

Adquisición del código escrito de los niños de grado primero de la I.E. Isaías Gamboa por medio de la secuencia didáctica:
“La correspondencia, una excusa para escribir”

Adquisición del código escrito de la escritura de cartas, en niños de grado primero de
la I.E Isaías Gamboa

María Dufay Díaz Rojas

Alexandra Fuenmayor Ríos

Universidad ICESI

Escuela de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Santiago de Cali, 2017

Adquisición del código escrito de los niños de grado primero de la I.E. Isaías Gamboa por medio de la secuencia didáctica:
“La correspondencia, una excusa para escribir”

Adquisición del código escrito de la escritura de cartas, en niños de grado primero de
la I.E Isaías Gamboa

María Dufay Díaz Rojas

Alexandra Fuenmayor Ríos

Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al título de
Magister en Educación

Directora: Mg. Alice Castaño Lora

Codirector Mg. Mauricio Franco

Universidad ICESI

Escuela de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Santiago de Cali, 2017

Nota de Aceptación:

Aprobado por el Comité de Grado en cumplimiento de los requisitos exigidos por la Universidad ICESI, para optar al título de Magíster en Educación.

Presidente de Jurado

Jurado

Jurado

Santiago de Cali, X de noviembre de 2017 → fecha de sustentación completar

Tabla Contenido

	pág.
Resumen.....	10
Abstract	11
Introducción	12
Planteamiento del problema.....	13
Justificación	16
Objetivos.....	18
3.1 Objetivo General	18
3.2 Objetivos Específicos.....	18
4- Marco de Teórico.....	19
4.1 La motivación, proceso afectivo indispensable para lograr el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños	19
4.2 Postulados pedagógicos y didácticos que plantean posturas innovadoras para lograr el aprendizaje de la lectura y la escritura.	22
4.2.1 Constructivismo.....	22
4.2.2 Aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños	25
4.3 Importancia del trabajo colaborativo en el aula para lograr la aprehensión de la competencia escritural en los niños.....	33
4.4 Escritura Intencional	35
5. Metodología	40
5.1 Sistematización como investigación	40
5.2 Secuencia didáctica	44
5.3 Contexto de la investigación	45
5.4 Sujetos de la investigación y muestra	47
5.5 Fuentes e instrumentos de recolección de datos.....	49
6. Análisis de la intervención.....	52
6.1 Diagnóstico Inicial	53
6. 2 Relación de la escritura intencional y la motivación.	61
6.3 Trabajo colaborativo	69

6.4 Evaluación y avances en la adquisición del código escrito.....	74
7. Conclusiones.....	86
Referencias Bibliográficas	92
Anexos	97

Lista de Tablas

	pág.
Tabla 1. Carta de solicitud a la Biblioteca Centenario y la respuesta de la entidad	64
Tabla 2. Rejilla comparativa niveles de escritura	75
Tabla 3. Resultados de los niveles de escritura.....	76
Tabla 4. Rejilla de valoración de escritura producción final	77

Lista de Cuadros

	pág.
Cuadro 1. El diseño general de las secuencias didácticas.....	49
Cuadro 2. Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD	50
Cuadro 3. Análisis de la Secuencia Didáctica “La escritura de cartas, una excusa para escribir”	50
Cuadro 4. instrumentos de recolección de datos utilizados, la instrucción de la maestra y el análisis de los resultados	51

Lista de Imágenes

	pág.
Imagen 1.Niveles de escritura.....	55
Imagen 2. Diagnóstico E 21 (estudiante 21).....	56
Imagen 3. Diagnóstico E 2 (estudiante 2).....	57
Imagen 4. Diagnóstico E 11 (Estudiante 11)	58
Imagen 5. Diagnóstico E 12.....	59
Imagen 6.Diagnóstico E 25.....	60
Imagen 7. Diagnóstico E 8 (Estudiante 8)	60
Imagen 8. Texto “La Jardinera”	62
Imagen 9. Carta de invitación a los padres de familia para la salida pedagógica a la Biblioteca Centenario.....	65
Imagen 10. Visita a la Biblioteca Centenario	66
Imagen 11. Carta de agradecimiento a la Biblioteca Centenario.....	67
Imagen 12. Proceso de corrección y reescritura	68
Imagen 13. Avances en los Niveles de Escritura.....	78
Imagen 14. Diagnóstico y Producción Final del E 21	80
Imagen 15. Diagnóstico y Producción Final del E2	81
Imagen 16. Diagnóstico y Producción Final del E 11	82
Imagen 17. Diagnóstico y Producción Final E 12	83
Imagen 18. Diagnóstico y Producción Final E 25	84
Imagen 19.Diagnóstico y Producción Final E 8	84

Lista de Anexos

	pág.
Anexos A. Formato diagnóstico de estudiantes	97
Anexos B. Formato Diario de campo	98
Anexos C. Encuesta a docentes	99
Anexos D. Encuesta sobre los niveles de escritura y las experiencias con las Secuencias Didácticas.....	101
Anexos E. Pauta para la revisión de las cartas: Autoevaluación, coevaluación y herero evaluación.	102
Anexos F. Rubrica	104

Resumen

El resultado o producto que planteó en esta investigación fue el desarrollo de una Secuencia Didáctica que posibilita el avance en los procesos de lectura y escritura y la formación respecto a aprendizaje colaborativo, cultura ciudadana, socialización y reconocimiento del otro en estudiantes de primero de primaria de la IE Isafas Gamboa. El medio privilegiado para lograr el objetivo propuesto fue la elaboración colectiva de cartas que posibilitarían la asistencia de los estudiantes a una de las Bibliotecas Públicas de la ciudad. Esta relación entre el aprendizaje y la cotidianidad, entre el lenguaje y la necesidad comunicativa de los pequeños garantizó la motivación necesaria para que se diera el acceso al nuevo conocimiento, el desarrollo de la competencia comunicativa y la formación humana y social de los estudiantes.

Palabras Clave: Adquisición del código, didáctica del lenguaje, motivación, escritura, carta, aprendizaje colaborativo.

Abstract

The result or product that this research project proposes is the development of a Didactic Sequence that makes possible the advance in the reading and writing processes and the formation with respect to collaborative learning, citizen culture, socialization and recognition of the other in students of first of primary of EI Isaiah Gamboa. The privileged means to achieve the proposed goal was the collective elaboration of letters that would enable the attendance of students to one of the Public Libraries of the city. This relationship between learning and daily life, between language and the communicative need of the children guaranteed the necessary motivation to give access to new knowledge, the development of communicative competence and the human and social formation of students.

Keywords: Motivation, writing, letter, collaborative learning, acquisition of the code, didactics of language.

Introducción

La alfabetización de los niños en edad escolar ha sido una de las principales dificultades que afronta la escuela. Muchos niños

y niñas tienen una experiencia traumática en este proceso, esto determina negativamente su relación con la escuela y con el aprendizaje durante mucho tiempo e incluso durante toda su vida.

Esta problemática fue el punto de partida para plantear la Secuencia Didáctica que se propone en esta investigación. El norte argumentativo que orientó la propuesta estuvo dado por diferentes pedagogos y teóricos que han estudiado a fondo el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura desde los fundamentos constructivistas, entre ellos Ana Teberosky, Emilia Ferreiro y Gloria Rincón. Fueron también de invaluable valor los postulados del modelo histórico cultural y todas las corrientes que de ésta se desprenden, como la propuesta del trabajo colaborativo, en donde el aprender con el otro, en un ambiente real y contextualizado son garantía para lograr un aprendizaje significativo y pertinente.

Para la realización de la sistematización que aquí se presenta se siguió todo el proceso investigativo que un proyecto demanda; se indagó por la problemática, se postularon los objetivos, se escogieron los teóricos que anteriormente fueron mencionados, se planteó la metodología que señalaría el rumbo a seguir y se postularon las conclusiones que posibilitan continuar un rumbo tendiente a cualificar cada vez más las prácticas pedagógicas que se desarrollan con las poblaciones vulnerables pertenecientes a las I.E de la ciudad y del país. Poblaciones que exigen un cambio en los paradigmas y prácticas que la escuela propone para lograr la real promoción individual y social de los niños y jóvenes en formación.

1. Planteamiento del problema

En el ámbito educativo son muy conocidos los obstáculos que enfrentan los docentes de los primeros grados de primaria para lograr el aprendizaje de la escritura en sus estudiantes. Cuando el niño inicia su escolaridad empiezan las primeras dificultades, se espera entonces su evolución en cursos superiores, se cree que con el tiempo desaparecerán los problemas, que son vividos por el niño, la familia y el docente, pero la problemática se agrava, lo que se ve reflejado en los resultados de las pruebas externas, el fracaso y la deserción escolar. Según el resumen ejecutivo del MEN respecto al desempeño de Colombia en las pruebas Pisa 2015 se encuentra que de 71 naciones, Colombia ocupa el puesto 58 y de Latinoamérica, en lenguaje, sólo supera a Brasil, Perú y República Dominicana. El mismo informe indica que un 55% de estudiantes del grado tercero de primaria tienen un bajo desempeño en esta área.

Es así como en la etapa de Educación Primaria las dificultades de aprendizaje de la escritura representan un considerable porcentaje dentro de las dificultades de aprendizaje en general, pese a ser una adquisición básica, fundamental para los aprendizajes posteriores. En consecuencia, los problemas específicos en este campo obstaculizan el progreso escolar de los niños que los experimentan; el alumno con dificultades en lectoescritura no sólo tiene problemas en lenguaje, sino también en el resto de las áreas.

El atraso lector o escritor no sólo entorpece el progreso académico, sino que tiene efectos a largo plazo; el fracaso escolar es el primer peldaño para el fracaso social por sus efectos en el auto-concepto y autoestima de los niños, en sus metas y aspiraciones, en sus relaciones sociales y en la toma de decisiones relativas a su futuro académico y profesional.

Particularmente, se ha observado cómo los niños pertenecientes a la población objeto de esta investigación (25 estudiantes de primero de primaria de la I.E. Isaías Gamboa) evidencian inseguridad a la hora de enfrentarse a una producción escrita individual y expresan “no saber escribir”, a pesar de participar en construcciones colectivas con espontaneidad y entusiasmo; esta situación origina una desconfianza que sesga y bloquea cualquier posibilidad de acercarse intencionalmente a la producción escrita. La situación se complejiza porque el entorno o contexto social y familiar que rodea a los discentes está constituido por adultos que no han sido escolarizados o sólo accedieron a la educación primaria, lo cual se pudo evidenciar en la encuesta realizada a los padres de familia. (Anexo A)

A su vez, en la escuela se ha observado que los docentes, por lo general solicitan a los estudiantes que realicen producciones textuales sin haber llevado a cabo un diagnóstico para determinar y conocer sus niveles de escritura, sin posibilitar el necesario espacio para establecer los parámetros previos bajo los cuales se orientará el texto (pre-escritura). Piden a sus estudiantes escritos que cumplan con la estructura de un texto determinado sin haber posibilitado el acercamiento del niño o joven al texto experto, sin desarrollar las etapas en el proceso de producción de un texto específico y lo que es más nocivo, el proceso de escritura que se propone no es significativo para el niño, el pequeño no le encuentra sentido, no lo relaciona con su vida cotidiana; desconoce que el lenguaje escrito es indispensable para lograr objetivos, satisfacer necesidades, plantear proyectos, alcanzar los sueños.

No se necesita ser un avezado investigador para evidenciar cómo estas grandes dificultades en la lectura y la escritura vienen desde el primer ciclo de la primaria, cuando se empieza el proceso de aprendizaje de las habilidades comunicativas. Sin embargo, en la labor educativa y proceso de formación como maestras se ha ido tomando conciencia sobre la

necesidad de cambiar la actitud; anteriormente las maestras de los primeros grados de Básica Primaria eran personas autoritarias y dueñas del conocimiento, además el estudiante era un agente pasivo, lo cual generaba un proceso traumático, estresante y desmotivador. Los educandos desarrollaban apatía hacia todo lo concerniente a estas habilidades originando con ello un atraso notorio, no sólo a nivel académico, sino también en el desarrollo de las competencias mentales superiores.

Lo anterior, invita a los docentes a reflexionar acerca de su labor pedagógica, a adquirir o poner en práctica los elementos teóricos necesarios para comprender que el desarrollo de las competencias en la escritura requiere de la implementación de estrategias innovadoras y pertinentes para así incidir asertivamente en el proceso de escritura de los estudiantes. Por lo tanto nuestra investigación estableció la siguiente pregunta:

¿Cómo avanzan en la adquisición del código escrito, por medio de la escritura de cartas, los estudiantes de grado primero de la I.E.O Isafas Gamboa?

2. Justificación

El aprendizaje del lenguaje escrito debe partir de una relación de confianza y seguridad entre el niño o niña y el proceso que ha de facilitar el maestro como mediador, motivador y referente del código escrito, Ferreiro (2000) y Jolibert (1993). Es por esto que esta investigación permitió valorar los avances en los niveles de escritura de los estudiantes a través de actividades retadoras que organiza el docente, teniendo en cuenta las etapas en el proceso de producción escrita a nivel colectivo, grupal e individual, pues la escritura le permite al estudiante movilizarse y acceder a diferentes saberes, a relaciones interpersonales y al conocimiento de sí mismo.

Por lo anterior, esta investigación ha de generar en la escuela espacios de discusión y reflexión frente a la didáctica del lenguaje posibilitando la planeación y socialización de las secuencias didácticas y proyectos desarrollados en las semanas de desarrollo institucional; además, ha de posibilitar la creación de comunidades de aprendizaje entre docentes con afinidades, bien sea por grados o áreas.

Complementando, tradicionalmente se ha concebido la escritura como un producto terminado, con todos los requerimientos gramaticales necesarios en el primer intento de producción; no se ha tenido en cuenta que la escritura requiere un nivel epistémico, según Miras (2000), lo cual le permite al educando tomar conciencia y autorregularse intelectualmente durante todas las fases de su construcción.

La presente investigación generará inquietud en los maestros por propiciar espacios agradables y motivantes que les permitan a sus estudiantes desarrollar los procesos del lenguaje como la oralidad, la lectura y la escritura favoreciendo comentarios entre pares y teniendo en

cuenta la revisión, la corrección y la reescritura para este proceso. De esta manera se forjará un estudiante autónomo, que toma conciencia de su escrito y sus avances.

Así mismo, Edward Albee (citado por Alice Castaño, 2014) considera que la escritura es trascendental porque es importante fuera de la escuela, y no al contrario, lo cual se ajusta al enfoque sociocultural pues busca que se realicen prácticas concretas respecto al uso del lenguaje inmerso en su cotidianidad, como lo señala Jolibert (1993), producir textos en situaciones reales. Esto significa que se debe lograr que el niño sea consciente de cómo el lenguaje trasciende todos los espacios, que ha estado allí en la comunicación con su madre, en las etiquetas de sus alimentos favoritos, en los programas de tv, en los carteles, afiches, tarjetas, recetas; que el lenguaje tiene un objetivo eminentemente comunicativo, que gracias a él se logran objetivos, se consiguen logros, se satisfacen necesidades y deseos.

Pues bien, la secuencia didáctica aquí propuesta posibilita que los estudiantes utilicen el lenguaje escrito para lograr objetivos perfectamente delimitados y significativos: carta dirigida a la biblioteca para propiciar la visita de los niños a este espacio, invitación a los padres de familia para que acompañen esta visita y agradecimientos al personal de la biblioteca por su atención y servicio.

Lo anterior invita a los docentes a reflexionar acerca de su labor pedagógica, a adquirir o poner en práctica los elementos teóricos necesarios para comprender que el desarrollo de la competencia escritural requiere de la implementación de estrategias innovadoras y pertinentes para así incidir asertivamente en el proceso de escritura de los estudiantes, por lo tanto está investigación analizó cómo avanzan en la adquisición del código escrito los estudiantes del grado primero de Educación Básica Primaria en la IE Isafas Gamboa por medio de la producción de la carta.

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Establecer los avances en la adquisición del código escrito, por medio de la escritura de cartas, en los estudiantes del grado primero de la I.E Isafas Gamboa.

3.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar el nivel de escritura en que se encuentran los niños del grado primero de la I.E. Isafas Gamboa, antes de desarrollar la Secuencia Didáctica “La correspondencia, una excusa para escribir”
- Diseñar e implementar la Secuencia Didáctica “La correspondencia, una excusa para escribir”.
- Evaluar el avance que respecto a la competencia escritural alcanzaron los niños del grado primero de la IEO Isafas Gamboa después de desarrollar la secuencia didáctica “La escritura de cartas, una excusa para escribir”.

4. Marco de Teórico

Para plantear el marco teórico se establecieron cuatro campos conceptuales que posibilitan orientar el norte argumentativo de la investigación y direccionar la secuencia didáctica producto de ésta.

El primer campo conceptual tiene que ver con la motivación como un proceso afectivo indispensable para lograr el aprendizaje de la lectura y la escritura en el niño.

El segundo campo conceptual se refiere a los postulados pedagógicos y didácticos que plantean posturas innovadoras para lograr la aprehensión de las competencias comunicativas en el niño. En este ámbito se desarrollan las categorías: Constructivismo, Aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños, Centros de Aprendizaje.

El tercer campo conceptual se ha denominado: Importancia del trabajo colaborativo en el aula para lograr la aprehensión del código escrito en los niños, dado que la secuencia didáctica aquí propuesta consiste básicamente en una producción colectiva, en construcción con el otro.

Finalmente, el cuarto campo conceptual ahonda en la escritura intencional y el tipo de texto que se escogió para el desarrollo de la secuencia didáctica: la carta.

4.1 La motivación, proceso afectivo indispensable para lograr el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños

Maslow (2009), en su texto “Teoría de la Motivación Humana” se refiere a la jerarquía de necesidades y factores que motivan a las personas; esta jerarquía identifica cinco categorías de necesidades y considera un orden jerárquico ascendente de acuerdo a su importancia para la supervivencia y la capacidad de motivación. Es así, como a medida que el hombre va

satisfaciendo sus necesidades surgen otras que cambian o modifican el comportamiento del mismo; considerando que solo cuando una necesidad está “razonablemente” satisfecha, se disparará una nueva necesidad.

Una de las necesidades o jerarquías que enuncia este autor es la cognitiva, que está asociada al deseo de conocer y que poseen la mayoría de las personas. Esta se evidencia en el deseo de resolver misterios y, evidentemente, para el niño desde los cuatro hasta los siete años, la lectura y la escritura es uno de esos “misterios” que le inquietan y motivan. ¿Qué sucede entonces? ¿Por qué esta motivación, intrínseca al ser humano, no es suficiente para algunos estudiantes que se quedan rezagados en el aprendizaje de las competencias de lectura y escritura?

Estos cuestionamientos los contesta Locke (1968) en su teoría del Establecimiento de Metas u Objetivos. Él reconoce el papel Motivacional Central a las intenciones de los sujetos al realizar una tarea. Son los objetivos o metas que los sujetos persiguen con la realización de la tarea los que determinarán el nivel de esfuerzo que emplearán en su ejecución.

