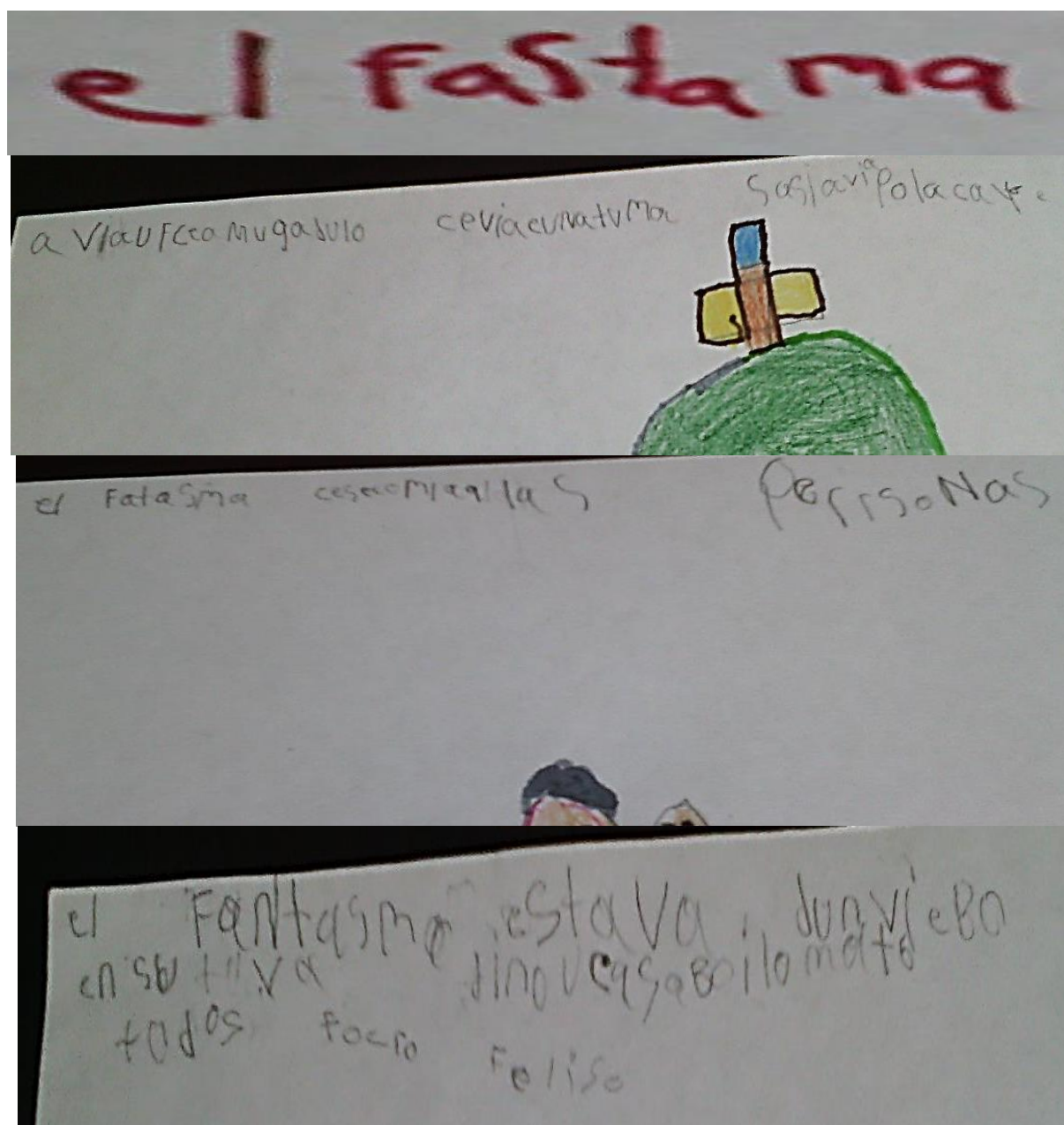


Figura 21. Segunda producción (E4)

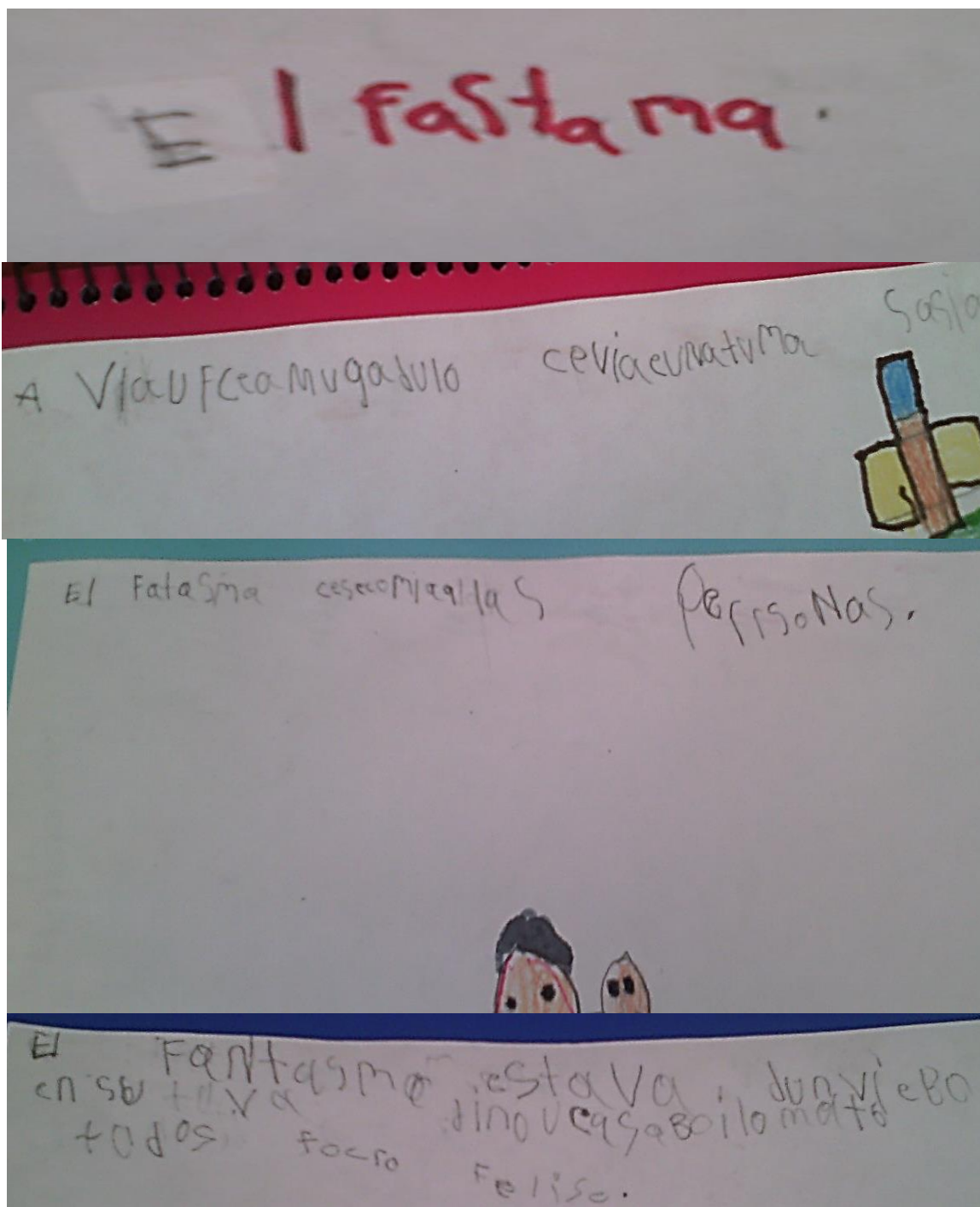


Figura 22. Tercera producción (E4)

4.2.2.3 Producciones orales del cuento

Durante el proceso de producción textual los niños expresaron de forma oral lo que iban consignando en el papel a través de su escritura. No obstante, debido a que la mayoría no escribía en forma convencional se consignan las expresiones orales de los niños para identificar el contenido en relación a la estructura del cuento. Es así, como a continuación podemos observar los cambios dados durante la primera y la segunda producción:

Tabla 6. Resultados de la producciones orales del cuento

Estructura del cuento	Descriptorios	Segunda Producción	
		Primera producción	Segunda producción
Inicio	El inicio del cuento contiene: personajes, conflicto, tiempo y lugar donde se desarrolla la historia.	10%	90%
Desarrollo del conflicto	El desarrollo del conflicto describe un suceso emocionante en el cuento.	80%	90%
Final o desenlace	El final del cuento describe la solución del conflicto.	80%	100%

4.2.2.3.1. Análisis de las producciones orales del cuento

Los estudiantes antes de realizar la escritura inicial pensaron y expresaron en forma oral el contenido de su cuento partiendo del plan de escritura. Lo anterior, lo realizan en la primera producción como una escritura inicial que luego mejoran con una rejilla de revisión enfocada al esquema ternario del cuento como es: inicio, nudo y el desenlace. De este modo, se puede visualizar, en los datos expuestos anteriormente, cambios en la segunda escritura del cuento. Vemos entonces, que en la primera escritura la mayor ausencia de la estructura del texto fue el inicio porque solo el 10% la contiene. Mientras que, el desarrollo del conflicto está presente en

un 80% en los cuentos. Por otro lado, el final como solución del conflicto se evidencia en el 80% de las producciones.

En relación a la segunda producción tenemos que los estudiantes con el uso de la rejilla logran exponer en su producción oral, unos de manera más profunda que otros, los aspectos estructurales propuestos para la escritura del cuento en un 90% y 100%. No obstante, la retroalimentación entre pares y la mediación de la maestra fue fundamental en este proceso.

Para finalizar, es necesario aclarar cómo se mencionó anteriormente, que en la tercera producción no se dan cambios en el contenido del texto porque se realizaron ajustes de ortografía que no cambian el contenido del cuento.

Cabe mencionar, que el estudiante que presentó menos avances en su escritura debido a sus dificultades en el aprendizaje tuvo preferencias por sus pares al momento de socializarlo a través de la lectura, pues aunque no lee convencionalmente expresaba con su cuerpo y oralidad su producción, centrando la atención de sus oyentes. Veamos algunas producciones orales de los estudiantes en la siguiente tabla:

Tabla 7. Producciones orales de los cuentos.

Primera producción	Segunda producción
<p>Cuento “El zombi mentiroso”: El zombi se come a las personas. Las personas descubren que es un disfraz porque se le cae la mano y cuando la recoge se le cae la máscara.</p>	<p>Cuento “El zombi mentiroso”: Había una vez un zombi muy mentiroso que asustaba a las personas vivía en un bosque y salía a las ocho de la noche</p> <p>Las personas quedaban paralizadas no podían pestañear.</p> <p>El zombi se estaba tragando a unas personas y se le cayó la mano cuando fue a agacharse para recoger la máscara se le cayó y descubrieron su mentira.</p>

<p>Cuento “El fantasma de tres cabezas”: El fantasma de tres cabezas se quiere comer a la gente para tener más fuerza. Un súper héroe los rescataba y él tiene guantes invisibles para derrotar al fantasma.</p>	<p>Cuento “El monstruo de tres cabezas”: Había una vez un monstruo de tres cabezas vivía en el infierno y no le gustaba que la gente viviera feliz. A él le dolía la cabeza y sentía furia y se comía a las personas felices para tener más fuerza. Llegó un superhéroe con guantes invisibles lo golpea y le gana el monstruo explota y saca la gente unos quedan vivos otros muertos a los heridos los llevan al hospital y vivieron felices para siempre.</p>
<p>Cuento “La cerdita”: La cerdita se golpeó el brazo cuando montaba en el columpio. La llevaron al médico y le colocó un yeso y la manda para la casa. Al final se mejora y es feliz.</p>	<p>Cuento “Chanchita se lastima”: Había una vez una chanchita que vivía en una casita estaba montando en el columpio y se cayó. Chanchita lloraba se le rompió el hueso. Don chanco la llevó a la doctora pa que le cure el hueso y viven felices y se casan.</p>

5. Conclusiones y discusión

El presente estudio tuvo como objetivo el diseño, la aplicación y el análisis de una secuencia didáctica basada en la escritura de un cuento para promover habilidades en la producción textual de los estudiantes de primer grado de la sede principal Isaías Gamboa. Por consiguiente, a continuación se presentarán las generalidades de la estrategia metodológica y sus resultados en el proceso de implementación para establecer los aspectos que favorecieron el aprendizaje de la escritura en los alumnos.

