

LA ESCRITURA EN LA ESCUELA

Por:

ANA MARÍA GARCÍA
NANCY ESTELA HENAO
NORA ISABEL MENESES
GLORIA PATRICIA OROZCO
SANDRA MILENA RODRIGUEZ
PAULA ANDREA TRUJILLO

Asesora:

LUZ ADRIANA RESTREPO

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
2001

AGRADECIMIENTOS:

Queremos brindar nuestro más sentido agradecimiento a nuestra asesora Luz Adriana Restrepo Calderón, por su acompañamiento, dedicación y apoyo durante el desarrollo de la propuesta, lo cual nos permitió crecer tanto personal como profesionalmente.

A la escuela San Roberto Belarmino, docentes y padres de familia, quienes estuvieron dispuestos a brindarnos los recursos y el espacio para implementar la propuesta.

Muy especialmente los niños de los grados 3° y 4° por su acogida y disposición frente a todas las actividades realizadas.

Finalmente a la Universidad de Antioquia, la cual se convirtió en ese espacio que fraguó experiencias significativas tanto para nuestra formación docente como para nuestra vida.

CONTENIDO

1. TÍTULO	6
1.1 PROBLEMA	6
1.2 JUSTIFICACIÓN	6

1.3 OBJETIVOS	7
1.3.1 OBJETIVO GENERAL	7
1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	7
2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA	8
2.1 Categorías conceptuales	10
2.1.1 Estrategias de intervención pedagógica	10
2.1.2 Proceso de escritura	10
2.1.3 Conocimientos previos	10
2.1.4 Confrontación	11
2.1.5 Características textuales	11
2.1.5.1 La adecuación	11
2.1.5.2 La coherencia	11
2.1.5.3 La cohesión	11
2.1.5.4 La fluidez	11
2.1.5.5 La legibilidad	11
2.1.5.6 La concisión y la precisión	12
2.1.5.7 La escritura correcta de palabras	12
2.1.5.8 La superestructura textual	12
2.1.6 Tipologías textuales	12
2.1.6.1 Función expresiva	12
2.1.6.2 Función informativo referencial	13
2.1.6.3 Función poética	13
2.1.6.4 Función informativo - argumentativa	13
3. DISEÑO METODOLÓGICO DEL PROYECTO	13
3.1 Enfoque investigativo	13
3.2 Población	13
3.3 Muestra	13
3.4 Instrumentos	14
4. PROCESO DE LA EXPERIENCIA	14
4.1 Primera etapa	14
4.1.1 Proceso evaluativo inicial	15
4.1.1.1 Entrevista semiestructurada realizada a	15
4.1.1.1.1 Análisis cualitativo de los resultados	22
4.1.1.1.2 Interpretación y explicación de los resultados	24
4.1.1.1.2.1 Escribir y sus requisitos	24
4.1.1.1.2.2 Gusto por escribir	24
4.1.1.1.2.3 Funcionalidad de la escritura	25
4.1.1.2 Entrevista semiestructurada realizada a las maestras	25
4.1.1.2.2 Interpretación y análisis de la entrevista a maestras	27
4.1.1.3 Entrevista semiestructurada a padres	28
4.1.1.3.1 Interpretación de entrevistas semiestructuradas a padres	31
4.1.1.4 Evaluación inicial informal realizada a los niños	32
4.1.1.4.1 Interpretación y explicación de los resultados	35

4.2 Segunda etapa	36
4.2.1 Diseño de estrategias de intervención implementadas en el aula para cualificar la producción textual	37
4.2.1.1 Características de las estrategias de intervención	37
4.2.1.1.1 Propuestas de escritura	37
4.2.1.1.2 Escritura de textos con sentido comunicativo	39
4.2.1.1.3 El aula como espacio de interacción	40
4.2.1.1.4 El papel del maestro en la producción de textos en el aula	40
4.2.1.1.5 Familiarización con estructuras discursivas a través del texto modelo	41
4.2.1.1.6 El proceso de revisión y confrontación textual en el aula	41
4.2.1.1.6.1 Criterios a tener en cuenta para la confrontación	42
4.2.1.2 Estrategias de confrontación	42
4.2.1.2.1 La confrontación grupal	42
4.2.1.2.2 Confrontación individual	43
4.2.1.2.3 Confrontación entre pares	43
4.2.1.2.4 Confrontación maestro - alumno	43
4.2.1.3 La reescritura	43
4.2.1.4 El correo interno en el aula	43
4.2.1.5 El Diario Grupal	44
5 SITUACIONES DE APRENDIZAJE	44
6 ENTREVISTA COMPARATIVA SOBRE LA CONCEPCIÓN INICIALES Y FINALES DE LOS NIÑOS ACERCA DE LA ESCRITURA	64
6.1 Interpretación y explicación de los resultados	70
6.1.1 Gusto por escribir	70
6.1.2 Escribir y sus requisitos	71
6.1.3 Funcionalidad de la escritura	71
7 ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS ENCUESTAS Y TALLERES REALIZADOS A LOS PADRES DE FAMILIA	72
7.1 Funcionalidad de la lectura y la escritura	72
7.2 Escribir y sus requisitos	73
8 CUADRO COMPARATIVO EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL A NIÑOS	73
8.1 Interpretación y explicación de los resultados de evaluación inicial y final	74
9 RECOMENDACIONES	76
9.1 Cambiar la concepción de los niños sobre la escritura	76
9.2 Una relación más dinámica entre Maestro - Alumno	76
9.3 Desarrollar la autonomía y responsabilidad en los alumnos	77
9.4 Desarrollar buenos procesos de escritura	77

9.5 Familiarizar a los alumnos con el uso de borradores	78
9.6 Enseñar a escribir reflexivamente	78
10 CONCLUSIONES	79
11 ANEXOS	80
11.1 Concepciones de los niños a cerca de la escritura	80
11.2 Entrevista semiestructurada para maestros	81
11.3 Entrevista semiestructurada a padres de familia	84

PRESENTACIÓN

El presente proyecto "La escritura en la escuela" busca analizar y explicar los diferentes problemas que enfrentan los alumnos de segundo, tercero y cuarto de primaria en la producción de textos. A partir de una evaluación informal realizada a los alumnos para indagar y establecer las características de sus escritos, y del estudio de las diferentes teorías que dan cuenta de los procesos que siguen los niños para elaborarlos, se diseñaron estrategias de intervención para acompañar y cualificar la producción textual de los niños.

Las actividades se ajustaron a la propuesta curricular de la institución en la cual se llevó a cabo la experiencia, éstas estuvieron centradas, especialmente, en el trabajo por proyectos alrededor de los contenidos curriculares.

Para la sistematización del trabajo nos apoyamos en los aportes de la investigación acción educativa.

1. TÍTULO: LA ESCRITURA EN LA ESCUELA

1.1 PROBLEMA: Cómo mejorar la producción textual en niños de 2°, 3° y 4° de primaria a través de la implementación de estrategias pedagógicas que faciliten este proceso.

1.2 JUSTIFICACIÓN

Sin duda, la escritura es el instrumento de comunicación por excelencia de que dispone la humanidad, su uso está relacionado con el desarrollo social y cultural.

A través de ella se hace posible el registro de acontecimientos históricos, y por tanto, se propicia y se garantiza la transmisión del conocimiento.

Al ser la escritura un objeto social, su aprendizaje en la escuela debe tener referentes comunicativos y significativos para los alumnos, que a su vez le permitan interactuar con ese objeto de conocimiento sin fragmentarlo. Esto posibilita la formación de un pensamiento crítico, capaz de analizar y construir conocimientos.

En su generalidad, las prácticas escolares que orientan el aprendizaje de la escritura de los niños hacen énfasis en el reconocimiento de sus aspectos formales, esto hace que: se relegue la significación y la función comunicativa de la escritura y no se desarrollen adecuadamente los procesos cognitivos de los alumnos para la producción de textos ni su competencia comunicativa.

Esta situación crea la necesidad de investigar sobre las estrategias pedagógicas que faciliten y cualifiquen la producción de textos en los niños de educación básica primaria. Una sólida formación en la escritura facilita el desarrollo de los conocimientos en los alumnos, y por tanto un buen rendimiento académico.

El proyecto busca tener un impacto social: en los niños con quienes se implementará la propuesta, en las docentes en formación, en padres de familia y la comunidad educativa en general.

En los niños, en la medida que se les permita redescubrir la funcionalidad de la escritura, cualificar sus procesos escriturales y las demás habilidades comunicativas. En las docentes practicantes permitirá construir una sólida formación teórica y práctica para orientar y acompañar adecuadamente a los niños en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Con los padres de familia en el sentido de reorientar las tradicionales prácticas de acompañamiento escolar que realizan con sus hijos, de manera que éstas apunten más a posibilitar la comprensión y a formar la autonomía escritural en los niños. En la comunidad educativa, en tanto que se socializará el diseño y la implementación de las estrategias en el aula con los niños.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 OBJETIVO GENERAL

Estudiar, diseñar e implementar estrategias de intervención pedagógica para la cualificación de la producción textual de los niños de 2°, 3° y 4° de primaria.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 4 Revisar críticamente las metodologías existentes para la enseñanza de la producción textual en la infancia.
- 5 Evaluar, analizar e interpretar las características de los textos producidos por los alumnos de segundo, tercero y cuarto de primaria.
- 6 Construir e implementar situaciones de aprendizaje orientadas a cualificar la producción textual en los niños.

2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

En este proyecto se considera la escritura como un proceso de naturaleza cognoscitiva, igualmente constructivo, largo y complejo de adquisición. Para estudiar y analizar las características de los procesos de producción textual en sus diferentes fases se tuvieron en cuenta los aportes de las siguientes teorías: la teoría psicología genética para caracterizar los procesos cognitivos involucrados durante la producción textual; la concepción constructivista del aprendizaje para fundamentar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua escrita; la lingüística textual y la pragmática del discurso para determinar el conjunto de elementos que caracterizan el texto escrito.

De la psicología genética, retomamos la teoría general de los procesos de adquisición de conocimiento, donde se parte de un sujeto cognoscente, activo, que aprende a través de sus propias acciones sobre los objetos que lo rodean, utilizando para ello esquemas de asimilación, transformación e interpretación. En este sentido se permite reconocer la escritura como un objeto de conocimiento y su aprendizaje como un proceso donde prima la actividad del sujeto. Desde esta postura también puede precisarse que no es la efectividad de un método la que permite el aprendizaje de la escritura, por eso en nuestro trabajo hemos entendido como estrategias pedagógicas aquellas *acciones* que pueden *facilitar* la obtención del conocimiento, en este caso la lengua escrita.

Desde esta misma concepción encontramos los aportes de Ausbel (1963) quien introduce la noción de **aprendizaje significativo** en oposición al memorístico repetitivo. En el aprendizaje significativo se resalta la importancia de los conocimientos previos de los alumnos para adquirir otros nuevos. De este modo se plantea la posibilidad de relacionar lo que ya se sabe con lo que se pretende aprender, evidenciándose así el papel activo y no pasivo del sujeto en la construcción de aprendizajes. Desde nuestra propuesta pudimos evidenciar como los alumnos a partir de sus saberes ampliaron y precisaron nuevos aprendizajes, no sólo sobre la escritura, sino también para aprender nociones en relación con contenidos curriculares, en otras palabras, *aprendieron a escribir y escribieron para aprender*.

Otra posición teórica importante respecto a la relación entre aprendizaje y desarrollo lo constituye los estudios de Vigotsky (1979) y el concepto de **zona de desarrollo próximo** definida como " la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el **nivel de desarrollo potencial**, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" ¹. Este planteamiento permite comprender como el sujeto puede dar cuenta no sólo de su conocimiento de forma independiente sino también por medio de la imitación y el desarrollo colectivo de tareas. Así pues, *la interacción* constituye el elemento que favorece el aprendizaje no sólo del uso verbal del lenguaje sino también en su uso escrito, ya que durante la composición puede darse la colaboración entre aprendices y expertos o también entre pares, en el momento de la revisión de textos, como por ejemplo al compartir borradores, ideas, entre otros.

Otras líneas teóricas abordadas en nuestro trabajo fueron la lingüística textual y la pragmática del discurso, en especial los trabajos orientados por Van Dijk (1980). De estos retomamos las nociones relacionadas con las propiedades del discurso escrito como la coherencia, la cohesión, la adecuación, la macroestructura y superestructura textual, especialmente. **La coherencia** se refiere la propiedad lógico-semántica de los discursos; **la cohesión** al conjunto de relaciones que

¹ El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo, Barcelona, pag, 133

permiten vincular las ideas; **la adecuación** es un concepto pragmático que designa el grado de adaptación del discurso a su situación comunicativa; **la macroestructura** tiene que ver con el contenido global del texto y **la superestructura** con su organización esquemática, estas dos últimas desempeñan un papel muy importante en la comprensión y producción del discurso.

Todas estas características textuales contribuyen a la estructuración del discurso dándole significado, ya que, contrario a la gramática oracional donde el principal elemento es la prescripción de normas, la lingüística textual reconoce el texto como un conjunto coherente y cohesivo. Esta textura permite reconocer en el texto oraciones relacionadas entre sí y no una simple secuencia en la que una no tiene que ver con la otra, en otras palabras permite diferenciar lo que es un texto de lo que no lo es.

Para caracterizar los *procesos cognitivos* se retomaron los aportes de las teorías psicolingüísticas, quienes se han encargado de describir los procesos básicos de pensamiento que llevan a cabo tanto escritores expertos como inexpertos en la actividad de escritura. Uno de los modelos más conocido es el de J. Hayes y L. Flower (1980, 1981) el cual identifica procesos como, la planeación, la redacción y la revisión, y que también han sido ampliamente desarrollados en sus trabajos por autores como Cassany (1987), Camps (1990) y Bereiter y Scardamalia (1992).

Estas actividades básicas de pensamiento involucradas en la composición de textos son, según estos autores: **La planeación**, en esta se incluye al texto y sus objetivos (intención, destinatario, tema, tipo de discurso), para esto debe haber una generación, selección y organización previa de ideas. **La redacción**, es la transformación de las ideas iniciales en el texto, en esta tarea se conjugan muchos conocimientos tales como la concordancia entre ideas, estructuración de párrafos, conectadores, aspectos ortográficos, entre otros. **La revisión**, una de las fases determinantes en la calidad del texto final, en esta fase el autor relee el texto, valora lo que ha hecho y comprueba si realmente corresponde a lo planeado, y finalmente hace modificaciones especialmente al contenido del escrito.

Este proceso es llevado a cabo en forma diferente por cada escritor de manera recursiva y no lineal, es decir que se puede recurrir a todas las fases en diferentes momentos.

Finalmente, retomamos las más recientes investigaciones y propuestas didácticas sobre los procesos de enseñanza aprendizaje de la escritura en la básica primaria. Entre otros autores tenemos: Ana Teberosky (1979), Rubén D. Hurtado (1990), Josette Jolibert (1991), Mónica Carozzi (1994), M. Teresa Serafini (1998), Daniel Cassany (1997), Gloria Rincón, (1998), entre otros.

2.1 Categorías conceptuales: Las siguientes categorías se determinaron después de la revisión teórica y fueron objeto de análisis en el de diario de campo durante toda la intervención pedagógica:

2.1.1 Estrategias de intervención pedagógica: reconocemos en estas más que un método de aprendizaje, todas aquellas acciones pedagógicas que involucran operaciones cognitivas y que facilitan el acceso al conocimiento de modo significativo.

2.1.2 Proceso de escritura: reconocimiento de la escritura como un proceso y no como un producto. En este tienen lugar una serie de acciones: la planeación, la redacción o elaboración de borradores, la revisión, la corrección.

La planeación contiene subprocesos tales como la generación de ideas, su organización y la formulación de objetivos. La generación de ideas incluye la búsqueda de informaciones, en la organización se estructuran de acuerdo con las necesidades de comunicación, y la formulación de objetivos son aquellos que establece en forma autónoma el escritor como procedimientos o contenidos a utilizar en el texto, lo que contribuye al componente creativo de la composición. **La redacción**, es la representación inicial del texto, donde aparecen diversas formas verbales, estructura polimórfica, formulaciones poco acabadas, lo que deberá convertirse, más adelante, en un lenguaje escrito claro, estructurado y comprensible al lector. Esta tarea es la que, precisamente, se lleva a cabo en el **proceso de revisión**, donde el escritor relee y examina las ideas, los planes y objetivos elaborados anteriormente y corrige, modificando aspectos o reconsiderando objetivos.

2.1.3 Conocimientos previos: hacen parte del conjunto de saberes que todos los individuos poseen sobre un tema. Cuando un sujeto se enfrenta a la lectura o a la escritura de un texto estos conocimientos juegan un papel importante en la calidad de dichos procesos.

2.1.4 Confrontación: estrategia básica utilizada por el maestro en el aula para revisar los textos con los niños. Como actividad metacognitiva permite que los alumnos tomen conciencia sobre los diferentes elementos involucrados en la construcción de un texto con sentido. Durante la confrontación la pregunta del maestro facilita que los niños reconozcan significativamente los aspectos a mejorar en el texto.

2.1.5 Características textuales: aquellas cualidades propias del escrito y que deben de estar presentes en el momento de la producción textual para garantizar

la eficacia de la comunicación. Retomamos para esto los aportes de la lingüística textual y de la retórica para determinar categorías tales como: la adecuación, la coherencia, la cohesión, la fluidez, la legibilidad, la precisión, la concisión, la escritura correcta de palabras y la superestructura textual.

2.1.5.1 La adecuación: es la propiedad del texto que tiene que ver con la adaptación del discurso a una situación comunicativa específica en cuanto a la utilización de registro estándar o coloquial.

2.1.5.2 La coherencia: se refiere a la organización estructurada del contenido del texto. Para lograrlo se selecciona la información relevante e irrelevante y de este modo no incluir aquella innecesaria. Seleccionada esta información se organiza de manera lógica y comprensible, en esta organización el autor tiene en cuenta aspectos como el propósito del texto, el contenido y la situación comunicativa y de acuerdo a éstos el uso de géneros discursivos adecuados.

2.1.5.3 La cohesión: conjunto de relaciones que ayudan a conectar frases dentro del texto. Entre estas se encuentran las preposiciones, conjunciones, y signos de puntuación.

