

**INCIDENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA EN EL PROCESO DE
COMPOSICIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO AFICHE EN LOS ESTUDIANTES DE
GRADO SEGUNDO DE BÁSICA PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
ZARAGOZA, SEDE LÁZARO DE GARDEA DEL MUNICIPIO DE CARTAGO, VALLE
DEL CAUCA**

LINA MARÍA BARONA SOTO

Cód. 201605954

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN LENGUAJE
SEDE CARTAGO
VALLE DEL CAUCA, COLOMBIA
Junio de 2018**

**INCIDENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA EN EL PROCESO DE
COMPOSICIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO AFICHE EN LOS ESTUDIANTES DE
GRADO SEGUNDO DE BÁSICA PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
ZARAGOZA, SEDE LÁZARO DE GARDEA DEL MUNICIPIO DE CARTAGO, VALLE
DEL CAUCA**

LINA MARÍA BARONA SOTO
Cód. 201605954

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de
Magíster en Educación con énfasis en Lenguaje**

Tutora
KAREN SHIRLEY LÓPEZ GIL

UNIVERSIDAD DEL VALLE
INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN LENGUAJE
SEDE CARTAGO
VALLE DEL CAUCA, COLOMBIA

2018

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Cartago, junio de 2018

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
2. OBJETIVOS	18
2.1 Objetivo general.....	18
2.2 Objetivos específicos	18
3. JUSTIFICACIÓN	19
4. ANTECEDENTES	22
4.1 Propuestas de enseñanza de la escritura de textos expositivos	23
4.2 Propuestas de enseñanza de la escritura de textos narrativos y argumentativos	26
4.3 Propuestas de enseñanza de la escritura de distintas estructuras textuales	29
5. MARCO TEÓRICO.....	33
5.1 Lenguaje escrito	33
5.2 Producción textual escrita	35
5.3 Enseñanza de la producción escrita	37
5.4 La evaluación en la enseñanza de la producción escrita	40
5.5 Secuencia didáctica.....	42
5.6 Texto expositivo.....	43
6. METODOLOGÍA	46
6.1. Enfoque: investigación mixta.....	46
6.2 Diseño	47
6.3 Participantes.....	48
6.4. Procedimiento	51
6.4.1 Etapa diagnóstica	51
6.4.2 Reconstrucción de la práctica educativa	51
6.4.3 Validación de la práctica educativa.....	53
6.5. Instrumentos.....	54
6.5.1. Prueba de entrada	55
6.5.2. Prueba de salida	56
6.5.3. Observación participante con registro en video	57
6.5.4. Grupo de discusión.....	58
6.5.5. Diario de campo.....	60
6.6. Técnicas de análisis.....	61

6.6.1. Componente cuantitativo	61
6.6.2. Componente cualitativo	62
6. 7 Consideraciones éticas	62
7. ANÁLISIS DE RESULTADOS	64
7.1 Desempeño de los estudiantes en las pruebas inicial y final.....	65
7.2 Desempeño de los estudiantes en la secuencia didáctica	74
7.2.1 Borrador uno	75
7.2.2 Borrador dos.....	80
7.2.3 Borrador tres	85
7.3 Valoración de la secuencia didáctica	91
7.3.1 Aprendizajes	92
7.3.2 Metodología	93
7.3.3 Aspectos por mejorar	95
7.4 Análisis de la práctica docente.....	98
7.4.1 Aprendizajes	98
7.4.2 Metodología	100
7.4.3 Aspectos por mejorar	103
8. CONCLUSIONES	107
9. RECOMENDACIONES	111
REFERENCIAS.....	113
ANEXOS	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Contraste de resultados. Componente: Situación comunicativa.....	65
Figura 2. Contraste de resultados Componente: Situación comunicativa.....	67
Figura 3. Contraste de resultados. Componente: Progresión temática	68
Figura 4. Contraste de resultados Componente: Morfosintáctico.....	69
Figura 5. Contraste de resultados Componente: Morfosintáctico.....	71
Figura 6. Contraste de resultados Componente: Morfosintáctico.....	72
Figura 7. Borrador versión 1, nivel de desempeño bajo, E.31.....	76
Figura 8. Borrador versión 1, nivel de desempeño medio, E.22.....	77
Figura 9. Borrador versión 1, nivel de desempeño avanzado, E.16.....	78
Figura 10. Borrador versión 2, nivel de desempeño avanzado, E.24.....	81
Figura 11. Borrador versión 2, nivel de desempeño bajo, E.12.....	83
Figura 12. Borrador versión 2, nivel de desempeño medio, E.20.....	84
Figura 13. Borrador versión 3, nivel de desempeño avanzado, E.5.....	87
Figura 14. Borrador versión tres, nivel de desempeño medio, E.10.....	88
Figura 15. Borrador versión 3, nivel de desempeño bajo, E.32.....	89

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Secuencia didáctica completa.....	120
Anexo 2. Rejilla de evaluación actividad de producción textual prueba diagnóstica.....	131
Anexo 3. Rejilla de evaluación actividad de producción textual prueba final.....	132
Anexo 4. Diario de Campo	133
Anexo 5. Formato de consentimiento informado para padres o acudientes de estudiantes.....	143
Anexo 6. Formato revisión del docente borrador uno o primera escritura	144
Anexo 7. Grabaciones en video: momentos de evaluación y grupo de discusión	147

Resumen

El presente estudio tenía como propósito analizar la incidencia de una secuencia didáctica en el proceso de composición escrita de textos expositivos de los estudiantes de segundo grado de educación básica primaria de la Institución Educativa Zaragoza sede Lázaro de Gardea del municipio de Cartago, Valle del Cauca, con la finalidad de analizar el impacto generado en la competencia de escritura de los estudiantes, su desempeño en las actividades de producción textual durante la implementación y la percepción de los participantes acerca de la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje a través de esta configuración didáctica.

Esta investigación se situó desde la perspectiva sociocultural de la enseñanza de la escritura. El estudio fue de carácter mixto con el diseño investigación acción educativa, en donde el componente cuantitativo correspondió a la evaluación de las pruebas de producción textual inicial y final, y el componente cualitativo abarcó la descripción de los datos recopilados por medio de la observación participante y grupos de discusión. Los hallazgos permitieron afirmar que los estudiantes mejoraron la competencia escritora al comprender la situación comunicativa, conocer los criterios de desempeño que fueron evaluados y al articular los saberes teóricos y prácticos en proyectos de producción, en los cuales se demostró cómo se escribe a través del empleo de actividades que guiaron el proceso de composición, aumentando así la calidad de los escritos.

Igualmente, los resultados permitieron comprobar que la secuencia didáctica contribuyó al desarrollo de los procesos de autorreflexión y autorregulación de la propia escritura en los estudiantes y en la docente investigadora suscitó conciencia en el acto de enseñar a través del análisis de su quehacer pedagógico, transformando así sus prácticas y la dinámica de aula.

Palabras claves: Lenguaje escrito, producción textual escrita, enseñanza de la producción escrita, evaluación de la producción escrita, secuencia didáctica, texto expositivo.

Abstract

The purpose of this study was to analyze the incidence of a didactic sequence in the process of written composition of expository texts of second grade students of primary basic education of the *Institución Educativa Zaragoza sede Lázaro de Gardea* in Cartago, Valle del Cauca, in order to analyze the impact generated in the writing competence of the students, their performance in the textual production activities during the implementation and the perception of the participants about the orientation of the language teaching-learning process through this didactic configuration.

This research is situated from the sociocultural perspective of the teaching of writing. The study was of a mixed nature with the educational action research design, where the quantitative component corresponded to the evaluation of the initial and final textual production tests, and the qualitative component covered the description of the data collected through participant observation and Discussion groups. The findings allowed to affirm that the students improved the writing competence when understanding the communicative situation, to know the performance criteria that were evaluated and to articulate the theoretical and practical knowledge in production projects, in which it was demonstrated how it is written through employment of activities that guided the composition process, thus increasing the quality of the writings.

In the same way, the results allowed to verify that the didactic sequence contributed to the development of the processes of self-reflection and self-regulation of the writing itself in the students and in the research teacher raised awareness in the act of teaching through the analysis of their pedagogical task , transforming its practices and classroom dynamics.

Key words: Written language, textual production, teaching of written production, evaluation of written production, didactic sequence, expositive texts.

INTRODUCCIÓN

El objetivo primordial de los procesos de educación está dirigido a favorecer el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes participar en cada uno de los entornos de los que forman parte (Ministerio de Educación Nacional, 1998). Se plantea que es a través del lenguaje que se logra comprender, expresar, comunicar y consolidar los conocimientos. Por ser el lenguaje un elemento que se adquiere en la interacción social, se expone la necesidad de crear en la escuela escenarios de prácticas socioculturales en las cuales se alcancen aprendizajes en situaciones contextualizadas de uso del lenguaje. Lo anterior exige a los docentes el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje de tal forma que los lleve a emplear estrategias didácticas que se ajusten al contexto, las necesidades de los estudiantes y a los requerimientos del mundo actual.

Los resultados de las pruebas nacionales como las institucionales han permitido identificar que los estudiantes presentan deficiencias en los procesos de lectura y producción de textos, aspecto que incide en el desempeño en las actividades académicas en general. Esta situación genera preocupación al considerar que la escuela no está cumpliendo con las metas de calidad y que a pesar de las estrategias que se implementan no se producen cambios significativos en el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

Lo anterior enfrenta al docente al desafío de replantear la orientación del proceso de enseñanza- aprendizaje del lenguaje escrito, al reconocer que es el maestro el responsable de la selección de las actividades didácticas realizadas en el aula y, en consecuencia, de los resultados que estas proveen. Frente a esta situación, la docente investigadora en su interés de contribuir en el mejoramiento de los estudiantes presenta un proyecto que busca analizar la incidencia de una secuencia didáctica en la composición escrita de textos expositivos de los estudiantes de segundo

grado de educación básica primaria de la Institución Educativa Zaragoza, sede Lázaro de Gardea del municipio de Cartago, Valle del Cauca, de acuerdo con las necesidades expuestas en la institución y con las identificadas desde el análisis de su propia práctica pedagógica.

La presente investigación se apoyó en estudios y tesis de grado recientes que presentan propuestas de enseñanza de la escritura de textos expositivos y de otros modos textuales que se encontraron en el entorno nacional e internacional; los principales referentes teóricos están relacionados con la enseñanza de la producción escrita de textos planteados por autores como Camps (2003) y Pérez (2005). Este estudio es de carácter mixto con un diseño investigación acción educativa, los participantes son 34 alumnos de grado segundo de básica primaria y la docente investigadora. Para la recolección de información de naturaleza cuantitativa se planteó una prueba de escritura aplicada al inicio y al final de la secuencia, cuyo análisis se realizó mediante el empleo de estadística descriptiva. La información cualitativa se recogió a través de la técnica de observación participante y para su interpretación se usó el análisis de contenido.

El estudio está estructurado de la siguiente manera: una primera sección que anuncia el tema, la relevancia del trabajo y la revisión de los antecedentes; en segundo lugar se presenta el marco teórico en el que se sustenta la investigación; en tercer lugar se explicita el proceso metodológico que orienta su desarrollo; en cuarto lugar se exponen los resultados y su respectivo análisis; en quinto lugar se relacionan las conclusiones y recomendaciones derivadas de los principales hallazgos identificados; por último se muestran los anexos entre los que se encuentran los instrumentos y la estrategia de intervención educativa.

Con el desarrollo de esta investigación la docente espera mejorar su práctica pedagógica al recurrir a los planteamientos teóricos recientes que le permitan una estructuración y planeación de su trabajo de aula acorde con los requerimientos actuales en el sistema educativo, así como a las

necesidades y el contexto de los alumnos. De igual modo, tiene el interés de crear situaciones donde se demuestre cómo se lleva a cabo la composición y los procesos que intervienen para elaborar un escrito acorde a una situación planteada, de tal manera que se pueda tomar como referencia para el desarrollo de futuras experiencias educativas que busquen contribuir al avance en las competencias de lenguaje escrito de los estudiantes.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La escritura es considerada como una competencia fundamental y transversal en el sistema educativo colombiano. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional realza la importancia de la escritura a través de los planteamientos realizados en la *Serie Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998) al exponer que es la principal herramienta para la construcción de significados. Esta entidad determina que en los primeros grados de educación primaria se debe favorecer la apropiación de los sistemas de significación, haciendo énfasis en la modalidad escrita porque exige variedad de procesos cognitivos que favorecen el desarrollo del pensamiento y la adquisición de aprendizajes propios de la lengua que se obtienen por medio de prácticas pedagógicas socioculturales que ofrece el entorno para la interacción y la participación en situaciones sociodiscursivas. Del mismo modo, propone la aproximación a actividades de composición de diferentes estructuras textuales en situaciones de uso del lenguaje porque generan en los estudiantes el desarrollo de la comprensión, de habilidades lingüísticas y comunicativas.

Teniendo en cuenta lo anterior, y según lo expuesto por Pérez y Barrios (2010), se evidencian repercusiones importantes cuando los estudiantes no logran desarrollar sus competencias escriturales. Estas dificultades pueden obstaculizar el acceso a los conocimientos, aspecto necesario para la construcción de saberes dentro y fuera de la escuela. De igual manera, los problemas en escritura generan inconvenientes para participar en las actividades propuestas y, por consiguiente, en el aprendizaje, dando como resultado que los estudiantes se sientan excluidos en las prácticas de aula y la afectación del desempeño académico en general, como también en otros entornos. Este factor se constituye como la principal barrera para la interacción al impedir la

participación asertiva en situaciones comunicativas, elemento primordial para establecer y mantener las relaciones en un grupo social.

Otro aspecto fundamental en la formación del primer ciclo, conforme a lo planteado por Pérez y Roa (2010), es la construcción de la voz para ser reconocidos y participar como sujetos activos en cada uno de los grupos a los que se pertenece como base para el desarrollo de la ciudadanía, aspecto en el que la escritura tiene un rol esencial. La escritura permite a los sujetos organizar su pensamiento, expresar sus ideas y consolidar su propia voz para participar en distintos contextos sociales.

En el contexto nacional, los desempeños de los estudiantes en escritura son evaluados a través de las pruebas Saber que se aplican a estudiantes de grados 3, 5, 9 y 11. Según un estudio de Pérez (2003), en el cual presenta el análisis de los resultados de las pruebas Saber realizadas en el país en el año 2002, los estudiantes tienen serias deficiencias en procesos de lectura y escritura, derivando en la inadecuada construcción de textos, reducida a la elaboración de oraciones desarticuladas que no asignan sentido global a los enunciados, no reconocen los elementos de la situación comunicativa, muestran gran dificultad para identificar el propósito del texto y en consecuencia les cuesta diferenciar las diversas estructuras textuales, de igual modo encuentran obstáculos para establecer relaciones entre diferentes textos. Todas las cuestiones anteriores causadas, según el autor, por la inadecuada orientación didáctica en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje, pues no se articulan los saberes teóricos y prácticos. Se identifica también que hay una débil relación entre los conocimientos y el uso de la lengua en situaciones contextualizadas y que los estudiantes tienen conocimientos normativos del lenguaje, pero no desarrollan conciencia de las tareas requeridas en cada proceso.

En relación con lo anterior, los maestros del grado segundo de básica primaria de la institución en la que se lleva a cabo este estudio exponen que trabajan los contenidos planteados para dicho curso pero que realmente no emplean una configuración didáctica permanente en la cual se privilegie la producción textual y la comprensión, dando prevalencia a la formación teórica. Agregan que en este grado se hace énfasis en el conocimiento de la estructura narrativa, para ello proponen la realización de algunos ejercicios individuales de elaboración de cuentos por medio de los cuales han podido identificar en sus estudiantes dificultades como la presentación de ideas aisladas, poca extensión, inconvenientes en la progresión temática y carencia en el sentido global de los textos.

Acerca de la estructura expositiva expresan que no se estudia a profundidad y que se hacen algunas explicaciones cuando el trabajo en alguna actividad de los textos o ejercicios que usan como recurso en las clases lo requieren. De igual modo, manifiestan que como no realizan su trabajo por proyectos pocas veces se abordan las prácticas de aula a partir de situaciones específicas del contexto de los estudiantes. De modo general exponen que los estudiantes tienen dificultades muy marcadas en los procesos de comprensión lo que afecta en ocasiones su desempeño en todas las áreas cuando se enfrentan a actividades de lectura y producción escrita espontánea.

Como el grado segundo pertenece al primer ciclo de educación básica primaria es relevante tener presente, que de acuerdo a los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (2006), los desempeños no se valoran de manera aislada. La formación por ciclos corresponde a un proceso gradual y continuo en el cual el trabajo en cada grado hace su aporte en el desarrollo de las competencias establecidas en los Estándares Básicos de Competencias y se evalúan a través del instrumento de las pruebas Saber realizadas en grado

tercero, porque sólo hasta este momento se puede establecer el nivel de desarrollo de las competencias en los estudiantes y se determina la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de este conjunto de grados.

Particularmente, en la Institución Educativa Zaragoza, los estudiantes de grado tercero han evidenciado bajo desempeño en el componente de Lenguaje. En los resultados del 2016, estas pruebas mostraron que el 4 % de los estudiantes se encuentra en nivel bajo y el 35 % en nivel mínimo, con lo que se demuestra que un número significativo de la población escolar evaluada no tiene los desempeños planteados en las metas de calidad institucional al terminar el primer ciclo de educación básica primaria. Dichas pruebas exponen que hay fortaleza en la competencia comunicativa lectora y, por el contrario, que hay debilidad en la competencia comunicativa escrita. En relación con los componentes analizados se identifica mejor desempeño en los componentes semántico y sintáctico y problemas en el pragmático, pues los estudiantes tienen dificultades para reconocer los usos y funciones de las estructuras lingüísticas en una situación comunicativa específica (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES, 2016).

Frente a esta realidad, en la institución educativa se han llevado a cabo distintos proyectos de promoción de la lectura, revisiones del plan de estudios, actividades de acompañamiento y apoyo, ejercicios basados en las preguntas tipo ICFES encaminadas a mejorar los procesos de lectura y escritura, todo esto con el propósito de generar oportunidades para que los estudiantes incrementen las habilidades del lenguaje. El mayor esfuerzo ha estado dirigido a las actividades de comprensión, hecho que justifica el mejor desempeño reportado por los estudiantes en las pruebas Saber en la competencia comunicativa lectora. No obstante, hacen falta prácticas institucionales centradas en la enseñanza-aprendizaje de la producción escrita, aspecto que ha incidido en el bajo desempeño de los estudiantes en la competencia escritora, debido a que aún la

escritura se usa principalmente como un instrumento de evaluación de las actividades académicas, pero no como un objeto de trabajo en sí mismo.

En la institución se han implementado también iniciativas nacionales como el Programa de Transformación de la Calidad Educativa: “Todos a Aprender” (Ministerio de Educación Nacional 2012), estrategia dirigida a la formación docente en los niveles de transición y básica primaria en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, con la finalidad de intervenir en la situación de bajo desempeño de los estudiantes, evidenciado en las pruebas Saber en estas dos áreas. Su propósito es brindar referentes para que los maestros orienten las prácticas de aula hacia la motivación y fortalecimiento de los procesos de comprensión y producción textual; además de proponer una reflexión docente que conduzca al empoderamiento de este cúmulo de referentes para resignificar las prácticas pedagógicas de tal manera que respondan a las necesidades de los estudiantes y a los requerimientos de la sociedad actual.

La situación problema presentada en la institución impone a todos los agentes educativos el reto de hallar los mecanismos para contribuir a que los niños mejoren los procesos de lectura y escritura, no como simples ejercicios sino como experiencias que les permiten comprender y transformar la realidad. Se busca que los estudiantes sean capaces de producir textos con sentido, de tal forma que impacten positivamente el aprendizaje y el desempeño académico en general. En consecuencia, el propósito de esta investigación es aportar a la formación en la competencia escrita de los estudiantes de grado segundo de básica primaria de la Institución Educativa Zaragoza sede Lázaro de Gardea, mediante el desarrollo de una secuencia didáctica orientada al trabajo en el proceso de composición escrita del texto expositivo afiche.

Esta propuesta surge al reconocer la responsabilidad de la escuela, específicamente de los docentes, en la selección, aplicación y orientación de las prácticas de lectura y escritura en las aulas. Según Pérez (2004) y Jolibert (2010), el tipo de prácticas que se propone a los estudiantes puede tener importantes repercusiones, pero para ello se requiere de parte de los maestros la autorreflexión crítica de su quehacer y la correspondencia con las políticas institucionales y nacionales, de tal forma que se logre una transformación de las prácticas pedagógicas al proponer situaciones de enseñanza-aprendizaje que aseguran la motivación y el avance en el desarrollo de las competencias. Sugieren también trabajar otros modos textuales diferentes de los narrativos, que son los más comunes en los niveles iniciales de educación, para que los niños conozcan los propósitos y estructuras de otras tipologías, ampliando sus conocimientos.

La elección de la estructura textual expositiva para el desarrollo de este estudio responde al interés de abordar el modo textual de mayor uso en todos los contextos familiar, escolar y de los grupos sociales a los que se pertenece. Constantemente todas las personas se encuentran con la exigencia de recurrir a los textos expositivos para conocer información, comunicarse, despejar dudas, resolver situaciones cotidianas que se les presentan, demostrando así que el contacto con textos de este modo textual es permanente. Este hecho hace evidente la necesidad de que en las escuelas se privilegie el desarrollo de experiencias que permitan conocer su estructura textual, sus elementos característicos y propósito con la finalidad de favorecer su análisis y comprensión siendo coherentes con las exigencias del sistema educativo de preparar a los estudiantes para responder asertivamente a su realidad. En el mismo nivel de importancia se reconoce que en el entorno educativo el texto expositivo es el de mayor presencia en las aulas de clase, porque generalmente se usan como medio o recurso en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje en todas las áreas de conocimiento, si los alumnos no se familiarizan con este tipo de texto y no

comprenden su contenido, en consecuencia se verá afectado el desarrollo de las competencias de producción textual, comprensión, desempeño en pruebas como en su rendimiento académico (Álvarez y Ramírez, 2010).

Partiendo de los anteriores planteamientos, el presente estudio pretende indagar sobre la siguiente pregunta problema: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica en el proceso de composición del texto expositivo afiche en los estudiantes de grado segundo de básica primaria de la Institución Educativa Zaragoza sede Lázaro de Gardea del municipio de Cartago, Valle del Cauca?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Analizar la incidencia de una secuencia didáctica en la composición escrita del texto expositivo afiche en los estudiantes de segundo grado de educación básica primaria de la Institución Educativa Zaragoza, sede Lázaro de Gardea del municipio de Cartago, Valle del Cauca.

2.2 Objetivos específicos

Caracterizar el desempeño de los estudiantes en la escritura de textos expositivos antes y después de implementar la secuencia didáctica.

Caracterizar el desempeño de los estudiantes en el proceso de composición escrita del texto expositivo afiche durante la implementación de la secuencia.

Identificar la percepción de los participantes respecto a la implementación de la secuencia didáctica como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la composición escrita del texto expositivo afiche.

3. JUSTIFICACIÓN

La escritura es una actividad compleja por la exigencia que demanda. Por esta razón, al dirigir la atención de la presente propuesta en la composición escrita del texto expositivo afiche se espera hacer un aporte significativo a los estudiantes encauzado a mejorar los procesos de producción textual, pasando de la formulación de oraciones a la elaboración de textos con sentido, de mayor extensión, con variedad lexical, acordes a la estructura del modo textual y a la situación de enunciación en un contexto específico. Al generar espacios para las prácticas socioculturales se promueve en el aula la interacción social, el trabajo colaborativo y se fortalecen las habilidades lingüísticas. Como el estudiante asume un rol activo, como constructor de su propio aprendizaje, aumentará su interés y motivación por aprender. En este tipo de prácticas el docente actúa como orientador, contribuye en forma permanente mostrándoles a los estudiantes cómo se lleva a cabo la tarea de redacción o cómo se escribe, proporcionando estrategias para la actividad de producción textual y de manera general se suscita un acercamiento en la relación maestro-alumno.

Al situar el desarrollo del presente estudio en grado segundo se espera dar continuidad al proceso de alfabetización constituido en los cursos anteriores y aprovechar la condición favorable hacia la lectura y la escritura que muestran la mayor parte de los estudiantes, pues en los primeros años escolares, los estudiantes perciben estas dos prácticas como una novedad que los conduce a crear de manera permanente textos escritos y leer por sí mismos todo el material que encuentran en su entorno. Esta es una gran oportunidad que tiene el docente para replantear los procesos de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes amplíen los conocimientos de la lengua en variadas circunstancias de uso. Es importante reconocer que al demostrar cómo se realiza la composición en actividades guiadas o de construcción colectiva, el niño toma conciencia del acto de escribir,

logrando así mejor calidad en las producciones escritas. Si los estudiantes logran fortalecer las competencias de lenguaje escrito con seguridad reportarán mejores desempeños en grados posteriores porque el lenguaje es el medio para la construcción del conocimiento.

Los beneficios de este estudio trascienden el escenario del aula, se podrán visualizar en variados entornos, entre ellos la misma institución y los posibles resultados en las pruebas Saber 3, en las cuales los niños pueden mejorar sus desempeños, demostrando el aumento del dominio de las competencias del lenguaje después de realizar la intervención. Al mismo tiempo se despierta el interés de estudiantes de otros grados al conocer la experiencia de esta práctica pedagógica. Se genera la primera propuesta investigativa centrada en la composición escrita del texto expositivo afiche, con un sustento teórico y una estrategia bien articulada que responde a una necesidad expuesta en la institución y enfocada al plan de mejoramiento institucional, que dará evidencias indispensables para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. A través de las experiencias compartidas por los estudiantes en sus familias se puede originar una apreciación más valorativa de la escritura como medio para la construcción de conocimientos, llevándolos a realizar este tipo de prácticas fuera del espacio físico de la escuela, dando así un campo de acción más amplio a los niños. Del mismo modo, estos núcleos familiares podrán multiplicar a la comunidad los beneficios reflejados, modificando el imaginario de la población acerca de la escritura como actividad exclusiva de los escritores experimentados.

De forma similar, el desarrollo de la propuesta enfocada en la composición escrita de los estudiantes suscitará el interés de los docentes de la institución, quienes pueden retomar el enfoque sociocultural para sus propias prácticas pedagógicas y tener en consideración la secuencia didáctica como una de las posibles estrategias que les permita actuar para disminuir la dificultad que presentan los niños en las producciones escritas. También podrán vincularse en situaciones

de discusión académica para hacer un aporte recíproco relacionado con las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Este momento coyuntural ofrece a la docente investigadora la ocasión para analizar las propias prácticas pedagógicas, identificando aquellas acciones que promueven aprendizajes significativos y propiciando el acercamiento al conocimiento conceptual para articular la práctica con la teoría en busca de mejores resultados en su desempeño como profesional y en el progreso de sus estudiantes en el desarrollo de las competencias de lenguaje. La autorreflexión se convierte en el mejor medio para determinar qué estrategias representan un verdadero aporte en las actividades de aula y cuáles requieren ser modificadas para responder a las exigencias de la educación y a las necesidades particulares de los estudiantes.

Teniendo en cuenta que el lenguaje es el eje transversalizador en los procesos de educación, esta propuesta investigativa tiene gran relevancia, al plantear una experiencia de producción textual escrita del texto expositivo generalmente poco estudiado desde el área de Lenguaje en el contexto escolar, aún más al reconocer que este tipo de textos son utilizados de forma frecuente como instrumento de consulta y apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en cada una de las áreas del conocimiento. El desarrollo de las competencias de producción textual y comprensión generarán impacto no solo en el área de Lenguaje, sino en todas las áreas del saber, si los estudiantes conocen la estructura textual expositiva pueden comprender la información, elaborar textos acordes a una situación solicitada, mejorar los resultados en las pruebas y su desempeño académico. La escritura posibilita la interdisciplinaridad y transversalización curricular, motivo por el cual es imperante promover su uso, no como una simple actividad de registro o transcripción, sino como prácticas socioculturales con fines comunicativos reales que conllevan a fortalecer los procesos de pensamiento requeridos para el desarrollo de las habilidades cognitivas y comunicativas de los estudiantes.

4. ANTECEDENTES

En la búsqueda de los antecedentes relacionados con la presente investigación, se definieron como principales criterios: que los estudios aportaran referentes actuales de los aspectos teóricos y didácticos de la enseñanza del lenguaje, por lo que se estableció un límite de máximo diez años de antigüedad; que los estudios se encontraran en fuentes confiables de información como las bases de datos especializadas, en este caso particular las bases consultadas fueron Google Académico, Scielo, Dialnet y Redalyc. Finalmente, que los estudios incluyeran los conceptos clave “texto expositivo”, “secuencia didáctica” y “estrategias para la producción textual y didáctica de la escritura”.

Aunque se hizo una amplia búsqueda de trabajos se optó por incluir aquellos que se encontraban enmarcados en escenarios de educación inicial, otros situados en el primer ciclo de básica primaria por corresponder al mismo nivel educativo en el cual se desarrolla este estudio, algunos del segundo ciclo de educación básica primaria y primer ciclo de educación secundaria. Todos ellos estaban dirigidos al análisis de la didáctica de la lengua y a ofrecer orientaciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Los trabajos de los que se hace mención se encuentran en capítulos de libros, tesis de pregrado y maestría y artículos científicos; es pertinente aclarar que la mayor parte de ellos son tesis, y que dicha selección se hizo al considerar que ofrecen de manera amplia información sobre las propuestas, su desarrollo y evaluación, elementos que sirven para la estructuración de la experiencia planteada en esta investigación.

A partir del análisis de los trabajos, se establecieron categorías que permiten agruparlos de acuerdo con sus características fundamentales. La primera categoría recoge antecedentes de propuestas centradas en la enseñanza de la escritura del modo de organización expositivo; la

segunda categoría reúne experiencias en las que se hace uso de las estructuras textuales narrativa y argumentativa, y la tercera categoría recoge experiencias en las que se propone el trabajo con distintos modos de organización.

4.1 Propuestas de enseñanza de la escritura de textos expositivos

Para esta categoría de secuencias didácticas que involucran la estructura textual expositiva se exponen estudios encontrados en el ámbito internacional, entre ellos los de Menti, Sánchez y Borzone (2012) y Fernández (2015). En estas investigaciones con enfoque cualitativo, se llevaron a cabo intervenciones a través de secuencias didácticas para la producción de textos expositivos, con el propósito de medir su incidencia en el proceso de composición de los estudiantes y al mismo tiempo analizar las interacciones de los maestros con los alumnos al orientar las actividades de producción textual. En el primer estudio se aplicaron como instrumentos la observación directa y las producciones iniciales y finales. Al comparar los resultados de estas producciones, los autores demostraron avances con relación a la extensión de los textos y uso de vocabulario técnico en la composición del artículo enciclopédico.

El segundo estudio de Fernández (2015) utilizó como instrumentos de recolección de datos la observación no participante, el registro, análisis e interpretación de las interacciones que se dieron en el aula, la entrevista semiestructurada para el docente, entrevistas a estudiantes, grabaciones en video y audio y sus respectivas transcripciones, los textos de producción colectiva se revisaron a través de la evaluación por procesos realizada durante las sesiones. Con el desarrollo de esta propuesta se demostró que el acercamiento a textos expositivos, como a prácticas de lectura

y escritura, aporta al mejoramiento en los procesos de alfabetización, adquisición de saberes y al mismo tiempo al reconocimiento de las características de este género discursivo.

En el escenario nacional se hallan los estudios de Báez (2015), Valencia y Rincón (2016) y Hernández (2017); estos trabajos muestran gran similitud porque apuntan al diseño de una secuencia didáctica centrada en la enseñanza de la escritura a partir del modelo por procesos, cuyo propósito es guiar las actividades de composición de manera permanente. Se hace la exploración de diferentes textos del mismo modo textual y se crean esquemas que orientan sobre los elementos a considerar en el momento de producción escrita. Coinciden al plantear las mismas etapas planeación, escritura, revisión y reescritura. Para evidenciar la incidencia de las propuestas retoman las producciones escritas iniciales y finales para contrastar los resultados; este análisis permitió establecer el impacto generado en las capacidades para la composición escrita de los estudiantes.

Por la misma línea se ubica el estudio de Isaza y Castaño (2010a), el cual sigue las mismas orientaciones estratégicas en el desarrollo de una secuencia didáctica para la producción del texto expositivo con la finalidad de elevar la competencia discursiva y meta discursiva de los estudiantes al concluir el primer ciclo de educación básica primaria, pero a través del proyecto de aula *Los dinosaurios: una excelente excusa para leer y escribir con sentido*. Para la recolección de la información se recurre a la observación directa y el registro de las interacciones en el aula y su respectiva interpretación, así como a textos elaborados por los estudiantes. En esta investigación se concluye que, de la planeación de las prácticas de escritura, la presentación de modelos que guían las fases de composición como también de la evaluación formativa, depende el progreso de los estudiantes quienes aprenden cuando se asumen enfoques funcionales de la lengua. De igual manera, se resaltan los beneficios de la pedagogía por proyectos en la enseñanza de la escritura.

Por otra parte, en el estudio de Rodríguez, Pérez y Roa (2010a), se realizó la sistematización de una práctica educativa en la que se proponen estrategias para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje en grado transición que favorecen el acercamiento a la cultura escrita y a la alfabetización inicial. Su objetivo era contribuir en la construcción del lenguaje escrito, hacer partícipes a los niños del círculo de comunicación, además de conocer el propósito de los textos y su funcionalidad. Se recopiló la información a través de la observación directa y del registro en dos fuentes: 1) el cuaderno de notas donde se compilan las actividades de escritura que realizaron los niños, revisadas para determinar el avance de cada estudiante en la aproximación a la escritura convencional y 2) el registro de la docente, en el que consigna los avances y dificultades en cada caso particular durante todo el proceso. La experiencia comprobó que los niños se familiarizan con la estructura del texto, mejoran la producción de ideas e identifican la situación de comunicación al componer textos que responden a una situación específica.

