



**LA ESCRITURA DE LA HISTORIA DEL JUGUETE FAVORITO, COMO
ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS
NARRATIVOS EN ESTUDIANTES DE GRADO SEGUNDO DE LA IE CIUDAD
MODELO**

SULDERY MOSQUERA PAVA

CÓDIGO: 15612049

PROYECTO DE GRADO

**UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACION
SANTIAGO DE CALI**

**LA ESCRITURA DE LA HISTORIA DEL JUGUETE FAVORITO, COMO
ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN
ESTUDIANTES DE GRADO SEGUNDO DE LA IE CIUDAD MODELO**

SULDERY MOSQUERA PAVA

CÓDIGO: 15612049

PROYECTO DE GRADO

Directora de investigación

ALICE CASTAÑO

Codirector

JUAN CAMILO ZÚÑIGA

UNIVERSIDAD ICESI

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EDUCACION

SANTIAGO DE CALI

2018

Agradecimientos

A Dios, por permitirme cumplir esta meta.

A mi hijo Santiago por soportar mis ausencias.

A mí amado esposo (QPD), quien en vida me animó a luchar por mis sueños.

A mis profes tutores Alice y Juan Camilo, por sus aportes, su orientación, paciencia y comprensión.

Resumen

La siguiente investigación surge de la necesidad de desarrollar estrategias que permitan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la competencia escritora del área de Lenguaje, en la Institución Educativa Ciudad Modelo sede central, esto teniendo en cuenta la escasa producción textual que realizan a lo largo de su formación escolar, así como los bajos resultados obtenidos por los estudiantes de educación básica en las pruebas internas y externas.

Por lo anterior, se diseña, implementa y analiza una Secuencia Didáctica, cuyo objetivo es movilizar la producción de textos narrativos en estudiantes de grado segundo, a partir de la escritura de la historia de su juguete favorito; esto con el fin de promover prácticas significativas que movilicen la construcción de conocimiento, en donde, a partir de los intereses de los estudiantes se contribuya a la formación de sujetos capaces de transformar su entorno desde la cultura de lo escrito.

La construcción de la secuencia didáctica se realizó teniendo en cuenta los planteamientos de autores que han desarrollado una construcción teórica de la escritura, el texto narrativo y las secuencias didácticas, tales como Anna Camps, Daniell Cassany, Monserrat Castello, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Lev Vygotsky, Jerome Bruner y Daniel Serrano, entre otros.

El enfoque metodológico utilizado en el desarrollo de la propuesta fue cualitativo-interpretativo y para la recolección de datos se utilizó el diario de campo, audios, videos registro fotográfico.

Este trabajo permitió posicionar la escritura no como un producto sino como un proceso, a partir de la forma como los estudiantes se relacionaron con la escritura; puesto que el propósito de elaborar el texto, no estuvo centrado en las respuestas correctas ni en escribir sin errores ortográficos, sino en la producción de sus propias ideas y sentimientos; en escribir para contar a otros sobre lo que les interesa; escribir para aprender sobre el lenguaje escrito y experimentar que un texto se va creando poco a poco, a partir de un propósito y que en su realización pueden contribuir otros.

Palabras claves: escritura como proceso, escritura reflexiva, secuencia didáctica, estructura lingüística, focalización narrativa y mediación docente.

Tabla de contenido

	Pág.
Introducción	13
1.Problema de investigación	177
1.1 Marco contextual	177
1.1.1 Características de los estudiantes de la IE Ciudad Modelo sede Ciudad Modelo.	19
1.1.2 Talento humano institucional	200
1.1.3 Ambiente escolar de la sede Ciudad Modelo	200
1.1.4 Componente pedagógico	211
1.2 Resultados desempeño institucional	222
1.2.1 Resultados ISCE	233
1.2.2 Resultados pruebas Saber	244
1.3 Planteamiento del problema	27
2.Justificación	322
3.Objetivos	344
3.1 Objetivo general	344
3.2 Objetivo específicos	344
4.Marco teórico	355
4.1 Acerca de la escritura	355
4.1.1 La escritura como practica social	366
4.1.2 La escritura con sentido y como proceso	388
4.1.3 La escritura reflexiva	422
4.1.4 Estructura lingüística	455
4.1.5 El rol de mediación docente	477
4.2 Acerca de la narración	48
4.2.1 El pensamiento narrativo	48
4.2.2 El texto narrativo	49
4.2.3 La focalización narrativa	533

5. Diseño metodológico	555
5.1 Sistematización como investigación	555
5.2 Secuencia didáctica	566
5.3 Contexto de la investigación	58
5.4 Sujetos de la investigación y muestra	59
5.5 Consideraciones éticas	59
5.6 Fuentes e instrumentos para la recolección de datos	600
5.6.1 Formato 1. El diseño general de la Secuencia Didáctica 1	600
5.6.2 Formato 2. Diseño de la secuencia didáctica: planeación, descripción y análisis de los momentos de la SD	622
5.6.3 Formato 3. Definición de momentos para el análisis	633
5.6.4 Formato 4 Primer nivel de análisis	644
5.7 Categorías de análisis	655
6. Análisis de la implementación de la secuencia didáctica	67
6.1 Descripción de la intervención por momentos	67
6.1.1 Preparación	67
6.1.1.1 Conectando la escritura desde lo emocional.	67
6.1.1.2 La aventura de escribir.	69
6.1.2 Producción	711
6.1.2.1 La revisión entre pares, un camino para aprender.	711
6.1.2.2 Promoviendo la escritura reflexiva.	733
6.1.2.3 Compartiendo nuestras historias.	744
6.1.3 Evaluación	75
6.1.3.1 Reflexionando sobre lo que aprendimos.	75
7. Resultados	77
7.1 Escritura inicial- Estudiante 01	77
7.1.1 Estructura lingüística- E01	77
7.1.2 Escritura como proceso E01	800
7.1.3 Focalización narrativa E01	811

7.1.4	Escritura reflexiva E01	811
7.2	Escritura final- E01	822
7.2.1	Estructura lingüística E01	822
7.2.2	Escritura como proceso E01	833
7.2.3	Focalización narrativa	85
7.2.4	Escritura reflexiva	85
7.3	Escritura inicial - Estudiante E03	88
7.3.1	Estructura lingüística E03	88
7.3.2	Escritura como proceso E03	89
7.3.3	Focalización narrativa E03	890
7.3.4	Escritura reflexiva E03	900
7.4	Escritura final- Estudiante 03	900
7.4.1	Estructura lingüística E03	900
7.4.2	Escritura como proceso E03	911
7.4.3	Focalización narrativa E03	933
7.4.4	La escritura reflexiva E03	933
7.5	Escritura inicial – Estudiante E05	944
7.5.1	Estructura lingüística E05	945
7.5.2	Escritura como proceso E05	95
7.5.3	Focalización narrativa E05	96
7.5.4	Escritura reflexiva E05	9696
7.6	Escritura final- Estudiante E05	96
7.6.1	Estructura lingüística E05	9696
7.6.2	Escritura como proceso E05	99
7.6.3	Focalización narrativa E05	1000
7.6.4	Escritura reflexiva E05	1011
7.7	Escritura inicial- Estudiante 04	1022
7.7.1	Estructura lingüística E04	1022
7.7.2	Escritura como proceso E04	1044
7.7.3	Focalización narrativa E04	1044
7.7.4	Escritura reflexiva E04	1044
7.8	Escritura final – Estudiante 04	1044

7.8.1	Estructura lingüística E04	1044
7.8.2	Escritura como proceso	105
7.8.3	Focalización narrativa E04	10707
7.8.4	Escritura reflexiva E04	10707
Conclusiones		1111
Referencias		1155
Anexos		11818

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1.....	22
Tabla 2.....	23
Tabla 3.....	24
Tabla 4.....	25
Tabla 5.....	26
Tabla 6 Formato 1	61
Tabla 7.....	62
Tabla 8.....	63
Tabla 9.....	64
Tabla 10.....	70
Tabla 11.....	80
Tabla 12.....	87
Tabla 13.....	92
Tabla 14.....	97
Tabla 15.....	106
Tabla 16.....	109
Tabla 17.....	109

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1 Estructura lingüística	46
Figura 2 Los estudiantes jugando con sus juguetes favoritos	68
Figura 3 Los estudiantes en grupo evaluando el texto modelo a través de una rúbrica	70
Figura 4 Copia del texto inicial producido por el estudiante E01 del grado 2° del EE	79
Figura 5 Texto final escrito por el estudiante E01	83
Figura 6 Construcción colectiva del plan de escritura	84
Figura 7 Copia del texto inicial producido por la estudiante E03 del grado 2° del EE	88
Figura 8 Texto final escrito por el estudiante E03	94
Figura 9 Copia del texto inicial producido por el estudiante E05 del grado 2° del EE.	95
Figura 10 Copia del texto final producido por el estudiante E05 del grado 2° del EE	99
Figura 11 Texto inicial producido por el estudiante E04 del grado 2° del EE.....	103
Figura 12 Texto final escrito por el estudiante E04	108

Lista de anexos

	Pág.
Anexo a Consentimiento informado a padres de familia	118
Anexo b Formato 1 Diseño general de la SD.....	119
Anexo c Formato 2 Planeación, descripción y análisis de los momentos de la SD.....	132
Anexo d Formato 3 Selección de momentos para el análisis.....	134
Anexo e Primer nivel de análisis.....	136
Anexo f Texto tener un patito es útil.....	138

Introducción

Uno de los procesos más complejos del ser humano es aprender a escribir y esto va de la mano con las observaciones de los docentes en las aulas de clase, las cuales giran en torno a las dificultades que presentan los estudiantes al producir un texto con una estructura definida, claro y atractivo para el lector, creativo, escrito de manera coherente y cohesionada.

Las primeras observaciones de los estudiantes de esta experiencia, no se alejan mucho de lo descrito en el párrafo anterior; toda vez que estos presentan dificultades para organizar sus ideas de manera escrita. Es muy usual que el docente encuentre las carencias de sus estudiantes, pero ¿qué tan usual es que cuestione sus prácticas de aula, investigue cómo se enseña a escribir en otras partes del mundo y emprenda un viaje que lo lleve a observar, planear, hacer, proponer, ensayar, cuestionarse, equivocarse, corregir y buscar alternativas diferentes de su quehacer en el aula? Quizá la mirada desde cómo se está enseñando a escribir en las escuelas, cambie el panorama de dificultades que encuentran los docentes en sus estudiantes.

Esta premisa permite comprender que cuando los estudiantes se enfrentan a la escritura, lo hacen sin establecer un propósito, sin saber cuál es su destinatario específico, o qué problema pueden resolver a partir de la escritura; por lo tanto esta carece de sentido toda vez que se convierte en una práctica vacía que no se relaciona con los contextos de los estudiantes y se usa de manera mecánica o repetitiva, y no, como un elemento con el cual se puede desarrollar el pensamiento. Por tal razón, implementar en las aulas de clases estrategias como las Secuencias Didácticas contribuye a formar sujetos capaces de comunicar y comunicarse con otros y crear

puentes de conocimiento y de participación a través del lenguaje como herramienta fundamental en la sociedad.

Es así que el presente trabajo de investigación se ubica en la Institución Educativa Ciudad Modelo, sede central, con niños del grado 2 de educación básica primaria que apenas inician en su proceso formativo en la competencia lectora, por tal razón, se ha diseñado, implementado y analizado una Secuencia Didáctica sobre la escritura de la historia del juguete favorito, que parte de los saberes previos e intereses de los estudiantes y busca dar solución a los problemas de escritura de la institución y además movilizar el pensamiento de los estudiantes frente a la escritura de textos narrativos.

Este trabajo se ha estructurado en siete capítulos. En el primero se contextualiza la problemática alrededor de la escritura presentada por los estudiantes de educación básica primaria de la Institución Educativa Ciudad de Modelo, esto de acuerdo a los análisis internos en cuanto a producción textual y a los resultados obtenidos en las pruebas externas en las cuales la institución se encuentra por debajo del promedio local.

En el siguiente capítulo, se aborda lo concerniente a la justificación, las razones por las cuales es importante realizar este trabajo en términos del aporte tanto a nivel de los estudiantes como de la institución y a la contribución de conocimiento en la didáctica del lenguaje. De otro lado, se plantea la pregunta de investigación, que se trata de resolver con la aplicación de la secuencia didáctica.

En el tercer capítulo se abordan los objetivos que se plantearon en la investigación. De otro lado, en el capítulo cuarto, se expone el fundamento teórico que sustenta la propuesta, para esto se acude a diversos autores que por varias décadas han venido desarrollando investigaciones que convergen en la concepción de una forma diferente de asumir la escritura en las aulas. Autores que ven en el lenguaje un objeto que permite aprender sobre él, pero también sobre las cosas del mundo. Así mismo, algunos exponentes plantean que el estudiante desarrolla su pensamiento al hacerse consciente de las estrategias que aplica para resolver un problema al escribir un texto, y además que cuando se aprende a escribir, ello posibilita no solo el apropiarse de la diversidad de géneros lingüísticos, sino además de tener voz en diferentes contextos. De igual forma se hace referencia al desarrollo del pensamiento narrativo presente en la capacidad de imaginar, crear, recrear y estructurar una historia a partir de una experiencia real o de algo imaginario.

En el quinto capítulo se aborda lo concerniente al enfoque metodológico utilizado en esta investigación, que al ser de tipo cualitativo-interpretativo permitió a través de un trabajo sistematizado ubicar al docente en su rol de observador de los procesos de escritura de sus estudiantes y de su propia práctica pedagógica. Y a partir de la reflexión de ésta, proponer una intervención en el aula, pensada y estructurada para posibilitar en sus estudiantes la construcción de conocimientos en cuanto a la escritura de textos narrativos. Aquí también se presenta la población con la cual se desarrolló esta investigación: 32 estudiantes de grado segundo de primaria, cuya edad promedio oscila en los siete años. Asimismo, para la recolección de datos se utilizó el diario de campo, audios, videos y registro fotográfico, los cuales permitieron la sistematización y posterior análisis de la Secuencia Didáctica. Las categorías en las que se basó

el análisis fueron: la estructura lingüística, la escritura como proceso, la focalización narrativa, la escritura reflexiva, resaltando el rol del docente como mediador.

En el capítulo seis se presenta el diseño, e implementación de la secuencia didáctica a través de sus diferentes momentos; así como los sujetos de muestra y las fuentes e instrumentos de recolección de datos que permitieron hacer el análisis.

Finalizando con el capítulo siete se presentan los resultados y el análisis de la Secuencia Didáctica; aquí se evalúa el proceso de los estudiantes desde la realización del escrito inicial, hasta el final, valorando sus dificultades, aciertos, inquietudes y demás comportamientos observados; por último se plantean unas conclusiones sobre el desarrollo del trabajo.

A manera de síntesis, al comparar las escrituras iniciales con las finales, se pudo establecer cómo los estudiantes avanzaron en las categorías analizadas: aproximación a la silueta de un texto narrativo y de la figura del narrador; dando cuenta de la producción de un texto más coherente. Esta experiencia les permitió aprender sobre el lenguaje escrito, la forma de escribir y lo más importante, encontraron una manera diferente de relacionarse con la escritura, que los impulsará a continuar con el interés de producir textos escritos.

1. Problema de investigación

Este trabajo se sitúa en la Institución Educativa Ciudad Modelo; por lo tanto, en este primer capítulo se abordan el contexto de la institución, además del análisis de los resultados que ha obtenido en el Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE y en las pruebas Saber grado 3 específicamente en el área de lenguaje.

1.1 Marco contextual

La Institución Educativa Ciudad Modelo es una institución de carácter oficial que se encuentra ubicada en la comuna 11 de la Ciudad de Cali. Esta institución cuenta con dos sedes, la central, que se encuentra situada en el la carrera 40b #31c-00 del barrio Ciudad Modelo, la cual alberga estudiantes provenientes de los barrios Ciudad Modelo, Villa del Sur, San Carlos, el Jardín, Maracaibo, la Independencia, la gran Colombia y Primavera.

La otra sede es La Primavera que se encuentra ubicada en carrera 35 #34c-1 en el barrio del mismo nombre. Esta sede acoge a estudiantes procedentes en su mayoría de los barrios: Primavera, La Gran Colombia, Vergel y San Pedro, además de algunos estudiantes de los barrios León XIII y la Fortaleza. En ese sentido, los estudiantes que asisten a la institución pertenecen a los estratos socioeconómicos 2 y 3 en su mayoría y en menor proporción al 1.

En la Institución funcionan tres jornadas: mañana, tarde y noche. En la jornada de la mañana se atiende a estudiantes de transición y educación básica primaria; en la jornada de la tarde

funciona educación básica secundaria y media, además en la sede La Primavera funciona jornada nocturna donde se atiende a población adulta.

Los estudiantes de educación media asisten al Centro Auxiliar de Servicios Docentes CASD Santo Tomás para completar su formación técnica en las siguientes modalidades: artes integradas, electricidad y electrónica, dibujo arquitectónico, salud y nutrición, documentación contable, asistencia administrativa, mecánica industrial, ciencias y recreación y deportes.

Además, la institución cuenta con proyectos institucionales como el PESC (Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía), el proyecto de Democracia, el proyecto del uso del tiempo libre, el Proyecto Ambiental Escolar PRAE, el proyecto de seguridad escolar y el plan lector. Estos proyectos buscan no solo cumplir con las exigencias del Ministerio de Educación Nacional, sino también, propender por la formación integral de los estudiantes.

Si bien la Institución cuenta con 2 sedes, para este trabajo de investigación se realiza énfasis en la sede Ciudad Modelo, jornada mañana en la cual se centra este estudio.

1.1.1 Características de los estudiantes de la IE Ciudad Modelo sede Ciudad Modelo.

Estudiar en la Institución Educativa Ciudad Modelo es una tradición familiar, en tanto, la mayoría de los estudiantes de la institución provienen de familias de egresados de la Institución. Actualmente este centro educativo cuenta con 1869 estudiantes entre ambas sedes y jornadas.

La mayoría de los estudiantes pertenecen a hogares conformados por padres que laboran, por tal razón, los niños se encuentran al cuidado de abuelos, hermanos y en algunos casos de los vecinos. De otro lado, se observan casos en los que los estudiantes provienen de hogares monoparentales y disfuncionales, donde carecen de acompañamiento de los padres. Cabe anotar además que, el poder adquisitivo en la sede La Primavera es menor comparado con las familias de la sede Ciudad Modelo.

A pesar de las dificultades familiares y económicas que tienen los estudiantes, hay entre ellos grandes talentos artísticos, razón por la cual, la institución ha organizado grupos de danzas y realiza un festival de canto anual. Esto empodera a los estudiantes, quienes además pertenecen a las academias de baile de salsa que abundan en el sector, donde participan en eventos nacionales e internacionales.

En cuanto al nivel académico algunos de los últimos bachilleres se han destacado por sus buenos puntajes en las pruebas de Estado, situación que los hace merecedores de la oportunidad de participar en el programa de gobierno “*Ser Pilo Paga*” y en la actualidad se encuentran

matriculados en las mejores universidades de la ciudad. También los estudiantes de primaria han participado en olimpiadas como la Porríta Coopser destacándose por su excelente participación.

1.1.2 Talento humano institucional.

En la Institución laboran 60 docentes y un maestro de apoyo, 4 coordinadores, un rector, 4 administrativos, 8 personas de servicios generales entre contratistas y nombrados, además del personal de vigilancia en ambas sedes.

En la sede Ciudad Modelo, la jornada de la mañana cuenta con 18 docentes que se desempeñan en preescolar y educación básica primaria, además del maestro de apoyo quien atiende los lunes, miércoles y viernes en esta sede. De estos docentes 12 tienen posgrados, 2 son profesionales no licenciados y 5 son licenciados. Quien les habla directivo docente con posgrado.

1.1.3 Ambiente escolar de la sede Ciudad Modelo.

La sede Ciudad Modelo cuenta con 18 aulas, dos bloques de baterías sanitarias, reconstruidas por el proyecto Ley 21 mediante el cual se asignan recursos para el mejoramiento de la infraestructura y dotación de instituciones educativas. Adicionalmente una sala de sistemas, un salón de administrativos de oficina, un laboratorio de ciencias naturales, una sala de docentes, zonas verdes, restaurante escolar, kiosko, parque infantil, 2 baterías sanitarias para preescolar.

También, esta sede cuenta con varios programas que han beneficiado los procesos de enseñanza-aprendizaje, en tanto han dotado a la institución con equipos tecnológicos y capacitaciones que benefician a toda la comunidad educativa: Ciudadanía digital, Tit@, Plan Semilla, tutores del programa Todos a Aprender PTA, Estrategia Escuela Saludable y el Programa de Alimentación Escolar PAE.

1.1.4 Componente pedagógico.

Teniendo en cuenta lo planteado en el Proyecto Educativo Institucional PEI la misión de la institución tiene por objeto “Formar e instruir niños, niñas, jóvenes y adultos bajo la concepción de personas integrales y de ciudadanía, con sentido crítico, gestoras de cambio, desarrollando procesos y competencias mediante la enseñanza en principios y valores que faciliten un desempeño efectivo en el ámbito personal, social laboral y tecnológico, todo lo cual se realiza con talento humano comprometido con la comunidad, con recursos propios, estatales y aquellos derivados de su interacción con el entorno socio – productivo”.

Tabla 1

Caracterización pedagógica Institución Educativa Ciudad Modelo

Enfoque metodológico: En la actualidad la institución está en un proceso de resignificación del PEI “una escuela para habitar y transformar el mundo” y para ello, ha conformado un grupo de investigación, a través del cual se ha identificado la metodología con la que se identifica la institución, basada en proyectos y un enfoque pedagógico por procesos y competencias, y se está estructurando una política institucional de investigación.
Valores institucionales: responsabilidad, respeto, lealtad, honradez, solidaridad, liderazgo, transparencia.
Número de periodos académicos: 3
Evaluación: formativa, cualitativa, continua y permanente.
Estrategias de apoyo a los estudiantes con dificultades académicas: cortes preventivos y comisiones de evaluación y promoción; de donde surgen las actividades de mejoramiento y profundización y se realizan sesiones de dialogo pedagógico con las familias, estableciendo estrategias en pro de ser efectiva la corresponsabilidad que debe darse entre los adultos responsables del bienestar de los estudiantes.
Sistema de gestión de calidad: no estamos certificados pero la institución está organizada de tal manera que cada uno de los coordinadores apoya una gestión.

Fuente: PEI Institución Educativa Ciudad Modelo (2016)

1.2 Resultados desempeño institucional

Cada año las Instituciones educativas son medidas por el Ministerio de Educación Nacional a través de las pruebas externas que buscan establecer el desempeño de las instituciones. Es así que desde el año 2015 se implementa el Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE que mide a las instituciones con relación a su desempeño, progreso, eficiencia y ambiente escolar y las pruebas Saber 3°, 5°, 9° y 11° que evalúan las competencias adquiridas por los estudiantes durante su proceso formativo.

1.2.1 Resultados ISCE.

Desde el año 2015 se está aplicando el ISCE en la Institución Educativa Ciudad Modelo, observando que los resultados obtenidos por esta Institución no son favorecedores, en tanto ha obtenido puntajes inferiores a 5 en una escala de 1 a 10. En educación básica primaria, si bien los resultados han mejorado desde la primera evaluación (año 2015) donde obtuvo 2,93 pasando a un 4,12 en el año 2017 los resultados siguen siendo preocupantes.

Tabla 2

Resultados Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE básica primaria IE Ciudad Modelo

Año	Desempeño	Progreso	Eficiencia	Ambiente	ISCE	MMA
2018						5,16
2017	2,36	0,10	0,90	0,76	4,12	4,55
2016	2,32	0,00	0,93	0,70	3,96	2,99
2015	1,23	0,00	0,96	0,74	2,93	

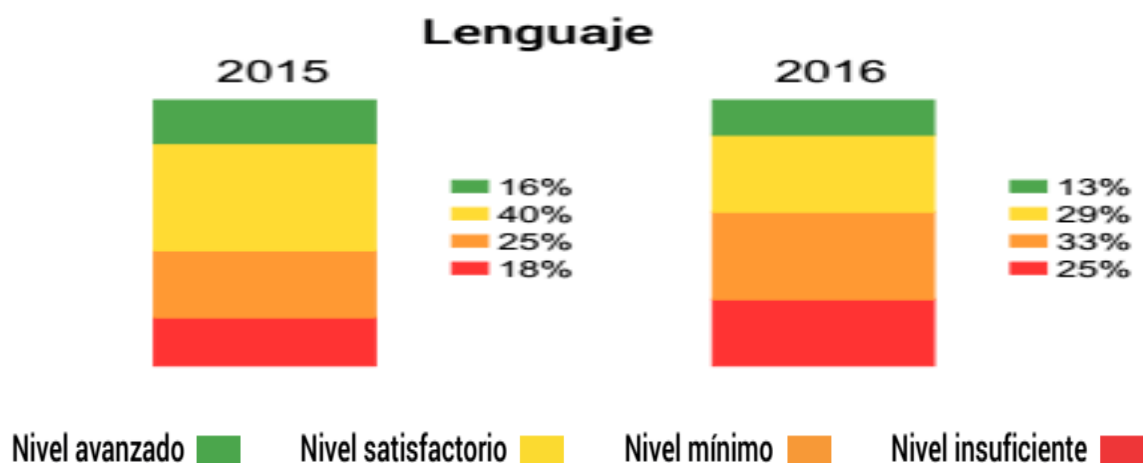
Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2017)

Con relación a los componentes que evalúa el ISCE en lo que más se ha destacado es en el componente desempeño y eficiencia, que miden los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas Saber, particularmente en las áreas de Matemáticas y Lenguaje, es sobre esta última que se va a enfatizar.

En el año 2015 los resultados del área de lenguaje en educación básica primaria en la IE Ciudad Modelo no fueron mejores con relación a los obtenidos durante el año siguiente. Sin embargo, ha habido un desmejoramiento en el área en tanto del 56% de los estudiantes que se encontraban en un nivel satisfactorio y avanzado, ha pasado a un 42% con estos mismos resultados, mientras del 43% que tenía resultados bajos se pasó a un 58%.

