



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**“Contribución del relato escrito de anécdotas como práctica
sociocultural al proceso de redacción de niños de preescolar de tres
instituciones públicas del municipio de Medellín”**

María Alejandra Guevara Rodríguez
Laura Posada Ríos
Kelly Johanna Quiroz Cano

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Departamento de Educación Infantil
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Medellín, Colombia
2019



“Contribución del relato escrito de anécdotas como práctica sociocultural al proceso de redacción de niños de preescolar de tres instituciones públicas del municipio de Medellín”

Trabajo para optar al título de
Licenciadas en Pedagogía Infantil
María Alejandra Guevara Rodríguez
Laura Posada Ríos
Kelly Johanna Quiroz Cano

Asesora

Astrid Quintero Quintero
Magister en educación con énfasis en sujeto y comunidad.

Grupo de investigación
Núcleo de lectura y escritura

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Departamento de Educación Infantil
Licenciatura en Pedagogía Infantil

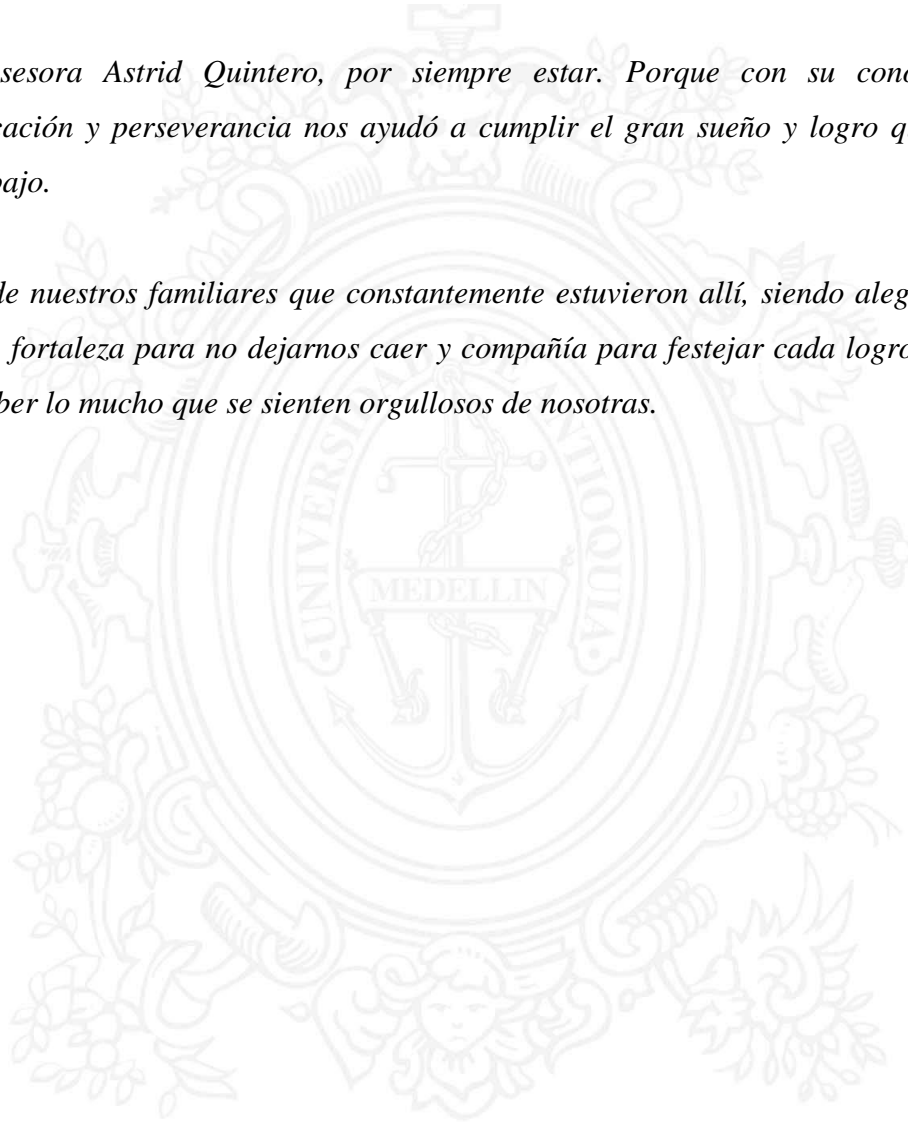
Medellín

2019

Reconocimientos

A nuestra asesora Astrid Quintero, por siempre estar. Porque con su conocimiento, paciencia, dedicación y perseverancia nos ayudó a cumplir el gran sueño y logro que es este maravilloso trabajo.

A cada uno de nuestros familiares que constantemente estuvieron allí, siendo alegría en los días más tensos, fortaleza para no dejarnos caer y compañía para festejar cada logro. Gracias por hacernos saber lo mucho que se sienten orgullosos de nosotras.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CONTENIDO		Páginas
INTRODUCCIÓN		1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN.....		4
1.1. Objetivos.....		10
1.1.1. General.....		10
1.1.2. Específicos.....		10
2. MARCO TEÓRICO.....		11
2.1. Estado del arte.....		11
2.2. El género discursivo “anécdota”		14
2.2.1. La anécdota, estructura organizativa típica.....		16
2.2.2. La anécdota como práctica sociocultural.....		18
2.3. El proceso de redacción desde la perspectiva sociocultural.....		19
2.4. Proceso de redacción en los niños que aún no dominan la hipótesis alfabética.....		21
2.5. Propuesta de Lucy McCormick Calkins.....		22
2.5.1. Planeación.....		22
2.5.2. Borrador/Textualización.....		24
2.5.3. Revisión.....		24
3. METODOLOGÍA.....		26
3.1. Diseño metodológico: paradigma cualitativo.....		26
3.1.1. Enfoque: etnografía crítica		26
3.2. Contexto y participantes.....		28
3.3. Técnicas e Instrumentos de Producción y Registro de Datos.....		29
3.3.1. Técnica de observación participante.....		29
3.3.2. Técnica de observación no participante.....		30
3.3.3. Diario de campo.....		30
3.3.4. Análisis documental.....		30
3.4. Métodos de análisis.....		31
3.5. Consideraciones éticas y legales.....		33
4. RESULTADOS Y ANÁLISIS		34
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....		74
6. REFERENCIAS.....		79
7. ANEXOS.....		85
7.1. Anexo N°1: consentimientos informados.....		85
7.2. Anexo N°2: lista de chequeo anécdota		89
7.3. Anexo N°3: lista de chequeo proceso de redacción.....		90
7.4. Anexo N°4: propuesta de intervención.....		91

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

TABLAS, GRÁFICAS Y ANEXOS

	Página
Imagen N°1, muestra escritural de una anécdota.....	15
Imagen N°2, muestra escritural de una anécdota.....	46
Imagen N°3, muestra escritural de una anécdota.....	53
Imagen N°4, muestra escritural de una anécdota.....	54
Imagen N°5, muestra escritural de agregados.....	56
Imagen N°6, muestra escritural de una anécdota.....	57
Imagen N°7, muestra escritural de una anécdota.....	59
Imagen N°8, muestra escritural de una anécdota.....	60
Imagen N°9, muestra escritural de una anécdota.....	61
Imagen N°10, muestra escritural de una anécdota.....	61
Imagen N°11, muestra escritural de una anécdota.....	63
Imagen N°12, muestra escritural de una anécdota.....	64
Imagen N°13, muestra de escritura anécdota evaluación diagnóstica inicial.....	67
Imagen N°14, muestra de escritura anécdota evaluación diagnóstica final.....	68
Imagen N°15, muestra de escritura anécdota evaluación diagnóstica inicial.....	71
Imagen N°16, muestra de escritura anécdota evaluación diagnóstica final.....	72
Imagen N°17, comparación momentos evolutivos de adquisición de código.....	73
Tabla N°1, conversación grupal.....	45

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

RESUMEN

La presente investigación se encuentra enmarcada dentro del paradigma cualitativo con un enfoque etnográfico crítico. Esta tuvo como objetivo general analizar la contribución del relato escrito de anécdotas como práctica sociocultural al proceso de redacción de niños de preescolar de tres instituciones públicas del municipio de Medellín. Para la recolección de datos se usó la observación participante y no participante, el diario de campo y el análisis documental. En cuanto al método de análisis de la información, se utilizó la codificación abierta, axial y selectiva con el fin de categorizar la misma y seleccionar aquella más relevante para los hallazgos de la investigación.

Los resultados obtenidos permitieron dilucidar que antes de iniciar la investigación los niños no tenían claridades en el concepto de anécdota y sus características, no producían textos completos y por ende no identificaban ni hacían uso del proceso de redacción. Al finalizar la pesquisa, se evidenció que ellos se apropiaron de sus producciones, en las cuales, en su calidad de autores, tomaron decisiones con respecto a la planeación, textualización y revisión de cada anécdota escrita. Además, tomaron conciencia sobre la necesidad de retomar el texto para añadir o modificar información, mejorando a su vez la calidad de preguntas que realizaban a un escrito, tanto propio como de otro autor. Por último, los alumnos reconocieron e interiorizaron el concepto de anécdota y sus características más relevantes, así como también en sus producciones daban cuenta de la superestructura de la misma.

Palabras claves: proceso de redacción, planeación, textualización, revisión, anécdota como práctica sociocultural.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

ABSTRACT

The present investigation is part of the qualitative paradigm with an ethnographic critical focus. This one had the general objective of analyzing the contribution of the written story about anecdotes as a sociocultural practice in the drafting process of children from preschool in three public institutions from the municipality of Medellín. To the data gathering we used the participant vision and no participant vision, the field diary and the documentary analysis. In respect of the information analysis method, the open coding, axial and selective was used in order to categorize it and to select the most relevant one to the investigation findings.

The obtained results allowed to determine that before the investigation started, the children did not have clarity with the concept of anecdote and its characteristics, they did not produce complete texts and for that matter they did not identify and use the drafting process. At the end of the investigation, it was evidenced that they appropriated their production, in which, in their capacity as authors, they took decisions in respect to the planning, textualization and checking of each written anecdote. Furthermore, they took notice of the need of going back to the text to add or to modify information. Improving at the same time the quality and kind of questions they made to a writing text, both own and another author. Finally, the students recognized and internalized the concept of anecdote and its most relevant characteristics, as well as in their productions they realized the superstructure of it.

Keywords: Drafting process, planning, textualization, checking, anecdote as a sociocultural practice.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

INTRODUCCIÓN

La composición escrita es un proceso que le permite a las personas comunicar, exponer, argumentar, describir, crear conocimiento, perdurar en el tiempo, entre otras cosas. Por ello, es necesario reconocer que la escritura es mucho más que plasmar palabras en el papel, es un proceso que conlleva una serie de pasos para lograr un texto comprensible, con sentido y de calidad. El aula de preescolar tiene todo el potencial para motivar a los niños a llevar a cabo el proceso de redacción, pues allí habitan escritores en potencia que tienen un sinfín de historias para relatar, sentimientos que expresar e información que comunicar. Por ello, se debe posibilitar a los pequeños ser escritores del mundo, permitirles reconocer que sus escritos son válidos y que tienen una función en la sociedad más allá de transcribir y trazar letras para cumplir con responsabilidades académicas.

Sin embargo, estos postulados aún no han permeado el aula de transición. En las instituciones se da prioridad a métodos que reducen la producción a la transcripción de letras, palabras y frases dejando de lado el valor social de la misma. Así mismo, el entorno sociocultural de los estudiantes no es tenido en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no se reconocen elementos propios de su cotidianidad e individualidad, se demerita su opinión y se evaden los saberes que traen consigo desde sus experiencias de vida. Por ello, no se logra establecer una relación con respecto a qué escribir, cómo escribir y para qué escribir partiendo de los intereses de los niños y de su contexto sociocultural.

Por lo anterior, en la presente investigación el interés parte de demostrar que los niños pueden producir textos completos planeando, textualizando y revisando. Para esto, se eligió la anécdota como práctica sociocultural dado que, al ser un texto cercano a los niños y propio de su cotidianidad, posibilita que realicen el proceso de redacción partiendo de las experiencias de su propia vida. Además, escribir textos reales con interlocutores válidos posibilita que los niños reconozcan que se escribe para alguien con una intención comunicativa clara y que con este acto pueden trascender en el mundo expresando su opinión y dejando huellas de “yo soy escritor”.

El trabajo se estructura en cinco apartados distribuidos de la siguiente manera: planteamiento del problema y justificación, marco teórico, metodología, resultados, conclusiones y recomendaciones. En el primero se aborda la problemática, el objetivo general y los específicos que guiaron la investigación. Con relación a la producción de textos en preescolar se identifica la necesidad de utilizar géneros discursivos que posibiliten priorizar la producción y el proceso de redacción de textos reales y con sentido. Dejando de lado, el énfasis en ejercicios perceptivo-motrices y métodos sintéticos de la escritura.

En el segundo apartado, se expone el marco teórico de la investigación. En este, se menciona el estado del arte en donde se resaltan algunas investigaciones locales, nacionales e internacionales que involucran algunas de nuestras categorías de análisis: el proceso de redacción y la anécdota como práctica sociocultural. Por otro lado, se define y caracteriza la anécdota como género discursivo y práctica sociocultural, donde se determina la estructura típica tenida en cuenta para la investigación. Así mismo, se conceptualiza el proceso de redacción desde una perspectiva sociocultural y se especifica cómo se desarrolla este proceso en los niños que aún no dominan la hipótesis alfabética.

El tercer apartado explicita la metodología del trabajo. Esta se enmarca dentro del paradigma cualitativo con un enfoque desde la etnografía crítica donde se busca develar el derecho que tienen los niños a producir textos completos y con sentido. Se enuncian el contexto y participantes que hacen parte de la investigación llevada a cabo en tres instituciones públicas del municipio de Medellín. Además, se hace la descripción del trabajo de campo que se realizó en dos fases dentro de las cuales se utilizaron técnicas e instrumentos para la recolección y registro de datos. Para el análisis de esta, se utilizó la codificación desde la teoría fundada. En este mismo apartado, se mencionan los compromisos y consideraciones éticas y legales tenidas en cuenta durante la pesquisa.

En el cuarto apartado se da cuenta de los resultados de la investigación. Estos, dan respuesta a los objetivos planteados, con respecto al desarrollo del proceso de redacción, a partir de la anécdota como práctica sociocultural y la comparación de la producción textual de anécdotas como práctica sociocultural de niños de preescolar de tres de instituciones públicas del municipio

de Medellín entre el 1 de abril y 10 de junio. En el último apartado se presentan las conclusiones y recomendaciones de la pesquisa. Las cuales se encuentran directamente vinculadas con los resultados de la investigación.

1. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“Detrás (o más allá) de los ojos que ven, los oídos que escuchan, el aparato fonatorio que emite sonidos y la mano que aprieta un lápiz sobre una hoja de papel, hay un sujeto que piensa y trata de incorporar a sus propios saberes este maravilloso medio de representar y recrear la lengua que es la escritura, todas las escrituras”.

(Ferreiro, s.f., p. 7)

El proceso de redacción es un proceso social, cultural, creativo, estratégico, autorregulado y responde a una forma de expresión creativa que involucra a todos los seres humanos. Saber redactar tiene un valor inmenso a nivel social, académico y laboral. Cuando se escribe un texto este puede trascender en el tiempo y el espacio, a través de él se puede comunicar y dejar constancia de nuestras ideas, sentimientos y pensamientos. Por ello, es mucho más que un conjunto de procedimientos, es un modo de existencia que le permite a las sociedades construir su memoria y una herencia común.

El interés hacia la producción escrita ¹ ha ido conquistando espacios y se ha situado hoy en el centro de discusión académica. Se reconoce el trabajo a nivel internacional de Calkins (1994), Flower y Hayes (1996), Cassany (1993), Camps (1995) y Jolibert (1997), a nivel latinoamericano de Ferreiro (1999), Teberosky (1999), Lerner (2001), Carlino y Martínez (2009), y a nivel local de Jiménez (2016) y Hurtado (2016), entre otros, quienes han puesto gran interés en estudiar la escritura como fenómeno cultural y como habilidad humana.

Sobre las posibilidades de los niños como productores de textos desde los grados iniciales, hay en el momento unos desarrollos importantes. Investigaciones como las de Ferreiro y Teberosky (1991) han demostrado que no es preciso ejercitar o esperar a que maduren algunos procesos para acercar a los pequeños a la producción escrita. Desde muy pequeños, y gracias al contacto con la sociedad alfabetizada, construyen hipótesis acerca del mundo que les rodea. Esta forma de encarar el universo letrado les permite ir edificando conocimientos previos que muchas veces son más elaborados de lo que los adultos pueden imaginar.

¹ En el contexto de la presente investigación, se usarán los términos utilizados por cada autor para designar al proceso de redacción. Así, se podrán encontrar varias denominaciones que alude al mismo concepto, tales como: proceso de redacción, escritura, composición escrita, producción escrita, composición de textos.

Aunado a lo anterior, la pedagoga Lucy McCormick Calkins (1994) amplía el espectro de saberes sobre las posibilidades que tiene la mente infantil de construir hipótesis sobre el proceso de redacción. En una de sus investigaciones demuestra cómo los niños plantean teorías al respecto desde antes de involucrarse en la enseñanza formal. Este bagaje los proyecta como autores y la producción de textos les otorga habilidades para construir nociones, no solo sobre la redacción sino también sobre el código escrito. “...Cuando los niños se perciben a sí mismos como usuarios del lenguaje escrito, como miembros del club (como dice Frank Smith), percibirán en todas partes las convenciones de la lengua escrita” (Calkins, p. 260).

Apunta Calkins (1994) que en el aula se requiere de tiempos para la escucha atenta y para la confrontación. Situaciones que son posibles en un ambiente en donde existan nutridas razones para escribir con un clima de respeto, acogimiento y valoración hacia las producciones de los novales escritores. Esto a su vez genera, una sensación de responsabilidad frente a los demás y sobre todo frente a ellos mismos, lo que les permite sentirse personal y estrechamente implicados. Este proceso requiere que los niños “...estén profundamente consustanciados con la escritura, que compartan sus textos con otros y que se perciban a sí mismos como autores” (Calkins, 1994, p.235), lo que requiere multiplicidad de eventos donde se redacten escritos con destinatarios reales.

“Los niños son lectores y escritores antes de serlo convencionalmente, y las prácticas educativas que potencian estas competencias y su progresivo avance son aquellas en las que los textos y los usos del lenguaje están en primer lugar” (Teberosky, citada por Sepúlveda, p. 15). Los aprendices van tomando conciencia de la diversidad de géneros discursivos y del uso de estos según sea la necesidad. Ribera (2009) afirma que,

Cuando llegan a la escuela, todos los niños poseen conocimientos sobre los géneros escritos, aunque en mayor o menor medida según los hábitos de cada familia...Por supuesto, cuando los niños son muy pequeños, dichos conocimientos se relacionan con los aspectos funcionales y globales, y no con el sistema de escritura (p. 401).

Estos conocimientos discursivo-textuales les otorgan la posibilidad de producir textos valorados solo desde la perspectiva personal y evolutiva. De esta manera la adquisición del sistema de escritura "...debe producirse a partir de la aproximación a los textos escritos y de su uso: es precisamente en este contexto donde su aprendizaje adquiere sentido" (Ribera, 2009, p. 401).

Estos avances mencionados han permitido establecer puntos de referencia y han sido acogidos por instituciones como el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 1998) en sus Lineamientos Curriculares para la lengua Castellana. Desde allí, se orienta a la escuela en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. En estos Lineamientos se plantea que:

Emilia Ferreiro, Liliana Tolchinsky, Ana Teberosky, Gloria Rincón y Olga Villegas son un referente obligado. Según estas investigaciones, el manejo del código alfabético convencional es un punto de llegada y no un punto de partida en el desarrollo natural de la significación en el niño. ... En este sentido, resulta necesario generar espacios de significación en los que la escritura cobre sentido social, y el problema de la fonetización y el acceso al código alfabético serán una necesidad que aparece de manera natural (p.30).

A pesar del reconocimiento y difusión en las últimas décadas de las investigaciones acerca de cómo el niño puede producir textos, estos constructos teóricos no han permeado la escuela y menos el aula de preescolar. No se favorecen escenarios en donde los niños puedan planear, textualizar y revisar sus producciones o la de sus compañeros. En su lugar, se hace énfasis en ejercicios perceptivo-motrices para preparar el ojo y la mano, destrezas que intervienen en el proceso de redacción, pero no son el acto mismo de producción. Así,

... su función social como medio de comunicación desaparece para ser reemplazado por una sucesión de elementos desprovistos de significado de cuya combinación surgirán solo después unidades que pueden tener un referente en la realidad pero que están siempre descontextualizadas porque no cumplen más función que la de enseñar a leer y escribir (Lerner y Palacios citados por Villanueva y Fornieles, 2015, p. 102).

De esta manera, el encuentro con el mundo letrado en la escuela se fragmenta. Por ejemplo, para el grado preescolar, en algunas Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín, se priorizan actividades que enfatizan en la adquisición del código siguiendo un orden de las consonantes y vocales. Veamos:

El ejercicio implica inicialmente, recordar las letras: /m/, /p/ y /s/ sumadas al sonido de las vocales. Luego, se presenta una nueva, la /t/, y se muestra su sonido para luego vincularlo con las vocales. Acto seguido, se exponen palabras que comiencen con las sílabas /ta/, /te/, /ti/, /to/, /tu/. Lo siguiente es relacionar las palabras con breves oraciones, por ejemplo: to-ma: toma, la, pe-lo-ta: pelota = toma la pelota o también pa-sa-me, e-se, to-ma-te = pásame ese tomate. A continuación, se dice y plasma algunas palabras en el tablero con su respectivo dibujo y los niños proceden a copiarlas en sus cuadernos (Guevara, Diario de campo, N°4, 20-09-2018).

En este ejemplo, los niños no escriben. Se trazan letras, se arman palabras y se organizan oraciones. El acto como tal, es incoherente: toma la pelota y pásame ese tomate; resulta ilógico pensar en pasarse un tomate en plena clase, la función pragmática del discurso está perdida. Otro asunto que complica el ejercicio es que, la ausencia de un destinatario no inquieta, fácilmente se escribe para nadie. Los textos producidos son especies de monólogos sin la presencia de un interlocutor válido. El propósito de la clase se centra más en el registro de la actividad que en el pensar mismo (Calkins, 1994). Esto conlleva, a que en las aulas se haga énfasis en aprender el código o sistema de escritura².

El siguiente ejemplo muestra como en el aula se desconoce el saber previo sobre la lengua escrita que poseen los niños. Notemos:

Una actividad realizada en la escuela sobre la paz involucró a los niños de preescolar. Quien presentó el ejercicio indicó que se debería dibujar dos manos y escribir en cada una algo

² “El sistema de escritura hace referencia a un conjunto de marcas o grafismos y de reglas que determinan su relación con lo que representan, esto es, con las unidades lingüísticas, fonemas (alfabeto), sílaba (silabario), morfema (logográfico)” (Díaz, 2006, p.60)

alusivo a este valor. Unos segundos después esta persona cambia de idea pues comenta que debe modificar el ejercicio, puesto que, los niños no saben escribir. Solicita que solo hagan dibujos (Guevara, Diario N°2,12-09-2018).

En el fragmento anterior, se desconoce al niño de preescolar como escritor, se cree que puede dibujar; pero, más allá, ... no es posible. La escuela piensa que escribir es imposible sin dominar el código, desechando cualquier aproximación. En su reemplazo acepta el dibujo, pues su uso no crea controversia. Al coartar la expresión se evita que se cualifique el conjunto de teorías sobre el mundo social, y los saberes sobre la lengua escrita más que conocimientos significativos son un obstáculo para el aprendizaje. Hay que evitar esos errores porque pueden fijarse en el pensamiento.

Jiménez (2016) sustenta que esta forma de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje desafortunadamente son avalados por el mismo MEN en el 2015. Acreditando con ello, el reconocimiento de teorías obsoletas que desconocen las posibilidades de los niños como productores. “Allí se señalan, o mejor se designan o decretan, derechos de aprendizaje que podrían traducirse en ámbitos de aprendizaje o competencias, si se quiere, que representan retrocesos didácticos alarmantes” (p.131). Algunas muestras de ello serían:

Identifica letras, palabras y oraciones. Pronuncia cada sonido y escribe cada letra de palabras de dos y tres sílabas. Reconoce sonidos de grafías iniciales y finales de las palabras. Combina fonemas para formar palabras con y sin sentido. Reconoce que las oraciones habladas y escritas están hechas de palabras separadas (p.132).

Lo anterior, da cuenta de una problemática al interior de la escuela que limita o restringe la posibilidad de pensar a los niños. Ellos, terminan formándose la idea de que producir textos es igual a copiar letras, palabras y oraciones. Se normaliza este saber y todos los involucrados le apuestan a formar copistas y reproductores de información. Situación que niega la posibilidad de aprender o descubrir por sí mismo, “...parecería que se considerarían innecesarios la reflexión, el análisis, la indagación, el cuestionamiento, etcétera; de ahí que podamos preguntarnos: ¿es acaso

posible avanzar así en la capacidad de producir textos?, ¿quiere decir que sin pensar se aprende? (Nemirovsky, 2004, p. 5).

Creemos entonces que, para lograr encuentros reales y respetuosos se debe generar condiciones didácticas que permitan poner en escena, así como lo afirma Lerner (2001) "...a pesar de las dificultades y contando con ellas- una versión escolar de la escritura más próxima a la versión social de esta práctica" (p. 32). Escenarios que permitan a los niños el uso de la palabra para hacer oír sus voces, para dar a conocer sus opiniones, para comunicar informaciones, sentires, angustias, alegrías, para producir conocimiento. Oportunidades para ejercer su derecho de usar el lenguaje en contexto. Es el reconocimiento y apuesta por la niñez, es la confianza en sus capacidades y para ello es necesario, así como dice Ferreiro (1997) "DAR A LOS NIÑOS OCASIONES DE APRENDER" (p. 122, mayúscula sostenida en el original). Esto es posible si desde edades tempranas se posibilita "...trabajar la producción escrita en sintonía con la adquisición de conocimientos sobre el mundo" (Teberosky y Portilla, 2010, p. 66). Y que mejor forma si se vincula desde la redacción de géneros discursivos que pertenezcan a su contexto más cercano, en este caso las anécdotas.

