

**LA PRODUCCIÓN DE ANÉCDOTAS PARA DESARROLLAR LA
COMPETENCIA ESCRITORA EN ESTUDIANTES DE UN AULA MULTIGRADO
DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL-RURAL**

ELIA CECILIA BARBOSA LOZANO



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2019**

**LA PRODUCCIÓN DE ANÉCDOTAS PARA DESARROLLAR LA
COMPETENCIA ESCRITORA EN ESTUDIANTES DE UN AULA MULTIGRADO
DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL-RURAL**

ELIA CECILIA BARBOSA LOZANO

Proyecto de investigación para optar al título de Magíster en Pedagogía

Directora:

DIANA MARCELA PEDRAZA DÍAZ

Magister en Semiótica

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

BUCARAMANGA

2019

DEDICATORIA

Dedico este gran logro a Dios, que me permite asumir retos con fortaleza y constancia en la búsqueda de mi realización personal. A mis mejores maestros: mi madre y mis hijos, quienes con su amor y compromiso me han enseñado a valorar cada momento, a construir sueños con propósitos y demostrar que la voluntad es la fuerza poderosa para alcanzar el éxito.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por darme infinitas bendiciones cada día.

A mi madre por su apoyo incondicional.

A mi hija, por asumir con gran responsabilidad múltiples tareas y retos. Por su constante dedicación a la unidad familiar.

A mis hijos, por su comprensión, paciencia y absoluta confianza en mis capacidades.

A mis amigos, por sus constantes expresiones de aprecio, tolerancia y reconocimiento personal.

A Karen Silvana Mantilla, Vanessa Oviedo, Yolima Albarracín, Nancy Cifuentes y Adriana X. Bravo por sus enseñanzas y perseverancia.

A Diana M. Pedraza, directora de este proyecto, por su orientación y valiosos aportes en el desarrollo y logros de investigación.

A Claudia Durán, mi compañera y amiga constante de lucha.

A mis estudiantes, por su compromiso y experiencias de vida que motivan mi razón de ser como maestra y formadora.

A Sara Espinosa y todos aquellos seres maravillosos por sus sugerencias y mensajes de ánimo que ayudaron a mi crecimiento personal.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	19
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	21
1.1 ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	21
2. JUSTIFICACIÓN.....	38
3. OBJETIVOS.....	40
3.1 OBJETIVO GENERAL	40
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	40
4. MARCO TEÓRICO	41
4.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	41
4.1.1 Antecedentes internacionales	42
4.1.2 Antecedentes a nivel nacional	43
4.1.3 Antecedentes a nivel local	46
4.2 MARCO LEGAL	49
4.2.1 Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.....	50
4.2.2 Estándares básicos de competencias en lenguaje	51
4.2.3 Derechos básicos de aprendizaje en lengua castellana.	51
4.3 MARCO CONCEPTUAL	53
4.3.1 Acerca de la escuela nueva en Colombia	53
4.3.2 La escritura y procesos de desarrollo cognitivo	58
4.3.3 ¿Cómo se desarrolla la competencia escritora?	60
4.3.4 La secuencia didáctica como apoyo a la producción textual.....	63
4.3.5 La producción textual en aula multigrado	65
4.3.6 Características del género anecdótico	66
5. CONTEXTUALIZACIÓN de la POBLACIÓN	71
6. METODOLOGÍA	73

6.1 ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	73
6.2 DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	73
6.3 LAS FASES DE INVESTIGACIÓN	76
6.3.1 Fase de diagnóstico	76
6.3.2 Fase de desarrollo y ejecución del plan de acción.....	77
6.3.3 Fase de evaluación	77
6.4 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	81
6.4.1 El cuestionario.	81
6.4.2 La observación participante	82
6.4.3 El análisis de los documentos.....	82
6.5 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	83
6.5.1 Guía de la prueba	83
6.5.2 Rejilla de evaluación para la escritura	83
6.5.3 Diario de campo.....	84
6.5.4 Medios audiovisuales.....	84
6.6 POBLACIÓN Y MUESTRA DE ESTUDIO	85
6.7. PLAN DE RECOLECCIÓN, PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	85
7. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD	87
8. PRINCIPIOS ÉTICOS	88
9. INFORME DE RESULTADOS	90
9.1 FASE DE DIAGNÓSTICO.....	90
9.2 PRUEBA DIAGNÓSTICA: PRODUCCIÓN TEXTUAL	106
9.3 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DEL DIAGNÓSTICO Y HALLAZGOS.....	107
10. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	137
10.1 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA.....	139
10.2 DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA.....	140
11. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	188
12. HALLAZGOS	226
13. EVALUACIÓN.....	232

14. CONCLUSIONES	255
15. RECOMENDACIONES	259
16. CONTRIBUCIÓN ACADÉMICA, INVESTIGATIVA	260
BIBLIOGRAFÍA	261
ANEXOS	270

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Producción textual D3AJ2 - Prueba inicial	109
Figura 2. Producción textual D3NB4 - Prueba inicial	109
Figura 3. Producción textual D3VN6 - Prueba inicial	110
Figura 4. Producción textual D3AJ2 - Prueba inicial	110
Figura 5. Producción textual D3AX3 - Prueba inicial. Nivel mínimo.....	111
Figura 6. Producción textual D3AJ2 - Prueba inicial. Coherencia.....	112
Figura 7. Producción textual D3AJ2 - Prueba inicial. Coherencia.....	113
Figura 8. Producción textual D3NV6 - Prueba inicial. Coherencia lineal.....	115
Figura 9. Producción textual D3AN1 - Prueba inicial. Coherencia lineal.....	117
Figura 10. Sesión 1. Evaluación de la jornada de integración.	143
Figura 11. Sesión 2. Comparación de textos narrativos.	147
Figura 12. Sesión 2. Texto anecdótico.....	148
Figura 13. Sesión 2. Cuadro comparativo de textos narrativos.	150
Figura 14. Sesión 2. Mapa mental: La anécdota.....	152
Figura 15. Sesión 2. Revisión de primer borrador.....	156
Figura 16. Sesión 4. Formato para realizar Esbozo de anécdotas.	159
Figura 17. Sesión 4. Formato para realizar acopio de ideas.....	160
Figura 18. Sesión 4. El párrafo. Quinto grado.....	163
Figura 19. Actividad de inicio sesión 5. Historieta.....	166
Figura 20. Conectores de orden tercer grado	168
Figura 21. Conectores de orden cuarto grado	168
Figura 22. Conectores de orden quinto grado	168
Figura 23. Tarjetas para producción textual Grupo 1.....	169
Figura 24. Tarjetas para producción textual Grupo 2.....	169
Figura 25. Tarjetas para producción textual Grupo 3.....	169

Figura 26. Sesión 5. Revisión de un texto por un compañero.	172
Figura 27. Sesión 5. Revisión de un texto por el autor.	172

LISTA DE FOTOGRAFÍAS

	Pág.
Fotografía 1. Sesión 1. Visita a la sede D	140
Fotografía 2. Sesión 1. Visita a la sede D. Trabajo individual.....	141
Fotografía 3. Sesión 2. Comparación de textos narrativos por equipos.....	149
Fotografía 4. Sesión 4. Narración de anécdotas.....	158
Fotografía 5. Sesión 4. Revisión de párrafos en borradores.....	164
Fotografía 6. Sesión 5. Trabajo colaborativo. Revisión de borradores.	171
Fotografía 7. Sesión 9. Revisión de textos anecdóticos.	185
Fotografía 8. Sesión 9 Edición de textos anecdóticos.	185
Fotografía 9. Sesión 10. Exposición de anecdotarios.	186
Fotografía 10. Sesión 10. Socialización de anecdotarios con padres de familia.	187

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1. Resumen Índice Sintético de Calidad Educativa	25
Gráfica 2. Comparación de resultados según niveles de desempeño por grado 3° y 5° en lenguaje, años 2014 y 2015. Reporte de resultados Pruebas Saber septiembre de 2015	26
Gráfica 3. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño. Lenguaje - Grado tercero.....	28
Gráfica 4. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño. Lenguaje - Grado quinto.	29
Gráfica 5. Resultados por competencias prueba de lenguaje, pruebas SABER de tercer grado.....	30
Gráfica 6. Resultados por competencias prueba de lenguaje, pruebas SABER de quinto grado	31
Gráfica 7. Resultados por componentes prueba de lenguaje, pruebas Saber Grado tercero 2016.....	32
Gráfica 8. Resultados por componentes prueba de lenguaje, pruebas SABER de quinto grado 2016	33
Gráfica 9. Prueba Saber 3°. 2016	34
Gráfica 10. Prueba Saber 5°. 2016	35
Gráfica 11. Modelo de investigación-acción de McKernan	75
Gráfica 12. Pregunta # 1- Prueba diagnóstica Tercer grado.....	97
Gráfica 13. Pregunta # 2- Prueba diagnóstica Tercer grado.....	98
Gráfica 14. Pregunta # 3- Prueba diagnóstica Tercer grado.....	98
Gráfica 15. Pregunta # 1- Prueba diagnóstica Cuarto grado.	100
Gráfica 16. Pregunta # 2- Prueba diagnóstica Cuarto grado.	101
Gráfica 17. Pregunta # 3- Prueba diagnóstica Cuarto grado.	102

Gráfica 18. Pregunta # 4- Prueba diagnóstica Cuarto grado.	102
Gráfica 19. Pregunta # 1- Prueba diagnóstica Quinto grado.	104
Gráfica 20. Pregunta # 2- Prueba diagnóstica Quinto grado.	104
Gráfica 21. Pregunta # 3- Prueba diagnóstica Quinto grado.	105
Gráfica 22. Pregunta # 4- Prueba diagnóstica Quinto grado.	106
Gráfica 23. Nivel A coherencia y cohesión local grado tercero	108
Gráfica 24. Nivel B Coherencia lineal Grado Tercero	114
Gráfica 25. Nivel C Coherencia global – superestructura Grado Tercero	118
Gráfica 26. Nivel D. Dimensión pragmática y gramatical Grado Tercero	120
Gráfica 27. Nivel A coherencia y cohesión grado cuarto	122
Gráfica 28. Nivel B Coherencia global grado cuarto	124
Gráfica 29. Nivel C coherencia lineal superestructura grado cuarto	126
Gráfica 30. Nivel D Dimensión pragmática grado cuarto	128
Gráfica 31. Nivel A Coherencia y cohesión grado quinto	130
Gráfica 32. Nivel B Coherencia global grado quinto	132
Gráfica 33. Nivel C Coherencia lineal – superestructura grado quinto.....	133
Gráfica 34. Nivel D Dimensión pragmática grado quinto	135
Gráfica 35. Nivel A coherencia y cohesion local grado tercero	233
Gráfica 36. Nivel B cohesión global grado tercero	236
Gráfica 37. Nivel C Coherencia lineal – superestructura grado tercero	238
Gráfica 38. Nivel D Dimesion pragmática y gramatical grado tecero	240
Gráfica 39. Nivel A coherencia y cohesion grado cuarto	242
Gráfica 40. Nivel B coherencia global grado cuarto	244
Gráfica 41. Nivel C Coherencia lineal –superestructura grado cuarto	246
Gráfica 42. Nivel D Dimension pragmática y gramatical grado cuarto	248
Gráfica 43. Nivel A coherencia y cohesión grado quinto.....	249
Gráfica 44. Nivel B coherencia global grado quinto	251
Gráfica 45. Nivel C coherencia lineal – superestructura grado quinto	252
Gráfica 46.. Nivel D dimensión pragmática grado quinto	253

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Fases de Investigación	79
Tabla 2. Preguntas prueba Tercer Grado	92
Tabla 3. Preguntas prueba Cuarto Grado	93
Tabla 4. Preguntas prueba Quinto Grado	94
Tabla 5. Puntaje por estudiante y Nivel de desempeño en Competencia Escritora. Grado Tercero	96
Tabla 6. Puntaje por estudiante y Nivel de desempeño en Competencia Escritora. Grado Cuarto	100
Tabla 7. Puntaje por estudiante y Nivel de desempeño en Competencia Escritora. Grado Quinto	103
Tabla 8. Categorías y subcategorías	108
Tabla 9.	188
Tabla 10. Niveles de producción textual- Coherencia y cohesión textual.	189
Tabla 11. Niveles de producción textual- Coherencia global	199
Tabla 12. Niveles de producción textual- Coherencia Lineal – Superestructura ..	204
Tabla 13. Niveles de producción textual- Dimensión Pragmática Y Gramatical ..	208
Tabla 14. Estrategias- Estrategias Didácticas	212
Tabla 15. Procesos de escritura en el estudiante- Planificación.	218
Tabla 16. Procesos de escritura en el estudiante- Producción escrita	220
Tabla 17. Procesos de escritura en el estudiante- Revisión.	222

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO A. CARTA DE CONSENTIMIENTO AL RECTOR DE LA INSTITUCIÓN	270
ANEXO B. CARTA DE CONSENTIMIENTO A PADRES DE FAMILIA.....	271
ANEXO C. CERTIFICADO DE FINALIZACIÓN DE CURSO DE CAPACITACIÓN: “PROTECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES HUMANOS DE LA INVESTIGACIÓN”	273
ANEXO D. PRUEBA DIAGNÓSTICA: LA ANÉCDOTA	274
ANEXO E. REJILLA DE EVALUACIÓN DE ESCRITURA	282
ANEXO F. PRUEBA DIAGNÓSTICA DE ESTUDIANTES DE TERCER GRADO. (Producción textual)	289
ANEXO G. PRUEBA DIAGNÓSTICA DE ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO. (Producción textual)	291
ANEXO H. PRUEBA DIAGNÓSTICA DE ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO. (Producción textual)	292
ANEXO I. DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	293
ANEXO J. EVIDENCIAS DE SESIONES DE TRABAJO	350
ANEXO K. PRUEBA FINAL: LA ANÉCDOTA	351
ANEXO L. PRUEBA FINAL DE PRODUCCIÓN TEXTUAL DE ESTUDIANTES DE 3º, 4º Y 5º.....	359
ANEXO M. PRODUCTO FINAL: ANECDOTARIO.....	368

RESUMEN

Título: La producción de anécdotas para desarrollar la competencia escritora en estudiantes de un aula multigrado de primaria en una institución educativa oficial-rural*

Autor: Elia Cecilia Barbosa Lozano**

Palabras Claves: Producción textual, – proceso de escritura – anécdota – trabajo colaborativo – coherencia – cohesión – secuencia didáctica – aprendizaje significativo.

Descripción:

Este trabajo de investigación fue realizado con el propósito de determinar los alcances en los niveles de producción textual de los estudiantes de un aula multigrado (3º, 4º y 5º) en una institución educativa oficial-rural, desde el diseño e implementación de una secuencia didáctica centrada en la producción escrita de textos anecdóticos. Se realizó desde un enfoque cualitativo y utilizó un diseño de investigación-acción.

Se desarrolló en tres fases: una de diagnóstico en la que se aplicó un instrumento inicial para identificar los niveles de escritura de los estudiantes de 3º, 4º y 5º en la producción de textos narrativos. Una segunda fase que fue el diseño y ejecución de una secuencia didáctica a partir de sesiones de aprendizaje para la construcción, revisión y edición de anécdotas, desde un trabajo colaborativo que involucró las etapas de planificación, revisión y reescritura. Finalmente, una fase de evaluación en la que se valoraron los efectos y alcances en la producción escrita de los niños. Partir de la narración oral de anécdotas familiares, motivó y permitió el aprendizaje significativo de los estudiantes pues surgió de sus necesidades e intereses. Además, les permitió comunicarse entre compañeros para intercambiar experiencias que los identifican a nivel cultural. En este proceso lograron darle importancia, tanto al contenido como a la forma, en sus producciones escritas; revisando cada elemento, estructura y estrategias para llegar a la versión editada y definitiva de cada texto. El respeto por el estilo personal de redacción y los recursos tecnológicos utilizados agregaron gusto y valor al escribir, como una técnica que requiere ser ejercitada con preparación y propósitos claros, para el desarrollo de competencias escritoras por parte de los estudiantes.

* Trabajo de Grado

** Facultad de Ciencias Humanas Escuela de educación. Maestría en pedagogía de la educación. Directora. Mg, Diana Marcela Pedraza Díaz.

ABSTRACT

Title: The production of anecdotes to develop the writing competence in students of a primary multigrade classroom in an official rural school *

Author: Elia Cecilia Barbosa Lozano**

Key words: Textual production, – writing process– anecdote – collaborative work – coherence – cohesion – didactic sequence – significant learning.

This research work was realized with the purpose to determinate the reach in levels of textual production in students of a multi grade classroom (3rd- 4th- 5th) in an official rural school, through a didactic sequence centered in the writing production of anecdotic texts.

It used a qualitative approach and an action research design.

It developed in three phases: the first of them was the diagnosis, in which was applicated an initial instrument to identify the writing levels of students of 3rd, 4th and 5th grades, in the production of narrative texts. A second phase was the design and implementation of a didactic sequence through a collaborative work that involved the planning, review, and rewriting steps. Finally, was the evaluative phase that valued the effects and improvement of children in their writing production.

To start with, the narration of familiar anecdotes motivated the significant learning of students, because it surged of their needs and interests. Also, it let them the change of communicate between partners to interchange experiences that identify them in a cultural level. In this process, they recognized the importance of contents and form, in their writing productions, reviewing each element, structure and strategies to arrive the final and edited version of each text.

The respect of the personal redaction style and the technology resources used, gave the pleasure and value to write, as a technique that require to be ejerced with the adequate preparation and with clear goals to develop writing competences in students.

* Master's Thesis

** Faculty of Humanities Education School, Master in Pedagogical Education. Director: Diana Marcela Pedraza Díaz.

INTRODUCCIÓN

Las actividades iniciales para la enseñanza de la lectura y escritura han sido enfocadas de manera errónea, en la práctica de fonemas y grafías que el estudiante debe conocer por separado, para luego unirlos con otros fonemas y así construir palabras que sean fáciles de decodificar. Este tipo de prácticas tradicionales dejan de lado el sentido con que están escritos los textos, obligando al estudiante a la memorización de las letras trabajadas en las distintas lecciones. Es importante mencionar que esta forma de enseñanza se vivencia desde mediados del siglo XX hasta nuestros días puesto que aprender a leer constituía una labor basada en la escritura, es decir, que para poder aprender a leer se debía primero aprender a escribir, como lo afirma Alicia Rey¹ en su libro: *La enseñanza de la lectura en Colombia*.

Este enfoque es empleado aun por algunos maestros en la actualidad lo cual repercute en la concepción que tienen los estudiantes hacia los procesos escritores. La producción escrita es concebida como la repetición de oraciones descontextualizadas o basadas en funciones y normas gramaticales. En general, los educandos tienen distintos imaginarios sobre la función de la escritura y en su mayoría todos estos no tienen claridad acerca de cómo puede ser utilizada para fines comunicativos. Es por esto que el presente trabajo investigativo pretende impulsar la composición escrita de textos narrativos con sentido y función comunicativa en estudiantes de primaria que están inmersos en el Modelo Escuela Nueva tomando como referencia un elemento detonador: La anécdota.

¹ REY, Alicia. *La Enseñanza de la lectura en Colombia (1870-1930). Una aproximación desde el análisis del discurso*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Centro de investigaciones y desarrollo científico. Editorial Gaia, 2000. Pág. 77

Teniendo en cuenta que la producción forma parte fundamental de todas las culturas y que estas solo saben lo que pueden recordar, se busca plasmar por escrito las diferentes anécdotas conocidas por los estudiantes ya sea porque les son propias o porque pertenecen al entorno familiar-rural en el que se hallan inmersos. ¡Así mismo, la construcción, con sentido comunicativo, de los textos anecdóticos se abordará desde la didáctica de la escritura con teorías como las de María Teresa Serafini y Daniel Cassany, en sus libros: *Cómo redactar un tema* y *La cocina de la escritura* respectivamente, para apoyar la composición escrita y de esta forma emplearla como vehículo de comunicación entre estudiantes y con su entorno.

El trabajo estará dividido en varias sesiones. La primera, hará referencia a la fase de diagnóstico institucional, en ella se registrarán los resultados obtenidos en las Pruebas Saber de tercero y quinto desde los años 2014. En el análisis del problema incluimos el reporte histórico de desempeño en las pruebas saber desde el 2014 a 2016 en lectura y escritura. En la segunda fase, se presentan los postulados teóricos que darán soporte a la investigación, así como los antecedentes investigativos y los documentos legales que permiten evaluar la propuesta con mayor idoneidad.

En la tercera fase, se presenta la forma cómo se evaluará el proyecto, los alcances que lograron los estudiantes, así como el análisis que se ha de hacer al producto final. Asimismo, se tendrán en cuenta las preguntas orientadoras para determinar el cumplimiento de los objetivos propuestos en la primera etapa de la investigación.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En la actualidad, el uso de la escritura como medio de expresión ha cobrado gran significado en los procesos de comunicación. Por lo que el ser humano, hoy, se desenvuelve en esferas de medios escritos como la prensa, los libros, las revistas, entre otros. La evolución de la tecnología también ha repercutido sobre la escritura con la aparición del correo electrónico, las redes sociales y toda información que se maneja a través de internet, lo que ha permitido una comunicación al instante. Es por esto que la educación debe preparar al estudiante para desenvolverse y hacer parte de esta cultura de lo escrito, brindándole oportunidades para que él se convierta en productor de textos según las necesidades comunicativas a las que se enfrente.

La producción escrita es uno de los ejes fundamentales en las habilidades comunicativas que deben desarrollar los estudiantes en todos los grados y de manera transversal en todas las áreas del conocimiento, por ello en los procesos de enseñanza aprendizaje este proceso cobra gran significado. La escritura es un modo de producción y reconstrucción del conocimiento que se ha convertido en una herramienta de poder y competencia², una actividad compleja que debe ejercitarse. En el acto de escribir, Calsamiglia y Tusón plantean los problemas, en tres ejes fundamentales:

- a. pasar de la organización jerárquica de las ideas a su disposición lineal, aunque es importante considerar que la gramática de la lengua, la puntuación y la disposición del texto permiten señalar la jerarquía dentro de la linealidad impuesta por la secuencia textual.

² CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo. Las cosas del decir. Manual del análisis del discurso. Editorial Ariel. España 2002. P. 78

- b. Controlar la adecuación de los elementos lingüísticos que modelan el ámbito global del texto (conectores, segmentación, estructura, ordenación) con los que precisan el ámbito local (las palabras y su combinación, las oraciones y sus relaciones, el control ortográfico).
- c. Regular la inserción afortunada de del texto en los parámetros del contexto personal, cognitivo e intencional que ha de permitir que sea eficaz de cara a sus destinatarios³.

Estas dificultades no son ajenas a lo que acontece en la institución educativa Rural Vijagual, en la Sede G, San Pedro Bajo, en la que a través de pruebas estandarizadas como las pruebas SABER se evidencian dificultades en la competencia escritora. Los resultados de estas, son tomados como referentes para medir la calidad educativa, apuntando a la excelencia.

Las pruebas Saber, como parte fundamental del conjunto de estrategias de mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación que el Ministerio de Educación Nacional adelanta para lograr “una educación de calidad, que forme mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, competentes, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genere oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país”⁴, evalúa las competencias básicas de los estudiantes de los grados 3º, 5º y 9º de los establecimientos educativos, oficiales y privados, urbanos y rurales, acorde con los estándares básicos de competencias establecidos por la misma institución gubernamental (MEN) y analiza los factores que inciden en sus logros.

³ Ibíd., p. 84

⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan sectorial educativo 2011 – 2014. Bogotá, mimeo, p. 1. En: GUIA 5. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2016_v2_pdf. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B8KI8UtgIVJgMTJqMm1COVZQSjA/view> [citado en 29 de junio de 2017]

En el caso de las pruebas Saber en tercer grado se evalúan algunos contenidos de las áreas de Lenguaje y Matemáticas. En quinto grado, además de esas áreas, evalúan Ciencias Naturales y Competencias ciudadanas; en cuanto a lo que los estudiantes saben y saben hacer. Dichas pruebas son un indicador fundamental del avance en el proceso de formación en educación básica y media que permiten establecer los niveles de desempeño, las fortalezas y las debilidades de los estudiantes⁵. Lo anterior, permite a cada entidad educativa, realizar un análisis a partir de los resultados y diseñar un plan de mejoramiento institucional.

Es de aclarar que los Estándares Básicos de Competencias, para evaluar el desempeño de los estudiantes en el área de Lenguaje, se organizan en torno a cinco factores: producción textual; comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación⁶. Lo anterior, en el grado tercero, como en el grado quinto, está incluido en la evaluación de dos competencias: la comunicativa - lectora y la comunicativa - escritora.

La primera, abarca la comprensión, uso y reflexión del contenido de diferentes tipos de textos, es decir, establecer la capacidad de los estudiantes para realizar lecturas literales, inferenciales o críticas. La segunda, la producción de textos escritos, tiene en cuenta el uso coherente de la lengua y estrategias discursivas para producir sentido y dar unidad al texto, además determina el proceso de escritura, indagando los tipos de texto que los estudiantes utilizarían para lograr un determinado propósito o finalidad comunicativa⁷.

⁵MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. GUIA 5. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2016_v2_pdf. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B8KI8UtgIVJgMTJqMm1COVZQSjA/view> [citado en 29 de junio de 2017].pág. 12

⁶ Ibíd., p.21.

⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL.GUIA 3. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2016_v3_pdf. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B8KI8UtgIVJgNzZ5dDNIWGNmNEE/view> [citado en 29 de junio de 2017]

En las dos competencias mencionadas anteriormente, se consideran tres componentes transversales: el sintáctico, organización del texto en cuanto a coherencia y cohesión; el semántico, referente al significado, qué se dice en el texto y el pragmático, para qué se dice, en función de la situación de comunicación⁸.

Por otra parte, pero teniendo como base del proceso evaluativo las Pruebas Saber, se cuenta con el índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) ⁹ que es una evaluación cuantitativa en la que se usa una escala del uno al diez, donde diez es el valor más alto que puede obtener cada institución educativa como sumatoria de los resultados de cuatro componentes que se describirán a continuación. El primer componente es el progreso, es decir, cuánto se ha mejorado en los resultados de las pruebas SABER con respecto al año anterior. El segundo es el desempeño, que hace referencia a cómo están los resultados respecto al resto del país; el tercero es la eficiencia, cantidad de estudiantes que aprueban el año escolar y por último, se tiene presente cómo está el ambiente escolar en las aulas de clases en la categoría de Ambiente Escolar. Esta herramienta es un apoyo para la comunidad educativa, pues permite conocer las fortalezas y las áreas por mejorar para convertir a Colombia en el país más educado en el año 2025¹⁰.

En lo que respecta a la Institución Educativa Rural Vijagual el Índice Sintético de Calidad Educativa ¹¹ desde el año 2015 hasta el 2017 se obtuvo los siguientes resultados presentes en la gráfica N°1:

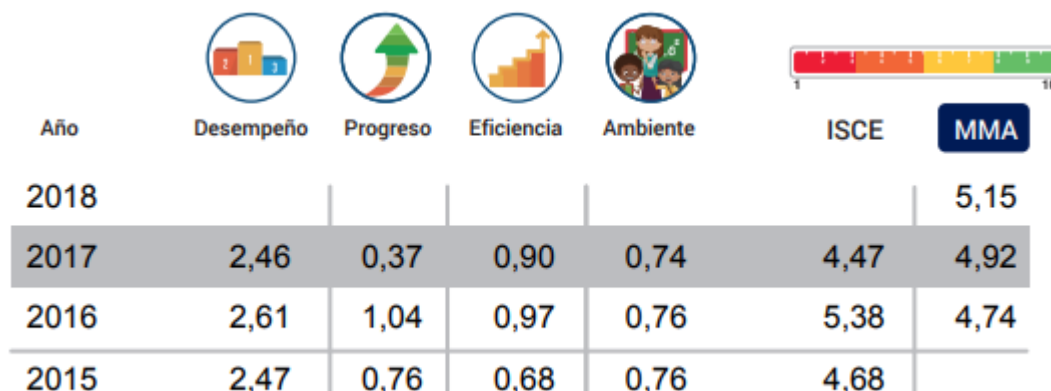
⁸ Ibíd., p.23.

⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ICFES MEJOR SABER. Resultados de excelencia 2016. Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE). Disponible en: https://diae.mineduacion.gov.co/dia_e/documentos/2017/268001003022.pdf [citado noviembre 12 de 2016]

¹⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Índice Sintético de Calidad Educativa. Disponible en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siemprediae/86402> [citado en junio 26 de 2017]

¹¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Reporte de la excelencia 2017. Disponible en: https://diae.mineduacion.gov.co/dia_e/documentos/2017/268001003022.pdf [citado en junio 26 de 2017]

Gráfica 1. Resumen Índice Sintético de Calidad Educativa



Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Resultados de excelencia 2017.

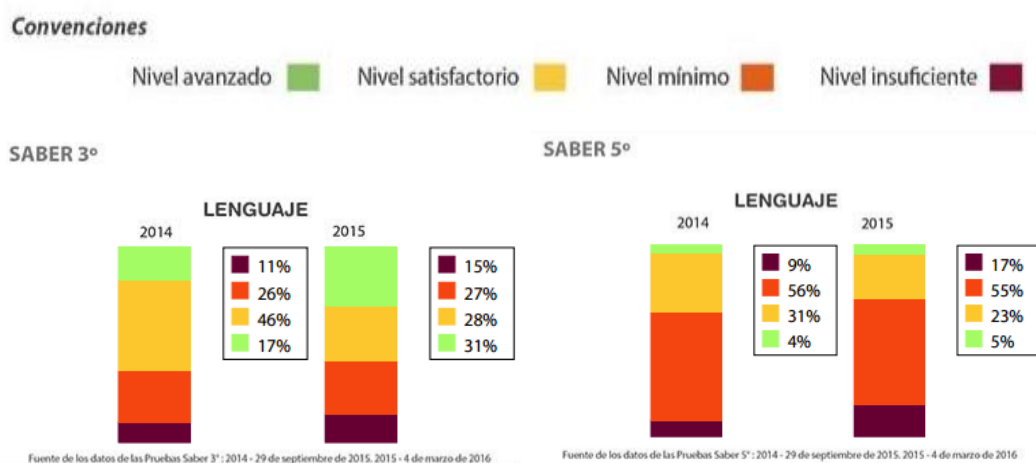
A partir de la gráfica anterior, se puede afirmar que, en los registros de calificación, el nivel de calidad educativa del colegio es bajo, aunque se notó un mínimo porcentaje de avance en el año 2016, este declinó nuevamente en el 2017. Lo anterior, evidencia la notoria necesidad de implementar estrategias pedagógicas, que como esta propuesta de investigación alrededor del mejoramiento de las competencias en lenguaje de los estudiantes, conlleven a la Meta de Mejoramiento Anual (MMA) propuesta para el año 2018 y que corresponde a un valor de 5,15.

Haciendo un análisis más detallado y alrededor de los resultados en el área de lenguaje dados en el ISCE 2016, a partir de las pruebas SABER presentadas en el año 2015, se puede afirmar que los estudiantes de 3° y 5° grado de primaria presentan falencias en esta área, pues, el porcentaje de estos ubicados en los niveles insuficiente y mínimo aumentó de forma considerable. No obstante, en el grado tercero, la gran mayoría de los educandos se encuentran en los niveles avanzado y satisfactorio, pero en un porcentaje inferior al año 2014 donde el 63 % se ubicó en estos niveles, mientras que el 59 % lo hizo en estas pruebas 2015. De la misma forma, los estudiantes del grado quinto, si bien mostraron un ligero avance en el nivel avanzado en comparación con los resultados del año anterior, el nivel insuficiente aumentó pasando de un 4% a un 5%, lo que confirma que continúan

acrecentándose las dificultades en el área con respecto al desempeño esperado y evidenciado en el país y se reafirma la necesidad de generar propuestas de intervención directas en el aula como la aquí presentada.

A continuación, los resultados comparativos del desempeño de los estudiantes de tercero y quinto durante los años 2014 y 2015.

Gráfica 2. Comparación de resultados según niveles de desempeño por grado 3° y 5° en lenguaje, años 2014 y 2015. Reporte de resultados Pruebas Saber septiembre de 2015



Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Resultados de excelencia 2016.

Por otro lado, y haciendo precisión en el Reporte de Excelencia del año 2017 acerca de las pruebas presentadas en el año 2016, reflejaron que tan solo un 5% de chicos del grado tercero alcanzó un desempeño avanzado en el área de lenguaje pues lograron una comprensión global de textos narrativos e informativos cortos, de estructura simple y con contenidos cercanos a la cotidianidad. Además, relacionaron partes del contenido para inferir y deducir información sobre los personajes, la voz que habla o los hechos que se mencionan en el texto, recuperan información explícita del mismo cuando ésta no se encuentra de manera directa sino mediada por otra información irrelevante y prevén contenidos, propósitos, tipos

de textos y actos de habla en una situación de comunicación particular y en un contexto cotidiano¹². En textos mixtos, como afiches o carteles, reconocieron la función de las imágenes en la construcción del sentido global, y utilizaron la corrección lexical para darle sentido y precisión al contenido de un texto.

Por su parte, los estudiantes en nivel satisfactorio, un 41%, comprendieron varios tipos de textos, especialmente los narrativos e informativos, identificando su estructura, su propósito e intención comunicativa, mediante la recuperación de información explícita y alguna implícita; utilizaron información del contexto como herramienta y estrategia que les permitió comprender el texto objeto de lectura e identificar la pertinencia de conectores de contraste, causa y tiempo para detectar la coherencia entre dos proposiciones¹³.

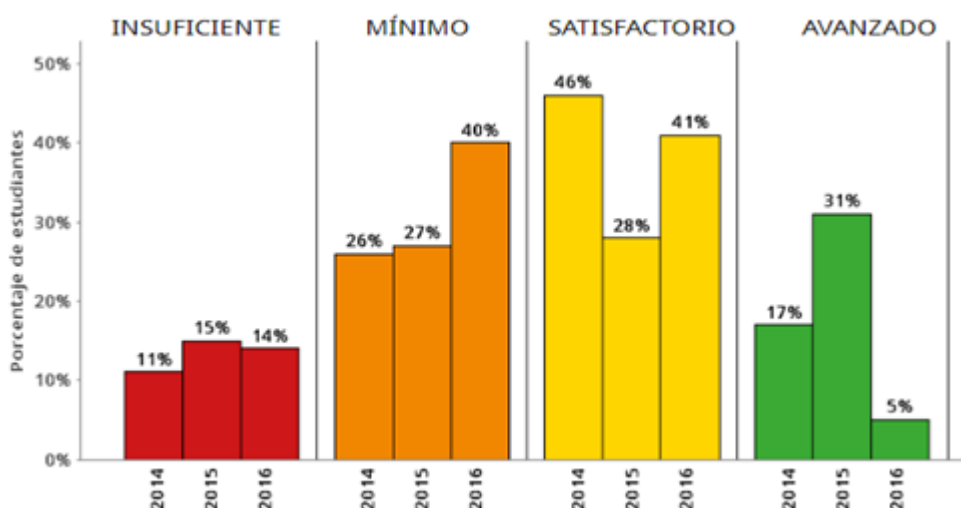
En el nivel mínimo, el 40% de los evaluados, fueron capaces de buscar información dentro del texto a partir de marcas textuales evidentes o fácilmente identificables, establecieron relaciones temporales entre eventos del texto cuando estaban ordenados dentro de la misma linealidad del escrito, reconocieron siluetas, principalmente cuando le fueron familiares por su cotidianidad como la carta, el poema o las adivinanzas y utilizaron palabras para caracterizar estados de ánimo de los personajes. En este nivel, la comprensión textual estuvo condicionada a la presentación continua de la información. Por último, se encontró un porcentaje del 14% de estudiantes que no superan las preguntas de menor complejidad de la prueba, lo que los ubica en el nivel insuficiente¹⁴. La siguiente gráfica da cuenta de lo anterior:

¹² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. GUIA 3. Op. cit. p.25

¹³ *Ibíd.*, p.25

¹⁴ *Ibíd.*, P.25

Gráfica 3. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño. Lenguaje - Grado tercero.



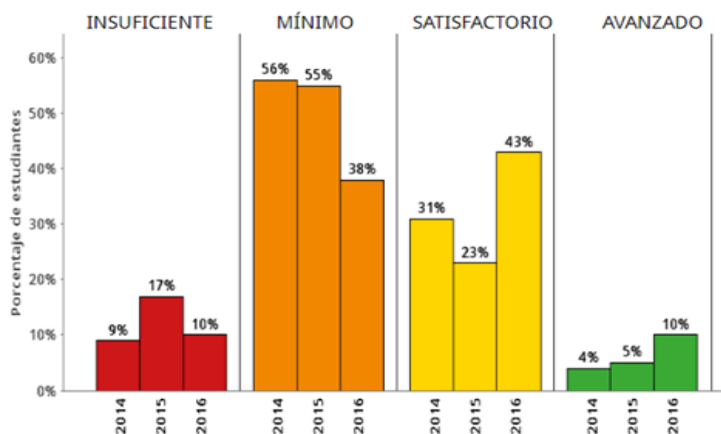
Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Resultados de excelencia 2017.

En lo que respecta al grado quinto en estas pruebas presentadas en el 2016, un 10% alcanzó desempeño avanzado al lograr una comprensión amplia de textos cortos y sencillos de carácter cotidiano y relacionar su contenido con información de otras fuentes. Además, hicieron uso de estrategias semánticas, sintácticas y pragmáticas para pensar o revisar la escritura de un texto buscando unidad y cohesión ante situaciones de comunicación argumentativa poco cotidianas, definieron palabras a partir del contenido y explicaron las relaciones entre partes, el propósito y la intención del texto. Con respecto al nivel satisfactorio, el 43% logró reconocer con precisión el tema leído; categorizó, dedujo e infirió información; logró identificar funciones y relaciones globales y caracterizó los personajes. También, en situaciones de comunicación cotidiana que requieren cierta formalidad y precisión en el mensaje, fueron capaces de identificar enunciados que no se adecuaban al cumplimiento de un propósito, las secuencias que deben tener las ideas, los

recursos retóricos o los actos de habla pertinentes y las ideas repetidas en un texto¹⁵.

En el nivel mínimo, estuvo el 38%, con lo que se puede afirmar que reconocen la estructura superficial de textos y logran una comprensión específica de partes de los mismos (oraciones, párrafos) identificando el posible interlocutor; revisan y corrigen escritos cortos y sencillos, siguiendo reglas básicas de cohesión oracional¹⁶. Finalmente, los aprendices que no superan las preguntas de menor complejidad de la prueba son del 10%. A pesar de haber disminuido en relación al año anterior, los resultados no garantizan un progreso significativo porque el nivel avanzado es muy bajo, lo que requiere ejercitar procesos para fortalecer las competencias en el área de Lenguaje. La siguiente gráfica presenta los datos de forma específica¹⁷:

Gráfica 4. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño. Lenguaje - Grado quinto.



Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Resultados de excelencia 2017.

¹⁵ Ibid., p. 25

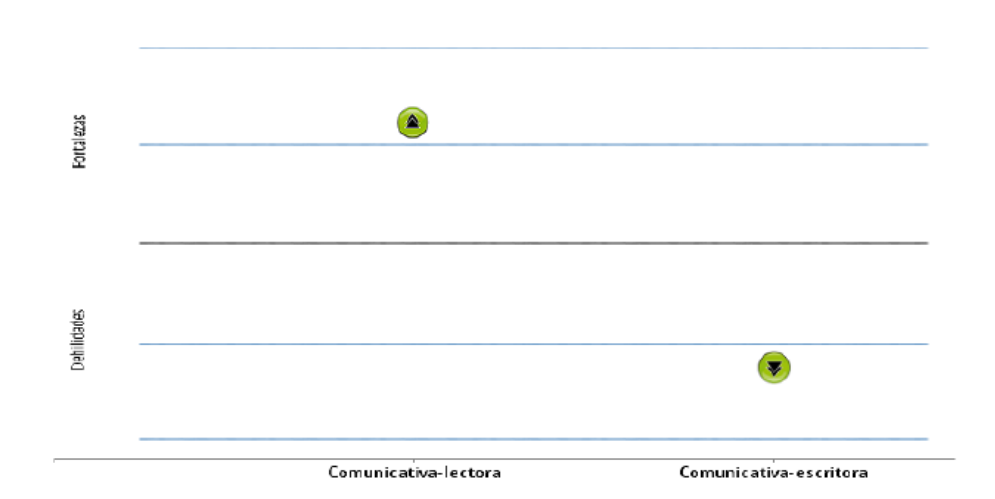
¹⁶ Ibid., p. 25

¹⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ICFES MEJOR SABER. Reporte histórico de comparación entre los años 2014-2015. Disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx> [citado noviembre 12 de 2016]

Lo anterior y considerando que los resultados han aumentado con respecto al año precedente, se puede afirmar que no se ha alcanzado el mejor desempeño o por lo menos el esperado según la MMA, lo que se refleja en el ISCE del año 2016, en un descenso de la calificación del componente de progreso de 1,04 a 0,37. Dado que, la mitad de los estudiantes de cada grado evaluado se encuentra en los niveles mínimo e insuficiente y menos del 11% se ubican en desempeño avanzado hace que sea una prioridad, fortalecer las competencias en el área de Lenguaje en la Institución Educativa Rural Vijagual.

Para ser más precisos en las competencias en las que se requiere mayor intervención en el área de lenguaje se presentan las gráficas de resultados por competencias comunicativa-lectora y comunicativa - escritora de los grados tercero y quinto durante el año 2016 de los grados en cuestión:

Gráfica 5. Resultados por competencias prueba de lenguaje, pruebas SABER de tercer grado



Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Resultados de excelencia 2016.

Gráfica 6. Resultados por competencias prueba de lenguaje, pruebas SABER de quinto grado



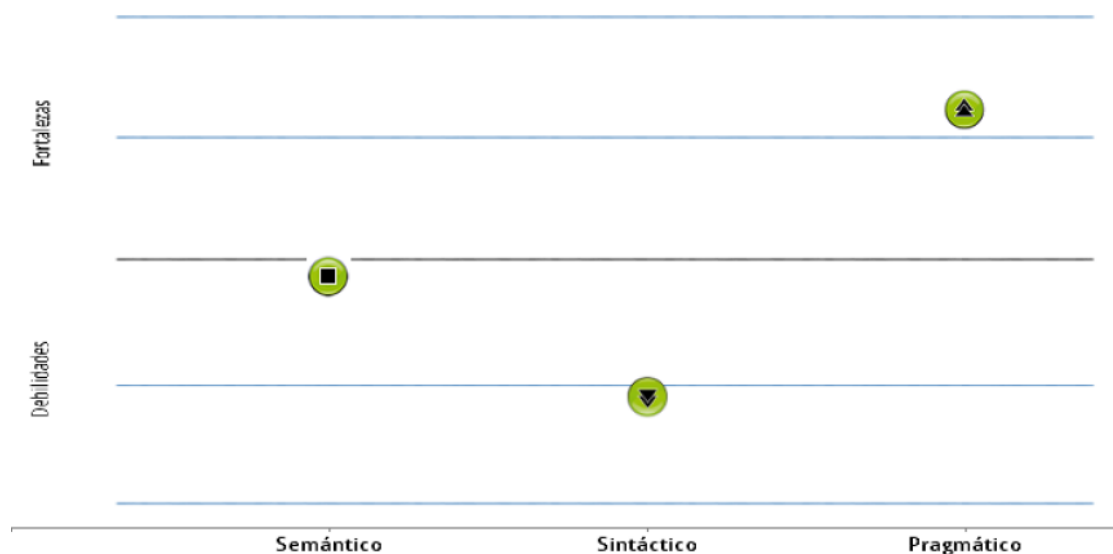
Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Resultados de excelencia 2016.

Las gráficas de los resultados institucionales para tercero y quinto grado en las competencias del área de lenguaje, en este caso lectora, indican una clara fortaleza en ambos grados. Sin embargo, en la competencia comunicativa escritora es evidente la dificultad. De ahí, es importante tener en cuenta que la prueba indaga por la intención, organización y el uso adecuado de las palabras y frases en la producción de textos con sentido y se hace una necesidad trabajar estos aspectos, pues la mayoría de evaluados no responde a las necesidades comunicativas, que requieren relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema según las pruebas nacionales.

Un análisis más detallado del desempeño de los estudiantes de tercero y quinto grado en las competencias: comunicativa - lectora y comunicativa - escritora, se hizo a partir de las gráficas de resultados por componentes: semántico, sintáctico y pragmático. A continuación, se presenta los resultados por cada grado, iniciando con tercero:

Gráfica 7. Resultados por componentes prueba de lenguaje, pruebas Saber Grado tercero 2016

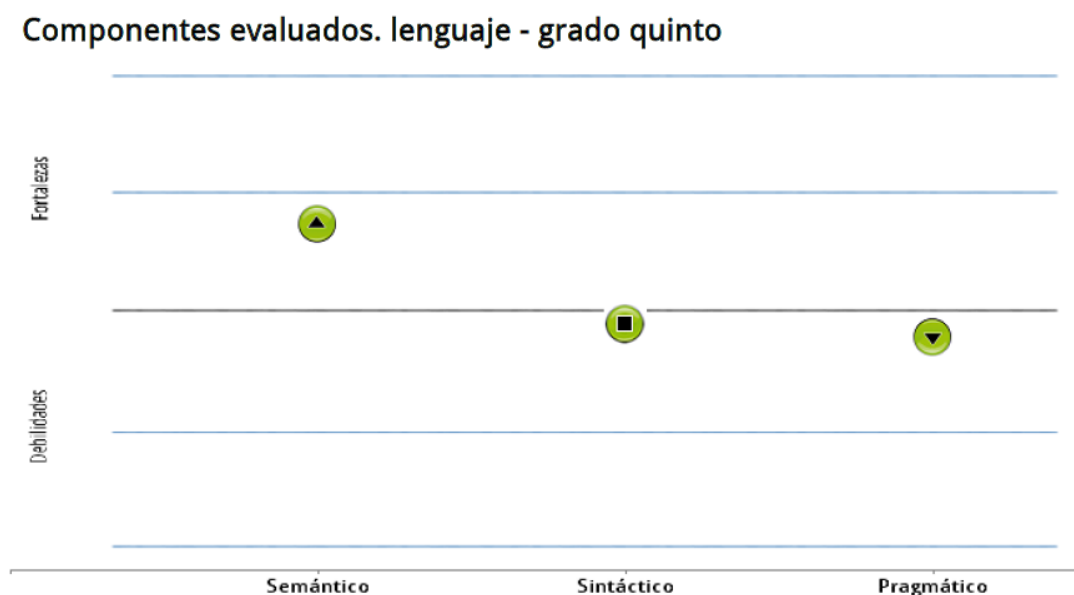
Componentes evaluados. lenguaje - grado tercer



Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Resultados de excelencia 2016.

En el grado tercero, se observa debilidad en el componente semántico, es decir, al identificar temas, contenidos o ideas para producir textos, de acuerdo con el propósito de lo que requiere comunicar. En el componente sintáctico, que implica la coherencia y cohesión en todos sus niveles de producción hay mayor debilidad y se ubica por debajo de la media esperada. Por otra parte, los estudiantes reconocen elementos y analizan información sobre los propósitos del texto, lo que representa fortalezas en el componente pragmático. Por su parte, los resultados de grado quinto dejan ver que:

Gráfica 8. Resultados por componentes prueba de lenguaje, pruebas SABER de quinto grado 2016



Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Resultados de excelencia 2016.

Se observa debilidad en el componente sintáctico, lo que dificulta en los estudiantes la coherencia y cohesión para la organización de un texto¹⁸. En el componente pragmático es necesario fortalecer el reconocimiento de los propósitos del texto; mientras en el componente semántico, que evalúa el sentido del texto, se evidencia fortaleza. Así, se hace evidente la necesidad de trabajar la escritura y su componente sintáctico con prioridad en la propuesta.

Por lo anterior, es fundamental, identificar las dificultades de los estudiantes desde una gráfica del desempeño general en la competencia escritora del año 2016 presentada como guía por el MEN¹⁹

¹⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal de las pruebas Saber 3º, 5º, 7º y 9º 2016 [en línea] <https://drive.google.com/file/d/0B8KI8UtgIVJgMTJqMm1COVZQSjA/view> [citado junio 28 de 2017] pág. 24

¹⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Día E. Informe por colegio 2016. Resultados Pruebas Saber 3º, 5º y 9º. IE RURAL VIJAGUAL [en línea]

Gráfica 9. Prueba Saber 3°. 2016



Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Resultados de excelencia 2017.

En la gráfica N°9, teniendo en cuenta que la prueba evalúa procesos de escritura con sentido a partir del propósito o finalidad comunicativa y organización de ideas²⁰, se observa que el nivel de competencia de la Institución educativa está por debajo del porcentaje nacional²¹ en un seis por ciento (6%). Aunque la diferencia es baja, sigue siendo notoria la necesidad de mejorar y fortalecer mediante acciones pedagógicas la producción textual en lo referente a la identificación del propósito del texto, coherencia, cohesión, y organización de ideas atendiendo a un tema central en un contexto comunicativo particular, pues los resultados discriminando por grupos reflejan otro panorama. Ejemplo concreto de esto es el grado quinto donde el 50% de los estudiantes presentan dificultades y el otro 50% requiere

<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx> [Citado en junio 26 de 2017]

²⁰ Ibid., p. 7-8

²¹ Ibid., p. 7-8

ejercitar procesos de producción escrita. Como se evidencia en la gráfica de competencia escritora del año 2016.

Gráfica 10. Prueba Saber 5°. 2016



Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Resultados de excelencia 2017.

En la gráfica # 10, se observa que la gran mayoría de los estudiantes de grado 5°, no respondió correctamente las preguntas correspondientes a la competencia escritora, lo que una vez más deja sin duda que es fundamental implementar acciones pedagógicas de mejoramiento de los aprendizajes evaluados porque los estudiantes no identifican temas, contenidos, ideas o enunciados para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas, en un contexto comunicativo particular, además, no reconocen la organización micro y superestructura de un texto para lograr tanto la coherencia como la cohesión²².

²² Ibid., p. 19-20

De acuerdo a la interpretación de resultados realizada se puede afirmar, sin lugar a dudas, que es necesario desarrollar y fortalecer desde el aula de clases, los procesos de composición a partir de estrategias pedagógicas apropiadas. Además, se debe atender los intereses y las necesidades comunicativas de los estudiantes teniendo en cuenta las fases o etapas de planeación o pre escritura, textualización o elaboración de borradores y revisión o reescritura²³. Para esto, la propuesta de investigación se apoya en autores como María Teresa Serafini²⁴ y Daniel Cassany²⁵. En añadidura, en el Nivel intertextual (sintáctico y semántico) se hace necesario implementar estrategias que fortalezcan la producción de textos en los estudiantes de aula multigrado, de 3°, 4° y 5° de la Institución Educativa Rural Vijagual- Sede G.

Con el fin de intervenir de forma significativa en los resultados anteriores, se plantea hacer uso de la anécdota como género discursivo para mejorar esta competencia, debido a que se evidencia una preferencia en los estudiantes por los textos narrados referentes a experiencias que ellos han vivido, esto se observa en el plano de la oralidad donde los chicos de forma constante comparten sus experiencias de vida con los demás. Como afirma Van Dijk, los textos con intención narrativa, “se producen en la comunicación cotidiana: narramos lo que nos pasó (a nosotros o a otros que conocemos recientemente o hace tiempo)”²⁶. Lo anterior, permite que el docente plantee la posibilidad de llevar estos textos a la escritura utilizando las características súper-estructurales adecuadas de los escritos anecdóticos mediante la implementación del trabajo colaborativo en situaciones reales de comunicación

²³ ICFES. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal de las pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9° 2016 [en línea] <https://drive.google.com/file/d/0B8KI8UtgIVJgMTJqMm1COVZQSjA/view> [Citado en junio 28 de 2017]

²⁴ SERAFINI, María Teresa. *Cómo redactar un tema*. 2ª. Edición. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993. 256p. ISBN 84-7509-512-7

²⁵ CASSANY, Daniel. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. 1ª. Ed. 6ª reimp. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 2008. 200 p. ISBN978-950-12-7537-7

²⁶ VAN DIJK, Teun A. *La Ciencia del texto*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1992. P. 153

que incluyan una estructura cronológica a partir de hechos significativos para los estudiantes, que fortalecerán los componentes sintáctico, semántico y pragmático.

Al respecto de este texto, anécdota, por ser un texto narrativo, debe poseer según Van Dijk, “como mínimo un suceso o una acción que cumpla con el criterio del interés”²⁷. A partir de esto, los estudiantes como narradores tendrán la posibilidad de aportar su reacción mental, su opinión o valoración; lo que Van Dick denomina, evaluación, como una categoría narrativa. Así, fortalecer la producción escrita, será entonces un proceso organizado en fases, que permitan mediante la revisión, reescritura y evaluación, la composición escrita de manera individual.

De todo este análisis a nivel institucional, surgen las siguientes preguntas orientadoras alrededor de la población muestra del trabajo:

- ¿Cuáles son los niveles de producción textual de los estudiantes de los grados 3º, 4º y 5º de primaria a partir de la composición de textos anecdóticos?
- ¿De qué manera se pueden desarrollar los procesos de producción escrita, con base en la anécdota, en estudiantes de 3º, 4º y 5º de primaria de una Institución educativa oficial-rural?
- ¿Qué efectos y alcances tendrá una secuencia didáctica con base en la anécdota, en los niveles de producción textual de los estudiantes de un aula multigrado de primaria?

Todo a luz de la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo desde una secuencia didáctica centrada en la escritura de textos anecdóticos se pueden desarrollar procesos de producción textual en los estudiantes de un aula multigrado (3º, 4º y 5º) en una Institución educativa oficial-rural?

²⁷ Ibíd., p. 154.

2. JUSTIFICACIÓN

“El programa de La Escuela Nueva promueve las innovaciones en la organización escolar, el currículo y la enseñanza, el entrenamiento del personal y las relaciones de la comunidad”²⁸. Por lo anterior, la presente investigación se centró en la producción de textos narrativos con estudiantes de primaria, de aula multigrado, bajo el modelo de Escuela Nueva. Para ello se planteó aprovechar el tema principal de diálogo que los educandos usan en la escuela: sus experiencias y las de personas cercanas a su entorno rural. Estas pueden ser consideradas para trabajar en una secuencia didáctica como estrategia para fortalecer las competencias necesarias en los procesos de escritura desde su estructuración en el género discursivo, anécdotas. En este orden de ideas se propuso la producción escrita de un texto sencillo como este, pues es considerado a partir del análisis de la obra de Chamfort²⁹, como un relato corto que incluye la ocurrencia, la sorpresa y el sentido del humor, basada en hechos reales. Las situaciones reales vividas, convertidas en anécdotas, son importantes porque ayudan a desarrollar la creatividad y la capacidad expresiva al narrarlas, ya que requieren de recursos literarios en su elaboración.

Así pues, se utilizó como pretexto el gusto de los estudiantes por narrar, en forma oral las situaciones de su vida personal y posterior a ello se llevó al plano escritural. Lo que implicó partir de los intereses de los estudiantes; al respecto Serafini³⁰ afirma

²⁸ MCEWAN, Patrick J. La efectividad del programa Escuela Nueva en Colombia. Traducción de Alberto Supelano. En Revista internacional Journal of educational development. Tomado de <https://www.federaciondecafeteros.org/static/files/La%20efectividad%20de%20la%20Escuela%20Nueva%20en%20Colombia%20-%20Patrick%20J.%20McEwan.pdf>

²⁹ JIMÉNEZ, Dolores. La anécdota, un género breve: Chamfort. Revista de estudios franceses Cédille No. 3 [en línea]. (abril de 2007). Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2261821.pdf> [citado en septiembre 20 de 2017] ISSN: 1699-4949. Pág. 13

³⁰ SERAFINI, María Teresa. Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura. Ediciones Paidós. Barcelona, 1993.

que el uso de la motivación influye directamente de manera positiva en la organización de las ideas de lo que se quiere contar a través de la escritura. Ahora bien, tomando como referente a teórico a Van Dijk³¹ y Daniel Cassany³² se fundamentó la producción escrita desde el código escrito hasta la composición del texto a partir de la anécdota como herramienta que favorece la confianza y seguridad en la expresión de ideas y/o sentimientos para alcanzar el aprendizaje significativo. Por lo tanto, este tipo de escrito constituyó el elemento detonador de escritura, texto base para que los aprendices logaran construir sus escritos personales, abordaran los componentes de la competencia escritora en los que presentaban debilidad y potencializaran habilidades para componer textos escritos de manera lúdica y creativa.

Ahora bien, los alcances de la siguiente investigación están los relacionados con la mejora de la práctica pedagógica de la docente, a través de la implementación de estrategias de producción escrita capaz de suplir las necesidades de enseñanza en la escuela multigrado y enriquecer el ambiente escolar. Además, al replicarse en otras sedes de la institución, contribuyó a la preparación de los estudiantes para la presentación de la Prueba Saber en la competencia escritora, orientados a mejorar los niveles de desempeño en un mediano plazo y de la calidad educativa en general.

Trabajar la producción de textos anecdóticos mediante el trabajo colaborativo en el proceso de composición en un aula multigrado con estudiantes de básica primaria, hizo de ésta una propuesta innovadora y referente para otras investigaciones.

³¹ VAN DIJK, Teun. *El discurso como interacción Social*. Madrid, España: Gedisa, 2001

³² CASSANY, Daniel. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Editorial Paidós. 1ª. Edición. Buenos Aires, 2008

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar los alcances en los niveles de producción textual de los estudiantes de un aula multigrado (3º, 4º y 5º), desde la implementación de una secuencia didáctica centrada en la composición escrita de textos anecdóticos, en una institución educativa oficial-rural.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los niveles de producción textual de los estudiantes de 3º, 4º y 5º de primaria de un aula multigrado en una institución educativa oficial-rural.
- Determinar las características de una secuencia didáctica que permita desarrollar procesos de producción de textos narrativos, como la anécdota, en estudiantes de 3º, 4º y 5º de primaria
- Valorar los avances en la producción escrita de los estudiantes de 3º, 4º y 5º de primaria en una institución educativa, oficial-rural, con aula multigrado, a partir de la aplicación de una secuencia didáctica.

4. MARCO TEÓRICO

La presente investigación se basa en los planteamientos políticos de la ley 115 de educación, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje de esta misma área; esto con el fin de plantear un proyecto acorde con las necesidades educativas nacionales y que apunte a los objetivos planteados desde el Ministerio de Educación Nacional. Así mismo, es necesario tomar los aportes brindados desde la pedagogía, como es el caso del aprendizaje significativo, y en el marco disciplinar, lo referido al proceso de producción textual que nos permiten resolver la incógnita acerca de cómo lograr que los estudiantes de 3º, 4º y 5º fortalezcan la producción de textos anecdóticos coherentes y cohesivos.

4.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

A partir de una consulta sobre investigaciones realizadas sobre el problema objeto de la presente investigación, se puede afirmar que a medida que avanzan los trabajos investigativos, también avanzan los alcances que tiene la comunicación escrita. No obstante, en la actualidad no existe una interrelación teórica y práctica para mejorar la calidad en la educación primaria, en este caso de la Escuela Nueva. Tanto la pedagogía como la escritura de textos fundamentan sus propias bases y fuentes teóricas con el ánimo de que los docentes puedan encontrar una relación entre las dos y generen currículos atractivos para los estudiantes. Sin embargo, algunos docentes se basan en métodos tradicionales de enseñanza utilizando herramientas como guías de clases y cartillas que obsequia el Ministerio de Educación Nacional. Otros, por el contrario, luchan por incorporar nuevas estrategias de aprendizaje basadas en las necesidades de los estudiantes. Por lo

que, con el fin de cualificar esta propuesta para la producción en un aula multigrado se necesario realizar búsquedas que sustentarán y cualificarán la propuesta aquí contenida.

Para la presente investigación se realizó una búsqueda a nivel internacional y nacional sobre propuestas relacionadas con el objeto de estudio, en la ventana de tiempo de los últimos diez años en idioma español, pero no se encontraron trabajos sobre el uso de la anécdota ni su composición. Por lo anterior, fue necesario ampliar el horizonte y buscar sobre la producción de textos narrativos en la escuela, además, de investigaciones realizadas bajo el modelo de Escuela Nueva; para poder conseguir aportes significativos a la investigación y tendencias de trabajo al respecto. En consecuencia, para el caso internacional solo se presenta un estudio que cumple con los criterios señalados y que se corresponde con los niveles de formación de maestría y doctorado.

A continuación, se exponen algunos estudios encontrados en relación al problema planteado.

4.1.1 Antecedentes internacionales

A Nivel internacional: se encuentran estudios como el denominado “Elaboración de crónicas, anécdotas y noticias para potenciar la competencia comunicativa escrita en estudiantes de 4º grado de secundaria”. Se presentó la investigación, con el fin de optar al título de magíster en lengua y literatura de la facultad de ciencias de la educación de la ciudad de Piura- Perú³³. La propuesta didáctica que planteó estrategias a realizar en el aula de clases, para fortalecer el proceso de escritura de textos, basada en el modelo cognitivo diseñado por Linda Flower y John

³³ ZAPATA, Nélida. *Elaboración de crónicas, anécdotas y noticias para potenciar la competencia comunicativa escrita en estudiantes de 4º grado de secundaria Bellavista - Sullana*. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Lengua y Literatura. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú, 2013

Hayes, se sometió a experimentación con el propósito de Comprobar la eficacia de la propuesta en la elaboración de crónicas, anécdotas y noticias para potenciar la competencia comunicativa en los alumnos de la Institución Educativa “Flora Córdova de Talledo” de Bellavista-Sullana.

Con la investigación realizada se concluye que la escritura es un proceso que debe partir del trabajo colectivo, de la revisión constante y de los aportes de compañeros y el docente; todo esto desde la planificación hasta el momento en que el estudiante sea guiado en la producción individual y logre la redacción final de un texto. Por lo tanto, es muy importante aplicar estrategias didácticas que permitan el desarrollo de la competencia comunicativa y debería trabajarse la redacción de textos en todas las áreas y todos los grados.

Esta investigación es pertinente a la propuesta de investigación acción que se adelanta porque evidencia que la escritura a través de práctica planificada y organizada favorece el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas.

4.1.2 Antecedentes a nivel nacional. En Colombia se han realizado las siguientes investigaciones relacionadas con el tema de estudio. La primera de ellas, “Pertinencia del modelo escuela nueva en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura”³⁴. Trabajo de investigación, de tipo cualitativo, desarrollado en la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia para optar al título de magister en Educación, con el propósito de cuestionar la pertinencia del modelo pedagógico Escuela Activa en la Institución Educativa Rural Técnico de Marinilla. En Escuela nueva se ofrece a los estudiantes guías de aprendizaje para la asignatura de lenguaje, entre otras. Dichas guías orientan el trabajo colectivo, permitiendo la

³⁴ GIRALDO, Doris y SERNA, Verónica. Pertinencia del modelo escuela nueva en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura. Trabajo de investigación para optar por el título de Magíster en Educación. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. 2016 [en línea] http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5229/1/ver%C3%B3nicaserna_dorisgiraldo_2016_escuelanueva.pdf 119 p. [citado en Diciembre 6 de 2016]

participación activa y construcción del conocimiento por parte del estudiante. De acuerdo a la investigación se menciona que los docentes consideran que existen algunas fallas en la configuración didáctica de las guías y los padres de familia y estudiantes cuestionan la efectividad de las mismas para el aprendizaje.

Adicional está la preocupación por la calidad educación, pues el tiempo requerido para atender cinco grados escolares no es suficiente teniendo en cuenta que el respeto por el ritmo de aprendizaje de los educandos en ocasiones afecta el trabajo en equipo porque deben esperar a sus pares para continuar la tarea asignada, debido a que comparten la misma guía de aprendizaje. Al cuestionar la pertinencia del modelo Escuela nueva como objetivo de la investigación, se concluyó que los resultados en las pruebas nacionales que son estandarizadas, no son los mejores porque no se tienen en cuenta los ritmos individuales de aprendizaje ni las necesidades del contexto rural.

Un segundo estudio, denominado “Los centros de aprendizaje como estrategia pedagógica dentro del proceso lectoescritor competente”³⁵, fue desarrollado por Andrea Isabel Sandoval Fagua como requisito para obtener el título de especialista en pedagogía en la universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) en el año 2016. La investigadora planteó la problemática presente en el proceso de lectura y escritura en los estudiantes de Básica Primaria de la Escuela rural Pozo Dos, perteneciente a la vereda del mismo nombre, del municipio de Puerto Boyacá. De esta manera, se pudo determinar que los niños y niñas presentaban tales como: alteración del lenguaje escrito, dificultad en aprender, retraso en la escritura, dificultades a la hora de realizar los trazos gráficos que requiere este proceso. Por tanto, se propuso trabajar como objetivo general el diseñar e implementar los centros de aprendizaje

³⁵ SANDOVAL FAGUA, Andrea Isabel. Los centros de aprendizaje como estrategia pedagógica dentro del proceso lectoescritor competente. Bogotá, 2016. Trabajo de grado Especialista en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. [en línea] <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/2615/TO-19959.pdf?sequence=1> 106 p [citado en Junio 2 de 2017]

en el aula, para mejorar procesos de lectura y escritura competente, en estudiantes de básica primaria de la Escuela Pozo Dos, del municipio de Puerto Boyacá.

Este proyecto fue desarrollado dentro de la metodología de investigación cualitativa (investigación- acción), la cual revela en su diagnóstico preliminar la necesidad y la importancia de crear e implementar nuevas estrategias para mejorar el aprendizaje de la lectura y la escritura en niveles iniciales de la educación básica. Es así que junto con el análisis final de los resultados en la aplicación de dichas estrategias, se pudo identificar las fallas de los estudiantes del grupo base, los cuales después de la intervención didáctica evidenciaron un cambio positivo en el desarrollo de sus habilidades y competencias, permitiendo la construcción de un nuevo concepto educativo a partir de la experiencia directa y la activación de saberes y destrezas, el cual compromete al currículo en general desde el área comunicativa competente. Por último, se presenta la interpretación de los resultados obtenidos luego de la intervención de la propuesta.

La investigación se considera pertinente, debido a que el contexto donde fue realizada es rural lo que es compatible con la contextualización de la presente propuesta; por lo tanto, realizará aportes significativos al proceso de lectura y escritura en la ruralidad. Además, el diseño de la investigación es compatible con el trabajado aquí desarrollado

Por último, “Voces a la carta una propuesta didáctica para la enseñanza de la escritura en el ciclo II” es el trabajo de investigación³⁶ desarrollado por Eddy Lorena Arias González como requisito para obtener el título de magíster en educación en la Pontificia universidad Javeriana (Bogotá) en el año 2015. La investigadora

³⁶ ARIAS GONZÁLEZ, Eddie Lorena. Voces a la carta una propuesta didáctica para la enseñanza de la escritura en el ciclo II. Bogotá, 2015. Trabajo de grado Magíster en Educación. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. [en línea] <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/18692/AriasGonzalezEddyLorena2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 109 p. [citado en Junio 2 de 2017]

planteó la problemática presente en los estudiantes del ciclo II (tercero y cuarto primaria) del colegio Distrital Paulo Freire, debido a que mostraban bajo rendimiento en el área de lenguaje. Los maestros mostraron su preocupación argumentando que los estudiantes llegaban a este ciclo con malas bases del ciclo anterior, es decir, que los niños y niñas manifestaban dificultades para hacer resúmenes, establecer coherencia entre párrafos; había gran evidencia en el uso inadecuado de la ortografía, la dificultad para comprender y analizar textos al igual que la apatía para producirlos, reduciéndose a la escritura de oraciones. Mediante la observación de las prácticas de enseñanza de la escritura en el contexto educativo y la reflexión de la maestra investigadora, se evidenció por parte de los maestros el privilegio de una pedagogía transmisionista, en la que dichas prácticas siguen materializándose en un plano netamente mecánico y descontextualizado, desprovisto de escrituras con sentido, en el cual se hace uso del dictado, como un dispositivo de control. De esta forma, se planteó como objetivo general interpretar un proyecto de producción de cartas para posibilitar la voz de los niños. Y dentro de los objetivos específicos resalta la pertinencia para la presente propuesta el siguiente: Diseñar una secuencia didáctica para la enseñanza de escritura de cartas personales.

En este antecedente de investigación se encuentran elementos de importancia que sirven como orientación para la construcción del marco conceptual. Además, el diseño implementado corresponde a la investigación acción. Teniendo en cuenta esto, fue realizado un trabajo reflexivo por parte de la maestra en cuanto a la manera como imparte su práctica de enseñanza del lenguaje, buscando implementar estrategias que cooperen para impulsar a sus estudiantes en la producción de texto.

4.1.3 Antecedentes a nivel local En la ciudad de Bucaramanga existen varias universidades que ofrecen planes de estudios de Licenciaturas en Lengua Castellana y Literatura, Maestrías en Pedagogía y Educación. Sin embargo, son pocas las investigaciones compartidas en medio magnético y/o archivos en las bibliotecas sobre investigaciones relacionadas con procesos de escritura en aulas

multigrado con pedagogía escuela nueva e investigaciones relacionadas con el fortalecimiento del proceso de creación escrita en estudiantes de primaria. Razón por la cual, se mencionan dos trabajos de grado relacionados con estrategias pedagógicas para la producción escrita en este contexto.

Un primer estudio denominado, “El uso del blog para desarrollar la producción escrita en los estudiantes de 9º de una institución educativa oficial de Barrancabermeja”³⁷, es una propuesta de investigación-acción para optar al título de magister en Pedagogía desarrollada por la Escuela de educación de la Universidad Industrial de Santander con el objetivo de determinar si el uso del blog posibilita la producción escrita y el desarrollo de habilidades comunicativas. Para dicha investigación se tomó como referente la estructura de un texto propuesta por Van Dijk, teniendo en cuenta la coherencia y la cohesión, partiendo de los conocimientos previos del estudiante para saber lo que se quiere escribir y a quién se escribe. La propuesta concluyó que los estudiantes escriben como respuesta a la motivación dada por estrategias, en este caso, el uso del blog. Dicha estrategia favoreció la buena producción escrita porque permitió dar opiniones, expresar decisiones y relacionarse con el mundo.

Además, ofreció una opción interesante para desarrollar en la presente propuesta, de manera constructiva la intencionalidad de los textos y el interés por comunicar vivencias, lo que exige al docente investigador actualización y práctica en el uso de la tecnología. Ofreció además la posibilidad de transformar el ambiente de aprendizaje en un espacio dinámico y atractivo que estimuló la creatividad y el desarrollo de competencias comunicativas.

³⁷ VILLANUEVA, Marelvis. *El uso del blog para desarrollar la producción escrita en los estudiantes de 9º de una institución educativa oficial de Barrancabermeja*. Trabajo de grado para optar el título de Magister en Pedagogía. Universidad Industrial de Santander, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educación. 255 p. 2014

Otro estudio es “Los recursos informáticos en la producción textual de niños y niñas del grado segundo de primaria de una institución educativa de Bucaramanga”³⁸ Trabajo de investigación acción para optar al título de magister en Pedagogía realizado en la Universidad Industrial de Santander en la ciudad de Bucaramanga que contempla la construcción colectiva del conocimiento tomando como referencia la importancia que da Vygotsky al contexto social y la interacción. Lo anterior, se complementa con el interés por el desarrollo cultural del niño, primero a nivel social y luego a nivel individual propuesto por Ricardo Baquero. Para el trabajo con los estudiantes, se da gran importancia a la práctica para ejercitar la coherencia y organización global del texto narrativo propuesta por Cassany, incluyendo además la gramática, el orden cronológico y el uso de entornos digitales para facilitar la creación de contextos y la comunicación efectiva.

La investigación pretendía determinar si los textos narrativos trabajados con recursos informáticos generan mayor disposición frente a la producción escrita por parte de los estudiantes, para tal caso, de segundo grado. Se concluye al respecto, que los estudiantes demuestran preferencia por el uso de la multimedia y manifiestan interés por aprender a escribir y ayudar a sus compañeros. La experiencia se convierte para el docente investigador en una oportunidad innovadora para despertar en sus estudiantes el gusto por la lectura y la escritura.