En este orden de ideas, la secuencia didáctica fue diseñada partiendo del conocimiento de los estudiantes mediante un diagnóstico que identifica su estado inicial estableciendo: por un lado, la forma como se enfrentaban a los procesos de producción textual; y por otro lado, sus ideas acerca de la escritura. Posteriormente, se procede a realizar una indagación en el área de lenguaje sobre: Resultados Pruebas Saber, Los Lineamientos Curriculares, Los Estándares Básicos de Competencias y El Plan de Aula del establecimiento educativo; desde las orientaciones dadas por el M.E.N.

Es así, como se realiza el diseño de la estrategia metodológica a través de la documentación de cinco sustentos teóricos: primero, un modelo para la enseñanza de la composición escrita (Camps, 1995); segundo, el modelo explicativo “Transformar el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992); tercero, las estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos (Ochoa, Correa, Aragón y Mosquera 2010); cuarto, la mediación del maestro y los modos de corrección en la reescritura de un texto (D’Aquino, 2016); y quinto, la perspectiva constructivista para la adquisición del código escrito (Ferreiro, 1991).

Por otra parte, el proceso de implementación de la estrategia metodológica involucró tres fases: preparación, producción y evaluación (Camps, 1995). De esta manera, la fase de

preparación permitió a los niños conocer el proyecto a realizar y los objetivos de aprendizaje propuestos. Además, los estudiantes disfrutaron de la lectura de cuentos creados por expertos antes de escribir sus propias historias, lo que les permitió a través de procesos mentales como: la anticipación, la inferencia y la interpretación familiarizarse con las características estructurales del cuento como son el esquema ternario (inicio, nudo y desenlace).

Así mismo, la fase de producción exigió tomar el tiempo necesario para la escritura que inicia con la elaboración de un plan que conlleva a realizar un primer escrito del cuento. Luego, se realiza la escritura inicial del texto que es sometida a un proceso de revisión a partir de las pautas dadas en una rejilla para mejorar su estructura y obtener un segundo borrador. De la misma manera, la segunda producción es revisada para hacerle ajustes de ortografía y obtener el producto final.

Este proceso de revisión y reescritura permitió a los estudiantes: por una parte, mejorar su producción oral y escrita teniendo en cuenta el esquema ternario del cuento, y por otra parte, avanzar en los niveles de escritura. Hay que mencionar, que los aportes y las sugerencias dadas entre pares a través de la mediación de la maestra permitieron que los estudiantes realizaran cambios para mejorar su producción.

Ya en la fase de evaluación, expresiones de los estudiantes como: “aprendí a no tener miedo a escribir”, “uno menciona las palabras y las escribe”, “uno escribe feo y después cuando va practicando o va escribiendo ya le va comenzando a hacer la letra bonita” o “uno va cambiando las cosas”; dan cuenta de un proceso metacognitivo en el que los niños llevaron a cabo estrategias de revisión y reescritura para aprender. Además, los alumnos en esta fase disfrutaron compartiendo la lectura de su texto a otros pares recibiendo comentarios como: “son muy lindos”, “yo quiero escribir uno así” o “el que más me gustó fue el de los dinosaurios”.

Es así, como al analizar la secuencia didáctica se puede establecer que el proceso realizado durante su desarrollo favoreció la producción textual de los estudiantes. Es necesario, retomar el estado inicial del grupo en relación a la forma como reaccionaban ante una consigna de escritura, donde era evidente la inseguridad y el temor, puesto que las actividades cotidianas a las que se enfrentaban en el aula estaban orientadas a la transcripción y a la copia de textos creados colectivamente en el tablero, lo cual fue expuesto por su maestra en la entrevista. De esta manera, los niños logran escribir con sentido y autonomía para obtener como producto final “un cuento” creado por ellos.

Por otra parte, es necesario dar continuidad al diseño e implementación de secuencias didácticas orientadas a motivar la escritura en los estudiantes de grado primero para que en su totalidad logren ubicarse en el tercer nivel (hipótesis alfabética). De esta manera, los niños que escriben convencionalmente: por un lado, apoyarán el aprendizaje de sus pares; y por otro lado, continuarán aprendiendo al realizar escritos cada vez más estructurados y participando en el establecimiento de criterios de revisión para las producciones.

Desde esta perspectiva, es necesario que la orientación de los procesos de alfabetización en la escuela promuevan ambientes de aprendizaje que permitan a los niños actuar de forma autónoma retroalimentándose a través del aporte de sus compañeros para que logren establecer hipótesis que los lleven a resolver nuevas situaciones.

Es así, como lo dice Ferreiro (2009) los maestros al orientar en los niños el acceso a la cultura escrita deben partir de la teoría Piagetiana la cual sostiene que los chicos son sujetos cognoscentes que tratan de entender el mundo que les rodea a través de: la elaboración de hipótesis, la interpretación de la información que reciben y la confrontación de planteamientos; por lo tanto los niños si piensan sobre su escritura.

En este sentido, es necesario replantear las prácticas tradicionales de mecanización en el aula por propuestas didácticas con perspectivas constructivistas como lo propone Emilia Ferreiro en sus investigaciones que dieron origen a la psicogénesis de la escritura. De esta manera, se estarían formando estudiantes que movilizan procesos mentales en las prácticas de lectura y escritura sin caer en la repetición y la mecanización de sonidos y fonemas. Siendo así, estos estudiantes a futuro serán personas que gustan y disfrutan de los actos de leer y escribir anticipando, infiriendo, interpretando, analizando y argumentando con sentido crítico como lo exige el siglo XXI.

6. Recomendaciones

Los resultados de esta investigación conllevan a reflexionar acerca de las propuestas didácticas que se realizan en la Institución Educativa Isaías Gamboa en torno a los siguientes planteamientos:

-El diseño de una propuesta didáctica implica a los docentes indagar aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos como: los resultados de las pruebas saber, el diagnóstico de los estudiantes, los lineamientos ministeriales, el plan de aula institucional del área, la conceptualización, los textos a utilizar, entre otros.

-La secuencia didáctica es una estrategia metodológica pertinente para el área de Lenguaje. No obstante, por ser el Lenguaje un área transversal la escuela debe promover secuencias didácticas con énfasis en la lectura, la escritura y la oralidad a partir de situaciones y/o problemáticas del contexto que se puedan resolver.

-La planeación y el diseño de estrategias metodológicas como la secuencia didáctica deben ser “flexibles”. Ya que, durante su desarrollo se pueden detectar intereses y necesidades que conllevan a establecer ajustes para favorecer los objetivos de aprendizaje propuestos.

-Los objetivos de aprendizaje en una secuencia didáctica deben ser socializados con los estudiantes en su inicio, para tenerlos en cuenta durante todo el proceso, y al final propiciar espacios de evaluación que permitan evidenciar si se cumplieron o no.

-La escritura es un proceso no es una actividad. Por lo tanto, requiere del tiempo necesario para planificar, revisar y reescribir.

-Los errores en la escritura son oportunidades para hacer correcciones y aprender de forma colectiva.

-Si bien es cierto, que la mediación del maestro es importante en los procesos de escritura, los aportes y la retroalimentación de los pares son fundamentales en el aprendizaje del grupo.

-En la medida en que los maestros propongan a sus estudiantes prácticas de escritura a través de secuencias didácticas sus producciones van a ser cada vez más estructuradas y exigirán la movilización de otras estructuras cognitivas que implican nuevos aprendizajes.

-La sistematización y la socialización de secuencias didácticas a la comunidad educativa generan espacios de reflexión, discusión y posibles transformaciones en el quehacer docente.

-Las transformaciones en las prácticas educativas no son individuales, deben ser colectivas para impactar institucionalmente el aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, la experiencia en el diseño e implementación de la secuencia didáctica me permitió aprender acerca de la orientación adecuada de las prácticas de escritura en el aula, no solo en grado primero sino en otros grados de la básica. Puesto que, la escritura como proceso es un aprendizaje permanente que exige siempre, en la formación académica, una mayor movilización de estructuras cognitivas.

Cabe destacar, que para los maestros este tipo de experiencias son el principio de transformaciones en la forma de enseñar en el aula. Por ello, es necesario darles continuidad dada su efectividad en el aprendizaje. Es así, como se hace necesario plantear retos que permitan ampliar y profundizar en diseños didácticos que involucren el área de Lenguaje no solo con énfasis en lo escrito, sino también con énfasis en la comprensión lectora y en la oralidad. Teniendo en cuenta que no hay un manual para hacerlo, puesto que el docente es el experto en orientar la didáctica con sus estudiantes.

Desde lo anterior, me planteo los siguientes retos: primero, continuar diseñando, implementando y sistematizando secuencias didácticas en el área de Lenguaje. Segundo,

continuar documentándome con teoría apropiada y otras experiencias didácticas. Tercero, propiciar la creación de comunidades de aprendizaje en la Institución Educativa para que este tipo de prácticas genere un impacto institucional. Cuarto, dar continuidad a la cualificación profesional a través de estudios o grupos de investigación que me brinden herramientas y espacios de enriquecimiento reflexivo para impactar mi labor docente. Otro gran reto, es crear ambientes de aprendizaje desde un enfoque sociocultural porque la enseñanza debe darse a partir del contexto y la cotidianidad de los estudiantes con prácticas que se acerquen a su realidad social.

Dado todo lo anterior, coloco a consideración lo siguiente: “las prácticas de aula deben ser objeto de reflexión permanente en los maestros”. Para concluir, la experiencia vivida durante esta investigación me lleva a romper las concepciones de repetición y mecanización que dejaron huella cuando fui estudiante de básica. De esta manera, en mi rol de docente reflexiono para dar un giro a las propuestas didácticas que tenían el sello de un aprendizaje tradicional.

Referencias Bibliográficas

- Cajiao, F. (1997). El desarrollo del lenguaje y la construcción del conocimiento. *Revista colombiana de psicología*(5-6), 183-184.
- Camps, A. (1995). Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Textos*(5), 21-28.
- Cassany, D. (1995). La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.
- Cerlac (2010). Curso virtual *Referentes para la didáctica del lenguaje* orientado para la Secretaría de Educación distrital de Bogotá.
- D´Aquino. A. (2016). ¡De los errores se aprende! La corrección como instrumento didáctico. *Revista Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, No. 71, pp. 7-13.
- Duque, C. & Correa, M. (2012). Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial *Universitas Psychologica*, 11(2), 559-570.
- Ferreiro, E. (1991). *Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis*. Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. (2009). Argenmex. Emilia Ferreiro. Temporada 2009. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-Qq8nUMfp4&list=PLVpYk08XQAeRMCrgcvBuL3FK83SRbUou9>
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. España, Barcelona: GRAÓ.
- Ministerio de Educación Nacional y RCN. (2015). Cuentos Ganadores del Concurso Nacional. Obtenido de Compromiso social: <http://compromisosocial.rcn.com.co/?p=5800>.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Bogotá-Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (1998). Serie Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Bogotá-Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2015). Índice Sintético de Calidad del año 2015 Institución Educativa Isaías Gamboa. Obtenido de http://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/176001004973.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2016). Índice Sintético de Calidad del año 2015 Institución Educativa Isaías Gamboa. Obtenido de http://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2016/176001004973.pdf

Pérez. M., y Rincón. G. (2009). Actividad, Secuencia didáctica y Pedagogía por proyectos: tres alternativas para el diseño del trabajo didáctico en la enseñanza del Lenguaje. Recuperado de file:///C:/Users/Familia/Downloads/_Alternativas%20RED%20DE%20LENGUAJE.pdf

Pérez M., y Roa C. (2010). Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.