El valor que posee la anécdota como género discursivo es inmenso. Por su carácter espontáneo y cotidiano refleja las transformaciones de la vida social, y permite tanto al autor como al lector identificar creencias, valores, relaciones y significados que pueden compartir en pos de mayores índices de significancia. Los niños se reconocen producto de una historia familiar, social que determina su vida, además, al situarse como actores de la misma, logran narrar sus propias experiencias tomando decisiones sobre estas. El hecho anecdótico cobra validez cuando los estudiantes se dan cuenta de que sus vidas son algo sobre lo cual vale la pena comunicar (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008).

Asociado a ello, favorece el desarrollo de la redacción, pues se logra dar curso al impulso humano de escribir. Se pretende que aprendan a escribir escribiendo, teniendo la convicción de que son ciudadanos productores de textos. Considerando que, "...es la producción de auténticos textos de uso social en el aula lo que marca la diferencia entre formar autores de textos de calidad o reducirse a promover la realización de meros ejercicios" (Nemirovsky, 2004, p. 2).

Atendiendo a lo planteado nos hacemos la siguiente pregunta *¿Cómo contribuye el relato escrito de anécdotas como práctica sociocultural al proceso de redacción de niños de preescolar de tres instituciones públicas de Medellín?*

1.1.OBJETIVOS

1.1.1. Objetivo General

- Analizar la contribución del relato escrito de anécdotas como práctica sociocultural al proceso de redacción de niños de preescolar de tres instituciones públicas del municipio de Medellín.

1.1.2. Objetivos Específicos

- Identificar el desarrollo del proceso de redacción, a partir de la anécdota como práctica sociocultural, en los estudiantes de preescolar de tres instituciones públicas del municipio de Medellín.
- Comparar la producción textual de anécdotas como práctica sociocultural de niños de preescolar de tres instituciones públicas del municipio de Medellín, entre el 1 de abril y el 10 de junio.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado se presentan las investigaciones que se vinculan a alguna de las categorías de análisis de esta pesquisa. Si bien, ninguna da cuenta de la contribución de la anécdota como practica sociocultural al proceso de redacción, si tienen relación con el uso de este género para producir textos, el enfoque sociocultural de la escritura o la producción a partir del proceso de redacción. Luego, se exponen las bases teóricas que se convierten en rasgos para abordar la investigación. Por ello se define lo que concierne al género discursivo como proceso complejo y el discurso situado socioculturalmente. Respecto a la escritura se conceptualiza sobre el proceso de redacción identificando tres momentos claves (planeación, textualización y revisión) asuntos vistos a la luz de autores como Calkins (1994) quien ofrece una didáctica para su implementación en el aula de preescolar.

2.1. Estado del arte

A continuación, se revisan diversas investigaciones a nivel internacional y nacional en relación a la producción escrita de anécdotas en preescolar. Se tiene en cuenta para la búsqueda los siguientes descriptores: proceso de redacción, preescolar, escritura de anécdotas y textos narrativos en un contexto sociocultural. En los rastreos realizados no se han identificado estudios previos sobre la producción de anécdotas con niños de preescolar, no obstante, se reseñan varias investigaciones que relacionan el proceso de redacción con textos narrativos en (cuento y canciones), insumos que aportan datos relevantes para la elaboración de este estudio.

A nivel local

A nivel local se encuentra el trabajo investigativo realizado por, Espitia, A., Sosa, A., Agudelo., Ruiz, A., Saldarriaga, L., Silvan, L., Restrepo, L., Robles, M., Zapata, P., Metaute, V y Naranjo, Y., realizado en el 2009 denominado *El aprendizaje cooperativo en el aula: una forma de fomentar el desarrollo de la producción textual inicial* en preescolar, de corte cualitativo con enfoque etnográfico en cinco IE de los municipios de Itagüí y Caldas del departamento de Antioquia. Los objetivos que guiaron su trabajo se centraron en identificar la influencia del

aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la producción de diferentes textos, entre los cuales se resaltan los cuentos e historias personales como la anécdota. Entre las principales conclusiones se puede destacar que el andamiaje ofertado por los niños los acercó al conocimiento de la lengua escrita en tanto que los expertos (niños que había superado hipótesis) podían convertirse en ayudantes de sus pares para reconocer el sistema de escritura. A nivel de la redacción conjunta, se observó diferencias positivas cuando estas se realizaban de manera cooperativa a nivel de la coherencia y la pragmática (intención comunicativa y superestructura).

Arias en el año 2013, realizó una investigación llamada “El libro- álbum como estrategia para iniciar los procesos de lectura y escritura en niños de preescolar”, donde se buscaba fomentar por medio de la construcción de un libro-álbum la adquisición de la lectura y la escritura en niños de preescolar del municipio de Bello, Antioquia. La investigación fue cualitativa con un enfoque constructivista. Los objetivos fundamentales se centraron en la promoción de la producción de textos escritos con sentido y coherencia, además, de potencializar la idea de escribir en situaciones reales. De esta manera, la investigación logró generar en el aula un espacio dotado de sentido real de la escritura, donde ellos pudieron leer, escribir e indagar en correspondencia con sus intereses y el nivel de escritura en el que se encontraban.

Álvarez y Moreno (2014) en la ciudad de Medellín realizaron la investigación titulada “La confrontación pautada: una estrategia didáctica para dinamizar los procesos de construcción de la lectura y escritura en niños de transición y primero” utilizando un modelo de investigación cuantitativa con un diseño Cuasi experimental. En su trabajo implementaron una propuesta de intervención didáctica con proyectos de aula y la hora del cuento, donde se pudiera desarrollar las cuatro habilidades básicas en situaciones significativas. Dichas experiencias se sustentaron desde la confrontación pautada en los procesos de adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura con niños de transición y primer grado de educación básica primaria. El estudio concluyó que la confrontación implicó el retorno al texto base para reescribir aunado al reconocimiento del error constructivo como posibilidad de aprendizaje y aproximación a la lengua escrita.

Parra y Vargas (2017) llevaron a cabo en Bogotá una investigación titulada “El libro álbum, una oportunidad para iniciar el proceso de escritura en niños de preescolar”. Dicha indagación de corte cualitativo con un diseño de investigación acción, se centró en el desarrollo del proceso de escritura en contextos significativos. Con ello se procuró la transformación de la práctica utilizando una secuencia didáctica denominada libro álbum. En el trabajo se llegaron a varias conclusiones a saber: en primer lugar, se evidenció un progreso en las formas simbólicas gráficas e icónicas de los niños; en segundo lugar, se presentó una evolución en el proceso de escritura, además del reconocimiento de los mismos como productores de literatura. Por último, se dio un avance en cuanto a la intencionalidad comunicativa de los textos a través de situaciones reales.

A nivel internacional

En la Plata, Argentina en el 2015, Zuccalá llevó a cabo una investigación titulada “Producir textos en los inicios de la escolaridad: La producción de textos orales, dictados a un adulto y escritos, en sala de 5 y primer grado”, en la que utilizó estrategias de análisis cuantitativas y cualitativas, con un enfoque constructivista. Los objetivos se centraron en analizar, explorar y comparar los textos producidos desde una perspectiva evolutiva, relacionados estos con los diferentes modos de producción y dos enfoques contrastantes: el constructivista y el formal. El trabajo comparativo entre los dos grupos se tuvo como base para la producción de textos narrativos infantiles. La conclusión más destacada en cuanto a la producción fue que sin importar el nivel de escritura en el que se encontraban los niños, se logró producir la narrativa.

En Barcelona, Sepúlveda Castillo (2011) publicó la tesis doctoral “El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura” la cual tuvo por objetivo principal comprender el aprendizaje inicial de la escritura de textos a partir de la lectura y comentario de libros de literatura infantil. Para atender a este objetivo, se optó por una investigación de estudio longitudinal y de intervención sin grupo de control. El estudio permitió derivar que la producción de listas a partir de textos narrativos promovió el aprendizaje de las competencias infantiles sobre lo oral y lo escrito y generó el conocimiento de una memoria viva decantada de los textos reescritos expresadas en listas colectivas, que funcionaron como carteles para consultar a la hora de escribir.

En Valencia, España, Ribera (2009) realizó una investigación intitulada “Los aspectos textuales en la producción de género escritos con alumnos de educación infantil” su objetivo fue poner en relieve la producción de géneros escritos como la carta, el relato y la receta. En cuanto al conocimiento específico de los géneros, previo a la producción de los textos, se concluyó que los niños fueron capaces de producir los relatos de alguna experiencia vivida con facilidad, posiblemente por la escucha de relatos, tanto de carácter oral como leídos. Respecto a la carta, se detectó discrepancias evidentes, pues dependiendo de los conocimientos previos adquiridos en la escuela, los aprendices requerían mayor ayuda que aquellos con menos colaboración en el aula. En el caso de la receta de cocina, no había conocimiento de este discurso por lo que se necesitó de aprendizaje. Estas discrepancias visibilizaron la necesidad de conocer las características propias de cada uno de ellos como condición para su producción.

2.2. El género discursivo “anécdota”

Los géneros discursivos (GD), son formas de expresión del lenguaje. Surgen histórica y culturalmente a partir de los participantes con sus necesidades, así como también de los ámbitos de uso ya sean públicos, educativos, profesionales y personales (Boillos, 2017). Pueden cambiar de acuerdo a las transformaciones sociales y pueden ser predecibles de acuerdo a su ámbito, así es reconocible en algunos de ellos su temática (si es una anécdota, probable sea eventos personales ocurridos en tiempo pasado). Las implicaciones que genera el reconocimiento de los géneros tiene repercusión en el acto de comprenderlos y de producirlos, no es lo mismo leer un género acta que un género anécdota, pues como su intención es diferente, la actitud y expectativas con que se encaran no podrá ser igual.

Como hablantes, a la par que aprendemos la lengua materna aprendemos los géneros discursivos. Es decir, "En la práctica los utilizamos con seguridad y destreza, pero teóricamente podemos no saber nada de su existencia" (Bajtín, 1999, p.267). Por ejemplo, géneros discursivos serían los artículos de opinión, las noticias, las actas, las novelas, las anécdotas, las conversaciones, el periódico, las tareas...entre otros muchos (Alexopoulou, 2010). Los niños,

aún sin dominar la hipótesis alfabética pueden producir géneros como cuentos, cartas, recetas, anécdotas, tarjetas, entre otros.

Los géneros discursivos deben atender a ciertos parámetros contextuales. Estos se refieren a los ámbitos de uso, los participantes, las circunstancias temporales y espaciales de la enunciación, así como el propósito comunicativo. También se atiende a los rasgos lingüísticos, es decir, las formas morfosintácticas, léxico-semánticas, coherencia temática, cohesión, registro, modo de organización, longitud. Por ejemplo, el género “anécdota” puede materializarse según nuestra intención como productores lo que significa que en ella podemos narrar un acontecimiento, argumentar para influir sobre el receptor, describir un hecho o simplemente informar sobre el suceso. Veamos esto en un ejemplo de un discurso producido por un niño de preescolar cuando la maestra le invita a escribir un aparte anecdótico de su vida:



Imagen N°1, muestra escritural de una anécdota, Guevara, 05-04-2019, diario N°2.

Transcripción: me caí en la cancha, pero no fue algo jodido ni me lastimé (Guevara, 05-04-2019, diario N°2).

Lo que se puede observar al interior de esta muestra de género discursivo “anécdota” es que se narra e informa un acontecimiento __jugando en la cancha y caerse allí__ y se argumenta (persuadir al oyente), es decir, caerse en la cancha de la escuela no es algo preocupante o “jodido” en palabras del pequeño. Se sugiere que el incidente no es algo grave, o genere

preocupación para la maestra y por consiguiente el lugar puede continuar siendo un espacio de juego. Lo anterior demuestra como el relato se predetermina por el ámbito de uso, los participantes, el contexto temporo-espacial del acto enunciativo y sobre todo el propósito del escrito al generar su discurso.

Respecto a los rasgos lingüísticos si se piensa desde la tipología textual en este caso “narración” por ejemplo, esta se puede concretar a través de su estructura (situación inicial, problema, acciones, situación final...). Hay presencia de la coherencia global pues se mantiene el eje temático y también podría decirse que se evidencia un registro, modo de organización, longitud, entre otros. Lo que implica que la anécdota hace parte de la narración.

2.2.1. La anécdota, estructura organizativa típica

Los tipos de texto, concebidos como modos de organización del discurso, tienen sus características lingüísticas y estructurales específicas que hacen que todo texto se estructure de acuerdo con las convenciones que impone el contexto en que aparece. A continuación, se presentan algunas de sus características estructurales.

“Desde su sentido epistemológico, el término anecdote está conexo a la historia y a lo inédito como una forma de expresar la novedad y la singularidad de la realidad cotidiana” (Ramos, 2018, p. 47). Así mismo, gira en torno a hechos reales y auténticos utilizando un lenguaje natural para relatar. Agrega Chamfort (citado por Jiménez, 2007) que esta implica el relato de un hecho vivido, o bien, de lo ocurrido a una tercera persona. “La anécdota puede necesitar de una explicación contextualizadora, que el autor asume, reconociéndose, así como historiador legitimado de ‘la vida cotidiana’ (p.16). En la anécdota el lector es el interlocutor “...directo al que se dirige el autor, que se pone a sí mismo en escena como protagonista, en primera, o en tercera persona” (p.17).

La anécdota puede ser oral o escrita y dependiendo como se presente puede revelar diferencia. En cuanto a la organización, si se hace de forma oral se relatan los hechos en el orden recordado y por tanto se pueden omitir detalles, mientras que de forma escrita se tiene un mayor tiempo

para organizar los hechos en un orden de principio a fin. Respecto a la estética, en la oral pueden surgir imperfecciones por motivos de tiempo y de memoria en contraposición a la escrita que busca la perfección del texto para que pueda ser comprendido por el lector con un lenguaje formal y teniendo en cuenta las normas de la lengua (Bartholomew, citada por Escribano, 2007). Se estructura de la siguiente manera:

Una situación inicial: es el primer componente del esquema de base, de carácter estable y en el que se plantean las circunstancias espacio-temporales: un lugar y un tiempo (que pueden ser algo vagos), los personajes y los acontecimientos. Le sigue una complicación o nudo: en esta parte, aparecen motivos dinámicos que destruyen el equilibrio de la situación inicial y desencadenan la acción. Habitualmente determina toda la evolución de la trama. Se continua con la acción: se trata del núcleo central del relato, está suscitada por el desencadenante presente en la complicación. Esta da paso a la resolución: se trata de la nueva situación a la que conducen los acontecimientos surgidos en la complicación y la acción. Supone una transformación de la situación inicial. Y se culmina con una situación final: se trata de la moraleja del relato (Adam y Lorda, citados por Vílchez, 2014, p.22).

También cuenta con una microestructura, que según Ramos (2018) está configurada por marcadores discursivos los cuales permiten tres aspectos. El primero, poder organizar la información; el segundo reformular las ideas; y el último, establecer referentes temporales espaciales, es decir, la deíxis; y la presencia de tiempos verbales en pretérito perfecto, indefinido e imperfecto.

Este tipo de texto da cuenta de vivencias, experiencias o prácticas que nacen de la cotidianidad de cada ser humano. En este sentido, es importante identificar y reconocer cada uno de los aspectos contextuales y sociales en los que se encuentran inmersos el autor y el lector del texto. Así, es importante considerar las anécdotas como prácticas que se enmarcan dentro de un entramado o enfoque sociocultural.

2.2.2. La anécdota como práctica sociocultural

Por su carácter informal, la anécdota se considera una práctica reservada al discurso oral. Como experiencia inscrita en el ámbito personal no posee reglas impuestas por las instituciones sociales externas. Su origen se sitúa en la rutina de la vida diaria constituyéndose como un cumulo de acciones cognitivas que "...suponen aprendizajes y usos lingüísticos valiosos, aunque sean diferentes de los legitimados por la escuela (Cassany, 2008, p.41). A diferencia de los cuentos y de las fábulas, los relatos anecdóticos para niños no se comercializan en librerías por lo que en una biblioteca escolar se podría decir que es poco factible su presencia. Esto puede deberse a que, por su carácter personal e íntimo, adquiere valor solo para quien lo vive, su producción no se valora como los demás discursos que se proyectan en el aula de clase. En este sentido, es factible ubicarla directamente a la *literacidad vernácula* y a los *géneros discursivos primarios*.

Sin embargo, cuando cruza el ámbito íntimo y trasciende al ámbito escolar, logra rehacer su intención. De esta manera la anécdota, puede adquirir un valor pragmático y discursivo para ser usada como una herramienta en un sentido específico y colectivo. El aprendiz al leer y producir anécdotas pone a prueba sus conocimientos, sentires, afectos, hazañas; impactando a quien se interese por su contenido. Así, impulsa al aprendiz a desplegar una serie de representaciones mentales que ha formado sobre los eventos socioculturales en los que actúa y produce. Tanto el autor como el lector pueden vincularse para explicar conceptos, expresar opiniones, y lanzar juicios, intercambios o mediaciones para lograr la comunicación efectiva asegurando la inmersión en lo social y cultural.

Según Cassany y Hernández (citados por González y Herrera, 2015) el valor de este discurso (primario) para la escuela puede ser importante pues leer y escribir textos no formales como es la anécdota y otros discursos de carácter vernáculo, se constituyen como una excelente estrategia en tanto se explora:

- ...a) El conocimiento previo del aprendiz.
- b) El punto de partida para cualquier propuesta de enseñanza.
- c) La fuente para conocer los intereses y las motivaciones de los aprendices u
- d)

otros contextos en qué trabajar la práctica de la lectura y la escritura de manera comunicativa, porque “si la escuela debe enseñar a vivir mejor al futuro ciudadano”, además debería enseñarle a hacer mejor lo que le gusta hacer en su tiempo de ocio y en su vida privada (pp. 28-29).

2.3. El proceso de redacción desde la perspectiva sociocultural

Desde la perspectiva sociocultural el proceso de redacción se concibe como un proceso, individual y social determinado por un contexto sociocultural y pragmático en el que se pone en juego los saberes, aptitudes e intereses del sujeto. Su aprendizaje demanda un cuidadoso proceso de elaboración de su materia prima -el pensamiento- y de su forma de expresión -los textos escritos-.

Este proceso debe ser comprendido desde cuatro aspectos fundamentales (Cassany, 2008). El primero, alude a la situación del discurso, lo que implica reconocer que los textos son producto de la creación de un ser humano que está ubicado en un lugar y un momento histórico determinado. Desde esta perspectiva “...cualquier discurso consta de contenido e ideología” (Cassany, 2008, p. 22). El segundo aspecto es la comunidad cultural de significados; al redactar o leer es indispensable conocer o identificar las creencias, valores, relaciones y significados que puedan tener las palabras o acciones referenciadas en una producción escrita.

“Aparte de los significados, cada comunidad desarrolla sus propias prácticas discursivas, su retórica particular” (Cassany, 2008, p.25). Este tercer aspecto implica la construcción de formas de expresión y modos de actuar en diversidad de situaciones que aseguran que el texto producido pueda ser comprendido desde diferentes escenarios culturales. El último aspecto a considerar es la diversidad de interpretaciones, en ese sentido, para los textos “No existe el *Significado* (definido y en mayúscula) descontextualizado, ubicuo y atemporal. Existen sólo *significados* (en plural y en minúscula) situados, locales, caducos, individuales” (Cassany, 2008, p.29. la cursiva es del original).

Cassany (1993), Scardamalia y Bereiter (1992), Calkins (1994), Flower y Hayes, (1996); Serafini, (1993) entre otros, concuerdan en que el proceso de redacción es una actividad compleja, un proceso en el cual el escritor efectúa diversas tareas relacionadas y a diferente nivel. El proceso está compuesto a su vez, por tres subprocesos: planificación, producción (edición) y revisión (Flower y Hayes, 1996). En la planificación se define el propósito del texto, es decir, el interlocutor, la intención, el tipo de texto, la organización de las ideas y la reacción que se espera tener del lector, de esta manera "... hacen un esquema, toman notas y piensan un rato en todos estos aspectos antes de redactar" (Cassany, 1993, p.103).

En la producción o textualización, se da propiamente la redacción. En esta se organiza y se enlaza el discurso de manera coherente y cohesivo, evitando ambigüedades y propiciando una adecuada intención comunicativa. Por último, en la revisión se dan las correcciones o modificaciones del texto, para su edición y lectura por parte de otros, este "...proceso consciente en el cual los escritores leen lo que han escrito, ya sea como trampolín para posteriores traducciones, o con miras a evaluar sistemáticamente y/o revisar el texto" (Flower y Hayes, 1996, p.9).

El proceso de redacción desde una mirada sociocultural implica reconocer que el autor no sigue una serie de pasos lineales para construir un texto, pues este está en función de variedad de situaciones discursivas que impedirían que fuese comprendido de igual forma en variados contextos. En ese sentido, las fases del proceso de redacción no son rigurosas, sino que son flexibles, reflexivas y dialógicas donde el autor puede ir y volver en cualquier momento del proceso. Lo que implica que los escritores deben situarse en un contexto y partir de allí planificar, textualizar y revisar su texto. Hayes (1996) actualiza el modelo anterior, sin descartar los mismos subprocesos y reconoce dos componentes: el entorno de la tarea sociocultural y el individuo.

Igualmente, dicho proceso implica reconocer las diferentes funciones de la escritura. Dentro de estas, Cassany (2009) distingue dos grupos, los cuales son: funciones interpersonales, las que se dirigen a un destinatario distinto del autor y las funciones intrapersonales, las cuales se encaminan al mismo autor del texto. Dentro de las interpersonales, se encuentran enmarcados

todos los usos comunicativos, por medio de los cuales se desea informar, transmitir o comunicar un mensaje a una persona o interlocutor, en este caso, dar a conocer un acontecimiento propio de la cotidianidad del individuo.

En las funciones intrapersonales, se destaca la epistémica, la cual permite generar nuevos conocimientos o aprendizajes, es decir, "...generar opiniones e ideas que no poseía antes de iniciar la actividad escritora" (Cassany, 2009, p. 49). Desde esta función, la escritura de anécdotas permite crear conocimientos nuevos sobre este género discursivo, sus características propias y la forma de ser usada desde el discurso escrito.

Así mismo, Morales y Cassany (2008), además de las anteriores, menciona la función del poder. En esta, el individuo domina las habilidades de lectura y escritura, lo que le permite tomar poder del discurso escrito y tomar posturas frente al mismo. En este sentido, la escritura de anécdotas desde el proceso de redacción le permite a los estudiantes empoderarse de este género discursivo de forma tal, que le posibilita poner en juego sus conocimientos sobre el mismo para primero desarrollar su texto de forma más adecuada y segundo, evaluar o tomar una postura crítica frente a otro texto del género anecdótico.

2.4. Proceso de redacción en los niños que aún no dominan la hipótesis alfabética

Para ahondar en el proceso de redacción que llevan a cabo los niños, es importante reconocer el papel que juega la didáctica dentro del mismo. La didáctica es un constructo que se ha venido revisando en el transcurrir de la historia. Esto ha generado diferentes significados que han ido trascendiendo y restructurándose según las perspectivas, singularidades y necesidades que se presentan en el ámbito educativo y el contexto. En la actualidad puede decirse que la didáctica debe ser entendida como "...el sistema que estructura unos componentes, el comportamiento de cada uno de ellos, sus movimientos y relaciones dentro del sistema y de este con otros sistemas mayores" (Álvarez y Gonzales citado por Echavarría y Quintero, 2002, p.103). Su objeto de estudio es la relación del maestro con el proceso de aprendizaje. En este, se incluyen el problema, los objetivos, los contenidos, el método, los medios, la forma y la evaluación.

Por todo lo anterior, como todo escritor, los niños que aún no dominan la hipótesis alfabética, logran producir textos. En este sentido, la enseñanza de la redacción debe partir de situaciones en las que se produzcan textos completos, siguiendo una intencionalidad comunicativa y teniendo un interlocutor válido. En este sentido, se busca "...promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento" (Lerner, 2001, pp. 41-42).

2.5. Propuesta de Lucy McCormick Calkins

Con relación al proceso de redacción, asegura Calkins (1994) que el pensamiento infantil pasa por la planeación, la elaboración de borradores y la revisión del texto. La autora describe cada subproceso mostrando cómo los atraviesan los niños, aún sin el dominio del código escrito.

2.5.1. Planeación

La primera fase del proceso de redacción propuesto por Calkins (1994) para los niños de preescolar es la planeación que se expresa por medio del dibujo. A pesar de no concordar con lo que los adultos reconocen como planeación es la primera entrada para la producción de textos. Por medio de estos, ellos logran transmitir significados y narrar acontecimientos, tal como explica Calkins (1994): "...el dibujo tiene un papel importante. El acto de dibujar y la figura misma proporcionan un andamiaje de apoyo dentro del cual construir el texto" (p. 73).

Cuando se dibuja se está poniendo de forma impresa el pensamiento en el papel, el maestro con sus preguntas o indagaciones activa la toma de conciencia sobre lo pensado y plasmado. Es entonces este acto una ayuda en el problema de selección y constituye un primer paso para pensar en el tema a tratar en el texto, este "...provee un horizonte y lleva al niño a profundizar la escritura" (Calkins, 1994, p. 95). El dibujo asegura la permanencia del tema, es un soporte al cual se va tantas veces sea necesario. Se prepara la producción por medio del dibujo, los niños comienzan a dibujar y en medio de este anuncian lo que van a escribir o de lo que va a tratar el relato. Se "...va y viene, del dibujo a la escritura y luego nuevamente al dibujo" (Calkins, 1994, p. 73).

