

**SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA PRODUCCIÓN
TEXTUAL EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO SEGUNDO DE PRIMARIA DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ HOLGUÍN GARCÉS, SEDE ANA MARÍA
DE LLOREDA, DE LA CIUDAD DE CALI**

CARMEN ELENA LEÓN TRÓCHEZ

**UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI
2017**

**SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA PRODUCCIÓN
TEXTUAL EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO SEGUNDO DE PRIMARIA DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ HOLGUÍN GARCÉS, SEDE ANA MARÍA
DE LLOREDA, DE LA CIUDAD DE CALI**

**Proyecto de grado para optar al título de
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

CARMEN ELENA LEÓN TRÓCHEZ

Directora

ALICE CASTAÑO LORA

Codirector

JUAN CAMILO ZÚÑIGA AMAYA

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

2017

Nota de aceptación

Firma del jurado

Firma del jurado

Dedicatoria

A Dios y a la Virgen, por acompañarme siempre en el camino, por vigilar y orientar cada paso que doy, por darme la oportunidad de vivir y darme fuerzas para seguir adelante cuando sentí desfallecer, por iluminar mis pensamientos.

A mis padres, por ser la base fundamental de todo lo que soy y lo que anhelo.

A mis hermanos, por estar siempre presentes acompañándome; han sido y son mi motivación e inspiración.

A Esteban... mi mayor alegría.

Y a todos aquellos familiares y amigos que fueron mi apoyo y compañía durante todo el periodo de estudio.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	10
ABSTRACT	12
INTRODUCCIÓN	14
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
1.1 Descripción del problema	17
1.2 Resultados del desempeño institucional	20
1.3 Competencias evaluadas. Lenguaje - grado tercero	21
1.4 Componentes evaluados. Lenguaje - grado tercero	22
1.5 Descripción general de la competencia - Prueba: Lenguaje / Competencia: Escritora	22
1.6 Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)	25
2. JUSTIFICACIÓN	29
3. OBJETIVOS	32
3.1 Objetivo general	32
3.2 Objetivos específicos	32
4. MARCO TEÓRICO	33
4.1 Una aproximación a las líneas teóricas sobre la lengua escrita	33
4.2 Cultura escrita	35
4.2.1 Cultura escrita en la escuela	37
4.3 Enseñanza-aprendizaje de la escritura	39
4.3.1 Etapas del proceso de escritura	43
4.3.2 El modelo de escritura de Flower y Hayes	47
4.4 La descripción	49
4.4.1 Tipos de descripción	51
4.4.2 Rasgos lingüísticos en el texto descriptivo	53
4.4.3 Función de la descripción en la narración	53
5. DISEÑO METODOLÓGICO	55

5.1 Sistematización como investigación	55
5.2 Secuencia didáctica	56
5.3 Contexto de la investigación	57
5.4 Sujetos de la investigación y muestra	57
5.5 Fuentes e instrumentos de recolección de datos	58
5.6 Categorías de análisis	62
5.6.1 Coherencia y cohesión	62
6. ANÁLISIS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	64
6.1 Descripción de la intervención por momentos	64
7. RESULTADOS	75
7.1 Análisis de la producción textual	76
7.1.1 Primera muestra	76
7.1.2 Segunda muestra	79
7.1.3 Muestra final	80
CONCLUSIONES	87
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXO	93

LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1. Puntaje promedio de la Institución Educativa José Holguín Garcés y el país. Lenguaje - grado tercero	20
Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo. Lenguaje - grado tercero	20
Gráfico 3. Competencias evaluadas. Lenguaje - grado tercero	21
Gráfico 4. Componentes evaluados. Lenguaje - grado tercero	22
Gráfico 5. Descripción general de la competencia Prueba: Lenguaje / Competencia: Escritora	23
Gráfico 6. Descripción general de la competencia Prueba: Lenguaje / Competencia: Escritora	24
Gráfico 7. Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) de la Institución Educativa José Holguín Garcés (Básica primaria) – Componente: Progreso	25
Gráfico 8. Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) de la I.E. José Holguín Garcés (Básica primaria) – Componente: Desempeño	26
Gráfico 9. Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) de la I.E. José Holguín Garcés (Básica primaria) – Componente: Eficiencia	26
Gráfico 10. Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) de la I.E. José Holguín Garcés (Básica primaria) – Componente: Ambiente escolar	27

LISTA DE IMÁGENES

	Pág.
Imagen 1. Elementos de las competencias conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser)	42
Imagen 2. Estudiante interactuando con el libro <i>El animalario universal del profesor Revillod</i>	65
Imagen 3. Grupo de estudiantes durante la actividad de creación de animales extraordinarios	66
Imagen 4. Actividad de escritura (descripción del animal extraordinario creado por los estudiantes)	67
Imagen 5. Momento de lectura y reflexión en el aula de clase	68
Imagen 6. Lectura grupal de las descripciones de los animales extraordinarios creados por los estudiantes	69
Imagen 7. Actividad de organización de ideas en el tablero	70
Imagen 8. Actividad grupal de construcción de nuevos animales	71
Imagen 9. Revisión y corrección de los textos descriptivos	72
Imagen 10. Estudiante reescribiendo su texto descriptivo	73
Imagen 11. <i>Collage</i> de animales extraordinarios	74
Imagen 12. Escrito de un estudiante – Primera muestra	76
Imagen 13. Escrito de un estudiante – Segunda muestra	79
Imagen 14. Texto descriptivo de un estudiante – Muestra final	80
Imagen 15. Texto descriptivo de un estudiante - Prueba diagnóstica	85
Imagen 16. Texto descriptivo de un estudiante - Prueba final	85

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Diseño general de la secuencia didáctica	59
Cuadro 2. Planeación de los momentos de la secuencia didáctica	60
Cuadro 3. Profundización en los momentos de la SD	61
Cuadro 4. Descripción de los momentos que responden la pregunta	62
Cuadro 5. Niveles de desempeño en criterios coherencia y cohesión - Rejilla de evaluación	63
Cuadro 6. Rejilla con los resultados de la prueba diagnóstica	78
Cuadro 7. Rejilla con los resultados de la prueba final	81
Cuadro 8. Rejilla con los resultados comparativos de la prueba diagnóstica y prueba final	83

RESUMEN

Esta secuencia didáctica explora la situación particular de los estudiantes de grado segundo de la Institución Educativa José Holguín Garcés, sede Ana María de Lloreda, en relación con sus dificultades para la producción textual. Tiene como propósito el mejoramiento de dicho aprendizaje y la producción de textos, mediante una serie de actividades de la lectura y la escritura.

Con base en los aportes de teóricos, como Flower y Hayes, Camps, Adam y Petitjean, Kleeck, Stahl y Bauer, y Goodman, entre otros, se hace un recorrido por la enseñanza-aprendizaje de la escritura y la cultura escritura que nos permite comprender que esta última cumple una función social, en la cual intervienen tanto la circulación y la lectura de textos como su producción. Como queda claro en este documento, los niños aprenden sobre el lenguaje escrito, no por efecto de la enseñanza de la lectura y la escritura en sus ámbitos escolares, sino por su continua relación con otros miembros de una sociedad alfabetizada.

El problema de investigación se determinó mediante la observación de la forma en que los estudiantes se desenvuelven y se enfrentan al texto escrito, en la que se pudo evidenciar que les falta desarrollar competencias relacionadas con la producción escrita, sobre todo en lo referente a la coherencia, la cohesión, la adecuación, la variedad y la intención comunicativa. Sin embargo, se evaluaron los aspectos de forma, como la mala letra, invertir las letras, torcer la escritura, amontonar las palabras, errores en la escritura, juntar, separar u omitir letras o palabras. Por otro lado, también está la falta de entendimiento sobre el producto final.

Para llevar a cabo el trabajo se tuvo en cuenta el tipo de investigación cualitativo-interpretativo, el cual 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. Este tipo de investigación se basa en un enfoque holístico-inductivo-ideográfico, en la medida en que se intenta, por un lado, estudiar la realidad de manera global y contextualizada, y, por

el otro, elaborar interpretaciones y análisis partiendo de la información recogida, para finalmente enfocarse en las particularidades de los sujetos (Arnal, Rincón y Latorre, 1992). Este enfoque nos permite contrastar las formas de participación cotidiana de los niños y los avances alcanzados en la escritura, específicamente en textos descriptivos.

Palabras claves: secuencias didácticas, cultura escritura, enseñanza-aprendizaje de la escritura, texto descriptivo.

ABSTRACT

This didactic sequence explores the particular situation of the second grade students of the José Holguín Garcés Educational Institution, Ana Maria de Lloreda, in relation to their difficulties in textual production. Its purpose is the improvement of the essay and the production of texts, through a series of activities of reading and writing.

Based on the contributions of theorists such as Flor and Hayes, Camps, Adán and Petitjean, Kleeck, Stahl and Bauer, and Goodman, among others, we make a journey through the teaching-learning of writing and writing culture that allow us to understand that the latter fulfills a social function, in which both the circulation and the reading of texts as their production intervene. As is clear from this paper, children learn about written language, not because of the effect of teaching reading and writing in school settings, but because of their ongoing relationship with other members of a literate society.

The problem of research was determined by observing the way students developed and confronted the written text, in which it was possible to show that things develop skills related to written production, especially in the referent coherence, cohesion, adequacy, variety and communicative intention. However, there is a way of writing bad, reversing letters, twisting writing, stacking words, typing errors, joining, separating or omitting letters or words. On the other hand, there is also the lack of understanding about the final product.

To carry out the work has taken into account the type of qualitative-interpretative research, which seeks to transcend the description of what happens in the classroom to interpret in dialogue with others, with theoretical references and a high capacity of the data obtained from the experience This type of research is based on a holistic-inductive-ideographic approach, in the measure in which one tries, on the one hand, to study the reality in a global and contextual way, and on the other, to elaborate interpretations and analyzes starting of the information collected, to finally focus on the particularities of the subjects (Arnal, Rincón and Latorre, 1992). This approach

allows us to contrast the forms of daily participation of children and the advances achieved in writing, specifically in descriptive texts.

Keywords: didactic sequences, writing culture, teaching-learning of writing, descriptive text.

INTRODUCCIÓN

Formar en lenguaje es abrir caminos para la interlocución y es vital para la formación del individuo y la constitución de la sociedad (Ministerio de Educación Nacional, 2006). De ahí que aproximarse al lenguaje literario hace que sea muy probable que el estudiante se convierta más adelante en un buen lector y luego en productor de textos, pues, como lo señalan Kleeck, Stahl y Bauer (2003), existe una relación entre la facilidad para aprender la lengua escrita y la práctica de la lectura. El aprendizaje de la escritura es un proceso que comienza cuando en un contexto afectivo e interactivo relatamos historias a los niños desde temprana edad, ya que, según el planteamiento de la cultura escrita, esta se inicia desde antes de entrar a la escuela. Es todo el bagaje de conocimientos previos del niño, pues la cultura escrita permea todos los ámbitos de la vida y cumple una función social en la cual interviene la producción textual.

Saber escribir implica cuestiones muy diversas, desde aspectos mecánicos y motrices del trazo de las letras, de la caligrafía o de la presentación del escrito, hasta procesos más reflexivos de selección y ordenación de la información, o también de las estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y reformulación. A este respecto, la secuencia didáctica se enfocó en ejercicios de mejoramiento de la producción textual, teniendo como objetivo no solo la producción en sí, sino generar en el niño comprensión de lo escrito y reflexionar sobre ello. Todo circunscrito en un ejercicio de motivación hacia la escritura, así como a la apropiación de conceptos pertenecientes al género sobre el cual se trabaja, lo que permite el avance en los conocimientos relacionados con el área pertinente.

El aporte de Goodman (1992) para el desarrollo del presente trabajo de investigación, se concentra en lo que influye en el desarrollo de la producción escrita de un niño. Es así que reconocer la influencia que tienen los contextos le permite al docente comprender que sus procesos de enseñanza están afectados por otras condiciones que resultan particulares a cada niño.

En cuanto al modelo de escritura, el presente proyecto de grado se concentra en el modelo de pensamiento oralizado, planteado por Flower y Hayes (1980, citados por Camps, 1990). Según estos autores, las principales etapas del proceso de escritura son: (a) la planificación: se definen los objetivos del texto y el plan de la producción textual; (b) la textualización: incluye la transformación de los contenidos en lenguaje escrito linealmente organizado; y (c) la revisión: se realiza una lectura general y posterior corrección y mejora del texto.

Con respecto al texto descriptivo, esta secuencia didáctica se basó en Jean Michel Adam (1999), referente teórico en el tema, quien define los cinco tipos clásicos de textos: descriptivo, narrativo, instructivo, expositivo y argumentativo.

En suma, este trabajo de investigación explica el diseño y la implementación de una secuencia didáctica como herramienta para la enseñanza-aprendizaje de la producción textual a través de la producción de textos descriptivos.

El tipo de trabajo que se realiza a través secuencias didácticas es una metodología que permite transformar las prácticas educativas para mejorarlas.

La herramienta empleada la constituyeron ejercicios de producción textual que no solo se enfocaban en la escritura, en cuanto a trazo, caligrafía y presentación, sino a contenido, es decir, las ideas y la coherencia al desarrollarlas. Esta secuencia logró atraer a los estudiantes, de tal manera que se sintieron motivados a escribir y a plasmar en el papel lo que veían en su entorno, al ser los ejercicios sobre texto descriptivo.

Los ejercicios se llevaron a cabo en el aula de clases, teniendo en cuenta el diseño, la implementación, el análisis y la evaluación de una secuencia didáctica. El acompañamiento y revisión del proceso por parte de la docente investigadora fue permanente.

Para llevar a cabo el trabajo se tuvo en cuenta el tipo de investigación cualitativo-interpretativo, el cual 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. Este tipo de investigación se basa en un enfoque holístico-inductivo-ideográfico, en la medida en que se

intenta, por un lado, estudiar la realidad de manera global y contextualizada, y, por el otro, elaborar interpretaciones y análisis partiendo de la información recogida, para finalmente enfocarse en las particularidades de los sujetos (Arnal, Rincón y Latorre, 1992). Este enfoque nos permite contrastar las formas de participación cotidiana de los niños y los avances alcanzados en la escritura, específicamente en textos descriptivos.

La secuencia didáctica se implementó en todo el grupo del grado segundo de primaria de la Institución Educativa José Holguín Garcés, sede Ana María de Lloreda, de la ciudad de Cali, a quienes se les hizo un seguimiento detallado en sus aportes en cuanto a la secuencia didáctica. Sin embargo, el análisis de los resultados de las intervenciones didácticas realizadas por la docente investigadora se basó en seis estudiantes de la muestra.

Los resultados del análisis de la intervención evidencian el avance en el proceso de producción textual que tuvieron los estudiantes del grado segundo de primaria de la institución.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

Uno de los mayores retos que implican los procesos de educación formal en los niños es el aprendizaje de la escritura. Entre los problemas que se presentan en este aprendizaje se encuentra como principal dificultad la construcción de textos con sentido, y sumado a esto se observan aspectos de forma como la mala letra, invertir las letras, torcer la escritura, amontonar las palabras, errores en la escritura y juntar, separar u omitir letras o palabras (Rodríguez, 2013).

En Colombia, esta problemática se ha convertido en un tema de particular interés en la educación de los niños. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (citado por Bermúdez, 2006) señala que si bien muchos niños han culminado el ciclo de la educación básica, les falta desarrollar competencias relacionadas con la producción escrita, sobre todo en lo referente a la coherencia, la cohesión, la adecuación, la variedad, la economía y la intención comunicativa. Lo anterior se evidencia en los resultados de las pruebas en el área de Lenguaje realizadas por el Estado, e influye no solo en el rendimiento académico, sino en la motivación frente al aprendizaje y en el éxito escolar. Por consiguiente, de acuerdo con Bermúdez (2006), “se requiere el diseño de propuestas didácticas de intervención, novedosas y eficaces que eleven la calidad de las producciones escritas de los niños y jóvenes” (p. 2).

A esta situación que el Ministerio de Educación define como de carácter nacional, no escapan los estudiantes de la escuela Ana María de Lloreda de la Institución Educativa José Holguín Garcés, una institución de naturaleza oficial, ubicada en el barrio Terrón Colorado, que ofrece los niveles preescolar, primaria, secundaria y media en las jornadas de mañana, tarde y noche, a un total de 3463 estudiantes.

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo con los estudiantes del grado segundo de primaria de la institución, en quienes de forma exploratoria se ha podido reconocer la ausencia de habilidades propias de la competencia escritural.

El Proyecto Educativo Institucional de la institución se entiende como una propuesta de trabajo colectivo que surge de los intereses y las necesidades de estudiantes, maestros y comunidad educativa en general; es un proceso cambiante de acuerdo con tiempos y saberes que busca favorecer el aprendizaje de todos los actores que participan en su construcción. Su objetivo principal es la integración curricular que armoniza las estrategias didácticas con la finalidad de orientar al estudiante en la construcción de conocimiento, y es aquí donde el docente tiene la autonomía para elegir los elementos que considere más adecuados para promover aprendizajes.

El aprendizaje-enseñanza, desde su modelo pedagógico dialogante, consiste fundamentalmente en apropiarse de la manera en que el individuo interpreta la realidad para enfocarse en su formación y no en la adquisición memorística de los conocimientos, lo cual incluye el desarrollo de la capacidad escritural y no la mera adquisición del código escrito.

En esta institución las prácticas de enseñanza de algunos maestros en los grados de Básica Primaria se puede observar la imprecisión a la hora de abordar la organización y el manejo de los contenidos en lo referente a las competencias comunicativas y, más específicamente, a la competencia escritural, la cual es vista como un mero acto de transcripción de grafemas y no como un proceso cognitivo y de producción textual. Es evidente que los contenidos son abordados superficialmente y que las prácticas pedagógicas tradicionales se desarrollan con dificultad a la hora de profundizar y orientar los contenidos curriculares, pues no hay una relación coherente entre el quehacer docente y los planes curriculares, lo que deja en evidencia que muchos maestros consideran la planeación como un instrumento carente de fundamentación teórica y de organización de acuerdo con el plan de estudios.

Para la evaluación de conocimientos en producción textual sobre estos estudiantes, el Proyecto Educativo Institucional de la escuela Ana María de Lloreda de la Institución Educativa José Holguín Garcés ha dispuesto un sistema de evaluación sistemática, el cual tiene en cuenta el proceso del estudiante a través del aprendizaje (Institución Educativa José Holguín Garcés, 2010). Las evaluaciones se

realizan en el transcurso de los periodos académicos utilizando diversos instrumentos, como pruebas escritas, actividades orales, entre otros; además se tienen en cuenta la participación, la responsabilidad y la calidad en la realización y presentación de los deberes escolares. Con la unión de estos aspectos se determinan los niveles del saber, el hacer y los aspectos social y personal de los estudiantes. Las pruebas escritas son el método sistemático por excelencia con el cual se da cuenta del desarrollo de competencias en producción textual en los estudiantes.

La prueba diagnóstica realizada a los estudiantes de grado segundo de primaria de la institución, durante la secuencia didáctica, permitió identificar los siguientes problemas:

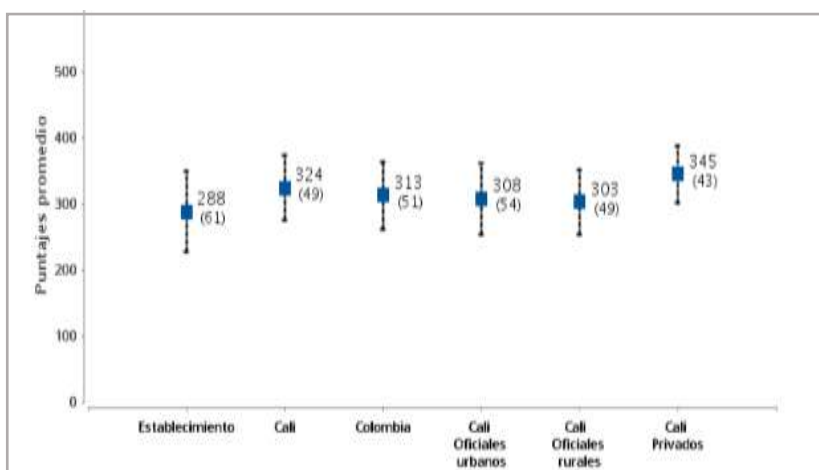
- Capacidad para expresar sus pensamientos de manera verbal, pero incapacidad para transformar dichas ideas en un texto escrito.
- Proceso de escritura que no refleja adecuadamente la calidad de las ideas, un problema que se reconoce como la producción de textos escritos sin sentido, resulta ininteligible.
- Texto final que no puede leerse por cuenta de la mala calidad en el diseño de las letras y palabras.
- Graves errores de ortografía y disminuida o errada aplicación de los signos de puntuación.
- Dificultad para producir oraciones completas.
- Espacio entre palabras y letras inadecuadas.
- Dificultad para abrir, desarrollar y cerrar una idea.

Aparte de las evaluaciones realizadas por la institución, la educación básica primaria es evaluada a través de las pruebas Saber Pro para los grados tercero y quinto, y específicamente en el área de Lenguaje estas pruebas están diseñadas de acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias del Ministerio de Educación Nacional (2006). Estos resultados también pueden dar cuenta del estado de la producción escrita en la población de estudio.

1.2 Resultados del desempeño institucional

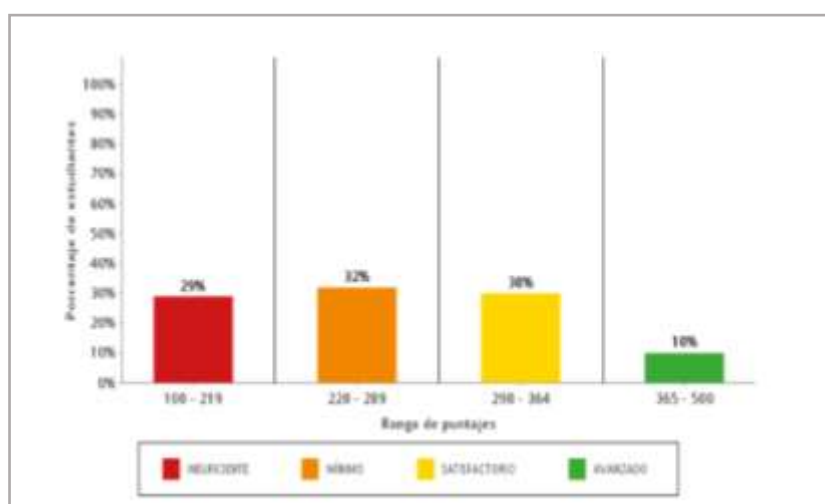
Para medir el componente Desempeño institucional, se comparan los puntajes obtenidos en la institución con respecto a la media nacional. En el grado tercero, en Lenguaje, el colegio obtuvo 288 puntos y la media en Colombia es de 313, lo que indica que el colegio está por debajo tanto de los establecimientos educativos de Colombia como de los de la entidad territorial certificada donde está ubicado (Gráfico 1). Su puntaje se encuentra en el rango mínimo (de 220 a 289) (Gráfico 2).

Gráfico 1. Puntaje promedio de la Institución Educativa José Holguín Garcés y el país. Lenguaje - grado tercero



Fuente: Ministerio de Educación Nacional – Icfes (2016).

Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo. Lenguaje - grado tercero



Fuente: Ministerio de Educación Nacional – Icfes (2016).