Tabla 3

Resultados ISCE Lenguaje grado 3° 2015-2016



Fuente: Ministerio de Educación Nacional- Icfes (2017)

1.2.2 Resultados pruebas Saber.

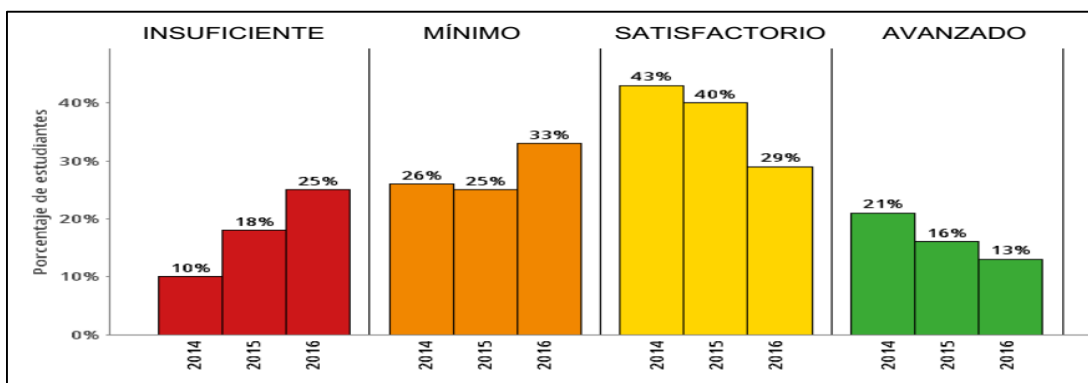
Las Instituciones Educativas también son evaluadas a partir de las pruebas (ICFES, 2014) Saber que miden el desempeño de los estudiantes en las áreas fundamentales, entre ellas Lenguaje.

La prueba de lenguaje evalúa las manifestaciones del lenguaje, fundamentalmente la comprensión y la producción. En ese sentido, las competencias que valora son la comunicativa - lectora y la comunicativa – escritora (ICFES, 2014).

La Institución Educativa Ciudad Modelo cada año es evaluada a través de estas pruebas en los grados 3°, 5°, 9° y 11°. Sin embargo, los resultados no han sido los mejores en el área de lenguaje, y peor aún, han venido desmejorando. Así lo evidencia la comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje del grado tercero en el cual como desde los años 2014 al 2016 pasaron los estudiantes de un 10% encontrarse en un nivel insuficiente al 25%, mientras del 21% que se encontraba en el nivel avanzado disminuyó al 13%. Cifras que son desalentadoras en un área que es transversal y necesaria para el éxito estudiantil.

Tabla 4

Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje del grado tercero



Fuente: Ministerio de Educación Nacional - Icfes (2017)

Tabla 5

Componentes evaluados. Lenguaje - Grado 3°



Fuente Ministerio de Educación Nacional – Icfes (2015)

Como se observa en la tabla 5, en comparación con los establecimientos que presentan un promedio similar al de la Institución Educativa Ciudad Modelo, el desempeño en el área de lenguaje del grado tercero, el establecimiento es:

- Fuerte en el componente semántico
- Débil en el componente sintáctico
- Débil en el componente pragmático.

Los problemas encontrados, tienen que ver con las dificultades que presentan los estudiantes para:

- Prever temas para producir textos en un contexto particular.
- Prever el propósito para la producción de un texto.
- Prever el plan textual.

1.3 Planteamiento del problema

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos por la institución en las pruebas internas y externas se hace evidente la necesidad de construir planes y proyectos enfocados a mejorar el proceso formativo de los estudiantes desde la educación básica primaria, fundamentalmente en el área de lenguaje, en tanto esta es indispensable para alcanzar el éxito escolar y personal de los educandos.

De acuerdo al Instituto Colombiano para la Educación Superior (ICFES, 2014) las competencias que deben alcanzar los estudiantes en el área de lenguaje se encuentra la competencia comunicativa - lectora y comunicativa – escritora:

“La primera abarca la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos, e implica una relación dinámica entre estos y el lector. La segunda se refiere a la producción de textos escritos de manera tal que respondan a las necesidades de comunicarse (exponer, narrar, argumentar, entre otras), sigan unos procedimientos sistemáticos para su elaboración y permitan poner en juego los conocimientos de la persona que escribe sobre los temas tratados y el funcionamiento de la lengua en las situaciones comunicativas”. (pág. 16)

Estas competencias buscan que los estudiantes por medio de procesos sean capaces de comprender y producir textos. Sin embargo, a nivel institucional, se ha hecho énfasis en la comprensión lectora (Plan Lector), dejando de lado la producción de textos escritos que empoderen al estudiante para comunicarse en diferentes contextos. De igual forma y teniendo en cuenta que la producción textual no debe ser una tarea exclusiva para los estudiantes cuando se encuentren a punto de terminar el bachillerato, sino que debe ser parte de la columna vertebral del proceso educativo y por tanto, estar presente a lo largo de toda la escolaridad, este trabajo

pretende fomentar un acercamiento a la enseñanza del lenguaje escrito en estos primeros años para contrarrestar la debilidad que tiene la escuela en este aspecto, buscando proporcionar herramientas para formar a los niños en producción textual.

Teniendo como meta que los estudiantes al finalizar el grado 3° de educación básica primaria deberán ser capaces de producir textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas; es decir, serán capaces de “relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema; cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración... [y utilizar sus saberes previos para]...el funcionamiento de la lengua en las diversas situaciones comunicativas” (ICFES, 2014, pág. 18); se deben construir propuestas que encaminen a los estudiantes a alcanzar los estándares y competencias requeridas para su edad, a partir de la movilización de sus saberes e intereses. Esto exige, apartarse de la forma como históricamente han sido elaborados los planes de estudio del área de lenguaje, los cuales están consolidados a partir de ejes temáticos (contenidos) que poco contribuyen a la construcción de un aprendizaje significativo.

Por tal razón, es necesario el fortalecimiento de la producción textual en el ámbito escolar; más aún, cuando los estudiantes no cuentan en sus hogares con una tradición de escritura, sino que por el contrario, mucho de lo que pueden aprender lo hacen en la escuela. Y, aunque en la institución se han realizado algunos esfuerzos para mejorar en los desempeños obtenidos en las pruebas internas y externas, como por ejemplo, que las docentes de los grados de transición, 1° y 2° llegaran a investigar y cualificarse sobre aspectos tales como la articulación curricular, el fortalecimiento de procesos de lectura y escritura y desarrollo del pensamiento, entre otros. Así

mismo, plantearon la necesidad de evaluar los procesos por dimensiones, en lugar de áreas como venía funcionando. De igual manera, se vieron en la necesidad de planear en equipo, estableciendo los niveles de complejidad alcanzados en cada grado, el desarrollo de competencias trabajadas y esperadas, los proyectos y las temáticas abordadas, así como la metodología y la forma de evaluación. A pesar de todas estas apuestas, es menester, revisar y actualizar las prácticas pedagógicas empleadas en la enseñanza del lenguaje escrito.

Este trabajo conjunto que aún continúa en su proceso de ejecución y se proyecta implementar paulatinamente en los demás niveles de la básica primaria, secundaria y media, con el objetivo de respetar las etapas de maduración de los escolares y de afrontar de una manera más asertiva las dificultades académicas y de convivencia que se presentan, busca también disminuir tanto la repitencia, como la deserción escolar a causa de las dificultades de aprendizaje que muestran los estudiantes al pasar de un ciclo académico a otro. Así mismo, en la institución se está implementando el Programa Todos a Aprender (PTA), propuesta liderada por el Ministerio de Educación Nacional, cuyo propósito es acompañar a las instituciones educativas en la generación y puesta en marcha de propuestas pedagógicas con el fin de mejorar los aprendizajes en matemáticas y lenguaje; pese a lo anterior, los estudiantes presentan dificultades al momento de construir textos teniendo en cuenta las diversas tipologías y no muestran un empoderamiento del lenguaje escrito como herramienta indispensable para interactuar en diferentes contextos.

Dado que el género narrativo es uno de los más llamativos para los chicos de estos primeros grados, y que se pretende fortalecer la competencia escritora en los estudiantes, este trabajo se orienta al desarrollo de esta competencia para producir un texto narrativo. Lo anterior se deriva

de que, al analizar la producción de textos narrativos en el grado segundo, se observan las siguientes situaciones:

- Dificultad para pasar de la expresión verbal a la escrita.
- Repetición de palabras y frases.
- Falta de desarrollo de una idea central.
- Dificultad para expresar una idea en orden de manera que se entienda.
- Dificultad para separar palabras de manera correcta.
- Dificultad para segmentar frases y aún más, los párrafos.
- Errores de ortografía.
- Confusión e inversión de letras.
- Vocabulario escaso en sus producciones.
- la tendencia general a escribir ideas aisladas y repetitivas en forma de oraciones, sin lograr un tejido textual.

Estas dificultades que se encuentran a lo largo de la etapa escolar en cuanto a la producción escrita, obedecen a la forma mecánica como se aborda el lenguaje escrito a partir de contenidos temáticos. En este sentido, como no se ha acompañado al estudiante en el proceso de escritura de un texto, es entendible que al enfrentarse sólo y sin herramientas a la producción de un texto, presente dificultades. En este orden de ideas, aspectos como la silueta textual, la secuencialidad de las acciones, la voz del narrador, lo que dice cada personaje y el manejo de los tiempos, no suelen ser claras en los escritos de los estudiantes, dando como resultado textos poco coherentes y cohesionados.

De igual manera, al enfrentarse a la escritura de otros géneros, sus producciones suelen ser muy pobres porque no encuentra las regularidades de la lengua, ni la forma de relacionar su

contexto con la escritura; Esta falencia que presentan los estudiantes y que en la mayoría de los casos los acompaña a lo largo de toda su escolaridad, incluso a nivel superior, implica en muchos casos la copia de actividades escolares donde se deba escribir, el pagar por hacer incluso una carta, el temor a asumir trabajos donde se deba redactar, incluso, el callar cuando deba hacer por escrito un reclamo. En últimas, se forma un estudiante sin las competencias que exige la época actual. Razón primordial para gestionar otra manera de asumir la enseñanza de lo escrito, no desde practicas mecánicas y repetitivas, sino desde la producción textual, donde el estudiante aprenda a escribir escribiendo, permitiéndole que se equivoque, corrija y aprenda, sin que medie el temor de una mala valoración o calificación.

Sustentado en lo anterior, este trabajo de investigación es importante porque apunta a promover procesos de escritura en los estudiantes a partir de un aprendizaje significativo, partiendo de los saberes previos de estos y teniendo en cuenta su contexto. De igual manera, aprovecha el interés marcado en esta edad por el género narrativo y brinda herramientas para que los chicos se inicien en la producción textual, movilicen su pensamiento a través de la escritura y se empoderen de ésta.

El escenario descrito da pie para que a través del presente trabajo se proponga una intervención pedagógica que responda a la siguiente pregunta: ¿Cómo la escritura de la historia del juguete favorito mejora la producción de textos narrativos en estudiantes de grado segundo de la Institución Educativa Ciudad Modelo?

2. Justificación

La importancia de elaborar este trabajo de investigación radica en tres aspectos; en primer lugar, teniendo en cuenta las dificultades presentadas por los estudiantes al escribir un texto, tales como: la repetición de palabras y de frases, la dificultad para desarrollar y organizar una idea y para escribir de acuerdo a una estructura textual pertinente, se pretende mejorar la escritura de estos a partir de la producción de un texto narrativo. Se toma este género porque por ejemplo, los cuentos resultan encantadores y llamativos para los niños y porque se trabaja en todos los grados de la básica primaria, sin lograr que al terminar la escuela los chicos construyan lo que podría llamarse un buen texto: coherente, claro, que de gusto leer, con un hilo conductor de principio a fin, con el manejo apropiado del narrador y el desarrollo de un tema a lo largo de la historia, entre otros aspectos. Entonces, como los estudiantes son de grado segundo, se encuentra que el texto narrativo es muy apropiado para orientar el proceso de escritura de forma tal que se puedan superar las dificultades descritas.

En segundo lugar, por la necesidad de propender por prácticas significativas que promuevan la construcción de conocimiento, buscando formar sujetos capaces de transformar su entorno desde la cultura de lo escrito haciendo escuchar su voz y su pensamiento en los diferentes entornos donde se encuentren. En este sentido, se aprovecha el vínculo emocional que hay entre los niños y sus juguetes para conectar la escritura con el contexto de los estudiantes, con el fin de llenar de sentido el trabajo con el lenguaje escrito y aislarse de las prácticas mecánicas donde se enseñan contenidos sin que se generen verdaderos aprendizajes. Por lo tanto, se busca llegar al

aula con una propuesta que enamore a los estudiantes, que les de herramientas que les sirvan para la vida como lo es el escribir.

En tercer lugar, y amparados en la propuesta de varios autores, se hace una apuesta a la movilización del pensamiento a través de la enseñanza del lenguaje escrito; para lo cual se propone una intervención pedagógica a través de la aplicación de una secuencia didáctica, en la cual no sólo se han pensado los momentos y planeado las actividades para generarles a los estudiantes el desafío de realizar un plan de escritura, escribir, revisar y corregir su escrito; sino que el registro de lo que pasa en el aula permite que la docente reflexione sobre su práctica pedagógica, cambie posturas, investigue, proponga, asuma nuevos retos y mejore su práctica de aula; es decir, tanto estudiantes como docentes reflexionan y aprenden. Esta manera de trabajar, requiere una nueva forma de asumir el rol del docente y las prácticas evaluativas.

En últimas, el presente trabajo propone una alternativa de dinamizar la enseñanza del lenguaje escrito teniendo en cuenta que la escuela debe responder al propósito de formar productores de textos; es decir, formar sujetos capaces de comunicar y comunicarse con otros y crear puentes de conocimiento y de participación social a través del lenguaje. Toda vez que se parte del hecho de que quien sabe escribir está facultado para participar en diferentes espacios y escenarios de la sociedad.

3. Objetivos

Teniendo como referencia el problema propuesto se formulan los siguientes objetivos de investigación.

3.1 Objetivo general

Mejorar la producción de textos narrativos en estudiantes de grado segundo de la Institución Educativa Ciudad Modelo a partir de la escritura de la historia de su juguete favorito.

3.2 Objetivo específicos

Caracterizar el nivel de escritura de textos narrativos que presentan los estudiantes.

Implementar una secuencia didáctica que propicie y evidencie el avance en la escritura de textos narrativos.

Analizar la movilización en las producciones de textos narrativos de los estudiantes de grado segundo.

4. Marco teórico

En este capítulo se aborda una aproximación teórica en la cual se desglosan aspectos como la escritura como práctica social, la cual permite conectar las realidades y contextos de los estudiantes con la producción textual, a través de un ejercicio reflexivo donde la escritura es el puente para expresar sentimientos, leer y transformar realidades, construir identidades, entre otras posibilidades. La escritura con sentido y como proceso, que resalta el propósito al momento de escribir; de igual forma se hace una aproximación a la escritura reflexiva, que recalca el rol de la escritura en la construcción de conocimiento. También se aborda el papel de mediación del docente como facilitador del proceso de aprendizaje y se finaliza con la estructura lingüística, que agrupa los elementos que se deben tener en cuenta para producir un texto, toda vez que la puesta en marcha de la secuencia didáctica, ha sido diseñada para mejorar la escritura de un texto narrativo.

4.1 Acerca de la escritura

La escritura nos permite no solo comunicar nuestras ideas, sino también adquirir conocimiento y resolver problemas. De este modo, “Aprender a escribir no es únicamente una cuestión de desarrollar una serie de estrategias ortográficas mecánicas; también implica aprender una serie de nuevas relaciones cognitivas y sociales” (Saorin, 2003, pág. 111). Por consiguiente, la escritura es considerada una práctica social. Quien desarrolla la competencia escritora es capaz de movilizar sus saberes y realizar metacognición.

4.1.1 La escritura como practica social.

La escritura como práctica social hace referencia a la integración en la escuela de prácticas sociales de escritura. (Lerner, 2001), expresa que es conveniente permitirles a los estudiantes experiencias conectadas con sus realidades y necesidades de tal manera que al escribir haya un propósito conocido y compartido por los chicos. Es importante conectar la vida de los estudiantes con la escuela para que las prácticas que allí se realicen, cobren significado para ellos. Esto supone que el docente planee la enseñanza e integre los propósitos didácticos con los propósitos comunicativos de tal forma que cobren un sentido actualizado al conectar la práctica escolar con el cumplimiento de una finalidad compartida. A propósito de lo plantea la autora, la Secuencia Didáctica planteada, conecta el mundo infantil a partir de lo importante que suelen ser los juguetes para los niños por todo el vínculo emocional que se establece entre ellos, con la práctica de escritura, toda vez que deben escribir sobre la historia del juguete.

Teniendo en cuenta lo anterior, los docentes pueden insertar prácticas sociales de escritura en la escuela, a partir de del trabajo con secuencias didácticas o con proyectos de lectura que se aborden desde la diversidad textual. El apropiarse de la silueta de distintos tipos de textos como la poesía, el cuento, el guion de teatro, la novela, el afiche, el texto científico, los clasificados, la noticia, además de las estrategias de lectura y escritura para la resolución de un problema en un contexto determinado, posibilita construir conocimientos (Jolibert & Sraïki, 2009). Es decir, es una manera de que el estudiante se apropie del mundo escrito, lo que significa que conecta lo que aprende en la escuela con su vida diaria y utiliza ese saber para disfrutar, reclamar, comunicar y expresarse.

En esta misma línea, Camps, (2009) manifiesta que uno de los desafíos de la enseñanza de la lengua es el de crear contextos reales para escribir y aprender a escribir puesto que para que los estudiantes avancen en su competencia comunicativa es indispensable que el docente comprenda y haga uso de la relación existente entre el contexto, la construcción del lenguaje escrito y los distintos modos de organizar el discurso. Como se dijo anteriormente, la Secuencia Didáctica parte de un contexto muy cercano a los estudiantes como lo son sus juguetes y desde esa relación, plantea una actividad de escritura.

Por su parte Vygotsky (1978), plantea la importancia de tener en cuenta el contexto en los procesos de aprendizaje, porque posibilita que los estudiantes construyan un aprendizaje significativo; a través del intercambio social como la puerta a la adquisición del conocimiento, el cual se da a partir de lo interpersonal (social) hacia lo intrapersonal (individuo). Ligada a esta postura, en el desarrollo de la Secuencia Didáctica hay varias actividades que se abordaran desde el trabajo conjunto como es la construcción del plan de escritura, la revisión de los textos y la evaluación de la propuesta, porque se valora la postura del autor sobre la interacción social como facilitadora del aprendizaje. Es una invitación a que las prácticas de escritura que se propongan en el aula estén relacionadas con las situaciones que afecten la vida de los estudiantes para que a través de la producción textual expresen sus pensamientos y emociones, convirtiéndose la escritura en el medio para entender el mundo.

4.1.2 La escritura con sentido y como proceso.

Camps (2009), plantea que la escritura es un proceso complejo que requiere de subprocesos y operaciones. Esto implica que durante el ejercicio de la escritura, el escritor debe hacerse interrogantes tales como, para qué, para quién y sobre qué desea escribir, para ir construyendo su texto a partir de esos propósitos. Asimismo, la autora plantea que los procesos de escritura implican familiarizar al estudiante con diversos (Saorin, 2003) géneros que le posibiliten el ir descubriendo la estructura de los textos y las regularidades del lenguaje escrito en situaciones contextualizadas. Siendo consecuente con la autora, en la Secuencia Didáctica, se pone de manifiesto la construcción grupal del plan de escritura, el cual contiene esos interrogantes que orientan la elaboración del texto y sobre los cuales se vuelve continuamente para hacer la mediación requerida por los estudiantes, con el propósito de que avancen en sus procesos de escritura. De esta manera se contrarresta la postura tradicional de la escuela de asumir la escritura como un producto donde el objetivo de producir un texto, no es aprender a escribir, sino que se reduce a una calificación que no va más allá de señalar “lo bueno” y “lo malo” del estudiante, para finalmente entregar a los padres un registro de valoraciones.

Camps (2009) también expone que al asumir la escritura como un proceso, los estudiantes deben ser conscientes de ello, puesto que implica que estos asuman su rol activo en las diferentes situaciones que se deben abordar. Por ejemplo, la planificación de la escritura, requiere tomar decisiones acerca de la intención del texto, qué se quiere comunicar, para quién, cuál va a ser el contenido, qué tipo de texto se ajusta a su propósito y de acuerdo a este, cómo debe ir organizado. Dado que, la textualización o producción del texto resulta de gran complejidad

porque implica la organización de las ideas para dar sentido global a lo escrito, requiere de un sujeto activo que delibere para tomar decisiones respecto a la selección de las palabras pertinentes a fin de construir los párrafos. Igualmente, se debe hacer la revisión de lo escrito para constatar si el texto está escrito de manera cohesionada y coherente, de forma que logra un sentido; puesto que a partir de ahí, el estudiante puede hacer ajustes a la luz de lo planificado. En este sentido, la aplicación de la propuesta busca sobreponerse al trabajo repetitivo del aula de clase, en donde muy pocas veces se da la oportunidad de que el estudiante converse con su texto para hacerle ajustes.

Sobre este postulado reposan varias de las actividades, las cuales se amplían un poco más en el diseño metodológico y análisis; toda vez que con el plan de escritura se va orientando al estudiante a elaborar su texto, teniendo que tomar decisiones sobre lo que desea escribir y posteriormente lo revise y lo vaya mejorando.

Esta forma de asumir la escritura en la escuela se considera significativa porque da la posibilidad de que los chicos reflexionen sobre su propio proceso de escritura. Cabe anotar, que estos momentos (planeación, producción, revisión y ajustes) no se dan en forma lineal y son propicios para que el docente intervenga en el proceso de producción de los estudiantes y les ayude a aprender sobre cómo se escribe, teniendo en cuenta los requerimientos particulares en la escritura.

En ese mismo sentido, (Jolibert & Sraïki, 2009), expresa que la escritura es un proceso particular que resulta de la relación entre quien escribe y lo que produce. De esta manera, la

autora plantea que la escritura es tomada como una actividad de resolución de problemas, puesto que es un proceso intelectual en el cual el productor del texto debe relacionar tanto los diferentes indicios, como el contexto, el tipo de texto, marcas gramaticales, entre otros y elaborar a partir de ellos un conjunto que tenga sentido y responda al objetivo propuesto. Esta concepción de la escritura crea el andamiaje para que los estudiantes se apropien del código escrito y lo utilicen en diferentes entornos para resolver problemas de su interés, de su comunidad o cotidianos. Por ejemplo, escribir sobre cómo hacerle al docente una excusa por faltar a clases, cómo pedirle tiempo para la entrega de un trabajo, cómo solicitar un servicio de restaurante escolar con productos de mejor calidad; lo anterior supone tener en cuenta también a quién va dirigida la solicitud y valorar si el texto escrito va de la mano con el objetivo propuesto. Estar en capacidad de hacer este tipo de valoraciones, debe ser una tarea de la escuela y desarrollarse poco a poco con actividades donde se promueva la apropiación de la escritura como eje fundamental de la formación de las personas. Entiéndase por lo anterior, que la escolaridad debe servir para desarrollar en las personas los conocimientos apropiados de cómo escribir diferentes tipos de textos y en contextos diferentes según se requiera.

Por su parte Cassany (1999), explica que al permitir que el estudiante escriba en clase se le posibilita la autorreflexión, el desarrollo de ideas y el análisis de la lengua. Igualmente, cuando se le propone que planifique su escrito, se le ofrece la alternativa de autorregularse porque debe tomar decisiones discursivas sobre su escrito.

Cassany (1999), también expresa que la composición escrita es una tarea altamente compleja y reflexiva, por tal razón, no se puede hablar de escritura espontánea. Por eso, la practica

tradicional de presentarle a los estudiantes un cuento, identificar sus partes: inicio, nudo y desenlace y acto seguido formular como tarea inventar un cuento es un atropello para los chicos. Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, este tipo de actividad carece de una estructuración pensada e intencionada para promover procesos de pensamiento; además, no hay acompañamiento del docente, sino que se centra en el producto: la primera versión, es el producto terminado, listo para ser calificado.

Cassany (2001), también expone algunas estrategias a tener en cuenta para el diseño de actividades significativas para los estudiantes, en donde, la primera estrategia es la necesidad de seleccionar tareas que guarden estrecha relación con los objetivos de escritura planteados; la segunda es plantear objetivos de escritura reales y contextualizados; la tercera es valorar los borradores del escrito como una gran evidencia física del proceso de composición y por último plantea el autor que la concepción de la escritura como proceso va de la mano con la concepción de evaluación formativa.

Nótese como estos cuatro aspectos que plantea Cassany, van en contraposición a la forma tradicional de concebir la escritura como un producto. En coherencia con los planteamientos anteriores, se propondrá a los estudiantes del grado segundo una Secuencia Didáctica SD donde tendrán que escribir la historia del juguete contada por el juguete; así deberán resolver el problema de pensar todo el tiempo: ¿cómo contaría mi juguete su historia? Para llegar a la versión final de su texto, los estudiantes tendrán que pasar por varios momentos, como son: realizar un plan de escritura, hacer su primera versión, revisar, corregir, tener la confianza de mostrar su producción a otros y de aceptar sugerencias para mejorar. A todo este paso a paso

acompañado de la mediación docente es a lo que se le llama escritura como proceso. Esta forma de trabajar el lenguaje escrito permite a los estudiantes aprender con otros, sentirse felices de sus logros y hacerse conscientes de sus propios procesos. Por consiguiente, esta propuesta invita a los chicos a pensar para poder escribir y supera los límites de reproducir lo que se copia en el tablero. Esto teniendo en cuenta que:

“Las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas” (Tobón, Pimienta Prieto, & García Fraile, 2010, pág. 20).

En conclusión, la secuencia didáctica se diseñará partiendo de una realidad tangible para los chicos: sus juguetes; esta relación de los chicos con sus juguetes día a día, será el punto de partida para promover procesos de escritura donde el estudiante tendrá que conversar con su texto y tomar decisiones sobre qué tanto desea contar a los demás y cómo debe escribirlo.

4.1.3 La escritura reflexiva.

Para (Mirás, 2000), los procesos de composición escrita posibilitan el aprendizaje y el desarrollo del conocimiento sobre el sujeto y la realidad, toda vez que ponen de manifiesto la necesidad de seguir ciertas reglas, por ejemplo a nivel léxico, sintáctico y semántico, lo que supone cierto rigor en la construcción del texto, en cuanto a la formalidad que exige la organización en los diferentes niveles de composición (frases, párrafos, texto, etc.).

Lo anterior va ligado al nivel de claridad que debe contener el escritor en su texto para que sea comprensible para el lector, toda vez que ambos comparten contextos separados. Es decir, debe ser muy preciso en su escrito para que no haya ambigüedades ni confusiones en su mensaje.

