

LAS HISTORIAS DE VIDA: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA REFLEXIÓN Y LA
PRODUCCIÓN TEXTUAL

LEYDY MURIEL GUTIÉRREZ
LUZ DARY CÉSPEDES PENAGOS
STHEFANY BECERRA TABA



Universidad
del Cauca

Dr. JOSE RAFAEL ROSERO MORALES

Director

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN LENGUAJE

PROGRAMA BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
POPAYÁN, JUNIO DE 2018

LAS HISTORIAS DE VIDA: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA REFLEXIÓN Y LA
PRODUCCIÓN TEXTUAL

LEYDY MURIEL GUTIÉRREZ
LUZ DARY CÉSPEDES PENAGOS
STHEFANY BECERRA TABA



Universidad
del Cauca

Trabajo de Grado para optar al título de
MAGISTER EN EDUCACIÓN

Dr. JOSÉ RAFAEL ROSERO MORALES

Director

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN LENGUAJE

PROGRAMA BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
POPAYÁN, JUNIO DE 2018

Dedicatoria

“Un niño no habla ni en mayúsculas ni en minúsculas... lo hace desde el corazón”
Nibia Ross, 2018.

A nuestros estudiantes, quienes en sus historias de ladera nos permitieron descubrir en sus tristezas, miedos, incertidumbres y alegrías, las propias. A sus ¿por qué? y a sus ¡quiero saber! que nos permitieron leer sus corazones. A sus miradas expectantes y sus preguntas, porque en ellas se encarna la verdadera esencia de la escuela. A sus manos extendidas como señal de confianza, esa que nos obliga con amor al cumplimiento del deber. A sus sonrisas en el aula y sus perdones prematuros que nos recuerdan la posibilidad de un mundo mejor. A ustedes estudiantes, quienes finalmente son maestros nuestros.

Agradecimientos

Las autoras expresamos nuestro agradecimiento...

A Dios por habernos dado la oportunidad de vivir esta experiencia.

A nuestras familias quienes fueron bálsamo en los momentos de fatiga y asumieron con amor y comprensión los momentos de ausencia y con alegría cada objetivo logrado en este caminar.

A nuestros estudiantes por habernos permitido resignificar nuestro rol de maestras y aprender de y con ellos.

A nuestro director Dr. José Rafael Rosero Morales, quien con la sensibilidad, firmeza y pasión que caracteriza su trabajo, contribuyó a nuestro crecimiento profesional. Su generosidad al compartir su tiempo y sus saberes nos alienta como maestras a seguir su ejemplo

A nuestra institución educativa, que con el apoyo de sus directivos docentes nos permitieron llevar a cabo esta meta.

Finalmente, al Ministerio de Educación Nacional por estimular la cualificación docente en beneficio de una mejor calidad educativa para nuestros estudiantes.

Tabla de contenido

Presentación	8
CAPÍTULO I	10
1. Problema de investigación	10
1.1. Descripción del Problema Pedagógico	10
1.2. Justificación	12
1.3. Un contexto...tres grados escolares	15
1.4. Objetivos	18
1.4.1. Objetivo general.....	18
1.4.2 Objetivos específicos	18
CAPÍTULO II	19
2. Referente conceptual	19
2.1 Antecedentes	19
2.2. Bases teóricas	23
2.2.1. La oralidad y la escritura como fundamento para leer contextos	23
2.2.2. Concepciones frente a la oralidad.	27
2.2.3. Concepciones acerca del lenguaje escrito.....	29
2.2.4. Concepciones frente a la producción textual.	31
2.2.5. La escritura como medio de interpretación de realidades.....	32
2.2.6. Las narraciones de vida.....	37
2.2.7. La Secuencia Didáctica.....	40
2.3. Bases legales	42
CAPÍTULO III	44
3. Referente Metodológico y resultados	44
3.1. Enfoque metodológico	44
3.2 Muestra	47
3.3. Estrategia Metodológica	49
3.4. Fase de aproximación diagnóstica y resultados: Pre test.....	51
3.5. Planificación de la estrategia	60
3.6. Relatos Pedagógicos	70
3.6.1. Relatos pedagógicos Grado Transición	71
3.6.2. Relatos pedagógicos Grado Tercero (3°).....	81
3.6.3. Relatos pedagógicos Grado Quinto (5°)	93
3.7. Fase de aproximación diagnóstica y resultados: Post – test	104
CAPÍTULO IV	111
4. Conclusiones y Reflexiones	111
4.1. Conclusiones.....	111
4.2. Reflexiones: el arte de no escribir para la escuela	117
Referencias bibliográficas	121
Anexos	126

