



**CONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA
PROMOVER EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PRODUCCIÓN ESCRITA DE
CUENTOS EN NIÑOS DE TERCER GRADO DE BÁSICA**

TRABAJO DE GRADO

MARÍA XIMENA PÉREZ CHALARCA

Asesora de Investigación

Ms. Sandra Patricia Peña Bernate

Universidad ICESI

Escuela de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Santiago de Cali

2015

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi familia, en especial a mis padres, sus enseñanzas me han permitido desarrollar mi proyecto de vida y buscar ser feliz.

A mi madre Fanery, por su presencia constante en mi vida que me llena de alegría día a día.

A mi padre Álvaro, por su fortaleza y su paciencia. La serenidad con que siempre ha afrontado las circunstancias de la vida nunca ha dejado de conmoverme.

A mis hermanos Carolina, Alvaro Andrés y Camilo, por ser compañeros incondicionales de vida.

Agradecimientos

Agradezco la participación de todas las personas que de una u otra forma han contribuido al desarrollo de esta investigación.

A Dios por darme la oportunidad de llevar a cabo este proyecto.

A los estudiantes de tercer grado por participar con entusiasmo de esta linda experiencia, les han dejado grandes enseñanzas.

A mi asesora Sandra Patricia por su acogimiento respetuoso y solidario. Por contribuir de manera especial en mi proceso de aprendizaje, compartiendo su experiencia y su saber.

A todos mis profesores y compañeros de maestría, ha sido un gusto compartir con ustedes el espacio académico de formación.

Tabla de Contenido

1. Planteamiento del problema de investigación	11
1.1 Justificación	11
1.2 Problema de investigación	14
1.3 Objetivos de la investigación	18
1.3.1 Objetivo general:	18
1.3.2 Objetivos específicos:	18
1.4 Supuestos de trabajo	19
2. Marco teórico.....	20
2.1 Introducción.....	20
2.2 Antecedentes.....	21
2.3 Constructivismo y enseñanza de la lengua.....	24
2.4 Papel de la escritura en la formación del sujeto	27
2.5 Evolución del concepto de escritura hacia el de producción textual	28
2.6 Didáctica de la enseñanza de la lengua	30
2.6.1 Modelos de producción textual	31
2.6.2 El cuento como eje de la propuesta didáctica	33
2.6.3 Secuencia didáctica basada en la producción escrita de cuentos	34
2.6.3.1 Elementos articuladores	37
2.6.3.1.1 El contexto.	37
2.6.3.1.2 El Texto.	39
2.6.3.1.3 La estrategia de producción.....	41
3. Metodología.....	44
3.1 Método	44
3.2 Muestra	45
3.3 Marco Contextual	45
3.4 Instrumentos de recolección de la información	46

3.5 Procedimiento	48
4. Presentación y análisis de resultados	51
4.1 Antecedentes del diseño de la secuencia didáctica	51
4.2 Diseño de la secuencia didáctica “Aprendamos a escribir Cuentos”	58
4.2.1 Fase de iniciación	59
4.2.2 Fase de desarrollo	66
4.2.3 Fase de finalización	74
4.3 Implementación	77
4.4 Valoración de la secuencia didáctica	83
4.4.1 Identificación de las habilidades para producción textual de cuentos	84
4.4.1.1 Reconocimiento del contexto	86
4.4.1.2 Incorporación de una estructura textual	87
4.4.1.3 Uso de una estrategia de producción	90
5. Conclusiones	106
6. Discusión	111
Referencias Bibliográficas	114

Lista de Tablas

Tabla 1. Identificación de habilidades para la producción textual de cuentos. Escritura inicial (E1).	54
Tabla 2. Fases secuencia didáctica “Aprendamos a escribir cuentos ”	59
Tabla 3. Fase de iniciación secuencia didáctica “Aprendamos a escribir cuentos”	60
Tabla 4. Fase de desarrollo secuencia didáctica “Aprendamos a escribir cuentos”	67
Tabla 5. Fase de Finalización Secuencia didáctica “Aprendamos a escribir cuentos”	75
Tabla 6. Descripción general de la implementación de secuencia didáctica “Aprendamos a escribir cuentos”	77
Tabla 7. Identificación de habilidades para la producción de cuentos en tres momentos de escritura (E1, E2, E3).....	84
Tabla 8. Resultados de aplicación de pauta para la revisión del texto E2.	85

Lista de Figuras

Figura 1. Articulación de los ejes conceptuales del marco teórico.....	21
Figura 2. Elementos articuladores de la secuencia didáctica basada en la producción de cuentos.....	37
Figura 3. Ejemplo 1. Escritura inicial (E1).....	97
Figura 4. Primera escritura (E2).....	98
Figura 5. Reescritura (E3).....	99
Figura 6. Ejemplo 2. Escritura inicial E1.....	100
Figura 7. Segunda escritura (E2).	101
Figura 8. Tercera escritura, reescritura (E3)	102
Figura 9. Ejemplo 3. Escritura inicial (E1)	103
Figura 10. Segunda escritura (E2)	104
Figura 11. Tercera escritura, rescritura E3.....	105

Lista de Anexos

Anexo A. Cuestionario de indagación de experiencias con textos narrativos en el aula	121
Anexo B. Instrumento para la identificación de habilidades para la producción escrita de cuentos.....	123
Anexo C. Pauta para la revisión de texto.....	130
Anexo D. Guía de Control de Aprendizajes	133
Anexo E. Guía de Observación.....	135
Anexo F. Cuestionario de intereses de lectura.....	136
Anexo G. Encuesta para la elección de cuento para leer en grupo	137
Anexo H. Taller de interpretación textual basado en el cuento seleccionado “Domingo Siete”.139	
Anexo I. Pauta para preparar un plan de escritura	141

Construcción y análisis de una secuencia didáctica para promover el desarrollo de habilidades de producción escrita de cuentos en niños de tercer grado de básica

Resumen

El presente estudio se enfoca en el diseño y aplicación de una secuencia didáctica para promover la producción escrita de cuentos en niños de tercer grado de enseñanza básica. La propuesta de secuenciación de actividades que se llevó a cabo, retoma la producción escrita como un proceso complejo que se realiza a través de las etapas: planificación, textualización y revisión. Por inscribirse en la metodología cualitativa, la captura de los datos se realizó utilizando la técnica de observación participante completa.

Los hallazgos encontrados permitieron valorar la secuencia didáctica a partir de los resultados de su implementación, describir los cambios evidenciados en los textos producidos por los estudiantes a través de la utilización de una estrategia para la producción de un texto en capas. Así mismo, admitió indagar sobre la representación que los sujetos participantes han construido de este proceso al finalizar la experiencia.

Palabras clave: secuencia didáctica, producción escrita, planificación, textualización y revisión de texto, cuento, enseñanza, aprendizaje.

Abstract

This study focuses on the design and implementation of a teaching sequence to promote the written production of tales among third graders of elementary school. The proposed sequencing of activities carried out, takes the written production as a complex process that takes place through the following stages: planning, textualization and review. By enrolling in the qualitative methodology, the data collection was performed using the technique of full participant observation.

The findings allowed to value the teaching sequence based on the results of its implementation and to describe the evidenced changes in the texts produced by the students through the use of a strategy for the production of a text in stages. Also, the findings allowed inquiring about the representation that the study participants have built from this process end of the experience.

Keywords: teaching sequence, written production, planning, textualization and text review, tale, teaching, learning.

1. Planteamiento del problema de investigación

El presente estudio plantea una reflexión en torno al desarrollo de habilidades para la producción textual de cuentos que tienen un grupo de niños¹ que cursan tercer grado de enseñanza básica. Para tal fin, se retoma la importancia que tiene para el individuo el desarrollo de la escritura y se resalta la función de la escuela como facilitadora de este proceso. Igualmente, se abordan planteamientos de autoras como Lerner (2001), Camps (2003) y Rincón (1994) con respecto al proceso de enseñanza de la escritura y las formas en que se ha ido transformado. Finalmente, se destaca la necesidad de realizar investigaciones que den cuenta de las relaciones existentes entre las propuestas didácticas para la enseñanza de la escritura y los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes en un contexto particular.

1.1 Justificación

El acceso a la lengua escrita como sistema de significación es de gran importancia para el desarrollo de todo individuo. Representa la oportunidad de explorar diferentes dimensiones del conocimiento y expandir sus posibilidades, dado que las experiencias de saber están relacionadas, entre otros aspectos, con la escritura. (Rincón y otros, 1994.p. 11), expresan que “El desarrollo de la lengua escrita posibilita el acceso a otros terrenos del conocimiento, la interacción socio-cultural y la construcción de identidad”.

¹ En la presente investigación se utilizará el término “niños” de manera general, incluyendo los géneros masculino y femenino.

El acceso a la lengua escrita como sistema de significación es de gran importancia para el desarrollo de todo individuo. Representa la oportunidad de explorar diferentes dimensiones del conocimiento y expandir sus posibilidades, dado que las experiencias de saber están relacionadas, entre otros aspectos, con la escritura. (Rincón y otros, 1994.p. 11), expresan que “El desarrollo de la lengua escrita posibilita el acceso a otros terrenos del conocimiento, la interacción socio-cultural y la construcción de identidad”.

Una idea que ha predominado tradicionalmente en la escuela, es la de entender la escritura como un producto, centrando así la atención en el texto mismo. De esta manera, los alumnos la perciben como una actividad académica compleja que se realiza para obtener una calificación. La generación de esta percepción por parte de los estudiantes, posiblemente se relaciona con prácticas educativas que han asimilado la escritura como un mero ejercicio de decodificación, desconociendo que ésta se gesta en una situación discurso- comunicativa que le da sentido y que escribir además implica un desarrollo en etapas: planificación, linealización y revisión.

En las últimas décadas, gracias a reflexiones del constructivismo pedagógico, las concepciones de lectura, de escritura y de cómo los sujetos se aproximan a los textos se han ido transformando. Se ha avanzado en la comprensión estas como tareas que van más allá de la simple alfabetización, resignificándolas como un ejercicio de interrogación constante de los textos a través del cual el individuo logra construir sentido. Este hecho ha generado nuevos constructos respecto a las prácticas de enseñanza de la lengua, que han introducido innovaciones significativas en la didáctica.

En el ámbito específico de la producción escrita, diversos estudios han abordado la producción textual en relación con la tipología de los textos, la función social y escolar que estos cumplen, los procesos cognitivos implicados a la hora de escribir, las etapas requeridas para la construcción de un texto y con el análisis de la relación discurso-comunicativa y escritura. (Camps, 2003).

En el campo de la investigación sobre los procesos de composición, Lerner (2001) resalta la importancia de realizar investigaciones que permitan estudiar y validar situaciones de aprendizaje que se proponen a la luz de los nuevos planteamientos. En el mismo sentido, Camps (2003), expresa que “las miradas hacia el texto y los procesos de lectura y escritura proporcionan a los investigadores instrumentos para comprender mejor lo que ocurre en las aulas, para interpretar con mayor conocimiento los progresos y las dificultades de los estudiantes y para planificar las situaciones de enseñanza de manera adecuada.” (p.10).

El contexto específico del estudio propuesto es el aula de uno de los cursos de tercer grado en una institución educativa pública de la ciudad de Cali. Este centro educativo identifica en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) el modelo pedagógico constructivista como guía orientativa para el desarrollo de sus prácticas. Dicho modelo reconoce que el sujeto está en el centro del aprendizaje, es activo en la construcción de su conocimiento y parte de experiencias previas para la apropiación de nuevos saberes.

En el quehacer educativo institucional existen diversas experiencias pedagógicas de aula en relación con la enseñanza de la lengua, pero se carece de investigación alrededor de las mismas.

Estas deberían ser estudiadas a luz de los planteamientos del modelo pedagógico, identificar sus fortalezas, debilidades y proponer acciones que puedan mejorarlas.

La construcción y análisis de una secuencia didáctica basada en la producción de cuentos en niños de grado tercero, representa una oportunidad para estudiar y comprender los procesos de escritura en el aula y plantear alternativas didácticas que favorezcan el desarrollo de las habilidades para la construcción de texto en los niños. A su vez, estas podrían ser aplicables en otros grados.

1.2 Problema de investigación

El lenguaje y las habilidades comunicativas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir), son de gran importancia para el desarrollo del individuo y para la construcción de cultura y sociedad. Gracias a la capacidad lingüística, el ser humano ha logrado crear un universo de significados que le permite aprehender el mundo y transformarlo. Camps (2003), destaca la mediación del lenguaje escrito como instrumento de elaboración del conocimiento del mundo, de uno mismo y de los demás que conlleva la creación de redes de relaciones.

Por décadas, al educar en lenguaje, los maestros nos hemos interrogado respecto a cómo llevar a cabo la compleja tarea de enseñar a escribir, puesto que es función de los sistemas educativos permitir la participación del sujeto en la sociedad alfabetizada. Así, las actividades de enseñanza se han enfocado en diferentes puntos de atención: la gramática del lenguaje, el texto, el proceso de producción textual y el contexto de producción. Cada una, ha construido formas de interpretar la escritura y estrategias didácticas propias.

Tradicionalmente en la escuela, la construcción escrita se ha conceptualizado más como un producto que como un proceso y se ha centrado la atención en aspectos formales del texto como la gramática, la ortografía y la caligrafía. Un análisis realizado por Escobar y otros (1996), plantea que en las aulas se tiende a concebir la escritura como un resultado a solicitud del docente y se da poca importancia a los borradores y reescrituras.

Estos hechos, posiblemente están relacionados con concepciones que han circulado en el ámbito educativo, que valoran la lectura y la escritura como mera alfabetización, opacando la existencia de una función social de los textos, y que a estas tareas subyacen las experiencias de los sujetos en interacciones comunicativas reales, con diferentes propósitos. Lo anterior plantea la necesidad de superar la visión formal de la escritura para considerarla como un proceso de construcción de sentido y avanzar así en la generación de escritores autónomos.

Lerner (2001) por ejemplo, plantea que la enseñanza del lenguaje es un proceso complejo en el cual se reconoce el papel de la escritura en la formación de constructos individuales y sociales. En este, el sujeto es el actor principal de su aprendizaje, ya que asimila, crea y construye referentes cognitivos que tienen un importante valor para su desarrollo. Esto le permite participar de la cultura textual de una manera autónoma.

Camps (1996), muestra la relevancia de enseñar el lenguaje desde la “lengua en uso”. La autora ha desarrollado argumentos a favor de una propuesta de trabajo por proyectos en forma de actividades secuenciadas que cobran sentido según la intención que las motiva. Los objetivos

específicos de la acción educativa pueden ser los criterios de producción y evaluación de los textos que se producen.

De igual manera, Jolibert (1998), ha desarrollado una propuesta para la enseñanza de la lengua escrita a partir de la interrogación de textos completos, construyendo activamente su significado. Para la autora, escribir es reescribir, es un proceso más que un producto, es un trabajo complejo que se realiza en etapas en las que se conjugan las intencionalidades del escritor y las necesidades lingüísticas del texto.

A nivel nacional, un marco de referencia para la enseñanza del lenguaje lo constituyen los Lineamientos Curriculares. El documento establece que el desarrollo de las habilidades comunicativas es un pilar fundamental para la formación de los individuos, y que los procesos de interpretación y de producción de textual son elementos indispensables cuando se plantea la enseñanza de la lengua materna.

Como componente fundamental de la estructura curricular de la educación básica, el lenguaje en la escuela es objeto de medición continua. El instrumento de diagnóstico más representativo lo constituye la Prueba Saber². Esta evalúa entre otras habilidades, la capacidad que tiene el estudiante para reflexionar sobre la escritura tanto en aspectos formales como en el propósito, la coherencia y la organización de la información.

² Prueba SABER 3º, 5º. Evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica.

Para el año 2014, los resultados de las pruebas Saber³ aplicadas a grado 3° en la institución educativa en la cual se desarrolla la investigación, muestran que el 21% de los estudiantes se ubican en los niveles de desempeño insuficiente y mínimo. El 29% presenta un nivel de desempeño satisfactorio y el 51% un nivel avanzado. El amplio porcentaje de estudiantes que se ubican en la franja insuficiente y mínima, llama la atención sobre la necesidad de llevar a cabo acciones educativas concretas para promover el desempeño lingüístico de los estudiantes.

Por otra parte, Pérez (2003), realiza un análisis de los resultados encontrados en las evaluaciones masivas⁴. En su informe expresa que con respecto a la producción de texto, existe “una dificultad manifiesta en las producciones escritas de los estudiantes, tanto en educación básica primaria como en secundaria, que consiste en la dificultad para elaborar textos completos, cerrados. La tendencia es a escribir oraciones o breves fragmentos” (p.11).

Los antecedentes citados y mi experiencia como docente de enseñanza básica, me han llevado a enfocar el interés en aspectos relacionados con la enseñanza del lenguaje y específicamente en los procesos de producción textual. El estudio planteado pretende dar respuesta a la pregunta: ¿De qué manera una secuencia didáctica basada en la producción de cuentos promueve el desarrollo de habilidades para la producción textual, en niños de tercer grado?

El interés central del estudio es la construcción y análisis de una secuencia didáctica basada en la producción escrita de cuentos y la descripción de las relaciones que se pueden dar entre su

³ Informe de Resultados ICFES Saber 3°, 5°, 7° y 9°, año 2014.

⁴ El autor tiene en cuenta como evaluaciones masivas los resultados en comprensión lectora y producción de textos en el marco del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación SNE (SABER) que se desarrolla desde 1992; la Evaluación de Impacto del Plan de Universalización desarrollada por el MEN en 1997; y la Evaluación Censal de Competencias y Saberes Básicos realizada desde el año 1998 por la Secretaría de Educación de Bogotá.

aplicación y el desarrollo de las habilidades para la producción textual en niños de tercer grado de una institución educativa pública. El análisis de los resultados puede aportar elementos que permitan abordar las estrategias didácticas centradas en la producción textual, identificar sus alcances, limitaciones y aspectos a mejorar.

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general:

Construir y analizar una secuencia didáctica basada en la producción escrita de cuentos para promover el desarrollo de habilidades de producción textual en un grupo de estudiantes de tercer grado de básica primaria pertenecientes a una institución educativa pública de la ciudad de Cali.

1.3.2 Objetivos específicos:

- Diseñar y aplicar una secuencia didáctica para promover el desarrollo de habilidades para la producción textual de cuentos en un grupo de estudiantes de tercer grado de básica.
- Valorar el funcionamiento de la secuencia didáctica a partir de su implementación.
- Identificar descriptores propios del desarrollo de habilidades para la producción textual del grupo de estudiantes de tercer grado a lo largo de la intervención.

1.4 Supuestos de trabajo

En relación con los objetivos propuestos, se plantean los siguientes supuestos:

La secuencia didáctica basada en la producción escrita de cuentos, debe articular elementos relacionados con el contexto de la situación comunicativa en que se producen los textos, la indagación de experiencias previas con escritos del mismo tipo, el reconocimiento de las características de una categoría textual y la aplicación de una estrategia de una producción.

La planificación y aplicación de la secuencia didáctica basada en la producción textual de cuentos para niños de tercer grado, permitirá relacionar aspectos teóricos y prácticos del desarrollo de esta competencia e identificar los alcances y limitaciones de este tipo de intervención en un contexto específico.

Los estudiantes de tercer grado muestran avances en los indicadores del desarrollo de habilidades para la construcción de cuentos, cuando de manera secuencial se les presentan estrategias didácticas que les permiten considerar aspectos comunicativos del contexto de producción, comprender la estructura del texto e identificar la producción textual como el resultado proceso de un trabajo en etapas.

2. Marco teórico

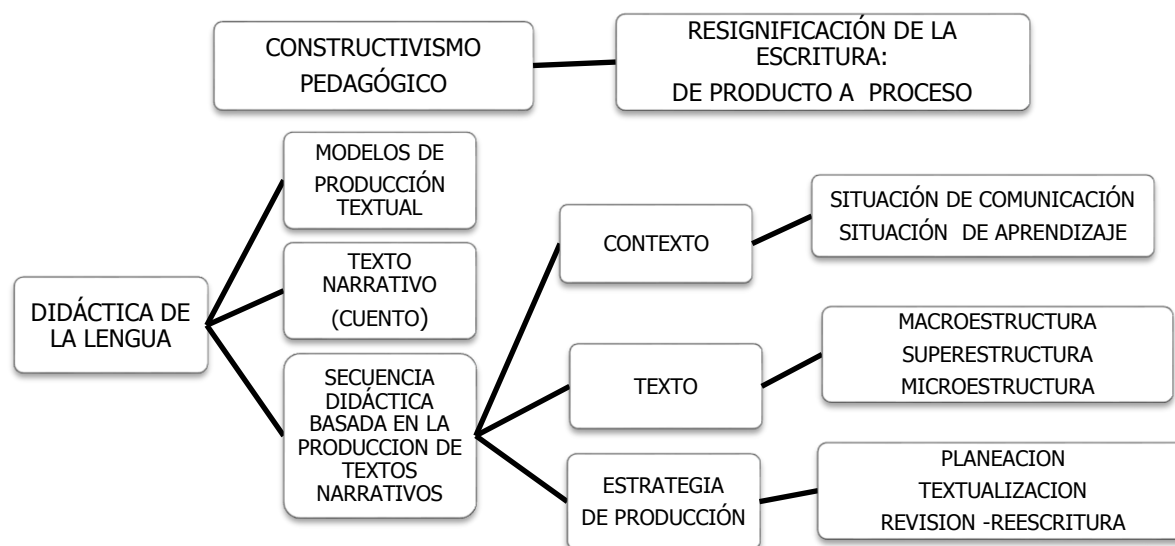
2.1 Introducción

La indagación realizada presenta dos grandes apartados. El primero, ofrece un marco de referencia para la comprensión de los procesos de producción escrita. El segundo, para establecer las relaciones que se pueden presentar entre el diseño y aplicación de una secuencia didáctica y el desarrollo de habilidades para la producción textual de cuentos.

Como punto de partida se toman algunos estudios realizados, especialmente desde la psicología cognitiva y la lingüística. Seguidamente, se abordan el modelo de aprendizaje constructivista y sus aportes a la enseñanza de la lengua. De manera complementaria, se revisan la importancia del desarrollo de la escritura para el sujeto, la resignificación de la escritura como proceso de producción textual y se muestra una síntesis de los modelos de procesamiento que han circulado en torno al proceso de producción escrita.

Finalmente, se tratan aspectos relacionados con la utilización del cuento como eje de la secuencia didáctica y se establecen los elementos articuladores alrededor de los cuales se deberían diseñar este tipo de intervenciones. La articulación de los ejes conceptuales del marco teórico se aprecia en el siguiente esquema :

Figura 1. Articulación de los ejes conceptuales del marco teórico



2.2 Antecedentes

Es amplia la circulación de investigaciones en el campo de la didáctica de la lengua. Muchos son los estudios que han abordado los procesos de escritura en niños, especialmente desde la psicología cognitiva y la lingüística. Estos han ofrecido también un marco de referencia de racionalidad teórica y práctica para las investigaciones en didáctica del lenguaje.