Para lograr esto, el escritor debe estar en la capacidad de hacerle preguntas a su texto, como forma de corroborar que cumple con los objetivos que persigue. Debe tomar distancia de este para reconocer en él, si hay aspectos confusos o contradictorios, debe releer su texto, pulirlo, ajustarlo, corregirlo hasta alcanzar su finalidad. A este proceso es lo que Mirás llama escritura reflexiva: aquella donde el escritor debe hacer converger además de sus habilidades para desarrollar su composición, sus conocimientos sobre el contenido o tema del texto, de tal manera que el ejercicio de escribir esté mediado por la reflexión, que es la que permite construir conocimiento. La función epistémica, (Mirás, 2000) hace referencia al uso de la escritura como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento, lo cual significa que el proceso de enfrentarse como escritor, permite al estudiante el desarrollo del conocimiento sobre sí mismo y sobre la realidad. Apoyados en esta premisa, la S.D contempla la escritura de diferentes versiones de del texto, las cuales irán acompañadas por la mediación docente, con el objeto de que los chicos analicen su escrito, encuentren las falencias y propongan alternativas para mejorarlo.

Con relación a la escritura en la activación de los procesos mentales, (Scardamalia & Bereiter, 1992) plantean los modelos de “Decir el conocimiento” y “Transformar el conocimiento”. El primero hace referencia a asumir el proceso de escritura utilizando los conocimientos que ya se tienen, sin ir más allá, es decir, sin avanzar en el conocimiento porque

no se asumen retos que posibiliten hacer nuevas elaboraciones a nivel mental. El segundo modelo, hace referencia a problematizar el acto de escribir; es decir, que a través de este, el escritor debe resolver tanto el problema de qué decir (contenido), como la intención y cómo decirlo (retórica). Es en este espacio de resolución donde se produce las modificaciones en el conocimiento del escritor, dadas tanto en el contenido de lo que escribe como en el mejoramiento de sus conocimientos discursivos. En este modelo de “transformar el conocimiento” la escritura cumple una función epistémica porque supone que el escritor utilice una estrategia de escritura que le permite aprender a escribir a partir de lo que escribe. Es a partir precisamente de este modelo de “transformar el conocimiento” desde el cual se posiciona este trabajo, puesto que como se explica anteriormente, es el que activa el aprendizaje al impulsar a las personas a ir más allá de sus conocimientos iniciales.

A propósito del modelo “Transformar el conocimiento”, y de la función epistémica de la escritura, se trae a colación el término de metacognición, toda vez que están entrelazados y apuntan a tomar el lenguaje como objeto que posibilita la construcción de conocimiento.

Teniendo en cuenta la construcción de conocimiento durante el aprendizaje, la teoría constructivista plantea que los conocimientos previos que tiene el niño son el punto de partida para el nuevo conocimiento, (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1978); además, en la adquisición de éste, no sólo influyen sus estructuras cognitivas, sino también su entorno social enriquecido por las interacciones que establezca con los demás (pares, amigos, familia, docentes), quienes le ayudaran a ampliar y adquirir sus conocimientos, (Vigotsky, 1978). En este sentido, el docente debe tener en cuenta lo que saben sus estudiantes respecto al propósito establecido sobre el

proceso de escritura y hacia dónde los quiere llevar. A partir de ahí, generar una intervención didáctica que tenga en cuenta el contexto escolar y sus interacciones, con el fin de movilizar el pensamiento de sus estudiantes. Por lo tanto, el docente debe girar en torno a qué aprendizajes desea que sus estudiantes desarrollen, para qué y por qué quiere que aprendan sobre eso en particular. En lo que respecta a esta premisa, y según lo expuesto en la justificación uno de los propósitos de este trabajo, es que los estudiantes superen las dificultades presentadas en la escritura (repetición de palabras y frases, organización y desarrollo de ideas, etc.), para lo cual se propondrá escribir la historia del juguete contada desde la perspectiva de este.

4.1.4 Estructura lingüística.

En la figura 1, se presenta el esquema de los elementos de la estructura lingüística que se deben tener en cuenta para producir un texto, (Jolibert & Sraïki, 2009). Es de aclarar que al momento de producir un texto, no se trata de que el estudiante responda mecánicamente estos elementos (contexto general, la palabra, las frases/oraciones, texto) sino que son un punto de referencia para analizar su nivel de progreso en cuanto al manejo de la estructura del texto. Es decir, los chicos van consolidando su nivel de escritura a medida que son orientados en la producción de diversos tipos de textos y se les permite preguntarse acerca del ejercicio de escribir. En las producciones que realizarán los estudiantes en la aplicación de la SD, se hará énfasis en la presencia de estos aspectos y en la articulación que tengan en la historia y desde allí, se establecerán las mediaciones con los estudiantes. Esa mirada introspectiva que los chicos hacen acerca de su producción textual, (reflexión metacognitiva), es la que los ayuda a ir

construyendo textos cada vez más exigentes, depurados, que den cuenta de los elementos descritos anteriormente.

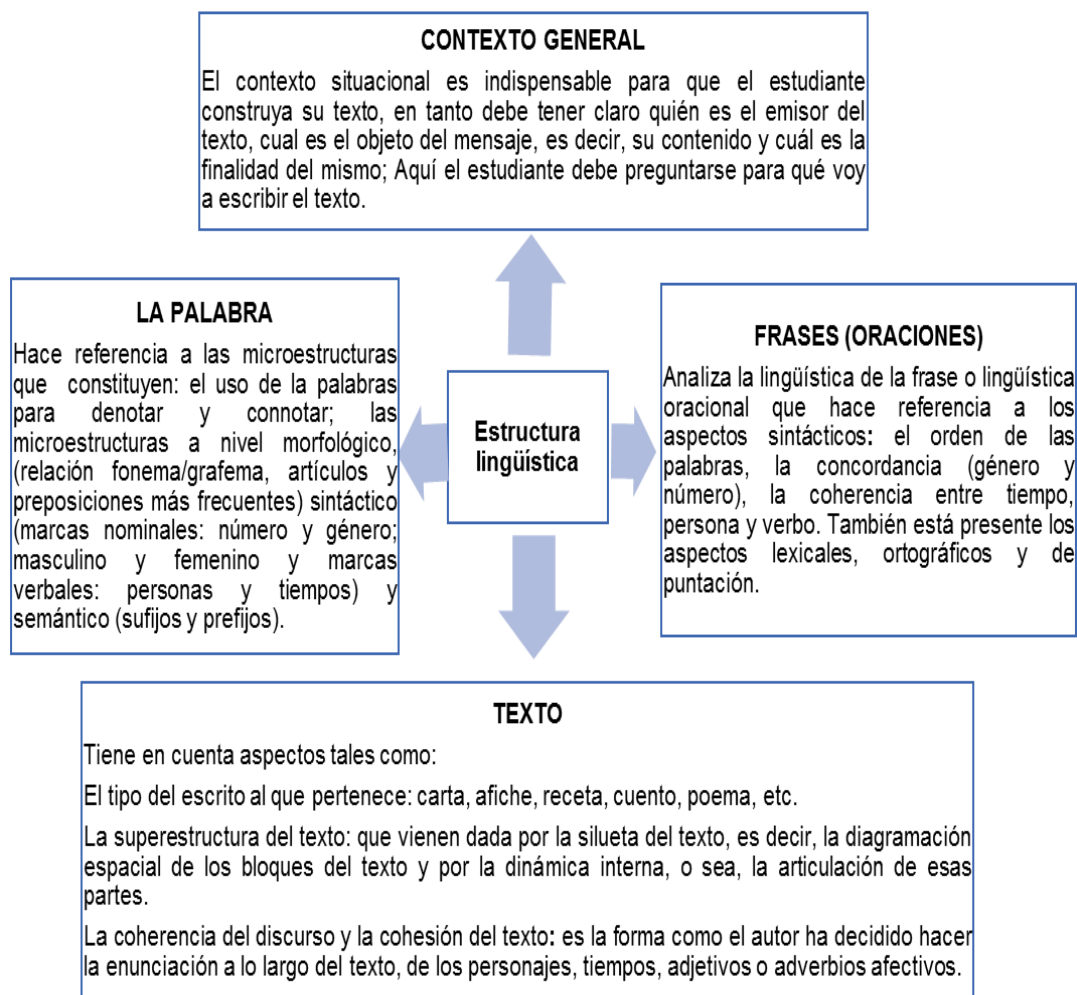


Figura 1 Estructura lingüística

Fuente: Elaboración a partir del texto Sraïki, C., & Jolibert, J. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Ediciones Manantial.

4.1.5 El rol de mediación docente.

Para hacer posible que todos los alumnos se apropien de la escritura asumiéndola como un proceso constituido por operaciones (planificación, textualización y revisión), esta debe dejar de ser en la escuela sólo un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza, (Lerner, 2001). Esta postura conlleva a que el docente asuma la evaluación inmersa en el proceso de escritura, de tal forma que su rol no sea el de calificar un producto terminado sino el de acompañar al estudiante, ser un mediador en el proceso de superación de dificultades. En otras palabras el rol del maestro no es el de evaluar resultados sino el de interactuar con sus estudiantes en los procesos de lectura y de escritura para que estos aprendan a enfrentarse por sí mismos con la construcción del significado a través de los textos, (Camps A. , 1997). Lo anterior significa que el docente debe planificar las actividades, llevar registros sobre los procesos de los estudiantes y establecer sus necesidades para poder avanzar; por lo tanto, las dudas y dificultades son acogidas para orientar a los estudiantes y posibilitar sus aprendizajes.

Por consiguiente, en el aprendizaje de la lengua escrita, como en todo aprendizaje, debe prevalecer la evaluación formativa. Ello implica que el docente a través de su planeación y observación, intervenga para que los estudiantes superen sus dificultades y avancen en la construcción de sus competencias (Romero O, 2005). Por lo tanto, el docente debe establecer el punto donde se encuentra cada estudiante, el nivel que espera que alcancen y trazar un plan de acción (intervención didáctica), para cualificar los procesos en que se encuentran estos. De esta forma la evaluación se entiende como una herramienta que permite reconocer las dificultades en el proceso de apropiación de la escritura y a partir de estas, se traza una ruta para mejorar.

Por lo tanto, la mediación del docente es fundamental para ayudar al estudiante a avanzar hacia su zona de desarrollo próximo; porque focaliza su intervención sobre “aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que un mañana no lejano alcanzarán su madurez”. (Vigotsky, 1978) . Es decir, el docente debe ofrecer el puente que les permita a los estudiantes conectar los conocimientos previos con los aprendizajes nuevos. En consecuencia, el rol del docente es el de mediador, porque a través de su intervención durante el proceso de aprendizaje busca que los estudiantes investiguen, construyan y comprueben sus hipótesis. Esto exige un docente que en lugar de dar respuestas promueva el análisis a partir de preguntas, motivando así a los estudiantes a que busquen respuestas, aprendan de manera autónoma para llevarlos a niveles más altos de aprendizaje; es decir, a la metacognición. De la mano de esta postura, la S.D, plantea el rol de mediación por parte de la docente, según las necesidades que se encontrarán en los chicos en la elaboración de su texto.

4.2 Acerca de la narración

4.2.1 El pensamiento narrativo.

Bruner, (1998), contrasta dos tipos de pensamiento: el lógico científico, y el narrativo. El primero surge de las relaciones que el sujeto establece con su entorno; sirve para analizar, argumentar y razonar; se nutre con la observación, la exploración, la comparación y la clasificación de los objetos y facilita el andamiaje para resolver problemas cotidianos. El segundo, consiste en contarse historias de uno a uno mismo y a los otros, las cuales dan sentido a

las experiencias. Cabe anotar que para Bruner, ambas formas de pensamiento posibilitan modos distintos de construir la realidad.

Bruner también ha estudiado la capacidad de narrar como una forma de pensamiento cognitivo, en cuanto hace necesario ordenar la experiencia para dotarla de significado y al estructurarla exige organizar el conocimiento.

El texto narrativo es una herramienta que facilita la construcción de la competencia narrativa en cuanto se hace necesario el conocimiento de las características y de las formas narrativas en las que se presentan diversos procesos del mundo natural como si fueran cuentos (Lomas & Tusón , 2000). Se Podría inferir que en el pensamiento narrativo convergen las dos modalidades de pensamiento: por un lado, se presenta la necesidad de organizar el discurso y por el otro el de representar el mundo. Por eso, es tan importante enriquecer a los estudiantes tanto con narraciones reales como con ficticias.

Por lo anterior, se hace evidente la importancia de trabajar en la escuela la narración, en tanto, desarrolla la imaginación, promueve a través de la composición, la estructuración del pensamiento de modo que lo que se piensa (imagina, crea o recrea) pueda constituirse en una historia coherente que otros puedan leer, entender y disfrutar. La escritura de una narración puede hacer posible lo que en el mundo real no lo es. Para ello, se debe usar el lenguaje de tal manera que, personajes, acciones, argumentos, trama y emociones se entrelacen creativamente a través de una silueta textual y den forma a un relato. Es precisamente en esta interrelación donde surge el pensamiento narrativo. Se necesita entonces escoger una historia y estructurar la forma

de contarla, porque el pensamiento cobra vida a través del manejo del lenguaje. Por eso, el proceso de escritura debe ser intencional, planeado y consiente.

Precisamente, valorar las vivencias de los estudiantes como experiencias narrables, les permite que al expresarse por medio de la escritura, hagan conciencia de estas normas, se apropien de la organización de un texto narrativo, amplíen su vocabulario, expresen sus emociones y puntos de vista y puedan producir textos cada vez más elaborados, de esta forma se contribuye al desarrollo intelectual. En consecuencia, al abrir las puertas de la escuela a las narraciones, se estarán abriendo para los estudiantes además de las posibilidades de promover en ellos la creatividad, la imaginación, el asombro y la movilización del pensamiento. No se puede dejar de lado, el vínculo emocional que se establece entre el escritor y su texto, puesto que para escribir, debe tomar decisiones y aquellas están indudablemente ligadas a sus intereses.

4.2.2 El texto narrativo.

Narrar es contar una historia, es así que los seres humanos desde pequeños somos capaces de contar historias, estas historias pueden ser producto de nuestra experiencia o inventadas, pero todos podemos realizar una narración; “Las narraciones son actos comunicativos que suponen la existencia de un emisor con una intención (¿por qué narrar?) y una finalidad (¿para qué narrar?) (Blancafort, 2000, pág. 25).

En ese mismo sentido, Teresa Colomer (2001) afirma que:

“...a los dos años los niños ya identifican la narración de historias como un uso especial del lenguaje, y ese conocimiento se desarrollará hasta el reconocimiento de

las historias como un modo de comunicación, una técnica aceptada socialmente para hablar sobre el mundo real o para imaginar mundos posibles” (pág. 9).

Es así que, la narración permite recrear la imaginación y comunicarnos a lo largo de nuestra vida.

El texto narrativo se define como el relato de acontecimientos de diversos personajes, reales o imaginarios, desarrollados en un lugar y en un tiempo determinado. Además, aunque cada escritor tiene una forma particular de escribir, se puede decir, que los elementos que lo componen son: la estructura, el narrador, el espacio y el tiempo, los personajes y las acciones.

a) **Estructura:** Es la forma como se encuentra organizado el texto, esta puede ser externa que es la forma en la que se distribuye el texto (párrafos, capítulos, partes, secuencias, etc.) e interna que es la manera como se organizan los contenidos. Esta estructura, comúnmente se divide en 3 partes:

Introducción: Es la situación inicial del texto en donde se expone el contexto, los personajes, el tiempo, el lugar (Lo que pasa primero).

Nudo: Está representado por el conflicto o problema central a resolver (Lo que pasa después).

Desenlace: Es la parte en la cual se resuelve el conflicto (Lo que pasa finalmente).

b) **Los personajes:** son los que realizan las acciones; a quienes les pasan las cosas. Tienen emociones, sentimientos, formas de ser y propósitos que los llevan a actuar de cierta manera.

Para Colomer (2002) los personajes tienen la función de organizar el relato de acuerdo a las funciones narrativas que cumplen él, además de mediar entre los chicos y los valores sociales. Si bien, los personajes pueden ser de diferentes formas, deben resultar familiares a los lectores para cumplir con el propósito de mediar entre estos y la realidad que cuentan. De otro lado, los personajes posibilitan explorar la realidad, toda vez que sus características resumen el modo de ser de las personas.

De igual manera, Colomer (2002) expresa que la complejidad en la construcción de un personaje depende de la forma como están elaborados; de esta manera, se encuentran personajes planos y redondos. Los primeros, están estructurados de acuerdo a una cualidad única, mientras los segundos, presentan rasgos psicológicos y morales, además de poder transformarse dentro de la historia.

Colomer (2002) expone también que en la literatura infantil para presentar un personaje es muy usual hacerlo a partir de su descripción física, su biografía o nombrándolo; puede ser usando un nombre común o dándole uno propio; en cuyo caso, sirve de una vez para individualizar el personaje.

c) Las acciones: son los acontecimientos que suceden a lo largo del relato; pueden ser reales o imaginarios. Las acciones van ligadas a los personajes; son a ellos a quienes ocurren las cosas y quienes deciden la intención de estas. La historia está formada por una sucesión de hechos y son precisamente las acciones las que permiten que la historia se vaya desarrollando.

d) El espacio: Es el lugar donde se desarrollan las cosas y donde se mueven los personajes y llevan a cabo sus acciones. El espacio es presentado bien sea por el narrador o por alguno de los personajes.

e) El tiempo: Representado por los momentos en que se desarrolla la historia. Existe un tiempo histórico (o externo) que es la época en la que se desarrolla la historia, y un tiempo interno que es la duración de los sucesos del relato. Este tiempo interno puede seguir un orden lineal, o puede haber idas y vueltas en el tiempo, jugando con el pasado, el presente y el futuro. En la etapa inicial de los escolares, es común hablar de lo que pasó primero, luego o después y finalmente para ayudarlos a narrar de manera secuencial.

f) El narrador: Es quien cuenta la historia en un determinado orden; conoce a los personajes y le da la entrada en la historia. Para Colomer, el narrador toma protagonismo al presentar los personajes y lo que puede contarnos sobre estos, depende del tipo de voz elegida.

4.2.3 La focalización narrativa.

El narrador tiene un rol fundamental en la narración, este tiene un punto de vista o perspectiva para dar a conocer la historia, es decir, desde dónde se va a situar para exponer su discurso, a esto se le llama focalización.

La importancia de la focalización radica en que el escritor debe tomar una decisión sobre la cantidad de información que quiere darle al narrador, así, controla su participación en la historia,

dándole conocimiento o no de la misma, es decir, le da voz cuando lo estime conveniente. Esto exige un proceso mental por parte del escritor porque lo obliga a tomar decisiones y de acuerdo a ello, sujetarse a un modo de escribir.

Serrano Orejuela (2016) trasciende la clasificación tradicional sobre el narrador (omnisciente, testigo y protagonista) para proponer una nueva forma de ver al narrador; partiendo de que el narrador se configura por un lado, como un sujeto cognitivo de estado; es decir, como un sujeto que sabe y por otro lado, como un sujeto cognitivo de hacer; refiriéndose a un sujeto que se apropia del saber, y cumple la función de informar. Desde esta concepción, el narrador siempre sabe más que el actor por lo tanto, es un sujeto suprasciente y toma la decisión consciente de qué tanta información desea proporcionar. En otras palabras, el manejo de la información por parte del narrador es intencional; lo que significa que para su construcción, el escritor debe hacer un trabajo cognitivo.

Una de las categorías de análisis de la Secuencia Didáctica es la focalización narrativa, en tanto, la construcción del narrador implica, la movilización del pensamiento por parte de los estudiantes, toda vez que narraran desde la perspectiva del juguete.

5. Diseño metodológico

En este capítulo se presentan los pasos de la propuesta de intervención y da pie para el próximo capítulo en el cual se analiza lo que se ha desarrollado. Contiene entonces aspectos como, el tipo de investigación, la elección de la sistematización como la opción de investigación de la propuesta. A continuación se encuentra el contexto en el que se llevó a cabo la intervención. Luego se describe lo relacionado a la selección de la muestra. Después, se especifican las fuentes de recolección de datos y finalmente, las categorías de análisis que guiaron la investigación de la propuesta de aula.

5.1 Sistematización como investigación

El enfoque metodológico que orienta esta investigación es el cualitativo-interpretativo. Este es pertinente porque lo que se busca es trascender de la descripción de lo que sucede en el aula a la interpretación y análisis con una alta capacidad crítica de los datos obtenidos, a partir del dialogo con los otros, referentes teóricos. En este sentido, retomamos la propuesta de Roa, Pérez, Villegas y Vargas (2015), los cuales asumen la *sistematización como investigación*. Esta propuesta metodológica se ubica dentro de la línea de investigación educativa que busca una *Práctica reflexiva*, es decir, considera que la práctica de aula es una fuente válida de construcción de conocimientos (postulado constitutivo de la didáctica) y posiciona al docente como un profesional reflexivo que diseña, registra, sistematiza y analiza su propia práctica para poder comprenderla y cualificarla.

Sistematizar para investigar es articular “el análisis de la práctica, el ejercicio investigativo y la escritura como distanciamiento de la experiencia” (Roa, *et al.*, 2015: 8). En tal medida, se requiere que el docente diseñe una propuesta didáctica (en este caso la secuencia didáctica), la fundamente, sustente e implemente, además, que pueda explorar elementos teóricos, personales o institucionales que guiaron esa toma de decisiones. Así mismo, que avance hacia una lectura multicausal e interpretativa, es decir, como afirman Roa y demás investigadores “una lectura compleja de la práctica” (2015).

Esta manera de investigar posiciona nuevamente al docente como un profesional capaz de diseñar, seguir y complejizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. El requisito es que lo haga de manera solidaria y consciente: “sólo un profesional reflexivo puede transformar su contexto inmediato” (Roa, *et al.*, 2015).

5.2 Secuencia didáctica

Para realizar la intervención en el aula se eligió la Secuencia Didáctica (SD). La SD es “una modalidad que organiza las labores en torno a un tema o un grupo de temas, con la finalidad primordial y explícita de alcanzar el aprendizaje de un saber específico y propio de la disciplina” (Roa, *et al.*, 2015:18). Exige un diseño de las actividades particulares atendiendo a propósitos disciplinares y permite abarcar los distintos niveles de competencia que se busca desarrollar. Implica una planeación consciente, minuciosa y coherente de las distintas actividades que serán desarrolladas en el aula.

El énfasis en el diseño de esta Secuencia Didáctica, está puesto en el rol del docente. Es éste quien diseña intencionadamente el proceso que quiere llevar a cabo en el aula, sin que esto implique que deje de tener en cuenta a sus estudiantes y sus intereses. Una SD pensada desde una perspectiva más global, se convierte en un espacio de diálogo permanente entre docentes y estudiantes, por tanto, una SD no es un esquema rígido, cerrado, que, una vez construido, no da cabida a reformulaciones. En este sentido, y pensando en los procesos de sistematización de las experiencias, dependiendo de la forma como ocurren los distintos eventos en el aula, los docentes pueden hacer reformulaciones de las actividades, ampliarlas, reducirlas o cambiarlas, si consideran que éstas no se articulan coherentemente con el fin que persiguen. Esto permite entender las SD como espacios de reflexión constante frente a los propósitos de enseñanza y aprendizaje.

Camps (1995) y Roa *et al.* (2015) afirman que la SD se compone de tres fases: preparación, producción y evaluación. En la primera se concretan los propósitos de enseñanza/aprendizaje y se configura la actividad para acercar a los estudiantes a los saberes. En la segunda se hacen patentes las estrategias que permiten a los estudiantes asumir la práctica de aprendizaje en términos específicos (lectura, escritura u oralidad). Esta es la fase más amplia porque implica una relación compleja con los saberes. Y en la última se mira en retrospectiva la práctica y se valoran los resultados de acuerdo con los propósitos.

5.3 Contexto de la investigación

La investigación se sitúa en la Institución Educativa Ciudad Modelo de Cali, institución de carácter oficial ubicada en la comuna 11 al suroriente de la ciudad, la cual atiende una población aproximada de 1.850 estudiantes, perteneciente en su mayoría a los estratos dos y tres de los barrios aledaños como Ciudad Modelo, Primavera, La independencia, Doce de octubre, San Carlos, Mariano Ramos, República de Israel, La Unión, entre otros.

Esta institución se identifica como formadora de niños, jóvenes y adultos bajo la concepción de personas integras y de ciudadanía, con sentido crítico y gestoras de cambio. De otro lado, se encuentra en una reformulación del PEI, que conlleve a articular el modelo pedagógico y las prácticas pedagógicas de manera contextualizada, de modo que responda a las necesidades e intereses de la comunidad, formando estudiantes competentes para interactuar de manera positiva con los demás y con su entorno. Siendo coherente con lo anterior, en la institución se dinamizan los proyectos institucionales y transversales como PESC (Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía), el proyecto de Democracia, el proyecto del uso del tiempo libre, el Proyecto Ambiental Escolar PRAE, el proyecto de seguridad escolar y el plan lector, para propender por la formación integral de los estudiantes.

Cabe anotar que los estudiantes de educación media asisten al Centro Auxiliar de Servicios Docentes CASD Santo Tomás para completar su formación técnica en las siguientes modalidades: artes integradas, electricidad y electrónica, dibujo arquitectónico, salud y nutrición,

documentación contable, asistencia administrativa, mecánica industrial, ciencias y recreación y deportes.

La mayoría de los estudiantes pertenecen a hogares conformados por padres que laboran, por tal razón, los niños se encuentran al cuidado de abuelos, hermanos y en algunos casos de los vecinos. De otro lado, se observan casos en los que los estudiantes provienen de hogares monoparentales y disfuncionales, donde carecen de acompañamiento de los padres.

5.4 Sujetos de la investigación y muestra

La Secuencia Didáctica se implementó con los estudiantes de grado 2° de la Institución Educativa Ciudad Modelo sede central. Este grupo está conformado por 32 estudiantes, entre niños y niñas con una edad promedio de 7 años; para la investigación y el análisis de los resultados se seleccionaron 4 estudiantes, con las siguientes edades: 1 estudiante de seis, 2 de siete y 1 de ocho años. El criterio para la selección de la muestra fue que se encontraran en la etapa alfabética de la adquisición del código escrito según clasificación de Ferreiro & Teberosky (1978).