En este sentido, cuando el dibujo se va cualificando, se hace una organización espacial de estos y se le da una base al texto. Esta acción permite que los escritos tiendan a cambiar a narraciones con algún tipo de cronología. Los dibujos siguen siendo la mayor fuente de significado para los niños, pues estos les permiten dar a conocer su concepción del mundo e ir añadiendo palabras que los acompañen cuando se les pregunta por su contenido. Los niños son los únicos que pueden dar un significado; ellos, producen texto cuando tienen que explicar, justificar, argumentar, replantear, corroborando de esta manera, la importancia del lenguaje como herramienta de mediación (Calkins, 1994).

El dibujo aparece como elemento importante, es el apoyo con el cual construye. Es este y la posibilidad de ir decidiendo el cómo hacerlo lo que permite al niño recordar elementos que le servirán luego para realizar sus borradores. Calkins (1994) manifiesta que

No sólo el acto de dibujar sino también la figura misma puede dar un marco de apoyo a los pequeños escritores. Con el tiempo, los niños aprenden a crear textos autónomos y explícitos, pero durante sus incursiones precoces en la letra escrita suelen incorporar gran parte de sus significados en la figura más que en el texto (p. 73).

A medida que avanzan en la planeación, se debe observar y estar muy atento para comprender si el dibujo les permite generar ideas o si por el contrario las limita. Cuando esto último sucede, “...la elección de temas de escritura por parte de un niño se ve limitada por su repertorio pictórico” (Calkins, 1994, p. 78). De esta manera, los chicos únicamente realizan dibujos según sus habilidades, sin llevarlos a pensar en un tema para su escrito y sin ser un medio efectivo de preparación, por tanto, la maestra debe proceder a separar el dibujo de sus producciones escritas, es decir, dar a cada actividad un tiempo y un espacio separados.

Así pues, cuando se evoluciona en el proceso, la planeación “...supone considerar diversos temas, proyectar un relato, anticiparse a la respuesta de un lector” (Calkins, 1994, p. 73). Por tanto, es importante que el maestro deje claro estos momentos, ya que como explica la autora: “Cuando el niño conoce los parámetros sobre los cuales está trabajando, puede desarrollar

estrategias y planear su escritura” (p. 42). Visto de esta manera, el papel de los docentes consiste en suministrar el tiempo, los materiales, eventos para confrontar y numerosas razones funcionales para escribir (Calkins, 1994).

2.5.2. Borrador/Textualización

En la segunda fase, que corresponde a la textualización, cuando los niños comienzan su proceso de redacción de un texto, “El habla –como el dibujo- provee un marco en el cual construir el texto” (Calkins, 1994, p. 81). Al ayudarse de comentarios orales, se facilita el trabajo de dar continuidad a sus escritos, por ejemplo, al decir un comentario de procedimiento como “ahora veamos...”, se ayuda a organizar y orientar el trabajo que viene a continuación. Cuando los chicos van progresando, los comentarios orales se vuelven innecesarios y en sus textos se puede evidenciar mayor detalle de lo sucedido en el evento que están escribiendo. “A medida que la escritura de los niños se va haciendo más fluida, la brecha entre su discurso oral y su escritura se achica, y pueden cada vez más escribir sin necesidad del acompañamiento oral” (Calkins, 1994, p. 82).

De esta forma, los niños plasman sus ideas, a partir de lo que saben o reconocen del código lingüístico. En este se puede reconocer como ellos logran diversificar el uso del código, ensayando las formas, usando mayúsculas, minúsculas, puntos, guiones. Prima en sus producciones el texto narrativo en los cuales hay un deseo interno por continuar y un fin que lograr. En ese sentido, “Cuando los chicos se aproximan de un modo gradual al relato personal, sus temas les suministran tanto el impulso para continuar como la estructura organizativa” (Calkins, 1994, p. 83).

2.5.3. Revisión

En cuanto a la revisión, “las adiciones y agregados son una parte muy natural de la escritura de los niños pequeños. Pueden ser consideradas como una forma precoz de revisión o como parte del borrador, ya que entre ambos no existe una división nítida” (Calkins, 1994, p. 85). Los estudiantes de preescolar en su proceso de redacción se convierten en expertos en agregar y unir

ideas, aprendiendo prontamente a añadir más texto a su producción. Así, son capaces de retomar su texto y complementar lo faltante, al inicio hacen añadidos como formando un collage de información en cualquier lugar de la hoja que esté en blanco.

A medida que evolucionan en su proceso de revisión, añaden nueva información en el lugar correspondiente. En este momento, toma relevancia el uso de las adiciones. Estas les permiten añadir nueva información, la cual resulta pertinente pues agregan o cosen pedazos de hojas en el sitio adecuado. Tal y como expone Calkins (1994), “Los chicos descubren más cosas para decir, e inventan modos de insertar sus palabras adicionales en el texto original” (p. 105). Para que esto sea fructífero, es menester que se les dé la oportunidad de leer sus textos a su maestra, a sus compañeros y para ellos mismos.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño metodológico: paradigma cualitativo

Este proyecto se fundamentó bajo el paradigma cualitativo, Galeano (2004) explica que este,

...aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos. Busca comprender -desde la interioridad de los actores sociales- las lógicas del pensamiento que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente del conocimiento (p. 18).

Dicho paradigma implicó un vínculo directo del observador/investigador con la cotidianidad. Esto a su vez permitió hacer un estudio subjetivo de las relaciones que tienen lugar en este contexto, para comprender la lógica de la realidad en la que se encontraban los participantes (niños y niñas de preescolar) la cual influía significativamente en la manera de ser y comportarse en el ambiente de aprendizaje vinculado con la producción escrita de anécdotas. Este, según Taylor (citado por Martínez, 2011), centra su interés en el contexto de los acontecimientos y la indagación se basa en los espacios en donde los humanos interactúan, es decir, se implican, interesan, evalúan y experimentan directamente, contextos que son naturales, son tomados tal y como se encuentran. Así, en los estudios cualitativos, "... se pretende llegar a comprender la singularidad de las personas y las comunidades, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural" (Martínez, 2011, p. 12).

3.1.1. Enfoque: etnografía crítica

Este trabajo, se centró en la etnografía crítica. Esta, según Schwandt (citado por Marinardes y Marcondes, 2011), se refiere a los estudios comprometidos con la crítica cultural, en donde se reconocen cuestiones políticas, sociales y económicas. Así, las investigaciones desde esta perspectiva

...buscam compreender as relações entre as questões investigadas e o sistema social mais amplo, com o objetivo de apreender a totalidade de suas determinações, bem como de desvelar sistemas de dominação, opressão, ideologia e discursos com a finalidade de contribuir para que tais situações sejam alteradas³ (Marinardes y Marcondes, 2011, p. 426).

La investigación etnográfica crítica, “... demanda uma preocupação não apenas com a técnica, mas também com implicações mais profundas, tais como, as teorias que fundamentam a pesquisa, o nível de reflexividade do pesquisador e a necessária perspectiva de historicidade dos fenômenos investigados⁴” (Marinardes y Marcondes, 2011, p. 434). Así pues, el investigador debe posicionarse como un sujeto activo y reflexivo, involucrándose directamente con el contexto con el fin de estudiar e interpretar las características del comportamiento cultural y social del mismo.

Margalef (citada por Valdez, 2012) plantea que “...la etnografía crítica y la pedagogía crítica comparten los mismos principios y son emancipadoras, por lo que van más allá de la descripción y la comprensión: buscan asumir una postura más comprometida con el cambio y la transformación social” (p. 22). Además, la etnografía crítica puede ser utilizada en diversos escenarios y contextos educativos, por ejemplo, “...a pesquisa sobre os processos de escolarização dos alunos... pode envolver: ... a investigação sobre os processos de ensino e aprendizagem de uma disciplina específica⁵” (Barton, citado por Marinardes y Marcondes, 2011, p. 435), en este caso, el proceso de redacción.

En este sentido, desde esta investigación, se buscó que se visibilizara el derecho que tienen los niños y las niñas de comunicar y expresar sus conocimientos, experiencias y sentimientos a través del proceso de redacción, es decir, su derecho de usar el lenguaje en contexto. Igualmente, se pretendió que los estudiantes se formaran como sujetos críticos por medio de la escritura

³ ...buscan comprender las relaciones entre las cuestiones investigadas y el sistema social más amplio, con el objetivo de aprender la totalidad de sus determinaciones, así como desvelar sistemas de dominación, opresión, ideología y discursos con la finalidad de contribuir para que tales situaciones sean alteradas.

⁴ Demanda una preocupación no solo con la técnica, sino también con implicaciones más profundas, tales como, las teorias que fundamentan la investigación, el nivel de reflexividad del investigador y la perspectiva necesaria de historicidad de los fenómenos investigados.

⁵ La investigación sobre los procesos de escolarización de los alumnos... puede involucrar: ...la investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de una disciplina específica.

como proceso sociocultural. En últimas y concordando con lo expuesto por Vargas (2016), la etnografía crítica debe ser indispensable en el ámbito educativo, “...ya que ese educador y educadora serán las voces que denuncien aquello que se necesite denunciar” (p. 11), utilizando el conocimiento de forma tal que se logre producir un cambio social.

3.2.Contexto y Participantes

La investigación se realizó en tres Instituciones Educativas (IE) del municipio de Medellín y se focalizó en el trabajo con niños de preescolar. La primera institución se encuentra ubicada en el barrio Aranjuez, comuna 4 de Medellín, es de carácter público y pertenece al sector urbano y ofrece los grados desde el nivel preescolar hasta la básica primaria en las jornadas mañana y tarde. Desde su misión la institución le apuesta a “... un modelo pedagógico humanista incluyente, basado en estrategias metodológicas activas que favorecen el aprendizaje significativo, la sana convivencia y el respeto por la diferencia; con una visión proyectada al desarrollo social, científico y tecnológico” (INFECT, 2005, p.14). Para la investigación se trabajó con el grado preescolar 02 que cuenta con 22 estudiantes, 14 niños y 12 niñas de la jornada de la tarde.

La segunda, se encuentra ubicada en el barrio Belén Miravalle. Es de carácter público y ofrece educación a niños y jóvenes desde preescolar a 11° y media técnica; en tres jornadas académicas: mañana, tarde y jornada única. Los niños y niñas con los que se llevó a cabo esta investigación, son del grupo transición 1 de la jornada continua con 31 estudiantes, 12 niños y 17 niñas. Su misión se centra en la convivencia respaldada en el contexto social, y se avizoran hacia el futuro en el fortalecimiento de los principios y valores del ser (IEJCM, 2017).

La tercera se ubica en el barrio Santa Cruz de la comuna 2, de igual manera es de carácter público y alberga a estudiantes desde transición hasta 11°. La investigación se realizó con el grupo transición 1 que está conformado por 33 estudiantes, 11 niños y 22 niñas. Su misión está enfocada en la formación integral de los estudiantes, como líderes de su proyecto de vida, que potencialice el respeto, la diversidad, el acceso al conocimiento y la tecnología para afrontar los

retos de la sociedad. Buscando la formación integral con un alto nivel académico, atendiendo a las necesidades del contexto (IELA, 2013).

La razón por la cual se decidió trabajar en estas instituciones radica en que, si bien en preescolar los objetivos que guían los procesos de enseñanza y aprendizaje no se centran en “enseñar a leer y escribir”, al equipo investigador le interesó observar cómo sucedían estos procesos. Si bien en las IE, por un lado, se propende en modificar la concepción y las estrategias de aprendizaje, para consolidar una propuesta holística acorde con la realidad de los estudiantes, haciendo énfasis en habilidades de escucha, lectura, expresión y producción textual; también, se proyectan al desarrollo social, científico y tecnológico, con un alto nivel académico acciones que ameritan el dominio del lenguaje. Por ello, la investigación buscó poner en escena situaciones reales donde se reflexionará sobre la lengua escrita y así revisar, analizar las intenciones latentes que expresaban los niños cuando se les convocó a producir anécdotas y los significados que les otorgaban a dichas incursiones y cómo esto podía ayudar realmente a construir una visión más apropiada en las instituciones.

3.3. Técnicas e instrumentos de producción y registro de datos

3.3.1. Técnica de observación participante

“La observación participante se refiere a la recolección de información que realizan observadores implicados, como investigadores, durante un período de tiempo extenso en el campo, suficiente para observar un grupo: sus interacciones, comportamientos, ritmos, cotidianidades” (Galeano, 2004, p. 34). Como técnica implica un proceso abierto donde el investigador se acerca a la realidad social del grupo donde debe participar activamente, para analizar lo que sucede en la cotidianidad y así acceder a los datos a estudiar (Robledo, 2009). Dicha observación la empleamos para conocer e integrarnos *al contexto desde adentro* y de manera activa intervenir e interactuar con los estudiantes de los grupos de preescolares elegidos. También nos facilitó, la recolección de información sobre la forma en que los niños producen anécdotas y estas a su vez ayudan al desarrollo del proceso de redacción de textos.

3.3.2. Técnica de observación no participante

La observación no participante es aquella donde el observador trata de pasar lo más desapercibido posible en el contexto de la investigación, de manera que no parezca un sujeto activo ante los observados. Por ello, su comportamiento debe ser discreto y cuidadoso de manera tal que posibilite la obtención de información confiable y de buena calidad. Su uso centra la mirada en el fenómeno y facilita la eficacia en la construcción de comentarios plasmados en diferentes fuentes documentales (producciones, cuadernos, entrevistas, confrontaciones). Permite “Contar con un registro estructurado sobre ciertos elementos básicos para comprender la realidad humana objeto de análisis, permite focalizar la atención de la etapa de observación participante” (Quintana, 2006. p. 67). Su uso permitió el acopio de información pertinente sobre cómo los niños se vinculaban con el proceso de redacción.

3.3.3. Diario de campo

“El Diario de Campo puede definirse como un instrumento de registro de información procesal... organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener a partir de diferentes técnicas de recolección de información” (Valverde, s.f., 309). Registran, observaciones de manera descriptiva y analítica pertinentes para los estudios y valoraciones sociales. La intención del uso de esta herramienta se centró en la compilación, reflexión y análisis crítico que permitió dilucidar el cómo contribuye el relato escrito de anécdotas como práctica sociocultural en el proceso de redacción de los niños de preescolar.

3.3.4. Análisis documental

En la investigación se realizó análisis documental, que según Dulzaides y Molina (2004) “... es una forma de investigación, cuyo objetivo es la captación, selección, evaluación, y síntesis de los mensajes subyacentes en el contenido de los documentos, a partir del análisis de sus significados, a la luz de un problema determinado” (pp. 13). Con ello, se tuvo el interés en elegir documentos claves y relevantes para la investigación, en este caso se escogieron los escritos de anécdotas por parte de los niños, las mallas curriculares de las instituciones, los materiales y

libros de textos que se trabajaron en las escuelas. Estos documentos mencionados son documentos primarios, ellos se analizaron de tal forma que ayudaron a recuperar la información con la que posteriormente se construyó un documento secundario donde se expusieron de manera más clara y explícita los datos extraídos del documento primario.

En los documentos secundarios se plasmaron 4 aspectos. El primero de ellos es *la descripción física del texto*, en este punto desde las anécdotas se identificaron características en su estructura, las cuales dieron cuenta del planteamiento, el episodio, la resolución y la situación final. Desde las mallas curriculares se observó los objetivos, referentes teóricos, contenidos, medios y evaluación retomadas allí. Y desde el material utilizado en las escuelas como por ejemplo las fichas, se buscó identificar cuál era la intención al trabajar con ellas. El segundo es *el análisis documental*, este permitió interpretar la información guiándose desde las teorías que avalan el proyecto investigativo. Como tercer paso está *el resumen*, acá se plasmó la información extraída del texto y de la teoría que guía el proyecto, este resumen puede estar presente en diferentes espacios de la investigación. Por último, se encuentra *la clasificación* la cual ayudó a identificar los elementos claves para el trabajo.

El análisis documental estuvo acompañado también de la lista de chequeo, la cual es definida como “...un listado de preguntas, en forma de cuestionario que sirve para verificar el grado de cumplimiento de determinadas reglas o actividades establecidas con un fin determinado” (Cardona y Restrepo, 2013, p. 02). Las listas de chequeo que se utilizaron fueron sobre las categorías: anécdota como práctica sociocultural y la producción escrita. Estas permitieron identificar, verificar, extraer y analizar los datos relevantes de las teorías y metodología retomadas e implementadas en la investigación (ver anexo N°2 y anexo N°3). En la anécdota como practica sociocultural se revisó que el género discursivo tuviera la estructura típica de un texto narrativo.

3.4. Métodos de análisis

Para el proceso de interpretación, análisis y verificación de los datos se utilizó la codificación abierta, axial y selectiva. La codificación abierta, implicó en un primer momento, identificar dos

categorías dentro del trabajo, las cuales fueron: proceso de redacción y anécdota como práctica sociocultural. A partir de estas, los datos recopilados durante la investigación por medio de la observación participante y no participante y las pruebas diagnósticas, se etiquetaron de diferente color identificando las categorías correspondientes. Luego, estos datos se analizaron por medio de preguntas claves, entre las cuales estaban las siguientes: ¿qué está pasando aquí? ¿qué fenómenos se mencionan? ¿qué razones se dan o se pueden desprender? ¿con qué intención, con qué propósito? Dicho análisis, permitió que emergieran subcategorías, tales como: planeación, textualización, revisión, superestructura de anécdota, autoría, función de la escritura, entre otras.

En un segundo momento, se dio paso a la codificación axial. En ella, se retomaron los dos objetivos específicos para clasificar la información con base a las categorías y subcategorías. En el tercero, se hizo una primera relectura para revisar que los datos si correspondieran a la clasificación en donde se encontraba. Si el dato no pertenecía a la agrupación, se ubicaba en la codificación correspondiente o se identificaba con un color diferente como subcategoría emergente. Si esto último ocurría se realizaban fichas de contenido que permitieran conceptualizarla.

En el cuarto se desarrolló el primer borrador de los hallazgos. En este, con la información ya agrupada se desarrolló una tabla de análisis de la siguiente manera: a) se expuso la categoría y subcategoría, b) en el hallazgo se describió brevemente lo que estaba pasando, c) se usaron los datos pertinentes para ejemplificar el hallazgo y d) se realizó una interpretación sobre aquello que estaba ocurriendo y se sustentó a partir de la teoría. Estos procesos fueron realizados de forma individual por cada maestra investigadora.

Posteriormente, en el quinto momento, se dio paso a la codificación selectiva. En este, las maestras investigadoras reunieron los datos teniendo como base los objetivos, las categorías y subcategorías. Se llevó a cabo una relectura de los datos que permitió una depuración de información y a su vez, la selección de la más relevante para la investigación. Se unificaron los hallazgos y se realizó una interpretación de forma grupal sobre los mismos. En el sexto se redactaron los resultados dando respuesta a la pregunta y los objetivos de la investigación.

Finalmente, en el séptimo paso se desarrolló una última relectura que permitió revisar y corregir los resultados.

3.5. Consideraciones éticas y legales

Para la realización del presente trabajo investigativo se tuvo en cuenta una serie de aspectos éticos los cuales son mencionados por Barreto (2011) como participación, respeto, retribución, rendición de cuentas y la información de consentimiento y asentimiento. En ese mismo orden se indica que la participación, se aplicó dando la posibilidad a los copartícipes que muestren hasta qué punto desea participar. El respeto, se acogió informando a estos (en este caso sus acudientes) y a las maestras cooperadora, de manera clara, precisa y oportuna todo en cuanto al proyecto y respetando la decisión de ellos de permanecer o retirarse del mismo, igualmente, se respetó y se reconoció la autonomía de los niños y sus acudientes.

De igual manera se efectuó la rendición de cuentas, la cual involucra a las instituciones, para contarles que se pretendía con el proyecto, así como la devolución de los resultados a los participantes. También, se entregó la información de consentimiento y asentimiento, lo cual hace referencia al derecho que tenían los padres y las maestras cooperadoras, a estar informados sobre todo lo que se desarrollaría en el proyecto y su decisión de participar o no en él, así como su derecho retirarse de esta en cualquier momento del mismo.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

En el presente apartado se presentan y analizan los resultados en torno a la contribución del relato escrito de anécdotas como práctica sociocultural al proceso de redacción de niños de preescolar. El ejercicio se realizó teniendo en cuenta el enfoque etnográfico crítico el cual “...demanda uma preocupação não apenas com a técnica, mas também com implicações mais profundas, tais como, as teorias que fundamentam a pesquisa, o nível de reflexividade do pesquisador e a necessária perspectiva de historicidade dos fenômenos investigados⁶” (Marinardes y Marcondes, 2011, p. 434).

Los resultados que se presentan han permitido avanzar en la comprensión de cómo la anécdota como práctica sociocultural incide de manera positiva en la producción escrita y el proceso de redacción. Con base a los objetivos de este estudio, estos se muestran en dos secciones: A) desarrollo del proceso de redacción, a partir de la anécdota como práctica sociocultural; y B) comparación de la producción textual de anécdotas teniendo como relación dos pruebas diagnósticas aplicadas al inicio y final del proyecto.

En la primera se reconoce el proceso de redacción llevado a cabo por los niños en sus producciones. En estas se evaluó el uso de la planeación, la textualización y la revisión de sus textos y cómo estos se fueron cualificando con las intervenciones. Así mismo, se observó cómo identificaron y se apropiaron de la anécdota como género discursivo y de su estructura textual. La segunda actividad estuvo orientada a revisar la forma de encarar el proceso de producción textual por parte de los niños de preescolar en las tres instituciones donde se realizó la investigación. El ejercicio fue de carácter comparativo, en este sentido se confrontaron los logros de cada niño consigo mismos, actividad que permitió revisar el propio proceso, es decir, lo que al principio eran capaz de hacer respecto a lo que terminaron realizando y aprendiendo de la redacción de anécdotas.

⁶ Demanda una preocupación no solo con la técnica, sino también con implicaciones más profundas, tales como, las teorías que fundamentan la investigación, el nivel de reflexividad del investigador y la perspectiva necesaria de historicidad de los fenómenos investigados.

A) Desarrollo del proceso de redacción, a partir de la anécdota como práctica sociocultural

Para dar inicio a este apartado, se recuerda que redactar es el proceso mediante el cual se organiza un discurso escrito. Redactar un texto se corresponde con la posibilidad de pensar, saber y ser. Cuando alguien escribe un texto, pone de manifiesto una imagen pública de sí hacia los demás, así como también su afiliación a una comunidad, del tipo de incorporaciones y vínculos construidos con los otros. De esta manera se puede decir que, cada escritor se encuentra situado en un contexto que lo particulariza, unifica y respalda; este contexto es sinónimo de una actividad social más extensa que a su vez lo determina. Igualmente, Stubbs (citado por Reyes 2014) plantea que la escritura

...es un recurso intelectual que promueve la reflexión, pues al escribir la propia experiencia, los eventos que la conforman se logran organizar en el tiempo, lo cual genera una percepción del cambio y una representación de significados, además de que promueve la autoeficacia al producir diferentes relatos de los eventos y experiencias (p. 502).

Para que el escritor represente su producción requiere de la integración de subprocesos que se renuevan de forma recursiva. Implica reconocer que el autor no sólo sigue una serie de pasos para construir un texto, es decir, las fases que lo constituyen no son rígidas ni lineales, sino que son flexibles y reflexivas. A lo largo del proceso el escritor debe situarse en un contexto y partir de allí para planificar, textualizar y revisar. Este ejercicio se vio plasmado en las actividades escriturales que se propusieron con los niños de las tres instituciones donde se realizó la investigación.

— Planeación

Se habla de la planeación como el proceso por el cual el escritor genera objetivos, piensa en el lector, se organizan las ideas, reconoce la intención con la cual redactará el texto e identifica el entorno sociocultural que rodea a los destinatarios. Esto, con el objetivo de escribir partiendo de

esas particularidades culturales y de significado que pueden surgir en el proceso de comprensión del texto cuando esté finalizado. Veamos cómo sucedió este proceso:

- *Planear el tema*

Para planear el tema se utilizó la conversación colectiva. En este ejercicio se pudo determinar que *todos los estudiantes, por medio de la escritura delegada lograron identificar y elegir un tema específico para redactar.*

Durante las conversaciones se presentó lo siguiente: maestra: ¿cuál fue el momento que más le gustó sobre la visita de Ramona? Mariana⁷: me gustó la parte que le pintaron los ojos a Juansteban. Juan Pablo: cuando nos tiró agua. Salomé: cuando tiró el agua. Matias: cuando le pintó el ojo a Juansteban. Algunos niños: (hacen silencio y no participan) (Posada, 03-05-2019, diario N°6). Isaías: el del tubo mágico. Gerrard: el del tubo mágico. Maestra: ¿a quién le gustó otro momento que no sea del agua o del tubo? Dylan: a mí me gustó cuando saludó (Quiroz, 26-04-2019, diario N°6).

Desde el primer instante en que se reunió a los niños y se les propuso planear, estuvieron en pos de esta actividad. Con ayuda de la maestra comprendieron su dinámica y entre todos eligieron el tema y la información clave que debían escribir para lograr que el texto pudiese ser comprendido. Entonces, se propuso una anécdota la cual permitió que los niños se sintieran implicados, fueran protagonistas y capaces de identificar qué debían realizar para hacerse comprender.

En la redacción de este género discursivo se debe dar relevancia a cada uno de los detalles pues estos son los que permiten al lector mayor comprensión. Gracias a que la anécdota es un género que se actualiza en la vida de cada aprendiz ellos pudieron verificar cada información con solo revisar lo vivido. El evento se cualificó gracias a que entre todos tomaron decisiones sobre la elección del tema. En este sentido, se logró dar cuenta de lo que implicó planear, que según

⁷ Para proteger la identidad de la población razón de la investigación se obvia su apellido.