Dentro de estos, vale la pena mencionar a la argentina Emilia Ferreiro, quien desde los años 70's demostró con sus trabajos que los niños poseen conocimientos que les permiten ir estableciendo hipótesis sobre el lenguaje escrito, desde antes de iniciar su proceso de educación formal. Esta afirmación inició una corriente de renovación sobre las prácticas de enseñanza de la lengua que resalta la importancia de considerar las experiencias previas para los procesos de adquisición de la escritura.

Josette Jolibert y su grupo de investigación de Ecoeuen (Francia), durante diez años (1981-1991), se preguntaron cómo generar una propuesta didáctica globalizante, que abarcara tanto el aprender a leer como el aprender a producir textos en la escuela, desde la educación parvularia hasta el final de la básica. Como resultado, la estrategia de enseñanza vincula la lectura y la escritura como actividades de interrogación de un texto que contribuyen a la construcción de sentido autónomo por parte del sujeto y a la comprensión de estas como prácticas sociales.

Gloria Rincón y su grupo de investigación de la Universidad Valle, desde la década de los 90's han llevado a cabo investigaciones en la línea de didáctica de la lectura y escritura en lengua materna. Sus contribuciones especialmente han llevado a los docentes a interrogarse con respecto a las prácticas de lectura y escritura en el aula, y a la generación de proyectos de aula significativos para el aprendizaje de la lengua.

A nivel nacional el grupo de investigación Dilema⁵, adelantó un estudio de “Análisis de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez (2007)”. Este buscaba generar hipótesis sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Se seleccionaron aleatoriamente una muestra de 3200 textos narrativos. El estudio reveló entre otros aspectos, la fortaleza de los estudiantes en términos del cumplimiento de las condiciones iniciales del proceso de escribir un cuento (selección del tema, identificación de su estructura general, elección de las palabras adecuadas y primera versión). No obstante, evidenciaron muchas dificultades a la hora de llevar esa intención a la escritura, pues no se

⁵ Grupo de investigación DILEMA (Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura), Universidad del Quindío.

adelantan las estrategias de revisión, corrección y reescritura que se desprenden del reto de escribir para ser leído.

Hocevar (2007), presenta una investigación en la cual caracteriza el nivel de desarrollo discursivo y meta discursivo de estudiantes de tercer grado, a partir del desarrollo de una secuencia didáctica. El estudio concluye que la aplicación de la secuencia didáctica favoreció el desarrollo de la competencia para producir textos en los niños, ya que estos realizan múltiples reflexiones lingüísticas durante el proceso de escritura con o sin empleo del metalenguaje. Dados los resultados, sugiere que se trabaje la competencia para escribir de manera dosificada, progresiva y sistemática. Primero, desde la oralidad colectiva y en etapas posteriores de manera individual, siempre a partir de la reflexión de lo que está haciendo y el porqué.

Ochoa y otros (2008), se dan a la tarea de describir el funcionamiento meta- cognitivo de 90 estudiantes de los grados 3°,4°,5° en una tarea de escritura antes y después de una pauta de corrección en grupo. Los hallazgos sugieren que los niños muestran habilidades metacognitivas avanzadas cuando son ayudados por sus profesores y pares a evaluar aspectos estructurales como el contenido, la coherencia, los propósitos de escritura y posibles lectores.

Gallego y García (2010), en su investigación “Leer y escribir en la escuela: la comprensión y producción de textos narrativos en el grado tercero de la Institución Educativa Técnico Superior de Pereira”, se proponen construir una propuesta didáctica utilizando el texto narrativo, para desarrollar competencias lectoras y escritoras en los estudiantes. De su estudio concluyen que la construcción de una propuesta didáctica permitió mejorar los conocimientos del docente en cuanto a la aplicabilidad y manejo del texto narrativo, y que diseñar una propuesta didáctica partiendo de

las necesidades de los estudiantes aporta ganancias significativas en los procesos de escritura y de lectura, frente a los desempeños inicialmente identificados.

De Castro y Correa (2012), llevan a cabo un estudio respecto a los tipos de incidencia de los procesos cognitivos de revisión sobre la coherencia de textos narrativos, en niños de 10 años. Como conclusión, plantean que los desempeños descritos en los niños permiten destacar la distancia que existe entre identificar qué cambiar y saber cómo hacerlo, pues sienten que esta es una tarea difícil.

Gálvez (2014), sistematiza y analiza la aplicación de una secuencia didáctica basada en el cuento en educación inicial. En sus hallazgos valora la incidencia positiva de la secuencia didáctica ya que esta favorece el desarrollo de los procesos cognitivos que intervienen directamente en el paso de aprendizaje de la cultura oral a la escrita.

El anterior recorrido permite apreciar como a partir de investigaciones en la didáctica de la lengua se integran elementos fundamentales para el desarrollo de las habilidades de producción escrita de los estudiantes. Estos tienen relación con la concepción del docente frente a los procesos de escritura como elemento determinante para el planteamiento de la propuesta didáctica y con los procesos de pensamiento que un sujeto utiliza a la hora de enfrentar la tarea de escribir.

2.3 Constructivismo y enseñanza de la lengua

El modelo constructivista surge como reacción a los planteamientos del conductismo de la escuela tradicional. Maqueo (2006), estudia sus supuestos teóricos y observa que este se ha derivado de

estudios realizados inicialmente por Piaget, respecto a las estructuras cognitivas, en la tercera década del siglo XX. El autor se enfocó especialmente en la lógica y en el pensamiento verbal. Posteriormente Ausbel y Vigostky han realizado contribuciones importantes para el desarrollo de sus postulados.

Para el constructivismo, es a partir de la concepción de un sujeto activo en el mundo, como se comprende y se construye el saber. De esta manera, “cada persona se acerca a lo que quiere aprender con sus representaciones previas. Esto hace que algunas veces podamos interpretar perfectamente el objeto de conocimiento con los significados que ya tenemos, mientras que otras debemos responder al desafío que nos plantea el nuevo contenido modificando los significados que poseíamos para poder dar cuenta del nuevo fenómeno o situación”. (Fons, 2004, p.25).

Específicamente en el marco de la enseñanza de la lectura y escritura, el constructivismo reconoce al individuo como un ser cognoscente, que realiza diferentes operaciones de pensamiento y establece relaciones no arbitrarias y sustantivas entre lo que ya sabe y lo que quiere aprender, en su tarea de apropiación del lenguaje. Rincón (1994, p.21) afirma al respecto que “ante el lenguaje y la lengua escrita, el niño como sujeto activo, intentando comprenderlos, plantea hipótesis, construye reglas y permanentemente está reorganizando sus propias construcciones”.

Gracias a los planteamientos del constructivismo, se ha comprendido que asumir el reto de la enseñanza de lengua conlleva entender que la lectura y la escritura abarcan terrenos más amplios que el de la simple alfabetización. Se trata de construir sentido a través de la relación con los textos. Como lector o escritor, el sujeto se encuentra inmerso en un universo en el cual de manera cotidiana

hace uso de diferentes tipos de texto para satisfacer necesidades comunicativas específicas (documentarse, resolver un problema, disfrutar).

Pensar la lectura y la escritura desde la función social que cumplen, amplía el panorama de las oportunidades para abordarlas en el contexto escolar, logrando una mayor generación de sentido para quien se enfrenta a estas tareas. Maqueo, (2006) expresa que al aproximarse a la enseñanza de la lengua desde el constructivismo se crean nexos que vinculan el aprendizaje con un enfoque comunicativo que sería difícil llevar a cabo desde otra perspectiva.

En el mismo sentido, Teberosky (1996) manifiesta que una innovación de gran importancia en cuanto a la enseñanza de la lengua ha sido la de resaltar la función social, y no sólo la escolar, de lo escrito. La acción educativa debería orientarse hacia prácticas de lectura y de escritura más cercanas a los textos reales, tales como aparecen en el mundo social fuera de ella. Cada lector-escritor asume su tarea con fines funcionales, que corresponden con sus necesidades, expectativas e intereses.

Desafortunadamente, por mucho tiempo en la tradición de la enseñanza del lenguaje en la escuela, ha existido una marcada distancia entre las prácticas escolares y las sociales-comunicativas de lectura y escritura. Este hecho ha limitado la construcción de sentido para el sujeto, lo que posiblemente se manifiesta en que los estudiantes presentan bajos índices de lectura y perciban las tareas de leer y construir textos como algo difícil. Rincón y otros (1994) expresan que los estudiantes en el país exhiben bajos niveles de rendimiento académico, y que estos han sido detectados a través de marcadores lingüísticos.

Apostar por una transformación de las prácticas de lectura y escritura en la escuela requiere rescatar el sentido social y no sólo escolar, con que se realizan estas actividades. En palabras de Lerner (2001, p.125) “El desafío es construir una nueva versión de lectura que se ajuste mucho más a la práctica social que intentamos comunicar y permita a nuestros alumnos apropiarse efectivamente de ella”.

2.4 Papel de la escritura en la formación del sujeto

No puede negarse la importancia que tiene para cada individuo el formarse como lector y como escritor. Esta habilidad es la que le permitirá vivir de forma autónoma en una sociedad alfabetizada en la cual al desempeñarse podrá resolver cuestiones prácticas, edificar su saber y obtener el placer propio de la estética del lenguaje. La experiencia de incorporación semiótica del código escrito, representa para el sujeto, la oportunidad de adueñarse de una herramienta que le permite incorporar el saber y expandir sus fronteras. La escritura como instrumento del pensamiento, le posibilita la construcción de una red de significados que conforman su identidad.

Fons (2004), intenta concretar los usos de la lengua escrita y se remite a los verbos “aprender” y “disfrutar” como acciones que enmarcan el acto de escribir. Estos permiten desarrollos importantes para el individuo tales como resolver cuestiones de la vida cotidiana, acceder a la información, a formas superiores de pensamiento o uso científico y apreciar el valor de lo estético o uso literario.

Los estándares nacionales para la formación en lenguaje publicados en el 2006, plantean que el estudiante que encuentra placer al aproximarse a los textos por medio de la lectura y de la escritura,

enriquece su dimensión humana, su visión del mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje.

Lo anteriormente expuesto, permite destacar la importancia que tiene el desarrollo de habilidades de escritura para todo individuo y además, llamar la atención sobre el papel de la escuela frente al desafío de preparar los caminos para que este pueda ingresar a la comunidad de lectores y escritores autónomos.

2.5 Evolución del concepto de escritura hacia el de producción textual

En las siguientes líneas se presenta un breve recorrido histórico respecto al lugar que ha ocupado la escritura en las civilizaciones para después concretar lo que significa escribir en la actualidad y especialmente en el contexto educativo. Finalmente, se destaca la necesidad de afrontar la escritura como un proceso que se desarrolla en varias etapas.

La escritura nace dada la necesidad humana de comunicarse, de trascender la inmediatez y levedad de palabra hablada, ampliar los límites de la memoria y construir un sistema que permitiera conservar el registro histórico y el acervo de conocimientos que se generaban con el transcurrir del tiempo.

Solé (1996), en un breve recorrido histórico comenta que alrededor de los siglos XVI y XVII, las actividades de lectura y la escritura estaban reservadas a ciudadanos de las élites y muy vinculadas a la espiritualidad o religiosidad. A partir del periodo de la Ilustración, a finales del siglo XVII,

se extendió la escolaridad y se facilitó la difusión del texto escrito, hecho que ha sido determinante para la conservación de la tradición documental de la humanidad.

Con el paso del tiempo, afortunadamente el acceso a material impreso se ha ido masificando y estas actividades se atienden de manera cotidiana. El individuo, dada su constante necesidad de información e interacción comunicativa, se desenvuelve en la comunidad textual de un entorno cada vez más globalizado.

Las tendencias o modelos de enseñanza de la escritura igualmente han ido evolucionando. La enseñanza conductista, la entendió más como un producto, dándole gran importancia al estudio de los géneros literarios y a aspectos de forma como la caligrafía, la gramática y la ortografía. Mejía (2005, p.38), expresa que “la retórica clásica como la gramática tradicional marcaron la pedagogía de la enseñanza de la escritura por un largo periodo histórico de la educación, los materiales didácticos se enfocaron en el cumplimiento de la norma [...] y el establecimiento de la taxonomía de los géneros discursivos y de los géneros literarios”.

Actualmente, dados los aportes del constructivismo pedagógico, la escritura ha empezado a entenderse como un proceso y se habla entonces de “producción textual”. Escribir va más allá de la traducción de símbolos gráficos y tal como indica Fons (2004), implica elaborar un sentido global del texto pensando en el receptor, el mensaje y la manera en que se quiere manifestar. Este proceso requiere de varias etapas que han sido nombradas de diversas formas por los autores, pero básicamente se refieren tres fases que incluyen la planificación del texto o pre escritura, la textualización o escritura y la reescritura o revisión del mismo.

Jolibert (1998), afirma que en la producción de un texto coexisten varias capas que corresponden con un ir y venir entre intencionalidades del emisor y las necesidades lingüísticas del texto. Consecuentemente retoma la escritura de un texto como un trabajo complejo, que requiere de varios pasos o etapas en las que se van revisando diferentes aspectos lingüísticos y estructurales. Por tanto, la primera escritura es revisada y mejorada hasta llegar al texto final.

Las ideas mencionadas dan a entender que escribir es un proceso complejo de construcción de significado que abriga diferentes niveles de procesamiento y se desarrolla en diferentes momentos. Producir un texto implica tejer una red de relaciones en una comunidad discursiva. Esta aclaración resulta pertinente para el espacio del presente estudio, pues conlleva comprender el sujeto como un productor de textos activo, con demandas comunicativas y cognitivas a diferentes niveles, lo que debe verse reflejado en las propuestas de aula.

2.6 Didáctica de la enseñanza de la lengua

La didáctica de la lengua ha recibido aportes importantes de la psicología y la lingüística. Se centra en comprender, explicar y crear modelos de los complejos procesos involucrados en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje. Su intención no es prescriptiva, sino propositiva y orientativa. Camps (2003, p. 38), afirma que “en la actualidad, posiblemente estamos asistiendo a la formación de un nuevo paradigma que se centra en los aspectos significativos de la lengua, en los aspectos cognitivos de su producción y en los contextuales de su uso”.

Para el marco del estudio planteado, en este aparte se ponen en contexto, algunos de los modelos circulantes de producción textual, se abordan el texto narrativo (cuento), y la secuencia didáctica como estrategia en la que converge toda esta propuesta.

2.6.1 Modelos de producción textual

Existen diversas propuestas para la comprensión del procesamiento de texto que se han planteado al realizar investigación educativa. El modelo de Flower y Hayes (1996), citado por Mejía (2005), es uno de los más estudiados, a partir del cual se han realizado contribuciones importantes en el campo de la producción escrita. Estos autores incorporan a su modelo las condiciones externas, los procesos cognitivos y de escritura, para concluir que la escritura no es un proceso lineal ni unidireccional. Esta representa un problema a resolver al que le atañen unas interrelaciones con el contexto social, físico, los procesos cognitivos y los elementos motivacionales.

Albarrán (2005), refiere autores como Cassany (1990, 1999), Castelló (1995), Serafini y Eco (1994) y determina como factor indispensable en la evaluación, la toma de conciencia respecto a la existencia de operaciones mentales de la composición (planificar, textualizar y revisar), asociadas a la escritura.

Los autores Álvarez y Ramírez (2006) se dan a la tarea de estudiar los modelos predominantes en la investigación educativa sobre comprensión y producción de textos. Realizan una comparación importante entre modelos como los de Flower y Hayes (1980), Hayes (1996); Nystrand (1982); Beaugrande (1984); Bereiter y Scardamalia (1987); Grabe y Kaplan (1996); Candlino y Hyland

(1999); y Grupo Didactext (2003), entre otros. Después de realizar una mirada exhaustiva de estos, concluyen que no presentan posturas excluyentes sino complementarias y expresan los siguientes puntos de convergencia entre los modelos:

i) Ponen de manifiesto la importancia del contexto en el que se realiza la tarea (intenciones, destinatarios, tipo de texto, etc.); ii) Resaltan el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas para la producción textual; iii) Destacan la diferencia entre la producción oral y la producción escrita; iv) Asumen la escritura como un proceso complejo que requiere de entrenamiento constante; v) Hacen hincapié en el proceso más que en el producto; vi) Señalan unas etapas o fases fundamentales para la construcción del texto (planificación, textualización, revisión y edición) y vii) Insisten de manera particular en la revisión, tanto desde el punto de vista del proceso, como del producto final, que es el texto.(p.57).

El Ministerio de Educación Nacional en su propuesta de lineamientos curriculares de la lengua castellana (1998), define que para la comprensión y producción de textos se deben de considerar tres niveles. El primero se refiere al *nivel intratextual*, que aborda las estructuras semánticas y sintácticas del texto, la presencia de microestructuras y macroestructuras y el manejo de estrategias que garantizan coherencia y cohesión al mismo. El segundo nivel hace referencia a la *intertextualidad*, a través de la cual se evidencia la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos. El tercer nivel se ocupa de la *extratextualidad*, estrechamente vinculado con la pragmática, es decir, con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos; con el componente ideológico y político que les subyace y con el uso social que se hace de los mismos.

Para Jolibert (1998), el proceso de producción escrita se apoya en la capacidad de representación de una situación y del tipo que se desea producir, la competencia para escoger la clase de texto que más conviene a la situación, la consideración de los diferentes niveles de análisis del texto

(situación de comunicación, superestructura, micro estructuras) y competencias lingüísticas generales (sintácticas, lexicales, ortográficas).

2.6.2 El cuento como eje de la propuesta didáctica

El presente estudio se enfoca en la producción escrita de un cuento. Este texto narrativo ha ocupado un lugar importante en los espacios social y escolar. Identificar el papel que representa este tipo de texto en los entornos mencionados, favorece la generación de una propuesta de intervención que explore toda esa riqueza y permita el desarrollo de habilidades para la producción textual en niños de enseñanza básica.

La razón por la cual se realiza la elección de este tipo de texto tiene que ver con el desarrollo del lenguaje y específicamente con el de las habilidades narrativas. Relatar o contar es una actividad a la que el niño se expone tempranamente y de manera cotidiana, lo cual le proporciona elementos que pueden facilitarle esta tarea al enfrentarla por escrito. Cuando el niño realiza narraciones, bien sea orales o escritas, se va apropiando de una estructura textual que le permite hacerse cargo de la historia, organizar cronológicamente su discurso y poner en juego habilidades cognitivas.

Correa y De Castro (2012), realizaron un estudio respecto a los procesos cognitivos de revisión y la coherencia de textos narrativos en niños. Las autoras, abordan el texto narrativo argumentando que este es conocido por los niños a más temprana edad y de forma más natural. Este hecho les permite reconocer la estructura de las narraciones, proponer por sí mismos un tópico para su historia, unos personajes y las situaciones que se desarrollan.

Partiendo de la idea de que todo texto cumple unas funciones comunicativas y cognitivas en los contextos social y escolar, es importante revisar la relación del lector con la literatura para el propósito de formar lectores y productores de texto competentes. Lerner (2001), explica que de la diversidad de propósitos de los textos, la literatura le permite al lector apreciar la estética del lenguaje y adelantarse a descubrir otros mundos posibles con los cuales se identifica o toma distancia. Igualmente señala que la lectura de un poema o un cuento pueden abordarse desde el goce y transformarse según lo que logran suscitar, en otra situación que permite comunicarle algo a alguien.

Kaufman (2001), argumenta que la narración está presente y de manera vital en todos los espacios y tiempos, representa la organización discursiva de la historia causal y temporalmente. De esta manera cuando los estudiantes aprenden a narrar construyen un relato que expresa su acontecer.

Fons (2004), expresa que

El cuento es una narración privilegiada y al alcance de los niños. Es un texto completo de extensión breve que tiene un principio y un final en el que el niño puede transportarse a un mundo imaginario [...]. Todos los cuentos parten de una representación de una situación estable, después surgen una serie de conflictos o problemas y seguidamente se ponen en marcha una serie de acciones para resolverlos de una manera u otra y llegar al estado final o fin [...]. Además, de todas las funciones didácticas que se atribuyen a los cuentos (transmisión de valores, identificación con las penas y las alegrías de los personajes, desarrollo de la imaginación, etc.), desde el punto de vista de la alfabetización tienen un papel esencial para descubrir el uso literario del texto escrito. (p. 213).

2.6.3 Secuencia didáctica basada en la producción escrita de cuentos

Las secuencias didácticas constituyen un recurso organizativo en etapas que permite abordar un objeto de estudio de manera coherente. Son una forma de articular las diversas actividades de

enseñanza y aprendizaje, de tal manera que se establece una secuenciación que permite abstraer como se sitúan unas actividades en relación con las otras, lo que resulta determinante en la manera de enseñar y de aprender (Fons, 2004).

El planteamiento de una secuencia didáctica implica la interiorización de aspectos relacionados con el sujeto, la cultura, la educación, la enseñanza y la construcción de saber. En suma, Coll y Solé (2001) manifiestan que es necesario comprender la educación como un proceso en el que se ayuda y guía a los niños hacia una participación activa y creativa en su cultura. De esta manera, la intervención didáctica consiste en poner las condiciones para que los aprendizajes que realicen los sujetos en cada momento de su escolaridad sean tan significativos como sea posible.

Diseñar y aplicar una secuencia didáctica de actividades basada en la producción textual de cuentos en niños de tercer grado, requiere que se tengan en cuenta las precisiones ya realizadas con respecto a la producción textual y la construcción de saberes en lectura y escritura. Esto determina las estrategias que se deben utilizar para enfrentar los textos y generar intercambios que puedan resultar significativos para los estudiantes y permitiendo que construyan una relación una relación positiva con la escritura.

Como ya se ha mencionado, el constructivismo pedagógico, reconoce que el individuo es activo y que es a través de la relación con el mundo, como construye su saber. Igualmente se ha venido insistiendo en la importancia del reconocimiento de la escuela como un espacio comunitario en el que la escritura genera un vínculo con el cual el estudiante como emisor, se relaciona con sus interlocutores teniendo como referente una situación de comunicación. Esta comprensión del

proceso de escritura ha ampliado las posibilidades de construcción de lectores y escritores autónomos, disminuyendo la brecha entre el texto y su sentido.

Muy en relación con lo anterior, Zambrano (2007, p.228) expresa que “el saber aparece, en su generalidad, como resultado de una profunda relación que mantiene el sujeto con un objeto de conocimiento”. Complementariamente, Charlot (2008, p. 98) afirma que “adquirir saber permite asegurarse un cierto dominio del mundo en el cual se vive, comunicarse con otros seres y compartir el mundo con ellos, vivir ciertas experiencias y así volverse más grande, más seguro de sí, más independiente”.