5.5 Consideraciones éticas

Si bien los padres de familia y acudientes firman al inicio del año lectivo un consentimiento donde autorizan que los estudiantes puedan ser fotografiados y grabados para fines académicos e

investigativos, de igual manera se les informó el trabajo investigativo que se iba a realizar y la finalidad de este (Ver anexo A).

5.6 Fuentes e instrumentos para la recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizaron varios formatos que posibilitaron ir reflexionando sobre los diferentes momentos de la intervención para proponer las actividades respectivas, el foco de atención y con base en esto, seleccionar los instrumentos para recoger la información correspondiente a cada sesión para hacer posteriormente analizada. De esta forma, la ruta que se siguió para la sistematización de la Secuencia Didáctica fue la siguiente:

1. Identificación la necesidad de aula, discusión con los compañeros y directores de tesis sobre su pertinencia, primera propuesta de intervención (formato 1).
2. Diseño de la Secuencia Didáctica (formato 2).
3. Implementación de la SD y recolección de datos para el análisis.
4. Selección de los momentos para analizar (formato 3).
5. Elaboración de un primer acercamiento analítico (formato 4).
6. Elaboración del documento escrito en el que se analiza lo sucedido en el aula.

5.6.1 Formato 1. El diseño general de la Secuencia Didáctica

El siguiente formato (Anexo B) sirvió para hacer una planificación general de la SD, la cual se realizó antes de la implementación de la misma. En esta se describe de manera general los

aspectos como: el título, el contexto de la investigación, la problemática, los objetivos de la secuencia didáctica y una aproximación al marco teórico que sirve de soporte a la investigación.

Tabla 6 Formato 1

Diseño general de la SD

TÍTULO	Mi juguete favorito, un pretexto para avanzar en la producción escrita.
PROCESO DEL LENGUAJE QUE SE ABORDA	La escritura
POBLACIÓN	<p>La presente investigación se lleva a cabo en el grupo segundo de la IEO Ciudad Modelo, en la jornada de la mañana, la cual tiene diecisiete grupos desde grado transición a quinto. La institución está ubicada en la comuna 11, en el barrio del mismo nombre. Asisten estudiantes cuyas edades oscilan entre los 5 y los 12 años, pertenecientes en su mayoría a los estratos 2 y 3 de los sectores de Ciudad Modelo, La Independencia, Villa del Sur, La primavera, El Jardín y también de la comuna 16, como, Mariano Ramos, La Unión, El Vallado, Ciudad Córdoba, El Morichal, Antonio Nariño, entre otros.</p> <p>Dentro del aspecto familiar de los niños y niñas del grado segundo se encuentra que algunos provienen de hogares con un solo padre, padres separados, padres que trabajan largas jornadas y por lo tanto sus hijos permanecen gran parte del tiempo al cuidado de otras personas como sus abuelos u otros familiares. El nivel de escolaridad de la mayoría de los acudientes es la secundaria, algunos con niveles técnico y muy pocos llegan al nivel superior.</p>
PROBLEMATICA	<p>La constante preocupación de los docentes respecto a la dificultad de los estudiantes para organizar sus ideas de manera escrita, la repitencia de palabras en la composición, el conflicto que les genera a ellos escribir de acuerdo a una estructura textual pertinente, hace reevaluar la forma como se han venido desarrollando muchas de las prácticas de escritura en la escuela, dado que no se escribe dando las necesidades o gustos de los estudiantes sino de acuerdo a lo que establece el docente, haciendo prevalecer sus expectativas personales sobre la de los educandos. Lo anterior, significa que en la mayoría de las prácticas de composición escrita, el destinatario específico no aparece, ni los estudiantes escriben desde una situación contextualizada, tampoco resuelven un problema a partir de la escritura. Dicho de otra forma la escritura carece de sentido porque se convierte en una práctica vacía que no toca las realidades de los sujetos, ni su mundo interior, por lo tanto, no transforma su ser.</p>

1 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.

5.6.2 Formato 2 Diseño de la secuencia didáctica: planeación, descripción y análisis de los momentos de la SD

En el siguiente formato (Anexo C) se presenta el diseño específico de la secuencia didáctica, el cual describe los momentos, componentes y sesiones de la misma; igualmente las consignas que se le dan a los estudiantes y contiene además los mecanismos de evaluación y sistematización.

Tabla 7

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

1. Momento No. 2	La revisión entre pares, un camino para aprender: revisiones y reescritura de la primera versión (tiempo aproximado: 1 sesiones)		
2. Sesión (clase) 1			
3 Fecha en la que se implementará	Jueves 27 y viernes 28 de octubre		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Se espera que los estudiantes comprendan que la reescritura hace parte del ejercicio de escribir y se trata de volver al texto y hacer los ajustes de acuerdo a lo que se ha planeado.		
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. Revisión colectiva de un texto.	Se espera que la mayoría de los chicos estén pendientes de lo que se dice respecto al texto del autor que está frente a ellos.	Les diré a los chicos que "Vamos a revisar los escritos para saber si están de acuerdo a lo que planearon escribir", si la historia se entiende, si el que narra la historia en cada momento es el juguete o en algunos casos, lo hace el niño. En fin, vamos a ver si los textos cumplen con lo solicitado y si es necesario, se hacen correcciones. Pediré a un niño que desee compartir su escrito que pase adelante. Escribiré su texto en el tablero y entre todos iremos revisando si cumple con las pautas dadas y él hará las correcciones.
	Componente 2. Revisión	Se esperan que los estudiantes sean inconstantes en la revisión de su texto	Diré a los chicos que ahora "Cada uno va a revisar sus textos, de acuerdo a las pautas que se han dado" y teniendo en cuenta el plan de escritura.

5.6.3 Formato 3. Definición de momentos para el análisis.

El siguiente formato (Anexo D) se completa luego de implementar la secuencia y describe los momentos y componentes de la misma que de manera puntual sirven para responder la pregunta de la investigación y su análisis de apoyo en los diferentes registros obtenidos.

Tabla 8

Formato 3 Selección de momentos para el análisis

Profundizar en una pregunta . . .		
Pregunta	¿Cómo la escritura de la historia del juguete favorito mejora la producción de textos narrativos en estudiantes de grado segundo de la Institución Educativa Ciudad Modelo?	
Registros momentos componentes	Momento 1 Componente 3.	A través de las narraciones orales que los estudiantes hagan sobre la historia de su juguete favorito, se podrá apreciar el vínculo emocional que representa este en la vida de los estudiantes.
	Momento 2 Componente 1.	La mediación de la docente para ubicar la voz del narrador, permitirá a los estudiantes ubicar adecuadamente el narrador en sus textos.
	Momento 2 Componente 2	La mediación de la docente permitirá que los estudiantes identifiquen los criterios de escritura del texto modelo y los tengan en cuenta al momento de escribir los suyos.
	Momento 2 Componente 3.	La escritura de la historia del juguete, escrita desde la perspectiva de este, posibilitará establecer el momento de escritura en el cual se encuentran los estudiantes.
	Momento 3 Componente 1.	Con la revisión colectiva del texto de un estudiante, estos podrán analizar si está escrito siguiendo las pautas que se han dado.
	Momento 4 Componente 1.	Con la revisión conjunta de los escritos, los estudiantes comprenderán si deben hacer ajustes o correcciones de acuerdo a las pautas dadas y así podrán avanzar en su proceso de escritura.
	Momento 5 Componente 1.	Se expondrán los textos que han elaborado los estudiantes en los cuales se observará el avance en el proceso escritor.

5.6.4 Formato 4 Primer nivel de análisis

El siguiente formato (Anexo E) se completa después de la implementación de la secuencia, cuyo propósito es facilitar el seguimiento a la pregunta problema, a partir de los datos y registros tomados.

Tabla 9

Formato 4. Primer nivel de análisis

	Registro (Codificado)	Descripción
1	Los registros de clase se encuentran en la carpeta Secuencia Didáctica, momento 2, componente 2, diario de campo.	En los registros se evidencian los análisis que sirven como andamiaje para los procesos de escritura de los estudiantes. Anna Camps, expresa que el rol del maestro es el de interactuar con sus estudiantes en los procesos de lectura y de escritura para que estos aprendan a enfrentarse por sí mismos con la construcción del significado a través de los textos.
2	Los registros de clase del momento 2, componente 3, se encuentran escaneados en la carpeta Secuencia Didáctica, momento 2, componente 3, fotos.	En las fotos 2.1 y 2.2, se aprecia la escritura inicial de los estudiantes E01 y E03. Esta versión inicial sirve para analizar cómo se están apropiando de los niveles la estructura lingüística y de los elementos que componen una narración.
3	Los registros de clase del momento 3, componente 1, se encuentran en la carpeta Secuencia Didáctica, momento 3, componente 1, video.	En el video, se observan las intervenciones de los estudiantes al hacer la evaluación colectiva de un texto, las fortalezas y aspectos por mejorar en el manejo de la estructura narrativa del texto y de la figura del narrador.
4	Los registros de clase del momento 3, componente 2, se encuentran en la carpeta Secuencia Didáctica, momento 3, componente 2, diario de campo.	En el diario de campo, se evidencia cómo enfrentan los estudiantes las dificultades en su proceso de escritura, así como, las estrategias que utilizan para superar estas dificultades.
5	Los registros de clase del momento 4, componente 2, se encuentran en la carpeta Secuencia Didáctica, momento 4, componente 2, audio.	En el audio se evidencian las reflexiones que hacen los estudiantes para poder avanzar en su texto escrito, de acuerdo a las pautas establecidas.
6	Los registros de la sesión del momento 4, componente 2, se encuentran en la carpeta Secuencia Didáctica, momento 4, componente 2, fotos.	Las fotos 6.1, 6.2 y 6.3, muestran los textos finales de los estudiantes E01, E03 y E04, con sus logros en la construcción de textos narrativos.

5.7 Categorías de análisis

Las categorías en las que se basó el análisis fueron: la estructura lingüística, la escritura como proceso, la focalización narrativa, la escritura reflexiva y se resaltó el rol del docente como mediador.

Para el análisis de los resultados, se contrastaron la primera escritura a la que se llamará “*escritura inicial*” y la última escritura, llamada “*escritura final*”, en las cuales se abordaron los siguientes aspectos: un primer aspecto referido al manejo de la estructura lingüística propuesta por Sraïki & Jolibert (Figura 1); los aspectos que componen esta estructura y sus componentes se consolidaron en una rejilla con los resultados iniciales y finales para visibilizar el avance en la escritura inicial y la escritura final, las cuales se definen a continuación:

Escritura inicial: hace referencia a la primera producción del estudiante, donde se enfrenta a la escritura, pero sin mediación de los pares ni de la docente. En otras palabras, sigue la consigna planteada por la docente y le da respuesta teniendo en cuenta sus saberes previos. Según los autores Scardamalia, M., & Bereiter, C., se enmarca dentro del modelo “Decir el conocimiento”.

Escritura final: hace referencia a la última producción del estudiante, donde ha tenido la posibilidad de volver sobre su texto, nutrirse con las dudas e intervenciones que han tenido sus pares y recibir la orientación tanto de estos, como de la docente. Esta escritura final ha pasado por las etapas de planeación, revisión y reescritura, es decir, obedece a una escritura a partir de la reflexión de su propio proceso. Según los autores

Scardamalia, M., & Bereiter, C., se enmarca dentro del modelo “Transformar el conocimiento

Un segundo aspecto fue la escritura como proceso, en donde se analizó el avance en la producción textual en los aspectos, de planeación, revisión y reescritura entre la versión inicial y final, entre las cuales tuvieron lugar varias mediaciones con el objeto de que los chicos hicieran ajustes y mejoraran las versiones y poder establecer el impacto de la secuencia didáctica. En un tercer aspecto se revisó la focalización narrativa, desde Serrano y por último, se abordó la escritura reflexiva, en lo concerniente a la metacognición, desde la mirada de Mirás.

En el siguiente capítulo, se presentan las producciones de los estudiantes y su respectivo análisis en cuanto a los avances adquiridos en el mejoramiento de la escritura de textos narrativos, a partir de la implementación de la secuencia.

6. Análisis de la implementación de la secuencia didáctica

Para el análisis de la Secuencia Didáctica tuvo como fundamento una muestra de 4, de los 32 estudiantes del grupo. Este análisis fue posible porque durante la implementación de la SD, se realizaron registros de las clases, a través de diario de campo, fotografías y grabaciones que permitieron construir el corpus de las sesiones a analizar. De esta manera, se lograron identificar tanto los conocimientos de los estudiantes, como los obstáculos para el aprendizaje y así poder generar estrategias para enfrentar la producción textual. Las actividades se desarrollaron en tres fases: preparación, producción y evaluación, las cuales se detallan a continuación.

6.1 Descripción de la intervención por momentos

6.1.1 Preparación.

La primera fase o preparación estuvo dividida en 2 momentos:

6.1.1.1 *Conectando la escritura desde lo emocional.*

Para dar inicio a la implementación de la Secuencia Didáctica se explicaron tanto el propósito, la manera de trabajar, como, cuál sería el producto final de la secuencia.

Inicialmente se proyectó el cuento “Tener un patito es útil” (Isol, 2007), teniendo como propósito que los estudiantes pudieran establecer la forma como está narrado el cuento, haciendo

la comparación de cuando cuenta la historia el niño y cuando lo hace el pato (Ver Anexo F). Luego se dio el espacio para que los chicos trajeran su juguete favorito, jugaran y narraran a sus compañeros la historia de ese juguete: cómo había llegado a sus vidas, qué hacían juntos, por qué era importante para ellos. Después se les solicitó que el juguete fuese quien narrase la historia.



Figura 2 Los estudiantes jugando con sus juguetes favoritos

Con relación a esta primera actividad se pudo observar que la proyección del cuento cautivó la atención de los estudiantes, participaron en la lectura, hicieron inferencias por sí solos, relacionaron la historia con sus vidas, al hablar de sus juguetes favoritos y mostraron alegría durante la actividad.

De igual manera, los estudiantes disfrutaron mucho llevando su juguete favorito a clases; es así que, se mostraron ansiosos durante el desarrollo de la actividad, todos preguntaban que a qué

hora iban a jugar con sus juguetes. Los estudiantes se encontraban tan emocionados que, escucharon con dificultad la explicación de la actividad y se pusieron a jugar como si fuese la primera vez que tuvieran sus juguetes. En algún momento, la docente les solicitó más silencio y orden, ante lo cual un estudiante expresó: *“es que nunca nos dejan traer nuestros juguetes a la escuela. Si uno los trae y los saca para jugar, se lo quitan o se lo hacen guardar”*. En ese momento, la docente entendió la emoción de los estudiantes, en tanto, por primera vez, lo prohibido se había permitido. Entendió que en aras del orden, los docentes se olvidan que trabajan con niños a los cuales les gusta jugar. Comprendió que la mayoría de veces, la escuela no se conecta al mundo real de los estudiantes.

Los estudiantes lograron cumplir con la consigna de narrar la historia de su juguete favorito. Cuando llegó el momento de narrar la historia desde el juguete, algunos usaban una voz diferente. Sin embargo, también hubo confusión en el manejo del narrador; puesto que empezaban narrando desde el juguete y en un momento de la historia, lo hacían desde ellos mismos.

6.1.1.2 *La aventura de escribir.*

Este momento de la actividad partió del texto modelo “Tener un hada es divertido”, el cual fue abordado en dos partes: en la primera se hizo énfasis en identificar a lo largo del texto la voz del narrador. Para esto, inicialmente se hizo una lectura general y luego por partes, preguntando: ¿quién dice eso? En la segunda parte, se realizó el análisis de la silueta y de los elementos del texto narrativo, a través de una rúbrica (tabla 10), la cual contenía los aspectos que se habían

observado en el texto modelo y que se tomarían como las pautas a seguir para la escritura de sus propias historias.

Tabla 10

Rúbrica para evaluar la escritura del texto

Al revisar tu texto, encuentra que...		SI	NO
1	¿En el cuento el juguete empieza diciendo cómo llegó a la vida de su dueña?		
2	¿En el cuento el juguete dice las cosas que hace con su dueña?		
3	¿En el cuento el juguete es quien cuenta la historia?		
4	¿Identifico los personajes, los lugares y el tiempo en que se desarrolla la historia?		
5	¿En el cuento se expresa el sentimiento entre el juguete y su dueña?		
6	¿El cuento tiene un título?		
7	En el cuento se puede identificar sus partes: inicio, el nudo y el final		
8	¿El cuento está dividido en párrafos?		
9	¿En el cuento se desarrolla una idea de principio a fin?		
10	¿El texto inicia con mayúscula y se usan después de un punto?		
11	Cuando un compañero lee el cuento, ¿comprende la historia?		



Figura 3 Los estudiantes en grupo evaluando el texto modelo a través de una rúbrica

Con los insumos anteriores, se invitó a los estudiantes a escribir la historia de su juguete favorito contada por el juguete. Se repasaron las pautas que se analizaron en el texto modelo, y a través de preguntas la docente motivó la elaboración conjunta del plan de escritura y los estudiantes realizaron la escritura de sus primeras versiones.

En esta actividad se pudo observar como los estudiantes participaron de la lectura, ubicando la mayoría de las veces la voz del narrador. Otros, iban comparando la historia leída con la de su juguete diciendo expresiones como “ay, mi juguete también hace eso”.

En el segundo momento, se observó dispersión por parte de algunos estudiantes. Para los estudiantes, la rúbrica resultó ser un instrumento nuevo y para muchos, confuso. Se debió volver sobre varios puntos en repetidas ocasiones.

6.1.2 Producción.

En esta fase se realizó una actividad con los estudiantes repartida en 3 momentos.

6.1.2.1 *La revisión entre pares, un camino para aprender.*

Esta parte de la secuencia se trabajó en tres momentos: en el primero se llevó a cabo la reescritura colectiva del texto de un estudiante que, voluntariamente, compartió su escrito. El estudiante primero leyó su texto, seguidamente, la docente lo escribió en el tablero con las mismas características que él lo había hecho. Después, entre todos los estudiantes se realizó la

lectura y la revisión, tal como se había hecho con el texto modelo. Entonces a partir de preguntas muy similares se indagaron los aspectos narrativos contenidos en la rúbrica, y si el texto cumplía o no con las pautas elaboradas; el grupo opinó el por qué y la forma de corregirlo, donde era necesario.

Orientar la discusión de los estudiantes respecto a cómo escribir el texto narrativo con las pautas socializadas, sirvió de soporte para el segundo momento, en el cual cada uno debía hacer lo propio con su texto: revisarlo a la luz de los criterios dados. En un tercer momento, con esta retroalimentación, los estudiantes escribieron la segunda versión de sus textos.

Con esta actividad se pudo observar cómo, al enfrentar a los estudiantes a la escritura del texto en un primer momento, ellos manifestaron distintas reacciones, desde alegría, hasta ansiedad y desinterés. Los primeros tomaron su hoja, pensaron e iniciaron la escritura de su texto; los segundos, se paraban constantemente del puesto, preguntaban a la docente y a los compañeros qué tenían que escribir, escribían y borraban, trataban de copiarle al compañero, entre otras reacciones y los terceros, guardaron el papel y el lápiz y buscaron con que entretenerse.

En el análisis grupal del texto modelo, los estudiantes ante las falencias del escrito expresaban que “estaba malo”, por ejemplo, está malo porque no inició con mayúscula. En ese sentido, fueron evidentes los juicios de valor sobre lo que está bien o está mal, siendo solo una situación que se puede corregir.

Cuando cada estudiante revisó el texto de su autoría, fue posible observar que no están familiarizados con este tipo de prácticas. Si bien leían los criterios de la rúbrica, no relacionaban esto con la observación y corrección de su texto. Muchos decían; “ya leí, ¿ahora qué hago?”, o sencillamente, expresaban que ya habían acabado, o preguntaban si su texto estaba mal. Al orientárseles que debían revisar su texto, volvían a preguntar qué debían hacer. Es decir, esto corrobora que los estudiantes no suelen hacer este tipo de prácticas en su quehacer diario, no acostumbran volver a su texto y revisar para corregir, porque se trabaja el lenguaje escrito a partir de copiar sin hacer procesos de reflexión. Razón por la cual en esta parte, la docente intervino en repetidas ocasiones tanto a nivel general como particular. Lo anterior significa que volver sobre el texto escrito para corregirlo o mejorarlo, fue algo completamente, novedoso para estos chicos.

Finalmente los estudiantes lograron comprender el objetivo de la actividad, que no se trataba de estar bueno o malo, sino que era un ejercicio que permitía que revisaran y mejoraran el texto. Así, poco a poco empezaron a hacer la reescritura de su escrito, teniendo en cuenta las pautas planteadas en la rúbrica.

6.1.2.2 *Promoviendo la escritura reflexiva.*

En un primer momento, los estudiantes revisaron sus escritos en grupos (entre tres y cuatro estudiantes). Luego, a partir de estas reflexiones, elaboraron la versión final del texto. Para finalizar, se construye colectivamente un acuerdo sobre la socialización a los padres y compañeros, así como la manera de invitarlos.

En esta actividad se observó que los estudiantes compartían sus escritos y entre ellos se corrigen y le hacen ajustes. Aunque aún se le escuchaba decir a un estudiante, respecto al texto de otro, que estaba mal porque le faltaba algo, también se empezó a escuchar que uno le dice a otro, “aquí te falta el título”, “acuérdate que las historias tienen un título”; o, “pero aquí no está hablando el juguete”, “usted está contando la historia”, o, “pero la pro dijo que después del punto va la mayúscula”. Es decir, empezaron a comprender que pueden mejorar sus escritos.

6.1.2.3 *Compartiendo nuestras historias.*

En esta parte de la secuencia, los estudiantes compartieron sus historias y aunque en un principio se había planeado que se socializaría con todos los estudiantes y los padres de los escritores, no se pudo llevar a cabo de esta forma por situaciones de cierre de año lectivo; aun así, los estudiantes compartieron sus textos con los chicos de transición y les comentaron cómo la habían hecho y los motivaron a escribir sus propias historias cuando estuvieran en el grado segundo.

Esta actividad fue agri dulce para los estudiantes, esto porque ellos deseaban realizar las exposiciones de sus escritos delante de sus padres de familia y acudientes y al saber que no sería así, hubo un sentimiento de tristeza, incluso, algunos reclamaron porque ya habían contado en sus casas y esperaban verlos en la exposición.

Sin embargo, al compartir sus historias con los chicos de transición, hubo mucha alegría en los estudiantes. Al leer sus textos reflejaban seguridad. Para ellos, leer lo que habían escrito

sobre sus juguetes los llenaba de orgullo. Algunos le preguntaban a los niños de transición, lo que se les preguntó al abordar el texto modelo: ¿quién está diciendo esto? Y ¿por qué dice usted que es el juguete? Otros daban consejos sobre cómo escribir: “acuérdate que cuando estés escribiendo sobre tu juguete debes ponerle un título a tu historia”. Es decir, lo que habían aprendido, lo compartían. El poder “enseñar a otros”, los hacía sentir grandes.

6.1.3 Evaluación.

La tercera y última fase de la implementación de la Secuencia Didáctica fue la evaluación, momento en el cual los estudiantes lograron reflexionar sobre lo aprendido.

6.1.3.1 Reflexionando sobre lo que aprendimos.

En esta fase, la docente recogió por medio de preguntas a los estudiantes, las reflexiones sobre el proceso vivido, lo que les había gustado, lo que les pareció difícil y lo que aprendieron sobre la escritura. De esta forma, se analizó la movilización del pensamiento en la producción de un texto narrativo.

Es así que, los estudiantes se mostraron en general muy contentos con sus producciones y al momento de cuestionarlos sobre lo que habían aprendido durante todo el proceso de escribir sobre la historia de su juguete favorito, ellos respondieron que:

- ✓ Puedes escribir sobre tus juguetes, sobre lo que te gusta y sobre muchas cosas.

- ✓ Las historias llevan un título.
- ✓ Cuando uno se equivoca en la historia, uno puede corregir.
- ✓ Un compañero le puede ayudar a uno y uno también a él.
- ✓ Somos inteligentes y podemos escribir muchas cosas.
- ✓ Podemos inventar historias.
- ✓ Uno primero piensa sobre lo que quiere escribir.
- ✓ Que nos hacemos preguntas antes de escribir.
- ✓ Otras personas pueden leer lo que escribimos, como nuestros padres o los niños más pequeños.
- ✓ Los que escriben historias, se pueden demorar varios días.
- ✓ Después de un punto, uno debe iniciar con mayúscula.
- ✓ El narrador puede ser un personaje de la historia.

7. Resultados

A continuación se detallan los resultados del análisis de la secuencia didáctica planteada como estrategia para movilizar la producción textual de los estudiantes de grado segundo de educación básica primaria de la Institución Educativa Ciudad Modelo, para lo cual debían construir un texto narrativo sobre la historia del juguete contada desde la perspectiva del juguete.

Para el análisis de los resultados, se contrastaron la “*escritura inicial*” y la “*escritura final*”, en las cuales se revisaron los siguientes aspectos:

1. La estructura lingüística propuesta,
2. La escritura como proceso,
3. La focalización narrativa y
4. La escritura reflexiva.

A continuación se presentan las cuatro muestras de producción.

7.1 Escritura inicial- Estudiante 01

7.1.1 Estructura lingüística- E01.

Para analizar la estructura lingüística se revisa el texto inicial escrito por el estudiante E01 (Figura 4), a la luz de los criterios referidos a la misma y contenidos en el tabla 11.

Revisando la estructura lingüística del estudiante E01 (Figura 4), se encuentra lo siguiente:

- a) **Contexto general.** En cuanto al objeto del mensaje, se observa que el contenido no va de acuerdo a la finalidad del texto; esto se debe a que el niño no tiene claro el objetivo de la actividad.
- b) **La palabra.** Se observa que el uso de artículos y preposiciones es bastante escaso. Su lenguaje escrito es limitado, toda vez que emplea pocas palabras en su texto.
- c) **Las frases.** Respecto al uso de conectores, estos no aparecen, precisamente por lo restringido de su composición. En cuanto al aspecto de puntuación, tampoco emplea ningún signo en su texto, lo que se expresa en la carencia para darle sentido a las oraciones a través de las relaciones que se establecen entre estas. Siguiendo con el aspecto de la segmentación, el estudiante no segmenta correctamente las palabras.
- d) **El texto.** En relación a la organización de ideas, muestra ausencia total de relación de ideas, las oraciones no tienen cohesión entre sí para formar una narración, sino que se enumeran los renglones y en cada uno escribe una frase suelta donde intenta responder las pautas de escritura que se han socializado en el plan de escritura; y respecto a la silueta textual, tampoco hace uso de esta, porque trabaja la escritura de manera mecánica a partir de la elaboración de oraciones.