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.

Sanchez, L. (2014). *Prácticas de lectura en el aula: Orientaciones didácticas para docentes* (1ra ed.). (Ministerio de Educación Nacional Cerlac-Unesco, Ed.) Bogotá, Colombia.

Sandoval, Constanza. (2005) El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral. En: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, N° 2.

Scardamalia, M., y Bereiter, C. S.(1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, N°58, pp.43-64.

Ochoa, S., Correa, M., Aragón, L., y Mosquera, S. (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. *Educ.Educ*, 13(1), 27-41.

Solé, Isabel. (1992). Estrategias de lectura. Recuperado de:

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=8cp7am1yjDoC&oi=fnd&pg=PA10&dq=estrategias+de+lectura&ots=iNf_fc3abi&sig=wQAfdzehrelA0qOwNIHYUegUL4#v=onepage&q=estrategias%20de%20lectura&f=false

Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. *Revista signos*, Vol. 20, pp. 16-23

Van Dijk, T. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Vargas A., Roa C., y Pérez M. (2009). Análisis de prácticas de enseñanza del lenguaje Grupo de Investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura. Facultad de educación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá- Colombia. Recuperado de:

<http://sdlibroalbum.blogspot.com.co/search?updated-max=2009-08-19T13:33:00-07:00&max-results=7&start=6&by-date=false>.

Vernon, S. (2004). El constructivismo y otros enfoques didácticos. En *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*, pp. 197-226.

ANEXOS

Anexo 1: Guía de entrevista

Entrevista dirigida a maestra de grado primero

Propósito: Elaborar un diagnóstico que permita conocer la manera como los estudiantes se enfrentan a situaciones de comprensión y producción textual en el aula.

1. ¿Qué tipo de actividades realizas con los niños para promover el aprendizaje de la comprensión y la producción textual?
2. ¿Cómo observas los procesos de comprensión y producción textual en el grupo?
3. ¿Qué haces con los niños que no escriben?
4. ¿Cómo observas los desempeños de los niños en las actividades de comprensión?
5. ¿Utilizas alguna estrategia para que los niños que son callados participen?
6. ¿Consideras que las condiciones familiares y/o sociales afectan el aprendizaje del área de lenguaje en los niños y niñas de tu grado?
7. ¿Dejas actividades a los niños para trabajar en casa?
8. ¿Qué tipo de actividades realizas con los niños para motivar el aprendizaje en el área de lenguaje?
9. ¿Hay alguna actividad en especial que a los niños les guste mucho?
10. ¿Cuáles acciones evidencian la forma como los niños comprenden y producen textos?
11. ¿Cómo ves la pertinencia del plan de aula frente a esos procesos reales vivenciados con los niños en el área de lenguaje?
12. ¿Cómo evalúas la comprensión y la producción textual en el grupo?
13. ¿Cuáles son los indicadores de desempeño propuestos en el plan de aula en relación a la comprensión y a la producción textual?
14. ¿Cuál fue el porcentaje de los indicadores propuestos en el plan de aula de lenguaje que abarcaste durante el primer periodo?
15. ¿Cuáles son las consignas que formulas a los niños para que realicen prácticas de escritura?

Anexo 2: Rejillas para los registros de observación

REJILLA DE OBSERVACIÓN			
Contexto			
Docente: Fecha de la sesión: Nombre de la actividad: Objetivo: Asistentes: Duración: Espacio: Ubicación de los niños: Recursos:			
Registro de la observación			
Producción de la maestra		Producción de los niños	
Oral		Oral	
Escrita		Escrita	
Comentarios:			

Comprensión textual			
Estrategias de Comprensión	Procesos mentales	Descriptor	Aspectos observados
Antes de la lectura	Anticipación	Predice el título del cuento a partir de la imagen que observa en la portada.	
		Expresa el título del cuento a partir de lo que lee en la portada.	
		Predice el contenido de la historia del cuento a partir del título.	
Durante la lectura	Inferencia	Infiere sucesos de la historia narrada en el cuento.	
		Infiere acciones que emprenderán los personajes del cuento.	
		Infiere sentimientos de los personajes del cuento.	
Después de la lectura	Interpretación	Identifica los personajes del cuento.	
		Expresa el conflicto de la historia narrada en el cuento.	
		Expresa el desenlace del conflicto o final del cuento.	
		Da cuenta de las marcas temporales del cuento.	

Producción escrita				
Niveles de escritura		Descriptores	Aspectos observados	
			Primera Producción	Segunda Producción
Primer Nivel		Escribe una cadena de letras en las cuales mezcla invención de grafemas y grafías convencionales.		
Segundo Nivel		Escribe cadenas de letras diferentes para representar significados diferentes.		
Tercer Nivel	Hipótesis Silábica	Escribe una letra por sílaba y se evidencia relación entre el sonido y la grafía.		
	Hipótesis Silábica-alfabética	Escribe letras por sílaba pero omite algunas y se evidencia relación entre el sonido y la grafía.		
	Hipótesis Alfabética	En su escritura se evidencia que el sonido corresponde a las grafías.		

Anexo 3: Formato diario de campo

DIARIO DE CAMPO
Fecha: Sesión: Personas presentes:
Descripción:
Observaciones y posibles interpretaciones:

Anexo 4: Consentimiento informado**Consentimiento informado (Personas menores de edad)**

Santiago de Cali, 2 de agosto del 2016

Nombres y apellidos completos de la estudiante que lleva a cabo el estudio:

Nombres y apellidos	Número de cédula	Teléfono

En calidad de estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad ICESI y en el marco del desarrollo de mi trabajo de grado, que tiene como objetivo principal “Diseñar, implementar y analizar una secuencia didáctica basada en la escritura de un cuento para promover el aprendizaje de la producción textual en los estudiantes de primer grado de la sede principal Isaías Gamboa”, solicito su consentimiento, en carácter de padres/tutores/responsables legales para la participación del niño/la niña _____ en el proceso de obtención de información necesaria para el logro del objetivo.

Específicamente, la participación del menor de edad consiste: por un lado, en escuchar la lectura de cuentos infantiles para expresar sus ideas a partir de las preguntas que hace la maestra; y por otro lado, escribir un cuento que posteriormente leerá a los niños de grado transición. Estas actividades se desarrollarán durante el período comprendido entre el 1 de agosto y el 30 de octubre del año 2016 en 20 sesiones de una hora.

Es importante, antes de confirmar su participación informarle que:

- Este es un proceso que no le reporta ningún riesgo directo o indirecto a los menores participantes.
- Se espera que las actividades en las que participe, no le genere ningún tipo de molestia. Sin embargo, el niño/la niña tiene el derecho a manifestar sus inquietudes o abstenerse de responder en el momento en el que lo considere adecuado.
- Las respuestas y todos los registros de participación se mantendrán anónimos durante el procesamiento, análisis y presentación de resultados. Solamente serán usados dentro de este proyecto.
- Ni usted, ni el niño/la niña recibirán ningún tipo de incentivo económico o de otro tipo por participar en este estudio.
- El niño/la niña deberá consentir verbalmente su participación y podrá negarse en cualquier momento del estudio, sin que ello implique perjuicio alguno.
- Durante la realización de las actividades, se usarán herramientas tecnológicas para registrar información: grabaciones de video, audio o fotografías, que servirán para garantizar la fidelidad de los datos, pero no serán divulgadas por ningún medio sin su consentimiento específico para su divulgación.
- Usted puede solicitar ampliación de la información sobre el estudio en el momento que lo desee.

Si comprendió los alcances de los términos que ha leído, por favor coloque una cruz en el cuadro que se encuentra al lado de la frase HE COMPENDIDO.

HE COMPENDIDO LOS ALCANCES DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO	<input type="checkbox"/>
---------------------------------------------------------	--------------------------

Si está de acuerdo con los términos y desea continuar con los procedimientos de obtención de información, por favor coloque una cruz en el cuadro que se encuentra al lado de la opción DE ACUERDO. Si no está de acuerdo con los términos, por favor coloque una cruz en el cuadro que se encuentra al lado de la opción EN DESACUERDO. En cualquier caso, le agradezco su tiempo y colaboración.

DE ACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Firma del padre:		Firma de la madre:	
Número de cédula:		Número de cédula:	

Anexo 5: Planeación secuencia didáctica formato 2.

Formato 2. Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD²

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Momento No. 1	Diagnóstico, presentación de la secuencia didáctica y acercamiento a los cuentos.		
2. Sesión (clase)	Tiempo aproximado 6 sesiones.		
3 Fecha en la que se implementará	Semana del 8 al 16 de agosto del 2016.		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Se espera que los niños participen en una actividad de diagnóstico con un cuento en la que evidencien: por un lado, la comprensión textual a través de la anticipación y la inferencia en la lectura; y por otro lado, la producción textual a través de la escritura de una frase acerca de cómo era el personaje principal del cuento. De la misma manera, se espera que los estudiantes conozcan la propuesta de trabajo y los objetivos de aprendizaje con la secuencia didáctica. Además, se realizará un acercamiento a los cuentos a través de la lectura para que los alumnos identifiquen la estructura del texto que van a producir: inicio, desarrollo del conflicto y desenlace o final.		
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 Componente 1 Realizar un diagnóstico a los estudiantes utilizando el cuento “El pequeño conejo blanco” propiciando procesos de comprensión y producción textual. De esta manera, se emplearán estrategias de comprensión a través de la anticipación y la inferencia. Por otro lado, se propiciará la producción textual con la escritura de una frase que exprese como era el personaje principal del cuento.	Lo que se espera de los niños... Los niños escucharán la lectura del cuento “El pequeño conejo blanco” y responderán las preguntas que hace la maestra. Inicialmente, anticiparán el título del cuento y luego la historia narrada en él. Posteriormente, infieren sucesos, acciones y sentimientos presentados en la historia con las preguntas planteadas al finalizar cada segmento. Al finalizar la lectura del cuento, se espera que los niños identifiquen: personajes, lugares, marcas temporales, conflicto y solución del conflicto. Luego, los estudiantes escribirán con una frase como era el conejo del cuento a partir de sus hipótesis y conocimientos previos de escritura.	Consignas del docente... Posibles intervenciones Invitar a los niños a escuchar la lectura de un cuento infantil llamado “El pequeño conejo blanco”. Presentar la portada del cuento y preguntar a los niños: ¿Cómo se llama el cuento? ¿Cómo lo supieron? Después de puntualizar el nombre del cuento preguntar: ¿Qué contará un cuento que se llama el pequeño conejo blanco? La docente inicia con la lectura del cuento de manera segmentada (ver cuento 1). De esta manera, al terminar de leer cada segmento se detiene y hace las siguientes preguntas: Primer segmento ¿Quién está dentro de la casa del pequeño conejo blanco? ¿Cómo lo saben? ¿Qué harían ustedes en esta situación? ¿Cómo se siente el conejo? ¿Qué hará el pequeño conejo blanco para solucionar lo ocurrido? Segundo segmento ¿Qué responderá el buey? Tercer segmento

² Los formatos utilizados en esta lección se han modificado ligeramente con relación a la versión original tomada de: Pérez - Abril, 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. Y del curso virtual *Referentes para la didáctica del lenguaje* orientado por Cerlalc para la Secretaría de Educación distrital