Finalmente, “El procesador de textos como estrategia para mejorar la competencia escritora en estudiantes de educación básica”³⁹. El trabajo de investigación fue desarrollado por Esmeralda Silva y Judy Andrea Triana como requisito en la

³⁸ GÓMEZ, Mireya. *Los recursos informáticos en la producción textual de niños y niñas del grado segundo de primaria de una institución educativa de Bucaramanga*. Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Pedagogía. Universidad Industrial de Santander, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educación. 255 p. 2016

³⁹ SILVA, Esmeralda y TRIANA, Judy A. *El procesador de textos como estrategia para mejorar la competencia escritora en estudiantes de Educación Básica Primaria*. Universidad Industrial de Santander. Escuela de Educación. 75 p. 2012 Disponible en: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2012/144201.pdf> [Citado en junio 1 de 2017]

licenciatura de Educación básica con énfasis en Lengua Castellana en la Universidad Industrial de Santander en el año 2012. Las investigadoras encontraron que una de las causas que genera problemas en la producción de textos escritos es que los docentes desconocen aspectos de la escritura como adecuación, coherencia global y lineal, cohesión lo cual es necesario que los estudiantes desarrollen para que sean escritores competentes. Los elementos mencionados fueron corroborados en una prueba diagnóstica realizada a un grupo de estudiantes, de igual manera estos desempeños se hacen evidentes en los resultados de las pruebas SABER en la cuales los estudiantes obtuvieron desempeños mínimos en el área de lenguaje. Teniendo en cuenta esta problemática se hace necesario diseñar e implementar estrategias para el desarrollo de la competencia escritora.

De esta manera, se plantea el objetivo general el cual es determinar de qué manera una estrategia didáctica que incorpora el uso de los recursos informáticos facilita el desarrollo de la competencia escritora en los estudiantes de educación básica. Finalmente, el diseño de investigación corresponde a investigación acción; por tanto, la investigación se considera pertinente como referente para la presente propuesta por los elementos mencionados en cuanto al desarrollo de competencia escritora en los estudiantes y el diseño de investigación utilizado.

4.2 MARCO LEGAL

El marco legal de este trabajo está centrado en los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana, este documento atiende a la necesidad de orientar y dirigir los criterios existentes acerca de los currículos para poder comprender y enseñar el área en cuestión. Así mismo, del anterior se desprenden otros documentos como los Estándares de Lengua Castellana y los Derechos Básicos de Aprendizaje, ambos pretenden mostrar parámetros de lo que los estudiantes deben saber hacer.

4.2.1 Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana Los Lineamientos curriculares⁴⁰ abordan en su contenido un eje referido a los procesos de Interpretación y Producción de textos, en éste se afirma que, según las necesidades de acción y comunicación, los seres humanos deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir textos. Para que ocurra, la producción textual, es necesario tener claridad sobre sus elementos y su significado que obedece a reglas de estructura semántica, sintácticas y pragmáticas.

De esta manera, existen varios niveles de análisis y de producción textual. en primer lugar, está el nivel intratextual, eje en el que se basa esta investigación, que corresponde al componente semántico y sintáctico que se ocupa de la estructura textual y el léxico para garantizar la coherencia y cohesión de los escritos; el segundo nivel se refiere a lo intertextual, en este punto se permite reconocer las relaciones que existen entre el texto con otros textos; y finalmente, el nivel extra textual se encarga de reconstruir la situación comunicativa que aparecen en los textos.

Ahora bien, existen unas categorías para el análisis de la producción escrita, estas se refieren a:

- **Coherencia local:** Entendida como la coherencia interna de una proposición, las concordancias ente sujeto/verbo, género/número.
- **Coherencia lineal y cohesión:** Entendida como la ilación de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos (conectores o frases conectivas); oraciones y párrafos.
- **Coherencia global:** Entendida como una propiedad semántica global del texto y referida al seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción.

⁴⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. [en línea] http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf [citado Diciembre 6 de 2016]

4.2.2 Estándares básicos de competencias en lenguaje Los Estándares Básicos en Competencias en Lenguaje⁴¹ propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, orientan las prácticas de lectura y escritura de los niños y jóvenes del país. Por esto, el presente trabajo investigativo toma como referencia los conceptos plasmados allí para identificar las posibles falencias que presentan los estudiantes en este campo. Así pues, el documento en mención plantea la escritura de un texto dando más importancia al proceso que al producto final, es decir, atiende a la preparación y organización del escrito, teniendo en cuenta que el estudiante debe tener claro qué va a escribir, a quién se dirige cuando escribe y cuáles herramientas necesita para producir el texto. A su vez, el proceso de escritura requiere que tanto el estudiante como el docente valoren los borradores que surjan en el camino y que estos sean revisados no solo por el profesor, sino por sus pares. A su vez, se invita a la reescritura de las producciones escritas para la obtención del producto final *“Reescribo el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por mis compañeros y por mí”*⁴². Por lo tanto, se hace necesario partir de los planteamientos mencionados para potencializar las habilidades escritoras de los estudiantes del grupo muestra.

4.2.3 Derechos básicos de aprendizaje en lengua castellana.⁴³ Teniendo en cuenta que los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (DBA) son un complemento de los *Estándares Básicos de Competencias*, se hace necesario tener en cuenta los temas estipulados para cada grado. Si bien es cierto que los Estándares Básicos proponen una serie de contenidos elementales, estos están organizados por grupos de grado más no por año lectivo. Por lo tanto, los saberes específicos de los grados, tercero

⁴¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden, 2006* [en línea] http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf [citado mayo 15 de 2017]

⁴²Ibíd., p. 34

⁴³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje*. [en línea] http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf [citado Mayo 15 de 2017]

a quinto, en este caso, incluyen la comparación de las formas como se presenta el tema, identificación de ideas principales y su desarrollo, además el uso de conectores para dar coherencia a los textos. Los derechos básicos de aprendizaje, son un conjunto de actividades que apoyan de manera secuencial los procesos de lectura y escritura para el desarrollo de competencias en el área de lenguaje. Algunos a trabajar en la ejercitación de los procesos de producción textual serán:

- **En Tercer grado:**

1. Sabe qué son los sustantivos y adjetivos y los utiliza en sus producciones orales o escritas.
2. Usa conectores copulativos y disyuntivos entre oraciones y párrafos que le permitan unir ideas y dar coherencia a sus escritos.
3. Aplica las reglas ortográficas (utiliza tildes, mayúsculas y puntuación).
4. Utiliza en sus producciones escritas el punto y aparte para separar párrafos, la coma para enumerar y la mayúscula para iniciar una oración y para escribir nombres propios.
5. Planea sus escritos a partir de tres elementos: propósito comunicativo (¿Qué quiero decir y para qué lo quiero decir?), mensaje y destinatario, utilizando esquemas sencillos sugeridos por un adulto.
6. Escribe textos de mínimo dos párrafos, de tipo informativo y narrativo (realizando la planeación sugerida por el docente).

- **En Cuarto grado:**

1. Utiliza diferentes tipos de conectores (comparativos, de consecuencia, condicionales, entre otros) para dar coherencia global a un texto.
2. Escribe textos informativos, narrativos, descriptivos y de opinión aplicando estrategias de planeación, revisión, edición y corrección de trabajos y textos escritos, tanto en clase como en casa.

3. Escribe textos de creación literaria en los que utiliza las características propias de los géneros literarios.

- **En Quinto grado:**

1. Reconoce las clases de palabras y comprende que cada una de ellas tiene un uso diferente en las oraciones de textos dados.
2. Usa conectores de continuidad, condición, oposición y orden para dar coherencia al texto.
3. Compara textos de un mismo tema.

4.3 MARCO CONCEPTUAL

A continuación, se presenta el marco conceptual en el que se basa la propuesta de investigación, se abordarán tres ejes fundamentales: el marco del modelo de escuela nueva en Colombia, el proceso de escritura en la escuela y los tipos de texto para enfatizar en la anécdota.

4.3.1 Acerca de la Escuela Nueva Activa en Colombia. La fundación Escuela Nueva Volvamos a la gente, define Escuela Nueva Activa como “un modelo participativo que integra de manera holística, sistémica y costo-efectiva, estrategias curriculares, comunitarias, de formación docente en servicio y de gestión”⁴⁴. Este programa educativo que se implementó en Colombia a finales de la década de los 80 y durante los 90 ha contribuido a mejorar la calidad de educación y continúa liderando el propósito de lograr la equidad a nivel nacional.

⁴⁴ FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA VOLVAMOS A LA GENTE. Escuela Nueva Activa; Manual para el docente. Bogotá: 2016. 400p. ISBN 958-8814-31-5 p. 15.

El modelo pedagógico en mención promueve el aprendizaje activo, centrado en el estudiante, además del rol del docente como orientador, capacitándolo de manera más efectiva y vivencial; ambientes de aprendizaje participativos y colaborativos; una relación más cercana entre la Institución Educativa y la comunidad que deben aplicarse como un paquete para lograr efectividad del programa no sólo a nivel académico como lo plantea Patrick McEwan⁴⁵ en su artículo: La efectividad del programa Escuela Nueva en Colombia.

La mayoría de las escuelas rurales en Colombia que implementan el modelo Escuela Nueva, emplean como una alternativa efectiva la metodología multigrado en sus clases. Víctor Manuel Gómez afirma que “por enseñanza multigrado se comprende aquella que se realiza con estudiantes de diferentes edades, grados y habilidades, en una o dos aulas, donde uno o dos maestros trabajan simultáneamente con varios grados de básica, debido a que el número de estudiantes y maestros es insuficiente para formar cursos separados⁴⁶.

De esta forma, un docente puede tener a su cargo una cantidad diversa de estudiantes por grado, aunque en Colombia se ha establecido que el número mínimo de estudiantes debe ser de veintidós por cada docente en la zona rural.⁴⁷ Ahora bien, la enseñanza en escuelas multigrado dificulta la implementación de estrategias de lectura, escritura, pensamiento matemático, científico, entre otros, debido a que hay de diseñar diferentes clases según los grados y dedicar tiempo a

⁴⁵ MCEWAN, Patrick J. La efectividad del programa Escuela Nueva en Colombia. Traducción de Alberto Supelano. En Revista internacional Journal of educational development. Tomado de <https://www.federaciondecafeteros.org/static/files/La%20efectividad%20de%20la%20Escuela%20Nueva%20en%20Colombia%20-%20Patrick%20J.%20McEwan.pdf>

⁴⁶ GÓMEZ, Víctor. Visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia. En: Revista Educación y Pedagogía. N°14 y 15. [en línea] <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5592/5014> (1995) [citado abril 22 de 2017]

⁴⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 3020 (10 de diciembre de 2002) Por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones. Art. 11. Bogotá. 2002. 3 p.

los temas más pertinentes, así como llevar un control de los procesos evaluativos de los estudiantes con su grado respectivo. “Es por esto que un maestro que maneja varios grados simultáneamente encuentra que es necesario organizar a los estudiantes en pequeños grupos; promover el aprendizaje cooperativo y desarrollar estrategias flexibles y personalizadas”⁴⁸. Estas estrategias resultan un poco más fáciles si un solo tema se les puede dar a varios grupos al mismo tiempo, pero cuando se trata de asignaturas como Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, entre otras; la implementación de estrategias pertinentes según la edad y el grado de escolaridad resulta un desafío para cualquier docente.

Un factor importante que se debe tener en cuenta es que la clase multigrado como enfoque pedagógico no suele tener un apoyo constante, ni prioritario, en la formulación de las políticas educativas, pues estas atienden al modelo monogrado que predomina en el país y con frecuencia no consideran las condiciones de las instituciones educativas que las afrontan. Por tanto, discrepan de las necesidades de los estudiantes de las zonas rurales del país. Teniendo en cuenta que el trabajo multigrado realizado con Escuela Nueva pretende, entre otras cosas, “disminuir las tasas de repitencia y deserción, ofrecer por lo menos, la primaria completa y mejorar los aprendizajes de los estudiantes”⁴⁹ se hace indispensable optimizar los procesos educativos desarrollados en estas aulas. De acuerdo con lo anterior, los docentes terminan siendo los únicos capaces de lograr que sus estudiantes no se conformen con solo cursar la primaria completa y tengan metas más altas. Por lo tanto, depende del docente y de su formación académica, una de alto nivel de calidad y en permanente proceso de desarrollo profesional, generar espacios que promuevan la ejecución de procesos académicos y formativos de forma óptima. Para esto, se requiere “de una capacitación específica de los actores de la educación,

⁴⁸ FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA VOLVAMOS A LA GENTE. Escuela Nueva- Escuela Activa, Manual para el docente. La escuela multigrado: Un fenómeno universal, precursor de innovaciones pedagógicas. Bogotá: 2009. 364p. ISBN 958-8299-16-7 p. 33-34.

⁴⁹ COLBERT, Vicky. Hacia la Escuela Nueva. Transferencia de tecnología educativa en Colombia. MEN, COLCIENCIAS, OEA. Bogotá, D.C. 1976. [citado en FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA VOLVAMOS A LA GENTE. p. 43]

prioritariamente en aspectos pedagógicos esenciales para un aprendizaje efectivo”⁵⁰, es decir, desarrollar estrategias de aprendizaje flexibles y personalizadas que incluyan materiales diseñados especialmente para que éste sea autónomo y promueva el trabajo colaborativo.

La escuela nueva está estructurada por cuatro componentes: componente curricular, de formación para los docentes en servicio, comunitario y de gestión. Estos componentes se tienen en cuenta dentro del Proyecto Educativo Institucional de las Instituciones Educativas Rurales del país, pero en la práctica pedagógica la realidad es otra. El componente curricular se organiza dependiendo de lo que el docente considere importante y en muchos casos las cartillas de escuela nueva son descartadas por encontrarse desactualizadas de acuerdo a lo establecido por las políticas educativas estipuladas para cada asignatura.

No obstante, se rescata que las Guías de Autoaprendizaje fueron creadas con el concepto de que el aprendizaje está centrado en el estudiante y que el docente cumple con el rol de facilitador. Gómez afirma que “la Guía Didáctica es la orientación e información que recibe el alumno para el aprendizaje. Está compuesta por un conjunto de actividades ordenadas y relacionadas que, a través de una secuencia lógica de instrucciones, conducen a lograr determinados objetivos de aprendizaje”⁵¹.

Sin embargo, se hace necesario que este material sea renovado, modificado y actualizado, y, por lo tanto, que apunte a las necesidades de los estudiantes, teniendo en cuenta su contexto inmediato. Por otra parte, en algunas de las escuelas nuevas de Colombia no se implementa el trabajo multigrado, sino que se

⁵⁰ MCEWAN, Patrick J. La efectividad del programa Escuela Nueva en Colombia. Traducción de Alberto Supelano. En Revista internacional Journal of educational development. Tomado de <https://www.federaciondecafeteros.org/static/files/La%20efectividad%20de%20la%20Escuela%20Nueva%20en%20Colombia%20-%20Patrick%20J.%20McEwan.pdf>

⁵¹ GÓMEZ, Op. cit., p.285

trata de crear ambientes similares del modelo monogrado en aras de alcanzar los requerimientos mínimos evaluados en las Pruebas Saber. Debido a que estas pruebas están diseñadas, teniendo como referencia el modelo monogrado, las escuelas nuevas se encuentran en desventaja, puesto que si bien es cierto que algunos docentes pueden tratar de implementar estrategias como si tuvieran a cargo un solo grado, éstas no pueden llevarse a cabo de una manera sobresaliente debido a diversos factores relacionados con el poco tiempo para las clases, falta de capacitación y seguimiento docente puesto que no todos tienen la misma formación académica, algunos son licenciados en matemáticas, otros en español, otros en ciencias sociales, etc. Muchos docentes comprenden la importancia que tiene la implementación de proyectos de aula que permitan mejorar sus prácticas de enseñanza y los aprendizajes de sus estudiantes. Sin embargo, estos proyectos se ven afectados debido a la falta de recursos y material adecuado para su realización, es por esto que la ejecución de proyectos de aula se hace muchas veces con recursos de la comunidad o de los mismos docentes.

Por otra parte, en Escuela Nueva se reconoce la naturaleza del entorno y la importancia de interactuar con él, ante lo cual, Dewey⁵² recomendaba que el aprendizaje fuera práctico, aprender haciendo, estableciendo relación entre lo que se aprende en clase y las experiencias fuera de la escuela. Todo este bagaje conceptual orienta esta propuesta en su fase de construcción con el fin de dar una respuesta a las necesidades de la escuela nueva en cuanto a procesos de enseñanza más actuales y significativos.

4.3.1.1 El rol del maestro en la Escuela Nueva Activa. Escuela Nueva Activa es un modelo participativo que toma el centro educativo como unidad fundamental de cambio con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas y la cualificación del rol

⁵² DEWEY, John, Experiencia y Educación. Citado en: FUNDACIÓN VOLVAMOS A LA GENTE. ESCUELA NUEVA-ESCUELA ACTIVA. Manual para el docente. Bogotá: 2009. 364p. ISBN 958-8299-16-7 p. 55

docente como orientador, evaluador y gerente del proceso de aprendizaje, antes que como transmisor de información⁵³. Por lo anterior, se requiere excelente actitud y liderazgo para mejorar ambientes de aprendizaje mediante el desarrollo y aplicación de estrategias pedagógicas y didácticas que optimicen la calidad de su labor. Así mismo, a través del componente de formación promueve la participación activa de los estudiantes, oportunidades de práctica y aplicación en situaciones cotidianas.

Para obtener un mayor logro en el desempeño de los educandos, se lleva a cabo un control de progreso como instrumento de apoyo que favorece la retroalimentación y permite la consecución de los logros propuestos. Las guías de aprendizaje son una herramienta clave que propicia el diálogo, la interacción y la optimización del tiempo que da sentido y significación a la vida escolar de forma sistemática y permanente. Además, el desarrollo profesional del maestro se enriquece a través del intercambio de experiencias en los microcentros de aprendizaje, en cuanto a la planeación curricular, el diseño y ejecución de proyectos con la intención de garantizar logros institucionales.

4.3.2 La escritura y procesos de desarrollo cognitivo. Cómo orientar procesos de escritura, plantea al maestro un desafío en el diseño de estrategias a desarrollar en el aula de clases con grupos de estudiantes, ante todo con diferentes niveles de comprensión lectora y en este caso particular multigrado. Escribir representa para la mayoría de estudiantes una tarea asignada, carente de significado porque como afirma Cassany⁵⁴, no basta con conocer el código escrito; se requieren procesos de composición de textos a partir de un conjunto de estrategias como: saber para quién se escribe, la estructura del texto y la revisión permanente de lo que se escribe.

⁵³ FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA VOLVAMOS A LA GENTE. Escuela Nueva Activa; Manual para el docente. Bogotá: 2016. 400p. ISBN 958-8814-31-5 P. 25.

⁵⁴ CASSANY, Daniel. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Editorial Paidós. 1ª. Edición. Buenos aires, 2008. P.101-106

Lo anterior, implica el conocimiento de los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el aula. Según Frida Díaz⁵⁵, de acuerdo con Ausubel, la interacción entre el modo en que se adquiere el conocimiento y la forma en que este se incorpora a la estructura cognitiva del aprendiz, es lo que genera situaciones de aprendizaje escolar.

De acuerdo al modo, son posibles dos tipos de aprendizaje: por recepción y por descubrimiento. En el primero, el contenido se presenta en su forma final y el estudiante debe internalizarlo en su estructura cognitiva mientras que en el segundo, el contenido principal se va a aprender, no se da, el estudiante lo descubre a partir de la formación de conceptos y solución de problemas⁵⁶

Según la forma, se encuentran dos tipos de aprendizaje posibles: por repetición y significativo⁵⁷. Se entiende por repetición cuando el estudiante memoriza la información, no tiene conocimientos previos pertinentes o no los encuentra, por lo que el aprendizaje se da por mecanización, contrario al aprendizaje significativo en el que la información nueva se relaciona con la ya existente sumada a la disposición que debe tener el estudiante para extraer el significado. En consecuencia, para que el aprendizaje sea significativo el material o contenido de aprendizaje debe tener suficiente intencionalidad para ser vinculado y relacionado con la estructura cognitiva del aprendiz.

Por tal razón, es importante que el docente conozca los procesos de desarrollo intelectual y las capacidades cognitivas de sus estudiantes⁵⁸. Según Julio Pimienta, “desde la perspectiva propuesta por Ausubel, y haciendo referencia a Vygotsky, el aprendizaje significativo tiene sus raíces en la actividad social. Se preocupa más

⁵⁵ DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial Mc Graw Hill. 3ª edición. México 2010. P.29

⁵⁶ *Ibíd.*, p. 29.

⁵⁷ *Ibíd.*, p. 29.

⁵⁸ *Ibíd.*, p. 32.

por el sentido de las palabras que por su significado⁵⁹". Lo anterior, fundamenta el trabajo cooperativo aplicado en el aula multigrado en Escuela nueva, donde el estudiante realiza diversas actividades en grupo que van relacionadas con actividades de práctica y aplicación en sus hogares, que incluyen el trabajo con la familia. Es por esto que desde esta propuesta de investigación se pretende fortalecer la producción de textos escritos a partir de las experiencias familiares del estudiante, que le dan significado a la construcción de nuevos conocimientos. Por ello, el maestro es un facilitador que debe conocer sus capacidades para llevarlo progresivamente, mediante retos y/o desafíos a mejorar su capacidad cognitiva, sin perder el interés durante el proceso de aprendizaje⁶⁰.

Es así, como la producción de textos escritos se convierte en una construcción de significados que se enriquece con los aportes de sus compañeros en el intercambio de ideas en las etapas de revisión y corrección incluidas en la tarea de redacción, además de la calidad de apoyo del docente a nivel de recursos pedagógicos, reconocimiento y valoración de esfuerzos; criterios a tener presentes en el desarrollo de esta propuesta en la fase de intervención.

4.3.3 ¿Cómo se desarrolla la competencia escritora? Según Calsamiglia y Tusón, "la característica más importante de la adquisición de la competencia escrita es que está sometida a un aprendizaje institucionalizado, que tiene lugar en centros de instrucción y de educación"⁶¹, lo que exige preparación y facilita el acceso a la cultura escrita que forma el depósito de los conocimientos. Esta visión, conlleva a pensar que la responsabilidad de enseñar a escribir le corresponde al docente, en el aula de clases, puesto que es allí donde se desarrollan habilidades de escritura que deben responder a las necesidades comunicativas.

⁵⁹ PIMIENTA, Julio. METODOLOGÍA CONSTRUCTIVISTA. Guía para la planeación docente. México: ediciones Pearson educación, 2ª. edición, 2007. P.13

⁶⁰ C. Coll et al. Constructivismo en el aula. [en línea] <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Los-profesores-y-la-concepcion.pdf> [citado mayo 31 de 2017]

⁶¹ CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo. Las cosas del decir. Manual del análisis del discurso. Editorial Ariel. España 2002. P. 78

Hymes⁶² afirma que el aprendiz necesita utilizar sus conocimientos acerca de los temas sobre los cuales se va a escribir, así como del funcionamiento de la lengua en las diversas situaciones comunicativas. Por lo anterior, un texto o situación no tiene una sola interpretación, cada persona construye significado a partir de su propio contexto, lo que implica dar sentido a partir de las propias experiencias y esforzarse por comprender puntos de vista diversos. Para lograrlo, el estudiante debe desarrollar unas competencias comunicativas que le permitan expresarse correctamente de forma escrita. Para Tobón las competencias son:

un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio-afectivas y psicomotrices apropiadamente seleccionadas entre sí, para facilitar el desempeño eficaz y con sentido de una actividad en un contexto determinado, es decir, una persona es competente para alguna tarea cuando sabe usar sus conocimientos y los demuestra a través de una acción en el contexto apropiado⁶³.

Afirma, además, que se debe integrar una actitud ética, con base en valores y actitudes. Una competencia debe apuntar hacia el logro de una meta determinada en el contexto. De manera que, para lograr que los estudiantes sean capaces, deberán tener oportunidades en las cuales puedan practicar y potencializar sus habilidades. Como propone Álvarez: “La intervención en las aulas consiste fundamentalmente en ayudar a los alumnos a escribir, a resolver problemas relacionados con la escritura mediante la realización de proyectos de escritura”⁶⁴. Por lo tanto, el proceso de escritura debe darse a través de la reflexión sobre lo que

⁶² HYMES, Dell. *Acerca de la competencia comunicativa*. En: Forma y Función. [en línea] N°9, (1996) Bogotá, Colombia: Departamento de Lingüística Universidad Nacional. <http://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909> [citado mayo 3 de 2017]

⁶³ TOBÓN, Sergio. *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, Diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones Ltda. 284 p. 2004 [en línea] http://bcnslp.edu.mx/antologias-rieb-2012/preescolar-isemestre/DFySPreesco/Materiales/Unidad%20A%201_DFySPreesco/RecursosExtra/Tob%F3n%20Form,aci%F3n%20Basada%20C%2005.pdf [citado mayo 15 de 2017]

⁶⁴ ALVAREZ, Teodoro. *Competencias básicas en escritura*. Ediciones Octaedro. Barcelona, 2010. P. 92

se escribe y para qué se escribe al abordar la información obtenida, mediante espacios de construcción de significado que creen en el estudiante la necesidad de escribir, porque “a escribir se aprende escribiendo”⁶⁵.

Según Serafini⁶⁶ en el área de lenguaje se han definido dos tipos de competencias: la comunicativa y la textual, las cuales se reconocen como competencias básicas. La competencia comunicativa, hace referencia a la pragmática del lenguaje, es decir, se orienta hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje en situaciones comunicativas encontrando posibilidades de producir enunciados coherentes con sujetos situados en un espacio social y cultural y en un tiempo determinado con necesidades de comunicación.

La competencia textual se encarga de los aspectos estructurales del discurso, es decir, de la coherencia y cohesión de los enunciados y de los textos. Calsamiglia y Tusón⁶⁷ manifiestan que en este sentido se habla del uso de conectores, intencionalidades discursivas, diversidad de textos y las reglas estructurales del lenguaje.

En pocas palabras, escribir requiere el desarrollo de competencias. Escribir, afirma Serafini⁶⁸ es una actividad que consiste en encontrar y ordenar las ideas para después exponerlas por escrito de manera adecuada. Saber escribir significa saber decir por escrito aquello que se debe o se quiere decir. Así, escribir exige adquirir gradualmente la capacidad de hacerlo y operaciones elementales como: organizar las ideas, asociarlas en párrafos, desarrollar los propios razonamientos, revisar y

⁶⁵ *Ibíd.*, p.85

⁶⁶ SERAFINI, María Teresa. *Cómo redactar un tema*. 2ª. Edición. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993. 256p. ISBN 84-7509-512-7

⁶⁷ CALSAMIGLIA, *Op. cit.*, p. 24

⁶⁸ SERAFINI, María Teresa. *Cómo redactar un tema*. 2ª. Edición. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993. P. 15

hacer más legible lo que se escribe. Para esto propone presentar al estudiante la composición escrita como una técnica que se aprende poco a poco y con esfuerzo⁶⁹.

4.3.4 La secuencia didáctica como apoyo a la producción textual. En una búsqueda por fortalecer los procesos de escritura en estudiantes de primaria en aulas multigrados, se pensó en una estrategia didáctica que permita que los estudiantes se acerquen a los textos escritos de una manera significativa para ellos y disminuya el miedo hacia el escribir. Para trabajar la escritura se escogió la secuencia didáctica debido a que éstas permiten organizar una serie de actividades a través de las cuales se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma gradual y significativa.

De acuerdo con Tobón⁷⁰, las secuencias didácticas son entendidas como la articulación de actividades de aprendizaje y de evaluación que buscan el logro de determinadas metas educativas utilizando recursos que faciliten el desarrollo de las mismas. Lo anterior, supone que el éxito de las secuencias didácticas está en la sucesión de las tareas planteadas como un camino para alcanzar una meta específica. Lo que implica una serie planificada de acciones en un orden determinado para un período de tiempo. Así pues, el presente trabajo investigativo implementará esta herramienta y de esta manera dar solución a las falencias presentadas en la producción escrita.

Para lograr lo anterior, se establecerá un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas, y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesor como por los estudiantes. De acuerdo con lo expuesto por Zavala⁷¹, a la hora de plantear las

⁶⁹ Ibíd., p. 27

⁷⁰ TOBÓN, Sergio y PIMIENTA, Julio. *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de competencias*. Ed. PEARSON. México 2010. 216p. ISBN: 978-607-442-909-1. Pág. 20

⁷¹ ZAVALA, Antoni. *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Ed. Graó. 2008 [en línea] <https://es.slideshare.net/solorzanoguzman/zavala-vidiella-antoni-la-prctica-educativa-cmo-ensear> [citado Mayo 15 de 2017]

actividades de la *Secuencia didáctica* se debe indagar acerca del conocimiento previo de los estudiantes y comprobar que su nivel sea adecuado al desarrollo de los nuevos conocimientos. A su vez, mostrar contenidos significativos que los estudiantes puedan contextualizar en su diario vivir. Como también estimular la autonomía y la metacognición.

En este proyecto se plantean las actividades con base a la consideración de tiempos reales de clases, recursos materiales disponibles en la sede, con los conocimientos previos de los estudiantes y las variables contextuales del entorno que los rodea, con la intención de tejer una red de aprendizaje cada vez más compleja, interrelacionando lo conceptual con lo procedimental y lo actitudinal. Dado que, la decisión de realizar una secuencia didáctica se dio por la atracción que genera abordar los contenidos temáticos con una nueva perspectiva, donde se deben utilizar estrategias didácticas basadas en el aprendizaje, que permitan a los estudiantes desarrollarse de manera creativa a partir de lo que a ellos les gusta hacer como contar historias de su vida para compartir información o divertir a sus compañeros.

Según Álvarez⁷², el proceso en que se articula la secuencia didáctica se desarrolla a lo largo de fases o estadios como: Preparación, realización y evaluación. Teniendo en cuenta lo anterior, se propone dentro de la fase de preparación, la exploración a partir de los intereses de los estudiantes relacionados con su comunidad y el tema a producir su anécdota; luego una fase de realización que atienda la organización de las ideas y tareas, a nivel individual y grupal que conlleven a la redacción, revisión y edición del texto. Para cerrar, la fase de evaluación que incluye la orientación del docente y revisión final de la producción escrita.

⁷² ALVAREZ, Teodoro. *Competencias básicas en escritura*. Barcelona, Ediciones Octaedro. 2010. P. 97-98

4.3.5 La producción textual en aula multigrado. “La escritura es a la vez objeto de enseñanza y aprendizaje e instrumento mediador del conocimiento en todas las áreas, incluida la propia lengua”⁷³. En consecuencia, posibilita al docente de aula multigrado conocer las necesidades y apoyar de manera creativa diferentes ritmos de aprendizaje, teniendo en cuenta que las innovaciones educativas en el medio rural deben basarse en estrategias abiertas y flexibles que beneficien al estudiante, respeten su ritmo de avance y lo promuevan como sujeto activo del proceso de aprendizaje⁷⁴.

En escuela nueva, desde el aula multigrado se privilegia el aprendizaje colaborativo, mediante el cual los docentes “utilizan un conjunto de estrategias e instrumentos que les permite a los estudiantes, de diferentes edades y habilidades, estudiar y aprender juntos en pequeños grupos”⁷⁵. Por otra parte, Cassany⁷⁶ considera la composición como la única habilidad que permite que un colectivo coopere en la producción de un escrito, con grados diversos de participación.

Para ejercitar procesos de escritura con estudiantes de 3º, 4º y 5º, en aula multigrado desde la presente propuesta de investigación se propone partir de textos narrativos, género común para los grados de intervención. Según Van Dijk,⁷⁷ los textos narrativos se refieren en primer lugar a las narraciones que se producen en la comunicación cotidiana. Además, afirma que un texto narrativo tiene las siguientes categorías superestructurales: suceso, episodio, marco y trama.

El suceso, hace referencia como mínimo a una acción que cumpla con el criterio del interés; el marco es la parte del texto narrativo que especifica las circunstancias en que tiene lugar un suceso; los episodios, es decir, cuando los sucesos tienen lugar

⁷³ Ibíd., p.83

⁷⁴ FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA VOLVAMOS A LA GENTE. Escuela Nueva- Escuela Activa, Manual para el docente. QUEBECOR WORLD. Bogotá: 2009. P.24

⁷⁵ Ibíd., p. 259

⁷⁶ CASSANY, Daniel. Construir la escritura. Editorial Paidós. España, 1999. P.40

⁷⁷ VAN DIJK, Teun A. La Ciencia del texto. Barcelona: Ediciones Paidós, 1992. P. 153

en sitios diferentes. Finalmente, la trama, una serie de episodios que conforman la narración. Considera, además, la categoría llamada evaluación, que aparece regularmente en las narraciones cotidianas, en la cual, “la mayoría de los narradores no sólo reproduce los sucesos, sino que también aporta su reacción mental, su opinión o valoración”⁷⁸.

En consecuencia, el texto narrativo a trabajar en la fase de aplicación de la secuencia didáctica será la anécdota, como relato corto de hechos curiosos, que “se carga de un potencial de ejemplaridad que la hace apta para sustentar un proceso discursivo ya sea científico, moral o religioso”⁷⁹. Con una estructura acorde con lo estipulado por Van Dijk. A continuación, se especificará al respecto del género discursivo.

4.3.6 Características del género anecdótico. Aunque de la anécdota no se suele encontrar gran variedad de información a nivel académico es posible recordar a Chamfort como uno de los escritores de la época revolucionaria, verdadero autor del discurso de Mirabeau contra las academias para la constituyente. Este autor escribió además anécdotas, las cuales fueron reconocidas en una época muy reciente, aunque este género fue muy practicado en el siglo XVIII no trascendió su uso en la prosa. A partir de Chamfort, “La anécdota pasa de ser una historia descentrada, marginal, para convertirse en el auténtico centro donde reside la verdad de la historia”⁸⁰. A partir del análisis de la obra de Chamfort⁸¹, es posible presentar una actual reconstrucción de las características del género anecdótico que se presentan a continuación:

1. Es el relato de un hecho vivido o de lo sucedido a una tercera persona.

⁷⁸ Ibíd., p. 155

⁷⁹ JIMÉNEZ, Dolores. La anécdota, un género breve: Chamfort. Revista de estudios franceses Cédille No. 3 [en línea]. (abril de 2007). Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2261821.pdf> [citado en Septiembre 20 de 2017] ISSN: 1699-4949

⁸⁰ Ibíd., p. 13

⁸¹ Ibíd., p. 13-17

2. Suele tener como protagonista a un personaje notable o al autor.
3. Es de esencia didáctica, moralista.
4. La moral de la anécdota, no es siempre conforme al orden social establecido.
5. La ocurrencia, la sorpresa y el sentido del humor, hacen de la anécdota un ejemplo de brillantez de ingenio.
6. En la anécdota, el autor se puede reconocer como historiador legitimado de “la vida cotidiana” si necesita de una explicación contextualizadora.
7. El historiador anecdótico, busca acontecimientos y colecciona anécdotas.
8. El contenido de la anécdota es clasificable:
 - a. De carácter político.
 - b. De carácter moralizante
 - c. De carácter social.
 - d. De crítica a las instituciones.
 - e. La anécdota Es feminista.
 - f . La anécdota ilustra sobre las costumbres de otros países.
9. La anécdota incluye al lector como interlocutor directo al que se dirige el autor.
10. La anécdota es breve.

Además de los elementos anteriores, para la producción textual por parte de los estudiantes se tendrán en cuenta los aportes hechos por Cassany y Serafini acerca de las fases de producción de textos y su relación en la construcción de las anécdotas. A su vez, en el producto final: el anecdotario. De acuerdo a lo anterior, se tendrán en cuenta sesiones prácticas de escritura para desarrollar habilidades de composición en los estudiantes.

Las fases a seguir en el proceso de producción de anécdotas serán: planificación, producción y revisión.

- **La planificación**

Entendida como la fase inicial de la redacción que permite tener claridad en cuanto al destinatario, para quién se escribe, la finalidad del escrito y género textual⁸².

La fase de producción hace referencia a dos momentos: producción de ideas y producción del texto. En el caso del género narrativo, se contarán hechos y se harán descripciones de personas y/o lugares a partir de ideas que deben ser organizadas para comenzar a escribir el texto. Durante la redacción del texto nacen nuevas ideas que deben ser escritas atendiendo a la organización en párrafos.

- **Pre escritura o producción de las ideas**

Consiste en la recogida de información, escribir qué elementos utilizar y en qué orden.

- **Producción Del Texto**

Es la redacción del texto, a partir de la relación de las ideas entre sí, para ayudar al lector a seguir el hilo del discurso. Es decir, a partir de la conexión lógica entre párrafos, incluyendo el uso adecuado de la puntuación⁸³.

Cassany⁸⁴ define párrafo como un conjunto de frases relacionadas que desarrollan un único tema y tiene unidad significativa porque trata exclusivamente un tema, subtema o algún aspecto particular en relación con el resto del texto. En el párrafo

⁸² SERAFINI, María Teresa. Cómo redactar un tema. 2ª. Edición. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993. Pág. 32

⁸³ Ibíd., pág. 75-80

⁸⁴ CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. 1ª. Edición. Barcelona: Editorial Anagrama, 1995. 260p. ISBN: 978-84-339-1392-0 p. 32

se distinguen la entrada inicial, la conclusión, el desarrollo y los marcadores textuales entre otros.

En esta fase, mediante la reescritura se orientará la producción de textos más acordes a la intención comunicativa, coherentes y cohesionados. Para esto, se tiene en cuenta la coherencia como el equivalente al concepto de gramaticalidad en el ámbito textual. La coherencia depende del contexto e incluye los siguientes aspectos mencionados por Cassany ⁸⁵ en su libro *Construir la escritura*:

- Fuerza ilocutiva y perlocutiva. Correlación entre el propósito del autor del texto, su contenido semántico y la situación comunicativa (interlocutor, género discursivo, canal).
- Construcción del significado. Elección del contenido informativo según el contexto y el conocimiento enciclopédico del interlocutor. Atención a la macro estructura del contenido.
- Estructura y progresión de la información. Ordenación lógica de los datos según el interlocutor y el género, Uso de las superestructuras de cada género o tipo discursivo.
- Párrafos y apartados. Organización del contenido en unidades compactas, jerárquicas y gráficas. Organización de las oraciones en el interior del párrafo.

En cuanto a la cohesión, muchos autores la consideran como la parte más superficial o visible de la coherencia. Se refiere al conjunto de relaciones que se establecen entre partes del texto como palabras y oraciones.

Algunos procedimientos cohesivos son:

- Mecanismos de repetición. Uso de procedimientos sintácticos, semánticos y pragmáticos para relacionar distintas menciones de un mismo elemento: anáforas, catáforas, elipsis, definición de sustantivos, etc.

⁸⁵ CASSANY, Daniel. *Construir la escritura*. Editorial Paidós. España, 1999. 407 p. ISBN: 84-493-0770-8 p.40

- Marcadores discursivos. Uso de procedimientos de conexión intra y extraoracional que guían las inferencias que realiza el lector.
- Cadenas nominativas. Selección de léxico de campos semánticos afines o que mantiene variados tipos de relaciones semánticas de acuerdo con el conocimiento enciclopédico de los interlocutores.
- Sucesión de tiempos verbales. Elección y coordinación del tiempo, el modo y el aspecto verbal de acuerdo con el tipo de texto (descripción, narración, etc.), el propósito y el contenido.

- **Revisión**

Durante la revisión se debe verificar, que el texto esté bien estructurado, en particular en el orden y en la organización de los párrafos, se requiere que el texto sea coherente e interesante⁸⁶. La revisión se puede llevar a cabo de manera individual, por parejas, por pequeños grupos. La escritura en colaboración crea una situación de comunicación que permite contrastar, compartir ideas, identificar problemas y tomar decisiones. Es necesario, contar con la mediación del maestro, quien al inicio del proceso dará más aportes y a medida que el estudiante avanza en su capacidad de composición, dará menos guía hasta que pueda realizar completamente y por sí mismo su producción.

Posteriormente, la redacción final, pasada en limpio, facilita la lectura y la apreciación del texto. Además la caligrafía legible permite la comprensión global del texto, de lo contrario, indisponde al lector⁸⁷. La recopilación de textos editados dará lugar al producto final o anecdotario.

⁸⁶ Ibid., p. 93-95

⁸⁷ Ibid., p. 107

5. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

La Institución Educativa Rural Vijagual consta de nueve sedes, ubicadas en el área Rural al Norte de Bucaramanga. La sede principal está ubicada en el kilómetro 7, vía al mar; se trabaja la jornada de la mañana con estudiantes de preescolar a 5º y en la jornada de la tarde con secundaria, de sexto a undécimo, la gran mayoría de estudiantes, provenientes de las veredas donde se encuentran ubicadas las sedes restantes y desde el año 2000 asisten además, estudiantes residentes en barrios ubicados al Norte del municipio. Actualmente, la Institución ofrece a partir de grado décimo, en articulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje educación ambiental que otorga el título de TÉCNICO EN EXPLOTACIONES AGROPECUARIAS simultáneamente con el de bachiller.

En la básica primaria se ha implementado dentro del plan de mejoramiento institucional Modelos Escolares para la Equidad (MEPE), proyectos productivos y la de principios de Escuela saludable. Lo anterior, con la proyección de una institución líder en formación académica⁸⁸ y en la modalidad técnica agropecuaria del sector norte de Bucaramanga, mediante una educación acorde con las nuevas exigencias en cultura ciudadana, convivencia pacífica y con los avances de la ciencia y la tecnología que les permita además el acceso a niveles superiores de educación y/o formular alternativas de solución a los problemas del entorno regional.

En el PEI de la Institución Educativa que se encuentra desactualizado igual que el plan de mejoramiento institucional, se menciona el modelo pedagógico de Escuela Nueva para las ocho sedes y el modelo significativo para la sede principal. La presente investigación acción se desarrollará en la sede G. Esta cuenta con dos

⁸⁸ Tomado de MANUAL DE CONVIVENCIA Institución Educativa Rural Vijagual – Bucaramanga. Pág. 12

docentes y ofrece los niveles de preescolar y Básica primaria en la jornada de la mañana a 29 estudiantes, quienes se desplazan caminando hacia la escuela entre 40 minutos y 1 hora diaria.

La gran mayoría de ellos son hijos de agricultores pertenecientes a estrato Socio-económico uno, con mínimas oportunidades a nivel sociocultural, deportivas y lúdicas que afectan los procesos de formación académica y el desempeño escolar de los educandos.

6. METODOLOGÍA

6.1 ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto de investigación **“La producción de anécdotas para el desarrollo de la competencia escritora en estudiantes de un aula multigrado de primaria en una institución educativa oficial-rural”** se desarrolló a partir del enfoque cualitativo, considerado el más adecuado para alcanzar sus propósitos de conocimiento válido, sustentado en tres características complementadas por Taylor y Bodgan⁸⁹. Estas características se refieren en primer lugar a la construcción de un objeto de conocimiento que como proceso se enriquece continuamente a través de la interacción del investigador con los participantes y el contexto, objeto de análisis, además de la documentación teórica. En segundo lugar, procesos de investigación cíclicos que obedecen a una modalidad de diseño semiestructurado y flexible. En tercer y último lugar, los hallazgos de investigación se validan por medio del consenso o la interpretación de evidencias. Dicho enfoque metodológico permitió a esta investigación, el descubrimiento a partir de experiencias basadas en la reflexión, documentación, validez y confiabilidad.

6.2 DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación seleccionado para la intervención, fue la Investigación-acción, definida por McKernan, bajo la cita de Eliot, como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”⁹⁰.

⁸⁹ TAYLOR y BODGMAN, citado en Investigación Cualitativa. SANDOVAL, Carlos Arturo. Módulos de Investigación Social. Módulo 4 -ISBN: 958-9329-18-7

⁹⁰ MCKERNAN, James. Investigación-acción y Currículum. Ediciones Morata, Madrid. 1999. Pág. 24

De ahí que, el maestro desde la reflexión y análisis de su quehacer pedagógico está llamado a abordar una situación problema, con el propósito de transformar una realidad social, que exige conocimientos, responsabilidad, calidad y ética. Este mismo autor, McKernan⁹¹, plantea la importancia de “la indagación autoreflexiva del docente para analizar sus propias prácticas sociales o educativas, su comprensión sobre los mismos y las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan”. De esta forma, se da la posibilidad y exigencia a los maestros de ser investigadores, de comprender y reflexionar sobre el desarrollo del currículo con el propósito de mejorar con calidad su quehacer pedagógico. La investigación-acción al ser flexible permite la reconceptualización del problema, el planteamiento y redireccionamiento de estrategias en cualquier momento del proceso con el fin de abordar la situación de la forma más adecuada posible. Por lo que autores como Kemmis, Lewin, Elliot, Lomax y Bartolomé,⁹² resaltan en este diseño metodológico la característica de intervención reflexiva en las prácticas sociales con el fin de mejorar con calidad, a partir de la comprensión y la transformación, las mismas.

Según Lewin,⁹³ para lograr el potencial total de mejora y cambio, un ciclo de investigación-acción no es suficiente.

Considerando las características de la investigación-acción desde los autores mencionados, se tomó como modelo de referencia para el proceso de investigación, el modelo de McKernan⁹⁴, quien propone que se la considere como un proceso práctico, técnico y críticamente reflexivo. En el caso de este proyecto se realizó solo el primer ciclo de acción, que se inició con la identificación de una situación problema o diagnóstico, continuó con el desarrollo y ejecución del plan de acción y finalizó con un proceso de evaluación, como se muestra en la Gráfica número 11.

⁹¹ *Ibíd.*, p. 33.

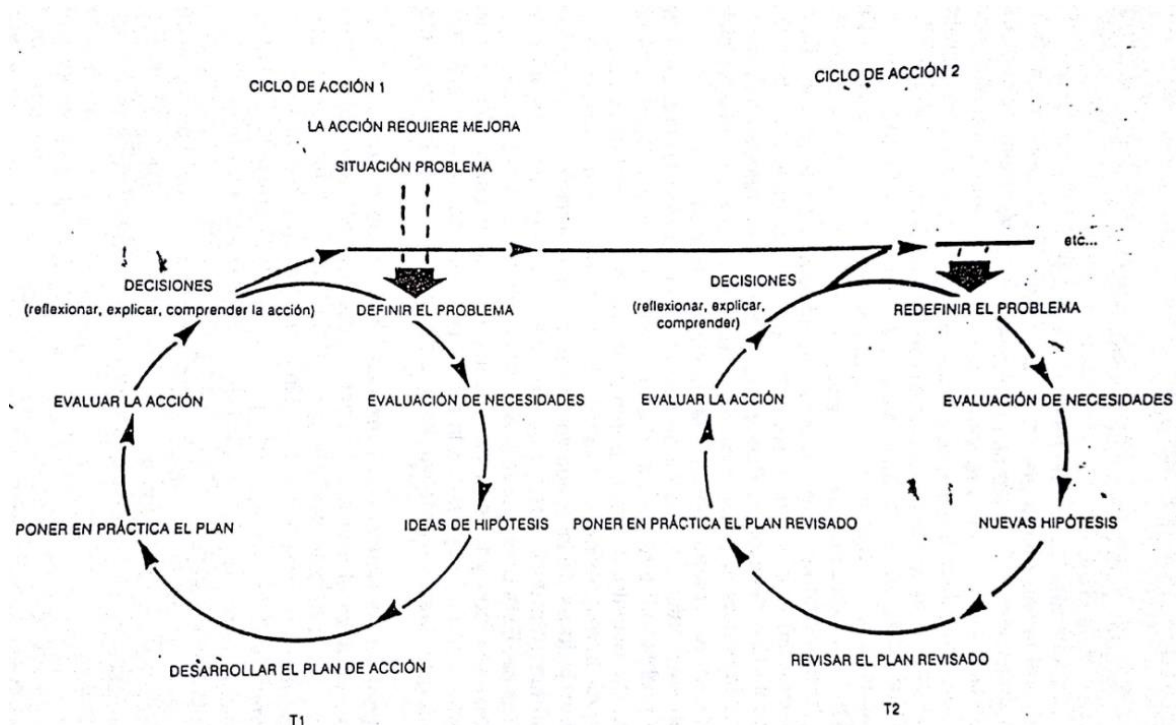
⁹² *Ibíd.*, p.32.

⁹³ LEWIN, 1946 [Citado en LATORRE, Antonio. La Investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa] p. 35.

⁹⁴ MCKERNAN, James. Investigación-acción y Currículum. Ediciones Morata, 1999. Pág. 48

La continuación de los ciclos se dará en procesos siguientes de manera autónoma por parte de la maestra, pero ya no en el marco de la maestría sino de su labor personal.

Gráfica 11. Modelo de investigación-acción de McKernan



Fuente: MCKERNAN, James. Investigación-acción y Currículum. Ediciones Morata, 1999. Pág. 49

De acuerdo con lo mencionado hasta ahora, esta investigación- acción permitió hacer una reflexión del quehacer pedagógico de la docente, en aula multigrado basado en el modelo Escuela Nueva y a su vez del enfoque que han tenido las prácticas de lo escrito en los estudiantes de tercero a quinto. A continuación, se detallarán las fases de desarrollo de la investigación en relación al modelo expuesto.

6.3 LAS FASES DE INVESTIGACIÓN

El presente apartado describe las estrategias implementadas en cada fase de investigación durante el primer ciclo de acción del modelo de McKernan (ver gráfica 13). Estas fueron sometidas a la observación, reflexión y cambios por parte de la docente investigadora con el propósito de mejorar su práctica educativa. Además, se incluyó la aplicación de técnicas e instrumentos en las distintas fases.

6.3.1 Fase de diagnóstico En esta primera fase, como respuesta al objetivo específico inicial, se pretendió identificar los niveles de escritura de los estudiantes de 3º, 4º y 5º en la producción de textos narrativos. Para esto, se partió de reconocer la razón por la que es indispensable alcanzar dicho objetivo y lo que afirma McKernan respecto al diagnóstico:

“la finalidad del diagnóstico es hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual; obtener evidencias que sirvan de punto de partida y de comparación con las evidencias que se observen de los cambios o efectos del plan de acción”⁹⁵.

Así las cosas, se construyó como instrumento inicial de investigación una prueba diagnóstica que partía de la comprensión lectora de una anécdota (ver Anexo D) para luego responder unas preguntas y realizar una producción que permitiera evaluar la competencia escritora de los participantes, todo fue evaluado a través de una rúbrica diseñada por la docente investigadora (ver Anexo E).

Como respuesta al planteamiento hecho por McKernan⁹⁶ sobre la importancia del interés que el problema debe tener para el investigador, que lo pueda manejar, que pueda mejorar algo y que implique la enseñanza y el aprendizaje, se pretendió al

⁹⁵ LATORRE, Antonio. La Investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España. Ed. Graó, 2006. Pág. 43.

⁹⁶ *Ibíd.*, p. 43.

conocer los niveles de escritura de los estudiantes de 3º, 4º y 5º, desarrollar y fortalecer a partir de los resultados obtenidos en la fase de intervención, la composición escrita de textos narrativos con base en la anécdota, en aula multigrado, como se verá a continuación.

6.3.2 Fase de desarrollo y ejecución del plan de acción En esta fase, según McKernan⁹⁷, se debe instalar el plan en el entorno y tomar medidas. Es el momento de implementar estrategias para abordar el problema, en este caso, fue el diseño y la ejecución de una secuencia didáctica que incluyó sesiones de aprendizaje de planificación, revisión y edición de anécdotas, que llevó al fortalecimiento de la producción textual de los estudiantes como afirma McKernan⁹⁸, de manera profesional, siendo agudos observadores de su práctica. Es decir, deben desarrollar destrezas de investigación para innovar y mejorarla a partir del trabajo cooperativo.

Este proceso de reflexión se hizo a partir del registro de información de las observaciones de actividades realizadas en clase a través de un diario de campo, como instrumento principal de recolección de datos.

6.3.3 Fase de evaluación. Según McKernan⁹⁹, en esta fase se realiza la evaluación de las medidas tomadas, se trata de comprender los efectos y qué se ha aprendido. El docente investigador tiene la oportunidad de autoreflexionar y aceptar su responsabilidad en las decisiones tomadas. En esta fase, se aplicó una prueba final cuyo resultado se analizó a partir de rejillas de evaluación de textos narrativos, para comparar el nivel de producción textual de los estudiantes en la fase de diagnóstico y después de ejecutada la intervención. Se hizo revisión y corrección final de las anécdotas escritas por los estudiantes para la edición del anecdotario como

⁹⁷ MCKERNAN, James. Investigación-acción y Currículum. Ediciones Morata, Madrid. 1999. Pág. 48

⁹⁸ *Ibíd.*, p. 48

⁹⁹ *Ibíd.*, p.48.

producto de la investigación a partir de unas rúbricas propias para evaluar el género discursivo.

En la siguiente tabla se presentan las técnicas e instrumentos usados en cada fase de investigación. Estos se encuentran en relación con los objetivos propuestos, las preguntas orientadoras y el soporte teórico de las teorías de McKernan y Antonio La Torre. En el siguiente subtítulo se detallará al respecto.

Tabla 1. Fases de Investigación

Fases	Preguntas orientadoras	Objetivos específicos	Técnicas	Instrumentos
Diagnóstico	¿Cuáles son los niveles de producción textual de los estudiantes de los grados 3º, 4º y 5º a partir de la composición de textos anecdóticos?	Identificar los niveles de producción textual de los estudiantes de 3º, 4º y 5º de primaria de un aula multigrado en una Institución educativa, oficial-rural.	Cuestionario	Prueba diagnóstica de producción textual Rúbrica
Desarrollo y Ejecución del Plan de Acción	¿De qué manera se pueden desarrollar los procesos de producción escrita con base en la anécdota en estudiantes de 3º, 4º y 5º primaria de una Institución educativa oficial-rural?	Determinar las características de una secuencia didáctica que permita desarrollar procesos de producción de textos narrativos, como la anécdota, en estudiantes de 3º, 4º y 5º de primaria.	Observación participante	Diario de campo de la secuencia didáctica Medios audiovisuales: Videos Fotografías
Evaluación	¿Qué efectos y alcances tendrá una secuencia didáctica con base en la anécdota, en los niveles de producción textual de los estudiantes de un	Valorar los avances en la producción escrita de los estudiantes de 3º, 4º y 5º de primaria en una institución educativa, oficial-rural, con aula multigrado, a partir de	Cuestionario de preguntas cerradas Análisis documental	(prueba final) Rúbrica

Fases	Preguntas orientadoras	Objetivos específicos	Técnicas	Instrumentos
	aula multigrado de primaria?	la aplicación de una secuencia didáctica		

6.4 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Las técnicas utilizadas para la recolección de información y que permitieron evidenciar las necesidades de los estudiantes de tercero a quinto en los procesos de aprendizaje y los resultados de la intervención en los niveles de producción escrita, fueron las siguientes:

6.4.1 El cuestionario. Esta herramienta tiene varias concepciones dependiendo del autor, según Lewin, “consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito”¹⁰⁰. Por otro lado, McKernan¹⁰¹ concibe el cuestionario como una técnica que “proporciona respuestas directas, es fácil y sencillo de completar, puede tomar con rapidez respuesta a un gran número de personas y la información es cuantificable.” Además de lo anterior, se tuvo en cuenta tres aspectos propuestos por Latorre al diseñar el cuestionario: El propósito, la población y los recursos disponibles, siendo notorio el inconveniente mencionado por McKernan¹⁰², en cuanto a la exigencia de tiempo para su diseño y análisis.

Esta técnica, se usó en dos momentos. Primero, en la fase diagnóstica inicial donde a partir de la lectura de una anécdota se identificó los niveles y competencias en la producción escrita de los estudiantes de 3º, 4º y 5º, tras la escritura de una nueva anécdota. En esta se evaluó la coherencia, cohesión y superestructura de dicho texto narrativo, con el fin de plantear estrategias de intervención adecuadas a las necesidades concretas del grupo.

De igual manera, en la fase de evaluación se aplicó una prueba final con el propósito de comparar los niveles de producción textual con los que se presentaron los

¹⁰⁰ LATORRE, Antonio. La Investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España. Ed. Graó, 2006. p. 66.

¹⁰¹ *Ibíd.*, p.67.

¹⁰² *Ibíd.*, p.68.

estudiantes en la primera fase de investigación y los avances o retrocesos producto de la intervención.

6.4.2 La observación participante. La observación participante es vista como una técnica de naturaleza participativa que requiere la implicación del observador, en este caso, en la institución que se está observando¹⁰³. Esta técnica permite el acercamiento directo con la comunidad y el problema a abordar, a partir del conocimiento de situaciones sociales. Durante el desarrollo de la presente investigación se hizo la observación y registro descriptivo de información de actividades realizadas en las sesiones de la secuencia didáctica para elaborar el instrumento, diario de campo, con relatos auténticos que permitan al docente reflexionar de manera objetiva y verificar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con la observación participante, se cuestionó acerca de la pertinencia y efectividad de estrategias y cómo incrementar la validez.

La grabación de dichas actividades se hizo con el propósito de poder revisar detenidamente y cada vez que se requiera una mejor comprensión del contexto y de lo sucedido en el proceso de intervención de forma fidedigna.

6.4.3 El análisis de los documentos. El análisis de documentos, según Latorre¹⁰⁴, “es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar (analizar) documentos escritos con el fin de obtener información útil y necesaria para responder a los objetivos de la investigación”. Por lo tanto, en la fase de evaluación, los resultados del análisis permitieron comparar el nivel de producción textual actual de los estudiantes con respecto al nivel inicial. Durante todo el proceso de investigación se recopiló información teniendo en cuenta las preguntas orientadoras. Algunos materiales oficiales y públicos, disponibles como fuente de

¹⁰³ *Ibíd.*, p. 57.

¹⁰⁴ *Ibíd.*, p. 78.

información, documentos oficiales considerados por La Torre¹⁰⁵ que se tuvieron en cuenta para el análisis fueron: grabaciones escolares y fichas de trabajo. Los documentos personales sugeridos por el docente investigador: textos escritos (anecdóticos) por estudiantes sobre experiencias personales, también hicieron parte de esta técnica.

6.5 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Los instrumentos utilizados en la presente propuesta de investigación para el apoyo de las técnicas definidas, fueron los siguientes:

6.5.1 Guía de la prueba: Tanto en la fase de diagnóstico como en la fase de evaluación se diseñó una guía de prueba para identificar en un primer momento los niveles de escritura de los estudiantes; y luego, el progreso en el proceso de composición. La elaboración de dicho instrumento se basó en las categorías para el análisis de la producción escrita planteadas en los Lineamientos Curriculares y estándares de Lengua Castellana del MEN¹⁰⁶.

6.5.2 Rejilla de evaluación para la escritura. Instrumento diseñado por la investigadora con el propósito de conocer el desempeño individual de los estudiantes que participan en la investigación, teniendo en cuenta la estructura planteada por Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa Casas. Este instrumento que organizó las sesiones de aprendizaje en cuatro momentos¹⁰⁷ e incluyó además, los

¹⁰⁵ Ibíd., p. 78.

¹⁰⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. [en línea] http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf [citado Diciembre 6 de 2016] págs. 61-71

¹⁰⁷ Perez Abril , Mauricio y Roa Casas , Catalina. Referentes para la Didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres Ltda. 119p. 2010. [En línea] https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/2011/Referentes%20Didactica%20del%20lenguaje%20Primer%20ciclo.pdf. [Citado el: 20 de Febrero de 2018.]

principios respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua propuestos por Álvarez Angulo, aportó información en el diagnóstico y en la fase de evaluación, respecto al nivel de escritura en que los educandos se encontraban.

6.5.3 Diario de campo. Este instrumento es fundamental en el proceso de Investigación-acción, porque favorece el registro de lo ocurrido en la ejecución de la propuesta planteada, que en este caso particular fue la secuencia didáctica en la fase dos de la investigación. Para autores como McNiff y otros el diario de campo es “un registro continuo y sistemático de información factual sobre eventos, fechas y personas”¹⁰⁸ que promueve la investigación en el aula a partir de la reflexión de las experiencias en los procesos de enseñanza aprendizaje. Es muy importante resaltar que esta técnica requiere autodisciplina y disponer de tiempo para examinar y analizar la información.

6.5.4 Medios audiovisuales. Los medios audiovisuales serán usados por el docente investigador para registrar información¹⁰⁹. **La Fotografía**, será una técnica utilizada en la fase de investigación. Latorre¹¹⁰, la considera documento o prueba de la conducta humana, que en el contexto de la educación puede funcionar como ventana al mundo de la escuela. Por otra parte, “los usos del **Vídeo** para investigación educativa son ilimitados. Cualquier situación o acción educativa se puede registrar y se puede recuperar para su análisis e interpretación posterior”¹¹¹. Por lo tanto, se aprovecharon las grabaciones en vídeo de las actividades realizadas en la fase de desarrollo y ejecución del plan de acción correspondiente a las sesiones de la secuencia didáctica, intervención de esta investigación.

¹⁰⁸ Ibid., p. 61.

¹⁰⁹ Ibid., p. 80.

¹¹⁰ Ibid., p. 80.

¹¹¹ Ibid., p. 81

6.6 POBLACIÓN Y MUESTRA DE ESTUDIO

La población de estudio con la cual se desarrolló esta propuesta de trabajo son los estudiantes de los grados: 3º, 4º y 5º. De la sede G de la Institución Educativa Rural Vijagual, quienes residen en la vereda San Pedro Bajo.

El número de estudiantes participantes es de 15. De tercer grado, seis (6), de cuarto grado, cuatro (4) y de quinto grado solo cinco (5). En edades entre los 8 y 13 años. La muestra poblacional es no probabilística y por conveniencia, como afirma Hernández¹¹², la muestra es no probabilística porque no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación, es decir, el contexto donde la docente labora y pretende transformar con calidad su práctica pedagógica.

Por ser estudiantes de aula multigrado en Escuela nueva, el número de estudiantes en los tres grados es pequeño y la principal característica es el trabajo colectivo que se orientará para fortalecer competencias escritoras.

6.7. PLAN DE RECOLECCIÓN, PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El proceso de análisis de la información se hace a partir de la recolección de datos desde el comienzo de la investigación y durante el desarrollo de la misma¹¹³. Dicha información fue registrada y organizada para atender y favorecer la reflexión pedagógica en cada una de las fases o etapas del proceso de composición escrita, que se desarrolló en esta investigación. En la fase de diagnóstico se valoró cada una de las preguntas del cuestionario a partir de la lectura de un texto anecdótico. De igual forma, se analizó el nivel de producción escrita a nivel individual y grupal

¹¹² HERNÁNDEZ, Roberto. *Metodología de la Investigación*. México: ed. Mc Graw Hill, 2006. p.176

¹¹³ Ibid., p. 82

de los estudiantes por medio de una rejilla de evaluación de textos narrativos. Posteriormente se completó el análisis, con la información obtenida a partir de las técnicas e instrumentos descritos en el numeral anterior.

7. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

Un aspecto importante en el proceso de análisis de datos es validar la información, como afirma Antonio Latorre: “aportar elementos o criterios para que los datos sean creíbles”¹¹⁴. Para el caso de esta investigación se presentaron las producciones de los estudiantes, la descripción en detalle del proceso junto a extractos literales de los discursos de los participantes; todo “a partir del registro de información como resultado de la observación participante, cuestionarios y análisis de documentos”¹¹⁵ que luego fueron triangulados fortaleciendo la validación. El principio básico de esta triangulación, como dice Latorre, es el de recoger relatos, observaciones de alguna situación o de algún aspecto de la misma, desde diversos ángulos y perspectivas para compararlos o contrastarlos como se hizo en el desarrollo de esta investigación con los distintos trabajos y pruebas presentadas por los educandos.

De acuerdo a lo anterior, los aportes de estudiantes y del docente como investigador nos llevan a pensar en la triangulación como analiza Elliot “una teoría del método para la autoevaluación dentro de un sistema profesional-democrático de rendición de cuentas en el aula”¹¹⁶. Como otra manera de validar la presente investigación, se presenta de manera pública, el informe de la misma con el fin de dar a conocer resultados a otras personas que puedan ponerlos a prueba en su práctica profesional¹¹⁷.

¹¹⁴ Ibíd., p. 90

¹¹⁵ Ibíd., p.93

¹¹⁶ MCKERNAN, James. Investigación-acción y Currículum. Ediciones Morata, 1999. Pág.206

¹¹⁷ Ibíd., p. 99

8. PRINCIPIOS ÉTICOS

El docente como investigador tiene la responsabilidad de proteger a los sujetos involucrados en la investigación. De acuerdo con lo anterior, el maestro debe contar con la autorización del representante legal de la Institución donde se realizará la investigación para iniciar dicha experiencia¹¹⁸. Se tomará como referente el artículo 5 del capítulo 1: De los aspectos éticos de la Investigación en seres humanos, de la resolución No.008430 del 4 de octubre de 1993: “En toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar” para lo cual se requiere el consentimiento informado de los participantes, contemplado en el artículo 8. Con el fin de proteger la privacidad del individuo, sujeto de investigación, identificándolo solo cuando los resultados lo requieran y éste lo autorice.

Con respecto al bienestar de los participantes, el Artículo 10 menciona: “El grupo de investigadores o el investigador principal deberán identificar el tipo o tipos de riesgo a que estarán expuestos los sujetos de investigación”. En este caso, se podría afirmar que la investigación no concibe algún tipo de riesgo para la comunidad educativa, y se considera que es mayor el beneficio que los estudiantes obtendrán en su desarrollo cognitivo y social al fortalecer su nivel de producción escrita, que se verá reflejado en su desempeño académico y el de la institución educativa donde se realiza la investigación.

Con el propósito de conocer y dar cumplimiento a los requisitos que debe efectuar el docente investigador, el autor de la propuesta de investigación- acción, realizó el

¹¹⁸ MINISTERIO DE SALUD. RESOLUCIÓN 008430 Bogotá. Octubre 4 de 1993 [en línea] <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF> [citado julio 4 de 2017]

curso “Protección de los participantes humanos de la investigación” con número de certificación: 381963. (Anexo 3) Según la ley 1581 de 2012¹¹⁹, “los datos personales de los menores de edad tienen una especial protección y por lo tanto su tratamiento podrá realizarse siempre y cuando no se vulnere o se ponga en peligro alguno de sus derechos fundamentales y se busque la protección de sus intereses y su desarrollo armónico integral”, al igual que la resolución No. 008430 del 4 de octubre de 1993 busca proteger la privacidad de los participantes y se tendrá en cuenta su aplicación en el registro de información de la investigación-acción de la presente propuesta, asignando un código en reemplazo a los datos personales de los estudiantes participantes.

¹¹⁹ CÁMARA DE COMERCIO DE BOGOTÁ. Ley 1581 de 2012. Decreto 1377 de 2013 Bogotá. [en línea]https://colombiadigital.net/publicaciones_ccd/anexos/certicamara_proteccion_datos_ago28.pdf [citado en junio 2 de 2017]

9. ANÁLISIS DE RESULTADOS

9.1 FASE DE DIAGNÓSTICO

El diagnóstico se realizó partiendo de la técnica de cuestionario que buscaba obtener información que permitiera identificar los niveles de escritura de los estudiantes de 3º, 4º y 5º grado de una institución educativa, oficial-rural, con aula multigrado. Para esto se aplicó una prueba diagnóstica basada en el género discursivo de la anécdota que permitió verificar la habilidad de producción de los estudiantes y los procesos asociados al mismo. Esta se desarrolló con 15 estudiantes de los tres grados mencionados con anterioridad en las instalaciones de la sede G.

El instrumento estuvo constituido por dos partes. En la primera parte, se tuvo en cuenta que las pruebas saber evalúan el proceso de escritura y no la escritura en sí, por lo que los estudiantes respondieron preguntas diseñadas a partir de la lectura de un texto, para reconocer su conocimiento en dichos procesos. Los cuestionamientos usados se plantearon desde los componentes semántico, sintáctico y pragmático. En la segunda parte de la prueba, se propuso a los estudiantes escribir un texto, relacionado con la temática de la anécdota leída, “el primer día de clase”, y con esto evaluar su capacidad de producción textual.

En este punto se debe aclarar que el texto usado en la primera parte de la prueba fue el mismo para los tres grados; primero, para delimitar una referencia temática en la producción textual de la segunda parte de la prueba; lo anterior es válido, pues en aula multigrado, en ocasiones se trabajan los mismos temas en los diferentes grados, pero respetando el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y de acuerdo a

los estándares propuestos por grupos de grados: de primero a tercero y cuarto a quinto.

Para este caso, se tuvo en cuenta en el factor de producción textual¹²⁰ el siguiente enunciado para el primer grupo: produzco textos escritos que corresponden a diversas necesidades comunicativas, y para el segundo grupo: produzco textos escritos que corresponden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración; permitiendo la secuencialidad en los conocimientos¹²¹.

Como segunda, y última medida, a pesar de usar el mismo texto, la prueba de cada uno de los cursos constó en su parte inicial de un número de preguntas y criterios diferentes a ser tenidos en cuenta como se expresa a continuación.

Para grado tercero se presentaron tres preguntas, de selección múltiple con única respuesta. La siguiente tabla, N°2 presenta la pregunta usada en la prueba con sus respectivas opciones de respuesta, los criterios evaluados para el componente semántico y el valor numérico de cada pregunta. Se debe tener en cuenta que a mayor nivel de exigencia será mayor el puntaje de la misma. Los criterios exigen a los estudiantes capacidad y habilidad para recuperar información explícita del texto cuando ésta no se encuentra de manera directa e inferir información sobre acciones de los personajes. (Ver tabla N°2).

¹²⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*, 2006 [en línea] http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf [citado octubre 18 de 2017]

¹²¹ *Ibíd.*, pág. 31

Tabla 2. Preguntas prueba Tercer Grado

GRADO TERCERO		
Pregunta	Criterio	Valor
1. Inés sintió miedo el primer día de clases porque: A. Había pocas niñas en la escuela. B. Los compañeros la miraban y hablaban mucho. C. la escuela era muy grande. D. no conocía a sus compañeros y profesora.	Relaciona personajes y acciones para caracterizar una situación comunicativa determinada al interior del texto.	50 puntos
2. La palabra que completa correctamente la siguiente oración es: Inés no lloró porque se mantuvo _____. A. distraída B. Pensativa C. Asustada D. Feliz`	Ubica información dentro del texto a partir de marcas textuales evidentes o fácilmente identificables.	25 puntos
3. A Inés le gustó la escuela, _____ no quería ir sola. ¿Cuál de las siguientes palabras ayuda a completar la idea? A. entonces B. pero C. además D. para	Identifica la pertinencia de los conectores (contraste) para detectar la coherencia entre dos proposiciones.	25 puntos

En cuanto a las pruebas para cuarto y quinto grado, estas constaron de 4 preguntas de opción múltiple con única respuesta. Así, para grado cuarto se buscó que los estudiantes reconocieran el procedimiento estratégico para la producción de textos. Se evaluó los componentes semántico, sintáctico y pragmático a partir de la organización de ideas para definir y adecuar el texto de acuerdo con lo que se quiere comunicar. Como se muestra a continuación: (ver tablas N°3 y N°4).