2.1.5.4 La fluidez: está relacionada con el dominio temático para desarrollar el contenido del texto, como la variedad de conceptos e ideas.

2.1.5.5 La legibilidad: entendida como una característica estética del texto que facilita su lectura, entre estas se encuentra la claridad de las grafías en cuanto al tamaño, combinación de mayúsculas y minúsculas.

2.1.5.6 La concisión y la precisión: entendidas desde la retórica, la primera, como la capacidad de expresar el máximo de ideas con el mínimo de palabras. En esta se tienen en cuenta habilidades para evitar redundancias, repeticiones, circunloquios, eufemismos, entre otros. La segunda, como una virtud del texto que se refiere a la utilización precisa de las palabras para nombrar elementos y objetos. En este sentido, más que un amplio repertorio léxico en términos de cantidad interesa saber elegir palabras que correspondan a un significado específico.

2.1.5.7 La escritura correcta de palabras: Esta característica corresponde a aspectos ortográficos como omisiones, adiciones, inversiones, sustituciones, y separación inadecuada de palabras, especialmente.

2.1.5.8 La superestructura textual: esta noción propuesta por Van Dijk (1978) se refiere a la estructura organizativa de un texto, en cuanto a su forma discursiva.

Teun A. Van Dijk plantea un modelo general de procesamiento de textos que incluye tanto la comprensión escrita como la producción. Este modelo muestra como un sujeto llega a comprender desde pequeñas secuencias de oraciones hasta el sentido global del texto, así como también su almacenamiento en la memoria y cómo finalmente extrae su estructura semántica, evidenciando en el individuo un proceso de reproducción, reconstrucción y elaboración.

2.1.6 Tipologías textuales: Según los lineamientos curriculares de la lengua castellana (1998), se pueden encontrar cuatro tipos de textos entre los cuales están: **los textos informativos**, como: noticias, nota de enciclopedia, artículos periodísticos, afiche, circular y la carta, entre otros. **Los textos narrativos** en los cuales encontramos: el cuento, la novela, el mito, la fábula, la obra de teatro, las historietas, el relato cotidiano, entre otros. **Los textos argumentativos**, como: el ensayo, el artículo de opinión, la reseña, la editorial de un periódico o revista. Y por último encontramos **los textos explicativos**, como la reseña, la receta, las reglas de un juego, instrucciones para armar un juguete, un mueble, o instalar un electrodoméstico, entre otros.

Estas formas se pueden agrupar, de acuerdo a su función así:

2.1.6.1 Función expresiva, donde el centro de atención es la personalidad del escritor, el cual pasa de la narración de hechos a sus propias emociones y anécdotas personales, entre estos se encuentran el monólogo, el diálogo, el diario, la carta, etc.

Los escritos expresivos son aquellos en los que no se tiene que obedecer a ningún tipo de norma, además sirven de introducción al lenguaje escrito por su sencillez. En este tipo de escrito existe la posibilidad de dar libertad a quien escribe pues se parte de sus propias experiencias, siendo utilizado al mismo tiempo como un ejercicio de descripción y de expresión para que los estudiantes se habitúen a desarrollar su propia capacidad de percepción

2.1.6.2 Función informativo referencial, en la que el escritor presenta hechos y datos tratando de controlar su corrección, allí se encuentra el informe, el telegrama, las notas, el resumen, entre otros.

Los escritos Informativos - referenciales: Estos escritos son de amplio uso en la escuela a diferencia de los expresivos y creativos que son menos utilizados

2.1.6.3 Función poética, en ella se utilizan elementos fantásticos y no necesariamente de la realidad. Desarrolla esta función: la poesía, el cuento, la fábula, el chiste etc.

2.1.6.4 Función informativo - argumentativa, en ésta el escritor defiende una tesis utilizando estrategias persuasivas y técnicas argumentativas, entre ellas encontramos la editorial, el ensayo y el comentario.

3. DISEÑO METODOLÓGICO DEL PROYECTO

3.1 Enfoque investigativo: El proyecto estuvo enfocado metodológicamente por la investigación de tipo cuasi experimental.—

3.2 Población: El presente proyecto se desarrolló en la escuela San Roberto Belarmino del Municipio de Medellín, ubicada en el sector de Belén las Mercedes. Dicha institución pertenece al núcleo educativo N y cuenta con una población total de 00 alumnos, matriculados en las jornadas de mañana y tarde.

3.3 Muestra: Los niños seleccionados para la realización del proyecto pertenecen a cinco grupos de los grados 2°, 3°, y 4° de primaria. Sus edades oscilan entre los 8 y 14 años. El nivel socioeconómico es medio - medio y medio - bajo. La mayoría de niños y niñas son hijos de obreros que cuentan con un nivel de escolaridad de quinto básica primaria y algunos niveles de bachillerato. Con todos se implementó la propuesta, no se contó con grupos control. Su misión es "Aprender a aprender. Aprender para la vida". Somos una comunidad educativa que rescata las vivencias pro - positivas, como posibilidad de encontrar salidas constructivas frente a hechos y realidades, basados en el compromiso, aceptación de la diferencia, el dialogo, la ternura y el amor.

La población aproximada fue de doscientos alumnos, al menos un 70 % de ellos no estaban diagnosticados con dificultades de aprendizaje, el 30% restante provenían de escuelas especiales con historias escolares de alta repitencia. De los cinco grupos, tres presentaron algunas dificultades serias comportamentales debido a la diferencia de sus edades y de sus experiencias escolares.

3.4 Instrumentos: Para el diagnóstico y evaluación final se diseñaron evaluaciones informales y entrevistas semiestructuradas. Los niños fueron evaluados y entrevistados al comienzo y final de la experiencia. Las evaluaciones se realizaron a través de pruebas informales que tenían como objetivo caracterizar los aspectos escriturales de sus textos. Las entrevistas semiestructuradas

buscaron en los niños, indagar sobre sus conceptos y experiencias acerca de la escritura; en los padres reconocer las prácticas que éstos emplean para acompañar a sus hijos en las tareas relacionadas con la escritura de textos; en los maestros indagar sobre las diferentes estrategias de aula utilizadas para desarrollar procesos de composición de textos con los alumnos.

4. PROCESO DE LA EXPERIENCIA: El proyecto tuvo una duración de un año y medio, y se realizó en dos etapas:

4.1 PRIMERA ETAPA; (un semestre calendario escolar, segundo semestre del 2000)

En esta se inició la revisión de fuentes teóricas para consolidar el problema de investigación. Luego se realizó la observación y diagnóstico de la población, a través de la interacción de las maestras en formación en el aula de clase con los alumnos. A partir de esta experiencia se hizo el estudio, diseño y aplicación de pruebas y entrevistas para los alumnos, los maestros y los padres para la evaluación inicial.

Finalmente se analizó y se interpretaron los resultados de la evaluación.

Como complemento a este proceso se revisó y estudió el P.E.I institucional para la articulación con la propuesta de intervención a ejecutar en el aula. Además, la experiencia se socializó en la institución con todo el plantel de maestros para articular los elementos teórico prácticos de nuestro proyecto con las didácticas de la institución.

Como metodología general se trabajó en la modalidad de seminario con la elaboración de protocolos, relatorías, informes de lectura, reseñas y exposiciones. Igualmente se implementó la escritura del diario de campo, con éste se buscó promover la reflexión pedagógica (observaciones, inquietudes, actitudes, entre otras) sobre el quehacer cotidiano en el aula de clase. Semanalmente, en el seminario, su lectura se constituyó no sólo en un espacio de crítica que permitió revisar cada una de las acciones emprendidas para el objeto de investigación, sino también para confrontar, evaluar y validar las teorías implícitas de las diferentes acciones pedagógicas

4.1.1 PROCESO EVALUATIVO INICIAL

4.1.1.1 ENTREEVISTA SEMIESTRUCTURADA REALIZADA A NIÑOS

Las siguientes tablas muestran las frecuencias y porcentajes de las respuestas dadas por los niños y las niñas acerca de sus concepciones sobre la escritura. La entrevista se realizó en forma individual, cada pregunta era leída por la maestra en formación y ampliada oralmente si era necesario:

OPCIONES DE LOS NIÑOS A CERCA DE LA ESCRITURA		
	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1. ¿QUE ES PARA TI ESCRIBIR?		
APRENDER	83	45.11
COPIAR	63	34.24
EXPRESAR Y COMUNICARME	15	8.15
DESCRIBIR	2	1.09
PENSAR Y ENTENDER	4	2.17
DIBUJAR	4	2.17
AGILIZAR LA MANO	5	2.72
MEJORAR LA LETRA	3	1.63
ES ALGO BUENO Y DIVERTIDO	2	1.09
NO SÉ	3	1.63
2. ¿TE GUSTA ESCRIBIR? ¿POR QUE?		
SI	165	89.67
PORQUE:		
APRENDO		
EXPRESO		
AGILIZO		

MEJORO LA LETRA ES DIVERTIDO VUELA LA IMAGINACIÓN COMUNICO HAGO LAS TAREAS		
A VECES PORQUE:	15	8.15
ES PARA LA ESCUELA ME DA PEREZA ES DIFÍCIL		
NO PORQUE:	4	2.17
SOY LENTO ES MEJOR DIBUJAR		

4. ¿QUÉ ES PARA TI UN ESCRITOR?		
EL QUE ESCRIBE DIF TIPOS DE TEXTOS CREATIVOS	133	72.28
UNA PERSONA IMPORTANTE	3	1.63
UN PROFESOR	3	1.63
ES UN MUEBLE	3	1.63
PERSONA QUE LEE	1	0.54
QUIEN SABE ESCRIBIR	5	2.72
QUIEN PINTA	1	0.54
QUIEN ENSEÑA A LEER Y ESCRIBIR	2	1.09
NO SABE	33	17.93
5. ¿QUÉ NECESITAS SABER PARA ESCRIBIR BIEN?		
PENSAR	8	4.35
SABER USAR LOS UTILES ESCOLARES	13	7.07
CONOCER EL CODIGO ESCRITO	50	27.17
LEER Y ESTUDIAR	56	30.43
COPIAR	2	1.09
LEGIBILIDAD	11	0.54
ESCRITURA CORRECTA	12	6.52
CORREGIR	1	0.54
GUSTO	1	0.54
AGILIZAR LA MANO	5	2.72
SABER QUE VOY A ESCRIBIR	6	3.26

LO QUE DIGA LA PROFESORA	6	3.26
DE TODO	1	0.54
NO SABE Y NADA	12	6.52
6. ¿PARA QUE ESCRIBES?		
PARA:		
APRENDER	92	14.13
AGILIZAR LA MANO, MEJORAR LETRA Y ORTOGRAFIA	26	8.15
COMUNICARSE Y HACER ESCRITOS PERSONALES	15	2.72
SER ESCRITOR	5	7.61
SER PROFESIONAL (SERPOLICIA AGILIZAR LA MANO	14	15.22
GANAR EL AÑO Y HACER TAREAS	28	1.63
FORMAR PALABRA	3	0.54
PARA DIBUJAR	1	0

7. ¿COMO TE GUSTA ESCRIBIR MAS?		
COPIANDO DE MUESTRA PORQUÉ:	19	10.33
APRENDO A ESCRIBIR MEJOR NO ME ATRAZO		
DICTADO PORQUE:	56	30.43
ME CORIGEN		
APRENDO MEMORIZO SOY MAS RAPIDO ME GUSTA INVENTANDO PORQUE:	88	47.83
SUGERENCIAS DE LA MAMA USO LA IMAGINACIÓN NO COPIO APRENDO ENTIENDO		

ES MEJOR PARA SER UN ESCRITOR		
LAS ANTERIORES	21	11.41
8. ¿CUANDO OTROS LEEN LO QUE ESCRIBES COMO TE SINTES? ¿ POR QUE?		
BIEN PORQUE:	132	71.74
COMPARTO LA LETRA ES LEGIBLE APRENDO Y OTROS APRENDEN ME VUELVO FAMOSO NO ME CORRIGEN O CRITICAN		

MAL PORQUE:	40	21.74
NO ME GUSTA ELLOS NO APRENDEN COGEN SIN PERMISO COPIAN SE BURLAN ESCRIBO MAL		
REGULAR PORQUE:	12	6.52
ME INCOMODO NO SIMPRE ME ENTIENDEN		
9. ¿CUANDO TU ESCRIBES OTROS ENTIENDEN? ¿POR QUE ?		
SI PORQUE	109	59.23
TENGO LETRA LEGIBLE HAY BUENA ORTOGRAFIA EXPLICO LEO BIEN ME COMUNICO		

NO PORQUE	30	16.3
LA LETRA ES ILEGIBLE		
ALGUNAS VECES PORQUE	45	24.46
NO SIEMPRE ESCRIBO BIEN SOLO MI FAMILIA NO SE ESCRIBIR DICTADO		
NO SE	1	0.54

10. ¿LEES LO QUE TUS COMPANEROS ESCRIBEN? ¿POR QUE?		
SI PORQUE	109	59.24
ES BUENO ME INTERESA ME COMUNICO ES PERMITIDO PARA DESATRAZARME APRENDO CORRIJO		
NO PORQUE	50	27.17
ES MALA EDUCACIÓN COPIO NO ME GUSTA NO LO SABE LEER LA PROFESORA NO LO PERMITE		
ALGUNAS VECES PORQUE	24	13.04
LA PROFESORA LO PERMITE PARA SABER SEGÚN EL TIPO DE LETRA SI LOS COMPANEROS LO PERMITEN		

11. ¿QUE CREES QUE TE DEBERIAN ENSEÑAR PARA MEJORAR TU ESCRITURA?		
A ESCRIBIR:	47	25.54
CUENTOS		
PALABRAS Y LETRAS		
DICTADOS		
MEJORAR LA LETRA	31	16.85
AGILIZAR LA MANO	7	3.80
TODAS LAS MATERIAS Y OTROS IDIOMAS	6	3.26
APRENDER A COMBINAR LAS LETRAS Y ORTOGRAFIA	17	9.24
A REPASAR	2	1.09
A LEER Y MEMORIZAR	21	11.41
PRACTICAR LA ESCRITURA	19	10.33
NADA O NO SABE	18	9.78
BUENA VISION	1	0.54
PENSAR	1	0.54
LO QUE SEA NECESARIO	8	4.35
ESCRIBIR EN EL TABLERO	6	3.26
12. ¿ESCRIBIR ES FACIL O DIFICIL? ¿POR QUE?		
FACIL	149	80.98
PORQUE		
SE ENTIENDEN LAS LETRAS		
SOLO ES NECESARIO EL LAPIZ Y EL BORRADOR		
SE PUEDE MANEJAR LA MANO		
SE APRENDE		
SE PERMITE COPIAR		
NOS ENSEÑAN		
ES IMPORTANTE		
ES AGRADABLE		
YA SABE ESCRIBIR		
DIFICIL	20	10.87
PORQUE		
HAY QUE PENSAR MUCHO PARA ESCRIBIR		
AMBAS	13	7.07
PORQUE		
DEPENDE DEL GRADO ESCOLAR Y LA EDAD		
DEPENDE DEL ESTADO DE ANIMO		
NO SIMPRE SE ENTIENDE		
SE ESTA APRENDIENDO		
NO SE	2	1.09

13. ¿QUÉ TEXTOS PREFIERES LEER? (CUENTOS, CARTILLAS,HISTORIETAS, PERIODICOS, etc.)		
TEXTOS LITERARIOS	115	62.5
TEXTOS VARIADOS	69	37.5
14. ¿A QUIEN ESCRIBES?		
A MI MISMO	13	7.07
A OTRAS PERSONAS	159	86.41
A NADIE	12	6.52

4.1.1.1.1 ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS RESULTADOS

En cuanto al concepto de escritura el 45.11 % de los niños piensan que escribir es aprender, el 34.24% piensan que la escritura está relacionada con la copia, un 8.15% afirman que es expresar y comunicarse. El 11.78% restante, aluden a aspectos como pensar, leer, comprender, corregir e inventar, pero relacionados desde sus respuestas con los aspectos formales o normativos de la escritura. Sólo un 1.63 % de los niños no saben responder cuál es el significado de la escritura y un 1.09% creen que la escritura es algo bueno y divertido.

En cuanto al gusto por la escritura, el 89.67% de los niños, manifiestan agrado aduciendo a razones mecánicas y formales como: se agiliza la mano, se mejora la letra, y sólo algunos mencionan razones cognitivas como aprender. Un 8.15% les agrada algunas veces la escritura y un 2.17% no.

Referente a lo que les gusta escribir, el 53.26% de los niños y las niñas demuestran agrado por los textos literarios, los cuales se refieren en su gran mayoría a cuentos, poemas, trabalenguas, historias, entre otros. El 21.74% manifiestan gusto por las tareas asignadas en el aula; el 7.61% por los textos informativos, un 4.89% por los textos personales, sólo un 5.98 % de los niños dicen que les gusta escribir de todo, y un 0.54% no manifiestan gusto por ningún tipo de texto.

Acerca del significado que le atribuyen los niños al concepto de escritor, el 72.28% manifiestan que es una persona dedicada a la escritura de textos de toda tipología y además que son seres creativos. Un 17.93% expresaron no saber quién es, un 1.63% lo definen como un mueble, un 0.54% piensan que es una persona que

pinta, un 1.63% piensan que es una persona importante y este mismo porcentaje lo consideran un profesor, un 2.72% afirmaron que es una persona que sabe escribir, un 1.09% expresaron que es una persona que enseña a leer y a escribir.

Referente a lo que necesitan saber para escribir bien, un 7.61% de los niños y las niñas respondieron que era necesario pensar, un 27.17% se refirieron a la importancia de conocer el código escrito, un 7.07% a saber utilizar los útiles escolares, un 30.43% hicieron referencia a la lectura y estudiar, un 1.09% a copiar, un 5.98% a la claridad de las grafías, un 6.52% se refirió a la escritura correcta, un 0.54% a la importancia de corregir. Sólo un 0.54% afirmó que era necesario tener gusto por la escritura, un 2.72% a agilizar la mano, un 3.26% lo que la profesora diga; un 0.54% afirmó que era necesario saber de todo, y un 6.4% que no sabían o que no era necesario nada.