Las anteriores afirmaciones llevan a inferir para el escenario del presente estudio, que es a través de la vivencia en una sociedad comunicativa de la cual emergen los textos (cuentos), y de la relación con estos como objeto de conocimiento, como el niño llega a producirlos. Que entre otros espacios, la escuela como vivencia de experiencias ofrece un marco para el desarrollo de experiencias comunicativas y de aprendizaje en las que se concretan las necesidades, deseos y expectativas de todo individuo que dan origen a diferentes textos.

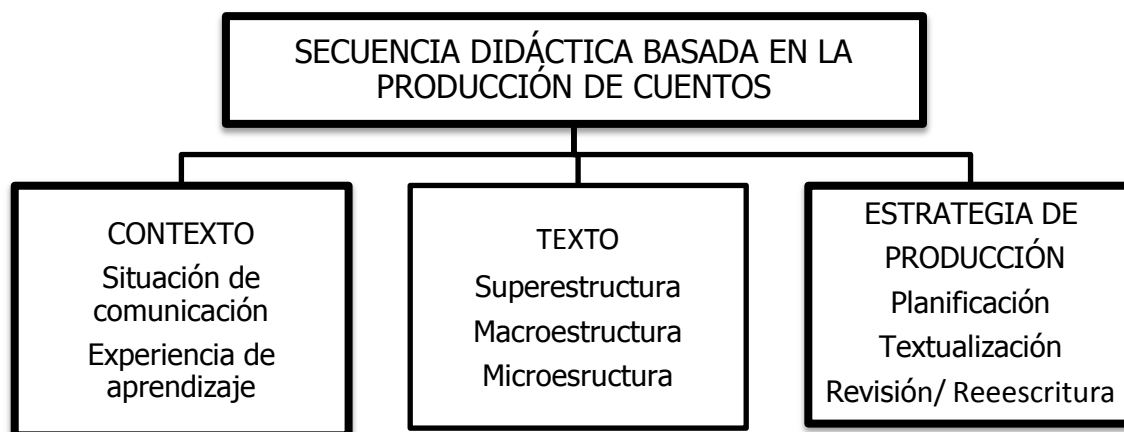
Así, puede decirse que la producción de un texto narrativo en la enseñanza básica, es un proceso por medio del cual el niño construye un vínculo de comunicación con los otros a través del lenguaje escrito, expresando su saber, su sentir y su hacer como individuo inmerso en una comunidad comunicativa. Kaplún, citado por Camps (2003, p. 14) manifiesta que “los alumnos escriben como parte de su vida en la escuela, escriben para aprender y a través de esta actividad crean su propia

vida como grupo y se crean a sí mismos como personas en relación con la comunidad en la que participan”.

2.6.3.1 Elementos articuladores

Tomando como punto de reflexión los anteriores referentes, se identifican tres ejes articuladores para el diseño de una secuencia didáctica que promueva la producción textual de cuentos en niños de enseñanza básica: el contexto, el texto y la estrategia de producción. Estos se presentan en la siguiente figura:

Figura 2. Elementos articuladores de la secuencia didáctica basada en la producción de cuentos



2.6.3.1.1 *El contexto.*

La definición del término “contexto” es compleja puesto que se han realizado numerosas investigaciones que han abordado su estudio, especialmente desde la lingüística, la sociolingüística y lingüística textual.

Camps (2003), identifica tres concepciones de contexto que han servido de base para la indagación de los procesos de escritura. La primera, se refiere al *contexto como situación* que corresponde con una realidad objetiva que establece condiciones que influyen en la producción textual. Incluye las condiciones en las cuales se realiza la tarea y las características del destinatario.

La segunda, toma el contexto como *comunidad discursiva o contexto social*. Cuando se utiliza el lenguaje escrito, las comunidades discursivas conforman contextos similares que permiten atribuirle sentido a los textos. De esta manera se definen roles y formas de participación. En tercer lugar, señala el contexto como esfera de la actividad humana en que los textos son resultado e instrumento de mediación en la construcción del diálogo como proceso cultural.

Para referirse al contexto Jolibert (2001), toma la *situación de comunicación*. Esta generalmente está más asociada a la oralidad que a la escritura y las describe como las relaciones entre emisor y receptor. Cuando el sujeto se interpela con respecto al origen del texto que aborda, el enunciador, el destinatario y el propósito del texto está afrontando el contexto.

En el presente estudio, el contexto involucra dos aspectos: la situación de comunicación y la experiencia de aprendizaje. Ambos aportan habilidades que el escritor refleja al producir, pero se encuentran por fuera del texto. Como *situación de comunicación* se hace referencia a las circunstancias reales o ficticias que desencadenan la necesidad humana de contar o narrar, de compartir con otros un relato estructurado que tiene una intencionalidad definida. En segundo lugar, el contexto se presenta como *experiencia de aprendizaje* que ha permitido que el estudiante

construya un referente textual a partir del contacto con otros cuentos en etapas de aprendizaje previas.

2.6.3.1.2 *El Texto.*

De manera articulada, se hace necesario afrontar el texto en su complejidad para que pueda ser aprendido.

Este elemento se refiere a los aspectos formales del texto, tal como lo afirma Camps (1999, p.33):

Para progresar en el dominio de los textos no basta con hacer, hay que aprender también cómo son, qué características tienen los géneros discursivos que se están utilizando y se tienen que aprender a utilizar mejor. [...] Lo que interesa para la enseñanza de los usos del lenguaje oral y escrito es saber de qué forma las actividades de enseñanza y aprendizaje permiten a los aprendices construir su conocimiento lingüístico-comunicativo [...] y a la vez conocer de qué modo las actividades comunicativas dan sentido a los conocimientos explícitos que son necesarios para progresar en su dominio.

Retomar aspectos formales del texto implica hablar de superestructura, macro estructura, y micro estructura. Los textos siguen ciertos patrones de organización que definen sus estructuras. Estos patrones han sido caracterizados por Van Dijk (1977, 1978, 1980a, b) en tres planos como macroestructura, superestructura y microestructura.

a) La superestructura

Corresponde a la estructura textual formal, es decir, la manera como se organiza la información en el texto. Tomando el ejemplo del cuento, que es el tipo de texto utilizado en esta investigación, la superestructura se compone de los siguientes elementos: (1) la introducción o el establecimiento

del escenario, compuesto por tiempo, lugar y personajes; (2) la complicación o nudo; (3) la resolución; y (4) sería la conclusión, cierre o moraleja. Dependiendo de la complejidad del cuento, (2) y (3) podrían ir más de una vez. Se puede decir que la superestructura es el esqueleto que conforma un género textual y lo distingue del resto. Es así como las noticias tienen una forma de organización diferente a la de los reportajes periodísticos, y los cuentos se organizan de manera diferente a como lo hacen las crónicas.

b) La macroestructura.

Por otro lado, la macroestructura tiene que ver con el sentido global de un texto, entendido como un todo. Se construye a través de macroproposiciones, que son proposiciones que recogen el sentido general de una parte del texto. Por ejemplo en un cuento la macroproposición (1) es “la princesa pierde una bola de oro”, (2) “un sapo se la recupera”, (3) “la princesa le da un beso para agradecerle”, y (4) “el sapo se convierte en príncipe y se casa con la princesa”. Estas macroproposiciones se establecen a través de macrorreglas, que son:

- Omisión: se suprime la información que no es necesaria.
- Selección: contrario a la operación anterior, se selecciona la información relevante.
- Generalización: se abstraen las características particulares de una serie de objetos para extraer lo que tienen en común.
- Construcción: se combinan varios elementos constitutivos en uno solo, que no necesariamente se encuentra en el texto original.

Las macroproposiciones combinadas establecen la coherencia global en el texto, es decir, la relación de las diferentes partes entre sí y con el todo. Así, la macroestructura corresponde con el tema global que trata un texto.

c) La microestructura.

El último nivel que se puede encontrar en los textos es la **microestructura**, que son el conjunto de proposiciones relacionadas a nivel local, es decir, oración tras oración. Los elementos locales que se combinan en las oraciones, por ejemplo los tiempos verbales y la concordancia, hacen que un texto tenga una cohesión. Los elementos más importantes para lograr estas dos características, a nivel de la microestructura, son los signos de puntuación y el uso de conectores (Calsamiglia y Tusón, 1999).

2.6.3.1.3 La estrategia de producción.

Escribir un texto es un proceso al que subyace una estrategia de producción que se desarrolla en etapas interrelacionadas (planificación, textualización y revisión). Para el desarrollo del proceso de producción, la implementación de procesos de metacognición y la interactividad, son recursos importantes que pueden mejorar el desempeño del escritor. A continuación, se presentan consideraciones centrales de cada uno de los aspectos mencionados a partir de la revisión de los autores Camps (2003), Serafini (1994) y Jolibert (1998).

a) La planeación del texto: fase que antecede al texto, en la que se estimula que emerjan elementos de situaciones comunicativas reales en las cuales se producen los textos. Significa

considerar tanto al destinatario como al objetivo, el contenido y la organización que conducirá al texto hacia su forma final. La planificación de un texto permite al autor construir una representación mental de la tarea a realizar. La indagación de presaberes, la confrontación con textos del mismo tipo y la elaboración de un plan de escritura son estrategias que hacen parte de esta etapa de producción textual.

b) La textualización: etapa que permite organizar en palabras lo que se desea comunicar, es plasmar las ideas sobre el papel. Representa un ejercicio de toma de decisión con respecto al uso de las palabras. Considera los procesos necesarios para linealizar el texto (progresión y conservación de información a lo largo del texto, conexión, segmentación, manejo de tiempos verbales, nexos y de la puntuación en cuanto a sus funciones textuales).

c) La revisión o reescritura de los textos: es un proceso continuo durante la producción del texto y sobre su finalización. Consiste en una toma de conciencia donde a partir de la relectura del texto se llega a la reescritura. Este proceso parece requerir exigir por parte del autor una capacidad para tomar distancia con respecto a sus propios escritos. Dos aspectos de importancia para la revisión del texto son la utilización de estrategias de metacognición y la interactividad, los cuales se describen a continuación:

- **Estrategias de metacognición**

Según González (1996), se conoce como metacognición el uso que hace un sujeto de una serie de actividades y funciones cognitivas que le permiten recabar, conocer y autorregular su

funcionamiento intelectual. Es un nivel de conciencia y de control que un individuo tiene acerca de actividades mentales como el pensamiento y el aprendizaje. El uso de estrategias metacognitivas permite identificar habilidades, compensar debilidades, y evitar caer en errores de manera persistente.

Con el uso de estrategias de metacognición al proceso de aprendizaje de la escritura se pretende que los estudiantes desarrollen la capacidad de controlar sus propias producciones, creando conciencia respecto a la escritura, repensando lo que quiere expresar, lo cómo quiere expresar y la forma cómo se está expresando. De tal manera, que se evidencian cambios en la competencia para escribir a manera de ajustes y reorientaciones, cuando esta se acompaña de la regulación metacognitiva. (Velásquez, 2005).

- **La interactividad**

Es entendida como interacción de otros interlocutores frente al texto, es un elemento que resulta interesante para el proceso de producción textual. Ya que, los niños que tienen interlocutores y destinatarios reales para sus textos son capaces de hacer una revisión global, teniendo en cuenta la intención con la que escriben y el significado que quieren transmitir. (Camps, 2003), expresa que aprender a escribir implica crear un tejido de relaciones con los demás, para lo cual la relación con los adultos, el maestro y los compañeros ofrece una gran riqueza.

3. Metodología

A continuación se presenta el marco metodológico del presente estudio, el cual contiene la descripción de la perspectiva teórica que lo sustenta, la población y la muestra. Igualmente, se atiende lo referente al marco contextual, el procedimiento, los instrumentos de recolección de la información y se describe cómo se abordó el análisis de los datos a partir de las categorías establecidas.

3.1 Método

El estudio planteado en la investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo-interpretativo. Restrepo (1996), aduce que este es fenomenológico, naturalista, subjetivo y flexible, está orientado a la comprensión del fenómeno, lo estudia desde dentro y en su ambiente natural. Con esta perspectiva se afrontó el proceso de producción de un texto narrativo como un fenómeno social, que pone al sujeto en relación con los otros a partir de necesidades y expectativas de comunicación.

En armonía con lo planteado por Taylor y Bogdan (1987), Hernández, Fernández y Baptista (2006), la metodología cualitativa se refiere en un sentido amplio a la investigación que produce datos descriptivos desde las propias palabras de los actores, sus perspectivas, puntos de vista, sus conductas e interacciones observables. Frente a la pregunta de investigación ¿De qué manera una secuencia didáctica basada en la producción de cuentos promueve el desarrollo de habilidades para la producción textual, en niños de tercer grado?, se lograron obtener respuestas cualitativas frente

al diseño y la aplicación de la estrategia didáctica y también con respecto a las relaciones existentes entre la implementación de la misma y las habilidades para la producción textual de los estudiantes.

Como estudio de metodología cualitativa, se utilizó la inducción como proceso de conocimiento en el que a través de la aplicación de una secuencia didáctica en un contexto particular y de la observación de los cambios observados en las habilidades para la producción de cuentos en los niños a partir de su implementación, se llegó a conclusiones y premisas generales que pueden ser aplicadas a otros contextos.

3.2 Muestra

Los sujetos seleccionados para la investigación se eligieron por el criterio de oportunidad para la aplicación de la secuencia didáctica. En armonía con lo que se viene planteando desde la problematización, la muestra del presente estudio la conformaron 25 estudiantes de tercer grado de básica primaria, pertenecientes a una institución educativa pública de la ciudad de Cali. El grupo estaba conformado por 13 niños y 12 niñas con edades que oscilan entre los 8 y 13 años de edad.

3.3 Marco Contextual

La institución educativa en la que se llevó a cabo la investigación, es de carácter oficial. Se encuentra ubicada en la zona urbana de la comuna 10 de Cali. Cuenta con tres sedes educativas y

alberga población en los niveles de preescolar y básica primaria, media académica y técnica comercial.

En su horizonte, la institución se identifica como un centro educativo que brinda educación inclusiva, con calidad humana y propende por el desarrollo de competencias y valores; en el marco de un modelo pedagógico constructivista, activo, flexible y por proyectos de vida.

La población escolar de la sede educativa a la que pertenecen el grupo de estudiantes seleccionados como muestra para la investigación, es heterogénea. Pertenecen a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, algunos estudiantes proceden de sectores de invasión aledaños y se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Los estudiantes cuentan con servicio de restaurante escolar y con la atención por parte un profesional de apoyo, un psicólogo y un formador del programa todos a aprender del Ministerio de Educación Nacional.

La institución no cuenta con datos socio-demográficos actualizados, lo que limitó la caracterización del contexto escolar.

3.4 Instrumentos de recolección de la información

Para la obtención de los datos, se diseñaron los instrumentos que se describen a continuación. Para la validación de los mismos se contó con el concepto de un par académico⁶ con formación de post grado en lenguaje.

⁶ Profesional con estudios de Licenciatura en literatura y en su didáctica. Máster en formación del profesorado para la investigación y la educación superior.

a) Cuestionario de indagación de experiencias previas con textos narrativos en el aula

Se aplicó a la docente orientadora de grupo. Constó de cinco preguntas abiertas que se plantearon con el objetivo de conocer información concerniente a las actividades previas de lectura y de construcción de texto que habían realizado los estudiantes en el aula. (Anexo A).

b) Instrumento para la identificación de habilidades para la producción de cuentos

Hernández, Fernández y Baptista (2006), refieren que los documentos son descritos como una fuente muy valiosa de datos que puede ayudar a entender el fenómeno central del estudio. Un insumo documental de información importante para la identificación de las habilidades de escritura, lo constituyeron las producciones escritas realizadas por los estudiantes en tres momentos durante el desarrollo de la secuencia didáctica. Una escritura inicial analizada como diagnóstico (E1), una primera escritura (E2) y una segunda escritura o reescritura (E3).

Para el análisis de los textos se construyó el “Instrumento para la identificación de habilidades para la producción de cuentos”, (Anexo B). En este se utilizan diez descriptores en tres niveles de desempeño (inicial, intermedio y final) para caracterizar la producción textual de los estudiantes. Estos guardan relación con los elementos articuladores de la secuencia didáctica propuestos: el contexto, el texto y la estrategia de producción.

c) Pauta para la revisión de texto

Fue analizada para obtener datos del proceso de revisión de texto en varias evaluaciones. Una autoevaluación (revisión del autor), una coevaluación, (revisión entre pares) y una heteroevaluación (revisión de la docente). Las preguntas que se formularon se enfocaron en la revisión de aspectos formales y estructurales de los textos, dado que son los más observables, considerando el nivel de experiencia de los evaluadores. Estos fueron la presencia de un título, la

relación del título con el cuento, la presentación clara de una estructura ternaria, la utilización de signos de puntuación y la valoración de la posibilidad de leer el texto claramente. (Anexo C).

d) Guía de Control de aprendizajes

Consistió en la aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas con respecto al proceso de producción escrita llevado a cabo durante la secuencia didáctica. Consta de cinco preguntas abiertas a través de las cuales se pretendió identificar aspectos relevantes en la percepción de la tarea de producción escrita de un cuento por parte de los estudiantes. (Anexo D).

e) Guías de Observación

Puesto que la investigadora realizó una observación participante completa, para no perder de vista el horizonte a observar, se diseñaron guías de observación donde se consignaron observaciones generales y reflexiones de cada sesión durante la implantación de la secuencia didáctica. (Anexo E).

3.5 Procedimiento

La recolección de información de la investigación requirió del diseño e implementación de una Secuencia Didáctica basada en la producción textual de cuentos. La captura de los datos que se sometieron al análisis, se realizó en dos momentos, uno previo al diseño de la secuencia y otro durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

Para llegar a concretar la estrategia didáctica, se estudiaron antecedentes con respecto a las experiencias de producción textual que habían tenido los estudiantes en el aula y a las habilidades para la construcción escrita de cuentos que ellos presentaban.

Una vez realizada esta exploración, se diseñó e implementó la Secuencia didáctica “Aprendamos a escribir cuentos”. Esta contempló la realización de actividades en tres fases: iniciación, desarrollo y finalización. La recolección de datos de la implementación, se llevó a cabo durante diferentes encuentros grupales (docente investigador - estudiantes), en los cuales se realizó una observación participante completa.

Esta técnica se utilizó con el ánimo de observar y registrar la dinámica de los encuentros grupales, enfocándose en aspectos relacionados con el desarrollo de la propuesta didáctica, el ambiente o contexto de aplicación, las conductas de los participantes, su discurso (especialmente las narraciones y sus argumentaciones) y las relaciones que estos elementos pueden tener con el desarrollo de las habilidades para la producción textual.

Reunidos los datos, el funcionamiento de la secuencia didáctica se valoró a partir de la identificación de las habilidades para la producción de texto que fueron evidenciando los estudiantes durante la implementación de la misma. Para estudiar estas habilidades se establecieron las siguientes categorías de análisis:

a) Reconocimiento del contexto:

Tal como se ha descrito en el marco teórico, para el presente estudio, el contexto involucra dos aspectos. La *situación de comunicación* como circunstancia real o imaginaria que desencadena la necesidad de narrar y la *experiencia de aprendizaje* que ha permitido que el estudiante construya un referente textual. Para todo escritor es importante reconocer el contexto como un aspecto que aporta elementos a la comprensión del ejercicio de escritura y que se reflejan al producir.

b) La identificación de una estructura textual:

Para el ejercicio de producción escrita de un cuento, es importante conocer su estructura y las características del género narrativo. La apropiación de una estructura textual (superestructura, macroestructura y microestructura) por parte del estudiante, se evidencia en su producción escrita.

c) El uso de una estrategia de producción:

La escritura es un proceso al que subyace el desarrollo de etapas relacionadas: planificación, revisión y producción. El uso de una estrategia de producción que considera el desarrollo de estas fases, ofrece un marco de referencia para la comprensión de la escritura como proceso y tiene incidencia sobre las producciones finales de los estudiantes.

4. Presentación y análisis de resultados

A continuación se presentan los resultados de la presente investigación, orientada con el objetivo de construir y analizar una secuencia didáctica basada en la producción escrita de cuentos, para promover el desarrollo de habilidades de producción textual en estudiantes de tercer grado de básica pertenecientes a una institución educativa pública de la ciudad de Cali.

Previo a la presentación del diseño de la secuencia didáctica, se muestran los antecedentes que dieron origen a su formulación. Para continuar, se dan a conocer datos de la implementación de las actividades secuenciadas y por último, se establecen las relaciones que se generaron entre el desarrollo de la estrategia didáctica y el proceso de producción textual de los estudiantes.

En coherencia con lo planteado en la metodología, el análisis de los resultados obtenidos con respecto a las habilidades para la producción textual se presenta en tres categorías: el reconocimiento del contexto, la identificación de una estructura textual y el uso de una estrategia de producción.

4.1 Antecedentes del diseño de la secuencia didáctica

La indagación previa al diseño de la secuencia didáctica consideró cuatro insumos. El primero, la revisión de elementos conceptuales presentada en el marco teórico. En segundo lugar, se tomaron los resultados de una entrevista realizada a la docente orientadora de uno de los cursos de tercer grado de la institución en que se realizó la investigación. En tercer lugar, se consultó el plan de aula de lengua castellana que se estaba desarrollando en el momento de la indagación. Finalmente,

se realizó el análisis de la escritura de un cuento por parte de los estudiantes, la cual se utilizó como diagnóstico de las habilidades para la producción escrita.

En cuanto a los referentes teóricos, se asumen los postulados constructivistas para la enseñanza de la lengua. Planteamientos de Lerner (2001), Rincón (1994), Teberosky (1996) y Maqueo (2006), han permitido comprender que asumir el reto de la enseñanza de la lengua va más allá de la alfabetización y que se requiere rescatar el sentido de las prácticas de lectura y escritura, haciéndolas más cercanas a los textos reales tal como se configuran en el medio social en el cual se utilizan cotidianamente.

Ya en el campo específico de la formación de escritores competentes, se retoman a Jolibert (1998) y a Camps (2003) para la comprensión de la escritura como un proceso que se realiza en etapas y para la identificación de tres elementos articuladores en el diseño de una secuencia didáctica que promueva la producción textual: el contexto, el texto y la estrategia de producción. Cada uno de estos se ha descrito previamente en el marco teórico.