Tabla 3. Preguntas prueba Cuarto Grado

GRADO CUARTO		
Pregunta	Criterio	Valor
1. A quién se refiere Inés cuando dice: “Mi sonrisa fue inmensa al volverlo a ver” A. Al salón de clases B. Al niño rubio C. A su padre D. Al títere de oso	Ubica información dentro del texto a partir de marcas textuales evidentes o fácilmente identificables.	25 puntos
2. En la oración: “Yo asustada me trepé por los pantalones de mi papi”. La palabra resaltada significa: A. subí B. resbalé C. deslicé D. escondí	Define palabras a partir del contenido del texto.	12,5 puntos
3. Las palabras que mejor describen a Juanita son: A. Vieja y amable B. Divertida y cariñosa C. Dulce y triste D. Amable y callada	Utiliza palabras para nombrar o caracterizar los personajes de un texto narrativo.	25 puntos
4. Inés pensó en decirle a uno de sus compañeros el siguiente mensaje: Aunque eres muy abrador. Me agradas por ser rubio y simpático. ¿Qué palabras corregirías en el escrito? A. La palabra rubio porque se escribe con v B. La palabra simpático porque no lleva tilde	Revisa y corrige palabras en escritos cortos y sencillos.	37 puntos

GRADO CUARTO		
Pregunta	Criterio	Valor
C. La palabra ablador porque se escribe con h inicial D. La palabra agrada porque no debería terminar en s		

Finalmente, para grado quinto las cuatro preguntas pretendían que el estudiante diera cuenta de intenciones en el texto, tuviese la capacidad de caracterizar un sujeto o personaje, dedujera información explícita y evidenciara su capacidad para revisar la escritura de un texto. A cada uno de estos criterios se le asignó un valor según la complejidad de la pregunta evaluada. A continuación, la tabla que detalla la pregunta con sus debidas respuestas, criterios que se evalúan a partir de estas y el valor asignado. Ver tabla N°3:

Tabla 4. Preguntas prueba Quinto Grado

GRADO QUINTO		
Pregunta	Criterio	Valor
1. Según el texto, la escuela donde estuvo Inés: A. Era grande y vieja. B. Tenía muchas cosas agradables. C. Asustaba a los niños. D. Era muy aburrida.	Deduce información implícita de partes del contenido de un texto anecdótico	20 puntos
2. Las palabras que mejor describen a Juanita son: A. Vieja y amable B. Divertida y cariñosa C. Dulce y triste D. Amable y callada	Utiliza palabras para nombrar o caracterizar los personajes de un texto narrativo.	20 puntos

GRADO QUINTO		
Pregunta	Criterio	Valor
3. La expresión “ pude ver una gran sala como si fuera una ciudad en miniatura. Eso me gustó. ” hace referencia a: A. La sala de profesores B. El patio de la escuela C. El salón de clases D. La Biblioteca	Revisa la escritura de un texto buscando unidad y cohesión.	20 puntos
4. El último párrafo del texto permite: A. Proponer una solución B. Resumir lo dicho C. Resolver el conflicto D. Cerrar una discusión	Reconoce la intención presente en el texto leído o un fragmento del mismo.	40 puntos

Los valores asignados a cada pregunta ayudaron a identificar el nivel de desempeño de los estudiantes en la prueba según el siguiente criterio:

Tabla 5. Valores asignados a cada pregunta

VALORES	NIVEL DE DESEMPEÑO
De 0 a 25 puntos	Insuficiente
De 26 a 50 puntos	Mínimo
De 51 a 75 puntos	Satisfactorio
De 76 a 100 puntos	Avanzado

La aplicación de prueba duró 45 minutos, tiempo en que los estudiantes la desarrollaron con interés y disposición, sin solicitar ayuda; sin embargo, algunos, de tercero y quinto expresaron la dificultad para cumplir con la segunda parte de la prueba porque no recordaban hechos importantes de su primer día de escuela. Luego de evaluar las preguntas asociadas a los procesos de escritura, se procedió a identificar los niveles de producción textual de los estudiantes. Para esto, se

evaluó cada prueba a partir de una rejilla diseñada de forma exclusiva para el texto narrativo, anécdota, por la docente investigadora (ver Anexo E). Se tuvo en cuenta los niveles de coherencia y cohesión, coherencia global, coherencia lineal, superestructura y dimensión pragmática planteados por el MEN en sus estándares de lenguaje¹²² y lineamientos curriculares¹²³, además de los niveles de desempeño estipulados por la misma entidad (insuficiente-avanzado).

Tabla 6. Puntaje por estudiante y Nivel de desempeño en Competencia Escritora. Grado Tercero

Categoría	Pregunta 1		Puntuación 1	Pregunta 2		Puntuación 2	Pregunta 3		Puntuación 3	Puntaje Total	Desempeño
	A**	NA***		A	NA		A	NA			
D3an1	D		50	B		25	B		25	100	Avanzado
D3aj2	D		50	B		25	B		25	100	Avanzado
D3ax3		C	0		A	0	B		25	25	Insuficiente
D3nb4	D		50		D	0	B		25	25	Insuficiente
D3er5		B	0		A	0		C	0	0	Insuficiente
D3vn6	D		50	B		25		C	0	75	Satisfactorio

*El código asignado a cada estudiante será el mismo durante toda la investigación.

**A: Pregunta acertada

***NA: Pregunta no acertada

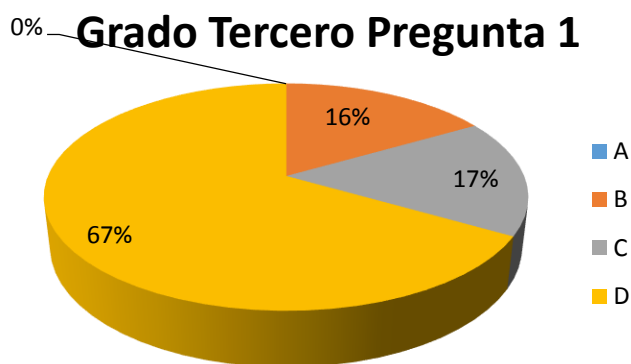
9.3.1 Resultados de prueba diagnóstica Después de identificar el nivel de desempeño de los estudiantes según el número de preguntas acertadas y no acertadas, se procedió a realizar un análisis más detallado de las respuestas a cada pregunta con el fin de reconocer los puntos clave en los que la fase de intervención

¹²² Ibíd., págs. 32 y 34.

¹²³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. [en línea] http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf [citado Diciembre 6 de 2016] págs. 61-71

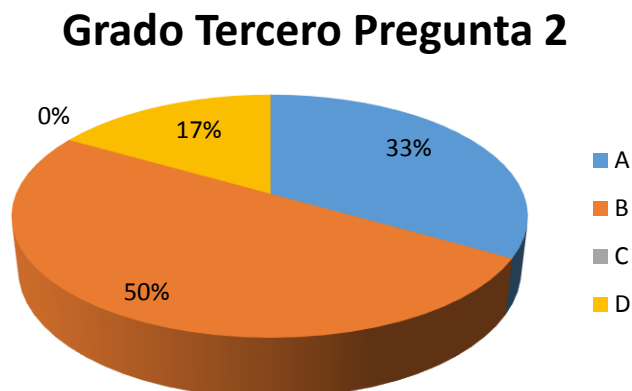
tendría que aportar de manera precisa. En las siguientes gráficas se representa con un color diferente cada opción de respuesta seleccionada por los estudiantes.

Gráfica 12. Pregunta # 1- Prueba diagnóstica Tercer grado.



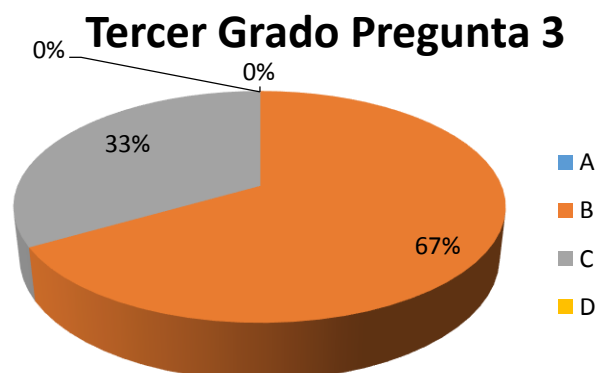
En tercer grado, respecto a la pregunta 1, cuya respuesta correcta es la D, se registran 4 aciertos y 2 desaciertos, de los estudiantes (6 evaluados), lo que corresponde respectivamente a un 67% de los chicos de tercero, que en su mayoría no se les dificulta comprender los elementos formales que regulan el desarrollo del tema del texto, teniendo en cuenta lo que quiere comunicarse, de esta forma se evalúa el componente semántico de manera satisfactoria. No obstante, se tiene el ejemplo concreto de los estudiantes D3AX3 y D3ER5 quienes no acertaron a la pregunta. Una posible razón de esto es la dificultad para seleccionar los mecanismos que aseguran la articulación sucesiva de las ideas en un texto (presentación, continuación, transición, digresión, enumeración, cierre o conclusión) y que en conjunto atienden al tema central.

Gráfica 13. Pregunta # 2- Prueba diagnóstica Tercer grado.



En la pregunta 2, Un 50% de los estudiantes acertaron a la respuesta por lo que se puede afirmar que son capaces de identificar información dentro del texto a partir de marcas textuales evidentes o fácilmente identificables. Sin embargo, el otro 50 %, se encuentra en el nivel Insuficiente porque además de no lograrlo, se les dificultó identificar la intención comunicativa en actos de habla simple y de uso cotidiano. Por lo que los estudiantes D3AX3, D3NB4 y D3ER5 al seleccionar la respuesta A y D, no seleccionaron los elementos que permiten la articulación de ideas en un texto, atendiendo al tema central.

Gráfica 14. Pregunta # 3- Prueba diagnóstica Tercer grado.



En la pregunta 3, el 67% de los estudiantes, es decir, cuatro (4), lograron acertar en la respuesta, mientras que el 33% presenta dificultad en la competencia escritora, en lo que refiere al componente semántico, dado que no identificaron la pertinencia de los conectores de contraste con el fin de detectar la coherencia entre dos proposiciones. Esto posiblemente se debe a la dificultad de reconocer la función de estos elementos en el establecimiento de relaciones entre las ideas del texto y lo que se quiere comunicar.

En general, el desempeño del grupo en esta primera fase de la prueba referida a los procesos de escritura se puede considerar Mínimo, pues la mitad no supera los niveles básicos evaluados. De lo anterior, se puede afirmar la necesidad de ejercitar la identificación de temas, contenidos, ideas o enunciados, además del uso adecuado de palabras y relaciones temporales entre sucesos para mejorar la coherencia en textos anecdóticos que respondan a las necesidades comunicativas de los estudiantes de tercer grado.

En segundo lugar, se presentan los resultados de la prueba diagnóstica realizada por cuatro estudiantes de grado cuarto a partir de aciertos y desaciertos en cada pregunta. Se determina el desempeño de cada estudiante mediante la sumatoria de las puntuaciones obtenidas en cada una de la misma forma que con el grado anterior.

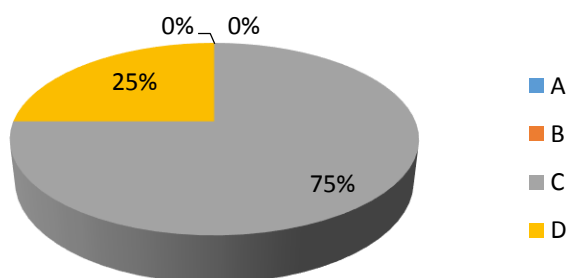
Tabla 7. Puntaje por estudiante y Nivel de desempeño en Competencia Escritora. Grado Cuarto

Categoría	Preg. 1		Puntuación 1	Preg. 2		Puntuación 2	Preg. 3		Puntuación 3	Preg. 4		Puntuación 4	Puntaje total	Desempeño
Estudiante	A	NA		A	NA		A	NA		A	NA			
D4JM1	C		12.5	A		25	B		25		A	0	62.5	Satisfactorio
D4JR2		D	0	A		25	B		25	C		37.5	87.5	Avanzado
D4BR3	C		12.5	A		25		A	0		A	0	37.5	Mínimo
D4AV4	C		12.5		B	0		A	0		B	0	12.5	Insuficiente

Los resultados obtenidos muestran diversos niveles de desempeño en los cuatro estudiantes evaluados en grado cuarto, lo que implica el trabajo personalizado, respetando los niveles de aprendizaje orientado al propósito general de la fase de intervención. Las siguientes gráficas representan el desempeño de los estudiantes de grado cuarto en cada pregunta. Al igual que en las gráficas de los otros grados, se le asignó a cada respuesta un color diferente para facilitar la identificación de aciertos y desaciertos.

Gráfica 15. Pregunta # 1- Prueba diagnóstica Cuarto grado.

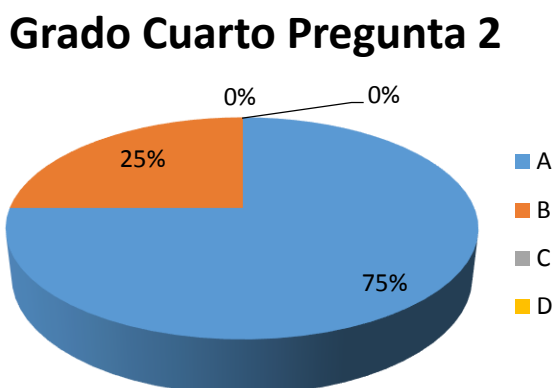
Grado Cuarto Pregunta 1



La gráfica N°15 muestra con respecto a la pregunta 1, que el 75% de los estudiantes, acertaron en la respuesta a esta pregunta (C), lo que evidencia

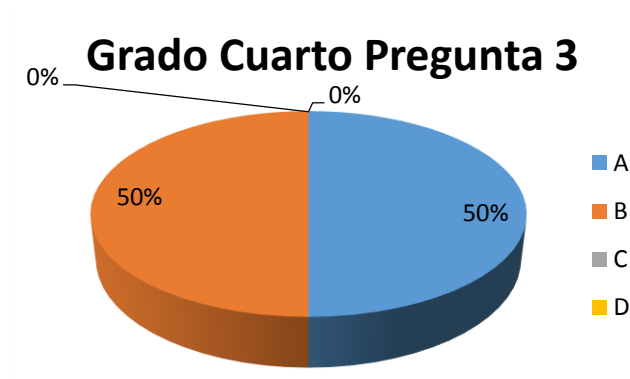
fortaleza en el componente semántico debido a que, en este, se espera que el estudiante fuese capaz de prever temas, contenidos, ideas o enunciados para producir textos que respondieran a diversas necesidades comunicativas. Por otro lado, el 25%, es decir, uno (1) no acertó dando cuenta de su dificultad para ubicar información dentro del texto a partir de marcas textuales evidentes o fácilmente identificables. Por lo que eligió como respuesta la opción D que correspondía a otro personaje mencionado; lo que no era adecuado debido a que el estudiante no logró recuperar la información implícita en el texto cuando se expresa...

Gráfica 16. Pregunta # 2- Prueba diagnóstica Cuarto grado.



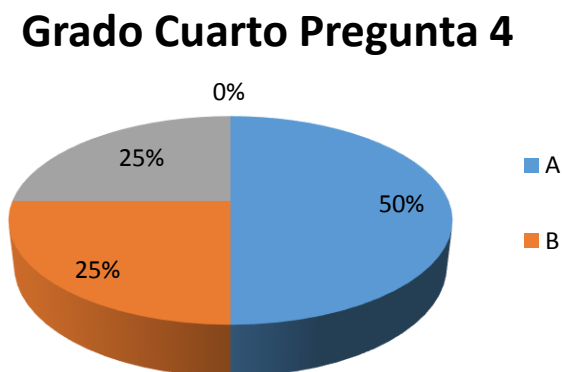
En la pregunta 2, como se muestra en la gráfica, se registran 3 aciertos correspondientes al 75% de los estudiantes que lograron definir palabras a partir del contenido del texto, mediante la selección del sinónimo correspondiente, al seleccionar la respuesta (A). Por otra parte, en el 25%, es decir, uno (1) desacierto, es evidente la dificultad en el componente sintáctico al desconocer elementos de la gramática para lograr coherencia y cohesión del texto en una situación de comunicación particular, lo que posiblemente se debe a que el estudiante D4AV4 no logra establecer concordancia entre sujeto y verbo en la oración.

Gráfica 17. Pregunta # 3- Prueba diagnóstica Cuarto grado.



En la pregunta 3, el 50% de los estudiantes (4 evaluados) utilizaron palabras para nombrar o caracterizar los personajes de un texto narrativo, lo que muestra que los evaluados infieren características del personaje a partir de acciones y eventos descritos en el texto. Al 50% restante, es decir, 2, escogió la opción A, pues se les dificulta recuperar información explícita en el texto, debido posiblemente a que no hacen uso de estrategias semánticas para revisar la escritura del texto como una unidad con sentido.

Gráfica 18. Pregunta # 4- Prueba diagnóstica Cuarto grado.



En la pregunta 4 se registra 1 acierto, correspondiente a la opción C, es decir, el 25% de los estudiantes (4 evaluados), revisa y corrige palabras en escritos cortos y sencillos, lo que permite afirmar que el estudiante D4JR2 hace uso de reglas

ortográficas, mientras que el 75% presenta notoria dificultad en el componente sintáctico porque no reconocen elementos de la gramática y desconoce la organización que un texto debe tener para lograr coherencia y cohesión en una situación de comunicación particular.

En el grado cuarto, como se mencionó inicialmente, cada estudiante se encuentra en un nivel diferente, lo que no permite establecer un nivel de desempeño general del grupo. Solo se puede concluir un estado de desempeño en total divergencia entre sí. Pues los estudiantes reconocen la estructura superficial de textos cotidianos, revisan y corrigen escritos cortos y sencillos, siguiendo reglas básicas de cohesión oracional, pero requieren ejercitar la coherencia según la intencionalidad comunicativa del texto a producir; atendiendo a los diferentes ritmos de aprendizaje con orientación al propósito de la intervención.

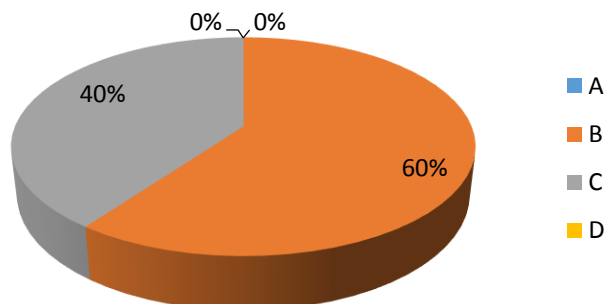
Tabla 8. Puntaje por estudiante y Nivel de desempeño en Competencia Escritora. Grado Quinto

Categoría	Preg. 1		Puntuación 1	Preg. 2		Puntuación 2	Preg. 3		Puntuación 3	Preg. 4		Puntuación 4	Puntaje total	Desempeño
	A	NA		A	NA		A	NA		A	NA			
D5ML5	B		20		D	0		A	0		A	0	20	Insuficiente
D5YC2	B		20	B		20	C		20		A	0	60	Satisfactorio
D5JF3		C	0		A	0		A	0		B	0	0	Insuficiente
D5PM1		C	0		A	0		A	0		B	0	0	Insuficiente
D5DR4	B		20		D	0		B	0		B	0	20	Insuficiente

En las siguientes gráficas, se muestran los porcentajes y el nivel de desempeño de los estudiantes de quinto grado en la prueba diagnóstica utilizada para evaluar la competencia escritora en la primera parte del diagnóstico.

Gráfica 19. Pregunta # 1- Prueba diagnóstica Quinto grado.

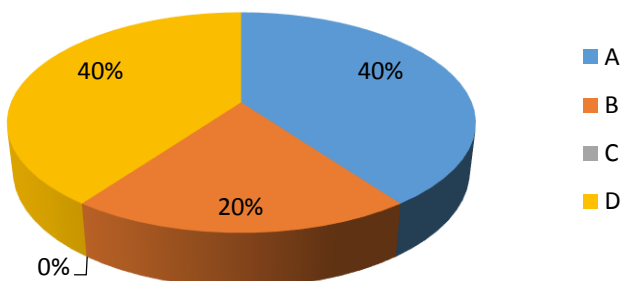
Quinto Grado Pregunta 1



En la pregunta 1, el 60% reconoció la estructura superficial de un texto cotidiano y comprendió enunciados y párrafos de los mismos. Por otra parte, el 40% presentó un desempeño Insuficiente con dificultad en el componente pragmático al no poder deducir información implícita de partes del contenido del texto, como en el caso de los estudiantes D5JF3 y D5YC2 que escogieron la C, como opción de respuesta.

Gráfica 20. Pregunta # 2- Prueba diagnóstica Quinto grado.

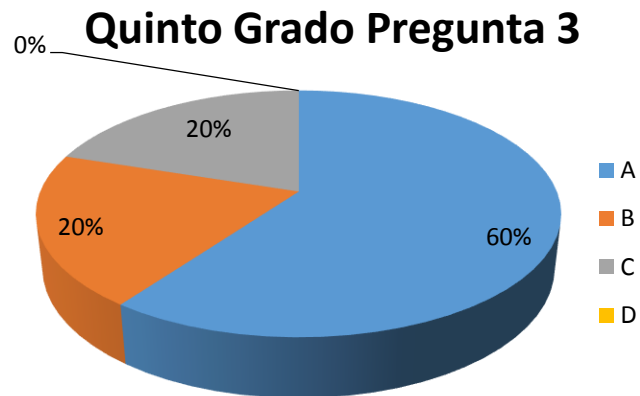
Quinto Grado Pregunta 2



La pregunta 2, con solo 1 acierto, correspondiente a la letra B, evidencia la dificultad del 80% de los estudiantes evaluados, pues no logran utilizar adecuadamente palabras para nombrar o caracterizar los personajes de un texto narrativo, anécdota, evaluado en el componente pragmático. Lo anterior implica que se requiere de

manera urgente ejercitar el uso de estrategias para identificar el propósito de comunicación que debe tener un texto anecdótico.

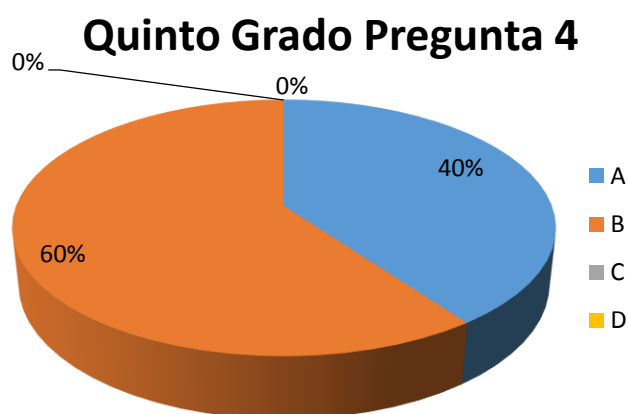
Gráfica 21. Pregunta # 3- Prueba diagnóstica Quinto grado.



En la pregunta 3, se muestra que un solo estudiante logra revisar la escritura de un texto anecdótico, buscando unidad y cohesión. El 80 %, no identificó el propósito o la intención del texto leído, debido posiblemente a falta de reconocimiento de los elementos que regulan el desarrollo del tema.

Se puede afirmar que el nivel de desempeño en este grado para la competencia escritora es Insuficiente y se requiere ejercitar el uso de estrategias semánticas, sintácticas y pragmáticas para revisar la estructura de un texto con coherencia y cohesión.

Gráfica 22. Pregunta # 4- Prueba diagnóstica Quinto grado.



En la siguiente gráfica, la respuesta correcta a la pregunta 4, corresponde a la letra C, lo que muestra que el 100% de los estudiantes evaluados, no logra reconocer la intención del texto, desconocen la organización que un texto debe tener para lograr coherencia y cohesión y presenta dificultad para definir el tipo de texto de acuerdo con lo que quiere comunicar. Esto los ubica en un nivel Insuficiente.

En una visión general de los resultados se puede plantear que el Nivel de desempeño del grado quinto en competencia escritora es Insuficiente, lo que permite a la presente investigación, plantear estrategias para fortalecer los procesos de producción escrita como apoyo desde el aula de clases a las dificultades en el área de lenguaje.

9.2 PRUEBA DIAGNÓSTICA: PRODUCCIÓN TEXTUAL

A los tres grados se les propuso la construcción de un texto para evaluar la producción escrita, a partir del siguiente enunciado: *“Así como Inés, te invito a que le escribas a tu mamá lo que le hubieras contado sobre tu primer día de escuela”*. Se hizo el análisis a partir de la rejilla de evaluación presentada con anterioridad,

demonstrando a través de cada gráfico el nivel de aprendizaje que tenían los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto de básica primaria.

9.3 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DEL DIAGNÓSTICO

El proceso de categorización se inició con la fase exploratoria como propone Carlos A. Sandoval¹²⁴ a partir de las categorías eminentemente descriptivas que surgen de un primer contacto teórico para englobar de manera lógica y coherente la información recogida.

Dichas categorías de orden teórico fueron nombradas a partir de códigos crudos o descriptivos, de dos tipos como propone el mismo autor: “vivos o sustantivos”. El primer tipo hace referencia al uso de las expresiones textuales de los actores y en el segundo “se acude a denominaciones creadas por el investigador, pero apoyadas en rasgos que es posible identificar y evidenciar en los datos recogidos y agrupados por dicho investigador” ¹²⁵

A continuación, se presentan las categorías tenidas en cuenta, de acuerdo a lo anterior, para realizar el análisis diagnóstico que orientó la implementación de estrategias pedagógicas al ejercitar la producción textual en el grupo investigado, durante las sesiones de la secuencia didáctica y facilitó el proceso de análisis de la información.

¹²⁴ SANDOVAL CASILIMAS Carlos A. Investigación cualitativa. Programa de especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación

¹²⁵ *Ibíd.*, p.159

Tabla 9. Categorías y subcategorías para el análisis de la producción escrita¹²⁶

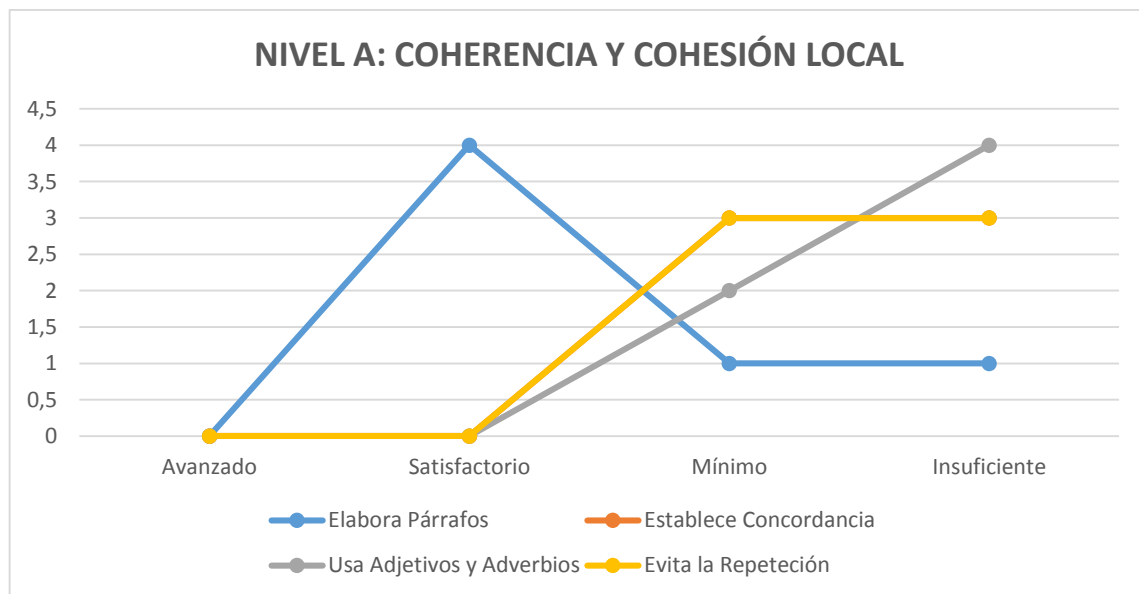
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Niveles de Escritura	Nivel A Coherencia y Cohesión local.
	Nivel B Coherencia Global
	Nivel C Coherencia lineal - Superestructura
	Nivel D Dimensión Pragmática y Gramatical
Estrategias innovadoras para la enseñanza	Aprendizaje significativo
	Ambiente de aprendizaje

- **GRADO TERCERO**

Categoría: Niveles de Producción Textual

- **Criterio:** Coherencia y Cohesión Local,

Gráfica 23. Nivel A coherencia y cohesión local grado tercero



¹²⁶ Categorías tomadas de *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. [en línea] http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf [citado Diciembre 6 de 2016]

En el presente gráfico se evidencia el nivel que tienen los estudiantes en la producción de oraciones coherentes dentro de un texto, este resultado se obtuvo con la última actividad relacionada con la escritura de anécdotas acerca del primer día de clases. La coherencia y la cohesión local es el primer criterio evaluado. Los resultados registrados, en la rejilla de evaluación, evidencian que un 67% de los estudiantes se encuentran en nivel Satisfactorio. Esto permite deducir que están en capacidad de construir párrafos con sentido, tal y como se presenta en los siguientes escritos, de los estudiantes *D3AJ2*, *D3NB4*, *D3VN6*, *D3ER5*.

Figura 1. Producción textual D3AJ2 - Prueba inicial

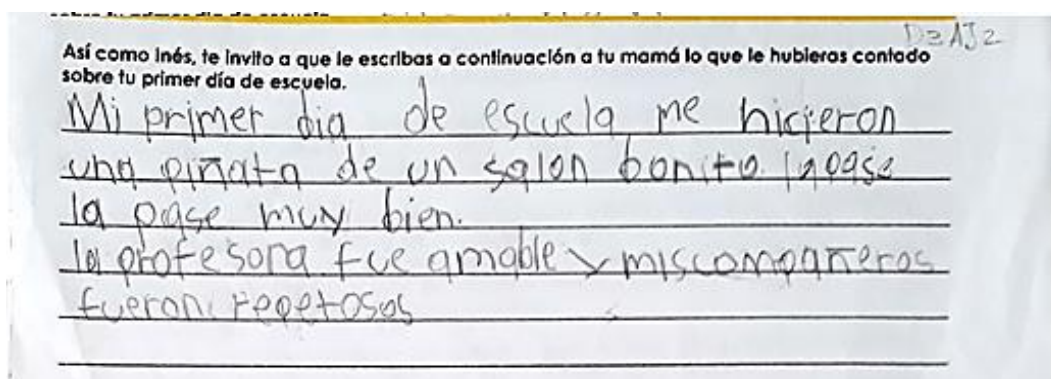


Figura 2. Producción textual D3NB4 - Prueba inicial

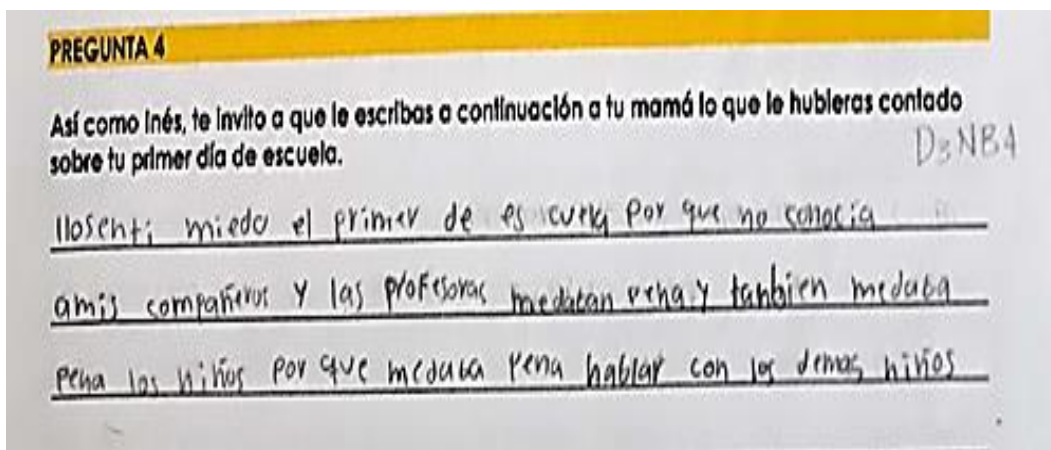


Figura 3. Producción textual D3VN6 - Prueba inicial

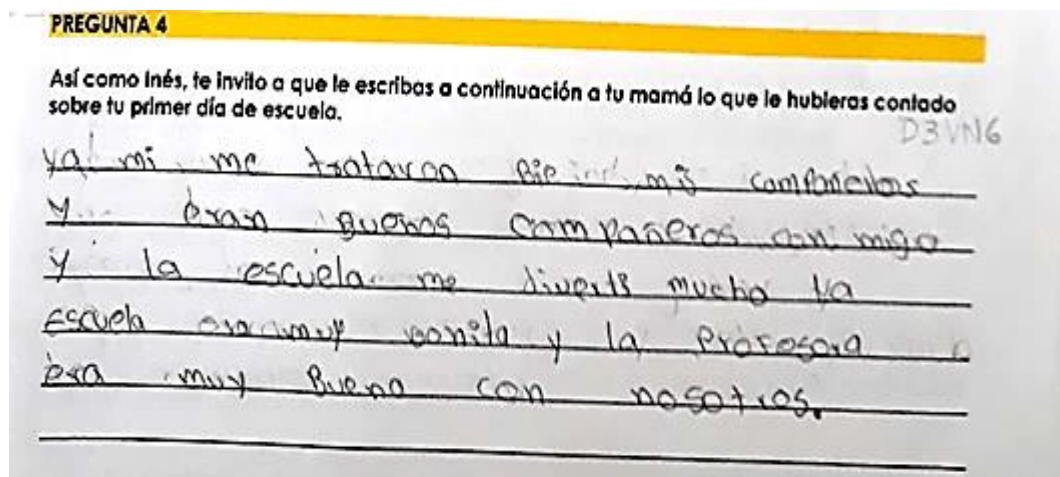
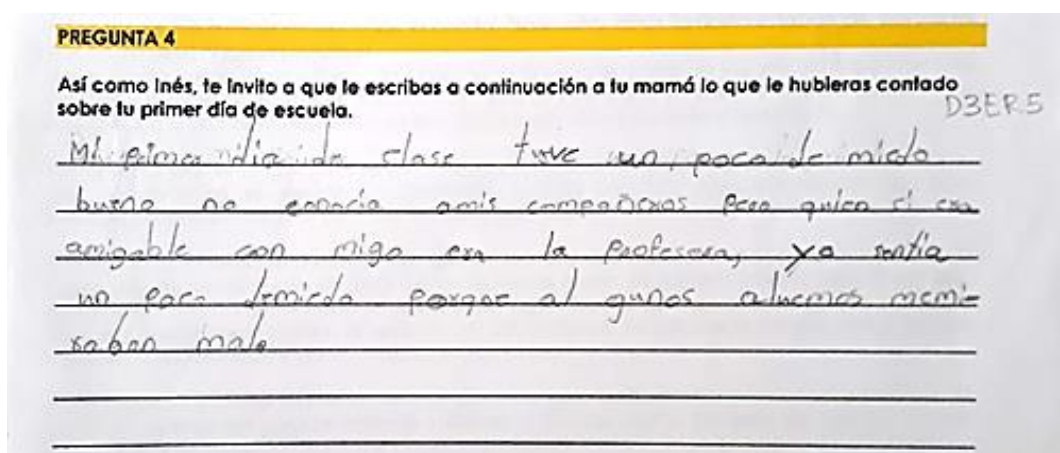
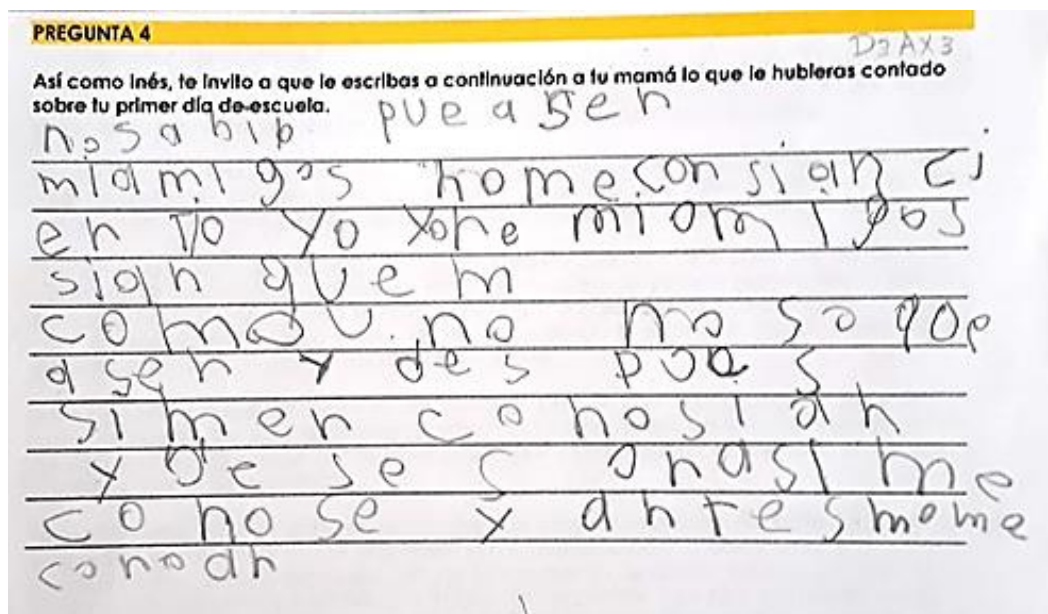


Figura 4. Producción textual D3AJ2 - Prueba inicial



Sin embargo, se pudo observar que un 17% de los estudiantes se encuentra en el nivel mínimo en la rejilla de evaluación. Como es el caso del alumno D3AX3 que se muestra a continuación:

Figura 5. Producción textual D3AX3 - Prueba inicial. Nivel mínimo.



Así mismo, los resultados permitieron analizar que un 17% de los estudiantes se encuentra en el nivel insuficiente, es decir, que no escribe enunciados coherentes relacionados con el tema que se sugiere. Este es el caso del alumno D3AN1 que escribió: *“No conocia a ningun niño ni a la profesora”*

Ahora bien, aunque la mayoría de los estudiantes lograron redactar el párrafo acerca de las vivencias que tuvieron el primer día de escuela, se pudo observar que pudieron establecer concordancias adecuadas al género, número, persona gramatical y tiempos verbales. Es decir, un 50% de la muestra seleccionada se encuentra en el nivel *Mínimo* como es el caso de los alumnos D3AN1, D3AN2, D3AN6. Por tanto, resulta preocupante determinar que el otro 50% de los educandos estén aún situados en el nivel insuficiente, este porcentaje corresponde a tres estudiantes. Así pues, estos resultados confirman que los estudiantes requieren mejorar sus habilidades cognitivas y lingüísticas que le permitan comprender e identificar la estructura interna del texto y los aspectos que le dan

unidad y sentido propio, y de esta manera, poder repercutir en el desarrollo de habilidades metacognitivas que impulsen el proceso de escritura.

Por otra parte, teniendo en cuenta los resultados que surgen a partir del siguiente ítem *Usa de manera adecuada adjetivos y adverbios de tiempo y lugar en la elaboración de párrafos narrativos*, se puede afirmar que los estudiantes D3AJ2 y D3VN6, continúan ubicados en el nivel *Mínimo*. A su vez, se evidencia que el 67% de los estudiantes se le dificulta, en gran medida, el uso correcto de adjetivos y adverbios de tiempo y lugar, como es el caso de D3AN1, D3NB4, D3ER5 y D3AX3, que se encuentran en el nivel insuficiente de acuerdo con la rejilla de evaluación.

Cabe resaltar, que en este primer estudio un 67% de los estudiantes logra producir algunos enunciados coherentes y cohesivos y, a su vez, relacionados con el tema que se sugiere. Sin embargo, aún presentan dificultades en aspectos como la concordancia de género, número y persona gramatical. De tal manera, que se encuentren usos erróneos de formas verbales, así como los tiempos de la enunciación. Aunado a esto, los estudiantes repiten de forma constante palabras al escribir oraciones, como se muestra en los siguientes textos correspondientes a los estudiantes D3NB4 y D3AX3.

Figura 6. Producción textual D3AJ2 - Prueba inicial. Coherencia.

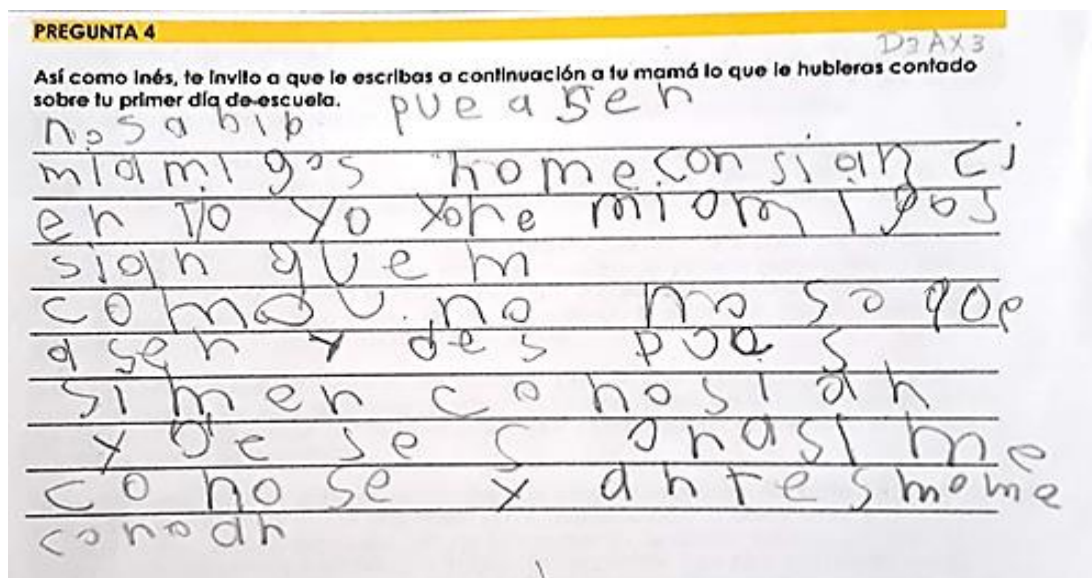
PREGUNTA 4

Así como Inés, te invito a que le escribas a continuación a tu mamá lo que le hubieras contado sobre tu primer día de escuela.

D3NB4

Yo sentí miedo el primer día de escuela por que no conocía
mis compañeros y las profesoras me daban pena y también me daba
pena los niños por que me daba pena hablar con los demás niños

Figura 7. Producción textual D3AJ2 - Prueba inicial. Coherencia.

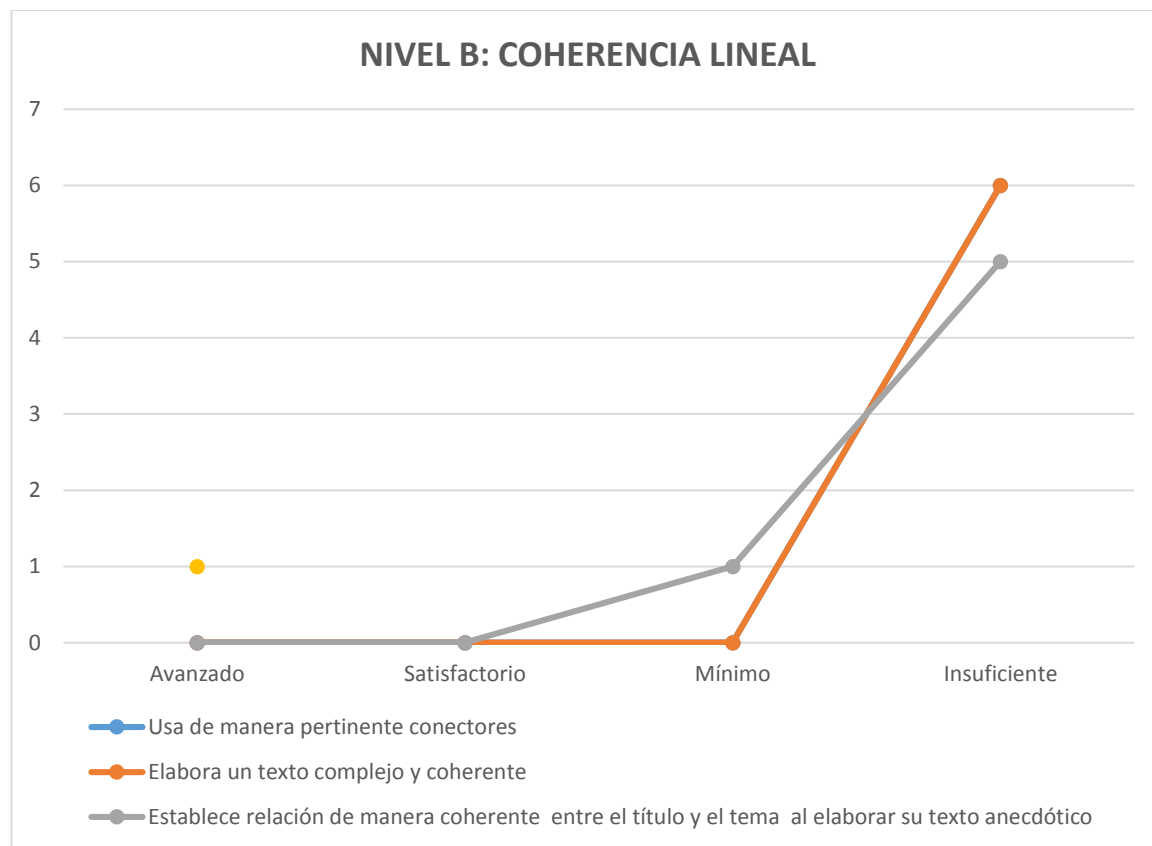


En resumen, en el primer criterio analizado, *Coherencia* y *Cohesión Local* se evidencia que el 100 % de los estudiantes se encuentra entre los niveles *Mínimo* e *Insuficiente*, lo que permite afirmar que existe una desconexión entre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clases puesto que los educandos presentan falencias textuales y discursivas que son importantes para el desarrollo de las habilidades cognitivas propias de la edad. Al respecto Frida Díaz¹²⁷, quien está de acuerdo con Ausubel, plantea que la interacción entre el modo en que se adquiere el conocimiento y la forma en que este se incorpora a la estructura cognitiva del aprendizaje, es lo que genera situaciones de aprendizaje escolar eficiente. En este sentido, la presente investigación pretende que, a través de la producción de textos anecdóticos, el estudiante logre aprendizajes significativos que promuevan la escritura de textos narrativos tanto anecdóticos como literarios y no literarios.

¹²⁷ DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial Mc Graw Hill. 3ª edición. México 2010. P.29

Criterio: Coherencia Lineal,

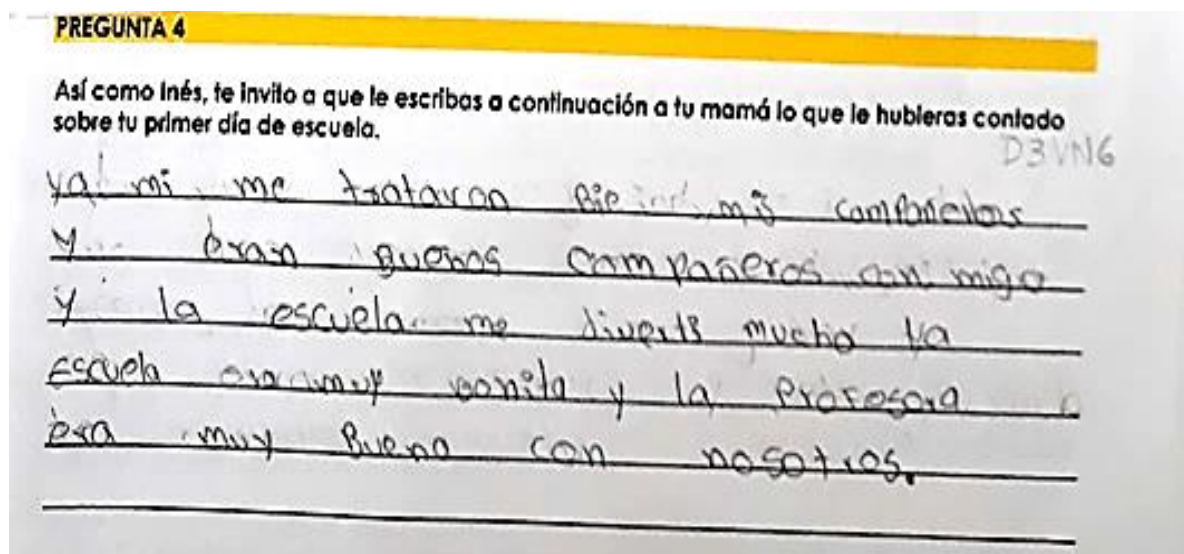
Gráfica 24. Nivel B Coherencia lineal Grado Tercero



Los resultados obtenidos en este gráfico evidencian de manera general que el 100% de los estudiantes del grado tercero presentó desempeño insuficiente en el nivel B “Coherencia Lineal”, como es el caso de los códigos D3AJ2, D3NB4, D3AX3, D3AN1, D3VN6 y D3ER5 que no usan conectores de orden o temporales en la elaboración de su texto anecdótico, siendo esto el 83% de los estudiantes. Un ejemplo de este fue la respuesta que dio el estudiante D3VN6: “*ya mi me trataron bie mis compañeros y eran bunos compañeros con migo y la escuela me diverti mucho ya escuela era muy bonita y la profesora era muy buena con nosotros*”. En esta respuesta se evidencia que el estudiante D3VN6 no usa adecuadamente elementos sintácticos, no expresa claramente el contenido además no contiene

oraciones y párrafos organizados y no corresponde a las características de un texto anecdótico.

Figura 8. Producción textual D3NV6 - Prueba inicial. Coherencia lineal.



Así mismo, el eje temático a lo largo del texto no se mantiene, esto se evidencia en la pregunta 4 en donde se planteaba: “Así como Inés, te invito a que le escribas a continuación a tu mamá lo que le hubieras contado sobre tu primer día de escuela”, los estudiantes agruparon oraciones acerca de ideas previas a la anécdota; el párrafo construido dista mucho de ser coherente y con cohesión local, es decir, que los aprendices no incluían conectores de orden que funcionan como anexos al final del párrafo.

Partiendo de lo anterior, la presente investigación pretende modificar aspectos metodológicos empleados en la didáctica de la producción escrita de acuerdo con los parámetros establecidos en el PEI y en el plan de estudios de la institución, teniendo en cuenta que una de las principales funciones del docente de lengua es la de proporcionarle al estudiante herramientas para que pueda comunicarse de forma escrita efectivamente en situaciones de la vida diaria. Por tanto, se apunta a reforzar la didáctica de lo escrito, para que el aprendiz pueda establecer relaciones

de orden en un texto, jerarquizando contenidos de un mismo tema (por ejemplo, lo importante primero, lo accesorio luego; lo general primero, lo puntual después).

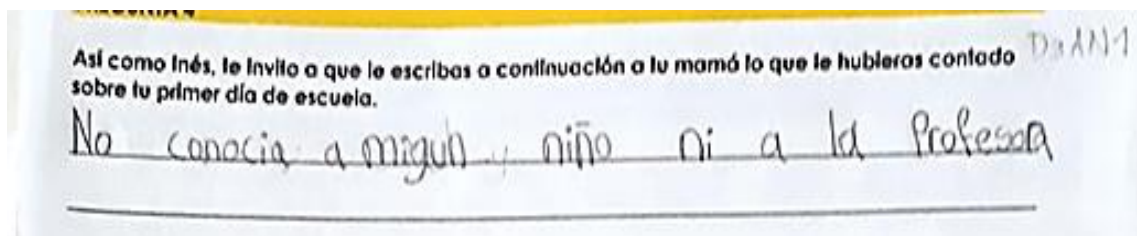
Según lo establecido en los *Lineamientos Curriculares*¹²⁸, donde se abordan ejes referidos a los procesos de interpretación y producción de textos, y se afirma que “según las necesidades de acción y comunicación, los seres humanos deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir textos.” Es notorio que el 84%, que corresponde a 5 estudiantes de la misma muestra, no logra establecer relación entre el título y el tema al elaborar su texto anecdótico. Un ejemplo de esto es el título asignado por el estudiante D3AJ2 a su anécdota: *“Mi primer día en la escuela”*

“Mi prime dia de escuela me hicieron una piñata de un salón bonito lapase la pase muy bien. la profesora fue amable y miscompañeros fueron repetosos”.

En el siguiente ejemplo, se observa que, aunque el estudiante D3AN1 logra establecer alguna conexión entre el título y el tema, las ideas del texto no se desarrollan de forma completa. Es evidente que presenta vacíos en la redacción del párrafo y en el empleo de conectores, así como en la extensión de la anécdota, por lo que no logró responder a las competencias requeridas en la pregunta cuatro de la rejilla de evaluación.

¹²⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. [en línea] http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf [citado Diciembre 6 de 2016]

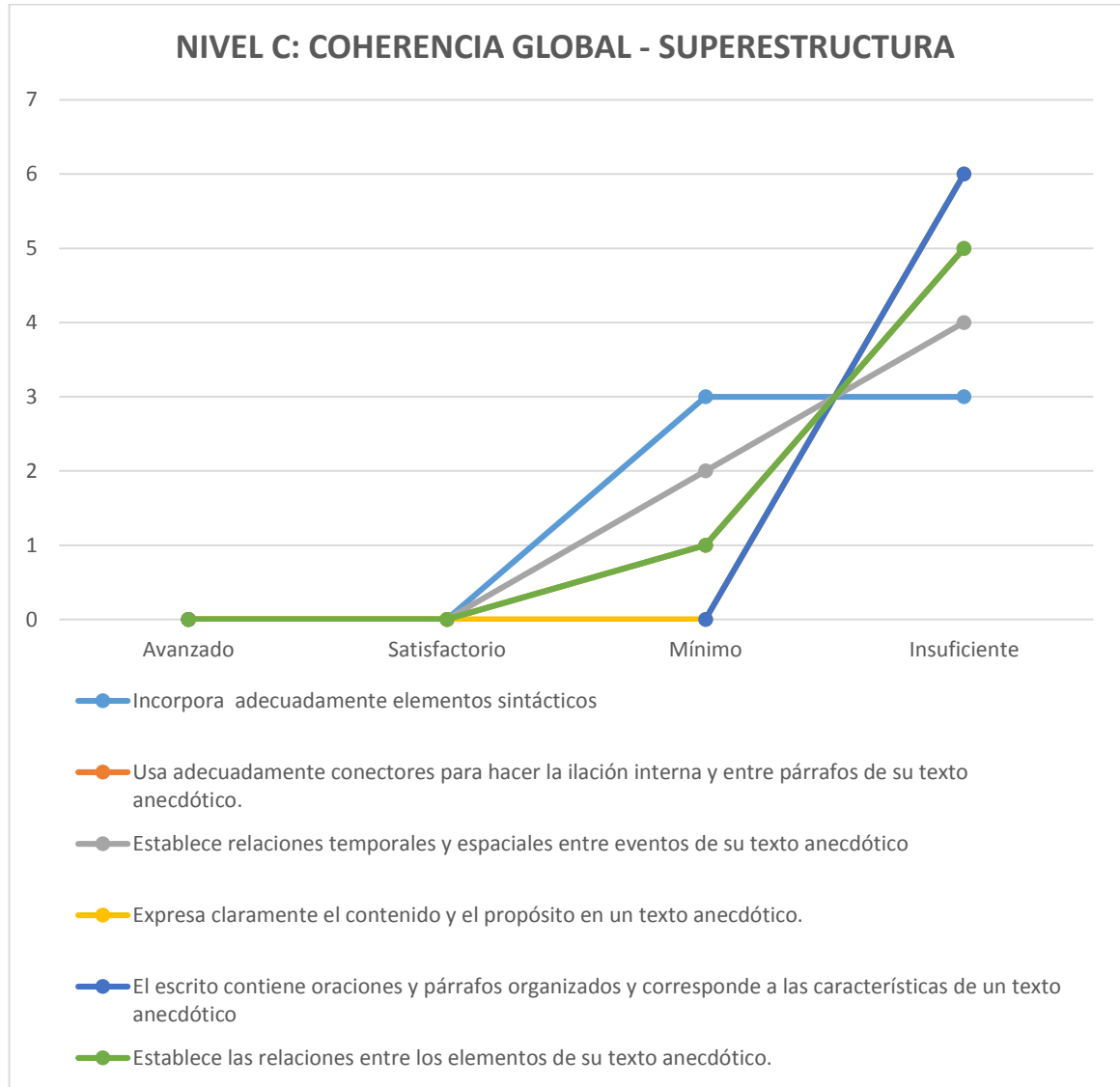
Figura 9. Producción textual D3AN1 - Prueba inicial. Coherencia lineal.



De acuerdo con los resultados del criterio “*Coherencia Lineal*” cabe resaltar que, los estudiantes del grado tercero de básica primaria interpretan de diferentes formas un mismo texto, por esta razón, cada uno construyó un significado a partir de su propio contexto. Sin embargo, en el momento de construir su anécdota no alcanzaron los ítems correspondientes a los niveles *Satisfactorio* y *Avanzado* estipulados en la rejilla de evaluación. Por esta razón, el presente trabajo de investigación a partir de historias anecdóticas pretende desarrollar unas competencias comunicativas que permitan a los estudiantes expresarse adecuadamente de forma escrita.

- **Criterio:** Coherencia Global - Superestructura.

Gráfica 25. Nivel C Coherencia global – superestructura Grado Tercero



En concordancia con los resultados anteriores, el nivel C no es ajeno a la realidad que viven los estudiantes. En este nivel, ninguno de los estudiantes de grado tercero usa adecuadamente conectores para hacer ilación interna y entre párrafos de su texto.

En este sentido, los estudiantes del grado tercero requieren de una intervención educativa mediante el uso de nuevas estrategias de aprendizajes que mejoren la práctica educativa de los estudiantes, en otras palabras, se requiere de la implementación de una secuencia didáctica, tal y como lo expresa Tobón¹²⁹, las secuencias didácticas son entendidas como la articulación de actividades de aprendizaje y de evaluación que buscan el logro de determinadas metas educativas utilizando recursos que faciliten el desarrollo de las mismas. Las actividades que se pretenden implementar se harán mediante el desarrollo escrito de las anécdotas que tiene los estudiantes, el aprendizaje más ameno y significativo.

Continuando, con el análisis del gráfico se observa que los estudiantes en el indicador: Expresa claramente el contenido y el propósito en un texto anecdótico, corresponde a las características de un texto anecdótico, evidenciándose que los estudiantes D3AN1, D3AX3, D3VN6, D3ED5, D3AJ2 y D3NB4 siendo el 100% de la muestra, expresan algunas ideas sobre el conflicto o problema base de su narración mostrando debilidades en el escrito, el cual contiene una oración que no da cuenta de una secuencia narrativa, así mismo incluyen al menos un elemento del texto narrativo como: personas, lugares y/o hechos en la elaboración de su texto, pero no establecen relaciones entre los elementos de su texto anecdótico.

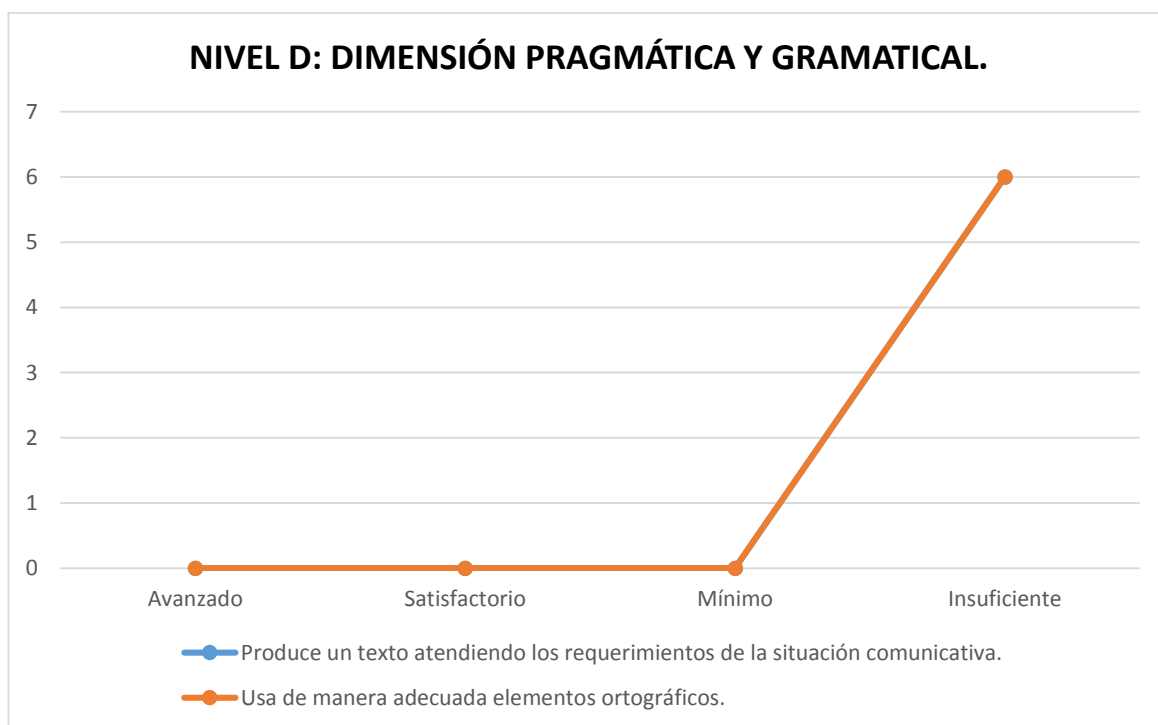
Cabe destacar que los estudiantes del grado tercero se han mantenido de manera constante en los niveles Mínimo e Insuficiente de las rejillas de evaluación, es preocupante que a pesar de las estrategias pedagógicas que se han venido implementado en los grados anteriores no hayan influido en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estas falencias pueden deberse a metodologías tradicionales y conductista, donde el estudiante aprende de manera repetitiva un contenido específico, sin interactuar en él y relacionarlos con el contexto social. Finalmente, lo anterior, supone que el éxito de las competencias escritoras está en

¹²⁹TOBÓN, Sergio y PIMIENTA, Julio. Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias. Ed. PEARSON. México 2010. 216p. ISBN: 978-607-442-909-1. Pág. 20

la sucesión de las tareas planteadas como un camino para alcanzar una meta específica en cuanto a la producción escrita, lo que implica involucrar estrategias de aprendizajes en un orden determinado para un período de tiempo en el que los resultados sean positivos. Así pues, el presente trabajo investigativo implementará la producción de anécdotas como herramienta pedagógica y de esta manera dar solución a las falencias presentadas en la producción escrita.

- **Criterio:** Dimensión Pragmática y Gramatical.

Gráfica 26. Nivel D. Dimensión pragmática y gramatical Grado Tercero



En este último nivel D, se pretende evaluar dos indicadores específicos. En primer lugar, *Produce un texto atendiendo los requerimientos de la situación comunicativa* y en segundo lugar *Usa de manera adecuada elementos ortográficos*. Partiendo de los indicadores mencionados cabe expresar que, el 100% de los estudiantes no atiende los requerimientos de la situación comunicativa en el escrito que presentan.

De igual manera en el segundo indicador el 84% de los estudiantes de esta muestra no utilizan los elementos ortográficos dentro del texto que escriben, como se observa en los textos presentados anteriormente de los estudiantes D3NB4, D3AN1, D3AX3 y D3AJ2.

En definitiva, se observa que los estudiantes escriben varios enunciados coherentes relacionados con el tema sugerido, pero presentan falencias en redacción, coherencia, uso de los adverbios y adjetivos, relación de una idea con la siguiente, no distinguen los elementos básicos de la ortografía, así como tampoco atienden a los requerimientos de una situación comunicativa.

Es preocupante las falencias que presentan los estudiantes del grado tercero, de acuerdo con Álvarez “La escritura es a la vez objeto de enseñanza y aprendizaje e instrumento mediador del conocimiento en todas las áreas, incluida la propia lengua”¹³⁰,.En consecuencia, posibilita al docente de aula multigrado conocer las necesidades y apoyar de manera creativa diferentes ritmos de aprendizaje, teniendo en cuenta que las innovaciones educativas en el medio rural deben basarse en estrategias abiertas y flexibles que beneficien al estudiante, respeten su ritmo de avance y lo promuevan como sujeto activo del proceso de aprendizaje¹³¹. Por lo tanto, la implementación de estrategias como la producción de anécdota permite fortalecer la competencia escritora en estudiantes de un aula multigrado. Por ello, el maestro es un facilitador que debe conocer sus capacidades para llevarlo progresivamente, mediante retos y/o desafíos a mejorar su capacidad cognitiva, sin perder el interés durante el proceso de aprendizaje¹³², es decir, el rol del docente es ser mediador y facilitador de los conocimientos adquiridos durante el proceso de formación académico.

¹³⁰ ALVAREZ, Teodoro. *Competencias básicas en escritura*. Barcelona, Ediciones Octaedro. 2010. P. 97-98

¹³¹ FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA VOLVAMOS A LA GENTE. Escuela Nueva- Escuela Activa, Manual para el docente. QUEBECOR WORLD. Bogotá: 2009. P.24

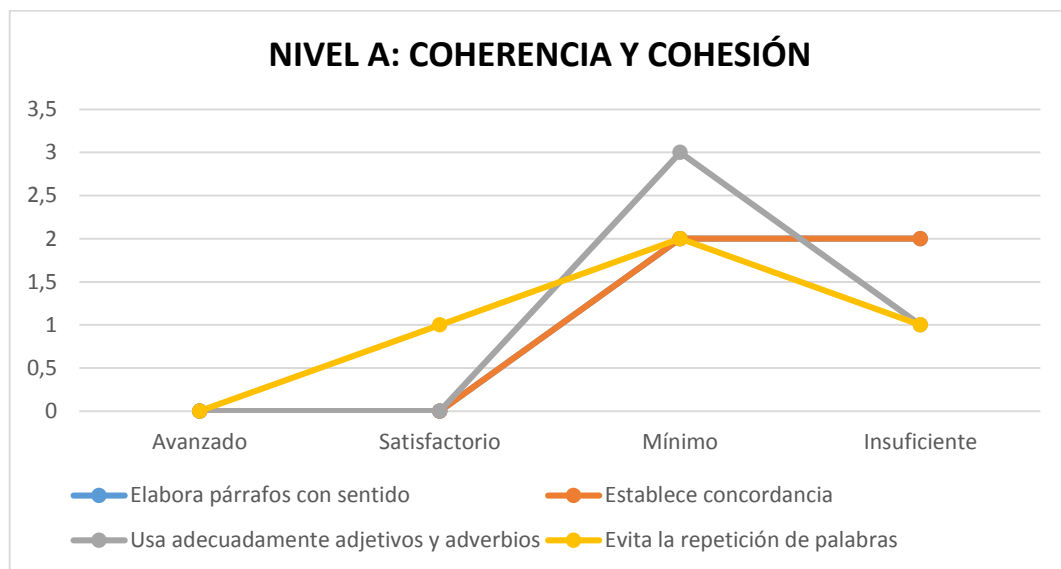
¹³² C. Coll et al. Constructivismo en el aula. [en línea] <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Los-profesores-y-la-concepcion.pdf> [citado mayo 31 de 2017]

- **CUARTO GRADO**

Categoría: Niveles de Producción Textual

- **Criterio:** Coherencia y Cohesión Local

Gráfica 27. Nivel A coherencia y cohesión grado cuarto



Es necesario resaltar que, la prueba evidenció escritos confusos y con un uso de arcaísmos propios de la zona rural. Por ejemplo, el alumno D4JM1 escribió en la pregunta 5, “*el primer dia de mi escuela me sentí asustado pero cuando dentramos al salón la profesora me hizo entender que había porque temer y mis compañeros fueron muy amables con migo.*” En este caso, se esperaba que el aprendiz explicara por qué estaba asustado, así como también cómo se dio cuenta su profesora de que se encontraba en ese estado, por qué sus compañeros fueron amables, qué hicieron en la clase. De tal forma que, las ideas se complementen con otros hechos importantes que den más herramientas al posible lector en el momento de comprender el texto.

También, se observa que el 25% de la muestra se ubica en el nivel insuficiente. Por tanto, se puede inferir que el 100% de los evaluados no usa de forma adecuada los adjetivos y adverbios. Así mismo, la producción textual presenta uso reiterativo de las mismas palabras en un mismo párrafo, el 75% de los alumnos demuestran un limitado vocabulario en la escritura. A pesar de esto, un estudiante que corresponde al 25%, produce sus textos con solo un término repetido. Al leer las respuestas de la pregunta 5, se destaca el escrito del alumno, D4BR3, *“al primer día de mi escuela la maestra me trata bien los niños me recibieron muy amables y me senti muy bien y me ise compañero y compañera”*. Es evidente que el educando tiene una producción escrita un poco más elaborada y se esfuerza por emplear conectores en sus ideas. Sin embargo, no logra establecer concordancia en lo escrito.

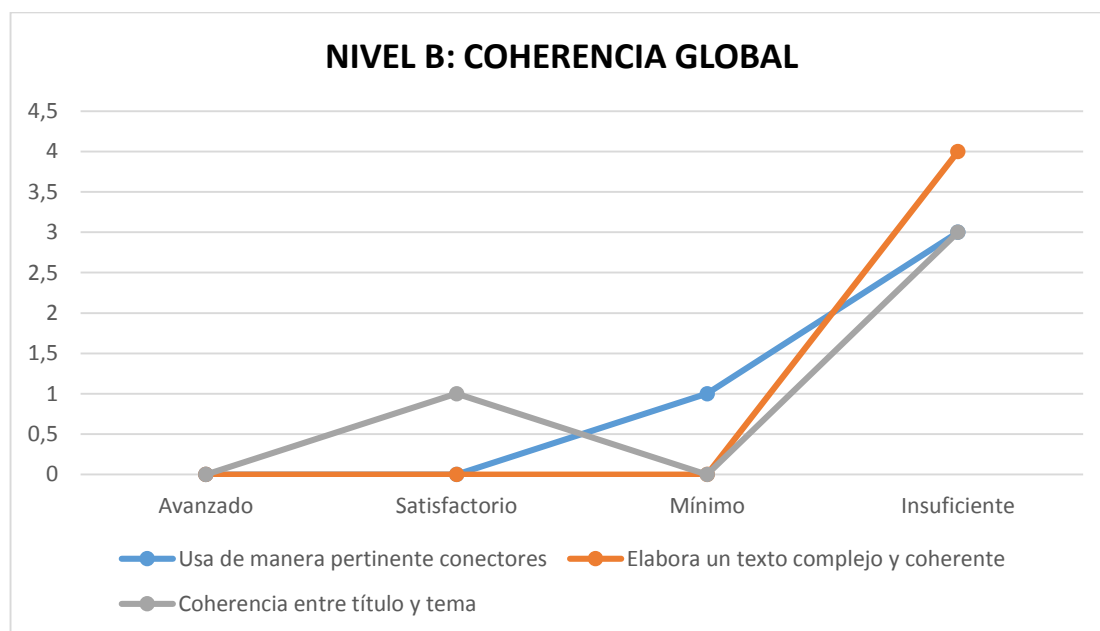
Por otro lado, por medio de las respuestas a la pregunta 5, se pudo determinar la ausencia de estructura textual, como, por ejemplo, el escrito del estudiante D4AV4, *“centi felicida centiamor centicariño” el cual no cumple con* las competencias que se requieren para la producción escrita en este grado. En este sentido, el 75% de los aprendices omiten conectores, agrupan ideas y oraciones sin orden cronológico necesarios para la narración de una anécdota. A su vez, la construcción de los párrafos es muy sencilla, en algunos casos las palabras solo tienen sentido cuando las lee el propio autor.

A pesar de responder en cuanto al reconocimiento del género, tiempo y número de los objetos, la producción textual no evidencia avance. Por lo tanto, se infiere que, se seleccionó la respuesta correcta, gracias al apoyo de la lectura. En ese sentido, el 100% de los educandos no construyen párrafos acordes a tiempos verbales y coherencia gramatical. En consecuencia, la elaboración de párrafos con sentido relacionados con el tema sugerido demuestra 100% de falencia en los estudiantes. Es decir, los textos carecían de composición, estructura y revisión permanente. Se debe señalar que, a pesar de conocer los símbolos y las relaciones entre letras, los alumnos no crean párrafos con significado claro, reafirmando los postulados de

Vygotsky¹³³. Teniendo en cuenta los resultados, el docente en el rol de facilitador, creó estrategias, acciones y dinámicas, a través de anécdotas para fortalecer la competencia escritora y mejorar la capacidad cognitiva de los educandos.¹³⁴

- **Criterio:** Coherencia Global

Gráfica 28. Nivel B Coherencia global grado cuarto



A partir de la gráfica, es posible observar que ningún estudiante está en nivel avanzado, mientras tanto, solo un alumno está en nivel *Satisfactorio* en la habilidad de coherencia entre título y tema. En ese sentido, el siguiente análisis evidencia, de forma significativa, la falencia presente en la competencia escritora. En ese orden de ideas, se debe anunciar que el 100% de los evaluados tiene dificultades en la elaboración de textos complejos y coherentes, a su vez, presentan dudas en cuanto a la estructuración de las ideas pues escriben como hablan. Por tanto, la lengua oral

¹³³ PIMIENTA, Julio. METODOLOGÍA CONSTRUCTIVISTA. Guía para la planeación docente. México: ediciones Pearson educación, 2ª. edición, 2007. P.13

¹³⁴ C. Coll et al. Constructivismo en el aula. [en línea] <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Los-profesores-y-la-concepcion.pdf> [citado mayo 31 de 2017]

pasa a la lengua escrita sin modificaciones. De igual forma, se infiere que, los educandos no leen sus textos para reflexionar y mejorar los párrafos.