En cuanto al uso de la escritura, un 50% de los niños considera que se escribe para aprender, un 4.35%, 8.70%, 10.87% y un 5.43% aluden a aspectos formales de la escritura como: hacer tareas, agilizar la mano, ganar el año, mejorar la letra y formar palabras. Un 5.43% hacen referencia a la función comunicativa de la escritura, un 43% piensan que se escribe para ser escritor y un 7.61% para ser profesional, un 0.54% de los niños y niñas afirman que se escribe para dibujar.

Con respecto a los referentes para escribir, el 10.33% de los niños prefieren copiar de muestra, porque no se atrasan y escriben mejor. Un 35.87% muestran un mayor agrado por el dictado porque se aprende más fácil, se escribe más rápido, lo corrigen y pueden memorizar. Un 53.80% de los niños, mostraron preferencia por inventar al escribir, porque da mayor autonomía, se puede ser un escritor, no se copia, y se usa la imaginación.

Frente a la socialización de los escritos, un 71.74% de los niños, se sienten bien cuando otros leen lo que ellos escriben, porque se aprende, se comparte, se escribe bien, se vuelven famosos y les corrigen sus textos. El 21.74% de los niños afirman sentirse mal cuando otros leen sus textos, porque los demás no aprenden, copian o se burlan y en otros casos porque escriben mal, un 6.52% de los niños se sienten regular porque se incomodan o no siempre les entienden la letra.

En cuanto a la claridad de los escritos, el 59.23% de los niños cree que se les entiende lo que escriben porque tiene letra legible, son claros, se comunican, tienen buena ortografía y explica lo que escribe. El 16.30% de los niños y las niñas, considera que no se les entienden sus escritos por la poca legibilidad, un 24.46% consideran que solo a veces se les entiende, por la poca legibilidad, porque solo le escriben a la familia o porque no saben escribir dictado. Un 0.54% de los niños no saben.

Respecto a la lectura de las producciones entre los niños y niñas, el 59.24%, lo hacen, porque es bueno, es interesante, se pueden comunicar, es permitido, se

pueden desatrazar, se aprende y se corrige. Un 27.17% no lo hacen porque es de mala educación, no los dejan, copian, o la profesora no lo permite. Un 13.04% de los niños algunas veces leen los escritos de sus compañeros, cuando la profesora o los compañeros lo permite, según la legibilidad de la letra y si les interesa el tema del escrito.

Sobre lo que los niños y niñas piensan que les deben enseñar para mejorar la escritura, un 25.54% dicen: cuentos, palabras, letras y dictados. Un 33.15% de los niños y niñas se refieren a la enseñanza de aspectos formales de la escritura, como mejorar la letra, agilizar la mano, aprender a combinar las letras, tener buena ortografía y escribir en el tablero. Un 3.26% de los niños y niñas consideran que es necesario aprender todas las materias y otros idiomas, un 1.09% se refieren a la importancia de repasar, un 11.41% a la memoria y la lectura, un 0.54% de los niños consideran que es necesario una buena visión, con el mismo porcentaje pensar, un 9.78% de los niños no saben o consideran que no es necesario nada y un 4.35% piensan que lo que sea necesario.

En cuanto a la facilidad y dificultad para escribir el 80.98% piensan que es fácil, en esta respuesta se observan razones de tipo normativo de la escritura y en menor cantidad de tipo cognitivo. Al 10.87% les parece difícil porque se necesita pensar mucho para escribir dado los aspectos ortográficos o la memorización de las letras. Un 7.07% piensan que mas o menos y un 1.09% no saben.

Con relación a la preferencia por los tipos de textos para leer, el 62.5% de los niños prefieren los literarios, y el 37.5% prefieren textos variados.

En cuanto a los destinatarios de sus escritos, el 86.41% escriben para otras personas como familiares, amigos y profesores, el 7.07% a si mismos y el 6.52% no le escriben a nadie.

4.1.1.1.2 INTERPRETACIÓN Y EXPLICACIÓN DE LOS RESULTADOS:

4.1.1.1.2.1. *Escribir y sus requisitos*

Al 80.98% de los niños les parece fácil escribir, sus respuestas están relacionadas con una concepción de la escritura mecánica y memorística, entendiéndose éstas como aquello que es producto de la automatización de movimientos y reproducción de letras, igualmente al preguntarle a los niños "qué les deberían enseñar para mejorar su escritura", reforzaban las respuestas anteriores resaltando la importancia de la mecanización, memorización y repaso de letras a través de dictados y planas.

Ante la pregunta: Qué es para ti escribir?, un 11.78% de los entrevistados, asignan su respuesta en términos de lo normativo, el 45.11% piensan que escribir es aprender, y un 2.17% relacionan la escritura con el pensamiento.

Estas respuestas son algo paradójicas, un 2.17% relacionan el escribir con el pensamiento, mientras que el 79.68% relacionan a un escritor como alguien que crea, piensa e inventa, con ello se puede inferir que su experiencia con la escritura se relaciona más con los aspectos normativos.

4.1.1.1.2.2. Gusto por escribir

La experiencia que los niños y las niñas han tenido con la escritura determina sus niveles de respuesta, así sobre la línea de lo normativo, un 89.67% de ellos expresa agrado por su realización. Sin embargo el 35.87% prefieren escribir con dictados y un 53.80% prefiere inventar lo que escribe. Igualmente el 71.7% admiten sentirse bien cuando sus compañeros leen lo que ellos escriben ya que ello les permite enterar a los otros de los contenidos de sus escritos, además, corregir, escribir bien. Lo anterior evidencia que el gusto expresado por los niños y las niñas está condicionado por la escuela más que por la autonomía de éstos para escribir.

El 60.87% de los niños y las niñas prefieren leer y escribir los textos literarios, debido a que son los portadores mas utilizados en la escuela, y el texto informativo es más relegado en cuanto a la producción con un 7.61%. Algunos de los niños y niñas, mencionan el gusto por la escritura de palabras, dibujos y tareas asignadas; de cierta manera esto se da por la falta de trabajar la escritura al interior del aula con una función comunicativa.

4.1.1.1.2.3. Funcionalidad de la escritura:

Un 50% de los niños y las niñas opinan que escriben para aprender, relacionando este con lo normativo de la escritura. Esto evidencia como la escuela se ha ido encargando de restringir la funcionalidad de la escritura al enfatizar en la forma y dejar de lado la función comunicativa que esta cumple. Así, un 71.74% de los alumnos cree que se les entiende lo que escriben porque hacen letra grande y legible o porque no les critican y corrigen sus aspectos ortográficos.

En cuanto a si los niños leen lo que sus compañeros escriben, un 27.17% de éstos dicen que no, aludiendo a que no les gusta, ni les entienden la letra o que no es permitido por la profesora, un 59.24% aunque dicen leer lo que sus compañeros escriben, lo hacen más por cumplir con las diferentes tareas que se dan dentro del aula. Lo anterior indica que la función del lenguaje escrito para los niños está asociada a la posibilidad de evaluar y ser evaluado y de hacerlo por petición más que por iniciativa propia.

4.1.1.2 Entrevista semiestructurada realizada a las maestras

Las cinco educadoras entrevistadas proviene del departamento de Antioquia. Sus edades oscilan entre los 41 y 50 años de edad. Dos de las educadoras son Especialistas en educación personalizada, las otras dos son Licenciadas en Educación Primaria y Educación Preescolar respectivamente y una es normalista. Cuatro de ellas tienen experiencia docente entre los 23 y 26 años, y sólo una tiene 35 años de experiencia.

La mayoría posee experiencia entre 3 y 5 años en cada grado de básica, destacando como excepciones experiencia de 20 años en el grado primero, 10 años en el grado segundo, 21 años en el grado cuarto y 20 años en los grados 10 y 11.

Todas las educadoras afirman haber recibido capacitación en la Didáctica de la Lengua Materna y en varios cursos de Lectura, escritura y constructivismo.

La frecuencia de las clases en el área de español desarrollados por las maestras es de 5 horas semanales y el énfasis que le dan a esta área está puesto en la lectura y la escritura, cuyo contenido se basa en el desarrollo de las cuatro habilidades básicas en dos de los casos y la comunicación, la ortografía, comprensión lectora en las restantes.

La forma como las educadoras trabajan la producción de textos con los alumnos es de manera individual, dos de ellas emplean también la forma colectiva.

La mayoría de las educadoras utilizan para la clase de lengua materna materiales como cartillas, revistas, carteles, diccionarios, afiches, vídeos, visita a la biblioteca, entre otros.

En relación con la pregunta: ¿Qué es para usted comprender y producir un texto escrito? Una de las maestras no respondió, otra por su parte considera necesario para ello los saberes previos y la complementación de compañeros y maestro, la tercera alude a comprender, como actividad que posibilita encontrar lo que el otro siente y producir, como la mayor satisfacción por encontrarse consigo mismo y la última expresa la comprensión lectora como el poder criticar, transmitir y analizar con otras palabras lo que el autor dice en un lenguaje significativo.

Todas las maestras consideran que los niños deben escribir sus propios textos, porque esto les permite desarrollar su creatividad y expresar pensamientos y sentimientos.

En cuanto a la pregunta sobre la autonomía ó no de los alumnos para elegir los textos, tres de las docentes consideran que no la tienen, aduciendo a factores como carencia de hábitos lectores y poca oportunidad en la escuela para hacerlo, y las otras dos entrevistadas consideran que sí tienen dicha autonomía pero no justifica su respuesta.

Dentro de las actividades que realizan las maestras en el aula de clase para el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas plantean: trabajo en la biblioteca, cuentos viajeros, lectura individual y colectiva de cuentos, noticieros escolares, diálogos, entrevistas, preguntas y respuestas, poesía, dramatizaciones, elaboración de textos cortos, la hora de la expresión y la palabra, retahílas, narraciones, anécdotas, películas, etc.

Los criterios que las maestras tienen en cuenta para afirmar que un niño escribe y lee bien son: capacidad para producir un texto, entiende y comprende lo que lee, identifica ideas principales y secundarias, reconoce y realiza párrafos, tiene buena coordinación entre lo que habla y escribe, se expresa claramente, y sólo una de ellas menciona deletrear bien, utilización correcta de signos de puntuación y letra legible.

Las maestras encuestadas consideran así mismo que la enseñanza de las cuatro habilidades comunicativas se deben enseñar desde preescolar, puesto que esto permite una mejor asimilación y altos niveles de comprensión y análisis.

Las actividades que las maestras implementan para integrar el área de lengua materna con los demás saberes específicos son: descripciones, diálogos, confrontación, trabajos en equipo, consultas, comprensión de textos, vídeos, escritura de ideas principales, expresión oral, manejo del diccionario, creación de cuentos, investigaciones, construcción de textos y lecturas.

4.1.1.2.2 Interpretación y análisis de la entrevista a maestras

Respecto a la pregunta: qué es para usted comprender y producir un texto, la mayoría de las respuestas suponen, implícitamente, una concepción de la comprensión y la producción como actos comunicativos donde se posibilita el aprendizaje tanto para el lector como para el escritor. Sin embargo, las prácticas educativas evidencian una concepción tradicional en cuanto las actividades de aprendizaje en el aula, se reducen muchas veces a la reproducción mecánica de datos. El texto privilegiado para la producción es el literario, como cuentos e historias.

Según los resultados de la entrevista realizada a las maestras, se pueden detectar algunas contradicciones entre lo que expresan las educadoras y lo evidenciado en la práctica, puesto que todas coinciden en afirmar que favorecen el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas, sin embargo, sus prácticas escolares se reducen a la copia, y al dictado.

Con respecto a lo afirmado por las maestras sobre los criterios considerados para reconocer un alumno como un buen escritor y un buen lector (aquel que produce textos, entiende, comprende lo leído, identifica ideas primarias y secundarias, realiza párrafos, es coherente entre lo que habla y escribe), el proceso observado

en la práctica parece favorecer en mayor medida aspectos formales como legibilidad, escritura correcta de palabras y aspectos sintácticos.

Aunque las maestras entrevistadas aluden a una serie de actividades que posibilitan la integración de saberes y su aprendizaje a través de la producción y la lectura de textos variados, dichas actividades no coinciden con la realidad observada en el espacio escolar, donde se privilegia la lectura de textos escolares, la copia, el dictado y la corrección, la cual hace la maestra sin la participación del alumno.

En lo referente a los objetivos básicos de la producción textual considerados por las maestras, están en primer lugar la expresión de sentimientos, en segundo lugar la comunicación con otros y por último los aspectos gramaticales, sin embargo en el contexto escolar la prioridad y el énfasis se hacen en el componente gramatical.

En cuanto a la lectura todas las maestras coinciden en afirmar que el objetivo primordial de ésta es la comprensión, no obstante, dicho objetivo tiende a desviarse en la práctica, en la que se da importancia a la fluidez lectora.

4.1.1.3 Entrevista semiestructurada a padres

Encuesta inicial para conocer la forma como los padres de familia acompañan a sus hijos en la realización de tareas referentes a la lectura y la escritura.

ENTREVISTA PADRES DE FAMILIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1. IDENTIFICACIÓN		
Sexo: femenino	96	79.34
Masculino	25	20.66
Edad:20 a 25	4	3.31
26 a 30	18	14.88
31 a 35	53	43.80
36 a 40	20	16.53
41 a 45	10	8.26
46 a más	16	13.22
ESCOLARIDAD		0.00
Primaria	39	32.23
Bachillerato	63	52.07
Universidad	8	6.61
Otros	11	9.09
2. ¿ QUÉ PERSONAS LE COLABORAN AL NIÑO EN LA REALIZACIÓN DE LAS TAREAS ?		
		0.00
Hermano mayor	26	21.49
papá	41	33.88
Mamá	95	78.51
Abuelos	13	10.74
Tíos	23	19.01
Otros	17	14.05
3. ¿ LEE USTED CON SU HIJO?		
todos los días	38	31.40
una vez a la semana	21	17.36
Cuando le ayuda en las tareas	68	56.20
Nunca	3	2.48
4. USTED ACOSTUMBRA LEER PARA		
		0.00
Recrearse	52	42.98
Obtener conocimientos	65	53.72
Informarse de noticias	39	32.23
Colaborar en las tareas a los hijos	67	55.37
Ninguna de las anteriores	8	6.61

Otras	5	4.13
5. SU HIJO APRENDIÓ A LEER Y ESCRIBIR		0.00
solo	3	2.48
con ayuda del profesor	72	59.50
con su colaboración	82	67.77
le enseñó otra persona	21	17.36
6. ¿ LE COLABORA USTED A SU HIJO EN LAS TAREAS DE ESPAÑOL?		0.00
en todas	50	41.32
no tiene tiempo	7	5.79
en las que el solicita ayuda	66	54.55

No conoce los temas	5	4.13
7. AL REALIZAR CON SU HIJO LAS TAREAS DE ESPAÑOL		0.00
le dicta	66	54.55
le copia para que transcriba	31	25.62
le copia con su letra	13	10.74
el escribe y usted le revisa	68	56.20
8. CUANDO EL NIÑO ESCRIBE USTED REvisa QUE		0.00
haga buena letra	64	52.89
no repita palabras	38	31.40
Escriba correctamente	84	69.42
Tenga buena ortografía	87	71.90
se entienda lo que quiere decir	61	50.41
Ninguna de las anteriores	0	0.00
9. CUANDO EL NIÑO LEE USTED OBSERVA QUE		0.00
lea rápido	44	36.36
Comprenda lo leído	81	66.94
Pronuncie bien	64	52.89
10. ¿A USTED LE GUSTA LEER Y ESCRIBIR?		0.00
Si	113	93.39
No	8	6.61
11. CUANDO USTED ESCRIBE LO HACE PARA		0.00
Comunicarse con otras personas	67	55.37
Evitar que se le olviden las cosas	45	37.19
Recrearse	35	28.93
Elaborar informes	39	32.23
Ninguno	2	1.65
Otras	11	9.09
12. CUANDO USTED ESCRIBE SE PREOCUPA POR		0.00
Hacer buena letra	53	43.80
no repetir palabras	27	22.31
que sus escritos sean largos	17	14.05
Escribir correctamente las palabras	61	50.41
tener buena ortografía	75	61.98
que se entienda	66	54.55
Ninguna	1	0.83
Otras	8	6.61

13. USTED CONSIDERA QUE UN TEXTO ESTÁ BIEN ESCRITO CUANDO		0.00
es muy largo	9	7.44
no se repiten constantemente palabras	28	23.14
Entiende lo que dice allí	90	74.38
tiene buena ortografía	55	45.45
Otras	3	2.48
14. ¿QUE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS PROPONE USTED A SU HIJO PARA QUE MEJORE LA LECTURA Y LA ESCRITURA?		0.00
		0.00
		0.00

Leer cuentos, revistas, libros	58	47.93
Hacer resúmenes	11	9.09
Hacer planas	9	7.44
Escribir mucho	5	4.13
Hacer dictados	20	16.53
Transcribir	6	4.96
Juegos didácticos	8	6.61
Ejercicios manuales	5	4.13
Visitar la biblioteca	1	0.83
Ortografía	1	0.83
Repetir palabras	6	4.96
Correcciones	2	1.65
Diccionario y dibujos	4	3.31
Avisos publicitario	1	0.83
Escribir textos personales	4	3.31
no responde	12	9.92

4.1.1.3.1 Interpretación de entrevistas semiestructuradas a padres

En cuanto a la identificación general de los padres de familia se encontró que el 79% de los que respondieron a la encuesta son mujeres y el 21% hombres. La edad promedio del 3% de estas personas oscila entre los 20 y 25 años, otro 15% está entre 26 a 30 años, un 43% tienen entre 31 y 35 años, el 16% entre 36 y 40, el 8% entre 41 y 45 años y el 13% 46 años o más.

Con respecto a la escolaridad se encontró que el 32% realizaban al primaria, un 52% el bachillerato, un 6% estudios universitarios y estudios universitarios y un 9% otros estudios. En relación a las personas que le colaboran a los niños en la realización de las tareas, encontramos que un 21%5 de estos son los hermanos mayores, el 33%4 el papá, el 78% la mamá, el 10% tíos, el 19% los abuelos y un 14%5 otras personas. Acerca del tiempo que los padres intervienen para leer con sus hijos, el 33%1 lo hacen todos los días, el 17% una vez a la semana, el 56% cuando les ayudan a hacer las tareas y el 2% nunca.