Calkins (1994) “...significa elegir un tema y decidir en qué parte de la secuencia de acontecimientos empezar y terminar el relato” (p. 111).

La posibilidad de pensar en lo que se iba a escribir se convirtió en un asunto establecido. Los niños pensaron y argumentaron las razones por las cuales se decidían por una temática en particular. Lo llamativo del asunto fue que las temáticas, como eran de sus vivencias, estaban llenas de contenido y permitieron a los pequeños, cuando la maestra confrontaba, devolverse en su pensamiento para clarificar en qué consistía ese tema a escribir. Así, al final de la investigación *todos los niños se apropiaron de la situación y de manera autónoma decidieron qué anécdota redactar*. Una situación que demuestra lo anterior se dio durante una intervención, en la que la maestra se acercaba a indagar por la temática que estaban planeando.

Algunos de los diálogos fueron: Maestra: cuéntame qué es lo que vas a escribir. Violeta: un día yo me fui a comer helado con mi mamá, mi hermanita y hermanito (Posada, 16-05-2019, diario N°9). Emiliano: que yo estaba jugando con un amiguito en la casa de mi amiguito y estaba jugando y me caí (Guevara, 20-05-2019, diario N°11). Nicol: me fui para una finca (Guevara, 20-05-2019, diario N°11).

Este ejercicio de identificar la temática fue productivo porque al realizarlo la maestra contaba con la plena seguridad de que los niños podían hacerlo. Esta cuota de seguridad se instauró en los grupos y el ejercicio hizo parte de la vida misma: “busquemos un tema para escribir” ya no era el trabajo difícil de copiar una serie de letras sin contenido del tablero. Desde que se inició se reconoció a los niños como escritores. Sabiendo por supuesto que lo escrito tenía que ir cualificándose, como lo menciona Calkins (1994) “Sabemos que los primeros intentos serán un testimonio de lo que los chicos pueden hacer” (p.57).

La anécdota al ser un género cercano y propio favoreció el recuerdo. Es decir, los niños como protagonistas y autores de sus escritos tenían la seguridad de planearla contando con toda la información, pues, eran ellos mismos quienes poseían los recursos necesarios y suficientes para hacerlo. Además, tenían la certeza de que la información era correcta, ya que eran las propias experiencias de su vida la fuente de inspiración, por tanto, eran ellos quienes tomaban la decisión

de cuál redactar y que detalles dar, pues su portafolio de temáticas es enorme. Al respecto Kohan (2011) plantea que "... la vivencia interior del autor supera a todas las llamadas procedentes del exterior. Todos los escritores coinciden en que la experiencia personal es el centro del proceso creativo" (p.11). Es decir, la planeación fue efectiva y adecuada porque los niños tenían su vida misma como fuente de creatividad para planear sus textos. Así lo explicita también Meza y Poma (2013) al plantear que este género discursivo sirve de "...influencia para que los estudiantes desarrollen su capacidad de producción a partir de sus propias vivencias" (p.10).

- *El para qué de la escritura: Funciones de la escritura*

La escritura dentro de la vida cumple diferentes funciones que están vinculadas directamente con el contexto y los objetivos que tenga un autor. Así, se pueden distinguir entre ellas las interpersonales, que se dirigen a un destinatario distinto del autor y las intrapersonales, que son encaminadas al mismo escritor del texto. Por medio de estas, con una producción se puede informar, transmitir o comunicar un mensaje, y dar a conocer un hecho de la cotidianidad.

Con relación al para qué de la escritura, se pudo observar que al inicio de la investigación los estudiantes no tenían conciencia de las razones para escribir. La actividad resultaba sin apropiación, pues escribir parecía como simplemente hacer letras en la hoja sin ninguna motivación. Poco a poco se fue tomando conciencia (o autorregulación) de lo que implicaba pensar en los objetivos de su futuro texto: qué escribir, pero también a quién y por supuesto para qué escribir. En este sentido, Campillo (2011) plantea que las producciones escritas, son un medio para crear significados los cuales puedan volverse a leer, recrear y evocar, por esto, cada género discursivo puede tener variados propósitos según el lector al que va dirigido y lo que se espera generar en él.

Si bien se presentaron estos logros, cabe resaltar que fue el tipo de género discursivo y los espacios brindados en el aula para la producción y lectura de este los que permitieron en los niños esa toma de conciencia del para qué escribir. En últimas, materializó la escritura como un acto interpersonal y situado socioculturalmente: "escribo para que sepan de mí". No obstante, al

principio de la investigación, se identificó que *todos los estudiantes no reconocían la función comunicativa de los textos*. Revisemos estos sucesos:

Antes de iniciar las intervenciones se indagó acerca de los objetivos que tenían los niños para escribir. Allí se lograron identificar algunas respuestas como las siguientes: Gerrard: porque yo la quiero escribir” (Quiroz, 04-04-2019, diario N°2). “Ashly: no sé” (Guevara, 05-04-2019, diario N°2). “Miguel Ángel: no sé” (Posada, 08-04-2019, diario N°2).

Al final de la pesquisa se logró demostrar que, *todos los estudiantes lograron comprender la función comunicativa de los textos*.

Juansteban: para que sepamos lo que pasó. Celeste: para recordar. Mariana: para recordar cómo fue de bueno ir a la playa. Juansteban: para que recordemos lo que pasó” (Posada, 16-05-2019, diario N°9). Nicol: para que ella lo lea” (Guevara, 05-06-2019, diario N°16).

En sus producciones, los niños comprendieron que sus escritos cumplían una función comunicativa. La anécdota como género discursivo, favoreció este aspecto puesto que los estudiantes tenían claridad sobre qué querían que el lector supiera de ellos y con qué fin. Esto les permitió, generar una forma de acercamiento con su lector. Al respecto Cassany (2009) plantea que la escritura es aquella que permite interactuar con el otro cuando no se puede usar la oralidad, exigiendo conocer el género que se requiere y la situación comunicativa que se desea entablar.

- *Reconocimiento del escritor- autor*

La relación constante con la producción de este género discursivo, por medio del proceso de redacción, permitió que los estudiantes se pensaran, reconocieran e identificaran como autores de textos. Con esta percepción de sí mismos, ellos comenzaron a sentirse personal y estrechamente implicados en la escritura, comprendiendo sus capacidades y responsabilidades con relación a cada texto que escribían. Calkins (1994) expone que “...es esencial que los niños estén profundamente consustanciados con la escritura, que compartan sus textos con otros y que se

perciban a sí mismos como autores” (p. 21). Es precisamente esa identificación de sí mismos la que dota de sentido el ejercicio escritural, pues, los niños empiezan a construir una conciencia de que realmente sus textos son valiosos, pues son considerados escritos por un auténtico autor de textos.

Con respecto a lo anterior, Calkins (1994), explica que “La primera forma de mejorar sus habilidades iniciales es dar a los alumnos una sensación de autoría” (p. 293), además plantea que “...Cuando los niños se perciben a sí mismos como usuarios del lenguaje escrito, como miembros del club (como dice Frank Smith), percibirán en todas partes las convenciones de la lengua escrita” (p. 260). Por ello, ese reconocimiento, que se dio de forma natural, pues no se forzó a los niños a nombrarse autores, sino que, por el contrario, fueron ellos mismos quienes construyeron ese reconocimiento a través de las experiencias en clase y la escritura de anécdotas, permitió que mejoraran sus aprendizajes sobre la lengua escrita.

Además, dicho reconocimiento propició que cada uno se hiciera responsable de su proceso de redacción, tomando decisiones autónomas sobre el mismo. En este sentido, Goodman (2003) plantea que los autores pueden usar diferentes palabras, frases o estilos en la construcción de un texto. Así mismo, los niños podrán decidir cómo escribir, qué utilizar para hacerlo, cómo distribuir su escrito en la hoja, entre otros.

Pero, esto no sucedió de buenas a primeras. Fue un proceso que requirió apoyo para hacer sentir a los niños capaces a la hora de producir textos, por ello, al inicio de la investigación, *la mayoría de estudiantes no se reconocían como autores ni tampoco a los otros.*

Antes de iniciar las intervenciones, en la evaluación diagnóstica se indagó a los niños sobre quiénes eran los autores. Algunas respuestas fueron las siguientes: “Maestra: ¿sabes quién escribe los textos? Juansteban: no” (Posada, 08-04-2019, diario N°2). “Gerrard: no (Quiroz, 04-04-2019, diario N°2). “Nicol: en la biblioteca (Guevara, 05-04-2019, diario N°2).

Esta situación pudo deberse a que antes de las intervenciones los niños no habían tenido ningún acercamiento al concepto de autoría ni a la producción de textos que les permitiera

sentirse como tal. Pues, en cada uno de los espacios que habitaban, generalmente se leían algunos textos como cuentos, pero no se daba una mención o nombramiento al autor de los mismos y, por tanto, los niños no reconocían que estos son escritos por personas llamadas autores. Además, sus propias producciones escritas se limitaban a la transcripción o repetición de letras o palabras, por ello, dentro de su discurso no se reconocían como autores, pues no se les brindaba la posibilidad de serlo.

Por esto, cada uno de los espacios de producción de anécdotas proporcionados, permitieron que el estudiante se reconociera “...como el escritor de su propia vida, en la que es y será el protagonista de miles y miles de hazañas” (Cifuentes, Gonzales y Morales, 2013, p. 135). Este protagonismo le posibilita situarse como participante en un mundo, por medio de actos interpretativos y donde sus relaciones con las personas se encuentran vinculadas por medio de la escritura (Campillo, 2011). Esto a su vez, les brindó una sensación y percepción propia de autoría de sus textos. Así, lo anterior, permitió que al final de la investigación, se diera una transformación. Por lo tanto, se evidenció que *todos los estudiantes se reconocían como autores y reconocían a los otros incluyendo a sus pares como tal.*

En una de las intervenciones, los estudiantes realizaron la portada y la autobiografía para su libro de anécdotas. Para esta última, se realizó una corta explicación sobre en qué consistía. Al indagar sobre los autores de los libros se presentaron las siguientes conversaciones: ¿quién es el autor de estos libros? Algunos niños: ¡nosotroos! (Guevara, 24-05-2019, diario N°13). Maestra: ¿quiénes son los autores de los libros que estamos escribiendo? Niños al unísono: ¡nosotros!” (Quiroz, 24-05-2019, diario N°14).

Otro ejemplo de lo anterior, se dio en la evaluación diagnóstica final en la que al indagar sobre el concepto de autoría se presentaron las siguientes conversaciones: maestra: y ¿quién escribe las anécdotas por ejemplo? Nicol: los autores. Maestra: y ¿quiénes podrían ser los autores? Nicol: las personas que quieran escribir. Emiliano: como yo, mi hermanita, mi papá o mi mamá. Mateo: mi papá, mi papito, yo, mis tíos y mis primos (Guevara, 05-06-2019, diario N°16). Gerrard: las mamás, los papás, los hijos. Samantha: los niños, los papás (Quiroz, 06-06-2019, diario N°17).

Con la investigación, se consiguió dar cuenta que la lectura y escritura de anécdotas, además de generar una percepción propia de autoría, posibilitó que los estudiantes reconocieran a las demás personas, ya sean sus pares, su familia o sus maestras, como productores y autores de este género discursivo. Dado que la dinámica cultural en la que se encontraban inmersos, les permitió identificar los procesos escriturales que seguían los demás. Esto, puesto que para los niños

...la lectura y la escritura son actos que se aprenden fundamentalmente observando la forma en que los adultos los utilizan en sus vidas cotidianas, resulta importante el modelo que la familia y la escuela puedan ofrecerles, especialmente en lo que respecta a su propia relación con el lenguaje escrito ... hay que estar dispuestos a escribir y reescribir para lograr que los niños y niñas consideren la producción de textos como una actividad interesante y creativa (Medina, 2006, parr.14).

Por tanto, estos logros se alcanzaron gracias a la variedad de situaciones escriturales en que los niños se vieron involucrados dentro del aula. Allí pudieron observar cómo variedad de autores planearon, textualizaron y revisaron sus textos; por ello, pudieron reflexionar sobre esas formas y adquirir algunas estrategias para sí mismos. Pues como se plantea en Calkins (1994) “...si nuestros niños se perciben como autores, leerán con admiración, admirándose de los esfuerzos de sus compañeros y aprendiendo de los logros y frustraciones de otros autores” (p. 296).

— *Textualización*

La textualización implica plasmar las ideas en el papel. En este punto plantea Calkins (1994) los niños pueden ayudarse de comentarios orales para orientar su escrito, sin embargo, cuando tienen más experiencia estos no son necesarios dado que lo hacen de forma mental. Aquí es menester que los estudiantes redacten partiendo de lo que saben y conocen del código escrito. En este sentido, el espacio de la escritura es un asunto clave, implica tener claro los momentos interrelacionados que organizan las ideas. Cuando la producción se realiza en grupo se logran identificar aquellos saberes previos sobre la anécdota que todo niño posee, como sus

características y los asuntos que debe contener. Estos saberes en el aula de preescolar se orientan con ayuda del ejercicio y de un experto, el cual estimula diversos asuntos que tienen que ver con la estructura adecuada del discurso, es decir: la situación inicial, el episodio, la resolución y la situación final.

Al inicio del trabajo se partió de la escritura delegada. El estar todos en pos de la redacción generó un ambiente de complicidad. Aunado a que el evento de escribir hizo parte de sus realidades. Este plus, hizo que fuera más fácil retornar la experiencia vivida para buscar lo que se había dejado en el tintero. Entonces no era igual que escribir sobre algo abstracto que implicaba estudiarlo nuevamente. Con la anécdota pasó así, los niños solo tuvieron que revisar sus vidas y recordar cómo sucedió ese hecho.

Los niños autores eran los dictantes lo que les permitió poner de manifiesto la vida cotidiana en un entorno real y concreto. Lo que se denomina ejercitarse en uso con el objeto de aprendizaje. Además, dentro de esta práctica, los estudiantes entablan una conversación con sus pares y con la persona a la cual le dictan, lo que permite desarrollar, desde el pensamiento crítico dentro de la escritura, "...la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertirlo en objeto de reflexión: la vida que llevamos, los problemas cotidianos, los temas relacionados con la ciudadanía, la identidad" (Páez y Rondón, 2014, p. 28). Revisemos este asunto en una situación de dictado al maestro y como *al inicio del trabajo pedagógico investigativo se evidenció que los niños fueron capaces de textualizar una anécdota usando la escritura delegada*. Revisemos un acto de textualización grupal que avala lo planteado:

<i>Maestra investigadora</i>	<i>Niños</i>
Bueno, para ya escribir, díganme ¿qué pasó primero?	Nos tiró agua
Sí, eso pasó pero no es lo primero, les voy a ayudar, habíamos dicho que primero nos contó una anécdota, y ¿de qué era la anécdota?	-ella iba caminando
Bien, iba caminando y qué pasó	-Una señora le gritó

Bien, y ¿qué le gritó?

Y ¿qué más le gritó?

Qué cosas feas

Le dijo, qué títere más...

Muy bien, y ¿qué pasó después de que le gritó?

Bien, pero ¿será que si fue un tanque?

Bien, le tiró un balde de agua.

Después ¿qué pasó?

Sí, el agua estaba fría y ¿qué pasó después de que nos contara eso?

Muy bien, y ¿qué pasó después? ¿Será que era agua de verdad?

Bien, entonces: nos tiró agua a nosotros de mentiras, y ¿el agua era de qué?

Bueno, y ¿por último ella que nos dijo?

No, eso no sucedió en la parte del agua ¿o sí?

Bueno, después ella nos pidió qué

Bien. ¿quién se acuerda a lo último de la anécdota qué decimos?

Cómo nos...

Y entonces ¿cómo nos sentimos con eso?

¿Solamente bien? O cómo se sintieron cuando pasó esto

Bueno, escribimos que nos sentimos alegres.

Ah, y ¿quién sería el autor de esta anécdota?

Y ¿yo lo escribí sola?

¿De quién?

Sííí, de todos ustedes, entre todos la escribimos

-Así, ahhhhh

Nicol: le dijo cosas feas

Nicol: quee... era...

-Cochinoooo

Nicol: le echó un tanque de agua fría

Gerónimo: Un baldeee

-el agua era fría

Danny: nos tiró agua a nosotros

-De mentiraaas

-De papeles azules

-De papeles azuleeees

Santiago: la vaca lola

-Noooooooooooo

-Disculpaaas

Los niños hacen silencio

Gerónimo: sentimooooos

-Bien

Emmanuel: alegres

-Usteeeeeed

-Con ayudaaaa

-De nosotrooooo

Luego, se procede a hacer lectura del primer borrador de la anécdota. Se hace la aclaración de que se debe prestar mucha atención para observar si falta alguna información.

Tabla N°1, conversación grupal, Guevara, 29-04-2019, diario N°6.

Durante la textualización de forma grupal, los estudiantes identificaron la información que se debía tener en cuenta para redactar el acontecimiento vivido. El texto se fue cualificando a través del diálogo que se presentó dentro del aula, pues este permitió el intercambio de opiniones e ideas entre los estudiantes y la toma de decisiones. Así, “...los procesos escolares pueden ser más constructivos si se generan relaciones simétricas, basadas en el diálogo y la comunicación con ellos” (Prieto, 2005, p. 28).

Los procesos que se lograron llevar a cabo de forma grupal en cuanto a la textualización, se permearon por el pensamiento crítico. Estos, se generaron a través de conversaciones dentro del aula y permitieron que el conocimiento utilizado les llenase de significado las situaciones establecidas. (Freire citado por Páez y Rondón, 2014). Sin embargo, al comienzo cuando la actividad fue individual, *los niños no reconocían como importante la estructuración de sus producciones.*

En las evaluaciones diagnósticas, la maestra indagó sobre la relevancia de brindar detalles en un escrito sobre determinado tema. Algunas respuestas brindadas por los niños fueron las siguientes:

Maestra: ¿tú crees que una persona cuando escribe tiene que dar muchos detalles? Miguel: poquitos. Maestra: ¿y por qué? Miguel: porque no tiene que dar ningún detalle (Posada, 08-04-2019, diario N°2). Maestra: ¿crees que cuando una persona escribe debe dar muchos detalles de lo que pasó? Mateo: no. Maestra: ¿por qué? Mateo: porque siempre un desconocido me puede ver todas las cosas, lo que yo escribo (Guevara, 05-04-2019, diario N°2).

Esta situación probablemente se debió, por un lado, a que los niños no realizaron una reflexión sobre lo que significaba o referían los detalles de un texto. Así, proporcionaron una respuesta rápida y ambigua sobre la pregunta y, por ende, no presentaron una argumentación válida. Por otro lado, puede inferirse que la falta de producción de textos escritos y completos, no les permitió comprender la importancia de redactar detalladamente lo que sucedió en la situación o acontecimiento, de modo que el interlocutor, lograra comprender lo que se le estaba planteando e informando.

Empero, esta situación se fue transformando y en el final de la investigación se pudo encontrar que *la mayoría de los niños, por medio de la confrontación, reconocieron la necesidad de estructurar su texto para ser comprendido*. Lo anterior se pudo visualizar, pues en algunas actividades, durante la textualización de una anécdota se dieron las siguientes conversaciones:

Maestra: ¿crees que es importante escribir todo eso? Juan Pablo: sí. Maestra: ¿por qué? Juan Pablo: porque quiero que mi mamá sepa todo (Posada, 20-05-2019, diario N°10).

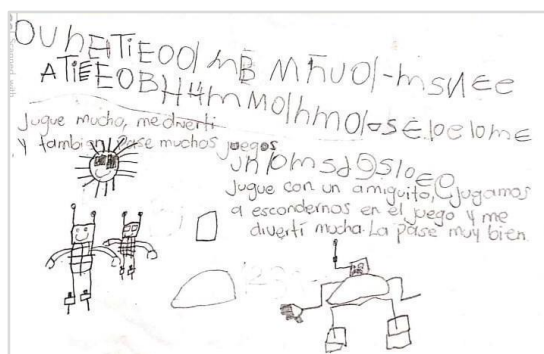


Imagen N°2, muestra escritural de una anécdota, Posada, 20-05-2019, diario N°10.

Transcripción: “Jugué con un amiguito, jugamos a escondernos en el juego y me divertí mucho.

La pasé muy bien. Jugué mucho, me divertí y también pasé muchos juegos”

Otro ejemplo, se evidenció en la conversación establecida con una estudiante sobre los elementos relevantes que se debían tener en cuenta en la textualización de una anécdota: Paloma: uno tiene que decir qué le pasó, qué estuvo haciendo porque no se puede decir ¡ay yo

me caí! y no. Uno no entiende nada, uno solamente entiende que se cayó y no entiende si la llevó al médico, que eso fue grave, no entiende nada, absolutamente nada (Quiroz, 29-05-2019, diario N°16).

Las conversaciones entabladas en el aula, permitieron que los niños reconocieran y tomaran conciencia, así como también tuvieran en cuenta aquella información que se requería dentro de un texto para su efectiva comprensión. Esto, ya que el ejercicio de confrontación durante el proceso de escritura se convirtió en "... una convocatoria que se les hace a los niños para que reflexionen sobre sus actuaciones lingüísticas, y en esa medida, puedan generar diversas transformaciones que los lleven a niveles de desarrollo cada vez más complejos" (Hurtado et al. citados por Sosa, 2016, p. 48).

Además, se pudo observar que dicha necesidad de involucrar los detalles dentro del escrito dependía del interlocutor, reconociendo la importancia de explicitar cada hecho y acción ocurrida en la anécdota. Así, el experto fue quien "...a través de la interacción con los textos y la pregunta como mediador y agente de confrontación, posibilita el acceso a la comprensión del contenido y estructura textual" (Sosa, 2016, p. 47).

Los asuntos de textualización y lectura de un texto producido se encuentran vinculados estrechamente con las concepciones que se tengan o depositen en los niños sobre su posibilidad de ser autores y lectores. Pues, de esta manera los niños crean lazos íntimos y consustanciados con sus producciones, lo que les permite dar cuenta del contenido textual. Pero, si, por el contrario, no tienen esa percepción de sí mismos, se considerarán como no aptos para realizar dichos procesos, además no potencializaran la toma de conciencia sobre sus producciones y no lograran concebir la escritura como un medio de representación y desarrollo del pensamiento. Por ello, iniciando las producciones escritas, se encontró que, *en la textualización, algunos estudiantes no leían su texto y por ende no lograban dar cuenta de la temática desarrollada.*

"Maestra: ¿qué escribiste acá? Luciana: no sé. Maestra: tú sí sabes, ¿qué anécdota estabas escribiendo? Luciana: no sé. Maestra: acuérdate, lo que estabas contando. Luciana: no me acuerdo" (Guevara, 06-05-2019, diario N°8).

Finalizando la propuesta pedagógica, se logró dilucidar que, *en la textualización, todos los estudiantes por medio de la confrontación lograron leer su texto y dar cuenta de la temática que se estaba desarrollando.*

Lo anterior, se pone de manifiesto en cada una de las actividades que implicaba la producción de anécdotas escritas. En estas, los niños lograban leer sus escritos, los cuales eran coherentes y se privilegiaba una unidad temática. Algunas de las conversaciones presentadas fueron las siguientes:

Maestra: bueno, cuéntame ¿qué estás escribiendo? Mariana: yo un día estaba con una amiga y de pronto me tropecé con una Barbie y me lastimé, ella después me ayudó a levantarme y me sentí mejor. Maestra: ¿qué estabas haciendo con tu amiga? Mariana: es que yo iba caminando y me la encontré. Maestra: ¡ahhhh eso es muy importante saberlo! ¿Y dónde fue que te la encontraste? Mariana: en la calle. Maestra: muy bien, todo eso debes de escribirlo (el niño procede a escribir) (Posada, 19-05-2019, diario N°9).

Maestra: ¿qué estás escribiendo? Mateo: que me castigaron. Maestra: ¿por qué? Mateo: porque regué el jugo por toda la casa. Maestra: y ¿quién te castigó? Mateo: mi mamá. Maestra: y tú, ¿cómo te sentiste con eso? Mateo: mal. Maestra: ¿y luego te quitaron el castigo? Mateo: sí. Maestra: ah bueno, escribe toda la información (El niño procede a escribir) (Guevara, 22-05-2019, diario N°12).

Los estudiantes, por medio de las confrontaciones en la textualización, lograron hacer una primera lectura de su texto, dando cuenta claramente del eje temático que se había seleccionado para la producción del mismo. Esto, contribuyó a su vez a que reconocieran las ideas del tema, de forma que la progresión y desarrollo de la producción se calificara hasta ser más comprensible. Así pues, cuando se ayuda a los niños en su proceso de escritura se

...da protagonismo al escritor – estudiante –, en tanto trabaja a partir de sus hábitos; considera igualmente contenido y forma del texto, ya que primero ayuda a construir el significado y luego la forma de expresarlo; permite el trabajo colaborativo, de tal manera que el maestro se

acomoda al estudiante y le ayuda a escribir su texto; y permite la flexibilidad en la norma, al respetar el estilo personal para la producción textual (Cassany citado por Sosa, 2016).

— *Revisión*

El subproceso de revisión, es la fase del proceso de redacción en la que el autor retoma su texto para releerlo y verificar si los objetivos que se planteó en la planeación se cumplieron o si cambiaron durante la escritura. Al verificar se autocorrigie el texto y se generan modificaciones al mismo si se considera necesario. Con relación a lo anterior, Calkins (1994) expone que “Las adiciones y agregados son una parte muy natural de la escritura de los niños pequeños” (p. 85). Así, los estudiantes añaden información a sus producciones, en este caso sus anécdotas, con el fin de que el acontecimiento que se redacta se cualifique y sea comprendido de la mejor manera por el interlocutor.