El segundo insumo son los resultados de una entrevista realizada a la docente orientadora de uno de los cursos de tercer grado de la institución en la que se realizó la investigación con respecto a las experiencias de lectura y escritura que habían tenido los estudiantes durante el año lectivo en curso (2015). En la indagación se identificó que los estudiantes habían realizado actividades de lectura de cuentos, pero que hasta ese momento no habían tenido experiencias de producción escrita. La docente no menciona información sobre las estrategias que utiliza en el aula para favorecer la construcción de texto.

Con respecto a las situaciones que le preocupan en relación con la lectura y la escritura de sus estudiantes, la educadora manifestó inquietud por las deficiencias que muestran en aspectos como el mecanismo de lectura oral (fluidez, ritmo y entonación), la comprensión de texto y la ortografía. Igualmente expresa que los estudiantes tienen baja motivación para la lectura y la escritura.

En tercer lugar, se revisó el plan de aula de lengua castellana que se estaba desarrollando en la institución. Este es preparado por el equipo docente de tercer grado de las dos sedes de primaria. El documento retoma los estándares básicos de competencias del Ministerio de Educación Nacional en cuanto a producción oral y escrita de textos y presenta una estructura temática en la cual se considera el cuento como un tipo de texto a estudiar. En este se formulan logros e indicadores de desempeño para la comprensión lectora, pero no se plantean los correspondientes con la producción escrita. Esta situación puede ofrecer una explicación (un poco técnica), frente a la falta de prácticas previas de producción textual de los estudiantes y al no suministro de datos respecto a las estrategias utilizadas por el docente en el aula para promover esta competencia.

Finalmente, se realizó una actividad de escritura de un cuento por parte de los estudiantes, que se analizó como diagnóstico de las habilidades para la producción escrita y que corresponde a la escritura inicial (E1). La identificación de estas habilidades se realizó teniendo en cuenta diez descriptores en tres niveles de desempeño (inicial, Intermedio y final), que guardan relación con las categorías de análisis propuestas para la valoración de la producción escrita: el reconocimiento del contexto, la identificación de una estructura textual y el uso de una estrategia de producción. Estos se pueden consultar en el Instrumento para la identificación de habilidades para la producción textual (Anexo B).

Al describir las habilidades para la producción textual de cuentos de los estudiantes en la escritura inicial, se hará referencia a los descriptores por su respectivo número. En la siguiente tabla se muestran las frecuencias obtenidas para cada descriptor en la escritura inicial realizada como diagnóstico. (E1)

Tabla 1. Identificación de habilidades para la producción textual de cuentos. Escritura inicial (E1).

Nivel desempeño	Número de descriptor								
	D.1	D.2	D.3	D.4	D.5	D.6	D.7	D.9	D.10
Inicial	0%	8%	12%	28%	8%	88%	8%	16%	8%
Intermedio	88%	88%	36%	4%	16%	12%	88%	80%	72%
Avanzado	12%	4%	52%	68%	76%	0%	4%	4 %	20%

Los resultados y el análisis de la escritura inicial tomada como diagnóstico, se presentarán en las categorías establecidas para el análisis de la información: el reconocimiento del contexto, la identificación de una estructura textual y el uso de una estrategia de producción.

- **Reconocimiento del contexto**

El primer grupo de descriptores propuesto en el instrumento mencionado para la identificación de habilidades para la producción textual hace referencia al reconocimiento de aspectos del contexto que da origen a los cuentos. Es decir, a la narración y su intencionalidad comunicativa (D.1) y a la

experiencia previa de aprendizaje con este tipo de textos que contribuye a construir un referente textual (D2).

En estos aspectos se observa que la mayor parte de los estudiantes logran un desempeño intermedio y avanzado, escribiendo textos que guardan relación con una situación comunicativa en la que se narran algunas experiencias de vida o recrean mundos posibles y que han logrado ir incorporando en su saber informaciones previas de lectura de otros cuentos, lo que les ha facilitado la tarea de producción.

Para el D.2, un bajo porcentaje (8%) de los estudiantes se ubica en un nivel inicial, reflejando que la tarea de producción del cuento les ha sido difícil. Para este grupo de estudiantes, se observa la necesidad de enriquecer la comprensión de elementos del contexto de los cuentos, pues a pesar de que están por fuera del texto, ayudan a concretar aspectos claves del ejercicio de escritura que se piensa plantear.

- **Identificación de una estructura textual**

El segundo grupo de descriptores (D.3, D.4, D5, D6, D7 y D8), hace alusión a aspectos estructurales del texto como son la superestructura, la macroestructura y la microestructura. Específicamente los D.3 y D.4, se refieren a la superestructura textual. El D.3 valora la organización ternaria (inicio, nudo y desenlace) que presenta el cuento y el D.4 la presencia del título y la relación del mismo con el sentido global del texto. Para estos aspectos, a pesar de que la mayoría de los estudiantes logra seguir ubicándose en los niveles de desempeño intermedio y avanzado, aumenta el promedio de estudiantes que se ubican en el nivel inicial. Se presentan textos

en los cuales se observa una narración desarticulada de eventos, no se evidencian los tres momentos narrativos y/o no se asigna un título, o el que presentan no guarda relación con el sentido global del texto.

La macroestructura del texto corresponde con el D.5, valora el mantenimiento de un eje temático en el desarrollo de la historia garantizando la coherencia. El análisis los textos en este aspecto muestra que un porcentaje de los estudiantes (24%) se ubica en los niveles inicial e intermedio, construyendo textos en los cuales las ideas presentadas no permiten el desarrollo coherente de la historia o donde el eje temático no logra mantenerse a lo largo de la misma. La mayor parte de los estudiantes (76%), se ubica en el nivel avanzado, escribiendo cuentos en los que las ideas presentadas permiten el desarrollo coherente de la historia.

Para explorar la microestructura textual se plantearon los descriptores 6 y 7. El D.6 hace referencia a la diferenciación de oraciones y párrafos a través de la utilización de signos de puntuación y el D.7 a la utilización de palabras trampoline, conectores y marcas temporales. Las mayores dificultades observadas en el ejercicio de producción, son la ausencia de signos de puntuación y/o el uso insuficiente de palabras trampoline, conectores y marcas temporales.

- **Uso de una estrategia de producción**

Como se describe con anterioridad, la estrategia de producción de un texto, contempla la realización de las etapas de planificación, escritura o textualización y revisión. En el instrumento utilizado para la identificación de habilidades para la producción de texto, los descriptores que hacen referencia a lo mencionado son los D.8, D.9, D.10 y D.11. Cabe anotar que para la escritura

inicial (E1), no se tuvieron en cuenta los descriptores D.8 ni D.11, ya que estos se relacionan con la planificación y la revisión del texto, lo que no estuvo incluido en la consigna inicial de esta actividad.

El D.9 retoma las señales o huellas que dan cuenta de que el estudiante realiza una auto-regulación al escribir, y el D.10 el nivel de dominio del sistema notacional de escritura. Para el D.9, un porcentaje de los estudiantes (16%), presenta un texto de escritura plana en el que no hay señales o huellas que den cuenta de la auto-regulación al escribir. En el D.10, un (8%) de los estudiantes se ubica en el nivel inicial, mostrando insuficiencia en el dominio del sistema de escritura. Sus textos presentan múltiples errores de omisión, sustitución de grafemas y separación inadecuada de las palabras, lo que afecta su comprensión.

Para estos mismos descriptores, la mayoría de los participantes se ubica en un nivel intermedio presentando escritos en los que se observa un dominio básico del sistema notacional de escritura, donde a pesar de algunos errores ortográficos y/o de separación de palabras, se logra comprender el texto. Además presentan algunas huellas que permiten inferir que el estudiante realiza una autorregulación al escribir.

En general, los datos obtenidos en la escritura inicial (E1) muestran que al identificar las habilidades para la producción de cuentos, los desempeños de los estudiantes mayoritariamente se ubican en un nivel intermedio. Esto indica que mientras los textos producidos por este grupo de estudiantes guardan relación con una situación comunicativa en la que narran algunas experiencias de vida o se recrean mundos posibles y logran incorporar informaciones generales de otros cuentos

(lo que les facilita la tarea de producción), el uso que hacen de palabras trampoline, conectores y/o marcas temporales es insuficiente y que presentan un dominio básico del sistema de escritura.

Una menor proporción de estudiantes se encuentran en los niveles inicial y avanzado. Para aquellos que se ubican en el nivel inicial, las mayores limitaciones presentadas al escribir sus textos fueron en su orden, la diferenciación de frases y párrafos mediante el uso de signos de puntuación, la ausencia de título y el manejo de una organización de tipo ternario (inicio, nudo y desenlace). Por otro lado, para quienes se ubican en el nivel avanzado, los aspectos en los que observa mayor habilidad para la producción escrita fueron el desarrollo coherente de la historia, el planteamiento de un título que guarda relación con el desarrollo del cuento y la incorporación de una estructura ternaria en sus producciones.

Lo anteriormente descrito, permite inferir que los estudiantes requieren desarrollar habilidades para la producción textual que les permitan dar una mejor estructura, coherencia y cohesión a sus textos. De esta manera, la secuencia didáctica basada en la producción escrita de cuentos deberá ofrecer espacios para que los estudiantes logren consolidar un referente textual y se enfrenten a la experiencia de construir un texto escrito en etapas de producción, favoreciendo la comprensión de la escritura como un proceso.

4.2 Diseño de la secuencia didáctica “Aprendamos a escribir Cuentos”

La secuencia didáctica “Aprendamos a escribir Cuentos” contempla la realización de tres fases de actividades: iniciación, desarrollo y finalización. Un esquema general de estas se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 2. Fases secuencia didáctica “Aprendamos a escribir cuentos ”

SECUENCIA DIDÁCTICA “APRENDAMOS A ESCRIBIR CUENTOS”		
Fase de Iniciación	Fase de desarrollo	Fase de finalización
-Indagación de experiencias previas con cuentos.	-Establecimiento de una situación que sirva de contexto para el ejercicio de escritura (Marco Contextual)	-Publicación de las producciones finales de los estudiantes.
-Confrontación del cuento con otros tipos de texto.	-Preparación de un plan de escritura.	-Indagación con respecto al proceso de producción textual de un cuento.
-Indagación de diferentes cuentos.	-Linealización.	
	-Revisión del texto: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.	
	-Reescritura del texto.	

4.2.1 Fase de iniciación

La siguiente tabla presenta la fase de iniciación de la secuencia didáctica “Aprendamos a escribir cuentos”. Esta incluye objetivos, actividades, preguntas orientadoras, recursos y tiempo.

Tabla 3. Fase de iniciación secuencia didáctica “Aprendamos a escribir cuentos”

SECUENCIA DIDÁCTICA “APRENDAMOS A ESCRIBIR CUENTOS”			
Fase de iniciación - Tiempo estimado: 3 Sesiones			
Competencia : Desarrollar habilidades para la producción escrita de cuentos			
OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PREGUNTAS ORIENTADORAS	RECURSOS
Evocar información de experiencias previas con cuentos que ayuda a construir un referente textual. Identificar elementos del contexto de producción del cuento	Indagación de experiencias previas de lectura de cuentos: -Listar oralmente cuentos ya leídos. -Nombrar por qué les ha interesado leer estos cuentos. -Nombrar los medios por los cuales han llegado estos textos a sus manos. -Reconstruir información global de los cuentos leídos: palabras de inicio, personajes, lugar, trama, autor.	Preguntas para indagar experiencias previas con cuentos en general: ¿Lees cuentos? ¿Qué cuentos recuerdas haber leído? ¿Para qué los has leído? ¿Cómo llegaron esos cuentos a tus manos? Preguntas para indagar la experiencia de lectura de un cuento particular: ¿Cuál de estos cuentos has leído? ¿Recuerdas quien escribió este cuento? ¿Recuerdas con qué palabras iniciaba este cuento? ¿Recuerdas cuáles eran sus personajes? ¿Qué conflicto se presentó en la historia? ¿Cómo resolvieron los personajes esta situación? ¿Te agradó leer este cuento? ¿Qué fue lo que más te gustó?	Diferentes cuentos, algunos deben ser conocidos por los estudiantes.

<p>Reconocer las características propias de la estructura textual del cuento.</p>	<p>Confrontación del cuento con otros tipos de texto:</p> <p>-Identificar características propias del cuento que lo diferencian de otros tipos de texto.</p>	<p>¿Es este un cuento? ¿Por qué? ¿Qué hace que sea un cuento? ¿Qué hace que no sea un cuento? ¿Qué hace que un cuento sea diferente de otros textos como la receta o la carta?</p>	<p>Diferentes tipos de texto (cartas, recetas, textos expositivos Etc.).</p>
<p>-Indagación de diferentes cuentos:</p> <p>-Lectura colectiva de cuento seleccionado por la docente</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Re-narración ✓ Recuperación de la sucesión de eventos, lugar y tiempo en que se desarrollan los cuentos. 	<p>Preguntas orientadora para indagar intereses de lectura:</p> <p>¿Qué te gusta encontrar en los cuentos cuando lees? ¿Qué tipo de personajes? ¿Qué lugares? ¿Prefieres los cuentos relacionadas con la vida real o prefieres cuentos de fantasía? ¿Qué emociones te gusta sentir cuando lees cuentos? ¿Por qué te gustan de este tipo de historias?</p>	<p>Cuento llevado a clase por la docente.</p>	<p>Cuestionario para identificación de los intereses de lectura. (Anexo F)</p>
<p>-Selección colectiva de un cuento para leer:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicación de cuestionario de intereses de lectura. ✓ Elección de un cuento para leer colectivamente, de una selección realizada por el docente a partir de la información del cuestionario de intereses de lectura. 	<p>Encuesta para elección de un texto colectivo de lectura (Anexo G)</p>		

-Actividades de lectura y de comprensión de lectura del cuento seleccionado, (niveles inferencial, literal y crítico):

- ✓ Lectura colectiva, relectura individual
- ✓ Realización de inferencias y de predicciones a partir de la portada.
- ✓ Re-narración.
- ✓ Identificación de aspectos estructurales (título inicio, nudo o situaciones transformadoras y final, uso de palabras trampoline, algunos conectores).
- ✓ Abstracciones

Preguntas para orientar la comprensión lectora:

Antes de la Lectura:

- ¿Qué observamos en la portada del cuento?
- ¿Qué podemos imaginar de la historia a partir de la información de la portada?
- ¿Cuál es el título del cuento?
- ¿Quién lo escribió?
- ¿Cómo llegó este cuento a nuestras manos?

Durante la lectura colectiva:

Hacer pausas intencionales para realizar preguntas como:

- ¿A qué hace referencia el término.....?
- ¿Qué quiere significar la frase.....?
- ¿Qué pensamos que pueda ocurrir a continuación...?

Después de la lectura:

- ¿Qué personajes participan en el cuento?
- ¿En qué lugar/es se desarrolla el cuento?
- ¿Cómo inició la historia?
- ¿Qué situación problemática transforma la historia?
- ¿Cómo finaliza la historia?
- ¿Qué aprendimos del cuento?
- ¿Qué emociones me produjo el cuento?

Taller de interpretación textual basado en el cuento seleccionado (Anexo H)

Como puede observarse, durante esta fase se propone la realización de tres grupos de actividades: la indagación de experiencias previas, la comparación del cuento con textos de diferente tipo y la indagación de diferentes cuentos. Estas se plantean con el objetivo de favorecer la construcción de un referente textual “cuento”, a partir de la identificación de elementos extra e intratextuales. A continuación se explica cada grupo de actividades:

- **Indagación de experiencias previas con cuentos**

Dado que la docente orientadora de curso manifiesta preocupación por la baja motivación de los estudiantes para la lectura y la escritura, y que la tarea de producción de texto es algo que aún no han enfrentado, las actividades que se planea desarrollar en esta etapa tienen como punto de partida la indagación de experiencias previas con los cuentos. Se espera que la formulación de preguntas orientadoras como las que se proponen, despierte el interés de los estudiantes y les permita traer a flote un inventario de saberes que han adquirido con anterioridad y que les posibilitará ir ampliando el conocimiento del cuento.

La exploración de los saberes que anteceden un nuevo aprendizaje para irlo modificando es uno de los aspectos fundamentales del constructivismo como modelo pedagógico. Así, se considera importante recuperar de la memoria de los estudiantes, datos representativos del contexto de las situaciones en las que el cuento ha estado presente en sus vidas, pues de esta manera han ido construyendo un referente textual. Tal como lo expresan De Castro y Correa (2012), el cuento es conocido por los niños desde temprana edad, lo que les permite reconocer su estructura e ir incorporando esa riqueza de experiencias en sus escritos.

Si se observan en los resultados de la escritura inicial los descriptores que hacen referencia a la identificación de aspectos del contexto que da origen a los textos (D.1 y D.2), la gran mayoría de los estudiantes se ubica en los niveles intermedio y avanzado. Un 8% se ubica en el nivel inicial. Se esperaría que los estudiantes superen estos niveles de desempeño y que la identificación de elementos del contexto pueda jalonar otras habilidades para la producción textual, especialmente en la etapa de planificación. Esta requiere del análisis de la situación comunicativa, para lo cual los estudiantes deben identificar una temática, un auditorio y una intencionalidad.

- **Confrontación del cuento con otros tipos de texto**

Para ir delimitando el espacio del cuento como tipología textual, se propone que a partir de la comparación del cuento con textos de otro tipo (prescriptivo, expositivo, publicitario), el estudiante genere informaciones que le permitan identificar que este posee una estructura propia y que además, se le facilite la comprensión del cuento como texto literario, al cual accedemos (a diferencia de otros tipo de texto), pues nos ofrece la posibilidad de apreciación estética del lenguaje que despierta sensibilidades. Tal como lo expresa Kaufman (2001), la narración está presente de manera vital en todos los tiempos. Cuando los estudiantes aprenden a narrar construyen un relato que expresa su acontecer.

- **Indagación de diferentes cuentos**

En este grupo de actividades se propone leer diferentes cuentos, para que el estudiante logre reconocer las características (estructurales y estilísticas) propias de este tipo de textos. Si bien la secuencia didáctica propuesta se basa en la producción textual, ninguna actividad de escritura puede prescindir de la lectura. Tal como lo expresa Jolibert (1998), parte de su estrategia para

abordar los textos es “no separar los procesos y actividades de lectura de los procesos y actividades de producción. No solo se aprende a leer leyendo y a producir produciendo sino que se aprende a leer produciendo y a producir leyendo” (p. 107).

A partir de la realización de actividades basadas en la lectura como la re narración, la realización de inferencias y predicciones y la recuperación de la secuencia de eventos se espera que el estudiante se apropie de elementos que le permitan comprender que el cuento posee unos elementos macro, super y microestructurales propios.

Para mantener el interés de los estudiantes y como estrategia para promover el hábito lector, se sugiere que se pregunte a los estudiantes cuáles son sus preferencias en cuanto a la lectura de cuentos. A partir de esa exploración, se deben seleccionar varios textos que reúnan las características expresadas por los estudiantes y realizar una encuesta para elegir uno para el análisis colectivo. El cuestionario de intereses de lectura y la encuesta para la elección de un cuento para la lectura colectiva se pueden consultar como Anexos F y G.

Retomando los resultados de la escritura inicial, tanto para aquellos estudiantes que se ubican en el nivel inicial como para los que están en el intermedio, se observa la necesidad de mejorar la apropiación de aspectos estructurales del texto. Las actividades de confrontación del cuento con textos de diferente tipo y la indagación de diferentes cuentos se proponen para dar respuesta a esta necesidad.

4.2.2 Fase de desarrollo

Las actividades de esta fase se formulan para que el estudiante construya un texto en etapas. De esta manera se estimula la comprensión de la escritura como un proceso. Para tal fin se consideran tres etapas en la producción textual un cuento: planificación, textualización y revisión. La escritura de un texto en etapas, es un aspecto novedoso para los estudiantes del grupo de estudio, ya que el uso de esta estrategia para la producción de cuentos no se ha propuesto (al menos de manera formal) en el aula. Tal como lo expresa Jolibert (1998), la producción de un texto es un trabajo complejo en el que coexisten varias capas en las que se ponen en juego las intenciones del emisor y las necesidades del texto.

Tabla 4. Fase de desarrollo secuencia didáctica “Aprendamos a escribir cuentos”

SECUENCIA DIDÁCTICA “APRENDAMOS A ESCRIBIR CUENTOS”			
Fase de desarrollo - Tiempo estimado: 5 Sesiones.			
Competencia : Desarrollar habilidades para la producción escrita de cuentos			
OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PREGUNTAS ORIENTADORAS	RECURSOS
Reconocer un marco contextual para la tarea de escritura.	<p>-Establecimiento del marco contextual de la actividad de escritura.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Discusión grupal: uso de reflexión metacognitiva a partir de la actividad de escritura realizada en la prueba diagnóstica. ✓ Identificación individual de una situación inspiradora para escribir un cuento según el marco contextual. ✓ Presentación de la nueva tarea de escritura y sus etapas. 	<p>¿Qué te costó dificultad cuando escribiste el cuento inicial?</p> <p>¿Qué cosas se te hicieron fáciles al escribirlo?</p> <p>¿Qué cosas se te hicieron difíciles al escribirlo?</p> <p>¿Te gustaría retomar la escritura de tu cuento y mejorarla o prefieres escribir un nuevo cuento?</p> <p>¿Sobre qué te gustaría escribir un nuevo cuento?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Con quién te gustaría compartirlo?</p>	<p>Guía de preguntas orientadoras de discusión</p>

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PREGUNTAS ORIENTADORAS	RECURSOS
Planificar la escritura del cuento.	<p>-Preparación de un plan de escritura del cuento :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentación de la pauta para elaborar el plan de escritura: lectura e interpretación. ✓ Momento para la reflexión individual e identificación de ideas desencadenantes. ✓ Preparación individual del plan de escritura. 	<p>Antes de la escritura</p> <p>¿Qué texto voy a escribir? ¿Con que propósito lo voy a hacer?</p> <p>¿Quiero retomar la escritura de mi cuento inicial? ¿Quiero escribir un nuevo cuento? ¿Quiénes leerán mi cuento? ¿Sobre qué quiero escribir mi cuento? ¿Qué personajes participarán? ¿Cuál es el lugar dónde se desarrollará? ¿Qué situación(es) problemáticas transformarán la historia? ¿Cómo imagino que pueden resolverse?</p>	<p>Pauta para la preparación de un plan de escritura. (Anexo I)</p>

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PREGUNTAS ORIENTADORAS	RECURSOS
Linealizar el cuento a partir del plan de escritura	<p>-Linealización del cuento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relectura individual del plan de escritura construido. ✓ Realización de ajustes al plan de escritura. ✓ Primera escritura del cuento a partir del plan construido. 	<p>Durante la escritura:</p> <p>¿Mi plan de escritura representa lo que quiero escribir? ¿Qué ajustes puedo hacer? ¿Cómo incluyo los elementos de mi plan al escribir mi cuento?</p>	<p>Materiales para escribir: Hojas, lápices, borradores, diccionarios.</p>
Revisar la producción a partir de la reflexión metacognitiva (autoevaluación), y de la interacción de otros interlocutores con el texto (coevaluación y heteroevaluación).	<p>-Revisión del cuento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentación de Pauta para la autoevaluación del cuento ✓ Relectura(s) de la producción propia. ✓ Utilización de estrategias metacognitivas para la autoevaluación de la producción. ✓ Identificación de claves para el mejoramiento del texto. <p>-Revisión cruzada del cuento con un par</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conformación de pares evaluadores por parte del maestro. ✓ Lectura, análisis y desarrollo de la Pauta para la heteroevaluación. ✓ Lectura del cuento por el par. ✓ Identificación de claves para el mejoramiento del texto. <p>-Revisión cruzada del cuento con un adulto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura de los cuentos por parte del profesor. ✓ Registro en la pauta de heteroevaluación. 	<p>Después de la escritura</p> <p>Preguntas generales de pauta para la evaluación de la producción.</p> <p>¿El cuento tiene un título? ¿El título tiene relación con la historia? ¿En el cuento los personajes que participan se mantienen? ¿El cuento presenta un inicio de manera clara? ¿En el cuento se presenta un problema o conflicto? ¿El cuento presenta un final o cierre? ¿El cuento se puede leer claramente? ¿Se utilizan signos de puntuación para separar las oraciones y los párrafos?</p>	<p>Primera producción del cuento de cada estudiante.</p> <p>Pautas para la revisión de texto. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (Anexo C).</p>

-
- ✓ Identificación de claves para el mejoramiento del texto en la reescritura.