Respecto a los propósitos para leer, tenemos un 43% lo hacen para recrearse, un 54% para informarse de las noticias, el 32% para obtener conocimientos, el 5% para elaborar las tareas de los hijos, ninguna de las anteriores 7% y otras el 4%.

En cuanto a la forma como el padre de familia cree que su hijo aprendió a leer y escribir, un 3% piensan que solos, un 59% con la ayuda del profesor, el 67% con la ayuda de sus padres y el 17% les enseñó a otra persona. Respecto a la ayuda prestada por los padres a sus hijos en la realización de las tareas de español un 41% le ayudan en todas, un 54% sólo en las que el niño solicita ayuda, un 6% no lo hacen por falta de tiempo y 4% no conocen los temas.

En relación a la forma utilizada por los padres en la realización de las tareas de español con sus hijos, encontramos que un 55% le dictan, el 26% le copian para que transcriba, el 11% le copia con su letra y el 56% revisan lo que el niño escribe.

Los aspectos tenidos en cuenta por los padres al revisar los escritos de los niños son: la buena letra un 53% la buena ortografía un 71%, la repetición de palabras un 31%, la claridad en el escrito un 50% y la escritura correcta de palabras un 69%.

En cuanto a lo que observan los padres cuando el niño lee el 36% centra la atención en la fluidez lectora, el 67% la comprensión de lo leído y el 53% la buena pronunciación.

En cuanto al gusto por escribir, se encontró que a un 93% le gusta hacerlo y a un 7% no le gusta.

Con respecto a los propósitos para escribir, encontramos que un 55% lo hace para comunicarse con otras personas, un 29% para recrearse, el 31% para evitar el olvido, un 32% para elaborar informes, un 9% lo hacen con otros fines, y, un 2% no lo hacen con ninguno de los anteriores fines.

Los aspectos que tienen en cuenta los padres al escribir, se refieren a: un 44% la buena letra, un 50% la escritura correcta de palabras, un 22% no repetir palabras, un 62% la buena ortografía, un 55% la claridad en el escrito, un 22% la cantidad, un 0.83% ninguno y un 7% otras. Las características que consideran que debe de tener un texto bien escrito son: la claridad en las ideas un 74%, la no repetencia de palabras un 23%, la buena ortografía un 45%, la cantidad un 7% y otras características un 2%. En relación con las actividades complementarias propuestas por los padres a los hijos para mejorar la escritura, se encontró que un 5% proponen repetir palabras, un 48% leer un 9% hacer resúmenes, un 7% planas, un 17% dictados un 4% escribir mucho, un 3% utilización del diccionario, un 5% transcribir, un 7% juegos didácticos un 4% ejercicios manuales un 0.83% visitar la biblioteca, un 0.83% ortografía, un 2% correcciones, un 0.83% avisos publicitarios, un 3% textos personales y 10% no responden.

4.1.1.4 Evaluación inicial informal realizada a los niños

En la siguiente tabla, aparece registrado el análisis de la prueba informal aplicada a niños de tercero y segundo de primaria en forma individual. Para ello se utilizaron dos tipos de textos, uno literario y otro expositivo, ya que ellos constituyen el género de discurso con los cuales los niños tienen más contacto en el ámbito escolar, tanto como referentes para la escritura como para la lectura.

Inicialmente los niños realizaron una lectura silenciosa del texto, luego se hizo un recuento grupal acerca del contenido, y finalmente, se les pidió que escribieran con sus propias palabras lo mismo que decía el texto, es decir un parafraseo de éste.

Para el análisis de esta evaluación se tuvieron en cuenta las siguientes categorías, definidas anteriormente: fluidez, cohesión, escritura correcta de palabras, legibilidad, economía y variedad en el lenguaje

Los indicadores para evaluar cada categoría en los textos fueron:

- **Legibilidad:**

Buena: cuando las letras utilizados en el texto son claras y facilitan el proceso de decodificación.

Deficiente: las letras utilizadas en el escrito no se acercan a las formas convencionales.

- **Fluidez:**

Buena: cuando retomaron la mayoría de ideas del texto y las recrearon.

Deficiente: cuando retoman pocas ideas del texto y no logran ampliarlas.

- **Economía:**

Buena: cuando el escrito es conciso, es decir utiliza un lenguaje directo y se expresa evitando rodeos y circunloquios.

Deficiente: cuando el escrito presenta redundancia y repeticiones

- **Variedad:**

Buena: cuando utiliza un lenguaje adecuado y preciso para nombrar y referirse a conceptos o hechos.

- **Coherencia:**

Bueno: cuando las ideas se expresaban en un orden lógico, es decir que en el parafraseo se conservaba las ideas iniciales, intermedias y finales respectivamente.

Deficiente: cuando las ideas se presentaban confusas y en desorden.

- Escritura correcta de palabras:

Bueno: cuando hay ausencia de errores específicos y ortográficos

Deficiente: cuando hay presencia de errores específicos y ortográficos.

- Cohesión:

Bueno: cuando se utiliza adecuadamente los signos de puntuación

Aceptable: cuando hay una utilización indiscriminada de los signos de puntuación

Deficiente: si en el texto hay ausencia de signos de puntuación.

ASPECTOS	CATEGORIAS	TEXTO LITERARIO		TEXTO EXPOSITIVO	
		FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
FLUIDEZ	BUENO	78	42.62	28	15.30
	DEFICIENTE	105	57.38	155	84.70
COHESION	BUENO	6	3.28	7	3.83
	ACEPTABLE	6	3.28	15	8.20
	DEFICIENTE	171	93.44	160	87.43
COHERENCIA	BUENO	63	34.43	37	20.22
	DEFICIENTE	120	65.57	146	79.78
LEGIBILIDAD	BUENO	165	90.16	177	96.72
	DEFICIENTE	18	9.84	6	3.28
ECTURA COR DEPALABRAS	BUENO	7	3.83	6	3.28
	DEFICIENTE	176	96.17	177	96.72
ECONOMIA	BUENO	28	15.30	22	12.02
	DEFICIENTE	155	84.70	161	87.98
VARIEDAD	BUENO	35	19.13	68	37.16
	DEFICIENTE	148	80.87	115	62.84

Con respecto a la fluidez se encontró que 42.5% de los textos literarios fueron buenos y el 57.3% fueron deficientes, en los textos expositivos, el 15.3% resultaron buenos y el 84.6% deficientes.

A nivel de cohesión un 3.2% de los textos literarios resultaron buenos, un 3.2% fueron aceptable, y un 93.4,6% fue deficiente, mientras que en el texto expositivo un 3.8% fue bueno, un 8.1% aceptable, y un 92.3% resultó deficiente.

En la coherencia un 34,4% de los textos literarios fueron buenos y un 65.5% fueron deficientes ya en los expositivos encontramos un 16.9% buenos en coherencia y un 79.7% deficientes.

Entre las características de las producciones textuales, podemos destacar que un 90.1% de los textos literarios fueron legibles, al igual que un 96.7% de los textos expositivos.

En cuanto a la escritura correcta de palabras se encontró que en el texto literario el 3.83% fue bueno y el 96.17% resultó deficiente. En el texto expositivo fueron buenos un 3.28% y deficientes un 96.72%

La economía en el lenguaje utilizado en las producciones literarias fueron buenas sólo en un 15.3% y deficientes en un 84.6%, mientras que en el expositivo un 12.02% fueron buenos y un 87.9% deficientes.

Por último en la variedad un 19.1% fueron buenas y un 80.8% deficientes en los textos literarios. En los expositivos un 37.1% resultaron buenos y un 62.8% deficientes.

4.1.1.4.1 Interpretación y explicación de los resultados

Fluidez:

Se observó que un promedio de 70.9% de producciones fueron deficientes en este aspecto, se encontró que la experiencia de los niños se ha centrado mas hacia la copia y el dictado que hacia la producción de textos. Con lo anterior podemos decir que aunque los niños tengan conocimiento sobre el tema se preocupan mas por la extensión de sus escritos que por la riqueza de ideas y relaciones que se puedan establecer.

Cohesión:

Los resultados en este aspecto son: 3.2% de producciones buenas en el texto literario y sólo un 3.8% en el expositivo, en el literario hubo un 3.2% aceptable y en el expositivo un 8.1%. Ambos tipos de textos deficientes con un 93.4% en el literario y un 92.3% en los expositivos.

Coherencia:

El promedio de producciones buenas es de 25.65%, y un promedio de 72.6% en producciones deficientes.

Según los resultados, se puede inferir que, tradicionalmente, la enseñanza de la escritura ha enfatizado más en la formación de oraciones aisladas, que en la relación lógica de éstas dentro del texto.

Legibilidad:

En este aspecto se observó que en el texto literario el 90.1% de las producciones fueron buenas y en el texto expositivo fue un 96.7%, ambos resultados son el producto de la gran importancia que da la escuela a este aspecto, ya que este tiene que ver con la calidad y claridad de las grafías.

Escritura correcta de palabras:

En las producciones textuales evaluadas se encontró que en el texto literario, un 3.83% fue buena y un 96.17% fue deficiente. En el texto expositivo, un 3.28% fue buena y un 96.72% fue deficiente, con esto se evidencia que las estrategias utilizadas por la enseñanza tradicional para el aprendizaje de la ortografía, han sido memorísticas, además la evaluación de dicho aprendizaje se ha orientado más hacia la corrección que hacia la confrontación y toma de conciencia de lo que implica la escritura correcta de las palabras.

Economía:

En este aspecto se observó un alto porcentaje de deficiencia: 84.6% , tanto en el texto literario como en el expositivo. Estos datos expresan el tipo de confrontación que habitualmente han tenido los niños y las niñas frente a sus escritos, y a la poca utilización de actividades como la relectura.

Variedad:

Los porcentajes de deficiencia en este aspecto corresponden a un promedio de un 71.8%. Este porcentaje da cuenta de que aunque los niños y las niñas realizan constantes ejercicios para ampliar su "riqueza léxica" a través de la búsqueda de palabras en el diccionario para completar tareas, su precisión al nombrar en la escritura es baja, dado que estos ejercicios no les permiten ampliar su capacidad de análisis y argumentación.

4.2 SEGUNDA ETAPA: (un año calendario escolar, primer y segundo semestre 2001)

En esta etapa se inició el diseño e implementación de las estrategias para cualificar la producción de textos en el aula, realizándose el seguimiento y análisis de los efectos de la intervención pedagógica, a través del diario de campo de las maestras en formación. Se desarrollaron talleres con los padres de familia. Se seleccionaron e interpretaron las categorías encontradas. Finalmente, se elaboraron las conclusiones y recomendaciones.

Para el acompañamiento del trabajo práctico se discutieron, diseñaron e implementaron instrumentos de evaluación y estrategias pedagógicas para mejorar la producción textual.

4.2.1 DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN IMPLEMENTADAS EN EL AULA PARA CUALIFICAR LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

Tradicionalmente la enseñanza de la escritura en la escuela se ha dado de una manera vertical entre el maestro y el alumno en la medida que el maestro cumple un papel protagónico en la transmisión del saber, y el alumno un papel pasivo como receptor del conocimiento. Esta secuencia clásica de explicar, estudiar, memorizar y evaluar, hace del aprendizaje de la escritura un proceso poco motivante para los alumnos porque se convierte en un acto mecánico y poco significativo, dado que no se promueve la reflexión, la crítica, la argumentación.

En vista de lo anterior, nuestra propuesta pedagógica estuvo centrada en la promoción de la *función social* y la *función epistémica* de la escritura y en el desarrollo de los procesos cognitivos para su producción y cualificación.

4.2.1.1 CARACTERÍSTICAS DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Orientadas por estos principios, el diseño de las estrategias de intervención para acompañar y cualificar la producción de textos en el aula contó con las siguientes características:

4.2.1.1.1 Propuestas de escritura:

Nuestras propuestas de escritura pretendieron acercar a los niños de una manera significativa al uso de los diferentes portadores de texto, así cada producción escrita surgió de situaciones de aprendizaje reales y significativas para los niños y niñas. El aprovechamiento de la *función epistémica* de la escritura alrededor de los contenidos curriculares buscó promover más que la reproducción mecánica de conocimientos, la reflexión y transformación de éstos, en otras palabras, se escribió para aprender.

El trabajo se desarrolló a través de proyectos de aula a corto plazo, en éstos se tuvieron en cuenta tres condiciones básicas: contenidos curriculares, situaciones reales de comunicación e intereses de los niños.

La implementación de este método, permite que el niño tenga un papel activo dentro de su proceso de aprendizaje, asuma responsabilidades creándole autonomía y como lo concibe el grupo ACIFORMA, permite la consecución de una triple estrategia: a nivel pedagógico, didáctico y cognitivo. A nivel pedagógico permite la relación entre la enseñanza y el aprendizaje; a nivel didáctico hace posible dicha relación a través de los talleres de trabajo colectivo y la utilización de espacios diferentes al aula; y a nivel cognitivo éstas estrategias favorecen el desarrollo respetando el ritmo y los procesos de pensamiento en los niños.

De acuerdo con la profesora Gloria Rincón (1997), el trabajo por proyectos conlleva una serie de fases:

La fase de planificación: Como su nombre lo indica, es una etapa en la cual se estructura lo que será el proyecto, en ella se acordarán basados en los intereses de los alumnos, la problemática a abordar, los objetivos del proyecto y los posibles procedimientos a efectuar. Dicha fase se realizará de forma negociada e integrativa de tal forma que quienes hagan parte del proyecto deberán tener un papel activo dentro de éste y asumirán responsabilidades hasta su culminación. Para éste primer momento se deberán tener en cuenta preguntas tales como: Qué vamos a hacer o aprender, es decir el tema o problemática que a nivel general se tratará, éste puede ser elegido por equipos de alumnos y entre todos los temas escogidos se votará por aquel que más llene las expectativas por el grado de interés que despierte entre los alumnos.

Una vez elegido el tema surge una nueva pregunta: ¿qué queremos saber sobre esto?, para ello los alumnos podrán consignar todas aquellas preguntas que surjan en relación con el tema, ésta servirá como primer paso para la estructuración y organización de los subtemas que se tendrán en cuenta. Igualmente, el ¿por qué realizar el proyecto?, es decir cuáles son los objetivos y las hipótesis que demuestren la importancia de tratar el tema elegido, además de las metas a corto y largo plazo que tanto maestros como alumnos deberán alcanzar.

En cuanto al ¿cómo realizarlo?, se contará con la participación de toda la comunidad educativa ya que en su papel activo, podrá aportar posibles actividades que enriquezcan el proyecto, contando claro está con la mediación del maestro, dichas actividades se registrarán en un cronograma que podrá ser sujeto a cambios. La realización del cronograma permitirá establecer un orden para la entrega de tareas, trabajos e investigaciones, todos podrán aportar en la realización de éste y al mismo tiempo serán asumidos responsablemente por todos los involucrados.

Otra de las preguntas que se deben tener en cuenta es el lugar donde se realizará el proyecto, es decir espacios como el aula, los salones de conferencias, los patios, las bibliotecas entre otros, teniéndose en cuenta los posibles invitados y

colaboradores que podrán participar con exposiciones que complementen el proyecto.

Fase de ejecución: esta fase consiste en el desarrollo y puesta en marcha del proyecto, retoma los puntos tratados en la fase de planificación y soluciona aquellos que presentan algún tipo de problemática, realizándose ajustes e introduciéndose los cambios que sean necesarios, este espacio permite la integración ya que es propicio para la participación de toda la comunidad educativa y el vínculo entre las diferentes áreas.

Los contenidos que se imparten deben ser pertinentes al PEI, y se debe de tener en cuenta los intereses del alumnado, las necesidades y las cuestiones de la vida práctica, además de los contenidos que se refieren a los aspectos actitudinal y procedimental de los alumnos.

Fase de evaluación: aquí es necesario asumir la evaluación como parte de todo el proceso, ya que se tendrán en cuenta todos los aspectos que fueron parte de la fase de planificación, se observará el cumplimiento de objetivos, las necesidades que surjan, las problemáticas que se presentan, todo ello será un gran apoyo para la introducción de los cambios que sean necesarios.

La responsabilidad en esta etapa es conjunta y se utilizarán para ello diversos métodos que van desde la observación hasta la elaboración de actividades de sistematización como las mesas redondas con opiniones y sentimientos en relación con los aspectos positivos y de aquellos que puedan ser mejorados. Ésta será ejercida hacia sí mismo, hacia los otros, hacia el proyecto y de los otros con relación a la propia.

Para la adecuación de éste método en nuestro proyecto nos apoyamos en los lineamientos curriculares, proponiendo un listado de temas que posteriormente eran discutidos y sometidos a votación para elegir el tema a trabajar. Pudimos entonces observar como la elección de las temáticas provocaba mayor interés y compromiso por parte de los niños y las niñas. Luego de proporcionar información acerca del tema elegido a través de lecturas, conversatorios, videos, entre otros, se iniciaba el proceso de redacción de textos, de acuerdo a un propósito y una situación de comunicación determinada. Las diferentes tipologías discursivas utilizadas para estas producciones fueron las informativas, argumentativas, narrativas y expresivas, especialmente.

4.2.1.1.2 Escritura de textos con sentido comunicativo

En nuestra propuesta tuvo gran relevancia el contexto de la actividad de escritura. Pretendimos que los niños y niñas retomaran en sus textos experiencias significativas de su vida social, familiar y escolar. De este modo las situaciones de escritura no aparecían como situaciones "simulacro", sino que surgían de necesidades reales de comunicación. Otro elemento importante en este sentido es que el maestro deja de ser el único receptor o destinatario de los textos producidos en el aula, aparecen así otros como: alumnos, padres, y la comunidad educativa en general. En cuanto al uso de diversas tipologías textuales estas son

discutidas y seleccionadas de acuerdo con parámetros como: qué escribir, a quién, para qué, dónde, cuándo y cómo.

4.2.1.1.3 El aula como espacio de interacción

Desde el comienzo de la experiencia hicimos del aula un espacio de interacción constante, no sólo entre maestro - alumno sino también entre alumno - alumno y sobre todo alumno - lengua escrita. Así pues, el aula se convirtió en un taller donde se intercambiaban ideas, se hacían confrontaciones, se dialogaba y se aprendía en forma grupal e individual a producir y a revisar textos.