Para este autor, los objetivos motivacionales son los que determinan la dirección del comportamiento del sujeto y contribuyen a la función energizante del esfuerzo. Por consiguiente, la satisfacción de los individuos con su rendimiento estará en función del grado de consecución de los objetivos permitido por ese rendimiento. La teoría del establecimiento de metas u objetivos supone que las intenciones de trabajar para conseguir un determinado objetivo es la primera fuerza motivadora y determina el esfuerzo desarrollado para la realización de tareas.

Si se tiene en cuenta este postulado se debe plantear el siguiente interrogante que continuará orientando el norte teórico de este marco: ¿Cuál es el objetivo motivador que se fijan los niños y que constituye la fuerza energizante que les moviliza para acceder al aprendizaje de la lectura y la escritura?

Para responder esta pregunta, recurriremos a Vigotsky (1978). Este autor no realizó aportes directos respecto a la motivación, pero los principios de la perspectiva histórica dialéctica son aplicables a esta problemática. El enuncia que la transición desde el plano inter al intrapsicológico es denominada internalización y este proceso se da dentro de lo que se denomina Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Este es el espacio que garantiza que el proceso enseñanza-aprendizaje sea efectivo. Si se plantea un objetivo o intención fuera de la ZDP se produce frustración o aburrimiento y, por ende, no se da el aprendizaje.

Por consiguiente, la secuencia didáctica aquí planteada constituye la fuerza energizante o motivante que moviliza al niño en su proceso de escritura dado que hace partícipes a los niños de la construcción de un instrumento perteneciente a su contexto: la escritura de diferentes tipos de correspondencia (solicitud, invitación, agradecimiento). A su vez, los estudiantes evidencian en un contexto real la importancia del lenguaje para responder a las diferentes necesidades comunicativas que la vida les presenta cotidianamente. Conciben el lenguaje cercano, indispensable para establecer comunicación con otro que responde a su requerimiento.

De esta manera el estudiante percibe que la lectura y la escritura tienen un objetivo, un fin; que no corresponden a un hecho aislado o a un capricho totalmente externo a sus intereses y necesidades, que es medio indispensable para lograr las metas que se proponga.

4.2 Postulados pedagógicos y didácticos que plantean posturas innovadoras para lograr el aprendizaje de la lectura y la escritura.

4.2.1 Constructivismo

Leflore (2000) enuncia que el constructivismo es un enfoque pedagógico indispensable para las nuevas épocas dado el papel activo del alumno en la construcción de significado, la importancia de la interacción social en el aprendizaje y la solución de problemas en contextos auténticos o reales. En este sentido, Freinet (1979) en su pedagogía activa señala que para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura se debe encontrar elementos que signifiquen algo para el alumno.

Por consiguiente, la perspectiva constructivista se postula como un enfoque novedoso que supone el aprendizaje en sus dimensiones cognitiva y social, incita la alfabetización como un proceso que se desarrolla antes de la escolaridad y pretende el dominio del lenguaje escrito para tareas específicas que exige la cotidianidad del individuo. Constituye pues una herramienta de uso y reflexión autónoma, teniendo en cuenta la realidad cultural e histórica del individuo.

Esta concepción, además de los autores arriba referenciados, está influenciada por los principios de Piaget y de Vygotsky, según los cuales, el ser humano avanza en su alfabetización en la medida en que esté en contacto con el lenguaje escrito cuando se enfrenta a situaciones problemáticas reales. En el enfoque socio-constructivista que plantea Vygotsky se valora la evolución individual y colectiva para alcanzar un aprendizaje gracias a la interacción social y a las situaciones de enseñanza; es decir, de las vivencias con el lenguaje escrito antes de la escolaridad, de los intereses, actitudes, sentimientos, habilidades y apoyo de la familia depende que se puede lograr acceder a la aprehensión de la competencia escrita.

Según este autor, el maestro debe privilegiar la vivencia de situaciones reales invitando a los estudiantes a producir textos con sentido completo y con una intención perfectamente definida, como por ejemplo: la escritura del nombre en una lista de asistencia del aula de clase, construcción colectiva de un texto que responda a una intención determinada de antemano, el cual transcribe el docente con los aportes de los estudiantes, entre otras.

En este enfoque socio-constructivista, el maestro asume un rol de mediador al propiciar experiencias donde el estudiante pone en juego sus saberes frente al lenguaje escrito; de esta manera el estudiante será un agente activo, reflexivo y constructor de conocimientos culturales y lingüísticos.

De igual manera, Tolchinsky (1990) menciona que la escuela es la encargada de continuar con todo aquello que el niño ha aprendido fuera de ella dado que el estudiante trae consigo saberes, convive en comunidades donde vive a diario con lo escrito y reconoce su función. Según esta autora, los pequeños observan letreros en las calles, en los alimentos, entre otras lo cual les lleva a construir la noción de escritura mucho antes de llegar a la escuela y ésta no puede ser ajena a esta realidad, no puede asumir a sus niños como tablas rasas que llegan al aula sin ningún aprendizaje previo.

También afirma la investigadora que una vez escolarizados, es importante que al producir textos colectivos, grupales e individuales, el estudiante interactúe con sus compañeros “aprendiendo el uno del otro al confrontar los saberes personales en la construcción de un texto específico. De esta manera el niño se ejercita respecto a la escucha y el respeto hacia las opiniones de los demás, éste es el carácter esencial del proceso comunicativo, la comunión con el otro” (1990:54). Esto implica que los estudiantes desarrollen potencialidades y sientan que tienen

una voz la cual es importante dar a conocer, pero también el otro debe ser reconocido a través de su voz; de esta manera, se da un proceso recíproco con pares y maestros.

Tolchinsky propone además, que al producir un texto el estudiante vaya asimilando que requiere de unos pasos o fases similares a las que menciona Scardamalia & Bereiter (1992), con respecto al modelo de “transformación del conocimiento”, en ambas teorías se postula la corrección como parte esencial en la producción escrita. Este aspecto se propicia en esta investigación, los diferentes textos que los niños construyeron son sometidos a una autocorrección, donde lo reconocen sus errores y una co-corrección con el par.

Por otro lado, Emilia Ferreiro (2010) indica que el docente en sus intervenciones debe reconocer en los estudiantes los conocimientos que han venido construyendo en las etapas de desarrollo, pues por muy pequeños que nos parezcan no son ajenos a nada. Según esta autora, acceder al proceso escritural no es solamente identificar grafías, ésta va más allá, significa la comprensión de la lengua; Los estudiantes al vivenciar con la carta en la SD podrán observar algunos aspectos importantes en la comunicación: cómo se organiza, cómo se narra, cómo se solicita, cómo se informa, cómo se agradece, cómo se interactúa por escrito, entre otras.

Bajo esta misma perspectiva se encuentra la profesora e investigadora Jolibert (1993) quien afirma que respecto a la didáctica de la lengua materna, el propósito es formar niños escritores y no enseñar a alumnos. En este proceso, ella lleva a reflexionar sobre darles la posibilidad a los estudiantes de encontrarse con textos reales y completos que les permitan realizar un autoaprendizaje con ayuda del adulto mediador, el cual debe tener en cuenta su individualidad y experiencia social. La propuesta planteada parte inicialmente de una intención, de una necesidad sentida por los estudiantes: el deseo de asistir a una Biblioteca de la ciudad. Este hecho permite garantizar la motivación de los estudiantes, posibilita que el infante perciba

la funcionalidad del lenguaje escrito. Así mismo propicia espacios de construcción con el otro y el trabajo cooperativo.

Para Jolibert (1993), formar niños lectores y productores de textos ayuda a que ellos puedan tener una relación positiva con los libros; de esta manera la relación entre niños y libros será significativa y se dará a lo largo de su vida; es por esto que en la escuela se brindan espacios de lectura diaria como el texto regalo, lectura al recreo, búsqueda de textos acordes a un tema específico, lectura de un texto por un estudiante de un grado superior, fomento de lectura por los promotores de la Biblioteca Centenario, salidas pedagógicas a bibliotecas y picnic literarios en familia, entre otros. Todo esto permite que los estudiantes se acerquen a la lectura de una manera amena y agradable facilitando así la interacción con diferentes tipos de textos que favorecen la producción textual.

4.2.2 Aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños

El proceso de adquisición de la lectura y la escritura suele desarrollarse de manera paralela, Condemarin (tomando en cuenta las ideas de Anderson, 1977) encuentra que la lectura y escritura son semejantes en varios aspectos, entre ellos que ninguna de las dos son inherentes al ser humano, por lo cual deben ser aprendidas; además, ambas requieren de procesos complejos y de una etapa de aprendizaje que lleve a la automatización por lo cual requieren de práctica continúa.

La autora referida también observa algunas diferencias; por ejemplo, que en la lectura el estudiante obtiene la información de un texto; mientras que en la escritura, plasma sus ideas en él; en uno recibe un mensaje, en la otra, lo emite. Por otra parte, el lector puede interactuar con el

texto sin la necesidad de la escritura, pero para escribir se requiere constantemente de la lectura porque quien escribe relee constantemente su trabajo.

En este sentido, debe afirmarse que el proceso de adquisición de la escritura presenta unas fases que Ferreiro & Teberosky (1990), han explicado a partir de investigaciones hechas con niños y niñas. A continuación se presenta la síntesis de cada una de las etapas enunciadas por los autores en su obra “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” (1989):

1º Estadio: Hipótesis presilábica (Cuatro Niveles)

1) El niño logra diferenciar letras y números de otro tipo de grafismos. Reproducen los rasgos imitando trazos de manuscritos. Estas grafías no son lineales, no poseen orientación ni control de cantidad.

2) El niño comienza a organizar los grafismos uno a continuación del otro. Solo pueden ser leídas por quien las escribe.

3) El tamaño de las palabras es proporcional al tamaño del objeto.

4) El niño comienza a reordenar los elementos para crear nuevas “palabras” siguiendo dos principios:

- Cantidad mínima de elementos: No se puede leer si no hay una cierta cantidad de letras.

- Variedad interna de elementos: “Letras iguales no sirve para leer”

Cuando el niño comienza a poner en correspondencia el lenguaje hablado y el escrito, surge la etapa silábica.

2º Estadio: Hipótesis Silábica:

Surgen las letras en sílabas: cada letra escrita posee el valor de una sílaba.

M A

M E S A

3º Estadio: Hipótesis silábico alfabética:

Utiliza las dos hipótesis: Algunas letras poseen valor silábico sonoro y otras no.

V E L O

V E L E R O

4º Estadio: Hipótesis alfabética:

Cada letra posee un valor sonoro.

Esta hipótesis no es el punto final del proceso de adquisición de la escritura y la lectura ya que el niño se enfrentará a diferentes dificultades... como la ortografía.

MARIANO COME ELADO

MARIANO COME HELADO.

Además de darle un valor sonoro a cada letra, los niños y las niñas entienden el código alfabético y se puede decir que ya saben leer y escribir según los parámetros de la lengua. De esta manera están listos para plantear hipótesis sobre la ortografía y la separación correcta de palabras.

Cada niño y niña cuando está en el proceso de aprender a escribir ha pasado por cada una de estas etapas, algunos de ellos se les dificulta ciertas de ellas, y no logran entender el código alfabético; esto se ve reflejado en sus escritos, los maestros que se entrevistaron del grado primero, Educación básica primaria en las 5 sedes de la institución Isaías Gamboa manifestaron que en los dictados realizados en clases algunos estudiantes no habían logrado desarrollar cada etapa, otros no relacionaban el sonido con la grafía, y confunden fonemas. Además, se pudo evidenciar que estos docentes no tienen claridad frente a las diferentes etapas en la adquisición del código escrito. (Anexo B.- Encuesta a docentes.)

En este sentido, las autoras Ferreiro y Teberosky afirman que los procesos de lectura y escritura exigen del niño y niña un grado de madurez evidenciado en la actividad motriz y se complementa con la inteligencia intuitiva que se evidencia en cada una de las etapas anteriormente descritas. Conocer estas etapas, inherentes a la naturaleza del niño y al proceso de construcción mental que realiza al acceder al proceso de lectura y escritura es indispensable para la postulación de la secuencia didáctica propuesta en esta investigación; en ella se pretende propiciar un espacio donde el niño naturalmente, sin ninguna clase de presión, se motive y avance de una fase a otra.

Así mismo, otro factor de gran influencia en el proceso de escritura de los estudiantes son las vivencias que tienen en el contexto familiar y social; lo cual se relaciona con lo mencionado por Rincón (2010) quien manifiesta cómo los procesos de aprehensión de la lectura y escritura, en niños y niñas, se ven permeados por los cambios sociales que se dan en los diferentes ámbitos, por ende, se facilita el aprendizaje del código escrito cuando familia y escuela realizan un trabajo mancomunado.

“Debe trabajarse la lectura y la predicción de textos, la literatura infantil, (lista de asistencia, materiales, elaboración de una receta), la búsqueda de información en distintos textos, entre otros. La intención es promover distintos modos de leer y escribir cercanos a los usos sociales para que los niños reconozcan su importancia y a la vez asimilen la convencionalidad del código y de la estructura de los textos” (Rincón, 2010, p.34).

Dentro de las propuestas didácticas de Gloria Rincón se propone, en general, un trabajo de corte socio-cultural que pueda transformar las prácticas tradicionales, tan cuestionadas en la

actualidad; la experta afirma que el lenguaje es entendido en el marco de la interactividad a partir de una doble dimensión: como medio en el que ocurren los intercambios sociales y como objeto de aprendizaje en la presentación de contenidos escolares. De este modo, las prácticas del lenguaje como la lectura y la escritura pasan de ser consideradas conocimientos propiamente escolares a ser conocimientos de génesis social, reconociendo su naturaleza cognitiva, social y lingüística que difiere de los planteamientos en los que dichas prácticas son asociadas a técnicas de codificación y decodificación.

Concluye apoyándose en las investigadoras Emilia Ferreiro y Ana Teberosky cuando mencionan cómo el ingreso del niño al sistema de escritura no corresponde con la escolarización, ya que antes de este acontecimiento en la interacción con su entorno, el niño va construyendo saberes que en la escuela complejiza y afianza en medio del quehacer pedagógico. Por lo tanto, a la escuela se le atribuye la misión de darle continuidad a esos saberes que emergen de la interacción social junto con los saberes propios del lenguaje escrito, es decir, la enseñanza y el aprendizaje no se reducen a la memorización mecánica de letras sino a la profundización en el conocimiento sobre el uso del texto y su funcionalidad; ya que en este enfoque se resalta el lenguaje escrito como una práctica social e instrumento cognitivo con el que se aprende ,reconociendo la diversidad de los saberes de los niños antes de ser escolarizados. .

En este sentido, se encuentran los postulados Jolibert (2009), arriba mencionada, quien postula que lo esencial para acceder a los procesos de lectura y escritura estriba en la posibilidad de interactuar precisamente con los textos, con los diferentes discursos, principalmente el narrativo; estos no deben ser seleccionados únicamente por el maestro, sino que se deben considerar los intereses de los niños. Lo segundo, es que se incorpora una fase de lectura silenciosa, donde cada niño trabaja en buscar el sentido al texto. Lo tercero, es la fase de cosecha

oral de lo que se ha comprendido, los niños aportan sus ideas. Y finalmente la fase de intercambio, donde los niños confrontan sus hipótesis y hallazgos; se justifican y verifican.

Ahora bien, las fases arriba descritas por Ferreiro y Teberosky se relacionan con el acercamiento primigenio del niño al código escrito, pero la secuencia didáctica planteada en esta investigación desarrolla unas etapas posteriores, que se plantean cuando el pequeño se encuentra ya en la etapa sílabo-alfabética planteada por las autoras.

Profundizando en estas etapas, se han encontrado los aportes de Ochoa S, Correa M, Aragón L, & Mosquera Santiago (2010) que pretenden involucrar a los estudiantes en un proceso de escritura similar al del mundo real. Estos autores plantean que los niños desde muy pequeños pueden emplear el conocimiento metacognitivo cuando se exponen a tareas desafiantes, como la escritura de mensajes que otros van a leer.

Es por esto, que los docentes debemos crear propuestas que susciten el uso de tácticas y destrezas para formar escritores autónomos. Es importante aclarar, que aunque estos autores centran el proceso en la composición escrita de un texto narrativo el proceso sugerido es valioso para la producción escrita en general. Los autores Ochoa S, Correa M, Aragón L, & Mosquera Santiago (2010) proponen siete pasos de intervención en la producción escrita:

A. Tiempo para leer:

En este paso se debe exponer al niño a textos específicos, interesantes y bien escritos antes de realizar sus propios escritos. Así pues, es el maestro el encargado de optar el texto ejemplar para que los estudiantes lo lean y lo comenten por medio de preguntas orientadas por el docente. Al mismo tiempo, los niños toman conciencia de la intención del autor y la forma como se escribe.

B. Tiempo para planear

Esta intervención está compuesta por tres procesos: El primero hace referencia a la generación de contenido que tiene que ver con lo que se escribir; el segundo con la organización del contenido, el cual se organizara jerárquicamente de tal manera que el lector comprenda la organización del texto y finalmente, el establecimiento de objetivos para evaluar su calidad y la eficacia, es decir, se valorará lo expresado y como lo han mencionado. De igual manera, el maestro orientara preguntas para que los estudiantes respondan, pero deben pensar detenidamente sus respuestas antes de emprender su escritura.

C. Tiempo para escribir

En este paso, los niños emplean todo lo aprendido sobre como los expertos escriben, es aquí donde la planificación le orienta sus ideas para la escritura y como se sienten los escritores cuando realizan una composición.

Así mismo, todas las preguntas, las ideas, las notas, anteriormente vivenciadas serán la base para que los niños inicien su escrito; por tanto, los docentes deben implementar el uso como guía para escribir. En definitiva, el maestro debe brindar al estudiante el tiempo necesario para escribir el texto.

D. Tiempo para revisar

En este momento, los niños tienen el primer borrador de su texto, el maestro debe motivarlos para que lo revisen. Este proceso se centra en dos aspectos: errores de gramática y ortografía y estructura del texto. Cuando se enfoca en el primer aspecto se le pide a los niños que revisen la escritura de las palabras y cuando se enfoca en el segundo aspecto se revisa los elementos estructurales de la escritura como contenido y coherencia. De esta manera, cada error

debe ser indicado para corregirlo pensando en posibles soluciones, a este proceso se le llama monitoreo dentro del funcionamiento metacognitivo.

E. Tiempo para corregir - reescribir (1)

En este camino a veces los estudiantes se sienten que son menos inteligentes y creen que dependen de sus capacidades innatas y por tanto no se esfuerzan por mejorarlo. Es por esto, que la relectura de sus escritos, el repensar las ideas y revisar con detenimiento para valorar la coherencia de las ideas en el texto.

Lo significativo, es tener en cuenta todos los errores hallados y una propuesta de corrección, aunque para los estudiantes en un principio no sea importante y darles el tiempo para reescribir.

F. Tiempo para compartir

Cuando los estudiantes ya tienen el segundo borrador de su texto el maestro debe animarlo a compartirlo con sus compañeros del mismo salón o de grados más avanzados para recoger nuevas indicaciones. Permitiendo así, obtener mejores resultados en cuanto a su estructura.