Es preciso considerar que la mayoría reconoció al primer día de clase como el título, pero al escribir el párrafo inicial, la idea principal divagaba entre recuerdos confusos y presunciones sobre la realidad de los sucesos. En concordancia, la estudiante, D4JR2, escribió, *“mamá el primer día me sentí un poco asustada por que una voz me ablaba y por eso subi en el pantalón de mi papi con un poco de susto”*. En este caso la estudiante D4JR2 no contó realmente su anécdota, sino que repitió la anécdota de Inés, lo que demuestra que la estudiante no comprendió lo indicado en la pregunta cinco.

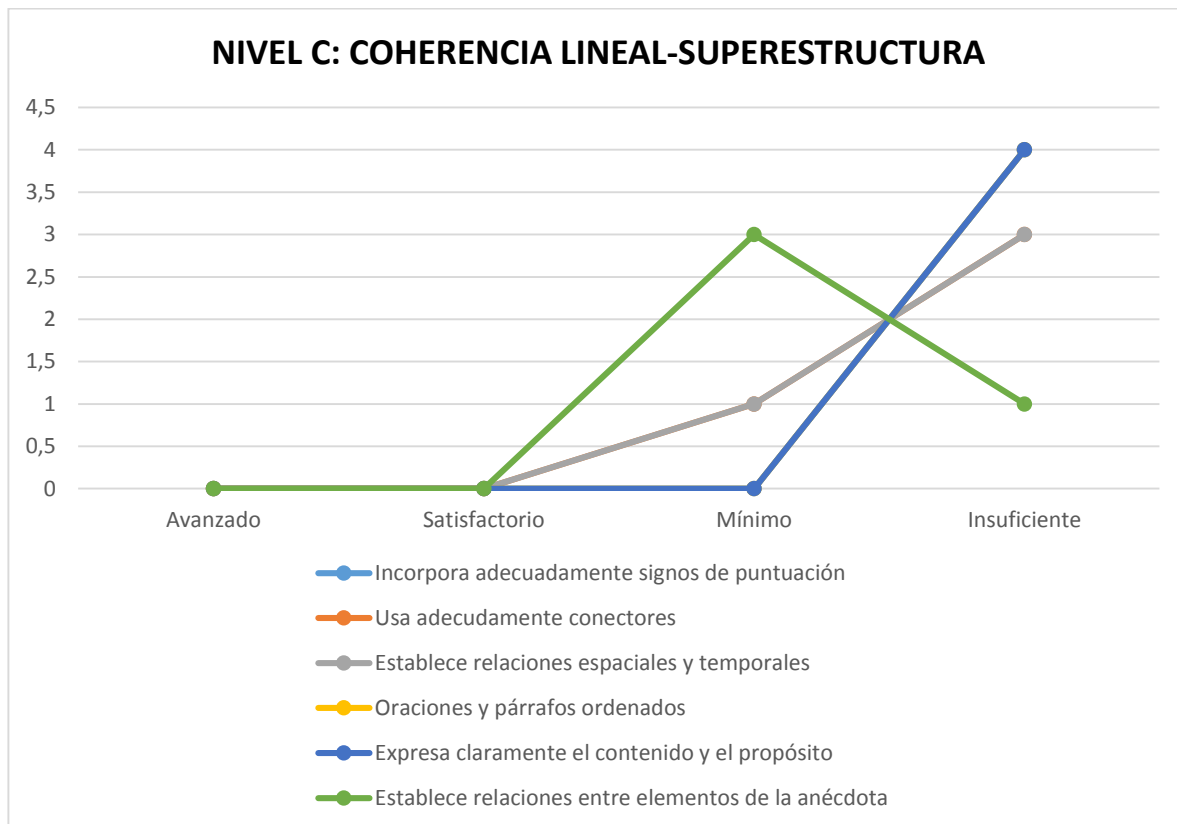
Con respecto a los resultados, la competencia escrita está carente de procesos de comunicación idóneas para la expresión de ideas, dificultado la interpretación de la realidad, por parte de los lectores¹³⁵. Las experiencias escritas por los estudiantes demuestran superficialidad en la descripción de situaciones, las cuales son mezcladas con divagaciones, desviando la razón de los sucesos. En ese sentido es prioritaria la intervención¹³⁶ académica para ayudar a los estudiantes, con el fin de resolver los problemas de escritura, mediante la producción de anécdotas.

¹³⁵ HYMES, Dell. *Acerca de la competencia comunicativa*. En: Forma y Función. [en línea] N°9, (1996) Bogotá, Colombia: Departamento de Lingüística Universidad Nacional. <http://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909> [citado mayo 3 de 2017]

¹³⁶ ALVAREZ, Teodoro. *Competencias básicas en escritura*. Ediciones Octaedro. Barcelona, 2010. Pág. 92

- **Criterio:** Coherencia Lineal- Superestructura

Gráfica 29. Nivel C coherencia lineal superestructura grado cuarto



En relación con la anterior gráfica, es posible decir que el 100% de los estudiantes se encuentran en el nivel Insuficiente en tres componentes evaluados. La incorporación de signos de puntuación, clara expresión de contenido, propósito y organización de oraciones y párrafos, son los criterios ausentes al responder la pregunta 1, a quién se refiere Inés cuando dice: *“Mi sonrisa fue inmensa al volverlo a ver...”*, y la respuesta a la cuestión 5, *“así como Inés, te invito a que le escribas a continuación a tu mamá lo que le hubieras contado sobre tu primer día de escuela.”*

Respecto al escrito, se destacó la ausencia de signos de puntuación en cada línea del párrafo; las ideas, aparentemente, se conectaron con sucesos cronológicos vividos por los estudiantes. No existió señal de finalización de escrito, pausa de

ideas y matices narrativos, dificultando la interpretación del texto. En ese sentido al lector se le ofrecieron oraciones dispersas, carentes de cohesión o estructura gramatical. En consecuencia, el lector de la narración percibe una lista de acciones aisladas e independientes, sin propósito informativo.

A su vez, la desorganización de oraciones e ideas interrumpe el proceso de comprensión lectora, puesto que, se intenta reinterpretar la información para hallar una cronología de sucesos lógica con mensajes inherentes presentes en cada párrafo. En suma, se muestra el escrito del alumno, D4JM1, “*el primer día de mi escuela me sentí asustado pero cuando dentramos al salón la profesora me hizo entender que había porque temer y mis compañeros fueron muy amables con migo.*” Se evidencia que el estudiante no establece relaciones de coherencia lineal-superestructura, mostrando sus necesidades en el proceso lector.

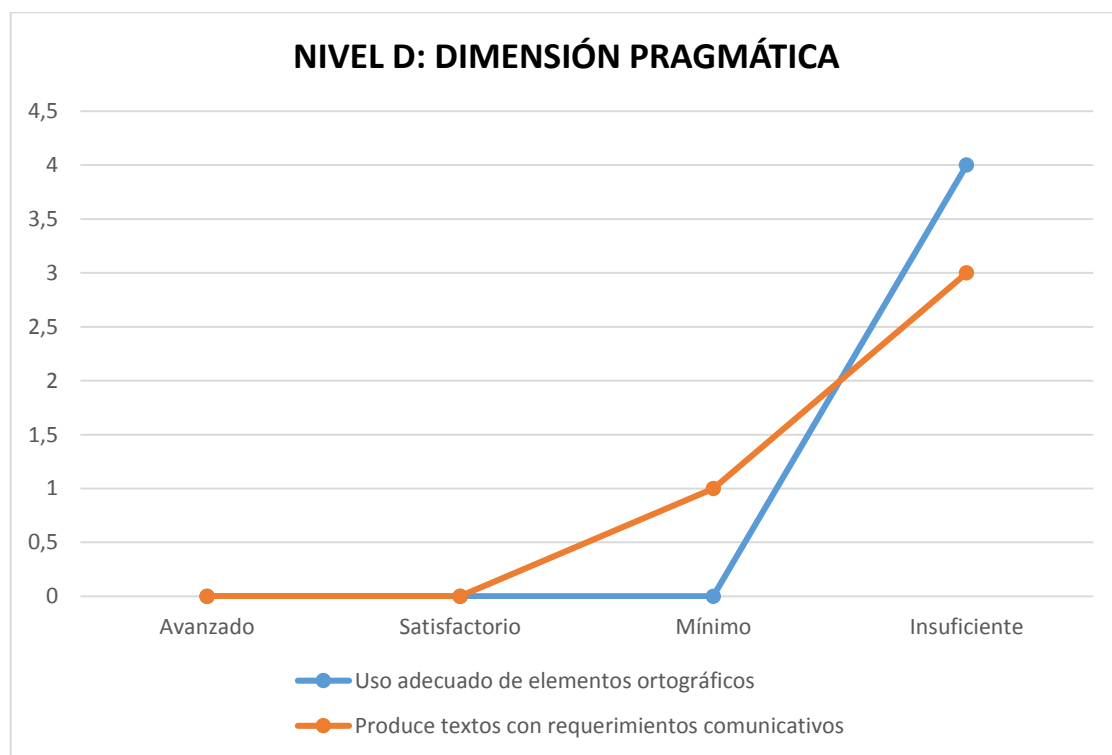
Continuando, se observa en la gráfica que el 75% de los estudiantes, están presentes en el rango, insuficiente, en los criterios de *Uso adecuado de conectores y establecimiento de relaciones temporales y espaciales entre eventos de un suceso*. Así como se dijo anteriormente, los alumnos desarrollan ideas independientes, sin ningún tipo de conexión entre ellas, similar a un inventario de acciones. De igual forma, se omite la descripción de lugares y momentos cronológicamente ordenados. Al contrario, el 25% enunció, vagamente, el primer entorno de la narración, pero, al proseguir la escritura, combinaron espacios y acciones, dentro de un mismo lapso temporal. Acorde con lo anterior, es necesario repensar las formas de enseñanza, concibiendo a la escritura como un elemento mediador de conocimientos¹³⁷, importante para el lenguaje y la adquisición de saberes en materias diferentes a la lengua castellana, español. En ese sentido, el

¹³⁷ ZAVALA, Antoni. *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Ed. Graó. 2008 [en línea] <https://es.slideshare.net/solorzanoguzman/zavala-vidiella-antoni-la-prctica-educativa-cmo-ensear> [citado Mayo 15 de 2017]

educando adopta un rol de emisor activo¹³⁸ en la educación, al recibir las indicaciones del docente, para crear contenidos educativos que fortalezcan sus procesos cognitivos.

- **Criterio:** Dimensión pragmática y gramatical

Gráfica 30. Nivel D Dimensión pragmática grado cuarto



En la gráfica se observa que el 100% de los estudiantes evidencia desconocimiento en el uso de los signos de puntuación y sus funciones dentro de los párrafos. Igualmente, presenta las oraciones como ideas independientes, sin horizonte narrativo.. Por otra parte, el 75% de los estudiantes están en el nivel insuficiente en la producción de textos con requerimientos comunicativos, reafirmando la noción,

¹³⁸ FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA VOLVAMOS A LA GENTE. Escuela Nueva- Escuela Activa, Manual para el docente. QUEBECOR WORLD. Bogotá: 2009. P.24

planteada con anterioridad, los alumnos escriben sin significado¹³⁹, confiando en el reconocimiento de los símbolos de la lengua como herramienta única y básica para la comprensión textual.

Los resultados evidenciaron que la mayoría de estudiantes del grado cuarto de básica primaria presentan dificultad en la construcción de textos, ejemplo de esto es la redacción de estudiante D4BR3, *“al primer día de mi escuela la maestra me trata bien los niños me recibieron muy amables y me senti muy bien y me ise compañero y compañera”* y la anécdota del estudiante D4AV4, *“centi felicida centiamor centicariño”*. De igual manera, el resto de los estudiantes presenta serias falencias en la redacción debido a que no escriben oraciones teniendo en cuenta su estructura semántica, repiten palabras y utilizan pocos adjetivos para describir personas y /o hechos narrados (coherencia y cohesión local).

A nivel de coherencia global, utilizan pocos conectores temporales y de orden, y no desarrollan secuencia de acciones alrededor del tema en el texto, siendo este un hecho constante en casi el 75% de los estudiantes durante el desarrollo del escrito de su anécdota sobre el primer día de clase. Por otra parte, es notoria la dificultad en la coherencia lineal en cuanto al uso adecuado de signos de puntuación para dar coherencia a los párrafos y no expresa claramente el conflicto o problema de su texto anecdótico, en definitiva, la dimensión pragmática los escritos no atienden a los requerimientos de la situación comunicativa y los elementos ortográficos son poco utilizados. Es evidente que las falencias que presentan estos estudiantes son similares a las debilidades del grado tercero, comprándose que la implementación de nuevas metodologías y las estrategias didácticas para el fortalecimiento de la competencia escritural dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje actual en la modalidad de escuela nueva son realmente importante para el desarrollo de las habilidades metacognitivas en los estudiantes.

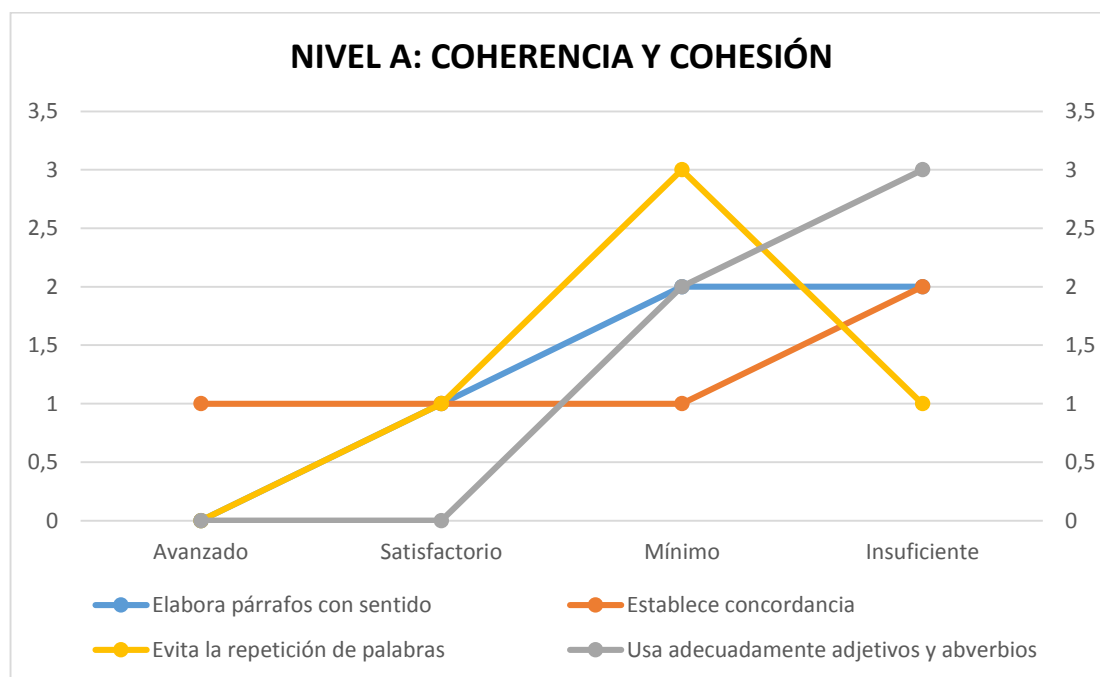
¹³⁹ CASSANY, Daniel. Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Editorial Paidós. 1ª. Edición. Buenos aires, 2008. P.101-106

- **GRADO QUINTO**

Categoría: Niveles de Producción Textual

- **Criterio:** Coherencia y Cohesión Local

Gráfica 31. Nivel A Coherencia y cohesión grado quinto



A partir de la anterior gráfica, se observa que, solamente el 20% de los evaluados alcanzaron el nivel avanzado en la producción textual en la categoría, “*establece concordancia*”, demostrando el uso coherente del género, número, persona gramatical y tiempos verbales. En contraste, el 60% de educandos presentaron problemas de identificación y espacios temporales, que se ilustrar mejor con lo que la estudiante D5ML5 escribió: “*había una cocina con tasas muy pequeñas y patio muy enorme y sillitas muy pequeñas, muñecas mas halla un biblioteca de poquita altura ni tampoco llore*”. Se debe señalar que, la cifra es significativa al evidenciar que, un estudiante, de 5 en total, alcanzó el ámbito más alto de la escala en todas

las variables de la gráfica, debido a que identificó la intención del texto que debía escribir y estableció relaciones entre los sucesos y lugares de la anécdota presentada en la parte inicial de la prueba.

De igual forma, solo el 20% de los estudiantes creó párrafos con sentido, de forma satisfactoria, es decir 4 estudiantes divagaron en la escritura, refiriéndose a temas o acciones ajenas al *“primer día de clase”*, de manera explícita, el educando, D5JF3, expresó, *“que mi profe era amable divertida no era regañona no le gustaba regañar los niños porque era feo”*. En este punto, es evidente la ausencia de coherencia entre el texto solicitado y lo escrito por los educandos. La mayoría centró sus descripciones en objetos, espacios y personas, pero no en acciones concretas acaecidas en una anécdota.

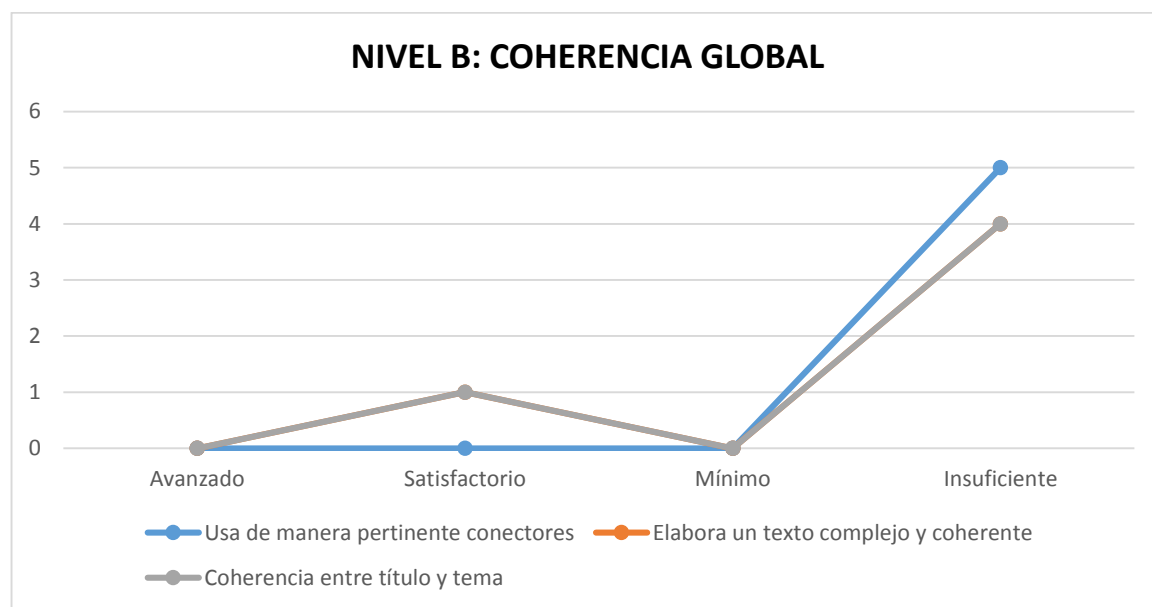
Continuando, se puede inferir que, los estudiantes reconocen la función de los adjetivos, a partir de la pregunta 2, recordando cuales son las características de Juanita, pero, al momento de escribir, todos los evaluados fallan al usar los adjetivos y adverbios, debido a la repetición constante de los mismos, generando divagación en los escritos anecdóticos. Debido a lo anterior, la idea principal se pierde entre las palabras, de forma concreta, el D5PM1, redactó, *“mamá le voy a copiar lo que paso mi pimer dia de escuela en mi escuela había un patio grande que tenia muchos juegos que podia jugar y la maestra era muy amable y cariñosa conmigo...”*. En ese sentido, se percibe un texto descriptivo de personas y lugares con adverbios que no definen la continuidad exacta de la narración.

Así mismo, la repetición de palabras tuvo incidencia en los escritos, el 60% de los evaluados están en el nivel mínimo, demostrando dicha reiteración en las oraciones; el educando, D5DR4, redactó el siguiente ejemplo, *“los niños no me conocia estaba aburrido la única que me conocia era mi prima Marcela...”*.

Finalmente se debe expresar que, en la última categoría solo 1 estudiante cumplió con el nivel satisfactorio, mientras que, en igual media, el 20% está en insuficiente con reiteración constante de palabras en un solo párrafo. Ante esto, se estableció como un criterio de revisión de los borradores, subrayar las palabras que se repetían con frecuencia.

- **Criterio:** Coherencia Global

Gráfica 32. Nivel B Coherencia global grado quinto



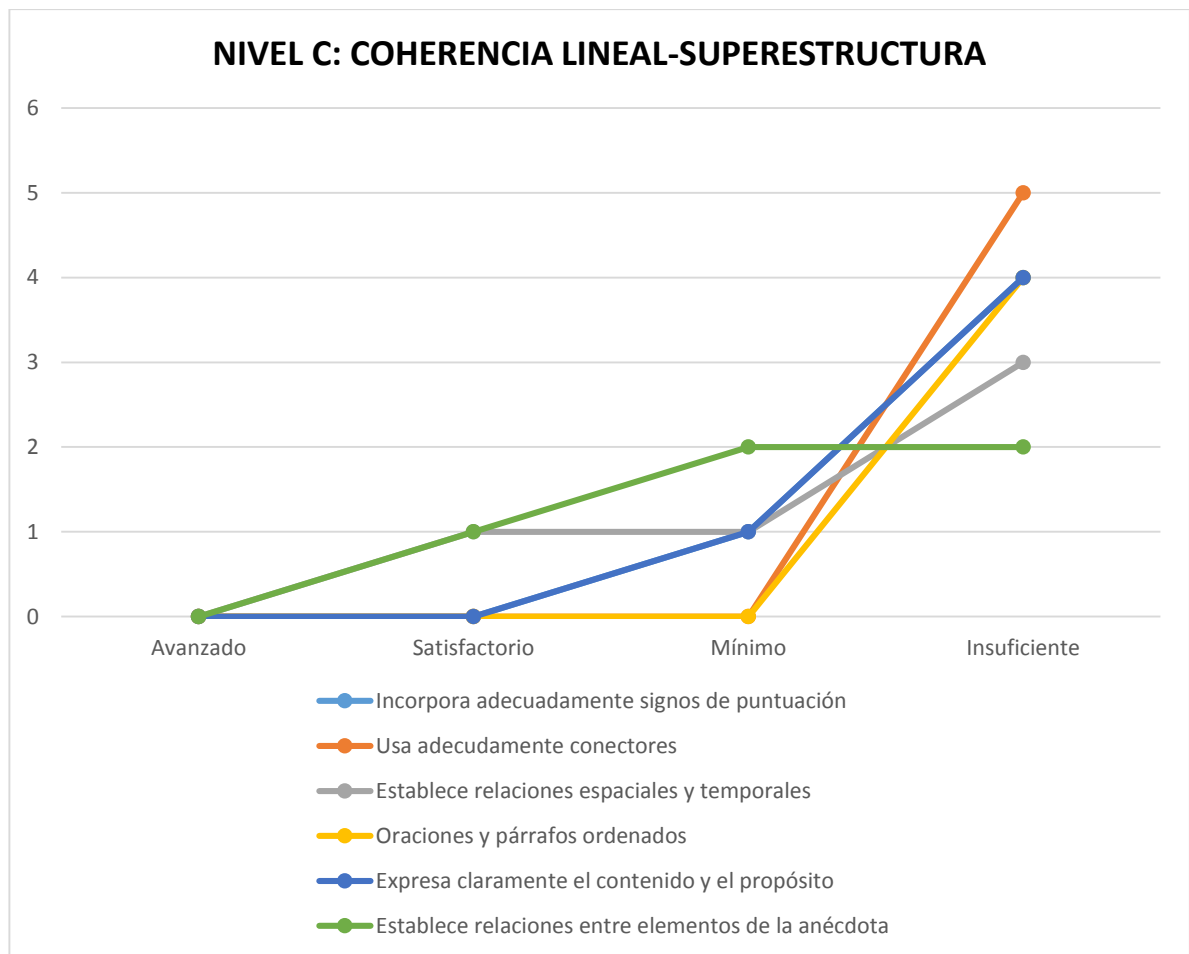
Al observar la anterior gráfica, se infiere, primero los alumnos no usan conectores de orden temporales y secuenciales en los textos anecdóticos, además, la mayoría divaga en la descripción de sitios y emociones, olvidando el eje central de la narración, cambiando el objetivo propuesto en la pregunta. Segundo, a falta de línea coherente, los educandos no relacionaron el título con la intención del texto, omitiendo las acciones realizadas por ellos en el primer día de clase.

Se debe señalar que, solamente el 20% de los evaluados cumplieron con el nivel satisfactorio, al escribir bajo un eje temático superficial, pero claro, a su vez, se

observan oraciones precisas entre el título y el relato anecdótico, así como el caso del estudiante, D5PM1, *“mama le voy a copiar lo que paso mi primer día de escuela en mi escuela había un patio grande que tenia muchos juegos que podía jugar y la maestra era muy amable y cariñosa con migo cuando salí dela escuela medijo que me habia portado muy bien y me abrazo”*. Aunque, se presenta mucha descripción de lugares y personas, se nota un hilo conductor que comienza, desde la primera frase hasta la última oración.

- **Criterio:** Coherencia Lineal- Superestructura

Gráfica 33. Nivel C Coherencia lineal – superestructura grado quinto



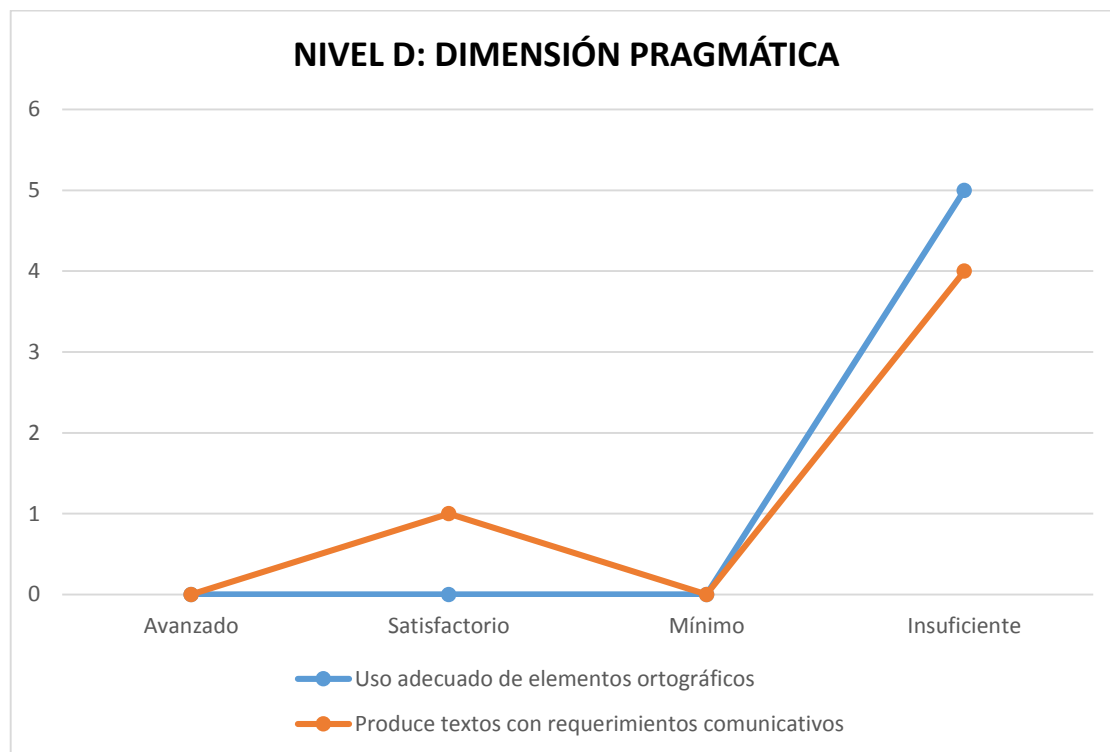
Con respecto a la anterior gráfica, que el 80 % o 4 educandos evaluados son contantes en los niveles inferiores de competencias, mínimo e insuficiente. Los textos redactados destacan por la ausencia de elementos sintácticos al construir párrafos y oraciones, dicha falta, presenta un escrito desordenada. En suma, el desuso de conectores textuales, en el 100%, transmite nociones disociadoras entre la narración y los sucesos de la anécdota, también limita la escritura a un solo párrafo, acortando la historia.

Se debe señalar, las narraciones de los educandos, como se mencionó en análisis pasados, carecen del relato de acciones, enfocándose, solamente, en la descripción de emociones y lugares. En otras palabras, la anécdota no ubica, espacial y temporalmente al lector. No obstante, los alumnos expresan algunas ideas sobre el objetivo de la pregunta 5, pero la falta de coherencia, los ubica en los niveles inferiores.

En consecuencia, de las anteriores observaciones, la mayoría de las oraciones no cuentan con una secuencia narrativa que cumpla con la misión informativa, pero se debe resaltar que, al menos, se utilizaron recursos descriptivos como personajes y lugares. En este punto se debe destacar al alumno, D5PM1, quien, incluyó al menos tres elementos narrativos, correspondientes a las características del texto anecdótico.

- **Criterio:** Dimensión pragmática y gramatical

Gráfica 34. Nivel D Dimensión pragmática grado quinto



Continuando con el análisis, el 80% o 4 estudiantes produjeron una narración sin objetivos comunicativos o informativos claros, la descripción de lugares, desvió la intención descriptiva y rememorativa de los actos acaecidos en el primer día clase. Atendiendo lo anterior, el educando D5ML5 expresó el siguiente relato, “*había una cocina con tasas muy pequeños y patio muy enorme y sillitas muy pequeños, muñecas mas halla un biblioteca de poquita altura ni tampoco llore*” Finalmente, se debe destacar, los 5 educandos evaluados omitieron elementos ortográficos. Ningún escrito presentó indicios de aplicación de normas de escritura, propias del lenguaje, de manera que el 100% está en el nivel insuficiente del componente diagnosticado.

De acuerdo a lo anterior, se tendrá muy presente en la planeación y ejecución de la secuencia didáctica las fases que comprende el proceso de producción textual puesto que escribir representa para la mayoría de estudiantes una tarea asignada, carente de significado como afirma Cassany¹⁴⁰, no basta con conocer el código escrito; se requieren procesos de composición de textos a partir de un conjunto de estrategias como: saber para quién se escribe, la estructura del texto y la revisión permanente de lo que se escribe.

¹⁴⁰ CASSANY, Daniel. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Editorial Paidós. 1ª. Edición. Buenos aires, 2008. P.101-106

10. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A partir de los resultados del diagnóstico realizado, se evidenció que los estudiantes de 3º, 4º y 5º de la sede G de la Institución Educativa Rural Vijagual presentaban dificultades para identificar el propósito de un texto, organizar la micro y superestructura para lograr la coherencia y cohesión en este, lo que afectaba la producción de textos escritos. Se propuso la búsqueda por fortalecer los procesos de escritura en estudiantes de primaria en aula multigrado, a partir de una secuencia didáctica como estrategia que permita que los estudiantes se acerquen a los textos escritos de una manera significativa para ellos y disminuya el miedo hacia el escribir. Una secuencia didáctica, entendida según Tobón ¹⁴¹ como la articulación de actividades de aprendizaje y de evaluación que busca el logro de determinadas metas educativas utilizando recursos que faciliten el desarrollo de las mismas, lo que implica una serie planificada y ordenada de acciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de forma gradual y significativa.

A continuación, se describe la secuencia didáctica que se fundamenta en la estructura planteada por Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa Casas¹⁴². La finalidad de esta propuesta pedagógica consiste en: Determinar desde una secuencia didáctica centrada en la producción de textos anecdóticos, los alcances en los niveles de producción textual de los estudiantes de un aula multigrado (3º, 4º y 5º), de la sede G de la Institución Educativa Rural Vijagual.

¹⁴¹ TOBÓN, Sergio y PIMIENTA, Julio. Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de competencias. Ed. PEARSON. México 2010. 216p. ISBN: 978-607-442-909-1. Pág. 20

¹⁴² Perez Abril , Mauricio y Roa Casas , Catalina. Referentes para la Didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres Ltda. 119p. 2010. [En línea] https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/2011/Referentes%20Didactica%20del%20lenguaje%20Primer%20ciclo.pdf. [Citado el: 20 de Febrero de 2018.]

En esta propuesta los estudiantes son aprendices, constructores de su propio conocimiento y conscientes de sus experiencias de escritura con intencionalidad. El docente es un orientador y mediador que acompaña el complejo proceso de escribir de los estudiantes mediante las estrategias y herramientas necesarias e innovadoras.

Las sesiones de aprendizaje se organizan en cuatro (4) momentos:

- **Exploración conflicto cognitivo:** Se realiza a partir de actividad que motiva a los estudiantes hacia la lectura y producción de anécdotas familiares.
- **Elaboración introducción de conceptos, procedimientos y análisis:** en este segundo momento la docente desarrolla los conceptos, estructuras y criterios fundamentales para la secuencia.
- **Estructuración del conocimiento síntesis:** en este tercer momento se realiza la aplicación o elaboración del conocimiento estructurado.
- **Expresión o aplicación:** este último momento es de producción de la secuencia.

De acuerdo con Teodoro Álvarez Angulo, en la secuencia didáctica se tendrán en cuenta los siguientes principios respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en la metodología para proyectos de escritura:

- Se organiza a partir de un centro de interés de los alumnos, de una situación problemática o de una tarea práctica.
- Se parte de los conocimientos previos del alumno. El alumno sabe cosas, y es importante conocer sus experiencias de cara a fomentar su desarrollo cognitivo.
- Se fomenta la participación activa de los alumnos y la interacción en el aula.
- Se implica al alumnado en su proceso de aprendizaje.
- Se integran las diferentes materias del currículo.

- Se contextualizan los aprendizajes y se justifica la relación de las partes (actividades puntuales) y el todo. Se trata de un aprendizaje significativo y funcional.
- Se requiere un profesorado que motive, oriente el trabajo personal y en grupo, modere las puestas en común y las discusiones, guíe los procesos de producción y cree un clima que favorezca el aprendizaje. El docente garantiza que cada cual avance de acuerdo con sus posibilidades; ofrece múltiples recursos y procedimientos para aprender; facilita el aprendizaje entre iguales; defiende la diversidad de acción dentro de la igualdad de los seres humanos; persigue el desarrollo máximo del individuo de acuerdo con sus capacidades: marca umbrales de partida y de desarrollo diferenciales, que siempre son superables¹⁴³.

10.1 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Se inició la secuencia didáctica con una salida pedagógica a otra sede educativa de la institución. Esta permitió a los estudiantes la relación con otros niños de edades y contexto sociocultural similar y favoreció el interés por conocerse. Se generaron espacios de integración con actividades lúdicas dando inicio al intercambio de narraciones orales de diferentes anécdotas como un primer contacto para el conocimiento del otro y fortalecer en las siguientes sesiones la producción de textos escritos. Esta fase se desarrolló teniendo presente los aspectos teóricos planteados en el subtítulo 4.3.5. La producción textual en el aula multigrado.

¹⁴³ ALVAREZ, Teodoro. *Competencias básicas en escritura*. Barcelona, Ediciones Octaedro. 2010. P. 97

10.2 DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA

A continuación, se describe cada una de las sesiones de la secuencia didáctica “Recordar para vivir...vivir para recordar, escribiendo anécdotas” con base en la información registrada en los diarios de campo y los videos de las experiencias de enseñanza y aprendizaje desarrolladas.

- **Sesión 1.** Dando cumplimiento al objetivo de Generar espacios de comunicación escrita a partir de una experiencia significativa que sugiera la necesidad de expresar gustos e intereses de los estudiantes a través de anécdotas, el recibimiento acogedor en la sede D por parte del docente y los estudiantes permitió que los visitantes se sintieran en confianza y favoreció el ambiente de aprendizaje.

La docente presentó los familiares invitados y propuso a los estudiantes el juego de la ruleta de los recuerdos. Por turnos, los estudiantes hicieron girar la ruleta y la foto indicada por la flecha fue el tema de la narración oral por parte del invitado, a partir de sus vivencias como miembro de la vereda.

Fotografía 1. Sesión 1. Visita a la sede D



Los estudiantes demostraron interés por las narraciones de los tres abuelos invitados (habitantes de las veredas donde se encuentran ubicadas las dos sedes de la Institución Educativa Rural Vijagual). Los temas narrados durante el juego

fueron: ¿Cómo se celebraba la navidad?, ¿cómo eran las galleras?, ¿cómo se llevaba la carga a la ciudad?, ¿cómo era la escuela y la cocina? Se observó la expresión sincera y espontánea de sus vivencias y la comparación de sucesos familiares en la época de infancia de los invitados y la propia.

La docente entregó a cada estudiante una hoja diseñada para la creación individual de un dibujo alusivo al tema de la narración que más les agradó. Los estudiantes se ubicaron en el lugar que se sintieron más cómodos, en sillas alrededor del salón y comenzaron a dibujar las anécdotas, compartieron sus útiles, en orden y con mucha dedicación. La profesora aprovechó para monitorear el trabajo de los estudiantes e hizo énfasis en que la actividad sobre la anécdota es individual.

Fotografía 2. Sesión 1. Visita a la sede D. Trabajo individual.



La docente controló el tiempo y los estudiantes terminaron sus actividades de acuerdo con lo estipulado.

Al terminar los dibujos, pidió a los estudiantes conformar grupos según el tema escogido para exponer sus trabajos de manera creativa a los demás participantes.

Los temas trabajados durante la sesión, al ser conocidos por los estudiantes y tener relación con su entorno familiar favorecieron la expresión de sus ideas y opiniones como se puede observar en el video en el momento de la exposición de los equipos de trabajo conformados por estudiantes de ambas sedes. La producción textual se dejó como compromiso para enviar a los compañeros a partir del título: “una visita para recordar”

Durante el tiempo de descanso, se jugó un partido de microfútbol conformando cada equipo con estudiantes de ambas sedes. La docente pidió que se integraran en dos grupos diferentes, es decir que, los integrantes de cada grupo no fueran San Pedro Bajo contra San Cayetano, sino que se mezclaran. Se organizaron dos partidos, uno de niñas y otro de niños, a pesar de que la profesora indicó que debían integrarse, las niñas hicieron sus equipos según su sede.

Durante la organización de equipos de trabajo y la elección del compañero o compañera como destinatario de sus producciones, se notó respeto y aceptación en la mayoría de los estudiantes. Surgió la propuesta por parte de los estudiantes de realizar otros encuentros y comunicarse en forma escrita, en forma física o a través de email. Algunos escribieron que les gustaría llamarlos por celular o visitarlos. El propósito de mantener la comunicación, se apoyó en una, de dos cuestiones fundamentales acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en su libro: Competencias básicas en escritura. “Favorecer el aprendizaje de la escritura en contextos con significado, que hagan aparecer la necesidad de la escritura”¹⁴⁴

Se evaluó la jornada por escrito a nivel individual a partir de las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se sintieron durante la jornada?

¹⁴⁴Ibíd., p. 85

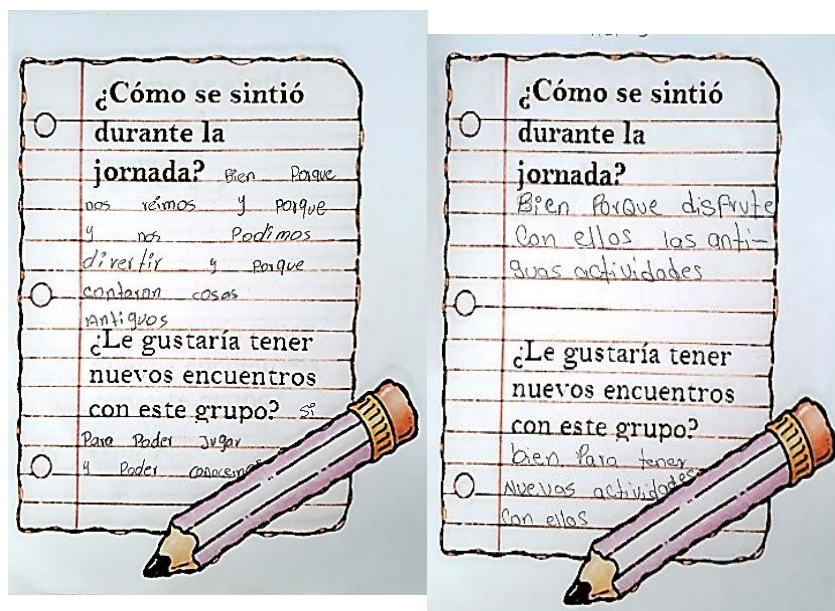
Explicar mencionando detalles.

2. ¿Les gustaría tener nuevos encuentros?

Explicar las razones y la forma de mantener la comunicación.

La docente dio a conocer a nivel general las respuestas recibidas, leyó las respuestas que los niños dieron a cada una de las preguntas.

Figura 10. Sesión 1. Evaluación de la jornada de integración.



En los escritos anteriores es notoria la dificultad de redacción. En forma oral, algunos estudiantes aclararon que se podían comunicar por llamadas al celular o enviando mensajes. Algunos compartieron sus números de teléfono celular.

Finalmente, la docente reunió por grados a los estudiantes de ambas sedes para que escogieran a un compañero de otra sede. Se tuvo en cuenta aquellos compañeros que no asistieron para integrarlos en la actividad. Se dieron las indicaciones para la comunicación de los integrantes y se hizo énfasis en la frecuencia de la comunicación de los miembros de los equipos. Así mismo, se explica la forma en cómo se debe hacer el escrito que se ha de entregar al compañero y se estipuló la fecha de entrega.

El tema del primer escrito: Una visita para recordar.

La docente despidió la clase y agradeció a los estudiantes de la sede San Cayetano por haberlos recibido y a los invitados por sus relatos.

- **Sesión 2.** Al inicio de esta sesión cuyo objetivo era diferenciar un cuento, una fábula y una anécdota como textos narrativos con características particulares a tener en cuenta en el momento de realizar sus propias producciones escritas, la docente investigadora hizo diferentes preguntas a los estudiantes a partir del texto que debían crear para narrar sobre su visita a la sede D. Entre ellas están:
 1. ¿Qué nombre creen que recibe el texto que escribieron?
 2. ¿Qué tuvieron en cuenta para escribir el texto?
 3. ¿Qué hicieron antes de escribir?
 4. ¿Qué hicieron durante la escritura del texto?
 5. ¿Qué hicieron después de escribir el texto?

Ante la primera pregunta los estudiantes no tenían claridad en la clase de texto que escribieron

D4BR3 respondió: una carta, **D5ML5** respondió: Un texto informativo y **D4AV4**: Un mensaje

En la segunda pregunta, los estudiantes tuvieron en cuenta lo siguiente:

D5ML5: Cómo me trataron; **D5JF3**: Cómo se comportaron y cómo nos comportamos

D4JR2: Las actividades

La docente preguntó si tuvieron en cuenta lo que más les gusto y los estudiantes respondieron que sí.

Preguntó además si recordaron agradecer y los estudiantes respondieron sí.

Ante la pregunta qué hicieron antes de escribir. **D5ML5**: Ordenar las palabras y **D5YC2** dice: las ideas (con las manos tapando un poco la boca). Ante esto, la docente le pidió que quitara las manos de la boca para escucharlo mejor

¿Qué hice durante la escritura?

Los estudiantes se mostraron un poco inseguros y nerviosos, algunos sonrieron.

La docente para generar confianza les preguntó: ¿No hicimos nada?, ¿nos quedamos dormidos? Ante las preguntas los estudiantes levantaron la mano para participar.

¿La ortografía? Preguntó **D5ML5** y **D3ER5** respondió: “pues leer”. La docente pregunta: ¿Sólo leemos para ver si algo está mal?

D5ML5: “Para saber lo que escribí” **D5YC2**: “Y si de pronto...me faltaba algo”

De acuerdo con María Teresa Serafini ¹⁴⁵ La fase de planificación de una redacción es generalmente poco conocida y poco utilizada por los estudiantes, que algunas veces comienzan a escribir apenas reciben el título de la redacción que deben hacer o como en este caso, el tema. Por esta razón, se hizo con los estudiantes la revisión de la forma en que planificaron sus escritos.

¹⁴⁵ SERAFINI, María Teresa. Cómo redactar un tema. 2ª. Edición. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993. p. 29 ISBN 84-7509-512-7 p.29

Se permitió además según Serafini¹⁴⁶ aclarar características de la redacción e instrucciones del profesor para afrontar mejor la tarea y evitar pérdida de tiempo en el proceso de composición escrita.

Teniendo en cuenta que la primera producción de los estudiantes fue escritura libre como la llama Cassany¹⁴⁷, escribir de manera rápida y constante lo que se nos pase por la cabeza sobre el tema que escribimos, la docente dio especial importancia en lo que el autor considera concentrarse: en el contenido y no en la forma, y en la cantidad de texto, más que en la calidad.

Se notó el interés de los estudiantes por leer los escritos de sus compañeros.

Posteriormente, los estudiantes sacaron sus escritos y la docente leyó los de algunos, revisaron si se cumplió con el propósito, que consistía en narrar sobre su visita a la sede D y agradecer la atención recibida. La profesora pidió a sus estudiantes que cambiaran los escritos con un compañero, ellos debían leerlo en voz baja. Luego, la docente pregunta acerca del tipo de texto que están leyendo, los niños finalmente terminan deduciendo la respuesta y afirman que se trata de una narración y que, por lo tanto, es un texto narrativo. La docente pidió a los estudiantes que se fijaran en el tipo de texto e hicieran sugerencias de acuerdo con lo que cada uno escribió. Los estudiantes regresaron el escrito a su respectivo autor y luego lo guardaron.

La docente leyó el cuento *El camino de chocolate*, mientras los estudiantes seguían la lectura. Luego, hizo preguntas referentes al tipo de texto e invitó a los niños a revisar, tanto su contenido como su estructura.

¹⁴⁶ Ibíd., pág. 29

¹⁴⁷ CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. 1ª. Ed. Barcelona: Editorial Anagrama, 1995. p.68

Los estudiantes leyeron el segundo texto: *El padre y las dos hijas* y buscaron en el diccionario las palabras desconocidas. Para esto, los líderes de cada grupo proporcionaron un diccionario para cada mesa. La docente socializó los textos y propuso a sus estudiantes identificar el tipo de texto, su estructura, y contenido. Los estudiantes pudieron diferenciar un cuento de una fábula.

Los estudiantes leyeron un último texto, una anécdota.

Figura 11. Sesión 2. Comparación de textos narrativos.

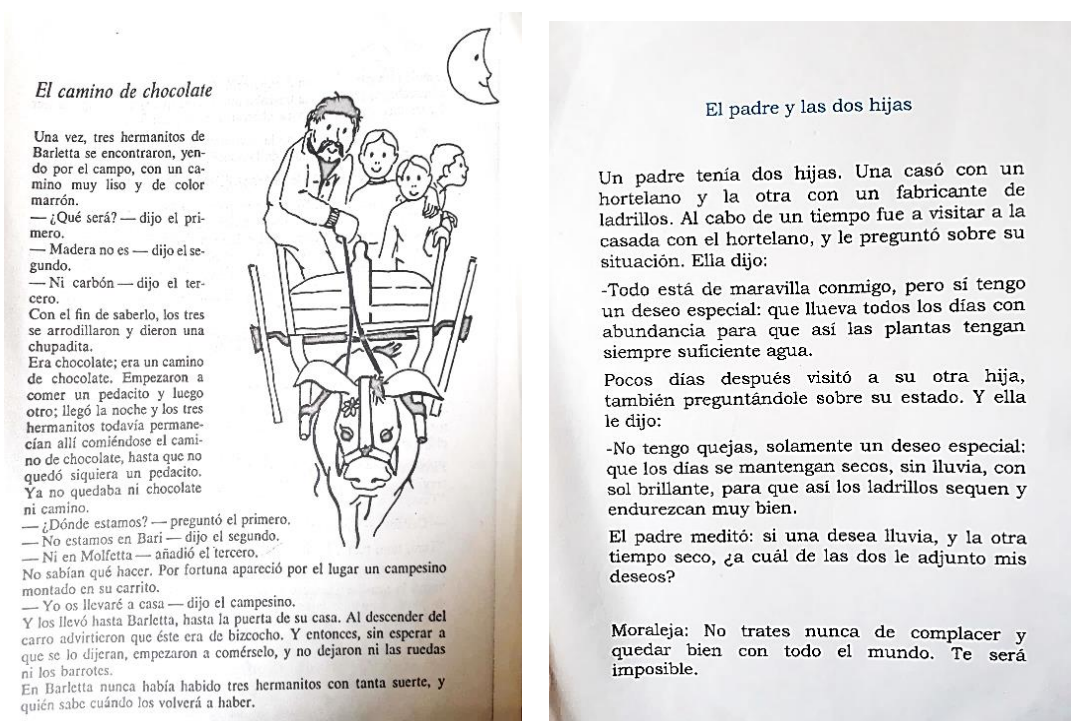
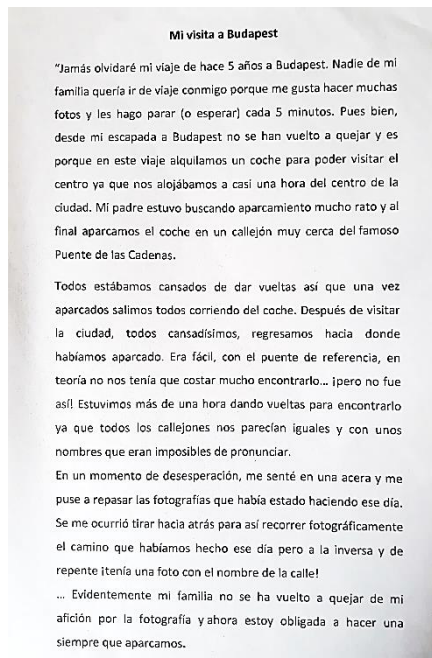


Figura 12. Sesión 2. Texto anecdótico.



D3AX3 que había estado distraído, demostró interés por consultar sobre Budapest, lugar mencionado en la anécdota leída y propuso hacerlo en el celular. La docente aprovechó que en cada mesa había un celular y dirigió la consulta, relacionando conocimientos de geografía.

Fotografía 3. Sesión 2. Comparación de textos narrativos por equipos.



Una vez leídos los 3 textos se pidió a los estudiantes identificar semejanzas y diferencias entre estos. Enfatizó en el propósito de narración de sucesos reales. La docente tomó nota en el tablero de las ideas de los estudiantes.

Los estudiantes trabajaron en equipo y compararon los textos en un cuadro. En él registraron las características de los tres textos, teniendo en cuenta las semejanzas y diferencias. Los niños hicieron preguntas en forma ordenada. La docente aprovechó para clarificar algunos conceptos referentes a los tres tipos de texto como lo son, las características, los hechos y el papel del autor.

El estudiante **D3ER5** asumió el liderazgo en el trabajo de grupo, dando importancia a los comentarios de **D3AX3** Y **D3AJ2** quienes no mostraban agrado por realizar actividades de escritura, para escribir los aportes del grupo en el cuadro comparativo de los tres textos por lo que la docente consideró prudente, como afirma Cassany¹⁴⁸, no obligar a quien demuestra desinterés o pereza para escribir,

¹⁴⁸ Ibíd., p.37

para evitar excusar y limitar la motivación, teniendo en cuenta que es el comienzo del proceso de producción escrita.

Figura 13. Sesión 2. Cuadro comparativo de textos narrativos.

Elabora un cuadro comparativo teniendo en cuenta las características de los tres textos leídos.

	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3
	Cuento	Fábula	anécdota
SEMEJANZAS	Narra un hecho imaginario	narra un hecho imaginario	narra un hecho real
DIFERENCIAS	nos deja una enseñanza tiene inicio, nudo y desenlace.	tiene moraleja tiene inicio, nudo, desenlace.	Son vivencias sigue un orden en el tiempo que se narra o sucede

Posteriormente, la profesora socializó la importancia del concepto de anécdota y reflexionó con los estudiantes sobre la importancia de ésta y algunos textos narrativos. La maestra propuso a los estudiantes responder en forma oral, la siguiente pregunta: ¿Qué pasaría si no tuviéramos la oportunidad de contar a otras personas lo que nos suceden?

D5ML5, D4JR2 y D3ER5 dan importancia a los sucesos respondiendo que no nos entenderían, no habría historia y no podríamos compartir vivencias. Como afirma Álvarez Angulo: “los usos sociales de la escritura o la necesidad de escribir para vivir en comunidad constituyen un fenómeno importante para el individuo, en las interacciones sociales en que se ve envuelto a lo largo de toda su vida” ¹⁴⁹.

¹⁴⁹ ALVAREZ, Teodoro. *Competencias básicas en escritura*. Ediciones Octaedro. Barcelona, 2010. p. 27

A partir de las opiniones, les dijo que el texto anecdótico sirve para contar vivencias.

La maestra presentó una anécdota elaborada por ella para compartir con las directivas de la institución la experiencia vivida durante la jornada de integración entre las dos sedes, ella leyó el texto en voz alta y los estudiantes prestaron atención a la intención que la profesora tuvo al escribir el texto. También se resaltó la importancia de tener presente el destinatario en el momento de escribir la anécdota. Al realizar la lectura, hizo énfasis en los momentos especiales y lugares. Al final de la lectura hizo preguntas para resaltar la importancia del orden cronológico.

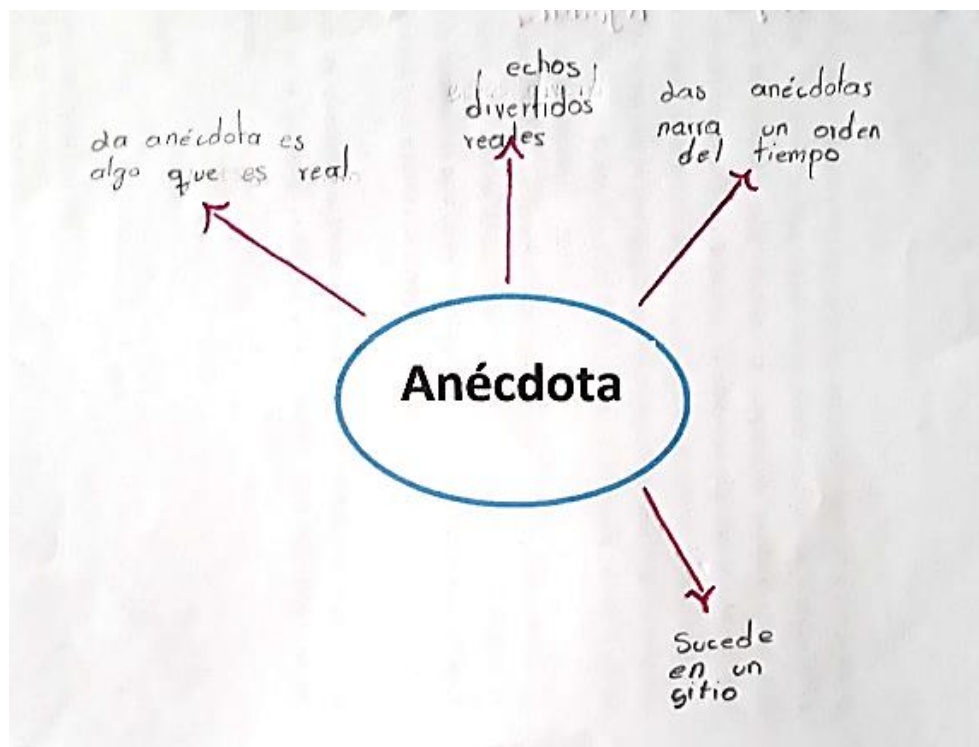
Finalmente, la profesora preguntó:

- ¿Será importante en nuestros textos anecdóticos contar las cosas en un orden de tiempo como ocurren? ¿Por qué?
- ¿Cumple este texto con el propósito de la anécdota?
- ¿Conocían este tipo de texto de alguna oportunidad anterior?

Los estudiantes ya estaban familiarizados con el término anécdota, pero no tenían claridad en el propósito y las características de la misma.

La maestra entregó a los líderes de cada grupo el material para que cada estudiante escribiera una definición propia de la palabra Anécdota. Los estudiantes trabajaron de forma individual y la docente monitoreó el trabajo de cada grado. Así mismo, se clarificaron las indicaciones de la actividad y las diferencias de la anécdota con cada uno de los textos vistos para que los estudiantes comprendieran qué se les pedía hacer en la hoja.

Figura 14. Sesión 2. Mapa mental: La anécdota.



Se recordó el compromiso: Los estudiantes anotaron en el cuaderno el compromiso de la siguiente sesión. Ellos deben llevar corregida la anécdota para enviar a los compañeros de la sede visitada. La docente les explicó qué significa corregir y cómo se debían implementar los criterios de evaluación de su anécdota.

Los criterios son los siguientes:

1. ¿Para quién escribo?
2. ¿Cómo es el suceso que quiero narrar?
3. ¿Cuándo y dónde sucedió?
4. ¿Cómo están ordenados los momentos narrados según sucedieron?

La maestra Insistió en que la próxima clase debían traer las anécdotas corregidas para entregarlas a los compañeros de la sede D.

- **Sesión 3.** Construir de forma colectiva una anécdota teniendo en cuenta sus características principales, fue el objetivo a cumplir de la tercera sesión , que se inició revisando los compromisos por cumplir en el buzón de compromisos, instrumento utilizado en Escuela Nueva¹⁵⁰, donde los estudiantes escriben en forma voluntaria las actividades que deciden realizar y los compromisos que asumen. El maestro estimula, orienta y valora el esfuerzo y las decisiones tomadas.

1. Los estudiantes tenían claro quién era el enunciatario.
2. ¿Cómo era el suceso?

D5ML5: - ¿Lo que sucedió?

¿Qué querían expresar?

D5YC2: - “agradecimiento”

D4JR2: “Como nos sentimos”

3. ¿Cuándo y dónde sucedió? (sin preguntas)

D: Las personas que revisen las anécdotas de **D5DR4** y **D5YC2** deben estar muy atentos porque ellos no fueron. Hay que mirar si la información que ellos recibieron es la misma que ustedes vivieron, para poderles ayudar en la corrección.

La docente hizo énfasis en las características del texto a revisar, como propone Serafini: “Al realizar una redacción facilita mucho el trabajo saber exactamente qué

¹⁵⁰ FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA VOLVAMOS A LA GENTE. Bogotá: 2009. 364p. p.147.

hacer”¹⁵¹. “Cuando se hace un escrito es importante tener en claro cuál es su finalidad”¹⁵².

Al momento de la revisión, insistió en despertar el interés del lector y ubicarlo en un tiempo como afirma Álvarez: “En el proceso de escritura, lo importante es la historia, de manera que el narrador tiene que transmitir a sus lectores la conciencia viva de estar contando algo para poder conquistar el interés de los lectores, porque escribir es interesar”¹⁵³.

La maestra orientó la revisión por parejas de las anécdotas corregidas en casa como compromiso de la sesión anterior. Se tomó una como ejemplo para identificar sus características y elementos, a partir de los criterios tenidos en cuenta:

1. ¿Para quién escribo?
2. ¿Cómo es el suceso que quiero narrar?
3. ¿Cuándo y dónde sucedió?
4. ¿Están ordenados los momentos narrados según sucedieron?

Los estudiantes revisaron las anécdotas según las indicaciones y ejemplos de la profesora. Así mismo, la profesora aclaró las dudas de los estudiantes, quienes debían corregir los textos de sus compañeros haciendo observaciones como *Te faltó mencionar...* La docente enfatizó los estudiantes tengan en cuenta el orden de los hechos que componen la anécdota. A su vez, explicó la importancia de narrar cómo se sintieron los estudiantes y mencionar aspectos como lo que sucedió al final de la jornada. Los estudiantes realizan la actividad en orden y comparten las observaciones entre sí. La docente aprovechó para ayudar a corregir, de forma grupal una anécdota, para que los estudiantes pudieran evaluar mejor los escritos.

¹⁵¹ SERAFINI, María Teresa. *Cómo redactar un tema*. 2ª. Edición. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993. p.32

¹⁵² *Ibíd.*, p.33

¹⁵³ ALVAREZ, Teodoro. *Competencias básicas en escritura*. Ediciones Octaedro. Barcelona, 2010. p. 11

A su vez, les sugirió un cambio en la forma de comenzar los textos. Los estudiantes aportaron ideas y comenzaron a registrar las observaciones de los textos de sus compañeros. Así mismo, se le dio importancia a los tiempos verbales y su uso en la intención comunicativa. Los estudiantes se esmeraron por entregar una corrección pulcra, bien redactada y bien presentada. Los estudiantes reciben la información y con ella reescriben el texto.

Algunos aportes de los estudiantes en la revisión por parejas fueron:
Sugerencias para el inicio:

D3AJ2: - “El viernes que visitamos la escuela de San Cayetano...”

D4BR3: - “Cuando estuve en San Cayetano”

D5YC2: **D5PM1** me hizo correcciones de ortografía y eso no tocaba.

D: Si tu compañera las hizo es importante tener en cuenta. Al parecer no se comprende porque las palabras están mal escritas.

Ante la expresión: Hola amiga te quiero decir que... **D5DR4** dice que no se debe escribir porque el escrito no es una carta.

La docente hizo sugerencias a **D3AJ2** sobre la presentación de su escrito. Esto le ocasionó llanto porque no le agrada mucho escribir. En ese momento la docente lo motivó con un gesto de comprensión y le pidió que continuara con su trabajo.

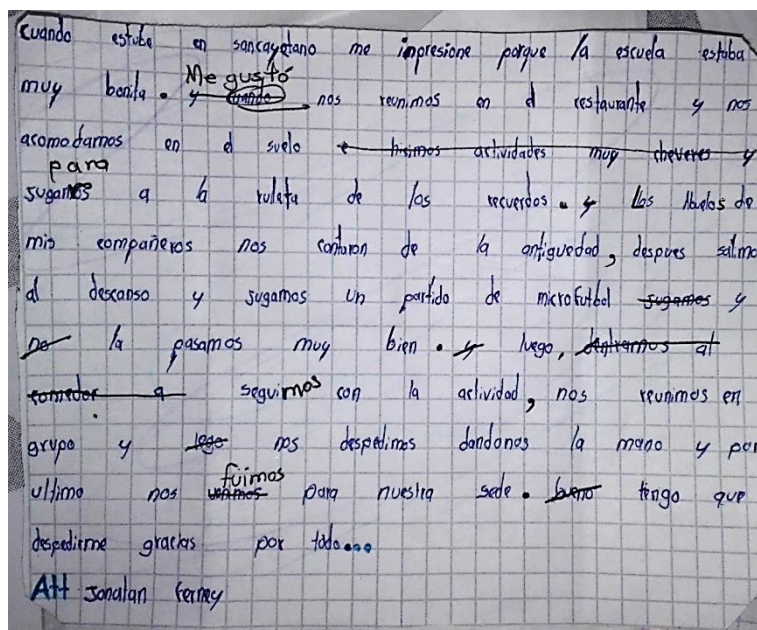
Lo anterior con el propósito de cumplir lo expuesto por Serafini¹⁵⁴, la redacción debe ser finalmente, pasada en “limpio” para facilitar la lectura y la apreciación del texto.

¹⁵⁴ SERAFINI, María Teresa. Cómo redactar un tema. 2ª. Edición. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993. p.106.

Además de la revisión de escritos en parejas, se enriqueció con aportes de los demás compañeros como generalmente se hace en el aula multigrado. “El trabajo en grupo, cooperativo, apunta no solamente a lograr la apropiación de un concepto, un proceso o un procedimiento determinado, sino también, a lograr simultáneamente el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores sociales”¹⁵⁵.

El siguiente es un ejemplo de revisión del primer borrador elaborado por D4JM1, por parte de un compañero.

Figura 15. Sesión 2. Revisión de primer borrador.



La docente pidió a sus estudiantes llevar por escrito una anécdota familiar para compartir la próxima sesión.

¹⁵⁵ FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA VOLVAMOS A LA GENTE. Escuela Nueva- Escuela Activa, Manual para el docente. Bogotá: 2009. p. 71.

Las características de los textos solicitados atendieron además los siguientes *Derechos Básicos de Aprendizaje* (DBA)¹⁵⁶ en la ejercitación de procesos de producción textual:

1. Planea sus escritos a partir de tres elementos: propósito comunicativo (¿Qué quiero decir y para qué lo quiero decir?), mensaje y destinatario, utilizando esquemas sencillos sugeridos por un adulto.
 2. Escribe textos informativos, narrativos, descriptivos y de opinión aplicando estrategias de planeación, revisión, edición y corrección de trabajos y textos escritos, tanto en clase como en casa.
- **Sesión 4.** Reconocer de forma clara y precisa la estructura de textos anecdóticos y la escritura de párrafos coherentes a partir de un modelo, fue el objetivo propuesto para la presente sesión que se trabajó a partir de la narración voluntaria en forma oral de dos de las anécdotas traídas por los estudiantes como compromiso de la sesión anterior.

Al iniciar la sesión se notó predisposición por parte de los estudiantes para compartir la anécdota escrita en casa. La docente permitió hacerlo en forma oral como un método para aprender a relacionar las ideas entre sí tal como afirma Serafini¹⁵⁷.

Los estudiantes **D3AN1** Y **D3AJ2** narraron voluntariamente y de manera coherente sus anécdotas (como se puede observar en el video de la sesión 4).

¹⁵⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje. [en línea] http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf [citado Mayo 15 de 2017]

¹⁵⁷ *Ibíd.*, p.62.

Fotografía 4. Sesión 4. Narración de anécdotas.



Posteriormente, la docente entregó una guía a cada estudiante para abordar el acopio de ideas, así cada niño debía escribir palabras clave acerca de la anécdota que trajeron escrita, para ello la docente explicó algunas ideas acerca de la estructura de la anécdota. Revisó el trabajo de cada grupo y resolvió las dudas. Los estudiantes compararon las ideas registradas en la guía con el esbozo de la anécdota, para luego desarrollar una idea completa con cada una de las palabras clave de la guía. La docente pidió a sus estudiantes que enumeraran las ideas para organizarlas dentro de la anécdota, a su vez, aclaró que, dentro de esas ideas, debía estar el suceso y el lugar en donde acontecieron los hechos.

Los estudiantes escribieron con claridad en las hojas sus primeras ideas y frases para realizar el esbozo como sugiere María Teresa Serafini: “Antes de comenzar a escribir debemos recoger el material, las ideas, los hechos, las observaciones con las cuales construir nuestro texto”¹⁵⁸.

Además, usaron palabras clave como afirma Cassany¹⁵⁹: “se denominan clave porque, además de ser relevantes, pueden aportar ideas nuevas, como una llave que abre puertas cerradas. Dejaron líneas intermedias libres por si surgían nuevas palabras o ideas.

¹⁵⁸ SERAFINI, María Teresa. *Cómo redactar un tema*. 2ª. Edición. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993. p.37.

¹⁵⁹ CASSANY, Daniel. *La cocina de la escritura*. 1ª. Ed. Barcelona: Editorial Anagrama, 1995. p.65.

Organizaron las palabras claves y frases numéricamente para realizar el esbozo, considerado para escritores principiantes por Serafini¹⁶⁰, a partir de frases enteras para tener claridad en lo que quieren escribir aunque sea una tarea larga porque facilita el orden en el trabajo de redacción.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de primeras ideas para el acopio de ideas en la producción guiada de textos.

Figura 16. Sesión 4. Formato para realizar Esbozo de anécdotas.

Realizo el esbozo de mi escrito.
Recuerdo el orden a seguir:

1. Introducción
2. Ideas principales e ideas relacionadas con cada una.
3. Conclusión

1) Ese día se le prendieron las hormigas a mi tía.

2) mis papas me contaron que a mi tía se le prendieron las hormigas a mi tía.

3) y desde ese día mi tía les tiene miedo a las hormigas.

¹⁶⁰ SERAFINI, Op. Cit., p. 58

Figura 17. Sesión 4. Formato para realizar acopio de ideas.

Acopio de ideas para mi anécdota

Futbol	1 Con mis hermanos estábamos jugando 2 Futbol.
hermanos	4 Con mis hermanos juego todos los días.
Familia	1 Con mi familia con Papá todos los días.
hermanas	3 Nosotros estábamos mirando como juegan mis hermanas.

Para tener en cuenta:

1. Palabras claves.
2. Frases cortas para describir información.
3. Cada idea debe ocupar un renglón, dejando uno intermedio para posibles nuevas ideas.
4. Escribir las ideas en el momento y tal como se le ocurren.
5. El orden y la relación entre ideas puede variar.

Organizo las ideas con números o letras.

La docente se acercó a las mesas de trabajo e hizo preguntas para ayudar a los estudiantes a identificar la introducción e ideas principales y secundarias de los textos. Se notó el compromiso por realizar el trabajo colaborativo al hacer aportes y /o sugerencias voluntarias a sus compañeros.

D: ¿Qué hizo tu tío?

D3AJ2: No me acuerdo (porque demuestra poco interés para escribir)

D3AN1: Se bajó del camarote.

D: Muy bien...**D3AN1** te está dando ideas.

D3AX3 que en sesiones anteriores se había mostrado inseguro, Estuvo concentrado en la escritura de su anécdota haciendo preguntas a la docente y aprovechando los aportes de sus compañeros para identificar la idea principal.

D: Dilo sin miedo. ¿Fuimos a dónde? ¿Se bañaron en dónde?

D3AX3: A un paseo a la Vega.

De manera colectiva los estudiantes hicieron aportes al texto de D3AN1

D: Qué le falta a esta idea...Mi tía, mi mamá, mis hermanos y mis primos se perdieron...

Grupo: - camino a la quebrada.

Mi papá y yo...

Lo anterior permitió a los estudiantes continuar la redacción con entusiasmo y perseverancia como afirma Álvarez Angulo¹⁶¹, la escritura en colaboración porque la revisión de un mismo texto entre varios facilita el esclarecimiento y las modificaciones al crear una situación comunicativa.

D: D3AJ2, narraste muy bien tu anécdota. Así que recuerdas los sucesos. Por favor escribe.

Los estudiantes debían realizar el esbozo de la anécdota siguiendo un esquema. En primer lugar, debían escribir el inicio del texto, para ello escogieron las ideas principales debidamente organizadas, por último, organizaron las ideas

¹⁶¹ ALVAREZ, Teodoro. *Competencias básicas en escritura*. Ediciones Octaedro. Barcelona, 2010. p. 70

secundarias. La docente corrigió y orientó la escritura de los estudiantes, así cada uno pudo reescribir su anécdota de una mejor forma. Posteriormente, la docente revisó grupo por grupo y los líderes de cada grado repartieron el material a cada estudiante para trabajar el concepto de párrafo. Los estudiantes leyeron en forma individual. Cada grado tenía un texto diferente, es por esto que, la profesora pasó por cada grupo para poder explicar el concepto de párrafo, los tipos y qué función tiene cada uno.

Los estudiantes hicieron aportes y entre todos construyen la idea del párrafo e identificaron las partes de él en un texto acerca de los inventos. Así mismo, se abordó el tema de cómo se construye el párrafo. Luego, la docente pidió al grado tercero que identificaran oraciones en el texto. El grado cuarto completó una tabla de acuerdo con las ideas principales y secundarias de los párrafos que componían el texto leído. El grado quinto debía identificar las ideas principales de dos párrafos que conformaban en el texto.

Figura 18. Sesión 4. El párrafo. Quinto grado.