Los trabajos presentados en esta categoría resaltan la importancia de acercarse al modo textual expositivo por ser la estructura predominante en los procesos de aprendizaje y comunicación en todas las esferas, especialmente las académicas. Exponen que aplicar estrategias con este tipo de texto contribuye a mejorar la capacidad para la consulta y selección de información, reconocimiento de los elementos de la estructura textual, construcción de enunciados correspondientes al propósito y situación de comunicación establecida, la contribución en la alfabetización de los estudiantes, adquisición de saberes, dominio del lenguaje evidenciado en la calidad y extensión de los textos, así como el avance en los procesos de composición. Del mismo modo, confirman que los textos expositivos son imprescindibles en la fase de textualización de la composición porque sustentan la producción escrita. De modo general, se hace alusión a los aspectos similares identificados como la escritura guiada por modelos, actividades combinadas de

lectura y escritura, la promoción del aprendizaje a través de situaciones contextualizadas y el uso de instrumentos de recolección de información.

4.2 Propuestas de enseñanza de la escritura de textos narrativos y argumentativos

En el entorno nacional se encuentra la investigación de Isaza y Castaño (2010b) y en el escenario internacional el trabajo de Sepúlveda (2011). Estos dos estudios abordan la estructura narrativa tipo cuento. El primero propone una secuencia didáctica de escritura y su intención central es mostrar a los estudiantes cómo se escribe y desarrollar la conciencia en el acto de composición. El segundo es un estudio longitudinal y hace seguimiento a una muestra de diez estudiantes durante los tres primeros grados de educación básica primaria, presenta una secuencia de actividades a partir de textos de literatura por reformulación o reescritura teniendo en cuenta los límites textuales de esta tipología y la apropiación en el uso del lenguaje. Estos dos trabajos coinciden en aprovechar los efectos de las obras literarias para elevar la motivación de los estudiantes, recogen las evidencias escriturales de los estudiantes, las analizan y presentan informes comparativos que demuestran avances en el proceso de composición.

También en el contexto nacional se encuentra el estudio de Castaño y Montoya (2010), centrado en el análisis del texto narrativo cuento, basado en procesos de lectura y análisis de una obra completa. Se inicia con una fase de contextualización en la que se reconocen los elementos de la estructura narrativa; hace énfasis en los procedimientos de enseñanza para activar la comprensión que conllevan a asumir actitudes críticas y reflexivas frente a los enunciados de los textos, se sugiere el diligenciamiento por parte de los estudiantes de rejillas o fichas de

sistematización enfocadas en los elementos: anticipación, lectura - análisis y la síntesis final, dando cuenta de los aspectos fundamentales del modo textual narrativo como de la comprensión global del texto. Este material de registro realizado de forma paralela en cada fase de la experiencia ofrece una doble función: como instrumentos para la recolección de información y recurso en la evaluación formativa compartida, permitiendo que tanto el docente como los estudiantes reconozcan las dificultades prevalentes y los avances obtenidos. Comprueba que desde los primeros grados de educación se pueden abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las estructuras textuales permitiendo el reconocimiento del propósito del texto, los elementos característicos de dicha tipología, la identificación de la información relevante y la asignación de significado.

Por su parte, el estudio de Soto (2014) presenta el desarrollo de una secuencia didáctica en la que se pretende indagar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje mediante el análisis y construcción del texto narrativo, subtipo autobiográfico, basado en las categorías contexto y situación de comunicación. Durante todas las sesiones se consolidan las bases en el uso de los elementos lingüísticos y discursivos requeridos para las composiciones individuales del texto escrito final. Como instrumentos de recolección de la información emplearon el pretest y el posttest, comparan los resultados para establecer la incidencia de la secuencia didáctica demostrando la factibilidad de integrar las prácticas sociales al desarrollo de las actividades de lectura y escritura, el incremento de la reflexión metacognitiva al comprender los procedimientos que les permite aprender y el uso de variedad lexical en las producciones finales. Este estudio expone la importancia de tener en cuenta los procesos de planificación, textualización, composición, revisión, relectura y reescritura como el conjunto de actividades que se llevan a cabo para una producción textual asertiva.

Por otro lado, el estudio de Ruiz (2016) propone una secuencia didáctica con el modo textual argumentativo para promover las habilidades de argumentación oral y escrita, transformando el aula en un escenario de interacción y diálogos, considerando situaciones reales de su contexto escolar. En esta propuesta se sistematizan y analizan los argumentos que usan los estudiantes en sus enunciados y textos. Exhibe un balance entre las actividades orales, debate y mesa redonda, con las prácticas escritas en las cuales se hace una apreciación de los diálogos entablados. Emplearon las grabaciones como instrumento de recolección de datos para el registro de las intervenciones y el análisis de los movimientos argumentativos y conectores usados por los estudiantes. Con esta estrategia se demuestra el afianzamiento en las habilidades lingüísticas como en los procesos de razonamiento para expresar un enunciado acorde con la situación comunicativa en la que participan.

En esta categoría se pudieron identificar características similares como la escritura y la lectura compartida, evaluación formativa, el uso de instrumentos que permiten recopilar evidencias anteriores y posteriores a la implementación de las propuestas didácticas, posibilitando el análisis detallado de los avances de cada estudiante. Al mismo tiempo se pudo determinar el nivel de incidencia en la competencia de producción textual, dominio de la complejidad textual y la corrección textual en cuanto a la formulación de ideas, orden y significación global del texto. Los estudios en mención promueven el aprendizaje del lenguaje en la modalidad oral y escrita al sugerir variedad de procedimientos que conducen al aprendizaje convencional del lenguaje y al mejoramiento en la calidad de los textos escritos.

4.3 Propuestas de enseñanza de la escritura de distintas estructuras textuales

En esta categoría se abordan estudios en los cuales se propone el trabajo con dos o más estructuras textuales de manera simultánea. En el escenario internacional se halló la investigación de Vargas (2010), proyecto didáctico que recomienda el trabajo con textos informativos, descriptivos y narrativos. Su objetivo es fomentar el acercamiento a la cultura escrita y el reconocimiento de los elementos del género cuento a través de la estrategia de escritura colectiva. Los instrumentos de recolección empleados son: memorias o apuntes en formatos de cuadros y listas donde se asentaba la información general de los textos consultados, fichas de lectura, los registros de comentarios sobre los cuentos, además de las composiciones intermedias y finales, revisadas y analizadas para evaluar la propuesta. Los resultados obtenidos indican que los espacios de escritura colaborativa proporcionan referentes para aprender, los estudiantes mejoraron las habilidades de composición textual y aumentó la motivación para la producción de textos completos.

En el ámbito nacional se halló el estudio de Sánchez (2014), que plantea el desarrollo de una secuencia didáctica para la comprensión y producción textual por medio del trabajo con las estructuras textuales narrativa, informativa y explicativa, apoyado por actividades de expresión artística, incluidas en cada una de las sesiones. Buscaba contribuir al incremento de la capacidad comunicativa, socioafectiva y cognitiva. Con el objetivo de medir la incidencia de la secuencia didáctica se aplica una prueba inicial y otra final de comprensión y producción para comparar los resultados y establecer el nivel de avance. Este estudio fortaleció las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes, por el interés creado a partir de las situaciones contextualizadas que los acercaron a los textos de literatura, además del reconocimiento de las diferentes estructuras textuales a través del uso funcional y social inscrito en la situación comunicativa.

En este mismo contexto se ubicó la investigación de Rodríguez, Pérez y Roa (2010b), que sugiere integrar los modos textuales informativos, narrativos y argumentativos haciendo énfasis en la oralidad con el propósito de crear espacios para la exploración de textos a través de la lectura silenciosa, prácticas de conversación, lectura compartida y la lectura individual preparada en voz alta. Se emplean las filmaciones y grabaciones como principales instrumentos para la recolección de datos y evaluación de la propuesta, todo el material allí registrado se analiza para determinar los modos de habla de los niños y las condiciones particulares en las interacciones generadas. El estudio demostró que los niños se familiarizaron con la cultura escrita, reconocen las condiciones para las intervenciones, al igual que los límites de la conversación y usan estrategias de argumentación, elementos que se constituyen como la base en la construcción de la voz para participar en el entorno académico y social.

Los estudios mencionados en esta categoría ofrecen argumentos que recomiendan el trabajo de diferentes estructuras textuales de manera simultánea porque cada uno hace una contribución al proceso de composición de los textos, los estudiantes tienen la posibilidad de reconocer el esquema de cada género y elaboran escritos que responden a las características de cada uno de ellos. Es concluyente que el éxito de las experiencias depende en gran medida del sentido comunicativo que se otorga a las prácticas de oralidad, lectura y escritura porque de esta forma garantizan la participación y la construcción de conocimiento. En resumen, se puede decir que las secuencias didácticas son un reto para el docente quien debe activar la motivación como elemento esencial en el proceso de aprendizaje.

Los anteriores trabajos plantean diversas propuestas dirigidas a compartir estrategias didácticas para trabajar la oralidad, la lectura y la escritura; en esta última modalidad se reconoce un enfoque común que señala el proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita, otro

aspecto que llama la atención es la concordancia en la noción de escritura que proponen basados en el modelo por procesos. Se identifica una tendencia en el uso de la lectura y la escritura compartida que guían el proceso de composición textual. Abarcan propuestas desarrolladas en educación infantil, básica primaria y secundaria con lo que se puede afirmar que el análisis y producción de textos de diferentes estructuras textuales es adecuado para cualquier nivel educativo. Al encontrar diversos estudios realizados en transición y en el primer ciclo de básica primaria se reconoce que existe un interés marcado para contribuir en el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes desde temprana edad.

De acuerdo con lo sustentado en los estudios se puede afirmar que la secuencia didáctica es una estrategia que posibilita el aprendizaje activo a través de actividades prácticas que favorecen la integración de contenidos de cualquier área con la enseñanza de la escritura. Aunque se encuentran estudios de enfoque cuantitativo y cualitativo hay similitud en el contraste que realizan de los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas antes y después de la implementación, de tal manera que el análisis de los datos permite medir el nivel de incidencia y las descripciones cualitativas permiten el registro del avance en el proceso particular de cada estudiante.

Todos los trabajos mencionados en este apartado demuestran la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de actividades prácticas donde se hace uso del lenguaje de forma permanente en experiencias con un fin comunicativo; refieren que los estudiantes mejoran las habilidades de expresión y composición y mantienen la motivación durante todo el proceso. Teniendo en cuenta lo expuesto se puede determinar que la didáctica de la lengua debe ser promovida para la formación integral y no tan solo en la adquisición y repetición de conceptos teóricos. Las prácticas de oralidad, lectura y escritura integran los contenidos normativos de las diferentes estructuras textuales como también las condiciones de uso del lenguaje, logrando así

aprendizajes significativos que responden a las necesidades de la educación actual, preparándolos para participar, interactuar e intervenir en situaciones reales con un desempeño asertivo según las condiciones señaladas.

5. MARCO TEÓRICO

En este apartado se exponen los aspectos teóricos que fundamentan la presente propuesta. Este estudio se sitúa desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1979, como se citó en Carrera y Mazzarella, 2001), que plantea que el desarrollo de los sujetos se da a partir de la interacción con el contexto. De esta manera, la escritura, más allá de concebirse como un proceso en el que se involucran aspectos cognitivos y lingüísticos, se entiende como una práctica social y discursiva en la que se conjugan aspectos individuales y contextuales.

En consecuencia, en este marco teórico se hace alusión, en primer lugar, al lenguaje como herramienta en los procesos de aprendizaje y comunicación, al mismo tiempo se hace referencia a las modalidades de uso escrito. Posteriormente, se explican los elementos que configuran el lenguaje escrito y específicamente el proceso de composición para la producción textual. De similar manera, se explican las condiciones didácticas abordadas en la enseñanza de la producción escrita y se define la secuencia didáctica como estrategia para la enseñanza de la escritura. Para terminar, se enuncian las particularidades del modo textual expositivo, estructura que ocupa el interés en este trabajo de investigación.

5.1 Lenguaje escrito

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional (1998) define el lenguaje como “la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos

en, y desde el lenguaje” (p. 24). El lenguaje está intrincado en los procesos de construcción social, por lo tanto, su desarrollo está enmarcado por las características del contexto que permean al sujeto y a los grupos de los que hace parte. Esta capacidad posibilita conceptualizar, simbolizar, interpretar, expresar y comunicar las ideas para constituir la voz que permite a los sujetos participar en cada uno de los eventos de la vida. De acuerdo con Calsamiglia y Tusón (1999), “ese complejo sistema de comunicación y de representación del mundo que es el lenguaje humano se materializa a través de dos medios- el medio oral y el medio escrito- que dan lugar a dos modalidades de realización: la oralidad y la escritura”. (p. 27).

Estas dos realizaciones presentan una estrecha relación, sin embargo, cada una tiene características particulares que permiten establecer diferencias: la oralidad hace referencia al lenguaje hablado, considerado como una función básica social de primer orden al plantear que cualquier necesidad o propósito se puede satisfacer a través del lenguaje oral. La escritura, por otro lado, corresponde al registro del lenguaje de acuerdo con la situación de enunciación y a las condiciones normativas del uso de códigos.

La presente propuesta hace énfasis en procesos de escritura, por lo cual se profundiza en esta modalidad del lenguaje. Al proponer su definición se emplea la conceptualización de cultura escrita en la cual se da un concepto alejado de la función primaria que se le ha otorgado por largo tiempo a la escritura y porque responde a las características exigidas en este tiempo presente. Por consiguiente, de acuerdo con Pérez y Roa (2010), la cultura escrita es entendida como el cúmulo de sistemas de escritura, textos, prácticas de uso, saberes, el saber hacer, condiciones normativas y el contexto desde las dimensiones histórica y social que se interrelacionan en una situación comunicativa.

Para definir la concepción de escritura correspondiente con la presente propuesta se propone el postulado de Pérez y Barrios (2010):

Escribir significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que obedece a unas reglas sociales de circulación: se escribe para alguien, con un propósito, en una situación particular en atención de la cual se construye un interlocutor y se selecciona un tipo de texto pertinente a la situación de enunciación (p. 24).

La lectura y la escritura son procesos inseparables. La lectura es condición esencial para la escritura porque es a través de ella que se lee, se activan los saberes previos, se consolidan nuevos conocimientos y se asigna sentido a los textos; todos estos, componentes fundamentales para la comprensión literal, intratextual e intertextual requeridas en actividades de percepción, interpretación y comprensión de la tarea de composición escrita.

5.2 Producción textual escrita

Conforme a los planteamientos de Camps (1989), Pérez y Roa (2010) y Álvarez (2011) se precisa que el proceso de composición hace referencia a la elaboración o redacción de los textos, establece el modo textual que se espera construir. Al mismo tiempo especifica las características o elementos que deben verse evidenciados en el texto. Este proceso se realiza teniendo en cuenta varios momentos que orientan la tarea de escritura: la planeación que concreta el paso a paso y los elementos que constituyen el producto final, continúa una fase de fundamentación en la que se recurre a la exploración de textos similares y a la lectura para la documentación; posteriormente, la etapa de producción que corresponde al ejercicio de escritura y elaboración de borradores y

finalmente una etapa de evaluación centrada en la revisión de los textos construidos. Los momentos o etapas que constituyen el proceso de composición no se desarrollan de forma lineal, sino que se realizan de manera recurrente durante toda la actividad.

La relectura y la reescritura se convierten en las principales herramientas tanto para la constitución del texto como para su revisión. El objetivo central del proceso de composición es que los estudiantes adquieran conciencia en el acto de escribir y cimienten saberes a través de la práctica o el saber hacer ofreciéndoles la posibilidad de generar aprendizajes significativos.

Con relación a los modelos de composición escrita se menciona el de Bereiter y Scardamalia (1992), que responde al enfoque cognitivista y que ha sido de gran aporte para precisar los procesos cognitivos implicados en la tarea de la producción de textos escritos en cada una de las fases: planificación, textualización, revisión y edición. Sin embargo, es pertinente aclarar que dicho modelo ha sido expuesto a continuas críticas por parte de los enfoques socioculturales al considerar que ignora en su planteamiento la situación comunicativa, elemento imprescindible que orienta la actividad de escritura.

A continuación, se presenta el modelo de composición de la enseñanza de la producción escrita propuesto por Camps (1995), que expone la secuencia didáctica como unidad de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita por medio de la cual se da la interrelación entre el proceso de enseñanza y las actividades específicas de producción; esta autora considera que la secuencia didáctica favorece la articulación del proyecto con las tareas de composición. Destaca tres momentos generales que ordenan y articulan el trabajo propuesto: la preparación, donde de manera explícita se realizan los acuerdos para la tarea de composición; realización, propiamente dirigida a la construcción de textos, fundamentada en las intervenciones verbales de estudiantes y maestros donde se evidencian los saberes previos, se apoya la tarea de escritura y se generan

cuestionamientos que contribuyen al avance e identificación de aspectos que requieren ser mejorados y, por último, la evaluación que está centrada en el modelo formativo que sugiere tener en consideración el proceso identificado durante cada uno de los momentos, además de contar con las apreciaciones de los mismos estudiantes al reconocer y analizar sus avances o las dificultades recurrentes.

5.3 Enseñanza de la producción escrita

Para iniciar este apartado se exponen algunos propósitos de la enseñanza de la composición escrita, entre estos se encuentran: favorecer el ingreso a la cultura escrita, vincular a los estudiantes en prácticas socioculturales y socio discursivas, posibilitar la participación en la vida ciudadana y, por último, pero en el mismo nivel de importancia, propiciar la apropiación de conocimientos del modelo textual sugerido como también contribuir al desarrollo de competencias para la construcción del lenguaje.

La didáctica es la disciplina que establece las condiciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tiene en cuenta la fundamentación teórica, el diseño de situaciones pedagógicas, formas para la organización del trabajo pedagógico, las orientaciones de las normas educativas nacionales al igual que las institucionales. En resumen, la didáctica delimita los elementos que deben tener en cuenta los docentes para guiar las prácticas educativas partiendo de los propósitos y los procesos explicativos. “El diseño didáctico está puesto en trabajar prácticas de lenguaje complejas, en las cuales los *saberes* y los *saberes hacer*, como, por ejemplo, la lectura y la producción de textos, las conceptualizaciones sobre el lenguaje escrito, el análisis de situaciones

comunicativas o el manejo de ciertos contenidos, se trabajan en función de lo que la práctica requiera” (Pérez y Roa, 2010, p.55).

Tomando en consideración los postulados de Camps (2003) y Pérez (2005) sobre los procesos de enseñanza de la producción escrita, de modo general se exponen a continuación algunas de sus consideraciones: en cuanto a los aspectos metodológicos, se precisa que la enseñanza de la producción escrita está enmarcada por una tarea real con un fin comunicativo definido, que dirige el trabajo hacia la consecución de los objetivos. Las prácticas de lectura y escritura deben ser bien planeadas y articuladas en las propuestas de aula correspondiendo a una selección cuidadosa del material y de los instrumentos acordes a las necesidades e intereses de los estudiantes, como a las del proyecto global en el que se inscriben las actividades de producción textual. El desarrollo de actividades colectivas, trabajo de pares y pequeños grupos se proponen como estrategias de trabajo cooperativo para contribuir en la construcción social del lenguaje y en el aprendizaje individual de los estudiantes.

En relación con los principales agentes del proceso educativo, estudiantes y maestros, es relevante precisar el rol que deben asumir y aquellas características que orientan su desempeño. El estudiante debe tener un rol activo de forma permanente, convirtiéndose en el actor principal de su aprendizaje al tener la posibilidad de asumir diferentes roles, ampliar las oportunidades de interacción, verbalizar sus hipótesis y responder a las situaciones que se planteen o aquellas que necesita resolver. El docente debe asumir el rol de orientador y acompañante cuyo propósito fundamental es interpretar las situaciones que se generen en el aula además de reflexionar sobre su propia práctica para aportar de forma pertinente, lo que necesitan los estudiantes. En cuanto a la actividad de producción de textos, el docente actúa como guía y demuestra a sus estudiantes

cómo se escribe, planteando situaciones que promueven la participación para lograr transformar las aulas en verdaderos escenarios de discusión.

Según Pérez (2004), la didáctica del lenguaje debe tener un enfoque reflexivo. Esto consiste en realizar una observación constante de las relaciones entre docente, estudiantes y contexto haciendo una interpretación y análisis de estos componentes y su incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El proceso de composición propone la escritura no como simple acto de reproducción sino como medio que ofrece a los estudiantes la facultad para expresarse y participar que los conduce a ser usuarios competentes de la lengua. Plantea que la metodología tradicional aún empleada en la escuela se centra en actividades de ejercitación que segmentan los subprocesos presentes en la producción textual enfocados generalmente a seleccionar respuestas o señalar un aspecto particular del texto, distanciándose del proceso de significación global, por lo tanto, debe ser revisado y en su lugar asumir modelos pedagógicos que promuevan la enseñanza-aprendizaje desde el enfoque sociocultural que conlleva a la construcción del saber en situaciones de uso.

Para consolidar una propuesta didáctica acorde a las necesidades actuales, se deben promover formas de trabajo que permitan que los estudiantes sean lectores y productores de textos (Jolibert, 2010). Esto se logra si se toman en consideración cuatro ejes fundamentales: 1) el enfoque constructivista basado en la pedagogía por proyectos; 2) el enfoque textual que propone el abordaje de textos completos contextualizados; 3) la metacognición como herramienta de reflexión, la cual se activa cuando se busca dar respuesta a las preguntas qué, cómo y para que se aprende; 4) la evaluación y autoevaluación, en la que se hace precisión sobre lo aprendido y los aspectos que exigen mayor interés para el avance, para lograrlo se requiere suscitar circunstancias en el aula que faciliten el aprendizaje, fomentar la lectura y composición de diferentes tipos de textos, orientar a los estudiantes para que interroguen los textos buscando en ellos huellas que los

lleven a la significación de los mismos, procurar la inserción permanente de actividades de discusión para analizar lo observado durante el desarrollo de las actividades y evaluar resaltando el valor de la auto y coevaluación.

5.4 La evaluación en la enseñanza de la producción escrita

Según Camps y Ribas (1998), el modelo de evaluación formativa es el que más se ajusta al trabajo de secuencia didáctica como unidad de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita, debido a que permite la interrelación entre las actividades de enseñanza y aprendizaje y las labores de producción textual. La evaluación tiene como propósito generar reflexión sobre el proceso e interpretar la información que da cuenta de los aprendizajes adquiridos como de la eficiencia de los métodos empleados en las tareas de escritura. Este tipo de evaluación favorece la regulación y autorregulación del aprendizaje de tal modo que tanto el docente como los estudiantes pueden establecer el avance o las dificultades presentadas. Los elementos que deben ser evaluados son los textos, el proceso de composición y los saberes sobre la lengua que adquieren los estudiantes. Las mismas autoras sugieren el uso de las pautas de evaluación que son criterios definidos de acuerdo con el modo textual y a los conocimientos que se pretende abordar.

Las pautas de evaluación sirven de guía para la actividad de aprendizaje, ayudan a dirigir la atención en los elementos más relevantes de cada ejercicio de producción textual, indicando los aspectos que se aplican en los textos elaborados. Es necesario que los estudiantes las identifiquen, por lo cual, se elaboran en los espacios de interacción grupal, se plantean como un recurso importante para mediar el propio desarrollo de tal manera que se genere motivación frente a su

diligenciamiento con la intención de que no sea una actividad mecánica sino reflexiva. Su uso es permanente al inicio, durante y al final del proceso, además deben partir de unas preguntas orientadoras, ¿qué aspectos se toman a consideración?, ¿cómo se observa, se interpreta y se utiliza la información? En resumen, el proceso de evaluación es una oportunidad para el mejoramiento porque brinda la posibilidad de hacer ajustes, proponer actividades diversas, atender los aspectos en los que los estudiantes demuestran menor desarrollo y reorganizar las actividades para la consecución de los objetivos.

El proceso de revisión, según Álvarez (2011), permite al maestro y a los estudiantes en la modalidad colectiva e individual hacer el seguimiento y control de cada una de las actividades de escritura planteadas. La revisión hace referencia a transitar los textos a través de una mirada reflexiva que pretende identificar las secciones (palabras, oraciones y párrafos) que demandan reorganización por posibles errores, imprecisiones o aspectos faltantes que completan los enunciados. El propósito central es generar conciencia, posibilitando a los estudiantes reconocer las dificultades al mismo tiempo que buscan las soluciones. Es imperante dirigir el trabajo a conocer y comprender los procedimientos a través de los cuales se puede mejorar la redacción agregar, omitir, reemplazar, trasladar, consolidar y ordenar la información de tal forma que en cada caso particular se determine qué tipo de modificación o adición debe hacerse. Además de lo anterior, la revisión plantea las condiciones para la reescritura, pone de manifiesto lo que falta o no es pertinente en un escrito, orienta al escritor al detenerse en aquellos detalles que pasan desapercibidos; el hecho de contar con las apreciaciones de alguien más, docente o compañeros de grupo, fortalece el análisis y la comprensión, con la implementación de las estrategias sugeridas en la revisión se logra mejorar la calidad en la composición escrita.

5.5 Secuencia didáctica

Después de analizar diferentes estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la producción escrita se considera pertinente la selección de la secuencia didáctica como instrumento de intervención en el presente estudio.

La secuencia didáctica es una unidad de enseñanza de la composición que definimos por las siguientes características: 1. Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto, y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga. 2. La producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables. 3. Se plantea unos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos (Camps, 1995, p.3).

Según Pérez y Roa (2010), la secuencia didáctica es una configuración de actividades y acciones recíprocas enlazadas deliberadamente que se disponen para obtener un aprendizaje, favorece el acercamiento a las actividades de lenguaje sujetas a un modo textual y a una situación comunicativa determinada. La secuencia didáctica sugiere la articulación de varias sesiones de trabajo en las cuales se vincula la teoría y la práctica de forma continua por medio de situaciones discursivas y comunicativas generando un entorno propicio para la enseñanza-aprendizaje y la reflexión. Como punto de partida se puede contemplar un tema de interés sobre el que se quiere profundizar o un problema del contexto en el cual se desea intervenir para la búsqueda de soluciones, con simultáneo desarrollo de las actividades de composición escrita.

La realización de una secuencia didáctica debe seguir un conjunto de fases. Primero está la preparación, aquí se propone el proyecto y se establecen los nuevos saberes expuestos como pautas que orientan la composición; se explicitan los elementos de la situación comunicativa y el modo textual que se piensa producir, incluye la socialización de los esquemas de planificación para que los estudiantes se familiaricen con la tarea a realizar. Continúa la fase de producción, en ella el maestro recurre a diferentes estrategias para generar la interacción oral y activar el desarrollo del pensamiento, en un primer momento se trabaja con la información posteriormente dicha información se recapitula en la actividad de composición del texto. La tercera etapa es la de evaluación, que busca comprobar el alcance de los objetivos propuestos, analizar y sintetizar el conjunto de actividades realizadas durante todo el proceso para determinar la efectividad en la enseñanza-aprendizaje, establecer la incidencia en el desarrollo de las competencias de los estudiantes y suscitar la reflexión del maestro acerca de su práctica educativa.

5.6 Texto expositivo

Los textos que corresponden a la estructura textual expositiva son de alta difusión en todos los entornos. Desde edades muy tempranas las personas se familiarizan con ellos porque son empleados regularmente para transmitir información, dar explicaciones acerca de algo o como fuentes de conocimiento sobre cualquier tema. En el escenario académico este modo textual es el más utilizado; sin embargo, se hace evidente la dificultad para comprenderlos y aún más para producirlos, demostrando así la necesidad de promover su estudio y composición. Los diversos textos que pertenecen a este modo textual no tienen una superestructura general, por lo contrario,

responden a características específicas por lo que se clasifican en subtipos de acuerdo con la manera en que organizan la información. Según Álvarez y Ramírez (2010):

El texto expositivo tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales –subtipos- discursivos fundamentales, tales como: definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta, problema-solución, causa-consecuencias, e ilustraciones o representaciones gráficas de un fenómeno particular. (p.74).

Estos autores indican que en la estructura expositiva se pueden reconocer tres elementos: problema o asunto a resolver, resolución (parte donde se presenta la respuesta) y conclusión (donde de manera breve se cierra la exposición del tema). El estudio de textos de estructura expositiva favorece la identificación de las marcas lingüísticas y textuales, su observación como el reconocimiento de la funcionalidad favorece el proceso de comprensión acercando a los lectores al significado global del texto. Las normas de textualidad que orientan esta tipología se ajustan a dos aspectos: la estructuración, que expone la forma en que se ordena el contenido, y la textualización, referida a dar forma por escrito al asunto. Para dar respuesta a la necesidad de privilegiar el estudio de textos de estructura expositiva en la escuela, se plantea la presente propuesta enfocada hacia la reflexión de las prácticas educativas sobre la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita, generando la oportunidad para ampliar los conocimientos sobre temas específicos y fortalecer los procesos de composición de los estudiantes enmarcados en una situación comunicativa determinada.

El lenguaje tiene un papel fundamental en todos los aspectos del ser humano, especialmente en la formación académica porque a través de él los estudiantes pueden ser partícipes de los

procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta capacidad de expresión y construcción favorece el desarrollo cognoscitivo al igual que la vinculación en situaciones comunicativas. Las modalidades oral y escrita sirven como canales para la construcción del lenguaje y presentan gran variedad de opciones en las cuales toman forma los textos o enunciados. El acercamiento a la cultura escrita otorga al sujeto posibilidades de participación ciudadana, desarrollo de habilidades como el conocimiento lingüístico tanto del modo textual expositivo como de su composición. Con el propósito de contribuir en el avance en el proceso de composición escrita de estructuras expositivas se analizan las recomendaciones didácticas acordes con las investigaciones y los sustentos teóricos actuales. Por esta razón, en esta propuesta se establece como opción adoptar el modelo para la enseñanza de la composición propuesto por Anna Camps, en el cual se sugiere el trabajo por proyectos partiendo de la secuencia didáctica como unidad de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita el cual permite articular el conjunto de actividades propuestas en el proyecto global, con las tareas de producción de textos integrado en las prácticas socioculturales.

6. METODOLOGÍA

En este apartado se formulan los aspectos metodológicos que enmarcan el presente estudio dirigido al análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje en la didáctica del lenguaje y de manera precisa en la orientación de la tarea de producción textual escrita desde la perspectiva sociocultural. Para iniciar, se relaciona el enfoque mixto que se ajusta al planteamiento del problema y a los objetivos de esta investigación; para continuar se propone el diseño de la investigación acción educativa para indagar una realidad educativa con el fin de hallar soluciones que ayuden a mejorar las prácticas pedagógicas; se exponen las características de los participantes, con igual nivel de importancia se explicitan las partes del estudio que favorecen la organización de la propuesta o intervención, asimismo se enuncian los instrumentos empleados para la recolección de datos y se establecen las técnicas de análisis utilizadas en la interpretación de la información cualitativa y cuantitativa. Para terminar, se mencionan las consideraciones éticas con las cuales se da cumplimiento a la normatividad de protección de los menores de edad.

6.1. Enfoque: investigación mixta

La elección del enfoque mixto para el desarrollo de esta investigación se considera al determinar la necesidad de integrar técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos, en donde los primeros permiten explicitar el desarrollo, las dificultades y avances en cada una de las actividades realizadas y los segundos posibilitan la medición y contrastación de los datos para evaluar, analizar y comparar los resultados obtenidos en cada fase. Hernández, Fernández y

Baptista (2014) resaltan que: “La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (p. 532).

En este estudio el componente cualitativo corresponde a la descripción de todos los eventos del proyecto de producción escrita, la participación y vinculación en las actividades propuestas en la secuencia didáctica como también del desempeño de los estudiantes. Dicha información es recopilada a través de la observación directa y registrada en grabaciones de video. Del mismo modo se incluyen las observaciones sobre las proposiciones verbales o respuestas de los niños acerca de la experiencia, el nivel de dificultad, los aprendizajes alcanzados y los avances en las competencias para la producción escrita; todo lo anterior registrado en los grupos de discusión y diario de campo. En el componente cuantitativo se relacionan los elementos que permiten cuantificar los datos obtenidos del nivel de desempeño de los estudiantes en la prueba de entrada o diagnóstica, la prueba final y el contraste de ellas, al presentar las frecuencias que especifican el nivel en que se ubicaron los niños antes de la implementación de la intervención y posterior a su desarrollo. Esta información se registró en rejillas, tablas y gráficos con el objetivo de identificar el grado de incidencia de la secuencia didáctica.

6.2 Diseño

En esta sesión se hace referencia al plan organizativo a través del cual se focalizó el estudio y la forma en la que se llevó a cabo el proceso de investigación, en este caso particular es fundamental hacer alusión a la Investigación Acción. Este diseño metodológico propicia la intervención en una

problemática colectiva ante la cual se busca la forma de resolverla, transformarla o generar cambios que ayuden a mejorar dicha realidad basado en fases sucesivas que requieren tres procesos: actuar, pensar y observar. La investigación acción con enfoque participativo involucra a todos los participantes en la realización de las actividades, la toma de decisiones y el análisis de datos; además, implica la constitución de un producto que en la mayoría de los casos puede ser una valoración de la situación de interés o un proyecto por medio del cual se espera mediar, impactar o resolver la situación identificada como problémica (Hernández et al.,2014).

Con la finalidad de situar el estudio en su campo específico de desarrollo se decide recurrir al diseño investigación acción educativa, en palabras de Restrepo (2004) “El tipo de investigación que pretende sistematizar este proceso individual en el docente, que investiga a la vez que enseña, es la investigación-acción educativa” (p. 47), la cual está orientada a la indagación, análisis y reflexión de los procesos de enseñanza-aprendizaje con el propósito de posibilitar la participación activa de los sujetos que intervienen en el proceso educativo al considerar que son ellos quienes mejor conocen su realidad y así mismo quienes pueden encontrar la manera de solucionar las deficiencias o establecer cuáles estrategias pueden generar avances. Es una herramienta que permite tomar conciencia sobre el quehacer docente, conduce la atención del educador a la revisión de su propio desempeño y a la efectividad de las orientaciones didácticas.