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

Por último, cuando los niños tienen las revisiones de sus compañeros realizan entonces su nueva versión y actual borrador. Es de vital importancia que los estudiantes comprendan que la escritura es un proceso dispendioso, lento y flexible para realizar los ajustes necesarios para mejorar sus ideas.

4.3 Importancia del trabajo colaborativo en el aula para lograr la aprehensión de la competencia escritural en los niños

Se puede afirmar que el fundamento epistemológico que soporta el aprendizaje colaborativo se relaciona directamente con el Paradigma Sociocultural de Vigotsky (1960), éste señala que el alumno debe ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interrelaciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Dicho de otra manera, el alumno reconstruye los saberes, pero no lo hace solo, en esta construcción ocurren procesos complejos en los que se entremezclan factores de edificación personal y procesos auténticos de co-construcción en colaboración con los otros que intervinieron, de una o de otra forma en esta evolución.

En otras palabras, si el conocimiento es el resultado de actividades constructivistas del sujeto, ese sujeto no existe ni puede desarrollarse fuera de la vida social, Henry Wallon (1960) atribuye una importancia fundamental a los medios sociales con los que el niño está en contacto directo. Su tesis se acerca a la de Vigotsky donde se vuelve al primer plano la importancia de lo social en el desarrollo cognitivo de los niños.

Por otro lado, los trabajos de Bruner (2010) coinciden en que las relaciones del niño con el mundo están medidas por el lenguaje, construcción eminentemente social; esta es una característica propia de los seres humanos, es uno de los aspectos más notorios del desarrollo de la evolución de la especie humana. Cumple funciones importantes a nivel cognitivo, social y comunicativo; esta cualidad es vital para el desarrollo y progreso de la humanidad, le permite crear y mantener relaciones sociales, transmitir cultura y conocimientos.

Analizando más a fondo, la vida social ofrece posibilidades de simbolización a partir de las evoluciones mediadas por las relaciones interpersonales. Bruner trata de encontrar un camino

original entre Vigotsky y Piaget, insistiendo en la construcción de saberes en un contexto social, en el que la mediación de la tutela es privilegiada. Dos concepciones flotan en su trabajo:

- El papel decisivo de las transmisiones sociales.
- La importancia de la mediación entre iguales.

Estas son soportadas por Vigotsky, en el marco del interaccionismo social en cuanto que conducen a analizar las conductas humanas como acciones contextualizadas o situaciones en las cuales las propiedades estructurales son producto de la socialización. Como puede observarse, los fundamentos teóricos sobre el ser social, eje fundamental del aprendizaje colaborativo indican cómo el ser humano sin el concurso de ese otro que lo reconoce, lo determina y lo forma; no puede desarrollar al máximo sus potencialidades mentales ni cognitivas. Es por esto que la Secuencia Didáctica propuesta posibilita la interacción de los estudiantes con sus pares, se confrontan saberes, se llega a acuerdos y se construye colectivamente el producto escrito; esta estrategia, además de permitir el avance en el proceso de lectura y escritura, posibilita la formación social, la cultura ciudadana, la tolerancia y el respeto por el otro.

Respecto a que sea el lenguaje escrito el eje donde converge el aprendizaje colaborativo y la aprehensión de la competencia escritural, debe afirmarse que el lenguaje –construcción eminentemente social- es el que permite, no sólo la comunicación sino también la construcción del sujeto, según los postulados de Vigotsky.

En el mismo sentido, se debe afirmar que la tarea educativa carecería totalmente de sentido si el ser humano fuese un ser incomunicado; esta afirmación convierte al aprendizaje colaborativo en esencial, no sólo optativo, en el contexto educativo. Si los niños asisten precisamente a la escuela para socializar, para reconocer la otredad, para propiciar su

acercamiento a la cultura; ¿Cómo proponer en este espacio pedagogías individualistas que perfectamente se podría haber dado en el ámbito familiar?

El encuentro con el otro, el aprender a respetarle y admirarle, el sentimiento de cooperación, la preparación para el entendimiento comunitario sin fronteras locales y regionales, y el uso del grupo como medio educativo son expresiones de esta doctrina y son precisamente el contexto donde se inserta el aprendizaje colaborativo.

4.4 Escritura Intencional

“(...) Sólo se puede escribir desde el deseo y desde la necesidad por registrar en la memoria de lo impreso aquello que busca ser nombrado; es por el saber y el poder de provocar que la escritura alcanza su más alta significación cultural” (Jurado, 1998, p. 66).

Pues bien, este deseo genera la necesidad, que a su vez produce la intencionalidad indispensable para empezar a escribir. Se trata de una intención comunicativa que, a su vez demanda la escogencia de un tipo de texto en particular. Surge aquí una dificultad dado que la escuela no ha enseñado a reconocer la inmensa variedad de textos y cómo cada uno de ellos corresponde a una intención comunicativa del emisor. La escuela debe reflexionar acerca de las funciones que el lenguaje demanda cotidianamente y de las tipologías textuales que responden a estas demandas. Escribimos para contar, informar, expresar sentimientos, demandar, requerir, pedir, convencer, entre otros.

“(…) cuando leemos o escribimos realizamos acciones interrelacionadas para conseguir objetivos y, de acuerdo con una intencionalidad, generamos acciones que permiten producir o interpretar determinado tipo de texto, el cual tiene una estructura específica y unas características textuales particulares” (Lozano, 2002, p.48).

En este mismo sentido se plantean los Estándares Básicos de Calidad para Lengua Castellana, formulados por el MEN para los planes de estudio de lengua castellana en nuestro país, pues una de sus exigencias es “la producción de textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas.

“(…) Escribir no es solamente una codificación de significados a través de reglas lingüísticas, sino que se trata de un proceso que es a la vez social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias e intereses, que está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo”. (MEN, 1998, p.48)

De acuerdo con Castelló, M. & Camps, A. (1996:), apoyadas en la perspectiva socio-cognitiva, es poco probable que haya un "proceso de composición escrita" ideal, pues éste debe concebirse como *“flexible, dinámico y diverso, en función de las diferentes situaciones discursivas que dan origen y sentido a la tarea de escribir”*. (p.162) Esto significa que cada ser

humano, al escribir tiene una intencionalidad particular y la escritura, maravillosamente se flexibiliza para responder a cada uno de los infinitos requerimientos que se le demandan.

“La teoría socio-cognitiva considera que los procesos cognitivos que se dan en el individuo lector y escritor al ejecutar una u otra acción son totalmente dependientes del contexto espacio-temporal y del entorno socio-cultural que les confiere sentido” (Henaó 2015, p.24).

Ahora bien, según Jolibert (2001) es imposible separar la escritura de una intencionalidad, dado que mientras la lectura permite construir el significado que el autor ha planteado, la escritura traduce las intenciones del autor.

“Desde el inicio de la educación parvularia se debe proporcionar a los niños la posibilidad de producir (y leer) textos completos, dictándole al adulto que juega un papel de secretaria y que, en vez de hacerlo automáticamente, pregunta “¿Dónde lo escribo, sobre la página? ¿Con un margen? ¿En letras más grandes o más pequeñas?”, etc. (Jolibert, 2001, p.7998).

Ferreiro (1982) profundiza en este aspecto al afirmar que la familia y el contexto social del estudiante, antes de que el niño asista a la escuela, ya le ha ofrecido una serie de elementos, símbolos que le han permitido al niño representar lo que comprende a su manera. Pero luego, cuando el pequeño llega a la escuela, ésta asume que debe empezar desde cero, que es ella la portadora del saber e ignora y desprecia lo que el niño trae. Destruye esos primeros descubrimientos sobre el sistema de escritura. Lo complejo de esta situación es que se crea con ello una dicotomía entre la escritura y la vida real, entre el saber académico y la cotidianidad,

entre la escritura repetitiva y la intencional; separando, muchas veces para siempre, al ser humano del lenguaje escrito intencional.

Para evitar esta problemática, los estudiantes deben escribir textos auténticos o por lo menos situados desde las situaciones de comunicación que, según Dolz (citado por Cassany, 1999: p.151), son: situaciones auténticas, referidas a textos extraescolares verdaderos, como anuncios, cartas, etc.; situaciones del ámbito escolar, como en la producción de murales, relatorías; y las situaciones de ficcionalización, dadas en la construcción de textos que simulan roles de la realidad.

Pese a esto, lo que se encuentra en la escuela son copias, dictados, prácticas en que es otro, distante y extraño quien indica qué es lo que debe escribir el sujeto aprendiz. Esto ha hecho que la lectura y la escritura se alejen considerablemente de los reales intereses de los estudiantes. La secuencia didáctica aquí planteada pretende romper este paradigma.

La construcción de una carta les permitió a los estudiantes reconocerla como una herramienta válida para dar solución a diversos problemas que se le presentan en su comunidad, con un destinatario preciso y real, sintiéndose partícipes de ella. Aunque, no se enfatice en su estructura, los estudiantes la identificarán en su experiencia al leer “La Jardinera” (Sarah Stewart) como texto regalo al iniciar cada día, además de las diversas cartas de solicitud, invitación y agradecimiento que elaboraron de manera colectiva y grupal, permitiéndoles conocer otro objeto más de la cultura escrita.

Los estudiantes vivenciaron con la carta, la importancia de comunicarse y dejar huella; reconociéndola como un texto de uso social en nuestra vida, el cual responde a la gran variedad de intencionalidades que se le demanden; la carta hace parte del género epistolar posee unas

características llamativas para los educandos partiendo de su brevedad y de su estructura, la cual asimilan con facilidad los estudiantes.

A nivel didáctico la carta, le permitió a los educandos identificar su uso social y el intercambio comunicativo que se da en la producción de las diferentes cartas compartidas en su contexto; encontrando de esta manera la relación entre lo que se habla y lo que se escribe; también lograron identificar las diferentes formas o discursos que dependen de la intención comunicativa.

5. Metodología

En este capítulo se expone el proceso seguido para la recolección de datos y análisis de los mismos. Primero se describe el tipo de investigación, la elección de la sistematización como la opción de análisis de la propia práctica y la configuración didáctica que asumió el trabajo de aula. Después se encuentra el contexto en el que la experiencia de aula tuvo lugar. En un tercer momento se describe la manera como se seleccionó la muestra. En último lugar se detallan las fuentes de recolección de datos y las categorías de análisis que guiaron la investigación de la propuesta de aula.

5.1 Sistematización como investigación

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

Por otro lado, este estudio se enmarca en un tipo de investigación cualitativa, por cuanto indaga por las relaciones que se dan en los grupos humanos y su contexto y, por ende, hace una

descripción detallada de esa realidad que tiene lugar. Uno de los propósitos esenciales de este tipo de investigación es comprender los comportamientos humanos y las razones que los motivan u originan (Blanco, 2013). Eso es precisamente lo que se buscó con este proyecto que, instalado en un diseño interpretativo, permite trascender a la postulación de hipótesis que posibiliten una mayor comprensión de la problemática que genera la adquisición de la competencia escrita en los estudiantes.

Es de anotar que las entrevistas previas con docentes del grado primero permitieron definir el punto de partida, las carencias y fortalezas respecto al conocimiento de las fases en la adquisición de la competencia escrita por parte de los estudiantes. Ello posibilitó, no sólo tener claridad respecto a las falencias en la intervención didáctica para, en un futuro, determinar las actividades formativas con los docentes, sino encaminar la secuencia didáctica aplicada a los estudiantes para observar cómo dichas falencias lograban ser superadas.

Se puede afirmar entonces que el diagnóstico de las etapas en que se encontraban los niños y la entrevista docentes permitieron establecer una triangulación que ofreció a las investigadoras diversas vías o caminos para contrastar diferentes puntos de vista, métodos, espacios, tiempos, entre otros.

En cuanto al significado de la palabra “triangulación”, autores como Arias (2000) explican que es un término originariamente usado en los círculos de la navegación por tomar múltiples puntos de referencia para localizar una posición desconocida. Se asume convencionalmente que la triangulación es el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto. Esta es la definición genérica. También define la triangulación metodológica como el uso de al menos dos técnicas, en el caso de este trabajo, observación y entrevista, para direccionar el problema de investigación.

Por otro lado, para Pérez (2000) la triangulación implica reunir una variedad de datos y técnicas referidos al mismo tema o problema. Implica también que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y efectuando comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo, y en varios momentos, utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos. He aquí cómo, en la investigación aquí referida se plantea el punto de vista de docentes y estudiantes a través de dos procedimientos: la observación y la entrevista.

En consecuencia, la formación humana debe tener apertura a la diversidad, al cambio, y la escuela, como una de las principales instituciones de formación humana, no puede abstraerse de estos procesos de transformación que revelan nuestras sociedades, como lo dice F. Bolaños en su obra “El pensamiento complejo y los retos de la educación en Lima”: “...*para la escuela de nuestros días se abre la enorme tarea de filtrar y de interconectar experiencias diferentes, heterogéneas, desequilibradas*”. (Bolaños, 2001, p.16)

Además, el enfoque de la investigación fue cualitativa – acción participativa, porque se dio respuesta a los objetivos de la investigación a través de la recolección de datos durante el desarrollo de las actividades propuestas en la SD, para así comprender el porqué de la implementación de esta práctica pedagógica permitiendo mejorarla a través del análisis de los resultados.

Según el texto “Escribir las prácticas”, que tuvo en cuenta una investigación desarrollada entre el 2012 y 2014, en la cual participaron 4 docentes liderando prácticas del lenguaje en los primeros grados de escolaridad es importante resaltar lo siguiente en relación a lo que implica sistematizar para investigar.

La sistematización es un elemento fundamental en las prácticas ya que permite una reflexión crítica por medio de registros y documentos que generan conocimiento; la práctica

debe llevar a revisar, reestructurar y transformar la metodología para trabajar en el aula con propósitos claros. Por esto la planeación es importante para desarrollar un trabajo asertivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La escritura de esta práctica permite ahondar y analizar el rol del maestro que propende por el conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico desde el ejercicio pedagógico; también el uso de configuraciones didácticas específicas llevan al análisis de la acción didáctica que permite la producción de conocimiento exigiendo al maestro mayor tiempo y dedicación en su trabajo.

En el rol como docente y profesional la postura de investigador lo lleva a tener en cuenta la reflexión como eje principal para transformar las prácticas; esto implica que el docente se actualice para poder innovar con diferentes estrategias que luego podrá difundir como prácticas innovadoras en diferentes ámbitos educativos. El maestro y profesional en educación debe utilizar la triada enseñar, investigar y escribir para poder transformar sus prácticas.

Es así como la sistematización de la práctica es fuente de conocimiento que ayuda a innovar en el diseño de modos de enseñar, permite la práctica de configuraciones didácticas para que los docentes trabajen de acuerdo a intereses y necesidades teniendo en cuenta el contexto. El ejercicio investigativo y la escritura dan cuenta de la producción de un saber de forma objetiva haciendo un análisis detallado de las prácticas permitiendo al maestro autoevaluarse para mejorar en su ejercicio pedagógico.

5.2 Secuencia didáctica

Para diseñar la intervención en el aula se seleccionó la secuencia didáctica (SD), la cual según Anna Camps (1995) es una unidad de enseñanza aprendizaje que tiene como fin realizar la producción de un texto, esta se desarrolla durante un tiempo determinado y con unos propósitos explícitos que orientan el proceso de evaluación. Por lo tanto, en la escuela se han de propiciar actividades donde la situación comunicativa sea real para que tenga sentido y trascienda del aula permitiendo de esta manera el ingreso de los estudiantes al lenguaje escrito, así mismo, en el proceso de composición podrán acceder al aprendizaje de técnicas para revisar, reescribir, etc.

La planeación, ejecución y evaluación de la SD requiere de un importante conocimiento de estrategias en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje; por lo tanto demanda de un tiempo para la actualización y /o documentación teórica. Así mismo, es importante tener claridad en los saberes previos, el contexto, las necesidades, el trabajo cooperativo y la exigencia de desarrollar niños y niñas como ciudadanos de esta sociedad, todo lo anterior implica un trabajo de maestros comprometidos que trabajan en equipo y reflexionan sobre sus prácticas pedagógicas.

Pérez Abril (2009), menciona que la Secuencia Didáctica a pesar de ser planteada por el docente no le quita legitimidad para desarrollarla, pues, parte del conocimiento de sus estudiantes y la situación discursiva; además puede estar incluida dentro de un proyecto ya que, se relacionan entre sí y/o se complementan.

En este orden de ideas, tenemos que la autora Anna Camps (1995) plantea la secuencia didáctica desde cinco características:

1. Se propone como un “proyecto de trabajo” para producir un texto en un tiempo determinado.

2. La “producción del texto” hace parte de una situación discursiva (texto y contexto son inseparables).

3. Se plantean “objetivos” de enseñanza aprendizaje que serán criterios de evaluación.

4. El “esquema general” de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción y evaluación las cuales se pueden relacionar entre sí.

- Preparación: Se hace una representación de la tarea a través de la formulación del proyecto y los objetivos de aprendizaje. Es decir, qué se va hacer y qué se va aprender. Tiene como propósito brindar modelos o estrategias de planificación para que luego los alumnos escriban en forma autónoma.

- Producción: Se realiza la escritura del texto a través de un proceso de: planificación, textualización y revisión, bien sea de forma individual, grupal o mixta.

- Evaluación: Al finalizar se evalúa la tarea o proyecto con los aprendizajes obtenidos a partir de los objetivos: ¿qué hicimos?, ¿cómo es el texto? y ¿qué aprendimos?

5. En las fases que propone la secuencia didáctica hay interacción permanente entre estudiantes y maestro a través de lo oral y lo escrito (lectura y escritura).

5.3 Contexto de la investigación

Esta propuesta se desarrolló en la Institución Educativa Isaías Gamboa, creada el 03 de septiembre del año 2002, con resolución N° 1678 emitida por la Secretaría de Educación Departamental, por medio de la cual se fusionan las Escuelas: José Celestino Mutis, La Inmaculada e Isaías Gamboa. Posteriormente el 25 de noviembre del año 2003, la Secretaría de Educación Municipal expide la resolución N° 2958, en la cual se hacen unas modificaciones a la

resolución N° 1678, en especial con respecto a las Sedes de la Institución, de esta manera entran a ser parte del nuevo proceso de fusión, la escuela Alejandro Cabal Pombo y el Centro de Orientación Escolar (CENDES) que luego toma el nombre de Sede Aguacatal, además, se determina también en esta resolución, que la sede principal es la Isaías Gamboa.

Cabe señalar, que la Institución Educativa Isaías Gamboa es una entidad de carácter oficial, ubicada en Santiago de Cali en la zona de ladera comuna 1, compuesta por barrios, urbanizaciones y sectores como terrón colorado, vista hermosa, sector patio bonito y aguacatal.

La investigación propone la producción de un texto informativo, la carta, por parte de los niños en concordancia con los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje. Se parte de la necesidad de propiciar prácticas de escritura con los niños teniendo en cuenta que están en un proceso en el que requieren ser estimulados para que avancen en los niveles de escritura a través de sus hipótesis y conocimientos previos con sentido y autonomía.