Profundizando sobre este texto, se observa que el estudiante en cada una de las frases intenta dar respuesta a la indicación dada para escribir el texto: En las frases 1: “*en el cumpleaños de la dueña*” y la frase 2: “*llo llege a la vida en navidad*”, responden a la pregunta de “*¿Cómo llegó a la vida de ustedes ese juguete, si fue una fecha especial; es decir, desde cuando está con ustedes?*”. La frase 4: “*paseamos*”, corresponde a la indicación: “*Recuerda contar lo que hacen juntos,...*”.

Finalmente, la 3: “tener un muñeco es útil”, hace referencia a la silueta textual, en donde se les solicitaba que le colocaran un título a su texto.

Cabe decir, que estas primeras versiones, en general mostraron un escaso manejo de los elementos de la estructura lingüística, como se muestra a continuación (tabla 11), porque los estudiantes no están siendo formados para pensar en cómo estructurar un texto, sino en copiar lo que ya está hecho.

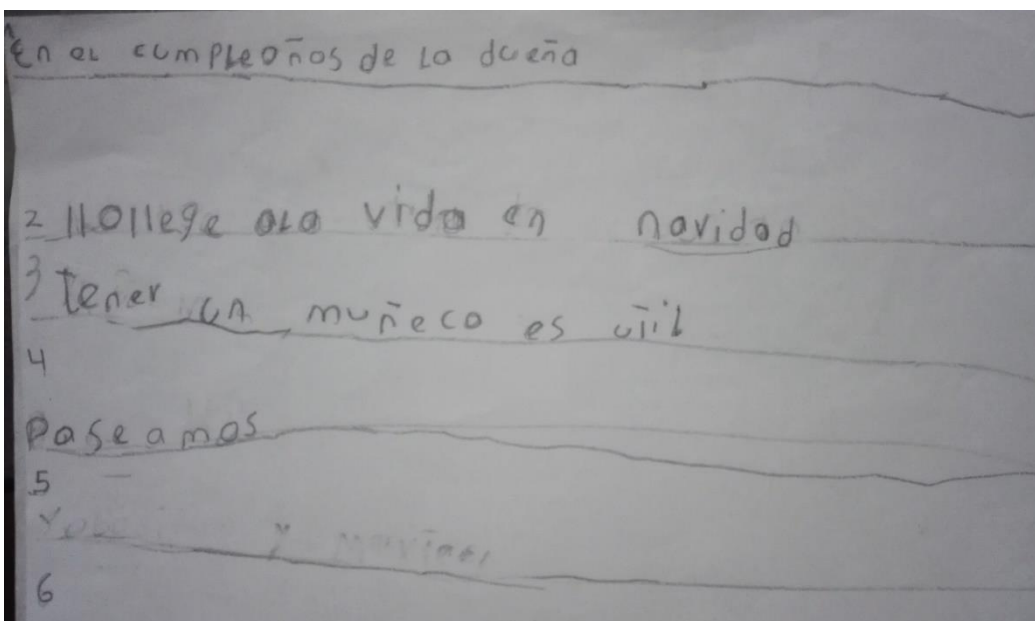


Figura 4 Copia del texto inicial producido por el estudiante E01 del grado 2° del EE

Tabla 11

Rejilla con los consolidados de los resultados de la escritura inicial

Estructura lingüística					
CATEGORIAS	ASPECTOS	DESEMPEÑOS	VALORACIONES		
			Lo hace	En proceso	No lo hace
CONTEXTO GENERAL	Objeto del mensaje	El contenido va de acorde a la finalidad del texto.	2		2
PALABRA	Uso de artículos y preposiciones	Establece relación entre las palabras a través del uso de artículos y preposiciones	2	2	
FRASES	Uso de conectores	Relaciona las oraciones a través del uso de conectores.	2	2	
	Signos de puntuación	Utiliza algún recurso (signo) para establecer relaciones entre oraciones.	1		3
	Segmentación	Utiliza algún recurso para delimitar las proposiciones (espacio en blanco, cambio de renglón, puntuación).	2		2
TEXTO	Organización de ideas	Las ideas están organizadas de manera que logran un sentido global.	2	1	1
	Silueta textual	El texto presenta el esquema de un texto narrativo	2		2

7.1.2 Escritura como proceso E01.

Respecto a esta primera versión de escritura del estudiante E01 (Figura 4), se evidencia un tipo de escritura mecánica; la razón por la que aparece a través de oraciones enumeradas y sueltas donde el estudiante trata de responder preguntas, es debido a que es el tipo de ejercicios de escritura que más se emplean en la escuela. De igual manera, es el resultado de la enseñanza tradicional de la escritura donde el docente da una lista de palabras para que a partir de ellas, los chicos construyan oraciones y demuestren que saben escribir. El estudiante hace uso de lo que

conoce (en palabras de Scardamalia, M., & Bereiter, C., “Decir el conocimiento”); esto evidencia una práctica muy utilizada, donde no se busca formar en producción textual, ni se asume la escritura como un proceso, (Camps, Jolibert, Cassany) sino como un ejercicio mecánico que le sirve al estudiante para responder preguntas, o elaborar frases sin un contexto ni propósito alguno; es decir, escribe para mostrarle al docente en qué medida maneja el código.

7.1.3 Focalización narrativa E01.

Esta figura no aparece, puesto que su producción textual fue muy escasa, tuvo dificultad para organizar sus ideas y por lo tanto, el estudiante no logró componer una historia con la silueta de un texto narrativo.

7.1.4 Escritura reflexiva E01.

El texto del estudiante E01 (Figura 4), carece de una escritura reflexiva porque al escribir palabras o frases aisladas, demuestra que no volvió sobre su texto para revisar, encontrar falencias y reescribir para lograr una mejor versión. Su texto muestra una escritura mecánica donde no hay reflexión sobre su producción. De esta forma el estudiante no evidenció un proceso metacognitivo, puesto que no aplicó estrategias para aprender sobre el qué, el cómo escribir.

7.2 Escritura final E01

7.2.1 Estructura lingüística E01.

Esta se realizó después de varias intervenciones como la construcción del plan de escritura, la revisión del texto de un compañero y su corrección de manera colectiva y diferentes mediaciones. Es así como, en la escritura final del estudiante E01 (figura 5), se puede apreciar en cuanto al:

- a) **Contexto general.** En cuanto a lo relacionado al objeto del mensaje, el contenido va más acorde con la finalidad del texto; esto se debe a que el niño ha avanzado en la claridad de la actividad como tal.
- b) **La palabra.** Se observa que en el uso de artículos y preposiciones hay mayor presencia de estos, maneja un vocabulario más amplio al momento de escribir y esto le permite relacionar las palabras entre sí.
- c) **Las frases.** Respecto al uso de conectores, aparece utilizando el “y” conectando las ideas entre sí. En cuanto al aspecto de puntuación, se inicia en el uso de estos, lo que se expresa que empieza a entender las normas del lenguaje y que a través de estas le da sentido a las oraciones. Siguiendo con el aspecto de la segmentación, el estudiante segmenta correctamente las palabras.
- d) **El Texto.** En cuanto a la organización de ideas, hay un avance en el desarrollo de estas, logrando escribir frases con sentido y formando una narración entendible. En cuanto a la silueta textual, su escrito se asemeja al texto narrativo; incluye un título y un cuerpo del texto. Su texto contiene los elementos de una narración como: personajes, narrador,

tiempo, espacio y lugar; emplea un estilo de narración solo de secuencia de acciones sin incorporar un nudo o conflicto.

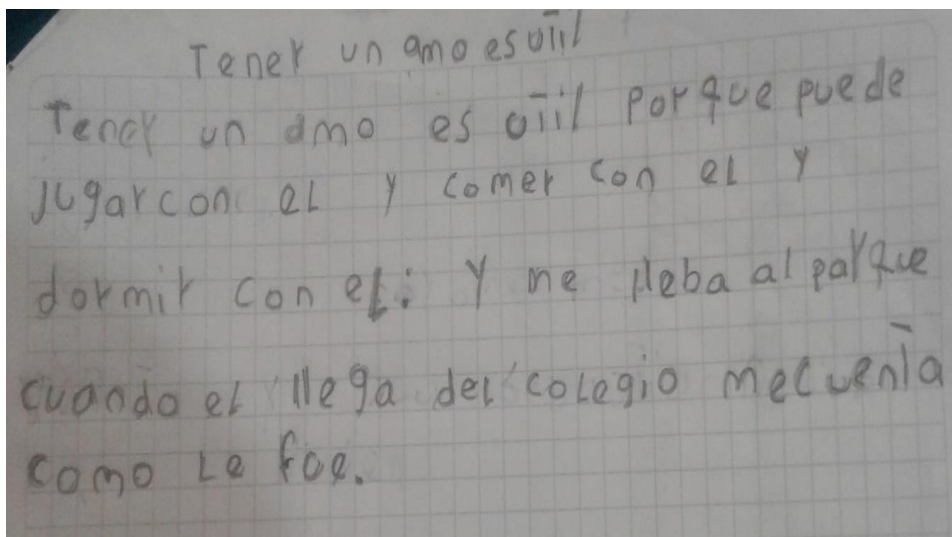


Figura 5 Texto final escrito por el estudiante E01

7.2.2 Escritura como proceso E01.

Dadas las dificultades presentadas en varios estudiantes, tal como lo muestra la figura 6, se elabora con los ellos el plan de escritura, a fin de brindarles el andamiaje requerido para pasar de una forma de escritura mecánica a una con sentido. Esto exige que la docente asuma un rol de mediadora en el proceso de superación de dificultades, Lerner, (2001).

<p><i>¿Sobre qué vamos a escribir?</i> R//. <i>Vamos a escribir la biografía del juguete</i></p> <p><i>¿Quiénes leerán nuestros textos?</i> R//. <i>Nuestros compañeros y padres van a leer lo que escribamos.</i></p> <p><i>¿Quién va a ser el narrador de nuestra historia?</i> R//. <i>La historia debe ser contada por el juguete.</i></p> <p><i>¿Qué partes debe tener nuestro texto?</i> R//. <i>Nuestro texto debe tener inicio, un desarrollo y un final.</i></p> <p><i>¿Qué palabras me sirven para indicar estas partes o momentos?</i> R//. <i>Primero, luego, después.</i></p>	<p><i>¿Con que otras palabras puedo comenzar mi historia?</i> R//. <i>Un día, una vez, o puedo hacerlo con otras palabras que me gusten.</i></p> <p><i>¿Cómo debe ir organizado nuestro texto?</i> R//. <i>Nuestro texto debe iniciar con un título y tener párrafos.</i></p> <p><i>¿Cómo debe comenzar nuestro texto?</i> R//. <i>Nuestro texto debe comenzar con mayúscula.</i></p> <p><i>¿Cómo hago para saber si mi texto se entiende?</i> R//. <i>Le pido el favor a un compañero que lea mi texto y me cuente lo que entendió.</i></p>
--	--

Figura 6 Construcción colectiva del plan de escritura

Es decir, como lo propone Cassany (1999), se busca que el estudiante planifique su escrito porque esto le ofrece la alternativa de autorregularse, puesto que debe tomar decisiones discursivas sobre su escrito; para ello debe reflexionar, desarrollar ideas y analizar la lengua. Este ejercicio, permitió entonces que el estudiante entendiese que antes de iniciar su escrito, hay una serie de preguntas que debe hacerse, pues la claridad sobre estas, son las que le permiten ir logrando la construcción de una historia coherente. Por ejemplo, el preguntarse sobre lo que van a escribir, los orienta a seleccionar un tema o idea a desarrollar. De otro lado, al preguntarse sobre quiénes leerán sus textos, los lleva a ser conscientes de la intención que tiene su escrito y según ésta, deben seleccionar el tipo de texto que mejor se ajuste a esa intención; y por ende, a tener clara la silueta del texto y su estructura. De igual forma, la pregunta los lleva a indagar sobre el público a quien va dirigido, y entre otras cosas a saber decidir cómo debe iniciar su texto. Como

se observa, son muchos los elementos que se pueden ir desglosando con cada una de las preguntas acerca de cómo se escribe y en esto radica el posicionar la escritura como un proceso.

7.2.3 Focalización narrativa.

En esta escritura final (Figura 5), el estudiante E01 logra componer una narración sencilla, y ubicar en ella la voz del narrador como se había solicitado, desde el juguete y mantiene la figura del narrador desde la perspectiva del juguete, a lo largo de toda la historia. Con este manejo del narrador trasciende la escritura personalizada de su primer texto.

7.2.4 Escritura reflexiva.

A continuación se socializa parte de una de las mediaciones tendientes a concientizar al estudiante E01 de varios aspectos a tener en cuenta para impulsarlo en su proceso de escritura (Tabla 12). Con esta mediación, se pretendió que el estudiante pudiese avanzar de su estado inicial en donde no logró organizar un mínimo tejido textual. A partir de este tipo de preguntas, se llevó a que el niño, fuese consciente de la realidad que vivía con su juguete y que esa historia de vida, se podía contar a los demás. De aquí se desprendió la toma de decisiones por parte del estudiante sobre el ejercicio de su producción textual. Por ejemplo, una pregunta que hizo la docente al estudiante fue:

M: ¡Qué lindo! ¡Lo sigues trayendo! **¿Y dime, qué haces con él?**

E1: **Yo juego con él y duermo con él.**

M: Miremos que más escribiste. Lee por favor lo que escribiste. (Señala el siguiente renglón).

E1: Tener un amo es útil.

M: ¿y a quién te refieres, quién es el amo en tu historia?

E1: (Sonriendo). Yo.

M: Ah, tu eres el amo. ¿Y por qué en tu historia eres el amo?

E1: (Sonriendo) Porque sí. Porque yo cuido a mi juguete.

Esa pregunta (*¿Y dime, qué haces con él?*), orientó al estudiante E01 a poder escribir su texto. En la figura 5, se observa que él alcanza a construir una historia sencilla, entendible y con la consigna solicitada; a través de las intervenciones logra sobreponerse a la escritura mecánica de frases aisladas de su primera versión. Precisamente, el rol del docente debe ser el de acompañar a los estudiantes en la superación de las dificultades, Camps (1997). De ahí, que las intervenciones sean orientadas de tal modo que le implique a los chicos el tener que pensar para poder escribir. En este ejemplo puntual, el estudiante es motivado a pensar en su cotidianidad, en lo que hace con su juguete. A partir de ahí, de ese contexto cercano, debe decidir qué va a contar, cómo lo va a contar y debe seleccionar las palabras para hacerlo.

Lo anterior implica que el estudiante aplique estrategias para movilizar su pensamiento; estas estrategias están presentes en los procesos de revisión y reescritura que realizó el estudiante E01. Así lo demuestra la transformación entre la escritura inicial y final de su texto, en la que se puede observar un avance significativo. Cabe recordar que en su primer texto enumeró los renglones y escribió las respuestas de las pautas de escritura a manera de oraciones; en cambio, en su producción final, tiene en cuenta el ponerle un título a su texto y narrar desde el juguete una historia básica entre este y su amo. Si bien no aparece un conflicto sino una serie de acciones, se observa una estructura similar a la de un texto narrativo, en el cual se esboza un tejido temático. El estudiante logró movilizar su aprendizaje en la escritura de un texto narrativo, pues pasó de responder preguntas, a iniciarse en la construcción de un párrafo; de hacer oraciones sueltas, a construir la figura del narrador desde el juguete. Es importante decir que, entre la escritura inicial

y final, hubo varios intentos en los cuales el estudiante escribía, borraba y corregía hasta lograr su texto final.

Tabla 12

Mediación docente con estudiante E01

M: Hola amiguito. Miremos tu texto. ¿Cómo se llama tu historia?
 E1: (Se muestra evasivo). No responde.
 M: Miremos que escribiste aquí. Lee por favor lo que escribiste. (Señala el primer renglón).
 E1: (Lee con timidez). “En el cumpleaños de la dueña”.
 M: Cuéntame sobre ese cumpleaños y quién es la dueña.
 E1: (Callado. Sonríe con nerviosismo). No responde.
 M: Veamos qué más escribiste.
 E1: (Lee con timidez). Yo llegue a la vida en navidad.
 M: Dime, quién llegó en navidad, ¿de quién estás hablando?
 E1: (Un poco más seguro). De mi juguete.
 M: ¡Ah, qué bien! ¿Cuéntame sobre él?
 E1: Me lo trajo mi mamá.
 M: ¡Qué chévere! ¿Y puedo saber qué juguete te trajo?
 E1: (Hablando muy pasito). Un osito de peluche. (Luego lo sacó del maletín y se lo enseñó a la docente).
 M: ¡Qué lindo! ¡Lo sigues trayendo! ¿Y dime, qué haces con él?
 E1: Yo juego con él y duermo con él.
 M: ¿Y cómo se llama?
 E1: Roco.
 M: ¡Roco, qué nombre tan bonito!
 Miremos que más escribiste. Lee por favor lo que escribiste. (Señala el siguiente renglón).
 E1: Tener un amo es útil.
 M: ¿y a quién te refieres, quién es el amo en tu historia?
 E1: (Sonriendo). Yo.
 M: Ah, tu eres el amo. ¿Y por qué en tu historia eres el amo?
 E1: (Sonriendo) Porque sí. Porque yo cuido a mi juguete.
 M. Ah, tú lo cuidas. Eso está muy bien.
 Miremos que más escribiste. Lee por favor qué más escribiste. (Señala el siguiente renglón).
 E1: paseamos.
 M: ¿Y por qué escribiste eso?
 E1: Porque yo y mi muñeco vamos a todas partes.
 M: ¡Qué rico que se acompañen!
 Y dime una cosa amiguito, ¿por qué le pusiste estos números? (Señalando las numeración del texto).
 E1: (Sonríe de nuevo evasivo). No responde.
 M: ¡Me contaste cosas muy lindas sobre tu juguete. Eso que me contaste es lo que vas a escribir, para que muchos compañeritos conozcan sobre Roco, pero pon a hablar a Roco; recuerda que es él quien cuenta la historia. ¿Vale?
 E1: (Sonríe y asiente con la cabeza).

7.3 Escritura inicial - Estudiante E03

7.3.1 Estructura lingüística E03.

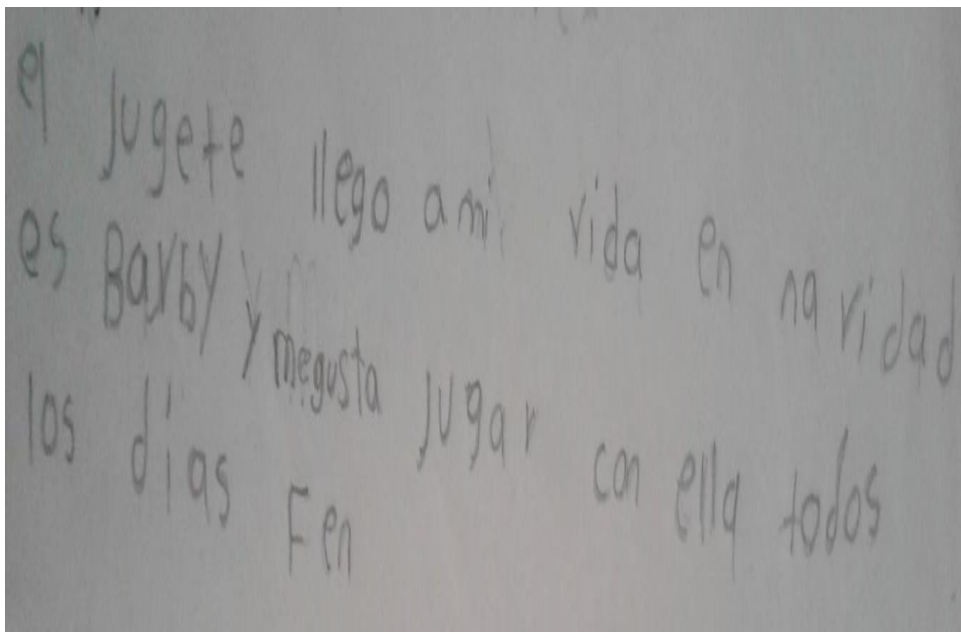


Figura 7 Copia del texto inicial producido por la estudiante E03 del grado 2° del EE

Analizando la estructura lingüística del texto escrito por la estudiante E03, se muestra lo siguiente:

- a) **Contexto general.** En cuanto al objeto del mensaje, se observa que el contenido no va de acuerdo a la finalidad del texto; porque aunque tienen idea de lo que se le ha solicitado, no hay claridad por parte de la estudiante del objetivo de la actividad.
- b) **La palabra.** En lo referente a la palabra, se observa que usa un mínimo de artículos y preposiciones en una redacción bastante básica.
- c) **Las frases.** Respecto al uso de conectores, utiliza un solo conector porque su composición es limitada. En el aspecto de puntuación, tampoco emplea ningún signo en

su texto, lo que se expresa en la carencia para darle sentido a las oraciones a través de las relaciones que se establecen entre estas. Siguiendo con el aspecto de la segmentación, la estudiante no segmenta adecuadamente las palabras.

- d) *El texto*. Terminando el análisis con el aspecto del texto, en la organización de ideas, mantiene una relación básica de estas, donde deja ver que más que producir una historia, intenta dar respuesta a las pautas de escritura que se habían socializado (“Recuerda escribir cómo llegó el juguete a tu vida, contar lo que hacen juntos”.); y por otro lado, omite el título de la historia.

7.3.2 Escritura como proceso E03.

La estudiante E03, tampoco evidencia una producción de escritura como proceso; su texto no ha sido planificado y se quedó con la primera versión que elaboró. Su tejido textual incipiente, denota que escribe para responder a un ejercicio, pero sin apropiarse de la escritura como herramienta para crear. Al igual que el estudiante E01, su escritura se enmarca dentro del trabajo en clase tradicional, en la cual no se vuelve sobre el texto escrito para revisarlo y ajustarlo, verificando que cumpla con la consigna solicitada.

7.3.3 Focalización narrativa E03.

La estudiante E03, en su texto inicial, utiliza una escritura personalizada, propia de estas primeras etapas escolares, donde es difícil trascender su “yo”, por lo tanto, en su historia es ella quien narra la historia, apartándose de la consigna trabajada.

7.3.4 Escritura reflexiva E03.

La estudiante E03 tampoco alcanza en su versión inicial (Figura 7) un trabajo reflexivo sobre su escritura; puesto que lo hace de manera espontánea, su lenguaje e ideas son limitados; lo cual denota que no dialoga con su texto y por eso su producción es bastante incipiente.

7.4 Escritura final- Estudiante 03

7.4.1 Estructura lingüística E03.

En esta escritura final (Figura 8), se puede apreciar en cuanto al:

- a) **Contexto general.** Respecto al objeto del mensaje, el contenido va de acuerdo con la finalidad del texto; esto se debe a que la niña ha clarificado en qué consiste la actividad.
- b) **La palabra.** Se observa un mayor uso de artículos y preposiciones.
- c) **Las frases.** En este aspecto hace uso de conectores, logrando una mayor de relación entre las ideas y emplea un vocabulario más amplio. En cuanto al aspecto de puntuación, continua sin introducirlos en su escrito, lo que se expresa que aún le falta más comprensión de las normas del lenguaje y que a través de estos le da sentido a las oraciones. Siguiendo con el aspecto de la segmentación, la estudiante aún debe trabajar en la segmentación de las palabras.
- d) **El texto.** Muestra un avance en la organización de ideas, logrando escribir frases con sentido, encadenadas hasta engranar una narración. En cuanto a la silueta textual, su escrito se asemeja al texto narrativo; incluye un título y un cuerpo del texto y con el

manejo de espacio, forma dos párrafos. Su escrito contiene los elementos de una narración como: personajes, narrador, tiempo, espacio y lugar; emplea un estilo de narración solo de secuencia de acciones sin incorporar un nudo o conflicto.

7.4.2 Escritura como proceso E03.

En esta versión final la estudiante E03 alcanzó un avance significativo gracias a las mediaciones realizadas. Se puede concluir que la mediación docente empuja al estudiante a su zona de desarrollo próximo, tal como lo expone Vigostky (1978), el rol del docente permite construir puentes que posibilitan aprendizajes más elaborados y el desarrollo de procesos cognitivos a los estudiantes que no han alcanzado un aprendizaje, pero que se encuentran en un potencial estado de adquirir nuevos conocimientos y precisamente a través de las acciones mediadoras el desarrollo potencial se convierte en real.

Para asumir la escritura como proceso, los estudiantes deben ser conscientes de ello, puesto que implica tener un rol activo en las diferentes situaciones que se deben abordar; toda vez que tanto la planificación, como la textualización y la revisión, requieren que tomen decisiones sobre su ejercicio de escritura, Camps (2009). Se observa entonces, que la estudiante avanzó en estos subprocesos porque logra desarrollar un texto más pensado a la luz de lo solicitado; consigue mejorar su versión inicial y organizar sus ideas para dar sentido global a lo escrito; lo que permite ubicarla como un sujeto activo que delibera para tomar decisiones respecto a la tarea de escribir.

A continuación se muestra una de las mediaciones con la estudiante E03.