Lo anterior se evidenció en la implementación de los diferentes proyectos, pues en este trabajo los alumnos expresaron sentimientos, puntos de vista, compartieron experiencias e hicieron sugerencias y aportes que ayudaron a sus compañeros a mejorar los escritos.

Un elemento indispensable para este trabajo fue el respeto por la individualidad y ritmo de aprendizaje de los alumnos, ya que sólo así se podría propiciar la responsabilidad y la democracia dentro del aula.

Es importante también resaltar que fue en el aula donde más se enriqueció y se le dio importancia al significado y funcionalidad de la escritura. Esto pudo observarse en todas las actividades realizadas: actividades colectivas de escritura, revisión entre pares, confrontaciones grupales, cuadernos viajeros, buzones, entre otros.

Una de las actividades que tuvo mayor significado en el aula fue la confrontación grupal. En este espacio se dio la oportunidad para la participación, la discusión, el análisis y la argumentación sobre los elementos fundamentales en la producción de textos. Así, por ejemplo, la discusión sobre la puntuación de un escrito, la palabra más adecuada para expresar una idea, la separación de ideas, entre otros aspectos, fueron un espacio constante de construcción de conocimientos grupales sobre la escritura.

4.2.1.1.4 El papel del maestro en la producción de textos en el aula

Desde nuestra propuesta, concebimos al maestro no como un juez, sino como un colaborador y acompañante de los niños y las niñas durante su proceso de escritura. En este sentido provocamos situaciones de aprendizaje que a su vez suscitaron reflexiones sobre las diferentes temáticas abordadas en la producción de textos.

Nuestras intervenciones se daban de acuerdo con los objetivos de aprendizaje propuestos en los proyectos. Así, por ejemplo, durante la planeación tuvimos en cuenta las necesidades e intereses de los niños, como también sus conocimientos previos sobre los temas a aprender.

Con relación a los aspectos escriturales, una de las primeras dificultades encontradas fue la fluidez para el tratamiento de los temas. Nuestra intervención para superar este aspecto fue el enriquecimiento de ideas a través de lecturas y la promoción de discusiones y escrituras grupales.

En cuanto a los procesos de revisión de textos, como parte del desarrollo de los proyectos, cumplimos un papel de lector y escucha, y no de calificador, en el sentido de ayudar a detectar las fortalezas y debilidades de los textos. Ofrecimos sugerencias para mejorarlos y como dijimos anteriormente, propiciamos el conflicto cognitivo que daba pie al autocontrol y autonomía para la revisión de los escritos.

4.2.1.1.5 Familiarización con estructuras discursivas a través del texto modelo

La utilización de textos modelo para familiarizar a los niños con las diferentes estructuras textuales fue una estrategia de gran utilidad para que los niños y niñas produjeran textos organizados y claros. El texto modelo más que servir de copia, constituyó una guía valiosa para que los alumnos se acercaran de manera constructiva al significado de los discursos escritos.

Es importante resaltar que durante nuestra intervención los modelos de texto no sólo fueron presentados al comienzo de la actividad de escritura, sino que además fueron útiles durante la revisión de los textos, como una forma de comparar y confrontar la estructura y el contenido de los mismos.

El acompañamiento como maestras consistió en aclarar las dudas a los niños y las niñas respecto a los diferentes modelos textuales presentados. A partir de su lectura se abría un espacio de discusión y análisis sobre la estructura y características del tipo de discurso a trabajar. Con esta familiarización observamos que los alumnos mejoraron notoriamente sus producciones escritas en cuanto a la forma y el contenido. Este reconocimiento convencional de las diferentes estructuras discursivas parece ser más funcional que la clásica explicación prescriptiva que tradicionalmente se da sobre éstas.

4.2.1.1.6 El proceso de revisión y confrontación textual en el aula

No es un secreto dentro del contexto educativo, que una de las tareas más arduas son aquellas que tienen que ver con la revisión de las producciones de los

alumnos. Para ello la mayoría de maestros y maestras utilizan una cantidad de variadas técnicas las cuales, muchas veces, no son suficientes por diversos motivos entre los que se encuentran la cantidad y heterogeneidad de alumnos en el aula, la falta de motivación, entre otros.

Para poder dar paso a algunas investigaciones surgidas de esta problemática, se hizo necesario aclarar el papel que, tanto maestros como alumnos deben cumplir en el proceso de escritura y revisión textual, ya que las nuevas propuestas parten de la concepción del aprendizaje como proceso en el que interactúan los alumnos y la comunidad en general.

Esta nueva concepción de la corrección, según autores como Cassany (1995) aspira modificar los hábitos de la composición, trabajar con los sujetos formándolos como autores y permitiéndole al maestro conocer más de cerca a sus alumnos y sus dificultades compositivas.

En este sentido la revisión de textos debe promover al trabajo de confrontación por grupos, la colaboración entre pares, y la auto corrección de manera que este espacio sea más agradable, ágil y eficaz.

La confrontación es una estrategia básica para mejorar los textos, ya que permite que los alumnos tomen conciencia sobre los diferentes aspectos involucrados en la construcción de un texto. A diferencia de la clásica corrección que se centra en los resultados finales de los textos y no hace participe a los alumnos del reconocimiento de sus logros y dificultades durante su proceso de escritura, la confrontación ayuda al desarrollo de estrategias metacognitivas que en últimas serán las que permitan la autonomía escritural de los alumnos.

4.2.1.1.6.1 Criterios a tener en cuenta para la confrontación

- * El énfasis en las categorías escriturales más que en las gramaticales.
- * La claridad por parte del maestro a la hora de confrontar un escrito y si es posible hacerlo en el momento en que éste se está realizando.
- * Realizar revisiones entre alumnos, de forma individual o con el maestro.
- * Se deben de tener en cuenta tanto las fortalezas como dificultades de los textos.

Además de estos criterios, existen una buena cantidad de estrategias que pueden ser utilizadas dentro del aula a la hora de confrontar los textos con los niños y las niñas, todas ellas pueden variar según sus edades y sus capacidades, la idea es que todas puedan hacer de los alumnos escritores "expertos" en la medida en que avanzan e su proceso de formación.

4.2.1.2 ESTRATEGIAS DE CONFRONTACIÓN:

4.2.1.2.1 La confrontación grupal:

Esta estrategia consiste en revisar en forma grupal uno o varios textos de los alumnos, para ello puede utilizarse el tablero como un cuaderno grupal. Durante esta actividad se busca dinamizar la *relación maestro - alumno*, en el sentido que le resta exclusividad al maestro en la *labor de corrección*. La participación de los alumnos con sus opiniones desarrolla además su capacidad de análisis y de argumentación.

4.2.1.2.2 Confrontación individual:

Es la capacidad que adquieren los niños para revisar y corregir sus escritos, mediante esta logran caer en cuenta sobre los aspectos que se deben mejorar durante su revisión y reescritura:

4.2.1.2.3 Confrontación entre pares:

Es una estrategia que permite la realización de textos entre dos personas que poseen al mismo nivel cognitivo, utilizando la interacción como un elemento que favorece el aprendizaje del lenguaje en su uso escrito, esta se lleva a cabo mediante la revisión de los textos, la actividad de compartir borradores o ideas y dialogar sobre ellas.

4.2.1.2.4 Confrontación maestro - alumno:

Para este tipo de confrontaciones, se implementaron las *marcas de corrección*, las cuales son construidas con los niños y las niñas con el fin de utilizarlas en el momento de revisar sus escritos, cada una debe aludir a una característica o aspecto a revisar. Para su eficacia es necesario que éstas sean claras, simples y no muy numerosas, además que se adapten a las faltas más frecuentes.

4.2.1.3 La reescritura :

Esta estrategia pretende que los alumnos tomen conciencia de la importancia de escribir coherentemente y al mismo tiempo ofrece herramientas que posibilitan su reescritura para una mayor calidad del escrito. Para esto los alumnos redactan un tema determinado de forma individual, luego se elige uno cualquiera, se lee, se presenta escrito en un cartel, y los alumnos intentan mejorar aquellas partes que carezcan de coherencia en el discurso, tratando de respetar la intencionalidad y el trabajo del autor.

4.2.1.4 El correo interno en el aula:

Esta estrategia favorece la comunicación escrita entre los estudiantes, aquí éstos escriben cartas que son depositadas en un buzón ubicado dentro del aula, éstas

se dirigen a uno o varios compañeros sin ningún tipo de intervención ni confrontación por parte del maestro.

4.2.1.5 El Diario Grupal:

Es una excelente actividad para promover la fluidez en los textos escritos de los niños y niñas, al mismo tiempo para desarrollar su capacidad crítica. Este es un cuaderno donde se escribe de forma protocolaria y al mismo tiempo reflexiva todas las situaciones y vivencias que van ocurriendo dentro del aula escolar, es así que cada niño se lo lleva para la casa un día distinto y lo devuelve al otro día leyendo al grupo sus observaciones y anotaciones sobre los acontecimientos ocurridos el día anterior.

5 SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Los siguientes son algunas muestras significativas del proceso de producción y revisión de textos en el aula con los niños y las niñas:

PROYECTO

Cuidado medio ambiente.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Aprender a construir títeres y crear una obra a partir del tema ecológico, para concientizar a la comunidad educativa sobre la importancia del cuidado del medio ambiente.

Escribir un guión a partir de la lectura de un cuento, o juegos dramáticos realizados por los niños.

Comprender la estructura del guión para realizar una obra de títeres.

SITUACION DE COMUNICACIÓN

La escritura del guión surgió por la idea de realizar una obra de títeres con un mensaje ecológico, donde además se buscaba aprender el esquema del guión literario.

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE ESCRITURA

Para familiarizar a los niños y a las niñas con esta estructura de discurso, inicialmente se les leyó un guión teatral para títeres, y se indagó su conocimiento sobre

tema pidiéndoles que representaran una historia o un cuento en forma grupal. Una vez representada, se les sugirió que escribieran la historia. Después de esto se les pidió que la escribieran tratando de mostrar el orden en que cada uno de los personajes de la historia había intervenido, lo que cada uno hacía entre paréntesis, es decir las acotaciones y por último que no olvidaran los signos de puntuación.

CONFRONTACION

El tipo de confrontación que se realizó para revisar uno de los textos de los compañeros, fue grupal en el tablero. Cada uno de los equipos leía su texto literario y en el tablero lo íbamos transformando en estructura de guión.

La instrucción fue escribir en orden los parlamentos de los personajes según el momento en el que habían actuado.

En este proceso los niños estuvieron recordando la presentación de sus compañeros.

La corrección del guión, se centró en la estructura textual, pues los niños y las niñas no estaban muy familiarizados con esta y todos en la organización del guión, solo escribieron los textos de los personajes

olvidaron las acotaciones.

REESCRITURA

Después de haber transformado una parte de un cuento escrito por un grupo de niños y niñas, se les pidió que trataran de escribir nuevamente el guión del cuento, pero teniendo en cuenta que los personajes debían aparecer según el orden de la historia y, que las acciones, es decir lo que se hacía y no se hablaba, en el

guión debían de ir entre paréntesis al lado del personaje que lo estaba realizando.

Durante la reescritura del guión, se observó claramente

una notable mejoría en cuanto a la estructura del texto,
a

la coherencia y a la cohesión.

En el segundo texto: " el cumpleaños de sol", los niños aclararon el concepto de acotación y diálogo o discurso, lo que le dio una mayor coherencia al cuento pues los personajes se encontraron en un orden mas adecuado.

En cuanto a cohesión, este grupo utilizó signos de puntuación en ambos textos, pero en el segundo con mayor precisión, dado que al ordenar bien a los personajes según su intervención, se comprendía la historia del texto.

El cumpleaños de sol

en un castillo la reina Isabel y su hija sol hacían pre-
 parativos para la fiesta de sol cuando ya todo estaba
 listo tocaron la campana sol fue rápidamente a saber
 quien era cuando abrió preguntó quienes son ustedes
 somos los gamines del Barrio y cuál es su nombre
 yo soy Marigona aquella se llama Anaclista la otra Sonia y
 aquella loca es Ueltrudis pasen les dijo sol, mientras
 sol abrió a los invitados Anaclista entró rápidamente y
 comenzó a tumbar todo Ueltrudis le dijo Anaclista que
 date vuelta pero Anaclista no hizo caso y siguió tum-
 bando todo Marigona le dio rabia y le pegó a Anaclista
 se pusieron a pelear los dos y sol los sacó y les
 dijo que si iban a pelear pelearan en la calle después
 se calmaron y Isabel les dio posada y vivieron felices.

[c O anc ^sex C-V 'ío >

^itICM Orfv.

(en un castillo la reina Isabel y su hija
 Sol y ban hacer preparativos para las
 cumpleaños de Sol cuando todo estaba
 listo) tocaron a la puerta tin, tin y Sol
 pregunta quien es

Los gaminos: (somos los gaminos de barrio)

Sol abrio la puerta y les pregunta cuales
 son sus nombres respondio un muchacho
 muchacho: (yo soy mariguá, Anadista, Sonia, beltrudis)

Sol dijo son hombres muy raros pero
 de esas maneras paes. cuando mariguá entro
 y Anadista no podia dejar nada quieto tumbaron
 floreros, espejos y sillas beltrudis dijo

beltrudis: (ya no tumben mas cosas y Sol al darse
 cuenta los saco y Isabel les dio pasado y
 fueron felices fin

6 u t . V>Lt Art'J

(»i J i * " . a__¿«bC
Ut

£ V 1 IPT.

-f ' isibfii -

1 ' _ -f Í! IVI J J'1
« oi'i«v
jv^__X"¿

I (Jlr i _ _

V..¿k Ms»__Xí *ib i»' ai.3 « • A,9 .

PROYECTO

Fauna y flora colombiana

OBJETIVO DE APRENDIZAJE

Analizar y comprender la estructura discursiva de la descripción.

Discutir sobre las diferentes clasificaciones de los animales, de acuerdo a sus formas de reproducción.

SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

El texto surgió después de que cada alumno realizó un cartel para exponer al grupo, el cual contenía la descripción de un animal visto en un vídeo presentado previamente.

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE ESCRITURA

La maestra inició indagando a los alumnos sus conocimientos previos acerca de la descripción. Sobre ésta la mayoría sólo se refirieron a los aspectos físicos

sobre la estructura mencionaron la lista como mejor forma de describir. Posteriormente la maestra leyó al grupo un modelo donde se describían los rasgos físicos y morales de una persona. Luego pasó a realizar un ejercicio en donde se describían a 3 ladrones para que una persona los dibujara y así se pudieran identificar, la maestra describió dos de ellos y los alumnos pasaron a describir al tercero, para luego discutir cual descripción identificaba mejor a la persona. Con este ejercicio los alumnos discutieron sobre la importancia de describir algún objeto o persona de la manera más precisa posible.

Finalmente, por sugerencia de la maestra describen a la profesora, la escritura del texto luego fue corregida grupal e individualmente.

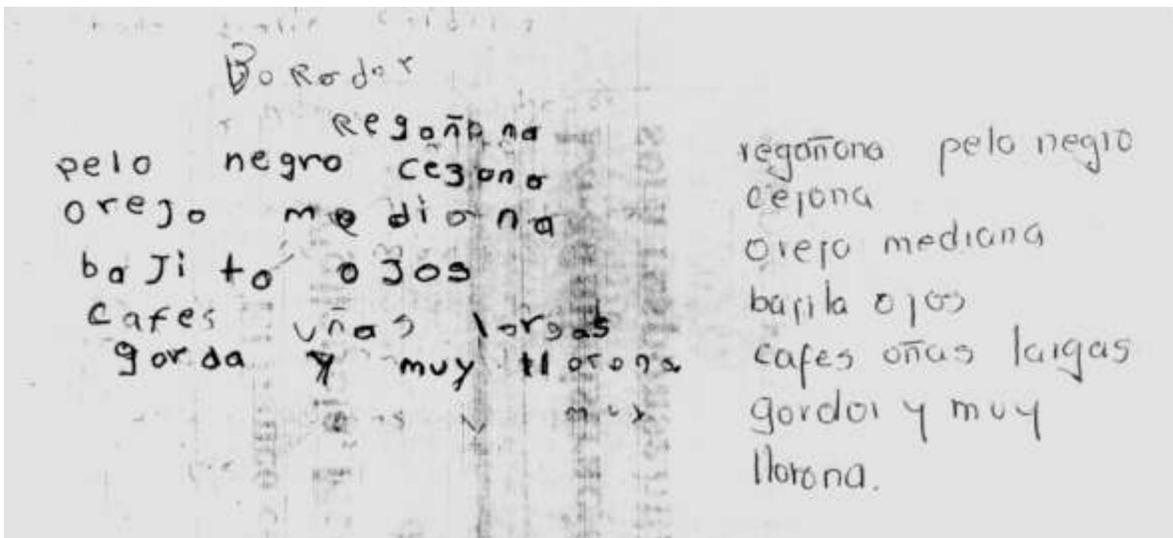
CONFRONTACIÓN

La maestra previamente leyó los textos de los alumnos y eligió dos de ellos, uno con la información coherente y precisa y, otro por el contrario carente de dichos aspectos, los transcribió en un cartel y de forma grupal los confrontó con los alumnos estableciendo comparaciones entre los dos escritos en cuanto a cantidad de detalles físicos y morales, precisión y coherencia. a la vez que brindó a los alumnos información para complementar los textos.

REESCRITURA

En la primera escritura (Esteban) sólo se limitó nombrar indiscriminadamente algunas características de la profesora, "regañona pelo negro cejona..." además no utilizó ningún signo de puntuación para separar dichas características. En la reescritura estos aspectos mejoraron significativamente y le dieron mayor sentido

coherencia al texto: " ojos café, pelo negro,..." Se observó, además la utilización de conectivos para mencionar las diferentes características de la persona " tiene ojos cafés, unas veces llora mucho... pero también nos perdona..." etc.