De acuerdo con Ministerio de Educación Nacional y el Icfes (2016), el puntaje promedio de este establecimiento educativo es:

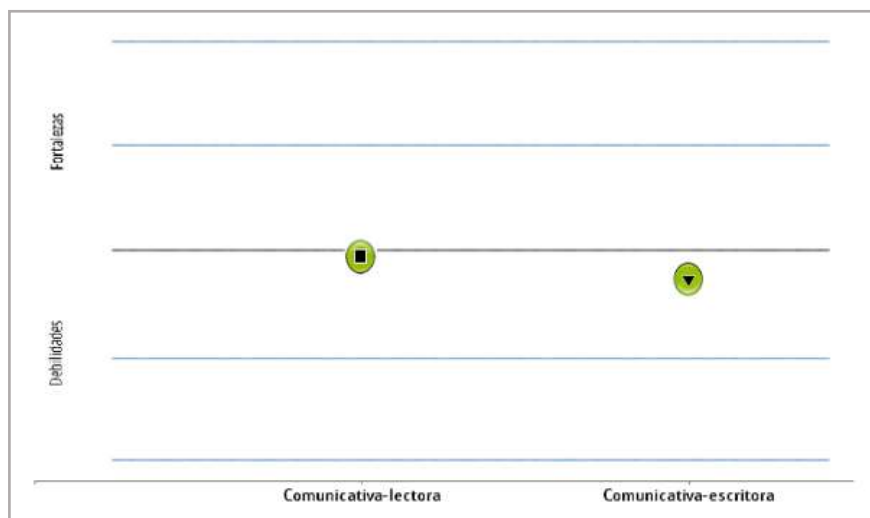
- Inferior al puntaje promedio de los establecimientos educativos de la entidad territorial certificada donde está ubicado.
- Similar al puntaje promedio de los establecimientos educativos de Colombia.
- Inferior al puntaje promedio de los establecimientos educativos oficiales urbanos de la entidad territorial certificada donde está ubicado.
- Similar al puntaje promedio de los establecimientos educativos oficiales rurales de la entidad territorial certificada donde está ubicado.
- Inferior al puntaje promedio de los establecimientos educativos privados de la entidad territorial certificada donde está ubicado.

1.3 Competencias evaluadas. Lenguaje - grado tercero

En comparación con los establecimientos que presentan un puntaje promedio similar al de la Institución Educativa José Holguín Garcés en el área y grado evaluado (Gráfico 3), el establecimiento es:

- Similar en Comunicativa-lectora.
- Débil en Comunicativa-escritora.

Gráfico 3. Competencias evaluadas. Lenguaje - grado tercero



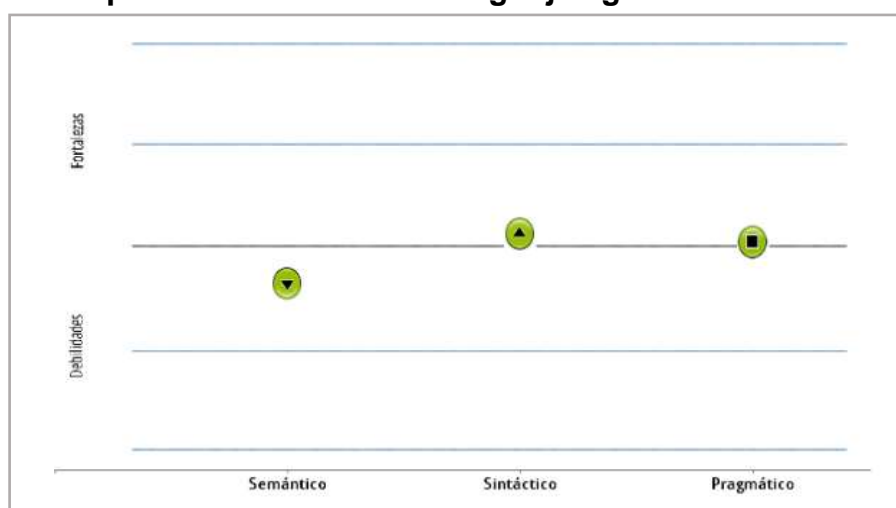
Fuente: Ministerio de Educación Nacional – Icfes (2016).

1.4 Componentes evaluados. Lenguaje - grado tercero

En comparación con los establecimientos que presentan un puntaje promedio similar al de la Institución Educativa José Holguín Garcés en el área y grado evaluado (Gráfico 4), el establecimiento es:

- Débil en el componente Semántico
- Fuerte en el componente Sintáctico
- Similar en el componente Pragmático.

Gráfico 4. Componentes evaluados. Lenguaje - grado tercero



Fuente: Ministerio de Educación Nacional – Icfes (2016).

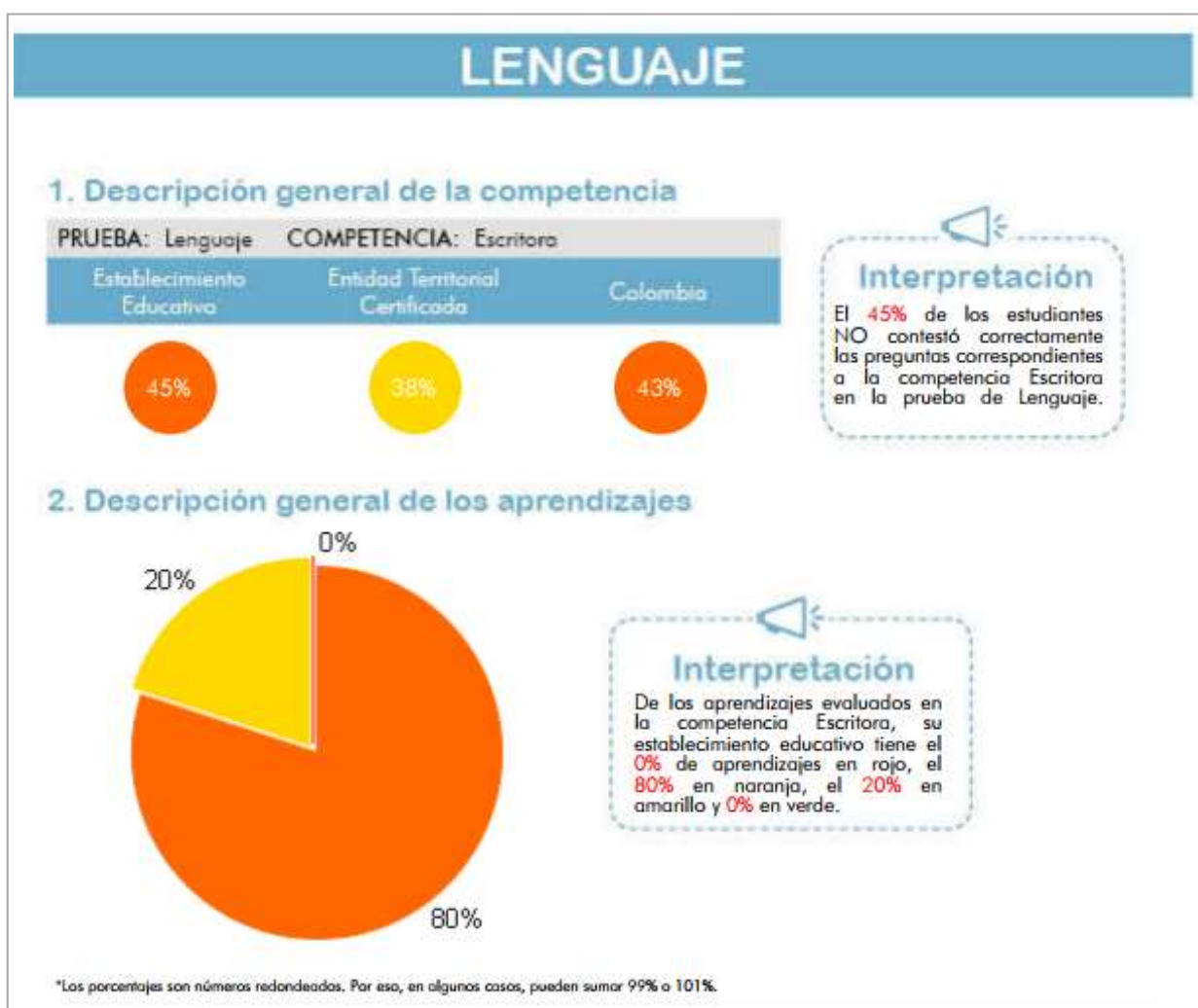
1.5 Descripción general de la competencia - Prueba: Lenguaje / Competencia: Escritora

El desempeño en la prueba de Lenguaje en la competencia Escritora se ve reflejado en los Gráficos 5 y 6, donde también se presentan el análisis y las recomendaciones para mejorar dicha competencia (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Como se puede observar en los Gráficos 5 y 6, el desempeño en la competencia Escritora es muy similar al nacional (43 %), con el 45 % de estudiantes que no contestaron correctamente las preguntas correspondientes a la competencia Escritora en la prueba de Lenguaje. Por otro lado, en cuanto a los aprendizajes evaluados en la competencia Escritora, se tiene que el 80 % de los estudiantes se

encuentran en un nivel mínimo, mientras que solo el 20 % están en un nivel satisfactorio, y ninguno en un nivel avanzado. Este resultado deja ver el insuficiente desempeño de los estudiantes de tercero de primaria de la Institución Educativa José Holguín Garcés en las Pruebas Saber 2016 (Ministerio de Educación Nacional - Día-e, 2017).

Gráfico 5. Descripción general de la competencia Prueba: Lenguaje / Competencia: Escritora



Fuente: Ministerio de Educación Nacional - Siempre Día-e - Icfes. (2017).

Gráfico 6. Descripción general de la competencia Prueba: Lenguaje / Competencia: Escritora



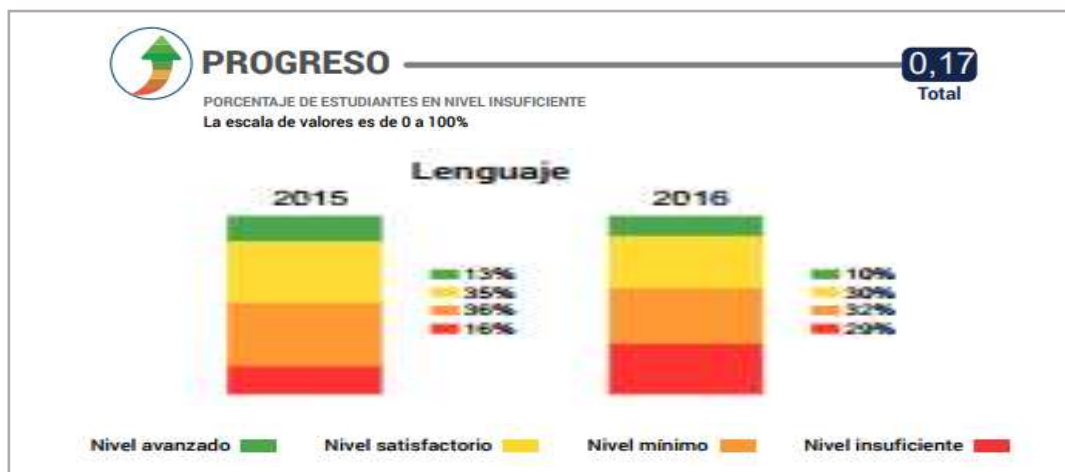
Fuente: Ministerio de Educación Nacional - Siempre Día-e - Icfes. (2017).

1.6 Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)

En el Reporte de Excelencia 2017 de la Institución Educativa José Holguín Garcés se encuentra el resumen del Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) y sus respectivos componentes, Eficiencia, Ambiente escolar, Progreso y Desempeño (Gráfico 6). De este informe se infiere que la institución debe mejorar el desempeño académico en el grado tercero en el área de Lenguaje, pues en 2015 el porcentaje más alto se encontraba en el nivel mínimo, con el 36 %, seguido del nivel satisfactorio con el 35 %, y solo el 13 % en el nivel avanzado, mientras que el insuficiente contaba con el 16 %. Ya para el año 2016 los niveles mínimo y satisfactorio fueron menores (32 % y 30 %, respectivamente), lo mismo que el avanzado, que bajó considerablemente, llegando al 10%, mientras que el nivel insuficiente creció a casi el doble del año anterior (29 %) (Ministerio de Educación - Día-e, 2017).

La Institución Educativa José Holguín Garcés muestra un progreso de 0,17, lo que indica una gran mejoría, pues en la medida que el porcentaje disminuye la institución se va acercando a la excelencia. Sin embargo, el índice sintético total (la suma de los cuatro componentes) de la institución es de 4,14, lo que denota un nivel mínimo, ya que los valores están dados de 1 a 10, siendo 10 el máximo que se puede alcanzar (Gráfico 7) (Ministerio de Educación - Día-e 2017).

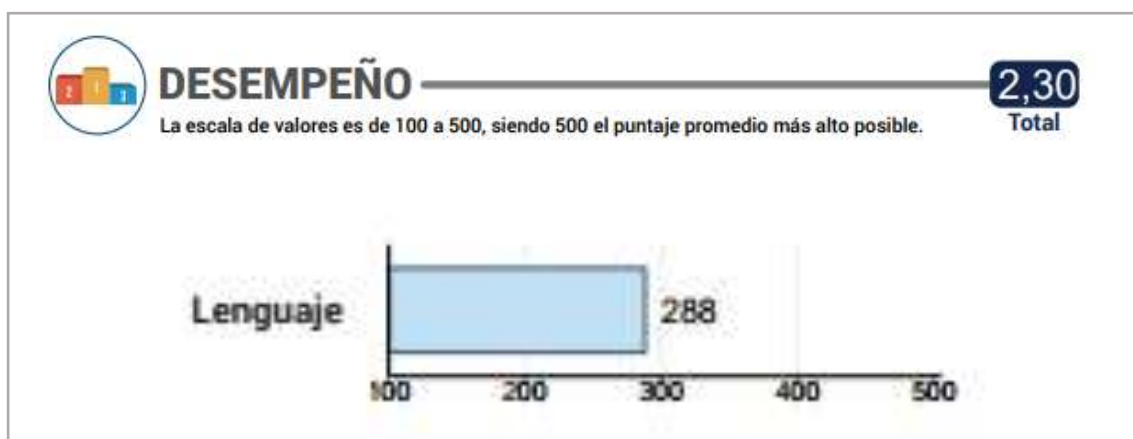
Gráfico 7. Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) de la Institución Educativa José Holguín Garcés (Básica primaria) – Componente: Progreso



Fuente: Ministerio de Educación - Día-e (2017).

Así mismo, el desempeño de los estudiantes de tercero de primaria de la Institución Educativa José Holguín Garcés se encuentra en 288 puntos, ubicándose en un nivel mínimo, dado que la escala de valores es de 100 a 500, siendo 500 el puntaje promedio más alto posible (Gráfico 8).

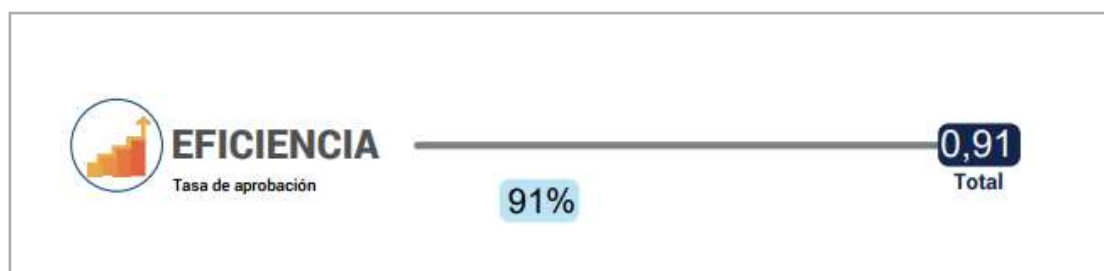
Gráfico 8. Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) de la I.E. José Holguín Garcés (Básica primaria) – Componente: Desempeño



Fuente: Ministerio de Educación - Día-e. (2017).

En cuanto al componente Eficiencia, la institución tiene una tasa de aprobación de 91 % (Gráfico 9).

Gráfico 9. Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) de la I.E. José Holguín Garcés (Básica primaria) – Componente: Eficiencia



Fuente: Ministerio de Educación - Día-e. (2017).

Por último, el componente Ambiente escolar en sus subcomponentes Ambiente en el aula y Seguimiento al aprendizaje obtuvo 51 % y 53 %, respectivamente, lo cual da cuenta del trabajo que se requiere al interior del aula de clase en lo referente a mejorar estos dos aspectos (Gráfico 10).

Gráfico 10. Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) de la I.E. José Holguín Garcés (Básica primaria) – Componente: Ambiente escolar



Fuente: Ministerio de Educación - Día-e. (2017).

Los anteriores resultados nos permiten identificar que en el ámbito educativo nacional, local y más precisamente en nuestra institución, existen serias dificultades académicas y en especial falta de habilidades de los estudiantes en el proceso de escritura, tema que hoy en día representa una verdadera debilidad dadas las exigencias de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que requieren un alto nivel de desempeño en este tipo de competencias en la población estudiantil.

Así las cosas, lo recomendable es implementar acciones pedagógicas de mejoramiento y seguir fortaleciendo las que se encuentran en un nivel de desempeño aceptable. Es por ello que esta investigación se orientará al diseño de una secuencia didáctica que permita mejorar el proceso de escritura de los estudiantes del grado segundo de primaria, lo que implica replantear el papel que juega la escritura en el proceso educativo del niño e idear nuevas estrategias de aprendizaje que conduzcan al mejoramiento de dicho proceso de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes.

Con base en lo anterior, la pregunta problema que se pretende responder es **¿cómo cualificar a los estudiantes del grado segundo de primaria de la Institución Educativa José Holguín Garcés, sede Ana María de Lloreda, para mejorar su producción textual a través del uso de estrategias de planificación, textualización y revisión de textos descriptivos?**

2. JUSTIFICACIÓN

Las actualizaciones son materia de interés en todos los campos del conocimiento. De hecho, hoy es imprescindible ir al ritmo de los cambios que exige el mundo y sus innumerables novedades, descubrimientos, innovaciones y demás desarrollos tecnológicos que requieren de muchas áreas del conocimiento, entre ellas, el lenguaje, y más precisamente la escritura, la cual es considerada uno de los principales medios de información social que permite al ser humano expresar sus sentimientos, ideas, brindar información o sencillamente describir datos investigativos. Por tanto, escribir bien requiere organizar ideas y construir textos coherentes y con sentido.

Es un hecho que el lenguaje tiene gran importancia en la formación del individuo y la constitución de la sociedad, tanto que ser competente lingüísticamente nos permite crear un universo de significados (Tobón de Castro, 2001), lo que es vital para buscar respuestas, interpretar el mundo y transformarlo conforme a nuestras necesidades (por ejemplo, la ciencia y la tecnología simplemente no existirían sin el uso de sistemas simbólicos).

La lectura nos lleva a mundos inimaginados o a aprender millones de cosas en el transcurso de nuestra vida, pero con la escritura podemos crear nuestros propios mundos (como los mundos fantásticos de cuentistas o novelistas), comunicar lo que hemos aprendido, contar historias y, en suma, crear un puente hacia la fantasía o abrir una puerta para describir nuestra realidad. Es útil para redactar acuerdos de convivencia, como por ejemplo, la Constitución Política de Colombia o el manual de convivencia de un colegio; o expresar nuestros sentimientos en una carta de amor.

De una u otra manera es imprescindible tener un buen nivel de escritura, pues de ella depende no solo que podamos comunicar lo que queremos, de la mejor manera, sino que nuestros lectores puedan comprender lo que decimos, lo que incluye un buen manejo del idioma, sus normas ortográficas, de puntuación, sintaxis, coherencia, cohesión y un mayor conocimiento del léxico, entre otras. Sin dejar de lado la forma, es decir, que la escritura sea legible, ordenada y estética.

La escritura juega un papel fundamental en la vida de las personas, por eso es esencial ser competente lingüísticamente para desempeñarse en la vida, y para lograr esa competencia es necesario un proceso educativo que busque que los estudiantes se asuman en su doble perspectiva: la individual y la social.

El lenguaje lleva a las personas a apropiarse conceptualmente de su realidad, de su entorno, y a través de la escritura brinda una representación de esa realidad por medio de sistemas simbólicos. Es por eso que la capacidad del lenguaje, y propiamente de la escritura, les “brinda a los seres humanos la posibilidad de comunicarse y compartir con los otros sus ideas, creencias, emociones y sentimientos por medio de los distintos sistemas sígnicos que dicha capacidad permite generar para cumplir con tal fin” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 20).

Según los Estándares Básicos de Competencias del Ministerio de Educación Nacional (2006), en esta actividad lingüística intervienen dos procesos: comprensión y producción. La producción tiene que ver con la generación de significado, bien para expresar su mundo interior o para transmitir información o interactuar con los otros. Por su parte, la comprensión se refiere a “la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística” (p. 21). Estos dos procesos “suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación” (p. 21).

Son estas actividades las que se precisan en el proceso de escritura, es por eso que desarrollar estrategias capaces de mitigar los problemas referentes a la producción textual, es un paso importante para avanzar en el propósito de mejorar los niveles de desempeño en la competencia escritora de los estudiantes del grado segundo de primaria de la Institución Educativa José Holguín Garcés, sede Ana María de Lloreda.

Partiendo de los resultados mencionados en el capítulo anterior, y teniendo en cuenta la observación del trabajo realizado en las aulas de la institución y el bajo nivel de desempeño de los estudiantes del grado evaluado en producción de textos

escritos, lo cual obedece en gran medida a la falta de estrategias de intervención y al escaso uso efectivo de herramientas y recursos pertinentes para el desarrollo de esta habilidad, se hace necesario intervenir en el desarrollo de estas habilidades con el diseño de propuestas didácticas de intervención, como lo es la secuencia didáctica, que es una alternativa viable para mejorar la producción textual.

La secuencia didáctica, por su carácter versátil, le permite al estudiante acceder a un conjunto de actividades de aprendizaje y evaluación mediante la interacción entre maestro, estudiante y entorno, con el fin de alcanzar una meta educativa: el mejoramiento de la producción textual.

Como docente, la planificación por medio de la secuencia didáctica me permitirá la organización de estrategias de enseñanza, la definición clara y objetiva de los propósitos que se quieren alcanzar, la orientación de los contenidos curriculares y la integración de los saberes en los planes de estudio, lo que le facilitará al estudiante apropiarse de los conocimientos y hacer uso de ellos en diversas situaciones para lograr así aprendizajes significativos, pues una secuencia didáctica involucra tanto los contenidos curriculares como los intereses personales y los contextuales.

Los hallazgos de la secuencia didáctica diseñada para este proyecto de investigación conducirán a cuestionar, replantear e intervenir los problemas que se presentan al interior del aula a la hora de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la producción escrita. También contribuirán a mejorar la organización de los ambientes de aprendizaje y favorecer el proceso educativo, pues esta herramienta de planificación requiere revisar las propuestas que se hacen con respecto a los objetivos y los contenidos que se plantean en función de un trabajo de clase, a través de unas actividades articuladas y con continuidad, lo que favorece mi intervención educativa y me acerca cada vez más al ideal educativo.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

Cualificar a los estudiantes de grado segundo de Básica Primaria en la Institución Educativa José Holguín Garcés, sede Ana María de Lloreda, para mejorar su producción textual a través del uso de estrategias de planificación, textualización y revisión de textos descriptivos.

3.2 Objetivos específicos

- Diagnosticar el nivel de producción textual de los estudiantes de grado segundo de Básica Primaria de la Institución Educativa José Holguín Garcés, sede Ana María de Lloreda.
- Implementar una secuencia didáctica con el fin de mejorar la producción textual a través de textos descriptivos en los estudiantes de grado de segundo de Básica Primaria en la Institución Educativa José Holguín Garcés, sede Ana María de Lloreda.
- Identificar el mejoramiento alcanzado en producción textual de los estudiantes de grado segundo de Básica Primaria de la Institución Educativa José Holguín Garcés, sede Ana María de Lloreda, luego de la aplicación de la secuencia didáctica basada en la producción de textos descriptivos.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 Una aproximación a las líneas teóricas sobre la lengua escrita

Las teorías acerca de los planteamientos sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, de acuerdo con Clemente y Rodríguez (2014), han partido, en unos casos, de posiciones netamente pedagógicas, y en otros, de tratar de explicar, por un lado, cuáles procesos cognitivos intervienen al leer, y por el otro, el hecho sociocultural de la lengua escrita. Según estas autoras, esta diversidad de posiciones ha generado teorías muy particulares que a veces chocan entre sí, pero lo que esto produce es un mayor entendimiento para afrontar una perspectiva integral de la alfabetización inicial (Kammil, Pearson, Moje y Afflerbach, 2011, citados por Clemente y Rodríguez, 2014).