En este subproceso el escritor puede ejecutar variedad de estrategias para cualificar su producción. Una de ellas tiene que ver con la posibilidad de hacer preguntas ya sean grupales o individuales. Al inicio de la investigación las preguntas que se formularon en grupo para el escritor, no se enfocaron en lo necesario o indispensable, puesto que no había conciencia de la actividad y se iban por asuntos poco relevantes o no se preguntaba. Esta situación puede deberse, a que, si bien el preguntar es un asunto natural en el ser humano, las preguntas formuladas por los niños suelen ser demeritadas o poco valiosas, lo que hace que adopten más bien una actitud pasiva de espectador o de expresar lo que primero tenga en su mente al respecto. Es decir, no hay toma de conciencia y, por tanto, no se ayuda al autor a mejorar su escrito, pues lo adecuado es hacer “... preguntas referidas a la sustancia del relato, ayudando así a los alumnos a ampliar (o iniciar) sus borradores” (Calkins, 1994, p.167).

- *Revisión grupal*

Cuando se les da el espacio de preguntar para cumplir un propósito, los niños no saben cómo formular adecuadamente sus cuestionamientos, pues “...Hacer la pregunta adecuada en el momento justo, no solo es una cuestión técnica, sino más que todo una sabiduría práctica que se

logra construyendo experiencia” (Van de Velde, 2014, p. 6). Ante este asunto, se encontró que *al inicio de la investigación las preguntas realizadas por los niños al autor no tenían claridad de su propósito*; por ello, el escritor carecía de herramientas para cualificar su texto. El apoyo clave era aportado por la maestra. Veamos:

Maestra: voy a leer la anécdota: un día estaba jugando con mi hermanita, mi hermanita se dio un golpe y se raspo la rodilla ¿ustedes creen que le falta algo a esta anécdota? Estudiantes: ¡sí!, ¡no! Maestra: Juansteban tú dices que sí, ¿qué crees que le falta? Juansteban: el día. Maestra: umm, ¿si será eso? Miremos, ella dice: un día estaba... (Posada, 09-05-2019, diario N°8).

El ejemplo anterior permite dar cuenta que los niños no lograban identificar los elementos fundamentales que debían tener en cuenta cuando realizaban preguntas al autor de un texto. Es decir, al principio las preguntas que se hacían al autor no le posibilitaron mejorar su escrito. Estas parecían preguntas azarosas que se lanzaban sin ningún propósito claro. Ahora bien, existen varias hipótesis de por qué esto ocurrió; en primer lugar, los niños pudieron sentir temor de hacer una pregunta válida, es decir, prefirieron no opinar porque no reconocían que sus interrogantes fueran valiosos. En segundo lugar, pudieron no sentirse involucrados en el evento redactado y, por tanto, no encontrar interesante hacer cuestionamientos que le posibilitara al autor cualificar su texto. Para Calkins (1994) las preguntas deben conducir al autor a mejorar o ampliar sus producciones. Por ello, en la revisión debe invitarse a los estudiantes a mejorar sus indagaciones, a formularlas partiendo del propósito principal de este tipo de actividades enunciado anteriormente, pues se debe “...poner de relieve la necesidad de hacer preguntas importantes” (Calkins, 1994, p. 236).

Al final de las intervenciones, estos encuentros se fueron transformando. En las revisiones colectivas la mayoría de *los estudiantes cualificaron su forma de cuestionar logrando hacer preguntas al contenido del texto de sus pares*.

Un ejemplo de lo anterior, se pudo evidenciar a través de una actividad realizada, en la cual un estudiante leía su texto en el ejercicio de revisión grupal y sus compañeros debían realizar preguntas o sugerencias que permitieran mejorar el hilo temático del texto. Veamos:

Maestra: la anécdota dice: yo me caí en un pasamanos y me salió sangre, ¿qué preguntas le van a hacer? Mariana: ¿cómo se sintió cuando se cayó? Miguel Ángel: me sentí mal porque me hice unas rayas y me salió sangre. Juansteban: ¿quién estaba contigo? Miguel Ángel: estaba con mi mamá, mi papá, mi hermana y mi perrita Mimi. Samuel: ¿qué día paso? Miguel Ángel: el lunes. Matías: ¿cómo fue que se cayó? Miguel Ángel: me caí con la vara del pasamos que estaba mojada. Maestra: ¿será que sabemos dónde estaba el pasamanos? Miguel Ángel: en el parque (Posada, 24-05-2019, diario N°12).

Paloma: ¿cómo se llamaban las amigas? Luna: Paloma, Samanta y Lucia. Johan: ¿cómo se cayó? Luna: yo estaba jugando en el deslizador. Maestra: ¿pero ¿cómo te caíste? Luna: pues, es que yo me estaba deslizando, y entonces Paloma por accidente se puso ahí y me caí porque ella se movió y me caí. Matías: ¿qué pasó después? Luna: llegó mi mamá y me llevó al médico. Algunos niños: ¿qué pasó en el médico? Luna: el médico dijo que eso era un rasponcito, pero me salió mucha sangre. Matías: y ¿después qué pasó? Luna: ya después nos fuimos para la casa y mi gatica se puso a lamberme (lamerme). Maestra: bueno, ¿será importante que escriba cómo se sintió? Todos los niños: ¡síí! Luna: yo me sentí triste. Johan: el título. Luna: le voy a poner que me caí en el patio (Quiroz, 27-05-2019, diario N°15).

Con esto se logró observar que, con el transcurso de la investigación, la revisión colectiva permitió que los estudiantes tomaran conciencia y realizaran preguntas pertinentes al autor. Los estudiantes ya no hacían las preguntas sin sentido, ni objetivo, ni claras, solo por participar en la clase, sino que realmente las realizaban de forma crítica y consciente. Con dichas indagaciones, los autores pudieron modificar el texto, pues ellas indicaron de alguna forma el camino a seguir. Así, los estudiantes lograron agregar información a su anécdota, la cual les permitió asegurarse de la coherencia global y de la progresión temática, lo que a su vez puso en evidencia la superestructura de esta. En este sentido, Calkins (1994) expone que

La conciencia de que existe un lector es otro aspecto de la escritura que los niños aprenden mediante las entrevistas de contenido. Cuando tenemos interrogantes *reales* y no preguntas forzadas destinadas a suscitar las revisiones, debemos planteárselos a los pequeños escritores, porque eso no sólo demuestra que su información es valorada, sino que también los ayuda a prever las necesidades de información de sus lectores. En esta entrevista, los oyentes piden aclaraciones, y como resultado se acrecienta la energía del escritor (pp. 169-170, cursiva en el original).

Todo lo anterior permite dar cuenta que, de los mayores beneficios de las revisiones colectivas, es precisamente que los niños aprendieron a evaluar y a evaluarse sus textos en producción. Pues al hacer preguntas y recibirlas se empezó a crear una conciencia de lo que debía tener el escrito y cuáles eran los elementos fundamentales que debían redactarse, en este caso, en las anécdotas. Además, permitió buscar estrategias ya sea de forma individual o colectiva para que ese problema de comprensión mejorara. Al respecto, Baker (citado en Maturano, Mazzitelli y Macías, 2006) plantea que

Las estrategias de monitoreo de la comprensión se utilizan para decidir cuándo se comprende algo y para tomar medidas adecuadas en caso de que la comprensión sea insatisfactoria. Se pueden distinguir dos fases: darse cuenta de si algo se entiende o no (evaluación) y tomar medidas para reparar el problema de comprensión (regulación) (p.20).

Con esto se evidencia que cuando los niños leían su escrito y los demás hacían sugerencias o preguntas sobre el mismo, tanto el autor como la audiencia tenían la posibilidad de reflexionar sobre los asuntos fundamentales que deben tener en cuenta para sus próximas producciones y para las preguntas de calidad que deben hacerse a un texto. Por ello, las revisiones colectivas posibilitaron que los autores no solo se dieran cuenta de la información que les faltaba y que era necesaria, sino que además pudieron reflexionar sobre la mejor manera de redactar la misma para que pudiera ser comprensible, decidir qué detalles dar, que palabras usar y de qué forma hacerlo dependiendo de a quién iba dirigido su texto.

Esto, demuestra que los espacios brindados para la escritura de anécdotas, permitieron que los estudiantes se tornaran críticos y reflexivos con su propio texto, desarrollando la capacidad de auto preguntarse y auto monitorearse sobre el contenido redactado. A su vez, posibilitó cualificar la producción a partir de informaciones que autónomamente se consideraban relevantes y que habían sido omitidas. Por tanto, al final de la investigación, *varios estudiantes lograron retomar su texto para añadir información sobre lo omitido identificando estos detalles por sí mismos*. Veamos el siguiente ejemplo:

Como actividad los estudiantes realizaron la producción escrita de una anécdota. A medida que transcurre la actividad, varios niños se acercan para la transcripción, entre ellos Gerónimo y mientras se le está haciendo está, el niño dice: “prooo⁸ espere, se me olvidó una información y la debo agregar”, el niño se va rápidamente y luego regresa con la anécdota. Al leerla, el niño expresa: “se me había olvidado esto”, señalando la parte donde había agregado el cómo se sintió. Además, a medida que la maestra transcribe verbaliza: “profe, y lo de acá abajo no es parte de la anécdota para que sepas, es el título”, la profesora indaga por este y el niño contesta: “el título es, mi primer día de los jueguitos” (Guevara, 29-05-2019, diario N°15).

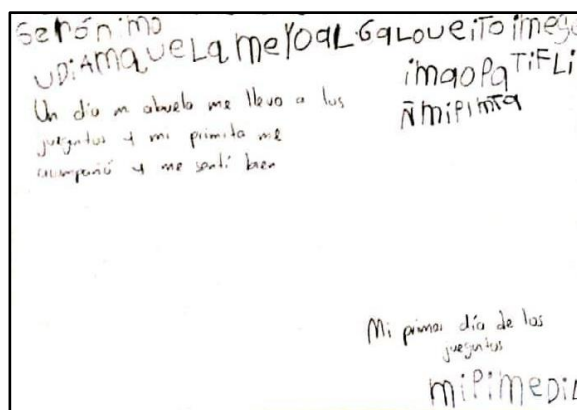
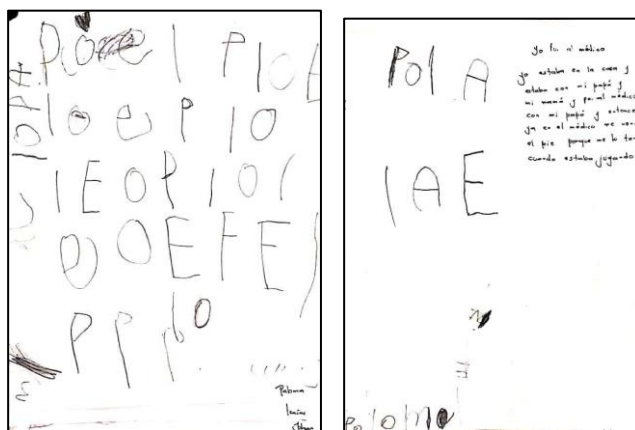


Imagen N°3, muestra escritural de una anécdota, Guevara, 29-05-2019, diario N°15.

Transcripción: “Mi primer día de los jueguitos. Un día mi abuela me llevó a los jueguitos y mi primita me acompañó y me sentí bien”

⁸ Expresión que significa profesora

Otro dato que permite evidenciar lo anterior, se presenta en una revisión grupal. En esta, los estudiantes se encuentran preguntando por el texto en cuestión y la autora en medio de la conversación expresa: “Paloma: ¿qué más agrego?, ¡ay! ustedes háganme recordar cuál título. Maestra: ¡ay!, ¿te faltó el título? Paloma: sí. Voy a poner...yo fui al médico” (Quiroz, 29-05-2019, diario N°16).



Imagen, N°4, muestra escritural de una anécdota, Quiroz, 29-05-2019, diario N°16.

Transcripción: “Yo estaba en la casa y estaba con mi papá y mi mamá. Y fui al médico con mi papá y entonces ya en el médico me vendaron el pie porque me lo torcí cuando estaba jugando
título: Yo fui al médico.”

Los estudiantes, lograron interiorizar la lectura crítica y activa de su propio texto. De esta manera, las preguntas que se realizaban en forma grupal les permitió tomar conciencia de la importancia de las mismas, posibilitando preguntarse a sí mismos sobre asuntos omitidos dentro del texto con el fin de cualificarlo. En este sentido, Calkins (1994) expone que “...cuando los niños se hacen preguntas entre ellos, aprenden a hacerse preguntas sobre sus propios textos en producción” (p. 171).

Así mismo, se logró dar un valor epistémico a la producción escrita. A través del proceso los estudiantes reconocieron que tenían el poder de evaluar sus producciones, autocorrigiéndose sobre la información de este y sobre cómo mejorar. También, lograron convertirse en evaluadores de los textos de sus compañeros, situándose como interlocutores por medio del reconocimiento del escrito compartido. Esto, logró evidenciarse puesto que desde el enfoque

sociocultural la escritura constante de anécdotas les permitió a los niños reconocer las características de la misma. Pues, de forma implícita las intervenciones permitieron que el contacto real de los niños con los textos y la producción de los mismos de manera autónoma en un contexto sociocultural favorecieran la apropiación y conciencia de algunos elementos propios del género discursivo trabajados necesarios para su producción (Negret y Jaramillo, citados por Chois, 2010).

Así mismo, les permitió tener el empoderamiento y la conciencia para revisar esos asuntos en los textos de otros y juzgar la pertinencia del discurso. Al respecto Freire (citado en Gonzales, 2015) afirma que "...la perspectiva sociocultural entiende que, en una comunidad letrada, las prácticas lectoras y escritas suponen un empoderamiento del individuo porque con ellas resolvemos tareas, disfrutamos de derechos, nos informamos o informamos a los demás, invitamos o rechazamos, persuadimos, etc." (p.15).

- *Revisión y agregados*

En esta misma línea, durante la revisión cada estudiante siguió un proceso en cuanto al lugar en donde realizaba los agregados a su texto para cualificarlo. La primera forma que se evidencia con relación al lugar del añadido de la información se da escribiendo en cualquier lugar libre de la hoja en la que estén redactando. Así, Calkins (1994), plantea que al inicio los niños hacen añadidos a su texto, como formando un collage. Igualmente, aclara que, "...si bien el añadido es probablemente la forma más común de revisión, los pequeños también pueden aprender a hacer más explícitos sus textos escritos" (Calkins, 1994, p. 86). Además, luego de añadir información, se realiza una relectura del texto que permite identificar el lugar que toma esta dentro del escrito. Se consiguió evidenciar al inicio de la investigación que *la mayoría de los niños agregaron información al texto en cualquier lugar de la hoja y en la relectura no leían el añadido en el lugar adecuado*. Por ejemplo, una de las situaciones fue la siguiente:

Maestra: ¿Qué escribiste? Emiliano: Cuando yo estaba jugando futbol, yo me lastimé la rodilla. Maestra: muy bien, y ¿a quién le estás escribiendo esto? Emiliano: a mi papá. Maestra: ah bueno y ¿será que tu papá sabe dónde estabas jugando futbol? Emiliano: si, en la

cancha. Maestra: pero, ¿si él lee esto será que sabe dónde estaba? Emiliano: (se queda pensando). Maestra: no, en este texto no lo dice, pero ¿será que lo debemos escribir? Emiliano: si (el niño realiza el agregado). Maestra: ¿qué agregaste? Emiliano: que estaba en la cancha de Aranjuez. (Guevara, 06-05-2019, diario N°8)

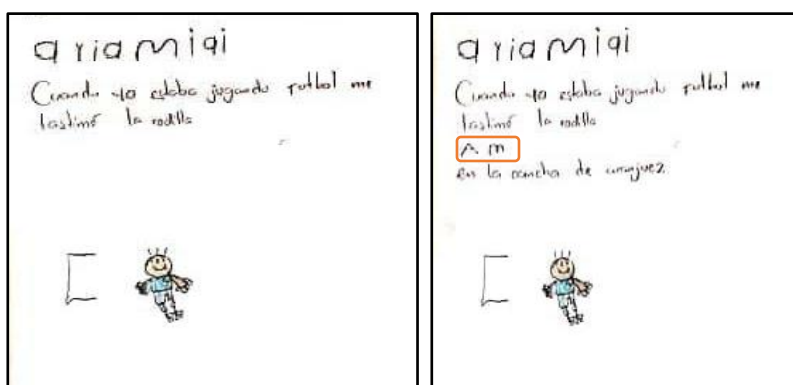


Imagen N°5, muestra escritural de agregados, Guevara, 06-05-2019, diario N°8.

Transcripción: “cuando yo estaba jugando futbol me lastimé la rodilla” agregó: “en la cancha de Aranjuez”.

Los niños comprendían que los detalles omitidos debían ser agregados a sus escritos, sin embargo, en un primer momento los hacían en cualquier lugar de la hoja donde se encontraran trabajando, en un espacio en blanco. Además, aunque si bien releían sus producciones, no tenían conciencia sobre el lugar adecuado de los agregados pues retomaban el texto leyéndolo sin percatarse de su coherencia y progresión temática.

A medida que se iba cualificando el proceso, los niños además de reconocer la necesidad del agregado, desarrollaron la seguridad y conciencia de que este debía estar en un lugar adecuado. Así, al final de la investigación, *la mayoría de los estudiantes durante la revisión, agregaron al final de su texto la información faltante y en la relectura leían el añadido en el lugar adecuado.* Esto, se logró observar en los agregados que los niños realizaban a sus producciones escritas, los cuales eran realizados al final del texto identificando la continuidad que se debía tener en el

mismo. Por ejemplo, en una de las actividades de redacción, se presenta la siguiente conversación:

Maestra: bueno, ¿qué estás escribiendo? Luciana: escribí que yo me aporreé contra una silla jugando. Maestra: ah, y ¿qué estabas jugando? Luciana: chucha cogida con mi mamá (La niña agrega la información). Maestra: y ¿qué pasó después? Luciana: y paramos de jugar (La niña luego de contestar, agrega la información). Maestra: bueno, entonces ahora sí, léeme todo lo que escribiste. Luciana: yo un día estaba jugando con mi mamá chucha cogida y me aporreé contra una silla y paramos de jugar. Maestra: ah bueno, y ¿cómo te sentiste con eso? Luciana: mal. Maestra: ah bueno ¿lo agregamos? (La niña agrega la información). Maestra: bueno, ¿qué agregaste? Luciana: que me sentí triste. Maestra: listo, muy bien (Guevara, 22-05-2019, diario N°12).

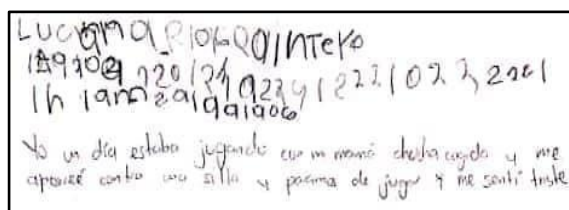


Imagen N°6, muestra escritural de una anécdota, Guevara, 22-05-2019, diario N°12.

Transcripción: “yo un día estaba jugando con mi mamá chucha cogida y me aporreé contra una silla y paramos de jugar y me sentí triste”

Los niños por medio de la escritura de anécdotas, lograron transformar y evolucionar en cuanto a los añadidos de información que realizaban a su texto. Esto, ya que, al retomar su escrito para agregar detalles lo realizaban al final de este, reconociendo la ubicación del mismo y proporcionándole continuidad. Con relación a lo anterior, Calkins (1994) expone que, “los chicos descubren más cosas para decir, e inventan modos de insertar sus palabras adicionales en el texto original” (p. 105).

Además, a pesar que en el texto plasmado no se mostraba que los agregados eran realizados en el lugar correspondiente, por su forma de escritura no convencional, esto se evidenciaba en el momento de la relectura. En este, los estudiantes se percataron de que la información que se

añadía no iba en cualquier espacio, sino que tenía una posición indicada que daba pie a la coherencia del texto y la progresión temática dentro del mismo. Pues, “...Cuando se lee lo que se está escribiendo, no sólo debe entenderse su significado, sino que debe verificarse que concuerda exactamente con el que uno había pensado o deseado que tuviera” (Cassany, 1999, p.5).

Por tanto, las oportunidades brindadas para leer su texto a su maestra, a sus compañeros y a ellos mismos, resultaron de gran relevancia, pues además de que permitía la cualificación del texto les ayudaban a generar una mirada retrospectiva en la revisión, tanto de la ampliación de información, así como del lugar en el que se añadía la misma. Esta relectura permitió constatar que los estudiantes generaron una mayor conciencia sobre el texto en producción, pues dilucidaba cómo se redactó teniendo en cuenta cada uno de los agregados realizados.

— *Anécdota como práctica sociocultural*

- *Superestructura de la anécdota.*

La anécdota es un género discursivo, con el que se busca relatar o redactar un acontecimiento vivido dentro de la cotidianidad. Por esto, su mayor característica es la verosimilitud, es decir, son situaciones de la vida real y cercana. Estas, son cortas y atienden al tiempo verbal pasado. Igualmente, forman parte de la intimidad del protagonista, involucrando aspectos de su contexto cercano y social. Además, cada discurso utilizado para estas se enmarca dentro de la comunidad en que se presente, pues cada sociedad tiene diferentes características, creencias, ideologías, entre otras. Afirmando lo anterior, López (2007) plantea que

Es así como en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura interviene en gran medida el contexto sociocultural y la función social que tiene el componente escrito para comunicar significados ya que por medio de este se trasmite lo que la persona piensa, cree, conoce y siente (p. 24).

Con relación a la superestructura de este género, se distinguen cuatro asuntos específicos. El primero es la situación inicial; el segundo es el episodio, en este se da una complicación y una o

varias acciones. El tercero es la resolución de la anécdota, en el cual se da un desenlace de la trama. El cuarto y último asunto es la situación final, en donde se presenta una valoración emocional con relación a todo el acontecimiento redactado.

Las anécdotas, al ser un género discursivo de la cotidianidad favorecen el proceso de redacción. Los niños poseen el conocimiento y la información necesaria para escribir un texto puesto que lo que se redacta corresponde a experiencias propias e íntimas. Calkins (1994) expone que "...las pequeñas cosas que nos suceden casi todos los días son muy importantes para uno, y pueden ser magníficos temas" (p. 235). Sin embargo, cuando los estudiantes no se encuentran rodeados por múltiples experiencias letradas, que posibiliten la producción de textos completos y coherentes, se limitan sus posibilidades de comprender el discurso escrito y sus características. Con relación a esto, a través de la información recolectada durante la investigación, se encontró que al inicio de las intervenciones *una minoría de los niños no producían anécdotas*.

Durante las primeras producciones escritas se presentaron los siguientes diálogos: "Maestra: ¿Qué escribiste aquí? Matías: dulces y ya. Maestra: ¿solo dice dulces? Matías: sí. Maestra: ¿pero ¿qué pasó con esos dulces? Matías: me los comí. Maestra: ¿y no te parece importante escribir que te los comiste? Matías: no" (Quiroz, 03-05-2019, diario N°8).

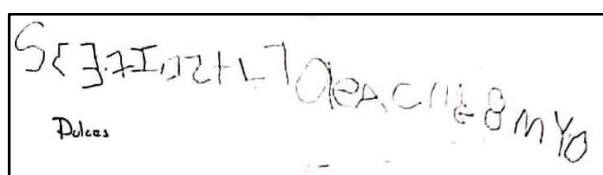


Imagen N°7 muestra escritural de una anécdota, Quiroz, 03-05-2019, diario N°8.

Transcripción: "Dulces"

Maestra: léeme lo que escribiste. Sharon: ballenitas. Maestra: ballenitas y, ¿qué más? Sharon: nada más (Posada, 09-05-2019, diario N°8).



Imagen N°8, muestra escritural de una anécdota, Posada, 09-05-2019, diario N°8.

Transcripción: “ballenitas”

Si bien las anécdotas son un género discursivo cercano a los niños que posibilita que ellos como autores posean toda la información necesaria para redactar, esta producción puede verse limitada cuando ellos no son conscientes de sus habilidades como escritores. Es decir, desde pequeños tienen la capacidad de producir textos completos y coherentes, pero para lograrlo deben estar rodeados por una comunidad discursiva que les posibilite reconocerse como parte del mundo de los productores de texto y, además, les muestren las convencionalidades del género discursivo a redactar. Por ello, es importante, así como señala Kaufman y Rodríguez (citados por Nemirovsky, 1999) que los escritos que se trabajen con los estudiantes sean “...aquellos textos que circulan más frecuentemente en el entorno social de nuestra comunidad” (p.6).

En las primeras producciones escritas, esto no se logró con una minoría de estudiantes, quizá, porque aún se encontraban muy permeados por la idea de que escribir solo se limita a la producción de letras o palabras sin sentido. Es decir, desde su entorno escolar y social no tenían un acercamiento valioso a textos completos y con sentido. Por ello, al solicitar redactar una anécdota su producción se limitó a la escritura de una sola palabra dejando de lado la instrucción y la función de comunicar un hecho vivido.

Por esta misma época, *la mayoría sólo redactaron la situación inicial o la complicación de la anécdota*. Esto se visualizó en las primeras producciones escritas que realizaron los niños. En la primera situación se presentó lo siguiente:

“Maestra: ¿qué escribiste? Nicol: que yo cuando tenía tres años vivía en Bello” (Guevara, 08-05-2019, diario N°9).

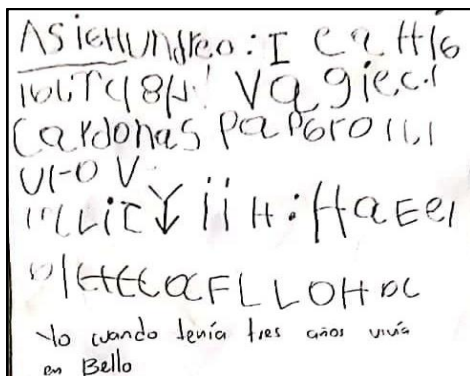


Imagen N°9, muestra escritural de una anécdota, Guevara, 08-05-2019, diario N°9.