6.3 Participantes

El punto de partida en el proceso de investigación es el contexto de la institución, por eso se tienen en cuenta las características del entorno familiar, académico y del escenario próximo. La sede Lázaro de Gardea está ubicada en el barrio Ciprés comuna tres, es un sector de estrato

socioeconómico uno, las familias son de escasos recursos económicos que se dedican a trabajos informales, oficios varios o domésticos y a la construcción; algunos laboran en pequeños negocios del sector que no generan los recursos suficientes para satisfacer las necesidades básicas. La conformación de las familias es muy variable, en la mayoría de los casos son madres solteras cabeza de hogar, que deben trabajar. Por esto, los niños se quedan solos o al cuidado de un familiar o vecino; algunos niños viven con los abuelos y son ellos quienes realizan la función de padres. Encontramos familias muy numerosas, lo que disminuye la calidad de vida y las oportunidades para sus miembros. El acompañamiento familiar y apoyo escolar en casa es mínimo por las largas jornadas de trabajo de los adultos.

El nivel educativo es bajo, encontramos un número representativo de personas que no terminaron la educación básica primaria e incluso, en algunos casos, en una misma familia varios de sus integrantes manifiestan no saber leer y escribir, lo que reduce la posibilidad de ayudar a los niños en los procesos académicos sobre todo en los primeros grados donde se lleva a cabo la alfabetización; debido a lo anterior, los hogares no ofrecen el apoyo requerido por los estudiantes para crear una cultura de lectores y escritores. La institución educativa promueve estrategias para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque el impacto en el desempeño de las competencias comunicativas de los estudiantes y en los resultados de las pruebas institucionales y nacionales no demuestran avances significativos. Es un sector con grandes dificultades sociales como el desempleo, deserción escolar, pérdida de valores que conllevan a problemáticas como el tráfico de estupefacientes, la drogadicción y la delincuencia común.

Los participantes en esta investigación fueron los estudiantes del grado segundo uno de básica primaria de la sede Lázaro de Gardea municipio de Cartago, Valle del Cauca, en el período

correspondiente al año lectivo 2018. El grupo conformado por 34 estudiantes con edades que oscilan entre los 7 y 10 años, de los cuales 17 son mujeres y 17 varones. Es relevante mencionar que 2 presentan discapacidad, 5 están repitiendo el grado, 2 son estudiantes nuevos y 25 cursaron el grado primero con la docente investigadora. Con relación a los niños que orientó el año anterior, la profesora manifestó que esta condición fue favorable por la cercanía ya establecida entre la maestra y los niños y por el conocimiento sobre el desarrollo en las competencias del lenguaje. De modo general, expuso que lograron la consolidación de los procesos de lectura y escritura convencional presentando diferencias en su nivel de alfabetización y que demostraron un interés general por estas dos prácticas. Además, infirió que la situación descrita anteriormente pudo generar una respuesta positiva hacia el trabajo propuesto permitiendo que los niños se integraran con confianza en las actividades sugeridas.

La docente investigadora tiene una experiencia de veinticuatro años como maestra en el nivel de preescolar y en los diferentes grados de básica primaria. En los últimos nueve años ha trabajado con el grado primero, por lo que tiene una larga trayectoria en la orientación de las prácticas de lectura y escritura inicial, identificando que generalmente los estudiantes al culminar dicho grado tienen una producción oracional, hecho que motiva su interés en dirigir el grado segundo para buscar estrategias que aporten al desarrollo de la competencia de producción escrita de textos completos y con sentido. La docente consideró importante centrar la atención en lo que requieren los niños en este momento específico para aprender a hacer a través de la escritura y la lectura, como profundizar en los conceptos teóricos y de uso del lenguaje. De igual modo tuvo la disposición personal para reflexionar acerca de su propia práctica docente para evaluar y analizar la efectividad de su quehacer pedagógico y de la dinámica que genera en su aula de clase.

6.4. Procedimiento

A continuación, se expone la forma en que se llevó a cabo la investigación al mismo tiempo que se relacionan las partes que orientaron su desarrollo.

6.4.1 Etapa diagnóstica

En primer lugar, se encuentra la etapa diagnóstica en la que se realizó una prueba de entrada a través de la cual se identificó el desempeño de los estudiantes en aspectos relacionados con la producción de textos expositivos, presaberes, condición de desarrollo de la competencia escrita y el nivel de desempeño en situaciones de uso del lenguaje, en resumen, se describió la realidad de los participantes antes de la implementación de la configuración didáctica.

6.4.2 Reconstrucción de la práctica educativa

En segundo lugar, se encuentra la reconstrucción de la práctica educativa para generar tanto autorreflexión en la práctica docente como la proposición de una forma alternativa para abordar las actividades de enseñanza-aprendizaje que conjunten el saber con el saber hacer, tomando en consideración el contexto, los intereses y necesidades de los estudiantes para que logren asignar sentido a lo que aprenden y comprendan para que les sirve.

La intervención educativa en este estudio consistió en el desarrollo de un proyecto de producción escrita a través de una secuencia didáctica que fue diseñada teniendo en cuenta la organización de las actividades propuestas en tres momentos generales, el principio correspondió

a la presentación en donde se socializó el trabajo a realizar partiendo de la situación comunicativa, planteamiento de actividades para la exploración de textos expositivos con la finalidad de identificar la estructura textual y su propósito, además se dieron a conocer los criterios o pautas de evaluación que orientaron la tarea de producción del afiche. Se continuó con las actividades de modelación a través del uso de la estrategia “escritura colectiva” con lo que se demostró cómo se realiza la composición textual escrita, de igual manera se generaron los espacios para explicitar los subprocesos que intervienen en la producción textual escrita y que deben tomarse como indispensables para una construcción asertiva de un escrito. Posteriormente, se realizaron las actividades de composición individual con la elaboración de tres versiones del afiche o borradores, los cuales permitieron evidenciar los aprendizajes alcanzados, al mismo tiempo que favorecieron la evaluación del desempeño de cada estudiante en cada una de las versiones del texto como del proceso completo de composición determinando así los avances y dificultades particulares.

La secuencia didáctica estuvo constituida por diez sesiones programadas para espacios de hora y media, en cada una de ellas el tiempo se distribuyó en tres momentos fundamentales: 1) apertura, donde se pretendía activar la motivación de los estudiantes y se hacía la presentación general del trabajo de la sesión; 2) el desarrollo, donde se esperaba consolidar todos los saberes en actividades prácticas para que los niños construyeran sus aprendizajes a partir de una situación que les exigía la puesta en práctica de las conceptualizaciones teóricas abordadas, y 3) el cierre, donde se retomaron los aprendizajes, se hicieron concertaciones para la siguiente sesión, además de plantear actividades que correspondían a la evaluación de la secuencia didáctica como del desempeño de los estudiantes. En el anexo 1 se presenta la secuencia

didáctica completa para ofrecer información detallada sobre las actividades desarrolladas en las sesiones y los momentos específicos en los que se organizó cada una de las prácticas de aula.

Continuando con lo planteado en el párrafo anterior, se explicita que la secuencia didáctica buscó el abordaje de los conceptos teóricos sobre el modo textual expositivo y el uso normativo del lenguaje como la realización de un conjunto de actividades prácticas con las cuales se espera orientar y apoyar el proceso de elaboración del texto expositivo afiche, basado en el empleo de consignas para precisar la situación comunicativa, el aprendizaje significativo, trabajo en grupo, escritura colectiva, escritura dictada al maestro (estrategia donde el maestro asume el rol de escritor), la planificación, proceso de textualización, elaboración de borradores, relectura, reescritura, revisión de la docente y entre pares, todas estas condiciones necesarias para movilizar en los estudiantes la autorreflexión y autorregulación del propio proceso de producción textual o redacción. Simultáneo al desarrollo de la propuesta, se hizo la recolección de los datos que describen la experiencia. Posteriormente, se socializaron con los docentes de la institución los textos definitivos con el fin de que cada uno de ellos comprendiera los aspectos que orientaron su construcción y seleccionaran el que se iba a fijar en cada uno de los salones de clases. Además, se realizó el acto de apertura del proyecto para el cuidado y preservación de la planta física, en el cual se reunieron todos los estudiantes y maestros para que los niños de segundo compartieran la experiencia y tuvieran el espacio para hacer uso de la voz para participar y ser reconocidos.

6.4.3 Validación de la práctica educativa

Por último, se llevó a cabo la validación de la práctica educativa para lo cual se toma como referencia la prueba final o de salida, en la que los niños hicieron la producción individual del texto

expositivo afiche teniendo en cuenta el esquema textual: presentación, desarrollo y cierre, como también los componentes de situación comunicativa, desarrollo temático y morfosintáctico, aplicando todos los fundamentos teóricos y prácticos que se lograron constituir a lo largo de las sesiones. Esta actividad tuvo como fin determinar el nivel de desempeño de los estudiantes posterior al desarrollo de la secuencia didáctica para establecer los avances individuales y del grupo en general, además de ser elemento primordial para la comparación, análisis y evaluación de los resultados. Aquí se consolidaron los elementos requeridos para el componente de análisis que permitieron precisar si se cumplieron los objetivos y se dio respuesta a la pregunta que motiva el estudio.

Para organizar y analizar la información que fue recopilada en las pruebas y las intervenciones registradas en las grabaciones en video en las que participaron los estudiantes se empleó el código **E** seguido del número asignado a cada niño de acuerdo al orden alfabético de su primer apellido, indicando de esta forma que lo planteado corresponde específicamente a un estudiante en particular, igualmente para hacer referencia a las observaciones realizadas en cada una de las sesiones de la secuencia didáctica que fueron registradas en el diario de campo se empleó el código **DCS** acompañado del número de la respectiva sesión de la cual se tomó la información.

6.5. Instrumentos

El proceso de recolección de información y registro de datos que sustentan el trabajo realizado en esta investigación se hace a través del uso de diversos instrumentos:

6.5.1. Prueba de entrada

Este instrumento consistió en un ejercicio de producción escrita orientado por la consigna “Elaborar un texto corto donde se describan las acciones que se pueden realizar para contribuir en el cuidado y preservación de la planta física del colegio, para ser compartido con estudiantes de otros cursos y profesores de la institución”, a través de la cual se precisaron las condiciones que se debían tener en cuenta para la producción textual.

El diseño de este instrumento se basó en el uso de técnicas criterioles, las cuales permiten establecer los criterios del rendimiento académico que se va a medir al mismo tiempo que proveen un diagnóstico individual del desempeño de los estudiantes en el desarrollo de la tarea planteada (Martínez 2007). Esta evidencia escritural tuvo como finalidad permitir la revisión y análisis por parte de la docente investigadora para identificar las fortalezas y dificultades en la competencia de escritura en los niños que iniciaron el grado segundo de básica primaria, de tal manera que se precisó el nivel individual y del grupo en la competencia escrita. La información que ofreció la prueba inicial o diagnóstica fue consolidada en una rejilla (ver anexo 2), compuesta por los componentes: situación comunicativa, desarrollo temático y morfosintáctico, en los cuales se enuncian los descriptores o criterios que señalan los elementos que fueron evaluados o analizados en la prueba, se incluyó una categoría de nivel de desempeño para asignar una calificación con valores numéricos de uno a cinco, donde uno correspondía a la valoración más baja y cinco a la más alta, aspecto coincidente con la forma de evaluación institucional.

Otra situación relevante a mencionar es el ambiente que rodeó el momento de la aplicación de la prueba porque a través de la observación directa, la investigadora pudo obtener información proveniente de los aspectos actitudinales de los niños, en cuanto a lo que expresaron acerca de la comprensión de la tarea que debían realizar, la sensación que generó en ellos de acuerdo a la

percepción que tenían de sus propias habilidades o debilidades, la motivación que demostraron ante la actividad sugerida, la verbalización de interrogantes, dudas y conflictos que exponen los presaberes con los que contaban. Todo lo anterior fue determinante para trazar el camino de la intervención, puesto que brindó la oportunidad de hacer los ajustes o modificaciones que se consideraron oportunos para el beneficio de los estudiantes como para el mejoramiento de la práctica docente con la intervención educativa.

6.5.2. Prueba de salida

Este instrumento consistió en una producción escrita orientado por la consigna: “Elaborar un afiche para la apertura de la campaña de cuidado y preservación de la planta física de la institución educativa que será compartido con los estudiantes de otros cursos y maestros”, por medio de la cual se establecieron las propiedades que debieron revelarse en la construcción del texto final de producción individual. En su diseño se emplearon las técnicas criterioles que de acuerdo a Martínez (2007): “permiten valorar el grado en que una persona llega a alcanzar con la ayuda del docente o educador determinadas metas de aprendizaje y competencias intelectuales, emocionales y conductuales que hasta entonces por sí sola no podía alcanzar” (p. 76), su uso se consideró pertinente al posibilitar a la docente investigadora reconocer las fortalezas y dificultades en la competencia de escritura de los niños de grado segundo de básica primaria después de realizada la secuencia didáctica, tuvo como objetivo propiciar la producción escrita de textos expositivos para así determinar el nivel de progreso individual y del grupo en el desarrollo de la competencia de escritura.

En la prueba final o de salida la información recolectada se compiló en una rejilla (ver anexo 3) con igual diseño de la prueba inicial, aunque presentó pequeñas variaciones en los

enunciados de algunos de los descriptores o criterios de evaluación. Se abordaron los componentes: situación comunicativa, desarrollo temático y morfosintáctico se incluyó la categoría de nivel de desempeño para asignar una calificación con valores numéricos de uno a cinco, donde uno correspondía a la valoración más baja y cinco a la más alta. La importancia de la prueba final radica en que aportó la información necesaria para medir la efectividad de la intervención educativa al mismo tiempo que permitió hacer el análisis y contraste de los resultados requeridos para evaluar la incidencia de la secuencia didáctica como estrategia de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de competencias para la producción escrita de textos expositivos; de igual forma fue fundamental para la autorreflexión de las prácticas de aula de la docente investigadora.

6.5.3. Observación participante con registro en video

De acuerdo con Hernández et al., (2014), la observación participante hace referencia a una situación particular en la cual “el investigador mantiene experiencias directas con los participantes y el ambiente” (p. 417), es decir que quien investiga hace parte del grupo y está involucrado en la problemática que busca indagar. Este instrumento favoreció la descripción de la información cualitativa recabada por la docente investigadora a través de la observación directa y el análisis de las grabaciones en video. Con relación al uso de material audiovisual Hernández *et al.*, (2014) señalan como ventaja que “puede revisarse cuantas veces resulte necesario. Muchas veces proporciona información del contexto” (p. 417), aspecto que facilitó a la investigadora especificar los comportamientos y el desempeño de los niños al realizar y participar en el conjunto de actividades planeadas, además precisó las condiciones que delimitaron la experiencia.

Los datos recopilados en las grabaciones de video permitieron la interpretación de las situaciones generadas en cada sesión, elemento correspondiente a lo expuesto por Hernández et al., (2014): “refleja el lenguaje verbal, no verbal y contextual de los datos” (p. 425), brindando una información más cercana a la realidad al poder recorrer este tipo de evidencias en busca de indicios con la finalidad de determinar cómo influyeron en el avance de los niños las actividades modelo que guiaron la producción de los escritos, la contribución de centrarse en la creación de textos dejando al docente el rol de escriba, explicita cómo se realizaron las tareas de escritura colectiva y los beneficios en el proceso de redacción, determinó si los estudiantes lograron ajustarse a los que se les solicitaba en cada una de las sesiones y concretamente a la situación comunicativa en las producciones textuales, dio a conocer la dinámica de aula y los beneficios aportados con la reestructuración de la práctica pedagógica. De igual modo dichas apreciaciones sustentan la evaluación general de la ejecución y efectividad de la propuesta investigativa en consonancia con el enfoque formativo que sustenta la investigación.

6.5.4. Grupo de discusión

Es una técnica que permite recopilar la información en una situación muy cercana a la realidad, a través de un diálogo que permite registrar las apreciaciones de los participantes sobre los asuntos que se consideran fundamentales en el proceso de investigación. Según Gil (1993) el grupo de discusión es una “técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador”. (p. 201); está orientada a la reflexión y en el ámbito educativo se considera además como una forma de enseñanza aprendizaje que tiene en cuenta como criterio de selección de los participantes la diversidad de

aportes que se pueden recopilar en las experiencias grupales. Resalta los beneficios del trabajo en pequeños grupos que propician ambientes de confianza para hablar con libertad acerca de las experiencias.

En el caso particular de este estudio, el grupo de discusión se realizó posterior al desarrollo de la intervención educativa. La docente investigadora actuó como moderadora tanto en el desarrollo como en la asignación de turnos para las intervenciones de los estudiantes a través del uso de preguntas motivadoras. Se constituyó un grupo de siete participantes que cumplieran con las condiciones de homogeneidad en el conocimiento y participación en la experiencia y las condiciones de heterogeneidad relacionadas con el desempeño particular de los estudiantes, dos niños que mostraron nivel de desempeño bajo, tres de nivel medio y dos de nivel superior de tal manera que ellos representaron las características del desempeño general del grupo en todas las actividades que fueron realizadas. Se sugirió una duración de 45 minutos y tener como guía los siguientes interrogantes: ¿qué aprendieron?, ¿cómo se sintieron?, ¿cuál fue la actividad más interesante?, ¿cómo les pareció el trabajo durante la secuencia didáctica?

Se empleó la transcripción del contenido de la grabación en video, para ello se siguieron las orientaciones de Hernández et al., (2014), referidas a las normas de presentación y protección de identidad de los participantes como también de las opiniones que sustentan en el discurso propuesto. De manera puntual se explicita el procedimiento que guía la interpretación y análisis de los datos:

En este momento, leemos y releemos varias veces todas las transcripciones para familiarizarnos con ellas y comprender el sentido general de los datos, al mismo tiempo que comenzar a cuestionarnos: ¿qué ideas generales mencionan los participantes?, ¿qué

tono tienen dichas ideas?, ¿qué me dicen los datos? (Creswell, como se citó en Hernández et al., 2014)

Con lo anterior se expuso la relevancia de la información obtenida a través del grupo de discusión, la cual parte de los propios estudiantes quienes tuvieron la oportunidad de manifestar sus apreciaciones sobre la secuencia didáctica.

6.5.5. Diario de campo

Este instrumento se convirtió en el principal medio para hacer el registro de la información obtenida a través de la observación participante. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), la importancia del diario de campo es justificada puesto que “el investigador vacía sus anotaciones, reflexiones, puntos de vista, conclusiones preliminares, hipótesis iniciales, dudas e inquietudes”. (p. 424). Llevar un registro anecdótico de todos los eventos realizados en el desarrollo del proyecto y en la ejecución de la secuencia didáctica, permite relacionar las circunstancias que acompañaron la implementación de la experiencia constituyéndose en una herramienta fundamental para la recolección de la información cualitativa como para la presentación y análisis de los resultados de acuerdo con lo que afirma Muñoz, Quintero y Munévar (2001).

En la presente investigación dicho instrumento se diligenció a partir de la observación directa y la revisión de las grabaciones en video de las sesiones para dar cuenta de las situaciones generadas en la dinámica de aula, el desempeño de los estudiantes en cada uno de los momentos de las sesiones que se llevaron a cabo y la concordancia de la práctica de la docente investigadora con lo planeado en la intervención educativa.

Del mismo modo, permitió consignar los obstáculos o las facilidades presentes en el proceso, favoreció la inscripción de los ajustes realizados con el fin de dar cumplimiento a la planeación o con el propósito de generar algunas mejoras que la investigadora identificó como oportunas para el beneficio propio, de los estudiantes y de la investigación (ver anexo 4).

6.6. Técnicas de análisis

6.6.1. Componente cuantitativo

En el presente estudio se transfirió la información de las rejillas de la prueba inicial y la final en tablas donde se compilaron los datos, estableciendo la frecuencia o número de estudiantes que se ubicaron en cada categoría o nivel de desempeño en los descriptores de los componentes *situación comunicativa, desarrollo temático y morfosintáctico*. De igual modo, se emplearon gráficos de barras para la representación estadística y posterior interpretación de la información, dirigida a identificar la variación en los resultados determinando así la incidencia de la secuencia didáctica en el desarrollo de la competencia de escritura de los estudiantes, proceso correspondiente a lo planteado en la estadística descriptiva que, de acuerdo con Martínez (2007), se enfoca

En la distribución de frecuencias y porcentajes, representaciones gráficas, y aquellos otros que, cuando las características de medición de las variables lo permitan, facilitan obtener índices para sintetizar la información y obtener una primera interpretación de la misma, como son los índices y estadísticos de posición y tendencia central (media, mediana y moda) (p. 87).

6.6.2. Componente cualitativo

Las evidencias de tipo cualitativo fueron examinadas a través de la técnica análisis de contenido, que según Martínez (2007), “consiste básicamente en categorizar, codificar y clasificar los datos en función de criterios que se establecen para analizar e interpretar adecuadamente los significados de los comentarios emitidos por los sujetos” (p, 86), en otras palabras, busca recoger, ordenar y estudiar los datos existentes en los procesos comunicativos que subyacen en el desarrollo de la experiencia. En este estudio el análisis cualitativo se realizó mediante el registro y sistematización de la información en los textos descriptivos: transcripción de la sesión del grupo de discusión, diario de campo y los textos escritos de los estudiantes que se centraron en los temas o categorías definidas para el estudio como en los modos de actuar de los participantes.

La misma autora menciona: “esta perspectiva cualitativa requiere utilizar posteriormente la técnica del análisis de contenido para identificar los significados más relevantes de los comentarios emitidos y las relaciones que cabe establecer entre ellos”(p. 80), señalando como propósito de esta técnica identificar la presencia y frecuencia de los mensajes que se repiten en los discursos para establecer inferencias que conlleven a determinar su importancia, al mismo tiempo que se define si responden a una orientación positiva o negativa, en otras palabras, se trata de reconocer lo que los estudiantes desean expresar a través de sus enunciados.

6. 7 Consideraciones éticas

Debido a la participación de menores de edad en la investigación, se solicitó a los padres de familia o acudientes el permiso para que pudieran ser partícipes del estudio, para esto se convocó a una reunión donde se presentó y socializó la propuesta investigativa al mismo tiempo que se

explicitaron las condiciones contempladas en el documento de consentimiento informado a través de cual se garantizó el bienestar físico, social y psicológico de los niños, además de manifestarles que serían beneficiados con la implementación de esta intervención educativa al aportarles referentes que impactaran la competencia de escritura, posteriormente los padres o acudientes procedieron a firmar dando su aprobación para la vinculación de sus hijos en el proceso de investigación. La información recopilada estuvo sujeta a las normas de confidencialidad asignando códigos que protegieron la identidad de los estudiantes, de igual manera se indicó que el manejo de las imágenes en fotografía o video cumplieron con la normativa vigente para la protección de los menores y se utilizaron exclusivamente para los fines del presente estudio. (ver anexo 5).

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados obtenidos en la investigación para establecer la efectividad de la intervención educativa y su incidencia en el desarrollo de la competencia de escritura en los estudiantes de segundo grado de básica primaria. En primer lugar, se expone la categoría “desempeño de los estudiantes en las pruebas inicial y final” que permite precisar el nivel de desarrollo de la competencia de producción escrita de los niños antes y después de la implementación de la secuencia didáctica, al mismo tiempo que muestra la variación entre ambas, para determinar el avance generado. En segundo lugar, se relaciona la categoría “desempeño de los estudiantes durante la secuencia didáctica”, correspondiente al cumplimiento de las condiciones pactadas para las actividades de escritura de los borradores uno, dos y tres con el fin de precisar si se ajustaron a la consigna e identificar la progresión del escrito en las diferentes versiones del texto. En tercer lugar, se hace referencia a la categoría “valoración de la secuencia didáctica” centrada en la evaluación que hacen los estudiantes del trabajo realizado y las consideraciones sobre los aportes recibidos con el desarrollo de esta estrategia didáctica.

Para concluir, se presenta la categoría “análisis de la práctica pedagógica” que tiene por intención realizar la autoevaluación de la propia práctica con la finalidad de reconocer si el desempeño de la docente se ajusta a las necesidades de los estudiantes, el contexto y las exigencias del sistema educativo nacional.

7.1 Desempeño de los estudiantes en las pruebas inicial y final

Esta categoría corresponde a la descripción, interpretación y análisis de los resultados de la evaluación del nivel de desempeño o competencias demostradas por los estudiantes en las actividades de producción escrita planteadas, se focalizan la prueba inicial o de entrada que tiene un desarrollo previo a la experiencia y la prueba final al terminar las sesiones de la secuencia didáctica con el fin de estipular cómo se encuentran los estudiantes antes y su desenvolvimiento en la tarea de escritura posterior a la intervención educativa. La información se tomó de las rejillas de valoración en las cuales se registró el desempeño de los estudiantes en la tarea de producción escrita en cada uno de sus componentes (situación comunicativa, desarrollo temático y morfosintáctico), se emplearon valores numéricos correspondientes con la evaluación institucional: nivel 1-insuficiente, nivel 2-bajo, nivel 3-medio, nivel 4-alto y nivel 5-superior. Se emplearon gráficos compilados para facilitar el contraste entre ambas pruebas.

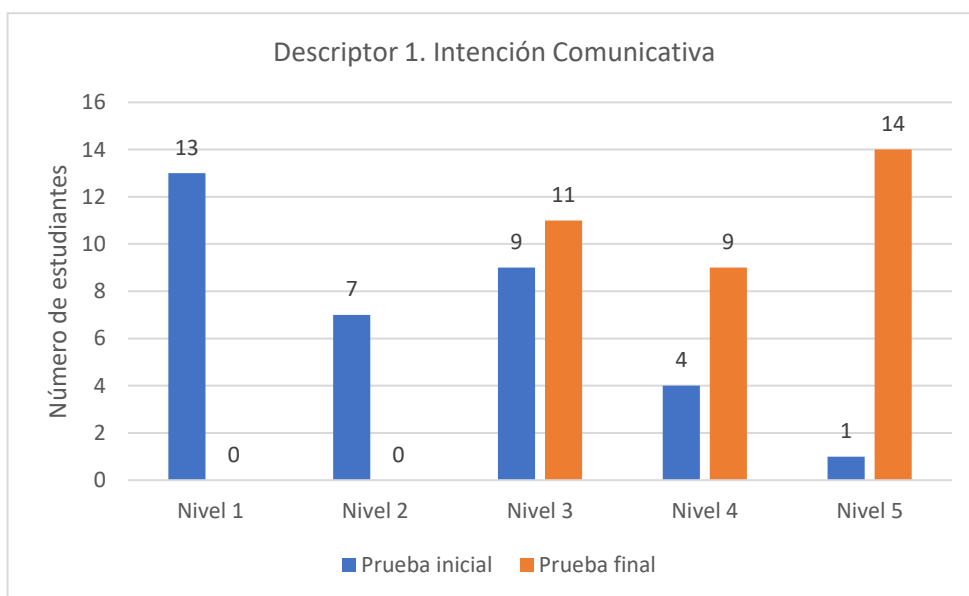


Figura 1. Contraste de resultados. Componente: Situación comunicativa

En la figura 1 se evidencia una variación significativa en los resultados. En la prueba inicial un número considerable de estudiantes se ubicó en los niveles 1 y 2, correspondientes a insuficiente y bajo, al no realizar la tarea de escritura o por no corresponder a la situación comunicativa planteada, caso contrario a la prueba final donde se revierten dichos resultados de forma positiva: 23 estudiantes se sitúan en los niveles 4 y 5 equivalentes a alto y superior, al producir el texto que tiene en cuenta la consigna o el esquema presentación, desarrollo y cierre seleccionado para la producción del afiche. En el nivel 3 o medio se identifica una variación mínima en las frecuencias, sin embargo, es importante señalar que de los estudiantes que inicialmente estaban en nivel 1y 2 se ubicaron en el 3, demostrando avances en los textos producidos, logrando ajustarse al tema, propósito y presentando proposiciones que permiten tener una idea general del texto.

El desarrollo de las actividades de la secuencia didáctica permitió a los estudiantes identificar los elementos de la situación comunicativa por lo cual se demuestra que al comprender quién escribe, para qué y a quién, facilita la constitución de escritos completos con sentido. Los resultados obtenidos se ajustan a lo expuesto por Pérez (2003), quien afirma que la orientación didáctica del lenguaje debe propiciar la articulación entre los saberes teóricos y prácticos, las situaciones contextualizadas generan interés y dan claridad a los procesos de producción permitiendo evidenciar dichos conocimientos en situaciones reales de uso del lenguaje. Del mismo modo, se encuentra coincidencia con los resultados del estudio de Soto (2014) en el cual el uso de la consigna y de preguntas claves acerca de la situación comunicativa direccionaron la escritura y generaron progreso en el componente del contexto situacional.

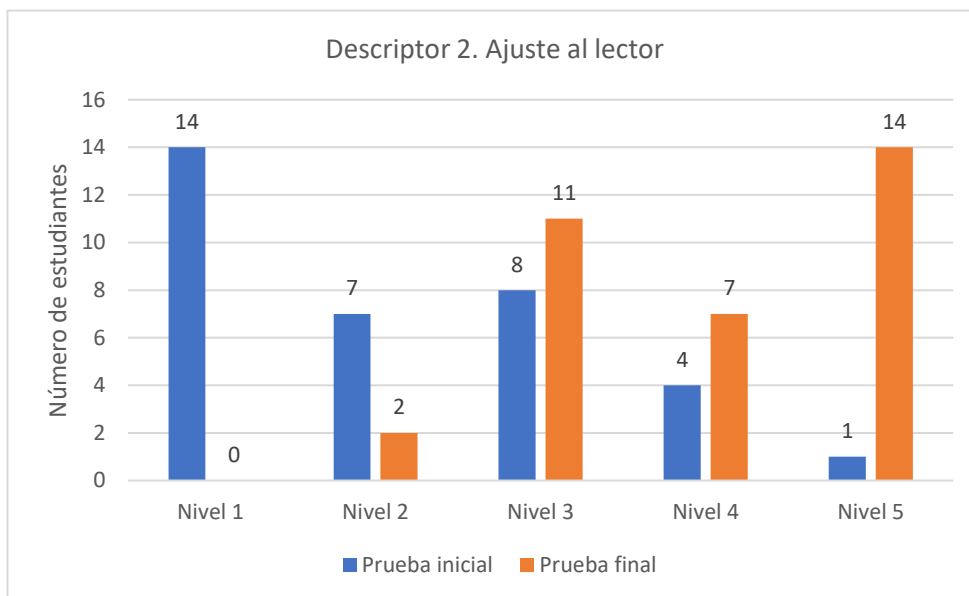


Figura 2. Contraste de resultados Componente: Situación comunicativa

En la figura 2 se destaca que 21 estudiantes se ubicaron en el nivel insuficiente y bajo en la prueba inicial, al no responder al elemento de la consigna en el que se especificaba que estaba dirigido a los demás estudiantes y docentes de la institución, es decir que los niños no reconocían que se escribe a alguien, 4 de ellos no realizaron la tarea de escritura. En la prueba final se ven avances, al situarse 32 estudiantes entre los niveles medio al superior, casos en los cuales el texto presentaba suficiente información que facilita la lectura y la comprensión del sentido global del escrito como también se reconoce que la situación contextualizada generó en los estudiantes mejor desempeño en las tareas de producción escrita.

Los resultados demostraron que los estudiantes elaboraron escritos que se ajustan a los destinatarios y tuvieron presente el propósito comunicativo, aspecto que según Pérez y Roa (2010), se logra con una orientación didáctica dirigida a la formación de verdaderos productores de textos, en la cual lo más relevante es considerar que se escribe para alguien, que la propia escritura tiene sentido y un fin comunicativo real, originando condiciones que mejoran la calidad de la escritura.

De igual modo, se puede señalar que existe correspondencia con lo expuesto por el MEN (2006) en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje donde establece que en los primeros grados se debe propender que los estudiantes reconozcan los roles de quienes escriben al igual de quienes interpretan los textos.

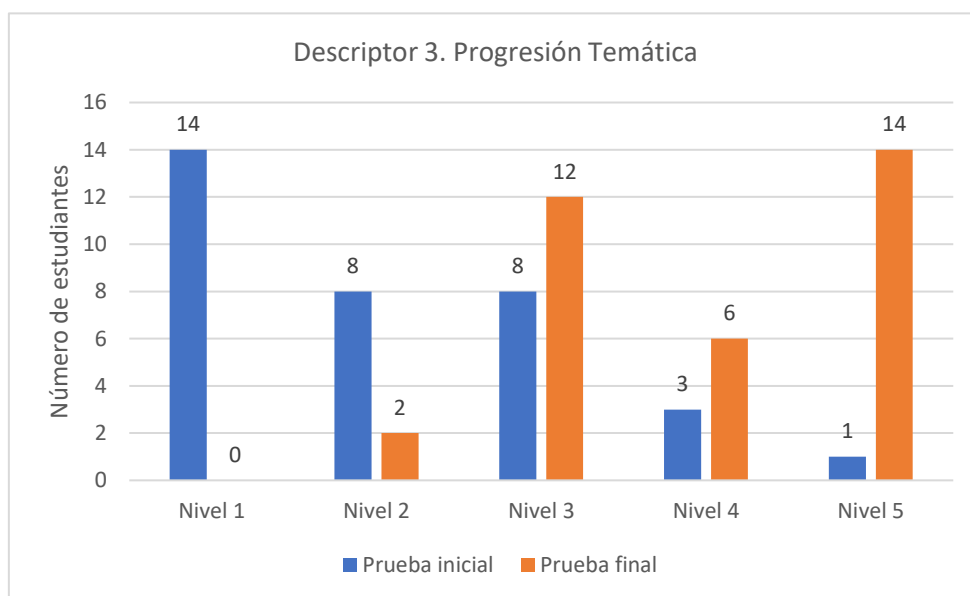


Figura 3. Contraste de resultados. Componente: Progresión temática

Se identificó que en la prueba inicial 22 estudiantes se situaron en los niveles insuficiente y bajo por no realizar la tarea de escritura, algunos al no evidenciar progreso en la presentación y desarrollo del tema, repitiendo las mismas ideas o por no mantener el hilo temático a lo largo del texto, incluyendo en sus escritos proposiciones de otros tópicos. Sin embargo, en la prueba final un número similar de estudiantes se ubicaron en los niveles alto y superior demostrando avances importantes al construir textos que plantean el tema y el propósito al mismo tiempo que exponen un adecuado número de ideas enlazadas entre sí que permiten la interpretación de la información logrando como producto final un texto completo de fácil comprensión (figura 3).