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PREGUNTAS ORIENTADORAS	RECURSOS
Reescribir el cuento construido integrando recomendaciones de la revisión.	Reescritura y producción de un texto final. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relectura de la primera escritura de la producción propia. ✓ Relectura de pautas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. ✓ Reescritura del cuento. 	¿Qué debo tener en cuenta para revisar y mejorar mi cuento cuando lo vuelva a escribir? ¿Cómo puedo mejorar o enriquecer mi cuento a partir de mis percepciones y las que tienen otros?	Materiales para escribir: Hojas, lápices, borradores, correctores, diccionarios.

Para la fase de desarrollo se han establecido cuatro grupos de actividades, las cuales se describen a continuación:

- **Establecimiento de un marco contextual para el ejercicio de escritura**

Para la planificación del texto, es importante establecer un marco contextual que sirva como referente para la tarea de escritura. Como actividad previa se propone retomar la tarea de escritura inicial y orientar la reflexión individual de lo ocurrido en el ejercicio a partir de las preguntas orientadoras que se sugieren en este aparte de la secuencia. Esta actividad se realiza para que el estudiante identifique las dificultades y fortalezas que presentó el ejercicio de escritura y se disponga para realizar una nueva escritura de un cuento en la que necesitará llevar a cabo un proceso que le facilitará la creación.

Una vez realizada la indagación se procede con la identificación de un marco contextual para la escritura del nuevo texto. Este puede surgir de algún proyecto de clase, de una pregunta problematizadora o de una actividad escolar o extraescolar. De esta manera el estudiante puede identificar con mayor facilidad una situación que enmarca la tarea de escritura, que le puede resultar inspiradora dentro del marco establecido y le permita la generación de ideas para elaborar un plan de escritura.

Para el grupo objeto de estudio, el marco contextual fue la creación de una colección de cuentos de tema libre, compilados en una publicación llamada “A, B, C...El libro de los cuentos que nosotros escribimos”. Se propone leer una selección de los mismos en el festival de talentos de la institución. Si bien, este evento se realiza anualmente, la estrategia de generar una compilación de cuentos para

ser leídos en ese espacio fue pensada como marco contextual para el desarrollo de la secuencia didáctica.

- **Preparación de un plan de escritura**

Una vez se ha establecido un marco contextual para la producción de los estudiantes, se procede con la preparación de un plan de escritura. Para tal fin se les propone leer, reflexionar y desarrollar una “Pauta para la preparación de un plan de escritura” (Anexo I). En este ejercicio, a partir del desarrollo de preguntas orientadoras con respecto al tipo de texto que se quiere construir, el propósito, el auditorio o posibles lectores, el tema, los personajes, el lugar, el conflicto que se puede presentar y la forma de resolverlo, el estudiante logra crear una maqueta que lo orientará en su tarea de producción, haciéndola más fácil.

- **Linealización**

El plan de escritura construido es el principal recurso con que cuenta el estudiante para enfrentar la linealización o primera escritura. Este es un espacio íntimo del escritor, en el cual se enfrenta a la hoja en blanco para desplegar todo su saber y creatividad. Se pretende que las actividades planteadas desde la fase inicial de la secuencia contribuyan con el proceso de textulización ya que se puede decir que el texto que se está escribiendo cuenta con una historia previa y con unos antecedentes, y que si se dan las condiciones para llevar a cabo un buen ejercicio de escritura, deberían salir a flote en esta etapa.

Retomando los resultados de la escritura inicial (E1), como descriptores de la textualización se tomaron D.9 y D.10 los cuales que se enfocan en el conocimiento del sistema de escritura, la

autorregulación al escribir y el enriquecimiento del texto a través de incorporación de señalizaciones. Si se promedian los dos indicadores, el 12% de los estudiantes se ubican en el nivel inicial, 76% en el intermedio, el 12% en avanzado. Se espera que los estudiantes puedan mostrar mejores desempeños al textualizar el cuento a partir del desarrollo de la secuencia.

- **Revisión del texto**

Este es un proceso continuo durante la producción del texto y sobre su finalización. Requiere de una toma de conciencia donde a partir de las relecturas de la producción, se llega a identificar aspectos que se deben cubrir en una reescritura de la misma.

En este punto se espera que los estudiantes logren tomar distancia de sus producciones, llamar otros lectores al texto e identificar aspectos claves para mejorarlas. Para tal fin se recomienda la aplicación de una pauta para la revisión del texto en tres momentos. Una autoevaluación (reflexión metacognitiva frente a la producción escrita), una coevaluación (revisión cruzada con un par) y una heteroevaluación (revisión del docente). Tres estrategias para la evaluación de los aprendizajes descritas en el modelo pedagógico de la institución objeto de estudio, son precisamente la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Esto puede facilitar el desarrollo de la actividad por parte de los estudiantes.

Las preguntas que se formulan en la Pauta para la revisión del texto se enfocan en la revisión de aspectos estructurales de los textos, dado que son los más observables y medibles considerando el nivel de experiencia de los evaluadores. Estos son la presencia de un título, la relación del título con el cuento, la presentación clara de una estructura ternaria, la utilización de signos de puntuación y la valoración de la posibilidad que tiene el evaluador de leer el texto claramente (Anexo C).

Como resultado de este ejercicio se espera que en la reescritura, los estudiantes integren las recomendaciones de los lectores, generando un texto mejorado. Cabe anotar que este proceso puede requerir de varias reescrituras. En la secuencia planteada se abre espacio para una.

Es importante que para el ejercicio de revisión cruzada, el docente establezca los pares académicos de manera intencional, haciendo uso de la información ganada a partir de la lectura y valoración de los cuentos producidos por los estudiantes en la escritura inicial (E1). La idea es establecer pares que puedan retroalimentarse de manera colaborativa.

También es recomendable que la última retroalimentación que reciban los estudiantes sea la realizada por la docente, esto con el fin no introducir sesgos que puedan influir en los procesos de autoevaluación y coevaluación.

4.2.3 Fase de finalización

Los objetivos, actividades, preguntas orientadoras, recursos y tiempo estimado de la fase de finalización se presentan en la tabla 4. Esta contempla la publicación de los cuentos producidos por los estudiantes y la indagación con respecto al proceso de producción escrita.

Tabla 5. Fase de Finalización Secuencia didáctica “Aprendamos a escribir cuentos”

SECUENCIA DIDÁCTICA “APRENDAMOS A ESCRIBIR CUENTOS”**Fase de Finalización - Tiempo estimado: 2 Sesiones.**

Competencia : Desarrollar habilidades para la producción escrita de cuentos

OBJETIVO	ACTIVIDADES	PREGUNTAS ORIENTADORAS	RECURSOS
Publicar los cuentos producidos por los estudiantes como resultado de su participación en la secuencia didáctica.	-Publicación de las producciones de los estudiantes retomando el marco contextual de la actividad de escritura. <ul style="list-style-type: none"> ○ Lectura en grupo de los cuentos producidos por los estudiantes. 	¿Cómo me siento con el cuento que escribí? ¿Quiero compartirlo? ¿Con quién o quiénes? ¿Cómo me siento cuando comparto mi cuento con alguien? ¿Cómo me siento cuando leo o escucho los cuentos que escribieron mis compañeros	Cuentos reescritos por los estudiantes. (Producciones finales)
Conocer las percepciones de los estudiantes con respecto al proceso de producción escrita de un cuento.	-Indagación colectiva e individual de asimilaciones de los estudiantes con respecto al proceso de escritura de un cuento. <ul style="list-style-type: none"> ○ Comparación de la actividad de escritura diagnóstica con la tarea de escritura desarrollada en la secuencia didáctica. ○ Recuperación de información con respecto a las etapas que se llevaron a cabo para la tarea de escritura desarrollada en la secuencia didáctica. ○ Establecimiento de diferencias entre texto producido en la actividad diagnóstica y de escritura en contexto de la secuencia didáctica. 	Si miramos la escritura del cuento que realizamos inicialmente como diagnóstico y el cuento final, ¿Hubo cambios? ¿Qué cambios encuentras? ¿Qué hiciste diferente? ¿Qué pasos seguiste hasta llegar a escribir el cuento final? ¿Ha cambiado la forma en que escribes cuentos? ¿En qué ha cambiado?	Guía de indagación oral y escrita. Anexo D

- **Publicación de los cuentos escritos por los estudiantes**

Finalmente, se hace necesario abrir espacios para la publicación de los cuentos producidos por los estudiantes como resultado tangible de la experiencia. (Camps 2003, p.14), afirma que “aprender a escribir implica crear una red de relaciones con los demás a través del uso del lenguaje escrito”. Leer, compartir los textos y hacerlos públicos es una forma de reconocimiento al trabajo realizado por los estudiantes, es validar la inherente necesidad humana de narrar experiencias de vida o recrear mundos posibles a través del uso de la palabra.

Al publicar los escritos se recomienda retomar el marco contextual de la actividad de escritura para dar coherencia al cierre de la secuencia didáctica.

- **Indagación con respecto al proceso de producción escritura de un cuento**

En esta etapa es importante conocer que han logrado incorporar o asimilar los estudiantes con respecto al proceso de producción escrita de un cuento. Es decir, indagar que percepción han desarrollado frente a la escritura y si han logrado advertir los pasos que han seguido para escribir el cuento. La generación del esquema cognitivo de la escritura como procedimiento que se lleva a cabo en etapas es lo que le permitirá al estudiante ir tomando conciencia frente al desarrollo de sus habilidades para construir textos e ir instaurando un modelo de proceso.

Se propone que esta exploración se realice en forma grupal e individual, para lo cual se presentan una serie de preguntas orientadoras en la secuencia didáctica y el recurso “Guía para el control de aprendizajes” (Anexo D). A través de preguntas abiertas, este cuestionario pretende que los estudiantes reconstruyan los pasos que han seguido al construir el cuento, expresen en qué forma

las actividades realizadas en la secuencia les ayudaron para realizar la tarea de escritura y si existen cambios en la forma que escriben cuentos después de la experiencia didáctica.

4.3 Implementación

La implementación de la secuencia didáctica se realizó atendiendo el diseño propuesto. Durante el transcurso de la experiencia se desarrollaron las actividades planeadas y se aplicaron los instrumentos correspondientes. La tabla 6 presenta una descripción general de cada fase implementada sesión por sesión. En este se enuncian las actividades desarrolladas, se ofrece una caracterización del contexto en que se realizaron y se presentan observaciones generales de lo ocurrido.

Tabla 6. Descripción general de la implementación de secuencia didáctica “Aprendamos a escribir cuentos”

FASE DE INICIACIÓN			
No. de sesión	Actividades	Caracterización	Observaciones generales.
01	-Indagación de experiencias previas con cuentos -Confrontación del cuento con otros tipos de texto.	Lugar: biblioteca escolar Acomodación de los estudiantes: sentados en círculo. Participación de los estudiantes: discusión grupal. Materiales utilizados: Cuentos, algunos ya conocidos por los estudiantes (Choco busca una mamá, El soldadito de plomo,	Los estudiantes identificaron los cuentos que habían leído, recuperando algunas informaciones generales de los mismos como personajes, lugar, conflicto presentado y final.

FASE DE INICIACIÓN			
No. de sesión	Actividades	Caracterización	Observaciones generales.
		El día de campo de Don Chanco). Textos de otro tipo: Libro de recetas de cocina, una carta, un álbum de la naturaleza. Preguntas orientadoras formuladas en la secuencia didáctica.	Lograron expresar oralmente algunas diferencias entre el cuento y la receta- el cuento y la carta y la ficha expositiva de un álbum de naturaleza.
02	Indagación de diferentes cuentos: -Lectura de texto regalo: “El pájaro, el mono y la serpiente en la selva” Renarración Elaboración de un esquema de recuperación de: Título, personajes, secuencia de eventos presentada en el cuento, lugar y tiempo. Aplicación de cuestionario de intereses de lectura.	Lugar: aula de clase. Acomodación de los estudiantes: en mesa redonda. Participación de los estudiantes: renarración grupal, trabajo individual. Materiales utilizados: Cuento: El pájaro, el mono y la serpiente en la selva. Hojas de papel, material de escritura. Cuestionario de intereses de lectura. (Anexo F)	Los estudiantes renarraron el cuento de manera colectiva y recuperaron información general de la estructura del texto. Elaboraron un esquema de la estructura del texto en forma individual.
03	Aplicación de encuesta para seleccionar un cuento para lectura colectiva. (Previo) Exploración de la portada Lectura por parte de la docente del cuento “Domingo siete” Relectura individual del cuento.	Lugar: aula de clase Acomodación de los estudiantes: en mesa redonda. Participación de los estudiantes: discusión grupal, trabajo individual Materiales utilizados: Encuesta para la selección de un cuento para lectura colectiva	El grupo seleccionó el cuento Domingo siete para lectura colectiva. Los estudiantes realizaron inferencias a partir de la portada, leyeron el cuento y desarrollaron las actividades de comprensión de lectura en forma individual.

FASE DE INICIACIÓN

No. de sesión	Actividades	Caracterización	Observaciones generales.
	Desarrollo individual del taller de Comprensión de lectura (Niveles inferencial, crítico y reflexivo).	(Previo a la sesión) (Anexo G) Taller de comprensión de lectura cuento Domingo Siete (Anexo H)	

FASE DE DESARROLLO

No. de sesión	Actividades	Caracterización	Observaciones generales
04	- Presentación de marco contextual de escritura: Reflexión meta cognitiva a partir de la actividad de escritura tomada utilizada como diagnóstico (E1). -Preparación de un plan de escritura	Lugar: sala de sistemas Acomodación de los estudiantes: en mesas de trabajo de cuatro integrantes. Participación de los estudiantes: discusión grupal, trabajo individual. Materiales utilizados: Video vean para proyección de la Pauta del plan de escritura. Pauta para la elaboración del plan de escritura (Anexo I) Preguntas orientadoras formuladas en la secuencia didáctica.	Los estudiantes expresaron algunos puntos de vista frente al desarrollo de la actividad de escritura inicial. Nombraron como aspectos difíciles del ejercicio “imaginar” y “escribir”. Algunos expresaron que la tarea de escritura fue fácil. Se presentó un marco contextual para el nuevo ejercicio de escritura. Se preparó un plan de escritura individual. Los estudiantes solicitaron aclaración respecto a algunas consignas del ejercicio.

FASE DE DESARROLLO

No. de sesión	Actividades	Caracterización	Observaciones generales
05	<p>Relectura individual del plan de escritura</p> <p>Espacio para reflexión individual y ajustes</p> <p>Linealización del cuento</p>	<p>Lugar: aula de clase. Acomodación de los estudiantes: en filas.</p> <p>Participación de los estudiantes: trabajo individual.</p> <p>Materiales utilizados: Plan de escritura preparado por cada estudiante. Hojas de papel, material de escritura. Preguntas orientadoras formuladas en la secuencia didáctica.</p>	<p>Los estudiantes revisaron el plan de escritura elaborado en la sesión anterior. Algunos corrigieron y ajustaron su plan.</p> <p>Se linealizó el cuento. (E2).</p> <p>Algunos estudiantes realizaron relecturas de su escrito o de su plan de escritura mientras progresaban en la textualización.</p> <p>La realización de la actividad sobrepasó el tiempo estimado.</p>
06	<p>Revisión del texto: autoevaluación.</p>	<p>Lugar: aula de clase. Acomodación de los estudiantes: en filas. Participación de los estudiantes: trabajo individual.</p> <p>Materiales utilizados: Pauta para la revisión de texto, autoevaluación. (Anexo C).</p>	<p>Los estudiantes realizaron lectura y relectura de su cuento. Desarrollaron la pauta de autoevaluación de su producción.</p>

FASE DE DESARROLLO

No. de sesión	Actividades	Caracterización	Observaciones generales
07	<p>Revisión cruzada de las producciones (coevaluación).</p> <p>Revisión de las producciones por parte del docente (heteroevaluación).</p>	<p>Lugar: aula de clase.</p> <p>Acomodación de los estudiantes: en parejas.</p> <p>Participación de los estudiantes: trabajo en pares colaborativos.</p> <p>Materiales utilizados: Producciones de los estudiantes (E2)</p> <p>Pauta para la revisión de texto, coevaluación heteroevaluación. (Anexo C).</p>	<p>Se establecieron pares intencionales para el ejercicio de revisión cruzada de textos.</p> <p>Los estudiantes realizaron lectura y relectura de los textos de sus compañeros y desarrollaron la pauta para la revisión de texto, (coevaluación).</p> <p>Los estudiantes recibieron y revisaron las retroalimentaciones de la revisión del texto que hicieron sus pares. Algunos solicitaron aclaraciones o expresaron desacuerdos frente a las observaciones que estos les realizan. Para la entrega de la retroalimentación por parte de la docente (heteroevaluación), se programaron encuentros en pequeños grupos. Esto se realizó con el fin de orientar la reescritura en aspectos específicos que requería cada texto.</p> <p>La actividad sobrepasó el tiempo estimado para su realización.</p>

FASE DE DESARROLLO

No. de sesión	Actividades	Caracterización	Observaciones generales
08	Reescritura	Lugar: aula de clase. Acomodación de los estudiantes: en filas. Materiales utilizados: Producciones de los estudiantes (E2) Pautas de revisión desarrolladas para cada texto. Autoevaluación, coevaluación heteroevaluación, (Anexo C).	Los estudiantes realizaron lectura y relectura de las tres pautas de revisión del texto. La totalidad de los estudiantes realiza la reescritura de su cuento (E3). La actividad sobrepasó el tiempo estimado para su realización.

FASE DE FINALIZACIÓN

No. de sesión	Actividades	Caracterización	Observaciones generales
09	Publicación de los Cuentos	Lugar: aula de clase. Acomodación de los estudiantes: sentados en círculo. Materiales utilizados: Producciones de los estudiantes (E3).	Se compartieron algunos de los cuentos escritos por los estudiantes. Se realizó lectura oral con todo el grupo y también en grupos más pequeños.
10	Indagación de asimilaciones con respecto al proceso de producción textual de un cuento.	Lugar: aula de clase. Acomodación de los estudiantes: sentados en círculo. Materiales utilizados: Preguntas orientadoras formuladas en la secuencia Guía de control de aprendizajes (Anexo D).	Se obtuvieron informaciones respecto a la forma en que los estudiantes han asumido la tarea de producción de un cuento.

- **Retos de la implementación:**

A pesar de que la implementación de la secuencia didáctica atendió el diseño propuesto, algunas de las sesiones tuvieron que ser reprogramadas dada la baja asistencia de los participantes o por circunstancias particulares que alteraban el normal desarrollo de las clases en la institución.

Algunas de las sesiones excedieron el tiempo estimado para su realización, especialmente en la fase de desarrollo donde se realizaron la revisión y la reescritura del texto. Las actividades de producción escrita dentro del aula pueden tener esta característica, puesto que resulta difícil controlar los tiempos necesarios para la escritura y las variables externas del ambiente que pueden influir en el desarrollo de la producción.

Un aspecto que requirió de la gestión de tiempo por fuera de la secuencia fue la retroalimentación que ofreció la docente a sus estudiantes. Este acompañamiento, permitió estimular a los estudiantes a escribir, valorar sus intentos y orientar las correcciones de los textos. Como lo expresa Fons (2004), a partir de observar y entender lo que los estudiantes saben, podemos iniciar una tarea que les ayude a avanzar hacia su objetivo y hacer que cada uno construya una representación positiva de su relación con lo escrito.

4.4 Valoración de la secuencia didáctica

El funcionamiento de la secuencia didáctica se valoró a partir de la identificación de las habilidades para la producción de texto que fueron evidenciando los estudiantes durante el desarrollo de la misma. Para tal fin se tuvieron en cuenta los datos arrojados por los siguientes documentos:

- Los cuentos producidos por los estudiantes.

-Las pautas para revisión del texto: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

-La guía de control de aprendizajes.

4.4.1 Identificación de las habilidades para producción textual de cuentos

La tabla que se presenta a continuación muestra las frecuencias obtenidas según el análisis realizado a los cuentos producidos por los estudiantes, a partir del *Instrumento para la identificación de habilidades para la producción textual de cuentos* (Anexo B). Los textos corresponden a tres momentos de medición: una escritura inicial analizada como diagnóstico (E1), una primera escritura (E2) y una segunda escritura o reescritura (E3).

Tabla 7. Identificación de habilidades para la producción de cuentos en tres momentos de escritura (E1, E2, E3).

Descr iptor	Escritura Inicial (E1)			Primera escritura (E2)			Tercera Escritura (E3)		
	D.1	0%	88%	12%	0%	92%	8%	0%	92%
D.2	8%	88%	4%	16%	72%	12%	0%	88%	12%
D.3	12%	36%	52%	8%	20%	72%	0%	24%	76%
D.4	28%	4%	68%	56%	8%	36%	4%	24%	72%
D.5	8%	16%	76%	0%	20%	80%	0%	12%	88%
D.6	88%	12%	0%	84%	16%	0%	32%	68%	0%
D.7	8%	88%	4%	12%	84%	4%	8%	80%	12%
D.8	-	-	-	0%	32%	68%	0%	20%	80%
D.9	8%	80%	12%	4%	92%	4%	0%	80%	20%
D.10	8%	72%	20%	8%	72%	20%	8%	68%	24%
D.11	-	-	-	-	-	-	4%	8%	88%

La tabla 8 muestra los resultados de la aplicación de la pauta para la revisión de texto para la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. En esta se listan los aspectos que fueron revisados en los escritos. Las respuestas de los evaluadores correspondieron con las opciones “sí”, “no” o “puede mejorar”. Para la presentación de los resultados, se agruparon las opciones “no” y “puede mejorar”.