Otro ejemplo de lo anterior es el siguiente: “Maestra: Miguel léeme lo que escribiste. Miguel: me caí del tobogán” (Posada, 09-05-2019, diario N°8).



Imagen N°10, muestra escritural de una anécdota, Posada, 09-05-2019, diario N°8.

En las primeras producciones escritas de los niños se hizo evidente que algunos solo se limitaban a redactar la situación inicial o la complicación de la anécdota. La poca conciencia que tenían los niños sobre los asuntos principales dentro de la producción de este género discursivo influyó en que el texto no respondiera a la estructura completa del mismo. Para lograrlo son fundamentales las revisiones, pues en ellas los autores tienen conocimiento de lo que les falta y así, empiezan a reflexionar sobre la información que debe aportar para sus próximas producciones.

Así mismo, no hay una conciencia de un lector, por ello no se brinda la información suficiente para que este comprenda qué pasó realmente en la situación redactada. En la situación inicial de este género discursivo se deben dar claridades temporo-espaciales y presentar los personajes, y en la complicación se debe nombrar el hecho que rompe con la tranquilidad de esa primera situación. Por ello, para un lector sería imposible comprender el texto producido por los niños, pues los vacíos de información lo impiden dejando a la imaginación ¿cómo se desarrollaron los hechos? ¿qué acciones posteriores ocurrieron? ¿cómo terminó todo? Por lo anterior, es necesario que los niños se sientan en una verdadera situación comunicativa y respondan a ella reconociendo como fundamental que el lector debe comprender el texto redactado de principio a fin.

Por su parte, la lectura y escritura constante de anécdotas dentro del aula favoreció la interiorización de los elementos estructurales de la misma por parte de los niños. Desde las primeras intervenciones se hizo énfasis en este género discursivo permitiendo la reflexión por parte de los estudiantes sobre lo fundamental a redactar en una anécdota. Esto se favoreció por el proceso de redacción llevado a cabo por la maestra y los estudiantes, pues, en el subproceso de revisión se brindó la posibilidad de observar críticamente las producciones escritas por los otros y reconocer que para lograr la comprensión de un texto son necesarios variedad de informaciones propias del género discursivo anecdótico.

A través de esas conversaciones dadas en la revisión, los niños reconocieron la necesidad de dotar sus escritos de detalles para posibilitar la comprensión por parte de un lector. Esto, dado que este subproceso “...implica procesos de reflexión que sólo se desarrollan cuando sus alumnos comprenden la importancia de la corrección tanto para quién escriben (audiencia) como para su propio desarrollo lingüístico” (Jiménez, Zúñiga, Albarrán, Rojas, Guzmán y Hernández, 2008, p. 74). Por ello, fue a través de este subproceso que los estudiantes lograron identificar que en sus anécdotas eran necesarios varios asuntos como: dónde se desarrolló el hecho, presentar y tener en cuenta a los personajes a lo largo del texto, redactar claramente cuál fue el suceso ocurrido y las acciones desarrolladas a partir de él, además de cerrar sus anécdotas redactando cómo terminó todo.

Por lo anterior, la situación fue cambiando y en el final de la investigación, *la mayoría de los niños producían una anécdota siguiendo la estructura de dicho discurso.*

Un ejemplo de lo anterior se presentó en la creación del libro en la cual un estudiante decidió redactar una anécdota en la portada del mismo. La conversación fue la siguiente:

Emiliano: profe, yo no quiero decorar, yo quise escribir una anécdota. Maestra: ah bueno, no importa, muy bien, cuéntame qué escribiste. Emiliano: yo cuando estaba con mi mamá en una piscina honda estaba nadando y me hundí al fondo, mi mamá se hundió también y me puso en la piscina de los chiquitos. (Guevara, 24-05-2019, diario N°14).

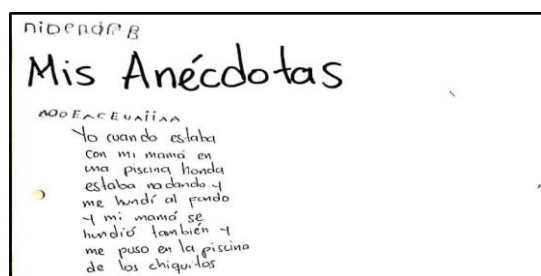


Imagen N°11, muestra escritural de una anécdota, Guevara, 24-05-2019, diario N°14.

Transcripción: “yo cuando estaba con mi mamá en una piscina honda, estaba nadando y me hundí al fondo y mi mamá se hundió también y me puso en la piscina de los chiquitos”.

Maestra: léeme lo que escribiste. Celeste: yo le puse a mi anécdota el día feliz. Un día cuando estaba jugando con mis amiguitas encontré algo muy especial en mi cajón. Era una muñeca en la casa de mis abuelas. Jugué con la muñeca que me había dado mi prima. Me sentí muy bien jugando (Posada, 29-05-2019, diario N°14).

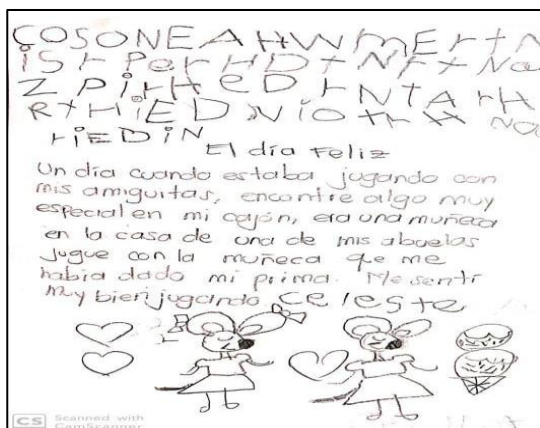


Imagen N°12, muestra escritural de una anécdota, Posada, 29-05-2019, diario N°14.

Transcripción: “El día feliz.

Un día cuando estaba jugando con mis amiguitas encontré algo muy especial en mi cajón. Era una muñeca en la casa de una mis abuelas, jugué con la muñeca que me había dado mi prima.

Me sentí muy bien jugando”

El proceso de redacción en los niños se vio favorecido puesto que este surgió de cada una de las vivencias propias e íntimas que permitían tener una apropiación temática amplia sobre lo que se estaba escribiendo. Así, sus producciones escritas se enriquecieron y su repertorio para escribir se amplió, ya que lograron descubrir y reconocer que su vida era una fuente inagotable de escritura. Con relación a lo anterior, Calkins (1994) plantea que “...La gama de textos que un niño escriba probablemente se enriquecerá si más de una vez retoma los temas salientes de su vida” (p. 234).

La redacción de anécdotas constantemente dentro del aula, permitió que los niños comprendieran e interiorizaran la estructura de estas. Esto, ya que al ser el autor quien tiene toda la información del acontecimiento, logra hacer un vínculo directo con los elementos que se deben tener en cuenta al producir una anécdota. Así, el estudiante era el poseedor del conocimiento sobre el hecho que redactaba, pues era su vida el origen y el centro de sus ideas, a partir de cada recuerdo, sentimiento, memoria, experiencia, entre otros.

B) Comparación de la producción textual de anécdotas como práctica sociocultural de niños de preescolar de tres instituciones públicas del municipio de Medellín, entre el 1 de abril y el 10 de junio.

Los siguientes resultados dan cuenta del análisis realizado a las producciones textuales de los estudiantes al inicio y al final de las intervenciones. Este, buscó comparar los procesos llevados a cabo durante la redacción de cada niño en relación consigo mismo. El ejercicio permitió dar cuenta de cada uno de los avances obtenidos, es decir, el progreso observado entre sus primeras redacciones y lo que al culminar las intervenciones fueron capaz de hacer.

- Paloma

En este apartado se presentarán algunos avances observados en una niña de cinco años a la que denominaremos Paloma. Es de anotar que los logros presentados son el resultado del proceso a lo largo de la intervención pedagógica y que son la base para sustentar otros más complejos que seguramente irá desarrollando la niña a medida que vaya cualificando sus saberes. Al interpretar los hallazgos, se encontró que dichos avances se debieron a varios factores, uno de ellos tuvo que ver con los espacios en donde se le dio valor a su posición de escritora, desde allí se empoderó de su rol favoreciendo con ello, una actitud positiva frente a sus escritos. Aunado a esto, se dieron las bases para que la pequeña se cuestionara sobre la importancia de tener en cuenta a quién, para qué y cómo escribir.

Lo anterior le permitió comprender su posición en ese contexto que la predeterminada, así, coexistir con otras personas que también hacían parte de su comunidad discursiva. Al reconocerse como autora, comprendió que otros de la misma manera lo hacían, es decir, ponían en el papel sus impresiones de vida y estas formas eran asimismo, particulares e íntimas pero, que a su vez podían ser contadas también. Este diálogo entablado entre los escritores, le creó la necesidad de hacerse entender, le exigió mejorar sus producciones no solo para que el otro la entendiera sino también para tomar posición de productora de textos. Igualmente, este asunto le permitió tomar conciencia de su rol como sujeto de discurso. Este ejercicio le abrió un nuevo

panorama pues a medida que aprendía a evaluar a los otros se convertía en autoevaluada de sus propias producciones.

Otro factor importante, se debió a que la niña reinventó su posición como escritora partiendo de su entorno sociocultural. Esto implicó que Paloma utilizara el lenguaje situándola en su contexto de forma pertinente para lograr la comunicación deseada. En este sentido, ella fue capaz de identificar asuntos relacionados con la temática no solo propia sino de los otros y esto le ayudó a afianzar la comunicación con los demás. Todo lo anterior le permitió escribir varias anécdotas con diferentes temas, así como leer otro tanto, en donde no solo logró relacionar sus saberes sino también utilizarlos adecuadamente para su comprensión.

Otro asunto que se suma a los progresos de Paloma fue la posición que asumió frente a los otros. En el momento de reconocerse como parte de una comunidad letrada ella se instauró en una situación comunicativa real que dotó de sentido el acto escritural. Así, tuvo la oportunidad de ver las anécdotas de otros autores reconociendo su singularidad, sintiéndose identificada en unas y en otras no tanto, pero con la posibilidad de evaluarlas. Este poder la dotó de dos opciones: una concerniente al poder que otorga el hecho de ser escritora y el otro al que corresponde con el saber cómo escribir.

Al inicio de la investigación se observó como la estudiante planeó su escrito por medio del dibujo. Esto se hizo evidente cuando luego de dibujar escribió sobre el suceso plasmado. De la anécdota escrita puede decirse que al interior de esta se reconoció una unidad temática, respondió a una situación ocurrida en el pasado y ubicó espacialmente al lector en -casa de mi mamá-. En el escrito se presentó una situación inesperada que rompió con el estado inicial de -correr- y sucedió un accidente donde ella se lesiona. Allí, se dio paso a la situación final donde se golpeó en la frente. En la producción quedaron sin clarificar las acciones posteriores al hecho, y detalles relevantes como ¿por qué corría? ¿Cómo se aporrea exactamente? ¿Se cayó? ¿Se chocó? ¿Qué hizo su mamá?

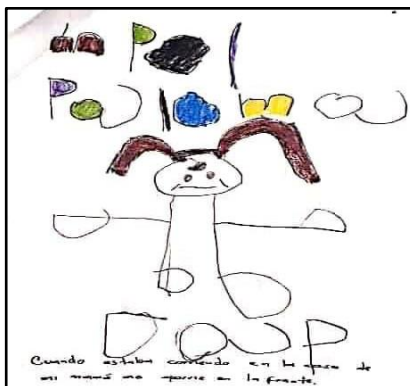


Imagen N°13, muestra de escritura anécdota evaluación diagnóstica inicial, Quiroz, 04-04-2019, diario N°2.

Trascripción: “cuando estaba corriendo en la casa de mi mamá me aporreé en la frente”
(Quiroz, 04-04-2019, diario N°2).

En el texto se alterna entre el pretérito indefinido -aporreé- y el imperfecto -estaba-. Hay uso de la preposición -en- para dar indicaciones. La estudiante se ayudó de comentarios orales para escribir, primero verbalizó lo que iba a redactar y luego lo plasmó en el papel. No retomó su texto para hacerlo más explícito, modificarlo o ampliarlo. El uso de deixis personal -mí y me- ubicaron a la estudiante como protagonista del suceso.

Los logros para el final de la investigación fueron significativos. Durante la planeación de su escrito no realizó un dibujo previo para escribir, sino que inició y al momento de preguntarle si había pensado en algo expresó que en una anécdota. En la producción inicial no se evidenció la toma de conciencia de un destinatario, lo que sí ocurrió al final de la investigación. El texto producido fue el siguiente:

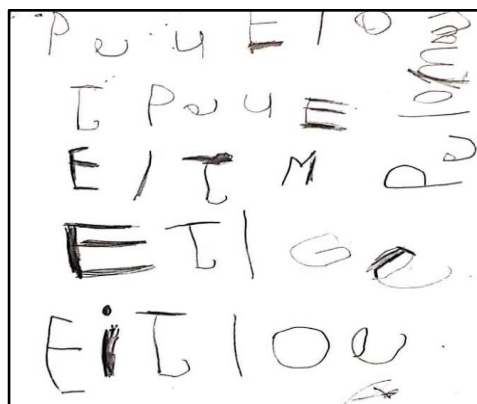


Imagen N°14, muestra de escritura anecdota evaluación diagnóstica final, Quiroz, 06-06-2019, diario N°17.

Trascripción: “que en estos días yo estaba con mi papá y mi mamá y mi hermanito y entonces vimos unas flores muy hermosas muy hermosas y entonces las dejamos ahí y después nos fuimos para la casa y comimos una pizza y unos helados y después jugamos y después nos pusimos a dormir y estuvimos muy felices” (Quiroz, 06-06-2019, diario N°17).

El contenido del texto se calificó en la última evaluación. Aparecieron detalles que mejoraron el eje temático y la claridad de la producción. En la textualización se presentó progresión temática -salida familiar- lo que aseguró su coherencia interna de principio a fin. La producción textual respondió a una situación real ocurrida en el pasado, esto se confirmó a lo largo del texto con el uso de pretérito imperfecto -estaba, dejamos-, el indefinido –fuimos, pusimos y comimos- y el indefinido irregular – estuvimos-. En el planteamiento de la anecdota usó recursos para iniciar, asunto que no era muy evidente en su primera anecdota: –en estos días-, presenta los personajes –papá, mamá y hermano- y se sitúa como protagonista de la historia con el uso de deixis personal -mi-y -yo-.

En el episodio, presentó una situación inesperada que rompió con el equilibrio inicial y utilizó expresiones para demarcarla “...y entonces vimos unas flores...” (Quiroz, 06-06-2019, diario N°17). Las acciones posteriores a la complicación están explicitadas con el adverbio de tiempo -después-. En la resolución y situación final usó la expresión –estuvimos muy felices- que valora los hechos presentados a lo largo del texto y además funciona como cierre de la anecdota. Esto permitió asegurar que cumplió con la estructura típica del discurso.

- Gerónimo

Gerónimo es un niño de cinco años perteneciente a otra de las instituciones educativas en las que se llevó a cabo la propuesta. En el siguiente espacio se expondrán los avances más significativos que él obtuvo como producto de las intervenciones en el transcurso de la investigación y que estos representan la base que permitirá construir nuevos conocimientos más estructurados sobre la lengua escrita. Después de analizar e interpretar los datos y los hallazgos con relación a su proceso, se pudo evidenciar que esos avances se debieron a varios asuntos a saber que serán mencionados a continuación:

En primer lugar, el niño demostró un constante interés por el aprendizaje. En el aula se pudo identificar que Gerónimo todo el tiempo estaba interesado en observar cada uno de los momentos de escritura que se desarrollaban. Era uno de los niños que más participaba y se preocupaba por el contenido de las anécdotas leídas y escritas por su maestra o sus compañeros, lo que le permitió ir apoderándose e interiorizando de manera significativa aprendizajes entorno al género discursivo anecdótico. Esto ayudó a que adquiriera conciencia frente al proceso de escritura y sus saberes previos se fueron transformando gracias a los intereses e interrogantes que surgían durante las intervenciones y que tenían un vínculo directo con su cotidianidad, otorgándole de este modo un valor a su conocimiento y palabra.

Otro asunto fundamental que permitió su progreso fue la adopción de una percepción propia de autor. Esto, se evidenció en un momento de la investigación que se le preguntó acerca de quiénes eran los autores de los textos, allí expresó que son aquellas personas que producen anécdotas, identificándose a sí mismo como tal: “Maestra: y, por ejemplo, ¿tú sabes quién escribe las anécdotas? Gerónimo: sí. Maestra: ¿quién? Gerónimo: nosotros, los autores. Maestra: ¿qué son los autores? Gerónimo: los que hacen las anécdotas” (Guevara, 05-06-2019, diario N°16). Esta sensación le permitió reconocer cómo se estructuraba este género discursivo y a su vez hacer preguntas a los textos de sus compañeros y a los suyos.

Esta situación se le facilitó, pues el contenido de las mismas era parte de experiencias de la vida que él reconocía desde su entorno sociocultural. Así pudo identificar que la información que

precisaba para producir el texto estaba a su alcance y no era necesario acudir a otras fuentes de información más allá de sus recuerdos. Estos le posibilitaron devolverse en el pensamiento y estructurar el escrito de forma tal que no dejará de lado elementos fundamentales dentro de la superestructura del género discursivo anecdótico. Por ello, nos unimos a Calkins (1994) cuando plantea que los niños "...cuando escriben sobre temas que conocen bien tienen un tesoro de información concreta. Por lo general ellos suponen que nadie se interesa por los pequeños detalles... Por lo tanto, como maestros de escritura, debemos deshacer el daño y hacer saber a los chicos que los detalles importan" (p.248).

Además, en las revisiones colectivas valoraba las correcciones y comentarios de sus pares interiorizando de esa forma las características fundamentales que debían poseer sus próximas producciones. Estas conversaciones, le permitieron comprender que cada escrito que realizaba debía estar cualificado y contar con toda la información posible para hacer entender el acontecimiento que estaba redactando. Igualmente, los espacios brindados para la confrontación y cuestionamiento sobre los textos en producción le posibilitaron concientizarse sobre las formas de preguntar, logrando monitorear y automonitorear los escritos anecdóticos de sus pares, sus maestras y propios.

Un último avance que se dio en el proceso de Gerónimo tiene que ver con su nivel de conceptualización. Si bien este no era un objetivo de la investigación, se logró evidenciar de forma colateral. Las razones que contribuyeron a este progreso tienen que ver con la posibilidad que tuvo el niño de producir textos. Todo el tiempo estuvo permeado por un ambiente de uso real de la escritura, donde pudo redactar sin presión, desde sus intereses y saberes previos. Esto, le permitió ir reconociendo las diferencias entre su forma de escribir y la convencional de modo tal que empezó a encontrar relaciones de grafema-fonema que le permitieron construir discurso cada vez más cerca de la hipótesis alfabética. Todos los progresos mencionados anteriormente pueden evidenciarse en el siguiente análisis:

En la evaluación diagnóstica inicial se le pidió a Gerónimo escribir una anécdota. En esta, se identificó un tema que tenía que ver con un incidente en la natación y utilizó el conector /a/ para

unir la información. Durante la producción, no revisó, ni realizó agregados para ser más explícito su texto. En cuanto a la estructura textual, respondió al requerimiento pragmático parcialmente.

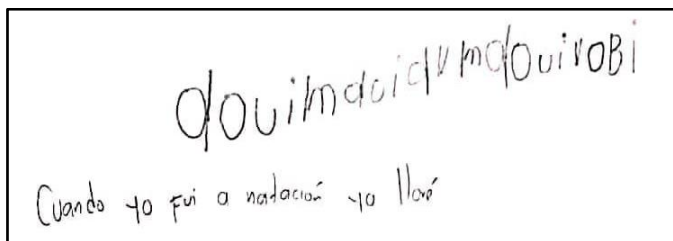


Imagen N°15, muestra de escritura anécdota evaluación diagnóstica inicial, Guevara, 05-04-2019, diario N°2.

Transcripción: “cuando yo fui a natación yo lloré” (Guevara, 05-04-2019, diario N°2).

Se presentaron hechos reales indispensables en un relato anecdótico (propios de su entorno sociocultural), en la parte inicial se mostró como personaje central y único en un espacio y tiempo preciso (uso de tiempos verbales en pasado, presencia del protagonista situado en un lugar donde hay ejercicios de natación). Luego hay una complicación o situación inesperada -yo lloré- sin explicar las acciones para desarrollar este hecho. Hay ausencia de una conclusión que brinde claridad en la resolución de la situación planteada. Si bien se comparte el contexto social en donde se emitió el discurso y la expresión “cuando yo fui a natación” se comprende en el sentido de unas clases en donde el niño aprende a nadar, las imprecisiones respecto a la situación emotiva y la falta de información hace que se desconozcan asuntos como: ¿por qué lloró? y ¿qué sucedió finalmente? Estos asuntos son cruciales para la comprensión e identificación de la intención comunicativa.

La evaluación final de la producción escrita permitió revisar logros significativos. Durante la textualización, no se ayudó de comentarios orales para orientar su escritura. Presentó progresión temática, desarrollando coherentemente a lo largo del texto un tema relacionado con una salida con su madre. Hizo uso de marcadores discursivos para hilar la información; /mi/, /y/, /me/, /un/.

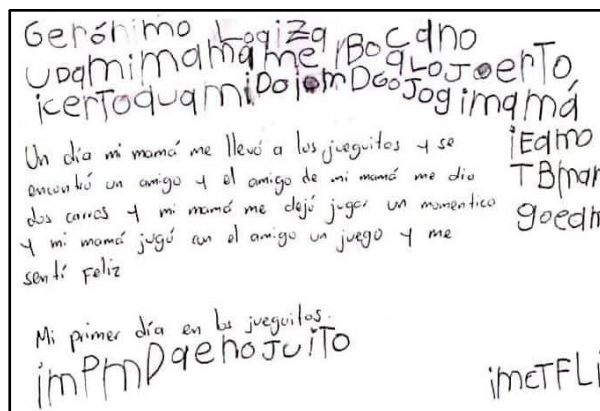


Imagen N°16, muestra de escritura anécdota evaluación diagnóstica final, Diario N°16, 05-06-2019, Guevara.

Trascripción: “un día mi mamá me llevó a los juguitos y se encontró a un amigo. Y el amigo de mi mamá me dio dos carros y mi mamá me dejó jugar un momentico. Y mi mamá jugó con el amigo un juego y me sentí feliz” y la titula: “Mi primer día en los juguitos” (Guevara, 05-06-2019, diario N°16).

Con relación a la estructura textual de la anécdota, presentó una situación inicial en la que se sitió como personaje central, se ubicó en un tiempo a través de verbos en pasado y un espacio determinado que involucró un lugar de esparcimiento. Se dio una situación inesperada que rompió el equilibrio, la cual se vio marcada por un encuentro y se desarrolló la acción al explicar los personajes de la complicación y lo que se realizó seguidamente: “...y se encontró a un amigo y el amigo de mi mamá me dio dos carros” (Guevara, 05-06-2019, diario N°16).

Se mostró una resolución o desenlace de la trama, en la cual se especificaron los hechos finales que se dieron luego del encuentro: “...y mi mamá me dejó jugar un momentico y mi mamá jugó con el amigo un juego” (Guevara, 05-06-2019, diario N°16). Se evidenció una valoración final que dio cuenta de la expresión de sus emociones con el hecho ocurrido: “...y me sentí feliz” (Guevara, 05-06-2019, diario N°16). Además, adicionó un título a su anécdota, dando cuenta de otro elemento característico de la misma: “Mi primer día en los juguitos” (Guevara, 05-06-2019, diario N°16). Durante todo el texto, conservó la verosimilitud y el tiempo verbal en pasado.

Un último asunto importante en el proceso del pequeño fue su evolución en la conceptualización del sistema de escritura. Esta observación puede revisarse mejor si se comparan los dos trabajos recogidos en las pruebas diagnósticas. En el primero hay una muestra de acuerdo con los principios de la hipótesis silábica y en el segundo una de corte silábico alfabético afianzado con el uso de consonante/vocal y en otros solo vocal, en esta posee gran riqueza en el conocimiento de las letras.

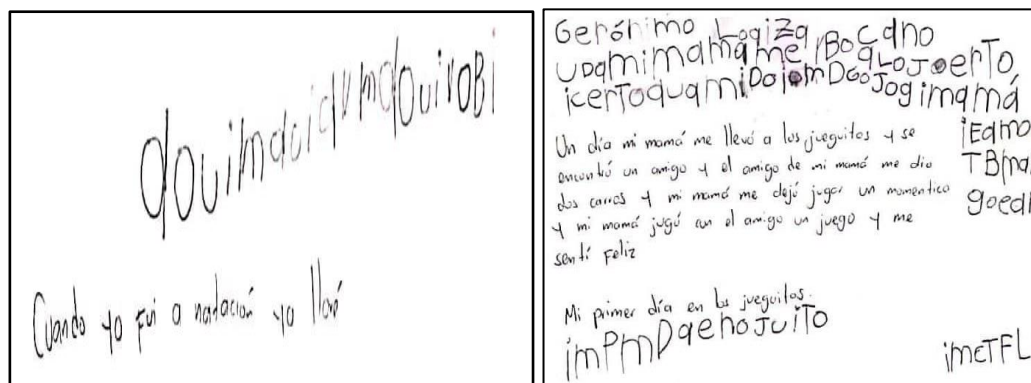


Imagen N°17, comparación momentos evolutivos de adquisición de código, Guevara, 05-06-2019, diario N°16.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación, se presentan las conclusiones que se derivan del análisis de las producciones realizadas por los niños de preescolar. El interés estaba centrado en el desarrollo del proceso de redacción y la contribución de la anécdota como práctica sociocultural. Para hacer esto posible se utilizaron diferentes instrumentos que permitieron recolectar información acerca de cómo se llevaba a cabo dicho proceso y cómo la anécdota contribuyó para lograrlo. Después de analizarla se llegó a diferentes conclusiones a saber las cuales son desarrolladas a continuación con base a los hallazgos obtenidos en el apartado anterior.