		<p>¿Qué responderá el perro?</p> <p>Cuarto segmento ¿Qué responderá el gallo?</p> <p>Quinto segmento ¿Qué le dirá la hormiga al conejo?</p> <p>Sexto segmento ¿Qué creen ustedes que hará la hormiga después de escuchar a la cabra cabresa?</p> <p>Séptimo segmento ¿Qué va hacer la hormiga? ¿Qué le hará la cabra cabresa a la hormiga?</p> <p>Octavo segmento ¿A quién no le dieron caldo? Al finalizar la lectura del cuento la maestra pregunta: ¿Cuáles son los personajes del cuento? ¿Dónde ocurrió la historia? ¿En cuánto tiempo sucede la historia? ¿Cómo lo saben? ¿Cuál era el conflicto o problema del cuento? ¿Cómo se soluciona? ¿Por qué la cabra cabresa entró a la casa del conejo? ¿Cómo pudo evitar esa situación el conejo? ¿Qué hubiera sucedido si el pequeño conejo blanco al escuchar a la cabra cabresa en lugar de salir corriendo la enfrenta? Luego, la maestra invita a los niños a que escriban una frase donde expresen como era el conejo del cuento.</p>
<p>Componente 2 Dialogar a partir de las siguientes preguntas: ¿Te gusta escribir? ¿Por qué? ¿Alguna vez has escrito un texto? ¿Cuál? ¿Qué te gustaría escribir?</p>	<p>Los niños expresarán a través de preguntas su gusto y sentir hacia la escritura. De la misma manera, contarán como ha sido su experiencia al escribir y qué escritos han realizado. Finalmente, los estudiantes plantearán posibles textos que les gustaría escribir.</p>	<p>La maestra invitará a los niños a sentarse en un círculo y les dirá que van a dialogar alrededor de las siguientes preguntas: ¿Te gusta escribir? ¿Por qué? ¿Alguna vez has escrito un texto? ¿Cuál? ¿Qué te gustaría escribir?</p>
<p>Componente 3 Explicar a los estudiantes la secuencia didáctica que se va a trabajar, de qué manera se</p>	<p>Los niños conocerán de modo general las actividades a realizar en la secuencia didáctica y los aprendizajes que se esperan de</p>	<p>La maestra contará a los niños que escribirán “un cuento” teniendo en cuenta que la mayoría de ellos expresaron que les gustaría escribir este tipo de texto. De la misma manera, la docente dará a conocer que leeremos dos cuentos de</p>

<p>va hacer, cuáles son los objetivos de aprendizaje y cuál va a ser el producto final.</p>	<p>ellos. De la misma manera, se les motivará para que escriban un cuento como producto final que será socializado a los estudiantes de grado transición. Así mismo, se les contará que al cuento se le harán revisiones y correcciones necesarias para mejorarlo. Al finalizar, se les invitará a hacer sugerencias a lo planteado.</p>	<p>escritores expertos para identificar los elementos contenidos en él. Luego, cada estudiante creará un cuento a través de: una planeación, una primera escritura, algunas revisiones y algunos ajustes. Lo anterior, para obtener un producto final que será leído a otros niños para comentarlo.</p>
<p>Componente 4 Realizar lectura segmentada de dos cuentos infantiles: “Los tres cerditos” y “Los tres lobitos y el cochino feroz”.</p>	<p>Los niños escucharán la lectura de los cuentos. Inicialmente expresarán ideas a partir de lo que observan en las portadas haciendo anticipaciones del título y del contenido de la historia. Así mismo, la lectura se va a detener en algunos momentos para que los estudiantes infieran acerca de las características de los personajes, acciones y sucesos de la historia. Lo anterior, a partir de sus conocimientos previos, lo escuchado en la lectura y lo que observan en las imágenes.</p>	<p>Inicialmente la docente presentará la portada del cuento “Los tres cerditos” (ver cuento 2) y preguntará: ¿Cómo se llama el cuento? ¿Cómo lo supieron? ¿De qué se trata un cuento que se llama así? ¿Cómo lo saben? Luego, la maestra leerá el cuento de manera segmentada para detenerse y hacer preguntas al finalizar cada segmento: Primer segmento: ¿Cuáles son los personajes del cuento? ¿Cómo eran los personajes del cuento? ¿Para dónde se fueron los tres cerditos? Segundo segmento: ¿Si el cerdito pequeño llegó a un campo de trigo y se encontró con un campesino, a dónde llegará el cerdito mediano y con quien se encontrará? ¿Qué hará el cerdito mediano en ese lugar? Tercer segmento: ¿A dónde llegará el cerdito mayor? ¿Con quién se va a encontrar el cerdito mayor? ¿Qué hará el cerdito mayor en ese lugar? Cuarto segmento: Ahora que cada cerdito tiene su casa ¿Qué va a suceder? ¿Cómo lo saben? Quinto segmento: ¿Estarán a salvo los dos cerditos en la barraca del bosque? ¿Qué sucederá? Sexto segmento: ¿Logrará el lobo abrir la casa de ladrillo con siete llaves? ¿Cómo lo saben? Séptimo segmento:</p>

		<p>¿Qué hará el lobo al saber que no consiguió hundir la casa de ladrillos?</p> <p>Octavo segmento: ¿Logrará el lobo entrar a la casa de ladrillos donde se encuentran los cerditos? ¿Qué le hará el lobo a los tres cerditos?</p> <p>Volviendo al inicio del cuento ¿Por qué creen ustedes que los cerditos pensaban que lo mejor era que cada uno se fuera por su propia cuenta? Si los tres cerditos nunca se hubieran separado. ¿Qué hubiera sucedido?</p> <p>En otra sesión la docente leerá el cuento “Los tres lobitos y el cochino feroz” (Ver cuento 3) y preguntará: ¿Cómo se llama el cuento? ¿Cómo lo supieron? ¿De qué se trata un cuento que se llama así? ¿Cómo lo saben? De la misma manera que con el cuento de “Los tres cerditos” se realizará una lectura segmentada y se preguntará: Primer segmento: ¿Cuáles son los personajes del cuento? ¿Cómo son los personajes del cuento? ¿Se encontrarán los tres lobitos con el cochino feroz? Segundo segmento: Ahora que el cochino feroz está merodeando la casa de los lobitos. ¿Qué va hacer? Tercer segmento: ¿Qué hará el cochino feroz al darse cuenta que soplando no logró tumbar la casa de ladrillos de los lobitos? Cuarto segmento: ¿Qué harán los lobitos ahora que se quedaron sin casa? Quinto segmento: ¿Qué sucederá con la casa de cemento que construyeron los lobitos? ¿Podrá el cochino feroz derribarla? ¿Cómo lo saben? Sexto segmento: ¿Qué creen ustedes que harán los lobitos ante esta situación? ¿Dónde van a vivir ahora?</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>Séptimo segmento: ¿Podrá derribar una casa tan fuerte el cochino feroz? ¿Cómo lo saben?</p> <p>Octavo segmento: ¿y...qué sucedió?</p> <p>Noveno segmento: ¿Cómo van a solucionar los tres lobitos esta situación? ¿Construirán una nueva casa? ¿Cuáles materiales utilizarán?</p> <p>Décimo segmento: ¿Creen ustedes que funcionará el plan de construir una casa de flores? ¿Qué hará el cochino feroz con la casa de flores?</p> <p>Onceavo segmento: ¿Soplado logrará el cochino destruir la casa de flores?</p> <p>Doceavo segmento: ¿Es verdad que el cochino feroz se convirtió en un cochino buenote? ¿Cómo lo saben?</p> <p>Treceavo segmento: ¿Ahora que al cochino feroz se le enterneció el corazón que va a suceder en el cuento?</p> <p>Recordando el inicio del cuento ¿Qué hubiera sucedido si cada lobito construye su propia casa? ¿Cuál fue la razón para que los lobitos decidieran permanecer siempre juntos?</p>
<p>Componente 5 Organizados en grupos los niños escribirán y dibujarán en un pliego de papel: personajes, conflicto, tiempo, lugares y final de los cuentos leídos. Luego, cada grupo elijará un relator para hacer la socialización de la producción al resto de estudiantes.</p>	<p>Recordando la lectura de los cuentos se espera que los niños expresen: personajes, conflictos, tiempos, lugares y finales de cada uno. Luego, los niños en grupos de cuatro escribirán y dibujarán cada uno de estos aspectos. Al final, deberán elegir un relator para socializar al resto de estudiantes su producción.</p>	<p>La maestra invitará a los niños a que se organicen en grupos de cuatro. Luego a cada equipo le entregará un pliego de papel bond dividido por una línea en la mitad con el título del aspecto que le correspondió para que escriban y dibujen en relación a este:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo 1: Personajes de los cuentos. • Grupo 2: Lugares donde se desarrollaron las historias. • Grupo 3: Tiempo en el que ocurren las acciones de los cuentos. • Grupo 4: Conflictos de los cuentos. • Grupo 5: Desenlace o final de los cuentos.

			Luego la docente solicita a los grupos que elijan un relator para socializar a todos los estudiantes su producción.
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	<p>El mecanismo de evaluación que se utilizará es la observación recogiendo las expresiones orales, gráficas y escritas de los niños a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Grabaciones de audio (respuestas de los niños a la preguntas realizadas durante la lectura de los cuentos) ✓ Videos (socialización de la producción grupal). ✓ Fotografías (producciones escritas y gráficas de los niños). <p>Lo anterior, se registrará en listas de chequeo indicando: Comprensión textual: anticipaciones e inferencias. Producción textual: ubicación en los niveles de escritura.</p>		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Los datos recogidos se registrarán en rejillas de observación y diarios de campo para luego analizarlos.		

Cuento 1

Cuento “El pequeño conejo blanco” adaptación de Xosé Ballesteros- ilustraciones de Óscar Villán editorial Kalandraka

<p>Primer segmento Érase una vez un pequeño conejo blanco. Un día fue a buscar coles a la huerta para hacer un caldo. Cuando el pequeño conejo blanco volvió a su casa, se encontró con la puerta cerrada y llamó. -¿Quién es?-preguntó un vozarrón desde dentro. -Soy yo, el conejito blanco, que vengo de buscar coles y voy hacer un caldo.</p> <p>Segundo segmento -Pues yo soy la cabra cabresa y, si no te vas, saltaré encima de tu cabeza. El pequeño conejo blanco escapó de allí, corriendo muy deprisa. Andando andando, el pequeño conejo blanco se encontró con un buey y le pidió ayuda. -Yo soy el conejito blanco y fuí a buscar coles a la huerta. Volví a mi casa para hacer un caldo, pero en ella está la cabra caburra y, si me salta encima, me despanzurra. ¿Quieres venir conmigo?</p> <p>Tercer segmento -Yo no, yo no voy porque tengo miedo -dijo el buey mientras se iba. El pequeño conejo blanco siguió andando y se encontró con un perro.</p>	<p>Quinto segmento -Yo no, yo no voy porque tengo miedo- dijo el gallo mientras se iba. El pequeño conejo continuó andando, cada vez más triste, ya sin esperanza de poder volver a su casa. Pero se encontró con una hormiga, que le preguntó: -¿Qué te ocurre conejito blanco? -Que fui a buscar coles a la huerta y volví a mi casa para hacer un caldo, pero en ella está la cabra cabruja, que si me salta encima, me apretuja.</p> <p>Sexto segmento -Pues yo voy contigo-dijo la hormiga-. Yo no le tengo miedo a una cabra caprina. Y los dos se encaminaron hacia la casa del conejito. Y llamaron a la puerta. -Aquí no entra nadie-dijo un vozarrón desde adentro-. Yo soy la cabra cabresa y, si no os vais rápido, os saltaré encima de la cabeza.</p> <p>Séptimo segmento Pero la hormiga le contestó: -Pues yo soy la hormiga rabiga y, como no abras, te picaré en la barriga.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>-Yo soy el conejito blanco y fui a buscar coles a la huerta. Volví a mi casa para hacer un caldo, pero en ella está la cabra cabreja que, si me salta encima, me desmadeja. ¿Quieres venir conmigo?</p> <p>Cuarto segmento -Yo no, yo no voy porque tengo miedo-dijo el perro mientras se iba. El pequeño conejo blanco siguió andando andando, y se encontró con un gallo. -Yo soy el conejito blanco y fui a buscar coles a la huerta. Volví a mi casa para hacer un caldo, pero en ella estaba la cabra cabrilla que, si me salta encima, me estampilla. ¿Quieres venir conmigo?</p>	<p>A la cabra cabrisa le dió un ataque de risa. Así que la hormiga rabiga entró por el agujero de la cerradura, Octavo segmento se acercó a la cabra y ¡zas! la picó con fuerza en la barriga. La cabra escapó como un cohete, diciendo: -Yo soy la cabra cabresa y a esta casa no vuelvo porque...porque no me interesa. La hormiga rabiga le abrió la puerta al pequeño conejo blanco. Con las coles prepararon un sabroso caldo y se lo comieron. Y a mí no me dieron porque no quisieron.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cuento 2