Tabla 8. Resultados de aplicación de pauta para la revisión del texto E2.

Evaluación	AUTO		CO		HETERO	
	Si	No/ Puede Mejorar	Si	No/ Puede mejorar	Si	No/ Puede mejorar
Presencia de título	52%	48%	48%	52%	36%	64%
Relación título- historia	48%	52%	60%	40%	16%	84%
Mantenimiento de personajes	72%	28%	76%	24%	84%	16%
Inicio claro	72%	28%	64%	36%	64%	36%
Presentación clara de un conflicto	60%	40%	68%	32%	40%	60%
Cierre claro de la historia	56%	44%	44%	56%	4%	96%
Posibilidad de leer el texto claramente	60%	40%	40%	60%	68%	32%
Utilización de signos de puntuación	4%	96%	12%	88%	0%	100%

Al expresar los resultados de este aparte me referiré a los descriptores del instrumento para la identificación de habilidades para la producción textual por su respectivo número y a las tres escrituras de textos como (E1), (E2) y (E3).

Para la presentación y análisis de las habilidades para la producción de cuentos que han mostrado los estudiantes durante el desarrollo de la secuencia didáctica, se han establecido tres categorías de análisis: el reconocimiento del contexto, la incorporación de una estructura textual y la aplicación de una estrategia de producción.

4.4.1.1 Reconocimiento del contexto

Como ya se ha mencionado anteriormente, en el presente estudio el contexto involucra dos aspectos: la situación de comunicación, retomado en el D.1 y la experiencia de aprendizaje que corresponde al D.2. Si se comparan los resultados de las tres mediciones realizadas (E1, E2, E3), para estos descriptores, se observa que a pesar de las oscilaciones de frecuencias en las tres escrituras, se logran apreciar resultados positivos en estas, cuando se comparan la prueba diagnóstica (E1) con la reescritura o (E3).

Podría decirse que los estudiantes han logrado advertir que para la producción de un cuento, es necesario considerar elementos del contexto de la situación comunicativa, como son la intencionalidad del autor y la identificación de un auditorio o posibles lectores.

Sin embargo, a pesar de que el diseño de la secuencia didáctica en su fase inicial contempló la realización de actividades que estimularan el establecimiento de conexiones entre el texto a producir y el contexto, una posible limitación que presentó, fue el establecimiento de un marco contextual de escritura tan general que no delimitó la temática de los cuentos, ni un auditorio más específico. Esta situación hizo difícil establecer con mayor precisión las marcas textuales que indicaban que los escritores estaban incorporando estos aspectos al construir el texto.

En cuanto a la experiencia de aprendizaje que se ha ido consolidando a partir de la lectura previa de cuentos, se evidenció que la exploración de estas informaciones permite aflorar una memoria textual que facilita la comparación de cuentos con otros tipos de texto, e ir delimitando su espacio dentro del género narrativo, lo que se refleja en los textos producidos. La literatura revisada reporta la importancia de remitir a los estudiantes a pensar en las situaciones en que el cuento ha estado presente en sus vidas, lo cual les ayuda a consolidar un referente textual.

4.4.1.2 Incorporación de una estructura textual

La estructura de texto abarca la superestructura, la macroestructura y la microestructura.

Camps y otros (2010), expresan la necesidad de afrontar el texto en su complejidad, conocer cómo es, qué características tiene el género discursivo que se está utilizando y así generar ganancias en el conocimiento lingüístico y comunicativo.

En el instrumento para identificación de las habilidades de producción de textos, los D.3 y D.4 hacen alusión a la superestructura textual. El D.3 valora la organización ternaria (inicio, nudo y desenlace) que presenta el cuento y el D.4 a la presencia del título y la relación del mismo con el sentido global del texto.

Se evidencia un creciente progreso en el desempeño de los estudiantes para el manejo de la estructura ternaria del cuento, al comparar las tres escrituras (E1, E2, E3). Este aspecto se abordó ampliamente en la secuencia didáctica en las etapas inicial (al proponer la confrontación del cuento con otros tipos de texto y con textos del mismo tipo) y en la fase de desarrollo (al preparar un plan

de escritura y al desarrollar una pauta para la revisión de textos tanto en la auto evaluación, como en la coevaluación y heteroevaluación).

Si se observa el D.4 al comparar la prueba diagnóstica (E1) y la primera escritura (E2) se aprecia un decrecimiento del desempeño de los estudiantes. Un elemento novedoso que se incorporó en la secuencia didáctica como etapa en la producción textual, fue la planificación a través de la construcción de un plan de escritura. De esta manera, la escritura de un cuento en la prueba diagnóstica (E1) se diferenció de la primera escritura (E2) por la preparación de un plan de escritura como ejercicio previo a la textualización del cuento.

Un elemento específico que no se contempló en la preparación del plan de escritura fue la asignación del título, dado que la investigadora consideró que en ese momento era precipitado el ejercicio de conectar globalmente las ideas generadas para la escritura del cuento mediante un título y que, si en este punto se realizaba esa reflexión, se podría sesgar el desarrollo de la historia y coartar la fluidez de ideas. Lo anteriormente expuesto puede ofrecer una posible explicación frente a lo ocurrido en la (E2) donde un amplio porcentaje de estudiantes (56%) omitieron ponerle un título al cuento. Otra posible explicación puede ser que los estudiantes estuvieron más pendientes de controlar aspectos estructurales del texto y olvidaron el título como un aspecto global del mismo.

Tal como se observa en la tabla 8, la presencia del título y la relación del título con la historia narrada son elementos incluidos en la pauta para la revisión de texto. Estos fueron identificados como aspectos a considerar para el mejoramiento de los cuentos al reescribirlos, evidenciándose un progreso significativo para la tercera medición (E3).

La macroestructura del texto corresponde con el D.5. Se enfoca en revisar el mantenimiento de un eje temático en el desarrollo del cuento, garantizando la coherencia. Este es uno de los aspectos que muestra mayor progreso al comparar las tres mediciones. Podría pensarse que este nivel de avance se pudo generar por el desarrollo de las actividades planteadas en la etapa de iniciación de la secuencia, en la cual se propone la lectura comprensiva de cuentos. Específicamente, con el desarrollo de ejercicios que permitan la recuperación de la secuencia cronológica de eventos presentados en la historia.

Los D.6 y D.7 exploran la parte microestructural del cuento. Hacen referencia a la diferenciación de oraciones y párrafos a través de la utilización de signos de puntuación y a la utilización de palabras trampoline, conectores y marcas temporales. Desde la prueba diagnóstica (E1), se evidenció la dificultad de los estudiantes para el ejercicio de puntuación. En su gran mayoría los escritos (88%) se mostraban como un solo bloque de información sin diferenciación de oraciones o párrafos. Este indicador fue mostrando cambios favorables en las frecuencias de los niveles de desempeño en el transcurrir de los ejercicios de producción escrita (E2) y (E3).

Uno de los elementos que contribuyó al mejoramiento de este aspecto fue la aplicación de la pauta para la revisión de los textos, dado que la utilización de signos de puntuación fue identificada en la autoevaluación, en la coevaluación y en la heteroevaluación, como algo susceptible de mejorar al reescribir los textos. Cabe anotar que durante el desarrollo de la secuencia didáctica no se consideró la realización específica de ejercicios de puntuación. Se pretendió que la relación del estudiante con los cuentos por medio de la lectura, permitiera la incorporación de algunas claves para la puntuación y que estas fueran incorporadas en sus producciones.

A pesar del desarrollo de actividades de lectura de diferentes cuentos en la etapa previa a la producción, se observó como la dificultad para diferenciar frases y párrafos fue un elemento constante en las producciones de los estudiantes. Si bien se observa una mejoría en la medición que corresponde a la reescritura (E3), ningún estudiante logra ubicarse en el nivel avanzado y un porcentaje del 32% continúa en el nivel inicial al final de la experiencia. Lo anteriormente planteado sugiere revisar el diseño de la secuencia didáctica y evaluar la necesidad de incorporar una estrategia que permita a los estudiantes desentrañar las huellas de los signos de puntuación dentro del cuento como elemento fundamental para la construcción del sentido global de la historia.

El D.7 muestra resultados casi estables para las mediciones (E1) y (E2), pero muestra cambios favorables en la tercera medición. De este modo se observa cómo los estudiantes van incorporando en sus cuentos, un mejor manejo de conectores y utilizando palabras trampoline en sus escritos, dando mayor cohesión a las ideas. Este resultado se puede relacionar con la generación de diversas actividades que han puesto en escena al lenguaje oral y escrito durante la secuencia. La narración, la lectura y relectura, la presencia del cuento en el aula, el intercambio de textos y toda la riqueza de las relaciones que se tejen a partir de las interacciones generadas, pueden haber favorecido la incorporación de nuevos elementos léxicos en las producciones.

4.4.1.3 Uso de una estrategia de producción

Aplicar una estrategia para la producción de un texto es asumir la escritura como un proceso que se realiza en etapas de planificación, textualización y revisión.

- **Planificación**

El indicador D.8 se tomó en cuenta para las mediciones E2 y E3. Corresponde a la preparación de un plan de escritura y su utilización al escribir el texto. Se considera que la elaboración de un plan de escritura que funcionó como guía orientadora para la textualización, tuvo una influencia positiva en el desarrollo de habilidades para la producción de texto en los estudiantes. Para la escritura final el 80% de los estudiantes logra ubicarse en un nivel avanzado en el cual linealizan su producción de acuerdo al plan.

Sin embargo, aunque todos los estudiantes prepararon un plan de escritura, no todos lograron incorporar las ideas generadas al textualizar el cuento. El ejercicio de pensar formal y anticipadamente en el texto a producir, era nuevo para los estudiantes y a pesar de que se ofreció espacio para replantear y reconstruir el plan, el 20% de ellos decide tomar distancia del plan y linealizar con la fluidez e inspiración que les despierta el momento mismo de escribir. Las razones por las cuales se produce esta situación escapan del ámbito teórico que estructuró el estudio. La investigadora presume que pueden corresponder con el análisis de los procesos cognitivos que se dan al momento de escribir.

- **Textualización**

Para la textualización o puesta en escena del acto de escritura, se consideran dos indicadores, el D.9 hace referencia a la autorregulación y al uso estrategias para enriquecer el significado de algunas expresiones en el texto y el D.10 al manejo del sistema notacional de escritura. Los estudiantes muestran ganancias en la autorregulación al escribir, sus textos muestran huellas de

correcciones y la inclusión de elementos gráficos como resaltados, diagramación y llamados que enriquecen su significado.

El indicador D.10 permanece casi estable en las tres mediciones, al ser un aspecto tan fino en el dominio de la escritura, no se esperarían grandes variaciones en este indicador a partir de una corta intervención. No obstante, la identificación de insuficiencias significativas en el dominio del sistema notacional por parte de algunos de los estudiantes, debe llamar la atención de los educadores y padres de familia frente a la apropiación del sistema de escritura y a la necesidad de plantear alternativas que permitan que estos logren un mejor desempeño.

- **Revisión**

El proceso de revisión de un texto consiste en una toma de conciencia donde a partir de la relectura del texto se llega a la reescritura del mismo.

El D. 11 se centra en la relación existente entre la reescritura del texto y la incorporación de ajustes como resultado de la reflexión metacognitiva y del llamado de otros lectores al texto (interactividad). Dado que en la secuencia sólo se realizó una reescritura, no hay referente para comparar las mediciones. Sin embargo la mayor proporción de los estudiantes se ubica en los niveles avanzado (88%) e intermedio (8%).

La revisión de los textos en la fase de desarrollo de la secuencia didáctica, se propone a partir de la reflexión metacognitiva (autoevaluación) y de la aplicación del principio de interactividad como llamado de otros lectores al texto en la coevaluación y heteroevaluación. Una vez realizada esta precisión, vale la pena revisar la información arrojada por las pautas de evaluación, coevaluación

y heteroevaluación de los textos producidos por los estudiantes en la segunda escritura (E2). Esto con el objetivo de identificar qué aspectos de los textos se identifican como fortalezas, cuáles se recomienda mejorar al reescribirlos y los niveles de coincidencia en la apreciación de los evaluadores.

Recordemos que en la pauta utilizada para la revisión de textos se propuso estudiar aspectos como la presencia del título, la presentación de una estructura ternaria de la narración del cuento (inicio, nudo y desenlace), el mantenimiento de los personajes, la relación título-historia, la claridad del escrito y la utilización de signos de puntuación. En la tabla 3, se presentaron los resultados de la revisión realizada a los textos construidos como segunda escritura (E2).

Como se puede notar, los resultados de la autoevaluación de los textos indican que los autores identifican en sus escritos como las principales fortalezas (en orden de importancia), el inicio claro, el mantenimiento de los personajes en la historia, la presentación clara de un conflicto y la claridad del escrito, lo que facilita su lectura. Dentro de los aspectos que requieren mayor intervención en nivel de jerarquía se encuentran el uso de signos de puntuación, la presencia de título y la relación título – historia.

En la coevaluación (evaluación entre pares), las mayores fortalezas identificadas por los pares en los textos fueron el mantenimiento de los personajes en la historia, la presentación clara de un conflicto y el inicio claro. Estos aspectos coinciden en dos con los identificados por los autores en la autoevaluación.

Los aspectos que requieren mayor revisión son la utilización de signos de puntuación, la claridad en el escrito (identificado como fortaleza por los autores de los cuentos), y el cierre de la historia.

Para la heteroevaluación los tres aspectos más fuertes en los textos fueron, el mantenimiento de los personajes, la legibilidad en el escrito y la presentación de un inicio claro. Aunque en diferentes proporciones resultan ser las mismas expresadas por los autores en la autoevaluación.

Las que requieren mayor intervención, serían los signos de puntuación, el cierre de la historia, la presencia del título y la relación título-historia. En la identificación de estos aspectos hubo coincidencias entre los autores y los coevaluadores.

Cierto nivel de coincidencia observado entre las apreciaciones de los estudiantes como lectores y escritores más novatos con las del docente en la pauta de heteroevaluación, indican un nivel de experiencia ganada en el conocimiento del texto por parte de ellos. Este resultado no podría atribuirse exclusivamente al desarrollo de la secuencia didáctica, ya que se reconoce que ellos han logrado explorar la cultura textual en diferentes contextos. No obstante, las actividades que se proponen desde la estrategia didáctica para recuperar de la memoria saberes previos y para generar nuevas experiencias de indagación de textos, ofrecen un marco que les permitió ampliar el conocimiento del cuento y participar de la revisión de texto con mayor experiencia.

- **Representaciones de los estudiantes con respecto al proceso de producción textual**

Una vez finalizada la escritura del cuento, se considera pertinente conocer qué han logrado incorporar o asimilar los estudiantes con respecto al proceso de producción escrita de un cuento, en qué forma las actividades realizadas en la secuencia didáctica les ayudaron a llevar a cabo esta

tarea y que percibieron como fácil y difícil en el ejercicio de escritura desarrollado. Esta indagación se planteó en la fase de finalización de la secuencia. A partir de la realización de un conversatorio y del desarrollo de la *Guía para el control de aprendizajes*, se logra obtener la siguiente información:

Al interrogar a los estudiantes con respecto a los pasos que siguieron hasta llegar al cuento final, evocan actividades que tienen que ver con las tres fases de la secuencia didáctica. Un hallazgo que llama la atención es que algunos estudiantes logran identificar que actividades previas al ejercicio de escritura como “leer cuentos”, son recordadas como parte de los pasos para escribirlo. Podría decirse que para ellos, la lectura aporta a la construcción de un referente textual, que han empezado a comprender que la lectura y la escritura son actividades relacionadas y que leer ayuda a conocer los textos que después se deben producir.

Otros estudiantes mencionan actividades que se refieren a la estrategia de producción en sus tres fases. Expresiones como “pensé como sería mi cuento”, “hicimos un plan de escritura”, dan cuenta de la planificación. Afirmaciones como “escribimos un cuento, hicimos un cuento y dibujamos, volvimos a hacer otro”; podría decirse que están relacionadas con la textualización. Finalmente, expresiones como “lo leí y vi que no faltara nada”, “leer un cuento de un compañero, volverlo a escribir y revisar el cuento”, “le mostramos a nuestros compañeritos y a la profesora”, “escribirle signos de puntuación”, “mejorar el título”, “mejorar el final”; dan cuenta de la revisión y de la reescritura.

Cuando se les pregunta en qué forma las actividades realizadas les han ayudado a la tarea de producción, presentan expresiones como “leyéndome un cuento”, “he recordado un cuento”,

“tengo ideas recordando un cuento”, “explicándonos”, “he mejorado gracias a que me da más imaginación”, “me ayudaron a pensar”, “nuestros compañeros nos dieron recomendaciones”, “a mejorar el cuento”. Claramente, estos son aportes que remiten a pensar en la secuenciación didáctica de actividades por medio de las cuales se procuró un abordaje integral del texto, contemplando la exploración de experiencias previas, la consolidación de un referente textual y el uso de una estrategia de producción.

En relación con los cambios que perciben en la forma de escribir un cuento, se obtienen diferentes respuestas. Manifiestan que ahora usan signos de puntuación, le ponen título al cuento, que han mejorado la letra, que presentan los cuentos a otros compañeros para que les digan cómo están. Otros expresan no haber encontrado diferencias.

Dentro los aspectos que refieren como fáciles de ejercicio de escritura se encuentran “pensar los personajes”, “pensar las cosas y ponerlas en el cuento”, “pensar que escribir”, “escribir el título”. Refieren como difícil el “colocarle la coma y el punto”, “el título”, “el final, la letra, imaginar donde se desarrollará el cuento”, “inventar, pensar los personajes”.

Si bien a partir de las respuestas no podría afirmarse que los estudiantes han llegado a comprender la escritura de un cuento como un proceso, se puede pensar que han empezado a conectarse con la propuesta didáctica. Han explorado una forma diferente de realizar la actividad de producción textual y han empezado a centrar su atención en las necesidades de un texto, que si bien se puede calificar por la docente, se escribe para compartirlo con otros lectores y crear vínculos, que se va formando y transformando a partir de la realización de actividades de planificación, textualización y revisión.

A continuación se presentan algunos de los textos producidos por los estudiantes, en los tres momentos de escritura.

Figura 3. Ejemplo 1. Escritura inicial (E1).

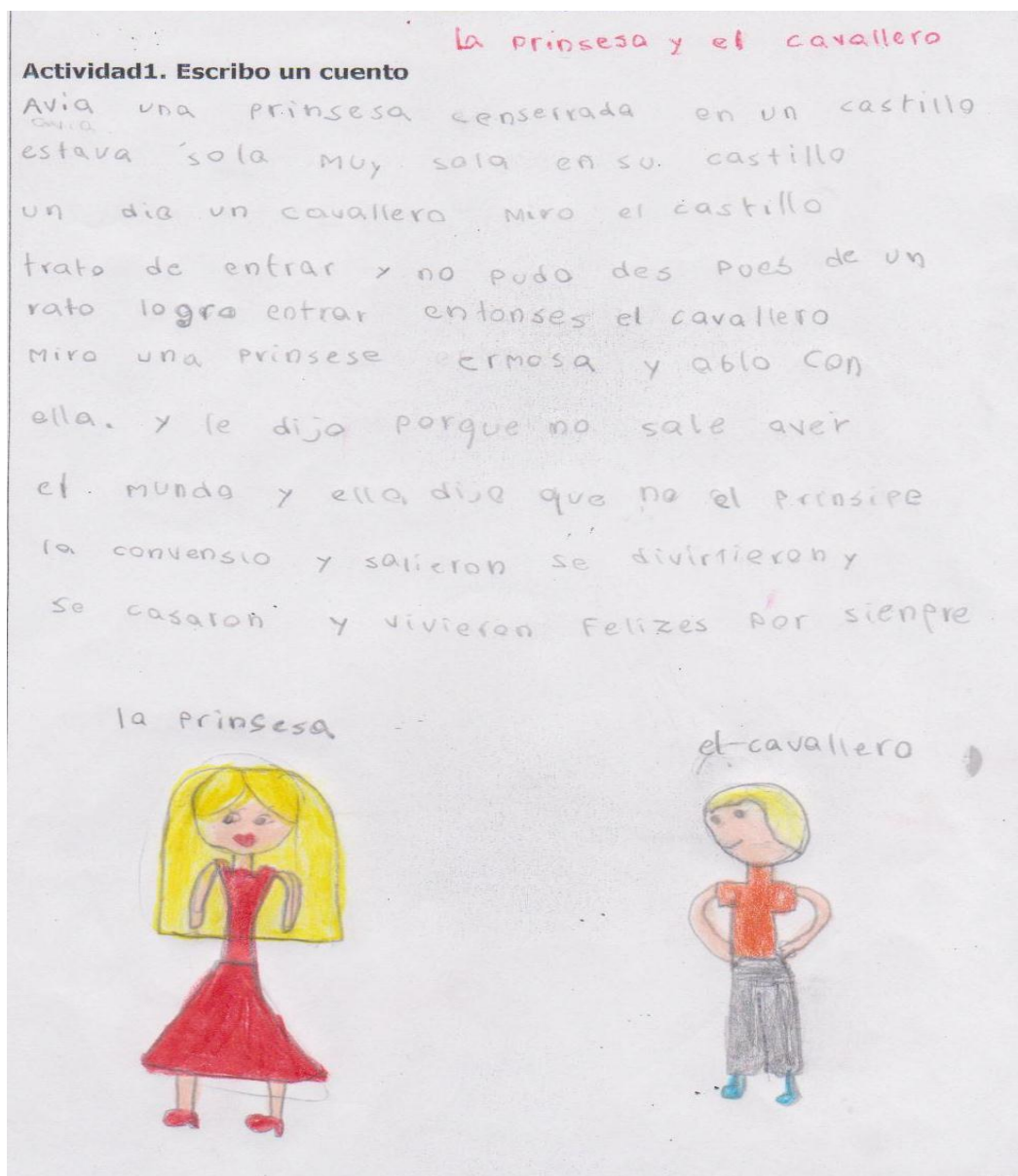


Figura 4. Primera escritura (E2)