Las Amas corriendo
 REescritura

La profesora tiene ojos cafés,
 pelo negro, y muy bonita, unas
 veces llora mucho, ella nos
 regaña pero también nos
 perdona ella nos quiere
 mucho y nosotros
 es gordita mide un metro ella
 so tiene 24 años nos
 pequeñas orejas medianas y boca
 delgada.

La profesora tiene ojos Cafés,
 pelo negro, y muy bonita, unas
 veces llora mucho, ella nos
 regaña pero también nos perdona.
 ella nos quiere mucho y nosotros
 también a ella
 es gordita mide un metro con 60
 Tiene 24 años nariz pequeña orejas
 medianas y boca delgada.

PROYECTO

Salud y alimentación

OBJETIVO DE APRENDIZAJE

Elaborar un texto argumentativo a partir de la escritura de la editorial para una revista.

Afianzar aspectos escriturales como la coherencia, cohesión y fluidez.

SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

La realización de la revista surgió ante la necesidad de elaborar una guía en la que se tratara la importancia de una buena salud y alimentación para ser posteriormente compartida con toda la escuela.

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE ESCRITURA

Se comenzó con la escritura de la editorial, la cual expresaba todo el pensamiento del grupo, frente al trabajo que se ha proyectado.

Para lo anterior se hizo un reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes alrededor de la revista como estructura de discurso. Se encontró que muchos de ellos habían tenido contacto con este portador de texto pero no reconocían su estructura discursiva.

Se observaron varios modelos de revistas y se analizó el contenido, los nombres de las páginas, las imágenes, las propagandas, etc.

Aclarados estos aspectos se analizó la editorial de una revista, a partir de su lectura en forma receptiva, y de la respuesta a una serie de preguntas como de qué se trataba, quién la escribió, a quién se dirigió, qué decía, etc.

Se definió la editorial como la página que contiene los motivos por los cuales se elabora el texto a presentar, en ella se mencionan los temas que aborda y se invita al público a leerla.

Se invitó a los niños a escribir la editorial, teniendo en cuenta una lluvia de ideas, previamente seleccionada, con relación a los aspectos a tener en cuenta para una buena alimentación.

CONFRONTACIÓN

La escritura de la editorial fue revisada y confrontada en forma grupal. La maestra leyó los textos elaborados por cada alumno, utilizó las marcas de corrección para señalar los aspectos que debían ser mejorados.

Luego

seleccionó un texto al azar y se presentó al grupo, con el fin de mostrar a los alumnos la forma en que debían revisar y mejorar sus escritos. Para esta actividad se tuvo en cuenta aspectos como la adecuación del lenguaje, la fluidez, coherencia y cohesión, puesto que eran las faltas más frecuentes en los escritos del grupo. Finalmente se hizo la reescritura del texto.

REESCRITURA

(Jhonatan)

Adecuación: En el primer texto, aunque se observa una buena estructuración del discurso, con un lenguaje adecuado, hizo falta un aporte en el cual explicara el para qué de la revista. En el texto final, estructuró de una manera mucho más completa y adecuada el texto.

Cohesión: Durante el primer borrador, se observó el uso de los dos puntos y el punto final. En la reescritura, tuvo en cuenta, usar la coma y las comillas de una manera adecuada.

Errores específicos: Se observó separación inadecuada de palabras " de larmino", e inversiones, y confusiones al escribir "llana" en vez de llama. En el último texto, se evidencia una mejoría puesto que las corrigió.

Jhonatan Alberto zapata

Editorial

Niños de la escuela san roberto ^{de larrmino} ~~de larrmino~~
los invitamos a conocer la revista 3º B.
y el título ~~cellana~~ la revista del año y trata de la
alimentación y la ~~atimentación~~ salud. ~~q~~ quiero que
aprendan más de la salud y la alimentación como:
el deporte, la comida y el cuidado de las enfermedades.

Jhonatan: Me gusta lo que has escrito,
revisa la escritura de algunas
palabras.

Al final dile a tus compañeros para que les servirá
aprender sobre la salud y la alimentación

Shatan Alberto Zapata

Editorial

Niños de la escuela San Roberto
 Bo Jarmino los invitamos a conocer
 la revista del año 2018 y el título de
 la revista es año y se trata de la
 alimentación y la salud, quiero que
 quiero que aprendan más de la ali-
 mentación y la salud como el deporte, la
 comida y el cuidado de las enfermedades
 para que sean más fuertes y
 más saludables

Escrito por ANEXO 7

PROYECTO

La región donde vivimos

OBJETIVO DE APRENDIZAJE

Analizar las diferencias entre las diversas regiones colombianas y sus épocas históricas.

Conocer la diferencia entre dos épocas históricas antioqueñas, con el fin de establecer relaciones y diferencias entre ellas.

Comprender la estructura de un texto ensayístico, teniendo en cuenta algunos de los aspectos escriturales para su cualificación.

SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

La escritura del ensayo surgió por la propuesta por parte de un alumno de hacer un debate, donde debían expresar su opinión frente a la pregunta ¿En cuál época es preferible vivir, en la de los abuelos o en la actualidad?

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE ESCRITURA

Se indagaron conocimientos y vivencias sobre los lugares antioqueños más conocidos por los niños y las niñas, éstos hicieron descripciones de sus barrios y comentaron las problemáticas más visibles.

Luego se buscó información sobre la forma de vida en las diferentes épocas de Antioquia a partir de consultas, entrevistas a los abuelos y lecturas.

Se hicieron debates orales, con el fin de que cada alumno pensara en los argumentos ante la pregunta ¿en qué época es preferible vivir, en la de los abuelos o en la actualidad?

Se leyó un texto modelo de tipo ensayístico, con el fin de analizar grupalmente, la posición del autor, los argumentos y la conclusión.

Luego los niños y las niñas escribieron el primer borrador en forma individual, éste se revisó utilizando la comparación con la lectura de un texto ensayístico modelo sobre "la importancia de leer", el cual fue elaborado por la maestra.

CONFRONTACIÓN

Con la lectura del texto modelo de la maestra, se aclararon aspectos como la importancia de la coherencia, ya que muchos niños se contradecían en sus discursos. Igualmente, se habló sobre la importancia de la precisión de las ideas y las palabras, para dejar claro lo que se quiere expresar, también se aclaró y la fluidez como aspecto primordial que nos permite dar razones fuertes y suficientes para convencer a los lectores.

Hecho el anterior análisis, cada niño revisó su discurso, utilizó las marcas de corrección en sus escritos, las cuales se expusieron en un cartel y lo rescribieron.

REESCRITURA

Entre los aspectos mejorados se encontró:
(Juliana)

Fluidez: En el primer escrito, la niña aportó cinco ideas en total, sin embargo, redundaba demasiado donde trata el tema de la violencia actual. En la reescritura, se nota mayor desarrollo, no redundaba tanto en el tema de la violencia y hay mayor fluidez argumentativa puesto que tiene en cuenta aspectos como la unión familiar, los electrodomésticos, la seguridad etc.

Coherencia: En el primer texto, no es precisa al decir " en la de los abuelos no había tanta violencia como antes", en vez de decir,... no había tanta violencia como ahora... En la reescritura, la niña cayó en cuenta de este aspecto y lo mejoró.

Concisión: Se evidenció en el primer texto, redundancia en la idea como "antes no había violencia" la cual fue mencionada tres veces y de forma muy secuencial. En el nuevo texto, la niña la menciona una sola vez y continua con otros temas, quedando en esta parte con mayor concisión en el discurso.

22 de agosto

¿En que época te gustaría más vivir
en la actualidad o antes?

Me gustaría vivir en la
de los abuelos

porque en la de los abuelos no había tanta violencia como
ahora porque ahora hay matanzas, violaciones, es decir
hay mucha violencia, en cambio en la época de los abuelos
había mucho más paz aunque no había televisión ni grabadora
las mujeres y los hombres cuando
hacían fiestas familiares no tomaban eran muy sanos.
las casas eran más grandes que ahora

FIN

JULIANA

23 de agosto

¿En que época te gustaría más vivir en la actualidad o antes?

Me gustaría vivir en la de los abuelos:

Me gustaría vivir en la de los abuelos porque no había tanta violencia como ahora. Las familias se mantenían mucho más unidas, ahora ya los padres no le paran casi bolas a sus hijos por el trabajo. En cambio en la de los abuelos los padres y madres le paraban más bolas a sus hijos. Aunque no había televisión, ni grabadora, de pronto unas veces creo que se aburrían porque no tenían con qué jugar. Cuando salían a jugar no tenían casi peligro porque no había ladrones, así que podían estar libres.

PROYECTO**Fiesta de la antioqueñidad****OBJETIVO**

Producir un texto argumentativo, donde se justifique el valor nutricional de la comida paisa.

SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

En vista de que en la escuela se estaba organizando la fiesta de la antioqueñidad, se propuso la realización de un periódico grupal en el cual se destacaran algunas costumbres y tradiciones de Antioquia.

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE ESCRITURA

Este texto hace parte de una de las sesiones del periódico grupal, el cual, fue trabajado en "salas de redacción", conformadas por pequeños grupos de niños y niñas.

En el grupo encargado de producir el artículo sobre el valor nutricional de la comida paisa, se leyó un texto argumentativo, y se comentó acerca de las características de dicho portador, el cual consistía en presentar un planteamiento y justificarlo, recurriendo a la
la
contraargumentación, en la que se pretende poner en desventaja un planteamiento que se contrapone.

Los niños y niñas dieron algunos ejemplos de textos argumentativos, referentes a la propaganda puesto que este portador fue trabajado en sesiones anteriores.

Seguidamente, se comentaron algunas de las ventajas nutricionales de la comida paisa. Luego cada niño realizó un escrito al respecto.

Posteriormente se leyeron las producciones y el grupo decidió hacer un solo texto, retomando dos de dos de éstas.

CONFRONTACIÓN

Inicialmente se recordaron las marcas de corrección tanto para los aspectos de contenido como para los de forma.

En la confrontación grupal los niños mostraron una muy

buena capacidad para detectar las faltas, asignar las marcas correspondientes y sugerir la forma de corregir. Así mismo, la mayoría del grupo identificó hasta donde iba cada idea planteada en el texto, qué tan pertinentes eran y si se separaban con punto a parte, punto seguido o coma. Igualmente este tipo de confrontación les permitió discutir, sustentar y defender sus propuestas en lo que se refiere a las al uso de las marcas de corrección y a la forma de describir el texto.

REESCRITURA:

En el borrador se presenta una contra argumento un poco débil: "los mecatos no alimentan en cambio la comida paisa es muy rica", el cual es reforzado en la reescritura, y le dio solides al argumento y al mismo tiempo al texto: "los mecatos no alimentan porque a veces nos producen enfermedades como... en cambio la comida paisa si nos alimenta porque...". Además ampliaron información sobre las enfermedades producidas por los mecatos y los beneficios que trae el consumir otros alimentos.

borrador

La comida de antioquia es muy bueno porque es saludable es muy rica y sabrosa por ejemplo el plato paisa tiene carne cebolla, ensaladas arroz, jugo, tajadas, patacones, bananos mazamorra con bocadillo y muchas cosas mas

Encambio las mecatos no alimentan

Encambio la comida paisa es maizena como las arepas, mazamorra, arroz con leche y otras cosas

Reescritura

LA COMIDA ANTIOQUEÑA

La comida de Antioquia es muy buena por que es saludable es muy rica y sabrosa.

Por ejemplo el plato paisa tiene chicharrón, frijoles, aguacate, arepa, arroz, carne molida, huevo, tajadas de plátano maduro y mazamorra con bicodillo.

Los insectos no alimentan porque a veces nos producen enfermedades como: amibas dolor de estomago. En cambio la comida paisa si nos alimenta porque es muy nutritiva y nos hace crecer.

6 ENTREVISTA COMPARATIVA SOBRE LA CONCEPCIÓN INICIALES Y FINALES DE LOS NIÑOS ACERCA DE LA ESCRITURA

CONCEPCIONES NIÑOS A CERCA DE LA ESCRITURA	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
1. ¿QUE ES PARA TI ESCRIBIR?				
APRENDER	83	45.11	62	32.63
COPIAR	63	34.24	10	5.26
EXPRESAR Y COMUNICARME	15	8.15	39	20.53
DESCRIBIR	2	1.09	0	0.00
PENSAR Y ENTENDER	4	2.17	24	12.63
DIBUJAR	4	2.17	0	0.00
AGILIZAR LA MANO	5	2.72	13	6.84
MEJORAR LA LETRA	3	1.63	2	1.05
ES ALGO BUENO Y DIVERTIDO	2	1.09	6	3.16
NO SÉ	3	1.63	3	1.58
LEER Y COMPRENDER	0	0.00	3	1.58
CORREGIR	0	0.00	4	2.11
INVENTAR	0	0.00	7	3.68
RECORDAR	0	0.00	1	0.53
JUNTAR PALABRAS	0	0.00	16	8.42
2. ¿TE GUSTA ESCRIBIR? ¿POR QUE?				
SI	165	89.67	169	88.95
PORQUE:				
APRENDO				
EXPRESO				
AGILIZO				
MEJORO LA LETRA				
ES DIVERTIDO				
VUELA LA IMAGINACION				
COMUNICO				
HAGO LAS TAREAS				
A VECES	15	8.15	14	7.37
PORQUE:				
ES PARA LA ESCUELA				
ME DA PEREZA				
ES DIFICIL				
NO	4	2.17	7	3.68
PORQUE:				
SOY LENTO				
ES MEJOR DIBUJAR				
ES ABURRIDO				

3. ¿QUÉ TE GUSTA ESCRIBIR?				
TEXTOS LITERARIOS	98	53.26	110	57.89
TEXTOS PERSONALES	9	4.89	3	1.58
PALABRAS	9	4.89	0	0.00
TEXTOS INFORMATIVOS	14	7.61	46	24.21
DIBUJOS	2	1.09	0	0.00
TAREAS ASIGNADAS	40	21.74	0	0.00
LAS ANTERIORES	11	5.98	28	14.74
NADA	1	0.54	3	1.58
4. ¿QUÉ ES PARA TI UN ESCRITOR?				
EL QUE ESCRIBE DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS CREATIVOS	133	72.28	172	90.53
UNA PERSONA IMPORTANTE	3	1.63	0	0.00
UN PROFESOR	3	1.63	5	2.63
ES UN MUEBLE	3	1.63	0	0.00
PERSONA QUE LEE	1	0.54	0	0.00
QUIEN SABE ESCRIBIR	5	2.72	0	0.00
QUIEN PINTA	1	0.54	0	0.00
QUIEN ENSEÑA A LEER Y ESCRIBIR	2	1.09	0	0.00
NO SABE	33	17.93	13	6.84
5. ¿QUÉ NECESITAS SABER PARA ESCRIBIR BIEN?				
PENSAR	14	7.61	30	15.79
SABER USAR LOS UTILES ESCOLARES	13	7.07	0	0.00
IMAGINACIÓN	0	0.00	5	2.63
PENSAR EN EL LECTOR	0	0.00	1	0.53
CONOCER EL CODIGO ESCRITO	50	27.17	99	52.11
LEER Y ESTUDIAR	56	30.43	36	18.95
COPIAR	2	1.09	0	0.00
LEGIBILIDAD	11	5.98	0	0.00
ESCRITURA CORRECTA	12	6.52	0	0.00
CORREGIR	1	0.54	0	0.00
GUSTO	1	0.54	0	0.00
AGILIZAR LA MANO	5	2.72	4	2.11
HACER BORRADORES	0	0.00	9	4.74
LO QUE DIGA LA PROFESORA	6	3.26	6	3.16
DE TODO	1	0.54	0	0.00
NO SABE Y NADA	12	6.52	0	0.00

6. ¿PARA QUE ESCRIBES?				
PARA:				
APRENDER	92	50.00	98	51.58
AGILIZAR LA MANO	16	8.70	12	6.32
COMUNICARSE Y HACER ESCRITOS PERSONALES	10	5.43	20	10.53
SER ESCRITOR	10	5.43	6	3.16
SER PROFESIONAL (SERPOLICIA AGILIZAR LA MANO	14	7.61	0	0.00
GANAR EL AÑO	20	10.87	6	3.16
FORMAR PALABRAS	3	1.63	0	0.00
PARA DIBUJAR	1	0.54	0	0.00
HACER TAREAS	8	4.35	10	5.26
CORREGIR	0	0.00	9	4.74
DIVERTIRSE	0	0.00	11	5.79
PARA QUE ME ALAGUEN	0	0.00	8	4.21
PARA HACER DISTINTOS TEXTOS	0	0.00	3	1.58
MEJORAR LA LETRA	10	5.43	4	2.11
ORTOGRAFÍA	0	0.00	3	1.58
7. ¿COMO TE GUSTA ESCRIBIR MAS?				
COPIANDO DE MUESTRA	19	10.33	20	10.53
PORQUÉ:				
NO SE EQUIVOCA				
APRENDO A ESCRIBIR MEJOR				
NO ME ATRAZO				
DICTADO	66	35.87	46	24.21
PORQUE:				
MEJORO LA LETRA				
ME CORRIGEN				
APRENDO				
MEMORIZO				
SOY MAS RAPIDO				
ME GUSTA				
INVENTANDO	99	53.80	124	65.26
PORQUE:				
ESCRIBO MÁS IDEAS				
SUGERENCIAS DE LA MAMA				
USO LA IMAGINACION				
NO COPIO				
APRENDO				
ENTIENDO				
ES NECESARIO PENSAR				
PARA SER UN ESCRITOR				
ES DIVERTIDO				

<p>8. ¿CUANDO OTROS LEEN LO QUE ESCRIBES COMO TE SIENTES? ¿ POR QUE?</p> <p>BIEN PORQUE:</p> <p>COMPARTO LA LETRA ES LEGIBLE APRENDO Y OTROS APRENDEN ME VUELVO FAMOSO NO ME CORRIGEN O CRITICAN</p> <p>MAL PORQUE:</p> <p>CRITICAN ELLOS NO APRENDEN COGEN SIN PERMISO COPIAN SE BURLAN ESCRIBO MAL</p> <p>REGULAR PORQUE:</p> <p>ME INCOMODO NO SIEMPRE ME ENTIENDEN NO SE DEBE COPIAR DEPENDE DE LA CRÍTICA SI ME PIDEN PERMISO</p>	132	71.74	148	77.89
<p>9. ¿CUANDO TU ESCRIBES OTROS ENTIENDEN? ¿POR QUE ?</p> <p>SI PORQUE</p> <p>TENGO LETRA LEGIBLE HAY BUENA ORTOGRAFIA EXPLICO LEO BIEN ME COMUNICO</p> <p>NO PORQUE</p> <p>LA LETRA ES ILEGIBLE IDEAS POCO CLARAS</p>	108	59.23	90	47.37
	40	21.74	68	35.79
	12	6.52	12	6.32
	30	16.30	22	11.58