Cuento: “Los tres cerditos” Adaptación de Mercé Escardó ;Bas. Ilustraciones de Pere Joan

<p>Primer segmento Había una vez tres cerditos. Como ya eran mayorcitos y podían valerse por sí mismos, arreglaron sus cosas, hicieron con ellas un hatillo y se fueron a correr el mundo. Pronto decidieron que sería mejor que cada uno se fuera por su cuenta: Adios, hermano mayor, que te vaya bien. Y a ti también, hermano mediano. Hasta pronto pequeñín, y suerte. Y se separaron los tres.</p> <p>Segundo segmento El cerdito más pequeño fue hasta un campo de trigo. Allí se le ocurrió que podía hacer una pequeña cabaña con un poco de paja. Campesino, buen hombre, ¿quiere darme por favor, un poco de paja para construirme una cabaña? ¡Ya lo creo! ¡Tengo muchísima! El campesino le dio paja</p>	<p>Quinto segmento La noticia de que los cerditos se habían instalado en aquel valle llegó a oídos del lobo. Como siempre tenía mucha hambre, no se lo pensó dos veces. Se presentó en casa del cerdito más pequeño y llamó a la puerta. Toc, toc. ¿Quién va? Soy el lobo y quiero entrar. ¡Ábreme! El cerdito tenía miedo al lobo. ¡No pienso abrir! Pues soplaré y soplaré, y tu cabaña hundiré. El cerdito, que se sentía protegido en su cabaña de paja, le dijo: Aquí no entrarás, lobo feroz. Pero el lobo empezó a soplar y hundió la cabaña. El cerdito escapó y fue a refugiarse en la barraca de su hermano mediano. ¡Hermano, hermano! ¡Ábreme, que viene el lobo! El hermano mediano abrió la puerta y le dijo: Corre, entra. Aquí estaremos seguros.</p> <p>Sexto segmento Al cabo de un rato llegó el lobo.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

y el cerdito hizo una cabaña muy, muy pequeña
con unas cuerdas que llevaba consigo.

¡Para él solo ya tenía suficiente!

Tercer segmento

El mediano caminó largo tiempo
hasta llegar a un gran bosque.

Un leñador estaba cortando leña.

El cerdito pensó

que con unas ramitas tendría suficiente
para hacerse una pequeña barraca.

Leñador, buen hombre,

¿quiere darme, por favor,

un buen haz de leña para hacerme una barraca?

¡Ya lo creo! En el bosque hay mucha leña.

Y con muchas ramitas pequeñas,

y unas pocas más grandes para hacer el techo,
construyó una barraca bastante bonita.

Cuarto segmento

El cerdito mayor,

mientras iba caminando y caminando,
encontró junto al camino a un albañil.

Albañil, buen hombre,

¿quiere darme, por favor,

unos cuantos ladrillos y un poco de cemento
para hacerme una casa?

¡Ya lo creo que sí!

Me sobra un poco de todo.

Lo puedes coger tu mismo.

Gracias, muchas gracias.

Y el cerdito tomó unos cuantos ladrillos

y un poco de cemento,

fué a buscar un lugar llano

y, ladrillo a ladrillo,

construyó las paredes

con sus ventanas, un fogón

y, por último, un bonito tejado.

Quedó una casa muy bonita.

Vió que la puerta estaba cerrada y llamó:

Toc, toc...Soy el lobo y quiero entrar. ¡Abridme!

Aquí no entrarás, lobo feroz.

Pues soplaré y soplaré, y vuestra cabaña hundiré.

Los cerditos, que se sentían seguros

en su barraca de ramas, contestaron:

¡Eso no te lo crees ni tu!

¡Ya puedes soplar, ya!

Y el lobo no paró de soplar hasta que hundió la barraca.

Los dos cerditos salieron de estampida

y llegaron a la casa de su hermano mayor:

¡Hermano, hermano! ¡Ábrenos, que viene el lobo!

Pasad, pasad, no tengáis miedo.

Y se encerraron los tres con siete llaves.

Séptimo segmento

Al cabo de un rato llegó el lobo

y llamó a la puerta:

Toc, toc...Ya he llegado.

Abridme, que quiero entrar.

¡Abridme, abridme ahora mismo!

¿Qué te has creído? No tenemos intención de abrirte.

Pues soplaré y soplaré y vuestra casa hundiré.

Los tres cerditos, que se sentían muy seguros

en la casa de ladrillos y cemento, contestaron:

Esta vez no te saldrás con la tuya.

¡Sopla, ya puedes soplar!

Y el lobo sopló y sopló y volvió a soplar,

pero esta vez no consiguió hundir la casa.

Octavo segmento

Dio la vuelta a la casa enfadado.

Las ventanas estaban cerradas.

Pero como era muy tenaz y tenía hambre

no se dio por vencido...

Vio que en el tejado había una chimenea y pensó:

“Esta es la mía, eso sí que no se lo esperan.”

Y subió al tejado decidido a entrar a la casa.

Noveno segmento

Pero los tres cerditos,

que habían visto al lobo

rondando por los alrededores,

adivinaron sus intenciones.

Encendieron una fogata

	<p>y, cuando el lobo entró por la chimenea, se quemó con un tizón. Los tres cerditos abrieron la puerta y el lobo salió pitando y nunca más volvió a molestarlos. A partir de aquel día los cerditos decidieron vivir los tres juntos en casa del hermano mayor. Y aún deben estar allí, si no han hecho el hatillo y se han marchado otra vez a correr el mundo, cada uno por su lado. Y, ¡Cuento contado, cuento acabado!</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cuento 3

Cuento: “Los Tres Lobitos y el Cochino Feroz” Eugene Trivizas. Ilustrado por Helen Oxenbury

Primer segmento

Había una vez tres tiernos lobitos de piel mullida y colas de pelusa que vivían con su mamá. El primero era negro, el segundo, gris y el tercero, blanco. Un día, la loba llamó a los lobitos y les dijo:
 -Mis hijos, hay un momento en la vida en que es importante salir a recorrer el mundo. Viajar y construirse una casa. Pero siempre hay que tener cuidado con el Cochino feroz.

-No te preocupes, mamá. Nos cuidaremos de él
 -dijeron los tres lobitos, y salieron a recorrer el mundo.

Segundo segmento

Muy pronto encontraron un canguro que estaba empujando una carretilla llena de ladrillos rojos y amarillos.

-Por favor, ¿podrías regalarnos algunos de tus ladrillos?

-preguntaron los tres lobitos.

-Por supuesto -dijo el canguro, y les regaló muchos ladrillos rojos y amarillos.

Entonces los tres lobitos se construyeron una casa de ladrillos.

Justo al día siguiente, el Cochino feroz pasó merodeando por el camino y vio la casa de ladrillos que habían construido los lobitos.

Los tres lobitos estaban jugando al cróquet en el jardín. Al ver al Cochino feroz, corrieron a la casa y cerraron la puerta con llave.

Octavo segmento

Al día siguiente, como de costumbre, el Cochino feroz pasó merodeando por el camino. Los lobitos estaban jugando a la rayuela en el jardín. Al ver al Cochino feroz, corrieron a la casa, pasaron el seguro de la puerta y cerraron los sesenta y siete candados.

El cochino tocó el intercomunicador y dijo:

-Lobitos miedosos de rodillas tembleques, ¡quiero entrar!

-¡No,no,no! -contestaron los lobitos-

¡Es nuestra casa y no puedes pasar!

-Entonces, soplaré y resoplaré y la casa derribaré -dijo el Cochino.

Los lobos no abrieron y el Cochino sopló y resopló, resopló y sopló, pero la casa no se cayó.

Pero por algo le llamaban feroz al cochino feroz.

Trajo dinamita, la puso junto a la casa, encendió la mecha y...

Noveno segmento

¡la casa explotó!

Los lobitos apenas lograron escapar.

Estaban muertos de miedo y se habían chamuscado sus colas de pelusa.

Décimo segmento

-Tal vez nos hemos equivocado con los materiales de construcción -dijeron-. Tenemos que probar

Tercer segmento

El Cochino tocó a la puerta y gruñó.
 -Lobitos, lobitos, ¡quiero entrar!
 -No, no, no! -contestaron los lobitos-
 ¡Es nuestra casa y no puedes pasar!
 -Entonces soplaré y resoplaré
 y la casa derribaré -dijo el Cochino.
 Los tres lobitos no abrieron
 y el Cochino sopló y resopló,
 resopló y sopló, pero la casa
 no se cayó.

Cuarto segmento

Pero por algo le llamaban feroz al Cochino feroz.
 Trajo su mazo enorme y tumbó la casa.
 Los lobitos apenas
 lograron escapar antes de que la casa les
 cayera encima. Estaban muertos de miedo.

Quinto segmento

Tendremos que construir una casa más fuerte
 -dijeron. En ese momento, vieron a un castor que
 estaba mezclando cemento.
 -Por favor, ¿podrías regalarnos un poco de tu
 cemento? -preguntaron los lobitos.
 -Por supuesto -contestó
 el castor, les dio baldes
 y baldes llenos de cemento
 espeso y pegajoso.
 Así, los tres lobitos
 construyeron una casa
 de cemento.
 Apenas habían terminado, el Cochino feroz pasó
 merodeando por allí y vio la casa de cemento que
 habían construido los lobitos.
 Los tres lobitos estaban jugando al bádmiton
 en el jardín. Cuando vieron que venía el Cochino
 feroz, corrieron a la casa y cerraron la puerta.
 El Cochino tocó el timbre y dijo:
 -Lobitos, miedosos, ¡quiero entrar!
 -¡No, no, no! -contestaron los lobitos-.
 ¡Es nuestra casa y no puedes pasar!
 -Entonces, soplaré y resoplaré y la casa derribaré
 -dijo el Cochino.

algo distinto, ¿pero qué podrá ser?

En ese momento vieron a un flamenco empujando
 una carretilla llena de flores.
 -Por favor, ¿podrías regalarnos algunas flores?
 -preguntaron los lobitos.
 -Será un placer -contestó el flamenco, y les regaló
 muchas flores. Así fué
 cómo los tres lobitos construyeron
 una casa de flores.

Onceavo segmento

Una pared era de jazmines, otra, de narcisos, otra,
 de rosas rosadas y otra, de flores de cerezo. El techo era
 de girasoles trensados y el suelo, una alfombra de
 margaritas. Pusieron nenúfares en la bañera y azucenas
 en la nevera. Era una casa un tanto frágil y se mecía
 con el viento, pero era muy hermosa.
 Al día siguiente, el cochino feroz pasó merodeando
 por el camino y vio la casa de flores que habían cons-
 truido los lobitos.

Tocó la campanilla de la puerta y dijo:

-Lobitos miedosos de rodillas tembleques y
 colas chamuscadas, ¡quiero entrar!
 -¡No, no, no! -contestaron los lobitos-.

Así, los tres lobitos construyeron una casa muy fuerte. Era la casa más fuerte y más segura
 que se pueda
 imaginar. Se sentían tranquilos y completamente a salvo.
 ¡Es nuestra casa y no puedes pasar!
 -Entonces, soplaré y resoplaré y la casa destruiré
 -dijo el Cochino.