Lee de nuevo el texto *Actividades de los niños*. Completa la tabla con las ideas principales y secundarias de los párrafos 2 a 5.

Párrafo	Idea principal	Ideas secundarias
2	la mayoría de los niños pasan su tiempo libre en la casa y la escuela	la casa y la escuela
3	si algo se puede hacer realizarlo en la escuela	donde los niños aprenden a hacer
4	al crecer	
5		

Posteriormente, la docente propuso trabajar con las guías de escuela nueva de cada grado. La docente aprovechó para ejercitar los signos de puntuación con el grado tercero, así, ellos recordaron su uso dentro del párrafo. La docente orientó el trabajo, resolvieron dudas e inquietudes y corrigieron el trabajo realizado.

D: En el primer párrafo, ¿qué me dice el texto?

D3ER5: “¿Cómo surgen los inventos?”

D: ¿El segundo párrafo no habla para nada de los inventos?

Grupo: “sí”

D: ¿Nos cambia la idea?

¿Esa idea del primer párrafo tiene que ver con la primera?

Grupo: -Hummmm... - “Sí”

D: ¿Ese último párrafo que hace?

D3ER5: “Se acabó. Nos termina la información”

Las actividades de práctica de las guías de aprendizaje de lenguaje de 3º sobre el uso de los signos de puntuación, sirvió de apoyo a la elaboración de párrafos. Las guías de aprendizaje¹⁶² buscan dinamizar una metodología activa, participativa, y toman elementos y estrategias que permiten mejorar los resultados de aprendizaje.

En parejas, los estudiantes revisaron las anécdotas de sus compañeros, tuvieron en cuenta el desarrollo de cada párrafo, las ideas principales, secundarias y signos de puntuación. Así mismo, escribieron sugerencias de acuerdo con lo encontrado en el escrito.

Fotografía 5. Sesión 4. Revisión de párrafos en borradores.



Durante la revisión se verificó, que el texto estuviera bien estructurado. En particular, en el orden y En la organización de los párrafos, se requiere que el texto sea coherente e interesante¹⁶³. La revisión se puede llevar a cabo de manera individual, por parejas, por pequeños grupos.

¹⁶² FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA VOLVAMOS A LA GENTE. Escuela Nueva Activa. Manual para el docente. Bogotá: 2009. 413p. p. 280.

¹⁶³ SERAFINI, María Teresa. Cómo redactar un tema. 2ª. Edición. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993. p. 93.

Algunas sugerencias y aportes a la producción de párrafos de los compañeros fueron:

D3AJ2: “No está completa la idea”

D3VN6: ¿Dónde estaban la mamá, él y la prima?

D3ER5: “Evita repetir la y”

D3AN1: “Evita repetir palabras. Te faltaron detalles sobre el suceso”

D5DR4: “Te falta escribir como termina la historia”

D5PM1: “Debes revisar algunos errores de ortografía.” **D3NB4:** “Revisar uso del punto y de mayúsculas”

Para finalizar la docente pide a sus estudiantes que lean algunas de las sugerencias hechas a sus compañeros y les pide que se sienten en el piso haciendo un círculo para evaluar el trabajo realizado hasta ahora en el proyecto. Los estudiantes hablan acerca de los aspectos que más se les han dificultado y los que más les han parecido agradables. Los niños mencionan que ha sido difícil tener que escribir todos los días, además que las jornadas de trabajo son largas. Así mismo, los estudiantes mencionan que saben utilizar los signos de puntuación y que tienen claro qué es un párrafo.

La docente les explica que en la próxima sesión se trabajará la forma en cómo se podrán unir las ideas en los párrafos.

D: ¿Cómo se han sentido durante estas sesiones?

G: Bien!

D4JR2: “Porque nos ha enseñado más cosas sobre...”

D5DR4: - “sobre...la lectura”

D3AJ2: “Sobre la anécdota”

D5JR2: “Procesos de...”

D3AN1: “De escritura”

D: ¿qué ha sido lo más difícil?

D3ER5: “Nos ha tocado escribir más, casi todos los días”

Grupo: “El orden en las ideas”

D: Sólo mejoramos practicando. La idea es terminar la anécdota que les vamos a enviar a nuestros compañeros de San Cayetano

- **Sesión 5.** Revisar los escritos a través de una rejilla de evaluación que contenga criterios claros acordados y establecidos.

La docente inició la sesión entregando a cada uno de los estudiantes la copia de una historieta para observar y leer cada una de las viñetas de las que está compuesta la historieta para alcanzar el primer objetivo: Identificar algunos conectores lógicos que facilitan la coherencia y cohesión de ideas en sus escritos.

Figura 19. Actividad de inicio sesión 5. Historieta.



Dio instrucciones de leer y observar, la primera viñeta y les preguntó ¿Qué observan? **D3AN1:**” A un niño se le perdió dinero. Otro lo encontró y se lo entregó.

D: ¿Se fueron a qué?

D5YC2: “A devolvérselo”

D5ML5: “Los niños estaban jugando fútbol”

Les recordó que se debían observar primero antes de leer y practicaron el seguimiento de instrucciones; Así hasta la última viñeta, hicieron inferencias y deducciones de cada una, describiendo lo que observaban con ayuda de la docente.

Luego la docente les pidió que ordenaran la historieta con sus ideas haciéndolo en forma de narración, teniendo en cuenta las imágenes allí expuestas, la docente empezó y los estudiantes ayudaron a construir la narración, poco a poco, utilizando conectores entre una y otra viñeta hasta finalizar. Seguidamente, les mostró tres imágenes diferentes (un niño enyesado, dos mujeres hablando, una pareja con una sombrilla bajo la lluvia), y a medida que iba mostrando cada una, pidió a los estudiantes que describieran lo que observaban. Después de observar cada una y describirlas mostró nuevamente la primera imagen y solicitó a los niños que dijeran por qué creen que se dio esa situación, por qué sucedió esto, y lo hicieran a través de una oración. Los niños construyeron diferentes oraciones para cada una de las siguientes imágenes.

Figura 20. Conectores de orden tercer grado



Figura 21. Conectores de orden cuarto grado



Figura 22. Conectores de orden quinto grado



La docente hizo retroalimentación de lo desarrollado hasta el momento, realizando en el tablero un cuadro sinóptico acerca de la historieta. Lo que se aprendió, lo que se debe tener en cuenta cuando se va a narrar, que palabras claves se deben utilizar. Los niños replicaron las palabras usadas cuando construyeron la narración (conectores de orden) y la profesora las fue anotando en el tablero. Igualmente explicó que cuando se hacen oraciones, en las que se habla de causas o razones

también se deben tener en cuenta ciertas palabras claves que van a contribuir a construir la oración.

Seguidamente se organizaron en grupos por grado escolar para hacer un concurso, debían construir con las imágenes dadas al grupo una narración, siguiendo las actividades antes realizadas y utilizando las palabras claves.

Imágenes dadas:

Figura 23. Tarjetas para producción textual Grupo 1



Figura 24. Tarjetas para producción textual Grupo 2

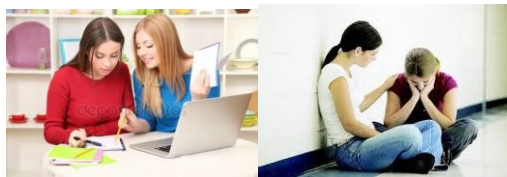


Figura 25. Tarjetas para producción textual Grupo 3



Antes de comenzar con los escritos la docente apuntó en el tablero otros conectores que podían contribuir para que construyeran sus narraciones. Esto con ayuda de los estudiantes. Comenzaron a realizar sus escritos y ella pasó grupo por grupo dando indicaciones, cuando finalizaron su narración solicitó que cada grupo se

asignara un nombre e irá dando puntos a cada grupo teniendo en cuenta ciertos criterios, los líderes de cada grupo pasaron al frente a narrar sus historias, inicialmente pasó el líder del grupo de los románticos, leyó su narración y analizaron si cumplía con los criterios establecidos y por cada palabra clave se le otorgó un punto (galleta), continuó el equipo de los inspirados y por último, el grupo de los delfines a dar lectura a su narración. Contaron los puntos recibidos y pidió a los inspirados que cambiar la palabra *después*, por otra de las que se encuentran anotadas en el tablero ya que estaba repetida en su escrito. Al final, la docente felicitó a los estudiantes por la participación y por las creaciones realizadas y entregó a cada líder del grupo un paquete de galletas para compartir.

Luego de finalizar esta actividad la docente entregó una hoja que contenía unos cuadros, e indagó con los estudiantes para que podrían ser utilizados, llegando a la conclusión que son una forma de ordenar las ideas, luego pidió a los estudiantes que escribieran algo que les hubiera sucedido, podía ser: alegre, triste, divertido, aburrido etc., igualmente les recordó que tienen una anécdota familiar, algo que los padres les han contado y les pidió que escribieran en la hoja esas ideas, utilizando la mayor cantidad de palabras claves (conectores) que habían visto. Así mismo, la docente les recordó que todos los escritos serían intercambiados con los estudiantes de San Cayetano. Les dió unas ideas a través de un ejemplo de cómo ella podría iniciar su escrito y les explicó nuevamente que cada cuadro de la hoja era para escribir las ideas, ayudándose de sus apuntes, de manera individual. Los niños comenzaron a elaborar sus escritos con el acompañamiento de la docente cuando lo requerían.

Fotografía 6. Sesión 5. Trabajo colaborativo. Revisión de borradores.



Al terminar pidió que intercambiaran su trabajo con un compañero del mismo grado, para hacer la corrección del escrito, determinar si el compañero comprendió lo que quieren decir, si siguió un orden, e incluyó las palabras que aprendieron. Pasaron en limpio lo que escribieron y realizaron los ajustes correspondientes. La docente supervisó y despejó dudas a los estudiantes.

Al finalizar los escritos, realizaron la revisión por medio de una rejilla, en la cual valoraron si la anécdota cumplía con los elementos requeridos. La docente explicó uno a uno cada elemento al tiempo que los niños diligenciaron la rejilla (estructura del texto); los niños estuvieron muy atentos y dieron ejemplos para ir realizando su revisión y al respaldo de la hoja escribieron el nombre de quien lo revisó.

En el transcurso de la actividad felicitó a los niños por su trabajo, mientras hacían la revisión los niños tuvieron dificultades, ya que habían palabras incompletas o mal escritas. Ante eso, ella les sugirió que escribieran las observaciones al final de la hoja donde estaban realizando la revisión.

Figura 26. Sesión 5. Revisión de un texto por un compañero.

REVISO MI ESCRITO 

Estructura del texto	
Los personajes son reales. Nómbralos	Samuel y enemas
El suceso o acontecimiento es real. Descríbelo.	Fueron...
En el escrito hay un orden y secuencia de los hechos?	Si
Se identifica el lugar donde sucedieron los hechos? Escribe	Fueron al pas
Qué palabras se utilizan para indicar orden de los hechos? Escribe	Uno
Para quién se escribe?	para un con pafeno
Cuál es el conflicto?	se les pincho
Subraya en el texto las palabras que más se repiten?	si
Se utilizaron signos de puntuación?	utilizo qto b
El escrito tiene título? Escribe	mi viaje al pas
Tiene relación el título con el texto?	si tiene relación

Figura 27. Sesión 5. Revisión de un texto por el autor.

REVISO MI ESCRITO 

Estructura del texto	
Los personajes son reales. Nómbralos	mi Samuel y los otros
El suceso o acontecimiento es real. Descríbelo.	ibamos para la paz
En el escrito hay un orden y secuencia de los hechos?	si esta completa
Se identifica el lugar donde sucedieron los hechos? Escribe	si la paz
Qué palabras se utilizan para indicar orden de los hechos? Escribe	primero luego al finalizar
Para quién se escribe?	para la se de D
Cuál es el conflicto?	se nos pincho el corda
Subraya en el texto las palabras que más se repiten?	la la y la
Se utilizaron signos de puntuación?	si se lo punto
El escrito tiene título? Escribe	mi viaje a la paz
Tiene relación el título con el texto?	si

Se hizo retroalimentación sobre el trabajo realizado mediante las siguientes preguntas para atender oportunamente las necesidades de los estudiantes con el fin de lograr una práctica pedagógica eficaz como propone Escuela Nueva¹⁶⁴.

1. ¿Por qué es importante el proceso de revisión del texto? D3AN1 responde para aprender más sobre la escritura, a utilizar los puntos y las comas.

2. ¿Cómo es más fácil o cómo te ha parecido mejor el proceso de revisión, ¿Cuándo lo haces sola o cuando se hace con un compañero o como te gustaría?

D4JR2 responde que cuando se hace con un compañero porque nos ayudan, nos explican eso me ayuda a mejorar en el escrito.

3. ¿Qué es lo que te parece más interesante de los sucesos de la anécdota? ¿Cómo han sido esos sucesos? D3VN6 responde que han sido alegres

4. ¿Para qué te han servido las palabras que utilizamos al dar el orden en las ideas? o ¿no te sirven para nada? D3ER5 responde, para hacer una nueva anécdota o para organizar ideas.

5. ¿Qué pasaría si nosotros no pensáramos antes de hacer el escrito para quien vamos a escribir? D5ML5 responde no haríamos nada, porque no se entendería nada, otros estudiantes intervienen nos quedaría mal, no sabríamos organizar las ideas, no sabría que escribir, no sabría el orden, la profesora complementa no sabría que palabras debía utilizar dependiendo la persona a la que le voy a escribir.

¹⁶⁴ FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA VOLVAMOS A LA GENTE. Manual para el docente. Bogotá: 2009. 364p. p. 8.

6. ¿Cuáles de esos elementos que hemos visto de la anécdota consideras los más importante? **D5YC2** responde los sucesos. La profe complementa si no tengo un suceso no sabría que contar **D5YC2** complementa saber organizar las ideas y saber a quién va dirigida la anécdota o los textos.

7. ¿Qué pasaría si los hechos y los personajes de la anécdota no fueran reales? **D5JF3** responde, podría ser mentiras porque se lo podrían inventar.

La profe pregunta ¿Sería anécdota? **D5JF3** responde No. La profesora complementa que podría ser otro tipo de texto.

La docente despide la clase felicitando a todos y motivándolos a dar un fuerte aplauso por el trabajo realizado.

- **Sesión 6.** El objetivo para esta sesión fue “Escribir textos anecdóticos teniendo en cuenta la descripción de lugares, objetos, personas o animales”, para lo cual la docente invitó a sus estudiantes a una caminata y a medida que avanzan les sugiere jugar a las adivinanzas, y así continúan su marcha.

Cuando llegaron al sector, la profesora les pidió que observaran el paisaje. Les preguntó que veían y los niños respondieron: casas, platanales, arboles, montañas, potreros, pinos, pasto, bambú. La docente les pregunta ¿qué color predomina en el paisaje? Ellos contestaron: el verde.

Respecto a la pregunta ¿Qué sienten cuando ven ese paisaje? Respondieron: alegría, tranquilidad, armonía, descanso, trabajo.

La docente les solicitó que cerraran los ojos y pensarán en un lugar en el que les gustaría estar en ese momento, se quedaron en silencio por unos minutos, luego les pidió que describieran cómo era el lugar. Un estudiante contó que el lugar que

él se imaginó es, largo, alto, grande y tiene ventanas y los niños intentaron de adivinar. Otro estudiante describió un lugar con bastantes árboles, animales y los estudiantes nombraron varios, hasta que descubrieron: un bosque. Así continuaron diferentes estudiantes dando características de los lugares que se imaginaron.

Seguidamente la docente les pidió que metieran la mano uno a uno en una bolsa, sin decir nada. Luego les solicitó que dijeran palabras que les pudiera dar idea de que hay ahí, los niños dijeron grande, suave, peludo, esponjoso, tiene patas, manos, cabeza, pelo, ojos, blandito. Llegaron a la conclusión que era un peluche y después trataron de adivinar qué clase de peluche es.

La docente les explicó que existen unas palabras que nos ayudan a decir cómo son las cosas, cómo son los lugares, los animales, las personas y que esas palabras nos sirven para describir.

Les solicitó que describieran sus mascotas o que se imaginaran una que les gustaría tener. Comenzó una estudiante diciendo las características de su mascota y los niños adivinaron que clase de mascota es. La profe intervino mencionando que hay otras palabras que ayudan a describir también a la mascota haciendo la pregunta ¿Por qué quieres a tu mascota? La estudiante responde porque es cariñosa, juguetona.

Los niños recordaron que las palabras usadas eran adjetivos. La maestra les solicitó que incluyeran oraciones con adjetivos en el escrito, y les explicó que así, le ayudarán a dar detalles a la persona que lee el escrito, de cómo es el lugar, para que el lector pueda comprender lo que ellos quieren decir, porque a veces se escribe muy poco acerca del lugar o de las cosas que le están contando.

La salida permitió la integración entre los estudiantes y la docente favoreciendo las relaciones horizontales como estrategia que contribuye a la creación de ambientes

de aprendizaje agradables propuesta por Escuela Nueva Activa¹⁶⁵, relaciones de afecto, de motivación, de confianza, de diálogo, de interacción y de respeto.

El contacto con la naturaleza ofreció la oportunidad de crear condiciones que ayudó a los estudiantes a seguir procesos de lo concreto a lo abstracto como otro factor principal en el logro de una práctica pedagógica eficaz considerada en Escuela Nueva¹⁶⁶. Lo anterior facilitó la comprensión de la descripción en la producción textual, al manipular los objetos y hacer descripciones en forma oral de juguetes, animales y lugares.

Para los estudiantes fue de fácil aplicación el uso de adjetivos en la construcción de oraciones y en descripciones en forma oral.

La docente y los estudiantes realizaron la composición oral de una anécdota sobre la jornada de trabajo, utilizando adjetivos y expresiones chistosas para describir lo vivido.

En equipos de trabajo por grados, los estudiantes realizaron Actividades Básicas y Actividades de práctica de las guías de aprendizaje de Lengua, trabajadas en Escuela Nueva. El grado tercero, a partir de la lectura de un texto porque la guía no incluía el tema.

Como compromiso para la siguiente sesión, los estudiantes realizarán en casa una descripción según lo trabajado en clase.

Tercer grado: Descripción del miembro de la familia.

Cuarto grado: Descripción de un lugar.

Quinto grado: Descripción de personas o animales.

¹⁶⁵ FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA VOLVAMOS A LA GENTE. Manual para el docente. Bogotá: 2009. 364p. p. 249.

¹⁶⁶ Ibid., p. 255.

- **Sesión 7.** La séptima sesión tuvo como propósito corregir los errores ortográficos que se cometen al escribir textos anecdóticos a partir de la revisión de reglas y conceptos de ortografía.

La docente saludó a los estudiantes y les propuso un juego, para lo cual les solicitó enumerarse de 1 al 2. El primer reto fue nombrar un líder, a quien le entregaron unas tarjetas con dibujos debía darles pistas o dramatizar al grupo para que adivinaran. La docente les da instrucciones y ejemplos de cómo se realizaría.

El primer estudiante dio estas pistas: aparece en televisión, tiene cuatro palabras, que es para niños, la docente lo incentiva que debe ayudarles a sus compañeros si van bien, la profesora los anima y les ayuda, les da tres minutos hasta que el equipo adivina el programa “Soy Pepa la cerdita”.

En el turno del otro grupo, la estudiante les dio pistas como: es un programa para niños pequeños, donde buscan cosas y ayudan a las personas, tiene tres palabras, y rápidamente lo adivinaron. “Dora la exploradora”.

Para concluir esta actividad la docente intervino, y les preguntó a los niños ¿qué acabamos de descubrir?, Y les dice títulos por medio de... y ellos complementan, descripciones.

Iniciar la sesión con los retos, favoreció la disposición para el aprendizaje, al hacer énfasis en las relaciones humanas y la comunicación como se propone en Escuela Nueva¹⁶⁷, para mejorar el nivel de confianza entre la docente y los estudiantes y de éstos entre sí, y dar sentido al trabajo en equipo.

¹⁶⁷ Ibid., p. 249.

Al realizar el trabajo en equipo, se fortaleció el respeto por el turno, escuchar a los demás y expresar sus opiniones, tal como permite Escuela Nueva¹⁶⁸, en el aprendizaje cooperativo, con la orientación de la docente. Lo anterior se observa constantemente en los videos realizados.

El segundo reto consistió en formar una palabra. Le entregó a cada equipo una palabra en el mismo orden y con el mismo número de sílabas y les dijo que el grupo que la armara primero, debía decirla en voz alta. Las palabras que formaron fueron: camioneta, puntualidad, microscópico, inteligencia, fértil, picazón y mecánico.

La docente les explicó a los estudiantes que debían estar muy atentos y tener en cuenta la pronunciación, ya que al hacer el acento en la sílaba incorrecta cambia la palabra. Escogieron una palabra de las que armaron y ubicaron la sílaba con el mayor esfuerzo o el sonido más fuerte.

Igualmente explicó en el tablero; que entregó las palabras separadas por sílabas, que ellos independientemente de si tienen tilde o no debían indicar la sílaba pronunciada con mayor esfuerzo y su número de sílabas. Les recordó cuál es la última y la penúltima y les preguntó qué tipo de palabra es. Dependiendo el acento, los niños con sus pre saberes complementaron la información (agudas, graves, esdrújulas) igualmente les hizo la explicación sobre acento, ortográfico.

Antes de comenzar un juego de clasificación de palabras les recordó sobre las palabras agudas y les entregó una guía de escuela nueva que rotaron de mesa en mesa para buscar palabras aguda, la docente las iba escribiendo en el tablero.

¹⁶⁸ *Ibíd.*, p. 262.

Luego de revisar si las palabras dictadas, eran agudas, entre todos observaron las palabras escritas y les explicó la regla para marcarles la tilde. Después, dio la explicación de las palabras graves y esdrújulas.

A partir de los pre saberes de los estudiantes en cuanto a la clasificación de las palabras según el acento, se hizo la revisión de la escritura de palabras para favorecer la construcción de nuevos conocimientos (reglas ortográficas), teniendo en cuenta lo que afirman Díaz y Hernández¹⁶⁹, la construcción del conocimiento escolar como un proceso de elaboración, donde el alumna selecciona, organiza y transformar la información que recibe de muy diversas fuentes, atribuyéndole un significado.

Por turnos en el computador realizaron un juego. Clasificar palabras según el acento, con tilde o sin tilde.

Comenzaron con la palabra barcelonés y con ayuda de la docente analizaron si pertenece al grupo de las agudas o no y así con cada palabra de la columna; la que no pertenece la arrastran al lugar indicado.

Luego pasó otro grupo y analizó las palabras graves, realizando pronunciación en voz alta y con ayuda de la docente analizaron en donde llevaba el acento.

A continuación, trabajan en otra actividad sobre reglas ortográficas, uso de la b y v en el computador el juego de la rana. El cual se trató de identificar si la palabra estaba bien o mal escrita. Van pasando por grupos a realizar la actividad.

El uso del computador en las actividades de práctica generó en los estudiantes confianza y de manera divertida permitió asumir los errores y reconocer las

¹⁶⁹DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial Mc Graw Hill. 3ª edición. México 2010. P.28

dificultades. Lo anterior con el propósito de utilizar los recursos disponibles, aunque un poco limitados porque no se contaba con equipos suficientes. Sin embargo, se realizó teniendo en cuenta las capacidades de los estudiantes y el liderazgo para asumir responsabilidades y el cumplimiento de objetivos para lograr la efectividad del trabajo en equipo propuesto en Escuela Nueva¹⁷⁰.

Se entregó a cada estudiante un cuadro dividido en 6 ítems: palabra, división silábica, sílaba acentuada lugar que ocupa en la palabra y explicación teniendo en cuenta la clasificación (aguda, grave, esdrújula), con tilde, sin tilde. Allí, los estudiantes escribieron aquellas palabras de su anécdota que no tenían clara la ortografía, si marcaban o no tilde. Un estudiante encontró una palabra con hiato, la docente hizo la aclaración al respecto.

A través de la actividad la docente revisó y los estudiantes fueron corrigiendo aquellas palabras con las que tenían dificultades y también tuvieron en cuenta la regla ortográfica vista del uso de la b y v.

La docente escuchó con atención las explicaciones de los estudiantes y los motivó a continuar con el trabajo reconociendo sus aciertos y/o errores como sugiere Serafini, “Es bueno el hecho de que frente a muchos errores de ortografía, gramática, sintaxis, léxico y organización, el profesor se esfuerce también por poner en evidencia algún mérito”¹⁷¹.

Utilizando el cuadro de aplicación de las reglas aprendidas, los estudiantes comprendieron como afirma Serafini¹⁷², que es muy útil aprender algunas reglas gramaticales cuando se presenta la necesidad de hacer un trabajo determinado.

¹⁷⁰ *Ibíd.*, p. 270.

¹⁷¹ *Ibíd.*, p. 129.

¹⁷² SERAFINI, María Teresa. *Cómo redactar un tema*. 2ª. Edición. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993. p.185.

En la sesión se aprovechó para demostrar que, al usar Word para digitar un texto, algunas palabras aparecen subrayadas en rojo porque tienen algún error ortográfico, y les dijo que lo practicarán cuando digiten sus escritos.

Antes de finalizar se realiza revisión de la tarea propuesta en la sesión anterior, algunos niños comparten sus escritos, realizando la lectura en voz alta de la descripción de personas y lugares.

La docente finaliza diciendo el compromiso que queda pendiente, es terminar de corregir en los escritos la ortografía y completar el texto. Igualmente pregunta a los estudiantes ¿cómo les pareció las actividades realizadas, si le gustaron? ellos dicen que sí, les gustaron los juegos en el computador, ¿Qué aprendieron? recordar lo del acento, marcación de tildes. Les pregunta igualmente ¿Se sintieron más seguros con el cuadro? Ellos dicen que sí, y la profesora complementa que el cuadro les va ayudando poco a poco, a entender más el tema y les sirve para analizar las palabras.

- **Sesión 8. El objetivo de esta sesión fue** Revisar los borradores de cada uno de los estudiantes teniendo en cuenta los criterios establecidos y socializar los aspectos por mejorar.

A pesar de las dificultades en la conexión, los estudiantes lograron saludarse y comunicarse por turnos con sus compañeros escogidos en la primera sesión, gracias a la previa planificación y organización de las actividades por parte de ambos docentes. La comunicación vía internet con los compañeros y docente de la sede D fue una experiencia emocionante. Los estudiantes demostraron interés por la comunicación escrita, propósito de la intervención pedagógica.

Se partió de los intereses de los estudiantes al adelantar el proyecto mediante una metodología activa y participativa para favorecer la construcción del conocimiento como afirma Álvarez¹⁷³, y fomentar la competencia comunicativa.

Por parejas, los estudiantes realizaron la corrección ortográfica en los borradores de los escritos a partir de la revisión hecha en casa.

La docente realizó correcciones ortográficas de algunas palabras en un texto digitado en Word, por un estudiante y permitió a los demás, hacerlo en sus escritos.

Mientras algunos estudiantes corregían los escritos digitados, la docente hizo de manera individual la corrección de los textos finalizados y pidió a los estudiantes realizar un dibujo relacionado con su anécdota para incluirlo en el anecdotario.

Al terminar los dibujos, cada estudiante lo escaneó. La docente entregó las hojas impresas con el dibujo y los estudiantes empezaron a pasar en limpio sus textos anecdóticos, demostrando interés y cuidado siguiendo las recomendaciones dadas en cuanto al orden y pulcritud.

Cada estudiante escaneó su escrito con el celular de la docente porque la impresora estaba en mantenimiento. Se guardaron los archivos para imprimir en la próxima sesión.

En la revisión por parejas se notó el respeto y la aceptación por las sugerencias de los compañeros. Hubo confianza y responsabilidad al hacer los comentarios y sugerencias. Como algunos de los “truquillos” sugeridos por Cassany¹⁷⁴, para revisar: hablar con un lector/a real y leer como un escritor/a.

¹⁷³ ALVAREZ, Teodoro. *Competencias básicas en escritura*. Ediciones Octaedro. Barcelona, 2010. p. 27

¹⁷⁴ CASSANY, Daniel. *La cocina de la escritura*. 1ª. Ed. Barcelona: Editorial Anagrama, 1995. p.234.

M5ML5 hizo observaciones sobre la repetición de ideas y dibujó una flecha para mostrar la relación y orden entre ideas. Lo anterior se puede observar en el video grabado de esta sesión y apoya la afirmación de Serafini¹⁷⁵, en cuanto al gusto de los buenos estudiantes por enseñar. Así el trabajo de grupo se desarrolló sin dificultad y con mucha afición.

En la corrección realizada por la docente al escrito de **D5YC2** se observó la orientación a partir de preguntas sobre la intención del texto y sugerencias en cuanto a la coherencia y cohesión. En el texto de **D4JM1** preguntó al estudiante sobre lo que quería expresar, orientó el uso de adjetivos posesivos y conectores para evitar la repetición de “después”. Los aportes incluyeron también uso adecuado de signos de puntuación y elementos ortográficos.

Se observó bastante progreso en la producción de textos anecdóticos a partir de la elaboración de varios borradores. Esto se evidencia en el video grabado durante la sesión y corresponde a algunas estrategias aplicadas en el aula durante la secuencia didáctica.

En la escuela los estudiantes deben llegar al texto final por etapas sucesivas, utilizando los consejos y comentarios de sus compañeros y el profesor. Solo es posible corregir un escrito cuando el estudiante ha alcanzado una cierta familiaridad con la escritura, ya que intentarlo antes significa bloquearlo en lugar de ayudarlo a mejorar como expone Serafini¹⁷⁶, en dos de sus diez principios de didáctica de la composición.

El uso del computador fue de gran motivación para el proceso de producción textual. La mayoría de estudiantes poseen conocimientos básicos en procesador de textos

¹⁷⁵ SERAFINI, María Teresa. Cómo redactar un tema. 2ª. Edición. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993. p. 137.

¹⁷⁶ *Ibíd.* p.186.

y aprovecharon esta herramienta para hacer correcciones y guardar sus documentos. Afirma Álvarez Angulo¹⁷⁷, la escritura se puede realizar en presencia de quienes escriben o a distancia, mediante recursos informáticos, lo que apunta a cuestiones metodológicas y tecnológicas de interés.

Además, la informática detecta imperfecciones tipográficas o detalles olvidados por la mirada humana, como sugiere Cassany¹⁷⁸, al referirse al uso de un buen equipo informático para verificar la ortografía, la gramática o la legibilidad en los textos. Esto lo observaron los estudiantes y preguntaron por qué aparecían palabras subrayadas con rojo o azul, al tiempo que realizaron las correcciones.

- **Sesión 9.** Revisar, corregir, escribir e imprimir el texto final producido por cada estudiante teniendo en cuenta las recomendaciones para organizar los dos anecdotarios, fue el objetivo a cumplir durante esta sesión que se inició con un momento de socialización de las anécdotas finales. Los estudiantes se organizaron en un círculo y leyeron sus anécdotas frente a todos. La docente hizo revisión individual para que hicieran las últimas correcciones y escribieran en limpio su texto.

Finalmente tuvieron la oportunidad de digitar los cambios en Word y de hacer la última revisión de la ortografía de sus anécdotas, siendo cuidadosos al seguir las recomendaciones dadas en cuanto al orden y pulcritud.

Cada estudiante escaneó su texto escrito a mano, con el dibujo incluido.

Luego se imprimieron los textos digitados con dibujos incluidos y se organizaron en dos libritos como producto final: anecdotario del grupo.

¹⁷⁷ ALVAREZ, Teodoro. *Competencias básicas en escritura*. Ediciones Octaedro. Barcelona, 2010. Pág. 84.

¹⁷⁸ CASSANY, Daniel. *La cocina de la escritura*. 1ª. Ed. Barcelona: Editorial Anagrama, 1995. p.235.

Fotografía 7. Sesión 9. Revisión de textos anecdóticos.



Fotografía 8. Sesión 9 Edición de textos anecdóticos.



- **Sesión 10.** Esta última sesión en la cual se cumplió el objetivo de Socializar el anecdotario con los padres de familia y comunidad en general, se inició con el envío por correo electrónico de las anécdotas a los compañeros de la otra sede según se acordó en la última comunicación vía internet y en la visita realizada a esa sede.

En reunión de padres, se socializó y presentó a los padres de familia el anecdotario. Los niños expresaron cómo se sintieron. Algunos padres de familia dieron a conocer sus opiniones e inquietudes y agradecimientos.

Se le hizo entrega a cada familia un anecdotario y en el día de logros celebrado en la institución por ser parte de la red de maestros rurales se hizo la exposición del proyecto y la entrega de un anecdotario.

Fotografía 9. Sesión 10. Exposición de anecdotarios.



Fotografía 10. Sesión 10. Socialización de anecdotalios con padres de familia.



11. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de resultados al aplicar la secuencia didáctica comprendió las categorías y subcategorías que se describen a continuación. Estas, relacionadas con los objetivos propuestos permiten mostrar los avances y alcances de los estudiantes en su producción textual.

Categorías para el análisis de la producción textual planteadas en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana¹⁷⁹

Tabla 10. Categorías y subcategorías para el análisis de la producción escrita

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
NIVELES DE ESCRITURA	Nivel A Coherencia y Cohesión local.
	Nivel B Coherencia Global
	Nivel C Coherencia lineal - Superestructura
	Nivel D Dimensión Pragmática y Gramatical
PROCESOS DE ESCRITURA	Planificación
	Producción de texto
	Revisión
DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA	Métodos y Estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la escritura
	Rol del maestro

¹⁷⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. [en línea] http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf [citado Diciembre 6 de 2016]

Para la organización de este análisis se crearon los siguientes códigos:

D_ + E_ = Estudiante más grado, más el número de lista.

D= Docente

G= Grupo.

• ANÁLISIS POR CATEGORÍAS

Luego del desarrollo de la secuencia didáctica, se realizó el proceso de análisis de resultados desde unas categorías y subcategorías para la producción textual, planteadas en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana¹⁸⁰. Mismos que fueron base para la evaluación inicial del proceso, evaluación diagnóstica.

A partir de ellas se hizo un contraste con los objetivos de esta investigación, el marco teórico, antecedentes y resultados obtenidos, con la idea de evidenciar si se ha generado avances en los estudiantes en su proceso de producción escrita de textos narrativos anecdóticos.

A continuación, se muestra el análisis realizado:

Tabla 11. Niveles de producción textual- Coherencia y cohesión textual.

CATEGORÍA	NIVELES DE PRODUCCIÓN TEXTUAL
SUBCATEGORÍA	NIVEL A – COHERENCIA Y COHESIÓN LOCAL
DESCRIPTORES	• Produce oraciones con sentido y las relaciona entre sí en un párrafo, evitando la repetición de palabras. • Establece concordancias adecuadas al género, número, persona gramatical y tiempos verbales en el párrafo.

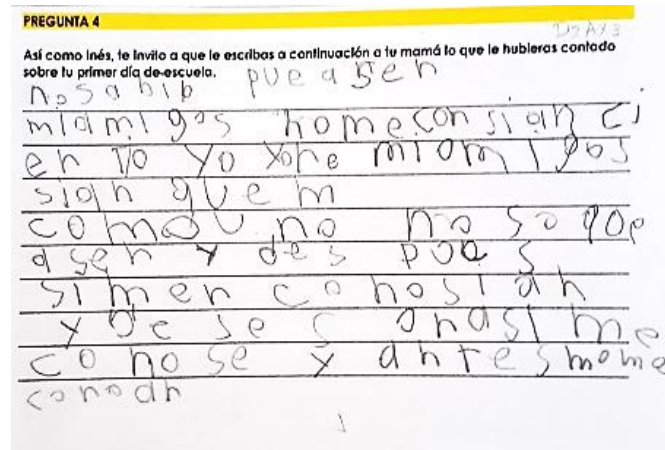
180 Págs. 65-71

	• Usa de manera adecuada adjetivos y adverbios de tiempo y lugar en la construcción de párrafos narrativos. • Escribe párrafos con sentido, separando adecuadamente las palabras, evitando la omisión y confusión de letras.
ANÁLISIS	
De acuerdo con las actividades de escritura desarrolladas por los estudiantes durante la implementación de la secuencia didáctica, se pudo evidenciar que, aunque les fue un poco difícil la organización de las ideas en torno a un tema de interés, al final del proceso lograron producir enunciados coherentes con una secuencia narrativa más clara y estructurada. Se pudo ver el avance que ellos mostraron en su escritura al mejorar el manejo de concordancias entre género y persona gramatical. Sin embargo, aún se les dificulta el uso correcto de los tiempos verbales. Como afirma Álvarez¹⁸¹, para la producción de textos es importante crear un clima que favorezca el aprendizaje, garantizando que cada cual avance de acuerdo con sus posibilidades. Gracias a esto, se muestra el proceso de D3AX3, quien además de presentar dificultades en los trazos de sus grafías y por ende poco agrado para escribir, avanzó en la construcción de oraciones con sentido y algunos párrafos gracias a los aportes del grupo y el apoyo constante de la maestra, especialmente en situaciones que él sentía pena o temor al elaborar o revisar sus borradores.	

181ALVAREZ, Teodoro. *Competencias básicas en escritura*. Ediciones Octaedro. Barcelona, 2010. Pág. 97

Fotografía . Producción inicial estudiante D3AX3.

Prueba inicial



Fotografía. Producción en Etapa de ejecución, estudiante D3AX3.

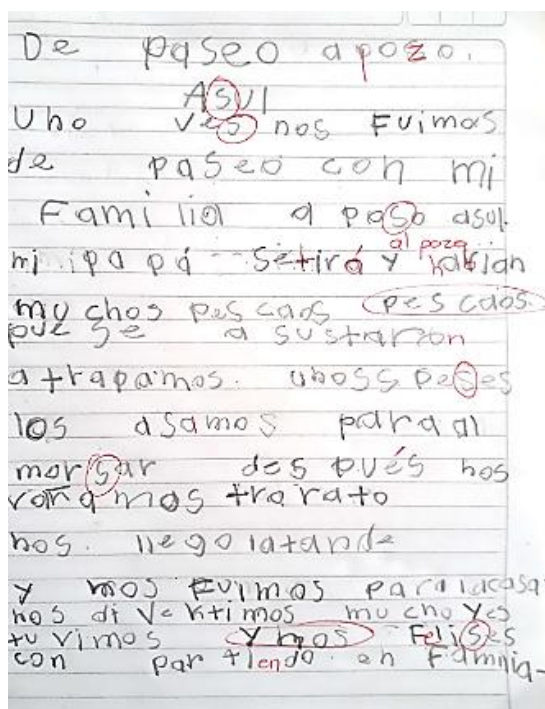
Etapa de planificación

Acopio de ideas para mi anécdota

nos vamos	yo voy a jugar
	hade
mi familia	yo voy a ir a pescar
nos vamos	al mar vamos a cance
el pesca	yo me voy a

Fotografía. Producción en Etapa de revisión, estudiante D3AX3.

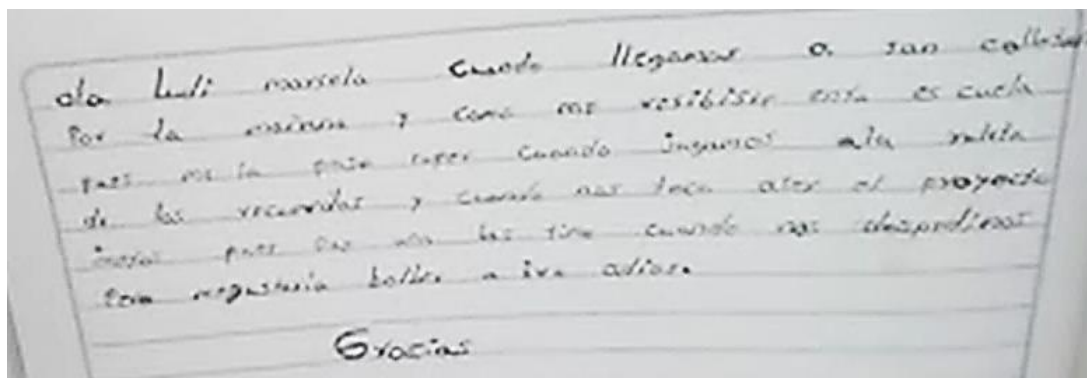
Etapa de producción
y revisión



De igual forma, algunos de ellos fueron mejorando la separación adecuada de ciertas palabras dentro de los enunciados y la corrección de errores como la omisión o confusión de fonemas para evitar distorsionar el sentido del texto. Además, el manejo de ciertas normas de acentuación, demostrando un aprendizaje significativo al identificar cuándo usarlos, cómo usarlos y justificar ese uso.

Los siguientes, son algunos ejemplos de borradores en la etapa inicial de composición de textos anecdóticos. El avance es notorio en la producción final. Ver Anexo M (Anecdotario).

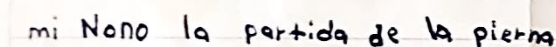
Fotografía. Producción inicial estudiante D3NB4.



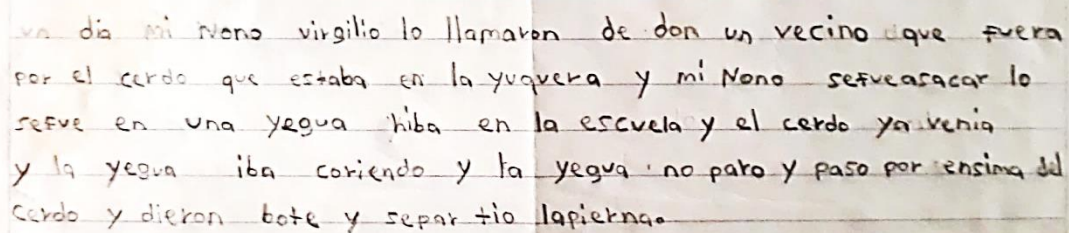
ola ludi maseola cuando llegaron a san colibán
por la mañana y como me recibí en esta es cucha
para me la para saber cuando llegaron a la mila
de los recuerdos y cuando nos fue a dar el proyecto
para que nos sea las tres cuando nos despidieron
con regustosa bollos a los adios.

Gracias

Fotografía. Producción inicial estudiante D4AV4



mi Nono la partida de la pierma



un día mi Nono virgilio lo llamaron de don un vecino que fuera
por el cerdo que estaba en la yuquera y mi Nono se fue a sacar lo
se fue en una yegua iba en la escuela y el cerdo ya venia
y la yegua iba corriendo y la yegua no paro y paso por encima del
cerdo y dieron bote y separó la pierma.

En cuanto a la identificación y uso de adjetivos los estudiantes, en sus primeros borradores hicieron poco uso de ellos. Después de la sesión 6, al ejercitar el tema de acuerdo con el contexto de su vivencia, cada uno empleó los adjetivos para describir personas, lugares, objetos cercanos partícipes en sus anécdotas, como se observa en los siguientes borradores. Tal y como lo afirma Van Dijk “los textos narrativos son ‘formas básicas’ globales muy importantes de la comunicación textual. Con “textos narrativos” se hace referencia, en primer lugar, a las narraciones que se producen en la comunicación cotidiana: narramos lo que nos pasó (a nosotros o a otros que conocemos) recientemente o hace tiempo”¹⁸².

182 VAN DIJK, Teun A. La Ciencia del texto. Barcelona: Ediciones Paidós, 1992. Pág. 153

Fotografía. Borrador del estudiante D3AJ2. Parte 1.

Una noche fría en
San Bruno Alto mi papá y mi tío
habían planeado atrapar un
zorro que se estaba robando
los pollos y las gallinas de
vecinos yung de nosotros.
Una noche, mientras dormíamos
escuchamos que las gallinas
del galpón cacareaban espanta-
das.
Mi papá gritó: ¡nos llegaron!
Pensando que eran zorros
que se estaban comiendo las
gallinas y mi tío, que estaba
dormiendo en la cama de arriba
del camarote bajó de un salto
y cogió un machete y palos

Fotografía. Borrador del estudiante D3AJ2. Parte 2.

para matar al zorro.
cuando llegaron al gallo
noro de la cresta para una
Petro de perros, ^{grandes} que hizo
asustado a los gallinas.
mimando, mi prima y yo no
podíamos de la risa, cuando
ellos se dieron cuenta que
estábamos viendo no pararon
de reírse. donde estaban ustedes.
Duramos mucho rato sin parar
de reír, burlándonos de los
valientes cazadores.

Fotografía. Borrador del estudiante D4JM2.

Cuando estubo en sancaetano me impresiono porque la escuela estaba
muy bonita. ~~Me gusta~~ ^{Me gusta} ~~y cuando~~ nos reunimos en el restaurante y nos
acomodamos en el suelo ~~y~~ ^{tenemos} actividades muy interesantes y
jugamos a la ruleta de los recuerdos. ~~Los~~ ^{Los} ~~datos~~ ^{datos} de
mis compañeros nos cuentan de la antigüedad, después salimos
al descanso y jugamos un partido de microfútbol ~~jugamos~~ ^y
~~de~~ ^{la} ~~pasamos~~ ^{pasamos} muy bien. ~~y~~ ^{luego} ~~dentramos~~ ^{dentramos} al
~~comedor~~ ^a seguimos con la actividad, nos reunimos en
grupo y ~~luego~~ ^{nos} despedimos dándonos la mano y por
ultimo nos ~~unimos~~ ^{fuiamos} para nuestra sede. ~~bueno~~ ^{bueno} ~~fraga~~ ^{fraga} que
despedirme gracias por todo ~~ano~~ ^{ano}.
Ah! Sanaian fernay

Por otra parte, se hizo evidente que los estudiantes no reconocían los marcadores textuales necesarios para darle orden y claridad a los textos narrativos. A los educandos, les resultaba complejo ubicarlos como elementos cohesivos dentro de su producción textual. Álvarez afirma que en “este tipo de texto predominan las marcas que tienen que ver con la conexión temporal, que se expresan mediante las formas verbales”¹⁸³.

En este punto aparece que los educandos lograron fortalecer su creación de párrafos coherentes entre sí, a partir de los aportes de sus compañeros. Valerse de las opiniones de los otros para que, desde su punto de lectores, orienten al escritor sobre sus necesidades como tales, fue la principal estrategia de apoyo a la consecución de un texto comprensible y semánticamente compacto, dado que En escuela nueva, desde el aula multigrado se privilegia el aprendizaje colaborativo, mediante el cual los docentes “utilizan un conjunto de estrategias e instrumentos que les permite a los estudiantes, de diferentes edades y habilidades, estudiar y aprender juntos en pequeños grupos”¹⁸⁴. Véase pues el ejemplo de un estudiante (así sucedió con la mayoría de ellos) durante la construcción de párrafos en la sesión 4:

D3AX3 que en sesiones anteriores se había mostrado inseguro, Estuvo concentrado en la escritura de su anécdota haciendo preguntas a la docente y aprovechando los aportes de sus compañeros para identificar la idea principal.

D: Dilo sin miedo. Fuimos ¿a dónde? Se bañaron en ¿dónde?

D3AX3: A un paseo a la Vega.

De manera colectiva los estudiantes hicieron aportes al texto de D3AN1

D: Qué le falta a esta idea...Mi tía, mi mamá, mis hermanos y mis primos se perdieron...

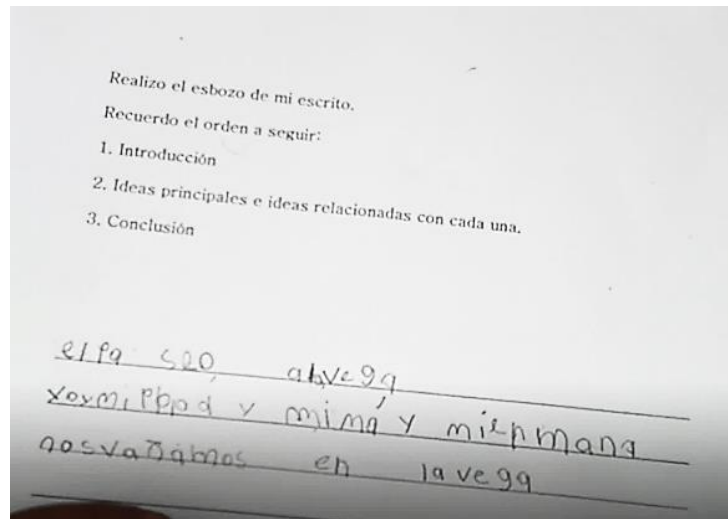
Grupo: - camino a la quebrada.

Mi papá y yo...

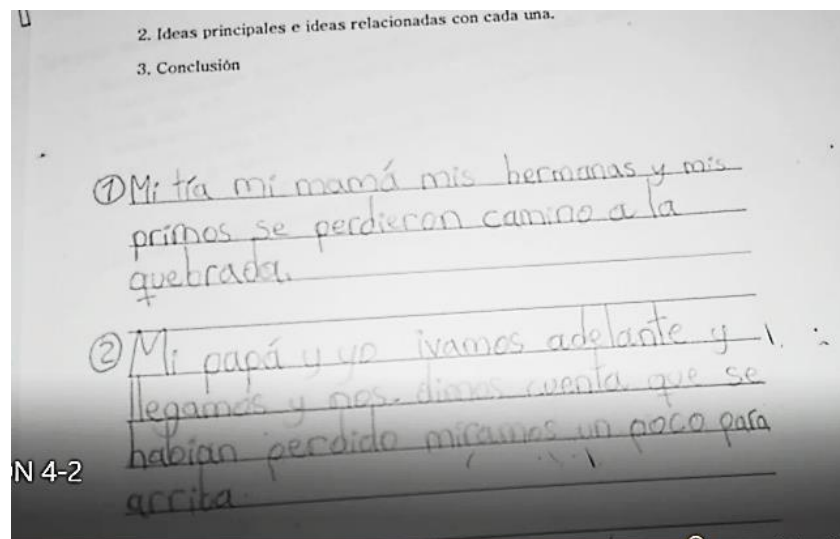
¹⁸³ ALVAREZ, Op. cit., p. 117

¹⁸⁴ FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA VOLVAMOS A LA GENTE. Escuela Nueva- Escuela Activa, Manual para el docente. QUEBECOR WORLD. Bogotá: 2009. P.24

x. Fotografía 40. Coherencia. Escritura de ideas y/o frases.



x. Fotografía 41. Coherencia. Escritura de ideas y/o frases.



x. Fotografía 42. Rejilla de evaluación estudiante D3AN1.

REVISO MI ESCRITO 

Estructura del texto	
Los personajes son reales. Nómbralos	Si el primo la esposa, la tia.
El suceso o acontecimiento es real. Describe lo.	una pelea.
En el escrito hay un orden y secuencia de los hechos?	Si
Se identifica el lugar donde sucedieron los hechos? Escribe lo	Si
Qué palabras se utilizan para indicar orden de los hechos? Escribe las	al final despues
Para quién se escribe?	Para los compañeros de la sede d.
Cuál es el conflicto?	Se separaron.
Subraya en el texto las palabras que más se repiten?	La y, el primo.
Se utilizaron signos de puntuación?	despues del punto es mayuscula Si utiliza algunos puntos
El escrito tiene título? Escribe lo	Si Diciembre triste y feliz.
Tiene relación el título con el texto?	Si porque fue triste y en Diciembre.

Algunas letras estan incompletas. las palabras estan mal separadas.

x. Fotografía 43. Rejilla de evaluación estudiante D3ER5

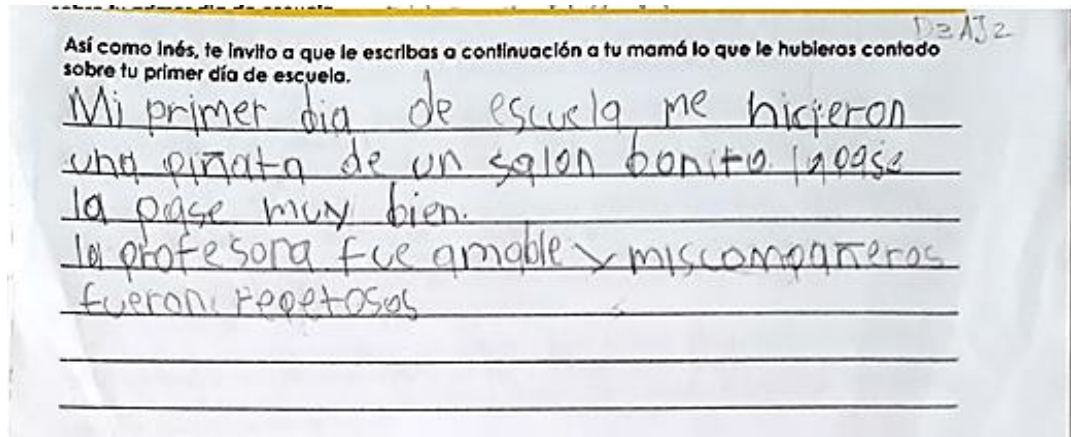
REVISO MI ESCRITO 

Estructura del texto	
Los personajes son reales. Nómbralos	mi primo mi tia
El suceso o acontecimiento es real. Describe lo.	luchas para la paz
En el escrito hay un orden y secuencia de los hechos?	Si esta completa
Se identifica el lugar donde sucedieron los hechos? Escribe lo	en la paz
Qué palabras se utilizan para indicar orden de los hechos? Escribe las	primero luego al finalizar
Para quién se escribe?	para la sede D
Cuál es el conflicto?	se nos pincha el carro
Subraya en el texto las palabras que más se repiten?	la la y la
Se utilizaron signos de puntuación?	Si se le punto
El escrito tiene título? Escribe lo	mi viaje a la paz
Tiene relación el título con el texto?	Si

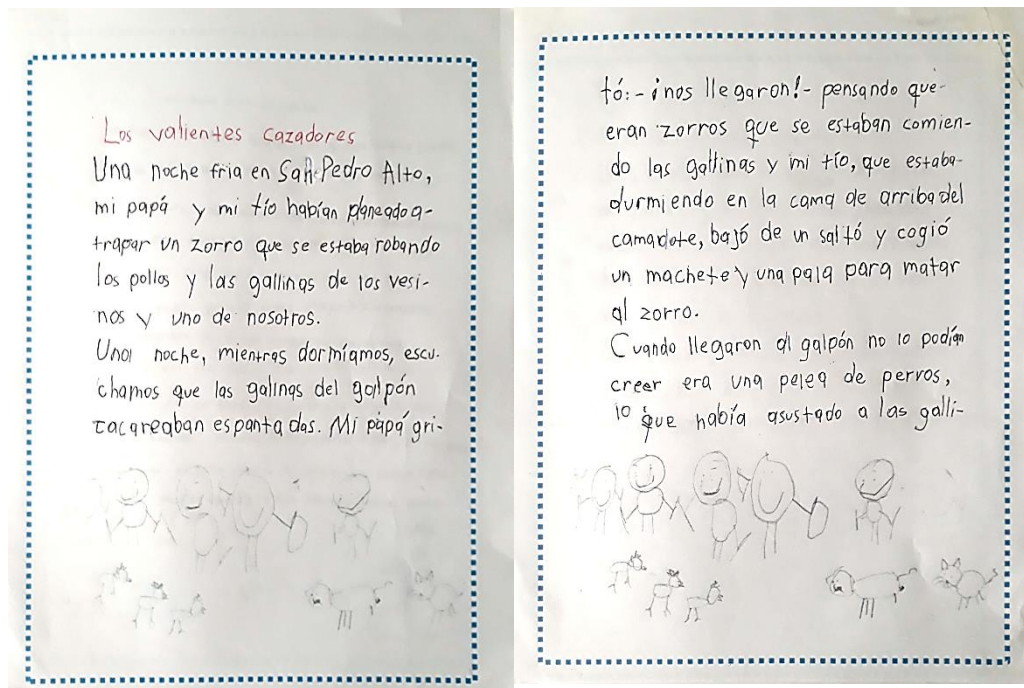
Tabla 12. Niveles de producción textual- Coherencia global

CATEGORÍA	NIVELES DE PRODUCCIÓN TEXTUAL
SUBCATEGORÍA	NIVEL B – COHERENCIA GLOBAL
DESCRIPTORES	• Establece relación entre el título, el tema e ideas en un texto anecdótico. • Desarrolla su escrito teniendo en cuenta la relación entre la idea central e ideas secundarias del mismo • Sigue un eje temático al escribir, teniendo en cuenta la secuencia narrativa del texto. • Establece relaciones entre los elementos del texto narrativo: personas, lugares y/o hechos a partir del tema central de escritura.
ANÁLISIS	
En esta subcategoría, se pudo ver un avance por parte de los estudiantes para elegir y desarrollar un tema en sus escritos. Para este proceso sirvió mucho el ver otros modelos y partir de experiencias personales o familiares, que fueron significativas para ellos, y que además de despertar su interés por escribir fueron su materia prima en este proceso. Poco a poco y luego de varios borradores y ejercicios de escritura, la mayoría de ellos fueron adquiriendo mayor habilidad para seleccionar y desarrollar el tema central en sus escritos, ampliando sus ideas y dando más detalles, pues al comienzo no se extendían mucho o se distanciaban de la idea principal a partir de la cual se disponían a escribir. A su vez, se pudo notar que en la medida que avanzó el proceso de escritura, los niños demostraron un mejor reconocimiento y manejo de la estructura de un texto narrativo anecdótico, es decir ellos evidenciaron en el contenido de sus escritos un inicio, un desarrollo y un desenlace. También lograron relacionar las personas, lugares y hechos presentes en sus textos en torno al tema central sobre el que estaban escribiendo y organizar sus ideas sin perder el hilo conductor o secuencia narrativa. Esto favoreció la coherencia y solidez de los mismos. En los siguientes ejemplos se puede observar el nivel de producción alcanzado por los estudiantes, estableciendo comparación entre sus textos de la prueba diagnóstica con los finales incluidos en el anecdotario.	

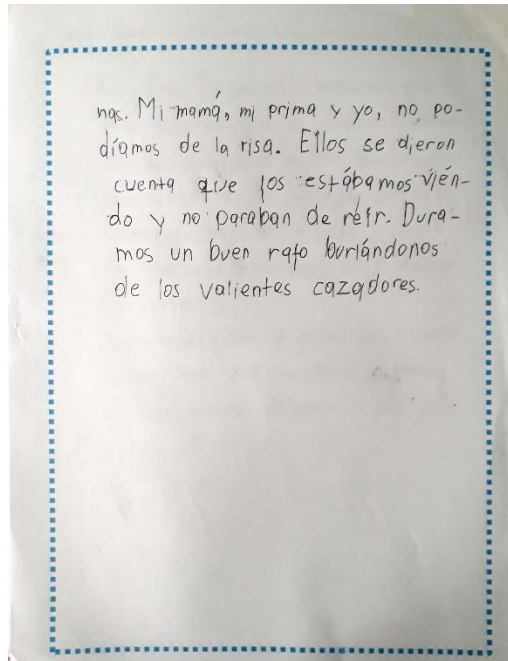
x. Fotografía 44. Producción textual D3AJ2 - Prueba diagnóstica



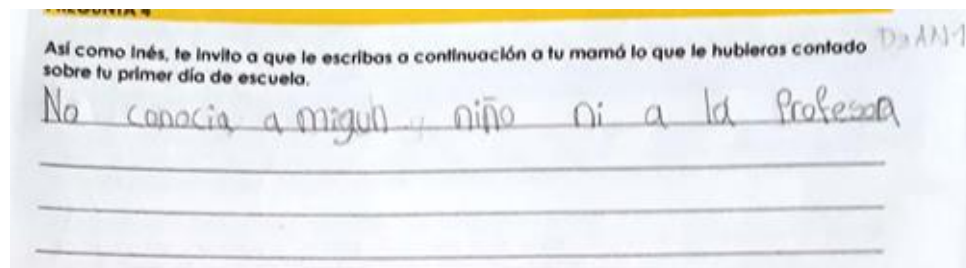
x. Fotografía 45. Producción textual final estudiante D3AJ2. Páginas 1 y 2.



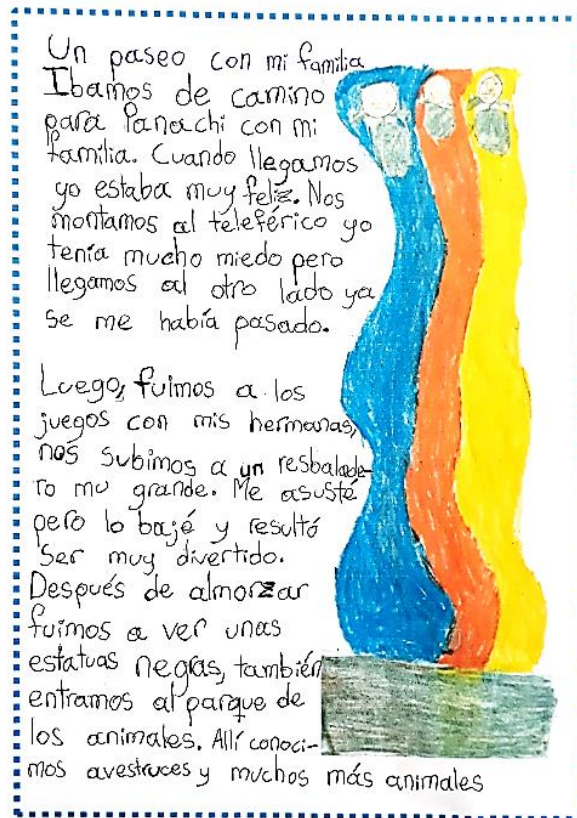
x. Fotografía 46. Producción textual final estudiante D3AJ2. Página 3.



x. Fotografía 47. Producción textual D3AN1 - Prueba diagnóstica



x. Fotografía 48. Producción textual final estudiante D3AN1.



x. Fotografía 49. Producción textual D3NB4 - Prueba diagnóstica

Así como Inés, te invito a que le escribas a continuación a tu mamá lo que le hubieras contado sobre tu primer día de escuela. D3NB4

Me sentí miedo el primer día de escuela por que no conocia
 a mis compañeros y las profesoras me daban pena y tambien me daba
 pena los niños por que me daba pena hablar con los demas niños

x. Fotografía 50. Producción textual final estudiante D3NB4.



Se evidenció que los estudiantes aprendieron a construir títulos pertinentes y atractivos dentro del plano literario de sus textos, al reconocer como elementos clave, las emociones y experiencias relacionadas con el suceso compartido. Algunos ejemplos de esto son:

ESTUDIANTE	TÍTULO INICIAL	TÍTULO FINAL
D3AX3	El paseo a la Vega	De paseo a Pozo azul
D4JR2	Mi viaje a Villa Paz	Mis vacaciones a Villa Paz
D5JF3	El paseo al pozo	Una aventura peligrosa

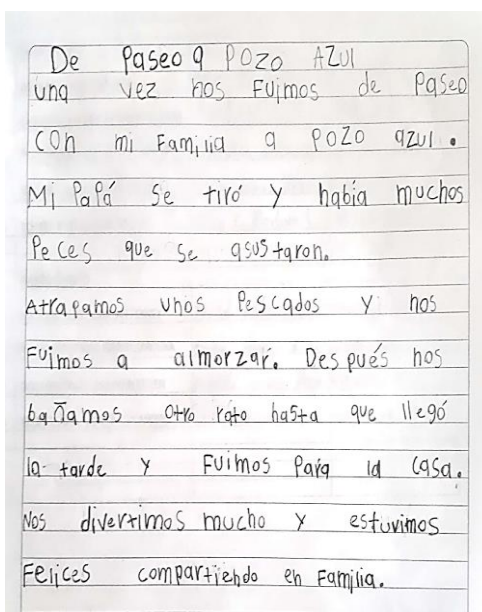
Tabla 13. Niveles de producción textual- Coherencia Lineal – Superestructura

CATEGORÍA	NIVELES DE PRODUCCIÓN TEXTUAL
SUBCATEGORÍA	NIVEL C – COHERENCIA LINEAL – SUPERESTRUCTURA
DESCRIPTORES	• Usa adecuadamente signos de puntuación en sus escritos. • Utiliza conectores para la ilación interna y entre párrafos del texto. • Usa conectores de orden y causales para ordenar cronológicamente las acciones en un texto anecdótico. • Usa mecanismos de cohesión para dar sentido a los textos anecdóticos que escribe.

ANÁLISIS

Durante la implementación de la secuencia didáctica, los educandos lograron ver la importancia que tienen los conectores textuales en la construcción de relaciones coherentes entre párrafos. Durante el proceso se evidenció que existían falencias en el reconocimiento y diferenciación de los tipos de conectores y, por tanto, no era posible que los utilizaran dentro de sus producciones.

x. Fotografía 51. Producción textual. Uso de conectores. D3AX3.



A partir de su experiencia de escritura, lograron reconocer la necesidad del uso de diferentes clases de conectores en la construcción coherente entre un párrafo y otro para dar sentido a los textos. Los educandos, al conocer el contenido específico y la intención comunicativa de cada párrafo lograron ver que los conectores textuales favorecían la estructuración y entendimiento de su texto. Véase el fragmento de diario de campo, de la sesión 4:

D: En el primer párrafo ¿qué me dice el texto?

D3ER5: Cómo surgen los inventos

El segundo párrafo no habla para nada de los inventos

Grupo: si

D: ¿Nos cambia la idea?

¿Esa idea del primer párrafo tiene que ver con la primera?

Grupo: -Hummmm ... - "Si"

D: ¿Ese último párrafo qué hace?

D3ER5: "Se acabó. Nos termina la información"

Después de que los mismos estudiantes reconocieron el contenido de cada párrafo y su función dentro del texto, se hizo mucho más fácil incluir el aprendizaje de los conectores, de modo que ellos, al reconocer la necesidad de ilación entre un párrafo y otro, lograron utilizar de modo pertinente cada conector.

Durante la sesión 5 se realizó una actividad por equipos para realizar producción colectiva de textos orales y luego escritos que favorecieron el uso adecuado de conectores de causa y orden.

A partir de dos imágenes cada grupo escogió el tema a desarrollar y posteriormente, la revisión de cada texto como se puede observar en el video de la sesión. A continuación, se presentan los textos:

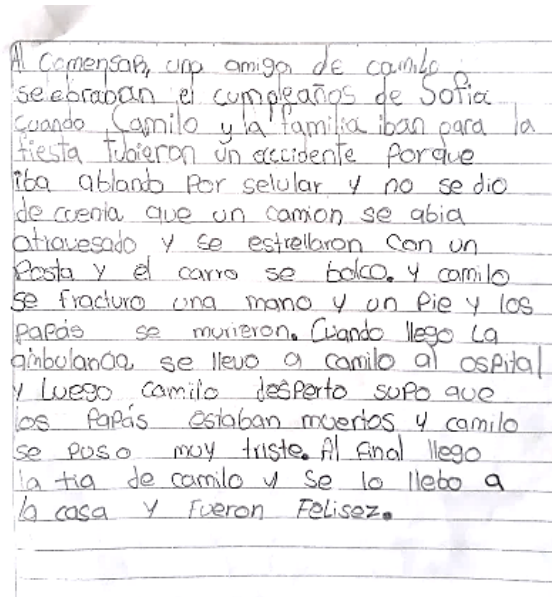
x. Fotografía 52. Producción textual Grupo 1. Sesión 5

Al comenzar el día fuimos a la biblioteca con mi amiga luz para practicar lo que no entendía y después entramos al salón de clase a ser la evaluación porque me parecía muy difícil pero para terminar me fui para mi casa a descansar y al otro día fui a la escuela a mirar el puntaje de mi evaluación estaba muy emocionada pensé que gané mi evaluación y profe me entregó mi evaluación y mire mi examen y mi puntaje fue muy bajo después me fui para mi casa y le dije a mi mamá me puse a llorar y mi mamá me dijo que no importaba que todo el mundo tenía errores...

x. Fotografía 53. Producción textual Grupo 2. Sesión 5

Al empezar mi viaje tome mi maleta luego sali de casa en busca de mi novia, y nos encontramos en el parque y después de un tiempo caminamos asía al aeropuerto y llegamos del viaje y empecé a llorar muy fuerte y yo llevaba una pequeña sombrilla y al finalizar fuimos a casa con mi novia a descansar del viaje.

x. Fotografía 54. Producción textual Grupo 3. Sesión 5



En esta subcategoría, los estudiantes lograron reconocer que los signos de puntuación no funcionan como indicadores de respiración, sino que funcionan como los principales propiciadores de coherencia y linealidad de un texto. Las producciones finales de los estudiantes evidenciaron que estos lograron correlacionar el contenido del texto y la intención comunicativa del mismo, de modo que el texto cumpliera con su finalidad.

En un primer momento los estudiantes no reconocían la importancia de delimitar la función de cada elemento de la narración. Adicional a eso, tampoco relacionaban la influencia de la ortografía dentro de la comprensión del texto. Sin embargo, después de las actividades de socialización donde la docente daba progresivamente apuntes específicos para la potenciación de este aspecto se evidenció una importante mejoría. Véase pues el siguiente fragmento del diario de campo del 4 de noviembre de 2017:

D3AJ2: No está completa la idea.

D3VN6: ¿Dónde estaban la mamá, él y la prima?

D3ER5: Evita repetir la y

D3AN1: Evita repetir palabras. Te faltaron detalles sobre el suceso.

D5DR4: Te falta escribir como termina la historia

Aquí se tiene que los estudiantes pudieron complementar el proceso de producción de sus compañeros respecto a los elementos importantes de la narración y el rol de estos dentro de las ideas del mismo. Además, de identificar necesidades de corrección en aspectos de cohesión tales como las repeticiones de sintagmas plenos y no plenos o de vocablos de conjunción.

Además, se notó que las rejillas de evaluación que se diseñaron para facilitar la revisión entre pares les sirvieron como orientación, no sólo para valorar el trabajo de sus compañeros, sino también el propio y así hacer las correcciones que les permitieron culminar con éxito su anécdota final y el anecdotario.

Tabla 14. Niveles de producción textual- Dimensión Pragmática Y Gramatical

CATEGORÍA	NIVELES DE PRODUCCIÓN TEXTUAL
SUBCATEGORÍA	NIVEL D – DIMENSIÓN PRAGMÁTICA Y GRAMATICAL
DESCRIPTORES	• Produce textos atendiendo los requerimientos de la situación comunicativa. • Tiene claridad respecto al contenido y propósito en un texto anecdótico. • Reconoce la superestructura del texto que escribirá teniendo en cuenta la intención comunicativa.
ANÁLISIS	
Desde el componente pragmático se percibe que los educandos lograron crear como producto final, un texto que atendió a necesidades específicas de comunicación. De modo que en ellos se creó una intención comunicativa pertinente que no desconoció al tipo de lector que escudriñaría el texto. Véase el siguiente fragmento del diario de campo de la segunda sesión: D: ¿Qué nombre creen que recibe el texto que escribieron? D4BR3 respondió: una carta, D5ML5 respondió: Un texto informativo y D4AV4: Un mensaje En la segunda pregunta, los estudiantes tuvieron en cuenta lo siguiente: Melissa: Cómo me trataron; D5JF3: Cómo se comportaron y cómo nos comportamos D4JR2: Las actividades	

La docente preguntó si tuvieron en cuenta lo que más les gusto y los estudiantes respondieron que sí.

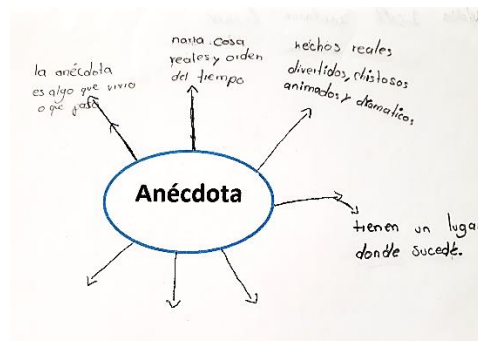
Preguntó además si recordaron agradecer y los estudiantes respondieron sí.

Cuando la maestra preguntó: **¿Qué pasaría si no tuviéramos la oportunidad de contar a otras personas lo que nos sucede?**

D5ML5, D4JR2 y D3ER5 dan importancia a los sucesos respondiendo que no nos entenderían, no habría historia y no podríamos compartir vivencias.

De esta manera, los educandos reconocieron el tipo de texto que iban a crear, en este caso una anécdota, y los elementos que lo caracterizarían como tal. De este modo supieron qué tipo de lector llegaría a su texto y qué es lo que ese lector pretendería encontrar al leerlo. Además, elaboraron el mapa mental que se presenta a continuación sobre la anécdota para, posteriormente, tenerlo en cuenta al momento de la producción.

x. Fotografía 55. Mapa mental estudiante D5ML5



1. Los estudiantes tenían claro quién era el enunciario.

2. ¿Cómo era el suceso?