Tabla 13

Mediación docente con estudiante E03

M: Hola amiguita, veamos cómo va tu texto. Lee lo que escribiste
 E3: (Con timidez, mira a sus compañeros de mesa). Inicia la lectura.
 E5: Está muy cortico, ¿cierto pro? Tiene que escribir más renglones, mire así como el mío. (Muestra su texto).
 M: Bueno amiguita, cuando escribes “el juguete llegó a mi vida en navidad, quién dice eso?
 E5: (Adelantándose a contestar). Pues ella. La muñeca no está contando la historia.
 M: Amigo, gracias por tu ayuda, pero dejemos que la compañerita, piense sobre lo está escribiendo.
 E3: (Con timidez) -Yo estoy diciendo eso.
 M: Bueno, entonces qué debes escribir para que sea tu muñeca la que nos cuente cómo se conocieron.
 E3: (Mira a su compañero y a la docente y se queda callada)
 E5: Hágale, pues, diga.
 M: Ayúdala a tu compañera. ¿Cómo crees tú que debe iniciar la historia?
 E5: Ah, pues, (Se queda callado un rato. Luego continua). Que la muñeca diga que ella llegó a la vida de su amiga en una navidad porque su mamá la vio en una tienda y le pareció muy linda y quería que acompañara a su hija.
 M: Gracias amiguito. (Preguntándole a la estudiante E3). –Crees que con la ayuda de tu compañerito, puedes organizar la historia, teniendo en cuenta que tu juguete sea quien cuente la historia? Inténtalo y me llamas si necesitas ayuda, vale?
 E3: Si.
 E5: Pro, y dígale que le ponga un título.
 M: (Revisando de nuevo el texto). Cierto. Amiguita, piensa también en cómo le pondrás a tu historia.
 E5: Yo le puse “Tener a GoKú es divertido”, porque así se llama mi muñeco.
 M: Pero, si le pones así, ¿A quién le parece divertido tener a GoKú?
 E5: Pues a mí
 M: Ah ya, amiguito, y volvemos a la pregunta ¿Quién debe contar la historia?
 E5: El juguete.
 M: Por eso, pero si tú dices, “Tener a Gokú es divertido”, se entiende que eso lo está diciendo el juguete o el dueño del juguete.
 E5: Lo estoy diciendo yo. (Guarda silencio un rato). -Ah ya entendí, entonces debo poner por ejemplo, “Tener un amigo es divertido”.
 M: Puede ser.
 E5: Entonces ella puede ponerle “Tener una amiga es divertido”. Ah, no, porque queda igual al mío.
 M: Bueno amigos, hagan los cambios que crean que deban hacerle a los textos, cualquier duda me dicen, vale?

7.4.3 Focalización narrativa E03.

Revisando el texto final de la estudiante E03, se evidencia que logra contar la historia desde la perspectiva del juguete; esto implica que ha elaborado un ejercicio de distanciamiento de su yo, para realizar una escritura despersonalizada. La estudiante ha realizado un ejercicio metacognitivo que se traduce en la forma de escribir para mantener la figura del narrador todo el tiempo en el juguete.

7.4.4 La escritura reflexiva E03.

Al revisar el texto final (Figura 8), de la estudiante E03, muestra que hubo un proceso de reflexión acerca del acto de escribir; puesto que consiguió componer un texto que da cuenta de varias de las pautas establecidas, para la escritura del texto; a saber: la historia inicia con título, logra ubicar el narrador desde la perspectiva del juguete, aparecen dos párrafos separados por un punto y un espacio, inicia con letra mayúscula la siguiente palabra después de un punto; narra cómo llegó a la vida de ella ese juguete y lo que hacen juntas. En general, su narración es más cohesionada y alcanza un mayor desarrollo del tema que en la escritura inicial. Hubo un avance en la progresión temática, lograda a partir de la organización de frases con sentido. Aunque la narración está conformada sólo por secuencia de acciones sin presencia de un conflicto, para llegar a esta versión, la estudiante revisó su texto, dialogó con él y lo fue depurando poco a poco, hasta su producto final. En palabras de Camps (2003), en la textualización, el educando debe hacerse consciente de la intención al escribir, puesto que así tendrá más claridad al momento de organizar las ideas, seleccionar las palabras pertinentes y construir los párrafos.

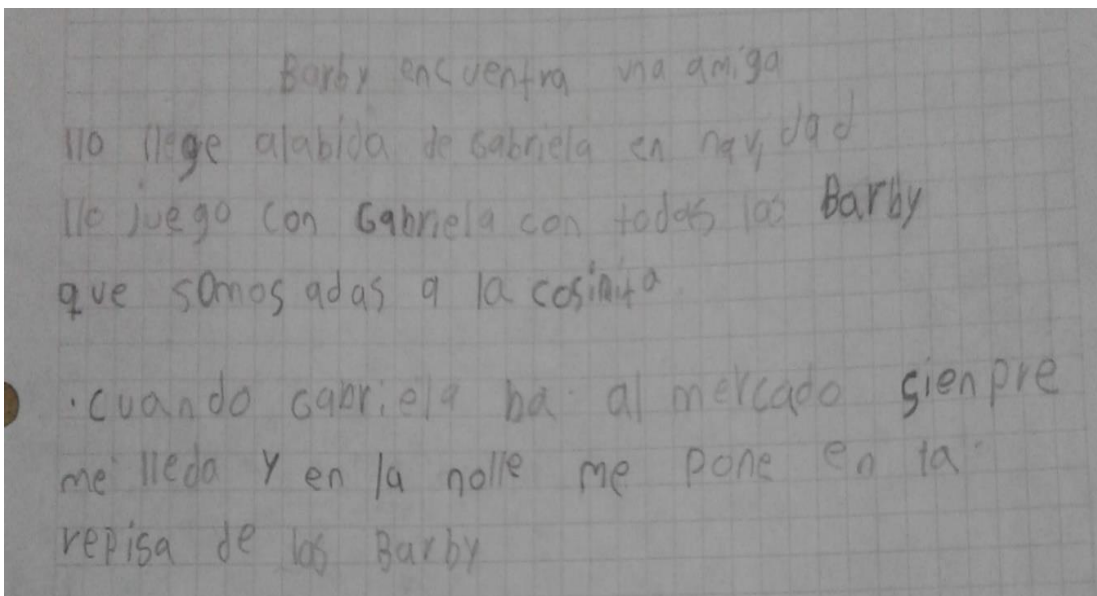


Figura 8 Texto final escrito por el estudiante E03

7.5 Escritura inicial – Estudiante E05

7.5.1 Estructura lingüística E05.

Analizando la estructura lingüística del texto escrito por el estudiante 05 (Figura 9), se observa:

- a) **Contexto general.** Respecto al objeto del mensaje, se muestra que el contenido va más acorde a la finalidad del texto; aunque no se ajusta a todo lo solicitado, muestra un acercamiento al objetivo de la actividad.
- b) **La palabra.** En relación al uso de artículos y preposiciones, hay una composición un poco más nutrida que las anteriores.
- c) **Las frases.** Recurre al uso de varios conectores en su texto. En cuanto al aspecto de puntuación, emplea el punto (aparte, seguido y final) y tiene presente que después de

este, debe iniciar con mayúscula. Siguiendo con el aspecto de la segmentación, el estudiante segmenta adecuadamente palabras y frases.

- d) **El texto.** En relación a la organización de ideas, escribe de manera clara, su historia es coherente y a diferencia de los estudiantes anteriores, en ésta primera versión, aparece el título de la historia y emplea el guion para denotar el diálogo del personaje y la silueta textual que compone corresponde a la de un texto narrativo.

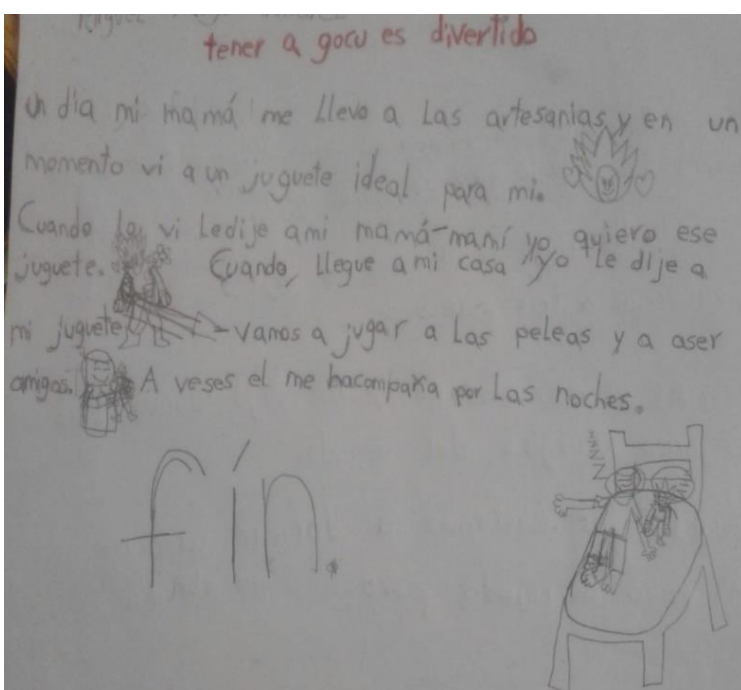


Figura 9 Copia del texto inicial producido por el estudiante E05 del grado 2° del EE.

7.5.2 Escritura como proceso E05.

Aunque el estudiante E05, consigue una narración coherente con un hilo conductor y progresión temática, lo cual denota un ejercicio previo sobre la historia que quiere narrar (Figura 9); no hay revisión del mismo para confrontarlo con lo solicitado y corregirlo. Al igual que los

estudiantes anteriores, su primera versión es su producto final, puesto que no sabe que puede mejorar lo que escribe. Es decir, las prácticas con las cuales viene siendo formado en el área de escritura son tradicionales.

7.5.3 Focalización narrativa E05.

En esta escritura inicial (Figura 9), el estudiante no alcanza la figura del narrador según la consigna; toda vez que él mismo asume la narración de la historia. Por lo tanto, se debe trabajar en la despersonalización de la escritura.

7.5.4 Escritura reflexiva E05.

La composición del texto denota que falta un ejercicio más riguroso en la parte reflexiva, toda vez que no se logra resolver el problema de la figura del narrador; es decir, el volver sobre el texto y compararlo con lo que se le había solicitado, aún no hace parte de su práctica de escritura. Demuestra entonces que se queda con la primera versión de lo que escribe, ejercicio frecuente en las prácticas tradicionales, donde se evalúa la primera producción de los estudiantes.

7.6 Escritura final- Estudiante E05

7.6.1 Estructura lingüística E05.

En esta escritura final del estudiante E05 (Figura 10), se puede observar en cuanto al:

- a) **Contexto general.** En relación al objeto del mensaje, que el contenido va de acuerdo con la finalidad del texto.
- b) **La palabra.** Se observa un uso acertado de artículos y preposiciones insertados para conseguir una composición coherente.
- c) **Las frases.** En cuanto al uso de conectores, emplea varios de estos, enriqueciendo su texto. En relación al uso de puntuación, incluye el uso de puntos y de guion, lo que indica que se inicia en la comprensión de las normas del lenguaje. Siguiendo con el aspecto de la segmentación, el estudiante segmenta adecuadamente palabras y párrafos que logra construir.
- d) **El texto.** En relación a la organización de ideas, escribe frases con sentido, consiguiendo una narración con una progresión temática. En cuanto a la silueta textual, su escrito se asemeja al texto narrativo; incluye un título y un cuerpo del texto y párrafos. Su escrito contiene los elementos de una narración como: personajes, narrador, tiempo, espacio y lugar; emplea un estilo de narración solo de secuencia de acciones sin incorporar un nudo o conflicto.

A continuación, se expone la intervención docente realizada con el fin de ayudar a avanzar al estudiante E05, en la producción de su escrito, con el propósito de que lo ajustara según lo planteado.

Tabla 14

Mediación docente con el estudiante E05

M: Lee el inicio de tu texto (le solicita la docente al estudiante)

E3: Un día mi mamá me llevó...

M: Cuando tu escribes, -“Un día mi mamá me llevó a las artesanías” (leyendo nuevamente el texto escrito por el estudiante), ¿A quién llevaron a las artesanías?

E3: A mí.

M: ¿Y quién dice: -mami, quiero ese juguete?

E3: Pues yo.

M: ¿Y quién dice vamos a jugar a las peleas y a ser amigos?

E3: Yo.

M: ¿Y a quién se lo dices?

E3: A mi juguete.

M: Entonces, ¿Quién está contando la historia?

E3: Yo.

M: ¿Y quién debe narrar la historia?

E3: Pues....el juguete tiene que contar la historia, pero....es que no sé cómo....

M: Bueno. Vamos a hacer de cuenta que yo soy tu juguete, ¿vale? Entonces voy a narrar nuestra historia: Había una vez que yo estaba en un almacén inmenso, rodeado por muchos vecinos, pero aun así, me sentía muy solo.

Un día llegó un señor gordo buscando un juguete para su pequeño hijo porque era navidad. Me envolvieron en papel regalo y yo estaba muy asustado porque no sabía a dónde me llevarían. Cuando de repente ¡zas! Un niño me tomó en sus brazos, me desenvolvió y me dio un gran abrazo...

-¿Quién está contando la historia el niño o el juguete?

E3: Pues...el juguete.

M: Y ¿Cómo te diste cuenta? ¿Qué parte de la historia te hace pensar que es el juguete?

E3: Porque usted dijo que lo envolvieron en papel regalo.

M: ¿Yo dije eso?, y ¿Quién soy yo la historia?

E3: Usted dijo que era el juguete.

M: ¿Qué más dice el juguete que te haga pensar que él es quien está narrando la historia?

E3: Porque también dice que el niño lo cogió en sus brazos y lo abrazó.

M: Si ves, el juguete es quien habla sobre el niño. Entonces organiza tu texto teniendo en cuenta eso.

A partir de esta intervención y discusión con los compañeros de grupo, el estudiante E05, reescribe su texto, corrigiendo varias veces hasta conseguir su versión final, (Figura 10).

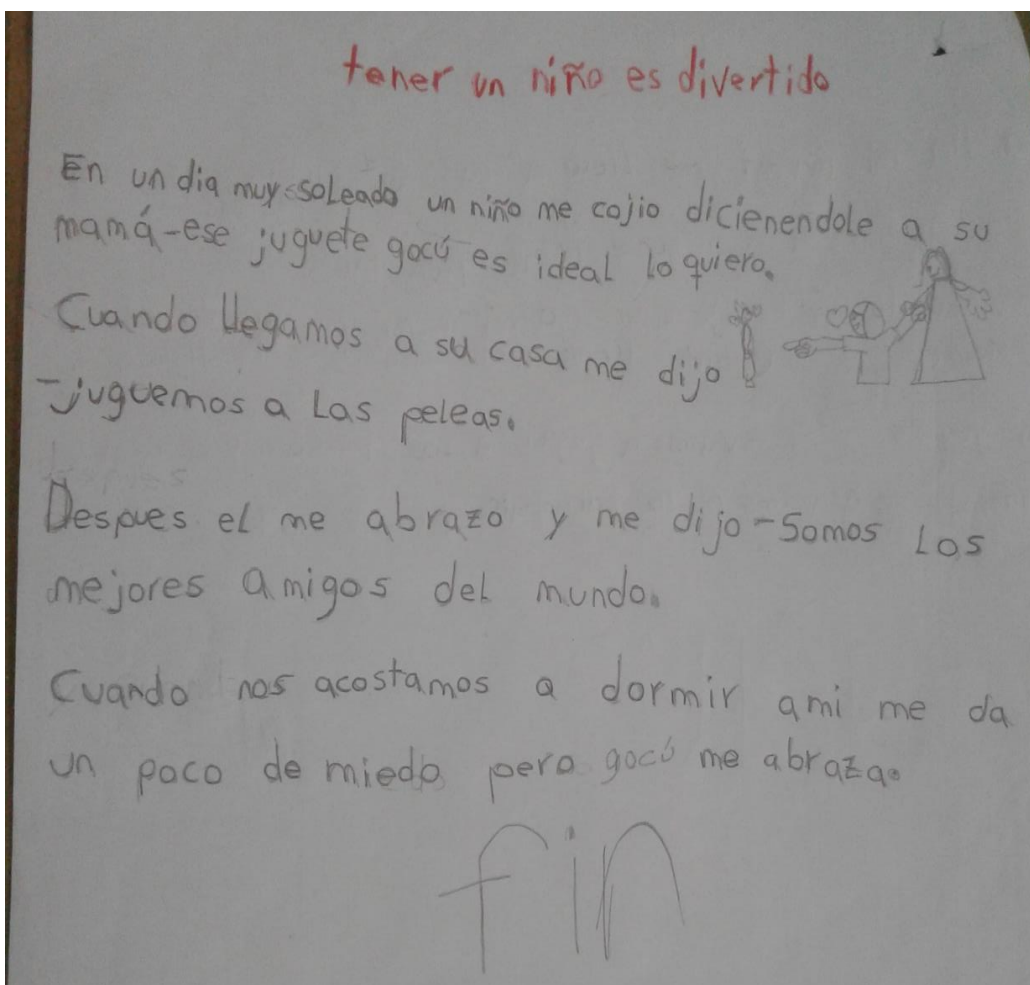


Figura 10 Copia del texto final producido por el estudiante E05 del grado 2° del EE

7.6.2 Escritura como proceso E05.

Teniendo en cuenta lo que la escritura es tomada como una actividad de resolución de problemas, puesto que es un proceso intelectual en el cual el productor del texto debe relacionar el contexto, el tipo de texto, marcas gramaticales, entre otros y elaborar a partir de ellos un conjunto que tenga sentido y responda al objetivo propuesto, Jolibert (2006); se trata de aprovechar las dificultades, que tengan los estudiantes para problematizar la escritura y que esta

situación los lleve a reflexionar acerca su texto, para que resuelva lo que debe corregir; en este caso, la construcción de la figura del narrador desde la óptica del juguete.

Un ejemplo de ello lo encontramos en la mediación con el estudiante E03, (Tabla 13), en la cual participo el estudiante E05, y a partir de allí, analizó que el título de su narración debería cambiarse para que se entendiese que el narrador era el juguete:

E5: Yo le puse “Tener a GoKú es divertido”, porque así se llama mi muñeco.

M: Pero, si le pones así, ¿A quién le parece divertido tener a GoKú?

E5: Pues a mí

M: Ah ya, amiguito, y volvemos a la pregunta ¿Quién debe contar la historia?

E5: El juguete.

M: Por eso, pero si tú dices, “Tener a Gokú es divertido”, se entiende que eso lo está diciendo el juguete o el dueño del juguete.

E5: Lo estoy diciendo yo. (Guarda silencio un rato). -Ah ya entendí, entonces debo poner por ejemplo, “Tener un amigo es divertido”.

M: Puede ser.

7.6.3 Focalización narrativa E05.

En la versión final (Figura 10), el estudiante E05 en un principio consigue que en su texto, sea el juguete quien cuente la historia, tal como se había planteado. Pero en el último párrafo, no logra mantener la figura del narrador y asume él, la terminación de la narración. Esto evidencia, el grado de dificultad que representó para los estudiantes, la consigna solicitada, pues a ellos se les facilita la escritura personalizada, porque constantemente cuentan historias donde ellos son los protagonistas y se expresan en primera persona.

7.6.4 Escritura reflexiva E05.

Comparando la escritura inicial con la final, se observa que el estudiante E05, avanzó en la complejidad de la escritura, toda vez que mejoró su versión según las pautas solicitadas, así no hubiese logrado mantener la figura del narrador hasta el final. Un ejemplo de su ejercicio reflexivo, fue el cambio del título de su historia: “Tener a Gocú es divertido” por “Tener un niño es divertido”, en donde se evidencia que en el primero es el quién habla sobre su muñeco, mientras en el segundo, es el juguete quien se expresa sobre el niño. Aquí ya hay una toma de conciencia por parte del estudiante para hacer este cambio. Revisando las dos versiones, del texto del estudiante E05, se encuentra:

Escritura inicial: *“Un día mi mamá me llevó a las artesanías y en un momento vi un muñeco ideal para mí”.*

Escritura final: *“En un día muy soleado un niño me cogió diciéndole a su mamá -ese muñeco es ideal lo quiero”.*

Teniendo en cuenta que la función epistémica, Miras (2000) hace referencia al uso de la escritura como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento, se observa que en la segunda versión, no sólo el juguete cuenta la historia, sino que le da voz al niño para que hable dentro de la historia; es una elaboración más exigente de la figura del narrador, la que hace el estudiante y consigue despersonalizar la escritura. Este ejercicio resultó muy enriquecedor para los estudiantes y una oportunidad para aprender sobre cómo escribir; precisamente por el grado de complejidad que para ellos implica el desprenderse de su yo para

poder narrar. Esta dificultad, es precisamente la que hizo que al estudiante le costara mantener la figura del narrador desde el punto de vista del juguete durante toda la historia.

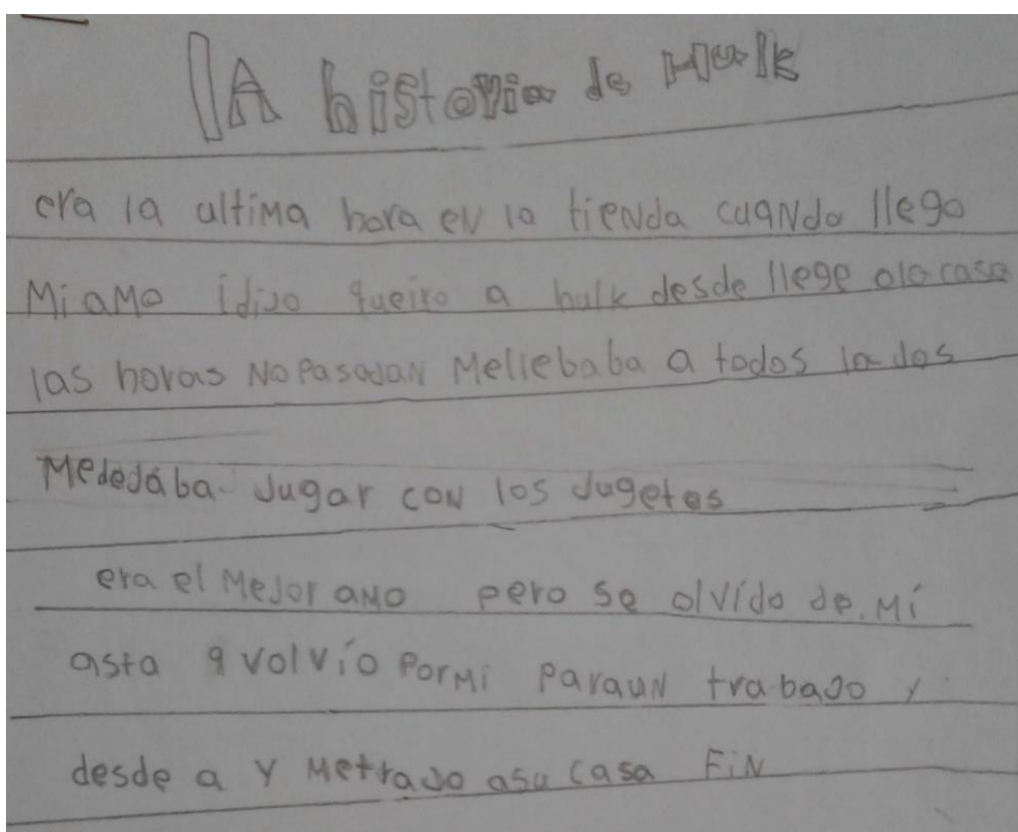
7.7 Escritura inicial- Estudiante 04

7.7.1 Estructura lingüística E04.

Analizando la estructura lingüística del texto inicial escrito por el estudiante 04 (Figura 11), se observa:

- a) **Contexto general.** En relación al objeto del mensaje, se resalta que el contenido va más de acuerdo a la finalidad del texto; es decir, escribir la historia del juguete desde la perspectiva del juguete.
- b) **La palabra.** La redacción muestra el uso adecuado de artículos y preposiciones.
- c) **Las frases.** Utiliza correctamente conectores para relacionar las frases. En cuanto al aspecto de puntuación, no hace uso de los signos de puntuación. En lo que respecta al aspecto de la segmentación, espacialmente parece que el estudiante quiso manejar dos párrafos; pero al no aparecer punto y continuar con la misma idea, se asume todo como un solo párrafo.
- d) **El texto.** En lo referente a la organización de ideas, logra componer una historia que si bien es coherente en su comienzo, no logra mantenerse así hasta el final, porque no le da continuidad a la idea que estaba narrando: "...era el mejor amo pero se olvidó de mi". La coherencia alcanzada hasta esta parte de la historia, tiene un salto brusco, que afecta la progresión de la misma: ..."hasta que volvió por mí para un trabajo y desde ahí me trajo

a su casa". No queda claro lo del trabajo que hace que el amo vuelva a tener en cuenta a Hulk; como tampoco la relación que se establece entre ellos, en términos de afectividad, después de esto. Aun así, la silueta textual es similar a la de un texto narrativo, contiene personajes, narrador, tiempo, espacio y lugar; emplea un estilo de narración solo de secuencia de acciones sin incorporar un nudo o conflicto. Algo para destacar es su estilo narrativo, en el que incluye el suspenso y la ansiedad.



LA historia de Hulk
era la ultima hora en la tienda cuando llego
Mi amo dijo queiro a hulk desde llege a la casa
las horas no pasaban Me llebaba a todos lados
Me dejaba jugar con los juguetes
era el mejor amo pero se olvido de mi
asta q volvio por mi para un trabajo y
desde a y Me trajo a su casa FIN

Figura 11 Texto inicial producido por el estudiante E04 del grado 2° del EE.

7.7.2 Escritura como proceso E04

La versión inicial (Figura 11) del estudiante E04 aunque este consigue escribir desde la perspectiva del juguete, denota ser de tipo tradicional, porque no pasa por la revisión de su texto, no lo depura, ni conversa con él para hacerle ajustes.

7.7.3 Focalización narrativa E04.

En este escrito del estudiante E04, él alcanza escribir desde la perspectiva del juguete y mantiene la narración desde este a lo largo de su texto. Logra despersonalizar la escritura, ejercicio que requiere un alto grado de concientización al escribir.

7.7.4 Escritura reflexiva E04.

Aunque el estudiante E04, alcanza el propósito del narrador desde la óptica del juguete, falta más trabajo reflexivo en su escritura, toda vez que hay fragmentos incoherentes que precisan de un ejercicio de análisis para encontrar una redacción clara y entendible al lector;

7.8 Escritura final – Estudiante 04

7.8.1 Estructura lingüística E04.

En esta escritura final del estudiante E04 (Figura 12), se puede observar lo siguiente en relación a:

- a) **Contexto general.** En lo que se refiere al objeto del mensaje, el contenido va de acuerdo con la finalidad del texto.
- b) **La palabra.** El estudiante, emplea diferentes artículos y preposiciones, engranados en una composición que se entiende, pese a presentar repitencia de palabras.
- c) **Las frases.** Establece un uso acertado de conectores. En cuanto al aspecto de puntuación, incluye uso de puntos lo que indica que se inicia en la comprensión de las normas del lenguaje. Siguiendo con el aspecto de la segmentación, el estudiante segmenta adecuadamente palabras y párrafos a través del punto aparte.
- d) **El texto.** En relación a la organización de ideas, estas permiten leer una historia con progresión temática. En cuanto a la silueta textual, su escrito se asemeja al texto narrativo; incluye un título, un cuerpo del texto y párrafos. Su escrito contiene los elementos de una narración como: personajes, narrador, tiempo, espacio y lugar; emplea un estilo de narración solo de secuencia de acciones sin incorporar un nudo o conflicto.