Cabe anotar que los estudiantes del grado primero se han enfrentado a experiencias didácticas con énfasis en la comprensión textual y manifiestan interés por las prácticas de escritura; por lo tanto, se considera pertinente desarrollar propuestas orientadas a la producción escrita que les permitan avanzar en los niveles de escritura.

Es importante mencionar, que en el área de Lengua Castellana se encuentra establecida la Secuencia Didáctica como estrategia metodológica, pero la mayoría de los docentes no la implementan; además, no se cuenta con espacios institucionales para socializar las pocas que se plantean y se llevan a cabo. Así mismo, las maestras que han realizado algunas SD han enfatizado en el estándar de Comprensión e Interpretación Textual, por lo cual, se desarrollará esta estrategia con énfasis en la Producción Textual motivando así a los maestros para que inspiren en esta propuesta.

Cabe aclarar que esta investigación es coherente con el horizonte institucional, pues la institución es una entidad incluyente y esta forma de trabajo permite la interacción de los diferentes estudiantes con sus diversas formas de aprender y las necesidades particulares de aprendizaje que cada uno posee, abarcando los intereses colectivos; los cuales deben prevalecer sobre el interés particular entendiendo que todos hacemos parte de una comunidad a la cual podemos realizar aportes desde el diálogo, el pluralismo, la diversidad cultural, el análisis y las posibles soluciones en favor del bienestar común, esto permite el avance académico por medio de la adquisición de logros que le permitan mejorar su calidad de vida asumiendo posturas frente a diferentes situaciones donde debe aprender a interactuar y convivir con los demás.

5.4 Sujetos de la investigación y muestra

La secuencia didáctica se desarrolla específicamente con 25 estudiantes de grado primero (14 niños y 11 niñas) entre los 5 y 7 años de edad. El contexto familiar con el que cuentan los niños y niñas aquí se especifica: un 40% de los estudiantes tienen una familia conformada por papá, mamá y hermanos; mientras un 60% de los estudiantes corresponden a conformaciones familiares no convencionales: padres separados, padres privados de la libertad, viven con tíos y/o abuelos, un porcentaje significativo presenta situaciones de desnutrición, fueron abandonados por sus padres, entre otros.

El análisis de los resultados se llevó a cabo con las producciones de 6 estudiantes que asistieron de manera regular a clase y entre estos, dos estudiantes por cada nivel de escritura; a través de ellos se pueden visualizar cambios en su aprendizaje relacionados con los niveles de

escritura. Dos de estos estudiantes se encuentran en la fase pre - silábica, 2 silábicos y 2 alfabéticos.

En este sentido, el procedimiento que se llevó a cabo durante el proceso de la investigación fue el siguiente:

A. Diagnóstico o actividad inicial: permitió identificar el estado con el que inician los estudiantes, a partir de unos criterios establecidos.

B. Desarrollo de las actividades propuestas en la Secuencia Didáctica.

C. Actividad de verificación: evidenció los avances en el aprendizaje de los estudiantes partiendo de los criterios dados en el diagnóstico o actividad inicial.

5.5 Fuentes e instrumentos de recolección de datos

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

1. Este documento permitió organizar de manera general el trabajo específico en el aula frente al proceso de lenguaje escrito, a través de la retroalimentación con los compañeros y directores de tesis teniendo en cuenta las necesidades del grupo, el contexto sociocultural y los propósitos frente a esta investigación que busca incidir en los niveles de escritura de los estudiantes, documentándose con referentes teóricos para determinar la didáctica a seguir.

Cuadro 1. El diseño general de las secuencias didácticas

TÍTULO	<i>“La escritura de cartas, una excusa para escribir”.</i>
PROCESO DEL LENGUAJE QUE SE ABORDA	<i>Se pretende contribuir en el proceso de la escritura.</i>
POBLACIÓN	<i>Esta propuesta se desarrollara en la Institución Educativa Isafas Gamboa. Es una entidad de carácter oficial, ubicada en Santiago de Cali en la zona de ladera comuna 1, compuesta por barrios, urbanizaciones y sectores como terrón colorado, vista hermosa, sector patio bonito y aguacatal. La secuencia didáctica se desarrollará específicamente con 25 estudiantes de grado primero (14 niños y 11 niñas) entre los 5 y 7 años de edad.</i>
PROBLEMÁTICA	<i>Es primordial abordar en nuestra sede, la dificultad frente al proceso de escritura que venimos desarrollando los docentes, ya que, por lo general se le solicita a los estudiantes que realicen producciones sin haber llevado a cabo un diagnóstico para determinar y conocer sus niveles de escritura y se pretende además, obtener escritos que cumplan con las estructuras de acuerdo al texto determinado, sin utilizar los tiempos o etapas en este proceso de ingreso a la cultura escrita. También, los estudiantes manifiestan inseguridad y no saber escribir pues en su entorno familiar muchos de sus adultos referentes no han sido escolarizados y no tienen los elementos para acompañarlos o no se sienten confiados para escribir, sesgando y bloqueando, así sus saberes. Por lo cual, manifiestan que ellos no saben escribir y sus acudientes los envían a la escuela para aprender.</i>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Implementar y transformar las prácticas pedagógicas en la enseñanza del lenguaje escrito.</i> ➤ <i>Desarrollar rigurosamente el proceso de producción en los estudiantes respetando los ritmos de aprendizaje.</i> ➤ <i>Avanzar en la comprensión y niveles del sistema escrito.</i> ➤ <i>Favorecer espacios donde el estudiante adquiera confianza como productor de textos.</i> ➤ <i>Participar activamente en el proceso de escritura como ciudadano de una comunidad.</i>
REFERENTES CONCEPTUALES	<p>La escritura desde la concepción constructivista debe abordarse en los estudiantes desde un enfoque sociocultural, por medio de prácticas concretas del lenguaje en su contexto social.</p> <p>Liliana Tolchinsky (1993), menciona que la escuela es la encargada de continuar con todo aquello que el niño ha aprendido fuera de la escuela, ya que el estudiante trae consigo saberes porque convive en comunidades donde vive a diario con lo escrito y reconoce su función. Así mismo, confirma que la escritura se aprende interactuando con ella en situaciones donde se ve abocado a escribir, permitiendo que encuentre sentido entre lo que habla y lo que está escrito.</p> <p>Al producir textos colectivos, grupales e individuales, el estudiante puede interactuar con sus compañeros y aprender a escuchar, hablar y respetar las opiniones de los demás, sin desconocer todo el lenguaje que han venido adquiriendo y guardando para desplegar en los intercambios de ideas y creación de textos.</p> <p>Propone además, que al producir un texto el estudiante vaya asimilando que requiere de unos pasos o fases similares a las que menciona Scardamalia y Bereiter (1992), con respecto al modelo de “transformación del conocimiento” donde la corrección es parte importante en la creación, en la cual deseamos, modificamos, enriquecemos y ajustamos un texto. Así mismo, el estudiante aplicará otras estrategias en su proceso de composición escrita que le ayudarán a tomar conciencia y pasar de ser un escritor novato a un autor autorregulado como lo indican Ochoa S, Corea M, Aragón L & Mosquera Santiago (2010) .</p> <p>Emilia Ferreiro (2010), al igual que la anterior autora indica que el docente en sus intervenciones debe reconocer en los estudiantes los conocimientos que han venido construyendo en las etapas de su desarrollo, pues por muy pequeños que nos parezcan no son ajenos a nada.</p> <p>Bajo esta misma perspectiva, se encuentra la profesora e investigadora Josette Jolibert (1993) en didáctica de la lengua materna, la cual nos hace reflexionar sobre darle la posibilidad a los estudiantes de encontrarse con textos reales y completos que les permitan realizar un autoaprendizaje con ayuda del adulto mediador el cual debe tener en cuenta su individualidad y experiencia social.</p>
MOMENTOS DE LA SD	<p>PREPARACIÓN: 1 Momento: Presentación de la SD “La Correspondencia... una excusa para escribir” y Diagnóstico del grupo (tiempo aproximado 3 sesiones) 2 Momento: Socialización de la cartas y Construcción colectiva de una carta (tiempo aproximado 2 sesiones) PRODUCCIÓN: 3 Momento: Elaboración de una carta a la Biblioteca Centenario, revisión y reescritura de la primera versión (tiempo aproximado 6 sesiones) 4 Momento: Lectura grupal de la segunda versión, recomendaciones finales y divulgación de las cartas (tiempo aproximado 5 sesiones) EVALUACIÓN: 5 Momento: Evaluación de la secuencia y de la evolución en los niveles de escritura (tiempo aproximado: 2 sesión)</p>

2. En el siguiente formato se presenta de manera detallada los diferentes momentos con una descripción específica de lo que se espera que realicen los estudiantes y las consignas o intervenciones de la maestra para desarrollar las diferentes actividades de la SD.

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

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD "La escritura de cartas, una excusa para escribir".							
1. Momento No. 2	Socialización de las cartas y Construcción colectiva de una carta a padres de familia para invitarlos a la salida pedagógica a la biblioteca Centenario.						
2. Sesión (clase)	Tiempo aproximado 3 sesiones.						
3. Fecha en la que se implementará	Mayo 7, 8 y 9 de 2017.						
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Identificar la estructura o partes de una carta y sus elementos. Enfrentar la construcción de un texto escrito.						
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Componentes o actividades de los momentos de la SD</th> <th>Lo que se espera de los niños...</th> <th>Consignas del docente... Posibles intervenciones</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>COMPONENTE 1 Socialización de la carta enviada por la maestra titular a la Biblioteca Centenario para la visita guiada y de la respuesta por parte de la Biblioteca.</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - Que atiendan y observen las cartas. - Que interactúen con sus compañeros e identifiquen semejanzas y diferencias en la estructura de estas. - Que reflexionen sobre la función, la intención, el destinatario, el remitente, el mensaje, palabras de cortesía y despedida. </td> <td> <p>La maestra contará a los estudiantes el proceso que se llevó a cabo para solicitar las visitas guiadas en la biblioteca Centenario: "Niños desde el inicio del año escolar hablé con la rectora para solicitar la autorización para realizar algunas salidas pedagógicas, ella me manifestó que le pasara por escrito un proyecto, lo cual hice y me dio vía libre para desarrollarlo. Entonces, me dirigí a la biblioteca Centenario, hablé con Andrés quien el año pasado realizó un trabajo con niños de la escuela y acordamos enviar la solicitud por medio de una carta. La cual, envié de manera virtual al correo de dicha entidad. Al día siguiente, recibí la respuesta y me presenté en la biblioteca para acordar las fechas de todos los grupos de nuestra sede. Se lo envíe a la rectora y ella organizó el transporte para cada grupo.</p> <p>Todos íbamos para disfrutar de una experiencia agradable y maravillosa con la lectura, además de conocer un lugar encantador que ustedes tienen cerca de su barrio donde pueden ir a deleitarse con actividades de lectura, pintura, teatro, entre otras.</p> <p>Entonces, ahora se les proyectará con el video beam la carta que envié a la biblioteca y la respuesta, las cuales observarán y leeré a los chicos.</p> <p>Ahora, les colocaré en unos carteles, los dos cartas para que las observen y analicen como están escritas, y también se les regalará copia de ellas a cada estudiante para lo cual les realizaré diferentes preguntas y utilizaremos marcadores de colores para subrayar las semejanzas y diferencias: ¿Quién escribe? ¿A quién se le escribe? ¿Para qué se escribe? ¿Cuándo se escribe? (quien inicia la comunicación y quién responde) ¿Cuál es la intención o propósito de esta carta? ¿Qué tipo de carta es?</p> <p>Para esta actividad se organizará un cuadro donde aparecen las anteriores preguntas para identificar en cada carta lo interrogado.</p> <p>Si tuvieran la oportunidad de escribir una carta: ¿A quién se la escribirían? ¿Qué le dirías? ¿De quién te gustaría recibir una carta y por qué? ¿Qué semejanzas y diferencias descubrieron en las cartas?</p> <p>¿A ustedes les gustaría invitar a sus padres a la biblioteca Centenario?</p> <p>¿Qué podemos hacer para invitarlos?</p> <p>La maestra escribirá las ideas de los estudiantes y les motivará a elaborar una carta para invitarlos.</p> </td> </tr> </tbody> </table>	Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente... Posibles intervenciones	COMPONENTE 1 Socialización de la carta enviada por la maestra titular a la Biblioteca Centenario para la visita guiada y de la respuesta por parte de la Biblioteca.	<ul style="list-style-type: none"> - Que atiendan y observen las cartas. - Que interactúen con sus compañeros e identifiquen semejanzas y diferencias en la estructura de estas. - Que reflexionen sobre la función, la intención, el destinatario, el remitente, el mensaje, palabras de cortesía y despedida. 	<p>La maestra contará a los estudiantes el proceso que se llevó a cabo para solicitar las visitas guiadas en la biblioteca Centenario: "Niños desde el inicio del año escolar hablé con la rectora para solicitar la autorización para realizar algunas salidas pedagógicas, ella me manifestó que le pasara por escrito un proyecto, lo cual hice y me dio vía libre para desarrollarlo. Entonces, me dirigí a la biblioteca Centenario, hablé con Andrés quien el año pasado realizó un trabajo con niños de la escuela y acordamos enviar la solicitud por medio de una carta. La cual, envié de manera virtual al correo de dicha entidad. Al día siguiente, recibí la respuesta y me presenté en la biblioteca para acordar las fechas de todos los grupos de nuestra sede. Se lo envíe a la rectora y ella organizó el transporte para cada grupo.</p> <p>Todos íbamos para disfrutar de una experiencia agradable y maravillosa con la lectura, además de conocer un lugar encantador que ustedes tienen cerca de su barrio donde pueden ir a deleitarse con actividades de lectura, pintura, teatro, entre otras.</p> <p>Entonces, ahora se les proyectará con el video beam la carta que envié a la biblioteca y la respuesta, las cuales observarán y leeré a los chicos.</p> <p>Ahora, les colocaré en unos carteles, los dos cartas para que las observen y analicen como están escritas, y también se les regalará copia de ellas a cada estudiante para lo cual les realizaré diferentes preguntas y utilizaremos marcadores de colores para subrayar las semejanzas y diferencias: ¿Quién escribe? ¿A quién se le escribe? ¿Para qué se escribe? ¿Cuándo se escribe? (quien inicia la comunicación y quién responde) ¿Cuál es la intención o propósito de esta carta? ¿Qué tipo de carta es?</p> <p>Para esta actividad se organizará un cuadro donde aparecen las anteriores preguntas para identificar en cada carta lo interrogado.</p> <p>Si tuvieran la oportunidad de escribir una carta: ¿A quién se la escribirían? ¿Qué le dirías? ¿De quién te gustaría recibir una carta y por qué? ¿Qué semejanzas y diferencias descubrieron en las cartas?</p> <p>¿A ustedes les gustaría invitar a sus padres a la biblioteca Centenario?</p> <p>¿Qué podemos hacer para invitarlos?</p> <p>La maestra escribirá las ideas de los estudiantes y les motivará a elaborar una carta para invitarlos.</p>
Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente... Posibles intervenciones					
COMPONENTE 1 Socialización de la carta enviada por la maestra titular a la Biblioteca Centenario para la visita guiada y de la respuesta por parte de la Biblioteca.	<ul style="list-style-type: none"> - Que atiendan y observen las cartas. - Que interactúen con sus compañeros e identifiquen semejanzas y diferencias en la estructura de estas. - Que reflexionen sobre la función, la intención, el destinatario, el remitente, el mensaje, palabras de cortesía y despedida. 	<p>La maestra contará a los estudiantes el proceso que se llevó a cabo para solicitar las visitas guiadas en la biblioteca Centenario: "Niños desde el inicio del año escolar hablé con la rectora para solicitar la autorización para realizar algunas salidas pedagógicas, ella me manifestó que le pasara por escrito un proyecto, lo cual hice y me dio vía libre para desarrollarlo. Entonces, me dirigí a la biblioteca Centenario, hablé con Andrés quien el año pasado realizó un trabajo con niños de la escuela y acordamos enviar la solicitud por medio de una carta. La cual, envié de manera virtual al correo de dicha entidad. Al día siguiente, recibí la respuesta y me presenté en la biblioteca para acordar las fechas de todos los grupos de nuestra sede. Se lo envíe a la rectora y ella organizó el transporte para cada grupo.</p> <p>Todos íbamos para disfrutar de una experiencia agradable y maravillosa con la lectura, además de conocer un lugar encantador que ustedes tienen cerca de su barrio donde pueden ir a deleitarse con actividades de lectura, pintura, teatro, entre otras.</p> <p>Entonces, ahora se les proyectará con el video beam la carta que envié a la biblioteca y la respuesta, las cuales observarán y leeré a los chicos.</p> <p>Ahora, les colocaré en unos carteles, los dos cartas para que las observen y analicen como están escritas, y también se les regalará copia de ellas a cada estudiante para lo cual les realizaré diferentes preguntas y utilizaremos marcadores de colores para subrayar las semejanzas y diferencias: ¿Quién escribe? ¿A quién se le escribe? ¿Para qué se escribe? ¿Cuándo se escribe? (quien inicia la comunicación y quién responde) ¿Cuál es la intención o propósito de esta carta? ¿Qué tipo de carta es?</p> <p>Para esta actividad se organizará un cuadro donde aparecen las anteriores preguntas para identificar en cada carta lo interrogado.</p> <p>Si tuvieran la oportunidad de escribir una carta: ¿A quién se la escribirían? ¿Qué le dirías? ¿De quién te gustaría recibir una carta y por qué? ¿Qué semejanzas y diferencias descubrieron en las cartas?</p> <p>¿A ustedes les gustaría invitar a sus padres a la biblioteca Centenario?</p> <p>¿Qué podemos hacer para invitarlos?</p> <p>La maestra escribirá las ideas de los estudiantes y les motivará a elaborar una carta para invitarlos.</p>					

3. En el formato 3, se presentan los diferentes momentos que aportan para dar respuesta a la pregunta de investigación.

Cuadro 3. Análisis de la Secuencia Didáctica “La escritura de cartas, una excusa para escribir”

Profundizar en una pregunta a partir del objetivo general...	
Pregunta	¿Cómo avanzan en la adquisición del código escrito, por medio de la escritura de cartas, los estudiantes de grado primero de la I.E Isafas Gamboa?
Registros por y componentes	Momento 1 Componente 2 Diagnóstico sobre nivel de escritura individual.
	Momento 2 Componente 2 Construcción de la carta a padres de familia para invitarlos a la biblioteca.
	Momento 3 Componente 1, 2 y 3 Elaboración del primer borrador. En la revisión se escoge uno de los textos para hacer el ejercicio de reescritura ante el grupo. Reescritura en cada grupo atendiendo a la revisión colectiva.
	Momento 4 Componente 1 Lectura de las cartas elaboradas por los diferentes grupos y escritura de la versión definitiva.
	Momento 5 Componente 3 Prueba final a los estudiantes para valorar y contrastar los avances en los niveles de escritura.

4. En este formato se puede observar los instrumentos de recolección de datos utilizados, la instrucción de la maestra y el análisis de los resultados.