De acuerdo con los resultados, se afirma que los estudiantes demostraron avances en la progresión temática al construir escritos siguiendo el núcleo temático en la producción elaborada y al exponer proposiciones coherentes que asignan sentido global al texto, aspecto en el que se reconoce la correspondencia con lo expuesto por Pérez y Roa (2010), la participación en prácticas colectivas de lectura y escritura con modelos que guían la composición favorecen que los niños sean productores de textos o generadores de ideas acordes a una situación comunicativa establecida. El presente estudio tiene resultados similares al de Hernández (2017) donde hay avances en el desarrollo temático al ofrecer modelos de cómo se escribe, ratificando la validez del enfoque comunicativo basado en situaciones contextualizadas como eje fundamental de la producción escrita.

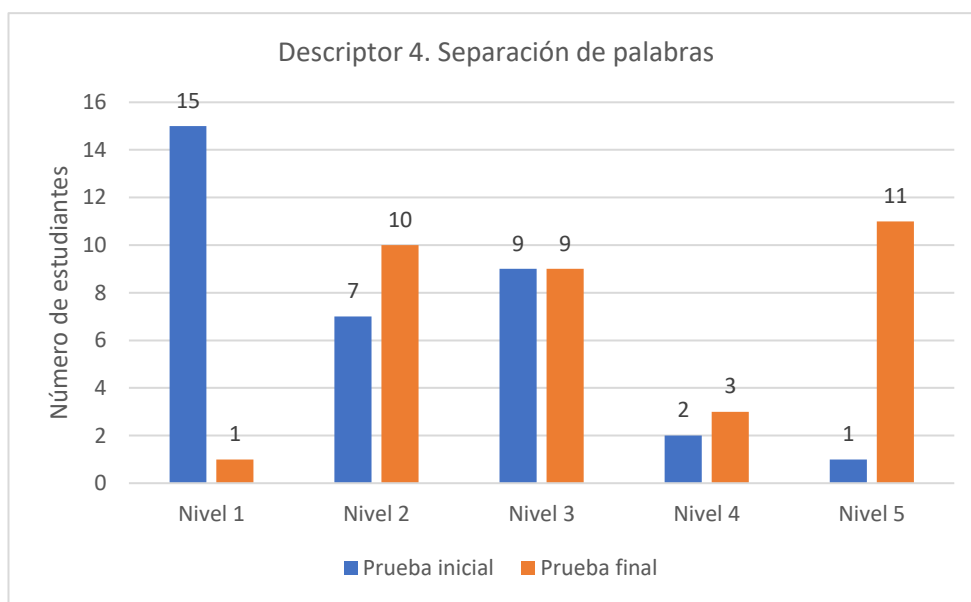


Figura 4. Contraste de resultados Componente: Morfosintáctico

Se manifiesta que algunos escritos generaron dificultad para ser evaluados porque no presentaban una condición general en el manejo del espacio entre palabras a lo largo del escrito, debido a que en ciertas partes se ajustaban a esta norma y en otras la omitían. En la figura 4 se

observa que en la prueba inicial 22 de los estudiantes se ubicaron en los niveles inferior y bajo confirmando que el espacio que se deja entre las palabras al escribir es un aspecto aún no interiorizado en la mayoría de estudiantes al terminar el grado primero, además se evidenció una dificultad adicional consistente en la separación silábica de las palabras que les ocasionaba confusión, por lo que se reconoce que hacen cortes donde no corresponde y en otros casos hay una tendencia a ligar las palabras en el texto.

Solo tres de los estudiantes demostraron en la prueba inicial buen desarrollo en esta competencia permitiéndoles dejar el espacio correcto entre las palabras al constituir sus propios escritos, mientras que en la prueba final hubo un aumento representativo en el número de estudiantes que se posicionaron en los niveles superior y alto indicando que se logró una progresión en la interiorización de esta condición llevándolos a fijar su atención en este aspecto, mejorando el desempeño en la versión final del texto. Aunque en el nivel medio no hay variación en la frecuencia de desempeño de los estudiantes no significa que no se reportaron avances ya que quienes se ubicaron en la prueba final en este nivel, estaban en la prueba inicial en los niveles inferior y bajo.

En concordancia con lo planteado en los lineamientos curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998) que exponen la importancia de iniciar el estudio del uso normativo del lenguaje desde los primeros grados de educación básica primaria, se incluyó como criterio de evaluación la segmentación de palabras en el texto. La variación de los resultados entre la prueba inicial y final permitió identificar avances en el desempeño de los estudiantes, aunque de acuerdo a las teorías del desarrollo del lenguaje este factor requiere una construcción más extensa que permita tomar conciencia sobre el espacio que debe separar las palabras, se relacionan los resultados hallados con la orientación en la secuencia didáctica como también a la situación que enmarcó la producción

del afiche que motivó a los niños a realizar los trabajos ajustándose a las condiciones de elaboración y presentación de los textos al tener una finalidad comunicativa real, confirmando que esta condición del uso normativo del lenguaje se consolida a través de la vinculación en las prácticas de lectura y escritura.

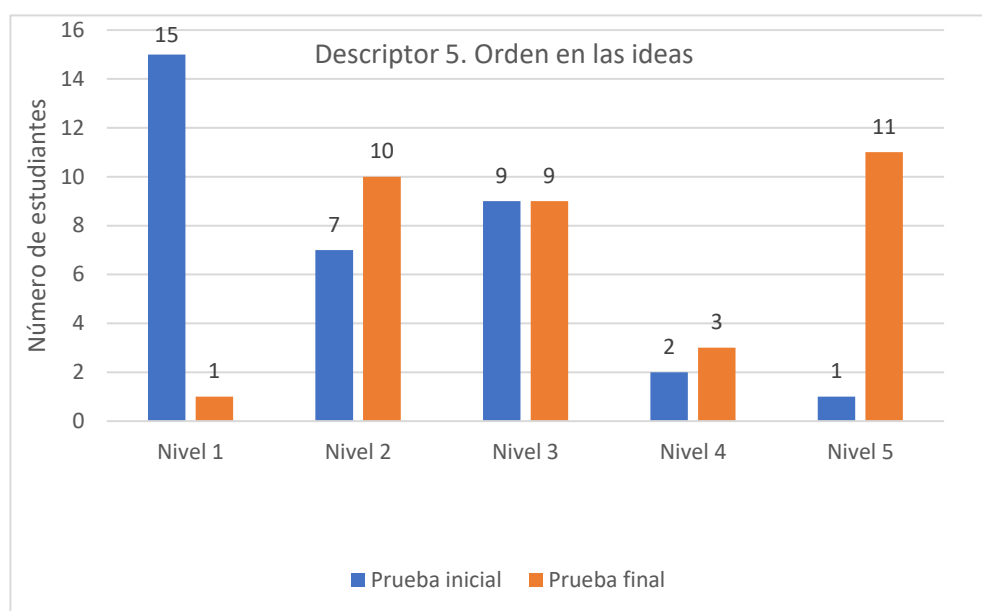


Figura 5. Contraste de resultados Componente: Morfosintáctico

En la figura 5 sobresale que en la prueba inicial en los niveles insuficiente y bajo se ubicó una cantidad representativa de estudiantes, algunos porque no realizaron el ejercicio de escritura o en otros casos porque al presentar una sola proposición poco clara no se podía determinar si su desempeño correspondía a otro nivel más avanzado. Otro elemento relevante es que el número de estudiantes que se posicionaron en los niveles alto y superior en la prueba inicial casi se duplica en la prueba final evidenciando progreso en esta competencia al demostrar claridad y orden adecuado en la presentación de las ideas logrando constituir textos completos y con sentido que posibilitan su lectura y comprensión.

Los buenos resultados hallados en este criterio son consistentes con los postulados de Pérez y Roa (2010), al explicar que las prácticas socioculturales en las que participan los niños desde que nacen modelan el uso del lenguaje, es decir que en las situaciones cotidianas reconocen la estructura que orienta la construcción de los enunciados estableciendo normas estandarizadas que garantizan la comunicación. A pesar de ello, el trabajo en la secuencia didáctica aportó en aspectos como la construcción, orden y jerarquización de las ideas teniendo como unidad de análisis el texto completo, aspecto similar identificado en la experiencia de Isaza y Castaño (2010b) donde la calidad del escrito mejora gracias a las reflexiones colectivas e individuales en las cuales se tomó conciencia en el acto de producción, del mismo modo que la escritura dictada al maestro y la revisión de los ejercicios escriturales contribuyeron a comprender cómo se hace la tarea de escritura.

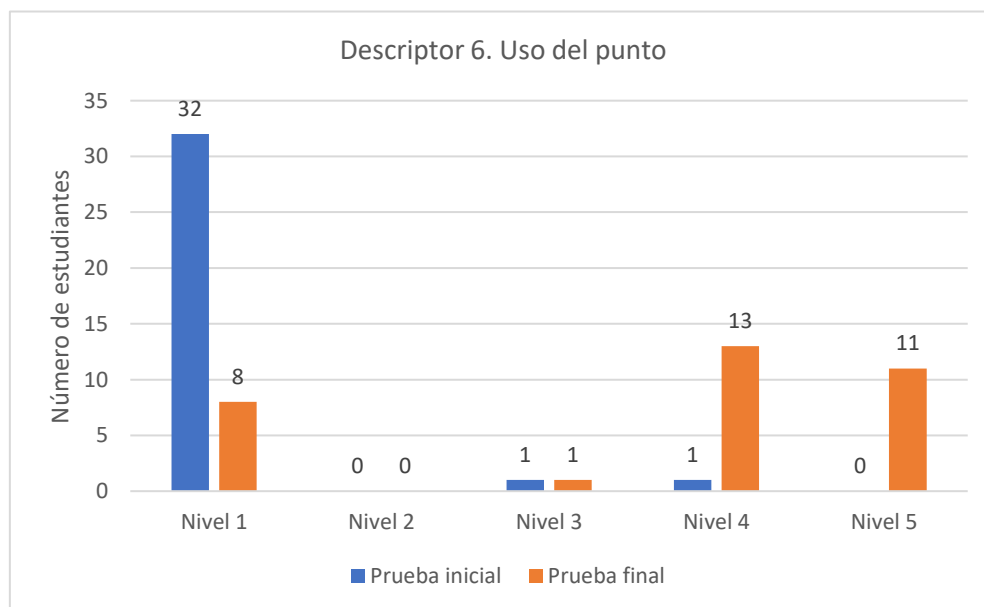


Figura 6. Contraste de resultados Componente: Morfosintáctico

La figura 6 muestra que, en la prueba inicial, en el nivel insuficiente y bajo, se ubicaron 32 estudiantes demostrando que hay una tendencia general a omitir el uso del punto en los textos o escritos, pero en la prueba final hay una variación significativa porque solo ocho de estos estudiantes se ubicaron en el mismo nivel y los demás se desplazaron, uno al nivel medio haciendo uso del punto sólo una vez y sin señalar la terminación de la idea. En el nivel alto se situaron los estudiantes que emplearon el punto para indicar la terminación del texto o punto final y en el nivel superior los niños que emplearon el punto aparte a lo largo del escrito para señalar la finalización de las proposiciones o ideas aspecto que suscita mayor claridad, facilita la lectura y comprensión de los escritos.

Según los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998) es necesario desde los primeros grados emprender la tarea para desarrollar la coherencia y cohesión en los textos al abordar los aspectos gramaticales; sin embargo, al referirnos a los signos de puntuación se reconoce que los niños al iniciar el grado segundo no identifican sus funciones y en consecuencia no los emplean en sus producciones. Además, de acuerdo con Pérez y Roa (2010) estos aspectos normativos no son primordiales en el primer ciclo, se abordan cuando los estudiantes ya tienen más habilidad en la producción escrita. Con el desarrollo de la secuencia didáctica se posibilitó el acercamiento a las conceptualizaciones que definen el uso del punto y en consecuencia la mayor parte de los estudiantes lo empleó en sus escritos demostrando que interiorizaron que es necesario para delimitar o segmentar las proposiciones del texto al mismo tiempo que contribuye en la organización de la información.

Después de la comparación de los resultados del desempeño de los estudiantes en cada uno de los descriptores evaluados en la prueba inicial y final se puede concluir que el desarrollo de la secuencia didáctica generó avances representativos en el componente “situación comunicativa”

demostrando que los niños comprendieron la consigna y elaboraron los escritos teniendo en cuenta los elementos de la situación comunicativa. De igual modo en el componente “desarrollo temático” al realizar los escritos conservando el eje temático, con un número adecuado de proposiciones y respondiendo a la estructura presentación, desarrollo y conclusión. Con relación al componente morfosintáctico se destacó la incidencia en el criterio seis, uso del punto, en el cual el 76% de los participantes en la versión final del afiche incluye este signo para delimitar las proposiciones generando claridad al texto.

7.2 Desempeño de los estudiantes en la secuencia didáctica

En esta categoría se consolida la información descriptiva del desempeño de los estudiantes en las actividades de escritura realizadas durante la secuencia didáctica, correspondientes a los borradores uno, dos y tres del texto expositivo guiado por una consigna. La elaboración de los textos fue conducida por actividades de escritura colectiva que sirven de modelo para el proceso de producción individual como también con el uso de las preguntas orientadoras ¿quién escribe?, ¿para qué escribe? ¿cómo lo vamos a hacer? y ¿a quién está dirigido?, de igual manera se presenta en cada uno de ellos el esquema de la estructura textual presentación, desarrollo y cierre o conclusión para que los estudiantes tengan presente las partes del texto a realizar.

Los aspectos que se van a focalizar son cómo se llevó a cabo el cumplimiento de las condiciones dadas para la tarea de escritura, la identificación de tendencias en los escritos producidos, la inclusión u omisión de las observaciones sugeridas, la reelaboración de acuerdo a la revisión del docente y entre pares, las diferencias generadas en cada reescritura, situaciones relevantes sobre el proceso de producción, la progresión en la competencia de producción escrita

y para terminar se establecen relaciones entre las diferentes versiones del texto para determinar los avances, dificultades y resultados.

7.2.1 Borrador uno

Corresponde a la primera versión de escritura individual del afiche. Dicho borrador se estructuró como un organizador gráfico con el área para el título, un espacio donde se consigna la información señalando con flechas la presentación, desarrollo y la conclusión como también el cuadro para la imagen o dibujo. Se aclara que dos estudiantes, E.2 y E.10, no tienen borrador uno, porque no asistieron a clase.

Con relación al desempeño de los estudiantes se presentan variaciones: se especifica que los niños que tienen dificultades en la escritura convencional o con algún tipo de discapacidad reciben ayuda de la docente a través de la escritura dictada en la cual ellos comparten sus ideas, la docente las escribe y finalmente las transcriben en sus textos. Sin embargo, el E.4 solo escribió el título elaborado en otra sesión porque a pesar de la insistencia de la docente no generó alguna idea; 6 estudiantes presentaron título y una proposición; 11 niños incluyeron título y dos proposiciones, aspecto que evidenció pobre desarrollo temático en sus escritos, para ilustrar los desempeño mencionados anteriormente se presenta en la figura 7 un ejemplo del ejercicio de producción textual de un estudiante que se ubicó en nivel bajo.

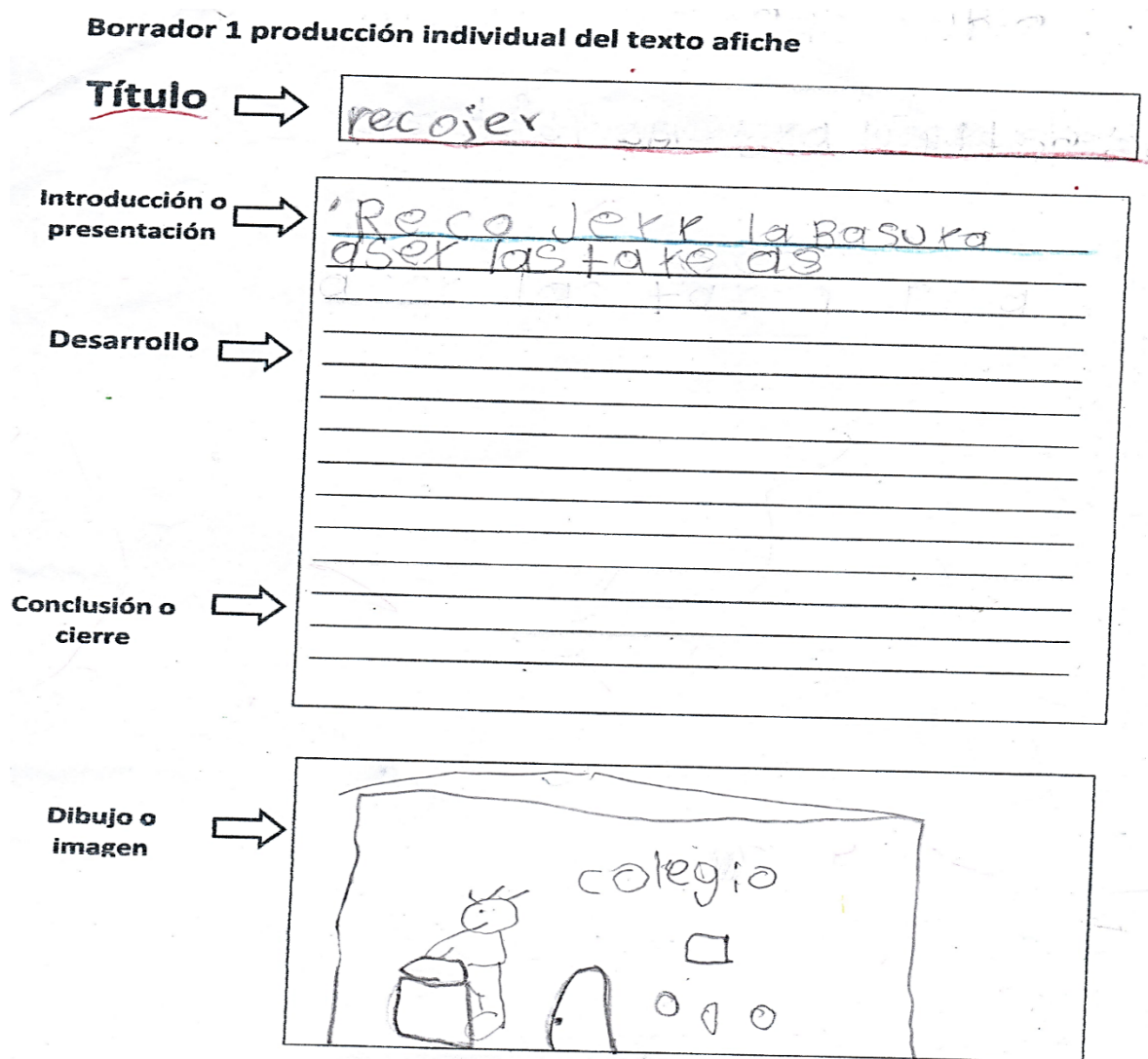


Figura 7. Borrador versión 1, nivel de desempeño bajo, E. 31

Para proseguir, se expone que 7 niños elaboraron el título y de 3 a 4 proposiciones y 6 presentaron en sus borradores el título y más de 5 ideas completas demostrando mayor competencia en la progresión temática, esto se evidencia en la figura 8 en la que se presenta un ejemplo del texto de producción escrita de un niño que tuvo desempeño medio en la realización del borrador.

Borrador 1 producción individual del texto afiche

Título → CUIDAR el color

Introducción o presentación → 2 Recoge la Basura
4 Ponertodo en su lugar

Desarrollo → 3 Mantener los utensilios en su lugar
1 Toda la basura debe ir en la caneca
no daña la Yegla

Conclusión o cierre →

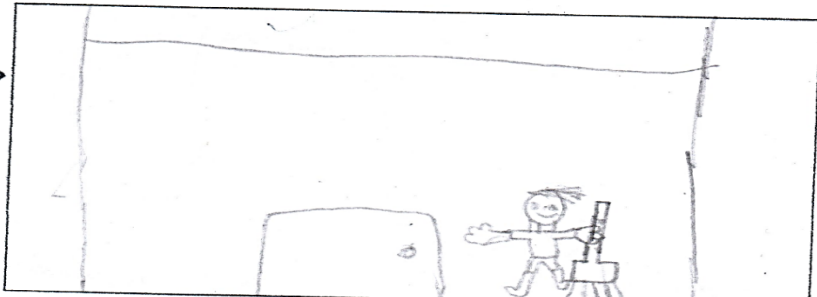
Dibujo o imagen → 

Figura 8. Borrador versión 1, nivel de desempeño medio. E.22

Además, se hace mención de los casos en los que se presentan situaciones particulares de interés en la presente investigación. Sobresale que solamente el E.16 se destacó al fijar su atención en las partes de la estructura expositiva propuesta, elaborando la correspondiente a la presentación en la cual expuso quién escribe, para qué y qué se va a hacer, esto se puede corroborar en la figura 9 correspondiente al escrito elaborado por el mismo estudiante.

Borrador 1 producción individual del texto afiche

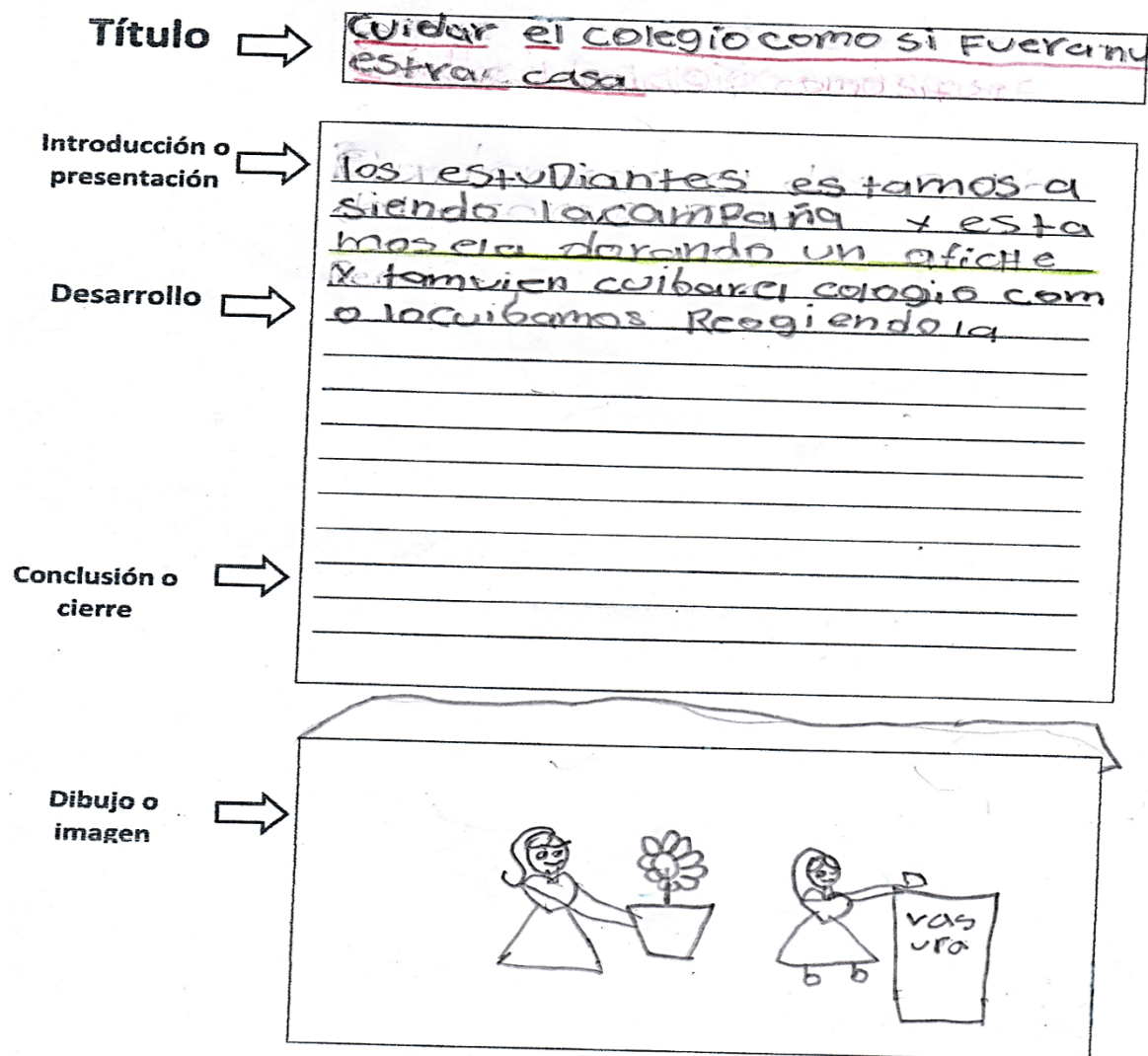


Figura 9. Borrador versión 1, nivel de desempeño avanzado. E. 16

De igual manera, se identificó que los niños E.20 y E.33 incorporaron en sus escritos algunos apartes del texto modelo que estaba fijado en el salón para tener presente la estructura textual elegida, se reconoce una baja tendencia a la repetición de ideas, observada en seis de los borradores de los estudiantes. De igual manera es importante mencionar que solo cinco estudiantes

incluyeron ideas relacionadas con la convivencia y las responsabilidades escolares indicando que la mayoría de los niños conservó el eje temático en las producciones.

Con relación a la pertinencia del título se puede afirmar que todos tuvieron en cuenta el tema para el desarrollo del texto, se identificó que solo los estudiantes E.18 y E.30 escribieron títulos no correspondientes porque están relacionados con asuntos de seguridad y no con el propuesto sobre acciones que promueven el cuidado de la planta física por parte de estudiantes y docentes. Los estudiantes E.1, E.11 y E.21 plantean los títulos acordes con el tema, pero presentan dificultad en el orden de las palabras, 13 estudiantes escriben títulos relacionados con alguna condición específica de la campaña, como ejemplo se presenta el de E.29 “Recoger la basura”. 13 estudiantes proponen títulos apropiados que exponen la idea general del texto como el de E: 16 “Cuidar el colegio como si fuera nuestra casa”, E.15 “Respetar el colegio”.

Al referirse a la imagen de la planeación, se identifica que la totalidad de los estudiantes elaboraron dibujos acordes con la situación comunicativa. Como generalidad se puede manifestar que los estudiantes elaboraron el texto, omitieron en esta primera versión la organización de la información de acuerdo con el esquema pactado.

Los resultados en la producción del borrador uno presenta diferentes niveles de desempeño relacionados con las competencias particulares desarrolladas por los estudiantes con el aporte de la secuencia didáctica. De igual modo, genera preocupación en los niños al enfrentar por primera vez la escritura individual teniendo en cuenta que hasta el momento se había realizado de forma colectiva, de acuerdo con Álvarez (2011), esta es una tarea de elevada dificultad que suscita muchos interrogantes en los estudiantes al tratar de corresponder a la situación comunicativa como al esquema textual elegido. Al mismo tiempo exige esfuerzo para concretar los pensamientos a

través de la palabra escrita, el mismo autor reconoce que la correcta escritura lleva tiempo y que los avances se ven a posteriori con cada reescritura elaborada.

7.2.2 Borrador dos

Corresponde a la segunda versión de escritura individual del afiche o primera reescritura, orientada a través de las recomendaciones u observaciones que socializó la docente a los estudiantes después de realizar la revisión, en la cual se analizó la pertinencia de los elementos: título, contenido e imagen de los escritos. Se precisó si respondían o no a las preguntas claves ¿quién escribe?, ¿para qué escribe? ¿Cómo lo vamos a hacer? y ¿a quién está dirigido?, al igual que se verificó si las proposiciones elaboradas corresponden a la situación comunicativa. De la misma forma, se observó si el orden de las ideas en el texto es adecuado como también si la extensión fue apropiada aportando información suficiente que garantice la construcción de un texto completo, fácil de leer y comprender. Todos estos aspectos fueron consolidados en el formato de revisión del docente (ver anexo 6).

El borrador dos se estructuró con una variación en el organizador gráfico dejando un área específica para cada una de las partes del esquema de la estructura expositiva seleccionada, separando la presentación, desarrollo y cierre, debido a que la docente identificó en la elaboración del borrador uno que los niños omitieron partes de la estructura sugerida o consignaron toda la información en alguno de estos apartados. Además, la docente investigadora reconoció que de esta manera los estudiantes pueden mejorar la organización o distribución de la información del texto, abordando cada uno de los elementos sugeridos. Para realizar esta actividad se hizo explícita la modificación del organizador, se entregó a cada estudiante el borrador uno y se les dio la indicación

de no modificarlo de tal manera que los ajustes o ampliaciones de contenido debían hacerlas en el borrador dos. Se aclara que dos estudiantes, E.2 y E.32, no tienen borrador dos porque no asistieron a clase.

Para describir el desempeño de los estudiantes en la tarea de reescritura o borrador dos se inicia exponiendo que 17 estudiantes cumplieron con los elementos de la estructura presentación, desarrollo y conclusión, de igual manera se verificó que la información allí consignada era correspondiente a lo solicitado en cada una de estas partes, además estos escritos tienen suficiente contenido como el adecuado orden en las ideas demostrando avances en los componentes de situación comunicativa y progresión temática, para ilustrar la situación identificada se muestra en la figura 10, un ejercicio de producción textual correspondiente al nivel de desempeño avanzado.

Borrador 2 producción individual del texto afiche

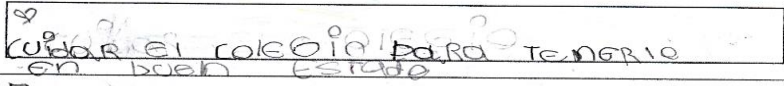
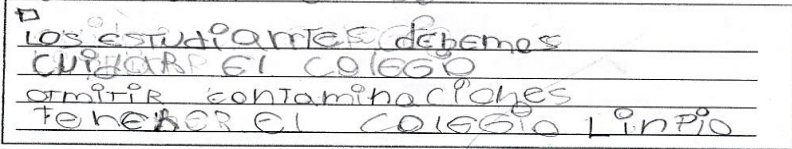
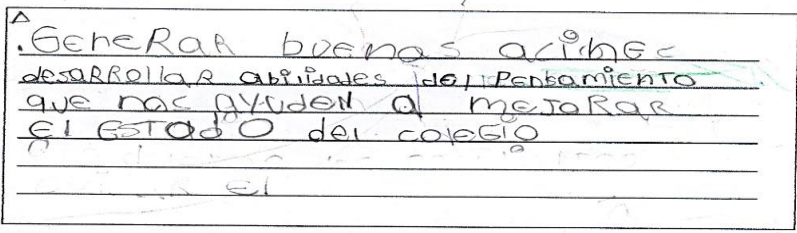
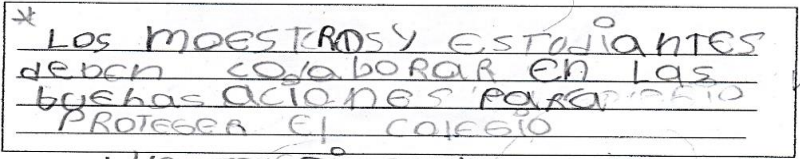
Título →		✓
Introducción o presentación →		✓
Desarrollo →		✓
Conclusión o cierre →		✓
Dibujo o imagen →		✓

Figura 10. Borrador versión 2, nivel de desempeño avanzado E. 24

Igualmente se menciona que ocho estudiantes elaboraron la presentación y desarrollo con información clara y acertada sin evidenciar en el texto la o las proposiciones de conclusión; los niños E.7, E.26 y E.27 demostraron dificultad en la construcción del texto, no hay correspondencia en la información y las partes del esquema al no lograr ordenar las ideas o ubicarlas en el apartado correcto.

En relación con las situaciones particulares se exponen que el estudiante E.1 solo desarrolló la presentación de la estructura textual debido a que trabaja con apoyo permanente por sus dificultades para el aprendizaje; E. 4 no elaboró el borrador, aunque la docente retoma con él las preguntas orientadoras para guiar la generación de ideas y asume el rol de escriba para facilitarle la tarea de escritura, pero, aun así, no tiene ninguna respuesta del estudiante. E. 12 solo desarrolló la presentación, sin embargo, las ideas allí planteadas son correspondientes a la sesión de desarrollo, evidenciando que no comprendió las indicaciones dadas para la constitución del texto, un ejemplo de esto se presenta en la figura 11 en la cual se muestra un ejercicio escritural correspondiente al nivel de desempeño bajo.

Borrador 2 producción individual del texto afiche

Título	⇒	Cuida de EL COLEGIO	
Introducción o presentación	⇒	Noticias de la vida por los es tu hi an +eo Pometodo e su luga cuidar Planta del	I
Desarrollo	⇒	colegio 	I
Conclusión o cierre	⇒	 	I
Dibujo o imagen	⇒		

Figura 11. Borrador versión 2, nivel de desempeño bajo E. 12

Como generalidades se expone que en 25 de los escritos se evidenció avance en la segunda escritura identificando transformaciones como la reorganización y distribución de la información de acuerdo con la estructura textual, al mismo tiempo que la adición de ideas que ayudan a dar forma al texto. En relación con el título, 12 estudiantes realizaron ajustes presentando proposiciones acordes con la idea general. Estas situaciones descritas anteriormente confirman que los estudiantes tuvieron en cuenta las observaciones de la revisión por parte de la docente.