Doceavo segmento

Pero al tomar aire para soplar, sintió el suave perfume
 de las flores. Era fantástico. Y como el perfume le quitó
 el aliento, el Cochino respiró aún más profundo. En vez
 de soplar, comenzó a olfatear.
 Aspiró profundamente, hasta que estuvo lleno del
 fragante aroma. Entonces su corazón se enterneció y se
 dio cuenta de lo malo que había sido en el pasado.
 En otras palabras, se convirtió en un cochino buenote.
 Comenzó a cantar y bailar una tarantela.

Treceavo segmento

Al principio, los tres lobitos desconfiaban pensando
 que podía ser un truco. Pero pronto se dieron cuenta

Los lobitos no abrieron y el Cochino sopló y resopló, resopló y sopló, pero la casa no se cayó.

Séxto segmento

Pero por algo le llamaban feroz al Cochino feroz.

Trajo su enorme taladro y destrozó la casa.

Los tre lobitos lograron escapar, pero estaban muertos de miedo y sus rodillas no paraban de temblar.

Séptimo segmento

-Construiremos una casa aún más fuerte -dijeron, porque eran muy tenaces. En ese instante, vieron un camión lleno de barras de hierro, placas blindadas, alambres de púas y pesados candados.

-Por favor, ¿podrías regalarnos unas cuantas barras de hierro, varias placas blindadas, alambre de púas y algunos pesados candados? -le preguntaron al rinoceronte que conducía el camión.

-Por supuesto -dijo el rinoceronte, y les dio barras de hierro, placas blindadas, mucho alambre y pesados candados. También les regaló plexiglás y unas cadenas de acero reforzado, porque era un rinoceronte generoso y de buen corazón.

de que el Cochino había cambiado de veras.

Salieron corriendo de la casa y se pusieron a jugar con el Cochino.

Primero, jugaron a la pelota y luego saltaron a la cuerda.

Y cuando todos se cansaron, lo invitaron a pasar a la casa.

Catorceavo segmento

Le dieron té de hierbas y frutas silvestres, y lo convidaron a quedarse con ellos el tiempo que quisiera. El Cochino aceptó y vivieron todos juntos, felices para siempre.

Formato 2. Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD³

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Momento No. 2	Elaboración de un plan de escritura		
2. Sesión (clase)	Tiempo aproximado 3 sesiones		
3 Fecha en la que se implementará	Del 17 al 18 de agosto 2016		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Se espera que los estudiantes elaboren un plan de escritura del cuento. De esta manera, deberán planear su escrito indicando: qué van a escribir, a quién le van a escribir, cuál es la intención, cuáles son los personajes, cuál es el conflicto y cuál es el final.		
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 Los niños realizarán un plan de escritura del cuento a través de una rejilla indicando: qué van a escribir, a quién se lo van a escribir, cuál es su intención, cuáles serán los personajes, cuál será el conflicto y cuál será el final.	Los niños recibirán una rejilla (ver formato plan de escritura) en la cual deberán escribir su plan de escritura para el cuento indicando: qué van a escribir, a quién, cuál va a ser su intención, los personajes, el conflicto y el final.	La maestra entregará a los niños una rejilla para escribir el plan de escritura. De esta manera, con ayuda de los niños se hará la lectura de la misma y se explicará lo que deben escribir en ella.

³ Los formatos utilizados en esta lección se han modificado ligeramente con relación a la versión original tomada de: Pérez - Abril, 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. Y del curso virtual *Referentes para la didáctica del lenguaje* orientado por Cerlalc para la Secretaría de Educación distrital

6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	El mecanismo de evaluación que se utilizará es la observación recogiendo las expresiones orales y escritas de los niños a través de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fotografías de las producciones escritas de los niños (plan de escritura). ✓ Grabación de audio (expresión de ideas de los estudiantes)
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Los datos recogidos se registrarán en rejillas de observación, portafolios y diarios de campo.

Formato plan de escritura 1

Mi plan de escritura

Nombre _____

¿Qué voy a escribir?	
¿A quién le voy a escribir?	
¿Cuál es mi intención?	
¿Cuáles son los personajes de mi cuento?	
¿Cuál es el conflicto presentado en el cuento?	
¿Cuál es el desenlace o final de mi cuento?	

Formato 2. Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD⁴

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Momento No. 3	Producción del primer borrador		
2. Sesión (clase)	Tiempo aproximado 4 sesiones.		
3 Fecha en la que se implementará	Del 22 al 25 de agosto 2016.		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Se espera que los estudiantes escriban a partir de sus conocimientos previos y sus hipótesis: el inicio, el desarrollo del conflicto, el final y la portada de un cuento creado por ellos. Así mismo, se espera que realicen dibujos que se relacionen con lo escrito en cada momento del cuento.		
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 Los estudiantes escribirán el primer borrador del cuento: 1. Inicio: aparecen personajes, tiempo, lugares y presentación del conflicto. 2. Desarrollo del conflicto: el más emocionante de la historia. 3. Final o desenlace: se resuelve el conflicto. 4. Elaboración de la portada del cuento:	Los niños escribirán el primer borrador del cuento en varias sesiones. Empiezan con el inicio, luego con el desarrollo del conflicto y después con el final o desenlace. Así mismo, los estudiantes crearán los dibujos que corresponden a cada momento de la historia creada. Finalmente, los alumnos realizarán la portada del cuento donde escribirán: el título, el autor y el dibujo de presentación de la portada con el o los personajes principales.	La maestra explicará y orientará a los niños en la producción del cuento. Primero, les dirá que este texto contiene tres momentos: inicio, desarrollo del conflicto y desenlace o final, puntualizando lo siguiente: -El inicio: presenta el personaje o personajes principales con sus características, el tiempo, los lugares donde se desarrollará la historia y el conflicto. -El desarrollo del conflicto: es la parte más emocionante de la historia porque son acciones que llevan a un punto culminante de la intriga. -El desenlace o final: Se resuelve el

⁴ Los formatos utilizados en esta lección se han modificado ligeramente con relación a la versión original tomada de: Pérez - Abril, 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. Y del curso virtual *Referentes para la didáctica del lenguaje* orientado por Cerlalc para la Secretaría de Educación distrital

	<p>contiene título, autor y dibujo del personaje principal.</p>	<p>conflicto para llegar al fin de la historia. De esta manera, la maestra realizará la lectura de la primera parte del cuento “Los tres lobitos y el cochino feroz” solicitando a los niños que indiquen donde termina el inicio. Luego les solicitará a los estudiantes que expresen, de acuerdo a la lectura realizada al iniciar la secuencia didáctica, como se da el desarrollo del conflicto y el final en el mismo texto. Después, la docente invita a los niños a que tomen su plan de escritura y produzcan primero el inicio, luego el desarrollo del conflicto y después el final o desenlace. De la misma manera, les solicita realizar los dibujos de cada parte de la historia. Al final, la maestra orientará la creación de la portada del cuento que contiene: el título del cuento, dibujo del personaje o los personajes principales y el autor.</p>
<p>6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</p>	<p>El mecanismo de evaluación que se utilizará es la observación recogiendo las producciones escritas y gráficas de los niños a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fotografías de la primera producción del cuento. <p>Lo anterior, se guardará en portafolios para identificar avances en los niveles de escritura.</p>	
<p>7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</p>	<p>Los datos recogidos se registrarán en rejillas de observación y portafolios.</p>	

Formato 2. Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD⁵



Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Momento No. 4	Primera revisión y reescritura del segundo borrador		
2. Sesión (clase)	Tiempo aproximado 6 sesiones		
3 Fecha en la que se implementará	Del 26 de agosto al 5 de septiembre 2016		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Se espera que los niños revisen la producción inicial del cuento utilizando una rejilla. Luego, los estudiantes deben identificar las debilidades en su producción y proponer con la ayuda de sus pares sugerencias para mejorarlo y así realizar una reescritura de la producción inicial del cuento para obtener una segunda producción.		
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 La maestra presentará una rejilla para la revisión de los aspectos estructurales del cuento y la explicará utilizando algunas producciones de los niños.	Los niños deberán revisar su producción inicial utilizando una rejilla (ver rejilla de revisión 1) para verificar que el cuento contenga los elementos que lo conforman como son: título, inicio, desarrollo del conflicto y final. Además, la rejilla permitirá a los estudiantes identificar si cada momento del cuento contiene lo solicitado en las consignas dadas para la producción inicial.	La maestra explicará a los niños la importancia de revisar y corregir la producción inicial como se hizo con el plan de escritura. De esta manera, la docente presentará a los estudiantes la rejilla a utilizar y la manera de hacer el registro. Para lo anterior, utilizará algunas producciones de los niños indicando la manera de registrar en la rejilla. Es así, como la profesora dice a los alumnos que la rejilla permitirá identificar las debilidades del cuento que deben ser mejoradas.

⁵ Los formatos utilizados en esta lección se han modificado ligeramente con relación a la versión original tomada de: Pérez - Abril, 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. Y del curso virtual *Referentes para la didáctica del lenguaje* orientado por Cerlalc para la Secretaría de Educación distrital

<p>Componente 2 Se realizará la lectura de dos cuentos escritos por otros niños de una edad cercana a la de los estudiantes.</p>	<p>Los niños escucharán la lectura de dos cuentos ganadores al Concurso Nacional del Cuento. Se espera que la lectura de estos textos: por un lado, motiven e inspiren en los niños la realización de ajustes que mejoren el cuento producido; y por otro lado, les de claridad acerca de la estructura de los cuentos.</p>	<p>La maestra presentará a los niños dos cuentos ganadores al Concurso Nacional del cuento: “Dorotea” del año 2011 (ver cuento 4) y “El Dormilón Bravosaurious” del año 2015 (ver cuento 5). De esta manera, la docente les contará que son cuentos escritos por estudiantes como ellos de 9 y 11 años y los invitará a que escuchen su lectura. Después de la lectura de los cuentos la profesora pide a los niños identificar los personajes, el conflicto y el final. De la misma manera, invitará y motivará a los alumnos para que lean cuentos creados por otros niños con su familia y sugiere la dirección donde los pueden encontrar.</p>
<p>Componente 3 Los estudiantes se agruparán en mesas hexagonales propiciando el intercambio de ideas entre pares para reescribir el cuento solucionando las debilidades encontradas en la revisión.</p>	<p>Los estudiantes se ubicarán en mesas hexagonales para iniciar la reescritura de su cuento de acuerdo a las debilidades encontradas en la rejilla. De esta manera, observando el registro de la revisión lo harán en el siguiente orden: título, inicio, desarrollo del conflicto, desenlace y dibujos. La ubicación de los estudiantes permitirá que intercambien ideas y se den sugerencias entre sí, solicitando el apoyo de la docente cuando sea necesario.</p>	<p>La maestra invitará a los niños a que se ubiquen en mesas hexagonales para que inicien la reescritura de su cuento. Las consignas dadas son: -Los niños en cada mesa pueden hacer y recibir sugerencias para el ajuste de su cuento. -La profesora pasará por cada mesa observando y apoyando en lo que sea necesario. -Los niños deben revisar cada componente en este orden: título, inicio, desarrollo del conflicto, final y dibujos en varias sesiones. -Por ejemplo: si al revisar el título colocamos carita triste en la rejilla porque no tiene relación con el contenido se</p>

		deberán realizar los respectivos ajustes, y así sucesivamente con los otros componentes.
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	El mecanismo de evaluación que se utilizará es la observación recogiendo las producciones escritas y gráficas de los niños a través de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fotografías de la segunda producción del cuento. Lo anterior, se guardará en portafolios para identificar avances en los niveles de escritura y cambios entre la producción inicial y la segunda producción.	
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Los datos recogidos se registrarán en rejillas de observación y portafolios.	