ALGUNAS VECES PORQUE A VECES LA LETRA ES ILEGIBLE IDEAS POCO CLARAS NO SIEMPRE ESCRIBO BIEN SOLO MI FAMILIA ME ENTIENDE NO SE ESCRIBIR DICTADO	45	24.46	78	41.05
NO SE	1	0.54	0	0.00
10. ¿LEES LO QUE TUS COMPAÑEROS ESCRIBEN? ¿POR QUE?				
SI PORQUE ES BUENO	109	59.24	117	61.58
ME INTERESA ME COMUNICO ES PERMITIDO PARA DESATRAZARME APRENDO CORRIJO				
NO PORQUE	50	27.17	36	18.95
ES MALA EDUCACION CREEN QUE COPIO NO LE INTERESA NO LEE BIEN LA PROFESORA NO LO PERMITE				
ALGUNAS VECES PORQUE	24	13.04	37	19.47
LA PROFESORA LO PERMITE PARA SABER SEGÚN EL TIPO DE LETRA SI LOS COMPAÑEROS LO PERMITEN SI ES LLAMATIVO				

11. ¿QUE CREES QUE TE DEBERIAN ENSEÑAR PARA

MEJORAR TU ESCRITURA?				
CUENTOS	11	5.98	4	2.11
PALABRAS	10	5.43	0	0.00
LETRAS	15	8.15	13	6.84
DICTADOS	30	16.30	15	7.89
MEJORAR LA LETRA	31	16.85	0	0.00
AGILIZAR LA MANO	7	3.80	0	0.00
TODAS LAS MATERIAS Y OTROS IDIOMAS	6	3.26	0	0.00
APRENDER A COMBINAR LAS LETRAS Y ORTOGRAFIA	17	9.24	0	0.00
A REPASAR	2	1.09	0	0.00
A LEER	15	8.15	0	0.00
MEMORIZAR	6	3.26	0	0.00
NADA O NO SABE	19	10.33	0	0.00
SER COHERENTES	0	0.00	3	1.58
PENSAR	1	0.54	0	0.00
LO QUE SEA NECESARIO	8	4.35	0	0.00
ESCRIBIR EN EL TABLERO	6	3.26	0	0.00
PONER ATENCIÓN	0	0.00	1	0.53
ESCRIBIR DESPEGADO	0	0.00	1	0.53
HACER PLANAS	0	0.00	15	7.89
ORTOGRAFÍA	0	0.00	50	26.32
TENER EN CUENTA LOS ASPECTOS DE LA ESCRITURA	0	0.00	32	16.84
LEER Y COMPRENDER	0	0.00	18	9.47
CORREGIR	0	0.00	15	7.89
ESCRIBIR BIEN LAS IDEAS	0	0.00	11	5.79
HACER DIFERENTES TEXTOS	0	0.00	11	5.79
MANEJAR EL LÁPIZ	0	0.00	1	0.53
12. ¿ESCRIBIR ES FACIL O DIFICIL? ¿POR QUE?				
FACIL PORQUE	149	80.98	168	88.42
SE ENTIENDEN LAS LETRAS SOLO ES NECESARIO EL LAPIZ Y EL BORRADOR SE PUEDE MANEJAR LA MANO SE APRENDE SE PERMITE COPIAR NOS ENSEÑAN YA SE SABE ESCRIBIR ES AGRADABLE SE TIENEN IDEAS CLARAS				
DIFICIL PORQUE	20	10.87	14	7.37
HAY QUE PENSAR MUCHO PARA ESCRIBIR NO SIEMPRE ESTAN CLARAS LAS IDEAS LA ORTOGRAFÍA				
MÁS O MENOS	13	7.07	8	4.21

PORQUE				
DEPENDE DEL GRADO ESCOLAR Y LA EDAD				
DEPENDE DEL ESTADO DE ANIMO				
NO SIMPRE SE ENTIENDE				
SE ESTA APRENDIENDO				
NO SE	2	1.09	0	0.00
13. ¿QUÉ TEXTOS PREFIERES LEER?				
TEXTOS INVENTADOS POR COMPAÑEROS	0	0.00	5	2.63
TEXTOS LITERARIOS	115	62.50	140	73.68
TEXTOS VARIADOS	69	37.50	45	23.68
14. ¿A QUIEN ESCRIBES?				
A MI MISMO	13	7.07	0	0.00
A OTRAS PERSONAS	44	23.91	75	39.47
A NADIE	6	3.26	4	2.11
A LA FAMILIA	80	43.48	93	48.95
LA MAESTRA	41	22.28	18	9.47

6.1 INTERPRETACIÓN Y EXPLICACIÓN DE LOS RESULTADOS

6.1.1 Gusto por escribir

De un 89.67% de los niños y niñas que en la entrevista inicial manifestaron agrado por la escritura, el porcentaje relativo al número de niños en la entrevista final, se mantuvo igual, con un 88.95%. En cuanto a lo que les gusta escribir, al principio pocos niños y niñas se expresaron positivamente frente al texto informativo, pues de un 7.61% pasaron a un 24.21% en la segunda entrevista, observándose así que la escritura dejó de ser sólo palabras, dibujos y tareas asignadas con poco sentido comunicativo. En cuanto a la socialización de los escritos, en la entrevista inicial un 71.74% de los niños dijeron sentirse bien, mientras que en la entrevista final, un 77.89% expresaron sentirse bien cuando los demás los leen.

Los resultados muestran en general, un avance en cuanto al gusto por la escritura, donde se observa un reconocimiento del texto expositivo como fuente de información para escribir. También en la satisfacción por compartir sus escritos, aumentó el porcentaje tanto en la entrevista como en el trabajo propuesto en el aula, dejando esta actividad no solo para las tareas escolares indicadas por el maestro para ser socializadas, sino buscando que el otro pudiera acceder a la

información, esto gracias a las estrategias de confrontación utilizadas tanto grupal como individualmente.

6.1.2 ESCRIBIR Y SUS REQUISITOS

Con respecto a ¿Qué es escribir? En la entrevista inicial un 45.11% considera que es aprender, mientras que en la entrevista final un 32.63% aluden a lo mismo, igualmente en esta, un 20.53% concibe la escritura como un medio para expresar y comunicar, un 12.63% como pensar y entender, promedios superiores a los registrados en la primera, los cuales fueron de 8.15% y 2.17% respectivamente, lo que evidencia que los niños han reconocido la escritura más como un instrumento para comunicar y aprender, que como un medio gráfico para cumplir con las tareas.

Frente a la pregunta ¿Qué necesitas para saber escribir? En la entrevista inicial un 27.17% responde conocer el código escrito, igualmente esto se ratifica en la entrevista final donde un 52.11% alude a lo mismo, de lo cual se puede concluir que para los niños sigue siendo necesario conocer el código escrito para acceder a la escritura.

También resulta significativa la respuesta pensar como elemento necesario para el escribir puesto que en la primera entrevista un 7.61% alude a esta, mientras que en la última indagación el porcentaje alcanza un 15.79%, suponemos entonces que para algunos alumnos las construcciones mentales son indispensables antes de escribir .

Frente a la pregunta ¿Escribir es fácil o difícil? . En la entrevista inicial un 80.98% consideran la escritura como algo fácil y un 88.42% alude a lo mismo en la última entrevista. En este sentido y teniendo en cuenta las respuestas de los alumnos se puede concluir que estos conciben la escritura como algo fácil aludiendo tanto a aspectos normativos como cognitivos.

6.1.3 FUNCIONALIDAD DE LA ESCRITURA

Con respecto a la funcionalidad de la escritura el aumento en la entrevista final con relación a la inicial es de 5.1% de los alumnos que le atribuyeron un carácter comunicativo. En cuanto al porcentaje de los niños que inicialmente opinaron que se escribía para aprender, este aumentó en un 1.58% en la escritura final.

Además en la entrevista final, los niños agregaron que se escribía para divertirse y hacer distintos textos, respuestas que no tuvieron en cuenta en la entrevista inicial.

Los anteriores resultados evidenciaron que los niños empiezan a proyectar la funcionalidad de la escritura más allá del ámbito escolar y por ende a reconocer en ella la posibilidad además de aprender, expresar y comunicar.

7 ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS ENCUESTAS Y TALLERES REALIZADOS A LOS PADRES DE FAMILIA

En cuanto a la practica de la lectura en la casa, se pudo observar que un promedio del 56.20% de los padres, implementan la lectura sólo en el momento de hacer las tareas escolares, mientras que un 31.40% de los padres, leen con sus hijos diariamente y solo un 2.48% afirman que nunca lo hacen. Lo anterior evidencia que la mayoría de los padres no promueven en sus hijos el hábito de la lectura pues esta actividad sólo se desarrolla en la práctica escolar como lo ratifican los datos, un 54.55% sólo lo hacen cuando solicitan ayuda, lo que demuestra que la lectura se restringe aun más en el espacio escolar.

Estos datos son el reflejo de las respuestas dadas en el primer taller de padres, donde éstos manifestaban que el acompañamiento con sus hijos sigue realizándose de manera igual a como fue su formación lectoescritural, basada en prácticas como las planas, los dictados, la copia y la lectura oral haciendo énfasis en la fluidez y entonación.

Otras estrategias utilizadas por los padres son la revisión de los escritos y el dictado, el primero con un 56.20% y el segundo con un 54.55%, los cuales dan cuenta de que la lectura y la escritura, se sigue reduciendo a la realización de las tareas escolares, esto se suma a otras estrategias que proponen los padres a sus hijos como planas, resúmenes, ejercicios de ortografía y transcripciones, entre otros.

Las anteriores estrategias fueron modificadas a partir del segundo taller de padres, donde se evidencio una mayor toma de consciencia sobre el proceso de escritura como un acto de pensamiento. Para ello propusieron nuevas estrategias tales como: recuentos orales y escritos, construcción de textos a partir de la organización de ideas, invención de textos literarios, entre otros.

7.1 FUNCIONALIDAD DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Al preguntar a los padres sobre su propósito cuando leen y escriben, observamos que en términos generales se reconoce muy poco la función social y comunicativa de la lectura y escritura. Así, en sus respuestas, encontramos que un 55.37% la utilizan sólo para ayudar a sus hijos en las prácticas escolares, el 53.72% para obtener conocimientos y sólo un 42.98% hablan de ésta actividad como un medio para recrearse. A través de los talleres de padres, se posibilitó el contacto de

éstos con diversos tipos de discurso como cartas, listados, noticias, recetas, entre otros, lo cual les permitió tomar consciencia de la función social de la lectura y la escritura.

7.2 ESCRIBIR Y SUS REQUISITOS

En relación con los aspectos que caracterizan un texto escrito, los padres conceden mayor importancia a los aspectos formales como la ortografía con un 45.45% y la extensión con un 7.44%, aunque reconocen también el aspecto cognitivo con un 74.38% pues creen importante que se entienda lo que se escribe. La importancia concedida a los aspectos formales se evidencia en sus respuestas al preguntarles por los aspectos que revisan en los escritos de sus hijos y los cuales consideran fundamentales para que los textos queden bien. Un 71.90% revisan la ortografía, el 52.89% la buena letra, y el 69.42% que escriban correctamente las palabras. A pesar de los talleres realizados, se evidenció que éstas actitudes no cambiaron de manera significativa, ya que aún otorgan mayor importancia a los aspectos formales.

8 CUADRO COMPARATIVO EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL A NIÑOS

		TEXTO LITERARIO				TEXTO EXPOSITIVO			
		INICIAL		FINAL		INICIAL		FINAL	
ASPECTOS	CATEGORIAS	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
FLUIDEZ	BUENO	78	42.62	150	78.95	28	15.30	117	61.58
	DEFICIENTE	105	57.38	40	21.05	155	84.70	73	38.42
COHESION	BUENO	6	3.28	65	34.21	7	3.83	69	36.32
	ACEPTABLE	6	3.28	25	13.16	15	8.20	31	16.32
	DEFICIENTE	171	93.44	81	42.63	160	87.43	91	47.89
COHERENCIA	BUENO	63	34.43	148	77.89	37	20.22	116	61.05
	DEFICIENTE	120	65.57	42	22.11	146	79.78	74	38.95
LEGIBILIDAD	BUENO	165	90.16	185	97.37	177	96.72	184	96.84
	DEFICIENTE	18	9.84	5	2.63	6	3.28	6	3.16
ESCRITURA ORRECTA DE PALABRAS	BUENO	7	3.83	7	3.68	6	3.28	5	2.63
	DEFICIENTE	176	96.17	183	96.32	177	96.72	185	97.37
ECONOMIA	BUENO	28	15.30	109	57.37	22	12.02	95	50.00
	DEFICIENTE	155	84.70	81	42.63	161	87.98	95	50.00
VARIEDAD	BUENO	35	19.13	98	51.58	68	37.16	95	50.00
	DEFICIENTE	148	80.87	92	48.42	115	62.84	95	50.00

8.1 INTERPRETACIÓN Y EXPLICACIÓN DE LOS RESULTADOS EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL

Según los resultados observados en la evaluación realizada con los niños en un texto literario y un texto expositivo al iniciar y terminar la experiencia, encontramos que en la legibilidad no se observó un cambio significativo puesto que de un 93.4% de textos buenos en los iniciales se pasó a un 97.1% en los textos finales. Lo que evidenció mínimas dificultades en dicho aspecto, ya que las prácticas escolares han privilegiado actividades caligráficas como la copia y la realización de planas.

En cuanto a la cohesión se observó que en la evaluación inicial un 3,5% de las producciones, tanto del texto literario como del texto informativo fueron buenas y en la evaluación final lo fueron un 35.2%. Lo que demuestra un avance muy significativo en el uso correcto de los signos ortográficos, los cuales, inicialmente eran muy pocos utilizados o se utilizaban en forma indiscriminada.

Durante la intervención se logró que a través de un uso real y contextualizado de los signos ortográficos; los niños tomaran conciencia de su importancia en la producción de textos para facilitar la organización y claridad de las ideas.

Con relación a la coherencia encontramos inicialmente un 27.30% de textos buenos y al terminar un 69,47%, como se puede observar se presentó un aumento considerable si tenemos en cuenta que éste fue un aspecto en el cual los niños demostraron un alto índice de deficiencia al iniciar la experiencia. La producción de textos y no la copia y el dictado movilizó en los niños la toma de conciencia sobre el significado de la producción textual con sentido. Esta labor fue reforzada con la implementación y presentación de modelos de texto, a partir de los cuales los niños retomaban la estructura y forma discursiva, lo anterior les permitió apropiarse de esta característica textual.

Otro aspecto en el cual se observó un resultado favorable fue la fluidez, al iniciar un 28.96% de los textos eran fluidos y al terminar un 70.26%, estos datos permiten dar cuenta, del beneficio de la promoción de la producción libre de textos, aclarando que lo anterior sólo puede darse si los niños y niñas cuentan con los conocimientos sobre los temas a escribir y si están contextualizados en situaciones reales de comunicación.

Con lo anterior se logró, además, que los niños y niñas restaran importancia a la extensión de los textos en términos de hojas y renglones y fueran ellos mismos y no los maestros quienes determinaran esta cantidad según la fluidez de sus ideas.

Con respecto a la economía en el lenguaje, es decir la capacidad de expresar el máximo de ideas utilizando el mínimo de palabras, se encontró que al iniciar la

experiencia un 13,66% fueron económicos y al terminar los resultados mostraron un 76.18%.

Lo anterior significa que los niños y las niñas, lograron utilizar un lenguaje mucho más conciso, debido a las diversas confrontaciones utilizadas. Con ellas se hizo que los niños releyeran los textos, revisaran las redundancias y repeticiones de términos e ideas.

En cuanto a la variedad en el lenguaje, se encontró que al iniciar la experiencia un 28,14% de los textos eran variados y al finalizar un 50,79%. Todo esto debido a que los niños lograron una cualificación en la utilización de un lenguaje preciso en sus textos, ya que al propiciar la confrontación de éstos aspectos, se permitió que ellos repensaran el uso de palabras y significados dudosos, además se reforzó el uso del diccionario como texto de apoyo en la consulta de significados dentro de contextos específicos.

Respecto a la escritura correcta de palabras, la cual se evaluó con base a los errores específicos, no se observan cambios sustanciales, sin embargo se destaca la duda ortográfica evidenciada en los niños como un paso necesario hacia la toma de conciencia del buen escribir.

En síntesis, podemos decir que los niños lograron cualificar significativamente la producción de sus textos en los aspectos básicos considerados en nuestro trabajo. Se observó una actitud mucho más positiva de éstos frente a la escritura. Aspectos como la fluidez demuestra una mayor espontaneidad de los niños para la generación de ideas, ya que en la implementación de la propuesta se enfatizó sobre la función social y comunicativa de la escritura.

9 RECOMENDACIONES

9.1 CAMBIAR LA CONCEPCIÓN DE LOS NIÑOS SOBRE LA ESCRITURA

Según las experiencias en la práctica pedagógica es posible afirmar que la gran mayoría de los niños consideran el acto de escribir más como una actividad mecánica que como un proceso comunicativo y cognitivo. Por ello es necesario recurrir a estrategias que privilegien el contexto comunicativo, los intereses y necesidades de los alumnos para que así puedan llegar a concebir la escritura como un instrumento en el cual se potencializan tanto la función informativa como la comunicativa brindando la posibilidad de transformar el conocimiento y expresar ideas, sentimientos, necesidades y comunicarse. Para lograr un cambio significativo en estas concepciones, es importante que la escuela brinde situaciones de aprendizaje en contextos reales para suscitar en el alumno una relación más directa con la realidad que lo rodea, un claro ejemplo de algunas actividades a realizar con los alumnos son los diarios grupales en donde los estudiantes pueden escribir sus propias experiencias, sensaciones y vivencias.