En ocho de los trabajos se identificó la inclusión de ideas de convivencia y cumplimiento de los deberes escolares, si bien de estos estudiantes solo E. 20 y E. 17 presentaron la misma dificultad en el borrador 1, en el caso de los otros estudiantes es probable que no se haya revelado en la versión anterior debido a la corta extensión, además en esta ocasión se observó una preocupación de los niños por llenar las líneas del esquema para completar la actividad, esto se evidencia en la figura 12 en la que se presenta un ejemplo congruente con el nivel de desempeño medio.

Borrador 2 producción individual del texto afiche

Título ⇒ Tener el colegio Limpio

Introducción o presentación ⇒ Cuidar el colegio
hacer el deber para tener el colegio
cuidado de la Plata Física
Cuidar el colegio como fue traído

Desarrollo ⇒ ponerlo en su lugar
Limpieza del colegio para que se vea bonito
respetar la disciplina para que no haya problemas
respetar al profesor
respetar al colegio
Aseridada

Conclusión o cierre ⇒

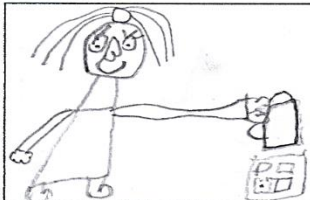
Dibujo o imagen ⇒ 

Figura 12. Borrador versión 2, nivel de desempeño medio E. 20

En las particularidades de la experiencia se menciona que el borrador del E.1 presenta constantes rotaciones en las letras y la omisión del espacio entre palabras, por lo que se dificulta la lectura y comprensión del escrito. Se aclara que esta situación persiste, aunque ha recibido la ayuda del docente en el rol de escriba por su situación de discapacidad. El E.13 omite letras en cada palabra, aspecto que resta claridad a su producción textual. E. 14 conserva la versión del borrador uno, es decir que solo hace una transcripción en el borrador dos.

Se comprobó que los estudiantes comprenden la función de la revisión para generar modificaciones en los escritos y en la mayoría de los casos tuvieron en cuenta las recomendaciones de la docente. Los resultados descritos en este apartado corroboran lo expuesto por Álvarez (2011), quien reconoce la importancia de la revisión en el proceso de composición escrita y señala que al proponer a un escritor los ajustes posibles para la reelaboración del texto tiene la oportunidad de realizar una reelaboración asertiva. De la misma manera se encuentra coincidencia con el estudio de Báez (2015) en el que los estudiantes tomaron conciencia de la autorregulación de la escritura mejorando la calidad en las producciones textuales y reportando disminución en los errores identificados en la etapa diagnóstica.

7.2.3 Borrador tres

El borrador tres corresponde a la reescritura posterior a la revisión entre pares, en la cual los estudiantes intercambian sus escritos y hacen la verificación enfocada a identificar los fragmentos del texto en los que se evidencia claridad y se ajustan al posible lector, aquellos apartes donde no se comprende una idea o palabra, al igual que las situaciones en las que se debe ampliar o completar una proposición como también señalar las que no corresponden a la situación comunicativa y que

deben suprimirse. Incluye además un diálogo para exponer las observaciones sobre los hallazgos en cada producción, al mismo tiempo que se comparten las sugerencias sobre como corregir o mejorar los textos.

Primero los estudiantes procedieron a realizar la revisión escribiendo los símbolos ✓: bien, ?: no se entiende, I: incompleto y X: no corresponde. La docente investigadora tuvo que intervenir diciéndoles que esto se debía hacer después de la lectura rigurosa del escrito de tal manera que acertaran en las precisiones hechas en cada producción. Posteriormente continuaron con la revisión y socialización; finalmente cada estudiante realiza la escritura en el esquema borrador tres.

Con relación al desempeño en la escritura en el borrador tres, se precisa que E. 15 y E. 20 completaron el esquema al realizar la conclusión, 22 estudiantes no realizaron modificaciones en el texto, presentando la misma información en las versiones 2 y 3, en aquellos casos que el compañero o par sugirió alguna corrección no se tuvo en cuenta pasando por alto las recomendaciones. En estos ejercicios de producción textual se identificó que lograron ajustarse a las partes de la estructura textual como se observa en la figura 13 que revela un ejemplo del nivel avanzado.

**Reescritura del texto, posterior a la revisión entre pares
para la versión final del afiche**

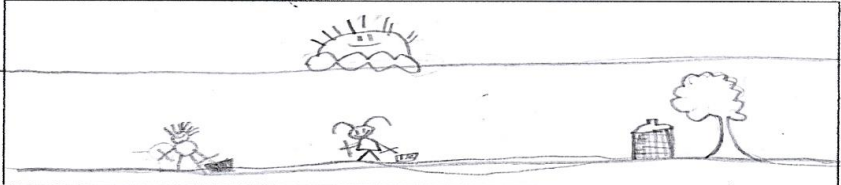
Título	CUIDANCIA DE LA PLANTA FISICA
Introducción o presentación	LOS ESTUDIANTES DE 2.1 ESTAMOS SIENDO UNA CAMPAÑA PARA MANTENER EL COLEGIO EN BUENAS CONDICIONES
Desarrollo	PROPOHEMOS ACCIONES QUE CUIDAR EL COLEGIO COMO RECUPERAR LA BASURA Y HO PINTAR LAS PAREDES O LAS MESAS PARA AYUDAR AL COLEGIO Y A LA PLANTA FISICA
Conclusión o cierre	TO DOS LOS ESTUDIANTES Y LOS PROFESORES AYUDAMOS A CUIDAR LA PLANTA FISICA DEL COLEGIO.
Dibujo o imagen	

Figura 13. Borrador versión 3, nivel de desempeño avanzado, E 5

Se expone que los borradores de 6 estudiantes evidenciaron desempeños correspondientes al nivel medio debido a que realizaron la producción escrita acorde con los elementos de la situación comunicativa, aunque no cumplieron con todas las partes de la estructura expositiva seleccionada, de igual modo en ellos se incluyeron algunas proposiciones sobre convivencia demostrando cierta dificultad para conservar el hilo temático. Un ejemplo de esto se observa en la figura 14 que presenta un ejercicio de producción de nivel medio.

Reescritura del texto, posterior a la revisión entre pares
para la versión final del afiche

Título	CUIDADO DE PLANTA FÍSICA
Introducción o presentación	PARA CUIDAR HACEMOS LA CAMPANA HA Y QUE-MANTENER EL COLEGO-LIMPIO
Desarrollo	ALLUDAR A recoger VASURA Ponertodo en su lugar NOYALLAR LAS PAREDE ASER LAS AREAS REGAR LAS PLANTAS
Conclusión o cierre	
Dibujo o imagen	

Figura 14. Borrador versión tres, nivel de desempeño medio, E10

En cuanto a las particularidades para el E.2, el borrador tres corresponde a su primera escritura debido a que faltó a clases los días en que se hizo el borrador uno y la reescritura o borrador dos; su texto no responde a la estructura textual pactada y tiene dificultad para conservar el hilo temático. En el escrito del estudiante E. 32 se observan cambios debido a que en la versión

anterior escribió solamente 2 proposiciones en la presentación agregando al texto en esta ocasión otras proposiciones, esto se evidencia en la figura 15 en la que se presenta su ejercicio escritural correspondiente al nivel de desempeño bajo, al no ajustarse a la estructura solicitada: presentación, desarrollo y cierre.

**Reescritura del texto, posterior a la revisión entre pares
para la versión final del afiche**

Título	NOTI LA BASULA
Introducción o presentación	te he dado LIRO HORILLA LAS MESA YAMOS A LLUDAHU+OCOLECOLEJO te hemos ce lecoj LABASU
Desarrollo	HOPEGA A SUS CO PAHELOS
Conclusión o cierre	
Dibujo o imagen	

Figura 15. Borrador versión 3, nivel de desempeño bajo, E 32

Se destaca la situación en la que E.16 en la revisión de pares ayuda al E.21 a constituir su texto y asume el rol de escriba porque su compañero tiene dificultades para escribir y de esa forma logra producir un texto acorde al tema, aunque no es coincidente con las partes de la estructura textual presentación, desarrollo y conclusión. El estudiante E.4 no realizó la versión 1 y 2 de los borradores a pesar de la insistencia de la profesora y en la revisión entre pares su compañero E. 34

comunica a la docente que quiere realizar el trabajo, ante lo cual la maestra empieza a hacer las preguntas orientadoras hasta que el estudiante genera algunas proposiciones concordantes con la situación comunicativa. Este estudiante está repitiendo el grado segundo y aún no ha adquirido la lectura y escritura convencional, además por el corto tiempo que lleva con la docente no se ha generado una relación de cercanía.

Después del análisis descriptivo se plantea que hubo mayor progresión en la competencia de producción escrita del borrador uno al dos, en el cual una cantidad representativa de estudiantes hizo reelaboración en la escritura ajustándose a la estructura textual expositiva elegida para el afiche, demostrando tener en cuenta las observaciones de la revisión docente. Del borrador dos al tres se observa como tendencia que conservaron la misma información sin hacer modificaciones, por lo cual estas versiones son idénticas frente a lo cual se confirma que la mayoría de los estudiantes ignoraron las observaciones de la revisión entre pares. Dicha condición indica que requieren tomar conciencia de la importancia de los aportes de sus compañeros.

De igual forma, las actividades de escritura podrían generar mayor efecto si no se realizan consecutivamente para que los estudiantes tengan mayor tiempo para efectuar los ajustes antes de la versión final del texto. En cuanto al trabajo de la maestra, podría ser necesario aumentar el número de sesiones de revisión para tener la oportunidad de hacer un seguimiento o control para comprobar que se incluyan los ajustes sugeridos. De igual manera, se verían beneficiados los estudiantes que presentaron dificultades en la producción con un acompañamiento más particular, brindándoles la orientación necesaria para que mejoren en esta competencia, como también al aumentar las sesiones de revisión.

Después de que los niños realizaron las tres versiones del texto o borradores, la docente los comparó, identificando en ellos fortalezas y dificultades en el desempeño general e individual en

las actividades de escritura, aspecto concordante con el postulado de Camps (1995), quien propone evaluar la composición escrita a través del modelo formativo en el cual se analizan las evidencias escriturales elaboradas durante todo el proyecto de producción para establecer el avance en el desarrollo de la competencia de producción escrita al igual que la apropiación de los conceptos teóricos del modo textual elegido y las condiciones de uso normativo del lenguaje.

Se menciona que en la experiencia de Isaza y Castaño (2010b) los estudiantes lograron desarrollar la conciencia en el proceso de producción textual con la revisión de la escritura compartida o entre pares, condición que no se dio de forma favorable en esta investigación pero que lleva a la docente investigadora a reflexionar acerca del proceso de orientación y acompañamiento en esta estrategia para generar los ajustes necesarios en la búsqueda de resultados similares.

7.3 Valoración de la secuencia didáctica

Esta categoría hace referencia a la percepción de los estudiantes acerca del desarrollo de la intervención educativa. Se centra en establecer la apreciación que los niños manifiestan acerca de la secuencia didáctica y del trabajo realizado en ella, se tienen en cuenta los aprendizajes alcanzados y la propuesta metodológica. Para realizar este análisis descriptivo la docente investigadora retoma la información de las transcripciones de las grabaciones en video del grupo de discusión y de los momentos de evaluación realizados al final de las sesiones tres, siete y diez de la secuencia didáctica (ver anexo 7).

En ambos casos se hace uso de las preguntas orientadoras: ¿Qué hemos aprendido? ¿Les gusta la forma en que hemos trabajado? ¿Cuál es la actividad que más les han llamado la atención

y por qué? ¿Consideran que es necesario realizar algún cambio? ¿Les gustaría que continuemos trabajando así? ¿Les gustaría proponer algo con relación a las actividades y la forma en que se realizan?, encaminadas a generar respuestas sobre los aspectos de interés para el presente estudio. De esta manera, se recopilan criterios objetivos que parten de los mismos participantes quienes a través de sus observaciones y precisiones pueden valorar la contribución generada teniendo en cuenta los principios de la técnica “análisis de datos” en la búsqueda de los mensajes significativos y la frecuencia con la que se revelan en dicho discurso para identificar la información más relevante.

7.3.1 Aprendizajes

Para analizar la incidencia de la secuencia didáctica en esta subcategoría se consideró pertinente precisar la estimación de los estudiantes sobre los aprendizajes alcanzados en el desarrollo de esta configuración metodológica, con la finalidad de evaluar su efectividad como estrategia en el desarrollo de la competencia de producción escrita.

Después de la revisión del contenido de las cuatro transcripciones se identificó en sus intervenciones la repetición y concordancia en las respuestas expresadas frente a la pregunta ¿qué aprendieron? Los niños afirmaron que aprendieron sobre los textos expositivos, su propósito, clases de textos de este modo textual, los esquemas para su organización como también hacer énfasis en la campaña y el afiche, como elementos fundamentales en el proyecto y que fueron estudiados basados en sus propias indagaciones.

Del mismo modo, manifestaron que alcanzaron aprendizajes relacionados con la escucha respetuosa. Además, destacaron que aprendieron el proceso de producción escrita y la comprensión textual a través de la lectura. Con relación a lo anterior el E.23 expresó: “me

enseñaron a leer, me enseñaron a escribir y además a escuchar”, el E.16 expresó: “profesora se supone que esto era algo de la universidad de verdad, nos enseñó muchísimo”.

Cabe resaltar que, de acuerdo con las percepciones de los estudiantes, la secuencia didáctica aportó al avance en desempeños cognitivos, procedimentales y actitudinales elemento concordante con lo planteado en los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (MEN, 1998), que sugiere buscar un desarrollo no solo desde la parte conceptual sino abarcar al mismo tiempo las competencias que los capacitan para participar de forma asertiva en cualquier situación comunicativa.

7.3.2 Metodología

En esta subcategoría se analizó la percepción de los estudiantes hacia la orientación didáctica que guio el proceso de enseñanza-aprendizaje en la implementación de la secuencia didáctica. Tuvo como propósitos evaluar la pertinencia de la forma de trabajo, determinar si las actividades planeadas favorecieron la consecución de los objetivos y si fueron acordes a las necesidades e intereses de los estudiantes, al mismo tiempo que describieron el impacto que se generó en la dinámica de aula, en la motivación y en el desempeño en la competencia de producción escrita.

La recopilación de los datos se hizo a través de las preguntas: ¿Les gusta la forma en que hemos trabajado? Las respuestas de los niños en general presentaron una valoración positiva y manifestaron que la forma de trabajar fue motivante porque en la secuencia didáctica se desarrollaron actividades variadas dirigidas a la lectura y la producción escrita. Del mismo modo mencionaron que fue beneficioso el trabajo entre todos los estudiantes, en pequeños grupos y en

parejas porque les permitió aprender juntos y ayudarse cuando fue necesario. No se encontraron respuestas negativas de los niños en relación con esta pregunta.

En el segundo interrogante ¿cómo se han sentido?, en los discursos se identifica una opinión general, en la cual los niños manifiestan sentirse bien y contentos. Entre las opiniones particulares de los estudiantes encontramos la del niño E. 21, quien expuso “bien, contento porque estamos estudiando a escribir” E.24: “me sentí chévere ...porque en la secuencia didáctica me pareció como si estuviera en el paraíso...me gustó mucho...porque nos ayuda aprender”, por otra parte, E.32 manifiesta algunas dificultades: “pues a mí me fue un poco duro, cuando hicimos como los afiches porque un día no vine y me faltaba...tenía poquitas palabras y no pude pasarlo”.

En la tercera pregunta ¿Cuál es la actividad que más les ha llamado la atención y por qué?, dirigida a identificar la o las actividades por las cuáles los estudiantes tuvieron predilección, se encontraron entre las respuestas más comunes la actividad donde cada niño trajo un afiche, se describió, lo leímos y se clasificaron en el tablero, hecho que demostró el interés que despertó el trabajo con textos reales, como también el ejercicio de reconstrucción grupal de un texto sobre la campaña, que estaba dividido en partes, ante lo cual el E. 16 comentó: “nosotros teníamos que armarlo, yo me divertí mucho con mis compañeros”; además destacaron la actividad en la que debían poner el título del afiche, respecto a lo que el E. 24 explicó: “es de votar por los nombres de la campaña...porque escribir nos ayuda a aprender y porque leer nos ayuda a hacer, escribir mejor” y los borradores, demostrando que los niños tienen una actitud positiva frente a la escritura o las tareas de producción escrita.

En la pregunta ¿les gustaría que continuemos trabajando así?, enfocada a establecer si las prácticas de aula tuvieron buena aceptación por parte de los estudiantes, las opiniones recopiladas en los discursos entablados en los momentos de evaluación y en el grupo de discusión fueron

positivas. Del mismo modo la respuesta del grupo en general fue aprobatoria y no se encontró ninguna opinión opuesta.

7.3.3 Aspectos por mejorar

Esta subcategoría busca identificar las posibles propuestas con relación a los cambios que se podrían realizar en la secuencia didáctica de tal manera que sirvan como criterios para la concertación del trabajo en el aula o como justificación para la transformación de la práctica educativa y pretende señalar las situaciones que a juicio de los estudiantes fueron de difícil realización o acerca de las cuales expresan no ser de su gusto o complacencia y por lo tanto no les generó interés.

Se abordó por medio de las preguntas ¿consideran que es necesario realizar algún cambio?, ¿les gustaría proponer algo con relación a las actividades y la forma en que se realizan? En los discursos que se tomaron como referencia para la recopilación de datos, los niños no mencionaron opiniones acerca de situaciones que no hayan captado su interés, por el contrario, hay un consenso de que las actividades y el trabajo en general fue de su agrado. De igual manera, no hicieron proposiciones para sugerir cambios en la forma de trabajo o en las actividades planteadas aspecto que conllevaría a la modificación de la planeación, que, en este caso, no se consideró necesario.

Igualmente, en el grupo de discusión se recopilan las opiniones de los estudiantes que representan las características del desempeño general del grupo incluyendo niños de nivel bajo, medio y superior, con el fin de determinar con precisión cómo percibieron los estudiantes las actividades de producción escrita y el grado de habilidad o dificultad que representó para ellos la constitución de los escritos. Asimismo, se buscó identificar las situaciones particulares con el fin

de interpretar las razones por las cuales se presentaron tales diferencias, al mismo tiempo que se toman en consideración posibles alternativas para el mejoramiento en aquellos casos donde el nivel de desempeño después de la implementación de la secuencia didáctica no fue el esperado.

A la pregunta ¿fue fácil o difícil la tarea de escritura?, cinco de los estudiantes que participaron en el grupo de discusión coinciden al decir que para ellos fue fácil construir los textos, al justificar sus respuestas dieron diferentes argumentos entre los cuales se destacan: E. 34: “nosotros le dictábamos a la profesora y ella escribía”, haciendo alusión a la escritura colectiva que se tomó como guía, E. 5: “porque teníamos la compañía de parejas”, E. 24 hace referencia a la revisión del maestro, y dice: “me pareció muy importante porque la docente, la pro, debe revisar las tareas porque si no, entregan como sino importara y las tareas quedan mal” E. 16: “nosotros investigamos lo de la campaña y lo del afiche de allí fue donde sacamos que tiene un dibujo, fecha, título, eslogan y la imagen”.

Por otra parte, el estudiante E. 32 manifestó que para él sí fue difícil la producción del afiche, aspecto que se había precisado en la subcategoría de metodología y que se expone aquí para explicitar las razones que condicionaron su desempeño: “pues a mí me fue un poco duro, cuando hicimos como los afiches porque un día no vine y me faltaba...tenía poquitas palabras y no pude pasarlo”, el estudiante faltó a varias sesiones de la secuencia didáctica, presenta dificultades de aprendizaje, además agrega “un poco mal...pero usted no me llamó cuando estaba llamando a los otros niños”, haciendo referencia a la actividad de socialización de la revisión docente que se llevó a cabo en la sesión ocho, durante la cual solo se hizo con doce niños. Sin embargo, la docente investigadora continuó la actividad al siguiente día durante toda la jornada académica pero el estudiante no asistió.

Y en el caso del E. 21 responde que fue fácil, pero en la revisión entre pares su compañera identificó las dificultades para constituir su texto y declaró: E. 16: “fue difícil porque mi compañero no sabe escribir, no tenía bien el texto entonces yo quise ayudarlo, hice como la profesora, le preguntaba, él me decía y yo le copié para que él lo pudiera hacer”, frente a la situación descrita se puede plantear que el estudiante E. 21 no percibe su situación como difícil porque finalmente con ayuda de su compañera logró constituir el afiche.

En esta categoría los niños dieron una valoración favorable a la secuencia referirse a diferentes aprendizajes alcanzados y admitieron que las estrategias utilizadas despertaron su interés y participación además de ayudarles en las tareas de producción escrita. Sólo un estudiante expresó tener dificultades, aspecto importante para tener en cuenta con el propósito de atender a toda la población, hacer ajustes y plantear acciones de mejoramiento. Estos resultados son afines con los obtenidos en los estudios de Menti, Sánchez y Borzone (2012) y Ruiz (2016) donde se corrobora que la secuencia didáctica como estrategia genera la transformación de las prácticas de aula, originan una participación activa de los estudiantes y tiene alta incidencia en el desarrollo de competencias de los estudiantes.

7.4 Análisis de la práctica docente

Esta categoría buscó generar la autorreflexión en la práctica pedagógica de la investigadora, dirigida a determinar su aporte en la consolidación de aprendizajes en los estudiantes, establecer la coherencia entre el quehacer de la maestra con las concepciones teóricas que sustentaron el presente estudio, de igual manera revisar la correspondencia entre la planeación, organización y ejecución de las actividades, además de determinar si dieron respuesta a los objetivos, el contexto y la perspectiva sociocultural desde donde se sitúa la investigación. Al mismo tiempo, expone la validez de las orientaciones metodológicas que guiaron la didáctica del lenguaje para el desarrollo de la competencia de producción escrita en los estudiantes, por otra parte, especifica las situaciones generadas en la dinámica de aula y hace referencia a los retos que debió asumir la profesora para el mejoramiento de su ejercicio docente.

La información para el análisis e interpretación de los resultados evidenciados en la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje se tomó del diario de campo del maestro en el cual se hizo una descripción de las actividades desarrolladas y se registraron observaciones que explicitaron datos relevantes de la experiencia educativa.

7.4.1 Aprendizajes

En esta unidad se relacionan los aprendizajes que por medio de la intervención educativa los estudiantes lograron constituir con el desarrollo de la secuencia didáctica desde la mirada de la docente, quien, al ser partícipe del proceso, tiene pleno conocimiento de la realidad que abarca los

presaberes identificados en la etapa diagnóstica, al igual que los nuevos conocimientos que se suscitaron como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el mismo nivel de importancia en la grabación en video de la sesión 5 se observó que los niños valoraron la contribución de la investigación o consulta en la aportación de información, en este caso particular acerca del concepto de la campaña y el afiche. Con relación a lo anterior la docente manifiesta:

DCS.5: “Un número bastante considerable realizó la consulta y por esta razón la docente extendió el tiempo para permitirles compartir la información dejando clara la definición de este tipo de texto. Los estudiantes coinciden al presentar las mismas ideas: es un cartel o lámina con dibujos y texto y mencionan también los propósitos de algunos de ellos”.

Los estudiantes lograron materializar sus pensamientos a través de la escritura con la formulación de ideas acordes con el tema del cuidado de la planta física, aprendieron a jerarquizar la información con el propósito de dar claridad, continuidad y sentido a sus escritos. Mejoraron los procesos de lectura y escritura dirigidos al análisis de textos contribuyendo al avance en la comprensión lectora.

Comprendieron que para la construcción de saberes es necesario asumir un rol activo en las actividades de clase fomentando las intervenciones orales para compartir sus opiniones, desarrollando así su confianza para hablar frente a los demás, se reconocieron como portadores de conocimiento, aprendieron a valorar el aporte de cada uno de sus compañeros a través del trabajo en parejas y grupos, considerando que las opiniones de los demás amplían las oportunidades para aprender. Interiorizaron las normas que delimitan la conversación y la discusión como estrategias para participar.

DCS.5: “Se ha mejorado la condición de escucha y algunos niños hacen observaciones a los compañeros para contribuir con el buen desarrollo de la sesión, se han identificado estudiantes que movilizan el trabajo en el aula y conllevan a otros a participar”.

Los estudiantes reconocieron la importancia de la evaluación como un proceso que permitió identificar los aspectos que se deben mejorar como aquellos en los que demostraron fortaleza, además de contribuir en la toma de conciencia sobre el propio desempeño en las prácticas de lectura y escritura. Evidenciaron los aprendizajes conceptuales, normativos y procedimentales en situaciones reales de uso del lenguaje conjuntando las competencias del saber con el saber hacer en las tareas de producción escrita colectiva e individual. Como se evidencia en el siguiente fragmento:

DCS.9: “Después de las observaciones de la docente los niños empiezan a realizar los ajustes o reescritura y la docente pudo notar que los niños tenían en cuenta los aspectos relacionados con la situación de comunicación teniendo como base las preguntas claves a las que debían responder: ¿Quién escribe?, ¿Qué se va a hacer? ¿Para qué? ¿Cómo? ¿A quién se dirige?”.

7.4.2 Metodología

En este apartado se presenta el análisis e interpretación del proceso metodológico que orientó el desarrollo de la secuencia didáctica con la finalidad de definir si posibilitó el alcance de los objetivos trazados. Propone evaluar la correspondencia entre aspectos como la planeación, organización, selección de estrategias como en la ejecución de la propuesta dirigida a la

transformación de la práctica educativa en la didáctica del lenguaje, además de establecer la pertinencia con relación al contexto y las necesidades de los estudiantes. Igualmente se describen las ventajas identificadas, las dificultades que se presentaron, reflexiones de la docente acerca de las modificaciones de su quehacer y los cambios generados en la dinámica de aula.

La secuencia didáctica se llevó acabo como se había planeado, solo se amplió la duración de algunas sesiones y se cumplió con la totalidad de las actividades propuestas. Como se plantea en el registro DCS.5: “en algunos momentos es difícil llevar al pie de la letra la planeación porque surgen interrogantes y porque estas actividades de construcción social requieren de mayor tiempo para la discusión”. Se organizó el aula de tal manera que los niños estuvieran de forma permanente ubicados en pequeños grupos facilitando así el trabajo en equipo.

La experiencia se desarrolló a través de estrategias como uso de consignas para establecer la situación comunicativa, conversatorios, lluvia de ideas, producción colectiva con la escritura dictada al maestro, elaboración de borradores, reescritura, revisión del docente y la revisión entre pares que originaron un ambiente enriquecido para el desarrollo de la competencia de escritura. En la grabación en video de la sesión 6 se identificó una dinámica de aula bidireccional, donde hubo una actividad constante tanto de los estudiantes como del maestro, situación que sustentó la docente:

DCS.6: “se percibe en los niños un agrado general por la constitución de los textos en forma colectiva porque participan, se ven activos, se ve mayor motivación e incluso se contó en esta sesión con la intervención verbal de uno de los estudiantes que siempre estaba recostado en el puesto como con actitud indiferente”

Como ventaja se reconoce que la docente investigadora fue profesora del grado primero el año anterior, ya se había establecido una relación de cercanía entre ella y los estudiantes, además de tener conocimiento del proceso de alfabetización, hecho que permitió la realización de la secuencia didáctica al inicio del año escolar puesto que en caso contrario se debía esperar que pasara el período de adaptación. Los estudiantes nuevos en el grupo son pocos. En el grado segundo no hay rotación de docentes, por lo que pudo llevar a cabo cada una de las sesiones con la duración que consideró necesaria y cumplir con el cronograma pactado. Al presentar la propuesta al rector contó con la aprobación para hacer ajustes posteriores al horario de clase para compensar la afectación del espacio destinado a otras asignaturas, hubo un alto nivel de participación y compromiso por parte de los estudiantes quienes se mostraron motivados y cumplieron con cada una de las actividades indicadas.

Entre las dificultades se exponen los diferentes niveles de alfabetización de los estudiantes, hay niños que no han adquirido la escritura y lectura convencional como también dos niños con discapacidad, por lo que la docente tuvo que hacer un acompañamiento diferenciado para ayudarles en el desarrollo de las actividades y en la constitución de los textos a través de la escritura dictada al maestro. Además, se menciona que por ser un grupo numeroso es difícil atender los requerimientos de todos, como mantener la atención y disciplina. Al ubicar los niños de forma permanente en grupos de trabajo se originaron continuas interrupciones por las conversaciones que iniciaron entre ellos o porque en ocasiones el comportamiento de alguno generó distracción en los compañeros. En la grabación en video de la sesión 3 se hizo evidente la necesidad de variar la distribución de los niños en el salón de clase, hecho que justificó la maestra, al manifestar:

DCS.3: “Se reorganizó el aula ubicándolos a todos cerca del tablero para la actividad de verificación y comparación de los textos para que pudiesen visualizar bien y evitar la dispersión”.

Es importante indicar que otro factor que se identificó es la inasistencia de los estudiantes a una o más sesiones teniendo en cuenta que este tipo de intervención pedagógica plantea una sucesión de actividades que al ser interrumpidas generan un vacío en los referentes teóricos y prácticos que requieren los estudiantes para la elaboración del producto final, en este caso el afiche.

Otra dificultad para la docente es apartarse del método tradicional en el cual de forma continua se provee de información a los estudiantes restándoles posibilidad de aportar y evidenciar sus propios saberes, como la preocupación por el tiempo que se emplea en el desarrollo de las prácticas, debido a la exigencia con relación al cumplimiento de la asignación académica y el plan de estudios de cada área. En la grabación en video de la sesión 7 se identificó la ampliación del tiempo asignado para las actividades, aspecto coherente con el desarrollo de las prácticas socioculturales. Con relación a esta situación la docente declaró:

DCS.7: “Se genera cierta inquietud al cambiar nuestro rol, pasar de ser quienes comparten conceptualizaciones a permitir que los niños lo hagan con el aporte de todos, decidir en qué momento detener las intervenciones porque este tipo de prácticas requieren mucho tiempo”.

7.4.3 Aspectos por mejorar

Después de realizada la experiencia, la maestra reconoció el gran aporte de las orientaciones didácticas y consideró que se debería plantear el trabajo en el área de Lenguaje de forma permanente a través de proyectos de producción textual porque se abordan los conceptos teóricos,

pero al mismo tiempo se favorece el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura a través de situaciones reales de uso del lenguaje que incentivan el interés y vinculación de los estudiantes, de esta manera se producen avances en las competencias comunicativas de los estudiantes.

Además, manifestó que se pueden sugerir ajustes en el número de sesiones de la secuencia didáctica y en la duración, para que los niños puedan mejorar el nivel de atención y no se genere fatiga ante el trabajo:

DCS.6: “Con el trabajo realizado hasta el momento en la secuencia didáctica la docente reconoce que algunas de las actividades sugeridas exigen el abordaje en una sesión completa y que en algunos casos se podría enfocar en uno de los momentos determinados: apertura, desarrollo o cierre sin que se desarrollen los tres simultáneamente, además de considerar que para que los resultados sean óptimos sería necesario ampliar el número de sesiones”.

Del mismo modo, planteó que es necesario aumentar las revisiones por parte de la docente para verificar la realización de todos los ajustes y sugerencias propuestas. Igualmente sugirió hacer un acompañamiento particular a los estudiantes que demuestren dificultades recurrentes para que alcancen un buen desempeño impactando a la totalidad de los participantes y en consecuencia obtener resultados más significativos.

Todo lo anterior impone a la maestra investigadora el reto de prepararse permanentemente, renovar su práctica pedagógica, seguir indagando sobre las nuevas tendencias educativas y los beneficios que pueden proporcionar. Conlleva además a reconocer que la planeación rigurosa en la que se tienen en cuenta los referentes curriculares, las características de los estudiantes, el contexto en las prácticas de lectura y escritura, garantizan mejores desempeños en los estudiantes.

Reflexionar sobre la propia práctica educativa nos aleja de la mecanización en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, al tomar conciencia de los actos de enseñar y aprender se crea en el maestro un juicio valorativo de su quehacer pedagógico que genera cambios para dinamizar el trabajo en el aula, apreciar la capacidad que tienen los niños para movilizar y consolidar los saberes como también sentirse conforme con su propio desempeño profesional, postura acorde a lo expuesto por Pérez (2003), quien señala que la principal función del maestro es propiciar la generación de ambientes de aprendizaje que desencadenen la motivación en el estudiante, la apropiación de saberes y el desarrollo de las competencias.

En resumen, la aplicación de la experiencia generó en la docente cuestionamientos conducentes a evaluar su propio quehacer pedagógico, como a reconocer que la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje dependen en gran medida del estudio de las teorías que conllevan a la articulación adecuada entre la teoría y la práctica. También a la selección de la configuración y las estrategias pertinentes para abordar la orientación del proceso de producción escrita, aspectos concordantes con lo expuesto por Pérez (2005), en el que plantea que el docente debe proponer situaciones acordes a las características de sus estudiantes y el contexto en la búsqueda pertinente de acciones para la renovación de su rol docente.

Es labor del docente reconocer la importancia de que el estudiante asuma un rol activo en la construcción de su propio conocimiento. Es por esto que teniendo en cuenta lo postulado por Camps y Ribas (1998), se considera que el avance en la competencia de producción textual se logra con la interacción permanente entre el maestro y los estudiantes cuando se propone una tarea de escritura intencional y demarcada en una situación contextualizada orientada por unos saberes teóricos de un modo textual determinado.