Estas autoras, siguiendo a grandes teóricos sobre el tema, condensan estas líneas teóricas en dos visiones:

1. *La visión sociocultural* (Bruner, 1991; Vigostky, 1979). En esta visión “todo conocimiento es un artefacto social, elaborado y sujeto a influencias del contexto socioeconómico y cultural donde se produce, tal es el caso de la lengua escrita”. Aquí se destaca el papel de la alfabetización, proceso que comienza cuando en un contexto afectivo e interactivo relatamos historias a los niños desde edades tempranas, aproximándolos al lenguaje literario, lo que hace que sea muy probable que el estudiante se convierta más adelante en un buen lector (Teale, 1984). Es por eso que autores como Kleeck, Stahl y Bauer (2003) señalan que existe una relación entre la facilidad para aprender la lengua escrita y la práctica de la lectura. Por su parte, Sulby y Teale (1991) afirman que existe una correlación entre la cantidad y la calidad de textos que «lee» un niño de preescolar, lo cual no solo desarrollará su vocabulario y su lenguaje, sino que se verá reflejada en un mayor interés por la lectura y la escritura, y se le facilitará aprender a leer y escribir.

En cuanto a la representación de la lengua escrita, Vigotski (1979) resalta la idea de que en esta los sistemas alfabéticos constituyen un sistema de signos

secundario, el cual representa al lenguaje oral, que es el sistema simbólico primario. Para este autor, lo oral es la base para comprender qué es la escritura, y en este proceso el gesto, el dibujo y el lenguaje oral los considera sistemas simbólicos primarios.

Estos aportes de la teoría sociocultural constituyen, en parte, la base de una propuesta pedagógica para enseñar la lengua escrita; sin embargo, debemos tener en cuenta que, de todas maneras, aprender y automatizar un código nos ayudará a ser lectores y escritores competentes (Dehaene, 2009).

2. *La teoría psicolingüística.* Esta teoría aporta bases fundamentales para corregir y fortalecer la enseñanza de la lengua escrita. Se basa en múltiples estudios sobre los procesos cognitivos cuando aprendemos a leer y a escribir, así mismo, sobre los mecanismos que utiliza un lector hábil, las formas de acceder al léxico al momento de leer, el papel de la fonología y de la conciencia fonológica en la apropiación del código alfabético, los problemas que presentan los que no son buenos lectores, además de los complejos procesos en la comprensión textual (Snowling y Hulme, 2005; Kamil *et al.*, 2011). Esta teoría, al igual que la visión sociocultural, considera que el aprendizaje del código es fundamental para automatizar el proceso lector.

La visión sociocultural nos aporta, como docentes, una base para comprender que los conocimientos de los niños, adquiridos mediante la aproximación a la escritura (por ejemplo, cuando les relatamos historias a los niños antes de ingresar a la escuela) se convierten en parte de su cultura escrita, y es la que va a hacer que más adelante el niño no solo desarrolle aún más su lenguaje, sino que muestre interés tanto en la lectura como en la escritura.

La visión psicolingüística, por su lado, le aporta al docente bases para el manejo de las dificultades cognitivas en los niños, en cuanto a su aprendizaje de la lengua escrita, para ayudarles a corregir sus deficiencias o fortalecer sus habilidades escritoras. Esta visión es muy importante porque en un salón de clases hay niños con habilidades diferentes y su forma de expresarse también lo es, máxime cuando lo que se trata es de incluir, no de excluir.

En síntesis, la visión sociocultural incluye la lingüística, es más, amplía su mirada. En otras palabras, estas dos visiones sumadas nos permiten como docentes llevar a cabo una labor más completa y funcional. Completa porque nos permite reconocer y darle valor a la riqueza cultural que ya traen y así promover la producción textual de los estudiantes, específicamente los del grado segundo de primaria de la Institución Educativa José Holguín Garcés, quienes constituyen la muestra de este estudio; y funcional porque no debemos olvidar que existe un proceso en cuanto al aprendizaje del código que es esencial para desarrollar la producción textual. De hecho, la importancia del aprendizaje del código es transversal a las dos visiones.

4.2 Cultura escrita

La humanidad en toda su historia ha acumulado un sinnúmero de textos y sistemas de escritura, tanto alfabéticos como no alfabéticos, los cuales le han servido para dejar por escrito los acontecimientos, tradiciones y costumbres de las diversas culturas (Pérez y Roa, 2010). Todos estos usos se han visto plasmados en una multiplicidad de soportes, empezando por la arcilla, pasando por el papiro, la piedra y el papel, hasta las actuales formas digitales. Es así que hoy en día, según estos autores, es imposible pensar una sociedad donde no se escriba y se utilicen estos medios, pues ahora hasta en el colegio y la universidad la comunicación entre docente y estudiante, en muchos casos, se hace por redes digitales, y entre amigos, familia o trabajo media la tecnología. Pérez y Roa (2010) llaman a esta serie de prácticas “cultura escrita”.

De lo anterior se infiere que la cultura escrita cumple una función social, en la cual intervienen tanto la circulación y la lectura de textos como su producción. Es así que la cultura escrita surge al usar la escritura; de hecho, según Kalman (2000, citada por Pérez y Roa, 2010), “las prácticas, usos y convenciones de la palabra escrita enraízan en contextos específicos, relaciones de poder y la vida comunitaria de las personas” (p. 27). Es decir, el concepto de cultura escrita, de acuerdo con esta autora, “agrupa tanto a los textos como a sus dimensiones históricas, sus contextos

de uso, sus formas y, sobre todo, la ubicación de la escritura en cuanto uso de lenguaje en un tejido social” (p. 27).

Por su parte, Meek (2004) define el concepto de cultura escrita como un asunto relativo al lenguaje y al habla, el cual tiene dos comienzos, uno en el mundo y otro en cada individuo y su proceso de aprender a leer y escribir. Esta autora refiere que la cultura escrita inicia justo cuando es descubierta la utilidad de la escritura para llevar los registros, la cual es extendida a otros campos precisamente cuando se revela su capacidad comunicativa. Es tal la importancia de la cultura escrita para esta autora, que afirma que “el que escribe muere, pero sus palabras subsisten”.

Clemente (2004) a su vez describe detalladamente la influencia de la escritura desde la antigüedad y resalta su papel en el registro y en su evolución, la cual se produce a la par de la evolución misma de las formas de vida en las sociedades.

Esta autora afirma que el condicionante principal tanto para el surgimiento de la cultura escrita como para su evolución y desarrollo se localiza en la tecnología:

El nacimiento y expansión de la escritura están inexorablemente unidos al desarrollo de los soportes en que se ha sustentado, y estos han condicionado, de hecho, las formas de escribir y, sobre todo, de leer tanto o más que los propios sistemas de signos. De las tablillas de barro tierno escritas con punzones y posteriormente cocidas, hasta el libro de bolsillo hay una distancia indecible (p. 52).

En consecuencia, para esta autora, tal evolución explica, en parte, la aparición del audiolibro, las tabletas y los teléfonos inteligentes. La apreciación de esta autora no tiene límites y permite explicar no solo el pasado y el presente de la cultura escrita, sino también el futuro.

Pérez y Roa (2010) también hacen su aporte al respecto, al decir que “las tecnologías de la información y la comunicación están originando cambios tanto en los modos en que circula la lectura y la escritura como en los modos de leer y escribir de los sujetos frente a los textos” (p. 53).

En cuanto al uso de la tecnología, Meek (2004) afirma que generalmente este aprendizaje es utilizado en gran mayoría para el habla, y en una minoría para la

escritura, es por ello que se habla constantemente de una crisis de la cultura escrita. La importancia de la escritura es para la autora una prioridad que la educación debe asumir con responsabilidad, lo cual confirma la necesidad de desarrollar propuestas didácticas para el mejoramiento de la producción textual en los estudiantes.

Así las cosas, es un hecho que al ingresar a la cultura escrita, de acuerdo con Pérez y Roa (2010), tenemos la posibilidad no solo de disfrutar del patrimonio simbólico de la humanidad, sino de involucrarnos en sus estructuras, en las diversas maneras en que se presenta lo escrito y en las formas individuales de ordenar y pensar el mundo, tal como lo afirma Barthes (1994, citado por Pérez y Roa, 2010) en una frase contundente: “La lengua es una legislación”.

Evidentemente, desde la perspectiva de los autores mencionados, ingresar a la cultura escrita es otra cosa muy diferente a la antigua idea de solo tener la capacidad de descodificar las letras y las palabras para asignarles un significado.

4.2.1 Cultura escrita en la escuela

Es claro que desde antes de entrar a la escuela los niños ya traen consigo la cultura escrita, pues esta permea todos los ámbitos de la vida y cumple una función social en la cual interviene la producción textual. Es así que cuando el niño ingresa a la escuela, el docente debe abordar la enseñanza del lenguaje escrito reconociendo los conocimientos previos del niño para, de esta forma, proponer actividades de reflexión y producción textual (Pérez y Roa, 2010).

En la escuela, según Adam y Petitjean (2005), la cultura escrita se ha asociado desde siempre con el aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura. Los maestros, según estos autores, en otras épocas mantenían sus conocimientos guardados y lejos de esa otra parte interesada en la educación de los niños, sus padres. Pero en la actualidad tienen claro que ambas partes deben estar conscientes de la importancia de la cultura escrita escolar, pues los padres son actores fundamentales de la cultura escrita en la que están inmersos los niños desde antes de entrar a la escuela y durante el proceso educativo. Este es un aspecto muy importante que se ha ido transformando con el tiempo; ahora los

padres están más involucrados y están más al tanto de lo que significa este concepto, sobre todo durante los primeros grados de primaria.

Por otro lado, el acompañamiento familiar antes y durante el aprendizaje en la escuela es crucial, pues, como dicen Adam y Petitjean (2005), aunque la cultura escrita no sea una materia escolar, sí es fundamental para el aprendizaje y la comprensión de otros temas y materias, por ello es primordial que lo asuman como parte constitutiva del aprendizaje general, ya que de alguna manera es la que formará los pilares para futuras etapas educativas.

En esta secuencia didáctica se incluye el acompañamiento de los padres en las actividades, por tal razón se tiene en cuenta en este marco teórico dado que en ellos recae en gran parte la guía y la motivación hacia la lectura y la escritura desde edades tempranas, incluso desde antes del preescolar y, en muchos casos, sin proponérselo; es decir, muchos padres ni siquiera saben que están motivando a sus hijos a la lectura y la escritura cuando les leen cuentos antes de dormir, pero esta es una actividad que sí cuenta, y mucho, en este tipo de aprendizaje.

Según los autores, en la medida en que se van superando etapas de la cultura escrita, las aptitudes escriturales de los niños se van incrementando y así mismo sus intereses.

En este sentido, refieren que “la forma en que los niños adquieren efectivamente la cultura escrita podría recabarse a partir de los registros de sus pasos dentro de la escuela (...). El aprendizaje escolar pone énfasis en cierto tipo de cultura escrita, la escolarizada” (p. 194). Estos autores consideran que “los niños deben ir a la escuela para aprender a leer y a escribir, de modo que puedan leer y escribir para aprender” (p. 184).

Es así que en las escuelas primarias y secundarias, la lectura y la escritura es transversal a todas las actividades escolares y materias. Es decir, según estos autores, “la cultura escrita está inserta tanto en el lenguaje de las actividades programadas cotidianas como en las reglas implícitas que rigen el intercambio de información –preguntas y respuestas–, y en los actos de leer y escribir” (p. 183).

Lo anterior nos deja claro que los docentes debemos identificar y reconocer los conocimientos que los niños traen consigo, para motivarlos a seguir aprendiendo y fortalecer en ellos su práctica escritora. Así mismo, es importante tener en cuenta a los padres durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, con el fin de lograr un mejor desarrollo de esta competencia. En esta secuencia didáctica se involucraron en actividades en las que debían apoyar a los niños en la realización de su plan de escritura.

4.3 Enseñanza-aprendizaje de la escritura

Para explicar el concepto de la enseñanza-aprendizaje de la escritura, es importante tener claridad en la definición del concepto de alfabetización. La Unesco (2017) refiere que este ha ido transformándose en el tiempo, gracias a la transformación misma de la sociedad, a las nuevas demandas de la misma y a todo el escenario de la cultura escrita que a su vez ha ido cambiando. Hablar entonces de alfabetización o de su expresión negativa, analfabetismo, implica reconocer estas transformaciones.

De acuerdo con la Unesco (1958, citada por Infante y Letelier, 2014), en la década de los cincuenta se consideraba analfabeta a la persona que no sabía decodificar los signos necesarios para leer y escribir, y por ende estaba alfabetizada cuando podía leer, escribir y comprender una sencilla exposición de hechos cotidianos. Esta definición, según la Unesco (1958, citada por Infante y Letelier, 2014), sigue siendo la base de las mediciones que se realizan en los censos, para determinar las tasas de analfabetismo de los países.

Con la modernización y el desarrollo económico, por los años sesenta, se hace necesaria una transformación en el concepto, así surge la alfabetización funcional, cuyo “objetivo estaba determinado por la urgencia de movilizar, formar y educar la mano de obra aún subutilizada, para volverla más productiva, más útil a ella misma y a la sociedad” (Londoño, 1990, p. 25, citado por Infante y Letelier, 2014).

Posteriormente, en la década de los ochenta, el surgimiento del concepto alfabetización funcional obliga a una nueva definición:

Es alfabeto funcional la persona que puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permitan asimismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad (Unesco, 1978, Anexo 1, p. 18, Infante y Letelier, 2014).

Esta aparición conceptual obligaría a determinar dos categorías de alfabetismo, el analfabeto absoluto y el analfabeto/alfabeto funcional, con las cuales se clasificaría a las personas por su capacidad o nivel de alfabetización, el cual incluía un mínimo nivel de dominio de la aritmética y demás conocimientos similares propios de las exigencias sociales, laborales y comunitarias del contexto.

Ya en la década de los noventa, la discusión por el acceso a la educación y el conocimiento como factor clave para el desarrollo humano, el concepto vuelve a sufrir una transformación gracias a la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” (Unesco, 1990), que en su Artículo 1, “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, numeral 1, reza:

Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.

Se puede observar que esta proclamación de la Unesco (1990) determina que las necesidades educativas fundamentales de todos –niños, jóvenes y adultos– incluyen un amplio grupo de conocimientos de los cuales forma parte el aprendizaje de la escritura.

Ahora bien, con respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura, Goodman (1992) inicialmente se pregunta ¿cómo aprenden los niños a leer?, así identifica que los niños aprenden cosas sobre el lenguaje escrito, no por efecto de la enseñanza de la lectura y la escritura en sus ámbitos escolares, sino por su continua relación con otros miembros de una sociedad alfabetizada en periodos de cinco o seis años. Explica también que la escritura en grados iniciales depende en gran parte de los contextos en los cuales se desarrollan los niños en sus primeros años de vida. De esta forma, condiciones socioeconómicas, culturales y étnicas afectarán, según sea el caso, el desarrollo de la producción textual en los niños.

Es por ello que este autor identificó cinco elementos en los cuales descansa el aprendizaje de la escritura en los niños: (a) la demostración de un conocimiento de lo impreso en contextos situacionales; (b) la toma de conciencia de lo impreso en discursos coherentes; (c) la demostración del conocimiento de las formas y funciones de la escritura; (d) la utilización o uso del habla para acompañar el lenguaje escrito; y (e) la demostración de la habilidad para reflexionar sobre la lectura y la escritura.

El mayor aporte de Goodman (1992) para el desarrollo del presente trabajo de investigación, se concentra en el potencial de estas raíces para identificar las variables que influyen en el desarrollo de la producción escrita de un niño. El reconocimiento de la influencia que tienen los contextos le permite al docente reconocer que sus procesos de enseñanza están duramente afectados por otras condiciones que resultan, además, particulares a cada niño.

Como conclusión de su trabajo puede decirse que el desarrollo humano es sinónimo de la historia personal y social de cada individuo. Es decir, la historia social de cada niño incluye la escritura, la lectura y el habla en la que participa activamente.

Cassany, Luna y Sanz (2007) son autores contemporáneos que también se han interesado en la enseñanza y aprendizaje de idiomas y, al igual que la Unesco, reconocen la evolución de la concepción de la lengua. Incluso, debido a los aportes de la filosofía del lenguaje, la sociolingüística, la didáctica de las segundas lenguas y la lingüística del texto, “se ha desarrollado una visión funcionalista y comunicativa

de la lengua, que ha revolucionado tanto la investigación como la enseñanza y aprendizaje de idiomas” (p. 83).

En relación con la escritura, estos autores señalan que el saber escribir implica cuestiones muy diversas, desde los aspectos mecánicos y motrices (trazo de las letras, caligrafía y presentación del escrito) hasta los procesos de selección y ordenación de la información, y las estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y reformulación. También se incluye el conocimiento tanto de las unidades lingüísticas más pequeñas (el alfabeto, las palabras, etc.) y las propiedades más superficiales (ortografía, puntuación, etc.) como el de las unidades superiores (párrafos, tipos de textos, etc.) y las propiedades más profundas (coherencia, cohesión, etc.).

Este conjunto de habilidades y conocimientos, según estos autores, conforman los ejes básicos o competencias: conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser), los cuales serán la base para el análisis de la intervención de la secuencia didáctica. En la Imagen 1 se detallan los elementos que componen estos saberes.

Imagen 1. Elementos de las competencias conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser)

PROCEDIMIENTOS	CONCEPTOS	ACTITUDES
<i>Aspectos psicomotrices</i>	<i>Texto</i>	- cultura impresa
- alfabeto	- adecuación	- yo, escritor
- caligrafía	- coherencia	- lengua escrita
	- cohesión	- composición
<i>Aspectos cognitivos</i>	- gramática	
- planificación	- ortografía	
- generar ideas	- morfosintaxis	
- formular objetivos	- léxico	
- redacción	- presentación	
- revisión	- estilística	

Fuente: Cassany, Luna y Sanz (2007).

El eje de los conceptos, de acuerdo con estos autores, tiene que ver con las propiedades del texto: adecuación, coherencia, cohesión, gramática, ortografía, morfosintaxis, léxico, presentación y estilística.

El eje de los procedimientos se refiere a las habilidades psicomotrices –alfabeto y caligrafía– y a los aspectos cognitivos –planificación, generación y ordenamiento de ideas, formulación de objetivos, redacción y revisión–.

El eje de las actitudes comprende los valores y las opiniones de los estudiantes sobre la lengua y la expresión escrita, es decir, la motivación o interés por expresar sus ideas, emociones, opiniones y sentimientos por escrito, lo cual constituye una parte fundamental, incluso más importante que los aspectos procedimental y conceptual. Tiene que ver con la actitud del estudiante frente a lo que planea escribir (yo escritor), la concepción que tiene sobre lo escrito (lengua escrita) y la práctica escritural que incluye la planeación, la redacción, la corrección y la revisión (composición).

En síntesis, como docentes, debemos tener en cuenta que estos elementos tienen que ver con las habilidades y los valores actitudinales del estudiante frente a la producción textual, los cuales inciden en la motivación, el interés y el proceso escritural, y estos a su vez en el producto final. Así las cosas, de acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2007), el objetivo de los maestros, en esta materia, es “fomentar actitudes constructivas y positivas que animen al alumno a usar la lengua escrita, a leer y a escribir, y también a pasarlo bien haciéndolo” (p. 261). Y es precisamente este argumento lo que condujo a la implementación de esta secuencia didáctica, la cual involucró actividades lúdicas y dinámicas con fundamentación teórica y con objetivos claros para lograr los desempeños propuestos.

4.3.1 Etapas del proceso de escritura

En cuanto a las etapas del proceso de escritura, son diversas las propuestas de autores que sistematizan tal proceso, entre ellos se tiene a Ferreiro (2004), quien ha identificado tres etapas del proceso de escritura: prefonética, fonética y visofonética.

La etapa prefonética: se comprende como un momento presilábico, en donde se carece aún de comprensión del principio alfabético, por tanto, no existe correspondencia grafematonema.

La etapa fonética: está compuesta por tres momentos: (a) silábico, en el cual el niño logra identificar al menos un sonido de la sílaba, generalmente vocales o consonantes continuas; (b) silábico alfabético, en donde el niño detecta y representa algunas sílabas en forma completa; y (c) alfabético, en donde el niño puede detectar todos los sonidos y representarlos adecuadamente con su propio estilo de escritura.

La etapa viso-fonética: es el momento en el cual el niño escribe respetando el código de escritura y sus excepciones.

Otra propuesta es la de Jolibert (2002), investigadora en didáctica de la lengua materna, quien en su propuesta pedagógica apuesta por el fomento y la formación de niños productores de textos que simplemente son alfabetizados. Es por ello que la autora promueve tres conciencias a desarrollar en estos niños: (a) la utilidad y las diferentes funciones de la escritura; (b) el poder que otorga el dominio adecuado de la escritura; y (c) el placer que puede producir la elaboración de un escrito. Estas tres conciencias buscan eliminar la relación de aburrimiento que genera este proceso en los niños y que, a su vez, los lleva al bloqueo o fracaso.

Esta autora plantea la representación dinámica del lenguaje escrito, la cual debe considerarse en la planificación de la producción de un texto. En esta se deben tener en cuenta las siguientes afirmaciones:

- Un escrito constituido de textos y no de frases que luego habría de colocar unas junto a otras.
- Un escrito elaborado (y no preexistente en términos absolutos) e incluso un escrito en elaboración (una producción), un proceso, un material que se trabaja.
- Un escrito que forma parte, en cada ocasión, de un proyecto que le sustenta.
- Un escrito variado: existen diferentes tipos de textos correspondientes a situaciones e intenciones diversas.

- Un escrito eficaz (lo que puede ser constatado por medio de la reacción de los destinatarios cuando se la conoce o se busca).
- Un escrito valorizante: cada persona es capaz de lograrlo con éxito cuando conoce sus mecanismos y sus criterios de realización óptima (p. 25).

Así como Jolibert (2002) habla de tres conciencias a desarrollar en los niños, Ramos (2009) nos habla de que “la escritura no es una actividad técnica, sino una actividad cognitiva y afectiva compleja”. Estas palabras nos permiten entender que la escritura es una construcción cultural y, por lo tanto, la realidad personal, social, cultural, política o científica, puede ser interpretada de muchas maneras. Por otro lado, según este autor, la escritura nos permite transmitir a los demás nuestros sentimientos y emociones.

Para este autor, la escritura no es solo el conocimiento del código y de los sistemas gráficos en todos sus aspectos para copiar o transcribir, sino una actividad más profunda que exige la construcción de un discurso que implica “un proceso recursivo (no lineal), dialéctico y global para resolver los múltiples problemas que el escrito plantea”. O, en palabras de Flower y Hayes (1991, 1996, citados por Ramos, 2009), la escritura:

(...) es un proceso cognitivo constructivo que exige al escritor seleccionar, organizar y relacionar la información para construir (o reconstruir) nuevos significados en una operación que podríamos calificar como una ardua negociación entre las diferentes fuerzas (los objetivos, las expectativas, el lenguaje disponible, el conocimiento del tema y del discurso...) que entran en conflicto y condicionan, de alguna manera, el proceso global de escritura.

Es en este proceso cognitivo que, según Ramos (2009), el escritor se sumerge para encontrar sentido y significado a lo que desea expresar y así hacer frente a una serie de complejidades que lo asedian, como la duda, u otras más manejables, pero no por ello simples, como la búsqueda de información, la corrección, la reescritura, entre otras. Pero es también este proceso, dice este autor, el que nos ayuda a organizar las ideas y así lograr escritos más profundos, tal como lo expresa Camps (1990, citada por Ramos, 2009): “Escribir no consiste sólo en plasmar por escrito lo

que se piensa, sino que la escritura puede tener una función epistémica, puede contribuir a la elaboración del pensamiento” (p. 56).

Lo que se escribe también puede tener un propósito vital, es decir, escribir para exorcizar los demonios que llevamos dentro, hacer catarsis o reflexionar sobre la vida y sus vicisitudes, como en la literatura. Al respecto, Galeano (1996) describe perfectamente esta otra dimensión de la escritura:

Escribir es como respirar. Lo sé porque me ahoga cuando paso unos días sin hacerlo. Pero eso sí, no puedo darme la orden; cada vez que me ordeno escribir, la mano me hace huelga; como yo escribo a mano, no puedo. Escribo a mano y después paso a máquina. Corrijo. Muchas veces. Quedan los originales todos acibillados, como después de una guerra. Y algo de esto tiene escribir, algo de guerra, como respirando pelea uno contra la muerte...