1. La incidencia de la anécdota sobre el proceso de redacción es efectiva y directa. Producir anécdotas permite a los niños de preescolar reconocer a la escritura como medio de comunicación y aprendizaje. Ellos aprenden a evocar acontecimientos personales, experimentar la necesidad de hacerse comprender, textualizar toda la información que se requiere del hecho y a la vez sentirse gratificados en su función de escritores y personajes principales de sus propias anécdotas.
2. Al emplear el género anécdota como recurso escritural se acepta que detrás de cada escrito hay una historia espontánea y personal. Este género constituye una opción de vida y de escritura en tanto que, por su condición de relato íntimo, propio y afectivo impregna y suma a la mayoría de los niños en su producción.
3. En la planeación, cuando los niños reconocen el para qué y para quién escribir, también toman conciencia de otros requerimientos de la redacción. Entonces, pensar en el tema, seguir un eje, apostarle a la superestructura, entre otras cosas, se convierten en un asunto connatural a los aconteceres de la clase. En el aula los chicos escriben anécdotas porque son autores y tiene algo para redactar. Esto se hace como forma de evocación de recuerdos, deseos, miedos, hazañas, que cada ser humano guarda cuando es el autor de su propia existencia.

4. El trabajo en equipo propicia la toma de conciencia del proceso de redacción. Cuando se favorecen contextos en donde todos se asumen como usuarios competentes del lenguaje y se brinda espacios para que la palabra circule respetuosamente, los niños logran desarrollar habilidades para producir textos, pues, hay alto grado de seguridad y apoyo que el grupo otorga a todos los aprendices. Esto los dota de confianza y les minimiza la sensación que la sociedad les asigna como iletrados.
5. Durante la producción escrita los niños se apersonan de sus producciones y valoran el uso de la revisión como un asunto de pensar en el otro. Así, cada vez que leen para revisar agregan información con la intención de dar pertinencia a lo plasmado. Estas correcciones se ven materializadas desde la propia lectura que hacen para verificar la coherencia de sus textos.
6. Las producciones se cualifican y esto permite materializar anécdotas singulares. Cada una con un sentir y forma diferente para ser interpretada. Porque con la posibilidad de la escritura ellos pudieron saber algo más de cada uno.
7. En el aula de clase, la redacción se presenta como otro evento académico más. Cuando se habla de escribir los niños se sitúan como productores de textos y se alientan entre ellos a mejorar sus escritos. Esto sucede cuando se les ofrece y brinda mecanismos como la confrontación de lo escrito. Allí, en ese espacio donde todos están escuchando a un lector sucede la revisión pues los niños quieren saber más sobre la anécdota del autor. El ejercicio se ve cualificado porque, además, de apoyar el trabajo de los compañeros, aprenden, también, a revisarse ellos mismos.
8. La cuota de seguridad otorgada a los niños, les permite creerse e identificarse como lectores y escritores. Esto, aunado a que lo producido hacía parte de su cotidianidad y las temáticas retomadas eran experiencias propias, los estudiantes lograron leer sus textos cuando se les indicaba, reconociendo que estos eran válidos y reconocidos por su maestra y sus pares.

9. La redacción de anécdotas posibilita que los estudiantes reconozcan las convencionalidades de la escritura y logren avanzar en sus niveles de adquisición del código lingüístico. Con las intervenciones se les permitió utilizar esos saberes que traían e hipotetizar acerca de cómo escribir. Así, los estudiantes empezaron a reflexionar sobre la necesidad de usar sus conocimientos para construir discurso y poder avanzar de esta manera en su nivel de adquisición.

Recomendaciones

1. Desde el Ministerio de Educación se debe revisar, cualificar y mejorar la articulación de los niveles educativos de preescolar, básica y media. Esto, para asegurar un recorrido escolar fluido de los contenidos propuestos para la enseñanza de la lengua castellana. En ese sentido, se deben propiciar espacios significativos para los niños de los primeros grados en donde se vivencie de forma natural el aprendizaje de la lengua escrita sin obstaculizar con propuestas artificiales que no corresponden a la vida misma.
2. Se recomienda que desde la licenciatura en pedagogía infantil y educación preescolar de la Universidad de Antioquia se ofrezcan con mayor contundencia propuestas en donde los futuros maestros puedan vivenciar el valor de la enseñanza de la lengua escrita desde los primeros grados. Esto, aunado a la relevancia de la divulgación de los resultados obtenidos en la implementación de propuestas con este componente, de modo tal que se multiplique en todos sus integrantes, el derecho inalienable que tienen los niños de ser lectores y escritores sin importar si dominan o no la hipótesis alfabética. La universidad es un foco que no solo debe iluminar a su interior, sino también hacia el conjunto de la sociedad, por ello deben sentar posición y proponer acciones contundentes que reconozcan el quehacer científico al respecto. Solo en acciones mancomunadas se logran cambios significativos en pro de la sociedad y la educación.

3. Se hace relevante reconocer que la familia también es un factor relevante que interviene en la posibilidad de formar lectores y escritores. Por ello, hay que generar espacios donde los padres de familia o acudientes le den el valor que se merece a los niños de preescolar cuando están leyendo o escribiendo textos. Es decir, es menester que sean reconocidos por su posición de autores otorgándoles la seguridad y convicción de que cada una de sus producciones es valorada no solo por ellos, sino también por las personas que lo rodean. Esto posibilita que los niños lleguen con una mayor fortaleza al aula de clase.
4. Es fundamental crear espacios al interior del aula de clase donde el proceso de redacción se vivencie como un asunto que hace parte de su cotidianidad. Así como es habitual brindar espacios para el dibujo, el canto, la pintura, el juego, entre otros, es necesario posibilitar prácticas de lectura y escritura donde el niño pueda planear, textualizar y revisar sus textos
5. Se deben generar espacios dentro de la escuela donde se reconozcan y trabajen los géneros discursivos que aún no han permeado el aula. Es necesario que estos se conviertan en textos dignos de ser leídos, escritos y revisados por los estudiantes. Para ello, no solo debe tenerse en cuenta la anécdota, sino todos aquellos que aún no han adquirido un valor privilegiado dentro de la educación y que permiten crear en los niños habilidades escriturales.
6. Las instituciones educativas deben reconocer que para la enseñanza de la lengua escrita es fundamental partir del uso de textos completos. Estos, deben usarse cumpliendo las mismas funciones con las que se utilizan fuera del aula de clase. Pues la escuela no es un lugar aislado al mundo letrado, todo lo contrario, en ella debe vivirse y utilizarse la lectura y la escritura de la misma forma que se hace en la vida misma.
7. Es importante que se reconozca en el aula que el acto de escritura lleva de manera implícita el acto de lectura. Estas dos situaciones son importantes para que los niños se formen como lectores y escritores, dado que son dos asuntos que se desarrollan de forma paralela donde uno depende del otro y su aprendizaje no se presenta de forma individual.

8. Es necesario propiciar espacios donde la palabra de los niños sea el punto de referencia para reflexionar en el aula de clase, en donde se pueda adoptar una posición de criticidad frente a eso que propone el otro. Todo esto entendiendo que la criticidad supone un respeto por la opinión de los demás, valorando lo que cada escritor tiene por decir, de modo que la confrontación se convierta en un elemento clave para llevar a cabo la revisión de los textos.
9. Es importante que las instituciones educativas en sus planes de área o mallas curriculares generen situaciones para la enseñanza y el aprendizaje que fundamenten y favorezcan la lengua escrita. Donde además se incorporen y orienten en las aulas la enseñanza desde la diversidad de géneros que habitan en la cotidianidad de los niños, donde se posibilite que los estudiantes ejerzan su derecho de usar el lenguaje en contexto.

Del trabajo realizado quedan como asuntos dignos de destacar para próximas investigaciones, varias preguntas que surgen reconociendo la relevancia que tiene el tema abordado en cada uno de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Estas son las siguientes: ¿cómo favorece la escritura delegada de anécdotas como práctica sociocultural al reconocimiento de la superestructura de dicho género discursivo por parte de niños de preescolar? ¿cómo contribuye el proceso de redacción al desarrollo de los niveles de adquisición de la lengua escrita en niños de preescolar? ¿cómo contribuye la revisión de forma grupal en la cualificación de las producciones anecdóticas en niños de preescolar? ¿cómo el trabajo en equipos influye en el desarrollo de la redacción de anécdotas en niños y niñas de preescolar?

6. REFERENCIAS

- Alexopoulou, A. (2010). *El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0097.pdf
- Álvarez, B y Moreno, M. (2014). *La confrontación pautada: una estrategia didáctica para dinamizar los procesos de construcción de la lectura y escritura en niños de transición y primero* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/249>
- Arias, M. (2013). *El libro- álbum como estrategia para iniciar los procesos de lectura y escritura en niños de preescolar* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1572/1/PA0790.pdf>
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Recuperado de: <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/estetica-de-la-creacion-verbal.pdf>
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 635 – 648. Recuperado de : <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a11.pdf>
- Boillos, M. (2017). Escribir a través de los géneros discursivos en el marco educativo basado en las competencias: el caso del País Vasco. *Tejuelo*, 26, 63-90. Recuperado de https://www.academia.edu/38250895/Escribir_a_trav%C3%A9s_de_los_g%C3%A9neros_discursivos_en_el_marco_educativo_basado_en_las_competencias_el_caso_del_Pa%C3%ADs_Vasco
- Calkins, L. (1994). *Didáctica de la escritura*. Argentina: AIQUE.
- Camps, A. (1995). *Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela*. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expressioescrita/haciaunmodelodeensenanzadelacomposicionescrita.pdf>
- Cardona, C. y Restrepo, A. (2013). *Herramientas del control lista de chequeos*. Recuperado de: http://puntosdeencuentro.weebly.com/uploads/2/2/3/6/22361874/listas_de_chequeo.pdf
- Carlino, P y Martínez, S. (2009). *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as*. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/271-la-lectura-y-la-escritura-un-asunto-de-todosas-memoriaspdf-WQOPB-libro.pdf>
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/264284242/Describir-El-Escribir-Daniel-Cassany-1-1-pdf>
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/215155629/La-Cocina-de-La-Escritura-Cassany-Daniel>
- Cassany, D. (1999). Actitudes y valores sobre la composición escrita. *Alegría de enseñar: la revista para maestros y padres*, (40), 22-28. Recuperado de: https://www.academia.edu/7130810/Actitudes_y_valores_sobre_la_composicionescrita
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Recuperado de <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1K249FCXL-2B7097T-2P6>

- Cassany, D. (2009). La composición escrita en E/LE. *Revista Monográficos*, (9), 47-66. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf
- Campillo, M. (2011). Aprendiendo terapia narrativa a través de escribir poemas terapéuticos. *Revista Procesos psicológicos y sociales*, 7 (1-2), 1-21. Recuperado de: <https://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/Aprendiendo-terapia-narrativa.pdf>
- Cifuentes, E., Gonzales, J. y Morales, D. (2013). El reto de formar lectores y escritores desde la infancia: una realidad que va más allá del aula. *Revista Praxis Pedagógica*, (14), 129-137. Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jUamIEYzdgOJ:revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/download/987/927/+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Revista Psykhe*, 17 (1), 29-39. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>
- Chois, P. (2010). Intervención para el aprendizaje de la lectura y la escritura en preescolar. *Revista Árete*, 10 (1), 94-104. Recuperado de: <https://arete.iberro.edu.co/article/view/461/426>
- Díaz, C. (2006). El lenguaje escrito en la educación inicial: una comunicación lingüística, social y contextual. *Revista pensamiento educativo*. 39 (2), 59-68. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/384/794>
- Dulzaides, M. y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Scielo*, (2). Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/5013/1/analisis.pdf>
- Echavarría, M. y Quintero, A. (2002). *La persistencia de los imaginarios colectivos un análisis crítico de nuestras formas de enseñar a leer y a escribir. Para transformar los sueños* (Monografía de especialización). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7487/1/MariaEchavarria_2002_imaginarioscolectivos.pdf
- Escribano, R. (2007). La anécdota como discurso humorístico espontáneo en la conversación cotidiana. *Analecta malacitana: Revista de la Sección de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras*, 30 (2), 595-612. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2651626>
- Espitia, A., Sosa, A., Agudelo., Ruiz, A., Saldarriaga, L., Silvan, L., Restrepo, L., Robles, M., Zapata, P., Metaute, V y Naranjo, Y. (2009). *El aprendizaje cooperativo en el aula: una forma de fomentar el desarrollo de la producción textual inicial*. Biblioteca central universidad de Antioquia.
- Ferreiro, E y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Santafé de Bogotá: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización teoría y práctica*. Recuperado de: <https://books.google.es/books?id=tEW6zoggQOEC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Ferreiro, E. (s.f.). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

- Flower, L., y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en Contexto No 1, los procesos de lectura y escritura* (73-107). Recuperado de https://isfd87-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín Colombia: universidad de EAFIT.
- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- González, F y Herrera, E. (2015). *Análisis crítico del discurso de los “memes” alusivos al debate sobre paramilitarismo del Congreso de la República de Colombia*. (Tesis de pregrado) Universidad del Valle Cal. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/9577/1/CB-0539462.pdf>
- González, P. (2015). *De la escritura académica a la vernácula: un viaje de ida y vuelta* (tesis de maestría). Universidad de Cantabria, Santander, España. Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6819/Andr%E9sGonz%E1lezPiedad.pdf?sequence=1>
- Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la lectura y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Revista Enunciación*, (8), 77-98. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2480/3463>
- Hurtado, R. (2016). Materiales para la enseñanza de la lectura y la escritura en el preescolar y la básica primaria: criterios de selección y posibilidades didácticas. En Hurtado, R. (Ed), *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria*. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2416/1/Ense%C3%B1anza%20de%20la%20lectura%20y%20la%20escritura%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20preescolar%20y%20la%20primaria.pdf>
- Institución Educativa Juan María Céspedes. (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/0008337047f8138b69965>
- Institución Educativa La Asunción. (2013). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/1yPJCMAyt_SECODCNNOA2CFRxDsEj90G/view?idm=enu tipo=2666&tag=
- Institución educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro. (2005). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de: <https://es.calameo.com/read/003763336733b3260b39c>
- Jiménez, B. A. (2016). Transfondo semiótico de los procesos de lectura y escritura en la infancia. En: Hurtado, R. D. *Enseñanza de la lectura y escritura en la educación preescolar y primaria*. (pp. 127- 142). Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2416/1/Ense%C3%B1anza%20de%20la%20lectura%20y%20la%20escritura%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20preescolar%20y%20la%20primaria.pdf>
- Jiménez, D. (abril, 2007). La anécdota, un género breve: Chamfort Çedille. *Revista de Estudios Franceses*, 3, pp. 9-17. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/26455028_La_anecdota_un_genero_breve_Chafort
- Jiménez, V., Zúñiga, M., Albarrán, C., Rojas, S., Kissy, C. y Hernández, F. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/403/P1D403.pdf>
- Jolibert, J. (1995). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Ed. Universitario.

- Kaufman, A. (2004). Constructivismo y lectoescritura. En A. Kaufman, *Leer y Escribir: el día a día en las aulas*. Argentina: Aique.
- Kohan, S. (2011). *Escribir sobre uno mismo*. Recuperado de: https://kupdf.net/download/kohan-silvia-adela-2002-escribir-sobre-uno-mismo_59094ffadc0d60d724959e78_pdf
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Recuperado de: <http://formacion.sige-yucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/6/d2/p2/2.%20Leer.y.escribir.en.la.escuela%20Lerner.pdf>
- López, G. (2007). *La influencia del contexto, en la adquisición de la lecto-escritura en la escuela primaria* (tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Campeche, México. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/25193.pdf>
- Mainardes, J. y Marcondes, M. (2011). Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação. *Educação & realidade*. 36 (2), 425-446. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/17004>
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de la corporación internacional para el desarrollo educativo*, (8), 1-33. Recuperado de: <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Martínez, J. (2012). Perspectiva sociocognitiva de la escritura. *Revista Infancias Imágenes*, 11(2), 31-43. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4817207.pdf>
- Martos, A. y Vivas, A. (diciembre 2010). Cultura escrita e Historia de la cultura. *Álabe*, 2. Recuperado de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/download/26/20>
- Maturano, C., Mazzitelli, C. y Macías, A. (2017). Habilidades de monitoreo de la comprensión de textos de ciencias en estudiantes de diferentes niveles educativos. *Tarbiya, revista de investigación e innovación educativa*, (38), 19-34. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/viewFile/7197/7550>
- Medina, A. (2006). Enseñar a leer y a escribir: ¿en qué conceptos fundamentar las prácticas docentes? *Revista psykhe*, 15 (2), 45-55. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000200005
- Meza, R. y Poma, J. (2013). *La anécdota para la creación de cuentos jocosos en el cuarto grado "a" de la i.e. "José María Arguedas" chilca-huancayo* (Tesis de grado). Universidad Nacional del Centro de Perú, Huancayo, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/2854/Mera%20Lazo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares para la lengua castellana*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-339975_recurso_6.pdf
- Moreno, L. (1996). La epistemología genética: una interpretación. *Educación matemática*. 8 (3), 5-23. Recuperado de: <http://funes.uniandes.edu.co/10059/1/Epistemologia1996Moreno.pdf>
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Recuperado de: https://asambleasdialogicas.files.wordpress.com/2013/10/nemirovsky_planificaci_363n1.pdf
- Nemirovsky, M. (2003) *¿Trazar y sonorizar letras o escribir y leer?* Recuperado de <https://z33preescolar.files.wordpress.com/2012/03/myriam-nemirovsky.pdf>
- Nemirovsky, M. (2004). *Escribimos en el aula, según en qué aula*. Recuperado de: [https://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual2/pluginfile.php/22290/mod_resource/content/0/Escribimos en el aula segun en que aula.Miriam-1.pdf](https://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual2/pluginfile.php/22290/mod_resource/content/0/Escribimos%20en%20el%20aula%20segun%20en%20que%20aula.Miriam-1.pdf)

- Normas APA a cheggservice. (s.f.). *Formato APA para la presentación de trabajos escritos*. Recuperado de: <http://normasapa.com/formato-apa-presentacion-trabajos-escritos/>
- Ortiz, M. y Parra, A. (2006). La enseñanza y el aprendizaje de la escritura durante la alfabetización inicial. *Revista de artes y humanidades UNICA*, 7(17), 39-64. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1701/170118739003.pdf>
- Parra, L. y Vargas, M. (2017). *El Libro Álbum, una Oportunidad para Iniciar el Proceso de Escritura en Niños de Preescolar* (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5226/1/BautistaParraLeonilde2017.pdf>
- Páez, R. y Rondón, G. (2014). *La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa*. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>
- Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes: ¿un camino hacia su emancipación? *Revista Theoria*, 14 (1), 27-36. Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a3.pdf>
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. *Psicología: Tópicos de actualidad*, 47-84. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/278784432/download>
- Quiroz, A., Velásquez, A., García, B., y González, S. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Recuperado de: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/101098/mod_resource/content/0/tecnicas_interactivas1.pdf
- Ramos, M. (2018). *El proceso de escritura desde la anécdota como género textual en los niños y niñas del colegio Manuel Cepeda Vargas IED*. (Tesis de maestría). Pontificia universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co:8443/bitstream/handle/10554/35199/EL%20PROCESO%20DE%20ESCRITURA.%20DESDE%20LA%20AN%C3%81COTA%20COMO%20GNERO%20TEXTUAL%20EN%20LOS%20NI%C3%91OS%20Y%20NI%C3%91AS%20DEL%20GRADO%20QUINTO%20DEL%20COLEGIO%20MANUEL%20CEPEDA%20VARGAS%20IED.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Remedios, M. (2007). La lectura y la escritura en la escuela preescolar mexicana. *Investigación Educativa Duranguense (INED)*, 2 (6), 30-47. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2293002.pdf>
- Reyes, A. (2014). El uso de la escritura terapéutica en un contexto institucional. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 52 (5), 502- 509. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4577/457745484010.pdf>
- Ribera, P. (2009). Los aspectos textuales en la producción de géneros escritos con alumnos de educación infantil. *Revista Estudios lingüísticos/Linguistic studies*, (3), 399-409. Recuperado de: <http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/clunl/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/3z-paulina-ribera.pdf>
- Robledo, J. (Marzo – Abril. 2009). Observación participante: ¿técnica o método? *Revista Nure Investigación*, 39. Recuperado de <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/viewFile/433/424>
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Revista infancia y aprendizaje*, (58), 43-64. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf>

- Sepúlveda, A. (2011). *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re) escritura*. (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42727/2/LASC_TESIS.pdf
- Serafini, M. T. (1993). *Cómo se escribe. Técnicas para mejorar la redacción*. Barcelona: Planeta.
- Sosa, M. (2016). El papel de la interacción maestro-estudiante en el paso de la heteronomía a la autonomía en los procesos de lectura y escritura. En Hurtado, R. (Ed.), *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria*. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2416/1/Ense%C3%B1anza%20de%20la%20lectura%20y%20la%20escritura%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20preescolar%20y%20la%20primaria.pdf>
- Teberosky, A. y Portilla, C. (2010). Aprender vocabulario por medio de la producción de textos y la generación de tablas de doble entrada. *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura*. 31 (1), 50-67. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3312067>
- Valdez, Z. (2012). Etnografía crítica. Surgimiento y repercusiones. *Revista comunicación*. 21 (1), pp. 16-24. Recuperado de: <http://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/issue/view/120>
- Valverde, L. (s.f.). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*. Recuperado de <http://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>
- Van de Velde, H. (2014). *Aprender a preguntar, preguntar para aprender*. Recuperado de: https://www.upf.edu/documents/6602910/7420554/saber_preguntar_vandvelde.pdf/8c6bd20e-9ff7-0d61-bbfb-fc006bc621cf
- Vargas, I. (2016). ¿Cómo se concibe la etnografía crítica dentro de la investigación cualitativa? *Revista electrónica Educare*. 20 (2), 1-13. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194144435004.pdf>
- Vílchez, A. (2014). *La anécdota: un estudio contrastivo alemán-español* (Tesis de maestría). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, España. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2eec0242-c44e-489c-aaff-ea899b566fa5/memoria-master-alberto-vilchez-pdf.pdf>
- Villanueva, J. y Fornieles, F. (2015). Estudio comparativo en el aprendizaje de la escritura en la Educación Infantil: Constructivismo vs. método silábico. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*. (14), 100-113. Recuperado de: https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/viewFile/ocnos_2015.14.07/pdf
- Zuccalá, G. (2015). *Producir textos en los inicios de la escolaridad: La producción de textos orales, dictados a un adulto y escritos, en sala de 5 y primer grado. Comparación entre enfoques pedagógicos diferentes*. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Argentina Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1162/te.1162.pdf>

7. ANEXOS

7.1. Anexo N° 1: consentimientos informados

Consentimiento informado padres de familia

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación Departamento de Pedagogía Infantil

Formulario de consentimiento Informado

Contribución del relato de anécdotas como práctica sociocultural al proceso de redacción de niños de preescolar de tres instituciones públicas del municipio de Medellín

Estimada madre / padre de familia, mi nombre es _____ soy estudiante de Pedagogía Infantil del noveno Semestre de la Universidad de Antioquia. Estoy participando de la investigación: La anécdota como práctica sociocultural al proceso de redacción de niños de preescolar, requisito para obtener mi título de Pedagoga Infantil. Para esta investigación trabajaremos en el grupo _____ del que su hijo(a) hacen parte.

La Institución Educativa viene interesada en la implementación de nuevas propuestas metodológicas, acordes con los principios y compromisos plasmados en la Misión y Visión Institucional. De esta manera el relato de anécdotas contribuirá a que los niños(as) se reconozcan producto de una historia familiar, social y cultural, así como también protagonista de sus escritos. Este ejercicio requerirá de la toma de evidencias tales como registros fotográficos, videos y muestras escriturales, las cuales serán estrictamente confidenciales y el nombre de su hijo(a) no será utilizado.

La participación es voluntaria y no afectará la nota que obtenga en la escuela. Usted y su hijo(a) tienen el derecho de retirar su consentimiento en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo; todo lo contrario, participar en la investigación les permitirá al pequeño(a) mejorar el vínculo con la escritura y la lectura, usar la palabra para ser escuchado, hacer oír su voz, dar a conocer sus opiniones, comunicar informaciones, aprender más y mejor sobre la producción de diferentes tipos de textos, entre otras cosas.

Los resultados de la investigación serán publicados al final de esta y usted podrá solicitarlos cuando así quiera. Cualquier pregunta o cuestión puede comunicarse conmigo.

Nombre del estudiante en formación:

Celular _____ Email: _____

Asesora de práctica

Astrid Quintero

Celular: 3218837101 Email: astrid.quintero@udea.edu.co

Si su hijo(a) puede participar, favor llenar el formato de autorización y devolver a la maestra o estudiante investigadora.

Formulario de consentimiento informado

He leído la información expuesta en otros apartes de este texto. La investigadora me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para que mi hijo(a) _____ Grupo _____ participen en el estudio: Contribución del relato de anécdotas como práctica sociocultural al proceso de redacción de niños de preescolar.

He recibido copia de este procedimiento.