Cuadro 4. instrumentos de recolección de datos utilizados, la instrucción de la maestra y el análisis de los resultados

Registro (Codificado)	Descripción
<p>Portafolio de evidencias de la SD.</p> <p>Lista de chequeo sobre los niveles de escritura (rejilla).</p> <p>Estadística de los niveles de escritura (Diagrama de barras).</p> <p>M 1 C 2</p> <p>Diagnóstico sobre nivel de escritura individual.</p>	<p>La consigna que la maestra dio a los estudiantes fue:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchar atentamente una a una las palabras dictadas para que las copiaran. 2. Escribir un mensaje a alguna persona, la cual, podría ser a su mamá, a una compañera, etc. <p>En ambas actividades los estudiantes siguieron las instrucciones sin intervención de la maestra, las cuales se realizaron en diferentes días. Al terminar se recogieron las hojitas donde copiaron las palabras dictadas y donde escribieron los mensajes, la gran mayoría le escribieron a su mamá, y se organizaron en el formato del diagnóstico de niveles de escritura.</p> <p>La estudiante E21 al preguntarle por qué no había copiado todas las palabras manifestó que no sabe escribir, a varios estudiantes se les realizó el dictado otro día porque no asistieron.</p> <p>En ambas actividades diagnósticas la mayoría de los estudiantes se observaron atentos y seguros de lo que escribían, se les vio vocalizar las sílabas mientras escribían.</p> <p>Al realizar la identificación para cada estudiante del nivel de escritura, se obtuvo el siguiente resultado:</p> <p>Cinco de los 25 estudiantes se encuentran en el nivel Pre-silábico es decir, el 20%, 17 estudiantes están en el nivel silábico que corresponde al 68% y 3 estudiantes se hayan en el nivel alfabético es decir, el 12%.</p> <p>Se observa que los estudiantes tienen claro que para escribir deben usar grafías en cadena, la gran mayoría realizan hipótesis silábica pues escriben una letra por sílaba o una letra asociada a la sílaba particularmente, de igual manera algunos escriben letras por sílabas aunque no todas, los cuales efectúan hipótesis silábico-alfabética y solo tres estudiantes escriben una grafía por sonido quienes expresan con claridad la intencionalidad del escrito.</p>

6. Análisis de la intervención

Para el análisis de resultados se tuvieron en cuenta los referentes planteados en el marco teórico de la investigación, ellos se irán mencionando en cada una de las categorías de análisis que surgieron, estas son:

La primera categoría, **El diagnóstico inicial**, que evidentemente es la valoración de los estudiantes para determinar el nivel de escritura en cada uno de ellos de acuerdo a las etapas planteadas en su obra “*Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*” por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1989).

En segundo lugar, se encuentra **La relación de la escritura intencional con la motivación del estudiante**, siendo la escritura un enigma para los niños en su infancia, la cual genera la necesidad cognitiva y el deseo de expresarse o de entender lo que encuentran por escrito en las calles, en su casa, en los libros que les llaman la atención y les incita la capacidad motivadora para adentrarse en este proceso de adquisición del código escrito. (Maslow, 2009)

Igualmente, el tipo de texto escogido “La carta” permitió movilizar a los estudiantes en su proceso de adquisición del código escrito, ya que, al desear invitar a sus padres a participar de una salida pedagógica a la biblioteca y de agradecer a la biblioteca las actividades realizadas para ellos, se vieron en la necesidad de escribir, encontrando así un verdadero sentido a la escritura y alcanzando una alta significación cultural como lo afirma Jurado (1998).

Al desarrollar la SD se establecieron metas concretas para realizar cada una de las tareas o cartas, éstas motivaron y movilizaron a los estudiantes para participar activamente en las diferentes producciones ya sean colectivas (todo los estudiantes del grado) o grupales como lo menciona Locke en su “Teoría del establecimiento de metas u objetivos” (1968)

En tercer lugar, se encuentra **El trabajo colaborativo**, el cual se evidenció cuando los estudiantes trabajaron en equipo para producir la carta de invitación a los padres de familia y la carta de agradecimiento a la Biblioteca Centenario; se percibió allí cómo los más aventajados colaboraron y orientaron al compañero escogido para escribir; el cual tenía un menor nivel en la adquisición del código escrito. Lo anterior, le permite al educando reconstruir su conocimiento en la interacción con el otro a través la co-construcción como lo menciona en el paradigma sociocultural Vigosky (1960).

En último lugar, se tiene **La evaluación y avances en la adquisición del código escrito** que se realizó a través de un dictado y una escritura espontánea, similar al diagnóstico inicial, allí se estableció el contraste para identificar los avances frente al proceso de adquisición del código escrito logrado a partir de las diferentes actividades planteadas en la SD.

Lo anterior está planteado en el enfoque socio-constructivista que plantea Vygosky el cual tiene en cuenta la evolución individual y colectiva por medio de la interacción social y sus experiencias frente al lenguaje en la SD, alcanzando el aprendizaje o el propósito establecido.

6.1 Diagnóstico Inicial

Este diagnóstico fue necesario en el desarrollo de la SD porque permitió identificar el nivel de escritura inicial de cada estudiante del grado 1° de primaria de la IE: Isafas Gamboa y así poder clasificarlos como lo mencionan Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), evidenciando los saberes previos del estudiante y de los cuales debe ser consciente el maestro para así complementar su proceso de aprendizaje.

Para dar inicio al diagnóstico como tal, se llevó a cabo un dictado de 4 palabras (mano, paloma, mariposa y pelota) y una escritura espontánea donde los estudiantes debían escribir un mensaje para la persona que ellos desearan.

Posteriormente, al terminar el diagnóstico se recolectó la información de cada estudiante, en la tabla diseñada donde se registraron los resultados evidenciando en qué nivel de escritura se encontraban los estudiantes y la manera como estos realizaron el dictado para tener referencia de lo que escribieron, como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 2. Rejilla de valoración niveles de escritura.

Rejilla de valoración niveles de escritura diagnóstico			
Pauta: En el diagnóstico se dictaron las siguientes palabras: mano, paloma, mariposa y pelota.			
CÓDIGO ESTUDIANTE	Pre-silábico	Silábico	Alfabetico
E1		X	
E2	X		
E3	X		
E4		X	
E5	X		
E6	X		
E7		X	
E8			X
E9		X	
E10		X	
E11		X	
E12		X	
E13		X	
E14		X	
E15		X	
E16		X	
E17		X	
E18		X	
E19		X	
E20		X	
E21	X		
E22			X
E23		X	
E24		X	
E25			X

Fuente: Análisis resultados diagnóstico.

Al realizar la identificación del nivel de escritura del grupo en general, se obtuvo el siguiente resultado:

5 de los 25 estudiantes se encuentran en el nivel Pre-silábico es decir, el 20 %.

17 estudiantes están en el nivel silábico que corresponde al 68 %

3 estudiantes se hayan en el nivel alfabético es decir, el 12%.

Esta información se organizó en el siguiente diagrama de barras:

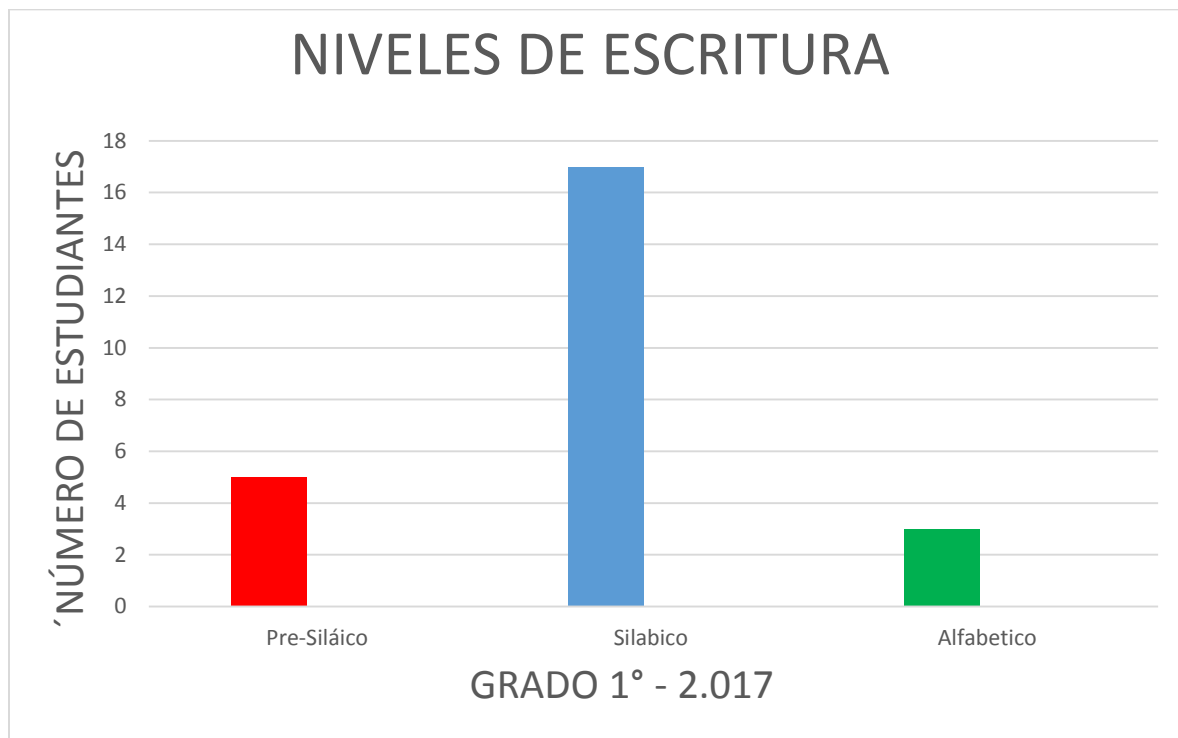


Imagen 1. Niveles de escritura

Fuente: Análisis resultado diagnóstico

Como se puede observar, cinco estudiantes se encuentran en la fase pre- silábica; 17 se encuentran en un nivel intermedio silábico, y 3 estudiantes se encuentran en el nivel alfabético.

Las actividades diagnósticas se realizaron durante diferentes días, al terminar se recogieron las hojas donde copiaron las palabras dictadas y escribieron los mensajes. La gran mayoría, en la escritura espontanea le escribieron a su mamá y dos de los estudiantes que están en el nivel alfabético le escribieron a la maestra y a un compañero. Gracias a esta evidencia se dedujo que los estudiantes se motivan por escribir a las personas que se encuentran cotidianamente en su entorno y con las cuales tienen un sentimiento de empatía, agradecimiento y/o cercanía.

Es de anotar que estas dos actividades diagnósticas se organizaron en un formato diseñado para poder identificar el nivel de escritura de cada estudiante (Anexo A)
De este diagnóstico se analizaron los casos que a continuación se plantean:

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ISAFAS GAMBOA
DIAGNÓSTICO DE NIVELES DE ESCRITURA

NOMBRE: _____ E 21 EDAD: _____



DICTADO	ESCRITURA ESPONTANEA
6 tec + +	

Imagen 2. Diagnóstico E 21 (estudiante 21)

Fuente: Instrumento diagnóstico

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ISAFAS GAMBOA	
DIAGNÓSTICO DE NIVELES DE ESCRITURA	
NOMBRE: _____	E2 EDAD: _____
DICTADO	ESCRITURA ESPONTANEA
amfo edim amic	Manifesto que no sabe escribir

Imagen 3. Diagnóstico E 2 (estudiante 2)

Fuente: Instrumento diagnóstico

Al preguntarle al E 21 y al E 2 por qué no habían copiado todas las palabras manifestaron que no sabía escribir. Además, no participaron de la escritura espontánea con la misma justificación. Cabe anotar que ambos estudiantes ingresaron al grupo en el II periodo y se puede determinar, según su escritura, que se encuentran en el nivel 1 Pre-silábico: ella no identifica que son las letras las que se usan para escribir y no los números, se encuentra el 6 y el signo + entre los trazos. Tampoco posee control de cantidad, ni de variedad de letras, organiza los grafismos uno a continuación del otro, además, escribe letras diferentes pues, según su imaginario, las letras iguales no permiten leerse.

En el caso del E 2, se puede observar que identifica que para escribir se usan letras, los organiza en cadena, escribe letras diferentes sin coincidir con la palabra dictada y lógicamente.

Estos casos, particularmente se tomaron para evidenciar, posteriormente, el impacto de la SD en su evolución.

Además de estos estudiantes, en este nivel pre silábico se encuentran 5 estudiantes, al analizar sus antecedentes se pudo establecer que son nuevos en la sede e ingresaron, como se mencionó anteriormente, en el segundo periodo; en sus cuadernos se evidencia trabajos continuos de planas y de ejercicios de caligrafía. Es posible deducir que estos estudiantes han tenido un acercamiento a la escritura tradicional, donde son las planas las que predominan.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ISAÍAS GAMBOA
DIAGNÓSTICO DE NIVELES DE ESCRITURA

NOMBRE: _____ E 11 EDAD: _____



DICTADO	ESCRITURA ESPONTANEA
<p>* maou Paubla * maio * Pota</p>	<p>aaar 6 mama moioar</p> 

Imagen 4. Diagnóstico E 11 (Estudiante 11)

Fuente: Instrumento diagnóstico


INSTITUCIÓN EDUCATIVA ISAFAS GAMBOA DIAGNÓSTICO DE NIVELES DE ESCRITURA	
NOMBRE: _____ E 12 EDAD: _____	
DICTADO	ESCRITURA ESPONTANEA
<p>puo pomp miosp pop</p>	 <p>Piosp</p>

Imagen 5. Diagnóstico E 12

Fuente: Instrumento diagnóstico

En la imagen 4 y 5, podemos apreciar el trabajo realizado por la E11 y E12, los cuales se encuentran en el nivel 2 Silábico; se observó que vocalizaban cuando escribían, tenían claro que se deben usar grafías en cadena, realizaron hipótesis silábica pues escribieron una letra o dos por silaba o una letra asociada a la silaba particularmente. De igual manera, escriben letras por silabas, aunque no todas dándole valor silábico a algunas letras y a otras no.

En este nivel silábico se encuentran 17 estudiantes que corresponden al 68 %, lo cual evidencia que la mayoría de los estudiantes se encuentra en esta etapa de escritura y estos tienen en su mayoría 6 años de edad recientemente cumplidos.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ISAIÁS GAMBOA
DIAGNÓSTICO DE NIVELES DE ESCRITURA

NOMBRE: _____ E 25 EDAD: _____

LECTADO	ESCRITURA ESPONTANEA
<p>*mano *Palma *matitosa *Pelota</p>	<p>teamo profesora Angel</p> 

Imagen 6. Diagnóstico E 25

Fuente: Instrumento Diagnóstico

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ISAIÁS GAMBOA
DIAGNÓSTICO DE NIVELES DE ESCRITURA

NOMBRE: _____ E 8 EDAD: 5 Años


LECTADO	ESCRITURA ESPONTANEA
<p>5 *mano *Palma *matitosa *Pelota</p>	<p>mamatamo</p> 

Imagen 7. Diagnóstico E 8 (Estudiante 8)

Fuente: Instrumento Diagnóstico

En estas últimas imágenes, se puede apreciar la producción del estudiante E 25 y E 8 quienes se encuentran en la etapa alfabética. Los alumnos le da a cada letra un valor sonoro, además, expresa con claridad la intencionalidad del escrito.

Cabe anotar que en la etapa alfabética se encuentran 3 estudiantes de 25, estos niños tienen 6 años y en casa sus familiares han trabajado en planas y leían a diario con ellos. En la escuela manifiestan que no les gusta escribir, se cansan con gran facilidad y por lo regular sus grafías son poco legibles, pero logran comprender lo que leen y poseen iniciativa narrativa.

6. 2 Relación de la escritura intencional y la motivación.

La escritura intencional y la motivación están completamente ligadas en el aprendizaje del ser humano. Lo anterior les permite a los niños y niñas lograr acercarse al código escrito o adquirir la competencia escritural desde una intención social específica que determina el tipo de texto a escribir en un contexto real y con una motivación o vínculo afectivo con el mundo inmediato que lo rodea. Es por esto que se debe tener en cuenta el interés que poseen los estudiantes por adquirir conocimientos partiendo de su contexto, ya que en este se viven necesidades comunicativas para alcanzar una meta u objetivo en común.

En consecuencia, los docentes deben plantear actividades atractivas y significativas para los chicos y chicas generando disposición para involucrarse en aquellas acciones que les permitan saciar sus curiosidades, lo cual garantiza la constancia y esfuerzo para realizar las actividades.

Es de anotar que antes de iniciar la maestra con los estudiantes del grado primero ya había tenido contacto con estos niños a través de actividades de articulación y además en la

entrega del grupo tuvo conocimiento de los tipos de textos trabajados en transición; por este motivo la escogencia del texto por trabajar en la SD fue “La carta”.

Por lo tanto, debido al conocimiento que tenía del grupo a trabajar, la maestra logró ser asertiva y propiciar el interés o motivación por las actividades planteadas en la secuencia didáctica y en los procesos de escritura reales de comunicación que permitieron movilizar a los estudiantes.

En la etapa de preparación de la SD se inició con el texto “La Jardinera” de Sarah Stewart como texto regalo que se leyó a diario. Esto permitió a los estudiantes experimentar con un tipo de texto no trabajado en el año anterior, clasificado por unos como texto informativo y en otros casos como texto epistolar. Al leerlo a diario los estudiantes se fueron dando cuenta de la estructura de la carta, las fórmulas de saludo y despedida, el uso de las mayúsculas y de los puntos, entre otras características de la escritura como se puede apreciar en las siguientes ilustraciones.

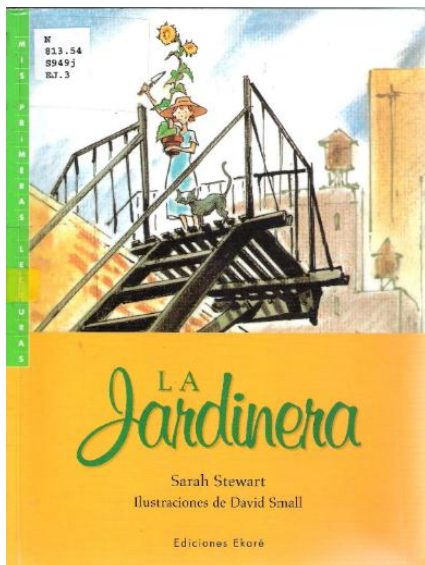



Imagen 8. Texto “La Jardinera”

Fuente: Instrumento de Intervención Secuencia Didáctica

Cabe resaltar que la elección y lectura del texto regalo partió de las necesidades del grupo en el cual se desarrolló la investigación. La lectura del libro se realizó con el video beam porque todos no podían acceder al texto. Los estudiantes además, realizaron comparaciones en las fechas, en el tipo de ilustración del texto y elaboraron inferencias frente a la escritora, quien pudo haber vivido la situación social crítica de Estados Unidos narrada en la historia, debido a esto algunos estudiantes manifestaron que sus padres viven en otros países porque aquí en Colombia no encontraron trabajo. Se dio entonces una importante contextualización de la lectura con la realidad del estudiante, esto fue garantía de que el trabajo sería significativo para los pequeños.