Finalmente, para abordar el tema de la enseñanza de la lengua escrita en primaria y secundaria, Camps (2009) sintetiza las ideas fundamentales en siete principios:

1. Crear un entorno que integre la escritura en las actividades habituales en la escuela y diversificar las situaciones de escritura.
2. Establecer un doble objetivo de las actividades de enseñanza de la escritura: un objetivo discursivo y un objetivo específico de aprendizaje.
3. Plantear tareas de escritura progresivamente complejas que permitan a los alumnos avanzar en el dominio de los géneros textuales formales.
4. Tener en cuenta que escribir es un proceso y hacer conscientes de ello a los estudiantes.
5. Hablar para escribir.
6. Leer para escribir, escribir para leer: “escribir como diálogo entre textos”.
7. Guiar al alumno: un proceso de evaluación formativa (p. 1).

De acuerdo con lo anterior, es necesario tener presente que la enseñanza-aprendizaje de la escritura atiende una diversidad de situaciones en las cuales juegan un papel muy importante las habilidades comunicativas de los estudiantes, pues todas ellas se relacionan entre sí y es así como se generan diferentes formas

de expresarse. Como docentes, debemos tener claro que el entorno escolar involucra una serie de actividades en las que el estudiante tiene la oportunidad de acceder al mundo de los textos –lectura, oralidad y escritura–, lo que le permite no solo aprender a leer y a expresarse mediante la oralidad, sino también a producir textos.

4.3.2 El modelo de escritura de Flower y Hayes

En cuanto a los modelos de escritura, Camps (1990) ha logrado identificar diferentes aportaciones de modelos cognitivos que resultan significativos por cuenta de sus propuestas didácticas para la redacción. La autora cita a Rohman y Wlecke (1964) con su modelo de tres etapas: preescritura, escritura y reescritura.

En la preescritura se da la etapa del descubrimiento de ideas; en la escritura, la producción real del texto escrito; y en la reescritura se reelabora el primer producto para obtener el producto final. Esta propuesta, según esta autora, es la que ha tenido mayor aceptación en la enseñanza, dado su orden lineal y unidireccional.

Camps (1990) también expone el trabajo de Emig (1964), quien se considera pionera en los estudios orientados a examinar las estrategias de redacción con metodologías diversas, todas considerando la premisa de que el proceso de planificación del texto tiene lugar en todo el proceso de redacción. De Emig (1964) se derivan modelos como el de pensamiento oralizado de Flower y Hayes (1980), el modelo del comportamiento durante la escritura de Matsushashi (1982) y el modelo de análisis de textos de Bridwell (1980) y Perera (1984).

El presente proyecto de grado se concentra en el modelo de pensamiento oralizado, planteado por Flower y Hayes (1980, citados por Camps, 1990), quienes aportaron al estudio de las estrategias de redacción, es decir, al acto o proceso de la escritura, no al producto. El modelo de estos autores (Gráfico 11) está formado por tres componentes:

- **La memoria a largo plazo del escritor.** Incluye todos los conocimientos del escritor sobre contenidos temáticos, imágenes de receptores y esquemas textuales.

- **El contexto de producción.** Es la situación concreta en la que se produce el escrito. Al redactar se presenta una serie de problemas retóricos relacionados con la intención del escrito, el receptor y el tema.
- **El proceso de escritura.** A medida que se escribe, se van generando exigencias y limitaciones, por lo que es muy importante tener en cuenta las etapas de este proceso:
 1. *Planificación:* en esta etapa se definen los objetivos del texto y el plan de la producción textual. Se dan tres subprocesos: la generación de ideas, la organización y el establecimiento de objetivos.
 2. *Textualización:* incluye la transformación de los contenidos en lenguaje escrito linealmente organizado, en esta fase tiene lugar la ejecución gráfica de las letras, la ortografía, el léxico, la morfología, entre otros aspectos.
 3. *Revisión:* se realiza una lectura general y posterior corrección y mejora del texto, realizando una evaluación del cumplimiento de los objetivos planteados en la etapa inicial y la coherencia general del documento.

En el proceso de escritura, último componente del modelo planteado por Flower y Hayes (1980), se pueden tomar decisiones, como por ejemplo, el momento en que se puede dar por terminado un subproceso o hacer una revisión, por lo tanto, se requiere por parte del escritor cierta capacidad metacognitiva.

La redacción empieza, según estos autores, con una situación retórica presentada al escritor, en el caso de este estudio, con una tarea escolar. Para iniciar, el escritor hace uso de la información del contexto y de la memoria a largo plazo para definir los objetivos que guiarán la producción del texto, los cuales deben tener cierta jerarquía, sin embargo, esta puede ser modificada, pues, según los autores, el proceso de escritura no es lineal sino recursivo.

De lo anterior se infiere que producir textos se convierte en una actividad razonada que incluye un sujeto lector que determina la significación de dicho escrito, cuya práctica se puede encontrar en el ejercicio de la escritura, el cual resulta un ejemplo de la comunicación discursiva, que se vale de intercambios razonados donde toma

validez el encuentro, la necesidad del otro, la fusión entre el enunciador y el enunciatario, el vínculo que establece un contexto y la credibilidad que ofrece el rol y la intención asumida en el texto.

El modelo de escritura planteado por Flower y Hayes (1980), y específicamente el componente de proceso de escritura, servirá para categorizar el desempeño de los estudiantes durante la secuencia didáctica aplicada al grupo segundo de primaria de la Institución Educativa José Holguín Garcés, sede Ana María de Lloreda.

4.4 La descripción

En lo que respecta a los textos escritos, estos se pueden clasificar en descriptivo, narrativo, expositivo/explicativo, argumentativo y conversacional, según su función predominante y rasgos lingüísticos (Pérez, 2014). De todos los tipos de textos escritos posibles, el presente trabajo se enfoca en el descriptivo.

La definición del texto descriptivo está directamente relacionada con el acto de describir, el cual, según Yanguas (2009), se define como “la representación de alguien o algo, que se realiza oralmente o por escrito, que fija su atención en las partes, cualidades o circunstancias de lo descrito y que puede hacerse de manera precisa o más general” (p. 6).

El texto descriptivo es poco analizado desde perspectivas didácticas (Álvarez, 1999), situación que motiva aún más su estudio en el presente trabajo.

De todos los autores que han tratado de categorizar los tipos de textos, Adam (1997) figura como un referente teórico en el tema, al definir los cinco tipos clásicos de textos: descriptivo, narrativo, instructivo, expositivo y argumentativo.

En cuanto al texto descriptivo, este autor afirma que su finalidad es explicar cómo son las personas, animales u objetos. Se caracteriza por figurar dentro de la estructura de otros tipos de texto con una función secundaria, pero en algunas ocasiones desempeña la función dominante en el texto.

Adam (1997) señala que a diferencia de otras secuencias –como la narrativa–, la principal característica de la descripción es que no tiene una estructura lineal, sino jerárquica, es decir, no se nota un orden de las operaciones sino el plan general de la descripción.

Para este autor, las cuatro operaciones descriptivas son: anclaje, aspectualización, puesta en relación y tematización.

1. Anclaje: tema o título, el elemento en cuestión objeto de la descripción.
2. Aspectualización: se señalan las partes y las propiedades del objeto descrito.
3. Puesta en relación: el objeto descrito puede caracterizarse tanto por sus propiedades internas como por su lugar en el mundo y por las relaciones que puede mantener con su entorno.
4. Tematización: es la expansión descriptiva. Cualquier elemento de la descripción es susceptible de ser tematizado.

Por su parte, García (2010) señala que un texto descriptivo consta de tres elementos fundamentales: (a) la organización jerárquica, (b) una palabra clave o núcleo a la que se aplican uno o más predicados, y (c) la progresión mediante la selección de palabras que se convierten en núcleos sucesivos de nuevos predicados.

El proceso descriptivo, según Schökel (1972, citado por García, 2010), consta de tres partes:

1. La observación: aquí se tiene en cuenta lo que se va a describir, siguiendo un orden, atendiendo a los rasgos y a la relación entre los elementos, entre otros aspectos.
2. La selección de los datos: tiene que ver con la impresión que deseamos transmitir. Si bien por lo general se sigue un orden, es de destacar que en la actualidad no es una regla fija. El orden puede ser:
 - De arriba abajo.
 - De dentro hacia fuera.
 - De lo general a lo particular.

- De lo particular a lo general.
- De lo próximo a lo más alejado.
- De lo más alejado a lo próximo.
- De lo real a lo imaginario.
- De lo imaginario a lo real.

3. La presentación de los datos: se expresan con palabras los datos seleccionados y organizados empleando diferentes categorías gramaticales y figuras retóricas.

4.4.1 Tipos de descripción

Los principales criterios para clasificar el texto descriptivo, según García (2010), son: la finalidad, el punto de vista, la intención y el objeto descrito.

Según la finalidad:

- *Descripción científica*: su objetivo es dar a conocer un objeto, enumerando los rasgos que mejor lo definen. Se emplea un léxico técnico y adjetivos especificativos, se escribe en tercera persona, su función es referencial y el lenguaje denotativo.
- *Descripción literaria*: prevalece la actitud subjetiva del autor. Se emplea un léxico poético y adjetivos explicativos y valorativos, se escribe por lo general en primera persona, su función es poética y el lenguaje connotativo.

Según el punto de vista:

- *Descripción cinematográfica*: un sujeto inmóvil describe un objeto móvil. El emisor describe imágenes simultáneas que conforman una totalidad mediante un lenguaje sugestivo.
- *Descripción topográfica*: se describe un objeto inmóvil visto o percibido por un sujeto en movimiento. No se describe todo lo que se ve, sino aquellos detalles característicos que lo definen.

- *Descripción pictórica*: se describe de forma detallada un objeto inmóvil visto por un sujeto inmóvil. Se centra en aspectos externos y evidentes como la luz, el color, la textura, etc.

Según la intención:

- *Retrato objetivo*: sin añadir valoración alguna.
- *Retrato subjetivo*: aparece una valoración del autor sobre los rasgos que señala.
- *Retrato laudatorio*: se realiza una alabanza.
- *Autorretrato*: el autor se describe él mismo.
- *Caricatura*: con cierto matiz de burla.
- *Esperpento*: revela la realidad grotesca y permite realizar una crítica social y moral. Se presenta lo extraordinario como normal y al revés.

Según el objeto descrito (Álvarez, 1999):

- *Cronografía*: descripción del tiempo.
- *Topografía*: descripción de lugares y paisajes.
- *Prosopografía*: descripción de la apariencia exterior de un personaje.
- *Etopeya*: descripción moral de un personaje.
- *Prosopopeya*: descripción de un ser imaginario alegórico.
- *Retrato*: descripción física y moral de un personaje.
- *Parangón*: combinación de dos descripciones parecidas u opuestas de objetos de personajes.
- *Cuadro o hipotiposis*: descripción plástica de acciones, pasiones, acontecimientos físicos o morales.

4.4.2 Rasgos lingüísticos en el texto descriptivo

Los rasgos lingüísticos más destacados en los textos descriptivos, según García (2010), son:

- Predominan los sustantivos y los adjetivos más que los verbos.
- El adjetivo completa la información del sustantivo.
- Adjetivos especificativos o epítetos con valor estilístico (dependiendo de si la descripción es objetiva o subjetiva). Predominan los componentes sensoriales.
- Aparece el presente de los verbos con valor atemporal, pero también el imperfecto de indicativo que circunscribe el elemento descrito en un periodo temporal determinado.
- Los verbos pueden ser estativos (ser, estar) relacionados con los cinco sentidos.
- El infinitivo aporta un significado de prolongación. El gerundio se centra en el matiz de duración e imperfectividad del pretérito imperfecto.
- Los adverbios y locuciones adverbiales se emplean para la localización.
- Las oraciones yuxtapuestas expresan al objeto descrito como un todo, mientras que las oraciones coordinadas implican dinamismo, porque introducen noción de sucesión de los distintos componentes.

4.4.3 Función de la descripción en la narración

En la descripción, según Garrido (1993), se destacan cinco funciones:

- *Decorativa o estética*: se logra la ilusión de realidad a través del decorado de la acción.
- *Demarcativa*: ordena la narración colocando en medio una descripción.
- *Simbólica o explicativa*: la descripción puede originar una narración.
- *Retardatoria*: influye en el relato porque supone una ruptura del ritmo.
- *Dota de ojos al lector*: le hace ver el espacio del relato y le facilita la interpretación del texto.

En síntesis, tener claridad en el tipo de descripción que se va a realizar, conocer los rasgos lingüísticos en los textos descriptivos y las funciones de la descripción en la narración son componentes básicos para describir las categorías de análisis de los textos de los estudiantes del grado evaluado que desarrollaron las tareas de la secuencia didáctica.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se expone el proceso seguido para la recolección y el análisis de los datos. 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 la conceptualización de la secuencia didáctica; y más adelante el contexto en el que la experiencia de aula tuvo lugar. En un cuarto momento se describe la manera en que 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) sobre la sistematización como investigación, una propuesta metodológica que se ubica en 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.

Sistematizar para investigar es articular “el análisis de la práctica, el ejercicio investigativo y la escritura como distanciamiento de la experiencia” (Roa *et al.*, 2015, p. 8). En tal medida, requiere que el docente diseñe la configuración didáctica (en este caso, la secuencia didáctica), la fundamente, sustente e implemente; además, que explore los elementos teóricos, personales o institucionales que guiaron esa toma de decisiones. Así mismo, debe avanzar hacia una lectura multicausal, interpretativa, como afirman los autores antes mencionados: “Una lectura compleja de la práctica” (p. 12). Esta manera de investigar posiciona nuevamente al docente

como un profesional que se encarga de diseñar, seguir y complejizar los procesos de enseñanza-aprendizaje; el requisito es que lo haga de forma solidaria y consciente, tal como lo señalan estos autores: “Sólo un profesional reflexivo puede transformar su contexto inmediato” (p. 13).

5.2 Secuencia didáctica

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

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

Camps (1995) y Roa *et al.* (2015) afirman que la secuencia didáctica se compone de tres fases: preparación, producción y evaluación. En la primera se concretan los propósitos de enseñanza/aprendizaje y se configura la actividad para acercar a los estudiantes a los saberes. En la segunda se hacen patentes las estrategias que permiten a los estudiantes asumir la práctica de aprendizaje en términos específicos

(lectura, escritura u oralidad). Esta es la fase más amplia porque implica una relación compleja con los saberes. Y en la última se mira en retrospectiva la práctica y se valoran los resultados de acuerdo con los propósitos.

5.3 Contexto de la investigación

La presente investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa José Holguín Garcés, sede Ana María de Lloreda, de la ciudad de Cali, la cual fue fundada en 1970 bajo la alcaldía de Carlos Holguín Sardi, mediante Acta comunal 104 de septiembre 7 del mismo año. El inicio de labores educativas se dio en 1976 (Institucion Educativa José Holguín Garcés, 2010). Hasta la fecha, la institución ha generado veintiséis promociones de bachilleres en las diferentes modalidades y diecisiete promociones en bachillerato nocturno.

La institución está ubicada en la Comuna 1 de Cali. Su misión es la formación con énfasis en Biotecnología Ambiental, Informática, Salud y Nutrición, Deporte - Recreación y Artística, desarrollando en los estudiantes competencias básicas y actitudes emprendedoras formando personas capaces de mejorar su nivel de vida. Lo anterior con el fin de que puedan construir un proyecto de vida en un marco de valores, de responsabilidad ambiental, social y política. De ahí que puedan ser personas íntegras de excelente calidad humana, y con un espíritu crítico e innovador que contribuyan a la transformación del medio que los rodea y fundamentados en una perspectiva humanística, cultural, investigativa y productiva. Estas características los impulsa a promover el progreso de la comunidad. haciéndola más digna y competente con un enaltecedor sentido de la humanidad y respeto por nuestro mundo natural (Institucion Educativa José Holguín Garcés, 2010).

5.4 Sujetos de la investigación y muestra

La secuencia didáctica se aplicó a 38 estudiantes del grado segundo de básica primaria, que oscilan entre los 7 y los 8 años de edad, en la jornada de la mañana de la sede Ana María de Lloreda. Para la investigación y el análisis se seleccionaron 6 estudiantes. El criterio usado para la selección fue la ubicación de los estudiantes en el nivel alfabético, el cual revela tanto el uso de los elementos del sistema de

escritura alfabético como su nivel de comunicación a través de sus escritos. Este criterio se basó en los planteamientos de Teberosky y Ferreiro (1979), en cuanto a la importancia de franquear la “barrera de código”. Superar dicha barrera es comprender que la comunicación no solo depende de los caracteres de la escritura, sino del análisis de las palabras que se van a escribir.

Esto significa que, al momento de iniciar este estudio, el niño puede tener ciertas dificultades en la escritura, tales como errores ortográficos, espacios en blanco, omisión de signos de puntuación y uso inadecuado de las mayúsculas, pero podrá enfrentarse de manera satisfactoria a la construcción de textos coherentes y con sentido.

5.5 Fuentes e instrumentos de recolección de datos

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

1. Identificar la necesidad del aula, mediante la observación a los estudiantes y la discusión con los compañeros docentes.

En el Cuadro 1 se puede observar el diseño general de la secuencia didáctica teniendo en cuenta diferentes aspectos, tales como título, contexto de la investigación, problemática, objetivos y un acercamiento al marco teórico que sustenta la investigación (Formato 1, ver Anexo).

Cuadro 1. Diseño general de la secuencia didáctica

Formato 1. El diseño general de las secuencias didácticas	
<p>¿Cómo cualificar la producción textual de los estudiantes del grado segundo de primaria de la Institución Educativa José Holguín Garcés, sede Ana María de Lloreda, a través del uso de estrategias de planificación, textualización y revisión de textos descriptivos?</p>	
TÍTULO	Secuencia didáctica para el mejoramiento de la producción textual en los estudiantes de grado segundo de primaria de la Institución Educativa José Holguín Garcés, sede Ana María de Lloreda, de la Ciudad de Cali
PROCESO DEL LENGUAJE QUE SE ABORDA	El énfasis de esta secuencia didáctica es de escritura. Los procesos que estarán al servicio de este trabajo será el aprender a escribir, en este caso, movilizandó la producción textual como medio de comunicación escrita.
POBLACIÓN	<p>La Institución Educativa José Holguín Garcés, de carácter oficial, ofrece educación formal desde el nivel preescolar hasta grado once de educación media vocacional. Su misión es formar con principios y valores que les permitan a los estudiantes desarrollarse como seres con competencias para desempeñarse en la educación superior y en el mundo laboral. Las modalidades que ofrece la institución son deportes, sistemas, salud y biotecnología. La institución cuenta con cinco sedes; cuatro de primaria y la sede del bachillerato. La Comuna 1 es su área de influencia en el barrio Terrón Colorado. El número de estudiantes es cercano a los 3300 estudiantes de estratos 1 y 2 generalmente.</p> <p>Los convenios institucionales con el Sena y la Escuela Nacional del Deporte amplían los niveles de calidad y las oportunidades de continuidad de profesionalización. Por todo esto el currículo está adaptado a las necesidades de la comunidad y de los estudiantes. El currículo en la sede Ana María de Lloreda de básica primaria se alinea con los de las demás sedes de primaria en el proyecto educativo institucional (PEI), trabajo que se realiza anualmente en las semanas de desarrollo institucional.</p> <p>Los planes de aula y los de área de la institución están alineados buscando una mayor integración pedagógica basados en el método dialogante que forma la esencia del perfil de los egresados de la institución.</p> <p>Con los elementos pedagógicos mencionados y concordantes con nuestro PEI construí la secuencia didáctica para mi trabajo de grado.</p>
PROBLEMÁTICA	<p>El lenguaje es la base fundamental de la cultura en las sociedades; por ello, sus componentes, tales como la escritura y la lectura, deben ser desarrollados para potencializar la cultura en los seres que se forman en nuestras escuelas. La escritura se desarrolla en el aula permitiendo a los niños construir mundos soñados para luego describir realidades que fortalecen al ser como ciudadano, trabajador y hombre de cultura.</p> <p>En muchas instituciones se aborda el lenguaje de una manera superficial, lo cual dificulta los procesos propios del área, pues no hay un buen</p>

2. Realizar la propuesta de intervención.

En el Cuadro 2 se aprecia el instrumento de planeación en el cual se describe punto por punto cada momento, las sesiones que lo componen, los tiempos de ejecución,

las actividades que se proponen con los estudiantes, las consignas que da el profesor y las herramientas que se usarán para el análisis y la evaluación de los resultados de la intervención (Formato 2, ver Anexo).

Cuadro 2. Planeación de los momentos de la secuencia didáctica

Formato 2. Planeación de los momentos de la SD			
Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Momento No. 1	Fase de preparación		
2. Sesión (clase)	2		
3. Fecha en la que se implementará	Marzo 7 y 9 de 2017		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Tener compromiso frente a la SD. - Acercar a los estudiantes al proceso escritural. - Reconocer la escritura como una forma de expresión comunicativa. - Se espera que los estudiantes despierten su creatividad y construyan textos. 		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente... Posibles intervenciones
	<p>Componente No. 1</p> <p>Descubriendo animales fantásticos.</p> <p>En esta primera actividad se presenta la secuencia didáctica a los estudiantes del grado segundo.</p> <p>Se explican los propósitos, cómo se va a trabajar, las actividades que conforman la secuencia, el producto final y el tiempo de realización.</p> <p>Se evidenciará su participación en la construcción de textos escritos, puesto que describirán un animal extraordinario inventado por ellos mismos que será el producto final de esta secuencia.</p> <p>Reconocerán la escritura de textos como otra forma de comunicarse y</p>	<p>Los niños se formarán en grupos y a cada uno de los grupos se le entregará un libro llamado "El animalario del profesor Revillod".</p> <p>Los estudiantes podrán manipular el libro, observarlo y se realizarán preguntas con respecto a lo que ellos observan.</p> <p>Luego, podrán combinar los animales, mezclando sus partes y se divertirán mucho con los extraños animales que se forman y sus particulares descripciones.</p> <p>Se espera que los estudiantes, además de pasar un rato muy divertido, dejen volar su imaginación, despierten su creatividad para formar nuevos animales y descripciones.</p>	<p>Presentaré el libro a los niños.</p> <p>Mostraré la portada, leeré el título y el nombre del autor.</p> <p>Preguntaré si se imaginan de qué se trata el libro, si lo leyeron antes, cómo se imaginan que será.</p> <p>Mostraré las ilustraciones del libro y conversaremos sobre ellas.</p> <p>Les entregaré a cada grupo un libro y los ayudaré a encontrar los nombres de los animales que ven en las ilustraciones y a leer sus extrañas descripciones para que los niños se sientan parte de la historia y participen del proceso de lectura.</p> <p>Tendrán el espacio para formar todos los animales que ellos deseen.</p> <p>Se orienta la descripción de algunos animales teniendo en cuenta los siguientes criterios:</p>

3. Implementar la secuencia didáctica y la recolección de datos para el análisis.

A medida que se implementaba la secuencia didáctica, se recolectaban los datos a través de registros fotográficos de los encuentros y producciones escritas en material individual.

4. Definir los momentos para analizar.

En el Cuadro 3 se presenta el formato utilizado para describir, a partir de la pregunta de la investigación, los momentos y sus respectivos componentes, los cuales constituyen la base para la obtención de la respuesta (Formato 3, ver Anexo).

Cuadro 3. Profundización en los momentos de la SD

Formato 3. Profundización en los momentos de la SD		
Profundizar en una pregunta...		
Pregunta	¿Cómo cualificar la producción textual de los estudiantes del grado segundo de primaria de la Institución Educativa José Holguín Garcés, sede Ana María de Lloreda, a través del uso de estrategias de planificación, textualización y revisión de textos descriptivos?	
Registros por momentos y componentes	Momento 1	
	Componente 1	Diagnosticar en qué nivel de producción textual se encuentran los estudiantes del grado segundo. A partir del título "El animalario del profesor Revillod", la carátula, las imágenes y las preguntas que se hacen acerca de los animales, los niños realizan pequeñas descripciones que permiten detectar los saberes previos acerca de la descripción. Se da inicio a la construcción del plan de escritura. Los niños deben escoger el animal que más les haya gustado y caracterizarlo de acuerdo con su descripción física.
	Componente 2	Con base en las opiniones, ideas y/o conclusiones hechas durante la socialización del animal que más les gustó, se construirá el concepto de la descripción. Se espera que los estudiantes observen de nuevo el libro, identifiquen las características principales de los animales y describan de forma escrita el animal que crearon.
	Momento 2	
	Componente 1	A través de la lectura del cuento y la observación de las imágenes que muestran los diferentes aspectos de Don Chanco, los estudiantes trabajarán el concepto de descripción. Se espera que, a partir de la descripción del personaje del cuento, los estudiantes puedan seguir el modelo para hacer la corrección de la descripción de su animal extraordinario. Se hará énfasis en la construcción de las oraciones y en el respeto por los puntos, comas y el uso de las mayúsculas.
	Componente 2	Con la conceptualización de la descripción y los ejemplos dados de los diferentes personajes de los cuentos, los estudiantes, a través de la creatividad y la imaginación, pueden revisar y corregir la escritura de su texto descriptivo acerca del personaje extraordinario que crearon en la clase anterior.