Firma de la madre, del padre o de quien hace sus veces _____

Cédula _____

Firma estudiante: _____

Consentimiento informado padres de maestros**Universidad de Antioquia****Facultad de Educación Departamento de Pedagogía Infantil****Formulario de consentimiento Informado****Contribución del relato de anécdotas como práctica sociocultural al proceso de redacción de niños de preescolar de tres instituciones públicas del municipio de Medellín**

Estimada profesora, mi nombre es _____ soy estudiante de Pedagogía Infantil del noveno Semestre de la Universidad de Antioquia. Estoy participando de la investigación: Contribución del relato de anécdotas como práctica sociocultural al proceso de redacción de niños de preescolar. Para esta investigación trabajaremos en el grupo _____ del que usted es directora.

La Institución Educativa viene interesada en la implementación de nuevas propuestas metodológicas, acordes con los principios y compromisos plasmados en la Misión y Visión Institucional. De esta manera el relato de anécdotas contribuirá a que los niños(as) se reconozcan producto de una historia familiar, social y cultural, así como también protagonista de sus escritos. Este ejercicio requerirá de la toma de evidencias tales como registros fotográficos y videos, las cuales serán estrictamente confidenciales y su nombre no será utilizado a no ser que usted así lo decida.

Su participación es voluntaria y usted tiene el derecho de retirar su consentimiento en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo; todo lo contrario, participar en la investigación les permitirá conocer y apoyar estrategias para cualificar la producción y comprensión escrita. Así como a sus estudiantes mejorar el vínculo con la escritura y la lectura, usar la palabra para ser escuchado, hacer oír su voz, dar a conocer sus opiniones, comunicar informaciones, aprender más y mejor sobre la producción de diferentes tipos de textos, entre otras cosas.

Los resultados de la investigación serán publicados al final de esta y usted podrá solicitarlos cuando así quiera. Cualquier pregunta o cuestión puede comunicarse con:

Nombre del estudiante en formación:

Celular _____ Email: _____

Asesora de práctica

Astrid Quintero

Celular: 3218837101 Email: astrid.quintero@udea.edu.co

Si puede participar, favor llenar el formato de autorización y devolver a la maestra o estudiante investigadora.

Formulario de consentimiento informado/Autorización

He leído la información expuesta en otros apartes de este texto. La investigadora me ha explicado el estudio y han contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para participar en este trabajo Contribución del relato de anécdotas como práctica sociocultural al proceso de redacción de niños de preescolar de tres instituciones públicas del municipio de Medellín.

He recibido copia de este procedimiento.

Nombre y apellidos:

Firma:

Cédula:

Teléfono:

7.2. Anexo N°2: lista de chequeos

Institución Educativa: _____
 Maestra investigadora: _____
 Grado: _____
 Fecha: _____

Tabla de valores

S:Siempre – A/V:A veces- N: Nunca- N/A: No aplica

ESTRUCTURA		CRITERIOS
DURANTE TODO EL TEXTO		Los hechos presentados son reales.
		Alterna entre el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto o indefinido
		Los tiempos verbales son consistentes a los largo del texto.
PLANTEAMIENTO Situación inicial: se plantean las circunstancias espacio-temporales: un lugar y un tiempo (que pueden ser algo vagos), los personajes y los acontecimientos		Utiliza Recursos para iniciar
		Se ubica en el tiempo
		Se ubicar en el espacio.
		Valora el hecho que se presenta.
		Presenta los personajes
		Uso de deixis personal
EPISODIO Se divide en dos. (a)Se presentan los motivos dinámicos que destruyen el equilibrio de la situación inicial. (b) Supone la intervención de los personajes y el desarrollo de los hechos	(a)Complicación	Presenta una situación inesperada
		Usa expresiones para indicar la acción inesperada. ...
	(b) Acción	Presenta al personaje/s desarrollando los hechos incluidos en la complicación.
		Utiliza marcadores discursivos como conectores, organizadores y secuenciadores de la información.
		Las acciones relatadas conservan su razón de verosimilitud
RESOLUCIÓN Es el desenlace de la trama. Supone el fin del relato en algunos casos.		Usa expresiones que indican el final de la narración.
		Presenta el desenlace de la trama
SITUACIÓN FINAL Se trata de valoración de lo y se muestra cómo el transmisor de la anécdota refleja su estado de ánimo.		Usa expresiones para valorar lo ocurrido y expresar sus emociones.
		Utiliza marcadores discursivos para demarcar el final.

7.4. Anexo N° 4: propuesta de intervención⁹

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA ESCRIBIR ANÉCDOTAS		
PLANEACIÓN 1		DESCRIPCIÓN
Leer para escribir	<p>Materiales: Los sobres con las anécdotas, papel bond y marcadores.</p> <p>Propósito: activar los saberes previos sobre el concepto de anécdota</p>	<p>Para iniciar, mediante una discusión guiada que permita la activación de los saberes previos que los niños tienen acerca de la anécdota, se les hace preguntas como ¿Sabes que hay en los sobres? en caso de que los niños no recuerden se puede leer nuevamente el comunicado de la tarea y se empieza a indagar sobre ¿Quién escribió el texto? ¿Qué hicieron ellos cuando los acudientes estaban escribiendo? ¿Qué es una anécdota para ustedes? ¿Alguna vez han escrito o leído anécdotas y para quién? ¿Cómo reconocer que lo que estamos leyendo o escribiendo es una anécdota? ¿Para qué escribimos anécdotas? ¿Te han contado o has contado una anécdota? ¿Quién escribe anécdotas? ¿Para quién se escribe una anécdota?</p>
Leer para escribir	<p>Materiales: anécdotas escritas por los padres, papel bond, marcadores.</p> <p>Propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptualizar la anécdota. • Reconocer las características textuales propias de la anécdota. 	<p>Se guardan las anécdotas escritas por los padres en los sobres y se sacan algunas al azar para ser leídas. Posterior, se leen los títulos de las anécdotas y se pide a los niños que elijan la que prefieran. A continuación, las tres anécdotas elegidas se dejarán pegadas en una parte del tablero (visible a los niños) a modo de galería. Se les indica a los niños que se acerquen y las observen detenidamente mirando los detalles de cada una (dónde empiezan, dónde terminan, cuál es el título) esto con el fin de facilitar la socialización posterior de las mismas. Luego, se da inicio a la lectura de la primera anécdota, al finalizar se les pregunta a los niños: ¿Cómo empieza esta anécdota? ¿A quién le sucedió? ¿Qué otros personajes aparecen? ¿En qué lugar ocurrió? ¿De qué trata esta anécdota que acabamos de leer? ¿Es triste, chistosa, feliz o de miedo? ¿Es larga o corta? ¿Quién la escribió? ¿Para qué la escribiría? ¿Cómo termina esta anécdota? A medida que los niños vayan dando sus respuestas, la profesora deberá ir tomando nota de cada una de ellas y anotarlas en el papel bond. Este ejercicio se realizará con las otras dos anécdotas faltantes. Al finalizar se hace una recapitulación de las respuestas de los niños. En este punto se hacen las mismas preguntas, pero ya en general, de manera que nos permita hacer una construcción conjunta de las propiedades y características generales del texto que se está trabajando (la anécdota).</p>
PLANEACIÓN 3		DESCRIPCIÓN
Leer para escribir.	<p>Materiales: texto narrativo:</p>	<p><i>Antes de leer</i></p> <p>Indagar por la intención comunicativa del autor y algunas de su característica: a. ¿Quién será el</p>

⁹ Se presentan solo algunos apartes de la intervención didáctica.

anécdota escrito en papel bond.

Propósito:

- Revisar como otros escriben anécdotas
- Lanzar hipótesis (predicciones, inferencias)
- Revisar algunas características del escritor
- Verificar y autocorregir las predicciones e inferencias
- Despertar la capacidad crítica y de argumentación ante la lectura
- Recontar la anécdota

autor de esta anécdota? b. ¿Por qué crees que el autor/a escribió esta anécdota que leeremos? c. ¿Qué quieres saber tú de la anécdota que leeremos? Luego, anunciamos que les leeremos lo que nos pasó y sentados en semicírculo iniciará la lectura y de tanto en tanto hará preguntas predictivas:

Durante la lectura

Una araña en mi baño

Ayer me fui a bañar antes de irme al colegio. Abrí la llave del agua y cuando me estaba echando el champú me volteé y en el espejo me encontré una araña... (1) ¿Qué creen que hice? Cerré la llave del agua y agarré un pedazote de papel higiénico para atraparla, pero... (2) ¿La pude atrapar? ella corría y corría y corría rápidamente. Cuando iba a atraparla se movía y se movía y no podía cogerla. Entonces agarre (3) ¿Qué creen que agarre para matar la araña? El frasco de champú y empecé a embarrarla echándole champú y aun así no la podía atrapar... Asustada llame a... (4) ¿A quién creen que llamé? mi mamá para que me ayudara y cuando ella llegó ya la araña... (5) ¿Se había muerto o ido? se había ido y mi mamá me regañó (6) ¿Qué me habrá dicho mi mamá, imitemos su voz? porque había hecho un desastre... En el piso había pedazos de papel higiénico y todo el champú que regué. Me tocó limpiar todo a la carrera porque me iba a coger la noche para ir al colegio, con el susto que de pronto (7) ¿Qué susto tendría yo? el animalito volviera.

Después de leer

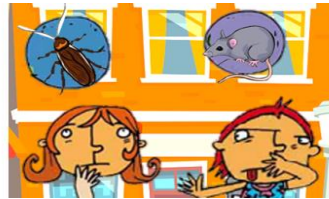
(8) ¿Cree usted que la actitud de la mamá fue la correcta? Explique su respuesta. (9) Crees que esta anécdota es verdadera y emocionante, por qué (10) ¿Qué consejo le daría usted al protagonista de la anécdota? Al finalizar, volver a repetir la pregunta sobre la intención del autor y verificar con base en la lectura si realmente lo que se dijo ha sido atinado (11) ¿Por qué crees que el autor/a escribió esta anécdota que leeremos?

Para terminar, recontar la anécdota. Se invita a los niños a que recordemos que fue lo que me pasó. Permita que ellos vayan diciendo y ayude cronológicamente para que esto suceda.

PLANEACIÓN 4		DESCRIPCION
Leer para escribir.	<p>Nivel de participantes: en equipos de a 3</p> <p>Duración aprox.: 30 minutos</p> <p>Propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar la anécdota a sus compañeros. • Recontar la anécdota por medio de títeres. • Identificar la macroestructura y superestructura textual por medio de títeres. 	<p>Luego de relatar la anécdota se le entrega a cada niño/a una ficha para que colorea y realicen un títere con palitos de paleta.</p> <div data-bbox="877 363 1671 620" style="text-align: center;"> </div> <p>Una vez coloreado, recortado y pegado el palito a cada títere, se les dice que armen equipos de a 3 en donde cada uno tendrá un personaje y narrarán la anécdota. Mientras están practicando recuerde la estructura de la anécdota pregunte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inicio a quién le sucedió el hecho (presentación de la(s) persona(s), dónde ocurrió y cuándo (lugar y tiempo del hecho), • Desarrollo: Qué pasó (relato del hecho o hechos sucedidos), desenlace: (resolución del hecho o hechos sucedidos) y evaluación qué impresionó y que sentimientos experimento (comentario acerca de lo sucedido). <p>Teniendo en cuenta la trama de la anécdota. Revise que esto suceda también durante la dramatización. La intervención final consiste en hacer preguntas sobre qué les ha gustado, si les gustaría hacer lo que el personaje.</p>
PLANEACIÓN 7		DESCRIPCION
Leer para escribir.	<p>Materiales: anécdota escrita de la maestra, hojas, colores, lápices, marcadores.</p> <p>Propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar el interlocutor y la temática 	<p>Para dar inicio a la sesión la maestra se sentará en círculo con los estudiantes. Procederá con una miniclasa con relación al tema de una anécdota y el interlocutor válido. Se aclarará y se hará énfasis a los niños en que siempre se escribe para alguien- Luego: presentará varios ejemplos de las situaciones, el lunes casi me caigo, el miércoles llegué tarde a estudiar y el domingo me encontré una bolsa misteriosa, y se les preguntará a los niños: ¿cuál creen que escribí para ustedes? Después, se procederá a leerles la anécdota escogida.</p> <p>Anécdota: La bolsa misteriosa</p>

Autora: (El nombre de cada una a realizar la actividad)

El domingo por la noche, iba caminando hacia mi casa después de salir de una reunión con mis amigos. En una esquina había muchas bolsas negras de basura y una en especial llamó mi atención. ¡Era una bolsa negra grande que se movía!



Cuando vi eso sentí mucho miedo pues no sabía qué había dentro y me pregunté: ¿será que hay ratas?, ¿serán muchas? Y pensé ¡Dónde sean cucarachas yo me muero!

A pesar de mi miedo decidí abrir la bolsa. Caminé muy despacio hasta ella. De pronto escuché unos chillidos que no eran ni de ratones y menos de cucarachas. Estos ruiditos se me asemejaron a los de un perrito.

Avancé rápidamente y como pude rompí la bolsa, y ¡oh sorpresa si era un perrito! ...Lo tomé en mis manos y me di cuenta que era una cachorrita, la abracé y corrí rápidamente hacia mi casa. Allí la cobijé y le di leche.



Al otro día, la llevé con un veterinario y la vacunaron. Cuando llegué a casa, se la mostré a mi padre, pero para mi desilusión no me dio permiso de quedármela. Mi mamá no estaba y por ello no había nadie que la cuidarla.

Quedé muy triste con esa noticia... en ese momento recordé a mi primo Cristian que tenía una finca muy grande y lo llamé. Él aceptó adoptarla y le puso de nombre Lucy. Esta perrita es muy feliz porque tiene otros amigos para jugar: un gato, otros perros y un espacio muy grande. Ahora solo la veo cuando voy de visita o mi primo me manda fotos.



Luego de leer se hará un conversatorio sobre lo que se requiere al pensar en un interlocutor válido. Para este, se expresará lo siguiente: “cuando le escribimos a alguien, tenemos que pensar en que esa persona entienda la anécdota, por eso debemos colocar toda la información necesaria, todo lo que haya ocurrido ese día, tenemos que usar palabras que todos entendamos.

Seguidamente, se les invitará a pensar sobre varias situaciones que hayan vivido en días pasados y que elijan una para escribirla. Se les explicará que estas anécdotas se pondrán en un libro artesanal y este será leído por los padres, los maestros, los amigos. Con base en esto, deberán pensar a quién le van a escribir la anécdota para luego anexarla en el libro. Procederán a escribirla en una hoja que se les entregará y se les dará la indicación de que no se pueden escribir anécdotas sobre perros perdidos.

Mientras escriben, se realizarán confrontaciones sobre el interlocutor válido. Para estas, se preguntará para quién la está escribiendo, para qué la escribe, por qué la escribe y luego se procederá a hacer una entrevista de contenido que permita que el texto tenga la información necesaria para que el lector comprenda. Después, se socializarán algunas de las anécdotas realizadas por los 10 niños, permitiendo un espacio para que los demás estudiantes opinen y hagan preguntas sobre esta con el fin de mejorar el texto. Si el niño decide hacer algún agregado más, se hace la correspondiente transcripción. Por último, se anexarán en el libro artesanal.

ACTIVIDAD 8		DESCRIPCIÓN
Leer para escribir.	<p>Materiales: 3 anécdotas del banco de anécdotas de los padres, hojas, lápices, colores, marcadores.</p> <p>Propósito:</p>	<p>Para iniciar la sesión, la maestra se sentará en círculo con los estudiantes y realizará una Miniclases de planeación o iniciación, en la que leerá a los niños 3 anécdotas de las escritas por los padres. A medida que termina la lectura de cada anécdota se le preguntará a los niños: ¿por qué creen que la escribió? ¿Para qué la escribió? ¿Para quién la escribió? para reconocer la intención comunicativa. Igualmente, al leer las tres se identificarán los diversos temas y sus posibles diferencias, con el fin de evidenciar la variedad de temas sobre lo que se puede escribir, para esto se realizarán preguntas como: ¿de qué se trataban las anécdotas? ¿Eran iguales? ¿por qué? ¿en qué se diferencian? Después se les dirá: “ya vimos tres temas de anécdotas diferentes, pero hay muchos sobre los que podemos</p>

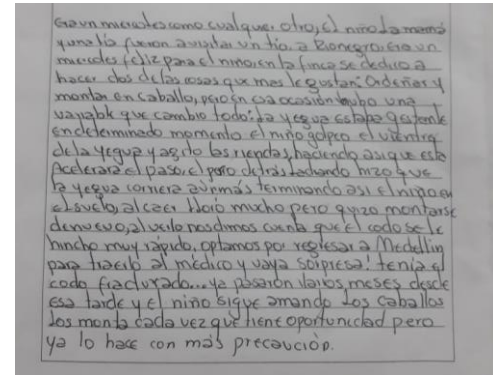
- Reconocer la intención comunicativa de los textos
- Potenciar la macroestructura textual.

escribir, por ejemplo: caídas, salidas, viajes, algo interesante que nos haya pasado en el colegio, fiestas y muchas más” (permitir que los niños expresen temas sobre anécdotas).

Después, se invitará a los niños a que piensen en dos anécdotas con temas diferentes y deberán elegir una para escribirla, pensando a quién va dirigida. Para esto, la maestra le hará entrega a cada uno de una hoja. Durante la escritura, se realizarán preguntas como: ¿En quién estás pensando para escribir? ¿Para quién vas a escribir? ¿Por qué lo vas o estás escribiendo? ¿Para qué lo vas o estás escribiendo? Igualmente, se harán entrevistas de contenido para verificar que los niños si estén planeando su texto y además que se encuentre la información necesaria para la comprensión del mismo. Así mismo, se debe recordar constantemente, que dependiendo de la persona a la cual le estamos escribiendo es que elegimos que palabras usar y de qué manera decir las cosas, además, la información debe estar completa y clara para que el mensaje pueda llegar de manera adecuada al interlocutor.

Cuando finalicen el trabajo, ella hará pasar al frente, a los niños elegidos, para la socialización de la anécdota. En esta, deberá contar cuáles eran las opciones o las dos anécdotas en las que pensó y cuál eligió, procederá a leerla y por último comentará al grupo por qué la escogió y para quién está dirigida. A medida que van pasando, la maestra hará la correspondiente transcripción.

Anécdotas de los padres-Tema: Accidente – es de susto



ACTIVIDAD 9	DESCRIPCIÓN
--------------------	--------------------

Leer para escribir

Materiales:
anécdota escrita de la maestra, hojas, colores, lápices, marcadores.

Propósito:

- Identificar la

Para dar inicio a la sesión la maestra se sentará en círculo con los estudiantes y procederá con una miniclasa con relación a las partes que se deben tener en cuenta al momento de escribir una anécdota. Para esta, ella leerá una anécdota y hará las siguientes preguntas al grupo: ¿cómo comenzó la anécdota? ¿Por qué creen que empezó así? ¿De qué otra forma podría empezar? ¿Qué crees que fue lo más importante de la anécdota? ¿Dieron muchos detalles o pocos de lo ocurrido? Y otras que puedan surgir en la conversación.

superestructura de la anécdota (situación inicial, complicación y acción).

El día que se perdió mi mamá



Esto le pasó a mi hermanito menor. Un día iba con mi mamá por la calle y él estaba muy necio. Mi mamá le decía a cada rato:

- ¡Pórtate bien, que no dejas pasar a la gente!

Pero, él seguía brincando y corriendo por el andén. De pronto vio en una tienda una bicicleta muy bonita y se fue a verla sin permiso. Cuando él se volteó para decirle a mi mamá que quería la bici, ella se había desaparecido. Mi hermanito quedó muy asustado y comenzó a gritar

¡Mamáaaaaaaaaaaaaaaaa! ¡Mamáaaaaaaaaaaaaaaaa!

En eso ella apareció pues se había escondido detrás de una puerta... Cuando mi hermanito la vio corrió hacia ella y la abrazo... mamá le dio un beso y le dijo:

— Hijo no te alejes de mi lado porque podrías perderte.

Entonces él la tomó de la mano y se fueron riendo. Y mi hermano ya no la soltó en todo el camino.



Seguidamente, se invitará a los niños a escribir una anécdota. Para esta, se dará la indicación de que deben pensar a quién irá dirigida (con relación al libro artesanal), para qué la van a escribir y recordar que se debe dar toda la información necesaria. Igualmente, se harán las siguientes preguntas: ¿cómo inició la anécdota que leímos? ¿cómo la vas a iniciar tú? ¿Será importante decir dónde y cuándo nos pasó? Y se realizarán preguntas de contenido con el fin de añadir información relevante que se omita, por ejemplo ¿con quién estabas? ¿Qué sucedió? ¿cómo sucedió? Y otras que resulten según la macroestructura de la anécdota. La maestra hará la correspondiente transcripción.

A continuación, algún niño pasa a una silla al frente del grupo y compartirá su texto. En esta, leerán su anécdota y la maestra irá guiando y motivando a los otros niños a hacer preguntas con relación a la macroestructura y la superestructura de la anécdota, por ejemplo: ¿cómo inició? ¿será que contó todo lo que pasó? ¿qué le faltará? Y otras que surgirán según el contenido y las contra respuestas de los niños. Todo esto con el fin de mejorar y enriquecer el escrito. Por último, la maestra hará la correspondiente transcripción de los añadidos a cada texto y las anexará al libro artesanal.

PLANEACIÓN 12	DESCRIPCIÓN
<p>Escribir anécdotas</p> <p>Materiales: Anécdotas de dos niños escritas en papel bond.</p> <p>Propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisar la macro y superestructura de una anécdota con apoyo de las entrevistas de contenido. • Favorecer el proceso de redacción a partir de la escritura colectiva de anécdotas. 	<p>Para iniciar la sesión, se realizará una miniclase de entrevista. En esta, se elegirán dos anécdotas escritas por los niños anteriormente, en las cuales se omitan detalles o información importante del relato.</p> <div data-bbox="703 391 1037 638"> </div> <p>Anécdota 1 Autor: Emmanuel Transcripción: Un día me encontré un amiguito en el parque</p> <div data-bbox="709 695 1264 906"> </div> <p>Anécdota 2 Autora: Luciana Transcripción: Fuimos al parque con mi papá, mi mamá y yo</p> <p>La maestra deberá llevarlas escritas en papel bond de forma convencional dejando un espacio prudente entre cada frase. Expondrá la primera en un lugar visible y la leerá a todos los estudiantes, haciendo mención al autor del texto. Al finalizar la lectura la docente preguntará a los niños: ¿creen que este texto está completo? ¿Creen que al texto le falta información? Se dará un tiempo para que conversen y se procederá a dar la siguiente indicación: ¿qué preguntas podemos hacerle al autor para añadir la información a su texto?</p> <p>Las preguntas que surjan podrán ser de contenido o de diseño (en este caso sobre la superestructura y macroestructura de la anécdota) y podría ser, por ejemplo: ¿Qué amiguito era? ¿Qué hicieron en el lugar? ¿Qué pasó después? ¿Cómo te sentiste? U otras de diseño como ¿Cuál es el título de la anécdota? ¿eso si te pasó de verdad? A medida que los niños pregunten y el autor responda la docente se encargará de añadir esa información en el lugar que crea correspondiente en el papel bond (por ello se debe dejar un espacio prudente entre cada frase) y de forma visible para los estudiantes, la revisión finalizará cuando los niños y el autor consideren que el texto ya está completo.</p>

		<p>Luego, la maestra pondrá la anécdota del otro niño visible, la leerá e indagará por la información faltante del mismo modo que con la primera. Sin embargo, en este caso serán los niños los encargados de añadir la información. Para ello, por ejemplo, si los niños preguntan ¿Qué hicieron en el parque? Y la autora responde “jugamos mucho” la docente preguntará ¿dónde creen que debe añadirse esa información? ¿será que eso va al principio, en la mitad o al final? cuando los niños respondan invitará a uno a que lo escriba en el lugar que cree correspondiente y realizará la transcripción. A medida que los niños realicen los agregados la maestra investigadora deberá ir releendo la anécdota para que ellos sepan cómo está quedando y así se hagan una idea de donde se debe agregar la información. Finalmente se deben tomar unas buenas fotos a ambos carteles.</p>
PLANEACIÓN 15		DESCRIPCIÓN
<p>escribir anécdotas</p>	<p>Materiales: Papel bond, marcadores, lápices, hojas, colores</p> <p>Propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisar el subproceso de planeación, atendiendo al destinatario y tema de la anécdota. • Revisar y reescribir el texto 	<p>Se iniciará con una miniclase sobre lo que se realiza en el proceso de redacción. Para esto, la maestra dispondrá de un papel bond en blanco pues se espera que en este se plasmen las ideas resultantes de la conversación. Para el diálogo, se realizarán las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hacemos antes de empezar a escribir? • ¿Será que debemos pensar en quien lo va a leer o a quien va dirigida? • ¿Será que debemos pensar en que es lo que vamos a escribir? • ¿Tendremos que tener claro para qué lo vamos a escribir? • ¿Será que tenemos escribir con muchos detalles cuándo, dónde, a quién le pasó, con quién estaba, como se sintió, como terminó todo...? • ¿Será necesario volver a mirar y leer nuestro texto cuando está terminado? • ¿Será que es importante agregar información si sentimos que nos hizo falta? • ¿Podremos cambiar alguna palabra si creemos que es mejor de otra manera? <p>Cada una de las ideas o respuestas será registrada en el papel bond. Luego se les invitará a escribir una anécdota teniendo en cuenta lo trabajado en la miniclase. Para ello se les invitará a pensar en ¿para qué? Y ¿para quién? Van a escribir. Luego de la textualización se invitará a la mayoría de los niños posibles a leer su texto y los demás les harán preguntas de contenido: ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿a quién? ¿Qué pasó? ¿Cómo se resolvió? Y otras que surjan con relación a la macroestructura del texto, los niños agreguen información faltante según lo consideren. Por último, la maestra realizará la correspondiente transcripción.</p>