9.2 UNA RELACIÓN MÁS DINÁMICA ENTRE MAESTRO- ALUMNO

En el aula de clase maestros y alumnos son conscientes de lo que deben hacer y de que manera, por ello en el trabajo de escritura dichos roles están claramente estructurados. El maestro es el que decide que se escribe, cómo y cuándo, la corrección es exclusividad y solo el sabe lo necesario para hacerla.

Los alumnos por el contrario deben seguir las instrucciones del maestro y escribir sobre los temas que éste quiere. Igualmente se considera que el alumno no está capacitado para corregirse o para corregir a sus compañeros, espera que se le corrija todo lo que escribe porque de lo contrario pierde todo sentido escribir. Igualmente, se desconocen sus representaciones personales ignorando que para construir un conocimiento científico son necesarios los conocimientos previos los cuales permiten alcanzar un saber más estructurado y subjetivo.

Por lo anterior se hace necesario replantear dichos roles y esto sólo será posible con la implementación de estrategias que comprometan a los niños y a las niñas en su propio proceso de aprendizaje como: la elección de los temas según los intereses de los alumnos, socialización de los conocimientos previos, la interacción con diferentes portadores de texto, la confrontación grupal o individual, todo ello, preferiblemente, trabajado a través de la metodología por proyectos, y de este modo lograr formar alumnos más autónomos, críticos y reflexivos.

9.3 DESARROLLAR LA AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD EN LOS ALUMNOS.

En la práctica pedagógica es frecuente la actitud pasiva y receptiva del alumno, quien espera las instrucciones de su maestro para poder realizar un escrito. Éste se siente incapaz por un lado, de proponer sobre qué escribir, cómo, cuándo, dónde, a quién, para qué, y por qué, lo cual se manifiesta en expresiones como "¿Qué debo escribir? ¿Cuántos renglones? ¿Debo hacer un cuento o un resumen? Por otro lado no tiene un conocimiento acerca de como utilizar las estrategias de composición ya que en el aula no se le ha brindado la posibilidad de planear, revisar, corregir y reescribir. Por ello es importante durante la producción textual plantear actividades que le permitan a los niños y a las niñas concientizarse de que sus concepciones personales, aportes, intereses y expectativas son tan válidas como las demandas de sus maestros.

Se pretende entonces, que los alumnos cambien la concepción de que el profesor es el poseedor del saber y de la autoridad y el único capaz de corregir, cuando en realidad la construcción del saber solo es posible en la medida en que se parte de los intereses y concepciones personales de los individuos. En otras palabras, se trata de fomentar la autonomía utilizando como principal herramienta el trabajo por proyectos cuyo propósito es trabajar desde los intereses de los niños y asignarles compromisos y responsabilidades que los involucre de tal forma que se sientan protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje. En éste sentido se propone la intervención del maestro como modelo, en la medida en que éste debe destinar algunas horas de clase para escribir con sus alumnos. La escritura grupal al igual que la escritura individual implican pensar en la audiencia, definir el tema y el tipo de texto, generar ideas, categorizarlas, organizarlas en párrafos, revisar el texto completo, corregirlo y finalmente reescribirlo. Es por ello que esta práctica de escritura compartida con el docente posibilita a los alumnos apropiarse de éste tipo de estrategias.

9.4 DESARROLLAR BUENOS PROCESOS DE ESCRITURA

Cuando los alumnos abordan un texto escrito lo hacen generalmente escribiendo ideas sueltas que les llegan a la memoria sin que halla una jerarquización de las mismas ni conexiones entre unas ideas y otras. Lo más importante para ellos es cumplir con un compromiso de la escuela; el maestro por su parte se limita a dar una valoración cualitativa o cuantitativa del texto de su alumno. Dicha actitud se ha mantenido por muchos años en la escuela por dos razones: primero que todo porque en el aula de clase no se han presentado modelos variados de escritura que incluyan estrategias de planeación, ejecución y reescritura las cuales conducen a la producción de buenos textos. En segundo lugar, al momento de revisar los escritos el maestro no tiene en cuenta todas aquellas acciones que preceden la escritura de textos, como organización de ideas, su jerarquización, elaboración de mapas conceptuales, construcción de los párrafos, confrontación, revisión y reescritura.

Se pretende entonces un proceso de escritura que favorezca permanentemente la confrontación grupal e individual para que el alumno se apropie de una serie de

estrategias sugeridas por el docente o cree sus propias estrategias de escritura, y que el docente de igual valor tanto al proceso como al producto final.

9.5 FAMILIARIZAR A LOS ALUMNOS CON EL USO DE BORRADORES

Es bien sabido que a los niños no se les familiariza desde los primeros grados escolares con la escritura de borradores, es por esto que en la actividad de revisión textual estos manifiestan poco agrado por la reescritura. Lo anterior hace que los niños queden satisfechos con la primera escritura y no vean la necesidad de volver sobre sus textos releerlos y mejorarlos.

En éste sentido resulta de gran valor la implementación en el aula de actividades de socialización de textos, en las cuales los alumnos presentan sus borradores a los compañeros para que ellos den sus opiniones y sugerencias para mejorarlos y a la vez confronten con los borradores propios.

Como actividades que podrían implementarse están: la elección de un texto de un borrador para ser revisado en forma grupal, la confrontación en forma paralela de dos borradores, la exposición o intercambio de los mismos. De ésta manera el alumno podrá identificar sus fortalezas y debilidades y la forma de replantear éstas últimas.

9.6 ENSEÑAR A ESCRIBIR REFLEXIVAMENTE

Generalmente las estrategias utilizadas en el aula de clase para la enseñanza de la escritura reflexiva, se han centrado en el desarrollo de habilidades y procedimientos para que los alumnos aprendan a corregir formalmente los textos o las respuestas a los diferentes contenidos, olvidando el carácter constructivo del aprendizaje y el papel activo que tienen los alumnos dentro del aprendizaje. En este sentido es importante señalar, que para enseñar a escribir reflexivamente, es necesario concebir el aprendizaje como un proceso constructivo. En este aprendizaje, el acompañamiento del maestro es fundamental ya que éste debe constituirse en un modelo de escritor experto y reflexivo capaz de mostrar mediante su propio proceso, todas las implicaciones de una escritura reflexiva. Es así como mediante la pregunta y la generación de situaciones problema, moviliza en el alumno esquemas de aprendizaje.

10 CONCLUSIONES

El maestro como colaborador en el proceso de escritura, permite generar el avance en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, a través de preguntas, ideas y motivaciones.

Las estrategias de intervención permitieron que los niños y las niñas concibieran la escritura como un proceso que posibilita la generación de ideas, dejando de lado las actividades mecánicas como la copia y el dictado.

A partir de la socialización de los textos significativos en el aula, se posibilitó la toma de conciencia sobre la función social de la escritura, permitiendo que no solo el maestro fuera el receptor de las producciones escritas, sino también los otros compañeros, padres, entre otros.

La escritura colectiva, permitió en los niños y niñas la formación de las habilidades comunicativas como escuchar, leer dialogar y establecer acuerdos, a la vez que se desarrollaron capacidades de análisis, argumentación, autocrítica, entre otros.

La presentación de modelos facilitó en los niños y niñas, el aprendizaje convencional de las estructuras de discurso y su función social.

A partir de nuestras intervenciones, se logró familiarizar a los niños y a las niñas con el concepto de borrador, lo que ayudó a convertir la reescritura en un hábito agradable y significativo que permite mejorar la calidad de los textos.

Las estrategias implementadas para el desarrollo de la producción textual, además de permitir la cualificación de textos, constituyeron un medio para el aprendizaje significativo de los diferentes contenidos curriculares.

La lectura como estrategia de confrontación de los textos producidos por los niños, se constituyó en una actividad metacognitiva, que movilizó el desarrollo de la autonomía escritural.

Las estrategias que utilizaron los padres para acompañar a sus hijos en las tareas de escritura, hacen énfasis en componentes formales como la ortografía, sintaxis y legibilidad, descuidando los aspectos referentes al contenido.

La escritura alrededor de los contenidos curriculares, permitió no sólo mejorar la calidad de las producciones textuales, sino además favorecer la escritura de carácter reflexivo, que es en última instancia el instrumento que conlleva a un aprendizaje autónomo.

11 ANEXOS

11.1 CONCEPCIONES DE LOS NIÑOS A CERCA DE LA ESCRITURA

1. ¿QUE ES PARA TI ESCRIBIR?

2. ¿TE GUSTA ESCRIBIR? ¿POR QUE?
3. ¿QUÉ TE GUSTA ESCRIBIR?
4. ¿QUÉ ES PARA TI UN ESCRITOR?
5. ¿QUÉ NECESITAS SABER PARA ESCRIBIR BIEN?
6. ¿PARA QUE ESCRIBES?
7. ¿COMO TE GUSTA ESCRIBIR MAS?

COPIANDO DE MUESTRA
 DICTADO
 INVENTANDO

PORQUE:

8. ¿CUANDO OTROS LEEN LO QUE ESCRIBES COMO TE SINTES? ¿ POR QUE?
9. ¿CUANDO TU ESCRIBES OTROS ENTIENDEN?
¿POR QUE ?
10. ¿LEES LO QUE TUS COMPAÑEROS ESCRIBEN?
¿POR QUE?
11. ¿QUE CREES QUE TE DEBERIAN ENSEÑAR PARA MEJORAR TU ESCRITURA?
12. ¿ESCRIBIR ES FACIL O DIFICIL? ¿POR QUE?
13. ¿QUÉ TEXTOS PREFIERES LEER? (CUENTOS, CARTILLAS HISTORIETAS, PERIODICOS, etc.)
14. ¿A QUIEN ESCRIBES?

11.2 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA MAESTROS

1. Identificación:

Lugar:

Fecha:

Título profesional:

Años de experiencia docente:

Edad: _____

20 - 25 años

36 - 40años—

50 ó mas

26 - 30 Años—

41 - 45años—

31 - 35 Años _____ 46 - 50 años

Tiempo de experiencia en los siguientes grados:

- 1 —
- 2
- 3
- 4
- 5

Ha recibido capacitación en el área de lengua materna? Especificar:

2. Cuántas clases de español desarrolla a la semana con sus alumnos?
3. Considera usted que el énfasis en sus clases de lengua esta puesta en:

La lectura

La escritura

Las dos _____

Otras _____ Cuáles

4. Qué contenidos básicos desarrolla en el área, para el grado de básica primaria que actualmente tiene a su cargo?
5. Las producciones escritas son realizadas por sus alumnos en forma:
 - individual—
 - En equipo—
 - Colectivamente—
6. Cuáles recursos utiliza en su clase de lengua materna?
7. Qué es para usted comprender y producir un texto escrito?
8. Considera usted que los niños deben escribir sus propios textos?
 - Por qué ?
9. Considera usted que los niños tienen muy poca autonomía para elegir los textos de lectura?
10. Qué actividades realiza dentro de su clase que permitan el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas (leer, escribir, escuchar y hablar) en los alumnos?
11. Podría compartirnos a manera de enumeración, cuáles son los criterios que usted tiene en cuenta cuando afirma que un niño escribe y lee bien?

12. A partir de que grado considera usted que se deben enseñar las cuatro habilidades educativas?

13. Qué actividades implementa usted para integrar el área de lengua materna con los demás saberes específicos?

14. El texto que prefieren leer y escribir sus alumnos es:

Palabras aisladas

Oraciones

Párrafos

Cuentos

Descripciones

Poemas

Narraciones

Ninguno

Otros

Especifique

15.Cuál es la actitud de los niños al momento de leer y producir textos?

16. El objetivo primordial de las actividades de producción textual es:

Mejorar la caligrafía

Mejorar el texto escrito.

Afianzar conocimientos

Adquirir dominio de los elementos gramaticales

Expresión de sentimientos.

La comunicación con otros

Consignar información

17. El objetivo primordial de las actividades de lectura es

Desarrollar:

- La velocidad lectora

- La entonación

- La comprensión lectora

-Mejorar la escritura

18. Leen los niños en forma espontánea sus escritos?

19. A usted le gusta leer y escribir? por qué?

20. Qué tipo de textos lee y escribe usted?.

21.Cuál considera que es el mejor método para la enseñanza de la lengua materna y por qué?.

22. Enuncie los textos sobre el área de lengua materna que leyó o está leyendo actualmente?

22. Ha recibido cursos de actualización sobre la propuesta constructivista para la enseñanza de lengua materna?

Cuáles .

Cuándo?

23. Pertenece a algún grupo de estudio o asociación para la enseñanza de la lengua materna? —Cuál?

Dónde?

11.3 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A PADRES DE FAMILIA

1. IDENTIFICACION:

Sexo: femenino

Masculino—

Edad: 20-25 años

26-30 años

31-35años

36-40años

41-45 años
46-o mas

Escolaridad

- a. universitario
- b. bachillerato
- c. primaria
- d. otros

2. Que personas le colaboran al niño en la realización de las tareas?

Hermano (a) mayor

Papa

Hermanos

Abuelos

Tios

Otros

3. Lee usted con su hijo?

- a. Todos los días
- b. Una vez por semana
- c. En las tareas
- d. Nunca

4. Usted acostumbra leer para:

- a. recrearse
- b. tener conocimientos
- c. informarse de la noticias
- d. colaborar con las tareas de sus hijos
- ninguna de las anteriores
- a. Otras, cuales?

5. su hijo aprendió a leer y escribir:

- a. Solo
 - b. con el profesor
 - c. con su colaboración
 - d. le enseñó otra persona
- Quien?

6. le colabora usted a su hijo en las tareas de español?

- a. en todas
- b. No tiene tiempo
- c. en las que él solicita ayuda
- no conoce los temas

7. al realizar con su hijo las tareas de español

- a. le dicta
- b. le copia para que transcriba
- c. le copia con su letra
- d. el escribe y usted le revisa

8. Cuando el niño escribe usted revisa que

- a. Haga buena letra
- b. No repita palabras
- c. Escriba correctamente
- d. tenga buena ortografía
- e. Se entienda lo que quiere decir
- f. Ninguna de las anteriores

9. Cuando el niño lee usted observa que

- a. lea rápido
- b. Comprenda lo leído
- c. Pronuncie bien

10. A usted le gusta leer y escribir

- a. sí
- b. no

11. Cuando usted escribe lo hace para

- a. comunicarse con otras personas
- b. evitar que se le olviden las cosas
- c. recrearse
- d. elaborar informes
- e. ninguna de las anteriores

12. Cuando usted escribe se preocupa por:

- a. Hacer buena letra
- b. No repetir palabras
- c. Que sus escritos sean largos
- d. Escribir correctamente las palabras
- e. Tener buena ortografía
- f. Que se entienda
- g. Ninguna de las anteriores

13. Usted considera que un texto está bien escrito cuando:

- a. es muy largo
- b. no se repiten palabras

- c. entiende lo que dice allí
- d. tiene buena ortografía

12. Qué actividades complementarias propone usted a su hijo para que mejore la lectura y la escritura?

BIBLIOGRAFÍA

CAMPS, Ana. (1990) Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. Revista Infancia y Aprendizaje, 49, 3-19

CASSANY, Daniel. (1993) La composición del texto. Describir el escribir. Paidós, pag 101- 154

. (1999). Construir la escritura. Barcelona. Ed. Paidós.

. (1993). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Biblioteca de aula. Barcelona. Ed. Graó.

CAROZZI DE ROJO, Mónica y Patricia Somoza. (1994). Para escribir textos expositivos. Para escribirte mejor. Textos, pretextos y contextos. Ed. Paidós,

ELLIOT, John. (1990). La investigación acción en educación. Colección: Pedagogía Manuales. Madrid. Ed. Morata.

FERREIRO, E y Palacio, M. (1982). Nuevas Perspectivas sobre los procesos de Lectura y Escritura. México. Ed. Siglo XXI.

FERREIRO, Emilia. (1982). Los procesos Constructivos de Apropriación de la Lectura y Escritura. México. Siglo XXI Editores.

HURTADO V, Rubén Darío y otros. (2000). Escritura con sentido. Escuela Normal Superior María Auxiliadora. Medellín.

JACQUES, Lijalkow. (1995). La copia de texto como indicador de aprendizaje de la lengua escrita en el niño. En: Lectura y Vida.

JOLIBERT, Josette. (1991). Formar niños productores de textos. Santiago de Chile. Ed. Dolmen.

LINEAMIENTOS CURRICULARES. (1997). Lengua castellana. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.

MARRO, Mabel. (1987). Los modelos procesales y la enseñanza de la redacción. En: Lectura y Vida, año 8, No. 4. Pag. 4 -12.

MIRAS, Mariana . La escritura reflexiva. (2000) Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. Revista Infancia y aprendizaje. Universidad de Barcelona, 89.65-80

MUTH, K. Dense. (1990). El texto expositivo. Estrategias para su comprensión. Argentina. Ed. Aique.

RESTREPO G, Bernardo. (1997). Maestro investigador, Escuela investigadora e Investigación de Aula. Medellín.

RESTREPO C, Luz Adriana y Herrera C, Oliva. (2000) Cómo facilitar la producción de textos en el aula. Revista Huellas. Centro de Servicios Pedagógicos. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Diciembre.

RINCÓN B, Gloria. (1997). El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.

SERAFINI, María Teresa. (1996). Cómo redactar un tema. Barcelona. Ed. Paidós.

SCARDAMALIA, Marlene y Carl Bereiter. (1992). Dos modelos explicativos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, N° 58, pag 43 - 64

TEBEROSKY, Ana. (1991). Las condiciones que regulan la reescritura de los textos. En: *Memorias del V Seminario Nacional de Lecto-escritura*. Medellín. CEIPA. Pag. 20 -32.

. (1984) La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita. En: *Lectura y Vida*, año 5, No. 4, diciembre. Pag. 4 - 14.

TOLCHINSKY, Liliana. (1990) Producción y reflexión textual. En: *Lectura y Vida*, año 11, No. 4, diciembre, Páginas, 11 - 28.

. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona. Ed. Anthropos.

TORRES, Mirta y Estella Ulrich. (1991). *Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos*. Argentina. Ed. Aique.

VAN DIJK, Teun A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México. Ed. Siglo XXI.

VIGOTSKY.T.S