5. Elaboración de un primer acercamiento analítico.

En el Cuadro 4 se presenta el formato que resume la forma como se realizó el análisis de cada una de las actividades, y la organización de las evidencias (fotos, evidencias escritas escaneadas) que dieron cuenta de los momentos y que hicieron posible responder la pregunta de investigación. Así mismo, se hace un acercamiento a la experiencia poniendo en relación los planteamientos de los autores en el marco teórico (Formato 4, ver Anexo).

Cuadro 4. Descripción de los momentos que responden la pregunta

Formato 4. Descripción de los momentos que responden la pregunta

	Registro (Codificado)	Descripción
1	El diagnóstico se escaneó y se encuentra en las carpeta "Secuencia Didáctica" Fase de preparación. Componente 1	<p>Para tener una idea clara del nivel de producción textual en que se encontraban los estudiantes, se planteó una primera actividad denominada prueba diagnóstica, con el fin de determinar sus habilidades en la producción escrita. Esta prueba tuvo como lugar el patio de la escuela y consistió en la entrega del libro El Animalario universal del profesor Revillod, de Javier Sáez Castán, el cual contiene imágenes de animales reales, que al ser combinadas de diferentes formas pueden dar vida a un gran número de fieras de extraña apariencia. La aplicación de la prueba se realizó a través de la lectura del libro "El animalario del profesor Revillod" En esta actividad se pretendía que los estudiantes se acercaran a la descripción de diferentes animales extraordinarios como un goce y tuvieran un acercamiento con el texto para observar sus imágenes y sus curiosas descripciones.</p> <p>Para ello se organizó un espacio en el auditorio de la escuela en donde en grupos pudieran tener contacto con el libro, cogerlo, observarlo y detallar sus imágenes mientras la profesora pasa por cada grupo y les realiza preguntas que den cuenta de la descripción física de los animales.</p> <p>Lo anterior permite, según Schökel (1972, citado por García, 2010), a tender a la observación, pues aquí se tiene en cuenta lo que se va a describir, siguiendo un orden, atendiendo a los rasgos y a la relación entre los elementos.</p> <p>Y también se tiene en cuenta "El entorno de la tarea o situación comunicativa" que según Flower y Hayes tiene los elementos influyen en el escritor tales como: circunstancias, la audiencia y metas de escritura que se propone el escritor.</p>

5.6 Categorías de análisis

5.6.1 Coherencia y cohesión

Son los elementos que permiten que un texto sea considerado coherente y cohesivo, es decir, un texto debe tener significado y estar organizado de acuerdo con un plan y una finalidad. La cohesión está relacionada con los mecanismos lingüísticos a través de los cuales se establecen relaciones entre las oraciones reflejando coherencia.

El análisis de la intervención de la secuencia didáctica estará fundamentado en las categorías de análisis de acuerdo con los parámetros conceptuales y discursivos

con criterios cualitativos, los cuales posibilitan el análisis de la producción de textos descriptivos. Los criterios utilizados son acordes con el grado y la edad de los estudiantes con quienes se trabajó dicha secuencia. La rejilla de evaluación de la producción escrita se elaboró de acuerdo con los lineamientos curriculares de Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional, y sirve de base para la clasificación de los resultados teniendo en cuenta el nivel intratextual, los criterios de cohesión y coherencia y los subprocesos, como se ve en el Cuadro 5.

Cuadro 5. Niveles de desempeño en criterios coherencia y cohesión - Rejilla de evaluación

Nivel intratextual					
Criterios	Subprocesos	Condiciones	Niveles de desempeño (cantidad de estudiantes)		
			Lo cumple	Lo cumple parcialmente	No lo cumple
Coherencia	Organización de las ideas	El texto responde a una intención comunicativa (Describir).			
		El título está relacionado con el tema.			
	Concordancia	Produce al menos una oración y establece concordancia entre sujeto y verbo siguiendo un hilo conductor.			
	Conectores con función	Establece relaciones entre las oraciones usando algún conector.			
Cohesión	Puntuación	Emplea algún recurso para separar una oración –punto final, punto aparte, coma– evidenciando relación entre oraciones.			
	Ortografía	Hace uso de normas mínimas de ortografía: tilde, correcto uso de algunas letras.			
	Orden lógico	Las ideas se presentan en un orden lógico.			
	Uso de mayúsculas	Se utilizaron letras mayúsculas al principio del texto, después de cada punto y en los nombres propios.			

6. ANÁLISIS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

La secuencia didáctica fue diseñada teniendo como referente el *Plan de Área de Lengua Castellana*, documento que abarca los estándares básicos de competencias del Ministerio de Educación Nacional en cuanto a producción escrita. Fue diseñada para los niños del grado segundo de la Institución Educativa José Holguín Garcés, sede Ana María de Lloreda, en la jornada de la mañana.

Para hacer el análisis de la intervención, se seleccionaron tres momentos, con sus respectivos componentes, que ayudaron a observar de manera detallada los adelantos de los estudiantes en la construcción de texto escrito. La secuencia se llevó a cabo desde el 7 hasta el 23 de marzo de 2017 y cada sesión tuvo una duración de dos horas.

La realización de las actividades se dio en tres fases: preparación, producción y evaluación.

6.1 Descripción de la intervención por momentos

Momento 1: fase de preparación

¡Sensibilizando y motivando!

En los encuentros grupales e individuales (docente investigador - estudiantes), se realizó una observación completa con la intención de registrar la información en cuanto a los aspectos relacionados con el desarrollo de la propuesta didáctica, el ambiente o contexto de aplicación, las conductas de los participantes, su discurso y las relaciones que estos elementos pueden tener con el desarrollo de las habilidades para la producción textual.

Para tener una idea clara del nivel de escritura en que se encontraban los estudiantes, se planteó una primera actividad denominada prueba diagnóstica, con el fin de determinar sus habilidades en la producción escrita. Esta prueba tuvo como lugar el patio de la escuela y consistió en la entrega del libro *El Animalario universal*

del profesor Revillod, de Javier Sáez Castán, el cual contiene imágenes de animales reales, que al ser combinadas de diferentes formas pueden dar vida a un gran número de fieras de extraña apariencia. Los libros se entregaron a varios grupos de estudiantes, quienes tuvieron la oportunidad de sentir, palpar y disfrutar formando e inventando diferentes especies de animales. Luego se hizo un conversatorio sobre las características físicas de los animales que se formaban con las ilustraciones. A partir del título, *El animalario universal del profesor Revillod*, la carátula, las imágenes y las preguntas que se hacían acerca de los animales, los niños realizaron pequeñas descripciones que permitieron detectar los saberes previos acerca de la descripción (Imagen 2).

Imagen 2. Estudiante interactuando con el libro *El animalario universal del profesor Revillod*



¡Escritura y análisis del primer borrador!

La segunda parte de la fase diagnóstica tuvo lugar en el salón de clase. En esta actividad los estudiantes crearon animales extraordinarios con imágenes de partes del cuerpo de diversos animales (Imagen 3).

Imagen 3. Grupo de estudiantes durante la actividad de creación de animales extraordinarios



Durante la ejecución de esta actividad, los estudiantes tuvieron la oportunidad de intercambiar opiniones entre ellos, acerca de la manera de relacionar las partes de los animales. Se tomaron su tiempo para ir seleccionando imagen por imagen, pues el hecho de tener solo partes de animales generó en ellos muchas inquietudes, las cuales fueron motivo para realizarles preguntas con respecto a cómo lucían o cómo era el aspecto de esos nuevos animales inventados por ellos mismos.

Luego de que los estudiantes dieran origen a sus animales extraordinarios, se les pidió que escribieran la descripción del animal que más les hubiera llamado la atención entre aquellos que habían formado con las imágenes. Así se dio inicio a la construcción del plan de escritura. Los niños debían escoger el animal que más les hubiera gustado y caracterizarlo de acuerdo con su descripción física (Imagen 4).

Imagen 4. Actividad de escritura (descripción del animal extraordinario creado por los estudiantes)



Al terminar la sesión, se recogieron las producciones de los niños y se analizaron de acuerdo con las directrices del MEN y a través de la rejilla de evaluación, la cual se ajustó al grado en que se encuentran los estudiantes y a las características específicas del texto descriptivo. Lo anterior permitió evaluar el nivel de desempeño escritural de los educandos al inicio de la investigación (ver Cuadro 5).

Momento 2: fase de producción

¡Preparando la producción textual!

Para este momento, inicialmente se leyeron cuentos en los cuales sus personajes principales se veían involucrados en una serie de conflictos relacionados con su aspecto físico, lo que sirvió para introducir el concepto de la descripción y los elementos que incluye la descripción de animales. Esta actividad tenía propósitos comunicativos para lograr que los estudiantes reconocieran en la escritura la

posibilidad de conocer y profundizar en temáticas sociales y culturales, haciendo de esta una práctica que les llevara a reflexionar y a escribir.

Esta fase tiene que ver con la planificación de la escritura, definiendo el propósito del texto, es decir, para qué se escribe, para quién se escribe y sobre qué se quiere escribir.

Imagen 5. Momento de lectura y reflexión en el aula de clase



En la Imagen 5 se puede apreciar uno de los momentos de esta actividad, la cual fue realizada en una sesión y tuvo una duración aproximada de sesenta minutos. Su desarrollo consistió en la lectura grupal –docente y estudiantes– de los cuentos relacionados con la descripción de los animales. Durante la actividad hubo intervenciones de los estudiantes, lo que dio lugar al diálogo y a la reflexión entre maestra y estudiantes.

¡A escribir se aprende leyendo!

Lectura grupal

En esta actividad se realizó la lectura grupal de cuentos relacionados con la descripción de animales extraordinarios y la observación de los diferentes aspectos

de los personajes principales, para su posterior reflexión. Los estudiantes reconocieron las características físicas y de manera oral los describieron. La lectura de las descripciones se hizo de forma pausada, ya que para algunos era la primera vez que veían esta clase de textos y hacían preguntas con respecto a la forma en que lucían los animales (Imagen 6).

Imagen 6. Lectura grupal de las descripciones de los animales extraordinarios creados por los estudiantes

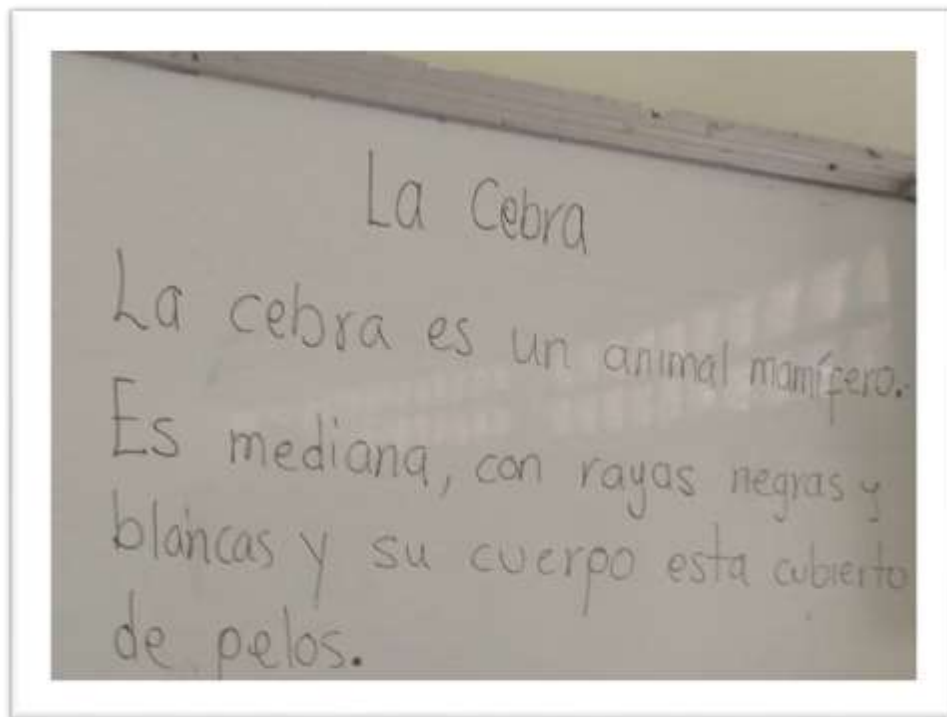


Esta actividad se propuso con el objetivo de lograr que los niños pudieran relacionar la escritura como una forma de comunicación que les permitiera acercarse a la producción textual.

Este fue un momento de la secuencia didáctica que llevó al desarrollo de varias actividades para alcanzar el objetivo propuesto, pues luego de las lecturas de los cuentos, los estudiantes tuvieron las herramientas para construir descripciones de forma oral a nivel grupal. De esta manera, se realizó una lluvia de ideas para

describir algunos animales. Entre tanto, la docente iba organizando las ideas en el tablero y construyendo modelos de descripciones que les servirían para hacer la descripción de su animal extraordinario. Esta guía fue fundamental para el mejoramiento y la construcción de su primer escrito. Se hizo énfasis en la construcción de las oraciones y en el buen uso de los puntos, las comas y las mayúsculas (Imagen 7).

Imagen 7. Actividad de organización de ideas en el tablero



¡Construyendo a través de la imaginación!

Escritura grupal

Luego de las lecturas de los cuentos, se les entregó a los niños imágenes en forma de rompecabezas de los animales personajes de las historias y sus respectivas descripciones, para que ellos las organizaran de acuerdo con los modelos trabajados durante la secuencia (Imagen 8).

Imagen 8. Actividad grupal de construcción de nuevos animales



En la elaboración de esta actividad se hizo evidente la participación del grupo, ya que fue construido de forma colaborativa. Los niños tuvieron que pensar e ingeniárselas para unir estas oraciones y de esta manera organizar las descripciones de los animales. Fue un momento de concertación y acuerdos que los llevó finalmente a la construcción adecuada de la descripción.

Momento 3: fase de evaluación

¡Corrigiendo y reescribiendo!

Reescritura grupal

En esta actividad se leyó el cuento *Don Chanchito va de paseo*, de Keiko Kasza, y la “propuesta de escritura creativa el animalario”. Luego de la lectura del animalario y las diferentes descripciones de animales que este presenta, se organizó la clase en los grupos que ya estaban constituidos y cada uno recibió el personaje

extraordinario que anteriormente había creado y la descripción que habían hecho de él. Los niños revisaron y corrigieron su texto descriptivo atendiendo las sugerencias que se hacían entre ellos mismos, pero sobretodo creando, compartiendo y disfrutando. La profesora estuvo atenta a las inquietudes y necesidades de los estudiantes, ya que siempre preguntaban por la escritura de palabras, el uso de la tilde y por cómo les estaba quedando su texto (Imagen 9).

Imagen 9. Revisión y corrección de los textos descriptivos



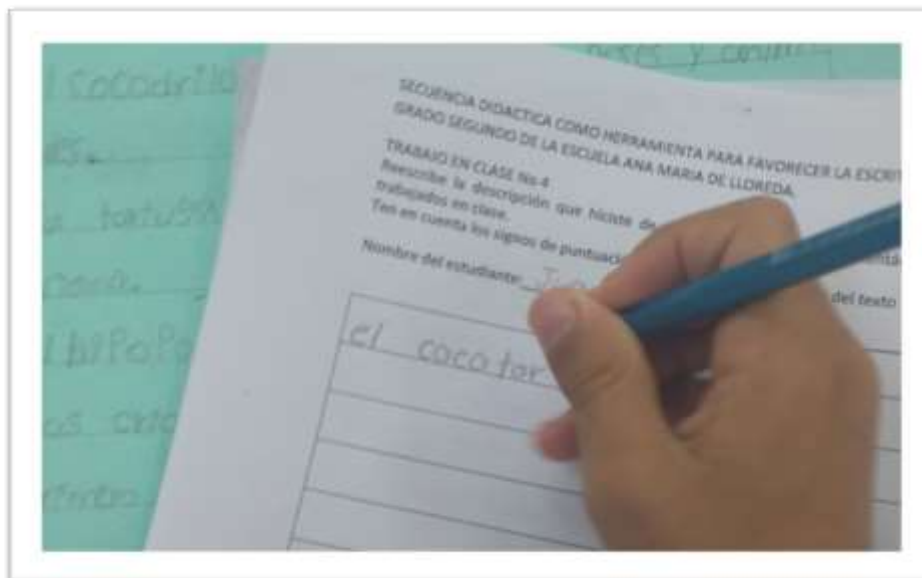
¡Corrigiendo, revisando y reescribiendo!

Nuevamente se trabajó en la revisión y corrección de los escritos. Los niños reflexionaron sobre su mismo escrito, comparando las diferentes versiones, revisando y corrigiendo su texto de acuerdo con las orientaciones dadas, que en este caso fueron aspectos relacionados con la ortografía, signos de puntuación, repetición de palabras, coherencia, entre otros. Todos estos aspectos se habían tenido en cuenta en los diferentes momentos de la secuencia didáctica.

En este acercamiento a la escritura individual, los niños construyeron la descripción de su animal extraordinario desde su sentir, su manera de pensar, su forma de hablar y con la idea clara de querer expresar por escrito sus sentimientos y emociones (Imagen 10).

Se escribió la producción final teniendo en cuenta las siguientes actividades: revisar el texto, identificar los errores y corregirlos, realizar ajustes a los textos y reescribir el texto descriptivo atendiendo a la rejilla de evaluación (ver Cuadro 5) que se les había entregado para tales efectos. Para este entonces, los estudiantes ya habían reconocido la importancia de revisar el escrito, con el fin de construir una versión final del texto que tuviera en cuenta no solo la adecuada caracterización y descripción de su animal extraordinario, sino demostrar avances en la apropiación del sistema de escritura y de producción textual.

Imagen 10. Estudiante reescribiendo su texto descriptivo



¡Publicando y compartiendo mi escrito!

Después de revisado y corregido el texto descriptivo, los niños elaboraron una cartelera en la que pegaron el animal extraordinario que habían diseñado, con su correspondiente descripción, armando un *collage* de animales extraordinarios (Imagen 11).

En la misma cartelera dieron respuesta a dos preguntas para evaluar la secuencia didáctica:

1. ¿Qué fue lo que más te gustó de la experiencia?
2. ¿En qué otras situaciones podemos aplicar lo aprendido?

Imagen 11. Collage de animales extraordinarios



En síntesis, lo que se pretendía con la implementación de la secuencia didáctica era mejorar la producción textual de los estudiantes, a través de la construcción de textos descriptivos y de ayudas didácticas que facilitarían la planeación, la organización y la revisión del texto antes de darlo por finalizado. Lo anterior permitió demostrar a los estudiantes que la escritura de textos es un proceso complejo que exige el cumplimiento de unos pasos, y que antes de empezar a escribir hay que planear. Adicional a ello, que el primer producto debe ser revisado y evaluado para la corrección de errores, hasta llegar a un texto que cumpla con todos los niveles de producción textual exigidos por el MEN.

Sumado a lo anterior, era importante que los niños tuvieran en cuenta ciertos interrogantes antes de empezar a escribir: ¿Qué voy a escribir?, ¿para qué voy a escribir? y ¿para quién escribo? (Jolibert, 2002). Es decir, para la descripción de su animal extraordinario, debían identificar la situación de comunicación que determinaría su producción textual y preguntarse: ¿Quién va a leer mi escrito?, ¿con qué propósito escribo?, ¿qué tengo que escribir? y ¿qué quiero decir?

7. RESULTADOS

Este capítulo presenta los resultados del análisis de la producción textual de los estudiantes de grado segundo de educación básica primaria de la Institución Educativa José Holguín Garcés, sede Ana María de Lloreda, abordada desde la construcción de textos descriptivos teniendo como referente el modelo de escritura de los autores Flower y Hayes.

En la prueba diagnóstica, los estudiantes desarrollaron actividades que los orientaron a la construcción de la descripción de un animal (texto descriptivo), sin antes hacer una reflexión frente a los propósitos del texto, es decir, sin preguntarse ¿para qué se escribe?, ¿para quién? o ¿sobre qué? Tampoco tuvieron en cuenta un plan de escritura para la producción textual.

Para iniciar el análisis de los resultados, se revisó la prueba diagnóstica, la cual permitió identificar el nivel de producción textual de los estudiantes del grado evaluado antes de la implementación de la secuencia didáctica. De la misma manera, se revisaron los resultados de la prueba final, presentándolos en contraste con la prueba diagnóstica, teniendo como referencia las categorías de coherencia y cohesión de la producción textual, de acuerdo con las directrices del MEN. Adicionalmente, se analizó el avance de la producción escrita en los aspectos de planificación, redacción, revisión y reescritura desde el texto inicial y las mejorías que se iban logrando a través de los nuevos escritos. Lo anterior mediado por las orientaciones docentes y la incidencia de la secuencia didáctica durante la intervención.

La rejilla de evaluación (ver Cuadro 5 del capítulo Diseño Metodológico) está estructurada en el nivel intratextual que incluye los criterios de coherencia y cohesión, y evalúa la estructura del texto en aspectos como la claridad para expresar las ideas, la concordancia entre genero/número y sujeto/verbo, el uso de conectores y la adecuada utilización de los signos de puntuación.

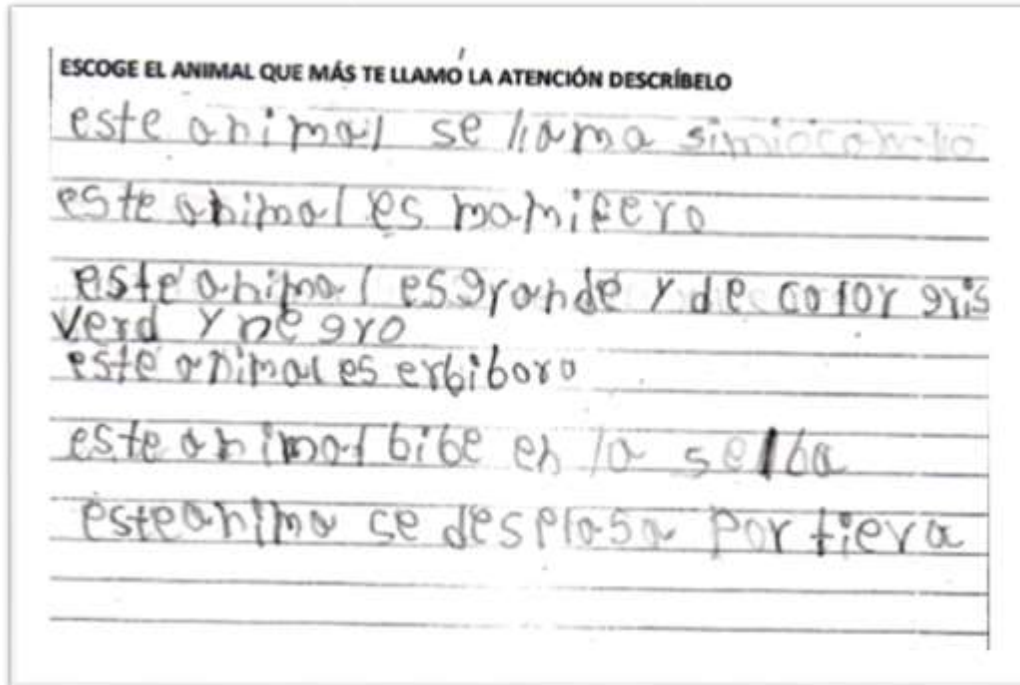
Para una mejor comprensión de los resultados de la prueba diagnóstica y del producto final, se realizó un análisis descriptivo de los resultados generales de cada una de las categorías (Cuadros 6 y 7).

A continuación se presentan las tres muestras escriturales. En cada una se hace un análisis de los niveles de coherencia y cohesión de los escritos de los estudiantes.