Posteriormente, la maestra presentó la carta que envió a la biblioteca Centenario sirviendo de modelo en una situación real de comunicación, no como una actividad aislada sino como una actividad desarrollada de forma transversal por el proyecto de la Institución “Espacios de Lectura en la escuela” y del proyecto “Uso adecuado del tiempo libre”. Igualmente, compartió con los niños la carta de respuesta de la entidad, con la cual los estudiantes percibieron la interacción entre quién solicita y quién responde. Como se puede percibir en las siguientes imágenes.

Tabla 1. Carta de solicitud a la Biblioteca Centenario y la respuesta de la entidad

 <p>FICHA SOLICITUD VISITA PROGRAMADA BIBLIOTECA DEL CENTENARIO</p> <p>Cali, marzo 8 de 2017</p> <p>DATOS DE LA INSTITUCIÓN Nombre de la institución: Isaías Gamboa. Teléfono institución : 8829377 Dirección : Av. 4 Oeste 12-05 Terrón Colorado. Nombre del rector : Nelly Marina Guayupe Correo electrónico colegio: <u>Institucional@ieisaiasgamboacali.edu.co</u></p> <p>DATOS DEL SOLICITANTE /REPRESENTANTE Nombre docente: Alexandra Fuenmayor Rios Teléfono de contacto: 316 4 55 27 68 Correo electrónico: a.fuenmayorios@hotmail.com.ar Nota: Será posible que las fechas las podamos organizar personalmente? Puedo arrimar mañana en la tarde.</p> <p>De antemano les agradezco su atención.</p> <p>Att. Alexandra Fuenmayor Rios.</p>	<p>Cali, marzo 21 de 2017</p> <p>Buenas tardes, Profe.</p> <p>Le escribo para los siguientes asuntos:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Enviarle los documentos de presentación de las visitas institucionales guiadas.2. Confirmarle que sus visitas en el mes de marzo están programadas el viernes 24 y el martes 28, a partir de las 9:00 am. También quería comentarle que logramos una alianza institucional con El Museo de La Tertulia que busca la movilidad social. Así las cosas, sus grupos están programados para esos mismos días a partir de las 10:30 am.3. Le adjunto el formato de visitas guiadas para que me lo devuelva diligenciado a vuelta de correo, para que quede todo registrado. <p>Lamento la demora en la comunicación y agradezco la buena disposición.</p> <p>Atentamente, Christian Benavides Portilla</p> <p>Biblioteca Municipal del Centenario Teléfono: 8932908-09 Facebook/Biblioteca del Centenario Cali</p>
--	--

Fuente: Instrumento de Intervención Secuencia Didáctica- Texto experto.

Para seguir afianzando esta motivación en el proceso de escritura, la maestra planificó la elaboración de una carta de invitación a los padres de familia para que acompañaran la salida pedagógica a la Biblioteca Centenario, a lo cual los estudiantes respondieron con gran aceptación, pues en pocas ocasiones sus padres o familiares tienen la posibilidad de compartir en espacios cercanos a su residencia, algunos manifestaron no conocer este lugar a pesar de estar cerca de sus viviendas; lo anterior fue significativo para los niños pues les brindó un motivo para escribir. Además, esta experiencia permitió a la maestra dar a conocer algunos espacios culturales que las familias pueden aprovechar para el uso adecuado del tiempo libre, pues la entidad les brinda diferentes actividades frente a la lectura, la escritura y otras manifestaciones comunicativas.

La producción colectiva invitando a los padres de familia y acudientes se puede evidenciar en la siguiente imagen:



Imagen 9. Carta de invitación a los padres de familia para la salida pedagógica a la Biblioteca Centenario

Fuente: Producción Colectiva estudiantes primero

En esta visita, los estudiantes y sus familias disfrutaron de un gran día, conocieron los espacios con que cuenta la biblioteca, compartieron con el promotor de lectura que asiste a la sede a realizar lectura en voz alta, participaron de un picnic literario, de una actividad de pintura, además, sus padres elaboraron y enviaron una carta, como lo podemos apreciar en las siguientes imágenes.



Imagen 10. Visita a la Biblioteca Centenario

Fuente: Alexandra Fuenmayor- María Dufay Díaz

Después de esta visita la maestra desarrolló la actividad de producción de una nueva carta, los estudiantes construyeron la carta de agradecimiento a la biblioteca en el aula de clase,

en esta elaboración prevaleció el deseo y la manifestación explícita de querer volver a vivir esa experiencia.

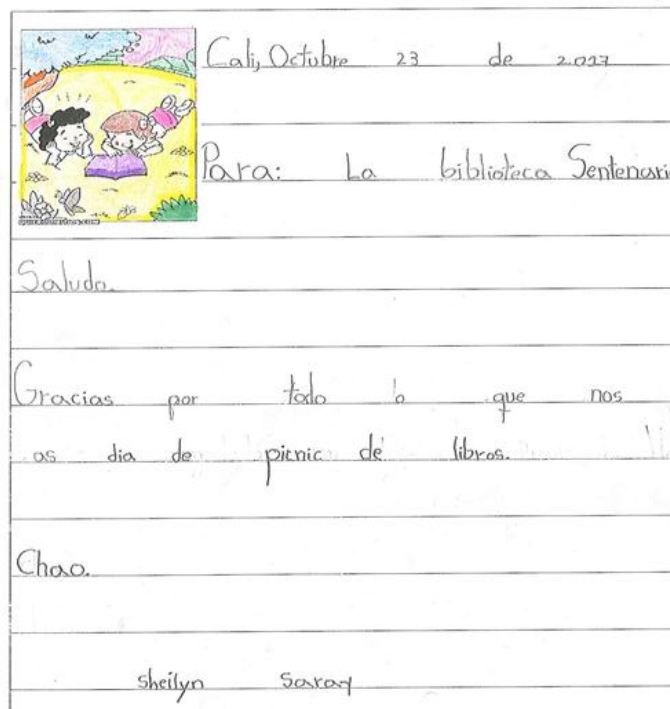
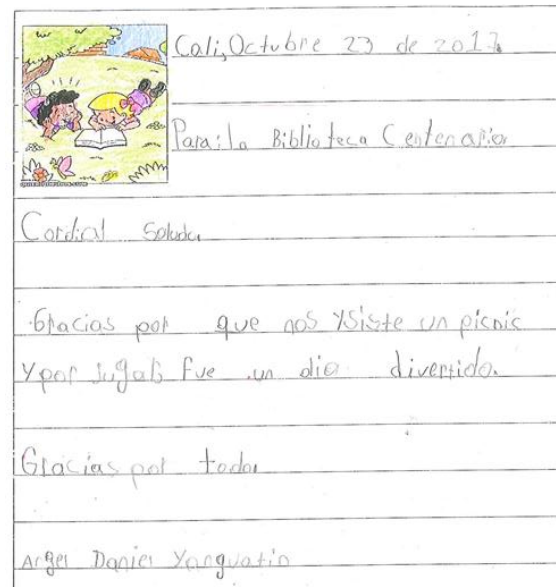
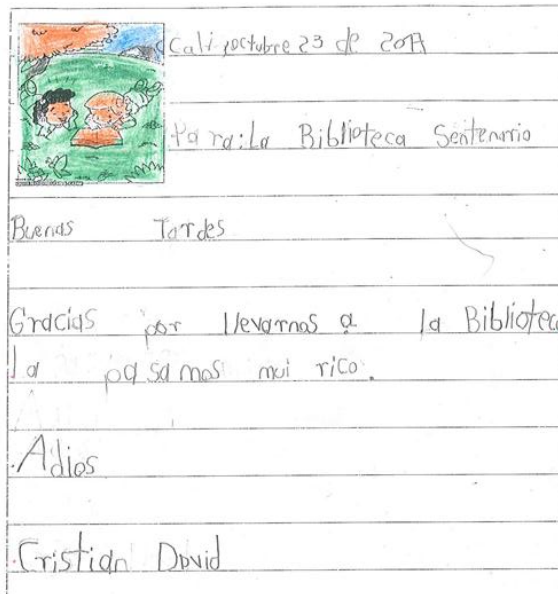


Imagen 11. Carta de agradecimiento a la Biblioteca Centenario

Fuente: Creación colectiva, estudiantes de primero.

En las diferentes actividades, como se ha podido evidenciar, la maestra fue hilando una tras otra las acciones de escritura, corrección y reescritura incentivando a sus estudiantes a escribir con una intención definida, para invitar y agradecer, partiendo de un vínculo afectivo entre los estudiantes y cada destinatario. Como se puede apreciar en la siguiente imagen donde realizaron la primera escritura, la corrección y la reescritura de la carta de agradecimiento a la Biblioteca Centenario.

Cali, Agosto 10 de 2017.
para: La biblioteca Centenario
Saludo. Gracias por todo lo que
nos es regalador un
día de Chao. picnic de libros.

Cali, Octubre 23 de 2017
Para: La biblioteca Centenario
Saludo.
Gracias por todo lo que nos
es regalador un día de picnic de libros.
Chao.
sheilyn SANCAY

Imagen 12. Proceso de corrección y reescritura

Fuente: Creación colectiva, estudiantes de primero.

Es así, como la maestra logró movilizar y potencializar la escritura en los estudiantes resaltando el uso social de la lengua, a través de la practica en contextos reales de comunicación como lo menciona Jurado (1998)

De igual manera, Piaget (1977) Vygosky (1978) afirman que el hombre progresa en su alfabetización en la medida en que esté en relación con la escritura y se enfrente a situaciones reales de comunicación. Así mismo, Tolchisky (2008) manifiesta que la escuela debe continuar con la motivación que traen consigo los estudiantes frente a la adquisición del código escrito. En la experiencia particular que esta Secuencia Didáctica propició se logró evidenciar que un estímulo o motivación, como lo es una salida fuera de la escuela, a la biblioteca, logró que los niños se motivaran a tal punto que, en un porcentaje significativo lograron mejorar su competencia escritural.

6.3 Trabajo colaborativo

En esta investigación fue de gran incidencia la planeación y el desarrollo de las diferentes actividades colectivas y grupales que se trabajaron en la secuencia didáctica. Estas permitieron la aprehensión de la competencia escritural en los niños, como lo menciona Vigosky (1978), en su postulado de la zona de desarrollo próximo, el trabajo colaborativo es la base para lograr un aprendizaje de co-construcción entre pares confrontando saberes, retroalimentándose en sus diferentes correcciones u aportes entre sí, aprendiendo en una constante relación con el otro desde antes de iniciar su escolaridad ; es así, como el estudiante logra adquirir un aprendizaje individual bajo su propia concientización y la concientización del otro.

En algunas de las correcciones hechas en los grupos de trabajo, los estudiantes realizaron aportes desde sus saberes para orientar al otro en la construcción de un texto escrito, como sucedió en las diferentes interacciones que se desarrollaron al interior del aula y que se pueden apreciar en los siguientes apartes del corpus sobre **El plan de escritura para la construcción de la carta a los padres:**

M: ¡Que vamos a escribir?

E 23: La carta.

M: ¿Entonces como empiezas a escribir?

E 3: Con la de casa

E 7: Con la **u** para escribir “una carta”

M: ¿Qué dicen escribimos la carta o una carta? ¿Cómo quedará mejor?

G: Una carta

M: Ahora como empiezan a escribir ¿Con mayúscula o minúscula?

E 22: Con mayúscula porque inicia un escrito.

M: ¿Qué tienes que poner cuando terminas de escribir?

E 3: Un punto.

M: ¿Cuántas palabras vamos a escribir?

G: dos.

E 3: Me comí una letra.

M: corrige, si te diste cuenta.

M: Bueno, ahora leamos esta pregunta.

G: ¿A quién vamos a escribir

E23: Para invitar a la familia.

E 6 y 25: Para invitar a la familia a la biblioteca Centenario.

De esta manera los estudiantes continuaron participando activamente, relacionando cada letra con el nombre de un compañero o de una palabra conocida, la cual fue escrita en el tablero por el E3.

(Diario de Campo 5)

Por lo anterior se puede establecer que los estudiantes reconstruyeron los saberes con el otro y no solos. Los procesos mentales superiores, como el lenguaje y el pensamiento se

movilizaron a nivel personal y se desarrollaron procesos de co-construcción que enriquecieron sus conocimientos; tal como lo menciona también Jerome Bruner (2010) las relaciones del estudiante están ligadas al lenguaje que lógicamente se propician en un ámbito social.

De igual manera, en el trabajo colaborativo para la composición de un texto escrito, como lo menciona Ochoa S, Correa M, Aragón L, & Mosquera S. (2010) requiere exponer a los estudiantes desde corta edad a actividades retadoras y de comunicación reales en un contexto determinado, llevándolos a utilizar el conocimiento metacognitivo a través de las confrontación y retroalimentación de saberes, la cual se puede apreciar en la construcción del plan de escritura y de las cartas elaboradas para sus padres y para la biblioteca Centenario.

Los autores mencionados anteriormente proponen algunos pasos importantes para la producción o composición escrita como tiempo para leer, planear, escribir, revisar, corregir y reescribir. Estos pasos inciden positivamente en un proceso de escritura real, donde se privilegia el tiempo necesario para pensar la producción, escribir con un propósito determinado, propiciar la autocorrección, el aprendizaje con el otro y la producción final con una adecuada presentación, es decir un texto legible y claro para el destinatario.

Conviene subrayar que gracias al trabajo colaborativo se desarrollaron las habilidades para escribir, éstas pueden mejorar cada vez más si se tiene en cuenta la ejecución de procesos metacognitivos a través de la interactividad entre alumnos/alumnos y/o maestros/alumnos. Esto permite a los estudiantes tener mejor capacidad para ordenar sus propias producciones, tomar conciencia frente a la escritura al repensar lo que desean expresar, corregir y retroalimentarse para escribir cada vez de manera autónoma o apropiándose de la escritura que le ayuda a

conformar su identidad, como se puede apreciar en el siguiente corpus de la producción de la carta de agradecimiento a la biblioteca Centenario:

EQUIPO NUMERO 1:

CRISTIAN, NATALIA, MOLINA, Y RODRIGO

Bueno aquí estamos con el equipo # 1, ustedes ya pusieron la fecha, para quien es, ya saludaron, ahora piensen que le van a decir?

Natalia es la que va a dar la palabra, Rodrigo es el que va a escribir, Cristian va a estar pendiente de que no se distraigan y terminen la carta y Santiago va a estar pendiente del tiempo que puede mirar en el computador. Todos participan dando sus ideas, pero tienen también, realizan la función que les acabo de mencionar, ya saben cómo es la dinámica, listo? ¿Qué le podemos decir?

E 13: Cristian tiene la palabra
E 3: gracias, por llevarnos al día del picnic
M: Ah bueno, entonces le van a escribir gracias, entonces empiecen ustedes a trabajar como pueden decir gracias
E 3: ga ga con la de gato (y otros niños dicen lo mismo)
E 2: con la gato es que no sé cuál es? Jajaja .Pues muéstremela
E 3: mire, mire con la de ga ga gato y se la hace en el aire.
E 13: esta Cristian? (la niña la escribe en la hoja)
E 3: esa es la que yo decía, la de gato parece un seis
E 13: Bueno, que sigue?
E 17: la de ra, después con la s, la de serpiente la de sapo. Vamos pronunciando para que digamos la letra que es
E 3: graaaaciaaaaas,
E 17: Hágale pues
E 3: la a, esta?
E 17: si la aaa esa
E 2: donde la pongo
E 13 : ahí la bolita y el palito
E 2: Graaa... cii
E 3: esta, ci ci la s y la i
E 13: la de serpiente y la i
E 3: eso no es una s; ahora escribamos por, pooo popo la de popo
M: Ya escribieron gracias?
Natalia: no graciiaaas, falta la a
M: Piensen si son dos palabras o una
E 3: son dos
E 13: yo le doy el turno a quien hablar
G: gr agra gra cias (Los estudiantes se quedan diciendo gra por un monton de tiempo)
E 3: haga la a
E 2: la misma, separada?

E3: la misma junta, la s la de serpiente
E 17: la de serpiente
E 3: estamos diciendo. Gracias poooorrr
E 13: gracias por llevarnos a la biblioteca centenario
E 17: Ellos nos llevaron o los dejaron ir?
G: nos dejaron ir
M: Ah los dejaron ir, entonces ellos autorizaron.
E 2: por llevarnos al picnic
E 3: por por por
E 2: Como escriben por?
E 17: con la de pir, de por ,de pur
E 3: ahora sigue la ooo
E 2: la o es así?
E 13: la o es una bolita
E 2: esta?
E 3: la bolita
E 2: si, mi nombre tiene la o Roooodrigooo
E 3: que sigue? La r
E 17: rorro
E 13: la r
E 2: esta
E 3: si
E 17: la r con a ere
E 13: la r no es asi
E 2: yo no la sé hacer
E 13: la r no la sabe hacer? Venga yo se le hago
E 3: no no eso no se puede hacer así cierto pro
M: Bueno si ella quiere se la enseña a hacer
E 2: es con la que empieza mi nombre
E 17: Si esa es
Rodrigo: entonces se cómo hacerla
Gracias por...
(Los estudiantes empiezan a escribir la letra r y dicen que le quedo fea así que la vuelven a escribir)

(Diario de Campo 6)

Algo semejante, manifiesta Vigotsky, cuando indica que el ser humano, sin el concurso de ese otro que lo reconoce, lo determina y lo forma; no puede desplegar a nivel superior sus potencialidades mentales ni cognitivas; esta premisa se despliega en nuestra investigación desde la organización del plan de escritura, la corrección, la rescritura y la producción final del texto.

De igual manera, viabiliza la formación social, la cultura ciudadana, la tolerancia y el respeto por el otro, ayudándole en su propia construcción como sujeto.

6.4 Evaluación y avances en la adquisición del código escrito

En esta categoría es importante resaltar lo que menciona Teberosky (1996) frente a la función social de la lengua en relación a la adquisición del código escrito, minimizando de esta manera la distancia entre las prácticas en el aula y las de uso social que permiten identificar los elementos de la comunicación en un contexto real , en una situación específica, como lo fue la vivencia y producción de diferentes cartas, cuando los estudiantes pasaron por la planificación, revisión y producción de un texto final. Este proceso logró movilizar a los niños a través de los diferentes momentos planteados en la Secuencia Didáctica.

Al finalizar la SD se realizó una producción final individual que permitió identificar el nivel de escritura de cada estudiante del grado 1° de primaria de la IE: Isaías Gamboa y así poder clasificarlos como lo mencionan Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979).

Esta producción final se llevó a cabo, como en el diagnóstico, a través de un dictado de 4 palabras (mano, paloma, mariposa y pelota) y una escritura espontanea. Luego se recogió la información de cada estudiante en la tabla diseñada donde se registraron los resultados demostrando en qué nivel de escritura se hallaban los estudiantes, como se puede apreciar en la siguiente tabla.