Para concluir, se explicita que las variaciones entre el desempeño de los estudiantes en la prueba inicial y final demostraron la efectividad de la secuencia didáctica en la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción escrita. De igual modo, los resultados de la prueba final validaron la eficacia y correspondencia de la planeación, organización y desarrollo de esta configuración. La evaluación de la secuencia didáctica por parte de los estudiantes y la maestra permitieron reconocer que la situación anteriormente descrita está relacionada con la disposición, participación, construcción bidireccional de los niños y la docente en las actividades programadas. Igualmente, que evidencian las competencias alcanzadas por los estudiantes y las reflexiones suscitadas en la educadora. Para finalizar, se manifiesta que se identificó que la inasistencia de los estudiantes a una o más sesiones les generó dificultades para la elaboración del texto final y quienes asistieron a todas lograron constituir sus textos ajustados a la situación contextualizada.

8. CONCLUSIONES

A continuación, se exponen las principales conclusiones que surgen después del desarrollo de la configuración didáctica implementada que tenía como propósito analizar la incidencia de una secuencia didáctica en la composición escrita del texto expositivo afiche en los estudiantes de segundo grado de educación básica primaria de la Institución Educativa Zaragoza, sede Lázaro de Gardea del municipio de Cartago, Valle del Cauca. Los resultados obtenidos permiten afirmar que la secuencia didáctica impactó positivamente el desempeño en la competencia de escritura de los estudiantes al generar avances significativos en los elementos de situación comunicativa y progresión temática evidenciados en las producciones escritas finales.

El desarrollo de las pruebas inicial y final permitió la caracterización del desempeño de los estudiantes en la producción del texto expositivo antes y después de la implementación. Con el contraste de dichos resultados se demostró que los estudiantes lograron constituir saberes teóricos que fueron evidenciados al ajustar la elaboración de los textos a la consigna como a la estructura expositiva señalada en la prueba final. Del mismo modo, la variación entre ambas pruebas permitió identificar el avance significativo de cada estudiante en cada uno de los criterios de los componentes: situación comunicativa, desarrollo temático y morfosintáctico.

Los diferentes borradores de los textos realizados durante la secuencia didáctica posibilitaron la caracterización del desempeño de los estudiantes en la producción escrita, la revisión y análisis de estas evidencias escriturales permitió identificar un avance destacado del borrador uno al dos en la cual los estudiantes hicieron la reelaboración de los escritos donde 17 de los estudiantes se ajustaron a la estructura expositiva *presentación, desarrollo y conclusión* al constituir textos con una extensión considerable y acordes con los elementos de la situación

comunicativa demostrando así la comprensión de la consigna y el conocimiento de las partes del texto expositivo afiche.

La valoración de la secuencia didáctica por parte de los estudiantes y el análisis de la práctica pedagógica del docente permitieron identificar entre los participantes una percepción positiva frente a esta configuración didáctica como estrategia para la enseñanza-aprendizaje en la composición escrita de los textos expositivos. Los niños alcanzaron los aprendizajes propuestos y la metodología generó en ellos interés, además de contribuir en el mejoramiento de la competencia escritora. En cuanto a la maestra, le brindó la posibilidad de hacer la autorreflexión de su quehacer docente destacando el valor de la planeación rigurosa que tiene en cuenta los referentes curriculares, el contexto y las características de los estudiantes originando mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las actividades de lectura y escritura con un fin comunicativo real inscritas en proyectos de producción textual asignan sentido a la tarea de composición, activan la motivación en los estudiantes, ayudan a acrecentar su desempeño y contribuyen en el mejoramiento en la calidad de los textos, por lo tanto, se demuestra que las prácticas socioculturales generan el escenario propicio para conjuntar las competencias del *ser*, *hacer* y *el saber hacer* necesarias para el desarrollo de las habilidades comunicativas.

La implementación de la secuencia didáctica favoreció la interiorización de los límites de la conversación como también la escucha respetuosa, abrió espacios para constituir la voz para participar, resaltó el valor del trabajo colaborativo en el cual los estudiantes contribuyen unos a otros en el desarrollo de las actividades y reconocen las habilidades o limitaciones propias y de los demás integrantes del grupo aprendiendo a respetar y valorar la diferencia.

Se pudo identificar una postura favorable de los estudiantes hacia las actividades que guiaron el proceso de composición a través de la estrategia escritura colectiva o dictada al maestro, aspecto que se evidenció en la participación masiva de los estudiantes, comprensión de la tarea de escritura y ampliación en los conocimientos lingüísticos, normativos del lenguaje y del modo textual expositivo. Dichas actividades son una oportunidad para demostrar cómo se escribe y los procesos necesarios para la composición además de preparar a los niños para la escrita individual.

Se confirmó la importancia del proceso de revisión del docente al comprobar en los borradores de los estudiantes que tuvieron en cuenta las observaciones, realizando las modificaciones sugeridas, sin embargo, deben ampliarse el número de sesiones dedicadas a ello, con el propósito de hacer el seguimiento del proceso de composición, al mismo tiempo que se verifica la inclusión de los ajustes o ampliaciones para la constitución del texto. La revisión del maestro favorece la autorreflexión y autorregulación del proceso de escritura en los estudiantes cuando les permite tomar conciencia sobre los aspectos que deben ser mejorados en los escritos a través de actividades de relectura y reescritura.

La socialización de las pautas o criterios de evaluación en la secuencia didáctica señalaron las condiciones que debían reunir las producciones escritas de tal forma que los estudiantes comprendieron los elementos que debían tener en cuenta en la elaboración de los textos, es decir que su conocimiento previo guio el desarrollo de las actividades, en este estudio se demostró que su uso favoreció el avance en la competencia escritora de los niños al ajustarse a la situación comunicativa.

La evaluación formativa permitió hacer una valoración basada en el análisis de las evidencias, así como en el proceso de producción durante el desarrollo de la secuencia didáctica, la apropiación de los conceptos teóricos y la identificación de fortalezas y debilidades en la

competencia escritora. Del mismo modo posibilita el conocimiento del desempeño particular de los estudiantes, además de permitir los procesos de autoevaluación y coevaluación presentes en las prácticas socioculturales.

Las actividades de escritura o textos producidos en la secuencia didáctica permiten evidenciar el desarrollo de la competencia escritora e identificar los aprendizajes teóricos y prácticos alcanzados por los niños, en consecuencia, son un instrumento valioso tanto para los estudiantes como para los docentes que de manera conjunta pueden hacer el seguimiento del proceso de producción.

La inasistencia de los estudiantes a una o más sesiones de la secuencia didáctica se reconoce como una dificultad significativa que afectó su desempeño en las actividades de producción escrita causando una interrupción en el proceso y generando vacíos en los saberes teóricos y prácticos que fueron consolidados en dichos espacios.

9. RECOMENDACIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos en este estudio, se recomienda la orientación del proceso didáctico del área de Lenguaje por medio de proyectos de producción textual con el uso de la configuración educativa “secuencia didáctica”, al demostrar que posibilita la planeación, organización y ejecución de actividades que permiten la articulación de los saberes teóricos y prácticos generando avances en el desarrollo de la competencia escritora de los estudiantes.

Se sugiere suscitar ambientes de aprendizaje en las aulas de clase basados en las prácticas socioculturales que propician la creación de escenarios que favorecen el trabajo colaborativo, el desarrollo de las habilidades comunicativas, el aprendizaje significativo y el progreso en el desempeño de los estudiantes en situaciones reales de comunicación.

Se aconseja trabajar desde los primeros grados de escolaridad con textos de diferentes modos textuales para fomentar en los estudiantes el conocimiento de las características y propósitos de los escritos generando mejoramiento en los procesos de comprensión y producción textual, condición que evidencia mayor calidad en las actividades de escritura al constituir textos completos acordes a las condiciones de la situación comunicativa que se les propone.

Es pertinente recomendar el abordaje de situaciones contextualizadas con un fin comunicativo real porque despiertan el interés de los estudiantes y facilitan la comprensión de los elementos presentes en los enunciados logrando transferir de forma asertiva los aprendizajes constituidos en las actividades de producción textual que realizan.

Teniendo como referencia los hallazgos de esta investigación se propone dirigir la orientación didáctica en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje con el uso de actividades modelo que guían el proceso de composición, haciendo uso de la estrategia “escritura colectiva o dictada al maestro” porque a través de ella se realiza el análisis de los subprocesos que intervienen en la producción textual. También se demuestra a los estudiantes cómo se escribe y se establece una dinámica bidireccional realzando el rol activo de los estudiantes. Todas las anteriores condiciones conllevan al incremento en la calidad de los escritos.

Es conveniente seguir realizando investigaciones centradas en el análisis de los procesos de escritura de los estudiantes en las cuales se caracterice su desempeño de tal forma que los docentes tengan un conocimiento objetivo de sus habilidades y dificultades para programar intervenciones educativas coherentes a las necesidades de los alumnos y a los requerimientos institucionales y del sistema educativo nacional.

Se recomienda el trabajo con textos cotidianos que circulan en los diferentes entornos en los que participan los estudiantes para enriquecer las experiencias de aula a través de la descripción y análisis de sus estructuras, condición que mejora la comprensión en los estudiantes al percibirlos como cercanos a su propia realidad.

Teniendo en cuenta que la mayoría de los programas y proyectos del área de Lenguaje que se realizan en las instituciones están dirigidos a fortalecer los procesos de lectura en los estudiantes, se hace evidente la necesidad de proponer intervenciones educativas centradas en la producción textual escrita con la finalidad de aportar en el mejoramiento de la competencia escritora al reconocer que los alumnos tienen dificultades recurrentes en la composición.

REFERENCIAS

- Álvarez, T. (2011) Enseñar y aprender a escribir textos expositivos en las aulas de Secundaria. *Tarbiya Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, (41), 11-31. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7131/7495>
- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2010) El texto expositivo y su escritura. *Folios*, 32, 73-88.
- Báez, E. (2015) *El uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la cualificación de la escritura a través de la producción de textos expositivos* (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2136/1/B%C3%A1ezSotoEfigenia2015.pdf>
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de la composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64. Recuperado de: <https://saladelinguistica.files.wordpress.com/2012/08/scardamalia-y-bereiter.pdf>
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España. Editorial Ariel S.A.
- Camps, A. (1989). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 49, 3-19. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48341.pdf>

- Camps, A. (1995). *Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela*.
Textos de didáctica de la lengua y de la literatura, número 5. España: Editorial Graó.
Recuperado de:
<http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expressioescrita/haciaunmodelodeensenanzadela composicionescrita.pdf>
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita.
Lectura y vida revista latinoamericana de lectura, 24(4), 1-11. Recuperado de:
<https://goo.gl/L3jSXb>
- Camps, A. y Ribas, T. (1998). *Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa*. Barcelona, España. Editorial Graó. Recuperado de: <https://goo.gl/wcjkXb>
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001) Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 40-44.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Castaño, A. y Montoya, C. (2010). Referentes para la didáctica del Lenguaje en el primer ciclo.
En M. Pérez y C. Roa (Eds.) *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del Lenguaje en el primer ciclo* (pp. 108-114). Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres Limitada.
- Fernández, M. (2015). *Secuencias didácticas para escribir textos expositivos en Educación Infantil* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
Recuperado de <http://eprints.ucm.es/40347/1/T38068.pdf>
- Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, 10-11, 199-214. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/16848>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.).

México: D.F. McGRAW-HILL /Interamericana Editores S.A. DE C.V.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación* (6ta ed.).

México, D.F. McGRAW-HILL /Interamericana Editores S.A. DE C.V.

Hernández, M. (2017). *Las plantas también se alimentan una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos* (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de

Pereira. Pereira Risaralda. Recuperado de:

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/8053/37241H557.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES. (2016) *Resultados de grado tercero en el área de Lenguaje. Publicación de resultados Saber 3°, 5° y 9°.*

Colombia. Recuperado de:

<http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>

Isaza, B. y Castaño, A. (2010a). Los dinosaurios, una excelente excusa para leer y escribir con sentido. En B. Isaza y A. Castaño (Eds.) *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del Lenguaje en el segundo ciclo* (pp. 93-106) Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres limitada.

Isaza, B. y Castaño, A. (2010b). Cuentos escritos con todas las de la ley. En B. Isaza y A. Castaño (Eds.) *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del Lenguaje en el segundo ciclo* (pp. 70-83) Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres limitada.

Jolibert, J. (2010). El vaivén permanente de una construcción recíproca. Lectura y producción de textos desde la óptica de Josette Jolibert. *Revista Magisterio Educación y pedagogía*, 7, 6-10. Recuperado de: https://issuu.com/revistamagisterio/docs/revista_7/12

Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Menti, A., Sánchez, V. y Borzone, A. (2012) Enseñar vocabulario a través de la escritura de textos expositivos. *Cuaderno de psicopedagogía*. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492011005000003

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Consentimiento informado – padres o acudientes de estudiantes*. Colombia: Maestro 2025. Recuperado de http://maestro2025.edu.co/uploads/user/files/consentimiento_final.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie lineamientos curriculares Lengua castellana*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá, Colombia. Editorial Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Programa Todos a Aprender: Para la transformación de la calidad educativa*. Recuperado de:

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles310659_archivo_pdf_sustentos_junio27_2013.pdf

Muñoz, J.F., Quintero, J. y Munévar R.A (2001). *Competencias investigativas para profesionales que forman y enseñan*. Bogotá, Colombia: Editorial Nomos S.A.

Pérez, M. (2003) *Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios posibles pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Recuperado de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=140437>

Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Lenguaje*, (32), 71-88. Recuperado de: <http://revistas.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4813/6954>

Pérez, M. (2005). *Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje en la Educación Básica. La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*. Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres Ltda.

Pérez, M. y Barrios, M. (2010). La evaluación externa de la producción escrita en Bogotá (2005-2007): más allá de la búsqueda del déficit en los estudiantes. *Enunciación*, 15, 17-31. Recuperado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/download/3157/4542>

Pérez, M y Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del Lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres Limitada. Recuperado de: http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela_ciudad_escuela/lectura/modulos_cerlac/ciclo_1_cerlalc.pdf

- Restrepo, B. (2004) La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico, *Educación y Educadores*, (7), 45-55. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Rodríguez, S., Pérez, M. y Roa, C. (2010a) El cuaderno de notas: un lugar de encuentro entre la escuela, el niño y la construcción del lenguaje escrito. En M. Pérez y C. Roa (Eds.) *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del Lenguaje en el primer ciclo* (pp. 78-93). Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres Limitada.
- Rodríguez, S., Pérez, M. y Roa, C. (2010b). Explorar la cultura escrita y construir la voz para participar de la vida social y académica en el aula de preescolar. En M. Pérez y C. Roa (Eds.) *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del Lenguaje en el primer ciclo* (pp. 69-77) Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres Limitada.
- Ruiz, M.E. (2016). *Secuencia didáctica para favorecer la argumentación oral y escrita en grado segundo*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Sánchez, L. L. (2014). “*Si mi entorno quiero conocer, leyendo y escribiendo más fácil es*” una *secuencia didáctica para la comprensión y producción textual en grado primero del Centro Integral José María Córdoba I.E.D.* (Tesis de Maestría) Universidad de la Sabana. Chía, Colombia. Recuperado de: [https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/19880/Laura%20Liliana%20Sanchez%20Sanchez%20\(tesis\).pdf?sequence=1](https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/19880/Laura%20Liliana%20Sanchez%20Sanchez%20(tesis).pdf?sequence=1)

Sepúlveda, L.A. (2011). *El aprendizaje inicial de la escritura como reescritura* (Tesis doctoral).

Universidad de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de:
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42727/2/LASC_TESIS.pdf

Soto, J. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes*

de grado 4° y 5° E.B.P. (Tesis de Maestría) Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia. Recuperado de:

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/4083/37241S718.pdf?sequence=1>

Valencia, C. y Rincón, Y. (2016). *Naturaleza, conservación y vida una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos en educación Básica Primaria* (Tesis de Maestría).

Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia. Recuperado de
<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7223/372623V152.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vargas, A. (2010). Seguir un personaje. El mundo de las brujas. Lectura y escritura en torno a un personaje prototípico de los cuentos. En M. Pérez y C. Roa. (Eds.). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del Lenguaje en el primer ciclo* (pp. 98-107). Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres Limitada.

ANEXOS

Anexo 1. Secuencia didáctica completa.

Secuencia didáctica para orientar el proceso de enseñanza aprendizaje de la composición del texto expositivo “afiche” con los estudiantes de segundo grado de básica primaria.		
Total, número de sesiones: 10		
Actividad: Presentación del proyecto global de producción textual		
Sesión: 1		
Fecha: enero 25 de 2018		
Objetivo de aprendizaje: Conocer y comprender la situación que orienta las actividades del proyecto y la secuencia didáctica.		
Indicadores de logro:		
Realiza descripciones que se ajustan a la indicación dada.		
Demuestra claridad en la tarea sugerida al explicarla con sus propias palabras.		
Comunica lo que piensa y demuestra actitud de escucha frente a las expresiones de los demás		
Descripción de la actividad en cada momento de la sesión		
Apertura (20 m)	Desarrollo (50 m)	Cierre (20 m)
Iniciaremos con la descripción de dos imágenes: en la primera un colegio en malas condiciones, descuidado, sucio, desordenado y la otra que muestra la situación contraria. Posteriormente se les sugiere comparar su colegio con ambas imágenes y decir a cuál se parece justificando su respuesta. Se plantea la pregunta ¿De quién o quienes depende que el colegio se vea de una u otra forma? ¿Qué se puede hacer para asegurar que el colegio se vea, siempre bien? Se comparte a los estudiantes sobre la vinculación en la campaña de enlucimiento y cuidado de la planta física a través de un proyecto de producción textual. Explicitación del proyecto: actividades, tiempo, metodología del trabajo. Precisiones sobre la campaña: objetivo, importancia, destinatarios.	Trabajo en grupos áulicos: se les entrega copia de la consigna, los niños la leen, discuten sobre su contenido y un representante de cada grupo expone lo que comprendieron. “Elaborar un afiche para la apertura de la campaña de cuidado y preservación de la planta física de la institución educativa que será compartida con los estudiantes de otros cursos y maestros”. Se realizan preguntas que permitan aclarar conceptos como: ¿Qué es una campaña? ¿Qué entendemos por preservación? ¿Cómo es el texto tipo afiche? ¿Qué entendemos cuando se dice producir un texto? La docente toma nota (en el tablero) de los aportes de los estudiantes en cada una de las preguntas para después de forma colectiva construir las conceptualizaciones acordes a la situación requerida para el desarrollo del proyecto y la secuencia didáctica.	Conversatorio para identificar si se comprendió la consigna, conocer las opiniones de los estudiantes, despejar dudas, recibir aportes, precisar elementos claves. La docente los invita a responder las siguientes preguntas: ¿Qué vamos a hacer? ¿Qué clase de texto construiremos? ¿Sobre qué tema debemos escribir? ¿Qué debemos hacer para tener información? ¿Cómo vamos a hacer el proceso de escritura o producción? Posteriormente la docente completará el gráfico donde quedarán consignados estos elementos claves que orientarán el trabajo de las sesiones. Se explicitará que esta tarea se realizará paso a paso y para ello la secuencia didáctica brindará el apoyo sobre lo que debemos saber y la forma como se hacen las actividades de producción de textos basada en la planificación. Socialización de las pautas de evaluación con base en la rejilla de la actividad inicial.
Recursos: Cartel con dos imágenes de colegios que presentan dos situaciones contrarias de apariencia relacionadas con el cuidado que reciben de las personas. Copia de la consigna. Organizador gráfico donde se consignarán los elementos que guíen la producción textual.		

Fuente: Elaboración propia.

Actividad: Comparación del texto narrativo y expositivo.		
Sesión: 2		
Fecha: enero 26 de 2018		
Objetivo de aprendizaje: Reconocer las características del texto narrativo y expositivo. Indicadores de logro: Lee e interpreta textos expositivos y narrativos extrayendo información correspondiente a las preguntas motivadoras. Identifica las características y estructuras de los modos textuales narrativo y expositivo nombrando sus diferencias.		
Descripción de la actividad en cada momento de la sesión		
Apertura (25 m)	Desarrollo (40 m)	Cierre (25 m)
Se entrega a cada estudiante copia para realizar la lectura globalizada del texto narrativo “El pequeño elefante blanco”, los niños leerán al tiempo y hacen el seguimiento de la lectura. Después se hará la reconstrucción del relato y se les pedirá que verbalicen lo que recuerda, continuando con una pausa activa a través de la canción: El elefante trompita. Proseguimos con la actividad y se les anuncia a los niños que ha llegado una carta para los estudiantes de grado segundo (se aprovecha el hecho de que los niños de este grupo ganaron el evento del Talent Show realizado en el mes de noviembre del 2017 y la coordinadora desea felicitarlos y motivarlos para que continúen con su excelente entusiasmo y participación escribiéndoles una carta gigante) se hará lectura colectiva tomando los turnos que indica la profesora. Se fija en la pared del aula para que sirva como recurso para identificar la estructura de este tipo de texto.	Tendremos un conversatorio para describir los dos textos abordados en la apertura. Para ello la docente divide el tablero en dos secciones identificadas por una imagen que los ilustra, los niños irán exponiendo sus ideas y toman los carteles que coinciden con los datos señalados por ellos en su intervención y los pegan en el espacio correspondiente. Encontrarán expresiones como: título de cada texto, texto narrativo, texto expositivo, cuento, carta, relatar, informar, ficticio, real, lenguaje informal, lenguaje formal. Al concluir el ejercicio de descripción se les pide a los niños decir cuáles son las principales diferencias en estos textos. Haciendo énfasis en el texto expositivo que es el modo textual que los niños producirán en el desarrollo de la secuencia didáctica.	Nos fijaremos de nuevo en la consigna, resaltando en ella el tipo de texto que se debe elaborar y se expone la necesidad de conocer más acerca de los textos expositivos, porque existen diferentes subtipos y aunque tienen algunas características similares no se producen de igual manera. Se les explica con ejemplificación los animales son un grupo de seres vivos, pero hay diferentes subgrupos de animales de acuerdo con sus características. Se propone el trabajo por grupos áulicos en cada equipo se entregan diferentes textos, los cuales deben explorar a través de la revisión, debatir si pertenecen al modo textual expositivo justificando la respuesta. Posteriormente, cada grupo comparte su elección y se hace la verificación colectiva del ejercicio. Se resalta la importancia de buscar información para elaborar los textos por lo que se deja como tarea investigar con adultos, libros o en internet ¿qué es una campaña?
Recursos: Fotocopia del Cuento: “El pequeño elefante blanco”, carta de la coordinadora a los estudiantes de grado segundo, frisos con conceptos claves de los textos narrativos e informativos abordados en la apertura. Textos de diferentes tipologías para identificar los de estructura expositiva.		

Fuente: Elaboración propia.

Actividad: Estudio del tema la campaña y las características del texto expositivo.		
Sesión: 3		
Fecha: enero 29 de 2018		
Objetivo de aprendizaje: Reflexionar sobre la estructura, contenido y contexto de los textos.		
Indicadores de logro: Tiene en cuenta los elementos de la situación comunicativa para la producción de textos Reúne información explícita ubicada en distintas partes de un texto. Identifica el esquema de presentación de la información en el texto expositivo.		
Descripción de la actividad en cada momento de la sesión		
Apertura (25 m)	Desarrollo (45 m)	Cierre (20 m)
Se les indica a los niños que vamos a iniciar la sesión con la revisión de la tarea pactada en la clase anterior: investigar ¿qué es una campaña? Los niños pueden intervenir al leer lo que consignaron en el cuaderno o contando lo que encontraron sobre el tema. La docente escribe en el tablero el título o pregunta, toma nota de los aportes dados por los estudiantes que ayudan a definir y aclarar el tema. Resalta el título y solicita que expliquen qué aspectos se pueden identificar en él. (signos de interrogación-pregunta). Se releen las palabras o ideas escritas en el tablero y con la ayuda de los niños se ordena la información. Para complementar el trabajo se señalan las partes de la estructura de este texto: Título- pregunta Contenido- respuesta. Aclarando que el texto construido colectivamente es un subtipo del texto expositivo que responde a la estructura pregunta- respuesta.	Se propone el trabajo en grupos áulicos, se les explica a los niños que se les entregará un sobre y en el encontrarán los fragmentos o partes de un texto elaborado por la docente sobre el tema que estamos tratando. Los niños leerán las partes y las ordenarán para reconstruir el texto. Además, se les hace la observación de leer nuevamente para que puedan decidir cómo queda mejor. Pegan las partes en una hoja en blanco, hasta que quede completo. Después se comparan los textos reconstruidos en cada grupo con el texto que se fija en el tablero y se hace la revisión o verificación. Se explicita a los niños que, aunque este texto es también del tema de la campaña, no es igual al que construimos colectivamente, por eso se resalta en este nuevo texto la estructura que orienta su producción: introducción, desarrollo y conclusión.	Se comparan los dos textos para hallar las diferencias, verbalizadas por los estudiantes. Posteriormente la docente dirige la atención de los niños en la carta que les envió la coordinadora en la sesión anterior para recordar las partes de este subtipo de texto expositivo. Del mismo modo se buscará en el cuaderno la nota de la tarea de investigación identificando en ella los elementos básicos de la estructura descriptiva. La docente incentiva a los niños al reconocerlos como verdaderos productores de texto y motivarlos a continuar con la tarea que ocupa el proyecto, aprender los aspectos que se deben tener en cuenta para escribir o producir un texto. Para evaluar el desarrollo de las actividades propuestas hasta el momento y determinar si ha sido significativo para ellos se abre un espacio de diálogo centrado en las siguientes preguntas: ¿Qué hemos aprendido? ¿Les gusta la forma en que hemos trabajado? (metodología) ¿Cuáles actividades les han llamado la atención y por qué? ¿Consideran que es necesario realizar algún cambio? ¿Les gustaría proponer algo con relación a las actividades y la forma en que se realizan?
Recursos: Datos de la tarea de investigación realizada por los estudiantes. Sobre con texto fragmentado para hacer reconstrucción. Cartel del texto de la campaña.		

Fuente: Elaboración propia.

Actividad: Producción colectiva del compromiso		
Sesión: 4		
Fecha: enero 30 de 2018		
Objetivo de aprendizaje: Adecuar la producción textual a la estructura expositiva sugerida. Tomar conciencia de los procesos requeridos en la producción textual		
Indicadores de logro: Utiliza modelos de textos similares para guiar la producción textual. Lee e interpreta textos identificando el tema, propósito y estructura. Identifica los posibles errores en los textos producidos y plantea la forma para solucionarlos.		
Descripción de la actividad en cada momento de la sesión		
Apertura (20 m)	Desarrollo (50 m)	Cierre (20 m)
Se les recuerda a los niños que el segundo día de clases cada uno firmo un compromiso de desempeño académico y de comportamiento para este año lectivo. Se les hace preguntas de lo que recuerdan, el significado de la palabra compromiso y el propósito o intención de dicho texto. Después se presenta el texto en cartel para hacer la lectura colectiva por turnos, indicados por la docente. El análisis y descripción del documento se realiza a través de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el título? ¿Cuál es el encabezado? ¿De qué se trata? ¿Quién se compromete? ¿A qué se compromete? ¿Cómo se concluye? ¿Quién firma el texto? (el niño que responde asertivamente estas respuestas irá a señalar en el documento la parte que corresponde a la pregunta que acaba de resolver, haciendo marcas o escribiendo la palabra en el cartel)	Se presenta la consigna: “vamos a elaborar el compromiso de participación de los estudiantes de grado segundo¹ en la campaña de cuidado y preservación de la planta física del colegio”. Para esto tomaremos como modelo el compromiso académico y de comportamiento. Observarán las partes resaltadas que indican el plan de escritura a seguir, indicando que se debe incluir en el texto que vamos a redactar. Se hacen las siguientes preguntas orientadoras 1. ¿Cuál puede ser el título? 2. ¿Qué debe decir el encabezado?) 3. ¿Cuál debe ser su contenido? (puntos clave que describan como se vinculan los niños a la organización y desarrollo de la campaña)4. ¿Qué debemos escribir en el cierre o conclusión? 5 ¿Quiénes firman el documento? De forma permanente se hace un contraste con el texto guía y se hace la diferenciación correspondiente por ser el primero individual y el que se elabora es un compromiso colectivo. La docente de forma simultánea tomará nota en el tablero de las respuestas de los niños.	Después les explicará que la escritura es como el arte, que debe pulirse, requiere hacer revisiones o correcciones, si es necesario omitir o agregar algo. La docente sugiere la relectura del texto para que los niños identifiquen donde deben hacer los cambios o donde deben complementar. La docente resalta con marcadores de colores en el texto, las secciones dónde los niños consideran hay errores, o problemas de redacción. Entre todos hacen los ajustes, para esto la profesora borra y escribe lo que los niños sugieren en la corrección. Después de hacer la reescritura del texto, se hace una relectura rastreando los detalles que aún requieran modificación hasta que consideren que el texto puede ser aprobado al cumplir con los elementos indicados en el plan de escritura. La docente les comunica a los niños que transcribirá el texto al papel para que puedan firmarlo al siguiente día (toma fotografía como memoria). Se deja como tarea investigar sobre el texto afiche y si es posible traer algunos ejemplares para la próxima clase.
Recursos: Cartel del compromiso académico y de comportamiento para el año lectivo 2018 Fotografía del texto de compromiso construido en la sesión.		

Fuente: Elaboración propia

Actividad: Análisis del texto afiche y planeación para la producción del afiche para la campaña.		
Sesión: 5		
Fecha: enero 31 de 2018		
Objetivo de aprendizaje: Planificar la producción de los textos.		
Indicadores de logro:		
Recopila y ordena información que aporta en la constitución del texto.		
Participa en las prácticas de lectura y escritura propuestas.		
Genera proposiciones acordes al tema y el plan de escritura		
Descripción de la actividad en cada momento de la sesión		
Apertura (20 m)	Desarrollo (50 m)	Cierre (20 m)
Se inicia la jornada con las intervenciones de los estudiantes para explicar el texto afiche de acuerdo con la información que consultaron en sus casas. La docente toma nota de las palabras claves que lo definen o describen. Se les pide a los niños que quien quiera con sus propias palabras elabore una definición teniendo en cuenta lo dicho hasta el momento. La docente propone a los niños, que quienes trajeron ejemplares de afiches, pidan la palabra para que los enseñen, verbalicen sus características y lean el contenido. Se fijarán en el tablero para encontrar las características que comparten, al mismo tiempo que se establecen sus diferencias en cuanto a la temática, propósito, énfasis en la parte gráfica o aquellos que hacen énfasis en la información centrado en el texto (estas observaciones serán realizadas por los niños)	Para proseguir la docente señala el cartel de la consigna pide a los niños que hagan lectura silenciosa. "Elaborar un afiche para la apertura de la campaña de cuidado y preservación de la planta física de la institución educativa que se socializará con los estudiantes de otros cursos y maestros". Luego lo lee en voz alta. Después de recordar la tarea de escritura, hace preguntas orientadoras: ¿Por qué se requiere hacer esta campaña?, ¿Cuál es el problema que se presenta en la institución?, ¿Cómo se podría solucionar? Para responder a la situación, la construcción del texto debe responder al subtipo de texto expositivo problema- solución Agrega que trabajarán un afiche con énfasis en el texto, que deber tener una extensión no menor de 5 renglones. Pasamos a planificar la tarea, primero tener en cuenta los elementos de la situación comunicativa y después las partes de la estructura del texto: título - imagen y/o gráficos texto (contenido) se escriben en el tablero como esquema de referencia. La docente propone hacer una lluvia de ideas para la textualización y toma nota en el tablero de las proposiciones que verbalizan los niños (redacción colectiva del texto) Primera escritura o borrador.	Primera lectura como fase de selección de información. Se continuará con la lectura silenciosa y en voz alta de las proposiciones de la lluvia de ideas, para identificar las repetidas e ir descartando, corregir errores, borrar aquellas que los niños consideren que no deben estar en el texto. Modificar aquellas que ellos propongan que se deben redactar de forma diferente, se les sugiere a los niños enumerarlas o jerarquizar para dar un orden para ser introducidas en el texto. Se deja el escrito constituido hasta el momento para continuar la revisión en la próxima sesión.
Recursos: Consultas de los estudiantes y ejemplares de afiches.		

Fuente: Elaboración propia.

Actividad: Redacción y revisión del texto.		
Sesión: 6		
Fecha: febrero 1 de 2018		
Objetivo de aprendizaje: Tomar conciencia del proceso de producción textual. Tener en cuenta los procesos de planificación, textualización, composición, revisión, relectura y reescritura como el conjunto de actividades que se llevan a cabo para la producción textual asertiva del texto afiche. Indicadores de logro: Tiene en cuenta lo pactado en la planificación para desarrollar la producción textual. Identifica los aspectos que se deben mejorar en la producción textual. Propone cambios para hacer ajustes en el texto. Participa con aportes pertinentes en el desarrollo de la producción colectiva. Comprende que la producción textual exige procesos de relectura y reescritura.		
Descripción de la actividad en cada momento de la sesión		
Apertura (25 m)	Desarrollo (40 m)	Cierre (25 m)
Se presenta a los niños una copia de un fragmento de un texto en el cual faltan letras mayúsculas, conectores, signos de puntuación y hay palabras repetidas. Se hace la lectura, posteriormente la docente hace las siguientes preguntas: ¿Cómo debe iniciar el título? ¿Por qué hay palabras con letra mayúscula inicial en medio de un renglón? ¿Falta algo en el texto? ¿Por qué algunas veces cuando se pasa de un renglón a otro, la palabra que sigue se escribe con mayúscula? ¿Hay palabras repetidas? A medida que los niños hacen los aportes y justifican las respuestas dadas, realizan las modificaciones en el texto o se incluyen los elementos que hacen falta. De esta forma se hace explícita la manera como se mejora la redacción con el uso de herramientas como los sinónimos para cambiar aquellas palabras que se repiten, se incluyen los signos de puntuación para separar y asignar sentido a las oraciones, se emplean los conectores donde es necesario, para enlazar las ideas y dar un sentido global al texto, del mismo modo se requiere hacer uso de las letras mayúsculas al iniciar los títulos y después del punto seguido y punto aparte.	Luego la docente explica que la actividad anterior corresponde a un ejercicio de análisis y revisión textual que tiene como fin mostrar lo que debemos tener en cuenta al revisar y arreglar el texto. Se hace énfasis en la actividad de relectura del texto de producción colectiva de la clase anterior. Se realiza la revisión minuciosa del texto y proceso de edición. Se sugiere a los niños que opinen como queda así, si suena bien al leerlo, si creen que hay partes que se escuchan mal, si encuentran errores, si hay palabras repetidas, etc. Si el texto sigue el esquema sugerido en la planificación. La docente señala con marcador de otro color aquellas partes que los niños mencionaron para centrar la atención de todos, en estos aspectos. Se revisa desde el inicio y siguiendo el orden para que no queden aspectos sin corregir, los niños van verbalizando los cambios que creen, debe hacerse en cada parte resaltada, la docente en su función de escriba hace los cambios en el tablero para que todos observen, hagan otras intervenciones, cuestionen.	Se propone de nuevo, relectura en voz alta, del texto ya modificado para determinar si los ajustes propuestos son suficientes o si faltan aspectos por corregir. Si los niños no sugieren más cambios y aún hay aspectos que mejorar, la docente hace preguntas que les permita identificar lo que aún requiera correcciones. Se les consulta si se puede hacer la aprobación del texto o versión final y se solicita a los niños consignar el texto y señalar en él letras mayúsculas, conectores y signos de puntuación. Se contrastan la consigna, el esquema textual seleccionada del texto afiche y el texto producido, señalando en él los fragmentos que corresponden a cada una de las partes, se hace conteo de los renglones para determinar si corresponde a la extensión pactada, se identifica en donde se utilizó el punto y justifican verbalizando que uso se dio en cada caso y por qué.
Recursos: Fotocopia del texto para explicitar el proceso de revisión, intervenciones de los estudiantes, Grabación en video.		