7.1 Análisis de la producción textual

7.1.1 Primera muestra

Imagen 12. Escrito de un estudiante - Primera muestra



La Imagen 12 muestra las dificultades que presenta el estudiante en su producción escrita durante la prueba diagnóstica. Para hacer el análisis se tuvieron en cuenta los niveles de desempeño en criterios de coherencia y cohesión (ver Cuadro 6).

Con respecto al subproceso de organización de ideas, el texto no presenta un título, lo cual ocurre porque el niño todavía no ha construido un significado a partir de la idea y su relación con el contenido que le permita elaborar el título.

En cuanto al subproceso de concordancia, presenta dificultades en el uso de sinónimos y conectores para evitar la repetición de palabras. Su vocabulario es limitado, es decir, utiliza pocas palabras para expresarse de manera clara y precisa.

En el subproceso de conectores en función, que hace referencia al uso de conectores entre las oraciones, expresar de manera clara el mensaje y a la construcción de oraciones con sentido completo, se puede observar que el estudiante no tuvo en cuenta este aspecto, tal como se evidencia en el fragmento del texto tomado de la Imagen 12:

*“este animal se llama simiocabayo
este animal es mamífero
este animal es grande y de color gris verd y negro
este animal es erbiboro
este animal bibe en la selva
esteanima se desplasa por tiera”.*

En este escrito el estudiante presenta dificultad para relacionar las oraciones, lo cual tiene que ver con la coherencia entre las palabras y la fluidez verbal.

En el subproceso de puntuación, que hace referencia a la utilización de algún recurso para separar oraciones y párrafos, el estudiante no aplicó este aspecto, lo que evidencia grandes falencias al expresar sus ideas por escrito, como se puede observar en el anterior fragmento tomado de la Imagen 12. En este texto se ve claramente la inexistencia de signos de puntuación, lo que permite ver que el estudiante no establece relaciones lógicas entre los enunciados para darle sentido a la oración.

En el subproceso de ortografía, que hace referencia al uso de las mínimas normas ortográficas, el estudiante no aplicó este aspecto, como se puede observar en el siguiente fragmento del mismo texto:

*“este animal es erbiboro
este animal bibe en la selba”.*

En el subproceso de orden lógico, que hace referencia al orden en que van organizadas las ideas, el estudiante no aplicó este aspecto, como se puede ver en la Imagen 12. El estudiante no usó las mayúsculas exigidas por puntuación.

En general, al revisar los escritos de la primera muestra, tanto la presentación formal del escrito como su contenido, fue evidente el bajo nivel del manejo de los elementos básicos del proceso escritor, teniendo en cuenta los criterios de desempeño utilizados –exigidos por el MEN– acordes con el grado y la edad de los estudiantes con quienes se trabajó la secuencia.

Cuadro 6. Rejilla con los resultados de la prueba diagnóstica

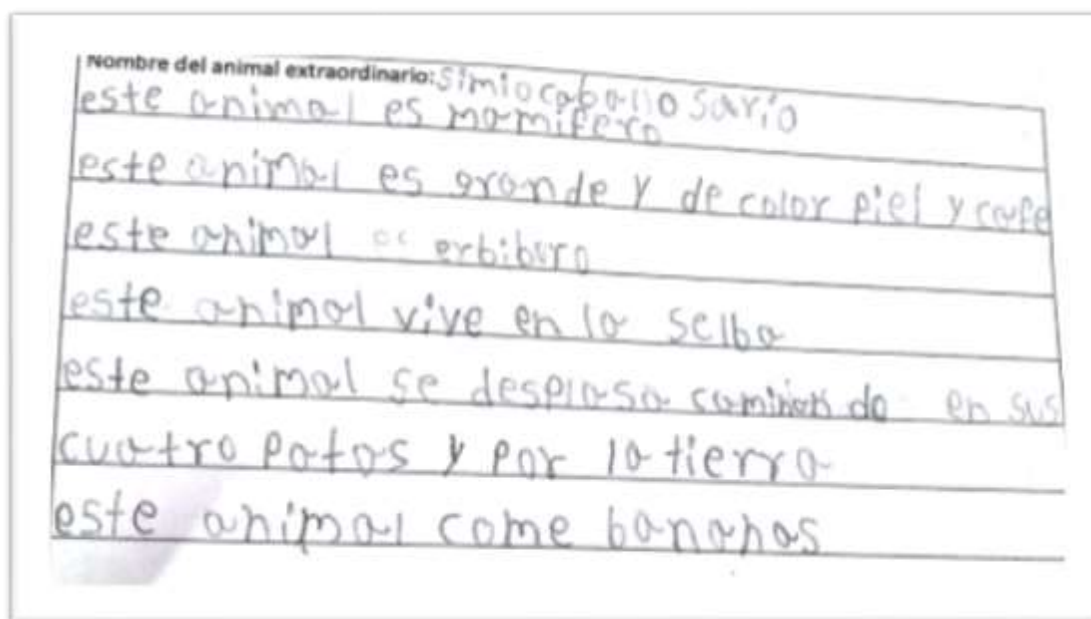
Nivel intratextual					
Criterios	Subprocesos	Condiciones	Niveles de desempeño (cantidad de estudiantes)		
			Lo cumple	Lo cumple parcialmente	No lo cumple
Coherencia	Organización de las ideas	El texto responde a una intención comunicativa (Describir).		6	
		El título está relacionado con el tema.		2	4
	Concordancia	Produce al menos una oración y establece concordancia entre sujeto y verbo siguiendo un hilo conductor.			6
	Conectores con función	Establece relaciones entre las oraciones usando algún conector.			6
Cohesión	Puntuación	Emplea algún recurso para separar una oración –punto final, punto aparte, coma– evidenciando relación entre oraciones.			6
	Ortografía	Hace uso de normas mínimas de ortografía: tilde, correcto uso de algunas letras.			6
	Orden lógico	Las ideas se presentan en un orden lógico.			6
	Uso de mayúsculas	Se utilizaron letras mayúsculas al principio del texto, después de cada punto y en los nombres propios.		1	5

En el Cuadro 6 se observa que en la primera muestra de escritos de los estudiantes, la socialización de las experiencias por parte del grupo dejó en evidencia que de los seis niños de la muestra, cuatro cumplieron parcialmente con la intención comunicativa, que en este caso era la descripción del animal que más les había gustado, pues no tuvieron en cuenta la planificación de su escrito ni la organización de los datos observados en las imágenes. Tampoco hubo revisión del texto en cuanto a fondo y forma. También se puede observar en la rejilla (Cuadro 6) que cuatro de ellos olvidaron poner un título relacionado con su escrito.

7.1.2 Segunda muestra

La Imagen 13 muestra el avance en la producción escrita del estudiante durante la realización de las actividades en la fase de producción.

Imagen 13. Escrito de un estudiante - Segunda muestra



En la Imagen 13 se puede ver que el estudiante tuvo en cuenta la asignación de un título para su texto relacionado con la temática; mejoró en cuanto a la concordancia de género y número, pero todavía presenta dificultad con el uso de sinónimos, ya que repite palabras innecesariamente, y de conectores para relacionar o unir las

oraciones. Se observa que no usa ni los signos de puntuación ni las normas ortográficas, aunque mejoró en el aspecto de darle orden a las ideas.

En general, el estudiante presenta un pequeño avance en su producción escrita. Se puede observar que durante la implementación de la secuencia fue encontrando las herramientas necesarias para el mejoramiento del proceso escritural.

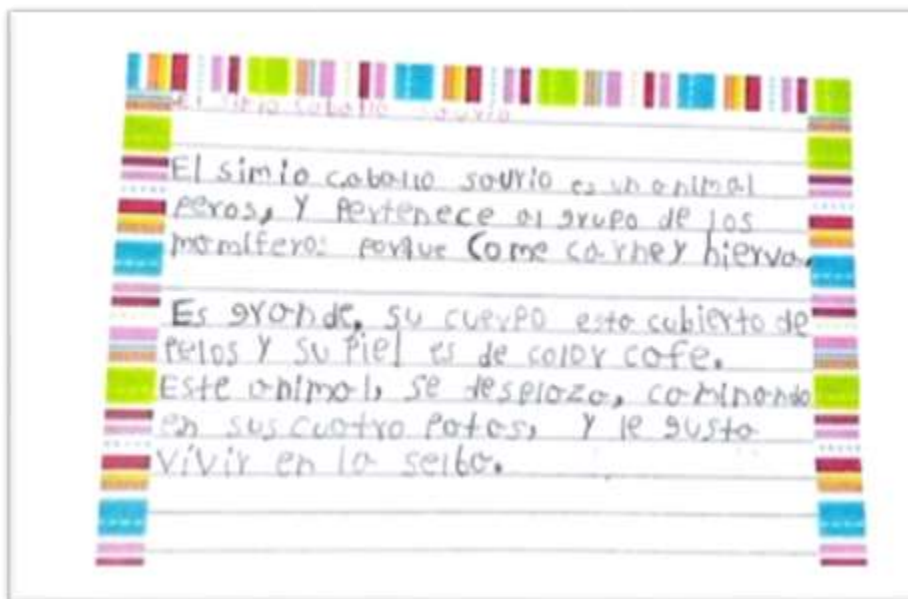
En esta muestra, los estudiantes tuvieron en cuenta la asignación de un título para sus escritos y trataron de organizar de manera adecuada sus ideas, dándole al texto un orden lógico; sin embargo, los signos de puntuación y la ortografía estuvieron ausentes en los escritos.

En este momento de la secuencia didáctica, los niños empezaron a comprender que la escritura les ayudaba a encontrarse con ellos, pues de manera divertida y espontánea daban a conocer su forma de sentir y de pensar.

7.1.3 Muestra final

En este apartado se presenta el análisis de la prueba final en cada una de las categorías evaluadas de la producción de textos descriptivos. Esta prueba permitió observar los avances de los estudiantes en el desarrollo de la propuesta de intervención en los niveles de coherencia y cohesión.

Imagen 14. Texto descriptivo de un estudiante - Muestra final



En la muestra final se puede observar el avance de los estudiantes, teniendo en cuenta las exigencias que se deben tener para este grado. En la Imagen 14 se presenta un texto donde se aprecia la evolución en el proceso escritural de los estudiantes.

Cuadro 7. Rejilla con los resultados de la prueba final

Nivel intratextual					
Criterios	Subprocesos	Condiciones	Niveles de desempeño (cantidad de estudiantes)		
			Lo cumple	Lo cumple parcialmente	No lo cumple
Coherencia	Organización de las ideas	El texto responde a una intención comunicativa (Describir).	6		
		El título está relacionado con el tema.	5	1	
	Concordancia	Produce al menos una oración y establece concordancia entre sujeto y verbo siguiendo un hilo conductor.	6		
	Conectores con función	Establece relaciones entre las oraciones usando algún conector.		5	1
Cohesión	Puntuación	Emplea algún recurso para separar una oración –punto final, punto aparte, coma– evidenciando relación entre oraciones.	5	1	
	Ortografía	Hace uso de normas mínimas de ortografía: tilde, correcto uso de algunas letras.	3	2	1
	Orden lógico	Las ideas se presentan en un orden lógico.	6		
	Uso de mayúsculas	Se utilizaron letras mayúsculas al principio del texto, después de cada punto y en los nombres propios.	5	1	

La rejilla anterior (Cuadro 7) muestra el avance logrado en la producción textual de los estudiantes durante la realización de las actividades en la fase de evaluación.

Con respecto al subproceso de concordancia entre sujeto/verbo y genero/número, los seis estudiantes manejaron adecuadamente este aspecto, demostrando que superaron esta dificultad.

En el subproceso de conectores en función, uno de los estudiantes en sus producciones demostró buen uso de los conectores, preposiciones y vocabulario. Cinco de ellos lo hicieron de manera parcial, es decir, que todavía presentaban algunas fallas. En cuanto a la claridad en el mensaje del texto, los seis estudiantes lo cumplieron.

En el criterio de cohesión, específicamente en cuanto al uso adecuado de los signos de puntuación, los seis estudiantes lo cumplieron.

En el subproceso de ortografía, que hace referencia al buen manejo de las normas ortográficas, tilde y correcto uso de algunas letras, los seis estudiantes continúan presentando fallas.

En cuanto al subproceso de orden lógico de las ideas, los seis estudiantes lo cumplieron e introdujeron nuevas acciones en sus producciones de manera coherente sin perder el hilo temático.

En el subproceso del uso de mayúsculas, el cual hace referencia a la utilización de letras mayúsculas exigidas por la puntuación y en nombres propios, cinco de los estudiantes lo cumplieron, mientras que uno de ellos todavía presenta dificultad.

En el subproceso de organización, los seis estudiantes expresaron de manera clara lo que querían decir, siendo esta una de las características relevantes de los textos descriptivos. Solo un estudiante presentó dificultad a la hora de asignar un título.

En esta muestra se puede observar cómo mejoró el nivel de los estudiantes en su producción textual, comparado con la primera, según las exigencias que se deben tener para este grado.

Cuadro 8. Rejilla con los resultados comparativos de la prueba diagnóstica y prueba final

Nivel intratextual								
Criterios	Subprocesos	Condiciones	Antes			Después		
			Niveles de desempeño (cantidad de estudiantes)			Niveles de desempeño (cantidad de estudiantes)		
			Lo cumple	Lo cumple parcialmente	No lo cumple	Lo cumple	Lo cumple parcialmente	No lo cumple
Coherencia	Organización de las ideas	El texto responde a una intención comunicativa (Describir).		6		6		
		El título está relacionado con el tema.		2	4	5	1	
	Concordancia	Produce al menos una oración y establece concordancia entre sujeto y verbo siguiendo un hilo conductor.			6	6		
	Conectores con función	Establece relaciones entre las oraciones usando algún conector.			6		5	1
Cohesión	Puntuación	Emplea algún recurso para separar una oración –punto final, punto aparte, coma– evidenciando relación entre oraciones.			6	5	1	
	Ortografía	Hace uso de normas mínimas de ortografía: tilde, correcto uso de algunas letras.			6	3	2	1
	Orden lógico	Las ideas se presentan en un orden lógico.			6	6		
	Uso de mayúsculas	Se utilizaron letras mayúsculas al principio del texto, después de cada punto y en los nombres propios.		1	5	5	1	

Al analizar los resultados comparativos de la prueba diagnóstica y la prueba final, consignados en el Cuadro 8, es evidente que el nivel de producción de textos descriptivos, teniendo en cuenta los criterios de coherencia y cohesión, mejoró notablemente gracias a las estrategias y actividades llevadas a cabo durante la secuencia didáctica.

En la prueba diagnóstica, los estudiantes escribieron textos que no cumplían con los elementos necesarios para la construcción de una descripción; mientras que en la prueba final se aprecia que los estudiantes se apropiaron de las herramientas para la construcción de un texto descriptivo y lograron expresarse de manera más clara y precisa.

Con respecto a la concordancia entre sujeto/verbo y genero/número, en la prueba final se puede ver que los seis estudiantes manejaron adecuadamente este aspecto. En cuanto al buen uso de los conectores y vocabulario, cinco estudiantes lo cumplieron parcialmente, lo cual indica una mejoría significativa en el manejo de este subproceso. Lo mismo sucedió con el uso adecuado de los signos de puntuación, en el que los seis estudiantes mostraron un gran avance. El uso de letras mayúsculas fue otro aspecto que los estudiantes cumplieron y lo tuvieron en cuenta en sus escritos, así como el mantener el orden lógico de sus ideas. Con respecto a la ortografía, los estudiantes no cumplieron con el buen uso de las normas, lo cual significa que se debe seguir trabajando en este aspecto.

En conclusión, los estudiantes avanzaron en la aplicabilidad de estos criterios, lo que indica un gran avance en el nivel intratextual al momento de producir textos descriptivos. Estos avances se evidencian en la comparación de las Imágenes 15 y 16, que corresponden a dos textos de uno de los estudiantes.

Imagen 15. Texto descriptivo de un estudiante - Prueba diagnóstica

ESCOGE EL ANIMAL QUE MÁS TE LLAMO LA ATENCIÓN DESCRÍBELO

este animal se llama simio caballo

este animal es mamífero

este animal es grande y de color gris
verd y negro

este animal es herbívoro

este animal bebe en la selva

este animal se desplaza por tierra

Imagen 16. Texto descriptivo de un estudiante - Prueba final

El simio caballo sourio

El simio caballo sourio es un animal
herbívoro, y pertenece al grupo de los
mamíferos porque come carne y hierba.

Es grande, su cuerpo está cubierto de
pelos y su piel es de color café.

Este animal, se desplaza, caminando
en sus cuatro patas, y le gusta
vivir en la selva.

El texto final refleja el trabajo, la dedicación y el esfuerzo hecho por los estudiantes, pues se puede observar su creatividad y originalidad en la construcción de los escritos. Lo anterior se sustenta en las palabras de Cassany (1990), para quien en la construcción de textos escritos “lo importante no es enseñar sólo cómo debe ser el producto final de un escrito, sino evidenciar y aprender todos los pasos y las estrategias que se llevan a cabo durante el proceso de creación y redacción” (p. 71).

De acuerdo con lo anterior, para mejorar el proceso escritor de los niños, lo más importante es despertar en ellos el interés de hacerlo y que para ellos tenga un significado profundo, que puedan ser capaces de revisar y reescribir su texto cuantas veces sea necesario para llegar a ser unos escritores competentes.

Se puede concluir que, al comparar la prueba diagnóstica con la prueba final, fue evidente la evolución de los niños, quienes mostraron mayor facilidad para expresar sus ideas y poner a volar su imaginación.

CONCLUSIONES

- La implementación de la secuencia didáctica en el grupo de segundo de primaria de la Institución Educativa José Holguín Garcés, sede Ana María Lloreda, permitió identificar cómo mejorar la producción textual en los niños de este grado, lo cual constituye un aporte valioso para la enseñanza-aprendizaje del lenguaje y la escritura en el aula.
- Los resultados del análisis de la intervención hacen posible replantearse la didáctica de la enseñanza-aprendizaje de la escritura, dado que como docentes estamos llamados a repensar las estrategias utilizadas en las prácticas pedagógicas; tal como lo señala Bermúdez (2006), quien argumenta que “se requiere el diseño de propuestas didácticas de intervención, novedosas y eficaces que eleven la calidad de las producciones escritas de los niños y jóvenes” (p. 2).
- Se puede concluir que para el desarrollo de las habilidades escriturales de los niños, es necesario intervenir con propuestas didácticas, como lo es la secuencia didáctica, que incluyan actividades que promuevan el mejoramiento del proceso de producción textual, pero también la interacción con la maestra y sus compañeros. Esta interacción permitió dar solución a las necesidades específicas de la escritura relacionadas con los niveles de cohesión y coherencia en el texto.
- La aplicación de estrategias para mejorar la producción textual hizo posible que los estudiantes reflexionaran acerca de la escritura como medio para comunicarse y de la necesidad de adquirir habilidades que les permitan avanzar en el desarrollo de su proceso escritural.
- El trabajo grupal también mejoró el buen trato, el respeto por los pensamientos e ideas del otro y la sana convivencia entre los estudiantes. El desarrollo de cada una de las actividades fomentó el trabajo en equipo y la apropiación de las normas que se establecen para cada uno de los espacios, mejorando

notablemente la tolerancia y la relación entre compañeros y docentes no solo en el salón de clases, sino también en los diferentes ambientes de la escuela.

- De la implementación de la secuencia didáctica se concluye que el diseño de actividades orientadas estratégicamente y con objetivos claros permiten que los estudiantes no solo participen de forma activa en la construcción de saberes, sino que sean críticos y analíticos a la hora de expresar sus ideas y pensamientos.
- También se puede concluir que, a través de la planificación, la textualización y la revisión, es posible mejorar no solo la construcción de textos descriptivos, sino cualquier otro tipo de texto al cual el estudiante se enfrente, si se sigue el proceso de diseñar e implementar estrategias y de evaluar de manera sistemática, teniendo en cuenta el perfil del estudiante y las necesidades académicas que se busca solucionar.
- Esta secuencia didáctica dejó ver que la labor que tenemos como docentes de básica primaria, con recursos y herramientas de apoyo ofrecidas por la institución educativa, debe ser una prioridad desde los grados iniciales para generar sensibilidad y sentido analítico en las nuevas generaciones.
- Al reflexionar sobre esta experiencia y sobre mi práctica docente, puedo afirmar que la implementación de la secuencia didáctica, como propuesta metodológica de intervención en el grado evaluado, mejoró el nivel de producción escritural en los estudiantes, promoviendo y despertando en ellos el interés por la producción de textos escritos, lo que permitió la expresión de sus necesidades, pensamientos, ideas y sentimientos. También posibilitó el aplicar una estrategia pedagógica innovadora y llamativa que me ayudara a movilizar aprendizajes y a repensar las diferentes formas de aproximarse a la enseñanza-aprendizaje de la escritura desde la etapa inicial escolar.
- En síntesis, esta propuesta didáctica de mejoramiento de la producción textual, a partir de la construcción de textos descriptivos con los estudiantes, aportó avances significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en estudiantes como en mí a nivel personal y profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. M. (1997). *Les textes: types et prototypes. Récit. Description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Adam, J. M. y Petitjean, A. (2005). *Le texte descriptif*. Paris: Armand Colin.
- Álvarez, T. (1999). La descripción en la enseñanza de la lengua. *Didáctica (Lengua y Literatura)* (11), 15-42.
- Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de documentación*, 5, 361-408.
- Beaugrande, A. y Dressler, U. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Bermúdez, M. (2006). *Experimentación e impacto de una propuesta didáctica que incorpora recursos hipermediales y busca potenciar la producción textual en alumnas de educación básica primaria*. Bogotá: Universidad de Antioquia.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusson Vals, A. (1999). *Las cosas del decir*. Madrid: Ariel.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción algunas implicaciones para la enseñanza. *Revista infancia y aprendizaje* (49), 3-19.
- Camps, A. (1995). Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 5, 21-28.
- Camps, A. (2009). *Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria*. España: Ministerio de Educación.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación* (6). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126193>

- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita L2/ELE [Written expression L2/ELE]*. Madrid: Arco Libros.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Clemente L., M. y Rodríguez M., I. (2014). Enseñanza inicial de la lengua escrita. De la teoría a la práctica. *Aula, 20*, 105-121.
- Díaz, A. (2013). *Guía para la elaboración de secuencia didáctica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ferreiro, E. (2004). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Galeano, E. (1996). Escribir. *Legend, 2*, 22-23.
- Gil, J. (2007). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. *Metalinguaggi e metatesti. Lingua, letteratura e traduzione, XXIV Congresso AISPI*, 401-407.
- Goodman, T. (1992). Las raíces de la alfabetización. *Revista Infancia y Aprendizaje (58)*, 29-42.
- Infante M. I. y Letelier, M. E. (2014, 22 de marzo). *Alfabetización y educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe (II)*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc/Unesco). Recuperado de <https://saravia.wordpress.com/tag/unesco/>
- Institución Educativa José Holguín Garcés. (2010). *Manual de convivencia Institución Educativa José Holguín Garcés*. Santiago de Cali: Autor.
- Institucion Educativa José Holguín Garcés. (2010). Misión. Recuperado de <http://iejoseholguingarcés.blogspot.com.co/2010/05/pei-ie-jose-h-garcés.html>
- Institucion Educativa José Holguín Garcés. (2010). Reseña histórica. Recuperado de <http://iejoseholguingarcés.blogspot.com.co/2010/05/pei-ie-jose-h-garcés.html>

- Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Martínez Solís, M. C. (2002). *Perspectivas teóricas y talleres*. Cátedra Unesco. Cali: Universidad del Valle.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional - Icfes. (2016). Resultados 2016. Publicación de resultados Saber 3°, 5° y 9°. Recuperado de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>
- Ministerio de Educación Nacional - Siempre Día-e - Icfes. (2016). *Cartilla Siempre Día-e. Informe por colegio. Resultados Pruebas Saber 3°, 5° y 9°. Institución Educativa Institución Educativa José Holguín Garcés*. Colombia: Autor. Recuperado de https://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2016/176001008669.pdf
- Ministerio de Educación - Día-e. (2017). Reporte de excelencia Institución Educativa José Holguín Garcés 2017. Recuperado de https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2017/176001008669.pdf
- Pérez, A. (2014). *Tipos de texto*. Pachuca, México: Universidad Autónoma Estado de Hidalgo.
- Pérez, M. y Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica explorar la cultura escrita*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Ramos, J. (2009). Enseñar a escribir con sentido. *Aula de Innovación Educativa* (185), 55-63.
- Rodríguez, M. (2013). *Dificultades de aprendizaje relacionadas con la escritura*. Madrid: Confederación española de asociaciones de padres y madres de alumnos CEAPA.