Lista de Gráficas

Grafica 1. Pre test. Pronunciación y fluidez.....	53
Grafica 2. Pre test. Coherencia y cohesión.....	54
Grafica 3. Pre test. Corrección gramatical.....	54
Grafica 4. Pre test. Vocabulario.....	55
Grafica 5. Pre test. Interacción.....	56
Grafica 6. Pre test. Proceso de escritura.....	57
Grafica 7. Pre test. Organización del texto.....	57
Grafica 8. Pre test. Precisión de los hechos.....	58
Grafica 9. Pre test. Enfoque en el tema asignado.....	58
Grafica 10. Pre test. Orden.....	59
Grafica 11. Post test. Pronunciación y fluidez.....	105
Grafica 12. Post test. Coherencia y cohesión.....	106
Grafica 13. Post test. Corrección gramatical.....	106
Grafica 14. Post test. Vocabulario.....	107
Grafica 15. Post test. Interacción.....	108
Grafica 16. Post test. Proceso de escritura.....	109
Grafica 17. Post test. Organización del texto.....	109
Grafica 18. Post test. Precisión de los hechos.....	110
Grafica 19. Post test. Enfoque en el tema asignado.....	111
Grafica 20. Post test. Orden.....	111

Anexos

ANEXO 1: Análisis de mediación grado transición.....	126
ANEXO 2: Análisis de mediación grado tercero.....	130
ANEXO 3: Análisis de mediación grado quinto	135
ANEXO 4: Evidencias fotográficas grado Transición.	143
ANEXO 5: Evidencias fotográficas grado Tercero.	146
ANEXO 6: Evidencias fotográficas grado Quinto.	148
ANEXO 7: Rúbrica pre/ post Grado Transición.....	150
ANEXO 8: Rúbrica pre/ post Grados Tercero y Quinto.....	151

Presentación

El presente trabajo recoge las experiencias de una propuesta de intervención pedagógica, implementada en la Institución Educativa Técnico de Comercio Santa Cecilia de la ciudad de Cali, Comuna 2, con población estudiantil mestiza y afrodescendiente, provenientes de núcleos familiares desplazados por la violencia. Su propósito estuvo orientado a favorecer el desarrollo de los niveles de competencia en la producción de textos orales y escritos, a través de historias de vida con niños y niñas de los grados transición, tercero (3°) y quinto (5°) de la Institución Educativa en mención.

Para este propósito, se recurrió a una mediación pedagógica a través de doce (12) ejes motivadores con sus respectivas actividades, como parte de una secuencia didáctica basada en historias de vida y estructurada en tres (3) momentos: el cuento de mi vida; el cuento de mi familia y, el cuento de mi gente. Propuesta de intervención pedagógica que, al mismo tiempo, ha permitido el reconocimiento de nuestro rol como maestras, así como también, motivar sobre la necesidad de producir transformaciones en nuestras propias prácticas, a partir del estudio, el análisis y la reflexión de nuestro quehacer pedagógico en el ámbito del aula y en el contexto escolar.

Este trabajo se organiza en cuatro bloques de exposición. En el primer apartado “Presentación”, se expone la situación problémica, así como también, la descripción del contexto, la justificación, los objetivos y algunos antecedentes relacionados con la presente propuesta de intervención pedagógica. El segundo apartado “Referente conceptual”, ofrece los desarrollos conceptuales, pedagógicos y normativos que guían la propuesta de intervención. En primer lugar, aquellos

elementos que apoyan, en el marco del proyecto, las concepciones acerca de la producción de textos orales y escritos como manifestación tangible del pensamiento, la significación de la escritura y la oralidad como mecanismo de expresión de los sujetos, a partir de las historias de vida en tanto narrativas de aprendizaje. En segundo lugar, los referentes sobre el lugar y sentido de la secuencia didáctica como configuración curricular específica, en tanto escenario de mediación en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Finalmente, se consideran los lineamientos curriculares y políticas educativas específicas.

El tercer apartado “Referente metodológico y resultados”, da cuenta, de una parte, del enfoque, diseño e implementación de la estrategia metodológica en el marco del proyecto y por otra, del análisis e interpretación de los resultados del proceso de intervención. Aquí, además de evidenciar los cambios en los niveles de competencia textual de los estudiantes, se plasman las voces de los niños y niñas que permitieron hacer una resignificación de las concepciones que, sobre su realidad escolar, han construido los estudiantes y docentes para acercarnos a algunos aspectos de su cultura escrita, sus concepciones y prácticas, características que ayudaron a establecer relaciones entre sus modos de leer y escribir, las condiciones de la escuela y su vida misma, pero en modo especial, a re-descubrir sus potencialidades para leer y escribir en /desde/para/con/ la vida.