(Ver Tabla 2)

Tabla 2. Rejilla comparativa niveles de escritura

REJILLA COMPARATIVA NIVELES DE ESCRITURA						
Pauta: En el diagnostico se dictaron las siguientes palabras: mano, paloma, mariposa y pelota y escritura espontanea.						
Convenciones: X Diagnóstico Inicial X producción Final						
CÓDIGO ESTUDIANTE	Pre-silábico - diagnóstico	Presilábico producción final	Silábico Diagnóstico	Silábico – Producción final	Alfabético Diagnóstico	Alfabético – Producción Final
E1			X			X
E2	X					X
E3	X					X
E4			X	X		
E5	X			X		
E6	X					X
E7			X			X
E8			X		X	X
E9			X			X
E10			X			X
E11			X			X
E12			X			X
E13			X			X
E14			X			X
E15			X			X
E16			X	X		
E17			X			X
E18			X			X
E19			X	X		
E20			X			X
E21	X			X		
E22					X	X
E23			X	X		
E24			X			X
E25					X	X

Fuente: Análisis post-intervención Secuencia Didáctica.

Con la información anterior se evidenció el nivel de escritura del grupo en general, después del desarrollo de la Secuencia Didáctica obteniendo los siguientes resultados en los niveles de escritura.

Tabla 3. Resultados de los niveles de escritura

Nivel de escritura	N° de estudiantes	Porcentaje
Pre- Silábico	0	0 %
Silábico	6	24 %
Alfabético	19	76 %

Fuente: Análisis post-intervención secuencia didáctica

Dicho de otra manera, se observa que ningún estudiante se encontró en el nivel pre-silábico, cuando en el diagnóstico hubo 5. Todos estos niños pasaron al nivel silábico, lo cual corresponde al 24% del grupo. Mientras 19 estudiantes se hallan en el nivel alfabético que representa un 76 % Con esta información, y la obtenida en el diagnóstico inicial se realizó un análisis detallado de cada estudiante para identificar los avances en la adquisición del código escrito, observando así el progreso en la competencia escritural, como se evidencia en la siguiente tabla:

Tabla 4. Rejilla de valoración de escritura producción final

Rejilla de valoración niveles de escritura producción final			
Pauta: En el diagnostico se dictaron las siguientes palabras: mano, paloma, mariposa y pelota.			
CÓDIGO ESTUDIANTE	Pre-silábico	Silábico	Alfabetico
E1			X
E2			X
E3			
E4		X	
E5		X	
E6			X
E7			X
E8			X
E9			X
E10			X
E11			X
E12			X
E13			X
E14			X
E15			X
E16		X	
E17			X
E18			X
E19		X	
E20			X
E21		X	
E22			X
E23		X	
E24			X
E25			X

Fuente: Análisis post-intervención Secuencia Didáctica

Acorde con los resultados obtenidos se puede evidenciar que los Estudiantes 2, 3, 6, 23 pasaron del nivel presilábico al alfabético. La estudiante 21 que no diferenciaba los números de las letras en la escritura pasó al nivel alfabético evidenciando un avance muy significativo.

La mayoría de los estudiantes que se encontraban en el nivel silábico lograron avanzar al alfabético. Sólo dos estudiantes, de 25, permanecieron en el nivel silábico y no lograron avanzar al alfabético. Respecto a estos niños debe afirmarse que evidencian dificultades particulares que ameritan una intervención especial, como se describirá más adelante.

En la siguiente imagen se puede apreciar una gráfica de barras que evidencia el contraste entre el diagnóstico inicial y la producción final que muestra los avances en los niveles de escritura.

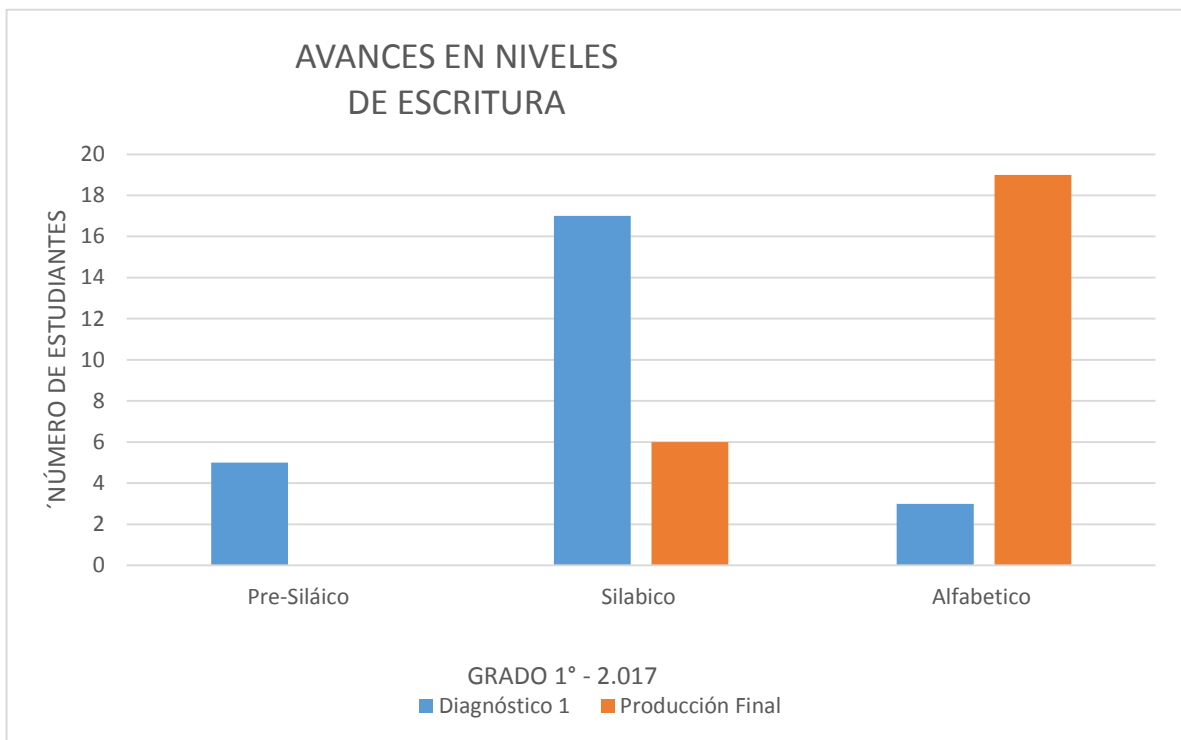


Imagen 13. Avances en los Niveles de Escritura

Fuente: Análisis post-intervención Secuencia Didáctica

La evidencia de la producción final se organizó, al igual que el diagnóstico, en un formato que permitió observar los avances individuales de cada estudiante; los resultados obtenidos son satisfactorios ya que el 98 % de los estudiantes presentaron avances en su proceso de adquisición del código escrito y solo el 8 %, correspondiente a dos estudiantes, no presentaron avance. Al analizar los casos de estos estudiantes se puede percibir que uno de ellos es repitente, a los dos se ha solicitado valoración por personal especializado desde el año lectivo anterior, pero a la fecha sus padres no han presentado dichas valoraciones requeridas (neuropsicología, fonoaudiología, terapia ocupacional, visual, etc)

Vale la pena aquí señalar la evolución de la estudiante 21 (E21). Aquí se observa nuevamente el estado inicial y el final de esta niña:


INSTITUCIÓN EDUCATIVA ISAÍAS GAMBOA
DIAGNÓSTICO DE NIVELES DE ESCRITURA

NOMBRE: _____ E 21 EDAD: _____ 

DICTADO	ESCRITURA ESPONTANEA
6 tec + +	

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ISAÍAS GAMBOA
DIAGNÓSTICO DE NIVELES DE ESCRITURA

NOMBRE: _____ E 21 _____ EDAD: _____



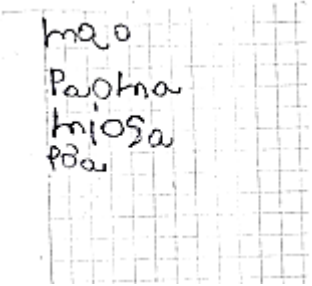


DICTADO	ESCRITURA ESPONTANEA
	

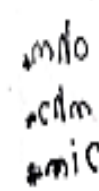
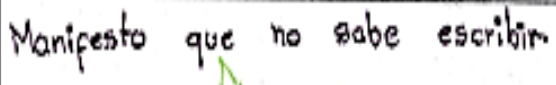
Imagen 14. Diagnóstico y Producción Final del E 21

Fuente: Aplicación Instrumento Diagnóstico

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ISAÍAS GAMBOA
DIAGNÓSTICO DE NIVELES DE ESCRITURA

NOMBRE: _____ E 2 _____ EDAD: _____



DICTADO	ESCRITURA ESPONTANEA
	

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ISAÍAS GAMBOA DIAGNÓSTICO DE NIVELES DE ESCRITURA	
NOMBRE: _____	E2 EDAD: _____
DICTADO	ESCRITURA ESPONTANEA

Imagen 15. Diagnóstico y Producción Final del E2

Fuente: Aplicación Instrumento post-intervención

Se puede percibir, que lo estudiantes avanzaron de la etapa pre-silábica a la etapa silábica, pues al copiar tienen claro que se deben usar grafías en cadena, realizaron hipótesis silábica pues escriben una letra o dos por sílaba o una letra asociada a la sílaba particularmente, de igual manera, escribe letras por sílabas dándole valor silábico a las letras que conforman la palabra y además, vocalizaba cuando escribe ; ya no manifiesta que no sabe escribir y se esfuerza por realizar las actividades propuestas , en la escritura espontánea de la E 21 se nota que copió de un texto expuesto en el aula y realizó dibujos , pero en el dictado si se observa el avance notoriamente al compararlo con el elaborado en el diagnóstico inicial. El E2 en la escritura espontanea realizó un escrito con un mensaje claro a las personas con las cuales tiene un vínculo afectivo fuerte.

Como se puede observar en el dictado los estudiantes realizan la conversión del fonema al grafema, utiliza las palabras almacenadas en su léxico ortográfico y por eso aún se cometen varios errores. Sin embargo, en la escritura espontánea de la E 21 se observa mayor dificultad pues se requiere muchos más aprendizajes previos y diferentes funciones cognitivas que aún la niña no posee, pero es de resaltar su interés y disciplina que lógicamente ayudaron para que la estudiante mejorará en su nivel de escritura.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ISAÍAS GAMBOA
DIAGNÓSTICO DE NIVELES DE ESCRITURA

NOMBRE: _____ E 11 EDAD: _____

LECTURA	ESCRITURA ESPONTÁNEA
<p>*maou Pauma *maio *Pata</p>	<p>aaar 6 mama maou </p>

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ISAÍAS GAMBOA
DIAGNÓSTICO DE NIVELES DE ESCRITURA

NOMBRE: _____ EDAD: _____


LECTURA	ESCRITURA ESPONTÁNEA
<p>mama ♡ Pabra ♡ marfusa ♡ Pata ♡</p>	<p>garsia mama por todo lo que medado Pama mulo </p>

Imagen 16. Diagnóstico y Producción Final del E 11

Fuente: Aplicación Instrumento Diagnóstico

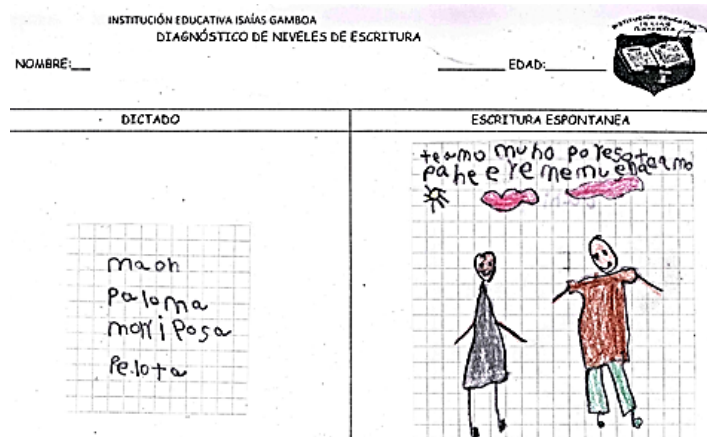
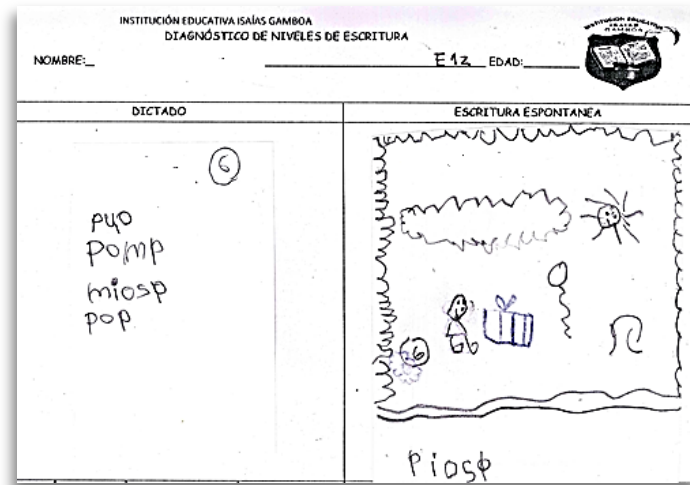


Imagen 17. Diagnóstico y Producción Final E 12

Fuente: Aplicación Instrumento Diagnóstico

Como se puede apreciar al realizar la comparación la E 11 y E 12 lograron avanzar notoriamente, el dictado lo logran recuperar pues se observa la palabra escrita ortográficamente correcta, además con una grafía legible, en la escritura espontanea se logra comprender el mensaje con facilidad, la E 11 separa en su mayoría las palabras y ambas posee mejor intención narrativa.

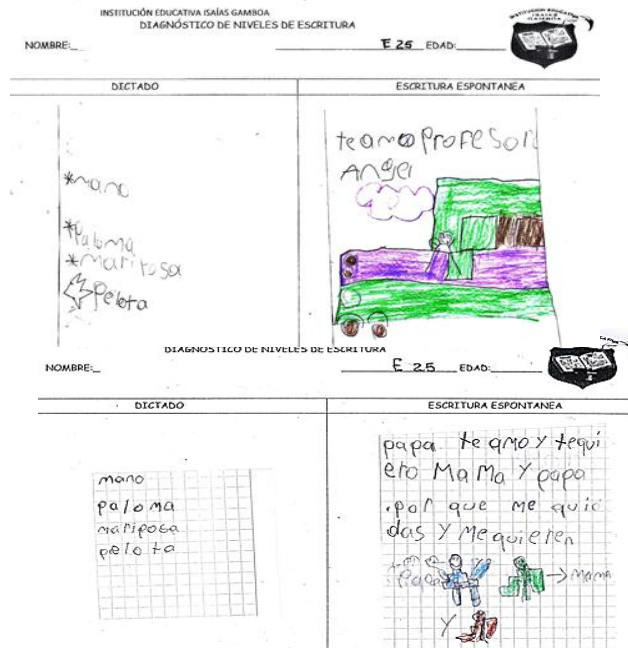


Imagen 18. Diagnóstico y Producción Final E 25

Fuente: Aplicación Instrumento diagnóstico



Imagen 19. Diagnóstico y Producción Final E 8

Fuente: Aplicación Instrumento diagnóstico

Como se puede observar los estudiantes E 25 y E 8 se encuentra en la etapa alfabética pero presentaron avances al separar las palabras, al escribir más palabras que en el diagnóstico y su grafía es más legible, es decir, que cada vez adquiere habilidad para ser un escritor autónomo. Conviene subrayar, que 21 estudiantes lograron avances satisfactorios en el proceso de adquisición del código escrito y 4 estudiantes que no lograron avanzar notoriamente en esta competencia.

7. Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones como resultado de la experiencia y el análisis de los diferentes momentos seleccionados en la secuencia. Estas reflexiones pretenden dar respuesta a la pregunta de investigación planteada en el problema: ¿Cómo avanzan en la adquisición del código escrito, por medio de la escritura de cartas, los estudiantes de grado primero de la I.E Isaías Gamboa?

Inicialmente se debe reflexionar sobre la tipología textual que sustentó la SD, la carta. Es evidente que esta elección fue acertada porque este tipo de texto es significativo para los estudiantes; ellos lograron tomar consciencia de la funcionalidad del lenguaje escrito, de la necesidad de utilizarlo, de los objetivos y necesidades que se satisfacen a través de su uso cotidiano.

Lograron relacionar lenguaje y realidad. Terminar la peligrosa dicotomía que establece un abismo entre la escuela y la vida, entre el discurso docente y el estudiantil. Evidentemente una de las principales dificultades que se tienen a la hora de alfabetizar a nuestros niños y niñas radica en que la propuesta pedagógica no es significativa, los niños y jóvenes no le encuentran sentido a lo que se enseña en la escuela, gracias a la SD este sentido fue evidente para los niños, logrando con ello la necesaria motivación para el avance cognitivo.

Con los diferentes momentos de la SD y de la producción de diferentes cartas, los niños pudieron determinar, con claridad, el intercambio lingüístico que se produjo a través de sus diferentes propósitos, los variados actos de habla que posibilitan reconocer cómo el lenguaje determina y nos determina. Con la elaboración de la carta se permitió la reflexión en torno al lenguaje oral y escrito y cómo este último exige de un proceso especial para comunicar. Además,

al tratarse de una tipología textual muy común en la cotidianidad, el niño se sintió seguro, pudo conjugar con éxito sus saberes cognitivos y lingüísticos adquiriendo autonomía en su aprendizaje.

En segundo lugar, el desarrollo de los diferentes momentos de la producción escrita permitió a los estudiantes la identificación de los componentes de la comunicación, el reconocimiento de la estructura textual y la aplicación de las estrategias de producción escrita, lo que permitió reconocer el paso a paso indispensable en toda producción textual.

La comparación de las cartas possibilitó a los estudiantes identificar la intencionalidad al escribir y cómo esta determina los otros elementos de la comunicación. Se generó así el referente textual que facilitó la elaboración de los planes de escritura y la producción de las diferentes cartas.

Fue así como el dictado y la escritura espontánea, elaboradas antes de la aplicabilidad de la secuencia didáctica evidenciaron cambios notorios en la producción final. La mayoría de estudiantes lograron avances de una etapa a otra, también lograron escribir con mayor claridad y relacionar la palabra con el fonema requerido para expresar lo que se piensa, esto demostró el avance en la adquisición de funciones cognitivas complejas.

Centrando el análisis en la microestructura del texto, se observó también evolución respecto al uso de la mayúscula, del punto y la separación correcta de palabras., en relación a macro-estructura se alcanzó un importante avance respecto a la claridad en la expresión de sus ideas. Por tanto, si la habilidad comunicativa y el saber cognitivo fueron estimulados en gran medida, la formación humana, social y el reconocimiento del otro fueron aspectos relevantes durante la SD.

El aprendizaje colaborativo que ésta propició generó un importante avance respecto a formación ciudadana, veamos porqué: es muy común que la educación tradicional tienda a excluir a los estudiantes menos aventajados, esta odiosa categorización hace que también sus condiscípulos los observen despectivamente. Ambos, tanto docentes como discentes, los han equiparado con los marginales para invisibilizarlos totalmente y “etiquetarlos” como anormales, flojos, perezosos, incapaces. La escuela, cómplice e irresponsable, también se “lava las manos”, elude responsabilidades y encamina todos los esfuerzos a realizar “el debido proceso” para excluir del sistema a estos “desadaptados”, supuestamente los únicos responsables de la situación en que se encuentran.