- Teberosky, A. (2000). *Los sistemas de escritura*. Trabajo presentado en el Congreso Mundial de Lecto-escritura, llevado a cabo en Valencia.
- Teberosky, A. y Ferreiro, E. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Tobón de Castro, L. (2001). *La lingüística del lenguaje: Estudios en torno a los procesos de significar y comunicar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Unesco. (1990, 5 al 9 de marzo). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia.
- Unesco. (2017). Alfabetización. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/education-building-blocks/literacy/>
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Recuperado el 29 de junio de 2014, de http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/Vygotsky_Obras_escogidas_TOMO_2.pdf
- Yanguas, L. (2009). El texto descriptivo en el aula de ELE. De la teoría a su presencia en el MCER y el Plan Curricular del IC. *Marco ele. Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 1-25.

ANEXO

Formato 1. El diseño general de las secuencias didácticas

TÍTULO	Secuencia didáctica para el mejoramiento de la producción textual en los estudiantes de grado segundo de primaria de la Institución Educativa José Holguín Garcés, sede Ana María de Lloreda, de la Ciudad de Cali
PROCESO DEL LENGUAJE QUE SE ABORDA	El énfasis de esta secuencia didáctica es de escritura. Los procesos que estarán al servicio de este trabajo será el aprender a escribir, en este caso, movilizandando la producción textual como medio de comunicación escrita.
POBLACIÓN	<p>La Institución Educativa José Holguín Garcés, de carácter oficial, ofrece educación formal desde el nivel preescolar hasta grado once de educación media vocacional. Su misión es formar con principios y valores que les permitan a los estudiantes desarrollarse como seres con competencias para desempeñarse en la educación superior y en el mundo laboral. Las modalidades que ofrece la institución son deportes, sistemas, salud y biotecnología. La institución cuenta con cinco sedes; cuatro de primaria y la sede del bachillerato. La Comuna 1 es su área de influencia en el barrio Terrón Colorado. El número de estudiantes es cercano a los 3300 estudiantes de estratos 1 y 2 generalmente.</p> <p>Los convenios institucionales con el Sena y la Escuela Nacional del Deporte amplían los niveles de calidad y las oportunidades de continuidad de profesionalización. Por todo esto el currículo está adaptado a las necesidades de la comunidad y de los estudiantes. El currículo en la sede Ana María de Lloreda de básica primaria se alinea con los de las demás sedes de primaria en el proyecto educativo institucional (PEI), trabajo que se realiza anualmente en las semanas de desarrollo institucional.</p> <p>Los planes de aula y los de área de la institución están alineados buscando una mayor integración pedagógica basados en el método dialogante que forma la esencia del perfil de los egresados de la institución.</p> <p>Con los elementos pedagógicos mencionados y concordantes con nuestro PEI construí la secuencia didáctica para mi trabajo de grado.</p>
PROBLEMÁTICA	<p>El lenguaje es la base fundamental de la cultura en las sociedades; por ello, sus componentes, tales como la escritura y la lectura, deben ser desarrollados para potencializar la cultura en los seres que se forman en nuestras escuelas. La escritura se desarrolla en el aula permitiendo a los niños construir mundos soñados para luego describir realidades que fortalecen al ser como ciudadano, trabajador y hombre de cultura.</p> <p>En muchas instituciones se aborda el lenguaje de una manera superficial, lo cual dificulta los procesos propios del área, pues no hay un buen</p>

	<p>manejo de sus componentes ni de los procesos escriturales necesarios para lograr un aprendizaje significativo.</p> <p>Los métodos tradicionales de planificación en el aula han demostrado ser poco efectivos y las prácticas pedagógicas tradicionales se desarrollan con dificultad a la hora de profundizar y orientar los contenidos curriculares pertenecientes al área del Lenguaje.</p> <p>Entre los problemas que se presentan en el aprendizaje de la escritura se encuentra como principal dificultad la construcción de textos con sentido, proceso de escritura que no refleja adecuadamente la calidad de las ideas; adicional a lo anterior, otra dificultad es que no pueden leerse por cuenta de la mala calidad en el diseño de las letras y palabras.</p>
<p>OBJETIVOS</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Cualificar la producción textual de los estudiantes de grado de segundo de Básica Primaria en la Institución Educativa José Holguín Garcés a través del uso de estrategias de planificación, textualización y revisión de textos descriptivos.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar el nivel de producción textual de los estudiantes de grado segundo de Básica Primaria de la Institución Educativa José Holguín Garcés, sede Ana María de Lloreda. • Implementar una secuencia didáctica con el fin de mejorar la producción textual a través de textos descriptivos en los estudiantes de grado de segundo de Básica Primaria en la Institución Educativa José Holguín Garcés, sede Ana María de Lloreda. • Identificar el mejoramiento alcanzado en producción textual de los estudiantes de grado segundo de Básica Primaria de la Institución Educativa José Holguín Garcés, sede Ana María de Lloreda, luego de la aplicación de la secuencia didáctica basada en la producción de textos descriptivos.
<p>REFERENTES CONCEPTUALES</p>	<p>Las teorías que sustentan este trabajo parten de un enfoque sociocultural, donde el proceso de lenguaje que se aborda es la escritura. Por esta razón, se hará una reflexión sobre este proceso, teniendo en cuenta los planteamientos de Clemente y Rodríguez (2014), quienes explican cuáles procesos cognitivos intervienen al leer, y por qué la escritura es un hecho sociocultural de la lengua escrita. Estas autoras afirman que hay distintas posiciones que han generado teorías muy particulares, en ocasiones contrarias, pero esta situación produce un mayor entendimiento de la situación para la enseñanza y la alfabetización inicial.</p> <p>Por su parte, Goodman (1992) se pregunta ¿cómo aprenden los niños a leer?, así identifica que los niños aprenden cosas sobre el lenguaje escrito, no por efecto de la enseñanza de la lectura y la escritura en sus ámbitos escolares, sino por su continua relación con otros miembros de una sociedad alfabetizada en periodos de cinco o seis años. Este autor considera que la escritura en grados iniciales depende en parte de los contextos en los cuales se desarrollan los niños en sus primeros años de vida. Las condiciones socioeconómicas, culturales y étnicas afectarán el desarrollo de la producción textual en los niños.</p>

Es claro que desde antes del ingreso a la escuela los seres humanos han aprehendido la cultura y con ella el lenguaje materno, pues el lenguaje permea todos los ámbitos de la vida y, por ende, cumple una función social. Es así que cuando el niño ingresa a la escuela, el maestro debe abordar la enseñanza del lenguaje escrito reconociendo los conocimientos previos del niño para, desde allí, proponer actividades de reflexión y producción textual (Pérez y Roa, 2010).

Al ingresar a la cultura escrita, de acuerdo con estos mismos autores, se tiene la posibilidad no solo de disfrutar del patrimonio simbólico escrito y en las formas individuales de ordenar y pensar el mundo, sino de adentrarnos en sus estructuras. Los puntos de vista de los autores mencionados nos dan ideas más amplias de que ingresar a la cultura escrita es una concepción muy diferente a la antigua idea de solo tener la capacidad de descodificar las letras y las palabras para asignarles un significado.

Cassany, Luna y Sanz (2007) señalan que el saber escribir implica saberes diversos, desde aspectos mecánicos y motrices del trazo de las letras, de la caligrafía o de la presentación del escrito, hasta procesos más reflexivos de selección y ordenación de la información, o también de las estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y reformulación. Se debe incluir tanto el conocimiento de las unidades lingüísticas más pequeñas (el alfabeto, las palabras, etc.) y las propiedades más superficiales (ortografía, puntuación, etc.), como el de las unidades superiores (párrafos, tipos de textos, etc.) y las propiedades más profundas (coherencia, adecuación, etc.).

En la escuela, la cultura escrita está asociada desde siempre con el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Los maestros, por su parte, en otras épocas mantenían el aprendizaje y los conocimientos lejos de su entorno familiar. Pero en la actualidad tienen claro que ambas partes deben estar conscientes de la importancia de la cultura escrita escolar. Así se potencializa lo que han aprendido los niños desde antes de entrar a la escuela. Ahora la familia está más involucrada y está más al tanto de lo que significa este concepto.

Esta visión sociocultural nos aporta una base para comprender que los conocimientos de los niños, adquiridos mediante la aproximación a la escritura, se convierten en parte de su cultura escrita, lo que le permite al niño desarrollar aún más su lenguaje.

El modelo de escritura de Flower y Hayes

Estos autores aportaron al estudio de las estrategias de redacción, es decir, al acto o proceso de la escritura, no al producto. El modelo de estos autores está formado por tres componentes:

- **La memoria a largo plazo del escritor.** Incluye todos los conocimientos del escritor sobre contenidos temáticos, imágenes de receptores y esquemas textuales.
- **El contexto de producción.** Es la situación concreta en la que se produce el escrito. Al redactar se presenta una serie de problemas retóricos relacionados con la intención del escrito, el receptor y el tema.
- **El proceso de escritura.** A medida que se escribe, se van generando exigencias y limitaciones, por lo que es muy importante tener en cuenta las etapas de este proceso:

	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Planificación</i>: en esta etapa se definen los objetivos del texto y el plan de la producción textual. Se dan tres subprocesos: la generación de ideas, la organización y el establecimiento de objetivos. 2. <i>Textualización</i>: incluye la transformación de los contenidos en lenguaje escrito linealmente organizado, en esta fase tiene lugar la ejecución gráfica de las letras, la ortografía, el léxico, la morfología, entre otros aspectos. 3. <i>Revisión</i>: se realiza una lectura general y posterior corrección y mejora del texto, realizando una evaluación del cumplimiento de los objetivos planteados en la etapa inicial y la coherencia general del documento. <p>El modelo de escritura planteado por Flower y Hayes (1980), y específicamente el componente de proceso de escritura, servirá para categorizar el desempeño de los estudiantes durante la secuencia didáctica aplicada al grupo segundo de primaria de la Institución Educativa José Holguín Garcés, sede Ana María de Lloreda.</p>
<p>MOMENTOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA</p>	<p>FASE DE PREPARACIÓN</p> <p>Momento 1. Exploración de saberes previos</p> <p>Espacio de integración y de conocimientos con los estudiantes</p> <p>Componente 1</p> <p>Tiempo aproximado: 2 horas</p> <p>Presentación de la secuencia: se explican los propósitos, cómo se va a trabajar, las actividades que conforman la secuencia, el producto final y el tiempo de realización.</p> <p>Los niños se formarán en grupos y a cada uno de los grupos se le entregará un libro llamado “El animalario del profesor Revillod”, de Javier Sáenz Castán.</p> <p>Los estudiantes podrán manipular el libro, observarlo y se realizarán preguntas con respecto a lo que ellos observan.</p> <p>Luego, podrán combinar los animales, mezclando sus partes y se divertirán mucho con los extraños animales que se forman y sus particulares descripciones.</p> <p>Se espera que los estudiantes, además de pasar un rato muy divertido, dejen volar su imaginación, despierten su creatividad para formar nuevos animales y empezar con la escritura de descripciones de animales.</p> <p>Componente 2</p> <p>Los estudiantes escribirán un texto partiendo de los animales observados en el libro “El animalario del profesor Revillod”, de Javier Sáenz Castán. Se espera que los estudiantes observen de nuevo el libro e identifiquen las características principales de los animales y describan de manera escrita el animal que crearon.</p> <p>Se empezará la clase retomando la lectura del libro “El animalario del profesor Revillod” y el esquema que llevaron para completar en casa en compañía de sus padres.</p> <p>Para esto, se agruparán de nuevo y se les dará un espacio para que intercambien opiniones. Luego se abordará el tema en general y se les preguntará:</p>

- ¿De qué animal habla su ficha?
- ¿Qué animal es? (mamífero, ave, reptil, pez, anfibio, insecto)
- ¿Cómo se llama?
- ¿Cómo es su cuerpo? (tamaño, color, pelaje, plumas, pelo, escamas)
- ¿Dónde vive? (selva, granja, río, mar, casa, desierto)
- ¿Cómo se desplaza? (por el aire, por el mar, por la tierra)
- ¿De qué se alimenta? (carnívoro, herbívoro, omnívoro)

Se les entregará imágenes de animales divididas en partes para que ellos en grupo formen su animal extraordinario y lo describan de forma oral y luego escrita.

FASE DE PRODUCCIÓN

Momento 2. Preparación del producto final

Tiempo aproximado: 2 horas

Componente 1

- Lectura del cuento “Don Chanco va de paseo”, de Keiko Kasza.

En esta actividad los estudiantes reconocerán las características físicas del personaje del cuento.

Describirán el personaje del cuento. Con esta actividad se espera que los niños, además de disfrutar el cuento con la divertida forma en que luce el personaje principal, puedan hacer predicciones sobre la lectura y destacar los rasgos principales del personaje.

A través de la lectura del cuento y la observación de las imágenes que muestran los diferentes aspectos de Don Chanco, los estudiantes trabajarán el concepto de descripción.

Se leerá a los niños un cuento donde el personaje cambia de aspecto de una manera muy particular y de forma muy parecida se transforma en uno de los animales vistos en el libro “El animalario del profesor Revillod”.

A medida que se avanza en la lectura, se indaga a los estudiantes por el aspecto físico del personaje y se muestran las imágenes de cómo este va cambiando su aspecto.

Se hacen preguntas con el fin de orientar la comprensión del cuento y la descripción del personaje.

Componente 2

- Lectura del cuento “Don Chanco va de paseo”, de Keiko Kasza.

Se tendrán en cuenta los saberes previos y la conceptualización.

Los estudiantes participarán del proceso de autoevaluación del primer escrito de la descripción.

Se espera que los estudiantes participen activamente al mismo tiempo que interiorizan el concepto de descripción.

Se espera que a partir de la descripción del personaje del cuento, los estudiantes puedan seguir el modelo para hacer la corrección de la descripción de su animal extraordinario. Los estudiantes escucharán de nuevo el cuento, luego se les harán algunas preguntas.

Las respuestas de los niños con referencia a las características de Don Chanco, el personaje del cuento, se escribirán en el tablero y se irán

organizando las hipótesis hasta armar una descripción coherente de acuerdo con el guion.

Se hará énfasis en la construcción de las oraciones y en el respeto por los puntos, comas y el uso de las mayúsculas.

Componente 3

Iniciación en la construcción de textos descriptivos a partir del cuento leído, “Choco busca a su mamá”, de Keiko Kasza. De acuerdo con el cuento leído en la clase pasada, los estudiantes observarán la descripción de Choco, el personaje principal, que estará pegada en el tablero.

Leerán la descripción en voz alta y, de manera grupal, reconocerán las características físicas del personaje.

Además, se recalcará el respeto por los signos de puntuación y las mayúsculas.

Se espera que a partir de esta descripción los estudiantes puedan seguir el modelo para hacer la corrección de la descripción de su animal extraordinario. Se presentará a los estudiantes una cartelera con la imagen de Choco, el personaje principal del cuento, con su respectiva descripción y de acuerdo con el modelo dado en la clase pasada.

Nuevamente se organizarán en grupos y se les entregará la imagen de uno de los personajes del cuento para que ellos puedan observarla detalladamente. Luego la docente empezará a sacar de una bolsita papelititos con las características de diferentes personajes; al escuchar la característica correspondiente a su personaje, el grupo levantará la mano y la pedirá la palabra para ir organizando la descripción de su personaje, de acuerdo con el guion visto las clases anteriores y la descripción de Choco, la cual permanecerá en un lugar visible del salón. De esta manera se reforzará el concepto de descripción.

Se orientará a los estudiantes para que tengan en cuenta el orden de las ideas, las mayúsculas, los puntos aparte y la concordancia de número y género.

Cada grupo tendrá la imagen de un personaje diferente.

Al finalizar, cada descripción será pegada en una cartelera que estará expuesta dentro del salón.

Se les pedirá a los estudiantes que revisen su descripción y se les preguntará si esta obedece a la estructura dada.

Si todavía les falta, se puede volver a escribir.

FASE DE EVALUACIÓN

Momento 3 Presentación producto final

Tiempo aproximado: 2 horas

Componente 1

- Lectura de la “Propuesta de escritura creativa “El animalario”
- Construcción de un personaje extraordinario.
- Reescritura del texto final.

Con base en la lectura del cuento “Don Chanco va de paseo”, de Keiko Kasza, en la clase pasada, y la lectura de la “Propuesta de escritura creativa El animalario”, se espera que los estudiantes a través de la

creatividad y la imaginación puedan revisar y corregir la escritura de su texto descriptivo acerca del personaje extraordinario que crearon en la clase anterior.

Luego de la lectura de El animalario y las descripciones de animales fantásticos que este presenta, se organizará la clase en los grupos que ya están constituidos y cada uno recibirá el personaje extraordinario que anteriormente había creado.

Con base en el personaje, deberán revisar y corregir su texto descriptivo siguiendo una estructura ordenada en la exposición de sus ideas, pero sobretodo creando, compartiendo y disfrutando.

Elegirán el nombre y orientarán su descripción de acuerdo con el guion que han trabajado en las clases anteriores.

Componente 2

Continúa con la revisión de la reescritura de la descripción.

Cada grupo deberá releer su descripción para percatarse de si faltan o sobran detalles.

De acuerdo con el listado, ellos deben marcar si su texto corresponde o no al guion dado para elaborar su texto descriptivo, para lo cual deben marcar sí o no según el ítem.

Se espera que los estudiantes revisen su texto y corrijan de acuerdo con las orientaciones dadas.

Se realiza un listado de lo que se debe revisar y ellos deben marcar sí o no según el ítem.

Se revisará y corregirá:

¿Tiene un título? (en este caso, el nombre del personaje creado)

Caligrafía:

¿Se entiende la letra?

¿Están separadas las palabras?

Ortografía:

¿Las oraciones empiezan con mayúscula?

¿Puso punto al final de la oración?

¿Se respeta la concordancia de género y número?

Presentación:

¿Está ordenado el texto de acuerdo con el guion?

¿Está limpio el texto?

Componente 3

- Revisión final de la descripción del animal extraordinario.

Los estudiantes harán las correcciones necesarias y procederán a verificar el título y la descripción de su animal extraordinario, mediante las siguientes preguntas:

¿Reescribieron la descripción?

¿Cómo quedó?

¿Mejóro?

¿Hicieron bien al revisarla?

¿Por qué era necesario revisarla?

	<p>¿Cómo se sienten con la descripción que escribieron?</p> <p>Después de revisada y corregida la descripción, la pueden pegar en una cartelera al lado de su respectiva imagen, armando un collage de animales extraordinarios.</p> <p>Se realizarán estas dos preguntas a los estudiantes para evaluar la secuencia didáctica:</p> <p>¿Qué fue lo que más te gustó de la experiencia?</p> <p>¿En qué otras situaciones podemos aplicar lo aprendido?</p> <p>De manera grupal se evalúa:</p> <p>¿Cómo participamos antes y después?</p> <p>¿Cómo les parecieron las actividades propuestas para la secuencia didáctica?</p> <p>¿Qué aprendieron?</p> <p>¿Sí son de utilidad los aprendizajes que obtuvieron?</p> <p>¿Para qué nos puede servir lo que aprendimos?</p> <p>Después de expresarse por escrito, procederán a escribir su experiencia con el objetivo de que las familias lean su texto y reconozcan lo que aprendieron.</p>
--	--

Formato 2. Planeación de los momentos de la SD

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Momento No. 1	Fase de preparación		
2. Sesión (clase)	2		
3 Fecha en la que se implementará	Marzo 7 y 9 de 2017		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Tener compromiso frente a la SD. - Acercar a los estudiantes al proceso escritural. - Reconocer la escritura como una forma de expresión comunicativa. - Se espera que los estudiantes despierten su creatividad y construyan textos. 		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente... Posibles intervenciones
	Componente No. 1 <i>Descubriendo animales fantásticos.</i> En esta primera actividad se presenta la secuencia didáctica a los estudiantes del grado segundo. Se explican los propósitos, cómo se va a trabajar, las actividades que conforman la secuencia, el producto final y el tiempo de realización. Se evidenciará su participación en la construcción de textos escritos, puesto que describirán un animal extraordinario inventado por ellos mismos que será el producto final de esta secuencia. Reconocerán la escritura de textos como otra forma de comunicarse y	Los niños se formarán en grupos y a cada uno de los grupos se le entregará un libro llamado “El animalario del profesor Revillod”. Los estudiantes podrán manipular el libro, observarlo y se realizarán preguntas con respecto a lo que ellos observan. Luego, podrán combinar los animales, mezclando sus partes y se divertirán mucho con los extraños animales que se forman y sus particulares descripciones. Se espera que los estudiantes, además de pasar un rato muy divertido, dejen volar su imaginación, despierten su creatividad para formar nuevos animales y descripciones.	Presentaré el libro a los niños. Mostraré la portada, leeré el título y el nombre del autor. Preguntaré si se imaginan de qué se trata el libro, si lo leyeron antes, cómo se imaginan que será. Mostraré las ilustraciones del libro y conversaremos sobre ellas. Les entregaré a cada grupo un libro y los ayudaré a encontrar los nombres de los animales que ven en las ilustraciones y a leer sus extrañas descripciones para que los niños se sientan parte de la historia y participen del proceso de lectura. Tendrán el espacio para formar todos los animales que ellos deseen. Se orienta la descripción de algunos animales teniendo en cuenta los siguientes criterios:

	<p>expresar sus sentimientos y emociones.</p>		<p>¿Qué animales son? (cómo se llaman) ¿A qué grupo pertenecen? (mamíferos, aves, reptiles, peces, anfibios, insectos) ¿Cómo son? (tamaño, color, pelaje, cuerpo) ¿De qué se alimentan? (carnívoro, herbívoro, omnívoro) ¿Cómo se desplazan? (por el aire, por el mar, por la tierra) ¿Dónde viven? (selva, granja, río, mar, casa, desierto) Se establecen relaciones entre los saberes con los que cuenta el niño y los nuevos conocimientos a través de procesos de interacción y confrontación. Para involucrar el entorno familiar, se les dejará de tarea completar en casa un esquema que pregunta por los rasgos físicos de un animal que les haya gustado.</p>
	<p>Componente No. 2 Los estudiantes escribirán un texto partiendo de los animales observados en el libro “El animalario del profesor Revillod”, de Javier Sáenz Castán.</p>	<p>Se espera que los estudiantes observen de nuevo el libro e identifiquen las características principales de los animales y describan de manera escrita el animal que crearon.</p>	<p>Se empezará la clase retomando la lectura del libro “El animalario del profesor Revillod” y el esquema que llevaron para completar en casa. Para esto, se agruparán de nuevo y se les dará un espacio para que intercambien opiniones. Luego se abordará el tema en general y se les preguntará: ¿De qué animal habla su ficha? ¿Qué animal es? (mamífero, ave, reptil, pez, anfibio, insecto) ¿Cómo se llama? ¿Cómo es su cuerpo? (tamaño, color, pelaje, plumas, pelo, escamas)</p>

			<p>¿Dónde vive? (selva, granja, río, mar, casa, desierto)</p> <p>¿Cómo se desplaza? (por el aire, por el mar, por la tierra)</p> <p>¿De qué se alimenta? (carnívoro, herbívoro, omnívoro)</p> <p>Se les entregará imágenes de animales divididas en partes para que ellos en grupo formen su animal extraordinario y lo describan de forma oral y luego escrita.</p> <p>Un mono combinado con elefante, serpiente con alas que no vuela, un oso con melena de león, un tigre con cuello de jirafa, etc.</p> <p>Este personaje extraordinario quedará expuesto en un estand hasta la siguiente clase.</p> <p>Trabajo individual para establecer el nivel de escritura del estudiante.</p>
<p>6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La disposición de los estudiantes de participar en la SD. - La calidad de las descripciones realizadas por los niños tanto a nivel oral como escrito. - El intercambio de ideas entre niños y docente. 		
<p>7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</p>	<p>fotos y escritos de los niños para recuperar lo dicho a lo largo de la secuencia.</p>		