Fuente: Elaboración propia.

Actividad: Producción individual		
Sesión: 7		
Fecha: febrero 2 de 2018		
Objetivo de aprendizaje: Realizar la redacción del texto atendiendo a los elementos pactados en el plan de escritura. Indicadores de logro: Construye proposiciones acordes al propósito y tema sugerido en la situación de comunicación. Elabora el borrador de texto (título, imagen y contenido) Utiliza significativamente la lectura, escritura y las imágenes en la composición del texto.		
Descripción de la actividad en cada momento de la sesión		
Apertura (25 m)	Desarrollo (50 m)	Cierre (15 m)
En este espacio se sugiere a los niños plantear opciones para el título de su texto. Se les dan tiras de papel para que de forma individual cada niño formule una propuesta que sea llamativa y corresponda al contenido y propósito. Se fijan los frisos en el tablero, se les pide a los niños que hagan lectura de ellos y posteriormente se les sugiere descartar los que consideren que no cumplen con las condiciones planteadas en la situación de escritura para ser cambiados o replanteados (lo que pueden hacer en el mismo momento o a lo largo de la sesión). Para la elección del título del texto colectivo se les invita a comentar cual les llama la atención y porque, o si los niños hacen otras proposiciones para el título se registran y se incluyen en el listado que ya han elaborado. Para llegar a un acuerdo se les propondrá hacer una votación, se les explica que solo pueden elegir una opción del título y que nos inclinaremos por aquella que tenga el mayor número de votos.	Cada niño en este espacio trabajará el texto individual del afiche que corresponde a la estructura expositiva: introducción, desarrollo y conclusión. Se retoma el texto reconstruido en la sesión número tres que sirve como texto modelo para comprender que aspectos debemos tratar en cada parte del texto. (se usa un cartel del texto para visualizarlo). Se abordan estos conceptos indicando que debe contener cada uno de ellos, introducción-presentación dar a conocer la campaña, el desarrollo, aquí se describen el propósito y las acciones que se sugieren para mantener la planta física en buenas condiciones y en la conclusión se hace una proposición corta en la que se exprese la forma en que todos pueden ser partícipes en la solución de la problemática que tenemos en la institución educativa. Los niños reciben un formato con las partes del esquema y allí escribirán el título propuesto por cada uno de ellos o el que desee puede cambiarlo si así lo prefiere, posteriormente empieza la tarea de escritura del texto, la docente los motiva a realizarlo además de expresarles que si alguno tiene dudas o requiere apoyo puede preguntarle.	Los niños realizarán el dibujo para representar la campaña que corresponda al propósito del texto. Después los niños que deseen explicarán su dibujo y los demás harán apreciaciones sobre ellos. Con relación a si les parece que corresponde al texto y al propósito, si no presenta relación o al comentar detalles que pueden incluir para que sea apropiado a la situación comunicativa. (la docente recopila los formatos de desarrollo de texto individual para hacer la revisión). Finalizaremos la sesión con un conversatorio orientado por preguntas que permiten evaluar el desarrollo de la secuencia didáctica y las actividades propuestas. ¿Qué hemos aprendido? ¿Les gusta la forma en que hemos trabajado? (metodología) ¿Cuáles actividades les han llamado la atención y por qué? ¿Consideran que es necesario realizar algún cambio?
Recursos: tiras de papel, cartel de texto guía trabajado en la sesión tres, hojas con el esquema de estructura expositiva para realizar el borrador del texto.		

Fuente: Elaboración propia.

Actividad: Revisión individual del texto producido.		
Sesión: 8		
Fecha: febrero 5 de 2018		
Objetivo de aprendizaje: Valorar la adecuación del texto a las condiciones pactadas para la producción textual.		
Indicadores de logro: Aplica nociones estructurales y normativas en la redacción del texto. Compara los textos y hace reformulaciones para mejorar la producción textual. Localiza elementos de la estructura expositiva y la situación comunicativa en el texto de producción propia.		
Descripción de la actividad en cada momento de la sesión		
Apertura (20 m)	Desarrollo (40 m)	Cierre (30 m)
En esta sesión se retoman las pautas de evaluación (fijadas en un cartel) a través de un conversatorio para que los niños recuerden que elementos deben tener los escritos y la docente con ejemplos les explica lo que cada parte del trabajo requiere, las condiciones para demostrar desarrollo temático, si está bien orientado o en que situaciones deben detenerse para plantear de nuevo el contenido, si se ve progresión en el tema o se pierde el eje temático. Además, les propondrá tres preguntas básicas que permiten que ellos mismos revisen su propio texto, si en el texto elaborado se incluyen los elementos señalados en las preguntas, va bien el proceso de composición o si por el contrario faltan elementos deben reescribir para ampliar su texto, reacomodarlo o reordenar las ideas.	Cada niño recibe el texto individual realizado el día anterior. Hace la relectura para responder las preguntas base de la revisión, además de subrayar con el color indicado en el texto, la sección que hace referencia a este elemento o respuesta. La docente comparte las Preguntas e indica el color correspondiente para identificar en el texto: ¿El título da una idea general del texto? (rojo), ¿En el texto se da a conocer el propósito? (verde), ¿El texto presenta información suficiente que describe la campaña y las acciones que se realizarán? (azul). Se hace la reescritura del texto ampliar el desarrollo complementando las ideas. Revisarán que el texto corresponda a la situación de comunicación en la cual se identifica la intención de informar acerca de la campaña, de forma precisa presenta la descripción, que se ajusta al posible lector. Pone de manifiesto la intención de promover la vinculación o participación tanto en las actividades sugeridas como al asumir un compromiso para contribuir en la tarea de cuidado y preservación de la planta física que se plantea. La docente explica a los niños que la revisión del propio trabajo es una actividad de autorregulación es decir que cada uno analiza su proceso de escritura, se hace consciente de las fortalezas que tiene o de los aspectos débiles en los que debe enfocarse para mejorar las habilidades de producción textual. Se les entrega la hoja para el borrador dos en el cual transcriben lo que ellos consideran que conservarán en el texto o registran las nuevas proposiciones.	En este espacio la docente revisa las modificaciones que los niños hacen en la revisión de su propio escrito y de acuerdo con la revisión que ella realizó del borrador uno construido en la clase anterior, les comparte las observaciones o recomendaciones pertinentes, según cada producción individual (la docente les hace las observaciones basada en un cuadro de registro en el que hace las anotaciones pertinentes de cada texto para evitar tachar el trabajo de los niños para que no se sientan descalificados y en consecuencia cohibidos a continuar con la elaboración del texto). Para la actividad mencionada la docente se ubica en cada pequeño grupo y dialoga con los niños sobre las producciones, hasta concluir la sesión. Si el tiempo no es suficiente la docente propone prolongar el tiempo de este momento de la sesión para tener el acercamiento con cada estudiante. Los niños después de conversar con la docente sobre el trabajo complementarán o realizarán las modificaciones pactadas.
Recursos: cartel de las pautas de evaluación, borrador uno y hoja con esquema de la estructura textual expositiva para elaborar el borrador dos.		

Fuente: Elaboración propia

Actividad: Revisión entre pares		
Sesión: 9		
Fecha: febrero 6 de 2018		
Objetivo de aprendizaje: Valorar la adecuación del texto a las condiciones pactadas para la producción textual. Indicadores de logro: Lee, interpreta y analiza los textos elaborados identificando los elementos más significativos. Realiza observaciones pertinentes sobre el trabajo de sus compañeros. Comunica lo que piensa y demuestra actitud de escucha frente a lo que expresan los demás.		
Descripción de la actividad en cada momento de la sesión		
Apertura (25 m)	Desarrollo (40 m)	Cierre (25 m)
Para esta sesión se les expone a los niños la importancia de recibir aportes de nuestros compañeros acerca de los trabajos de composición, dar ideas que los ayuden a mejorar y permitan valorar el trabajo de los demás y el propio. Se les pide a los niños intercambiar con un compañero el borrador dos, de la producción textual, para observar, leer la propuesta y aportar los comentarios o sugerencias sobre la tarea de producción, además de referirse a aspectos como claridad en la letra, separación correcta de palabras, pertinencia del título y correspondencia de la imagen con el propósito y la situación comunicativa.	La docente propone a los niños hacer la relectura individual de sus textos y tomar en consideración los aspectos que trataron en el diálogo entre pares. La docente los motivará al decirles que cada vez que se revisa y se hacen ajustes, el texto mejora, se pulen los detalles y aumentamos la calidad del escrito, como también, que la imaginación es inagotable por lo que siempre podemos aportar algo nuevo o reordenar. En este espacio continuarán con la reescritura del texto.	Se propone hacer la lectura en voz alta de dos de los textos producidos, los niños que de manera voluntaria quieran hacerlo. Después el resto del grupo hace observaciones sobre los aspectos que les llamó la atención y lo que consideren que puede enriquecer dicho trabajo o simplemente para reconocer el esfuerzo y compromiso demostrado en la tarea de escritura. Cada niño continuará haciendo los ajustes del texto de la versión final. Se les recuerda que al día siguiente se realizará la última sesión de la secuencia y que el texto se pasará en limpio, para esto se requiere tener excelentes condiciones de presentación, porque llevará nuestro nombre y las personas se harán una imagen de ellos de acuerdo con la presentación de su trabajo
Recursos: Diálogo de pares, borrador del texto, hoja para organización del texto final, grabación en video.		

Fuente: Elaboración propia.

Actividad: Versión final del texto y acuerdos para el cierre del proyecto.		
Sesión: 10		
Fecha: febrero 7 de 2018		
Objetivo de aprendizaje: Realizar la adecuación del texto a las condiciones señaladas para la edición o versión final.		
Indicadores de logro: Comprende y sigue las orientaciones dadas para la elaboración de la versión final. Revisa el texto producido teniendo en cuenta la consigna y el esquema de la estructura. Demuestra interés y esfuerzo por producir un texto de buena calidad con letra clara, separación correcta entre palabras e imágenes bien definidas y coloreadas, entre otros aspectos. Evalúa y valora el trabajo propio y el de los demás.		
Descripción de la actividad en cada momento de la sesión		
Apertura (20 m)	Desarrollo (45 m)	Cierre (25 m)
La docente recuerda a los niños que esta es la última sesión de la secuencia, en la cual el texto se pasará en limpio y que para esto se requiere cumplir con excelentes condiciones de presentación, porque llevará nuestro nombre y las personas se harán una imagen de cada uno de acuerdo a su trabajo, del mismo modo les menciona, que los trabajos serán fijados en las aulas de los diferentes grados y en otros espacios importantes donde estarán a la vista de muchas personas por eso es necesario hacer el mejor esfuerzo y que deben concentrarse cada uno al realizar la escritura porque esto reduce la posibilidad de errores. Además, la docente aclara que al transcribir el texto borrador a la versión final, no se escribirán las partes o elementos de la estructura del texto expositivo que tenían como fin, servir de guía para el orden de ideas y recordarnos que debían exponer en cada apartado. La docente les pregunta si quedaron claras las indicaciones dadas o si tienen preguntas pueden hacerlo.	La docente entrega las hojas en blanco, una hoja guía para conservar el renglón al escribir y el texto definitivo a los niños, les pide hacer unos puntos o marcas en la hoja en blanco para distribuir el espacio mirando el borrador para hacer un cálculo de donde deben ubicar el título, la imagen y el texto garantizando que se vea bien. Igualmente les plantea la necesidad de pulirse en el dibujo porque en el texto afiche la imagen es un elemento fundamental que capta la atención del lector por esto debe ser bonito y estar muy bien coloreado. Además, les propone hacer un marco o margen a la hoja sencillo para que sea más colorido y llamativo. A medida que van terminando los niños se fija su afiche en el tablero para que pueda ser observado por todos, de tal manera que aprecien el trabajo de los demás y el propio.	En este espacio se realiza un conversatorio con los niños para que expresen como les pareció el trabajo de la secuencia didáctica, que actividad de las realizadas les llamó más la atención y porque, que aprendieron durante el tiempo de la secuencia didáctica, fue fácil o difícil escribir el texto. Se cierra con una pregunta ¿tú eres un escritor o productor de textos? Pidiéndoles explicar la respuesta. La docente les comunica que desea compartir la experiencia realizada con los demás docentes y que para esto los invitará al salón para que vean sus producciones y que les solicitará que sean ellos los que elijan afiche para ser fijado en su salón. Los demás trabajos quedaran expuestos en nuestro salón para tener presente la campaña de cuidado y enlucimiento de nuestro colegio y como muestra de la capacidad que tienen los niños para producir textos. La docente agrega que, aunque la tarea o producción final ya concluyó que se realizará una actividad de socialización con todos los estudiantes y profesores del colegio y para esto planearemos conjuntamente el evento de cierre del proyecto y que lo concertaremos en la siguiente clase y ese mismo día se fijará en la cartelera general del colegio, el afiche construido colectivamente. La docente les propone evaluar el trabajo realizado en el proyecto de producción y las sesiones de la secuencia didáctica para determinar si la intervención educativa generó mayor motivación y que les aportó para desarrollo de las competencias. ¿Eran interesantes las actividades?

		¿Qué aprendimos durante todas las sesiones? ¿Qué debemos hacer para producir o elaborar un texto? ¿Por qué debemos revisar los textos? ¿Si queremos mejorar un texto que debemos hacer? ¿De todas las actividades que realizamos, cuál es la que más les gusto y por qué? ¿Por qué es importante trabajar en grupo? ¿Les gustaría seguir trabajando de esta forma? (el tiempo de este momento de la sesión se prolonga para dar posibilidad a un número considerable de estudiantes de intervenir por ser la evaluación formativa el elemento que aporta datos valiosos para evaluar la estrategia, el desempeño de los estudiantes y la práctica del docente.
Recursos: borrador definitivo, hoja para el texto final, hoja guía de renglón, grabación en video.		

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2. Rejilla de evaluación actividad de producción textual prueba diagnóstica.

Rejilla de evaluación: actividad de producción textual prueba diagnóstica. E_____						
Componente	Descriptores	Nivel de desempeño				
		1	2	3	4	5
Situación de comunicación	El texto responde a la intención o propósito comunicativo					
	El texto se ajusta al posible lector					
Desarrollo temático	Las proposiciones elaboradas demuestran progresión en el desarrollo del tema					
Morfosintáctico	Se evidencia la segmentación de las palabras en el texto					
	Presenta orden adecuado en el uso de las palabras en la oración					
	Emplea el punto para señalar el límite de las proposiciones					

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3. Rejilla de evaluación actividad de producción textual prueba final

Rejilla de evaluación: actividad de producción textual prueba final. E_____						
Componente	Descriptores	Nivel de desempeño				
		1	2	3	4	5
Situación de comunicación	El texto cumple con el propósito comunicativo					
	El texto se ajusta al posible lector					
Desarrollo temático	Presenta suficiente información y mantiene el tema a lo largo del texto					
Morfosintáctico	Se observa separación correcta de las palabras en el texto					
	Demuestra claridad y orden en el desarrollo de las ideas					
	Emplea el punto para señalar el límite de las proposiciones					

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 4. Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO		
Actividad	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
Prueba inicial o Diagnóstico	Se lleva a cabo la actividad de producción textual inicial (prueba diagnóstica); se explicita a los niños lo que deben hacer o la consigna que orienta la composición o tarea de escritura: "Elaborar un texto corto donde se describan las acciones que se pueden realizar para contribuir en el cuidado y preservación de la planta física del colegio para ser compartido con estudiantes de otros cursos y profesores de la institución". Inicialmente los niños expresan a la docente no comprender lo que hay que hacer, por lo que se les dice que deben escribir en la hoja las ideas que les surgen al pensar en las formas en que se puede cuidar el colegio. Para la actividad se les da una hora teniendo en cuenta los diferentes ritmos de trabajo, además al considerar que los niños recién inician el año escolar y esta es la primera actividad académica. La mayoría de los estudiantes realizan el ejercicio con proposiciones cortas, otros orientan el texto al tema de seguridad alejándose de la orientación dada para la escritura.	Los niños al dar la consigna no logran entender lo que debían hacer, algunos niños después empiezan a escribir algunas ideas sobre el cuidado de la planta física aunque incluyen otras relacionadas con las normas de comportamiento, algunos escribieron ideas más dirigidas al tema de la seguridad, otros aseguran que no pueden hacerlo y otros de forma directa se dirigen a la profesora para que les diga cómo es, en todos los casos se orientó a los estudiantes, uno de ellos expresa que se siente enredado y que no va a escribir y finalmente hace un dibujo y cuatro estudiantes a pesar de la insistencia de la docente entregan la hoja en blanco.
FECHA		
24 de enero de 2018		
Sesión 1 Duración: 1 hora y 27 minutos	En esta sesión se proponen dos imágenes que muestran un colegio en excelentes condiciones y otro muy descuidado y se les pide que realicen una descripción. Los niños participan haciendo sus observaciones y estableciendo diferencias para relacionar a cuál imagen se parece nuestro colegio. Al inicio los niños no reconocen las problemáticas que existen en su institución por lo que la docente debe sugerirles pensar en situaciones específicas que se dan en la escuela. Se comparte a los niños el proyecto y se les explicita lo que haremos en su desarrollo. Ellos se muestran dispuestos y atentos a las aclaraciones de los conceptos. Con relación a la consigna se hace la lectura, discuten en pequeños grupos y dan apreciaciones de lo que han entendido. Se abre el conversatorio en el que se espera determinar si les quedó claro, gracias a los aportes de sus intervenciones y con la ampliación que hace la docente queda claro lo que se va hacer. Para precisar más la tarea se completa el organizador gráfico en el cual la docente escribe lo que han expresado los estudiantes de acuerdo con lo que se les solicita en cada parte. Por las intervenciones que hacen los estudiantes queda claro que la problemática que ellos identifican es la relacionada con el manejo de las basuras.	Los niños fueron muy participativos en el ejercicio de descripción de las imágenes, se vieron interesados en expresar sus apreciaciones, fue necesario hacer evidentes algunas dificultades que se dan en el colegio pues no consideraban algunas situaciones como el desorden, rayar paredes, el mal manejo de las basuras, entre otros. Los niños interpretan la consigna y la docente amplía la información para que quede clara, del mismo modo colaboran en la ampliación de los conceptos claves. Se completó el organizador gráfico con las respuestas dadas por los estudiantes a las preguntas claves que orientarán el trabajo en el proyecto los niños verbalizan que escribirán un texto, reconocen el tema cuidar la planta física, exponen que la información se consigue leyendo en libros, cuadernos, la biblioteca y el computador, sobre la escritura dicen que hay que pensar y armar, que hay que leer y escribir.
FECHA		
25 de enero de 2018		

Continuación Anexo 4. Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO		
Actividad	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
Sesión 2	Se inicia con la actividad de lectura grupal del cuento con el objetivo de motivarlos a leer y hacer seguimiento. Se hace la reconstrucción del cuento destacando aspectos como el título y los elementos del texto narrativo. Posteriormente se les anuncia que ha llegado una carta de la coordinadora para los estudiantes, se les pide colaboración para abrirla y leerla, por turnos que les asigna la docente. Los niños hacen referencia al contenido de la carta, y la docente les habla sobre el esquema de este tipo de texto. Se realizó un conversatorio en el cual se identifican las características de cada tipo de texto y los niños ubicaron los carteles en el lugar correspondiente, la docente intervino con aclaraciones cada vez que fue necesario. La docente hace intervenciones para invitarlos a sumir una actitud de escucha respetuosa y para centrar la atención en la actividad que se desarrolla en cada momento. Posteriormente, reciben textos narrativos y expositivos para que los exploren e identifiquen los que corresponden al modo textual expositivo, realizaron la actividad en pequeños grupos y se fijaron en el tablero aquellos que exponen información. No se abordó la clasificación de manera explícita de los textos expositivos, es decir, definiendo cada uno de ellos, pero se evidenció en el ejercicio práctico al elegir los textos que presentaban información (carta, afiche, noticia, artículo informativo, invitación, receta). Los estudiantes demostraron buen desempeño al elegir en cada grupo aquellos que pertenecían al modo textual expositivo, se observó que algunos niños aclaraban a otros porque debían elegir alguno dando razones para ello.	Se propuso lectura global para motivar a los niños para que lean por sí mismos, sin embargo, fue complicado porque todos tienen ritmos de lectura diferentes por lo cual la docente dirigió la lectura y pidió seguirla al ir señalando en sus propios textos, quienes podían hacerlo continúan leyendo. Los niños recordaron los eventos del cuento y ayudaron en su reconstrucción. La carta les llamó la atención, logrando identificar su esquema. Participaron en la actividad para contrastar las características del texto expositivo y narrativo, donde era necesario hacer claridad intervino la docente. La sesión se extendió siete minutos más, pero la docente considera que la actividad de cierre para identificar los textos expositivos y narrativos seleccionando entre ellos los expositivos para describirlos y fijarlos en el tablero pudo tener una extensión mayor posibilitando mayor exploración de los escritos.
FECHA		
26 de enero de 2018 Duración: 1 hora y 37 minutos		
Sesión 3	Se inicia la sesión preguntando a los estudiantes por la tarea que debían realizar (investigar qué es una campaña) los niños que llevaron apuntes los leyeron, algunos pidieron ayuda a la docente para leer. La docente dirige la atención al título en este caso, una pregunta, para ir reconociendo el esquema del texto que se construirá (pregunta- respuesta), toma apuntes de la información que los niños han aportado; los invita a ayudar a organizar el texto al sugerir que propongan qué puede ir escribiendo y en qué orden, entonces en la parte libre del tablero se empieza a reescribir el texto, se hace énfasis en la pregunta para que al sugerir el orden de la información tengan presente que con ello deben dar respuesta a lo que se está preguntando, la docente interviene para hacer aclaraciones. Los niños después ordenan un texto sobre la campaña elaborado por la docente que corresponde a la estructura expositiva introducción, desarrollo y conclusión, hacen el trabajo en los pequeños grupos. Seguido se les sugiere comparar los textos contruados con el elaborado por la docente, hablando sobre las semejanzas y las diferencias, también se retoma la carta para recordar los elementos de su estructura. Además, se realizaron preguntas para hacer la evaluación de las sesiones que han transcurrido teniendo en cuenta si ha generado aprendizaje, si la forma de trabajar es apropiada y señalar las actividades que más les llama la atención. Durante la sesión la docente hace referencia al cartel que emplea en sus clases de control de desempeño y comportamiento recordándoles que la evaluación se hará ayudados con este recurso, que quien gana las estrellas será el niño que participe, cumpla con las actividades, tenga buena actitud de escucha, etc.	Algunos niños cumplieron con la actividad de investigación y otros no, de los cuales dos exponen las razones por las cuales no lo hicieron. Hubo buena participación al leer los apuntes y de los demás niños al tratar de estar en silencio, la docente debió hacer relectura porque el volumen de algunos niños era bajo y los demás no escuchaban, con el fin de que todos se pudieran vincular en la retroalimentación. Los niños participaron en la construcción colectiva del texto, sin embargo, necesitaron del apoyo de la profesora para ordenar el texto. Al reconstruir el texto llevado por la profesora se les observó mirando el del tablero por lo que siguieron este esquema de tal forma que ninguno fue coincidente con el texto original, se reorganizó el aula ubicándolos a todos cerca del tablero para la actividad de verificación y comparación de los textos para que pudiesen visualizar bien y evitar la dispersión, se hizo alusión a la carta y se retomaron las partes que la componen, la docente no se refirió a la nota para la tarea porque en el momento de apertura en la construcción colectiva del texto sobre la campaña se tomó 13 minutos más de lo planeado y quería hacer énfasis en la sesión de preguntas con las cuáles evaluaba el desarrollo de la secuencia hasta este momento.
FECHA		
29 de enero de 2018 Duración 1 hora y 46 minutos		

Continuación Anexo 4. Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO		
Actividad	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
Sesión 4	La sesión se inicia retomando el texto de compromiso académico y de comportamiento que firmaron todos los niños del grado segundo el día 23 de enero del presente año con la finalidad de hacer acuerdos para garantizar mejores resultados de aprendizaje y favorecer la convivencia, se hacen preguntas y los niños participan con intervenciones para describir el texto. Se fijó el cartel del compromiso y se realizó la lectura por turnos. La docente realizó preguntas para hacer énfasis en la organización de dicho texto o su estructura textual. Se presentó la consigna y se abre un espacio para explicitar este concepto, continuando con la exploración de lo que entendieron los niños. La docente indicó que este texto se tomaría como modelo para la producción del compromiso para la campaña de cuidado y preservación de la planta física. Se hace alusión a cada parte del esquema y se hacen proposiciones de lo que se escribirá en cada apartado simultáneamente la docente escribe en el tablero las ideas que van aportando, señala en el texto guía la parte en la cual deben centrarse para la producción ordenada del texto. Se hace relectura de lo que se ha aportado para continuar se vuelve a escribir el texto haciendo correcciones ajustes de orden y complementando lo que falta. Se hace la comparación constante de ambos textos y se señala en el texto de construcción colectiva las partes para la revisión de identificación de la escritura como también que corresponda a la estructura de guía.	Inicialmente los niños no recordaban muy bien el contenido del texto, pero al hacer las preguntas orientadoras se pudo realizar la reconstrucción del contenido. Se observa que por lo general son siempre los mismos niños quienes desean participar y en algunos casos algunos se muestran distraídos por lo que la docente debe intervenir llamándoles la atención. La docente motiva con palabras al grupo en general para que participe un mayor número de niños en las intervenciones verbales. En la actividad de producción del texto aportan ideas correspondientes al propósito y temática, la mayor dificultad es la distracción que se genera en momentos por la ubicación permanente en pequeños grupos en los cuales se inician conversaciones particulares que generan interrupción. Se nota una gran diferencia entre los alumnos, unos con alto nivel de interés y otros más pasivos. También se prolonga el trabajo en cada momento de la sesión, aunque la docente se esfuerce por dar cumplimiento en este aspecto al intentar dar la oportunidad de que se vinculen en cada actividad, del mismo modo se notan cansados después de un tiempo.
FECHA		
30 de enero de 2018		

Continuación Anexo 4. Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO		
Actividad	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
Sesión 5	Para iniciar la sesión se les recuerda a los niños que tenían como tarea investigar ¿qué es un afiche?, continuamos con las intervenciones de los estudiantes, quienes hacen lectura en voz alta. Por lo general, se identifica que son los mismos quienes quieren participar en la lectura y que hay otros con mayor habilidad de expresión verbal espontánea. Un número bastante considerable realizó la consulta y por esta razón la docente extendió el tiempo para permitirles compartir la información dejando clara la definición de este tipo de texto. Los estudiantes coinciden al presentar las mismas ideas: es un cartel o lámina con dibujos y texto y mencionan también los propósitos de algunos de ellos. Seguido se les pide que quien trajo un ejemplo de cartel lo comparta, pasan adelante y la docente les hace preguntas sobre ellos facilitando la descripción o pide leer el título o resaltar algún elemento de ellos. Demostraron mucho entusiasmo por participar, aunque unos pocos si estaban cohibidos porque uno de ellos expresó a la docente que no quería que lo pusiera a leerlo ante los demás Posteriormente se pegan en el tablero clasificándolos de acuerdo con el propósito, algunos niños llevaron afiches tipo tarjeta y se hace la aclaración. Se notó mayor presencia de los afiches publicitarios con relación a los informativos. Se continúa dando la consigna para el trabajo en el momento de desarrollo "Elaborar el afiche para la apertura de la campaña" y se expone el esquema problema-solución y se consigna en el tablero lo que proponen los niños que debe ir en cada parte en el afiche que produciremos. Se inicia la lluvia de ideas, los niños en las intervenciones exponen ideas comunes como: cuidar el colegio, recoger las basuras y mantener el colegio limpio, confirmando así que establecieron una correcta relación con los problemas reales del colegio y estos aspectos se seleccionan para que orienten la composición del texto. En esta actividad se vio una participación más generalizada y la profesora los felicitó reconociendo que el aporte de cada uno era valioso. Identificaron las proposiciones parecidas o repetidas y la docente las señaló, se consignó una idea referente a la convivencia y se concluyó que debíamos quitarla porque no correspondía al tema. Para ordenar las ideas se les sugiere leer y mencionar en qué orden deben aparecer en el texto, se hacen marcas cada vez que los niños hacen referencia a una en especial y de acuerdo con esto se enumeran.	Se aclara que, aunque el cartel del compromiso general ya está listo, no se firma el día de hoy porque solo se trabaja media jornada y en este espacio la docente realiza las actividades correspondientes a esta sesión de la secuencia didáctica además de tener que cumplir con otros trabajos pactados institucionalmente. Los niños que sienten mayor confianza insisten en participar en la lectura en voz alta, la docente hace relectura de los apuntes de la consulta para que todos escuchen y para que a través de la lectura fluida puedan extraer el sentido del texto. Es un poco complicado para la docente establecer la cantidad de intervenciones porque piensa que los niños al no ser tenidos en cuenta pueden desmotivarse. De igual modo, en algunos momentos es difícil llevar al pie de la letra la planeación porque surgen interrogantes y porque estas actividades de construcción social requieren de mayor tiempo para la discusión. Se observa un interés muy marcado hacia la estrategia de la construcción colectiva, los niños demuestran agrado para participar, se ha mejorado la condición de escucha y algunos niños hacen observaciones a los compañeros para contribuir con el buen desarrollo de la sesión, se han identificado estudiantes que movilizan el trabajo en el aula y conllevan a otros a participar. Hay algunos estudiantes que siempre se acercan de forma directa a la profesora y hacen algún aporte en voz baja y se les pide hacerlo frente al grupo para contribuir en la construcción de su voz para participar. Se nota comprensión de las indicaciones dadas para la constitución de los textos.
FECHA		
31 de enero de 2018		
Duración: 1 hora y 45 minutos		

Continuación Anexo 4. Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO		
Actividad	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
Sesión 6	Para iniciar la sesión se les recuerda a los niños que tenían como tarea investigar ¿qué es un afiche?, continuamos con las intervenciones de los estudiantes, quienes hacen lectura en voz alta. Por lo general, se identifica que son los mismos quienes quieren participar en la lectura y que hay otros con mayor habilidad de expresión verbal espontánea. Un número bastante considerable realizó la consulta y por esta razón la docente extendió el tiempo para permitirles compartir la información dejando clara la definición de este tipo de texto. Los estudiantes coinciden al presentar las mismas ideas: es un cartel o lámina con dibujos y texto y mencionan también los propósitos de algunos de ellos. Seguido se les pide que quien trajo un ejemplo de cartel lo comparta, pasan adelante y la docente les hace preguntas sobre ellos facilitando la descripción o pide leer el título o resaltar algún elemento de ellos. Demostraron mucho entusiasmo por participar, aunque unos pocos si estaban cohibidos porque uno de ellos expresó a la docente que no quería que lo pusiera a leerlo ante los demás Posteriormente se pegan en el tablero clasificándolos de acuerdo con el propósito, algunos niños llevaron afiches tipo tarjeta y se hace la aclaración. Se notó mayor presencia de los afiches publicitarios con relación a los informativos. Se continúa dando la consigna para el trabajo en el momento de desarrollo "Elaborar el afiche para la apertura de la campaña" y se expone el esquema problema-solución y se consigna en el tablero lo que proponen los niños que debe ir en cada parte en el afiche que produciremos. Se inicia la lluvia de ideas, los niños en las intervenciones exponen ideas comunes como: cuidar el colegio, recoger las basuras y mantener el colegio limpio, confirmando así que establecieron una correcta relación con los problemas reales del colegio y estos aspectos se seleccionan para que orienten la composición del texto. En esta actividad se vio una participación más generalizada y la profesora los felicitó reconociendo que el aporte de cada uno era valioso. Identificaron las proposiciones parecidas o repetidas y la docente las señaló, se consignó una idea referente a la convivencia y se concluyó que debíamos quitarla porque no correspondía al tema. Para ordenar las ideas se les sugiere leer y mencionar en qué orden deben aparecer en el texto, se hacen marcas cada vez que los niños hacen referencia a una en especial y de acuerdo con esto se enumeran.	Los niños estuvieron interesados en la actividad de corrección del texto (propuesto para servir de guía), se notó que lograron identificar el uso de algunos signos de puntuación como de las estrategias de revisión, aunque realmente este trabajo requiere de una sesión completa de la secuencia didáctica como mínimo. Se percibe en los niños un agrado general por la constitución de los textos en forma colectiva, porque participan, se ven activos, se ve mayor motivación e incluso se contó en esta sesión con la intervención verbal de uno de los estudiantes que siempre estaba recostado en su puesto como con actitud indiferente. Se dejó la actividad de transcripción del texto, resaltado de letras, signos de puntuación y palabras para desarrollar en el espacio de la siguiente clase de la jornada, posterior a un descanso para que los niños hagan una pausa y descansen. Se extendió a otra clase diferente debido a la prolongación del tiempo en cada momento de esta sesión. Lo que se puede resaltar es que los niños ya tienen mayores referentes para realizar la composición, la corrección, reescritura y revisión de sus propios escritos. Con el trabajo realizado hasta el momento en la secuencia didáctica la docente reconoce que algunas de las actividades sugeridas exigen el abordaje en una sesión completa y que en algunos casos se podría enfocar en uno de los momentos determinados: apertura, desarrollo o cierre sin que se desarrollen los tres simultáneamente, además de considerar que para que los resultados sean óptimos sería necesario ampliar el número de sesiones.
FECHA		
1 de febrero de 2018		
Duración: 1 hora y 36 minutos		