D5ML5: - ¿Lo que sucedió?

¿Qué querían expresar?

D5YC2: - "agradecimiento".

D4JR2: "Como nos sentimos"

3. ¿Cuándo y dónde sucedió? (sin preguntas)

Desde el componente gramatical, en cuanto a los elementos de tipo ortográfico los estudiantes no consideraban importante la ortografía dentro de la comprensión de un texto. En este aspecto, los estudiantes realizaron actividades en las que, desde su trabajo, en equipo identificaron los aspectos pragmáticos y corrigieron en los textos de sus compañeros lo que a esto correspondió. Véase el siguiente fragmento del diario de campo 3 de la clase realizada el día 2 de noviembre de 2017:

D5YC2: D5PM1 “me hizo correcciones de ortografía y eso no tocaba”

D: Si tu compañera las hizo es importante tener en cuenta. Al parecer no se comprende porque las palabras están mal escritas.

La docente, al ver las falencias de los estudiantes en este aspecto, y la poca importancia que ellos daban a la ortografía como principal elemento propiciador de la coherencia textual, trabajó de manera paralela guías para el fortalecimiento de la ortografía. Después de realizar ese trabajo se obtuvo una mejoría que se refleja en el siguiente fragmento del diario de campo 7:

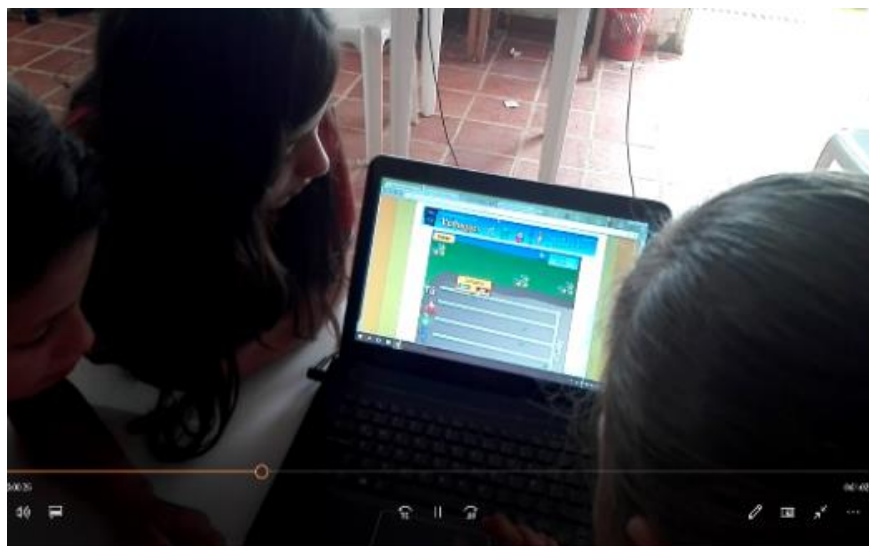
D5PM1: “Debes revisar algunos errores de ortografía”

D3NB4: “Revisar uso del punto y de mayúsculas”

Aquí se ve cómo los estudiantes incluyen dentro de sus correcciones, para la estructuración coherente del texto, los aspectos ortográficos. De manera que aparece un proceso de valoración elevado por parte de los educandos donde se estima como importante la realización de mejoras en el aspecto ortográfico como parte esencial en la comprensión de un texto.

Este tema fue ejercitado en la sesión 7, mediante juegos en el computador y la clasificación de algunas palabras de sus anécdotas, revisando el acento y reglas ortográficas trabajadas con anterioridad, como se muestra en las siguientes fotografías:

x. Fotografía 56. Práctica de reglas ortográficas. Sesión 7



x. Fotografía 57. Revisión de acento y clasificación de palabras. Sesión 7

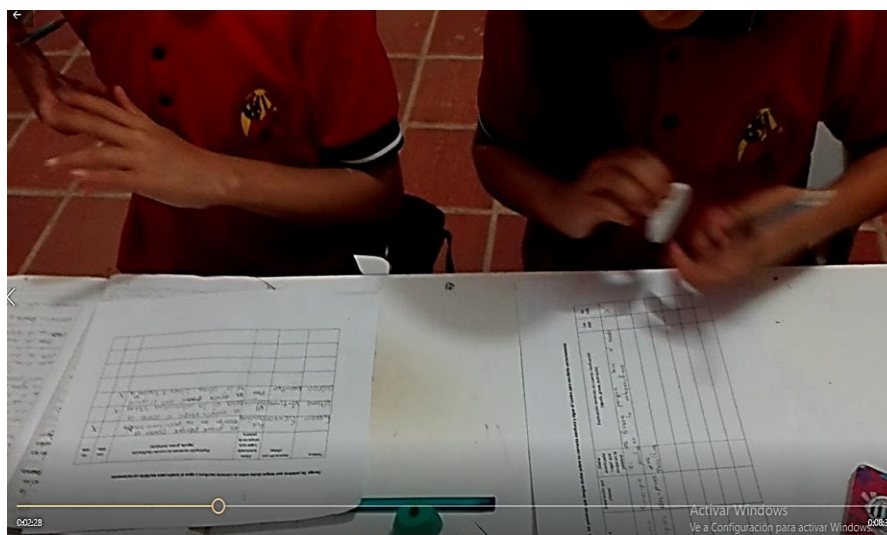


Tabla 15. Estrategias- Estrategias Didácticas

CATEGORÍA	DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA
SUBCATEGORÍA	Métodos y Estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la escritura
DESCRIPTORES	• Reconoce la importancia de un ambiente de aprendizaje que propicie la interacción permanente entre sus actores y el aprendizaje significativo. • Reconoce al maestro como mediador y guía de los procesos de enseñanza aprendizaje. • Reconoce el rol activo que tiene como estudiante en su proceso de aprendizaje. • Maneja estrategias para la producción de textos: Planificación, producción escrita y revisión. • Participa del trabajo cooperativo que facilita la construcción de su propio aprendizaje y el de sus pares.
ANÁLISIS	
Respecto al ambiente de aprendizaje, se tiene que un ambiente mediado por actividades didácticas de fuerte interacción entre actores y de intercambio y construcción activa de conocimientos, permite una mejor experiencia en el proceso de aprendizaje. En este ambiente el maestro aparece en un rol de mediador o guía que orienta a los educandos es sus propios procesos de descubrimiento de conocimiento. Mientras tanto, el estudiante se enmarca dentro de un rol activo en el que se muestra como un sujeto muy inquieto que busca en cada situación una oportunidad de aprendizaje e investigación. También se tiene que el educando aparece como un apoyo de su par en el proceso de construcción de conocimiento. Lo anterior se sustenta en las corrientes constructivistas de aprendizaje en las que según Lev Vygotsky¹⁸⁵, los maestros, a través de actividades de aprendizaje cooperativo, guiadas y adaptadas a las capacidades de los estudiantes, logran desarrollar en ellos habilidades, competencias y por ende un desempeño superior. A partir de la implementación de nuevas estrategias en el proceso de producción escrita, tanto la docente como los estudiantes enfrentan el reto de construcción de textos anecdóticos teniendo presente que “es una tarea larga y difícil que	

¹⁸⁵ VYGOTSKY, citado en FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA VOLVAMOS A LA GENTE. Escuela Nueva- Escuela Activa, Manual para el docente. QUEBECOR WORLD. Bogotá: 2009. P. 93

requiere mucho esfuerzo”¹⁸⁶. Se logra con la práctica constante y el aporte de los compañeros y las familias en este caso, por tratarse de experiencias familiares. Por lo anterior, no puede limitarse a la simple escritura libre de un texto a partir de un título como se acostumbra tradicionalmente en el aula. Por el contrario, Serafini¹⁸⁷ considera fundamental las fases de planificación, escritura, revisión y redacción final para aprender a hacer una redacción.

Ahora bien, se tuvo durante la investigación que los factores de tipo físico espacial no favorecían al desarrollo de las actividades. Véase el fragmento del diario de campo:

Durante la sesión la docente debió hablar la mayor parte del tiempo en un tono de voz alto para mantener el interés de los estudiantes durante la lectura porque había mucho ruido ocasionado por la pavimentación de la vía principal cercana al aula de clases. Los estudiantes de tercer grado estuvieron incómodos y participaron poco, debido posiblemente por estar más cerca al ruido.

El ambiente de aprendizaje, en el aspecto general, se tornaba complejo, los factores de tipo externo influyen los procesos de enseñanza aprendizaje, incluso cuando parecen mínimos. Sin embargo, la docente se valió de herramientas que ayudaran a mediar la situación para motivar el interés y la participación de los educandos. Posteriormente, se ve cómo ese rol repercute en un estudiante quien decide asumir el rol de líder para apoyar a la maestra y motivar a sus compañeros quienes finalmente participan de la actividad: “el estudiante **D3ER5** asume el liderazgo en el trabajo de grupo, dando importancia a los comentarios de **D3AX3** Y **D3AJ2** (quienes no muestran agrado por realizar actividades de escritura), al escribir los aportes del grupo en el cuadro comparativo de los tres textos. En este punto se evidencia como el maestro se encasilla dentro de un rol de guía motivador que propende a la estimulación de los estudiantes y, por su parte, el educando aparece como un sujeto activo que controla sus actitudes con el fin de facilitar su proceso de aprendizaje y que, además, aprende de sus pares y se entiende como un sujeto influyente en ellos. La actividad se continuó a pesar del ruido, debido a que solo se cuenta con dos aulas de clase y hacer el cambio implicaba reiniciar la actividad de comprensión de lectura que a pesar de la interferencia había sido asumida con agrado por la

¹⁸⁶ SERAFINI, María Teresa. Cómo redactar un tema. 2ª. Edición. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993. P. 27

¹⁸⁷ Ibid., p. 28

mayoría de estudiantes. Además, los estudiantes en ocasiones expresaban incomodidad generalmente al inicio de las grabaciones.

Por otra parte, se hizo evidente durante el desarrollo de la secuencia didáctica que los estudiantes implementaron las estrategias de producción de textos escritos propuestas por María Teresa Serafini¹⁸⁸ quien afirma que escribir no significa crear por inspiración divina sino es un trabajo que requiere de una planificación, es decir, el hacer un plan del proceso de escritura, recoger y organizar la información que se requiere y se necesita para luego pasar al proceso de producción escrita o redacción y finalmente una revisión, corrección y re escritura del texto.

En este sentido, se pudo ver que los estudiantes lograron aprender desde la experiencia dichas estrategias en su proceso de escritura y esto les facilitó la construcción de la anécdota final y a su vez hacerse protagonistas en el proceso de escritura de sus compañeros.

A continuación, se mencionan las estrategias usadas en cada etapa del proceso de producción escrita:

▪ **Etapas de planificación:**

- Identificación de las características de una anécdota: a partir de la comparación con otros textos narrativos como la fábula y el cuento.
- Reflexión sobre el proceso realizado antes de escribir una anécdota: para quién se escribe y la finalidad del escrito.

▪ **Producción de ideas:**

- importancia del acopio de ideas principales y secundarias para la elaboración del esbozo de la anécdota, teniendo en cuenta sucesos, lugares y personas.

▪ **Producción del texto:**

188 SERAFINI, María T. Cómo se escribe. Barcelona: Ed. Paidós. 2007 Tomado de: https://books.google.com.co/books?id=Re18C8jFM04C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- Construcción colectiva de una anécdota, partiendo de la comprensión lectora de algunas anécdotas.
- Uso de conectores de orden y causa en la construcción de párrafos y textos narrativos a partir de la observación, lectura de una historieta y lectura de imágenes.
- Construcción individual del borrador de una anécdota para los compañeros de la sede D.
- Construcción individual del primer borrador de una anécdota familiar.

▪ **Revisión:**

- Revisión de anécdotas por parejas.
- Trabajando en equipo el concepto de descripción.
- Clasificación de palabras y uso de reglas ortográficas.
- Revisión y re escritura de textos.
- Revisión individual y final de anécdotas.

• **Subcategoría: Rol del maestro:**

La maestra dice expresiones de afirmación para valorar los aportes de los estudiantes: ¡Muy bien! Muy detallistas y aplausos al terminar la tarea colectiva.

Durante las intervenciones insiste en el respeto por el turno, pues los estudiantes lo olvidaban por la alegría y /o afán al responder.

La maestra da un trato amable y se muestra comprensiva al apoyar el trabajo de los estudiantes para darles seguridad.

La realización de nuevas actividades y temas relacionados con sus vivencias los mantuvo entusiasmados en la producción textual por grupos.

La docente escuchó con atención las explicaciones de los estudiantes y los motivó a continuar con el trabajo reconociendo sus aciertos y/o errores como sugiere Serafini, “Es bueno el hecho de que frente a muchos errores de ortografía,

gramática, sintaxis, léxico y organización, el profesor se esfuerce también por poner en evidencia algún mérito”¹⁸⁹.

Se inicia la jornada revisando los compromisos por cumplir en el buzón de compromisos, instrumento utilizado en Escuela Nueva¹⁹⁰, donde los estudiantes escriben en forma voluntaria las actividades que deciden realizar y los compromisos que asumen. El maestro estimula, orienta y valora el esfuerzo y las decisiones tomadas.

Lo anterior permitió a los estudiantes continuar la redacción con entusiasmo y perseverancia como afirma Álvarez Angulo¹⁹¹

La maestra dice expresiones de afirmación para valorar los aportes de los estudiantes:

¡Muy bien! Muy detallistas y aplausos al terminar la tarea colectiva.

La docente despide la clase felicitando a todos y motivándolos a dar un fuerte aplauso por el trabajo realizado.

del diálogo y expresión de sentimientos y necesidades.

Iniciar la sesión con los retos, favoreció la disposición para el aprendizaje, al hacer énfasis en las relaciones humanas y la comunicación como se propone en Escuela Nueva¹⁹², para mejorar el nivel de confianza entre la docente y los estudiantes y de éstos entre sí, y dar sentido al trabajo en equipo.

Al realizar el trabajo en equipo, se fortaleció el respeto por el turno, escuchar a los demás y expresar sus opiniones, tal como permite Escuela Nueva¹⁹³, en el aprendizaje cooperativo, con la orientación de la docente. Lo anterior se observa constantemente en los videos realizados.

Edición de anécdotas:

¹⁸⁹ Ibid., p. 129.

¹⁹⁰ FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA VOLVAMOS A LA GENTE. Bogotá: 2009. 364p. p.147.

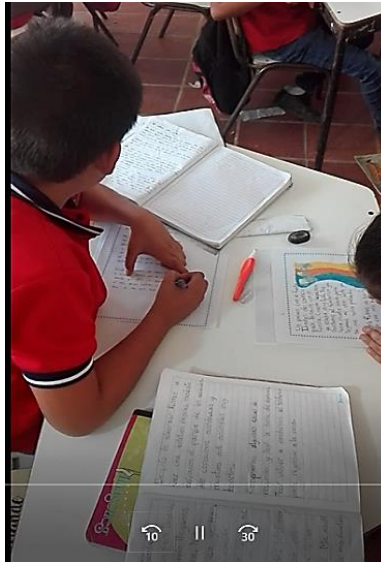
¹⁹¹ ALVAREZ, Teodoro. *Competencias básicas en escritura*. Ediciones Octaedro. Barcelona, 2010. p. 70

¹⁹² Ibid., p. 249.

¹⁹³ Ibid., p. 262.

- Producción final: Anecdotalio y socialización.

x. Fotografía 58. Revisión final. Edición de anecdotalio. Sesión 9



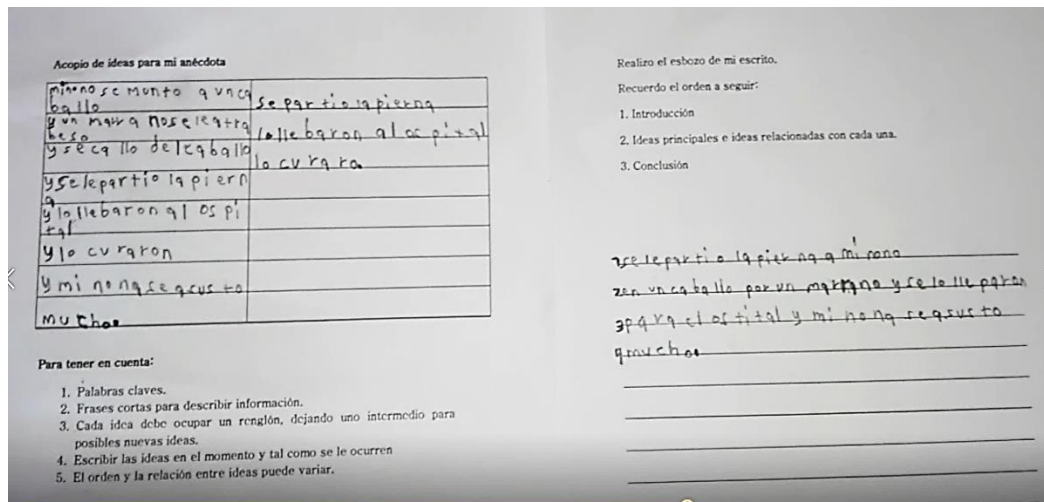
x. Fotografía 59. Producto final. Carátula Anecdotalio.



Tabla 16. Procesos de escritura en el estudiante- Planificación.

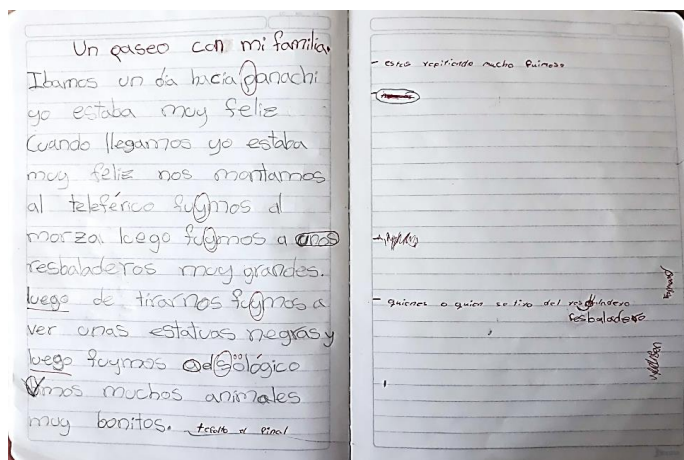
CATEGORÍA	PROCESOS DE ESCRITURA EN EL ESTUDIANTE
SUBCATEGORÍA	PLANIFICACIÓN
DESCRIPTORES	• Elabora un plan previo a la escritura de textos, utilizando estrategias como la lluvia de ideas o esquemas. • Organiza las ideas iniciales de un texto anecdótico para la realización del esbozo.
ANÁLISIS	
En esta subcategoría, se pudo evidenciar que los estudiantes lograron interiorizar desde la práctica, el primer paso para escribir un texto, es decir, la planificación que según Serafini¹⁹⁴ se refiere a “una etapa preparatoria que comprende las operaciones de hallazgo de información, de organización de material y de redacción del borrador”. En primera instancia los estudiantes tuvieron que realizar varios ejercicios de planificación previos al texto final, es decir, tuvieron que escribir otras anécdotas para aprender cómo se realizaba esta etapa de escritura con cada una de ellas. En la planificación de su anécdota final tuvieron que pensar en el posible tema, desde un ejercicio de acopio de ideas e información familiar y personal que les resultó útil en este ejercicio de escritura, durante la sesión 4. A partir de esta lluvia de ideas ellos pudieron establecer relaciones entre ellas y hacer una jerarquización de las mismas para luego entrelazarlas y de este modo dar origen a los párrafos. A continuación, un ejemplo de esta etapa realizados en la sesión 4 de la secuencia didáctica: x. Fotografía 60. Planificación. Esbozo de estudiante D4AV4.	

194 SERAFINI, María T. Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura. México: Ed. Paidós. 2006
Tomado de: <https://es.scribd.com/doc/255669000/Como-Redactar-Un-Tema-Maria-Teresa-Serafini>
p. 37



Después de esto, los estudiantes pudieron establecer una idea de borrador en el que se planteó la estructura del texto. Al inicio del proceso este procedimiento se hacía complejo para los estudiantes en tanto que no les era familiar establecer ideas dentro de una producción textual narrativa y desarrollarlas coherentemente de manera prolongada. No se quiere decir con esto que los educandos no pudieran en ningún escenario establecer discursos (escritos u orales) coherentes, sino que demostraban falencias en el desarrollo total de ideas que fuese coherentes de principio a fin en relación con otras ideas del mismo orden jerárquico. Véase el siguiente ejemplo, escrito por D3AN1 en su borrador inicial.

x. Fotografía 61. Borrador inicial de estudiante D3AN1.



La planificación de la escritura se guió en los estudiantes, de manera que ellos identificaran dentro de ese proceso de planificación elementos clave que se utilizan específicamente para la escritura de un texto anecdótico. Téngase en cuenta cómo el diario de campo retrata la actividad de planificación en la que los estudiantes corrigieron los textos de sus compañeros y cómo, dentro de esas correcciones ellos evidenciaron poseer un conocimiento acerca de las características del texto anecdótico que deben tenerse en cuenta al momento de planificar su escritura:

“Ante la expresión: Hola amiga te quiero decir que... **D5DR4** dice: que no se debe escribir porque el escrito no es una carta”.

Estas correcciones cumplieron con el objetivo deseado por la docente: lograr que los estudiantes realizaran un proceso de planificación en el que el autor tenga en cuenta qué quiere decir y para qué lo quiere decir, tal como lo estipulan los DBA.

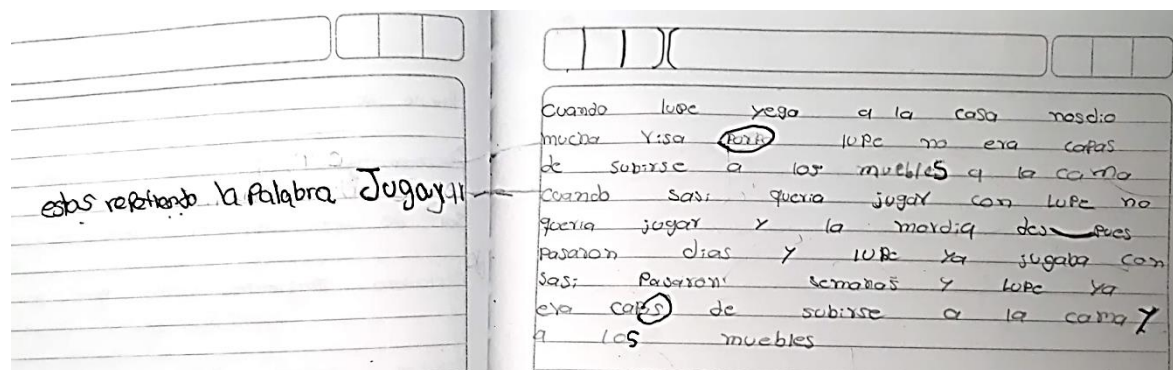
Tabla 17. Procesos de escritura en el estudiante- Producción escrita.

CATEGORÍA	PROCESOS DE ESCRITURA EN EL ESTUDIANTE
SUBCATEGORÍA	PRODUCCIÓN ESCRITA
DESCRIPTORES	• Identifica el enunciatario (Destinatario) para dar inicio a la producción de un texto anecdótico y establecer relación con la situación comunicativa. • Incluye los elementos de la anécdota en la escritura de borradores de un texto anecdótico. • Tiene en cuenta criterios de presentes en las rubricas como pautas para escribir textos anecdóticos
ANÁLISIS	
En la categoría que comprendía lo pragmático, específicamente, se pudo ver que los educandos lograron establecer un perfil hipotético del lector que se acercaría a sus textos y de las necesidades lectoras que este tendría. En la presente categoría se retoma este aspecto y, adicional a eso, se tiene en cuenta que los estudiantes, además de reconocer la intención comunicativa, reconocieron e incluyeron elementos estilísticos y de contenido propios de la	

anécdota como parte de la narrativa, de modo que no solo tuvieron en cuenta aspectos comunicativos, sino también teóricos, al momento de crear su texto.

En este sentido, después de la etapa de planificación, se dio paso a la etapa de producción de texto que según Serafini¹⁹⁵ tiene que ver con la redacción, la estructura general del texto y de los párrafos que lo integra, elementos de conexión, cohesión y coherencia y con la puntuación.

x. Fotografía 62. Producción textual estudiante D3NB4.



En un inicio se evidenció que los estudiantes no tenían una idea clara acerca del tipo de texto narrativo anecdótico que escribieron en la primera actividad. Véase pues el siguiente registro del diario de campo:

“D4BR3 respondió: una carta, Melissa respondió: Un texto informativo y D4AV4: Un mensaje”.

Aquí se evidencia que, en esa primera actividad, los estudiantes no diferenciaban con eficacia las diferencias entre los tipos de texto. Adicional eso, es evidente que, aunque se les pidió escribir una anécdota, ellos no conciben que la anécdota, como tal, constituya un tipo de texto narrativo.

Sin embargo, después de la socialización de esa primera actividad, donde la maestra inquietó a los estudiantes para que se cuestionaran respecto a su producción textual y la importancia de la misma, los educandos, a medida que iba creciendo su interés por la escritura del texto anecdótico, también se iba

195 Ibíd., p.75-78

fortalecimiento su conocimiento respecto a la anécdota como tipo de texto narrativo.

Además, aprovecharon las diferentes sesiones de la secuencia didáctica para ampliar su bagaje conceptual respecto a las características de este tipo de texto, a elementos cohesión y coherencia textual que poco a poco fueron dándoles herramientas a los niños para construir el producto final, es decir, el anecdotario.

Tabla 18. Procesos de escritura en el estudiante- Revisión.

CATEGORÍA	PROCESOS DE ESCRITURA EN EL ESTUDIANTE
SUBCATEGORÍA	REVISIÓN
DESCRIPTORES	• Identifica la estructura de la anécdota durante la revisión y reescritura de un texto anecdótico. • Identifica los criterios para realizar la revisión de sus propios escritos y los de sus pares • Reconoce el momento para realizar las correcciones y edición de sus textos.
ANÁLISIS	
En esta subcategoría se percibe la etapa final del proceso de escritura que tiene que ver con la revisión de las producciones escritas de los niños. Según Serafini¹⁹⁶ este proceso tiene como fin mejorar el contenido, la forma y la legibilidad del texto y la escritura final del mismo. Además, el asignar a los estudiantes un papel activo en su propio proceso de revisión y corrección, teniendo en cuenta las orientaciones del maestro y las de sus compañeros. A partir de la revisión en parejas con el uso de la rejilla elaborada por la docente investigadora y el trabajo colectivo, cada estudiante recibió aportes durante las sesiones 4, 5, 6 y 7 donde se hizo revisión de los criterios a seguir en la etapa de producción como se observa a continuación: D3AJ2: No está completa la idea D3VN6: Faltan detalles de donde estaban él, la mamá y la prima” D3ER5: Evita repetir la “y” D3AN1: Evita repetir palabras. Te faltaron detalles sobre el suceso. D5DR4: Te falta escribir cómo termina la historia.	

196 Ibíd., p. 106

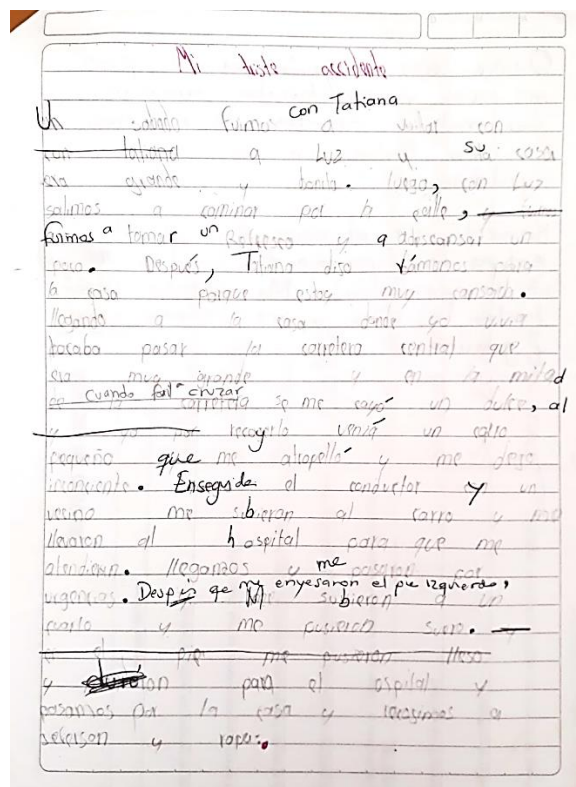
D5PM1: Revisa la ortografía.

D4AV4: Revisa el orden de las ideas.

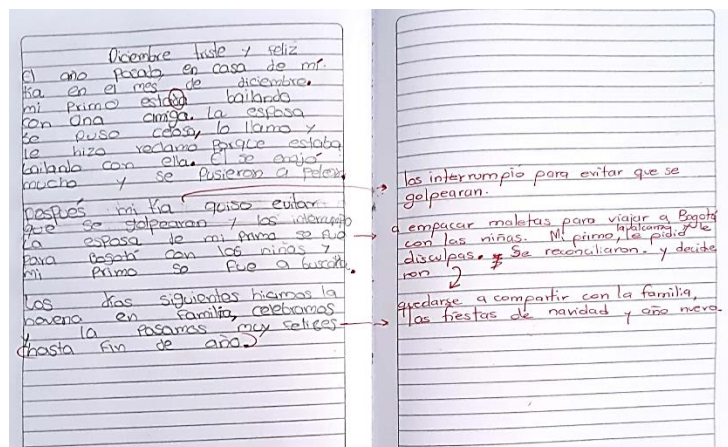
D3NB4: Presta atención al uso de mayúsculas.

En la parte final del proceso de escritura y reescritura los educandos demostraron que poco a poco en su construcción escrita identificaron las partes que convierten a una narración en anécdota y lograron introducirlas de manera pertinente en su texto. Tras cada proceso de reelaboración los educandos fueron identificando cuáles eran los momentos propicios para introducir apartados y contenido específico y para corregir lo necesario. Durante el proceso de reescritura demostraron la capacidad de construir y casi que destruir su texto por completo, sin temor, y con el único objetivo de crear un buen producto.

x. Fotografía 63. Borrador de estudiante D4JM2.



x. Fotografía 64. Revisión de borrador a estudiante D3VN6.



Los educandos recibieron de manera respetuosa los comentarios y correcciones hechos por sus compañeros y por la docente, trabajaron con buena disposición y se mostraron interesados en culminar con éxito la actividad. En soporte de lo anterior se toma el siguiente fragmento del comentario registrado por la maestra en el diario de campo 8, desarrollada el día 17 de noviembre de 2017 en la cual se trabajó reescritura para revisión final de los textos a editar para el anecdotario:

M5ML5 hizo observaciones sobre la repetición de ideas y dibujó una flecha para mostrar la relación y orden entre ideas. Lo anterior se puede observar en el video grabado de esta sesión y apoya la afirmación de Serafini¹⁹⁷, en cuanto al gusto de los buenos estudiantes por enseñar. Así el trabajo de grupo se desarrolla sin dificultad y con mucha afición.

En la escuela los estudiantes deben llegar al texto final por etapas sucesivas, utilizando los consejos y comentarios de sus compañeros y el profesor. Solo es posible corregir un escrito cuando el estudiante ha alcanzado una cierta familiaridad con la escritura, ya que intentarlo antes significa bloquearlo en lugar de ayudarlo a mejorar como expone Serafini¹⁹⁸, en dos de sus diez principios de didáctica de la composición.

En las sesiones 8 y 9 hubo revisión individual de escritos por parte de la docente como preparación a la etapa de Edición del anecdotario.

¹⁹⁷ Ibíd., p. 137.

¹⁹⁸ Ibíd., p.186.

x. Fotografía 65. Revisión individual final.



En la corrección realizada por la docente al escrito de **D5YC2** se observa la orientación a partir de preguntas sobre la intención del texto y sugerencias en cuanto a la coherencia y cohesión. En el texto de **D4JM1** preguntó al estudiante sobre lo que quería expresar, orientó el uso de adjetivos posesivos y conectores para evitar la repetición de “después”. Los aportes incluyeron también uso adecuado de signos de puntuación y elementos ortográficos.

Cabe mencionar que el uso de recursos interactivos y de internet facilitó este proceso al mantener el interés de los estudiantes por realizar correcciones y digitar sus textos para compartirlos con sus compañeros de la sede D. Además, la informática detecta imperfecciones tipográficas o detalles olvidados por la mirada humana, como sugiere Cassany¹⁹⁹, al referirse al uso de un buen equipo informático para verificar la ortografía, la gramática o la legibilidad en los textos. Esto lo observaron los estudiantes y preguntaron al momento de la demostración por parte de la docente durante la sesión 7, por qué aparecen en el texto digitado algunas palabras subrayadas con rojo o azul, al tiempo que realizaron las correcciones.

En general no sintieron la presión de ser evaluados, se mostraron motivados y felices de ser los autores de un trabajo construido en común con un sentido y uso comunicativo real.

¹⁹⁹ CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. 1ª. Ed. Barcelona: Editorial Anagrama, 1995. p.235.

12. HALLAZGOS

A partir del análisis inicial realizado a los resultados del ISCE de la institución educativa objeto de estudio y a las pruebas saber de 3° y 5° en el área de lenguaje de la Institución Educativa Rural Vijagual, desde el año 2015 al 2017, se hicieron evidentes una serie de falencias en esta área por parte de los estudiantes, quienes no solo mostraron dificultades en los procesos de comprensión lectora, sino también en sus competencias escritoras. Lo anterior hizo comenzar a enfocar la mirada en el fortalecimiento de procesos fundamentales como las habilidades comunicativas que deben desarrollar los estudiantes en todos los grados y de manera transversal, en todas las áreas de conocimiento.

Así mismo, se tuvo en cuenta la información recolectada en la prueba diagnóstica que se desarrolló en los grados 3°, 4° y 5° para reconocer el nivel de producción textual con el que los estudiantes iniciaban el desarrollo de la presente investigación. En esta prueba se partió de la comprensión lectora de una anécdota para luego responder unas preguntas y realizar una primera producción escrita que permitió evaluar la competencia escritora de los participantes antes de iniciar el proceso de implementación de la secuencia didáctica y que dejó ver sus dificultades en el componente semántico, sintáctico y pragmático a la hora de escribir. Resultados que luego se abordaron en la parte práctica para intervenir en su mejoramiento y/o potencialización, según el caso individual de los estudiantes.

Al ahondar en los resultados obtenidos en esta prueba diagnóstica de manera específica, se halló que en el componente semántico les fue difícil identificar y desarrollar un tema, contenido o idea para producir textos de acuerdo con un propósito de comunicación. En el componente sintáctico presentaron falencias en la coherencia y cohesión de ideas dentro de un texto, uso de conectores, signos de

puntuación y marcadores ortográficos, y en el componente pragmático no lograron reconocer los propósitos del texto y la función comunicativa del mismo en un contexto real. Además, se vio que la mayoría de ellos se mostraron apáticos, nerviosos e inseguros al tener que escribir y con pocas nociones de cómo hacerlo de manera adecuada. De esta manera se dio cumplimiento al primer objetivo específico planteado en este proyecto y a la primera fase investigativa.

Fue así que se tomó como de punto de referencia esta realidad y se diseñó e implementó una secuencia didáctica para el fortalecimiento de competencias escritas denominada: “Recordar para vivir...vivir para recordar, escribiendo anécdotas”. Para su diseño, se hizo una revisión documental de aspectos a nivel didáctico y pedagógico que permitieran plantear actividades de producción textual para mejorar la escritura en los niños de 3º, 4º y 5º. Debido a la experticia de autores como Daniel Cassany y María Teresa Serafini acerca del desarrollo de competencias escritas, se tuvieron en cuenta sus aportes para el diseño de la secuencia, principalmente en lo que respecta a la importancia de pensar la escritura como un proceso compuesto por varias etapas o fases consecutivas, es decir, como un ejercicio comunicativo de cuidado y dedicación. De esta forma, las actividades de escritura se agruparon en las etapas de planificación, producción o escritura, y revisión; esta última incluye la reescritura y edición del texto. La mayor parte de estrategias didácticas incluidas en la secuencia se basan en los aportes de Cassany en las que se resalta el trabajo colaborativo para la revisión de textos entre pares a partir de una rejilla de escritura, que para este caso en particular, correspondía a la rejilla para la elaboración de anécdotas.

Debido a que el objetivo principal de la intervención residía en la mejora de la competencia escrita en los estudiantes, se optó por seleccionar la tipología textual de la anécdota por su estructura narrativa sencilla y por permitir una producción fluida y secuencial, empleando un lenguaje sencillo a partir de una experiencia o suceso real. De esta forma, esta primera experiencia de escritura para los niños

sería un ejercicio de narrar de forma escrita lo que ellos generalmente acostumbran a contar a sus padres sobre sus vivencias más significativas del día a día, solo que teniendo en cuenta la rigurosidad y revisión que requiere la escritura. Estos detalles al momento de escribir fueron incluidos en cada una de las sesiones para poder perfeccionar el texto, entre los conocimientos incorporados se encuentran el uso de conectores, construcción de párrafos, desarrollo de idea principal, estructura del texto, entre otros. Para el trabajo de estos aspectos se tuvo en cuenta a Teodoro Ángulo Álvarez, quien proporcionó saberes básicos necesarios para el desarrollo de competencias en escritura. Como consecuencia de este proceso de revisión documental y diseño didáctico se dio por cumplido el segundo objetivo específico de la presente investigación.

Como resultado del diseño y ejecución de la secuencia didáctica, los estudiantes se hicieron protagonistas de su propio aprendizaje y lograron hallar en la escritura una oportunidad para comunicarse con otros, para mejorar y así culminar con éxito un anecdotario, producto de un trabajo significativo gracias al aporte personal de cada uno de ellos y de todos como equipo.

Como consecuencia de este proceso de intervención en el aula, surgieron unas categorías y subcategorías de análisis relacionadas con los niveles de producción escrita, las estrategias pedagógicas utilizadas y el proceso de escritura que se manejó, y que sirvieron como referente para evaluar el impacto de este proyecto en su intención de contribuir con el avance y alcance de competencias que permitieran el mejoramiento de los procesos de producción escrita por parte de los estudiantes.

Es así que a partir de este trabajo realizado junto con los estudiantes se hizo evidente que el impacto fue positivo ya que lograron mejorar sus producciones escritas con relación a la prueba diagnóstica realizada. En este sentido se vio gran motivación por parte de ellos hacia el ejercicio de escribir con un propósito real y

significativo que tomó en cuenta su contexto y la posibilidad de plasmar sus anécdotas personales y familiares.

Se pudo notar que en la medida que avanzó el proceso de escritura, ellos mejoraron en los niveles de coherencia y cohesión global, local y lineal. Los niños demostraron un mejor reconocimiento y manejo de las características y estructura de un texto narrativo anecdótico, es decir, evidenciaron en el contenido de sus escritos, el suceso a narrar teniendo en cuenta el orden en el tiempo, el lugar y la intención del texto. También una mejor organización de ideas que favoreció la coherencia y solidez de sus textos.

Además, vieron la necesidad de saber qué tipo de lector llegaría a su texto y qué pretendería encontrar al leerlo, para tenerlo en cuenta al momento de escribir. De otro lado, se evidenció que los estudiantes aprendieron a construir títulos en función del contenido textual y la narración de sus escritos. Lograron reconocer los elementos claves para elaborar títulos pertinentes y atractivos que encajaran dentro de sus textos.

En añadidura, los educandos lograron conocer algunos conectores textuales y empezar a utilizarlos en la construcción de relaciones coherentes entre párrafos. También lograron fortalecer la creación de párrafos coherentes a partir de los aportes de sus compañeros. Otros avances evidenciados fueron la mejoría en la concordancia entre tiempos verbales, género y número, la separación adecuada de ciertas palabras dentro de los enunciados y la corrección de errores ortográficos, tales como la omisión o confusión de fonemas para evitar distorsionar el sentido del texto.

De todo esto queda claro que se debe seguir trabajando desde experiencias significativas. Los estudiantes vieron enriquecido su proceso de producción escrita con el trabajo colaborativo, apoyado con diferentes estrategias de liderazgo y

autonomía implementadas desde la metodología de trabajo de Escuela Nueva. Lo anterior, favoreció a su vez procesos de socialización y les permitió familiarizarse con las etapas de revisión y reescritura. Pudieron fortalecer la redacción individual de textos narrativos partiendo de la planificación de ideas con claridad en la estructura, propósito y elementos del texto a producir.

Lo anterior fue posible gracias al desarrollo de procesos de producción textual desde una secuencia didáctica que se volvió más agradable al conocer los destinatarios, compañeros de otras sedes, con quienes compartían intereses y costumbres. De esta forma, el lenguaje utilizado y los temas de las anécdotas estimularon la creatividad y participación activa.

De igual forma, conocer los niveles de producción textual permitió determinar las estrategias y los aprendizajes esperados al atender dificultades y/o fortalecer procesos teniendo en cuenta los intereses y gustos de los estudiantes frente a nuevas herramientas tecnológicas que dieron significado al acto de escribir, incluyendo el uso de procesador de texto como menciona Cassany²⁰⁰.

Por su parte, la anécdota, por estar relacionada con las experiencias familiares que a los estudiantes les agrada compartir, ofreció la posibilidad de motivación constante en la necesidad de comunicación y perseverancia en el seguimiento de propósitos en la producción de textos coherentes y cohesivos.

Por último, al evaluar el desarrollo de la secuencia didáctica y el impacto de la propuesta se encontró que la estrategia generó actitudes positivas dentro del ambiente de aula y entornos que potencializaron el aprendizaje. Se contó con un ambiente mediado por actividades didácticas lúdicas y variadas que dieron un importante espacio a la interacción y construcción activa de conocimientos por parte

²⁰⁰ CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. 1ª. Edición. Barcelona: Editorial Anagrama, 1995. 260p. ISBN: 978-84-339-1392-0 Pág. 44.

de todos los actores del proceso enseñanza aprendizaje. En este ambiente el maestro asumió el rol de mediador o guía al orientar a los educandos en sus propios procesos de descubrimiento de conocimiento. Mientras tanto, el estudiante se enmarcó dentro de un rol activo en el que se mostró como un sujeto muy inquieto en busca de una oportunidad de aprendizaje.

Cabe destacar que estructurar el diseño y planeación de estrategias de enseñanza para desarrollar habilidades escritoras permitió la reflexión de los procesos tanto de la labor docente como el papel del estudiante y las implicaciones de los procesos cognoscitivos para el aprendizaje. Hay que mencionar que en la institución a partir de la investigación se generó la inquietud sobre la continuidad en el trabajo por proyectos, el fortalecimiento del quehacer docente a partir del ejercicio de la investigación y la transformación de los entornos tradicionales para potencializar procesos educativos que permitan a corto y largo plazo innovar y mejorar la calidad educativa de la institución donde se desarrolló el presente trabajo.

13. EVALUACIÓN

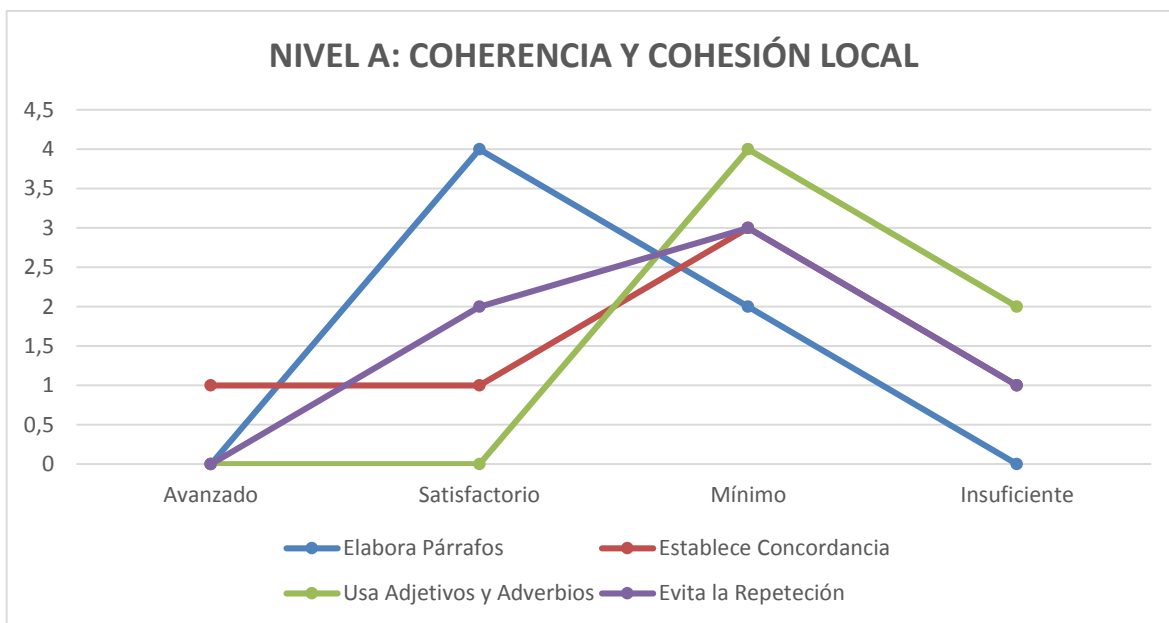
Para valorar los efectos y alcances en la producción escrita de los estudiantes de 3º, 4º y 5º, la docente investigadora usó para cada grado, un cuestionario de 4 preguntas cerradas de selección múltiple con única respuesta a partir de la lectura de un texto anecdótico titulado “Una visita al zoológico” en la primera parte.

En la segunda parte de la prueba final, como en la prueba diagnóstica, se pidió a los estudiantes de los tres grados, la construcción de un texto, esta vez a partir del siguiente enunciado: *“Escribe a tus compañeros de clase tu visita en el zoológico como si tu fueras Luis Matías”*, con el propósito de conocer sus alcances en niveles de producción textual después de aplicada la secuencia didáctica.

De acuerdo con los resultados de la evaluación final, se puede afirmar que las estrategias pedagógicas implementadas en la secuencia didáctica permitieron mejorar el desempeño de los estudiantes en cada uno de los niveles evaluados. En este sentido, la rejilla de evaluación fue el instrumento que permitió el análisis de evaluación realizado para cada grado, que se muestra a través de las siguientes gráficas.

- **TERCER GRADO.**
- **Criterio:** Coherencia y cohesión local

Gráfica 35. Nivel A coherencia y cohesión local grado tercero



Después de la intervención, los educandos evidenciaron mejoría en la producción textual de anécdotas. La evaluación diagnóstica presentó los resultados del estudiante, D3AN1, quien se posicionó en el nivel mínimo, debido a la carencia de ideas coherentes en el texto exigido en la prueba, no obstante, la práctica y los conocimientos sobre la escritura de historia anecdóticas provocó la mejoría gradual de sus escritos, desarrollando ideas precisas sobre el tema, sin divagación o ambigüedad, *“porfin senos cumplio el gran sueño de ir al zoologico cuando llegamos fuimos a ver primero a los elefantes...”*.

En este punto se debe mencionar que, el educando D3AN1 expresa ideas consecuentes a la anécdota solicitada, comenzando directamente con el eje central de la historia, permitiendo la narración de las acciones de forma cronológica. Dicho de otra forma, el escrito presentó una estructura, definida desde la primera oración, brindando indicios de una estrategia superficial de producción textual²⁰¹. A su vez,

²⁰¹ CASSANY, Daniel. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Editorial Paidós. 1ª. Edición. Buenos aires, 2008. P.101-106

el 67% de los educandos mantuvieron enunciados coherentes, acordes con el tema anecdótico propuesto en la evaluación final. Los textos se caracterizaron por la escritura enfática hacia el tema principal, aludiendo constantemente a las acciones y recuerdos.

De igual modo, el educando D3ER5 mejoró la concordancia de sus escritos, logrando el nivel avanzado, superando el indicador mínimo, obtenido en la prueba diagnóstica. El estudiante expresó relaciones acordes con el género, número, persona gramatical en la narración, evidenciando un manejo adecuado de las oraciones y sus principales características lingüísticas, *“un día mi abuela me cumplió el deseo de ir al zoológico cuando llegamos a mirar el elefante tenía unos ojos grandisimos su piel gruesa y arrugada...”*. El texto visto anteriormente, representa el avance del educando, debido a la aplicación de los conocimientos teóricos y prácticos aprendidos, a partir de la producción de anécdotas, fortaleciendo la escritura, mientras se comunican situaciones en función del lenguaje y sus normas semióticas.²⁰²

También, el educando D3VN6 evidenció concordancia entre el género y la cantidad de los animales en la narración, *“cabamos de ver al león fuimo a ver las girafas el cuello de ellas era lasgas”*. El tiempo verbal de la anécdota del estudiante, permitió reconocer el avance obtenido en su escrito, puesto que, en la prueba diagnóstica, su historia anecdótica careció de lógica narrativa.

Por otro lado, el educando D3NB4 mejoró su presentación textual, ubicando sus competencias escritoras en el nivel mínimo, al utilizar adjetivos y adverbios, facilitando el reconocimiento de los lugares y tiempos de la narración, *“el oso polar porque era todo peludo y gruñon”*. La narración describió las características físicas

²⁰² HYMES, Dell. *Acerca de la competencia comunicativa*. En: Forma y Función. [en línea] N°9, (1996) Bogotá, Colombia: Departamento de Lingüística Universidad Nacional. <http://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909> [citado mayo 3 de 2017]

de los animales del zoológico, permitiendo la creación de un esquema mental, cercano a la vivencia anecdótica del escrito, evidenciando que la intervención ayudó a la solución de problemas, relacionados con la escritura²⁰³.

En suma, el estudiante D3NB4, después de la prueba diagnóstica evidenció falencias en la descripción de sus personajes, creando una narración plana carente de adjetivos y adverbios, no obstante, la intervención se presentó como una forma de enseñanza afable para él, promoviendo una producción textual enriquecida con elementos gramaticales cercanos con el género anecdótico. De igual forma, se debe resaltar que, el estudiante D3AN1 continuó con su mejoramiento gradual, al alcanzar el nivel satisfactorio en concordancia del texto y nivel mínimo en el uso de adverbios y adjetivos, *“mi nona ya estaba muy cansada entonces regresamos a la casa”*. Se debe resaltar que hasta el momento cerca del 60% de los educandos han demostrado fortalecimiento en la competencia escritora en el nivel A, coherencia y cohesión.

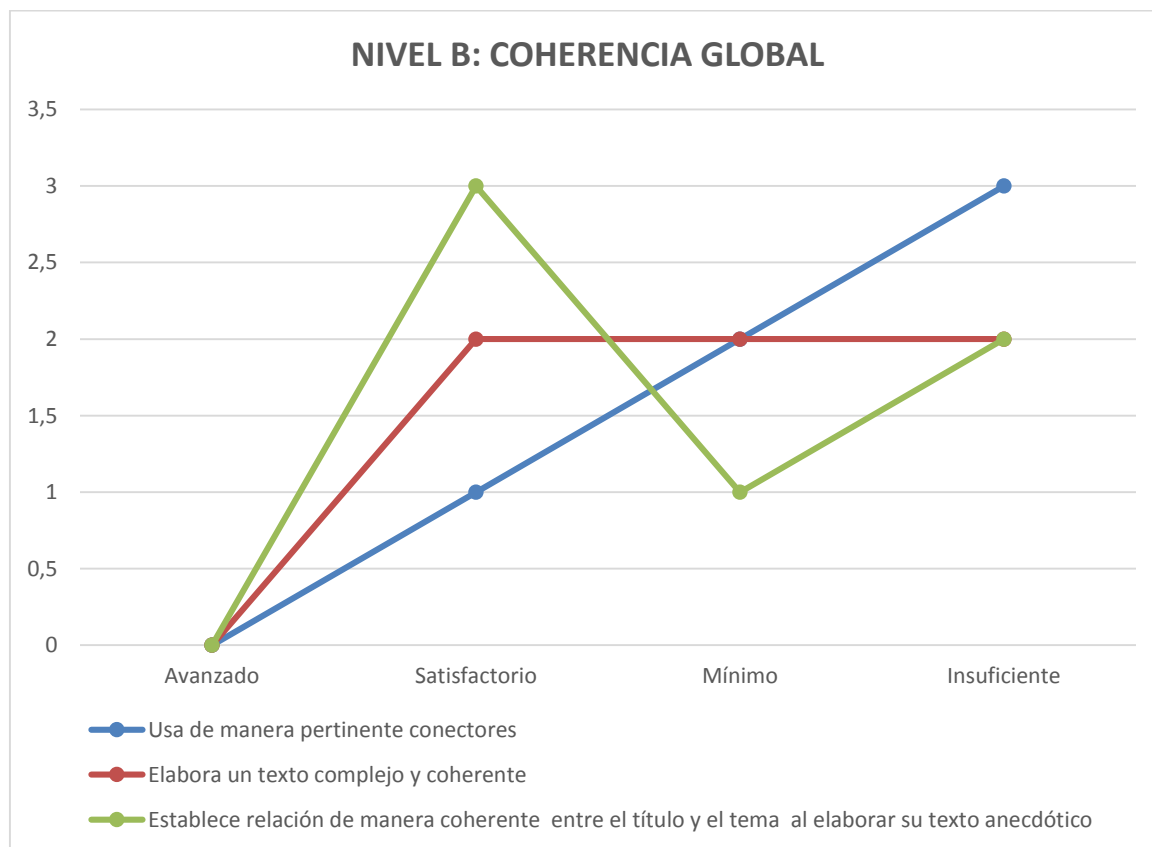
Continuando, los educandos D3AN1 y D3AJ2 ascendieron hasta el nivel satisfactorio, después de escribir anécdotas sin repetir palabras, demostrando aumento en el vocabulario, uso de sinónimos y mejoramiento de la redacción. De igual modo, el educando D3AX3 fortaleció su desempeño, pasó del nivel insuficiente al mínimo, reiterando solo 1 palabra en la narración, *“el niño vio la jirafa y el león y el elefante y nos asustamos”*. A partir del primer análisis, se identifica el fortalecimiento de las competencias en la muestra de estudio, en otras palabras el afianzamiento de la escritura es gradual y las operaciones mentales en los estudiantes son escritas con orden y asociadas entre sí²⁰⁴.

²⁰³ ALVAREZ, Teodoro. *Competencias básicas en escritura*. Ediciones Octaedro. Barcelona, 2010. Pág. 92

²⁰⁴ SERAFINI, María Teresa. *Cómo redactar un tema*. 2ª. Edición. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993. Pág. 15

- **Criterio:** Coherencia global.

Gráfica 36. Nivel B cohesión global grado tercero



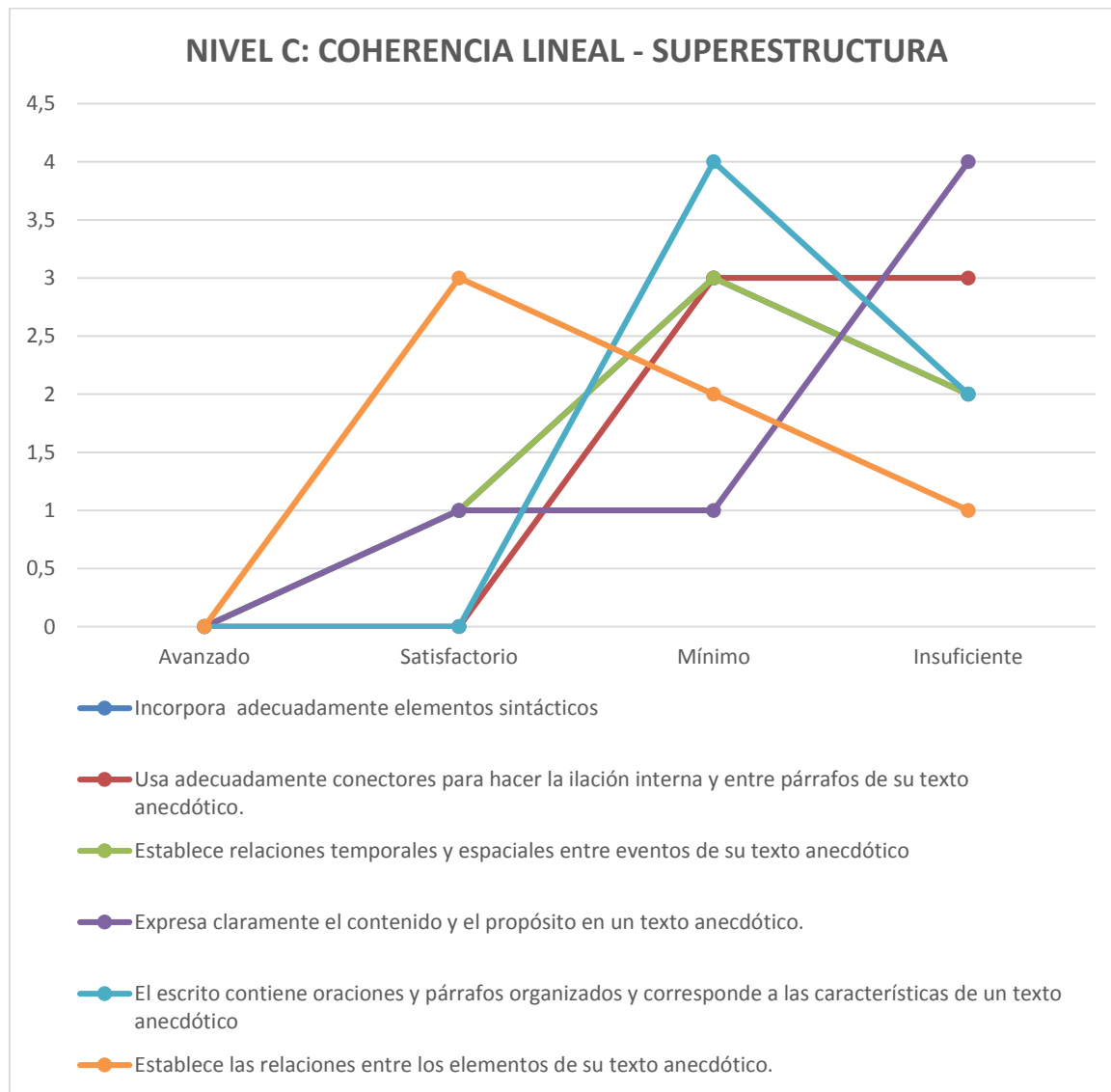
En este punto de debe resaltar que el 67% de los estudiantes de tercer grado demostraron avance en las competencias de escritura, en contraste con los resultados de la prueba diagnóstica. El educando D3ER5 se ubicó en el nivel satisfactorio en las tres categorías de evaluación, evidenciando en el siguiente texto el uso de conectores, dentro de una narración compleja, coherente y descriptiva, *“fuimos a mirar los leones pero se veían mas tranquilos al momento gritaron el tigre se escapo”*. El avance del educando fue acorde con los objetivos de la intervención, visto desde el punto de vista de la evaluación diagnóstica, la cual clasificó al estudiante en el nivel insuficiente, debido al texto carente de hilo narrativo, entregado para la primera actividad.

De manera semejante, los educandos, D3AN1 y D3VN6 mejoraron sus competencias escritoras al crear anécdotas con un eje argumental claro, pero variable con la narración de las acciones, unidas por pocos conectores en la creación de un texto coherente, acorde con la solicitud de la docente. El primer estudiante escribió, “*fuiamos a ver primero a los elefantes, jirafas, osos polares y más animales*”; y el segundo, “*despues fuiamos a ver las girafas el cuello de ellas era lasgas...*”. La producción textual de los educandos evidenció la relación existente entre la solicitud de la docente y las acciones, personajes y descripciones propias de un zoológico, a su vez, cada narración contó con oraciones conectadas armónicamente con los sucesos, facilitando la comprensión del texto y el posicionamiento de una estrategia de aprendizaje gradual²⁰⁵.

²⁰⁵ Ibíd, pág. 27

- **Criterio:** Coherencia lineal- Superestructura.

Gráfica 37. Nivel C Coherencia lineal – superestructura grado tercero



En este punto se debe mencionar que, cada educando demostró avances en la coherencia lineal del texto anecdótico, cerca del 100% de la muestra de tercer grado escribieron narraciones usando signos de puntuación, conectores, secuencias temporales y espaciales. Los estudiantes D3AN1, D3AJ2 y D3ER5 se destacaron al alcanzar el nivel satisfactorio, después de producir un texto anecdótico con

elementos sintácticos, hechos secuenciales, ubicados en un espacio determinado y personajes con características propias.

En ese sentido, el estudiante, D3AN1 comienza su anécdota enunciando el lugar donde ocurren las acciones, luego enuncia los personajes, separándolos con comas, demostrando elementos de causa y efecto entre las acciones y sus experiencias, *“por fin senos cumplio el gran sueño de ir al zoológico cuando llegamos fuimos a ver primero a los elefantes, jirafas, osos polares y más animales...”*. El escrito representa el mejoramiento del educando, puesto que, en la prueba diagnóstica, la producción textual careció de orden en las oraciones, dificultando la comprensión del mensaje.

De igual forma, el educando D3ER5 elaboró una anécdota con la presencia de lugares, personajes y acciones, los cuales interactúan en cada oración, construyendo un texto con secuencias claras para la lectura, *“Al otro día por noticias bomberos policias por fin lo abian atrapado al gunos quedaron heridos.”* A partir del escrito, es posible inferir que, el estudiante unió sus propias experiencias o ideas, junto con la historia de *“Luis Matias y su visita al zoológico”*, creando un producto cercano a sus opiniones y valoraciones²⁰⁶, también evidencia el impacto en el aprendizaje del educando, debido a su mejoramiento al comparar su resultado con el texto escrito en la prueba diagnóstica.

Por último, los educandos, D3NB4, D3VN6 y D3AX3 utilizaron algunos recursos sintácticos en sus textos, separando oraciones con puntos y comas, además, reconocieron la importancia y los usos de los conectores para mejorar la secuencia de las acciones en la narración, obteniendo como resultado un escrito con frases y párrafos coherentes con la solicitud de la docente. El primer educando escribió, *“tanbien me gusta el oso polar porque eran todo peludo y gruñon”*. El segundo, *“lo*

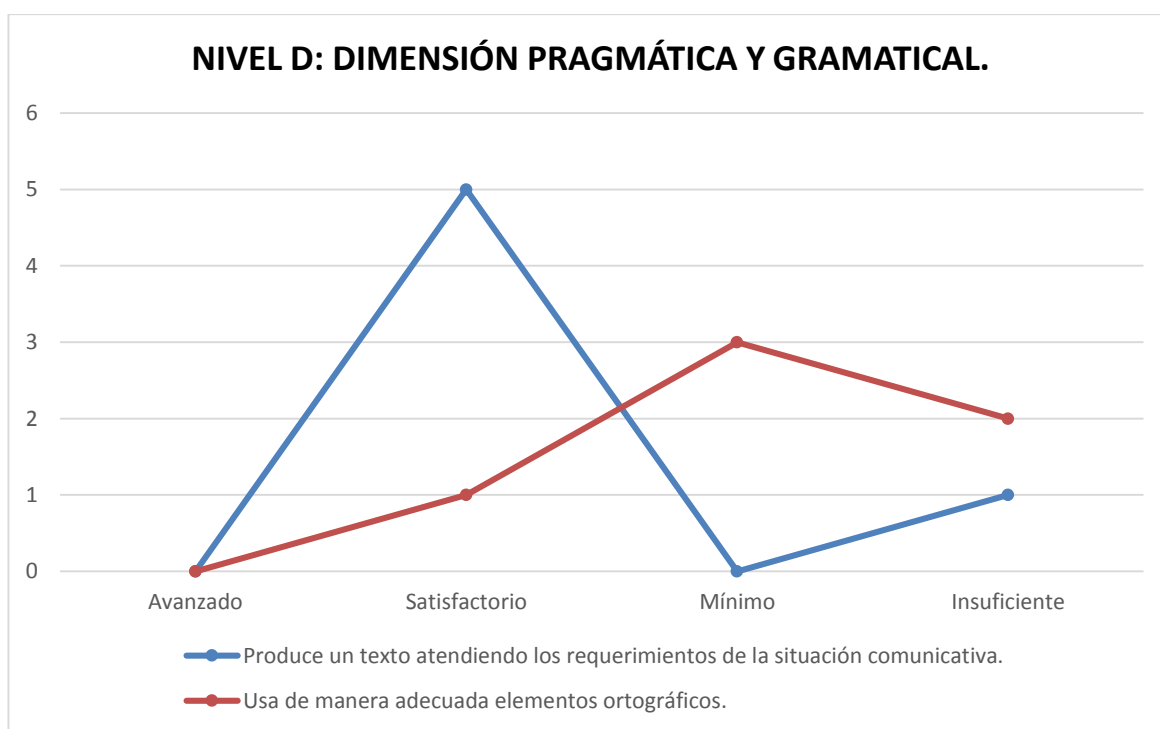
²⁰⁶ Ibid., p. 155.

que a mi me dio risa fue cuando tenían unas pestañas de mujer.”. Y el tercero, “nos asustamos y después nos reímos.”.

Es necesario recalcar, los textos leídos anteriormente corresponden al cierre de las narraciones, momento en el que aparece el punto final de la historia y el fin de la secuencia narrativa. También, expresa la consecuencia de la visita al zoológico, demostrando orden secuencial, temporal, espacial y resolución del conflicto, en el marco del aprendizaje significativo²⁰⁷ propuesto en la estrategia de aprendizaje.

- **Criterio:** Dimensión pragmática y gramatical.

Gráfica 38. Nivel D Dimesion pragmática y gramatical grado tercero



²⁰⁷ PIMIENTA, Julio. METODOLOGÍA CONSTRUCTIVISTA. Guía para la planeación docente. México: ediciones Pearson educación, 2ª. edición, 2007. P.13

En el nivel D: pragmática y gramatical, es notorio el avance, aprendizaje significativo y fortalecimiento de la competencia escritora. Mientras en la prueba diagnóstica cerca del 100% de la muestra de tercer grado estuvo en el nivel insuficiente, actualmente, la mayoría de educandos mejoró la producción textual, respondiendo a las necesidades comunicativas de la anécdota y utilizando, de forma superficial, algunos signos ortográficos.

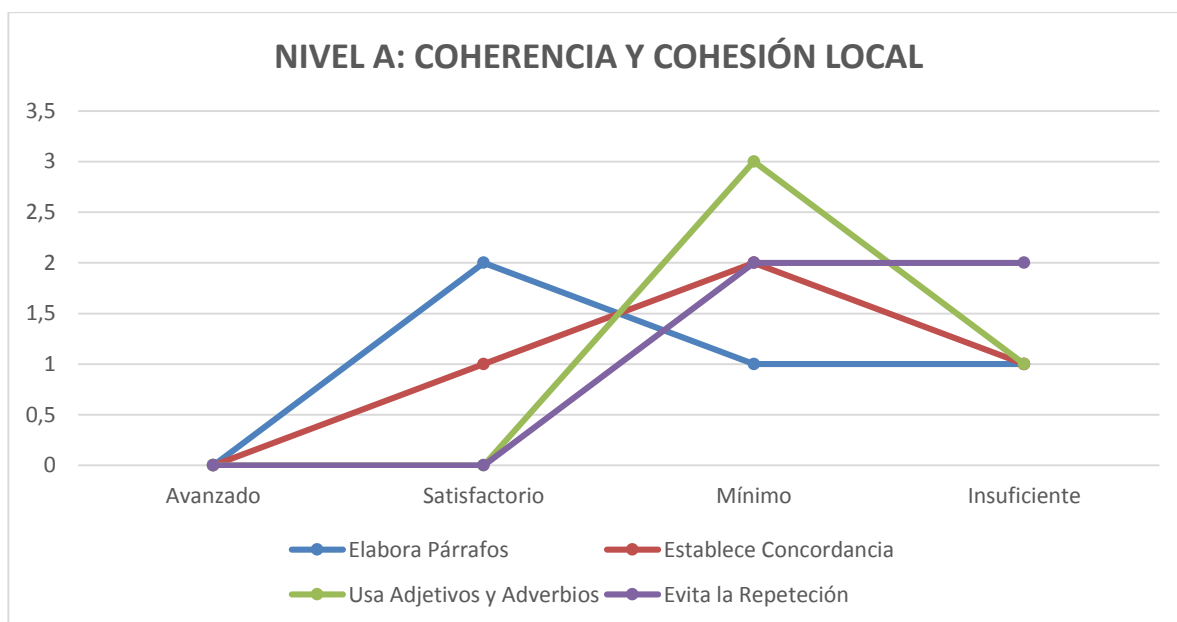
En relación con lo anterior, los educandos D3AN1, D3AJ2, D3ER5 y D3VN6 produjeron textos anecdóticos fáciles de comprender, emitiendo un mensaje claro y contundente, frente a las experiencias vividas y las descripciones de situaciones y personajes. En otras palabras, la anécdota atiende los requerimientos de la situación comunicativa, así por ejemplo, la narración del tercer estudiante, *“luego fuimos a mirar las firafas que eran muy grande despues íbamos a mirar el tigre parecia que tenia ambre porque estaba furioso medio mucho miedo”*.

Así mismo, el 67% de los educandos demostraron que usan al menos un elemento ortográfico, agregando tilde a la palabra que lo necesita. En contraste, la prueba diagnóstica evidenció que el 83% de los estudiantes no usan ningún signo de ortografía, no obstante, la implementación fortaleció la utilización de la diéresis en los escritos. Dicho avance fue progresivo, al plantear nuevos retos en el aprendizaje de los estudiantes²⁰⁸, estimulando sus capacidades cognitivas para el fortalecimiento de la competencia escritora.

²⁰⁸ C. Coll et al. Constructivismo en el aula. [en línea] <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Los-profesores-y-la-concepcion.pdf> [citado mayo 31 de 2017]

- **CUARTO GRADO.**
- **Criterio:** Coherencia y cohesión local.

Gráfica 39. Nivel A coherencia y cohesión grado cuarto



En este punto se debe destacar que dos educandos, D4BR3 y D4JM1 avanzaron, desde el nivel mínimo, hasta el satisfactorio, después de la prueba final. Los productos anecdóticos demostraron enunciados coherentes y consecuentes con el género, número y persona gramatical del texto, expresando ideas, agrupadas en párrafos legibles, fáciles de comprender²⁰⁹.

Con respecto a lo anterior, el educando D4JM1 escribió, “*mi abuelo nos llevó al zoológico para conocer los animales primero a ver el elefante era muy grande con los colmillos por fuera*”. Del escrito es posible inferir que se identifica una secuencia lógica, frente a la solicitud de la docente. Además, la narración siguió el tema central del ejercicio, definiendo los lineamientos de la creación de una anécdota, también,

²⁰⁹ Ibid., pág. 27

se debe destacar que, el género de los personajes, cantidad y los demás recursos gramaticales fueron respetados en el escrito, expresando actos consecuentes con la finalidad de la narración.