Rejilla de revisión 1

Al observar mi cuento...		
La portada contiene: título, autor y dibujo del personaje o personajes principales.		
El título corresponde al contenido de la historia.		
El inicio contiene los personajes y sus características.		
El inicio presenta el conflicto de la historia.		
El inicio contiene el tiempo y el lugar donde se desarrollará la historia.		
Después del inicio se presenta el desarrollo del conflicto como el más emocionante de la historia.		
En el final se resuelve el conflicto.		
Los dibujos de mi cuento corresponden al texto.		

Cuento 4

Dorotea
JENNIFER IPIALES RIVERA

Estoy buscando lombrices en la huerta, acá entretenida mientras adentro ocurre aquello. Mi abuela siempre me anda diciendo que no lo haga, que me empuerdo toda y quedo cochina, como un muchacho de esos del pueblo y no como la damita que soy. Yo le hago ver a mi abuela que las lombrices que consigo son para echárselas a los peces, pero ella no me cree, y entra a la casa refunfuñando, aunque al rato está otra vez de a buenas conmigo.

La vida de mi abuela es tejer y tejer, aunque últimamente mi abuela ya casi no teje; este saco que traigo puesto y todavía está limpio, me lo tejió mi abuela; también el gorrito rojo que tengo guardado en el armario, unas medias para el frío que a veces me sirven para embolsar mamoncillos, y un saco que se deshilacha de lo viejo y tiene diez botones, también me lo tejió mi abuela; hasta a Gregorio, el otro día, le regaló un bonito chaleco de esos que usan los señores, y eso que Gregorio no es nada de mí ni de mi abuela.

Gregorio vive a un lado de la casa, en un cuarto muy pequeño y muy abrigado; es él el que se encarga de la mayoría de los quehaceres; hasta el mes pasado era mi abuela la que cocinaba, pero comenzó a confundir el azafrán con el cilantro y el ajo con la pimienta, y la comida empezó a saber toda desabrida y agria que

ni Juanito la quería. Entonces Gregorio, que ya se encargaba de la huerta, llevar a pastorear la vaca, alimentar los peces y las gallinas, empezó a encargarse también de la comedera de nosotros tres.

Cuando estoy de a buenas y saco hartas lombrices de la tierra, como ahorita mismo, me alcanza hasta para llevar al árbol del chirimoyo y ver comer a mirlos y canarios; después, junto las últimas que me quedan en el tarro y me las zampo todas a la boca, siento cómo dan vueltas en mi lengua y, cuando ya han jugado bastante, digo: "¡No más, se acabó el juego!...", y glup... me las trago. Ellas se van derecho por mi gástrico, y no las vuelvo a ver más.

A veces me pongo las botas de mi abuela y voy al pueblo con Gregorio. Me entretengo en el camino cazando chapules o subiéndolo a los árboles a coger guayabas. Ya en el pueblo, le hago saber que me deje en el parque con las palomas, mientras él hace las compras. A mí me gusta reunir todo el maíz que tira la gente a las palomas, hasta la última pepa amarilla que queda en el suelo la recojo. Soy feliz tirando al cielo todas esas pepas, y ahí mismo ver llover palomas. Siempre me ha gustado estar más con los animales que con la gente. Cuando voy al pueblo, son los niños los que más se me arriman, pero no para saludarme o jugar conmigo, no, primero hacen la ronda y me gritan: "¡Fenómeno, fenómeno!", así me gritan los niños cuando se topan conmigo...: "¡Fenómeno!". Yo no sé lo que quiere decir esa palabra ¡fenómeno!, y cuando le pregunto a mi abuela, mi abuela tampoco la ha oído mentar, me dice que ha de ser una de esas palabras inventadas que se le escapa de la boca a la gente por andar desocupada. Los niños también me empujan; a mí me va entrando el coraje, y los persigo, pero cuando empiezo a corretearlos con todas las ganas que tengo de darles alcance, no he dado cinco pasos y ya estoy rodando por el suelo, porque mis piernas nacieron chuecas, más torcidas que las ramas

del pepinillo. Los niños aprovechan y se devuelven a darme más golpes y a magullarme por todo el cuerpo. Creerán que soy pelota. Cuando eso pasa, yo me quedo quieta como piedra y envuelvo mi cabeza con los brazos. Gregorio siempre llega tarde. Entonces, en todos lados me salen unas manchas coloradas que después se van poniendo negras y que, cuando apoyo el dedo, duelen. A mi abuela no le gusta verlas; yo se las escondo, poniéndome la ropa grande de ella o no saliendo de mi cuarto porque estoy indispuesta. Así le digo a mi abuela, que estoy indispuesta, porque sí las ve, mi abuela no me deja ir más al pueblo, y por varias semanas. A mí me gusta mucho ir allá, no importa que a veces sea tan doloroso. Gregorio, a escondidas, me soba los pedazos de cuerpo magullados, y no le dice nada a mi abuela, es nuestro secreto.

Cada día mi viejita está más y más enferma. Hay noches en que no puedo pegar el ojo porque mi abuela se la pasa tosa que tosa, yo le cuento la tosedera a mi abuela hasta que me voy quedando dormida.

Cuando hace frío y mi abuela al fin ronca en el cuarto de al lado, como el viejo Asdrúbal en la banca de la iglesia, Gregorio abre las puertas de mi habitación y viene a calentarme, se mete debajo de las sábanas conmigo y ahí nos quedamos acurrucaditos, como dos pichofué en su nido. Yo quiero mucho a Gregorio.

Gregorio es el hombre de la casa, eso dice mi abuela cuando está triste y se pone a recordar y empieza a hablarnos de despedidas. Yo no sé para dónde es que se quiere ir mi abuela, si aquí los tres estamos tan bien. Ella se acuerda de cuando la comadre Mélida se lo encomendó antes de irse, y mi abuela dice que le juró que cuidaría muy bien de su muchacho; yo digo que si la comadre Mélida volviera, vería al Gregorio hecho todo un hombre, grande y hasta con cabellos blancos en las sienes, como los caballeros de buena fortuna. Gregorio me dice que si nos quedamos solos me enseñará

a cocinar como me ha enseñado a coger lombrices; también dice que me enseñará a ser mamá. A mí me gustaría tener crías, como la Juana que tiene sus terneros.

Hoy, hace un rato, después de meses de estar diciendo que se iba, mi abuela al fin se fue. Eso me dijo Gregorio, aunque yo acabo de verla acostada en su cama, igual que siempre, como todos estos últimos días que sólo se levantaba para ir a hacer aguas. Pero cuando la toqué, la sentí tan fría como las piedras del río apenas amanece, tiesa como cuando una gallina se queda tiesa. La señora Ernestina, viuda de Camacho, nuestra vecina, está rezando padre-nuestros con el señor cura. Gregorio ha perdido el habla, y Juanito no hace más que aullar como cuando la luna está llena, pero esta noche no hay luna llena.

Estando adentro, a mí, no sé por qué, me comenzó a correr agua de los ojos, y empecé a sentirme muy rara, como con algo atravesado entre el pecho y el pescuezo. Entonces salí a la huerta a escarbar. Nunca lo había hecho a estas horas de la noche. Ahora sí le estoy haciendo caso a mi abuela, no dejaré que se me empuerque el vestido, escarbaré toda la noche cuidando de no ensuciarlo. Voy a cazar las lombrices que más pueda para que mañana, cuando salga el sol, pueda escurrirme a escondidas hasta el gallinero, luego a la alberca y al árbol del chirimoyo para dejarles a los animales toda la comida que voy a conseguir esta noche y, si sobran, yo misma, sin que mi abuela me descubra, también comeré con ellos. ■

Cuento 5

El Dormilón Bravosaurious

DANIEL CORREA BARAHONA

Hace mucho tiempo vivió en el departamento del Tolima, cerca al municipio de Herveo, un dinosaurio llamado Bravosaurious. Era tan alto que su cabeza la veían los demás dinosaurios desde el suelo, como si fuera un cono, y sus dos orejas parecían dos montañas. Su cuerpo era demasiado ancho y tenía un pelaje muy grueso que lo protegía del inclemente frío que hacía en aquel lugar. Su cola, al igual que sus cuatro patas, era demasiado larga. Parecía terrible por su aspecto gigantesco, pero en realidad era muy amistoso y todos los demás dinosaurios que vivían cerca de él le tenían miedo.

A nuestro amigo Bravosaurious le gustaba mucho dormir, ya que el clima donde se encontraba le parecía muy agradable. Le encantaba el frío, y cuando dormía lo hacía por mucho tiempo. Tenía su casa por debajo de un gran cerro que le brindaba una vista increíble de aquel paisaje mágico, rodeado de un lago y una llanura que ocupaba aquella montaña. Sólo despertaba cuando su estómago lo hacía abrir los enormes ojos por el ruido,

el cual se asemejaba mucho a un temblor. No tenía amigos, pero cuando se levantaba, subía al techo de su casa, a la parte superior de la montaña. Recuerden que dormía dentro de ella.

Por las mañanas Bravo, como era conocido en aquel lugar, se levantaba en sus patas traseras, en la punta de la montaña, para tratar de hablarle al sol, pero éste sólo le causaba mucha incomodidad por el bochorno que le daba. Se sofocaba por el calor debido a su grueso pelaje, y aun así, al no obtener respuesta, se asombraba de la vista espectacular que sin lugar a dudas le brindaba su casa. En muchas ocasiones pensaba para sí mismo: "Qué bueno sería poder quedarme en este lugar para siempre y que otros me pudieran ver desde muy lejos".

En las noches miraba fijamente las estrellas y la luna y pedía a los astros que lo acompañaban que lo convirtieran en uno de ellos. Así, muchos más lo podían ver. Pasaron varios días, con sus noches, y sus amigos, que eran sus vecinos, empezaron a emigrar buscando nuevos lugares y un mejor clima. Bravosaurious se fue quedando solo, pero un día de mucha niebla y lluvia la Madre Tierra (Pacha Mama), que siempre lo observaba, decidió concederle un deseo. Nuestro amigo decidió pedirle, muy feliz, que lo convirtiera en aquella montaña, para él mágica. Sólo quería poder nunca irse y dormir por muchísimo tiempo.

La Madre Tierra, tomando la palabra, decidió que Bravo no sería más un dinosaurio, ya que pudo ver en su corazón la bondad y el amor por ese territorio; además, mostró sinceridad en todo lo que hizo y manifestó respeto a sus amigos y vecinos. Era pues un amante innato de la naturaleza y se exaltaba de lo hermoso que era vivir

Formato 2. Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD⁶

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Momento No. 5	Revisión del segundo borrador y ajustes al producto final		
2. Sesión (clase)	Tiempo aproximado 4 sesiones		
3 Fecha en la que se implementará	Del 6 al 9 de septiembre del 2016		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Se espera que los estudiantes realicen ajustes de ortografía en los párrafos de su segunda producción. Es así, como revisarán a través de una rejilla si los párrafos de su cuento inician con mayúscula y terminan con punto. De esta manera, se pretende hacer una corrección cruzada y obtener el producto final.		
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 Se les brindará a los niños cuentos escritos por expertos para que observen la manera como inician y terminan los párrafos.	Los niños reunidos en grupos de cuatro observarán diferentes cuentos de la colección “Buenas Noches” donde observarán los párrafos y expresarán la forma como inician y como terminan. Se espera que los estudiantes identifiquen que los párrafos inician con mayúscula y terminan con punto.	La docente brindará a cada niño un cuento de la colección “Buenas Noches” para que en grupos de cuatro observen la forma como inician y como terminan los párrafos. De la misma manera, los invitará a que en el grupo intercambien sus cuentos. Posteriormente, la maestra preguntará: -¿Con qué inician los párrafos? -¿Con qué terminan los párrafos?