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Momento No. 2	Fase de producción		
2. Sesión (clase)	3		
3 Fecha en la que se implementará	Marzo 13, 15 y 17 de 2017		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer predicciones sobre la lectura. - Destacar los rasgos principales de los personajes para hacer la descripción. - Participar de forma creativa en la escritura de textos. 		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente... Posibles intervenciones
	<p>Componente No. 1</p> <p>Lectura del cuento “Don Chancho va de paseo”, de Keiko Kasza.</p> <p>En esta actividad los estudiantes reconocerán las características físicas del personaje del cuento.</p> <p>Describirán el personaje del cuento.</p>	<p>Con esta actividad se espera que los niños, además de disfrutar el cuento con la divertida forma en que luce el personaje principal, puedan hacer predicciones sobre la lectura y destacar los rasgos principales del personaje.</p> <p>A través de la lectura del cuento y la observación de las imágenes que muestran los diferentes aspectos de Don Chancho los estudiantes trabajarán el concepto de descripción.</p>	<p>Se leerá a los niños un cuento donde el personaje cambia de aspecto de una manera muy particular y de forma muy parecida se transforma en uno de los animales vistos en el libro “El animalario del profesor Revillod”.</p> <p>A medida que se avanza en la lectura se indaga a los estudiantes por el aspecto físico del personaje y se muestran las imágenes de cómo este va cambiando su aspecto.</p> <p>Se hacen preguntas con el fin de orientar la comprensión del cuento y la descripción del personaje.</p> <p>¿Cómo se imaginan el día de paseo de Don Chancho?</p> <p>¿Qué podría llevar la canasta del día de campo de Don Chancho?</p> <p>¿La señorita cerda aceptará la invitación de Don chancho?</p> <p>¿Cuáles serán los consejos que recibirá Don Chancho de sus amigos?</p> <p>¿Cómo crees que se ve Don Chancho con las rayas de la cebra?</p> <p>¿Cómo crees que se ve Don Chancho con la melena del león?</p> <p>¿Cómo crees que se ve Don Chancho con la cola del zorro?</p>

			<p>¿Qué dirá la señorita cerda al ver semejante transformación?</p> <p>¿Qué final les gustaría que tuviera esta historia?</p> <p>Los estudiantes escucharán el cuento, luego responderán las siguientes preguntas:</p> <p>¿Conocen a los personajes de la historia?</p> <p>¿Qué animales son? (cómo se llaman)</p> <p>¿A qué grupo pertenecen? (mamíferos, aves, reptiles, peces, anfibios, insectos)</p> <p>¿Cómo son? (tamaño, color, pelaje, cuerpo)</p> <p>¿De qué se alimentan? (carnívoros, herbívoros, omnívoros)</p> <p>¿Cómo se desplazan? (por el aire, por el mar, por la tierra)</p> <p>¿Dónde viven? (selva, granja, río, mar, casa, desierto)</p> <p>Atendiendo a las nuevas ideas que se les ocurra con la lectura del cuento, se les entregará la imagen del animal extraordinario que crearon y que se encontraba en el stand para que lo decoren con diferentes materiales y reescriban la descripción anterior con base en los nuevos cambios.</p>
	<p>Componente No. 2</p> <p>Lectura del cuento “Don chanco va de paseo”, de Keiko Kasza.</p> <p>Se tendrán en cuenta los saberes previos y la conceptualización.</p> <p>Los estudiantes participarán del proceso de</p>	<p>Se espera que los estudiantes participen activamente al mismo tiempo que interiorizan el concepto de descripción.</p> <p>Se espera que a partir de la descripción del personaje del cuento los estudiantes puedan seguir el modelo para hacer la corrección de la descripción de su animal extraordinario.</p>	<p>Los estudiantes escucharán de nuevo el cuento, luego se les harán algunas preguntas.</p> <p>Las respuestas de los niños con referencia a las características de Don Chanco, el personaje del cuento, se escribirán en el tablero y se irán organizando las hipótesis hasta armar una descripción coherente de acuerdo con el guion:</p> <p>¿Qué animal es? (mamífero, ave, reptil, pez, anfibio, insecto)</p> <p>¿Cómo se llama?</p> <p>¿Cómo es su cuerpo? (tamaño, color, pelaje, plumas, pelo, escamas)</p>

	<p>autoevaluación del primer escrito de la descripción.</p>		<p>¿Dónde vive? (selva, granja, río, mar, casa, desierto) ¿Cómo se desplaza? (por el aire, por el mar, por la tierra) ¿De qué se alimenta? (carnívoro, herbívoro, omnívoro) Después de la lectura del cuento y el respectivo análisis, se orientará una charla frente a los siguientes cuestionamientos: ¿Qué es la descripción? ¿Qué es describir? ¿Para qué utilizamos las descripciones? ¿Por qué es importante reconocer las características físicas de los personajes? ¿Por qué es importante saber describir? Con las respuestas que ellos han dado se construye el plan de escritura de la descripción. Se les pedirá a los estudiantes que revisen la descripción de su animal extraordinario y nos preguntaremos con base en la descripción de Don Chanco que se encuentra en el tablero: ¿Qué tienen de diferente? ¿Cómo empiezan? ¿Qué información le falta a la suya? ¿Cómo empiezan las oraciones? ¿Cómo finalizan? Se les pedirá que vuelvan a escribir en limpio su descripción teniendo en cuenta el modelo dado y los cambios en la decoración. Se hará énfasis en la construcción de las oraciones y en el respeto por los puntos, comas y el uso de las mayúsculas.</p>
	<p>Componente No. 3 Lectura del cuento “Choco busca a su mamá”, de Keiko Kasza.</p>	<p>De acuerdo con el cuento leído los estudiantes observarán la descripción de Choco, el personaje</p>	<p>Se presentará a los estudiantes una cartelera con la imagen de Choco, el personaje principal del cuento, con su respectiva descripción y de acuerdo con el</p>

<p>Iniciación en la construcción de textos descriptivos, a partir del cuento leído, "Choco busca a su mamá", de Keiko Kasza.</p>	<p>principal, que estará pegada en el tablero.</p> <p>Leerán la descripción en voz alta y, de manera grupal, reconocerán las características físicas del personaje.</p> <p>Además, se recalcará el respeto por los signos de puntuación y las mayúsculas.</p> <p>Se espera que a partir de esta descripción los estudiantes puedan seguir el modelo para hacer la corrección de la descripción de su animal extraordinario.</p>	<p>modelo dado en la clase pasada, el cual se escribió en el tablero.</p> <p>¿Qué animal es? (mamífero, ave, reptil, pez, anfibio, insecto)</p> <p>¿Cómo se llama?</p> <p>¿Cómo es su cuerpo? (tamaño, color, pelaje, plumas, pelo, escamas)</p> <p>¿Dónde vive? (selva, granja, río, mar, casa, desierto)</p> <p>¿Cómo se desplaza? (por el aire, por el mar, por la tierra)</p> <p>¿De qué se alimenta? (carnívoro, herbívoro, omnívoro)</p> <p>Nuevamente se organizarán en grupos y se les entregará la imagen de uno de los personajes del cuento para que ellos puedan observarla detalladamente. Luego empezaré a sacar de una bolsita papelititos con las características de diferentes personajes; al escuchar la característica correspondiente a su personaje, el grupo levantará la mano y la pedirá para ir organizando la descripción de su personaje de acuerdo con el guion visto las clases anteriores y la descripción de Choco, la cual permanecerá en un lugar visible del salón. De esta manera se reforzará el concepto de descripción.</p> <p>Se orientará a los estudiantes para que tengan en cuenta el orden de las ideas, las mayúsculas, los puntos aparte y la concordancia de número y género. Cada grupo tendrá la imagen de un personaje diferente.</p> <p>Al finalizar, cada descripción será pegada en una cartelera que estará expuesta dentro del salón.</p> <p>Se les pedirá a los estudiantes que revisen su descripción y se les preguntará si esta obedece a la estructura dada.</p> <p>Si todavía les falta podemos volver a escribirla.</p>
--	---	---

<p>6. <i>Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - La revisión de cada producto. - El intercambio de ideas entre niños y docente. - La colaboración entre compañeros ya que trabajarán en grupo y se ayudarán entre ellos.
<p>7. <i>Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</i></p>	<p>Grabaciones, filmaciones y fotos para recuperar lo dicho a lo largo de la secuencia.</p>

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Momento No. 3	Fase de evaluación		
2. Sesión (clase)	3		
3 Fecha en la que se implementará	Marzo 21, 22 y 23 de 2017		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Atender un plan de escritura para corregir sus escritos. - Se revisará y corregirá la caligrafía, la ortografía y la presentación del escrito. - Los estudiantes evaluarán la secuencia didáctica. 		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente... Posibles intervenciones
	Componente No. 1 Lectura de la propuesta de escritura creativa el animalario.	Con base en la lectura de los cuentos de Keiko Kasza, y la lectura de la “Propuesta de escritura creativa el animalario” , se espera que los estudiantes a través de la creatividad y la imaginación puedan revisar y corregir la escritura de su texto descriptivo acerca del personaje extraordinario que crearon en la clase anterior.	Luego de la lectura de los cuentos de Keiko Kasza, y del animalario y las diferentes descripciones de animales fantásticos que este presenta, se organizará la clase en grupos y cada uno recibirá el personaje extraordinario que anteriormente había creado. Con base en el personaje deberán revisar y corregir su texto descriptivo siguiendo una estructura ordenada en la exposición de sus ideas, pero sobretodo creando, compartiendo y disfrutando. Elegirán el nombre y orientarán su descripción de acuerdo con el guion que han trabajado en las clases anteriores. ¿Qué animal es? (mamífero, ave, reptil, pez, anfibio, insecto) ¿Cómo se llama? ¿Cómo es su cuerpo? (tamaño, color, pelaje, plumas, pelo, escamas) ¿Dónde vive? (selva, granja, río, mar, casa, desierto) ¿Cómo se desplaza? (por el aire, por el mar, por la tierra) ¿De qué se alimenta? (carnívoro, herbívoro, omnívoro) Se pasará por cada uno de los grupos apoyándoles en la revisión y reescritura de la descripción del personaje extraordinario.

	<p>Componente No. 2</p> <p>Se continúa con la revisión de la reescritura de la descripción.</p>	<p>Cada grupo deberá releer su descripción para percatarse de si faltan o sobran detalles.</p> <p>De acuerdo con el listado, ellos deben marcar si su texto corresponde o no al guion dado para elaborar su texto descriptivo, para lo cual deben marcar sí o no según el ítem (Rejilla 1 ver Anexo).</p> <p>Se espera que los estudiantes revisen su texto y corrijan de acuerdo con las orientaciones dadas.</p>	<p>Se realiza un listado de lo que se debe revisar y ellos deben marcar sí o no según el ítem (Rejilla 1 ver Anexo).</p> <p>Se revisará y corregirá:</p> <p>¿Tiene un título? (en este caso el nombre del personaje creado)</p> <p>Caligrafía:</p> <p>¿Se entiende la letra?</p> <p>¿Están separadas las palabras?</p> <p>Ortografía:</p> <p>¿Las oraciones empiezan con mayúscula?</p> <p>¿Puso punto al final de la oración?</p> <p>Presentación:</p> <p>¿Está ordenado el texto de acuerdo con el guion?</p> <p>¿Está limpio el texto?</p>
	<p>Componente No. 3</p> <p>Revisión final de la descripción del animal extraordinario.</p>	<p>Los estudiantes harán las correcciones necesarias y procederán a verificar el título y la descripción de su animal extraordinario, mediante las siguientes preguntas:</p> <p>¿Reescribieron la descripción?</p> <p>¿Cómo quedó?</p> <p>¿Mejóro?</p> <p>¿Hicieron bien al revisarla?</p> <p>¿Por qué era necesario revisarla?</p> <p>¿Cómo se sienten con la descripción que escribieron?</p>	<p>Después de revisada y corregida la descripción, la pueden pegar en una cartelera al lado de su respectiva imagen, armando un collage de animales extraordinarios.</p> <p>Se realizarán estas dos preguntas a los estudiantes para evaluar la secuencia didáctica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qué fue lo que más te gustó de la experiencia? 2. ¿En qué otras situaciones podemos aplicar lo aprendido?
<p>6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La revisión de cada producto. - El intercambio de ideas entre niños y docente. - La colaboración entre compañeros, ya que trabajarán en grupo y se ayudarán entre ellos. 		
<p>7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</p>	<p>Grabaciones, filmaciones y fotos para recuperar lo dicho a lo largo de la secuencia.</p>		

Formato 3. Profundización en los momentos de la SD

Profundizar en una pregunta...		
Pregunta	¿Cómo cualificar la producción textual de los estudiantes del grado segundo de primaria de la Institución Educativa José Holguín Garcés, sede Ana María de Lloreda, a través del uso de estrategias de planificación, textualización y revisión de textos descriptivos?	
Registros por momentos y componentes	Momento 1	
	Componente 1	<p>Diagnosticar en qué nivel de producción textual se encuentran los estudiantes del grado segundo.</p> <p>A partir del título “El animalario del profesor Revillod”, la carátula, las imágenes y las preguntas que se hacen acerca de los animales, los niños realizan pequeñas descripciones que permiten detectar los saberes previos acerca de la descripción.</p> <p>Se da inicio a la construcción del plan de escritura. Los niños deben escoger el animal que más les haya gustado y caracterizarlo de acuerdo con su descripción física.</p>
	Componente 2	<p>Con base en las opiniones, ideas y/o conclusiones hechas durante la socialización del animal que más les gustó, se construirá el concepto de la descripción.</p> <p>Se espera que los estudiantes observen de nuevo el libro, identifiquen las características principales de los animales y describan de forma escrita el animal que crearon.</p>
	Momento 2	
	Componente 1	<p>A través de la lectura del cuento y la observación de las imágenes que muestran los diferentes aspectos de Don Chancho, los estudiantes trabajarán el concepto de descripción.</p> <p>Se espera que, a partir de la descripción del personaje del cuento, los estudiantes puedan seguir el modelo para hacer la corrección de la descripción de su animal extraordinario.</p> <p>Se hará énfasis en la construcción de las oraciones y en el respeto por los puntos, comas y el uso de las mayúsculas.</p>
	Componente 2	<p>Con la conceptualización de la descripción y los ejemplos dados de los diferentes personajes de los cuentos, los estudiantes, a través de la creatividad y la imaginación, pueden revisar y corregir la escritura de su texto descriptivo acerca del personaje extraordinario que crearon en la clase anterior.</p>
	Componente 3	<p>Luego de las lecturas de los cuentos, se les entregó a los niños imágenes en forma de rompecabezas de los animales personajes de las historias y sus respectivas descripciones, para que ellos las organizaran de acuerdo con los modelos trabajados durante la secuencia.</p>

	<p>Se orientará a los estudiantes para que tengan en cuenta el orden de las ideas, las mayúsculas, los puntos aparte y la concordancia de número y género.</p> <p>Cada grupo tendrá la imagen de un personaje diferente.</p> <p>Al finalizar, cada descripción será pegada en una cartelera que estará expuesta dentro del salón.</p> <p>Se les pedirá a los estudiantes que revisen su descripción y se les preguntará si esta obedece a la estructura dada.</p>
Momento 3	
Componente 1	<p>Se espera que los estudiantes puedan hacer una reflexión sobre su escrito, teniendo en cuenta y comparando el primer escrito con el último. Los estudiantes deben revisar su texto y corregirlo de acuerdo con las orientaciones dadas.</p>
Componente 2	<p>Se realiza un listado de lo que se debe revisar y ellos deben marcar sí o no, según el ítem.</p> <p>Se revisará y corregirá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Tiene un título? (en este caso el nombre del personaje creado) <p>Caligrafía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Se entiende la letra? - ¿Están separadas las palabras? <p>Ortografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Las oraciones empiezan con mayúscula? - ¿Puso punto al final de la oración? - ¿Se respeta la concordancia de género y número? <p>Presentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Está ordenado el texto de acuerdo con el guion? <p>¿Está limpio el texto?</p>
Componente 3	<p>Después de revisado y corregido el texto descriptivo, los niños elaboraron una cartelera en la que pegaron el animal extraordinario que habían diseñado, con su correspondiente descripción, armando un collage de animales extraordinarios.</p> <p>En la misma cartelera dieron respuesta a dos preguntas para evaluar la secuencia didáctica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué fue lo que más te gustó de la experiencia? 2. ¿En qué otras situaciones podemos aplicar lo aprendido?

Fuente: elaboración propia, con base en el formato adaptado de Roa, Pérez, Villegas y Vargas (2013) y Pérez (s.f.).

Formato 4. Descripción de los momentos que responden la pregunta

	Registro (Codificado)	Descripción
1	El diagnóstico se escaneó y se encuentra en las carpeta “Secuencia Didáctica” Fase de preparación. Componente 1	<p>Para tener una idea clara del nivel de producción textual en que se encontraban los estudiantes, se planteó una primera actividad denominada prueba diagnóstica, con el fin de determinar sus habilidades en la producción escrita. Esta prueba tuvo como lugar el patio de la escuela y consistió en la entrega del libro El Animalario universal del profesor Revillod, de Javier Sáez Castán, el cual contiene imágenes de animales reales, que al ser combinadas de diferentes formas pueden dar vida a un gran número de fieras de extraña apariencia. La aplicación de la prueba se realizó a través de la lectura del libro “El animalario del profesor Revillod” En esta actividad se pretendía que los estudiantes se acercaran a la descripción de diferentes animales extraordinarios como un goce y tuvieran un acercamiento con el texto para observar sus imágenes y sus curiosas descripciones.</p> <p>Para ello se organizó un espacio en el auditorio de la escuela en donde en grupos pudieran tener contacto con el libro, cogerlo, observarlo y detallar sus imágenes mientras la profesora pasa por cada grupo y les realiza preguntas que den cuenta de la descripción física de los animales.</p> <p>Lo anterior permite, según Schökel (1972, citado por García, 2010), a tender a la observación, pues aquí se tiene en cuenta lo que se va a describir, siguiendo un orden, atendiendo a los rasgos y a la relación entre los elementos.</p> <p>Y también se tiene en cuenta “El entorno de la tarea o situación comunicativa” que según Flower y Hayes tiene los elementos influyen en el escritor tales como: circunstancias, la audiencia y metas de escritura que se propone el escritor.</p>
2	El diagnóstico se escaneó y se encuentra en las carpeta “Secuencia Didáctica” Fase de preparación. Componente 2 (fotografías y escritos de los niños)	Con la realización de esta actividad los estudiantes formaron animales extraordinarios con imágenes de partes del cuerpo de diversos animales de esta manera, los estudiantes tuvieron la oportunidad de intercambiar opiniones entre ellos acerca de la manera de relacionar las partes de los animales. Luego de que los estudiantes dieran origen a sus

		<p>animales extraordinarios, se les pidió que escribieran la descripción del animal que más les había llamado la atención, entre aquellos que habían formado con las imágenes. Se puede observar en las fotos cómo los niños asumen el reto de escribir libremente una descripción de su animal extraordinario.</p> <p>En esta parte de la secuencia según Flower y Hayes, la información almacenada se activa para llevar a cabo la tarea de escritura conocida como la memoria a largo plazo (MLP) del individuo.</p> <p>Es importante destacar que en este momento los estudiantes se limitaron a escribir sin tener en cuenta todavía un plan de organización para su escrito.</p>
3	<p>Fotos se encuentran en la carpeta “Secuencia Didáctica” Fase de producción. Componente 1</p>	<p>Para este momento, inicialmente se leyeron cuentos en los cuales sus personajes principales se veían involucrados en una serie de conflictos relacionados con su aspecto físico, lo que sirvió para introducir el concepto de la descripción y los elementos que incluye la descripción de animales.</p> <p>Los estudiantes se afianzaron el concepto de descripción a través de los ejemplos presentados por la profesora. Esta fase tuvo que ver con la planificación de la escritura y el propósito del texto, es decir, para qué se escribe, para quién se escribe y sobre qué se quiere escribir.</p>
4	<p>Fotos se encuentran en la carpeta “Secuencia Didáctica” Fase de producción. Componente 2</p>	<p>En esta parte de la secuencia se realizó la lectura grupal de cuentos relacionados con la descripción de animales extraordinarios y la observación de los diferentes aspectos de los personajes principales, para su posterior reflexión. Los estudiantes reconocieron las características físicas y de manera oral los describieron. La lectura de las descripciones se hizo de forma pausada, ya que para algunos era la primera vez que veían esta clase de textos y hacían preguntas con respecto a la forma en que lucían los animales.</p> <p>Según Flower y Hayes, la planificación del escrito es la clave del éxito o fracaso de la misma; se diseñan los objetivos y se organiza un plan de escritura. En el caso de mis estudiantes como eran niños de primaria se utilizaron lecturas con imágenes y se tenía en cuenta que habría varios borradores para organizar.</p>
5	<p>Fotos se encuentran en la carpeta “Secuencia Didáctica” Fase de producción. Componente 3</p>	<p>En la elaboración de esta actividad se hizo evidente la participación del grupo, ya que fue escrito de forma colaborativa. Los niños tuvieron que pensar e ingeniárselas para unir estas oraciones y de esta manera organizar las descripciones de los animales. Fue un momento de concertación y</p>



		<p>acuerdos que los llevó finalmente a la construcción adecuada de la descripción.</p> <p>En esta parte se puede observar lo que Flower y Hayes dicen acerca de la memoria a largo plazo en la tarea de escritura de los niños, pues responden mejor a la tarea de interés acudiendo a sus conocimientos previos.</p>
6	<p>Fotos se encuentran en la carpeta “Secuencia Didáctica” Fase de evaluación. Componente 1</p>	<p>Los niños revisaron y corrigieron su texto descriptivo atendiendo las sugerencias que se hacían entre ellos mismos, pero sobretodo creando, compartiendo y disfrutando. La profesora estuvo atenta a las inquietudes y necesidades de los estudiantes, ya que siempre preguntaban por la escritura de palabras, el uso de la tilde y por cómo les estaba quedando su texto.</p> <p>Tal como lo dicen Flower y Hayes el escritor hace, reescribe y corrige varias veces el escrito lo que conlleva a realizar una serie de pasos relacionados entre sí lo cual permite que el estudiante se enfoque en el proceso de escritura y no en el producto.</p>
7	<p>Fotos se encuentran en la carpeta “Secuencia Didáctica” Fase de evaluación. Componente 2</p>	<p>En este acercamiento a la escritura individual, los niños construyeron la descripción de su animal extraordinario desde su sentir, su manera de pensar, su forma de hablar y con la idea clara de querer expresar por escrito sus sentimientos y emociones.</p> <p>Se escribió la producción final teniendo en cuenta las siguientes actividades: revisar el texto, identificar los errores y corregirlos, realizar ajustes a los textos y reescribir el texto descriptivo atendiendo a la rejilla de evaluación que se les había entregado para tales efectos.</p>
8	<p>Fotos se encuentran en la carpeta “Secuencia Didáctica” Fase de evaluación. Componente 3</p>	<p>Después de revisado y corregido el texto descriptivo, los niños elaboraron una cartelera en la que pegaron el animal extraordinario que habían diseñado, con su correspondiente descripción, armando un collage de animales extraordinarios.</p> <p>La escritura de los niños mejoró, demostrando que atendiendo a los procesos de planificar, redactar y revisar y siguiendo las orientaciones dadas por la maestra se pueden cumplir las metas propuestas en la tarea. Tal como lo dice Cassany (2005 p. 63) cuando explica que es escribiendo como se aprende la lengua.</p>

Fuente: elaboración propia, con base en el formato adaptado de Roa, Pérez, Villegas y Vargas (2013) y Pérez (s.f.).

Rejilla 1. Autoevaluación

Reviso y corrijo la descripción que escribí de mi animal extraordinario, utilizando la siguiente rejilla de evaluación marcando una **X** según corresponda.

Nombre: _____ Grado: _____

Preguntas		
1. ¿Le puse título a mi escrito? (nombre del animal extraordinario)		
2. ¿Puse letras mayúsculas al principio del texto, después de cada punto y en los nombres propios?		
3. ¿Hay alguna palabra o frase que se repita demasiado?		
4. ¿Hay ideas que quedan incompletas?		
5. ¿Utilicé la puntuación (punto aparte, punto seguido y coma)?		
6. ¿Tuve en cuenta los modelos dados para elaborar mi escrito?		
7. ¿Revisé la ortografía de las palabras?		
8. ¿Inicié mi texto con una pequeña presentación del animal a describir?		
9. ¿Está limpio el escrito?		