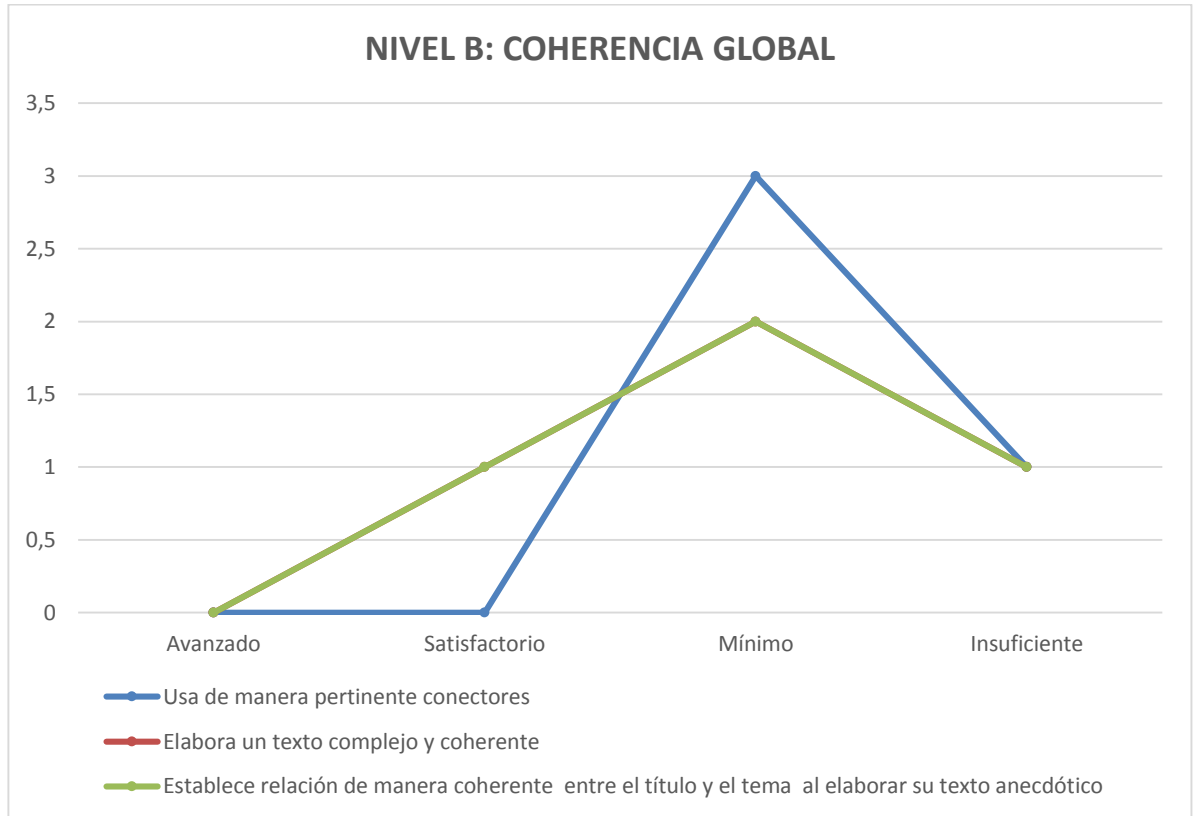
Por otro lado, la mayoría de los estudiantes que estuvieron en el nivel insuficiente, avanzaron hacia el mínimo, redactando, al menos, una oración coherente con el tema propuesto, a su vez, establecen concordancia, en algunas ocasiones, con el género y cantidad de los personajes en la narración. Así, por ejemplo, el educando, D4JR2, escribió, *“despues yo, mi nona y mi prima Karen nos fuimos haver El castillo de piedra de los osos polares”*. Es evidente que, el estudiante describe una situación inmersa en la visita al zoológico, la cual está acorde con la solicitud del ejercicio evaluativo, situando al lector en el ambiente y acciones de la historia.

Con respecto al uso de adjetivos y/o adverbios, el 75% de los educandos usaron palabras para describir a los personajes y ubicar en un espacio-tiempo las acciones acaecidas en la anécdota, enriqueciendo la narración con elementos gramaticales. El estudiante D4BR3 escribió el siguiente ejemplo, *“fuimos a ver el elefante a lo que vimos nos impresionamos los pies eran grandes el cuerpo era fuerte y las orejas imaginense eran tan largas”*. Los detalles de la descripción evidencian la construcción de una estructura narrativa²¹⁰, cercana con el objetivo de la actividad.

²¹⁰ TOBÓN, Sergio. *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, Diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones Ltda. 284 p. 2004 [en línea] http://bcnslp.edu.mx/antologias-rieb-2012/preescolar-isemestre/DFySPreesco/Materiales/Unidad%20A%201_DFySPreesco/RecursosExtra/Tob%F3n%20Formaci%F3n%20Basada%20C%2005.pdf [citado mayo 15 de 2017]

- **Criterio:** Coherencia global.

Gráfica 40. Nivel B coherencia global grado cuarto



A partir del siguiente análisis, se debe resaltar los avances de los educandos, frente a la prueba diagnóstica, a su vez, se evidencia el fortalecimiento de la competencia escritora en el proceso comunicativo al expresar una anécdota. Los estudiantes D4JM1, D4JR2, D4BR3 avanzaron a niveles superiores después de la aplicación de la prueba final, demostrando un orden secuencial y cualidades histriónicas, las cuales, recrean las situaciones vividas por el autor, gracias a las descripciones y composiciones gramaticales de las oraciones, sujetas a conectores verbales.

En ese sentido, el educando D4JR2 redactó la siguiente anécdota, *“para mi fue como un castillo de cuentos nosotros esperando que se lanzaran al agua pero ellos se rresistian al aserlo pues era la primera vez que salían de su cueva”*. El texto

resalta un fragmento de la descripción de las cuevas de los osos, presentando coherencia con el resto de la narración, gracias al uso de conectores. El párrafo presenta oraciones relacionadas con el tema, visita al zoológico, convirtiéndose en una unidad significativa²¹¹.

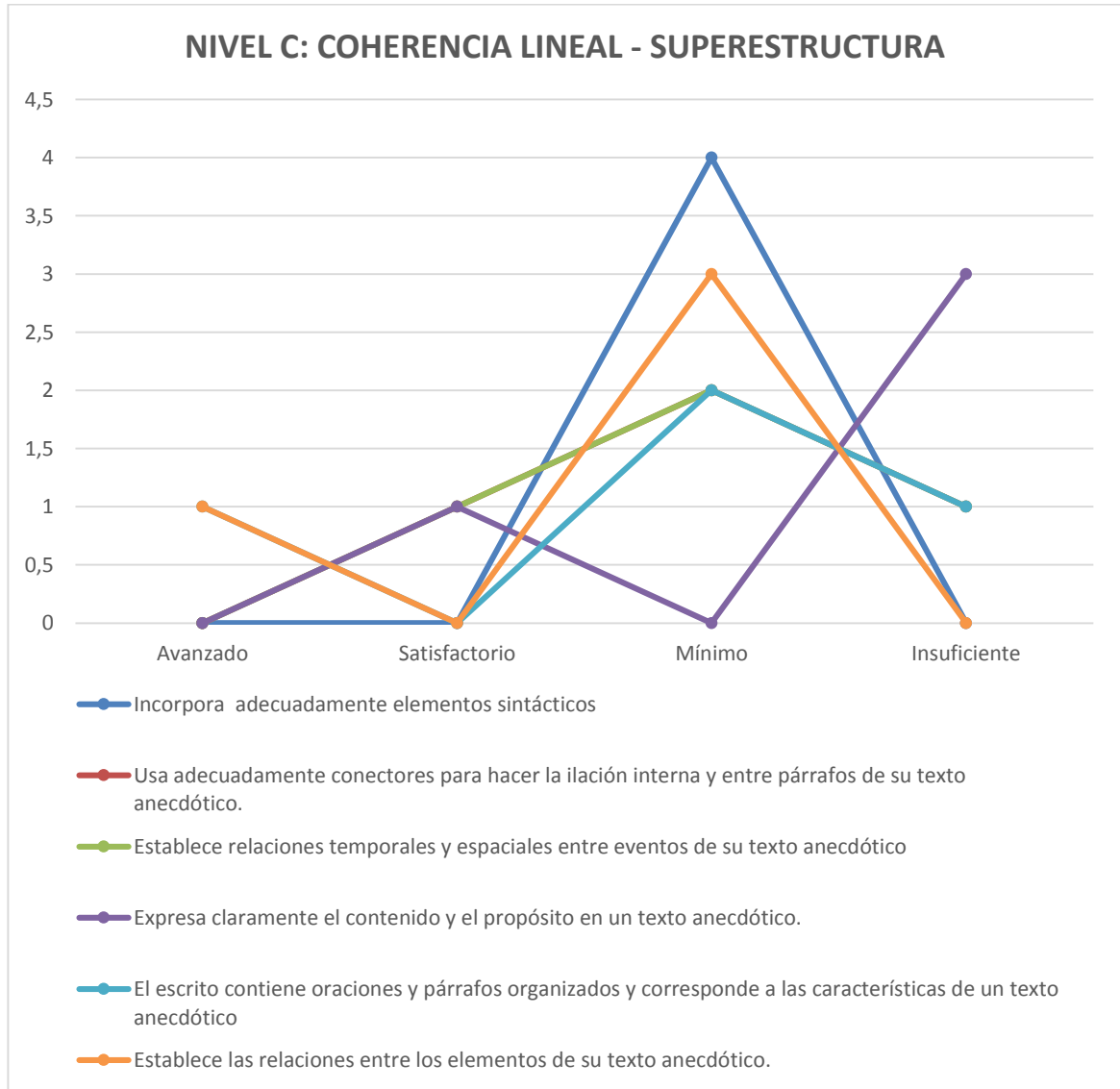
De igual forma, el estudiante D4BR3 escribió, *“mi nona letenia miedo a los tigres entonces yo dije vamos a mirar la jirafa tenia un cuello muy largo”*. El fragmento de la anécdota utilizó un conector para evidenciar una relación causa efecto, coherente con el eje central de la historia. Cerca del 75% de los estudiantes demostraron avances en el nivel B, coherencia global, no obstante, estas estrategias deben continuar hasta alcanzar indicadores evaluativos satisfactorios o avanzados.

En este punto se debe resaltar el fortalecimiento de la competencia escritora en el educando, D4JM1, quien redactó, *“nos ibamos para la casa y de rrepente grito alguien el tigre se salio de su jaula y mi abuelo me cojio de la mano y salimos corriendo”*. El texto evidencia esfuerzo por recrear una situación conflictiva dentro de la narración, prosiguiendo con el eje temático.

²¹¹ CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. 1ª. Edición. Barcelona: Editorial Anagrama, 1995. 260p. ISBN: 978-84-339-1392-0 Pág. 32

- **Criterio:** Coherencia lineal- Superestructura.

Gráfica 41. Nivel C Coherencia lineal –superestructura grado cuarto



En este punto se debe reconocer el avance gradual del estudiante, D4JM1, el cual demostró fortalecimiento en la competencia escritora en su producción anecdótica, al utilizar conectores de oraciones, inmersas en secuencias de tiempo y espaciales coherentes con el conflicto y tema de la narración, “para poder atrapar al tigre no basto con las guardias del zoologico toco llamar a los carabineros y hasta

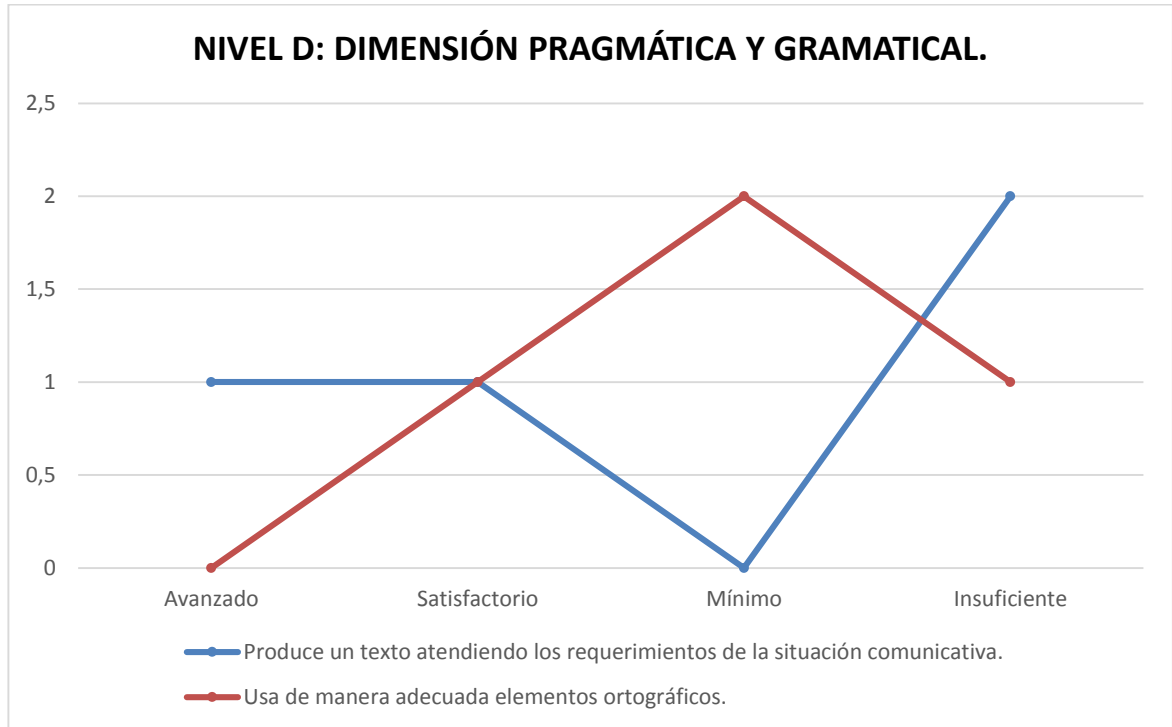
bonberos”. La narración expresó la magnitud del problema en la historia, anunciando algunos personajes y sus relaciones dentro de la narración, de igual forma, enuncia el lugar donde ocurrieron los hechos, estableciendo relaciones gramaticales.

Con respecto a la totalidad de los alumnos de cuarto grado es posible inferir que, cerca al 100% alcanzaron avances significativos en su competencia escritora. Los productos anecdóticos cumplieron con las características de la narración de recuerdos y situaciones pasadas, incluyendo al menos dos personajes, lugares y sucesos imperantes en el eje central de la narración, además, incluyeron algunos elementos sintácticos como el punto y la coma. El siguiente ejemplo, del estudiante, D4JR2, sirve para evidenciar dicho fortalecimiento, “era un pozo grande de cemento, rodeado, de rocas, puentes y cavernas frescas para su reposo.” La práctica escrita demostró su importancia dentro de la estrategia de aprendizaje, el aprender haciendo²¹², configuró los indicios de mejora en la creación de narraciones, reconociendo la importancia de los recursos para mantener la atención del destinatario y aspectos gramaticales.

²¹² DEWEY, Jhon, Experiencia y Educación. Citado en: FUNDACIÓN VOLVAMOS A LA GENTE. ESCUELA NUEVA-ESCUELA ACTIVA. Manual para el docente. Bogotá: 2009. 364p. ISBN 958-8299-16-7 Pág. 55

- **Criterio:** Dimensión pragmática y gramatical.

Gráfica 42. Nivel D Dimension pragmática y gramatical grado cuarto



A partir de la anterior gráfica, se puede decir que, el 75% de los estudiantes fortalecieron su competencia escritora. También se debe destacar el progreso gradual de los educandos, D4JM1 y D4JR2, quienes comunicaron de forma asertiva los sucesos y experiencias dentro de un zoológico, *“despues fuimos a ver el tigre y era muy feros tenia como hambre y también fuimos a ver los osos polares”*. Las situaciones descritas, contextualizan al lector, ubicándolo en un espacio y tiempo narrativo, facilitando la comprensión de la narración y el mensaje inherente en él.

También, se utilizaron algunos elementos ortográficos como la tilde, *“era muy agresivo y tenía esos pies grandes”*, no obstante, el uso de la diéresis no fue constante, pero, los educandos reconocen que algunas palabras necesitan de

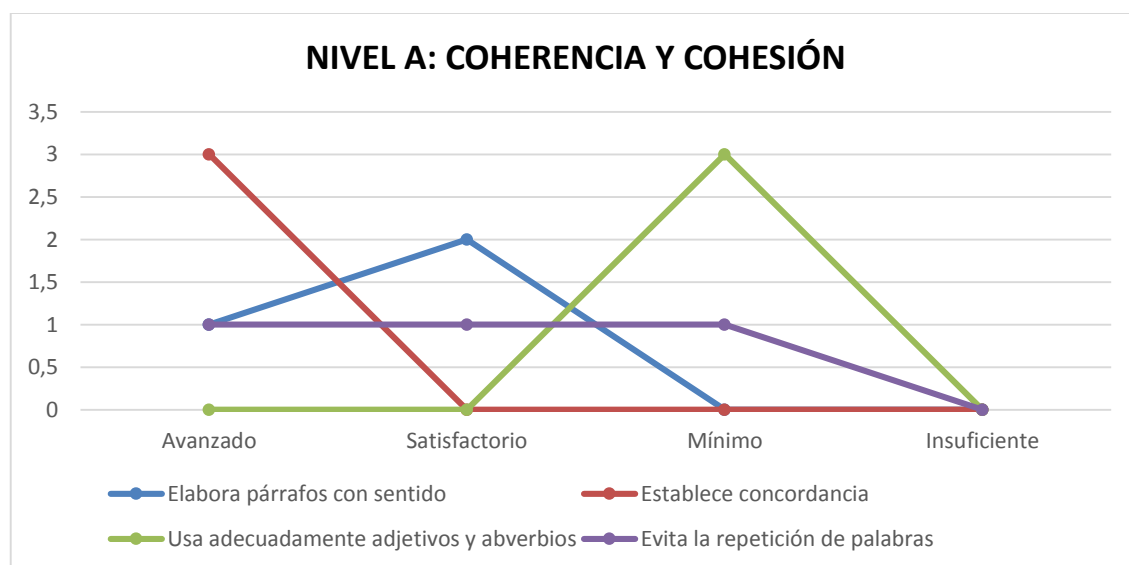
dichos signos para el entendimiento de la oración. Así, por ejemplo, el estudiante, D4BR3 escribió, *“Ese día la pasamos como nunca lo habíamos pasado feliz”*.

- **QUINTO GRADO**

Categoría: Niveles de Producción Textual

- **Criterio:** Coherencia y Cohesión Local

Gráfica 43. Nivel A coherencia y cohesión grado quinto



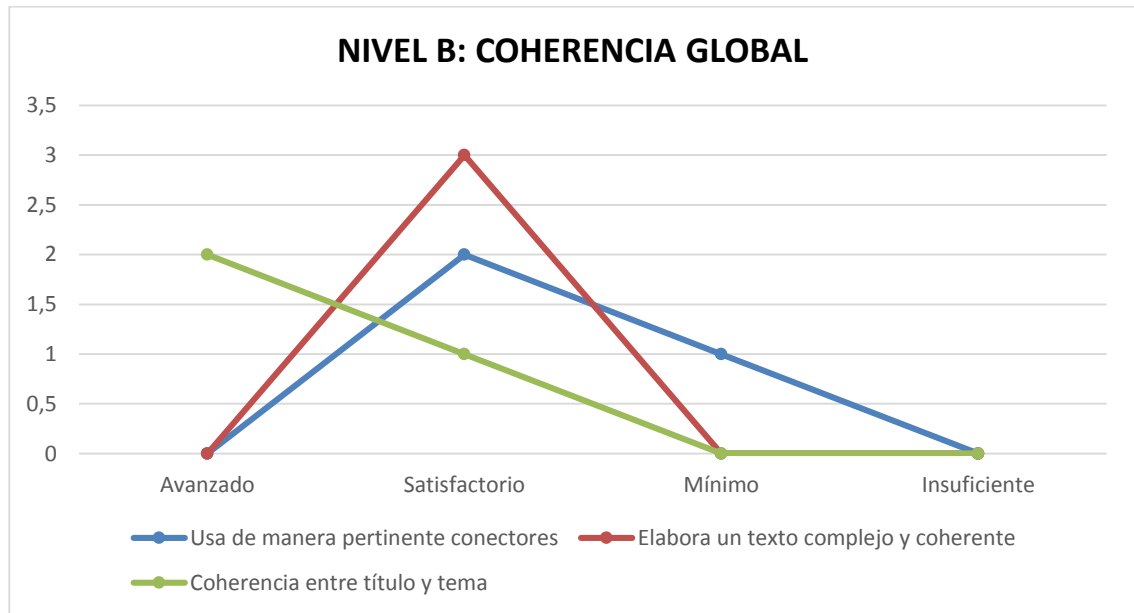
La información obtenida en la evaluación final, demuestra que 3 de 5 estudiantes del grado quinto elaboran párrafos con sentido, siendo este resultado significativo para la intervención ya que, en los resultados de la evaluación diagnóstica 4 de 5 educando de este grado se encontraban en los niveles mínimo e insuficiente ya que no escribían enunciados coherentes relacionados con el tema sugerido, un ejemplo de este avance es el escrito del estudiante D5ER5 *“que fantástico fue mi primer impresión al ver el elefante no lo podía creer era grande y piel gruesa y patas grandes después pasamos a ver a los leones como vi que era tan valiente y yo tenía*

un poco de miedo” evidencia el uso de adjetivos calificativos al describir el elefante, además en la producción textual en la categoría, *“establece concordancia”*, demostrando el uso coherente del género, número, persona gramatical y tiempos verbales. Sin embargo, se evidencia que a pesar que los educandos elaboran párrafos y presentan coherencia en el mismo en algunos momentos de la redacción usan adjetivos y/o adverbios de tiempo y lugar en la narración de un suceso, por lo que la lectura de la narración se les dificultó al momento de leer y comprender lo escrito, cabe resaltar que algunos estudiantes suelen repetir las palabras en una misma oración, déficit que ellos mismo reconocen y que durante la actividad realizada autocorrigieron, usando sinónimos y conectores de orden para dar sentido a la oración.

Así mismo, la gráfica demostró, que el 60% de los estudiantes que corresponden a 3 educandos desarrollaron habilidades de identificación y espacios temporales, para ilustrar mejor el párrafo redactado, en este sentido el estudiante D5YC2 *“lo primero que vi fue un montón de animales diferentes nos dirigimos a un elefante enorme tenía la piel arrugada y sus pies eran grandísimos y una enorme nariz luego fuimos con mi abuela a ver las jirafas habían muchas pero en la que me fijé fue en la altísima tenía dos grandes cuernos y una larga lengua y unas pestañas”*. Se debe señalar que, el estudiante D5YC2 usa de manera correcta los adjetivos calificativos para describir la jirafa del zoológico, además no presenta repeticiones de palabras, haciendo uso coherente en la redacción. En este sentido, la realización de las actividades fue significativa al evidenciar que, un estudiante, de 3 en total, alcanzó el ámbito más alto de la escala en todas las variables de la gráfica. Es importante expresar que el grupo de estudiantes del grado quinto está conformado por 5 educando de los cuales, para la aplicación de la prueba 2 de ellos no pudieron asistir a clases ese día.

- **Criterio:** Coherencia Global

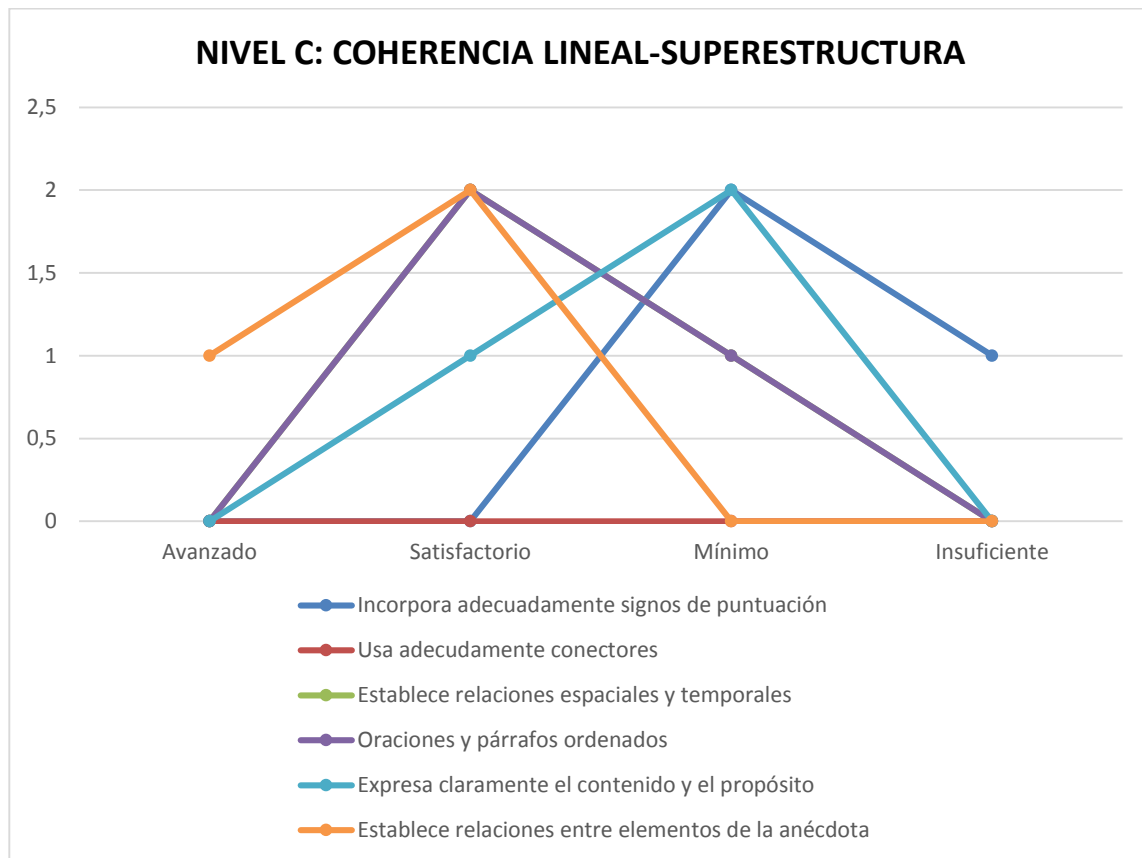
Gráfica 44. Nivel B coherencia global grado quinto



La gráfica demuestra el avance positivo que tuvieron los estudiantes del grado quinto durante la evaluación del nivel B, donde se midió la coherencia global de los textos redactados por los estudiantes. En este caso se infiere, que el resultado obtenido ubica al 70% en la rejilla de satisfactorio, demostrando que los estudiantes usan de manera pertinente los conectores, elaboran texto complejo y coherente presentando coherencia entre título y tema de las anécdotas que redactan, un ejemplo valiosos para los resultados es la anécdota de la estudiante D5DR4 “*Por fin pude visitar la jirafa mi animal preferido yo me quedé un buen rato mirándolo, después fuimos con mi primo a mirar los osos polares tenían como miedo*”, en la redacción de la estudiante D5DR4 se valora la coherencia global lógica entre dos elementos en una misma oración, sin que se oponga o contradiga entre sí, por lo que cuando un texto no posee una correcta relación entre las oraciones o enunciados o no son adecuados, se habla de un texto sin cohesión y coherencia para el nivel de aprendizaje en el que se encuentra el estudiantes.

- **Criterio:** Coherencia Lineal- Superestructura

Gráfica 45. Nivel C coherencia lineal – superestructura grado quinto



Con respecto a la gráfica 34, se evidencia que el 65% de los educandos se mantiene en la rejilla de satisfactorio, en comparación con la evaluación diagnóstica pasaron del nivel insuficiente al nivel satisfactorio, demostrando que este tipo de estrategia educativas permiten mejorar la coherencia lineal en la narración de un texto, en este nivel B se profundizó en el mejoramiento del nivel semántico, permitiendo mejorar las competencias escriturales, evidenciándose en cada secuencia del texto el despliegue de un tópico o subtema.

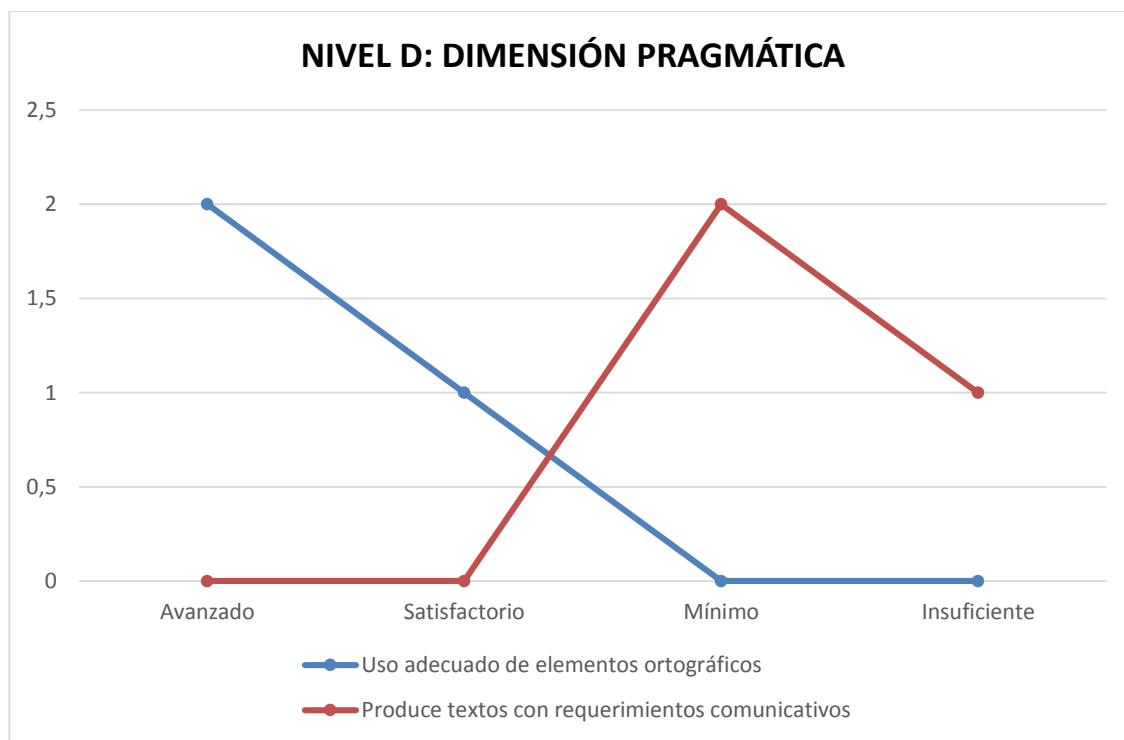
En contraste con la prueba diagnóstica los niveles inferiores de competencias, mínimo e insuficiente fueron superados mediante la intervención educativa. Los

textos redactados destacan la presencia de elementos sintácticos al construir párrafos y oraciones, dicha falta, presenta un escrito haciendo uso de los conectores de orden expresando claramente el contenido en la anécdota.

Se debe señalar, las narraciones de los educandos del grado quinto, como se mencionó en análisis pasados, muestran correctamente el uso de los signos de puntuación, enfocándose, solamente, en la descripción de emociones y lugares. En otras palabras, la anécdota ubica, espacial y temporalmente al lector.

- **Criterio:** Dimensión pragmática y gramatical

Gráfica 46.. Nivel D dimensión pragmática grado quinto



Continuando con el análisis, el 65% de los estudiantes produjeron una narración con objetivos comunicativos o informativos claros, la descripción de lugares, orientó la intención descriptiva y rememorativa de los actos acaecidos en el primer día

clase. Atendiendo lo anterior, el educando D5DR4 expresó el siguiente relato, *“Por fin pude visitar la jirafa mi animal preferido yo me quedé un buen rato mirándolo, después fuimos con mi primo a mirar los osos polares tenían como miedo”*, en este párrafo se evidencia que el estudiante mejoró la redacción y la ortografía al momento de redactar párrafos u oraciones. Finalmente, se debe destacar, que dos educandos, de tres, cumplieron con el uso de los elementos ortográficos.

14. CONCLUSIONES

Tras un proceso de análisis en cada una de las fases de investigación, se exponen las siguientes conclusiones:

- La mayoría de los niños desconocen que la producción escrita de un texto es un proceso compuesto por varias etapas o fases, entre estas, la fase de planificación en la que el enunciador prevé la situación o el objetivo de comunicación al que dará respuesta a través del texto, para lo cual, es necesario tener claridad del destinatario, intención y la elección de la tipología acorde para la situación de comunicación. Esto se debe a que generalmente durante la educación primaria se enfatiza en el aprendizaje de la lengua escrita y luego, de manera casi aislada, se hace hincapié en el aprendizaje de signos de puntuación, normas ortográficas, conectores, producción de párrafos, pero no se trabajan estas temáticas en función de la producción de un texto en un contexto comunicativo definido.
- En contextos rurales prima la producción de textos orales debido entre otras cosas, a que la mayoría de sus habitantes no han sido alfabetizados. Por esta razón, no hay una cultura de lo escrito y esto permea en la importancia que le dan los niños de estas zonas a la escritura de textos, ya que muchos de sus padres no pueden ofrecerles un modelo de escritor apropiado.
- El planteamiento de actividades de escritura de manera tradicional, sin direccionamiento y enfocadas a la acción de escribir y no al proceso que este trae consigo, hace que los niños desconozcan la rigurosidad y cuidado que amerita la producción de un texto. Esto se debe a que los docentes acostumbran a solicitar la elaboración de textos libres, sin orientación y

acompañamiento, creyendo erróneamente que están favoreciendo la libertad y creatividad del niño.

- Es fundamental el diseño y ejecución de actividades y experiencias significativas de escritura en las que el niño sea el artífice de su conocimiento y en las que su motivación determine el éxito del aprendizaje. De esta manera, la planificación de las actividades deben partir no solo de sus necesidades sino de sus intereses acordes a su edad y contexto.
- El trabajo colaborativo cobra una gran validez, principalmente en aulas multigrado, en donde niños de grados superiores pueden convertirse en un apoyo para otros de grados inferiores y de esta forma, favorecer su zona de desarrollo proximal. Además, el trabajo colaborativo propicia interacciones comunicativas entre pares en las que se requiere del aporte de ideas, el respeto por las ideas de otros, la escucha, el habla, la concertación y a su vez, promueve la convivencia.
- El trabajo con otras tipologías narrativas diferentes al cuento y a la fábula, permite que los niños conozcan otras estructuras textuales y reconozcan a través del hacer, sus características, elementos, tipo de lenguaje, entre otros aspectos.
- La anécdota por su estructura sencilla y lenguaje cotidiano se convierte en el puente apropiado para hacer la transición de la producción de textos orales a textos escritos al permitir que el niño escriba con fluidez el contenido de la misma y pueda desarrollar una estructura textual sin mayores complicaciones. Por esta razón, se recomienda emplearla en los primeros niveles escolares o en aquellos niños que carezcan de bases sobre la escritura como proceso.

- El proceso de escritura realizado desde un aula multigrado a través del trabajo colaborativo y con base en temas del entorno propició a partir de la producción oral la necesidad de comunicación de vivencias y el interés por escribir con coherencia y cohesión.
- La producción de textos escritos debe partir de intenciones y propósitos comunicativos definidos y reales y no limitarse a actividades estrictamente académicas para dar cumplimiento a un currículo establecido. De esta forma, el niño comprenderá que estos procesos traspasan las barreras escolares y que hacen parte de su cotidianidad. Además, permite que estas actividades cobren sentido y significación al escribir para un destinatario definido, con un propósito claro y con una estructura textual definida.
- La planificación y el diseño que requiere la elaboración y ejecución de secuencias didácticas hace que las actividades se direccionen al cumplimiento de objetivos de aprendizaje claros y que se haga uso de estrategias y recursos didácticos que transformen los espacios de enseñanza- aprendizaje y se alejen de las prácticas tradicionales.
- El uso de la anécdota para la producción textual hace que el niño pueda reconocer el uso de la escritura como un proceso que permite adquirir nuevos conocimientos y comunicar a otros sus saberes, gustos y pensamientos.
- El uso de las TIC como herramienta en la producción de textos se convierte también en una estrategia para que el niño se motive a escribir y además, facilita el proceso de reescritura y edición de los textos escritos.
- La investigación acción, como método investigativo, hace que el docente reflexione a partir de su propio quehacer y comprenda su escenario educativo para transformarlo. Para esto, asume un doble papel como docente e

investigador y de esta manera, ofrece alternativas de solución a las problemáticas halladas.

- El trabajo con la comunidad, en el modelo Escuela Nueva Activa, permite que los padres de familia se integren de manera significativa al proceso educativo que el docente orienta, en razón de su facilidad para asistir al aula y de la acogida que ellos manifiestan en las actividades a las cuales han sido invitados.

15. RECOMENDACIONES

A partir de este trabajo de investigación, se recomienda a las instituciones educativas rurales multigrado incluir en el diseño del currículo, el desarrollo de proyectos innovadores que favorezcan la integración y transversalidad de diferentes áreas del conocimiento en pro del desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, a partir de estrategias que tengan en cuenta su contexto, intereses, necesidades y la posibilidad de hacer significativo su propio proceso de aprendizaje.

Es un reto que la educación trascienda los métodos tradicionales para que se convierta en un motor de cambio y en un espacio de desarrollo de competencias desde la implementación de estrategias y recursos en Escuela Nueva que favorezcan los procesos de socialización y construcción significativa de aprendizajes más allá de las cartillas, en algunos casos desactualizadas y descontextualizadas, con las que se trabaja en el medio rural multigrado.

En este camino, se hace necesario que el maestro participe en procesos investigativos que den rigurosidad científica a la labor docente y a las prácticas pedagógicas. Los procesos de análisis y reflexión permiten hacer una revisión permanente y actualizada de las problemáticas del aula, de sus posibles soluciones a través de hipótesis y del diseño y aplicación de un de trabajo que esté acorde a las realidades y necesidades de los participantes de la investigación.

Además, es importante que desde las diferentes áreas se propenda por fortalecer el desarrollo de competencias para la producción de textos desde un trabajo sincrónico entre lectura y escritura, a través del cual los estudiantes conozcan diferentes tipologías de texto y elementos gramaticales que les permitan continuar avanzando en los niveles de coherencia, cohesión y en sus habilidades comunicativas en general.

16. CONTRIBUCIÓN ACADÉMICA, INVESTIGATIVA

El presente trabajo de investigación tenía como objetivo determinar el avance de los estudiantes de un aula multigrado de tercero, cuarto y quinto a partir de secuencias didácticas con base en la producción escrita de anécdotas como texto narrativo para desarrollar habilidades en la competencia escritora.

El proceso realizado es un aporte como referencia para futuras investigaciones, ya que después de una exhaustiva búsqueda en repositorios de diversas universidades públicas y privadas, son muy pocas las adelantadas sobre este tema.

El agrado por compartir experiencias familiares, inicialmente en forma oral y conocer vivencias de otros estudiantes favoreció crear de manera espontánea la necesidad de comunicación escrita y la participación de las familias al brindar información necesaria sobre los sucesos a narrar. Las estrategias pedagógicas implementadas en el aula permitieron a partir del trabajo colaborativo, desarrollar habilidades en la redacción atendiendo una intención comunicativa y alcanzar en varios estudiantes un nivel más avanzado en procesos de escritura.

La elección de la anécdota como estrategia, fue pertinente pues en el transcurso de la investigación se observó que beneficia el aprendizaje significativo y ayuda a mantener el interés en la revisión y reescritura de textos orientados hacia un producto final incluyendo cada vez elementos para enriquecer la coherencia y cohesión.

Así mismo, la vinculación de otra sede de la Institución educativa y de herramientas TIC, para compartir las anécdotas y optimizar la fase de edición del anecdotario mantuvo en los estudiantes, el entusiasmo, la curiosidad y fortaleció los lazos de amistad al tener presente en todo momento el enunciario de sus producciones.

BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ, Teodoro. Competencias básicas en escritura. Barcelona, Ediciones Octaedro. 2010. P. 97-98

ARIAS GONZÁLEZ, Eddie Lorena. Voces a la carta una propuesta didáctica para la enseñanza de la escritura en el ciclo II. Bogotá, 2015. Trabajo de grado Magíster en Educación. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. [En línea] <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/18692/AriasGonzalezEddyLorena2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 109 p. [citado en Junio 2 de 2017]

C. Coll et al. Constructivismo en el aula. [En línea] <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Los-profesores-y-la-concepcion.pdf> [citado mayo 31 de 2017]

CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo. Las cosas del decir. Manual del análisis del discurso. Editorial Ariel. España 2002. P. 78

CÁMARA DE COMERCIO DE BOGOTÁ. Ley 1581 de 2012. Decreto 1377 de 2013 Bogotá. [En línea] https://colombiadigital.net/publicaciones_ccd/anexos/certicamara_proteccion_datos_ago28.pdf [citado en junio 2 de 2017]

CASSANY, Daniel. Construir la escritura. Editorial Paidós. España, 1999. 407 p. ISBN: 84-493-0770-8 p.40

CASSANY, Daniel. Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. 1ª. Ed. 6ª reimp. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 2008. 200 p. ISBN978-950-12-7537-7

CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. 1ª. Ed. Barcelona: Editorial Anagrama, 1995. p.68

CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. 1ª. Edición. Barcelona: Editorial Anagrama, 1995. 260p. ISBN: 978-84-339-1392-0 p. 32

COLBERT, Vicky. Hacia la Escuela Nueva. Transferencia de tecnología educativa en Colombia. MEN, COLCIENCIAS, OEA. Bogotá, D.C. 1976. [Citado en FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA VOLVAMOS A LA GENTE. p. 43]

DEWEY, Jhon, Experiencia y Educación. Citado en: FUNDACIÓN VOLVAMOS A LA GENTE. ESCUELA NUEVA-ESCUELA ACTIVA. Manual para el docente. Bogotá: 2009. 364p. ISBN 958-8299-16-7 p. 55

DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial Mc Graw Hill. 3ª edición. México 2010. P.29

FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA VOLVAMOS A LA GENTE. Escuela Nueva Activa. Manual para el docente. Bogotá: 2009. 413p. p. 280.

FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA VOLVAMOS A LA GENTE. Escuela Nueva-Escuela Activa, Manual para el docente. La escuela multigrado: Un fenómeno universal, precursor de innovaciones pedagógicas. Bogotá: 2009. 364p. ISBN 958-8299-16-7 p. 33-34.

FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA VOLVAMOS A LA GENTE. Escuela Nueva-Escuela Activa, Manual para el docente. QUEBECOR WORLD. Bogotá: 2009. P.24
FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA VOLVAMOS A LA GENTE. Manual para el docente. Bogotá: 2009. 364p. p. 8.

GIRALDO, Doris y SERNA, Verónica. Pertinencia del modelo escuela nueva en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura. Trabajo de investigación para optar por el título de Magíster en Educación. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. 2016 [en línea]
http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5229/1/ver%C3%B3nicaserna_dorisgiraldo_2016_escuelanueva.pdf 119 p. [citado en Diciembre 6 de 2016]

GÓMEZ, Mireya. Los recursos informáticos en la producción textual de niños y niñas del grado segundo de primaria de una institución educativa de Bucaramanga. Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Pedagogía. Universidad Industrial de Santander, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educación. 255 p. 2016

GÓMEZ, Víctor. Visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia. En: Revista Educación y Pedagogía. N°14 y 15. [En línea]
<http://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5592/5014> (1995) [citado abril 22 de 2017]

HERNÁNDEZ, Roberto. Metodología de la Investigación. México: ed. Mc Graw Hill, 2006. p.176

HYMES, Dell. Acerca de la competencia comunicativa. En: Forma y Función. [En línea] N°9, (1996) Bogotá, Colombia: Departamento de Lingüística Universidad Nacional.
<http://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909> [citado mayo 3 de 2017]

ICFES. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal de las pruebas Saber 3º, 5º, 7º y 9º. 2016 [En línea]
<https://drive.google.com/file/d/0B8KI8UtgIVJgMTJqMm1COVZQSjA/view> [Citado en junio 28 de 2017]

JIMÉNEZ, Dolores. La anécdota, un género breve: Chamfort. Revista de estudios franceses Cédille No. 3 [en línea]. (Abril de 2007). Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2261821.pdf> [citado en Septiembre 20 de 2017] ISSN: 1699-4949. Pág. 13

LATORRE, Antonio. La Investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España. Ed. Graó, 2006. Pág. 43.

LEWIN, 1946 [Citado en LATORRE, Antonio. La Investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa] p. 35.

MCKERNAN, James. Investigación-acción y Currículum. Ediciones Morata, Madrid. 1999. Pág. 24

MIMISTERIO DE SALUD. RESOLUCIÓN 008430 Bogotá. Octubre 4 de 1993 [en línea]
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF> [citado julio 4 de 2017]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 3020 (10 de diciembre de 2002) Por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones. Art. 11. Bogotá. 2002. 3 p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje. [En línea]
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf [citado Mayo 15 de 2017]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Día E. Informe por colegio 2016. Resultados Pruebas Saber 3º, 5º y 9º. IE RURAL VIJAGUAL [en línea] <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp> [Citado en junio 26 de 2017]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden, 2006 [en línea http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf] [citado mayo 15 de 2017]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. GUIA 5. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2016_v2_pdf. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/0B8KI8UtgIVJgMT_JqMm1COVZQSjA/view [citado en 29 de junio de 2017].pág. 12

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ICFES MEJOR SABER. Reporte histórico de comparación entre los años 2014-2015. Disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp> [citado noviembre 12 de 2016]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ICFES MEJOR SABER. Resultados de excelencia 2016. Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE). Disponible en: https://diae.mineduacion.gov.co/dia_e/documentos/2017/268001003022.pdf [citado noviembre 12 de 2016]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Índice Sintético de Calidad Educativa. Disponible en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempreDiaE/86402> [citado en junio 26 de 2017]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. [En línea] http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf [citado Diciembre 6 de 2016]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal de las pruebas Saber 3º, 5º, 7º y 9º 2016 [en línea] <https://drive.google.com/file/d/0B8KI8UtgIVJgMTJqMm1COVZQSjA/view> [citado junio 28 de 2017] pág. 24

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan sectorial educativo 2011 – 2014. Bogotá, mimeo, p. 1. En: GUIA 5. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2016_v2_pdf. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B8KI8UtgIVJgMTJqMm1COVZQSjA/view> [citado en 29 de junio de 2017]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Reporte de la excelencia 2017. Disponible en:

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. GUIA 3. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2016_v3_pdf. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B8KI8UtgIVJgNzZ5dDNIWGNmNEE/view> [citado en 29 de junio de 2017]

PEREZ Abril, Mauricio y Roa Casas, Catalina. Referentes para la Didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres Ltda. 119p. 2010. [En línea] https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/2011/Referentes%20Didactica%20del%20lenguaje%20Primer%20ciclo.pdf. [Citado el: 20 de Febrero de 2018.]

PIMIENTA, Julio. METODOLOGÍA CONSTRUCTIVISTA. Guía para la planeación docente. México: ediciones Pearson educación, 2ª. Edición, 2007. P.13

REY, Alicia. La Enseñanza de la lectura en Colombia (1870-1930). Una aproximación desde el análisis del discurso. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Centro de investigaciones y desarrollo científico. Editorial Gaia, 2000. Pág. 77

SANDOVAL CASILIMAS Carlos A. Investigación cualitativa. Programa de especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación

SANDOVAL FAGUA, Andrea Isabel. Los centros de aprendizaje como estrategia pedagógica dentro del proceso lecto escritor competente. Bogotá, 2016. Trabajo de grado Especialista en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. [En línea]
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/2615/TO-19959.pdf?sequence=1> 106 p [citado en Junio 2 de 2017]

SERAFINI, María T. Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura. México: Ed. Paidós. 2006

SERAFINI, María T. Cómo se escribe. Barcelona: Ed. Paidós. 2007 Tomado de: https://books.google.com.co/books?id=Re18C8jFM04C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

SERAFINI, María Teresa. Cómo redactar un tema. 2ª. Edición. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993. 256p. ISBN 84-7509-512-7

SERAFINI, María Teresa. Cómo redactar un tema. 2ª. Edición. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993. p. 29 ISBN 84-7509-512-7 p.29

SERAFINI, María Teresa. Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura. Ediciones Paidós. Barcelona, 1993.

SILVA, Esmeralda y TRIANA Judy A. El procesador de textos como estrategia para mejorar la competencia escritora en estudiantes de Educación Básica Primaria. Universidad Industrial de Santander. Escuela de Educación. 75 p. 2012 Disponible en: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2012/144201.pdf> [Citado en junio 1 de 2017]

TAYLOR y BODGMAN, citado en Investigación Cualitativa. SANDOVAL, Carlos Arturo. Módulos de Investigación Social. Módulo 4 -ISBN: 958-9329-18-7

TOBÓN, Sergio y PIMIENTA, Julio. Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de competencias. Ed. PEARSON. México 2010. 216p. ISBN: 978-607-442-909-1. Pág. 20

TOBÓN, Sergio. Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, Diseño curricular y didáctica. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones Ltda. 284 p. 2004 [en línea] http://bcnslp.edu.mx/antologias-rieb-2012/preescolar-isemestre/DFySPreesco/Materiales/Unidad%20A%201_DFySpreesco/RecursosExtra/Tob%F3n%20Formaci%F3n%20Basada%20C%2005.pdf [citado mayo 15 de 2017]

VAN DIJK, Teun A. La Ciencia del texto. Barcelona: Ediciones Paidós, 1992. P. 153

VILLANUEVA. Marelvis. El uso del blog para desarrollar la producción escrita en los estudiantes de 9º de una institución educativa oficial de Barrancabermeja. Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Pedagogía. Universidad Industrial de Santander, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educación. 255 p. 2014

VYGOTSKY, citado en FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA VOLVAMOS A LA GENTE. Escuela Nueva- Escuela Activa, Manual para el docente. QUEBECOR WORLD. Bogotá: 2009. P. 93

ZAPATA, Nélida. Elaboración de crónicas, anécdotas y noticias para potenciar la competencia comunicativa escrita en estudiantes de 4º grado de secundaria Bellavista - Sullana. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Lengua y Literatura. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú, 2013

ZAVALA, Antoni. La práctica educativa. Cómo enseñar. Ed. Graó. 2008 [en línea] <https://es.slideshare.net/solorzanoguzman/zavala-vidiella-antoni-la-prctica-educativa-cmo-ensear> [citado Mayo 15 de 2017]

ANEXOS

ANEXO A. CARTA DE CONSENTIMIENTO AL RECTOR DE LA INSTITUCIÓN

Bucaramanga, Julio 4 de 2017

Licenciado:
JESÚS MANUEL
Rector INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL VIJAGUAL
E. S.M

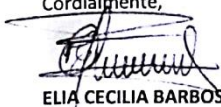
Cordial saludo.

En el marco de la maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, la profesional Elia Cecilia Barbosa Lozano, se encuentra desarrollando el proyecto: **La producción de anécdotas para fortalecer la competencia escritora en un aula multigrado con estudiantes de primaria de una institución educativa oficial-rural**, en el área de lenguaje en los grados tercero, cuarto y quinto. El objetivo de la propuesta es: Determinar la manera en que los procesos de producción de anécdotas fortalecen la composición escrita en estudiantes de 3º, 4º y 5º de una institución educativa, oficial-rural, con aula multigrado.

Con esto se contribuye al mejoramiento de los procesos educativos que se adelantan en su institución en el área de Lengua Castellana, en Básica primaria. Por lo anterior, se solicita su autorización para poder llevar a cabo el proyecto de investigación en la institución a su cargo y poder usar el nombre de la misma cuando el proceso lo requiera.

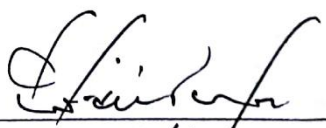
Agradezco de antemano su importante su importante colaboración y apoyo para contribuir en la formación profesional de los docentes de la institución y de sus estudiantes.

Cordialmente,


ELIA CECILIA BARBOSA LOZANO
C.C. 52.151.520 de Bogotá
Docente de Básica Primaria:

Firma de autorización: _____

Fecha de autorización: _____


Julio 27/17

ANEXO B. CARTA DE CONSENTIMIENTO A PADRES DE FAMILIA

Bucaramanga, Julio 4 de 2017

Estimado padre de familia:

Reciba un cordial saludo.

Atentamente solicito su consentimiento para que su hijo(a) participe de las actividades que se organizarán durante el segundo semestre del año en curso, 2017, para apoyar la investigación que realiza la docente Elia Cecilia Barbosa Lozano, directora de grupo de su hijo (a) Daniela Rojas Aguilar en el marco de la maestría en Pedagogía en la Universidad Industrial de Santander y que tiene como título La producción de anécdotas para fortalecer la competencia escritora en un aula multigrado con estudiantes de primaria de una institución educativa oficial-rural. Dicha investigación se realiza en la Sede G (Escuela San Pedro Bajo) de la Institución Educativa Rural Vljagual, en el área de Lengua Castellana, con estudiantes de tercero cuarto y quinto de Básica primaria.

Las actividades en las que participará su hijo, serán en primer lugar una prueba diagnóstica para identificar sus fortalezas y debilidades en competencia escritora; luego 10 sesiones de clase de 2 horas en el área de Lengua Castellana, para fortalecer los niveles de producción escrita. Estas clases, serán grabadas para permitir la observación participante en el aula y tendrán como evidencia algunas tomas fotográficas. En tercer lugar, encuestas y entrevistas; recolección de trabajos de estudiantes; algunas salidas pedagógicas y una prueba final para determinar los avances en el proceso. Todo esto permitirá evidenciar el trabajo de campo y enriquecer los procesos formativos de su hijo en el área de Lengua Castellana, a la par de contribuir con la investigación educativa en Santander.

Se aclara que la identidad del participante, su hijo(a), será protegida al no revelar su nombre en la investigación, ni su rostro grabado; esta información será solo conocida por la maestra-investigadora para dar precisión al análisis de la información sin pérdida de ésta, lo que solo se logra con grabaciones.

Toda grabación o datos que pueda identificar al participante serán manejados confidencialmente.

Todo asunto que se relacione con la protección de informantes en la investigación será estrictamente vigilado por la investigadora, el director del proyecto y el Comité Asesor de Programas de Posgrados de la Escuela de Educación.

La investigación no implica ningún juicio Hominen sobre los informantes ni de la institución participante. Por lo que usted, tendrá la libertad de retirar su consentimiento en cualquier momento y hacer que su hijo no participe en el estudio sin que por ello se creen prejuicios.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con la docente Elia Cecilia Barbosa Lozano.

Se anexa formato de asentimiento para ser diligenciado.

Reciban nuestro agradecimiento por su atención y valioso apoyo.

ELIA CECILIA BARBOSA LOZANO

Estudiante Maestría en Pedagogía

Universidad Industrial de Santander

FAVOR DILIGENCIAR Y ENTREGAR

YO Bernardo Rojas Villamizar con
C.C. 91.506.607 y responsable directo del (la)
niño(a) Daniela Rojas Aguilar

AUTORIZAMOS X NO AUTORIZAMOS a participar del proceso de investigación: La producción de anécdotas para fortalecer la competencia escritora en un aula multigrado con estudiantes de primaria de una institución educativa oficial-rural, desarrollado por la docente.

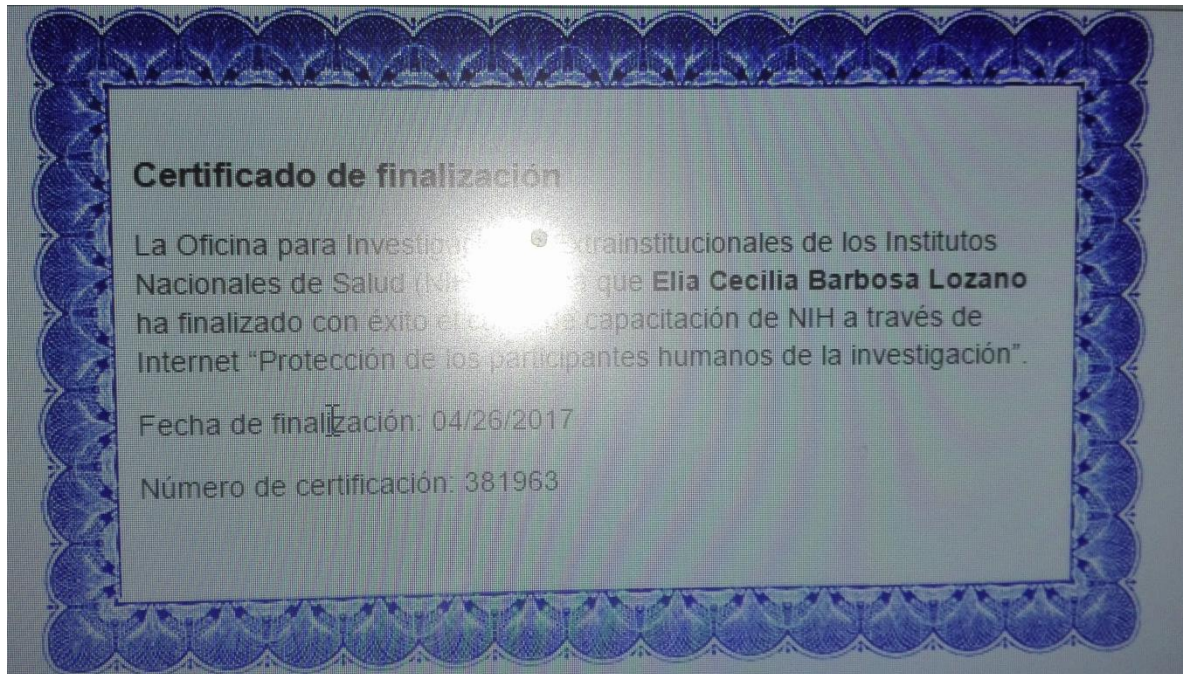
Docente ELIA CECILIA BARBOSA LOZANO

Lugar y fecha: Bucaramanga, Julio 4 de 2017

Nombre y firma del responsable: Bernardo Rojas Villamizar

Parentesco o relación con el participante: Papá

**ANEXO C. CERTIFICADO DE FINALIZACIÓN DE CURSO DE CAPACITACIÓN:
“PROTECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES HUMANOS DE LA
INVESTIGACIÓN”**



ANEXO D. PRUEBA DIAGNÓSTICA: LA ANÉCDOTA



INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL VIAGUAL SEDE G- SAN PEDRO BAJO



Lee el siguiente texto

Mi primer día de escuela

- Muy buenos días- una voz ronca sentí cuando abrió las puertas la escuela esa mañana. Yo, algo perdida, ni sabía quién hablaba y no respondí al saludo; solo me tomé bien fuerte de la mano de mi papá.

- Esta es la escuela, hija- dijo él apretándome, también mi mano y con su sonrisa me dio algo de tranquilidad. Ya dentro, en una recepción de grandes ventanales y techos bien altos apareció alguien que mágicamente sabía mi nombre.

- Hola, Inés- era una señora de delantal blanco, algo vieja para mí, que se acercó dulcemente a darme la bienvenida. Yo, asustada, me trepé por los pantalones de mi papi y abrazada a él esperé mi consuelo. Las lágrimas rodaban ya en mis mejillas. Todo era muy desconocido. Tanto maestra como padre trataron de calmarme.

Cruzamos un inmenso patio y llegamos a un aula. Yo seguía alzada. Sentándose mi padre conmigo en sus piernas, en una sillita pequeña, pude ver una gran sala como si fuera una ciudad en miniatura. Eso me gustó.

En un rincón, una casita con cocina, cacerolitas, muñecas. Más allá una biblioteca llena de libritos con estantes a baja altura y también un lugar repleto de bloques de madera. Tan atenta miraba todo que, sin darme cuenta, ya me había despegado de mi papá, que con ojos chispeantes me miraba de cerca de la puerta. Eso sí, otros niños también estaban allí, pero a mí por ahora ellos, ni me interesaban.

De la casita, tomé una muñeca de trapo, la acomodé en cuna de juguete, la tapé con una mantita y le movía para que se durmiera. De repente con dulce canción la maestra alzó su voz y nos invitaba a los niños a sentarnos en esas sillitas frente a amplias mesas redondas.

Por primera vez, sentí que otros niños andaban a mi lado. La idea seguía sin gustarme mucho, pero observadora, en silencio, los contemplé a cada uno. Uno rubio y hablador; una niña pelirroja y sonriente; otra, de pelo castaño, curiosa y callada me miraba de arriba abajo.

Cantando la maestra se presentó. Dijo que se llamaba Juanita y de a poco fue nombrando a cada uno de nosotros con un títere de un oso en la mano. Mi primera sonrisita relució ese día. Luego atenta vi como mi papá se retiraba del lugar. Supuse que volvería enseguida y al jugar con plastilina vi como jugaba el resto de mis compañeros. Yo solamente miraba como hacían pelotitas, la aplastaban y como mezclaban los colores.

Entre angustia y curiosidad sentía en mis adentros, pero no lloré, sólo permanecí pensativa. Al ratito, las puertas del aula se abrieron y salimos al inmenso patio. Del lado de Juanita, no me despegué ni un segundo. Eso sí, me entretenía mirando como corrían, se trepaban al tobogán y jugaban a rondas los otros niños.

No pasó mucho tiempo y pude ver que mi papá se colaba también en ese patio. Mi sonrisa fue inmensa al volverlo a ver. No sé qué habló con la maestra, pero lo que

sí sé es que, a ella, le acerqué mi cara, ella me besó y dijo con voz bien suavecita, acariciándome los cabellos: -Hasta mañana, Inés. Me gustó que estuvieras a mi lado. Te has portado muy bien. Me abrazó con tanto cariño que es algo que no olvido. Feliz, de la mano de mi padre fuimos a mi casa, donde conté sin parar a mi familia, todo lo que pasé en mi primer día de Jardín.

Preguntas para grado tercero:

Marca la respuesta correcta a cada una de las siguientes en la hoja de respuestas.

PREGUNTA 1

Inés sintió miedo el primer día de clases porque:

- A. habían pocas niñas en la escuela.
- B. los compañeros la miraban y hablaban mucho.
- C. la escuela era muy grande.
- D. no conocía a sus compañeros y profesora.

PREGUNTA 2

La palabra que completa correctamente la siguiente oración es:

Inés no lloró porque se mantuvo _____.

- A. distraída
- B. Pensativa
- C. Asustada
- D. Feliz

PREGUNTA 3

A Inés le gustó la escuela, _____ no quería ir sola.

¿Cuál de las siguientes palabras ayuda a completar la idea?

- A. entonces
- B. pero
- C. además
- D. para

PREGUNTA 4

Así como Inés, te invito a que le escribas a continuación a tu mamá lo que le hubieras contado sobre tu primer día de escuela.

CUADRO DE RESPUESTAS

FECHA:

GRADO: 3º.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D

Preguntas para grado cuarto:

Marca la respuesta correcta a cada una de las siguientes en la hoja de respuestas.

PREGUNTA 1

A quién se refiere Inés cuando dice: “**Mi sonrisa fue inmensa al volverlo a ver**”

A. Al salón de clases	B. Al niño rubio
C. A su padre	D. Al títere de oso

PREGUNTA 2

En la oración: “Yo asustada me **trepé** por los pantalones de mi papi”. La palabra resaltada significa:

B. subí	B. resbalé	C. deslicé	D. escondí

PREGUNTA 3

Las palabras que **mejor** describen a Juanita son:

A. Vieja y amable	B. Divertida y cariñosa
C. Dulce y triste	D. Amable y callada

PREGUNTA 4

Inés pensó en decirle a uno de sus compañeros el siguiente mensaje:

Aunque eres muy **ablador**. Me **agradas** por ser rubio y simpático.

¿Qué palabras corregirías en el escrito?

- A. La palabra **rubio** porque se escribe con v
- B. La palabra **simpático** porque no lleva tilde
- C. La palabra **ablador** porque se escribe con h inicial
- D. La palabra **agrada** porque no debería terminar en s

PREGUNTA 5

Así como Inés, te invito a que le escribas a continuación a tu mamá lo que le hubieras contado sobre tu primer día de escuela.

CUADRO DE RESPUESTAS

FECHA:

GRADO: 4º.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D

Preguntas para grado quinto:

Marca la respuesta correcta a cada una de las siguientes en la hoja de respuestas.

PREGUNTA 1

Según el texto, la escuela donde estuvo Inés:

A. Era grande y vieja.	B. Tenía muchas cosas agradables.
C. Asustaba a los niños.	D. Era muy aburrida.

PREGUNTA 2

Las palabras que **mejor** describen a Juanita son:

A. Vieja y amable	B. Divertida y cariñosa
C. Dulce y triste	D. Amable y callada

PREGUNTA 3

La expresión “**pude ver una gran sala como si fuera una ciudad en miniatura. Eso me gustó.**” hace referencia a:

A. La sala de profesores	B. El patio de la escuela
C. El salón de clases	D. La Biblioteca

PREGUNTA 4

El **último** párrafo del texto permite:

A. Proponer una solución	B. Resumir lo dicho
C. Resolver el conflicto	D. Cerrar una discusión

PREGUNTA 5

Así como Inés, te invito a que le escribas a continuación a tu mamá lo que le hubieras contado sobre tu primer día de escuela.

CUADRO DE RESPUESTAS																			
FECHA:												GRADO: 5°.							
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D

ANEXO E. REJILLA DE EVALUACIÓN DE ESCRITURA

		LA PRODUCCIÓN DE ANÉCDOTAS PARA FORTALECER LA COMPETENCIA ESCRITORA EN UN AULA MULTIGRADO CON ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL-RURAL			Docente: ELIA CECILIA BARBOSA LOZANO
REJILLA DE EVALUACIÓN DE ESCRITURA (CUALITATIVA)					
CATEGORÍAS			NIVEL DE DESEMPEÑO		
Niveles de producción textual	Criterios	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
A	COHERENCIA Y COHESIÓN LOCAL	No escribe enunciados coherentes relacionados con el tema sugerido.	Escribe al menos un enunciado coherente relacionado con el tema sugerido.	Escribe varios enunciados coherentes relacionados con el tema sugerido.	Elabora párrafos con sentido relacionados con el tema sugerido.
		No establece concordancias adecuadas al género, número, persona	En ocasiones establece concordancia s adecuadas al género, número y	Establece concordancias adecuadas al género, número, persona gramatical, pero en	Establece concordancias adecuadas al género, número, persona

Niveles de producción textual	Criterios	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
		gramatical y tiempos verbales. No usa adjetivos, adverbios de tiempo y lugar en la narración de un suceso. De forma constante repite palabras al escribir oraciones.	persona gramatical, pero se equivoca en los tiempos verbales. En algunos momentos usa adjetivos y adverbios de tiempo y lugar en la narración de un suceso. Repite algunas palabras al escribir oraciones.	algunas ocasiones falla en el uso de los tiempos verbales. Usa con frecuencia adjetivos y adverbios de tiempo y lugar en oraciones. Evita la repetición de palabras en algunos párrafos.	gramatical y tiempos verbales. Usa de manera adecuada adjetivos y adverbios de tiempo y lugar en la elaboración de párrafos narrativos. Evita la repetición de palabras en la elaboración de párrafos.

Niveles de producción textual	Criterios	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
B	COHERENCIA GLOBAL	No usa conectores de orden o temporales en la elaboración de su texto anecdótico. El eje temático a lo largo del texto no se mantiene No logra establecer relación entre el título y el tema al elaborar su texto anecdótico.	Usa algunos conectores de orden y/o temporales para mencionar acciones en su texto anecdótico. El eje temático a lo largo del texto cambia en ocasiones, pero se retoma después. Escribe algunas oraciones con respecto al título de su texto	Usa algunos conectores de orden, temporales y causales para dar orden cronológico a un texto anecdótico. Sigue un eje temático a lo largo del texto Escribe algunas oraciones para establecer relación entre el título y el tema al elaborar su texto anecdótico.	Usa de manera pertinente conectores de orden, temporales y causales para ordenar cronológicamente las acciones en un texto anecdótico. Elabora un texto complejo y coherente con un eje temático. Establece relación de manera coherente entre el título y el tema al elaborar su texto anecdótico.

Niveles de producción textual	Criterios	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
			anecdótico pero sin establecer relación coherente con el tema.		
C		No incorpora elementos sintácticos (signos de puntuación) en la construcción de oraciones y párrafos.	Incorpora algunos elementos sintácticos (signos de puntuación) al construir oraciones y párrafos. Usa algunos conectores en su escrito.	Incorpora adecuadamente elementos sintácticos (signos de puntuación) para dar coherencia a los párrafos. Usa algunos conectores para hacer la ilación al interior de párrafos.	Incorpora adecuadamente elementos sintácticos (signos de puntuación) para dar sentido al texto. Usa adecuadamente conectores para hacer la ilación interna y entre párrafos de su texto anecdótico.
		No ubica espacial ni temporalmente	Plantea el inicio del	Plantea el inicio del texto y mantiene secuencia en la	Establece relaciones temporales y

Niveles de producción textual	Criterios	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
C	SUPERESTRUCTURA	acciones en su texto anecdótico. Expresa algunas ideas sobre el conflicto o problema base de su narración. El escrito contiene una oración que no da cuenta de una secuencia narrativa.	texto mencionando algunas acciones temporales y espaciales. Expresa el conflicto o problema de su narración sin establecer relación con el propósito del texto. El escrito contiene oraciones y párrafos que corresponde a las características	ubicación espacial y temporal de las acciones su texto anecdótico. Expresa claramente el conflicto o problema de su texto anecdótico. El escrito contiene oraciones y párrafos, pero no corresponde a las características de un texto anecdótico.	espaciales entre eventos de su texto anecdótico. Expresa claramente el contenido y el propósito en un texto anecdótico. El escrito contiene oraciones y párrafos organizados y corresponde a las características de un texto anecdótico.

Niveles de producción textual	Criterios	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
D	DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	Incluye al menos un elemento del texto narrativo como: personas, lugares y/o hechos en la elaboración de su texto.	s de un texto narrativo. Produce un texto incluyendo al menos dos elementos como: personas, lugar y/o hechos elementos en su texto narrativo.	Incluye al menos tres elementos del texto narrativo como personas, lugar y/o hechos.	Establece las relaciones entre los elementos de un texto anecdótico.
		El escrito no atiende los requerimientos de la situación comunicativa.	Elabora frases atendiendo a los requerimientos de la	Produce oraciones atendiendo a los requerimientos de la situación de comunicación	Produce un texto atendiendo los requerimientos de la situación comunicativa.

Niveles de producción textual	Criterios	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
			situación de comunicación		
		Los elementos ortográficos no son utilizados.	Se evidencia el uso de un elemento ortográfico.	Incorpora en el proceso de producción textual, elementos ortográficos.	Usa de manera adecuada elementos ortográficos.

ANEXO F. PRUEBA DIAGNÓSTICA DE ESTUDIANTES DE TERCER GRADO.

(Producción textual)

Así como Inés, te invito a que le escribas a continuación a tu mamá lo que le hubieras contado sobre tu primer día de escuela. D3AJ2

Mi primer día de escuela me hicieron una pirata de un salón bonito. La clase la puse muy bien. La profesora fue amable y mis compañeros fueron respetuosos.

PREGUNTA 4

Así como Inés, te invito a que le escribas a continuación a tu mamá lo que le hubieras contado sobre tu primer día de escuela. D3ER5

Mi primer día de clase tuve un poco de miedo bueno no estaba con mis compañeros pero quería ser amigable con ellos en la profesora, ya sabía un poco de miedo porque a los niños a veces les da miedo.

PREGUNTA 4

Así como Inés, te invito a que le escribas a continuación a tu mamá lo que le hubieras contado sobre tu primer día de escuela. D3VNG

Ya mi me trataron bien mis compañeros y eran buenos compañeros con mí y la escuela me divertí mucho la escuela era muy bonita y la profesora era muy buena con nosotros.

Así como Inés, te invito a que le escribas a continuación a tu mamá lo que le hubieras contado sobre tu primer día de escuela.

D3AN1

No conocía a ningún niño ni a la profesora

PREGUNTA 4

D3AX3

Así como Inés, te invito a que le escribas a continuación a tu mamá lo que le hubieras contado sobre tu primer día de escuela.

No sabía pue a se h
mi amigos home con sign ci
en lo yo xhe miom los
sign que m
comau no no so por
a se h y des pda s
si me en ca host ah
y de se s onast me
co ho se y d h te s me me
conodh

PREGUNTA 4

D3NB4

Así como Inés, te invito a que le escribas a continuación a tu mamá lo que le hubieras contado sobre tu primer día de escuela.

lloseti; miedo el primer de escuela por que no conocia
amis compañeros y las profesoras medaban pena y tambien medaba
pena los niños por que medaba pena hablar con los demas niños

ANEXO G. PRUEBA DIAGNÓSTICA DE ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO.
(Producción textual)

PREGUNTA 5

D4JM1

Así como Inés, te invito a que le escribas a continuación a tu mamá lo que le hubieras contado sobre tu primer día de escuela.

el primer día de mi escuela me sentí asustado
 Pero cuando entré al salón la maestra me hizo
 entender que había porque temer y mis compañeros
 fueron muy amables con mí.