Es así como a menor escala se reproduce en el medio educativo, supuestamente el encargado de formar ciudadanos, la peor involución de la sociedad. ¿Dónde queda entonces el triunfo de la solidaridad y fraternidad que pregona la cultura ciudadana? Éste se ha pervertido y desde el ámbito de la escuela ha pasado a convertirse en otra de las muchas yuxtaposiciones de la sociedad modernista. Así como la sociedad se divide en los que tienen y los que no, en el ámbito escolar encontramos: los que saben y los que no, los privilegiados y los renegados.

Es así como el “enemigo”, “el rival” es aquel que, por imperfección de su ser, vagancia, flojera, falta de inteligencia, maldad o perversión, no puede acceder al conocimiento o no puede conseguir la mirada aprobatoria de la escuela. Aquel que ha sido “etiquetado” como desaplicado y que, por su flojera y pereza, libera a sus compañeros y maestro del deber social que tienen de ayudarlo. “¿Por qué habríamos de ayudarlo si es el causante de su situación? ¿Quién nos ayudó a nosotros?” se repiten una y otra vez para silenciar la conciencia.

De este modo la supuesta formación en “cultura ciudadana” de los niños y jóvenes queda en el mero discurso o en el papel. Mientras los maestros hablan de responsabilidad social, de

solidaridad con el otro, de buscar el bien común; los estudiantes observan cómo en las prácticas pedagógicas lo que prevalece es la exclusión, el egoísmo, la intolerancia, el juicio despiadado, la falta de empatía.

Por el contrario, el aprendizaje colaborativo en la secuencia didáctica planteada posibilitó un auténtico ejercicio de cultura ciudadana. Sin necesidad de apelar al discurso, la misma dinámica de trabajo propuesta hizo que las estudiantes asumieran a sus compañeros menos aventajados desde el deseo auténtico de brindar herramientas para que ellos mismos se movilizaran en procura de una meta común. Se convirtió el salón de clase en un auténtico laboratorio de cultura ciudadana, en una “sociedad ideal” que sin duda estos pequeños podrán reproducir en su medio social y/o en grados escolares posteriores.

Finalmente es importante centrar el análisis también en el maestro. La SD permitió evidenciar cómo la práctica de estrategias innovadoras y diferentes permite al maestro reinventarse día a día. Se evidencia entonces cómo la escuela, y concretamente los educadores, no podemos continuar impartiendo un discurso descontextualizado, aséptico, lejano, extraño al contexto real en que se desenvuelve el discente.

Por lo tanto, la escuela, en contextos de vulnerabilidad debe reconocer que los problemas que afronta la educación no son sólo pedagógicos, sino que también implican un compromiso político, filosófico, ideológico, trascendente, solidario, comunitario. También se debe aceptar cómo la práctica de metodologías y formas evaluativas anacrónicas, desacertadas y arbitrarias, lejos de lograr la motivación, el desarrollo intelectual y competente, el empoderamiento y desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva; lo único que consiguen es sumergir al discente en el mutismo, la resignación, la pasividad; campo propicio indispensable para perpetuar los esquemas de inequidad, injusticia, miseria, desesperanza en la que están sumergidos la mayoría

de estudiantes de las IEO del país . Es pues la Secuencia Didáctica aquí desarrollada un llamado a la transformación de la escuela, al re-direccionamiento de las prácticas pedagógicas, a que los maestros nos concibamos como investigadores en continua evolución.

En consecuencia, las prácticas didácticas tendientes a lograr, no sólo el aprendizaje del código escrito, sino el gusto de los niños por la lectura y la escritura requieren de unas condiciones pedagógicas diferentes a las tradicionales. Por consiguiente, las estrategias contextualizadas, deben de tener en cuenta el interés del estudiante, apelar a la motivación como motor indispensable para lograr el avance cognitivo.

Se requiere entonces, de maestros que no olviden nunca al ser social en formación, que reconozcan que existe un otro que debe ser respetado, aceptado desde la solidaridad y empatía. Maestros que conviertan el aula en laboratorios de aprendizaje colaborativo y de cultura ciudadana.

Respecto al lenguaje, particularmente, se necesita enfatizar en el carácter comunicativo de la lengua; pretender alfabetizar a los niños con planas, con frases estereotipadas o con palabras sueltas es anacrónico y desacertado; solo se logra que el pequeño no perciba la escritura y la lectura como indispensables para vivir, para satisfacer las necesidades, para lograr las metas. De persistir en estas prácticas se apartará al discente del gusto por la lectura y la escritura, por no ser significativas en su existencia cotidiana.

Como maestras, esta experiencia investigativa ha permitido reevaluar nuestras prácticas, los enfoques pedagógicos que conocemos y que, por hacer parte de nuestra historia – así nos enseñaron a nosotras - tendemos a repetir en el rol de docentes. Esta investigación, posibilitó que desmontáramos paradigmas y, sobre todo, que nos concibiéramos como científicas e

investigadoras de nuestra profesión, en procura de mejorar día a día la formación de nuestros niños.

Evidentemente la educación colombiana no se ha caracterizado por formar seres competentes cognitivamente y tampoco buenos seres humanos, pues bien, la experiencia investigativa permitió que incidiéramos en ambos aspectos logrando con ello un importante avance en procura de lograr la anhelada formación integral que tanto demanda la sociedad colombiana.

Referencias Bibliográficas

- Bruner, J. (2008). Acción, pensamiento y lenguaje. (s.l.): Psicología, Editorial Alianza, pp 134 a 156.
- Bolaños, F. (2001). Allí en lo hondo: El pensamiento complejo y los retos de la educación en Lima. Universidad Nacional Mayor del Perú.
- Camps, A. (1995). Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. En: Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, No 5, Barcelona: Graó, pp. 21-28.
- Castaño Lora, A. (2014). Prácticas de escritura en el aula : orientaciones didácticas para docentes 1 ed. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Cerlalc-Unesco
- Castelló, M. & Camps, A. (1996). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la lectura. Revista Signos, 35 (51), 149-162. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid>
- Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999). En Jornada Internacional “Educación, Lenguaje y TIC”. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Recuperado de: <http://portal.educ.ar/debates/protagonistas/ciencias-sociales/daniel-cassany>
- Codemarín Mabel. El poder de leer. Programa de mejoramiento de calidad de las escuelas básicas, Ministerio de Educación República de Chile, Junio 2001
- Ferreiro, E. (2000): Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Editorteca

Ferreiro E. (1982). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo Veintiuno Editores, S. A.

Freinet, C (1979). Técnicas Freinet en la escuela moderna. México: Siglo XXI.

Henao Cardona, J. E. (2014). Nacho no lee, ni escribe. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Jolibert, J. (1993). Formar niños lectores/productores de textos: Propuesta de una problemática didáctica integrada. Chile: Hachette. Recuperado de:
<http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BkIAC>

Jurado, F. (1998). Investigación, escritura y educación: El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela. Experiencia con maestros. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

Leflore, D. (2000). Teoría de aprendizaje y entornos virtuales. Bogotá: Aulas Virtuales

Locke, E. (1968). Teoría del establecimiento de metas u objetivos. [En línea]. Recuperado
<http://www.psicologia-online.com/pir/teoria-del-establecimiento-de-metas.html>

Lozano, I. (2002) La lectura y la escritura: una aproximación desde la teoría de la actividad.
Revista Enunciación, No.7, p.4 y 5

Maslow, A. (2009). La teoría de la motivación humana. Madrid: Díaz de Santos

MEN (1998). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Bogotá: MEN

MEN (2015). Resumen Ejecutivo Colombia en Pisa. Bogotá: MEN

- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*. Barcelona, España. (pp.65-80). ISSN 0210-3702, ISSN-e 1578-4126, N° 89
- Pérez, A. (2009). *Leer, escribir, participar, un reto para la escuela*. Bogotá: Universidad Javeriana
- Piaget, J. (1975). *Teoría del aprendizaje*. (s.l.): Escuela Nueva.
- Roa, C.; Pérez, M.; Villegas, L. & Vargas, A. (2015). *La escritura en la escuela primaria*. Grupo de Investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana
- Ochoa S, Correa M, Aragón L, & Mosquera Santiago (2010). *Revista*. Universidad de La Sabana, Estrategia para apoyar la escritura de textos narrativos. Recuperado <http://docplayer.es/36081578-Estrategias-para-apoyar-la-escritura-de-textos-narrativos-1.html>
- Rincón, G. (2010). *La formación docente desde las redes de maestros*. En: *Ruta maestra*, edición 08, Bogotá: Santillana
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición*. (s.l.): Instituto de Infancia.
- Teberosky, A. (1980). *El lenguaje escrito y la alfabetización*. En: *Revista Latinoamericana de lectura*. Año 11, No 3., septiembre de 1990, ISSN 0325-8627
- Tolchinsky, L. (1990). *Psicopedagogía de la lectura y la escritura*. Barcelona: Paidós
- Valencia A.M, Sánchez A (2014). *Por el renacer de la esperanza*. (tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales.

Vigotsky, L. (1978). Pensamiento y Lenguaje. Madrid: Paidós

CIBERGRAFIA

Equipo de Educación infantil Colegio Público “Juan Bautista Irurzun” de Peralta (2004). El lenguaje del lenguaje escrito en infantil. Recuperado de <https://w/ww.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1NHXLesCO682CO682&ion=1&espv=2&ie=UTF8#q=Equipo+de+Educaci%C3%B3n+infantil+Colegio+P%C3%BAblico>

Miladis Fornaris Méndez .Factores necesarios para la adquisición de la lectoescritura <http://www.eumed.net/rev/ced/30/mfm.html>. Editado por Juan Carlos M. (1989)

Unesco, Revista Trimestral de Educación vol XXIII, N° 1-2 1979. Celestine Freinet. Tomado de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freinet.pdf>. Recuperado Junio 14 de 2017

Anexos

Anexos A. Formato diagnóstico de estudiantes

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ISAIAS GAMBOA
DIAGNÓSTICO DE NIVELES DE ESCRITURA



NOMBRE: _____ EDAD: _____

DICTADO				ESCRITURA ESPONTANEA			

Anexos B.Formato Diario de campo

Diario de campo:

Numero diario de campo: ____	
Fecha : _____	
Hora: _____	
Lugar	
Cargo a observar	
Persona a observar	
Descripción de la observación	
Otros apuntes	

Anexos C. Encuesta a Padres de Familia

INSTITUCION EDUCATIVA ISAIAS GAMBOA
CARACTERIZACION DEL ESTUDIANTE GRADO PRIMERO
Año lectivo 2017
SEDE ISAIAS GAMBOA

PROPÓSITO:

Conocer a grandes rasgos, el contexto en el que se desenvuelve el niño y la niña, del grado Primero.

1-DATOS PERSONALES DEL ESTUDIANTE.

Nombre completo: _____
Fecha y lugar de nacimiento: _____
Dirección: _____ Barrio _____
Teléfonos: _____
Nombre de la Madre: _____ Ocupación: _____ último grado de estudio _____
Nombre del padre: _____ Ocupación: _____ último grado de estudio _____
Ha asistido a Jardín, Hogar de Bienestar Familiar u otra Institución Educativa SI ___ NO ___ Cuál? _____

2- CARACTERIZACIÓN DE LA FAMILIA

Extensa (además de padres incluye abuelos, tíos primos y otros parientes) _____
Nuclear (conformada por padre, madre y otros hijos si los hay) _____
Mono parental (solo hay un padre o una madre como cabeza del hogar) _____
Recompuesta (formada por dos o más familias) _____
Actualmente convive con _____
Número de hermanos _____ Lugar que ocupa _____
Quien o quienes tienen la mayor responsabilidad en la crianza del niño o de la niña _____
Tiene hermanos en la Institución SI ___ NO ___ Sede _____ Grado _____
Nombre de la persona que lo trae y recoge _____ Estudios realizados: _____

3-SALUD

Sufre de alguna alergia SI ___ NO ___ Cuál? _____
Sufre de alguna enfermedad SI ___ NO ___ Cuál? _____
Tratamiento _____
Asiste a: Control de Vacunas SI ___ NO ___
Control de talla y peso SI ___ NO ___
Control Odontológico SI ___ NO ___
Control Auditivo y visual SI ___ NO ___

4-OPORTUNIDAD DE INCLUSIÓN

Desplazados SI ___ NO ___
Grupo étnico
Indígena ___ Afrodescendiente ___ Raizal ___ Gitano ___ Otro ___
El niño o niña presenta algún tipo de discapacidad o dificultad SI ___ NO ___
Cuál? _____

5-CONDICIONES AMBIENTALES

Vive en casa: Propia ___ Alquilada ___
La vivienda cuenta con servicios básicos completos: SI ___ NO ___
Qué actividades realiza el niño o niña en momentos libres _____

Firma del acudiente _____
Fecha de diligenciamiento _____

Nota: Se debe anexar a esta entrevista los siguientes documentos: fotocopia de registro civil, fotocopia de servicio médico, fotocopia de carné de vacunas y fotocopia de control de crecimiento y desarrollo.

Anexos D. Encuesta a Docentes sobre los niveles de escritura y las experiencias con las Secuencias Didácticas

Apreciada Compañera: La siguiente encuesta la realizamos en el marco de nuestro trabajo de grado con el ánimo de conocer sus saberes sobre el proceso de escritura de sus estudiantes y las experiencias que se han tenido en el aula con las Secuencias Didácticas. De antemano agradezco la colaboración.

Sede: _____ Grupo: _____

Número total de estudiantes: _____ Niños: _____ Niñas: _____

Nº	PREGUNTA	RESPUESTA
1	¿Realizó el diagnóstico sobre los niveles de escritura de sus estudiantes al iniciar el año lectivo?	SI ____ NO ____
	¿Qué instrumento utilizaste?	
3	¿Cuál fue el resultado?	
4	¿Ha planificado alguna Secuencia Didáctica durante este año lectivo?	SI ____ NO ____
5	¿Cuál fue el proceso de lenguaje que abordó en la S.D?	
6	¿Qué estrategias y actividades de escritura realiza con sus estudiantes?	

Elaborado: María D. Díaz y Alexandra Fuenmayor R.

Anexos E. Pauta para la revisión de las cartas: Autoevaluación, coevaluación y herero evaluación.

A. AUTOEVALUACION Reviso la carta que escribí.

Nombre: _____ Grado: _____

PREGUNTA	Si	No	¿Qué debes tener en cuenta para mejorar tu carta cuando la reescribas?
1. ¿La carta tiene fecha?			
2. ¿La carta tiene saludo y a quién se le envía?			
3. ¿La carta tiene cuerpo o mensaje?			
4. ¿La carta tiene despedida?			
5. ¿La carta tiene firma o quién la envía?			
6. Las palabras utilizadas en la carta están completas (les falta o les sobran letras)			
7. Usaron las mayúsculas,			
8. Usaron el punto adecuadamente			

B. COEVALUACION Conozco la opinión de un compañero sobre mi carta.

Grupo autor de la carta: _____ Grado: _____

Nombre del lector de la carta: _____ Grado: _____

PREGUNTA	Si	No	¿Qué le recomiendas mejorar a tu compañero cuando reescriba su carta?
1. ¿La carta tiene fecha?			
2. ¿La carta tiene saludo y a quién se le envía?			
3. ¿La carta tiene cuerpo o mensaje?			
4. ¿La carta tiene despedida?			
5. ¿La carta tiene firma o quién la envía?			
6. Las palabras utilizadas en la carta están completas (les falta o les sobran letras)			
7. Usaron las mayúsculas,			
8. Usaron el punto adecuadamente			

C. HETEROEVALUACION Conozco la opinión de mi profesora sobre mi carta.

Grupo autor de la carta: _____ **Grado:** _____

Profesora: _____

PREGUNTA	Si	No	¿Qué me recomienda la profesora mejorar en mi carta cuando la reescriba?
1. ¿La carta tiene fecha?			
2. ¿La carta tiene saludo y a quién se le envía?			
3. ¿La carta tiene cuerpo o mensaje?			
4. ¿La carta tiene despedida?			
5. ¿La carta tiene firma o quién la envía?			
6. Las palabras utilizadas en la carta están completas (les falta o les sobran letras)			
7. Usaron las mayúsculas,			
8. Usaron el punto adecuadamente			

Anexos F. Rubrica

RÚBRICA	
Mecanismo de Evaluación: Carta de agradecimiento.	
Objetivo de aprendizaje: Producir en grupo un texto informativo de agradecimiento teniendo en cuenta su tipología, intención y estructura textual.	
ASPECTOS A EVALUAR	VALORES PARA LA ESCALA

	DESEMPEÑO SOBRESALIENTE	DESEMPEÑO SATISFACTORIO	DESEMPEÑO PARCIAL	DESEMPEÑO INSATISFACTORIO
INTENCIÓN COMUNICATIVA DEL TEXTO	Elabora una carta de agradecimiento organizada según el tipo de texto y además, es coherente con la información solicitada.	Elabora una carta de agradecimiento organizada según el tipo de texto. Sin embargo, le falta más coherencia con la información solicitada.	Elabora una carta de agradecimiento, aunque se encuentra organizada según el tipo de texto no es coherente con la información solicitada.	Elabora una carta de agradecimiento sin la debida organización según el tipo de texto y además no es coherente con la información solicitada.
ZONAS DE ESCRITURA Y REGLAS ORTOGRÁFICAS	Escribe de forma legible una carta de agradecimiento haciendo uso adecuado del punto aparte y final; además, escribe las letras mayúsculas y minúsculas, ubicándolas en las zonas de escritura correspondientes.	Escribe de forma legible una carta de agradecimiento usando acertadamente el punto aparte y final. Le hace falta escribir algunas letras mayúsculas y minúsculas ubicándolas en las zonas de escritura correspondientes.	Escribe una carta de agradecimiento usando el punto aparte y final pero no es legible puesto que no escribe las letras mayúsculas y minúsculas en las zonas de escritura correspondientes.	Se le dificulta escribir de Forma legible una carta de agradecimiento puesto que no utiliza el punto aparte y final, ni escribe las letras mayúsculas y minúsculas en las zonas de escritura correspondientes.
APRENDIZAJE COLABORATIVO	Participa asertivamente en la construcción, corrección y reescritura de la carta de agradecimiento, teniendo en cuenta las observaciones de sus compañeros y docente.	Participa asertivamente en la construcción, corrección y reescritura de la carta, aunque algunas veces no tiene en cuenta las observaciones de sus compañeros y docente.	En ocasiones participa en la construcción, corrección y reescritura de la carta de agradecimiento, pero no tiene en cuenta las observaciones de sus compañeros para mejorar su carta.	Se le dificulta participar asertivamente en la construcción, corrección y reescritura de la carta y no tiene en cuenta las observaciones de sus compañeros y docente.
CALIDAD DE LA INTERACCIÓN (Saber escuchar)	Respeto el uso de la palabra por parte de sus compañeros al esperar el turno para participar, guardar silencio y valorar las opiniones.	Respeto el uso de la palabra de sus compañeros, aunque en ocasiones interrumpe las intervenciones.	Respeto el turno de la palabra de sus compañeros pero no valora las opiniones de ellos.	No valora las intervenciones ni respeta el turno de sus compañeros, al realizar interrupciones de forma permanente.
Integrantes: Nota: Observaciones:				