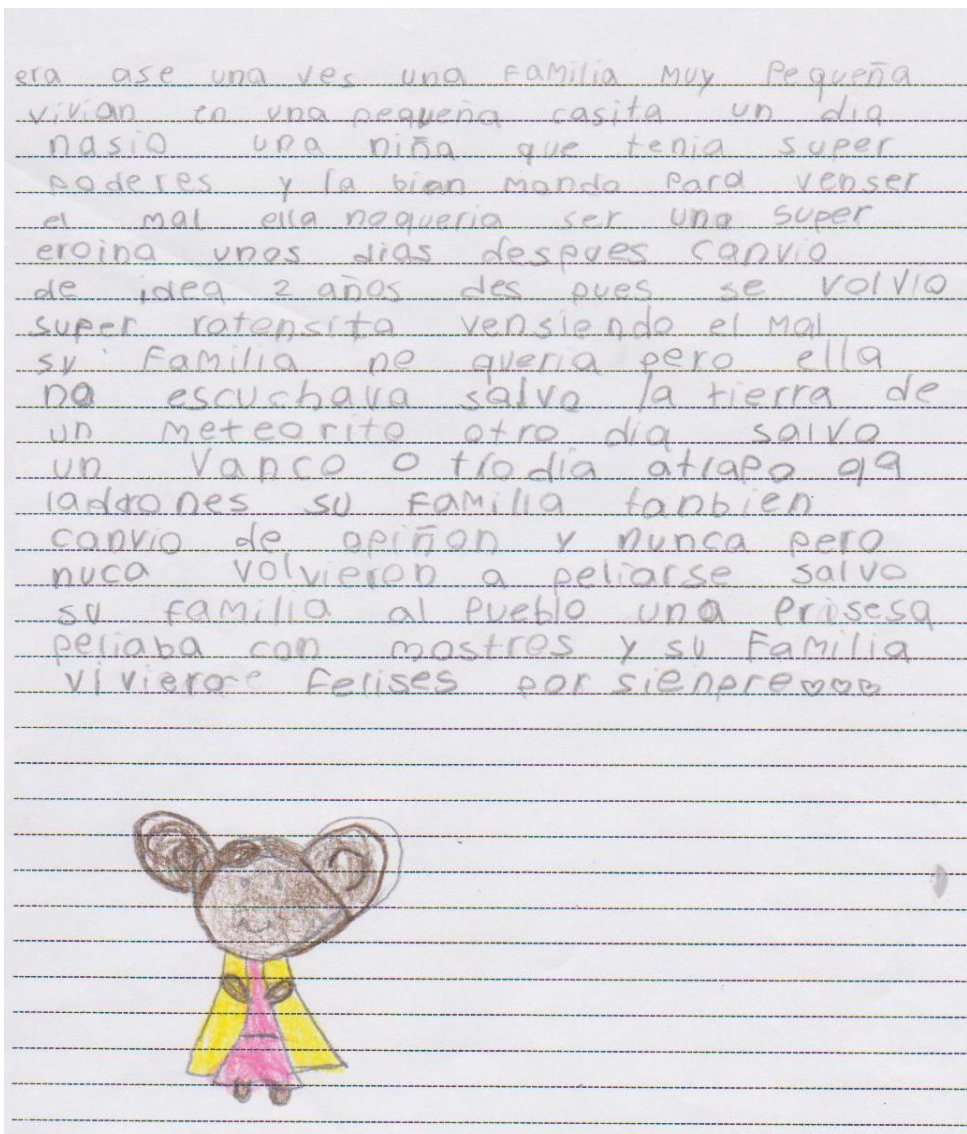


Figura 5. Reescritura (E3)

La ratonsita valiente

era se una vez una familia muy pequeña y vivían en una pequeña casita. un día nació una ratonsita que tenía super poderes y la habían mandado para vencer el mal. Ella no quería ser una super heroína. Ella cambió de opinión porque ayudaba a los demás. Dos años después se volvió super ratonsita venciendo el mal. su familia no quería porque arriesgaba su vida pero ella no los escuchaba porque era maravilloso para ella salvar vidas. salvo la tierra de un meteorito, salvo su familia y el pueblo y su familia descubrió que era el bien que su hija salvara personas y ella y su familia vivieron felices por siempre ♡♡

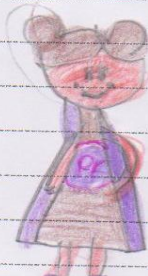


Figura 6. Ejemplo 2. Escritura inicial E1.

Actividad1. Escribo un cuento

Avia una vez unos dos niños eran muy Buenos
un dia salieron al jardin a jugar un ratico y
Despues Fueron al parque y en el lago vieron
un pez pallaso era muy lindo y cogieron una pezera
X lo cogieron solo mostraron a su mama y lo
posieron en el comedor fin

Figura 7. Segunda escritura (E2).

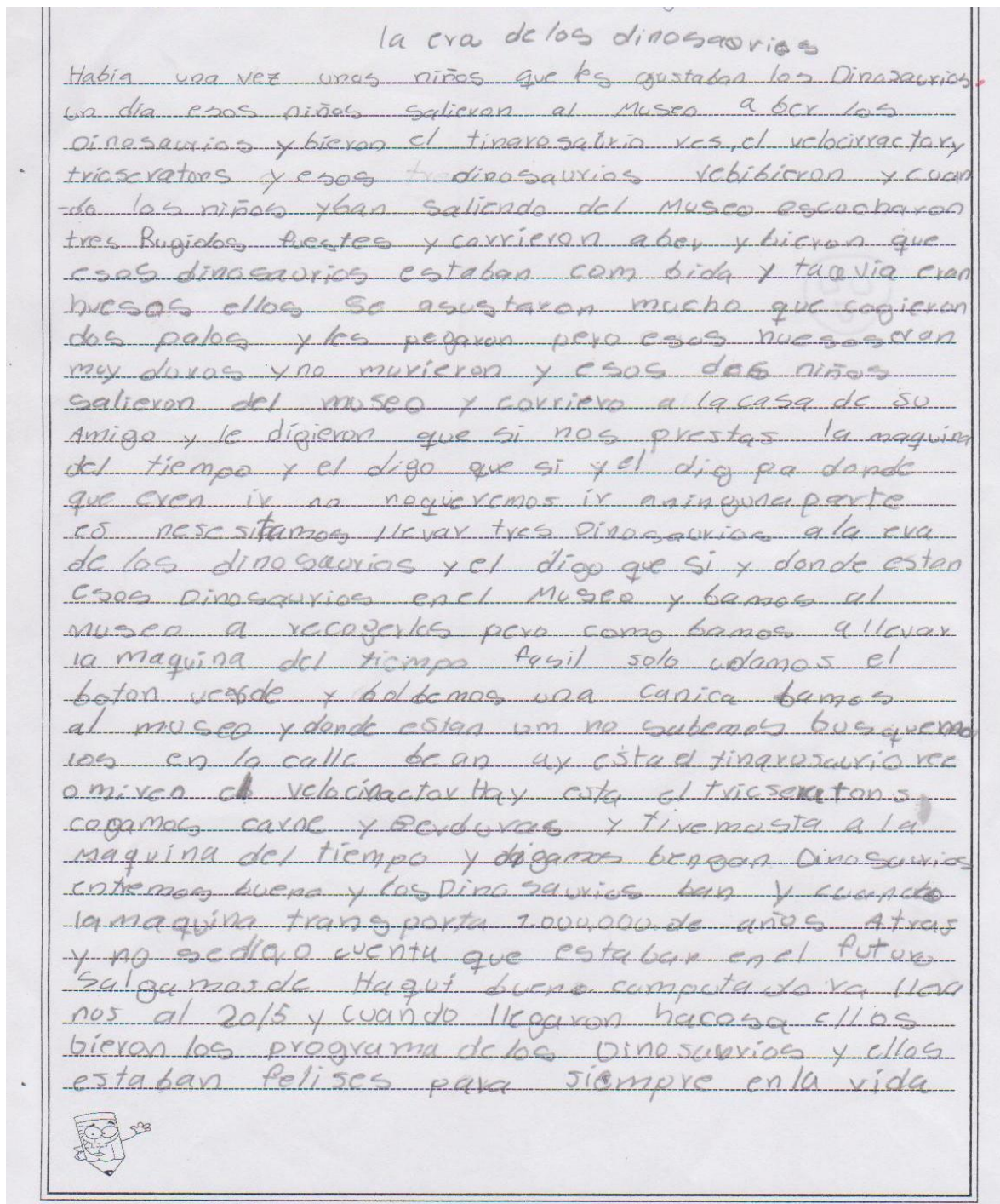


Figura 8. Tercera escritura, reescritura (E3)

la era de los dinosaurios
 Había una vez unos niños que les gustaban los Dinosaurios.
 Un día esos niños salieron al museo a ver los
 Dinosaurios y vieron el tiranosaurio Rex, el velociraptor,
 y el triceratops y esos Dinosaurios vivieron y cuando
 los niños iban saliendo del museo escucharon
 tres ruidos fuertes y corrieron a ver y vieron que
 esos dinosaurios estaban con heridas y también con
 heridas. Ellos se asustaron mucho que cogieron dos
 palcos y los pegaron pero esos ruidos eran muy
 malos y no murieron y esos dos niños salieron del
 museo y corriendo al casa de su amigo y le
 dijeron que si es prestas la máquina del tiempo
 y le digo que si y le digo pa donde que even ir de que
 mas ir para ninguna parte es que necesita mas
 llevar tres Dinosaurios de la era de los dinosaurios
 y le digo que si dando esta esos dinosaurios? Mas
 vamos al Museo a recogerlos pero como vamos
 a llevar la máquina del tiempo facil solo
 vamos? el votan verde y la votamos una carica,
 vamos al museo y donde estan? um no sabemos
 buscarlos en la calle bien ay esta el tiranosaurio
 vivo vez a viven el velociraptor hay esta el
 triceratops cogamos carne y Berdurus y fivemola

a la máquina del tiempo y digamos que van
 dinosaurios. entonces bueno y los dinosaurios han
 boniv a la máquina transporta no vea de años atrás
 y no se dieron cuenta que estaban en el futuro.
 salgan de aqui bueno completa da va llevar
 res al al 2015 y cuando llegaron ha casa ellos
 estaban felices para siempre en la en la vida.

Figura 9. Ejemplo 3. Escritura inicial (E1)

Actividad 1. Escribo un cuento **El leon y raton**

Habia una vez un leon y un raton que siempre molestaba al leon un dia el leon se escapo y corretio al raton por todo el zoológico hasta la tarde y se cansaron pero segian corriendo hasta la noche luego el leon y el raton se quedaron durmiendo y amanecio y luego el raton se despierto y el leon tambien y luego la Puerta del zoológico y el raton salio y el leon tambien salio y se de aparecieron y se fueron del zoológico y corriendo pasaron por todo el mundo y si hicieron amigos para siempre regresaron al zoológico

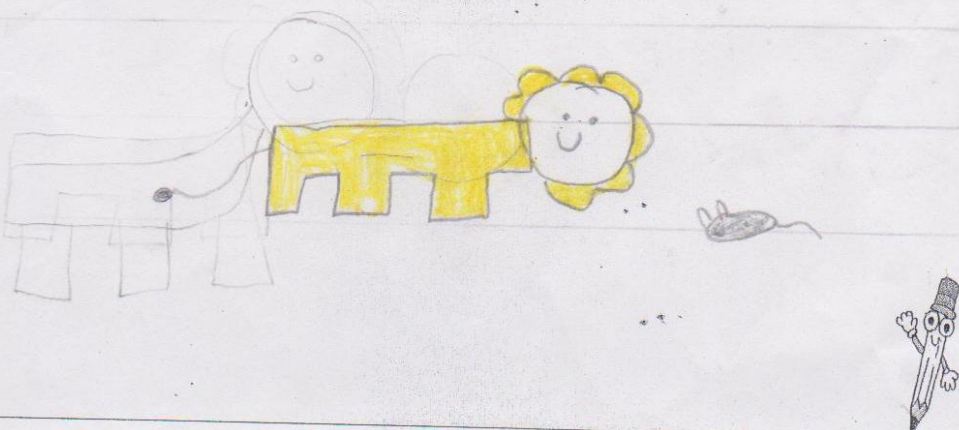


Figura 10. Segunda escritura (E2)

Habia una vez era un dia cabrea un dia habia un leon y un
 raton en el zoologico un dia al raton le dio hambre y todo lo
 veia de queso y vio la cola del leon y lo mordio y el leon
 se salio de la jaula y persigia el raton y la gente gritaba
 y se fueron y nunca volvieron al otro dia asi mucho cabes
 y corrieron dias y dias nunca se cansaron y hasta que el
 raton se choco con una piedra y el leon lo atrapo y al leon
 se le enterra un espinillo y solto el raton y al dia
 siguiente por tarde atraparon al leon y el raton lo estaba
 ayudando y nunca se rindio y llamo mas ratones y fueron
 por la llave de cogieron y salvaron al leon y el leon
 salio y los guardias los persigia en su camioneta los
 persiguieron y atraparon el raton y su amigos dijeron
 secuestraron al raton hay que salvarlo y fueron de nuevo el leon
 hizo que estaba enojado y los guardias corrieron del miedo
 y le tiraban dardos de dormir y nunca le dieron el leon
 nunca se rindio y fue con ayuda de mas amigos y fueron
 y lo rescataron y el leon y el raton vivieron felices para
 siempre y nunca se separaron.

FIN

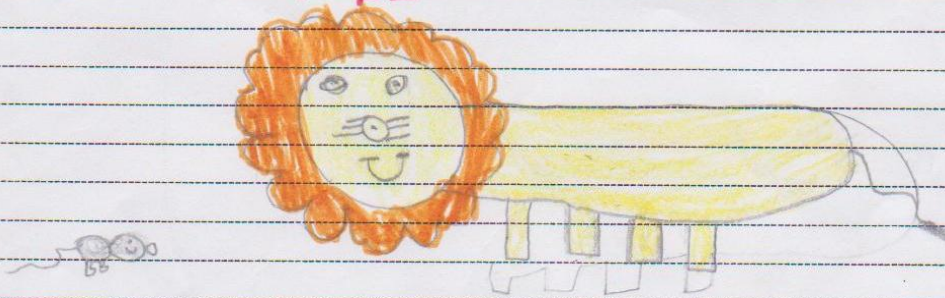


Figura 11. Tercera escritura, rescritura E3

El leon y el raton

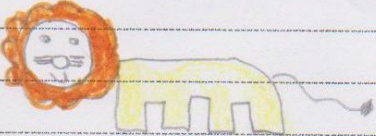
Habia una vez era un dia caluroso. Un dia habia un leon y un raton en el zoologico fue un raton a ver el leon. Entonces cuando lo vio se asusto y salio a correr.

Ese dia el raton fue a buscar comida pero no pasaba por la jaula del leon.

Entonces el pasa y el leon estaba dormido entonces el pasa corriendo. Y luego el leon la sacaron para llevarla para un circo y entonces el raton se fue.

Por la noche llegaron al circo y habian mas leones y ellos los y van a poner a pelear pero el leon no queria pelear entonces los sacaron y el raton le mordio la pata y el leon escapo y corrieron y mandaron a que rescatara al leon y el leon y el raton cansados de correr.

Entonces se escondieron en un arbol. Al dia siguiente nada de que comer fueron a la selva y un cazador el raton se fue y el leon encontro a su madre y entonces el leon salto y se levanto y el cazador se le disparo el arma y le puso en la oreja al leon y al cazador se puso triste y lo ayudo.



5. Conclusiones

En este apartado se sintetizan los hallazgos del presente estudio, realizado con la intención de construir y analizar una secuencia didáctica basada en la producción escrita de cuentos para promover el desarrollo de habilidades de producción textual en estudiantes de tercer grado. Una vez se presentadas las generalidades de la secuencia didáctica y los resultados encontrados a partir de su implementación, se plantean claves para el mejoramiento de la estrategia didáctica y se da respuesta a la pregunta de investigación.

En el diseño de la secuencia Didáctica “Aprendamos a escribir cuentos”, se integraron elementos identificados como articuladores desde la revisión teórica. La inclusión de actividades que permitieran articular al ejercicio de producción escrita el reconocimiento de elementos del contexto, la adquisición de la estructura textual y la aplicación de una estrategia de producción, permitió orientar el proceso, de tal manera que se lograron describir cambios favorables en las habilidades para la producción textual de cuentos en los estudiantes en el transcurrir de los ejercicios de escritura.

A partir de la comparación de los textos que los estudiantes construyeron en la actividad de escritura inicial (E1) con los que lograron en el ejercicio de reescritura (E3), se pueden evidenciar los siguientes cambios:

-Los estudiantes lograron identificar la narración de experiencias de vida o de mundos posibles como situación de comunicación que da lugar a los cuentos, lo que les facilitó determinar una intencionalidad al escribir y pensar en los posibles lectores de su texto. Igualmente, incorporaron

en su saber informaciones generales de experiencias previas de lectura de este tipo de textos, esto les permitió ir construyendo un referente textual que les hizo más fácil la tarea de producción escrita.

-Los textos contruidos por los estudiantes en el transcurrir de la secuencia didáctica fueron mostrando cambios interesantes. Se evidenció la producción de cuentos más maduros en aspectos estructurales tales como la incorporación de un esquema ternario (inicio, nudo y desenlace) y la presentación de ideas que permitieron el desarrollo coherente de la historia. En menor grado, se observaron cambios positivos en la cohesión entre las ideas a partir de la utilización de palabras trampolín, conectores o marcas temporales.

-Los aspectos que mostraron una menor variación fueron los relacionados con la linealización del texto y que se refieren al dominio del sistema notacional de escritura y a la incorporación de señales que den cuenta del proceso de autorregulación. Los textos presentan fallas de escritura como omisiones, sustituciones de grafemas, fallas ortográficas y dificultades en la segmentación de las palabras en la oración. A pesar de que se evidencia la autocorrección que los estudiantes hacen al escribir a través de huellas de borrado, uso de corrector y superposición de letras, el enriquecimiento del texto por medio del uso de resaltados, llamados y diagramación no se hizo muy evidente.

-Un elemento que se destacó en la transformación de los cuentos escritos por los estudiantes fue el ejercicio de revisión propuesto como autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Realizar reflexión metacognitiva, tomar distancia de sus producciones y desarrollar un esquema interactivo de evaluación en el cual se llaman otros lectores al texto, resultó fundamental para la reescritura de

los mismos. Los estudiantes fueron ganando experiencia como productores de texto, lo que les facilitó asumir la tarea de evaluación y emitir juicios como lectores de su propio texto y de los textos de los compañeros.

-Si bien a partir de la implementación de la secuencia didáctica, no podría afirmarse que los estudiantes han llegado a comprender la escritura de un cuento como un proceso, se puede pensar que estos han empezado a identificar cambios en la forma de producir textos y han participado de una experiencia que les ha permitido tomar elementos del contexto, el texto y la estrategia de producción de un cuento que favorecen el desarrollo de sus habilidades de escritura. De esta manera se ha empezado a recorrer un camino de transformación de las prácticas de escritura en el aula.

A partir del desarrollo de la secuencia didáctica, la investigadora identificó dos aspectos claves para mejorarla:

-Cuando se realizó el diseño de la secuencia, se trató de dar un equilibrio a cada fase de la secuencia, agrupando conjuntos de actividades que tuvieran ejes temáticos compartidos y objetivos similares, distribuyendo el tiempo a utilizar en coherencia con el planteamiento anterior. No obstante, y a pesar de que la fase de desarrollo requirió una mayor inversión de tiempo que las demás, dado que la realización y estructuración de actividades de revisión y reescritura así lo ameritan, un único espacio para reescribir el cuento no fue suficiente. Los estudiantes incorporaron en sus escritos sólo algunos ajustes de los recomendados en el ejercicio de revisión y la riqueza de esta actividad no logró aprovecharse suficientemente.

- En una nueva implementación de la secuencia, se recomienda tejer más fino en la revisión y reescritura de los textos. Esto significa abrir más espacios y diversificar las estrategias para la revisión y reescritura de los textos. De esta manera se puede profundizar en el análisis del impacto de las reescrituras sobre la producción final.

-En relación con lo anterior, un elemento que se puede incluir como recurso de la secuencia es la incorporación de una herramienta tecnológica que permita a los estudiantes volver sobre el escrito y utilizar herramientas de edición de texto que les faciliten realizar modificaciones y enriquecer su significado (utilización de diferentes tipos de letra, negrillas, cursivas, llamados y elementos gráficos).

Finalmente, y para dar respuesta a la pregunta ¿De qué manera una secuencia didáctica basada en la producción de cuentos promueve el desarrollo de habilidades para la producción textual en niños de tercer grado? Podría decirse que los datos de este estudio muestran que la secuencia didáctica “Aprendamos a escribir cuentos”, favorece en el estudiante:

-La comprensión del uso social del cuento como texto que permite la apreciación estética del lenguaje, en la expresión de la creatividad y sensibilidad humana a través de la palabra escrita.

-Participar en espacios de aprendizaje intencionalmente pensados, en los cuales a través de la mediación del lenguaje y haciendo uso de las habilidades comunicativas, interactúa con el cuento, se sumerge en la cultura textual y amplía su horizonte de conocimiento.

-Usar sus representaciones y experiencias previas para construir su conocimiento sobre qué es un cuento, cuál es su estructura y cuál es su contexto de producción.

-Desarrollar una estrategia de producción, que le permite ir reconfigurando la escritura como un proceso que se desarrolla en etapas y llegar a un texto final en el cual logre expresarse a través de su propia creación y pueda compartir un relato con otros.

6. Discusión

La realización de la presente investigación plantea una discusión respecto a cómo enseñar a producir textos, cómo orientar una estrategia didáctica que favorezca el desarrollo de habilidades para la producción textual, qué elementos articular, qué actividades proponer, y qué resultados se pueden esperar.

En primer lugar, se identifica la necesidad de resignificar las prácticas de lectura y escritura en el aula. Para lograr favorecer el desarrollo de habilidades para la producción textual en el estudiante, es importante reconocerlo como sujeto activo en el aprender, que gracias a su relación con los otros y con el texto ha construido una red de representaciones previas que amplía y modifica con nuevas experiencias. Rincón (1993), afirma que en su tarea de apropiación de la lengua escrita, el niño como sujeto activo, construye generalizaciones y constantemente está reorganizando sus propias asimilaciones.

Transformar las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito implica también comprender que la escritura abarca terrenos más amplios que el de la alfabetización, que se trata de construir sentido a través de la relación del sujeto con los textos, resaltando la función social, no sólo escolar del escrito. Lerner (2001), expresa que si la escuela asume su función de formar lectores y productores de texto, es necesario enfocarse en las prácticas sociales vinculadas con los usos de la lengua escrita. Establecer un marco contextual para realizar una tarea de escritura a partir de una vivencia escolar, pensar en una situación que pueda resultar inspiradora para escribir, indagar sobre las situaciones en que el cuento ha estado presente en la vida de los estudiantes y generar espacios para

compartir las producciones escritas con otros, son actividades a través de las cuales se ha pretendido interpretar esta propuesta.