7.8.2 Escritura como proceso E04.

Continuando con la mirada de hacer de los errores de los estudiantes el mejor pretexto para avanzar en la escritura, se hace intervención con el estudiante E04, a fin movilizarlo hacia nuevos aprendizajes sobre la escritura.

A continuación, se socializa una de las mediaciones realizadas en clase con el E04.

Tabla 15

Mediación docente a partir del texto del estudiante E04

...

M: Bueno. Esta es la mesa que está en silencio. ¿Con qué texto empezamos?

E4: Con el mío. (Todos los del grupo, dicen lo mismo)

M: Veamos pues, amigos, ¿qué encontramos en el texto de este compañerito? (tomando el texto del estudiante 04).

E5: Que solo tiene un párrafo y que no tiene puntos.

E4: No, yo escribí dos párrafos. Vea, vea, uno y dos. (Mostrando su texto).

M: A ver, tu qué piensas, (hablándole al estudiante tres) ¿Cuántos párrafos ves?

E3: (Mirando el texto). Dos.

M: Señálalos. (El estudiante los señala). ¿Tú qué opinas? (Preguntándole al estudiante E5).

E5: Que solo hay un párrafo porque no puso punto. (Señalando el texto) Mire, mire.

E4: Pero yo puse la mayúscula (Señalando el texto). Mire, mire.

M: Cuando revisamos entre todos el texto del primer compañero que salió al tablero, ¿se acuerdan que dijimos de la separación entre párrafos?

E3: Que va un punto aparte y un espacio.

E4: Y que inicia con mayúscula y yo la puse.

E5: Profe, mire que él no inició con mayúscula.

E4: Pero la puse aquí, mire. (Señalando el texto).

M: Si, la pusiste al inició pero faltó terminar el párrafo anterior con punto. Además, se escribe otro párrafo cuando vamos a ampliar la idea que estamos tratando o la vamos a cambiar. Revisemos si aquí donde dices que inicia otro párrafo, estas cambiando de idea o ampliándola. Lee por favor.

E4: Lee: “Me dejaba jugar con los juguetes”....

M: Para un momento allí. Ahora lee desde aquí el párrafo anterior. (Señalando el texto).

E4: “Las horas no pasaban, me llevaba a todos lados”

M: Muy bien. Ahora lee desde aquí hasta acá (Señalando el texto).

E4: (Lee) “Las horas no pasaban, me llevaba a todos lados, me dejaba jugar con los juguetes”

M: Ok. ¿Qué piensan ustedes compañeritos, de lo que acaban de escuchar, se está ampliando la idea, se está cambiando o se trata de la misma idea?

E3, E5: Es la misma idea.

M: Entonces, si se mantiene la misma idea, será que ahí va el punto y se inicia otro párrafo?

E1, E3, E5: No.

E4: Pro, entonces ¿dónde pongo el punto?

M: Pues cuando termines de expresar una idea, colocas el punto. Organiza el texto, según lo que escuchaste. Cualquier cosa, me avisas, ¿vale? Niños y niñas, gracias por su ayuda. A ver ¿con quién seguimos?

Algo para destacar al inicio de esta práctica, fue la preocupación de los estudiantes, la cual estuvo acentuada en la ortografía, pero quedó relegada a un segundo plano por lograr que en sus textos el que contara la historia fuera el juguete. Esto se debe a que en las aulas de clases se hace tanto énfasis en el manejo del código, que para los estudiantes escribir bien se traduce en no tener errores de ortografía; por eso es aún frecuente encontrar prácticas de aula donde se coloca a los estudiantes a repetir varias veces una misma palabra que se ha escrito de manera incorrecta; o

en un dictado, señalar los errores y colocar la calificación, acorde al número de aciertos o errores. Estos ejemplos corroboran el ejercicio mecánico que se usa para abordar el lenguaje escrito en las aulas de clase. Al orientar a los chicos sobre la coherencia de su narración e interrogarlos sobre aspectos relevantes para el sentido de su historia, lograron focalizar su interés en otros aspectos como la silueta y el narrador de su texto y dejar de un lado la constante preocupación por la ortografía.

7.8.2 Focalización narrativa E04.

El estudiante E04 (Figura 12) consigue construir la figura del narrador a partir de la perspectiva del juguete y esto implica una toma de decisiones por parte del estudiante sobre lo que le permite contar al narrador y la forma de hacerlo; por ejemplo, lo faculta para narrar con suspenso y ansiedad. Recordemos que toda toma de decisiones por parte del sujeto que escribe trae consigo la movilización del pensamiento. En ese sentido el desarrollo metacognitivo tuvo su mayor reto en la focalización narrativa pues representó todo un reto para los estudiantes. Tal como lo plantea Camps (2003), quien expresa que para establecer desafíos para los chicos, es importante crear contextos reales que les permitan avanzar en su competencia comunicativa, de tal manera que el docente logre relacionar el contexto, la construcción del lenguaje escrito y los distintos modos de organizar el discurso.

7.8.3 Escritura reflexiva E04.

Al contrastar la escritura inicial y final del estudiante E04, se observa en cuanto a los avances, que su versión final tiene título, divide su historia en párrafos, los cuales separa con puntos; cabe anotar, que aquí ya se presenta un avance, puesto que en su texto inicial escribió un solo párrafo y no utilizó ningún signo de puntuación. En conjunto, los tres párrafos desarrollan una temática progresiva y aunque en los párrafos dos y tres hay repetencia de expresiones, el texto final conserva la idea de ansiedad y suspenso. En cuanto a la construcción de personajes, se eligen los planos, tal como lo indica Colomer (2001), son los más usados y apropiados en esta etapa escolar. A pesar de las ideas repetidas, en esta narración final hay una silueta de un texto narrativo más definida. Es decir, la escritura cumple una función epistémica porque mueve al escritor a utilizar una estrategia de escritura que le permite mejorar su producción inicial.

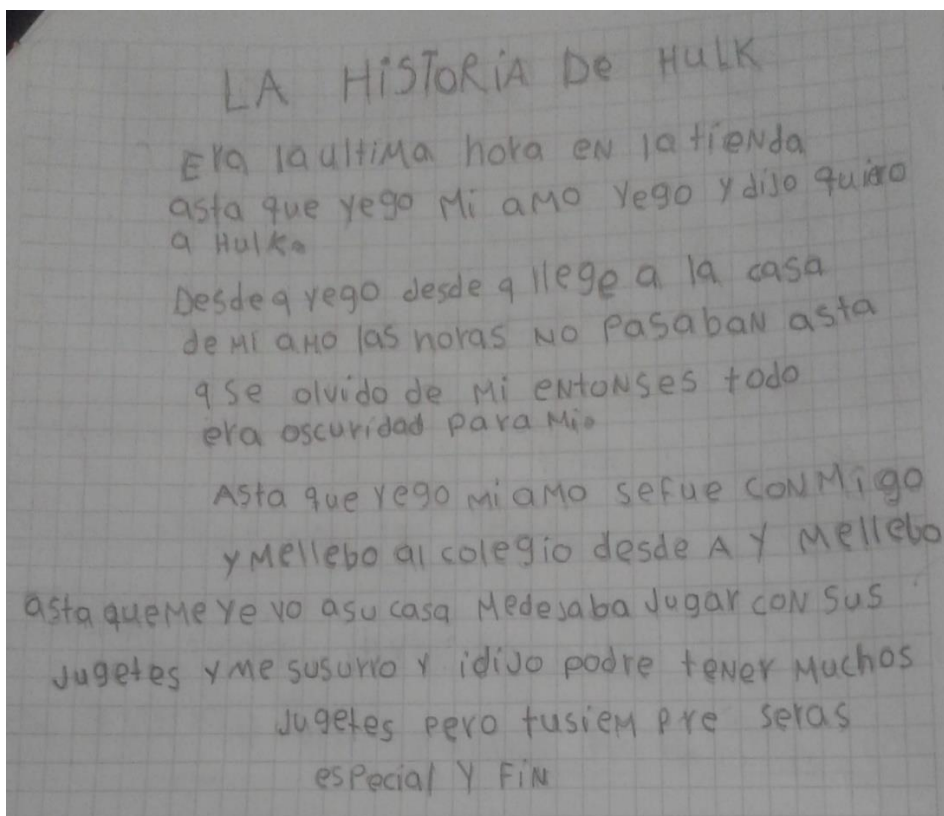


Figura 12 Texto final escrito por el estudiante E04

A continuación se presentan los resultados de la escritura final del texto de los estudiantes.

Tabla 16

Rejilla con los consolidados de los resultados de la escritura final

Estructura lingüística					
CATEGORÍAS	ASPECTOS	DESEMPEÑOS	VALORACIONES		
			Lo hace	En proceso	No lo hace
CONTEXTO GENERAL	Objeto del mensaje	El contenido va de acorde a la finalidad del texto.	4		
PALABRA	Uso de artículos y preposiciones	Establece relación entre las palabras a través del uso de artículos y preposiciones	4		
	Uso de conectores	Relaciona las oraciones a través del uso de conectores.	4		
	Signos de puntuación	Utiliza algún recurso (signo) para establecer relaciones entre oraciones.	2	1	1
FRASES	Segmentación	Utiliza algún recurso para delimitar las proposiciones (espacio en blanco, cambio de renglón, puntuación).	3		1
TEXTO	Organización de ideas	Las ideas están organizadas de manera que logran un sentido global.	4		
	Siluetas textual	El texto presenta el esquema de un texto narrativo	4		

A continuación se presenta el comparativo de los avances observados en la escritura inicial y la final de los textos escritos por los estudiantes-

Tabla 17

Rejilla comparativa con los resultados de la escritura inicial y final

Estructura lingüística								
CATEGORÍAS	ASPECTOS	DESEMPEÑOS	ESCRITURA INICIAL VALORACIONES			ESCRITURA FINAL VALORACIONES		
			Lo hace	No lo hace	En proceso	Lo hace	No lo hace	En proceso
CONTEXTO GENERAL	Objeto del mensaje	El contenido va de acorde a la finalidad del texto.	2		2	4		
PALABRA	Uso de artículos y preposiciones	Establece relación entre las palabras a través del uso de artículos y preposiciones	2	2		4		
FRASES	Uso de conectores	Relaciona las oraciones a través del uso de conectores.	2	2		4		
	Signos de puntuación	Utiliza algún recurso (signo) para establecer relaciones entre oraciones.	1		3	2	1	1
	Segmentación	Utiliza algún recurso para delimitar las proposiciones (espacio en blanco, cambio de renglón, puntuación).	2		2	3		1
TEXTO	Organización de ideas	Las ideas están organizadas de manera que logran un sentido global.	2	1	1	4		
	Siluetas textual	El texto presenta el esquema de un texto narrativo	2	2	2	4		

Al analizar los resultados comparativos de la escritura inicial y final de los estudiantes (tabla 17), se evidencia el avance que tuvieron estos en la producción de un texto narrativo cuya consigna fue que la historia del juguete debía ser contada por el este, convirtiéndose en todo un reto para los estudiantes, que por su edad suelen narrar en primera persona. De igual manera, aspectos como, la silueta textual, la organización de ideas, la separación de párrafos, entre otros, se fueron fortaleciendo a través de las mediaciones que se llevaron a cabo. Un aspecto que pasó a un segundo plano fue la ortografía, toda vez que el énfasis fue la construcción del narrador desde la perspectiva del juguete y la mayoría del grupo logró superar la escritura personalizada. Por lo anterior, la secuencia didáctica, aportó al mejoramiento de la escritura de los estudiantes del grado segundo.

Lo anterior fue posible gracias a la concepción de la enseñanza del lenguaje escrito desde el enfoque de proceso que permite construir con los estudiantes textos reales y significativos para ellos, valorando su entorno, sus conocimientos previos y tomando sus errores como punto de partida para nuevos aprendizajes.

Conclusiones

La forma tradicional de abordar la escritura en la mayoría de las instituciones educativas se reduce a la transcripción de textos, elaboración de resúmenes y el contestar preguntas; esto ha contribuido a formar estudiantes con dificultad de desarrollar procesos de pensamiento, en tanto, el trabajo con el lenguaje escrito se limita a ejercicios de memoria y de recuperación de la información. Al trabajar con Secuencias Didácticas el docente establece un propósito a lograr en sus educandos; para lo cual, traza un plan que socializa y reorganiza según las necesidades de los estudiantes. El involucrarlos a estos en la meta trazada y permitirles ir aprendiendo a escribir a su ritmo, equivocarse y aprender de sus errores, trabajar juntos, preguntar, borrar y escribir tantas veces sea necesario hasta lograr un texto depurado, desencadena el desarrollo de procesos cognitivos. Esto es posible porque al seleccionar las palabras de lo que va a escribir, organizar la forma de hacerlo, elegir el género discursivo que va a utilizar y tomar decisiones, el estudiante moviliza su pensamiento; toda vez que debe generar las estrategias que va a utilizar para llevar a cabo la tarea de escribir.

Lo anterior, sirve para sustentar la respuesta a la pregunta de investigación, ¿Cómo la escritura del juguete favorito mejora la producción de textos narrativos en estudiantes de grado segundo de la I.e. Ciudad Modelo? Este trabajo permitió posicionar la escritura no como un producto sino como un proceso, a partir de la forma como los estudiantes se relacionaron con la escritura; puesto que el propósito de elaborar el texto no estuvo centrado en las respuestas correctas ni en escribir sin errores ortográficos, sino en la producción de sus propias ideas y sentimientos; en escribir para contar a otros sobre lo que les interesa; escribir para aprender sobre

el lenguaje escrito y comprender que un texto se va creando poco a poco, para lo cual es fundamental establecer entre otras cosas, el propósito del texto y el público a quién va dirigido.

De esta forma, partir de algo tan importante para los niños como son sus juguetes, fue el pretexto para hacerlos caminar en la propuesta de la producción de un texto narrativo. Como se observó en el análisis de resultados, los estudiantes en un primer momento se limitaron a escribir teniendo en cuenta los ejercicios de escritura que estaban acostumbrados a realizar, es decir, elaboración de oraciones descontextualizadas y de respuestas a preguntas. Hasta aquí, primaba la parte mecánica del lenguaje escrito; fue a partir de la aplicación de la Secuencia didáctica con sus diferentes actividades de socialización y explicación del texto modelo, producción de textos en sus diferentes versiones, las intervenciones grupales e individuales, que se fue movilizando a los estudiantes a través de las reflexiones sobre su propio proceso de escritura. De este modo, el hacer que el estudiante se pregunte acerca de lo que quiere escribir, por qué desea escribir sobre eso, quién quiere que lea su historia, cómo va a organizar su texto, entre otras preguntas, lleva al estudiante como lo expresa Cassany (1999), a la autorregulación porque debe tomar decisiones discursivas sobre su escrito. Además, al permitir que la escritura de la historia de su juguete favorito estuviese atravesada por la reflexión, se logró alcanzar textos más depurados que en el primer borrador elaborado. Por consiguiente, el que aparecieran textos con silueta más parecida a la narrativa, el que los chicos se iniciaran en la utilización de los signos de puntuación, o poder alcanzar la narración de la historia en la voz del juguete, como se había solicitado, muestra que la apuesta realizada, sirvió para movilizar y mejorar la escritura de textos narrativos en el grado segundo.

Esta experiencia exhorta a que en la escuela se elijan prácticas de escritura contextualizadas que tengan en cuenta los intereses, inquietudes y necesidades de los estudiantes; puesto que son el punto de partida para despertar y mantener el interés de los chicos en la escritura. Por consiguiente, el docente debe asumir el compromiso de planificar sus actividades, apartarse del libro guía, investigar sobre pedagogía por proyectos, elaboración y desarrollo de secuencias didácticas. De igual manera debe estar dispuesto a desaprender y alejarse de la zona de confort, que lo lleva a repetir las mismas prácticas de escritura y de evaluación con las cuales aprendió. De no hacerlo, los estudiantes después de once años de escolaridad, no se habrán empoderado de la escritura, porque fueron formados no para pensar, sino para copiar y responder lo que otros han pensado.

En lo personal, con la aplicación de la secuencia pude experimentar cómo se logra hacer del aula de clase un espacio para pensar, para vincular lo que pasa en el exterior de la escuela, con lo que se vive dentro. Lo imperioso de traer a la escuela lo que es significativo para los chicos y el papel tan importante del lenguaje escrito como vehículo para expresar, para pensar, para producir y por lo tanto, para aprender.

De otro lado, se siente la deuda de haber repetido durante muchos años, los esquemas de “enseñanza del lenguaje escrito” de la forma como fue aprendido, porque con los ejercicios tradicionales, difícilmente se logran los niveles de reflexión, revisión, autonomía, resolución de problemas y de trabajo en equipo que se evidenció con la aplicación de la SD.

También queda el reto de hacer que la escuela a través de la enseñanza del lenguaje escrito promueva el desarrollo de procesos cognitivos. Como se ha señalado ya, esto significa trascender de la transcripción del lenguaje oral gramaticalmente correcto a la producción de diversos tipos de textos, conectar la escuela con el mundo real a través del trabajo por proyectos y secuencias didácticas, reconstruir con los estudiantes los momentos planeados, hacerlos conscientes de los aprendizajes adquiridos y del cómo llegaron a ellos, entre otras posibilidades.

Por último, la escritura es una puerta abierta al conocimiento, un puente entre lo real y lo fantástico, un mar de posibilidades para expresar y compartir lo que se piensa, se cree, se siente y se sueña; una forma de hacer a los sujetos visibles ante la sociedad. Al ser la escritura ese pasaporte que permite el tránsito eficiente por diversos mundos, se requiere que estos procesos sean desarrollados en las diferentes etapas escolares. Esta es una tarea imprescindible para la escuela y precisa de docentes comprometidos con la formación de ciudadanos empoderados de la escritura,

Referencias

- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: a Cognitive view*.
- Blancafort, H. (2000). Estructura y Funciones de la Narración. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 25.
- Bruner, J. (1998). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Camps, A. (1995). Hacia un Modelo de la Enseñanza de la Composición Escrita en la Escuela. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*(5), 21-28.
- Camps, A. (1997). *Escribir. La Enseñanza y el Aprendizaje de la Composición Escrita*. Barcelona.
- Camps, A. (2009). *Siete Principios en que Basar la Enseñanza de la Escritura en Primaria y Secundaria*. España: Leer.es.
- Cassany, D. (1999). Construir la Escritura. *Papeles de Pedagogía*.
- Cassany, D. (2001). Decálogo Didáctico de la Enseñanza de la Composición. *Glosas Didácticas*.
Obtenido de
http://www.academia.edu/2976114/Decalogo_didactico_de_la_ensenanza_de_la_composicion
- Colomer, T. (2001). La Enseñanza de la Literatura como Construcción de Sentido. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 9.
- Colomer, T. (2002). *Siete Llaves para Valorar las Historias Infantiles*. España.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1978). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- ICFES. (2014). Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

- ICFES. (2014). *Pruebas Saber 3°, 5° y 9°. Lineamientos para las Aplicaciones Muestral y Censal*. Santafé de Bogotá.
- Institución Educativa Ciudad Modelo. (2016). Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- Jolibert, J., & Sraïki, C. (2009). *Niños que Construyen su Poder de leer y Escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Lerner, D. (2001). *Leer y Escribir en la Escuela: Lo real, lo Posible y lo Necesario* (2001 ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C., & Tusón, A. (2000). Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. La Narración.
- MEN, M. d. (2017). *Estándares Básicos de Competencias*.
- MEN, M. d. (2017). *Lineamientos Curriculares*.
- Ministerio de Educacion Nacional - Icfes. (2015). <http://www2.icfesinteractivo.gov.co>. Obtenido de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>
- Ministerio de Educación Nacional - Icfes. (2017). Índice Sintético de la Calidad Institución Educativa Ciudad Modelo. Santafé de Bogotá.
- Mirás. (2000). *La Escritura Reflexiva. Aprender a Escribir y Aprender Acerca de lo que se Escribe* (Vol. 89). Barcelona: Enseñanza y Aprendizaje.
- Modelo, I. E. (2016). PEI. *Proyecto Educativo Institucional*. Cali.
- Roa, C. P., Abril, M., Villegas, L., & Vargas, A. (2015). *Escribir las Prácticas: una Propuesta Metodológica para Planear, Analizar, Sistematizar y Publicar el Trabajo Didáctico que se Realiza en las Aulas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. COLCIENCIAS.

- Romero O, Á. M. (2005). Construir Cultura Escrita en la Escuela. (G. d. Valle, Ed.) *Evaluación y Lenguaje 5*.
- Saorin, A. (2003). *Las Cartas de Queja en el aula de Inglés para Turismo: Implicaciones Pedagógicas Basadas en el uso de Recursos de Cortesía*. Universat Jaume I.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos Explicativos de los Procesos de Composición Escrita. *Instituto de Estudios en Educación*, 43-64.
- Serrano, O. (2016). *El Narrador y sus Saberes*. Poligramas.
- Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H., & García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. México: Pearson.
- Vigotsky, L. S. (1978). *The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge.: Harvard University Press. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80531304.pdf>

Anexos

Anexo a Consentimiento informado a padres de familia



REPÚBLICA DE COLOMBIA
MUNICIPIO DE SANTIAGO DE CALI
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Institución Educativa Ciudad Modelo
JORNADAS MAÑANA – TARDE Y NOCTURNA



CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

Yo _____, yo _____ o yo _____, mayor de edad, [] madre, [] padre, [] acudiente o [] representante legal del estudiante _____ de _____ años de edad, he (hemos) sido

informado(s) acerca de la grabación del video y captura de imágenes alrededor de la práctica educativa y otros procesos pedagógicos, periodísticos, culturales y del mantenimiento de la seguridad e integridad de mi (nuestro) hijo (a). A este consentimiento se suma la posibilidad de que mi (nuestro) hijo (a) participe de la Evaluación Diagnóstico Formativa, llevada a cabo por el Ministerio de Educación Nacional a los docentes.

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación de mi (nuestro) hijo(a) en la grabación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo (entendemos) que:

- La participación de mi (nuestro) hijo(a) es de carácter incidental por cuanto se busca que la vida institucional se proyecte a la comunidad como un escenario de convivencia y de respeto.
- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en este proceso no tendrá ninguna repercusión o consecuencias en sus actividades académicas.
- La posible participación de mi (nuestro) hijo(a) aporta al proceso de proyección institucional en la medida que refleja la vida institucional y estas imágenes pueden ser publicadas en el sitio web de la institución.
- Para el caso de las imágenes en video de las cámaras de seguridad, estas en ningún caso particulariza estudiantes o funcionarios. Se busca salvaguardar la integridad de los estudiantes por casos de microtráfico de estupefacientes; posibles hurtos y agresiones dentro y en los alrededores de la institución y salvaguardar los bienes y recursos de la institución, suministrados para la educación de mi (nuestro) hijo (a).
- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en este video o los resultados obtenidos por el docente en la ECDF no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en el video no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mi (nuestro) hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación en la ECDF
- La identidad de mi (nuestro) hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la ECDF y como evidencia de la práctica educativa del docente.
- Las entidades a cargo de realizar la ECDF, las autoridades institucionales y el docente evaluado garantizarán la protección de las imágenes de mi (nuestro) hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de evaluación del docente.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre **consentimientos informados**, y de forma consciente y voluntaria

[] DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO [] NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO para la participación de mi (nuestro) hijo (a) en la grabación del video de práctica educativa del docente en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

Lugar y Fecha: _____

FIRMA PADRE: _____

CC/CE: _____

FIRMA MADRE: _____

CC/CE: _____

FIRMA ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL: _____

CC/CE: _____

Anexo b Formato 1 Diseño general de la SD

TÍTULO

Mi juguete favorito, un pretexto para avanzar en la producción escrita.