⁶ Los formatos utilizados en esta lección se han modificado ligeramente con relación a la versión original tomada de: Pérez - Abril, 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. Y del curso virtual *Referentes para la didáctica*

	<p>Componente 2 La maestra presentará una rejilla para la revisión de ortografía en los párrafos de los cuentos producidos por los niños. De la misma manera, la docente explicará la manera de hacerlo utilizando algunas producciones de los niños.</p>	<p>Los niños harán el registro en una rejilla (ver rejilla de revisión 2) para revisar ortografía de los párrafos en la segunda producción indicando si los párrafos inician con mayúscula y terminan con punto.</p>	<p>La maestra entregará la rejilla de revisión a cada niño y explicará con un ejemplo a todo el grupo la manera de hacer el registro. De la misma manera, expone la importancia de revisar ortografía al momento de producir un texto. Las consignas son: -Observar los párrafos del texto y verificar si inician con mayúscula para proceder a registrar en la rejilla. -Observar los párrafos del texto y verificar si terminan con punto para proceder a registrar en la rejilla.</p>
	<p>Componente 3 Los niños en parejas revisarán y se retroalimentarán para corregir la ortografía del texto.</p>	<p>Los estudiantes organizados en parejas realizarán el ajuste de ortografía en los cuentos observando los resultados de la rejilla. De esta manera, deberán colocar al inicio de cada párrafo la mayúscula que corresponde y al final cada párrafo un punto.</p>	<p>La profesora invitará a los niños a organizarse en parejas para realizar el ajuste de ortografía en sus cuentos. De esta manera, intercambian sus producciones y realizan las siguientes consignas: -Colocar mayúscula inicial en cada párrafo si la rejilla indica que todos o algunos no la tienen. -Colocar punto al final a cada párrafo si la rejilla indica que todos o algunos no lo tienen. -Los niños pueden apoyar a su compañero haciendo sugerencias para el ajuste del texto</p>
<p>6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</p>	<p>El mecanismo de evaluación que se utilizará es la observación recogiendo las producciones escritas de los niños a través de: ✓ Fotografías de la tercera producción del cuento. Lo anterior, se guardará en portafolios para identificar avances en los niveles de escritura y cambios entre la</p>		

	producción inicial, la segunda producción y el producto final.
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Los datos recogidos se registrarán en rejillas de observación y portafolios.

Rejilla de revisión 2

Rejilla revisión de ortografía

Al observar los párrafos de mi cuento...	Todos	Algunos	Ninguno
Inician con mayúscula			
Terminan con punto			

Formato 2. Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD⁷

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Momento No. 6	Socialización del texto a otros pares, evaluación de la secuencia y verificación de aprendizajes		
2. Sesión (clase)	Tiempo aproximado 3 sesiones		
3 Fecha en la que se implementará	Del 12 al 14 de septiembre del 2016		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Se espera que los estudiantes socialicen su cuento leyéndolo a otros. De la misma manera, se espera que los niños después de leer su producción reciban comentarios y sugerencias de sus pares. Por otro lado, los estudiantes deberán expresar lo que aprendieron durante la secuencia didáctica y si les gusta realizar este tipo de actividades en el aula. Al final, los alumnos participarán en una actividad de verificación en la que deben evidenciar si avanzaron en el proceso de producción textual al escribir un final diferente para un cuento que leído.		
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 Los niños leerán su producto final a pares de un grado inferior.	Los estudiantes de grado primero leerán el producto final del cuento a los niños de grado transición. Es así, como los niños de pre-escolar se organizarán en grupos de tres sentados sobre cojines. De esta manera, escucharán la lectura realizada por los niños de grado primero.	La docente preparará un espacio amplio que permita la socialización de los cuentos a otros pares. De esta manera, invitará a los niños de grado transición a escuchar la lectura de los cuentos producidos por los estudiantes de grado primero. Así mismo, indicará a los niños de grado primero que deben ir pasando por cada grupo y compartir la lectura de sus cuentos.
	Componente 2 Los alumnos de grado	Los niños de transición y primero se sentarán en un semicírculo. Es así,	La docente solicita a los niños de grado transición y primero ubicarse en un

⁷ Los formatos utilizados en esta lección se han modificado ligeramente con relación a la versión original tomada de: Pérez - Abril, 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. Y del curso virtual *Referentes para la didáctica del lenguaje* orientado por Cerlalc para la Secretaría de Educación distrital

<p>transición realizarán comentarios acerca de los cuentos.</p>	<p>como los niños de pre-escolar recordando la lectura de los cuentos expresarán comentarios y sugerencias para los autores (estudiantes de grado primero).</p>	<p>semicírculo. De esta manera, se dirigirá a los niños de transición diciendo: -Ahora que han escuchado la lectura de diferentes cuentos creados por otros niños (se dice el título de los cuentos), los invitamos a que realicen comentarios a sus autores respondiendo lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo les parecieron los cuentos? ✓ ¿Qué les gustó de los cuentos? ✓ ¿Qué sugerencias dan a los autores para mejorar su cuento?
<p>Componente 3 Sentados todos en un círculo, con las producciones escritas elaboradas durante la secuencia didáctica en el centro, dialogaremos acerca de: ¿Qué aprendieron con la secuencia didáctica realizada? ¿Se cumplieron los objetivos de aprendizaje propuestos inicialmente? ¿Cómo escribían antes y como están escribiendo ahora?</p>	<p>Los niños se sentarán en un círculo con las producciones realizadas durante la secuencia didáctica en el centro. Se espera que expresen lo que aprendieron durante las actividades propuestas y si estos aprendizajes corresponden a los objetivos planteados inicialmente. Así mismo, reflexionarán acerca de la forma como escribían antes y como escriben ahora (pueden tomar sus producciones como punto de referencia). Finalmente expresarán si les gusta este tipo de propuestas para el trabajo en el aula y si les gustaría escribir otro tipo de texto en una próxima ocasión indicando cual sería.</p>	<p>La maestra invitará a los niños a sentarse en círculo con las producciones en el centro. De esta manera, inicia un diálogo con los niños a partir de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué aprendieron con la secuencia didáctica desarrollada? ✓ ¿Se cumplieron los objetivos de aprendizaje propuestos inicialmente? ✓ ¿Cómo escribían antes y como están escribiendo ahora? ✓ ¿Mejoró la escritura? ¿Por qué? ¿Cómo lo pueden evidenciar? ✓ ¿Ustedes creen que este tipo de actividades “escribir un cuento” permite aprender? ¿De qué

<p>¿Mejoró la escritura? ¿Por qué? ¿Cómo lo pueden evidenciar? ¿Ustedes creen que este tipo de actividades “escribir un cuento” permite aprender? ¿De qué manera? ¿Qué les gustó de la secuencia didáctica? ¿Cuál texto les gustaría escribir en otra secuencia didáctica?</p>		<p>manera? ✓ ¿Qué les gustó de la secuencia didáctica? ✓ ¿Cuál texto les gustaría escribir en otra secuencia didáctica?</p>
<p>Componente 4 Se realizará una actividad de verificación de los aprendizajes propuestos en la secuencia didáctica utilizando el cuento “El rey mocho”. De la misma manera, que en el diagnóstico se involucrarán procesos de comprensión y producción textual. La consigna de escritura es: crear un final para el cuento diferente al planteado en la historia.</p>	<p>Los niños escucharán la lectura del cuento “El rey Mocho” anticipando el título y el contenido del texto al observar la portada. De la misma manera, responderán preguntas en medio de la lectura para inferir sucesos y acciones en la historia. Finalizada la lectura, los estudiantes deberán escribir un final para el cuento diferente al planteado en la historia.</p>	<p>La docente invitará a los niños a escuchar la lectura de otro cuento para realizar el cierre de la secuencia didáctica. Es así, como presentará la portada del cuento “El rey mocho” (ver cuento 6) y preguntará: ¿Cómo se llama el cuento? ¿De qué se tratará la historia? La profesora iniciará con la lectura segmentada: -Después de leer el primer segmento del cuento preguntará: ¿Qué va hacer el rey para solucionar esta situación? -Leerá el segundo segmento del cuento y preguntará: ¿Qué hará el barbero con el secreto? -Leerá el tercer segmento del cuento y preguntará:</p>

		<p>¿Qué va a suceder con la flauta? ¿Se descubrirá el secreto del rey? -Leerá el cuarto segmento del cuento y preguntará: ¿Qué hará el rey ahora que todos saben su secreto? -Leerá el quinto segmento del cuento y preguntará: ¿Por qué el rey quiso ocultar a los demás que era mocho? Al terminar la lectura segmentada del cuento la maestra preguntará: ¿Cuáles son los personajes del cuento? ¿Cuál es el conflicto de la historia? ¿Cómo ocurrió el desenlace del conflicto? Para finalizar, la profesora da a los niños la siguiente consigna:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Escribir un final para el cuento diferente al planteado en la historia.
<p>6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</p>	<p>El mecanismo de evaluación que se utilizará es la observación recogiendo las producciones orales y escritas de los niños a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Audios (socialización del cuento a otros pares y evaluación de la secuencia didáctica). ✓ Fotografías (final del cuento escrito por los niños). <p>Lo anterior, se guardará en portafolios y rejillas de observación para analizar las expresiones de los estudiantes en relación a la propuesta didáctica e identificar avances en la escritura entre el diagnóstico inicial y la actividad de verificación.</p>	
<p>7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</p>	<p>Los datos recogidos se registrarán en rejillas de observación, diarios de campo y portafolios.</p>	

Cuento 6

El rey mocho de Carmen Berenguer. Editorial Ekare**Primer segmento**

En un pequeño pueblo vivía un rey a quien le faltaba una oreja. Pero nadie lo sabía. Siempre tenía puesta su larga peluca de rizos negros. La única persona que conocía su secreto era el viejo barbero de palacio que debía cortarle el cabello una vez al mes. Entonces, se encerraba con él en la torre más alta del castillo. Un día, el viejo barbero se enfermó. Dos semanas después murió y el rey no tenía quien le cortara el cabello. Pasaron dos, tres días; tres semanas, y ya las greñas comenzaban a asomar por debajo de la peluca.

Segundo segmento

El rey comprendió, entonces, que debía buscar un nuevo barbero. Bajó a la plaza en día de mercado y pegó un cartel en el tarantín donde vendían los mangos más sabrosos: *El rey busca barbero joven, hábil y discreto.* Esa noche llegó al palacio un joven barbero. Y cuando comenzó a cortar el pelo, descubrió que el rey era mocho de una oreja. -Si lo cuentas-dijo el rey con mucha seriedad-te mando a matar. El nuevo barbero salió del palacio con ese gran secreto. “El rey es mocho” pensaba, “y no puedo decírselo a nadie. Es un secreto entre el rey y yo”.

Tercer segmento

Cuando sintió que el secreto ya iba a estallarle por dentro, corrió a la montaña y abrió un hueco en la tierra. Metió la cabeza en el hueco y gritó durísimo: ¡EL REY ES MOCHO! Tapó el hueco con tierra y así enterró el secreto. Por fin se sintió tranquilo y bajó al pueblo. Pasó el tiempo y en ese lugar creció una linda mata de caña. Un muchacho que cuidaba cabras pasó por allí y cortó una caña para hacerse una flauta. Cuando estuvo lista la sopló y la flauta cantó: *El rey es mocho no tiene oreja por eso usa peluca vieja.* El muchacho estaba feliz con esta flauta que cantaba con solo soplarla.

Cuarto segmento

Cortó varias cañas, preparó otras flautas y bajó al pueblo a venderlas. Cada flauta, al soplarla, cantaba: *El rey es mocho no tiene oreja por eso usa peluca vieja.* Y todo el pueblo se enteró de que al rey le faltaba una oreja.

Quinto segmento

El rey se puso muy rojo y muy bravo. Subió a la torre del castillo

Pero no podía dejar de pensar en el secreto
y tenía ganas de contárselo a todos sus amigos.

y se encerró un largo rato.

Pensó, pensó y pensó...

Sexto segmento

Luego bajó, se quitó la peluca y dijo:

-La verdad es que las pelucas
dan mucho calor.

y sólo se la volvió a poner en Carnaval.