Dentro de este recorrido de resignificación de las prácticas de lectura y escritura, y específicamente las de producción textual, es importante superar la concepción de escritura como un producto, para empezar a concebirla como un proceso que se desarrolla en etapas. Autores como Camps (2003), Fons (2004) y Jolibert (1998), coinciden en afirmar que escribir un texto es un proceso al que subyace el desarrollo de etapas interrelacionadas (planificación, textualización y revisión). La construcción de un plan de escritura, la textualización del texto de acuerdo al plan, la revisión del texto por varios lectores y la reescritura del mismo son actividades que permitieron llevar a cabo una estrategia de producción bajo el enfoque de proceso.

Ya enfocándonos en la secuencia didáctica diseñada, podría decirse que este recurso permitió abordar la producción textual de manera coherente y lograr desarrollos en las habilidades de los estudiantes, articulando tres ejes para la secuenciación de actividades: la identificación de elementos del contexto, la incorporación de una estructura textual y la aplicación de una estrategia de producción. Estos se identificaron a partir de la revisión de planteamientos de autores como Camps (2003), Albarrán (2005) y Álvarez y Ramírez (2006), quienes manifiestan la importancia de integrar estos componentes de manera complementaria para lograr desarrollar propuestas que favorezcan el desarrollo de habilidades para la producción textual.

Los hallazgos de la investigación presentan puntos de encuentro con los estudios realizados por Hócevar (2007), al sugerir que la competencia para escribir se trabaje de manera dosificada, progresiva y sistemática a partir de la reflexión de lo que el estudiante está haciendo, lo cual en la

presente investigación se consideró al proponer la escritura de un cuento en etapas de producción y al introducir pautas para la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del texto.

Igualmente con los de Ochoa y otros (2008), quienes manifiestan que los niños muestran habilidades para la revisión de texto cuando son ayudados por sus profesores y pares a evaluar aspectos como el contenido y la coherencia. Los resultados de la presente investigación pudieron mostrar cómo la interactividad fue un factor que contribuyó positivamente al proceso de reescritura de los textos.

La experiencia llevada a cabo, sugiere nuevos campos de investigación. Sería interesante poder replicar la aplicación de la secuencia, contrastar los resultados y evaluar el impacto de este tipo de intervención en otros contextos. Igualmente, se considera útil para el escenario de las estrategias didácticas utilizadas para la producción escrita, conocer si el diseño desarrollado funcionaría al abordar otros tipos de texto. Por otra parte, un análisis centrado en la estrategia de revisión de texto utilizada en la presente investigación, podría contribuir al desarrollo de propuesta de evaluación de texto escrito en el aula.

Referencias Bibliográficas

- Albarrán, M. (2005). La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita. Mérida, Venezuela: EDUCERE, Artículos arbitrados. No. 31.
- Álvarez, T., Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Revista: Didáctica (Lengua y Literatura)*, (18), 29-60.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Madrid, España: Ariel.
- Camps y otros (2003). Secuencias Didácticas para aprender a escribir. Serie Didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona, España: Ediciones GRAÓ.
- Camps, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Revista Cultura y educación*, (2), 43-57.
- Camps, A. (1999). Motivos para escribir. En: Bofarrull, M. y otros (2001) *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Revista latinoamericana de Lectura y vida*, (4), 2-11.
- Charlot, Bernard. (2008). Relación con el saber. Elementos para una teoría. Buenos Aires, Argentina: Editorial Libros del Zorzal.
- Coll, C., Solé, I. (2001). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Revista Candidus* (15).

De Castro, Correa, M. (2012). Diferentes tipos de incidencia de los procesos cognitivos de revisión sobre la coherencia de textos narrativos. Un estudio con niños de 10 años. *Universitas Psychologica*, (2), 441-454.

Escobar, A. y otros. Escuela, conocimiento y lenguaje escrito. En: Jurado Valencia, F. y Bustamante Zamudio, G. (comps.)(1996).Bogotá: Editorial Magisterio. 11-21.

Fons, M. (2004). Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.

Gallego, L., García, Y. (2010). Leer y escribir en la escuela III: la Comprensión y Producción de textos Narrativos en el Grado tercero del Instituto Técnico Superior de Pereira, Universidad Tecnológica.

Gálvez, C. (2014). Descripción de una secuencia didáctica basada en el cuento

Gonzalez, F. (1996). Acerca de la Metacognición. Revista paradigma. Recuperado de: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/Mis%20documentos/Downloads/ACERCA%20DE%20LA%20METACOGNICI%C3%93N.pdf>. Consultado Junio 4 de 2015.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la

Hocevar, S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos, diseño de una secuencia didáctica. Recuperado de: Revista lectura y vida. Año 28 (4).50-58. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Hocevar.pdf. Consultado en Mayo de 2015.

ICFES (2014). Resultados pruebas-saber. Recuperado de: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/>. Consultado Julio de 2015

Infantil para el desarrollo de la capacidad de expresión fundamentado en el lenguaje escrito. Universidad Icesi, Cali. Investigación. Bogotá: McGraw-hill.

Jolibert, J. y otros. (1998). Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula. Santiago, Chile: Editorial Dolmen.

Kaufman, A. (2001) ¿Por qué cuentos en la escuela? *Revista latinoamericana Lectura y Vida*, (22),1. Consultado Junio 16 de 2015.

Lerner, Delia. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México D.F, Fondo de cultura económica.

Maqueo, A. (2006). Lengua, aprendizaje y enseñanza El enfoque comunicativo, de la teoría a la práctica. México, Editorial LIMUSA.

Martínez Solís, M. (2002). Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos. Cátedra de la UNESCO. Cali, Universidad del Valle.

Martínez, Z., Murillo, Á. (2013). Concepciones de la Didáctica de la Literatura en Colombia durante los últimos diez años. *Revista Grafía* (10).

Mejía, L. y otros (2005). Para saber sobre competencias en el área del Lenguaje. Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

MEN, (1998). Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Bogotá, Colombia.

MEN, (2011). Saber 5° Y 9°. Informe de resultados de cinco municipios. Recuperado de: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/Mis%20documentos/Downloads/Informe%](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/Mis%20documentos/Downloads/Informe%20de%20resultados%20de%20cinco%20municipios.pdf)

20resultados%20SABER%205%20y%209%20comparaciones%205%20municipios%20v2.pdf Consultado Junio 10 de 2015.

MEN, RCN. (2007) ¿Cómo escriben los jóvenes colombianos? Conclusiones del primer concurso nacional de cuento. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-84955_recurso_2.pdf. Consultado Abril 20 de 2015.

MEN. (2006). Documento N° 3. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá, Colombia.

Ochoa y otros. (2008). Funcionamiento metacognitivo de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta. Acta colombiana de Psicología. 11 (2) 77- 88. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79811208>. Consultado Mayo de 2015.

Pérez, M. Leer y escribir en la escuela (2003). Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá: Editor ICFES.

Restrepo, B., (1996). Investigación en educación. Recuperado de: <http://cit.uao.edu.co/docente/sites/default/files/repositorio/Bernardo%20Restrepo%20-%20Investigaci%C3%B3n-en-educaci%C3%B3n.pdf>. Consultado Junio de 2015.

Rincón G. y otros. (1994). La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura. . Bogotá, Fundación Escuela-Vida

Serafini, M. (1994). Cómo se escribe. Buenos Aires: Paidós Ibérica.

Solé, I. (1996). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? En: Bofarrull, M. y otros (2001) *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.

Solé, I. (2001) *Evaluar lectura y escritura. Algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. Revista Latinoamericana de lectura Lectura y Vida*, (4) Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n4/22_04_Sole.pdf. Consultado Mayo 16 de 2015.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Recuperado de: <http://201.147.150.252:8080/xmlui/handle/123456789/1216> Consultado Mayo de 2015.

Teberosky, A (1996). La iniciación en el mundo de escrito. *Aula de innovación educativa* (14), 19-22. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=167442> Consultado Abril de 2015.

Van Dijk, T. A. (1977). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid, Cátedra 1980.

Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona, España: Paidós.

Van Dijk, T. A. (1980a). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid, España: Siglo XXI.

Van Dijk, T. A. (1980b). *Macroestructuras. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse. Cognitions and Interaction*. Hillsdale (Nueva Jersey), Lawrence Erlbaum.

Velásquez, M. (2005). Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios. Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112005000100016&script=sci_arttext. Consultado mayo 20 de 2015.

Zambrano, A. (2007). Formación, experiencia y saber. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

ANEXOS

Anexo A. Cuestionario de indagación de experiencias con textos narrativos en el aula

Apreciada Compañera: la siguiente encuesta la realizo en el marco de mi trabajo de grado con el ánimo de conocer las experiencias que se han tenido en el aula con textos narrativos. De antemano agradezco la colaboración.

Grupo: ____ Número total de estudiantes: ____ Niños: ____ Niñas: ____

1. ¿Le interesa desarrollar algún proyecto de aula especial durante el segundo periodo? ¿Cuál?

2. ¿Qué cuentos han leído durante este año sus estudiantes?

3. ¿Sus estudiantes están leyendo un texto especial en el plan lector? ¿Cuál? ¿Cuál es el avance de la lectura?

4. Durante este año, ¿se ha dado la oportunidad de que los estudiantes escriban un cuento? Si

No

Cuando usted desea que los niños escriban un cuento, ¿Qué estrategias utiliza para estimular la escritura?

5. ¿Qué situaciones le preocupan con respecto a la lectura y escritura de sus estudiantes?

Anexo B. Instrumento para la identificación de habilidades para la producción escrita de cuentos

Variable	Dimensión	Descriptor No.	Nivel de desarrollo inicial	Nivel de desarrollo intermedio	Nivel de desarrollo avanzado
Contexto	Situación Comunicativa	D.1	El texto no guarda relación con una situación comunicativa de tipo narrativo.	El texto guarda relación con una situación comunicativa en la que se narran algunas experiencias de vida o se recrean mundos posibles.	El texto corresponde con una situación comunicativa en la que se narran algunas experiencias de vida o se recrean mundos posibles y se muestra una intencionalidad.
	Experiencia de Aprendizaje	D.2	El texto construido no da muestras de que el estudiante incorpore en su saber informaciones	El texto construido da muestras de que el estudiante logra incorporar en su saber	El texto construido da muestras de que el estudiante ha logrado una representación del cuento en

			generales de otros cuentos que ha leído, reflejando que la tarea de producción es difícil.	informaciones generales de otros cuentos leídos, lo que le facilita la tarea de producción.	su memoria, gracias a la lectura de otros textos como etapa previa a su producción. Esto le ha facilitado la tarea de producción y le ha permitido utilizar algunos recursos literarios o establecer relaciones con otros textos.
El texto	Superestructura	D.3	El escrito representa una narración desarticulada de hechos en la que no se evidencian varios momentos.	El escrito plantea una sucesión de eventos, distinguiéndose por lo menos dos momentos narrativos.	El escrito plantea una sucesión de eventos en la que se muestra una organización de tipo ternario: un inicio, un desarrollo y un cierre de la historia.

		D.4	El escrito no presenta un título.	El texto presenta un título, pero este no guarda relación con el sentido global del texto.	El texto presenta un título que guarda relación con el sentido global del texto.
	Macroestructura	D.5	Las ideas presentadas en el escrito no permiten el desarrollo coherente de la historia.	Las ideas presentadas en el escrito siguen un eje temático, pero este no se mantiene a lo largo del texto, afectando el desarrollo coherente de la historia.	Las ideas presentadas en el escrito siguen un eje temático que permite el desarrollo de la historia, aportándole un sentido global.

	Microestructura	D.6	El texto se muestra como un solo bloque de información, carece de signos de puntuación.	El texto muestra algunas oraciones diferenciadas, pero aun así la puntuación es insuficiente.	El texto se encuentra organizado en frases y párrafos diferenciados, la puntuación es adecuada.
		D.7	El texto carece de la utilización palabras trampolín, conectores y/o marcas temporales para crear relaciones entre las ideas.	En el texto se evidencia el uso de algunas palabras trampolín, conectores y/o marcas temporales para crear relaciones entre las ideas pero estas no son suficientes.	En el texto se utilizan de forma adecuada las palabras trampolín, conectores y/o marcas temporales para crear relaciones entre las ideas, garantizando la cohesión.
Estrategia de producción	Planificación	D.8	El estudiante no prepara un plan de escritura para escribir el cuento.	El estudiante prepara un plan de escritura en el que identifica algunos elementos del cuento que	El estudiante prepara un plan de escritura en el que identifica algunos elementos del cuento que piensa

				piensa linealizar, pero no los tiene en cuenta al ahora de escribir.	linealizar y lo escribe de acuerdo al plan.
	Textualización	D.9	La escritura del texto es plana. No hay señales o huellas que den cuenta que el estudiante realiza una autorregulación al escribir.	En el escrito se observan elementos como tachones y correcciones (huellas de borrador, uso de corrector). Esto da cuenta que el estudiante realiza una autorregulación al escribir.	En el escrito se observan elementos como tachones, uso de corrector, resaltados, mayúsculas sostenidas o llamados. Estos dan cuenta de que el estudiante realiza una autorregulación al escribir y da un valor agregado a algunas

					expresiones que enriquecen su significación.
		D.10	El escrito muestra un nivel insuficiente de dominio del sistema notacional de escritura. Se evidencian múltiples errores de omisión, sustitución de grafemas y separación inadecuada de palabras en la oración afectando su comprensión.	El escrito muestra un nivel básico de dominio del sistema notacional de escritura. Se observan algunos errores ortográficos y/o separación inadecuada de palabras. Aun así se logra comprender el texto.	El escrito muestra un nivel avanzado de dominio del sistema notacional de escritura. Coexisten algunos errores ortográficos en menor proporción. El texto se puede comprender claramente.
	Revisión	D.11	El estudiante realiza una única escritura del	El estudiante utiliza estrategias meta	El estudiante utiliza estrategias meta cognitivas

			<p>cuento como resultado de su proceso de producción escrita.</p>	<p>cognitivas para reflexionar sobre su propio escrito, lo presenta a otros lectores para conocer su opinión y realiza una reescritura en la que ajusta por lo menos el 50% de los aspectos recomendados en el texto.</p>	<p>para reflexionar sobre su propio escrito, lo presenta a otros lectores para conocer su opinión y presenta una reescritura en la que ajusta más del 50% de los aspectos recomendados en el texto.</p>
--	--	--	---	---	---

Anexo C. Pauta para la revisión de texto

A. AUTOEVALUACION*Reviso el cuento que escribí.*

Nombre: _____ Grado: _____

PREGUNTA	Si	No	
1. ¿En cuento tiene título?			
PREGUNTA	Si	No	Puede mejorar
2. ¿El título tiene relación con la historia?			
3. ¿En el cuento los personajes participan de principio a fin?			
4. ¿El cuento presenta un inicio claro?			
5. ¿El cuento presenta un conflicto o problema?			
6. ¿El cuento tiene un final o cierre?			
7. ¿El cuento se puede leer claramente?			
8. ¿Se utilizan signos de puntuación para separar las oraciones y los párrafos?			

¿Qué debes tener en cuenta para mejorar tu cuento cuando lo reescribas?

B. COEVALUACION



Conozco la opinión de un compañero sobre mi

cuento

Nombre del autor del cuento: _____ **Grado:** _____

Nombre del lector del cuento: _____ **Grado:** _____

PREGUNTA	Si	No	
1. ¿En cuento tiene título?			
PREGUNTA	Si	No	Puede mejorar
2. ¿El título tiene relación con la historia?			
3. ¿En el cuento los personajes participan de principio a fin?			
4. ¿El cuento presenta un inicio claro?			
5. ¿El cuento presenta un conflicto o problema?			
6. ¿El cuento tiene un final o cierre?			
7. ¿El cuento se puede leer claramente?			
8. ¿Se utilizan signos de puntuación para separar las oraciones y los párrafos?			

¿Qué le recomiendas mejorar a tu compañero cuando reescriba su cuento?

C. HETEROEVALUACION

Conozco la opinión de mi profesora sobre mi

cuento.

Nombre del autor del cuento: _____ **Grado:** _____

Profesora: _____

PREGUNTA	Si	No	
1. ¿En cuento tiene título?			
PREGUNTA	Si	No	Puede mejorar
2. ¿El título tiene relación con la historia?			
3. ¿En el cuento los personajes participan de principio a fin?			
4. ¿El cuento presenta un inicio claro?			
5. ¿El cuento presenta un conflicto o problema?			
6. ¿El cuento tiene un final o cierre?			
7. ¿El cuento se puede leer claramente?			
8. ¿Se utilizan signos de puntuación para separar las oraciones y los párrafos?			

¿Qué me recomienda la profesora mejorar en mi cuento cuando lo reescriba?

Anexo D. Guía de Control de Aprendizajes

SECUENCIA DIDÁCTICA “APRENDAMOS A ESCRIBIR CUENTOS”

Nombre: _____ Grado: _____

Lee con atención y por favor responde las siguientes preguntas:

Durante este tiempo has realizado la escritura de un cuento.

1. Recuerda y escribe los pasos que seguiste hasta llegar a escribir tu cuento final.

2. ¿Las actividades que hemos realizado en las clases te han ayudado a pensar en la forma de escribir un cuento? Si - No.

¿Qué sientes que aprendiste?

3. Después de la experiencia, ¿Ha cambiado la forma en que escribes cuentos?

Si - No.

¿Qué ha cambiado en la forma a en que escribes cuentos ahora?

4. ¿Para ti, qué fue lo más fácil al escribir tu cuento?

5. ¿Qué fue lo más difícil al escribir tu cuento?

6. ¿Qué crees que puedes mejorar cuando escribes cuentos?

Tu participación ha sido muy importante, muchas gracias!



Anexo E. Guía de Observación

Observación No.	Fecha:	Hora de inicio:	Hora Final:
Nombre del Observador:			
Participantes:			
Lugar:		Número de sesión:	
Fase de la secuencia didáctica:			
Objetivos de la sesión:			
Descripción			
a) Ambiente de la sesión:			
b) Descripción general de la interacción docente-estudiantes:			
Reflexiones del investigador:			

Anexo F. Cuestionario de intereses de lectura

Nombre: _____ Curso: _____

Como parte de nuestras actividades de la secuencia didáctica vamos a elegir un cuento para leer en grupo. Para conocer tus intereses de lectura, por favor responde:

-¿Qué tipo de cuentos te agrada leer?

-¿Qué te gusta encontrar en los cuentos cuando lees (personajes, lugares, temas)?

¿Por qué te gustan este tipo de historias?

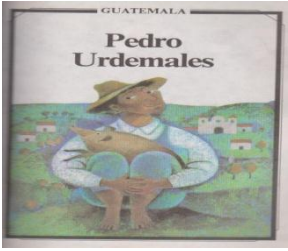

Anexo G. Encuesta para la elección de cuento para leer en grupo


Nombre: _____

Como parte de nuestras actividades de la secuencia didáctica vamos a elegir un cuento para leer en grupo

Las siguientes historias tienen algo de realidad, fantasía y aventura...

¿Cuál te gustaría leer? Encierra el número que corresponde al cuento de tu agrado:

<p>1.</p> 	<p>Pedro es un campesino que cuida marranos, por su astucia y habilidad logra sacar ventaja a su patrón.</p>
<p>2.</p>  <p>Traducción de Cristina Puerta</p>	<p>El cerdo y el zorro se encuentran en una situación de suspenso. Para uno de los dos personajes se trata de un día afortunado.</p>

<p>3.</p>  <p>The image shows the cover of a book titled 'Domingo siete' from Colombia. The cover features two cartoon characters: a man on the left wearing a red shirt, green pants, and a brown hat, and a man on the right wearing a blue checkered shirt, blue pants, and a brown hat. They are both smiling and appear to be in conversation. The title 'Domingo siete' is written in bold black letters, and 'COLOMBIA' is written in smaller letters above it.</p>	<p>Dos compadres que tenían con un coto gigante viven una ventura algo graciosa que les cambia sus vidas para siempre.</p>

Anexo H. Taller de interpretación textual basado en el cuento seleccionado “Domingo Siete”.

Nombre: _____ Curso: _____

1. ¿Cuál es el título del cuento?

2. ¿Quién lo escribió?

Selecciona las respuestas a las preguntas 3,4 y 5.

3. El texto hace parte de un libro con:

a. Historietas b. Fábulas c. Otros cuentos para niños

4. ¿Cómo llegó este cuento a nuestras manos?

a. Hace parte de la colección de la biblioteca de la escuela.

b. La profesora lo compro y nos lo compartió.

c. No lo sé.

5. ¿Para qué crees que las autoras escribieron esta historia?

a. Porque quería narrar una historia que divirtiera.

b. Para enseñar que la envidia no conduce a nada bueno.

c. Para enseñar a los niños que la envidia no conduce a nada bueno por medio de un cuento divertido.

6. ¿Qué personajes participan en el cuento?

7. ¿En qué lugares se desarrolla el cuento?

8. Lee las características y completa en la línea el nombre del personaje a que corresponden:

- Hombre cotudo, rico y de mal humor _____
- Hombre cotudo, pobre , alegre y de buen humor _____

9. Enumera la serie de eventos que ocurrieron en el cuento:

- Régulo, con mucha envidia por su compadre corrió a buscar los pájaros pero como no tenía gracia para completar la canción salió castigado con dos cotos
- Un día en el mercado Agustín se quedó mirando unos marranos y le cogió la tarde.
- Había dos hombres que eran compadres y tenían coto.
- Agustín consiguió que los pájaros le quitaran el coto y lo hicieran rico por ayudarles a completar la canción.
- Agustín pasó la noche debajo de un árbol, al amanecer unos pájaros que cantaban lo despertaron.

10. ¿Qué emociones te produjo el cuento?

Anexo I. Pauta para preparar un plan de escritura

Hemos venido aprendiendo sobre los cuentos.

Ahora es el momento de volver a escribir un cuento, para eso, vas a empezar por pensar en el cuento que quieres escribir. Este cuento hará parte de nuestro gran libro de cuentos, “A.B.C... El libro de los cuentos que nosotros escribimos”

Mi plan para escribir un cuento



Nombre: _____

Respondo las siguientes preguntas:

1. *¿Qué texto voy a escribir?* _____

2. *¿Para qué lo escribo?* _____

3. *¿Quiénes leerán mi cuento? ¿Con quién quiero compartirlo?*

4. *¿Sobre qué tema deseo escribir mi cuento?*

5. *¿Cuáles personajes he pensado que participen?*

6. *¿En qué lugar se desarrollaría?*

7. *¿Qué situaciones transformadoras he pensado los mis personajes de mi cuento?*

8. *¿Cómo pienso que se pueden resolver esas situaciones?*

9. *¿Qué materiales necesito para escribir mi cuento?*