<p>PROCESO DEL LENGUAJE QUE SE ABORDA</p>	<p>La escritura</p>
<p>POBLACIÓN</p>	<p>La investigación se sitúa en la Institución Educativa Ciudad Modelo de Cali, institución de carácter oficial ubicada en la comuna 11 al suroriente de la ciudad, la cual atiende una población aproximada de 1.850 estudiantes, perteneciente en su mayoría a los estratos dos y tres de los barrios aledaños como Ciudad Modelo, Primavera, La independencia, Doce de octubre, San Carlos, Mariano Ramos, República de Israel, La Unión, entre otros.</p> <p>Esta institución se identifica como formadora de niños, jóvenes y adultos bajo la concepción de personas integras y de ciudadanía, con sentido crítico y gestoras de cambio. De otro lado, se encuentra en una reformulación del PEI, que conlleve a articular el modelo pedagógico y las practicas pedagógicas de manera contextualizada, de modo que responda a las necesidades e intereses de la comunidad, formando estudiantes competentes para interactuar de manera positiva con los demás y con su entorno. Siendo coherente con lo anterior, en la institución de dinamizan los proyectos institucionales y transversales como PESC (Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía), el proyecto de Democracia, el proyecto del uso del tiempo libre, el Proyecto Ambiental Escolar PRAE, el proyecto de seguridad escolar y el plan lector, para propender por la formación integral de los estudiantes.</p> <p>Cabe anotar que los estudiantes de educación media asisten al Centro Auxiliar de Servicios Docentes CASD Santo Tomás para completar su formación técnica en las siguientes modalidades: artes integradas, electricidad y electrónica, dibujo arquitectónico, salud y nutrición, documentación contable, asistencia administrativa, mecánica industrial, ciencias y recreación y deportes.</p>

	<p>La mayoría de los estudiantes pertenecen a hogares conformados por padres que laboran, por tal razón, los niños se encuentran al cuidado de abuelos, hermanos y en algunos casos de los vecinos. De otro lado, se observan casos en los que los estudiantes provienen de hogares monoparentales y disfuncionales, donde carecen de acompañamiento de los padres</p>
<p>PROBLEMÁTICA</p>	<p>La constante preocupación de los docentes al analizar la producción de textos en el grado segundo, en los cuales se observan frecuentemente situaciones como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para pasar de la expresión verbal a la escrita. • Repetición de palabras y frases. • Falta de desarrollo de una idea central. • Dificultad para expresar una idea en orden de manera que se entienda. • Dificultad para separar palabras de manera correcta. • Dificultad para segmentar frases y aún más, los párrafos. • Errores de ortografía. • Confusión e inversión de letras. • Vocabulario escaso en sus producciones. • la tendencia general a escribir ideas aisladas y repetitivas en forma de oraciones, sin lograr un tejido textual. <p>Dificultades que se encuentran a lo largo de la etapa escolar, las cuales obedecen a la forma mecánica como se aborda el lenguaje escrito a partir de contenidos temáticos. En este sentido, como no se ha acompañado al estudiante en el proceso de escritura de un texto, es entendible que al enfrentarse sólo y sin herramientas a la producción de un texto, presente estas falencias.</p> <p>Dado este análisis, es pertinente realizar un cambio en la manera como los docentes asumen la enseñanza del lenguaje escrito, de tal forma, que se lleven al aula experiencias donde se aborde la escritura como proceso; lo cual permite el desarrollo del pensamiento, el aprender a escribir, crear y recrearse, entre otros.</p> <p>Por consiguiente, se propone la escritura sobre la historia del juguete favorito desde la perspectiva del juguete, como estrategia para avanzar en la producción escrita, teniendo en cuenta que al estar ligada a los intereses y realidades de los educandos se convierte en una escritura con sentido porque se orienta además al</p>

	<p>estudiante a tener claro sobre qué quiere escribir, a quién va dirigido su texto y cómo desea escribirlo. Preguntas que para poder resolver, debe poner en funcionamiento su pensamiento, debe aprender sobre el lenguaje, sus normas, sus regularidades y posicionarse desde la figura de su juguete para contar su historia.</p>
<p>OBJETIVOS</p>	<p>General</p> <p>Cualificar la escritura de textos narrativos en los estudiantes de grado segundo de la IEO Ciudad Modelo a partir de la escritura de la historia de su juguete favorito</p> <p>Específicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Producir un texto sobre la historia de su juguete favorito contada desde la perspectiva de este, teniendo en cuenta el destinatario. 2. Observar las características que debe tener en cuenta en su composición de acuerdo al tipo de texto, ortografía, vocabulario, coherencia, entre otros. 3. Realizar la reescritura de su texto de acuerdo a las consignas dadas. 4. Evaluar lo que aprendió a partir de la secuencia didáctica.
<p>REFERENTES CONCEPTUALES</p>	<p>REFERENTES CONCEPTUALES</p> <p>La escritura como practica social.</p> <p>La escritura como práctica social hace referencia a la integración en la escuela de prácticas sociales de escritura. (Lerner, 2001), expresa que es conveniente permitirles a los estudiantes experiencias conectadas con sus realidades y necesidades de tal manera que al escribir haya un propósito conocido y compartido por los chicos. Es importante conectar la vida de los estudiantes con la escuela para que las prácticas que allí se realicen, cobren significado para ellos. Esto supone que el docente planee la enseñanza e integre los propósitos didácticos con los propósitos comunicativos de tal forma que cobren un sentido actualizado al conectar la práctica escolar con el cumplimiento de una finalidad compartida. A propósito de lo plantea la autora, la Secuencia Didáctica</p>

planteada, conecta el mundo infantil a partir de lo importante que suelen ser los juguetes para los niños por todo el vínculo emocional que se establece entre ellos, con la práctica de escritura, toda vez que deben escribir sobre la historia del juguete.

Teniendo en cuenta lo anterior, los docentes pueden insertar prácticas sociales de escritura en la escuela, a partir de del trabajo con secuencias didácticas o con proyectos de lectura que se aborden desde la diversidad textual. El apropiarse de la silueta de distintos tipos de textos como la poesía, el cuento, el guion de teatro, la novela, el afiche, el texto científico, los clasificados, la noticia, además de las estrategias de lectura y escritura para la resolución de un problema en un contexto determinado, posibilita construir conocimientos (Jolibert & Sraiki, 2009). Es decir, es una manera de que el estudiante se apropie del mundo escrito, lo que significa que conecta lo que aprende en la escuela con su vida diaria y utiliza ese saber para disfrutar, reclamar, comunicar y expresarse.

En esta misma línea, Camps, (2009) manifiesta que uno de los desafíos de la enseñanza de la lengua es el de crear contextos reales para escribir y aprender a escribir puesto que para que los estudiantes avancen en su competencia comunicativa es indispensable que el docente comprenda y haga uso de la relación existente entre el contexto, la construcción del lenguaje escrito y los distintos modos de organizar el discurso. Como se dijo anteriormente, la Secuencia Didáctica parte de un contexto muy cercano a los estudiantes como lo son sus juguetes y desde esa relación, plantea una actividad de escritura.

Por su parte Vygotsky (1978), plantea la importancia de tener en cuenta el contexto en los procesos de aprendizaje, porque posibilita que los estudiantes construyan un aprendizaje significativo; a través del intercambio social como la puerta a la adquisición del conocimiento, el cual se da a partir de lo interpersonal

(social) hacia lo intrapersonal (individuo). Ligada a esta postura, en el desarrollo de la Secuencia Didáctica hay varias actividades que se abordaran desde el trabajo conjunto como es la construcción del plan de escritura, la revisión de los textos y la evaluación de la propuesta, porque se valora la postura del autor sobre la interacción social como facilitadora del aprendizaje. Es una invitación a que las prácticas de escritura que se propongan en el aula estén relacionadas con las situaciones que afecten la vida de los estudiantes para que a través de la producción textual expresen sus pensamientos y emociones, convirtiéndose la escritura en el medio para entender el mundo.

La escritura con sentido y como proceso.

Camps (2009), plantea que la escritura es un proceso complejo que requiere de subprocesos y operaciones. Esto implica que durante el ejercicio de la escritura, el escritor debe hacerse interrogantes tales como, para qué, para quién y sobre qué desea escribir, para ir construyendo su texto a partir de esos propósitos. Asimismo, la autora plantea que los procesos de escritura implican familiarizar al estudiante con diversos (Saorin, 2003) géneros que le posibiliten el ir descubriendo la estructura de los textos y las regularidades del lenguaje escrito en situaciones contextualizadas. Siendo consecuente con la autora, en la Secuencia Didáctica, se pone de manifiesto la construcción grupal del plan de escritura, el cual contiene esos interrogantes que orientan la elaboración del texto y sobre los cuales se vuelve continuamente para hacer la mediación requerida por los estudiantes, con el propósito de que avancen en sus procesos de escritura. De esta manera se contrarresta la postura tradicional de la escuela de asumir la escritura como un producto donde el objetivo de producir un texto, no es aprender a escribir, sino que se reduce a una calificación que no va más allá de

señalar “lo bueno” y “lo malo” del estudiante, para finalmente entregar a los padres un registro de valoraciones.

Camps (2009) también expone que al asumir la escritura como un proceso, los estudiantes deben ser conscientes de ello, puesto que implica que estos asuman su rol activo en las diferentes situaciones que se deben abordar. Por ejemplo, la planificación de la escritura, requiere tomar decisiones acerca de la intención del texto, qué se quiere comunicar, para quién, cuál va a ser el contenido, qué tipo de texto se ajusta a su propósito y de acuerdo a este, cómo debe ir organizado. Dado que, la textualización o producción del texto resulta de gran complejidad porque implica la organización de las ideas para dar sentido global a lo escrito, requiere de un sujeto activo que delibere para tomar decisiones respecto a la selección de las palabras pertinentes a fin de construir los párrafos. Igualmente, se debe hacer la revisión de lo escrito para constatar si el texto está escrito de manera cohesionada y coherente, de forma que logra un sentido; puesto que a partir de ahí, el estudiante puede hacer ajustes a la luz de lo planificado. En este sentido, la aplicación de la propuesta busca sobreponerse al trabajo repetitivo del aula de clase, en donde muy pocas veces se da la oportunidad de que el estudiante converse con su texto para hacerle ajustes.

Esta forma de asumir la escritura en la escuela se considera significativa porque da la posibilidad de que los chicos reflexionen sobre su propio proceso de escritura. Cabe anotar, que estos momentos (planeación, producción, revisión y ajustes) no se dan en forma lineal y son propicios para que el docente intervenga en el proceso de producción de los estudiantes y les ayude a aprender sobre cómo se escribe, teniendo en cuenta los requerimientos particulares en la escritura.

En ese mismo sentido, (Jolibert & Sraïki, 2009), expresa que la escritura es un proceso particular que resulta de la relación entre quien escribe y lo que produce. De esta manera, la autora plantea que la escritura es tomada como una

actividad de resolución de problemas, puesto que es un proceso intelectual en el cual el productor del texto debe relacionar tanto los diferentes indicios, como el contexto, el tipo de texto, marcas gramaticales, entre otros y elaborar a partir de ellos un conjunto que tenga sentido y responda al objetivo propuesto. Esta concepción de la escritura crea el andamiaje para que los estudiantes se apropien del código escrito y lo utilicen en diferentes entornos para resolver problemas de su interés, de su comunidad o cotidianos. Por ejemplo, escribir sobre cómo hacerle al docente una excusa por faltar a clases, cómo pedirle tiempo para la entrega de un trabajo, cómo solicitar un servicio de restaurante escolar con productos de mejor calidad; lo anterior supone tener en cuenta también a quién va dirigida la solicitud y valorar si el texto escrito va de la mano con el objetivo propuesto. Estar en capacidad de hacer este tipo de valoraciones, debe ser una tarea de la escuela y desarrollarse poco a poco con actividades donde se promueva la apropiación de la escritura como eje fundamental de la formación de las personas. Entiéndase por lo anterior, que la escolaridad debe servir para desarrollar en las personas los conocimientos apropiados de cómo escribir diferentes tipos de textos y en contextos diferentes según se requiera.

Cassany (1999), también expresa que la composición escrita es una tarea altamente compleja y reflexiva, por tal razón, no se puede hablar de escritura espontánea. Por eso, la práctica tradicional de presentarle a los estudiantes un cuento, identificar sus partes: inicio, nudo y desenlace y acto seguido formular como tarea inventar un cuento es un atropello para los chicos. Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, este tipo de actividad carece de una estructuración pensada e intencionada para promover procesos de pensamiento; además, no hay acompañamiento del docente, sino que se centra en el producto: la primera versión, es el producto terminado, listo para ser calificado.

La escritura reflexiva

Para Mariana Mirás los procesos de composición escrita posibilitan el aprendizaje y el desarrollo del conocimiento sobre el sujeto y la realidad, puesto que ponen de manifiesto la necesidad de seguir ciertas reglas, por ejemplo a nivel léxico, sintáctico y semántico, lo que supone cierto rigor en la construcción del texto, en cuanto a la formalidad que exige la organización en los diferentes niveles de composición (frases, párrafos, texto, etc.).

Lo anterior, va ligado al nivel de claridad que debe expresar el escritor en su texto, para que el lector comprenda lo que quiere decir, ya que ambos comparten contextos separados. Es decir, debe ser muy preciso en su escrito para que no haya ambigüedades ni confusiones en su mensaje.

Para lograr esto, el escritor debe estar en la capacidad de hacerle preguntas a su texto, como forma de corroborar que cumple con los objetivos que persigue, debe tomar distancia de este para reconocer en él, si hay aspectos confusos o contradictorios, debe releer su texto, pulirlo, ajustarlo, corregirlo hasta alcanzar su finalidad. A este proceso es lo que Mirás llama escritura reflexiva, aquella donde el escritor debe hacer converger además de sus habilidades para desarrollar su composición, sus conocimientos sobre el contenido o tema del texto, de tal manera que su ejercicio de escribir esté mediado por la reflexión, pues es lo que permite construir conocimiento.

La secuencia didáctica

La secuencia didáctica pretende posicionar la escritura como ese proceso que posibilita la construcción de conocimiento y que requiere de la metacognición del estudiante (productor del texto), al hacerlo consciente de que un buen escrito demanda que él realice una planificación, revisión y evaluación de lo que escribe, a fin de establecer si se ajusta a lo que desea expresar, le posibilita hacer correcciones, depurar y reescribir hasta obtener lo que ha planificado.

La anterior posición es compartida por autores como Camps, quien define unas características para la SD: se diseña a partir de un proyecto cuyo objetivo es la producción de un texto oral o escrito, abordado como una situación discursiva que lo dota de sentido. Dentro de la organización de la SD, se plantean unos objetivos de enseñanza/aprendizaje, los cuales se convierten en los criterios de evaluación y son conocidos por los estudiantes. Asimismo, la tarea global parte de los conocimientos previos de los educandos permitiendo de esta manera centrar la intervención didáctica hacia el logro de nuevos objetivos de aprendizaje.

La SD está formada por tres fases: preparación, producción, evaluación.

En la preparación, se formula el proyecto, se reconocen los conocimientos previos, se explican los nuevos conocimientos que se esperan alcanzar, los cuales se instauran como criterios que orientan la producción; de otro lado, en esta fase se establecen los conocimientos necesarios para desarrollar la tarea. Por lo tanto, es el momento de la búsqueda de información pertinente, la lectura y escritura de textos relacionados con los objetivos planteados. Se busca con estas actividades ofrecer a los estudiantes modelos de planeación que puedan utilizar en otros contextos.

En la producción, los estudiantes escriben el texto, lo cual pueden hacer de forma individual, colectiva o grupal y sus características pueden ser diversas según los propósitos establecidos. Aquí la interacción entre pares y entre estos con el docente juega un papel muy importante como mecanismo que permite aprender a seguir procesos apropiados en la producción escrita.

En la evaluación, que es de carácter formativo, se analiza la adquisición de los objetivos planteados. Cabe anotar, que las tres fases se pueden interrelacionar.

Se debe destacar en el desarrollo de la SD el papel primordial de la interacción por un lado entre lenguaje oral y escrito y por otro, entre los estudiantes y a su vez de estos con el maestro como elemento clave para la elaboración del texto en todas las fases.

	<p>Camps, Anna (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. Signos. Teoría y práctica de la educación.</p> <p>Camps, Anna (2006) Secuencias Didácticas para aprender gramática. Serie didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: Editorial Grao.</p> <p>Camps, A. (2009). Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria.</p> <p>Cassany, Daniel. Construir la escritura. Paidós. Barcelona.</p> <p>Jolibert, J. Sraiki, C. (2009). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Ediciones Manantial.</p> <p>Lerner, Delia (2001). Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario. Mexico.</p> <p>Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe.</p> <p>Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher mental process.</p>
<p>MOMENTOS DE LA SD</p>	<p>A continuación se detallan los momentos generales de la SD</p> <p>PREPARACIÓN</p> <p><u>Momento 1: Presentación de la secuencia didáctica, exploración de saberes previos sobre la composición escrita (tiempo aproximado: 2 sesiones)</u></p> <p>-Explicar qué se pretende con esta secuencia, cómo van a trabajar y cuál será el producto final del proceso (socialización sobre “La historia de mi juguete favorito”).</p> <p>-Ver el cuento “Tener un patito es útil de Isol”, realizar ejercicios de comprensión. Enfatizar en la forma como está narrado el cuento cuando cuenta la historia el niño y cuando lo hace el pato.</p> <p>-Exploración de saberes previos: Los estudiantes llevaran sus juguetes y jugaran con ellos. Contaran entre sí, cómo llegó ese juguete a su vida y lo harán como si su juguete contara la historia.</p> <p><u>Momento 2: Elaboración del primer borrador. (tiempo aproximado: 2 sesiones)</u></p>

-Presentación del texto escrito por la docente “Tener un hada es divertido”.

Donde presenta la historia narrada por un conejo de peluche, su juguete favorito en la infancia

- Análisis de la forma como está escrito el texto, siguiendo las pautas para escribir la historia contada desde el juguete, las cuales se presentan en una rúbrica.

-Elaboración del primer borrador de la composición escrita teniendo en cuenta las pautas y recomendaciones que se socializaron. Se entregará para guiar la composición, la misma rúbrica anterior.

PRODUCCIÓN

Momento 3: Revisiones y reescritura de la primera versión (tiempo aproximado: 2 sesiones)

-Se escoge uno de los textos para hacer el ejercicio de reescritura ante el grupo. Se realizan las revisiones de acuerdo a las recomendaciones y pautas. Para ello, el autor pasa adelante y va corrigiendo su texto de acuerdo a las sugerencias dadas por la profesora y a la ayuda de sus compañeros.

-Cada niño reescribe su texto atendiendo a la revisión colectiva, puede contar con la colaboración de la docente y/o de algún compañero.

Se entregará una rúbrica para guiar la corrección.

Momento 4: Lectura grupal de la segunda versión, recomendaciones finales, acuerdos para la socialización de trabajos (tiempo aproximado: 2 sesiones)

-Se organizan grupos de tres a cuatro estudiantes. Leen su composición y los demás la comentan de acuerdo con los criterios

preestablecidos. La docente lee las versiones y hace aportes a la reescritura, si es necesario.

Cada estudiante escribe la versión definitiva recogiendo las sugerencias que considere pertinentes. Se le pide a cada niño que acompañe su versión definitiva con una ilustración.

-El grupo acuerda el nombre que le dará a la exposición, la forma de invitar a los padres y demás estudiantes y el día que pegaran sus trabajos en la pared para hacer la exposición.

Momento 5: Socialización de las historias de los juguetes favoritos
(tiempo aproximado: 1 sesión)

- Socialización de exposiciones. Los estudiantes por grupos, comparten con otras personas la historia de su juguete favorito contada por su juguete. Leerán sus escritos y comentaran cómo se realizó el trabajo en clase.

EVALUACIÓN

Momento 6: Evaluación de la secuencia didáctica (tiempo aproximado: 1 sesión)

Entre todos se evalúa cómo les pareció la secuencia didáctica, qué aprendieron, que actividades les gustaron y por qué.

Anexo c Formato 2 Planeación, descripción y análisis de los momentos de la SD

1. Momento No. 3	<u>La revisión entre pares, un camino para aprender: revisiones y reescritura de la primera versión (tiempo aproximado: 2 sesiones)</u>		
2. Sesión (clase) 1			
3 Fecha en la que se implementará	Jueves 27 y viernes 28 de octubre		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Se espera que los estudiantes comprendan que la reescritura hace parte del ejercicio de escribir y se trata de volver al texto y hacer los ajustes de acuerdo a lo que se ha planeado.		
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	<i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas del docente...Posibles intervenciones</i>
	Componente 1. Revisión colectiva de un texto.	Se espera que la mayoría de los chicos estén pendientes de lo que se dice respecto al texto del autor que está frente a ellos.	Les diré a los chicos que “Vamos a revisar los escritos para saber si están de acuerdo a lo que planearon escribir”; si la historia se entiende, si el que narra la historia en cada momento es el juguete o en algunos casos, lo hace el niño. En fin, vamos a ver si los textos cumplen con lo solicitado teniendo en cuenta la rúbrica inicial. Pediré a un niño que desee compartir su escrito que pase adelante. Escribiré su texto en el tablero y entre todos iremos revisando si cumple con las pautas

<p><i>la actividad, sino de cada componente.</i></p>			<p>dadas y haremos las correcciones pertinentes.</p>
	<p>Componente</p> <p>2.</p> <p>Revisión particular de los textos.</p>	<p>Se esperan que los estudiantes sean inconstantes en la revisión de su texto y que soliciten ayuda a la docente o entre sí y que se colaboren.</p>	<p>Diré a los chicos que ahora “Cada uno va a revisar sus textos, de acuerdo a las pautas que se han dado” y teniendo en cuenta el plan de escritura.</p>
	<p>Componente</p> <p>3.</p> <p>Primera reescritura</p>	<p>Los chicos harán las correcciones de sus textos y buscarán ayuda cuando tengan dudas.</p>	<p>Propondré a los estudiantes que corrijan sus textos, según las observaciones realizadas. Que es momento de volver al texto para mejorarlo como se hizo con el del compañero anterior.</p>
<p>6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</p>	<p>Fotos sobre la reescritura del texto, grabaciones de audio.</p>		
<p>7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</p>	<p>En este momento se analizará: el texto que se revisó entre todos, el original y el final, para establecer la diferencia entre ambos y hacer seguimiento a los avances, a las dificultades que persisten y a la forma como los estudiantes asumen la revisión.</p>		

Anexo d Formato 3 Selección de momentos para el análisis

Profundizar en una pregunta . . .		
Pregunta	¿Cómo la escritura de la historia del juguete favorito mejora la producción de textos narrativos en estudiantes de grado segundo de la Institución Educativa Ciudad Modelo?	
Momento 1 Componente 3	A través de las narraciones orales que los estudiantes hagan sobre la historia de su juguete favorito, se podrá apreciar el vínculo emocional que hay entre los niños y sus juguetes, así como la facilidad de expresión y la forma como construyen sus narraciones.	
Momento 2 Componente 1	La mediación de la docente sobre la voz del narrador, permitirá a los estudiantes analizar cómo deben redactar sus textos para ubicar el narrador desde la perspectiva del juguete.	
Momento 2 Componente 2	A partir de la evaluación del texto modelo a través de la rúbrica socializada, se orientará a los estudiantes a tener en cuenta estos elementos al momento de componer sus textos.	
Momento 2 Componente 3	La escritura grupal del plan textual orientará a los estudiantes a pensar sobre el texto que van a producir: sobre qué desean escribir, a quién va dirigida su historia, cómo van a escribir, quién debe contar la historia, entre otros aspectos.	
Momento 2 Componente 4	La primera escritura de textos, permitirá establecer si los estudiantes tuvieron en cuenta el plan textual construido, si escriben con coherencia y cohesión, si manejan la silueta textual, si escribieron desde la perspectiva del juguete, entre otros aspectos; para establecer qué mediaciones se necesitan para impulsarlos a mejorar en su producción textual	
Momento 3	La revisión colectiva del texto de un estudiante, los orientará sobre los aspectos a tener en cuenta al momento de revisar su texto.	

	Componente 1	
	Momento 3 Componente 2	La revisión particular de los textos, llevará a los estudiantes a contrastar el plan de escritura con sus escritos y a establecer los ajustes que deben hacer.
	Momento 3 Componente 3	Los estudiantes harán la reescritura de sus textos teniendo en cuenta las correcciones o ajustes que deben realizar.
	Momento 4 Componente 1	Con la revisión conjunta de la reescritura de sus textos, los estudiantes analizarán si aún deben hacer ajustes o correcciones según las pautas dadas.
	Momento 4 Componente 2	Los estudiantes retomarán sus escritos para ajustarlos a la luz de lo establecido y así comprenderán que para escribir se requiere de tiempo y de volver al texto para mejorarlo las veces que sea necesario.
	Momento 5 Componente 2	Después de terminados los textos y socializados, los estudiantes expresaran cómo se sintieron con el trabajo sobre la escritura de la historia de su juguete favorito, qué aprendieron, qué les gustó, etc. y la docente también compartirá con ellos su punto de vista sobre la experiencia.

Anexo e Primer nivel de análisis

	Registro (Codificado)	Descripción
1	Los registros de clase se encuentran en la carpeta Secuencia Didáctica, momento 2, componente 1, diario de campo.	En los registros se evidencia las intervenciones de la docente, orientadas a concientizar a los estudiantes sobre la voz del narrador en el texto leído, a fin de tener en cuenta este aspecto presente en el momento de elaborar su texto, toda vez que el énfasis de este, es que el juguete sea quien cuente la historia.
2	Los registros de clase del momento 2, componente 2, se encuentran escaneados en la carpeta Secuencia Didáctica, momento 2, componente 2, video, fotos, diario de campo.	En el video se observan las intervenciones de los estudiantes al hacer la evaluación del texto modelo a través de la rúbrica; la forma en que relacionan las pautas establecidas y el texto, las dudas que les genera la revisión, los aspectos que van clarificando, entre otros.
3	Los registros de clase del momento 2, componente 3, se encuentran escaneados en la carpeta Secuencia Didáctica, momento 2, componente 3, video, diario de campo, fotos.	En el video se observa la construcción colectiva del plan textual, qué aprendizajes previos tienen los estudiantes al respecto, qué es lo novedoso para ellos, qué aspectos consideran pertinentes al momento de escribir, entre otros.
4	Los registros de clase del momento 2, componente 4, se encuentran escaneados en la carpeta Secuencia Didáctica, momento 2, componente 4, diario de campo, fotos.	En las fotos 2.1, 2.3, 2.4 y 2.5, se aprecian las fotos de las escrituras iniciales de los estudiantes E01, E03, E04, E05. En estas se puede establecer aspectos como el uso de conectores, signos de puntuación, la organización de ideas, la silueta textual, el manejo de la figura del narrador, entre otros.

5	Los registros de clase del momento 3, componente 1, se encuentran escaneados en la carpeta Secuencia Didáctica, momento 3, componente 1, diario de campo, audio, fotos.	En el audio se escuchan las intervenciones de los estudiantes sobre la revisión colectiva del texto de un estudiante. La forma como ellos relacionan las pautas establecidas y el producto del estudiante, la forma como evalúan, los aspectos en que más enfatizan, sus saberes frente a la escritura del texto narrativo, entre otros aspectos.
6	Los registros de clase del momento 3, componente 2, se encuentran en la carpeta Secuencia Didáctica, momento 3, componente 2, video, diario de campo.	En el diario de campo, se evidencia las vivencias de los estudiantes respecto al proceso de la revisión personal de sus textos, la forma como asumen los errores o los faltantes, como relacionan las pautas de escritura con los textos producidos y como asume la revisión de su trabajo.
7	Los registros de clase del momento 3, componente 3, se encuentran en la carpeta Secuencia Didáctica, momento 3, componente 3, fotos.	En las fotos 3.1, 3.3, 3.4 y 3.5 se muestran las reescrituras de los textos de los estudiantes. Se puede evidenciar en su proceso de escritura, los aspectos que van mejorando.
8	Los registros de clase del momento 4, componente 1, se encuentran en la carpeta Secuencia Didáctica, momento 4, componente 1, audio, diario de campo.	En el audio se evidencian las reflexiones que hacen los estudiantes sobre los textos de sus compañeros y el diálogo que se establece entre ellos sobre los aspectos a mejorar.
9	Los registros de la sesión del momento 4, componente 2, se encuentran en la carpeta Secuencia Didáctica, momento 4, componente 2, fotos.	Las fotos 4.1, 4.3, 4.4 y 4.5, muestran los textos finales de los estudiantes E01, E03, E04 y E05 donde se evidencian los logros en la construcción de textos narrativos después de los ajustes realizados.

Anexo f Texto tener un patito es útil.



Lo uso
de sombrero.



Lo uso de pipa
y de silbato.



Lo uso
de nariz



y también después
de bañarme.





Luego lo deajo
en la tina



y cuando se va
el agua,

lo uso de tapón.



Me hace
masajes
en la espalda.



Lo uso
de mirador



y me da
besitos.



Me disfrazo
de gárgola



y me encero
el pico.



Después nado
un poco



hasta que encuentro

mi huequito
de dormir.