Continuación Anexo 4. Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO		
Actividad	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
Sesión 7	La docente en esta sesión incluye una actividad que no se programó desde el inicio pero que surge con el interés de generar mayor claridad, explicita a los niños la importancia del título en un texto y las condiciones que se tienen en cuenta para elegirlo o producirlo, además de ello sugiere dos ejemplos donde los niños aportan ideas en su constitución y analizan si las propuestas son adecuadas, todo esto con el fin de que sea más significativo para ellos. Posteriormente cada uno elabora su título de forma independiente sin embargo preguntan a la docente si es acertado, si se ajusta al afiche, la docente identifica a algunos estudiantes que no han realizado el ejercicio, les ofrece ayuda, los niños le dicen o dictan la idea y la profesora la escribe. Entre los títulos sugeridos se encuentra similitud en nueve de ellos que mencionan el cuidado a la planta física (o colegio), además de los que se refieren específicamente al manejo de las basuras, se encuentran otros muy interesantes como cuidar el colegio como si fuera tu casa, amor por el colegio, tener el colegio sano y limpio, se hace la votación en la que se elige el título para el afiche de producción colectiva: "CUIDADO DE LA PLANTA FÍSICA". La docente dibuja un afiche y el cual sirve para que los niños identifiquen las ideas que corresponden a cada parte del esquema que se seleccionó para la producción del afiche, fija el texto de la sesión tres que tiene la misma estructura para que sirva de guía o modelo de producción. Los niños empiezan a elaborar su borrador completando el grafico en que aparece las partes del esquema, se puede decir que algunos niños empiezan a escribir sin tener en cuenta el orden de ideas correspondientes a la presentación, desarrollo y cierre, unos pocos tienen en cuenta estos aspectos y escriben lo correspondiente a cada parte, otros solicitan ayuda porque dicen no saber qué hacer, en estos casos la profesora les hace unas preguntas orientadoras para que ellos mismos generen las proposiciones o ideas, en las situaciones específicas de aquellos niños que no han adquirido la escritura convencional la docente usa las mismas preguntas para situarlos en la tarea de producción y asume el papel de escriba. Los niños realizan el dibujo que proponen para usar como imagen del afiche de construcción colectiva.	La docente decide no ceñirse a los tiempos que había propuesto para la sesión al darse cuenta de que por lo general tienden a extenderse y en ocasiones se hacen algunas actividades con celeridad para cumplir con lo pactado, entonces propone la actividad y la concluye cuando los niños ya han culminado, particularmente esta actividad les genera mayor interés en su realización como en la votación para la selección del título para el afiche de la construcción colectiva. Los estudiantes reciben el esquema para el borrador uno y cada uno de acuerdo con su propia habilidad empieza a escribir ideas en su primer ejercicio de producción individual, en algunos genera preocupación al no poder transformar su pensamiento en lenguaje escrito condición en la que debe intervenir la docente para ofrecerles ayuda recordando en forma general los elementos de la situación comunicativa y las preguntas clave que pueden direccionar la constitución del texto. Se genera cierta inquietud al cambiar nuestro rol, pasar de ser quienes comparten conceptualizaciones a permitir que los niños lo hagan con el aporte de todos, decidir en qué momento detener las intervenciones porque este tipo de prácticas requieren mucho tiempo.
FECHA		
2 de febrero de 2018		
Duración: 2 horas y 35 minutos		

Continuación Anexo 4. Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO		
Actividad	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
Sesión 8	La sesión se inició con la descripción de la rejilla con la cual se realizará el análisis de la producción individual final del afiche, para que los niños tengan en cuenta las pautas de evaluación que direccionan y fijan las condiciones para la realización de la actividad. Se aportaron ejemplos para dar claridad a cada descriptor de desempeño, se retomaron los elementos de la situación comunicativa con el fin de reflexionar sobre ellos y mejorar el escrito. Además, la docente les compartió que es una valoración formativa, aunque en ella se asignan valores numéricos no se da una nota, sino que tanto ellos como la docente pueden conocer las fortalezas y las debilidades para seguir trabajando en ello. Los niños han mejorado la actitud de escucha, sin embargo, en casos específicos la docente hace llamados de atención para que se centren en la actividad permitiéndoles mayor comprensión, los niños al hacer precisiones sobre los ejemplos expuestos por la docente dan a entender que les queda claro. Con relación a las preguntas orientadoras para identificar en el propio escrito algunos de los elementos pactados para la producción, los niños resaltaron con el color indicado los fragmentos que según ellos correspondían al título, propósito y descripción-información de la campaña. Algunos con mucha seguridad buscan en su texto y subrayan, pero para otros es algo difícil por el nivel de lectura o por el orden de las ideas a pesar de ello hacen el ejercicio. Se resalta la importancia de la auto revisión para motivarlos a fijarse en detalles, reorganizar el escrito y complementar. Empiezan a trabajar mientras la docente pasa a cada grupo y hace las observaciones individuales, algunos niños comprenden los cambios que deben hacer y generan nuevas ideas de acuerdo con el orden y elementos que fueron abordados al inicio de la sesión, otros reacomodan lo que tienen, en otros casos como aquellos que aún no escriben bien dictan a la profesora las ideas y ella las escribe dando así ayuda al manifestarle que no saben cómo hacerlo.	Los niños tomaron muy bien la idea de evaluar el trabajo de esta forma, ninguno se mostró temeroso o angustiado por la asignación de valores numéricos. En el aula hay varios estudiantes que no han adquirido la escritura convencional sin embargo a ellos la docente les sirve de escriba, constantemente los motiva porque sean ellos quienes dictan las ideas por lo tanto es su propia producción, sólo hay uno de ellos que de inmediato se desespera al sentirse cohibido de realizar por sí mismo su trabajo, en cuanto puede la docente se ocupa de él para apoyarlo tomando nota de sus ideas para que pueda transcribirlas en su borrador. A los niños se les observó haciendo los ajustes, cada vez que necesitaban le consultaban a la docente, otros sin más orientación que las observaciones de la revisión terminan el trabajo. Se observa que aquellos niños que leen mejor tienen mayor facilidad para construir las ideas, del mismo modo se identifica que algunos de los niños que se muestran distraídos son aquellos que les cuesta mayor dificultad las actividades de lectura y escritura causando en ellos menos entusiasmo. En el tiempo planeado de la sesión (hora y media) se desarrolló lo propuesto para los tres momentos, pero la docente sólo alcanzó a realizar la revisión de un grupo áulico, por tal razón continua durante el resto de la jornada mientras el grupo realiza actividades de otras asignaturas. La docente sólo pudo hacer el aporte a doce estudiantes, por tal razón sería necesario realizar una sesión adicional para dar cumplimiento a las actividades de socialización de la revisión o retroalimentación para que los niños hagan los ajustes o correcciones. Esta situación confirma que algunas actividades de las propuestas requieren más de una sesión de clases y que se sería necesario aumentar el número de sesiones, aunque en el caso particular de esta intervención no se pueden sugerir ajustes porque se retrasan las actividades posteriores de análisis y constitución definitiva del trabajo de grado que tienen fechas de entrega ya establecidas.
FECHA		
5 de febrero de 2018		
Duración de la sesión 1 hora y 33 minutos. Tiempo adicional para la revisión 2 horas y 30 minutos		

Continuación Anexo 4. Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO		
Actividad	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
Sesión 9	Para este día estaba planeada la sesión nueve, pero no se lleva a cabo porque en la institución estaba programada una actividad de recreación que ofrece el batallón a todos los estudiantes, en ella se ofrecen todo tipo de juegos en diferentes espacios del colegio y durante toda la jornada por esta razón la docente les informa a los niños que queda pendiente para el día siguiente.	La actividad de recreación no se llevó a cabo, la docente aprovechó para continuar el aporte de las observaciones y recomendaciones de la revisión que hizo del borrador uno, mientras desarrollaban actividades de otras asignaturas se acercó a los grupos áulicos, haciendo comentarios precisos de cada producción, tarea que ocupó toda la jornada escolar exceptuando los veinticinco minutos del descanso. Este hecho demostró que la revisión individual en los primeros grados de primaria exige mayor tiempo porque los niños son más pequeños y por su nivel de escritura y de habilidades en producción escrita requieren un explicitación más clara y particular. Después de las observaciones de la docente los niños empiezan a realizar los ajustes o reescritura y la docente pudo notar que los niños tenían en cuenta los aspectos relacionados con la situación de comunicación teniendo como base las preguntas claves a las que debían responder: ¿Quién escribe?, ¿Qué se va a hacer? ¿Para qué? ¿Cómo? ¿A quién se dirige? Además, permitió observar que, con las orientaciones, los escritos de los niños ampliaron su extensión validando la importancia del propósito de revisión del docente no con un fin calificativo sino como verificación del cumplimiento de los elementos pactados para la tarea de escritura.
FECHA		
6 de febrero de 2018		
Duración: 4 horas y 25 minutos.		

Continuación Anexo 4. Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO		
Actividad	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
Sesión 10	En esta sesión se realizó la revisión entre pares, se expone a los niños la importancia del aporte que nos dan los compañeros, las condiciones básicas que orientan la socialización de sugerencias de manera respetuosa como la necesidad de la lectura para identificar los elementos que debe tener el texto, los aspectos que faltan y los errores. Se les sugiere hacer unas marcas para fijar la atención del escritor del texto en los aspectos que se mencionaron: ✓ si les parece correcto o está bien, ? cuando no se entiende, i cuando falta algo y X cuando algo no corresponde o no debe ir en el texto. Los niños empiezan a hacer el ejercicio, se hace necesario aclarar que no deben marcar sin leer porque algunos inmediatamente lo hicieron sin hacer la revisión, los niños demostraron haber tomado conciencia sobre esto puesto que uno de ellos se sorprendió al ver el signo ? en su escrito por lo que se lo comentó a la docente quien revisó y la respuesta que le dio el compañero era que estaba mal, el niño estaba muy preocupado pero la docente se dio cuenta que él confunde la letra r y la l, por lo tanto el compañero identificó la escritura incorrecta de la palabra, se le pidió corregir y después de la explicación se sintió más tranquilo, otra estudiante opinó que le había puesto ✓ en todo porque le había gustado mucho el texto de su compañero. De manera constante la docente les recordó a los niños que uno de los aprendizajes más importantes a lo largo del desarrollo de la secuencia era el de aprender a escuchar por lo tanto es reiterativa en adoptar actitud de escucha respetuosa durante toda la sesión. Los niños después proceden a hacer la reescritura en la cual deben tener en cuenta dichas observaciones que corresponden al borrador, llama la atención que un estudiante menciona que este es el borrador tres, aunque en él no se usó la numeración ni la palabra borrador con lo que demuestra que llevan la secuencialidad de las actividades además de entender que cada producción requiere de varias versiones antes de la final. En algunos casos la docente intervino directamente con algunos estudiantes porque no habían realizado la actividad porque no han adquirido la escritura convencional, los invita a dictarles las ideas y la docente las escribe, el caso de dos de estos estudiantes es mucho más justificado por ser estudiantes con necesidades educativas especiales. Para concluir se solicitó la lectura de dos textos y dar apreciaciones sobre su elaboración, uno de los estudiantes que estuvo desconcentrado e interrumpiendo constantemente propuso hacer la lectura pero la docente le dijo que no porque él aún tenía mucha dificultad para escuchar con respeto a los demás y seleccionó otros niños, quienes leyeron en voz alta, después la docente hizo preguntas sobre el texto de cada uno y los niños pudieron dar respuestas acertadas demostrando así un mejor nivel de atención y escucha.	Se identifica una gran diferencia entre la lectura de los niños hay algunos que hacen una lectura corriente que les permite comprender y tener un buen ritmo como aquellos en los que la lectura es más pausada y se les dificultad extraer el sentido del texto, a pesar de esto los niños realizaron la actividad y si no podían leer el texto del compañero, él mismo se los leía, una estudiante al ver que su compañero no tenía mucho contenido en su escrito y que tiene dificultades para escribir, asumió el rol de escriba aspecto del que se dio cuenta la profesora al ver el avance del niño, les consultó y la niña le explicó que efectivamente eran las ideas de su compañero porque ella le hizo las preguntas claves y el respondía mientras ella tomaba nota. Los niños estuvieron interesados en la actividad, aunque se reconoce que unos pocos se distraen por lo que la docente está atenta a identificar estos casos e invitarlos a involucrarse en el ejercicio, era la primera vez que los niños realizaban una actividad de revisión del texto de otro, como es una actividad de reflexión se considera que aunque los niños respondieron positivamente se debe seguir trabajando este tipo de ejercicios esto mejorará la toma de conciencia en la escritura propia y de los demás. Un estudiante le comunica a la docente que su compañero aún no tiene su texto construido y que dice no ser capaz, ante lo cual la profesora se sienta junto a ella y empieza a apoyar su proceso de escritura porque la estudiante aún no tiene la escritura convencional pero su mayor dificultad es que por lo general no habla mucho y al hacerle preguntas directas pocas veces responde, la docente insiste y logra dar dos ideas en voz muy baja.
FECHA		
7 de febrero de 2018		
Duración: 1 hora y 46 minutos		

Continuación Anexo 4. Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO		
Actividad	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
Sesión 11	Se les recuerda a los niños que en esta sesión se pasará en limpio la versión definitiva del afiche se les motiva a realizar un trabajo con excelentes condiciones de presentación. La docente considera prudente retomar la rejilla para recordarles los aspectos que se tendrán en cuenta para la valoración del texto, aunque en la planeación inicial no lo había propuesto. Del mismo modo incluye en la sesión el desarrollo de un ejemplo de otro tema para que les quede claro como utilizarán la plantilla que les facilita conservar el renglón como la distribución del espacio para cada uno de los elementos del afiche título- contenido textual- imagen-autor. Posteriormente les hace preguntas que ayudan a identificar en que parte va cada elemento del texto. Como se introduce el concepto de autor en la parte final del afiche se hace referencia a la escritura del nombre de cada niño en su propio escrito, posteriormente un estudiante por iniciativa propia define que es un autor ofreciendo una definición muy acertada. Los niños inician su trabajo, se genera en el aula un ambiente propicio en el cual cada uno se concentra en la tarea de escritura definitiva, se observa incluso que algunos de ellos usan el dedo para demarcar el espacio entre palabras, que otros hacen lectura antes de pasar el texto por lo que se explicita que no es que generen desorden sino que están leyendo antes de pasar a su texto haciendo un ejercicio más consiente aunque se les pide hacerlo en voz muy baja porque algunos niños dicen que esto no les permite concentrarse. Por el contrario, otros estudiantes hacen un ejercicio más mecánico que consiste en pasar directamente de su último borrador a su versión en limpio. En general la mayor parte del grupo se dedica a la tarea que los ocupa, aunque se identifican algunos niños que se distraen o realizan la actividad con un ritmo de trabajo más lento la docente les hace llamados de atención para que retomen la actividad ya que se debe concluir este día. Los niños que concluyen colaboran con el orden para que los demás continúen, algunos piden ayuda a otro compañero como para realizar algún detalle de la imagen que ellos consideran que no les queda bien o para mejorar su dibujo, la docente se desplaza de forma permanente por toda el aula para constatar el desempeño de los estudiantes o tratando de identificar si alguno de ellos requiere alguna orientación. Se observó que los niños tomaron muy en serio la elaboración del texto haciendo su mayor esfuerzo. La docente después realizó la evaluación del proyecto de producción y en consecuencia la totalidad de las sesiones de la secuencia didáctica y los niños dieron respuestas comunes como que lo que habían aprendido era sobre la campaña y los textos expositivos, que lo que más les había gustado era el cuento, la actividad de reconstruir un texto recortado, la actividad de llevar afiches y mostrarlos a sus compañeros y varios coincidieron al decir que lo que más les había gustado eran los borradores. Para terminar se les propone comentar las propuestas para preparar el acto de apertura en el cual se socializará el afiche y la campaña en general.	Los niños tuvieron en cuenta las recomendaciones dadas, en el ejemplo para el uso de la plantilla colaboran con aportes de contenido y ayudan a completar las indicaciones de la profesora. Los niños demostraron gusto por la actividad y en los pocos casos que no era así, la docente se acercaba a ellos los invitaba a continuar, teniendo respuesta positiva de parte de ellos. Los niños hacían preguntas a la docente y solicitaban su opinión o aprobación para saber cómo les estaba quedando sobre todo porque en los borradores siempre tuvieron el esquema con los nombres que indicaban los elementos que incluirían en el afiche (o partes). Fueron pocos los casos de fatigabilidad hicieron su mayor esfuerzo y estuvieron tan comprometidos que la mayoría sólo trabajo con empeño hasta terminarlo. Esta sesión como algunas de las anteriores tomó aproximadamente tres horas en total, se hace la pausa del descanso, después se hace lo pactado en el momento de cierre de la sesión. Los niños comprenden que la tarea de escritura finalizó pero que continuaremos con el acto de apertura como también las acciones permanentes de cuidado y preservación de la planta física.
FECHA		
8 de febrero de 2018		
Duración: 1 hora y 56 minutos		

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 5. Formato de consentimiento informado para padres o acudientes de estudiantes

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

Institución Educativa: Lázaro de Gardea NIT: 901132688 Municipio: Cartago

Docente

Investigador: Lina María Barona Soto CC: 31421493

Yo _____, mayor de edad, (madre, padre, acudiente o representante legal del estudiante) _____ del grado segundo uno, de _____ años de edad, he sido informado acerca de la intervención educativa que realizará la docente de mi hijo(a) como requisito para el trabajo de grado de la Maestría en Educación con énfasis en Lenguaje que cursa actualmente con la Universidad del Valle. Luego de haber sido informado sobre las condiciones de la participación de mi hijo(a) en la investigación, aclarado todas las inquietudes y entendido la información sobre esta actividad, comprendo que:

- La participación de mi hijo(a) no implicará riesgo físico, social o emocional. Los resultados obtenidos por mi hijo(a) no afectarán sus calificaciones.
- No habrá ningún correctivo para mí hijo(a) en caso de no autorizar su participación.
- La identidad de mi hijo(a) será protegida, las evidencias y resultados obtenidos en la intervención educativa se usarán para el análisis de la práctica pedagógica, como elemento fundamental para la formación y desarrollo profesional del docente.
- Las imágenes y sonidos registrados en las grabaciones de video se utilizarán como instrumentos de recolección de información para el análisis de las prácticas educativas, no serán empleados para otros propósitos y se tendrá en cuenta la normativa vigente de protección para los menores de edad.

(☐) DOY EL CONSENTIMIENTO (☐) NO DOY EL CONSENTIMIENTO

para la participación de mi hijo (a) en la intervención educativa propuesta por el docente en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

Lugar y Fecha: _____

FIRMA MADRE CC:

FIRMA PADRE CC:

FIRMA ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL CC:

Adaptado de: Ministerio de Educación Nacional (s.f.). Consentimiento informado – padres o acudientes de estudiantes. Colombia: Maestro 2025. Recuperado de http://maestro2025.edu.co/uploads/user/files/consentimiento_final.pdf

Anexo 6. Formato revisión del docente borrador uno o primera escritura

Cuadro de registro: revisión del borrador uno de la producción individual del texto: “afiche”	
Aclaración: la docente socializa con los estudiantes los aspectos identificados en el ejercicio de producción y recurre a las preguntas orientadoras: ¿quién escribe?, ¿qué se va a hacer? ¿para qué? ¿cómo se va a hacer? ¿a quién se dirige?, para que identifiquen en sus textos las proposiciones que responden a ellas o en los casos donde la extensión o contenido es limitado para que retomen los elementos de la situación comunicativa generando más ideas para avanzar en la constitución del texto.	
Estudiante	Observaciones
1	Organizar el título (ordenar las palabras), falta mencionar el propósito, ampliar las ideas que describen las acciones que se proponen en la campaña e incluir la conclusión. Debe hacer la separación de palabras, hay omisiones e inversiones para corregir.
2	No tiene borrador uno porque no asistió a clase
3	Mejorar el título porque no corresponde a la idea general del texto. Enuncia o presenta la campaña correctamente, necesita ordenar las ideas que planteó, requiere ampliar en el desarrollo más proposiciones que describan las acciones para el cuidado del colegio e incluir la proposición para el cierre. Separa correctamente las palabras
4	Solo tiene el título, se le harán las preguntas orientadoras para guiar el proceso de constitución de su escrito
5	El título es apropiado, faltó hacer la presentación de la campaña, describió las acciones que permiten el cuidado del colegio, aunque están aisladas unas de otras, debe buscar conectar las ideas en el texto. Incluyó algunas que no están relacionadas con el tema, se le sugiere omitirlas además de completar haciendo la proposición de cierre, corregir el uso de mayúsculas en medio de las palabras.
6	Cambiar el título es relacionado con el tema, pero no corresponde a la idea general del texto, incluir la proposición para presentar la campaña exponiendo el propósito del texto, presentó seis ideas acertadas de las acciones para el cuidado del colegio, pero falta unir las entre sí, es necesario agregar la proposición de conclusión. Separó correctamente las palabras.
7	El título se ajusta a la idea general del texto, en la presentación escribió una idea correspondiente al propósito, debe elaborar más ideas que ayuden a dar forma al texto, le faltó hacer el desarrollo y el cierre del texto. Se evidencia con claridad el espacio entre las palabras.
8	El título corresponde a la idea general del texto, no escribió la proposición de presentación, en el desarrollo requiere exponer más ideas sobre las acciones para el desarrollo de la campaña y no incluyó la idea para el cierre o conclusión. Separa correctamente las palabras y hace uso correcto de las letras mayúsculas y minúsculas.
9	El título se ajusta al tema del texto, inició con una proposición la presentación, pero le falta claridad y reordenar las palabras. Requiere ampliar el número de proposiciones o ideas para lograr constituir el texto, debe dejar más espacio entre las palabras para que se vean bien segmentadas. El dibujo representa la idea de la campaña.
10	No tiene borrador uno porque no asistió a clase
11	Mejorar el título, corresponde al tema, pero debe organizar el orden de las palabras y omitir algunas de ellas, buen inicio en la presentación, pero debe completar la idea, trabajar en el desarrollo porque faltó exponer más ideas sobre la campaña y las acciones propuestas. Incluir la proposición para el cierre. Separa correctamente palabras, pero el espacio entre ellas debe ser mayor, hizo uso del conector y el punto.
12	El título se ajusta a la idea general del texto, elaboró una idea correspondiente al desarrollo, en la parte de la presentación. Requiere generar más proposiciones para ampliar el texto y constituir todas las partes de su estructura. El dibujo representa el tema del afiche. No deja el espacio correspondiente entre las palabras por lo que se le hace énfasis en esta recomendación, hay tendencia general a ligar las palabras o a hacer separación silábica.
13	El título es relacionado con el tema, pero no expone la idea general del texto, en la presentación escribió la idea correspondiente, aunque hay que mejorarla porque le faltan algunas palabras. En el desarrollo propuso varias acciones del cuidado del colegio, pero hay que unir las entre sí, faltó la idea de cierre o conclusión. Corregir el uso de letras mayúsculas-minúsculas y la separación entre palabras. Hace omisiones de letras en cada palabra dificultando la lectura del escrito, corregir las palabras.
14	El título corresponde a la idea general del texto, pero debe corregir algunos errores en la escritura, faltó incluir la idea de presentación, en el desarrollo expuso cinco proposiciones sobre acciones para cuidar el colegio, pero falta unir las entre sí y ordenar las además planteó el propósito del texto, falta incluir la idea para el cierre, requiere corregir algunas palabras que separó por sílabas, aunque dejó el espacio correcto entre las palabras.
15	El título corresponde a la idea general del texto, en la presentación escribió una idea correspondiente en la que se requiere incluir algunas palabras para que quede bien, le faltó hacer el desarrollo y el cierre del texto. Tener cuidado porque en algunas partes no dejó el espacio entre palabras, aunque por lo general lo hace.
16	El título bien elaborado y llamativo. Como estuvo enferma no pudo proseguir con la actividad.

Continuación Anexo 6. Formato revisión del docente borrador uno o primera escritura

Cuadro de registro: revisión del borrador uno de la producción individual del texto: “afiche”	
Aclaración: la docente socializa con los estudiantes los aspectos identificados en el ejercicio de producción y recurre a las preguntas orientadoras: ¿quién escribe?, ¿qué se va a hacer? ¿para qué? ¿cómo se va a hacer? ¿a quién se dirige?, para que identifiquen en sus textos las proposiciones que responden a ellas o en los casos donde la extensión o contenido es limitado para que retomen los elementos de la situación comunicativa generando más ideas para avanzar en la constitución del texto.	
Estudiante	Observaciones
17	Debe cambiar el título porque en el escribe algunas de las acciones específicas de la campaña y no la idea general del texto. Propuso una idea correspondiente en la presentación, pero debe incluir algunas palabras para que quede mejor, el texto tiene buena extensión, pero las ideas están aisladas entre sí, además debe omitir dos que no corresponden al tema.
18	Cambiar el título porque en el menciona que el cuidado lo hacen los policías y no corresponde a la idea general de la campaña, expone dos ideas correspondientes en la presentación, pero requiere unirlos, menciona el propósito del texto y hace proposiciones aisladas para el desarrollo las cuales se deben conectar además de poder reordenarlas, dos ideas no tienen relación con el tema por lo que se deben omitir. Falta incluir la proposición para el cierre del texto además no deja espacio entre las palabras.
19	El título tiene relación con el tema, pero no corresponde a la idea general del texto, cambiarlo o mejorarlo. Falta la idea de presentación de la campaña, presenta ideas aisladas de las acciones para cuidar el colegio, pero no están conectadas entre sí, aunque uso la y en una ocasión. Hay palabras repetidas por lo que es necesario omitirlas. Debe incluir la idea de cierre del texto demuestra buen manejo del espacio entre palabras
20	El título debe ser mejorado porque tiene relación, pero no corresponde a la idea general del texto. Incluyo las proposiciones para la presentación, pero hay que ordenarlas y agregar otras palabras para que la idea quede clara y completa, menciona dos acciones de las propuestas para el cuidado del colegio, en este aspecto se puede ampliar y conectarlas entre sí. Falta la idea para el cierre, deja el espacio correcto entre las palabras
21	El título tiene relación con el tema, pero hay que ordenar las palabras y omitir las repetidas, no incluyó una idea de presentación de la campaña y solo hizo una proposición de las acciones que se sugieren además falta la idea del cierre del texto, deja el espacio correcto de las palabras y hace el uso apropiado de las letras mayúsculas.
22	El título corresponde a la idea general del texto, aunque hay que corregirla escritura de una palabra, no escribió la idea para la presentación de la campaña, en el desarrollo expone cinco proposiciones acordes con las acciones propuestas para el cuidado del colegio, pero falta conectarlas entre sí, omitió el cierre del texto. Separa correctamente las palabras, es necesario hacer lagunas correcciones ortográficas.
23	El título está relacionado, pero no corresponde a la idea general del texto, cambiarlo. En la presentación repite el título se le solicita que redacte ideas para ir dando forma al texto y ampliar la información para poder cumplir con las partes de la estructura. El dibujo representa el tema del afiche. Deja el espacio adecuado entre las palabras.
24	El título corresponde a la idea general del texto, pero hay que revisarlo para que quede bien redactado. Hizo la proposición de presentación, pero hay que completarla con otras palabras para que quede clara, expone varias ideas de las acciones a realizar, pero se deben conectar entre sí. Faltó el cierre del texto. Hace uso adecuado de los espacios entre palabras. Suprimir o reemplazar las palabras repetidas.
25	El título corresponde a la idea general del texto, pero no elaboró el resto del texto. Utilizó correctamente la letra mayúscula y dejó el espacio correcto entre las palabras
26	En el título presentó dos opciones separadas por la o debe elegir una y corregir la escritura de lagunas palabras. Hay una proposición que se ajusta a la presentación, pero debe cambiar el orden ubicándola de primera, se nota que borró los dos renglones siguientes, pero no se logra identificar lo que expresaba allí, es necesario que trabaje en la descripción de las acciones propuestas en la campaña y en la idea para el cierre del texto. Separa correctamente las palabras y sede tener cuidado en el uso de las letras mayúsculas.
27	El título está relacionado, pero no corresponde a la idea general del texto, cambiarlo. En la introducción se debe aclarar la idea porque es muy general y no la relaciona con la campaña, en el desarrollo presenta el propósito y repite la misma idea por lo cual debe escribir más ideas que describan la campaña y hacer otra para el cierre del texto.
28	El título está relacionado con el tema, pero no corresponde a la idea general del texto por lo que debe mejorarlo o cambiarlo, uso correctamente la letra mayúscula y dejó el espacio adecuado entre las palabras. Inicia la actividad, pero no generó más ideas escribe solamente la palabra elaborar. Está pendiente para la siguiente sesión la constitución del mensaje del afiche.

Continuación Anexo 6. Formato revisión del docente borrador uno o primera escritura

Cuadro de registro: revisión del borrador uno de la producción individual del texto: “afiche”	
Aclaración: la docente socializa con los estudiantes los aspectos identificados en el ejercicio de producción y recurre a las preguntas orientadoras: ¿quién escribe?, ¿qué se va a hacer? ¿para qué? ¿cómo se va a hacer? ¿a quién se dirige?, para que identifiquen en sus textos las proposiciones que responden a ellas o en los casos donde la extensión o contenido es limitado para que retomen los elementos de la situación comunicativa generando más ideas para avanzar en la constitución del texto.	
Estudiante	Observaciones
29	El título tiene relación con el tema, pero no corresponde a la idea general del texto, cambiarlo o mejorarlo. Falta la idea de presentación de la campaña, describió acciones que describen la campaña, pero falta unir las entre sí, hay palabras repetidas que se pueden omitir. Incluir la idea para el cierre del texto, podría dejar mayor espacio entre las palabras.
30	Cambiar el título porque en el menciona que el cuidado lo hacen los soldados y no corresponde a la idea y propósito general de la campaña (separa algunas palabras por sílabas y hay que corregir el uso de letras mayúsculas en medio de las palabras) Inició el ejercicio con la palabra poner, pero no continuó, en la siguiente sesión debe constituir el texto si es posible ella misma y sino con la ayuda de la docente.
31	El título tiene relación con el tema, pero no corresponde a la idea general del texto, cambiarlo o mejorarlo. Falta la idea de presentación de la campaña, expone una idea que corresponde al desarrollo o descripción de las acciones del cuidado del colegio y después otra que no corresponde al tema, requiere incluir más ideas y también la proposición para el cierre del texto. Deja el espacio adecuado entre las palabras.
32	El título tiene relación con el tema, pero no corresponde a la idea general del texto, cambiarlo o mejorarlo. Falta la idea de presentación de la campaña, en el desarrollo presenta dos ideas aisladas de las acciones para cuidar el colegio, pero no están conectadas entre sí por lo que se deben incluir palabras para conectarlas, requiere ampliar la extensión del texto e incluir la idea para el cierre del texto. Mejorar el uso de las mayúsculas y el espacio que se deja entre palabras.
33	El título corresponde a la idea general del texto, pero se requiere usar un sinónimo para la palabra <u>sano</u> que este más acorde como una cualidad de un objeto corregir el uso de comas y signos de admiración que incluyó. Propone una idea apropiada para la presentación de la campaña, aunque debe complementarse con otras palabras, se observa que en algunas partes copio fragmentos del texto de muestra que estaba en el salón, en el desarrollo menciona las acciones que describen la campaña, pero están aisladas por lo tanto hay que reordenarlas además de omitir las palabras repetidas. Es necesario incluir la proposición de cierre de texto. Revisar el espacio que debe dejar entre las palabras.
34	La niña tenía una cita médica y no estuvo en toda la sesión y se siente desorientada para desarrollar el ejercicio. El título corresponde a la idea general del texto, alcanzó a escribir una proposición así que debe seguir trabajando cada una de las partes presentación, desarrollo y cierre. Hizo uso apropiado de las letras mayúsculas y de los espacios entre las palabras.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 7. Grabaciones en video: momentos de evaluación y grupo de discusión

En los enlaces que se presentan a continuación, se encuentran las grabaciones en video de los momentos de evaluación realizados en las sesiones 3, 7 y 10 de la secuencia didáctica y el registro del grupo de discusión tenidos en cuenta para el análisis de la percepción de los estudiantes sobre la intervención educativa desarrollada.

Momento de evaluación sesión 3

<https://drive.google.com/open?id=1xNJc46wMzSMlOuj7a-BZ EVT4BwMCK3iR>

Momento de evaluación sesión 7

<https://drive.google.com/open?id=18o1OV9v4r3Pk3sjvLn-0pDHA7wJvu4di>

Momento de evaluación sesión 10

https://drive.google.com/open?id=1SHyhDWS0fuGQoGzp4qyRKbgMqhFqYR_Y

Grupo de discusión

<https://drive.google.com/open?id=1ExgeYNFYaEk69gKS4EOQh05vJVnwIUIR>