PREGUNTA 5

D4BP3

Así como Inés, te invito a que le escribas a continuación a tu mamá lo que le hubieras contado sobre tu primer día de escuela.

el primer día de mi escuela la maestra me trato
 bien las niñas me recibíero muy amables y
 me sentí muy bien y me ise compañeros y
 Siempre

PREGUNTA 5

D4AV4

Así como Inés, te invito a que le escribas a continuación a tu mamá lo que le hubieras contado sobre tu primer día de escuela.

conté felici da centiamar centigritto

u. tu palabra agradea porque no debería terminar en s

PREGUNTA 5

D4JR2

Así como Inés, te invito a que le escribas a continuación a tu mamá lo que le hubieras contado sobre tu primer día de escuela.

mamá el primer día me sentí un poco asustada
 por que una voz me ablaba y por eso subi en el
 pantalon de mi papi con un poco de susto.

ANEXO H. PRUEBA DIAGNÓSTICA DE ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO.
(Producción textual)

PREGUNTA 5 D5JF3

Así como Inés, te invito a que le escribas a continuación a tu mamá lo que le hubieras contado sobre tu primer día de escuela.

que mi profe era amable divertida
no era regañona no le gustaba regañar
los niños porque era feo.

PREGUNTA 5 D5PM1

Así como Inés, te invito a que le escribas a continuación a tu mamá lo que le hubieras contado sobre tu primer día de escuela.

Mamá le voy a contar lo que pasó mi primer día de
escuela en mi escuela había un patio grande
que tenía muchos juegos que podía jugar y la
maestra era muy amable y cariñosa con mígo
cuando salí de la escuela me dijo que me había
portado muy bien y me abrazó fuerte.

PREGUNTA 5 D5DR4

Así como Inés, te invito a que le escribas a continuación a tu mamá lo que le hubieras contado sobre tu primer día de escuela.

Los niños no me conocían, estaba aburrida
la mamá que me conocía era mi prima
Marcela, cuando salimos al recreo Marcela
me acompañó a comprar a la tienda
cuando devolvimos unas niñas me preguntaba
de todo y al salir le conte todo a mi mamá

PREGUNTA 5 D5ML5

Así como Inés, te invito a que le escribas a continuación a tu mamá lo que le hubieras contado sobre tu primer día de escuela.

había una cocina con tases muy pequeñas
y patio muy enorme y sillas muy pequeñas,
muñecas mas halla un biberón de pañal
allura ni tampoco more.

PREGUNTA 5 D5YC2

Así como Inés, te invito a que le escribas a continuación a tu mamá lo que le hubieras contado sobre tu primer día de escuela.

mi primer día en la escuela fue
divertido porque conocí con mis compañeros y
con mi profesora que fue una muy feliz
de mi vida

ANEXO I. DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

TÍTULO DE LA PROPUESTA DE ACCIÓN DIDÁCTICA: Recordar para vivir...vivir para recordar, escribiendo anécdotas.					
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER					
Asignatura: Lengua Castellana.	Semestre: II	Año: 2017	Grupo: Tercero, Cuarto y Quinto	Duración de la propuesta: 10 sesiones de clase.	Población: estudiantes de tercero, Cuarto y Quinto primaria
Justificación: La producción escrita de los niños y jóvenes de la actualidad presenta falencias relacionadas no sólo con la ortografía sino también con la redacción, correcta organización de las ideas y desarrollo de las mismas, párrafo por párrafo, en un texto narrativo. Debido a esto y a la importancia que tiene escritura en el proceso de aprendizaje de los individuos, la presente propuesta de investigación tiene como objetivo principal el mejoramiento de la producción escrita de textos anecdóticos en los estudiantes de la Institución Educativa Rural Vijagual. El proyecto intentará dar solución al problema planteado por medio de talleres de escritura enfocados en la metodología propuesta por diferentes autores como Daniel Cassany, María Teresa Serafini, entre otros. En consecuencia, se han organizado varias actividades en la siguiente secuencia didáctica para construir paso a paso un texto anecdótico. Para ello no solo se tendrá en cuenta el producto final sino el proceso de composición. Así mismo, se pretende orientar la correcta escritura de párrafos coherentes y cohesivos y a su vez facilitar intercambios con estudiantes de otra sede para poder llevar a cabo la construcción de textos escritos a partir de textos orales narrados en forma colectiva. Finalmente, se compilarán los textos producidos en un anecdotario digital que será compartido con los padres de familia y la comunidad en general.					

TÍTULO DE LA PROPUESTA DE ACCIÓN DIDÁCTICA:
Recordar para vivir...vivir para recordar, escribiendo anécdotas.

Investigar la forma como se puede llegar a mejorar la producción escrita de los estudiantes, de tercero, cuarto y quinto grado de un aula multigrado se centra en la necesidad educativa que presentan los estudiantes y que les limita escribir de manera coherente y cohesiva. En este sentido, la propuesta descrita a continuación permitirá el alcance de los objetivos propuestos, a partir de la mediación docente en las actividades planteadas a partir del trabajo cooperativo en Escuela Nueva, que facilitarán la construcción de conocimiento por parte de los niños, en la producción textual.

Propósito u objetivo de la acción didáctica:

Ejercitar los niveles de producción textual, mediante el uso de estrategias didácticas en procesos de escritura de textos narrativos como la anécdota.

Competencia general:

→ **Dimensión cognitiva:**

- Reconoce las características particulares de la anécdota como texto narrativo.
- Identifica la intención de la anécdota, qué se escribe y para quién se escribe.
- Comprende anécdotas narradas en forma oral o escrita.
- Identifica hechos curiosos, interesantes y entretenidos encontrados en diferentes textos narrativos orales.
- Reconoce semejanzas y diferencias entre algunos textos narrativos como el cuento, la fábula y la anécdota, a partir de sus características.
- Relaciona situaciones anecdóticas de un texto con situaciones de su vida.
- Tiene en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa en la que se interviene.

→ **Dimensión procedimental:**

- Escribe textos narrativos sencillos a partir de experiencias vividas.
- Elabora un cuadro comparativo para establecer semejanzas y diferencias entre algunos de textos narrativos como el cuento, la fábula y la anécdota.

TÍTULO DE LA PROPUESTA DE ACCIÓN DIDÁCTICA: Recordar para vivir...vivir para recordar, escribiendo anécdotas.
• Realiza la planificación y primera escritura de un texto anecdótico sencillo a partir de experiencias personales. • Expresa en forma clara, ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa. • Escribe una sencilla anécdota familiar teniendo en cuenta la secuencia narrativa y elementos de cohesión y coherencia. • Revisa, socializa y corrige sus escritos, teniendo en cuenta las propuestas de sus compañeros y profesor, atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana. → Dimensión valorativa: • Disfruta escuchar y narrar anécdotas. • Manifiesta interés por compartir hechos curiosos y significativos. • Trabaja con responsabilidad en clase. • Expresa con espontaneidad sus opiniones e ideas al revisar anécdotas. • Sigue sugerencias e indicaciones para enriquecer sus producciones. • Demuestra respeto y asertividad hacia sus compañeros y docente. • Entrega los trabajos organizados y a tiempo.
Objetos de aprendizaje: ▪ Lectura de textos anecdóticos. ▪ Estrategias para mejorar la producción textual como: la planificación, lluvia de ideas, el uso de esquemas, mapas mentales u organizadores de ideas antes de escribir, la redacción, la revisión y reescritura del texto desde situaciones comunicativas significativas reales. ▪ Escritura de anécdotas.
Descripción secuencial de la propuesta de acción didáctica:

TÍTULO DE LA PROPUESTA DE ACCIÓN DIDÁCTICA:
Recordar para vivir...vivir para recordar, escribiendo anécdotas.

La secuencia didáctica presenta cuatro momentos debidamente delimitados y en orden secuencial. Se inicia con la visita a la sede D como actividad de integración entre los estudiantes de tercero, cuarto y quinto para generar de manera significativa espacios que motiven la necesidad de mantener comunicación escrita. Luego, en el segundo momento se realizan actividades para introducir y elaborar conceptos al identificar y analizar la estructura de textos anecdóticos y la escritura de párrafos coherentes a través de la interpretación de imágenes, comparación de diversos textos narrativos y socialización a partir de preguntas, con el fin de incentivar a los estudiantes por la expresión oral y escrita, en forma individual y colectiva de anécdotas familiares. Después, se procede en el tercer momento a estructurar el conocimiento, con la elaboración de borradores y producción de textos anecdóticos. En el cuarto momento, se lleva a cabo la reescritura y revisión de textos producidos durante del trabajo por pares, continuando con la escritura individual de una anécdota. Finalmente, se realiza la edición de las producciones, organizadas en un anecdotario en forma digital.

Estrategias y Técnicas didácticas implicadas en la propuesta

1. Juego: La ruleta de los recuerdos.
2. Comparación de vivencias (sucesos) en diferentes épocas.
3. Comparación de textos narrativos (un cuento, una fábula y una anécdota).
4. Elaboración de mapa mental sobre las características y elementos de la anécdota.
5. Significativa – Contexto real.
6. Construcción colectiva de una anécdota.
7. Verificación de aprendizaje.
8. Construcción individual de una anécdota familiar
9. Identificación del concepto de párrafo a partir de un texto.
10. Revisión de anécdotas por parejas.
11. Observación y lectura de una historieta.
12. Lectura de Imágenes
13. Producción de textos narrativos a partir de imágenes.

TÍTULO DE LA PROPUESTA DE ACCIÓN DIDÁCTICA: Recordar para vivir...vivir para recordar, escribiendo anécdotas.					
14. Organizando ideas y creación de anécdotas. 15. Observo y describo 16. Trabajando en equipo el concepto de descripción 17. Aplicando lo aprendido 18. Juego de pistas 19. Juego armando palabras 20. Clasificando palabras 21. Análisis de palabras en los escritos 22. Revisión y re escritura de textos 23. Revisión final y edición de anécdotas 24. Producción final: Anecdotario y socialización					

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
Exploración conflicto cognitivo (inicio, fase de desequilibrio, primeros acercamientos)	Generar espacios de comunicación escrita a partir de una experiencia significativa que sugiera la necesidad de expresar gustos e	Primera sesión: 2 horas	<u>INICIO</u> Estrategia: Juego: La ruleta de los recuerdos. Activación de pre saberes. Se realizará una salida pedagógica a la sede D “San Cayetano”. Allí los	Juego de la ruleta con fotografías. Participación de los estudiantes.	La ruleta de recuerdos Fotografías Guía de clase. Humanos. Papelería

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
	intereses de los estudiantes a través de anécdotas.		estudiantes de ambas sedes escucharán las anécdotas narradas por algunos abuelos de la vereda que serán invitados para la sesión de trabajo. Para esta actividad algunos estudiantes girarán la ruleta y a partir de la fotografía que se señale en el juego los invitados hablarán, recordando las respectivas anécdotas de acuerdo a la festividad o temática indicada por la ruleta. <u>DESARROLLO</u>	Participación de los abuelos invitados. Dibujos elaborados por los niños sobre las diferentes anécdotas escuchadas. Preguntas y respuestas escritas dadas por los niños sobre la actividad. .	

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			Estrategia: Comparación de vivencias (sucesos) en diferentes épocas. Luego se entregará a cada estudiante una hoja diseñada para la creación individual de un dibujo alusivo al tema de la narración que más les agradó y se dará espacio para que por grupos cada niño lo socialice de manera oral. Finalmente, se evaluará la jornada por escrito a nivel individual a partir de las siguientes preguntas: 1. ¿Cómo se sintieron durante la jornada? Explicar mencionando detalles.		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			2. ¿Les gustaría tener nuevos encuentros? Explicar las razones y la forma de mantener la comunicación. Se leerán algunas de las respuestas de los niños. <u>CIERRE</u> Finalmente, la docente reunirá por grados a los estudiantes de ambas sedes para que cada uno escoja a un compañero de otra sede con el que se comunicará por escrito dándole a conocer sus textos. Se orientará como debe ser el primer escrito y el tiempo estipulado para realizarlo para así poder		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			compartirlo con el compañero de la otra sede. El primer escrito, tendrá como tema: Una visita para recordar. La elaboración de escritos será orientada por los docentes de ambas sedes teniendo en cuenta las características de un texto narrativo.		
Elaboración Introducción de conceptos, Procedimientos y análisis (desarrollo de los conceptos)	Diferenciar un cuento, una fábula y una anécdota como textos narrativos con características particulares a	Segunda sesión 3 horas	<u>INICIO</u> Estrategia: Significativa – Contexto real. La docente preguntará a los estudiantes por el texto que debían escribir	Preguntas y respuestas de los estudiantes. Participación activa de los estudiantes.	Humanos . Video beam. Textos narrativos. Papelería

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
esenciales para su secuencia Introducción de conceptos: un encuentro con los textos narrativos y las anécdotas (se deducirán las características de los textos narrativos y se establecerán semejanzas y diferencias entre un cuento, una fábula y una anécdota. Conociendo la estructura y elementos de	tener en cuenta en el momento de realizar sus propias producciones escritas.		sobre su visita a la sede D y a partir de este se responderá: 1. ¿Qué nombre creen que recibe el texto que escribieron? 2. ¿Qué tuvieron en cuenta para escribir el texto? 3. ¿Qué hicieron antes de escribir? 4. ¿Qué hicieron durante la escritura del texto? 5. ¿Qué hicieron después de escribir el texto? Se tomará nota de las respuestas de los estudiantes para guiarlos a la identificación de los textos narrativos que	Primer escrito de los estudiantes sobre la visita a la sede D con correcciones hechas por sus compañeros. Textos narrativos utilizados. Mapa mental sobre la anécdota y sus características.	

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
una anécdota los estudiantes revisarán el primer borrador de su primera anécdota)			conocen. Se dará la oportunidad a tres estudiantes de leer su escrito y se revisará si se cumplió con el propósito: narrar sobre su visita a la sede D. Posteriormente se intercambiarán los textos por parejas (del mismo grado escolar) para revisar si se cumplió el propósito y hacer las correcciones necesarias en casa para enviar el escrito en la fecha acordada. <u>DESARROLLO</u>		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			Estrategia: Comparación de textos narrativos La docente presentará con el video beam, tres textos literarios de modo narrativo: un cuento, una fábula y una anécdota. A partir de una lectura compartida los estudiantes conocerán los textos. Una vez leídos los 3 textos se pedirá a los estudiantes identificar semejanzas y diferencias entre estos. La docente tomará nota en el tablero de las ideas de los estudiantes.		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			A partir de la comparación de los textos, la maestra orientará el proceso de identificación de las características distintivas de la anécdota y de su nombre específico. Estrategia: Lectura dirigida La maestra presentará una anécdota elaborada por ella para compartir con las directivas de la institución la experiencia vivida durante la jornada de integración entre las dos sedes. Al realizar la lectura, hará énfasis en los momentos especiales y lugares. Al final de la		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			lectura harán preguntas para resaltar la importancia del orden cronológico y secuencial de los hechos en la anécdota. <u>CIERRE</u> Estrategia: Mapa mental La maestra entregará a cada estudiante una hoja con la palabra <i>Anécdota</i> en el centro y dará las indicaciones para que realicen un mapa mental de lo aprendido en la sesión sobre las características de la anécdota que la		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			distinguen de otros textos narrativos. Se recuerda el compromiso: Para la próxima sesión llevar corregida la anécdota para enviar a los compañeros de la sede visitada, teniendo en cuenta para quién se escribe, el suceso a narrar, dónde y cuándo sucedió, la secuencia narrativa de los hechos según sucedieron		
Identificando la estructura y elementos de las anécdotas:	Construir de forma colectiva una anécdota teniendo en cuenta sus	Tercera sesión 2 horas	<u>INICIO</u> Estrategia: Significativa – Contexto real. La maestra orientará la revisión por parejas de las	Participación activa de los estudiantes en la revisión y	Humanos Papelería

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
Planificación, escritura y revisión colectiva de una anécdota: (de manera dirigida y por equipos se escribirá una segunda anécdota sobre un tema de interés y a partir de este ejercicio se identificarán los elementos y estructura de una anécdota)	características principales.		anécdotas corregidas en casa, sobre la visita realizada a la sede D, como compromiso de la sesión anterior. Se tomará una como ejemplo para identificar sus características y elementos, a partir de los criterios tenidos en cuenta: 1. ¿Para quién escribo? 2. ¿Cómo es el suceso que quiero narrar? 3. ¿Cuándo y dónde sucedió? 4. ¿Están ordenados los momentos narrados según sucedieron? La docente orientará los diferentes grupos en el	corrección de sus anécdotas. Anécdotas escritas de manera colectiva por los diferentes grupos.	Anécdotas escritas por los niños. Tablero Expo grafos.

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			proceso de revisión y corrección final de sus anécdotas. <u>DESARROLLO</u> Estrategia: Construcción colectiva La maestra guiará a los estudiantes a la construcción colectiva de una anécdota a partir de una situación conocida por los estudiantes que se escogerá, entre tres opciones sugeridas por ellos. La docente organizará los grupos de acuerdo con el número de estudiantes por mesas de trabajo. En esta sesión se		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			realizará la fase de planificación partiendo de una lluvia de ideas y el esbozo, basada en la estructura de la anécdota. De esta manera, la docente formulará las preguntas que deben ser respondidas por los estudiantes. Entre ellas están: 1. ¿Para quién se escribió la anécdota? 2. ¿Dónde ocurren los sucesos? 3. ¿Cómo es los sucesos que se narran? 4. ¿Cuándo suceden los sucesos? En equipos de trabajo de los 3 grados, leerán una		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			anécdota entregada por la docente e identificarán los elementos, la intención y el destinatario. Posteriormente se comparará el trabajo con los demás equipos justificando las respuestas y aclarando dudas con la orientación de la docente. <u>CIERRE</u> Estrategia: Verificación de aprendizaje. La docente pedirá a sus estudiantes que para la próxima sesión llevar por escrito una anécdota familiar para compartir		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			con los compañeros de la otra sede visitada, teniendo en cuenta además de los criterios trabajados, la lluvia de ideas y el esbozo.		
Socialización y re escritura de anécdota familiar teniendo en cuenta conceptos de coherencia y cohesión (los estudiantes llevarán a clase una anécdota familiar teniendo en cuenta los conceptos básicos y el	Reconocer de forma clara y precisa la estructura de textos anecdóticos y la escritura de párrafos coherentes a partir de un modelo.	Cuarta sesión 3 horas	<u>INICIO</u> Estrategia: Construcción de una anécdota familiar La maestra pedirá a sus estudiantes que saquen las anécdotas familiares que se dejaron de tarea la sesión anterior. Luego, pedirá a tres estudiantes que narren en forma oral las anécdotas que trajeron.	Participación de los estudiantes. Anécdotas familiares escritas por los estudiantes. Guías para re organizar las ideas de las anécdotas familiares. Guías para trabajar el concepto de	Humanos Guías de trabajo. Papelería. Anécdotas familiares.

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
ejercicio modelo realizado la clase anterior. Reescribirán su anécdota a partir de la revisión del concepto de párrafo, el repaso de algunos signos de puntuación y la estructura de este tipo de textos.)			Posteriormente, la docente entregará una guía a cada estudiante para completar un esquema y revisar la organización de las ideas de sus propias anécdotas. Los estudiantes comparan las ideas registradas en la guía con el esbozo de sus anécdotas, para luego mejorar el desarrollo de cada idea de manera organizada y más completa. <u>DESARROLLO</u> Estrategia 2: Identificación del	párrafo y signos de puntuación. Correcciones realizadas por los grupos de trabajo. Evaluación realizada por los estudiantes sobre el trabajo realizado hasta el momento.	

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			concepto de párrafo a partir de un texto. Los estudiantes re escribirán sus anécdotas familiares. Para ello tendrán en cuenta el ejercicio realizado en la guía anterior. En primer lugar, escribirán el inicio del texto, seleccionando las ideas principales debidamente organizadas. Por último, se organizarán las ideas secundarias. La docente corregirá y orientará la escritura de los estudiantes, así cada uno podrá reescribir su		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			anécdota de una mejor forma. Después, la docente orientará un trabajo grupal para trabajar el concepto de párrafo y el repaso de algunos signos de puntuación, importantes en este proceso de escritura. Se elegirán los líderes de cada grado y se les repartirá el material de trabajo, es decir las guías con las que se abordará y comprenderá el concepto de párrafo, sus clases y su función. Los estudiantes leerán en forma individual y		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			realizarán algunas actividades sobre el tema, mientras la docente pasa por cada grupo para explicar y aclarar ideas. Al final se socializará el trabajo, se harán aportes y entre todos construirá la idea del párrafo y se identificarán sus partes. La docente propondrá un trabajo con las guías de escuela nueva de cada grado para repasar los signos de puntuación y su uso dentro del párrafo. Ella monitoreará los grupos y resolverá sus dudas e inquietudes y corregirá el trabajo realizado por cada uno.		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			<u>CIERRE</u> Estrategia 3: Revisión de anécdotas por parejas. En parejas, los estudiantes revisarán la anécdota familiar de sus compañeros, para esto deberán tener en cuenta el desarrollo de cada párrafo, las ideas principales, secundarias y signos de puntuación. Así mismo, se deben escribir sugerencias de acuerdo con lo encontrado en el escrito. Para finalizar la docente pedirá a sus estudiantes que lean algunas de las		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			sugerencias hechas a sus compañeros y entre todos se evaluará el trabajo realizado hasta el momento en el proyecto.		
Escritura y revisión de una nueva anécdota, teniendo en cuenta los conceptos vistos, la organización de ideas y el uso de conectores. (los estudiantes identificarán algunos conectores que facilitan la unión y organización de ideas en un	Identificar algunos conectores lógicos que facilitan la coherencia y cohesión de ideas en sus escritos. Revisar los escritos a través de una rejilla de evaluación que contenga criterios claros acordados y establecidos.	Quinta sesión: 3 horas	<u>INICIO</u> Estrategia: Observación y lectura de una historieta. La docente iniciará entregando a cada uno de los estudiantes una copia de una historieta para observar y leer cada una de las viñetas de las que está compuesta la historieta. Luego la docente les pedirá que ordenen la historieta con sus ideas haciéndolo en forma de narración, teniendo en	Participación de los estudiantes en las actividades. Cuadros para organizar ideas de la anécdota que escribieron los estudiantes. Anécdotas de los estudiantes, escritas en el cuaderno. Rejillas de evaluación	Historietas e imágenes Papelería Humanos

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
texto, a partir de una actividad lúdica en la que harán lectura de imágenes e historietas. A partir de esto, ellos podrán utilizar los conectores en sus propios escritos)			cuenta las imágenes allí expuestas. La docente comenzará y los estudiantes ayudarán a construir la narración, utilizando conectores entre una y otra viñeta hasta finalizar. <u>DESARROLLO</u> Estrategia: Lectura de Imágenes A continuación, la docente mostrará tres imágenes diferentes (un niño enyesado, dos mujeres hablando y una pareja con una sombrilla bajo la lluvia). A medida que las muestre, pedirá a	diligenciadas por los estudiantes a partir de la revisión de los escritos entre compañeros. (autoevaluación y coevaluación)	

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			los estudiantes que describan lo que observan. Después mostrará nuevamente la primera imagen y solicitará a los niños que digan porque creen que se dio esa situación, por qué sucedió esto, y que lo digan a través de una oración. Los niños construirán diferentes oraciones para cada una de las imágenes. La docente hará retroalimentación de lo desarrollado hasta el momento, realizando en el tablero un cuadro sinóptico acerca de la historieta. Lo que se aprendió, lo que se debe		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			tener en cuenta cuando se va a narrar y que palabras claves o conectores que se pueden utilizar para unir las ideas. Los niños mencionarán las palabras usadas cuando construyeron la narración (conectores de orden) y la profesora las anotará en el tablero. Igualmente explicará que cuando se hacen oraciones, en las que se habla de causas o razones también se deben tener en cuenta ciertas palabras claves que van a contribuir a construir la oración.		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			Estrategia. Producción de textos narrativos a partir de imágenes Los estudiantes se organizarán por grados para hacer un concurso en el que tendrán que construir, con las imágenes dadas, una narración, siguiendo las actividades antes realizadas y utilizando los conectores o palabras claves que permiten hilar las ideas. Antes de comenzar con los escritos, la docente escribirá en el tablero otros conectores que puedan contribuir con la		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			construcción de sus narraciones. Comenzarán a realizar sus escritos y ella pasará grupo por grupo dando indicaciones. Cuando finalicen su narración se solicitará a cada grupo que se coloque un nombre y se darán puntos teniendo en cuenta ciertos criterios dados sobre el uso adecuado de conectores, estructura del texto y coherencia entre las ideas. Los líderes de cada grupo pasarán al frente a narrar sus historias. <u>CIERRE</u>		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			Estrategia. Organizando ideas y creación de anécdotas. La docente entregará una hoja que contiene unos cuadros que servirán para que los estudiantes puedan ordenar las ideas antes de escribir una nueva anécdota. Luego pedirá a los estudiantes que escriban algo que les haya sucedido, puede ser alegre, triste, divertido, aburrido etc., teniendo en cuenta lo visto hasta el momento. Los estudiantes escribirán en la hoja esas ideas, utilizando la mayor		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			cantidad de palabras claves (conectores) que han visto, recordando que todos los escritos serán intercambiados con los estudiantes de San Cayetano. La docente le dará unas ideas a través de un ejemplo de cómo ella podría iniciar su escrito y les explicará nuevamente que cada cuadro de la hoja es para ir escribiendo las ideas. Los niños podrán sacar sus apuntes para ayudarse y realizarán sus trabajos de manera individual. Los niños comenzarán a elaborar sus escritos con		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			el acompañamiento de la docente cuando lo requieran. Al terminar intercambiarán su trabajo con un compañero del mismo grado, para hacer la corrección del escrito, para determinar si el compañero comprende lo que quieren decir, si tiene orden y si tiene las palabras que aprendieron. En el cuaderno pasarán lo que escribieron e irán realizando los ajustes correspondientes. Cuando finalicen el escrito, se entregará una hoja que contiene una rejilla para realizar la		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			revisión del escrito y valorar si la anécdota cumple con los elementos requeridos. La docente explicará uno a uno cada elemento para que los niños puedan diligenciar la rejilla y revisar sus escritos. Los estudiantes leerán e irán relacionando su escrito con lo que deben diligenciar en la rejilla (estructura del texto). Cuando cada estudiante termine la revisión de su texto se les pedirá que intercambien, con otro compañero, los cuadernos donde escribieron su anécdota		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			para hacer una nueva revisión. Para esto, la docente entregará a cada uno otra rejilla (revisión del texto) y les solicitará que la vayan diligenciando a partir de los criterios establecidos. Además, se les pedirá que escriban las observaciones al final y al respaldo de la hoja el nombre de quien escribe el texto y de quien lo revisa.		
Estructuración del conocimiento. Síntesis (aplicación o elaboraciones)	Escribir textos anecdóticos teniendo en cuenta la descripción de lugares, objetos,	Sexta sesión 3 horas	Estrategia: Observo y describo La docente invitará a los estudiantes a una actividad diferente, fuera del aula de clase. Para	Participación activa de los estudiantes. Anécdotas de los estudiantes sobre la	Humanos. Objetos para el juego adivina qué es (peluche) Papelería.

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
del conocimiento estructurado Escritura de una anécdota a partir de una experiencia significativa de clase en la que se tiene en cuenta la descripción (los estudiantes identificarán la importancia que tiene describir lugares, personas u objetos en las anécdotas que se escriban)	personas o animales.		ello, les solicitará que lleven el cuaderno de español y su cartuchera. Iniciarán con una caminata al lugar donde van a desarrollar la actividad. A medida que avanzan jugarán a las adivinanzas, y así continuarán su marcha. Cuando lleguen al sector, la profesora les pedirá que observen el paisaje. Les preguntará por lo que ven, por el color que predomina en el paisaje y cómo se sienten al observar todo lo que hay alrededor. La docente les solicitará que cierren los ojos y que	experiencia de clase. Guías de aprendizaje de Escuela Nueva Descripciones realizadas por los estudiantes.	Cuadernos. Cartucheras. Guías de aprendizaje de Escuela Nueva.

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			piensen en un lugar en el que les gustaría estar en ese momento. Todos quedarán en silencio por unos minutos y luego describirán como es el lugar, mencionando características y cualidades del lugar que imaginaron. Después, se realizará un juego en el que los estudiantes meterán la mano en una bolsa y mencionarán cualidades o características que puedan percibir a través del tacto, tratando de adivinar de qué objeto se trata a partir de sus características.		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			La docente les explicará que existen unas palabras llamadas adjetivos que nos ayudan a decir como son las cosas, como son los lugares, los animales, las personas y que esas palabras nos sirven para describir. Les solicitará que describan como es su mascota si la tienen o que se imaginen una que les gustaría tener, pero sin mencionar el nombre. Cada estudiante expresará las características de su mascota y los demás		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			adivinarán que clase de mascota es. La profesora les dirá que además de las cualidades físicas, hay otras que también ayudan a describir y que se refieren a la personalidad, utilidad, importancia o forma de ser de las personas, animales o cosas respectivamente. Seguidamente la docente les solicitará que en el escrito que están realizando de la anécdota construyan oraciones que incluyan adjetivos, y les explicará que con esto le van ayudar a dar detalles a la persona que lean el escrito, de cómo es el		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			lugar, para que puedan comprender lo que ellos quieren decir, porque a veces se escribe muy poco acerca del lugar o de las cosas que hacen parte de las experiencias personales. De regreso al salón de clase la profesora comenzará a crear la anécdota, de la salida que hicieron y todos los estudiantes aportaran con sus ideas. <u>DESARROLLO</u> Estrategia: Trabajando en equipo el concepto de descripción		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			En equipos de trabajo por grados, los estudiantes realizarán actividades básicas y actividades de práctica de las guías de aprendizaje de lengua, trabajadas en Escuela Nueva, relacionadas con el tema de la descripción y los adjetivos, identificación de la idea principal e ideas secundarias de un texto. El grado tercero, a partir de la lectura de un texto. <u>CIERRE</u> Estrategia: Aplicando lo aprendido		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			Como compromiso para la siguiente sesión, los estudiantes realizarán en casa una descripción según lo trabajado en clase. Tercer grado: Descripción del miembro de la familia. Cuarto grado: Descripción de un lugar. Quinto grado: Descripción de personas o animales		
Revisión de algunas reglas ortográficas y de errores ortográficos en la anécdota final escrita	Corregir los errores ortográficos que se cometen al escribir textos anecdóticos a partir de la	Séptima sesión 2 horas	<u>INICIO</u> Estrategia: Juego de pistas La docente saludará e invitará a los estudiantes	Participación de los estudiantes en las actividades.	Humanos Tarjetas con dibujos. Palabras divididas en sílabas para armar.

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
Por los estudiantes	revisión de reglas y conceptos de ortografía.		a participar en un juego. Les pedirá que se enumeren de 1 al 2 para organizarse en dos equipos. El primer reto consistirá en nombrar un líder para entregarle unas tarjetas en las que hay unos dibujos. Su misión será dar pistas o dramatizar a su grupo para que adivinen qué es. La docente les dará instrucciones y ejemplos de cómo se realizará la actividad. Estrategia 2: Juego armando palabras El nuevo reto será formar una palabra con ayuda	Trabajo individual y grupal en guías de escuela nueva y en los juegos realizados. Correcciones realizadas por los estudiantes a la ortografía de sus anécdotas finales.	Guías de escuela nueva. Computador. Cuadro para clasificar palabras. Papelería

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			del equipo. Se le entregará a cada equipo una palabra en el mismo orden y con el mismo número de sílabas que al otro grupo, y el primero que la arme tendrá que decirla en voz alta para ganar. La docente les explicará a los estudiantes que en la siguiente actividad deben estar muy atentos, porque se tendrá en cuenta la pronunciación, ya que al marcar el acento en una sílaba diferente cambia la palabra. Les pedirá que escojan una palabra de las que armaron anteriormente y miren en		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			donde se hace el mayor esfuerzo o sonido más fuerte al pronunciarse. Igualmente explicará en el tablero; que se entregaron las palabras separadas por sílabas, para que, independientemente de que tengan tilde o no, ellos indiquen en cual sílaba se hace el mayor esfuerzo y cuantas sílabas tiene esa palabra. Además, les explicará cuál es la última y la penúltima sílaba y les preguntará qué tipo de palabra es, según el número de sílabas y según su acento. Los		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			niños tendrán en cuenta sus pre-saberes y las orientaciones de la docente para complementar la información sobre el tema del acento ortográfico. <u>DESARROLLO</u> Estrategia 3: Clasificando palabras La docente invitará a los estudiantes a un juego en el que van a clasificar las palabras de acuerdo con el acento. Antes de comenzar el juego les recordará el concepto de palabras		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			agudas y les entregará una guía de escuela nueva para que busquen palabras agudas. Ellos las dirán en voz alta y la docente las anotará en el tablero y entre todos se revisará si pertenecen a este grupo de palabras. Además, se explicará cuando se le marca tilde a las palabras agudas. De igual forma se dará la explicación de las palabras graves y esdrújulas. Luego la docente los invitará a realizar un juego en el computador para que por turnos		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			clasifiquen palabras en agudas, graves o esdrújulas según corresponda. Al finalizar esta actividad se trabajará en otra sobre reglas ortográficas, uso de la b y v en el computador con el juego de la rana, en que tendrán que identificar si las palabras están bien o mal escritas. Irán pasando por grupos a realizar la actividad. Estrategia 4: Análisis de palabras Se realizará una actividad en la cual se le entregará		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			a cada estudiante un cuadro dividido en 6 ítems: palabra, división silábica, sílaba acentuada lugar que ocupa en la palabra, explicación teniendo en cuenta la clasificación (aguda, grave, esdrújula), con tilde, sin tilde. Los estudiantes revisarán su última anécdota y seleccionarán aquellas palabras de las que no tienen clara la ortografía (si llevan o no tilde), para colocarlas en el cuadro y hacer la revisión respectiva.		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			A través de la actividad la docente realizará revisiones, a las autocorrecciones hechas por los estudiantes y orientará la corrección de aquellas palabras en las cuales los niños van teniendo dificultades. Luego la docente explicará que al escribir un texto en Word, las palabras que aparecen subrayadas en rojo son aquellas que tienen errores ortográficos, pero que esto lo practicarán más adelante cuando digiten sus escritos.		

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			<u>CIERRE</u> Se realizará la revisión de la tarea propuesta en la sesión anterior. Algunos niños compartirán sus escritos, realizando la lectura en voz alta de las descripciones que tenían que realizar. La docente les dejará como compromiso terminar de corregir la ortografía en su anécdota final y complementar el texto. Igualmente se preguntará como se sintieron y si aprendieron lo visto en esta sesión.		
Expresión Aplicación	Revisar los borradores de	Octava sesión	Estrategia. Revisión y reescritura de textos	Participación de los	Humanos.

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
(producciones para su secuencia) Última revisión y re escritura de la anécdota final	cada uno de los estudiantes teniendo en cuenta los criterios establecidos y socializar los aspectos por mejorar.	2 horas	La docente preparará a los estudiantes para conectarse vía internet con el docente y los compañeros de la sede D para dialogar sobre la anécdota y lo más significativo de su proceso de escritura hasta el momento. Además, para comentarse que próximamente se enviará la anécdota final vía correo para que estén atentos. Después de esto, los estudiantes se organizarán por parejas para revisar los	estudiantes en la comunicación vía internet con los estudiantes de la otra sede y en las actividades realizadas. Corrección por parejas e individual de la anécdota final	Conexión a internet.

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
Edición y socialización del anecdotario			borradores de su anécdota. Los compañeros y la docente harán aportes al trabajo con el propósito de mejorar el proceso de escritura, teniendo en cuenta los criterios que se han ejercitado en sesiones anteriores.		
	Revisar, corregir, escribir e imprimir el texto final producido por cada estudiante teniendo en cuenta las recomendaciones para organizar los dos anecdotarios.	Novena sesión 2 horas	Estrategia. Revisión final y edición de anécdotas Se dará un espacio para socializar las anécdotas finales. Los estudiantes se organizarán en un círculo y podrán leer sus anécdotas frente a todos. La docente hará revisión individual para que así, ellos puedan hacer las	Participación en la socialización de anécdotas. Correcciones finales de las anécdotas. Dibujos realizados por	Humanos Papelería Computadores. Programa Word. Escáner. Papelería Impresora

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			últimas correcciones y escribir en limpio su texto. Finalmente tendrán la oportunidad de digitarlo en Word y de hacer la última revisión de la ortografía de sus anécdotas, demostrando interés y cuidado siguiendo las recomendaciones dadas en cuanto al orden y pulcritud. Cada estudiante escaneará su texto escrito a mano, con el dibujo incluido. Luego se imprimirán los textos digitados con dibujos incluidos y se organizarán en dos	los niños sobre su anécdota Anécdota digitada en Word.	

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			libritos que serán el producto final: anecdotario del grupo.		
	Socializar el anecdotario con los padres de familia y comunidad en general.	Decima sesión 2 horas	Estrategia. Producción final: Anecdotario y socialización Se enviarán vía correo las anécdotas a los compañeros de la otra sede según se acordó en la última comunicación vía internet y en la visita realizada a esa sede. Además, se socializará y presentar a los padres de familia el anecdotario. Los niños expresarán como se sintieron y se dará un espacio para que los padres también den a	Participación en la socialización del anecdotario Anecdotario.	Humanos Papelería Anecdotario Computadores Conexión a internet.

Momento de enseñanza-aprendizaje	Objetivos	Tiempo (fechas-clase)	Secuencialidad de actividades	Descripción de la evidencia o producto para la evaluación.	Recursos
			conocer la opinión sobre la experiencia. Se le hará entrega a cada familia un anecdotario.		

Producto final

Organización del anecdotario, utilizando los textos que cada uno escribió y envió a sus compañeros de la sede d.

Evaluación de aprendizaje de los participantes de la acción didáctica

Entrega del anecdotario y socialización con padres de familia.

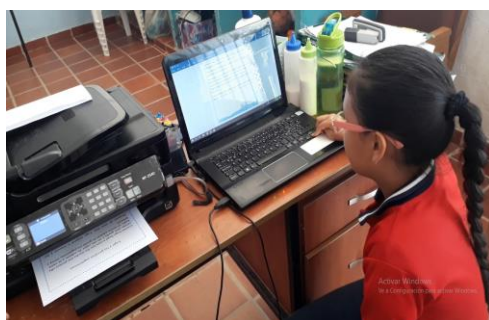
Evaluación de la propuesta de acción didáctica

Sistematización de la evaluación de las actividades realizadas, en cada sesión, al final del proyecto por parte de los estudiantes y seguimiento del desempeño de los estudiantes en su proceso de producción textual según la rejilla elaborada para esto.

Referencias

- Ministerio de educación nacional. Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Por la cual se expide la ley general de educación. [en línea] disponible en: https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahukewic6ki vjzzxahul7cykhsy6a-mqfgglmaa&url=http%3a%2f%2fwww.mineducacion.gov.co%2f1621%2farticles-340021_recurso_1.pdf&usq=aovvaw0zzctrw3a5_4f0pgmzq2vk.

ANEXO J. EVIDENCIAS DE SESIONES DE TRABAJO



ANEXO K. PRUEBA FINAL: LA ANÉCDOTA



INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL VIJAGUAL
SEDE G- SAN PEDRO BAJO



Lee el siguiente texto.

Una Aventura en el zoológico

Por fin mi abuela cumplió lo que nos tenía prometido: llevarnos al zoológico a mí y a mi primo Luis Matías, que es mayor que yo.

Qué fantástica fue nuestra primera impresión al detenernos frente al elefante, jamás creíamos que fuera tan inmenso, nos parecía mentira tenerlo tan cerca y poderlo observar. El cuerpo era enorme, la piel era gruesa, rugosa y de color gris. Los ojos, en proporción, eran pequeños y las orejas muy grandes, las patas se veían gruesas y firmes. La nariz, si es que se le puede llamar así a la trompa, era muy larga.

Luego nos trasladamos a ver las jirafas, eran preciosas, muy altas, con un cuello gigante. Su piel con manchas aleonadas, pero lo que le dio más risa a Luis Matías fueron los ojos con largas pestañas, parecían de mujer. Tenía dos cuernos cortos y una lengua tremenda de larga.

A pedido de mi primo nos fuimos a la jaula de los leones, como lo vi tan valiente, no dije nada que me daba miedo. Se notaba que el león dentro de su jaula tenía hambre por que se veía muy agresivo y lanzaba unos potentes rugidos que se escuchaban en todo el Parque y hasta en las calles aledañas.

Un poco aterrorizados ya, por lo del león, llegamos a la jaula del tigre, había varios, pero uno se veía más feroz que los demás. Debe haber sido el jefe del grupo, el padre o el dueño de su territorio. Se paseaba de un lado a otro, cambiando de posición los bigotes.

Por fin se cumplió mi gran deseo, visitar el castillo de piedra de los osos polares. Era un pozo grande de cemento, rodeado de rocas, puentes y cavernas frescas para su reposo. Para mí como un castillo de cuentos. Nosotros esperábamos que se lanzaran al agua, pero ellos se resistían a hacerlo pues era la primera vez que salían de su cueva; eran extranjeros en estas tierras y este clima. Empezaron metiendo las patas para probar el agua, pensábamos que la iban a encontrar tibia, por mucho que se la hubiera enfriado. Por fin los encargados les lanzaron juguetes consistentes en grandes frascos plásticos con los que se entusiasmaron y se deslizaron al agua, donde nadaron y jugaron felices.

Mi abuela estaba muy cansada y decidimos regresar a casa. Fue en ese momento, cuando empezó la locura, alguien grito: - ¡El león se escapó de su jaula! - corrimos con la abuela hacia la puerta. Todos arrancaban y gritaban, algunos se subieron a los árboles, otros se metieron a las casetas, mi abuela siguió corriendo con nosotros y tomo el primer taxi, le dijo al chofer - Directo a casa, por favor -.

En la tarde por televisión, todavía impresionados escuchábamos el drama que había significado el escape del león. Para atraparlo no bastaron los guardias del parque, hubo que llamar a carabineros y hasta a los bomberos, lo lograron adormeciéndolo, después de muchas horas, con un gas spray y así atontado lograron echarle la red, quedando tras su fuga un saldo de un guardia herido, un anciano con ataque al corazón, algunos con rasguños por caídas y varios casos de histeria. Lo peor: ya la abuela no nos llevará más al Zoo.

Preguntas para grado tercero

De acuerdo con el texto anterior, escoge la respuesta correcta en la tabla de respuestas.

PREGUNTA 1

¿Por qué crees que la abuela llevó a Luis Matías y su primo al Zoológico?

- a. Porque es un lugar muy tranquilo y con juegos para niños.
- b. Porque la abuela estaba aburrida y quería divertirse.
- c. Porque los niños se lo pidieron.
- d. Porque la abuela se los había prometido.

PREGUNTA 2

En el tercer párrafo, la palabra **aleonadas** significa:

- a. Que son parecidas a las manchas de los leones.
- b. Que sólo las tienen los leones.
- c. Que las jirafas no tienen manchas propias.
- d. Que las manchas no son agradables.

PREGUNTA 3

El primo de Luis Matías compara el castillo de los osos polares con

- a. Un castillo antiguo.
- b. Una mansión de reyes.
- c. Un castillo de cuentos.
- d. Una cueva donde viven los osos.

PREGUNTA 4

La abuela y los niños decidieron volver a casa porque

- a. Ya habían visto todos los animales.
- b. La abuela estaba cansada.

- c. Los niños tenían que hacer sus tareas de la escuela.
d. La abuela tenía miedo de los animales del zoológico.

CUADRO DE RESPUESTAS																																																																																																					
FECHA:	GRADO: 3º.																																																																																																				
<table border="1"> <thead> <tr> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th><th>11</th><th>12</th><th>13</th><th>14</th><th>15</th><th>16</th><th>17</th><th>18</th><th>19</th><th>20</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td> </tr> <tr> <td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td> </tr> <tr> <td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td> </tr> <tr> <td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td> </tr> </tbody> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																																																																																		
A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A																																																																																		
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B																																																																																		
C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C																																																																																		
D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D																																																																																		

PREGUNTA 5

Escríbele a tus compañeros de clase tu visita en el zoológico, como si tu fueras Luis Matías.

[illegible]

Preguntas para grado cuarto

De acuerdo con la anécdota anterior, escoge la respuesta correcta en la tabla de respuestas.

PREGUNTA 1

¿Cómo se sintieron los niños cuando vieron por primera vez al elefante?

- a. Asustados y tristes.
- b. Alegres e impresionados.
- c. Aterrorizados e impresionados.
- d. Alegres y satisfechos

PREGUNTA 2

En el párrafo tres, la expresión “**Parecían de mujer...**” hace referencia a:

- a. Las jirafas eran muy femeninas.
- b. Las pestañas eran largas como suelen ser las de las mujeres.
- c. Las pestañas de las mujeres son como las de las jirafas.
- d. Las pestañas eran graciosas como las de las mujeres.
- e.

PREGUNTA 3

En el párrafo cuatro, un sinónimo de reposo es:

- a. Movimiento
- b. Actividad
- c. Descanso
- d. Impaciencia

PREGUNTA 4

¿Por qué crees que la abuela no llevará más al Zoológico a los dos nietos?

- a. Porque ya está muy viejita para esos trotes.
- b. Porque los nietos no se comportaron de forma adecuada en el Zoológico.

- c. Porque se llevaron un tremendo susto cuando el león se escapó de su jaula.
- d. Porque la entrada al lugar es muy costosa.

CUADRO DE RESPUESTAS																																																																																																					
FECHA:	GRADO: 4º.																																																																																																				
<table border="1"> <thead> <tr> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th><th>11</th><th>12</th><th>13</th><th>14</th><th>15</th><th>16</th><th>17</th><th>18</th><th>19</th><th>20</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td> </tr> <tr> <td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td> </tr> <tr> <td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td> </tr> <tr> <td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td> </tr> </tbody> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																																																																																		
A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A																																																																																		
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B																																																																																		
C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C																																																																																		
D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D																																																																																		

PREGUNTA 5

Escríbele a tus compañeros de clase tu visita en el zoológico, como si tu fueras Luis Matías.

[illegible]

Preguntas para grado quinto

De acuerdo con la anécdota anterior, escoge la respuesta correcta en la tabla de respuestas.

PREGUNTA 1

Cuando el primo de Luis Matías dice: “**Los ojos, en proporción, eran pequeños y las orejas muy grandes**” se refiere a:

- a. Que los ojos eran muy pequeños a comparación de las orejas.
- b. Que las orejas eran más grandes que el cuerpo.
- c. Que el cuerpo del elefante era más grande que los ojos.
- d. Que los ojos eran más pequeños que las orejas.

PREGUNTA 2

En el párrafo cuatro la oración “*como **lo vi** tan valiente, no dije nada que me daba miedo.*” **Las palabras resaltadas se refieren a:**

- a. Al primo de Luis Matías.
- b. A Luis Matías
- c. Al león
- d. Al encargado del Zoológico

PREGUNTA 3

En el párrafo seis, la oración “**eran extranjeros en estas tierras y este clima**” quiere decir que:

- a. Los osos polares son extranjeros y viven en clima cálido.
- b. Los osos polares no pertenecen a la ciudad donde están y viven en clima frío.
- c. Los osos polares son de otro departamento y viven en clima cálido.
- d. Los osos polares pertenecen a la ciudad donde están y además viven en clima frío.

PREGUNTA 4

En la oración: “**todavía impresionados escuchábamos el drama que había significado el escape del león**”, la palabra resaltada se puede reemplazar sin cambiar el sentido del texto por:

- a. Desastre
- b. Fortuna
- c. Satisfacción
- d. Felicidad

CUADRO DE RESPUESTAS																																																																																																																							
FECHA:										GRADO: 5º.																																																																																																													
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr><tr><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td></tr><tr><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td><td>B</td></tr><tr><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td><td>C</td></tr><tr><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td><td>D</td></tr></table>																				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																																																																																																				
A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A																																																																																																				
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B																																																																																																				
C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C																																																																																																				
D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D																																																																																																				

PREGUNTA 5

Esríbele a tus compañeros de clase tu visita en el zoológico, como si tu fueras Luis Matías.

ANEXO L. PRUEBA FINAL DE PRODUCCIÓN TEXTUAL DE ESTUDIANTES DE
3º, 4º Y 5º.

D4AV4

Esríbeles a tus compañeros de clase tu visita en el zoológico como si tu fueras Luis Matías.

la oveja le prometió que y vamos
al zoológico por verlo. En el niño quisier
ir por que estaba asustado
y uno quisier mas

D3AX3

Esríbeles a tus compañeros de clase tu visita en el zoológico como si tu fueras Luis Matías.

el niño vio la jirafa y el león y el elefan
te y nos asustamos y después hocke
mos.

D4BR3

Esríbeles a tus compañeros de clase tu visita en el zoológico como si tu fueras Luis Matías.

una tarde mi Abuela nos dijo que fueramos con mis primos Al Zoológico yo quería ver el tigre mis primos también querían ver el tigre mi Abuela nos dijo que iban a ver mis primos dijeron que el tigre mi nana tenía miedo a los tigres entonces yo dije vamos a mirar la jirafa tenía un cuello muy largo mi nana se puso a reír nosotros le dijimos por qué se ríe ella nos dijo que por las orejas que eran muy puntiagudas terminamos de ver la jirafa nos fuimos a ver los pandas mi primo se puso a llorar nosotros no sabíamos que él le tenía miedo a los pandas luego fuimos a ver el elefante a lo que lo vimos nos impresionamos lo pies eran grandes el cuerpo era fuerte y las orejas imaginamos eran tan largas todos nos pusimos a reír por las orejas que tenía el elefante mi primo le tomó fotos y se la llevamos a mi tío él a lo que hizo la fotografía soltó una carcajada que nos hizo reír a todos ese día lo pasamos como nunca lo habíamos pasado Feliz.

D1AV4

Esríbeles a tus compañeros de clase tu visita en el zoológico como si tu fueras Luis Matías.

volvía le prometí o que y vamos
al zoológico por volverlo para el niño a quien
ir por que estaba asustado
y uno quiso ir más

D3AN1

Esríbeles a tus compañeros de clase tu visita en el zoológico como si tu fueras Luis Matías.

Por fin senos cumplio el gran sueño de ir
al zoológico cuando llegamos fuimos a ver prime-
ro a los elefantes, jirafas, osos polares y
más animales con muchas características
muy diferentes mi nona ya estaba muy
cansada entonces regresamos a la
casa y fue muy divertido.

D3VN6

Esríbeles a tus compañeros de clase tu visita en el zoológico como si tu fueras Luis Matías.

Un día voy con mi tía Fuyamos
al zoológico. Miramos una león pero
era muy bruto y yo me dio mucho
miedo lo que cabamos de ver al
león fuimo admirar tortugas que eran
super grandes y despues Fuyamos a ver
las girafas el cuello de ellas
era largas y lo que ami me dio risa
fue cuando tenian mis pestañas
de mujer. Los animales del zoológico
son muy lindos y me gusta mucho.

D3AJ2

Esríbeles a tus compañeros de clase tu visita en el zoológico como si tu fueras Luis Matías.

Que divertido el pase a Zoolo-
gráfico con mi tía. El tripe
se es capo de la celda y mas
fui mo del zoo lo acora pido vino la
policia y los bomberos da me lo
a la celda.

Esríbeles a tus compañeros de clase tu visita en el zoológico como si tu fueras Luis Matías.

una mañana fui con mi abuela y mi prima
eva Sandry que era menor que yo que
fantástico fue mi primer impresión al ver
el elefante no lo podía creer era grande
y piel gruesa y patas grandes después
pasamos a ver a los leones como vi
que era tan valiente y yo tenía un
poco de miedo porque se lanzaban a
comernos ambientes y fuimos y vimos tigres
y osos polares los osos me parecieron muy
vovitos. nosotros esperando ansiosamente
a que se tiraran al agua los osos
primero metieron una pata no se para
que si para ver si el agua estaba
caliente o fría después les lanzaron
juguetes de plástico, mi abuela estaba
muy cansada así que regresamos a
casa.

D5YCZ

Escríbeles a tus compañeros de clase tu visita en el zoológico como si tu fueras Luis Matías.

cuando Fuimos con mi abuela al zoológico
al principio estaba muy pero muy enfadada
sobre todo de que por fin visitara el zoológico
llegamos con mi abuela al zoológico
y la primera que vi fue un montón de diferentes
animales. Nos dirigimos hacia un elefante
porque tenía la piel arrugada y sus pies
eran grandísimos y una enorme nariz.
Luego fuimos con mi abuela a ver los
jirafas. Había muchas pero en la que más
me fijé fue en una altísima tenía dos
grandes cuernos y una larga lengua y
unas pestañas que parecían de mujer.
Luego pedí que fueramos con mi abuela
a ver los leones. Llegamos a su jaula
y vimos un gran león. Fijé que sus garras
eran afiladas y se veía bastante medio
mucho miedo y le pedí a mi abuela que
nos fueras ya para la casa me había
dado mucho miedo. Llegamos a casa y pregunté
si tenían y pasaron una noticia que
en el zoológico se había escapado un
león y que había sufrido bastantes cosas
nos dijo mi abuela de suerte que llegamos
a casa sin que ocurriera nada y además
dijo ni más volver al zoológico.

D4JM1

Escríbeles a tus compañeros de clase tu visita en el zoológico como si tu fueras Luis Matías.

mi abuelo nos lo llevó al zoológico para
conocer los animales primero fuimos a ver
el elefante era muy grande con los cuernos
que fuera y la trompa era muy
larga y su piel oscura y de color
gris. Después fuimos a ver el tigre
y era muy bonito tenía como manchas
y también fuimos a ver los osos
polares y me gustó mucho porque
suavitas las diferentes razas y una
nos iban para la casa y de
repente grita alguien el tigre se salió
de su jaula y mi abuelo me cogió
de la mano y salimos corriendo y
algunos se montaban a los árboles
y se formó una grilación y cesamos
un taxi y mi abuelo le dijo al
chofe vamos directa para la casa.
Llegamos y por televisión impresionados
investigamos el escape del tigre. y por
coger a tiempo al tigre no hasta en los
guardias del zoológico pero llamamos a los
carabineros y hasta barberos. y
mi abuelo por el susto prometió no
volvernos a llevar al zoológico.

D5DR4

Esríbeles a tus compañeros de clase tu visita en el zoológico como si tu fueras Luis Matías.

Hace muchos años fui al zoológico con mi nona y mi primo ya era la hora de conocer el zoológico al principio vi un elefante grande tenía la piel arrugada y era de color gris, después vimos el león el rey de la selva era genial y estaba un poquito bravo tenía uñas rugidas tenebrosas y unas colmillos apilados. Por fin pude visitar la girafa mi animal preferido yo me quede un buen rato mirándolo, después fuimos con mi primo a mirar los osos polares temían como miedo metíanse al cuando de pronto le lanzaron grandes pedras de plástico y ellos se resvalaron y cayeron al agua ya era hora de regresar a casa mi nona me llevo a mi casa cuando prendi la tele vi que disgre se había escapado el león de la jaula pero los guardias lo cogieron y lo devolvieron a la Jaula de milagro.

D3NB4

Esríbeles a tus compañeros de clase tu visita en el zoológico como si tu fueras Luis Matías.

Yo me senti emocionado porque tenía muchas ganas de ver a los animales y como eran y mirav el que más me gusta de los animales y el que más me gusta fue el león y todos los demás animales y también me gusta el oso Polar porque eran todo feludo y guay.

D3ER5

Esríbeles a tus compañeros de clase tu visita en el zoológico como si tu fueras Luis Matías.

Ya días atrás abuela me contó el día que fui al zoológico cuando llegamos fuimos a ver el elefante tenía unas garras grandísimas su piel gruesa y arrugada luego fuimos a ver las cebra que eran muy grande después íbamos a ver el tigre parecía que tenía hambre porque estaba sujeta media mucha mierda fuimos a ver los leones pero se veían mas tranquilos al momento gritaban el tigre se escape por abuela y ya salimos corriendo hacia la puerta al otro día por noticias habíamos policías por el fin la abuela atrapado al gusano quedaron asidos.

ANEXO M. PRODUCTO FINAL: ANECDOTARIO



Especialmente para ti:

Aquí encontrarás algunas anécdotas familiares, producto del trabajo en equipo orientado por nuestra docente y con el apoyo de nuestros padres. Durante varias sesiones de trabajo, compartimos experiencias y revisamos constantemente los escritos, teniendo en cuenta lo aprendido sobre la producción de textos; descubriendo así, que escribir, mejora nuestro vivir.



Agradecemos a:



Nuestras



por su



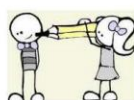
y



Nuestra



por



y enseñarnos

a



de manera



Nuestros



y



de la sede D por

sus valiosos aportes y compromiso.

Los directivos de nuestra institución por su confianza y apoyo.

La



por la orientación

y acompañamiento en nuestro

proceso de aprendizaje.

Mi mejor día de Halloween

Al empezar el día de Halloween estaba muy pero muy emocionado y a la vez triste porque no tenía disfraz. Tuve una gran idea con mi hermano para elaborarlo.

Después de un tiempo, empezamos con el gran trabajo. Poco a poco se nos ocurrían unas locas ideas y otras muy chéveres. Finalmente, estuvo listo el disfraz para esa noche. A mis amigos les gustó muchísimo.



Lupe y las perritas juguetonas

Cuando Lupe llegó a casa nos dio mucha risa porque ella estaba muy gorda y no era capaz de subirse a la cama. Lupe, mi perra, además de gorda era juguetona, tierna y peleona.

Después de unos días, Lupe empezó a conocer a los demás perros y a ella no le gustaba jugar con Sasy, que también era muy juguetona. Por eso Sasy se iba triste a que la consintieran.

Al finalizar el día, Lupe y Sasy empezaron a jugar. Lupe la mordió y terminaron peleándose.

Meses después, Lupe ya era capaz de subirse a la cama, también a los muebles y se hizo amiga de Sasy.



De paseo a Pozo azul

Una vez fuimos de paseo con mi familia a Pozo azul. Mi papá se tiró al pozo y había muchos peces que se asustaron.

Atrapamos unos pescados y los asamos para el almuerzo. Después, nos bañamos otro rato hasta que llegó la tarde y nos fuimos para la casa.

Nos divertimos mucho y estuvimos felices compartiendo en familia.





El accidente en el río

Una tarde soleada fuimos con mis papás al río, llegando a San Alberto. Cuando llegamos nos impresionamos porque el pueblo era muy grande. Allí había muchas personas. El agua estaba muy fría y mi mamá dijo que no nos metiéramos en lo hondo. Yo me tropecé y me caí en el río. Como no sabía nadar, mi papá se tiró al río que tenía mucha corriente. Mis hermanos y mi mamá le dijeron a mi papá que me salvara.

Él me sacó rápidamente y me llevaron al hospital más cercano del pueblo. El doctor le dijo a mi papá que había tomado mucha agua. Al otro día me llevaron para la casa de mi nona y le contaron lo que había pasado. Mi abuela Marcela se puso muy asustada. Mi papá le dijo: eso ya pasó.

En la noche mi abuela nos hizo palomitas a todos.



Mi triste accidente

Un sábado fuimos con Tatiana a visitar a Luz a su casa que era muy grande y bonita. Luego, con Luz salimos a caminar por la calle, fuimos a tomar un refresco y a descansar un poco.

Después, Tatiana dijo: vámonos para la casa. Estoy muy cansada. Llegando a la casa donde yo vivía, tocaba pasar la carretera central que era muy grande y en la mitad de la carretera se me cayó un dulce, al recogerlo, venía un carro pequeño que me atropelló y me dejó inconsciente. Enseguida, el conductor y un vecino me subieron al carro y me llevaron al hospital para que me atendieran.

Llegamos y me pasaron por urgencias. Después que me enyesaron el pie izquierdo, me subieron a un cuarto y me pusieron suero. Quince días después me fui para mi casa y me tocaba caminar con muleta mientras me recuperaba. En casa, todos me cuidaban y me ayudaban.

Recuerdo que el señor que me atropelló estuvo muy pendiente también de mi recuperación. Me visitaba muy seguido y me llevaba jugos y golosinas.

Diciembre triste y feliz

El año pasado, en casa de mi tía, en el mes de diciembre, mi primo estaba bailando muy rico con una amiga. Su esposa se puso celosa, lo llamó y le hizo reclamo porque estaba bailando con ella. Él se enojó mucho y se pusieron a pelear.

Después, mi tía los interrumpió para evitar que se golpearan.

La esposa de mi primo empacó sus maletas y cogió a su hija para irse de viaje a Bogotá donde vivían. Mi primo la alcanzó y le pidió disculpas. Finalmente se reconciliaron y decidieron quedarse a compartir con la familia, las fiestas de navidad y año nuevo.



Una aventura peligrosa

Un día estábamos en el río con mi familia. Mi hermana que no sabía nadar se lanzó al pozo donde yo estaba. Cuando cayó al agua, me agarró del brazo y nos hundimos. Nos estábamos ahogando y mi mamá se lanzó y nos rescató.

Todos quedamos tan asustados que nos reunimos a recordar ese momento de pánico y tristeza.

Mi mamá nos contó que sintió mucho miedo al ver las caras que hacíamos tratando de pedir auxilio y hacía los gestos que nosotros hicimos cuando tratábamos de salir del agua. Eso nos pareció tan chistoso que nos hizo reír a carcajadas durante un buen rato.

Ese fue el final de paseo porque después de ese susto nadie quiso meterse al agua y nos fuimos para la casa.



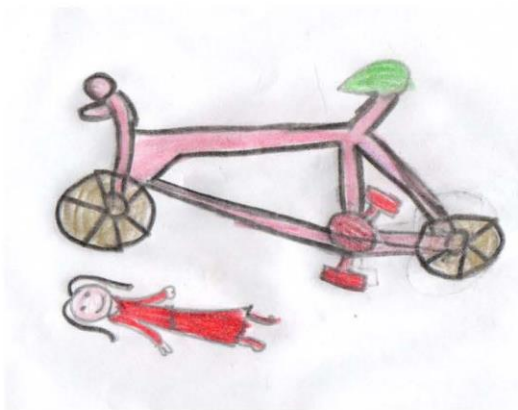
Mi accidente en bicicleta

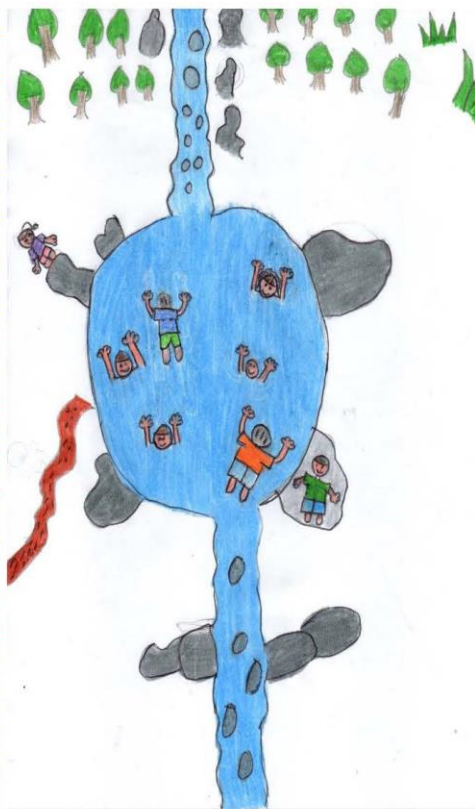
Una tarde cuando terminamos de almorzar nos fuimos de la casa a recoger huevos.

Después le pedí prestada a mi amable y malgeniado hermanastro la bicicleta. Él me dijo que no, porque no tenía frenos, pero yo le dije que me la llevaba así.

Entonces, él me dijo que no respondía por lo que me pasara. Mi padrastro y él se fueron adelante. Yo me fui embajada y cogí velocidad. Como no tenía frenos, no podía parar. Por último, la llanta le pegó a una pequeña piedra, por lo que me asusté, solté los cachos y pasé por encima de la cicla. Caí en la malla del galpón y me raspé un brazo y la quijada.

Estaba muy asustada cuando llegué a la casa. Mi mamá no estaba porque había salido a comprar algo para le





Mis vacaciones en Villa

Paz

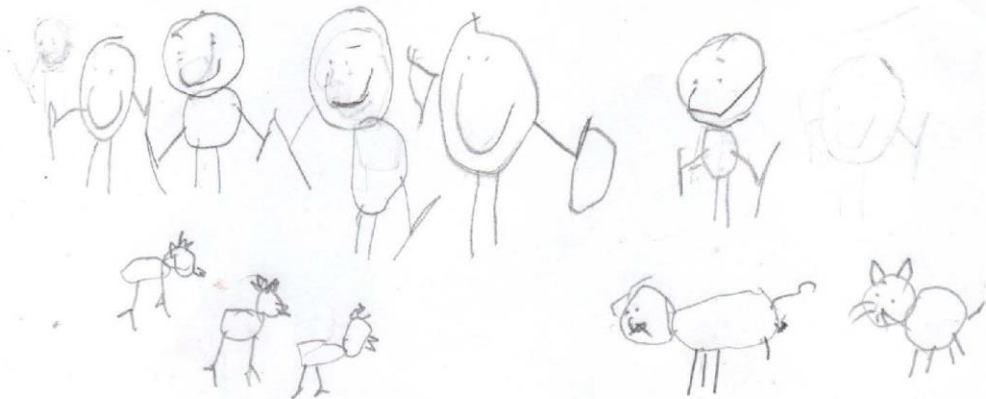
En mis vacaciones del año pasado nos fuimos para Villa Paz donde vive mi nona, a las tres de la mañana y llegamos allá a las doce y media. Después de almuerzo, nos fuimos para el pozo, nos bañamos con mi familia y jugamos al ponchado. Al rato, nos fuimos para la casa que era grande y nos bañamos uno por uno en la regadera, nos cambiamos y nos pusimos a jugar al ponchado, comimos y luego jugamos a las escondidas hasta las doce de la noche porque estábamos muy cansados.

Duramos una semana en casa de mi nona y la pasamos muy bien porque nos atendieron y compartimos recuerdos de la familia con amigos que nos acompañaron. Regresamos a la finca porque se acababan las vacaciones y mi mamá tenía que empezar a trabajar. Fueron unas vacaciones muy divertidas y todos quedamos con ganas de volver.

Los valientes cazadores

Una noche fría en San Pedro Alto, mi papá y mi tío habían planeado atrapar un zorro que se estaba robando los pollos y las gallinas de los vecinos y uno de nosotros. Esa noche, mientras dormíamos, escuchamos que las gallinas del galpón cacareaban espantadas. Mi papá gritó: ¡nos llegaron! pensando que eran zorros que se estaban comiendo las gallinas y mi tío, que estaba durmiendo en la cama de arriba del camarote bajó de un salto y cogió un machete y una pala para matar al zorro.

Cuando llegaron al galpón no lo podían creer, era una pelea de perros, lo que había asustado a las gallinas. Mi mamá, mi prima y yo no podíamos de la risa. Ellos se dieron cuenta que los estábamos viendo y no paraban de reír. Duramos un buen rato burlándonos de los valientes cazadores.



Mi nono y la chillona

Un día estábamos en la finca de mi nono Virgilio cuando llegó un vecino a pedirle que fuera a buscar su cerdo porque se le estaba comiendo la cosecha de yucas. Mi nono estaba muy ocupado y le dijo que iba más tarde.

Casi a las seis de la tarde mi nono se montó en su yegua para ir antes que se hiciera de noche. De regreso a la finca escuchó un llanto muy extraño de una mujer que asustó mucho al cerdo que no paraba de correr y la yegua le pasó por encima. Mi nono cayó y se partió una pierna. Pero, fue tanto el susto al pensar que era la chillona, que se montó en la yegua y se fue rezando todo el camino.





Mi Viaje a la Paz

El año antepasado por la mañana, era muy temprano. Íbamos para la Paz en nuestro carro y en otro carro iban unos tíos. Mi tío Hermes que es muy alegre y mi tío Samuel que es muy calmado.

Llegamos de noche muy cansados del viaje de ocho horas y nos fuimos a dormir, pero los moscos no nos dejaron.

Al otro día, cuando nos íbamos a venir, el carro se nos pinchó y nos tocó quedarnos un día más. Por la tarde cayó un aguacero tan fuerte que nos obligó a descansar. Estaba tan nubado y como no podía ver bien, me pegué con una mesa y me cayó en un dedo y dolía mucho. Me pusieron hielo y no podía caminar.

Llegó el momento de irnos a casa y cuando íbamos por la carretera, había un derrumbe. Mi tío Hermes trataba de sacar el carro, pero se iba hacia abajo. Le pusimos un tronco debajo de la llanta y salió muy rápido.

Mi Viaje a Duitama

Hace un año fui a Duitama. Al principio, estaba impaciente y nerviosa porque parecía que no iba a arrancar el bus. Cuando íbamos de camino subimos por una montaña alta y peligrosa. No era una, eran dos y en la mitad de las dos, había una cascada grande y majestuosa de aguas cristalinas.

Más adelante, encontramos una avioneta vieja y abandonada. Después de un rato, pasamos por el parque Panachi, también por pueblos llamados Piedecuesta, San Gil, Zapatoca, El Socorro, Galán, El Carmen, Charalá y Belén. En el Socorro paró el bus, nosotros nos bajamos, compramos comida y después seguimos nuestro camino

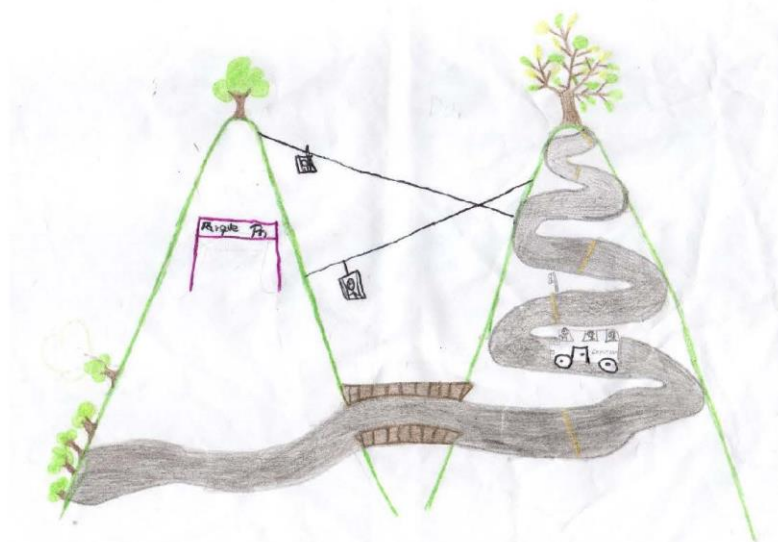
Cuando llegamos al terminal de Tunja, nos bajamos y cogimos otro bus. Ya eran las once y media de la noche y a mi nono se le olvidó decirle al conductor que parara en el parque de Duitama. Cuando mi nono le dijo ya era tarde. El chofer llamó un taxi para que nos devolviera. El taxi nos llevó hasta la casa de mi tía. Yo estaba cansada y me acosté a dormir.

Al otro día, fui con mi prima Daniela al parque todo el día. Llegamos a la casa y nos acostamos a dormir.

Al siguiente día, nos fuimos para Chiquinquirá. Almorzamos, estuvimos en el parque, comimos helado y visitamos la laguna de Tota. Cuando ya era tarde, nos devolvimos para donde mi tía Teresa y le contamos todo lo que pasó.

Un día después, estuvimos en el parque de Duitama. Comimos helado y algodones de dulce. Mis primos y yo nos pusimos a jugar. Ya en la noche, mi nona me dijo que alistara todo y ahí si me fui a dormir.

Eran las tres de la tarde cuando llegamos a Bucaramanga. Almorzamos y nos vinimos para la finca. Cuando llegué, le conté a mis papás lo bien que la pasé y les agradecí por dejarme ir a ese bonito viaje.



Un paseo con mi familia

Íbamos de camino para Panachi con mi familia. Cuando llegamos yo estaba muy feliz. Nos montamos al teleférico, tenía mucho miedo, pero cuando llegamos al otro lado ya se me había pasado.

Luego, fuimos a los juegos con mis hermanas, nos subimos a un resbaladero muy grande. Me asusté, pero lo bajé y resultó ser muy divertido.

Después de almorzar fuimos a ver unas estatuas negras, también entramos al parque de los animales. Allí conocimos avestruces y muchos animales bonitos.

Compramos algunas cosas de recuerdo y llegó la hora de regresar a la casa.