Finalmente, en el cuarto apartado, se presenta de forma sintética una serie de conclusiones y reflexiones, que arrojó el proceso de intervención pedagógica.

CAPÍTULO I

1. Problema de investigación

1.1. Descripción del Problema Pedagógico

Sin lugar a dudas, el ámbito escolar constituye un espacio en donde los procesos de formación, las actividades escolares y las interacciones sociales, son mediados por el lenguaje oral y escrito. Sin embargo, las prácticas docentes hacen evidente las dificultades que presentan los estudiantes en el desarrollo de las competencias comunicativas, sobre todo en lo que respecta al código escrito, específicamente en la producción de textual. Una posible hipótesis, está asociada al uso de la escritura como medio de representación de la palabra, a partir de la información que transmiten los docentes. Es el caso de los acostumbrados ejercicios de escritura en el aula, reducidos a la transcripción de textos que reproducen los enunciados registrados en los tableros o, los tradicionales “dictados”. Prácticas de repetición que, en la mayoría de los casos, desconocen o no consideran, los procesos de lectura, comprensión lectora y producción textual, en tanto referentes más inmediatos con los cuales llegan los estudiantes al ámbito escolar y, mucho menos, iniciativas autónomas y propias, que emanen de sus necesidades, sus vivencias reales, sus experiencias de vida y de sus formas de relacionamiento sociocultural.

Se puede decir entonces, que la mayor parte de los ejercicios de escritura generados dentro del aula son producto de lo previamente dis/puesto e im/puesto por el docente, mediado por el desarrollo de actividades poco creativas que resultan monótonas y carentes de interés para los estudiantes, pues se trata de prácticas distantes de su mundo y de su vida. Es decir, acciones que se hacen en la escuela y para la escuela, cuya principal función no es la de ser vehículos eficaces

para la significación del mundo y la expresión de realidades; sino, hacer las veces de dispositivos para la evaluación de aprendizajes escolares. A este respecto, siguiendo a Lerner, la formación debería ir encaminada a formar lectores y escritores, por tanto se deben:

[...] orientar las acciones hacia la formación de escritores, de personas que sepan comunicarse por escrito con los demás y consigo mismos, en vez de continuar “fabricando” sujetos cuasígrafos, para quienes la escritura es suficientemente ajena como para recurrir a ella sólo en última instancia y después de haber agotado todos los medios para evadir tal obligación [...] “La escritura deje de ser en la escuela solo un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza (Lerner 2001, p.40).

De ahí, la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas en la escuela, buscando que sean pertinentes en el camino hacia la asimilación de los procesos lectores y escritores como instrumentos reflexivos del pensamiento propio, de forma tal, que permita a los niños y niñas, interpretar sus realidades y fortalecer sus competencias comunicativas. Conviene recordar aquí, que precisamente “La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias”. (Hymes, 1996, p. 22)

Podría afirmarse que es nuestra responsabilidad, crear escenarios que permitan el análisis, la crítica, la reflexión; situaciones relevantes, donde los maestros construyen desde y para los contextos de sus estudiantes con el propósito de mejorar los procesos educativos y promover la realización de acciones a través de las cuales se pueda aprovechar los ambientes educativos

innovadores que ayudan en la solución de deficiencias académicas y con ello, al acercamiento de la excelencia educativa.

De ahí, la pertinencia y validez de nuestra intención por motivar a los estudiantes desde una propuesta didáctica significativa, orientada hacia el reconocimiento y demostración de la lectura y la escritura como mecanismos de reflexión y análisis de las realidades de su entorno, a través de la producción textual y oral, desde el desarrollo de una propuesta de intervención pedagógica basada en las historias de vida, como una secuencia didáctica mediadora entre los sujetos, la realidad, la reflexión y los aprendizajes. En correspondencia con lo anterior, esta propuesta asume como pregunta central: ¿Contribuye la implementación de una secuencia didáctica desde las historias de vida, en el fortalecimiento de la producción de textos orales y escritos, con estudiantes de los grados transición, tercero y quinto de la IE Técnico de Comercio Santa Cecilia de la ciudad de Cali?

1.2. Justificación

Según el análisis anual de resultados de las evaluaciones estandarizadas realizadas por el MEN 2016 (pruebas saber 3° y 5°)¹, para el caso de la IE Técnico de Comercio Santa Cecilia de la ciudad de Cali, en el grado Tercero (3°) se encontró que un 40 % de los estudiantes no contestaron correctamente los ítems que tienen que ver con la producción textual y en el grado Quinto (5°), el

¹ Véase: http://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2016176001001672

resultado fue del 44% en la misma categoría. Estos resultados respaldan, sin lugar a dudas, la importancia y necesidad de emprender acciones pedagógicas, como la que se propone, en aras de mejorar la competencia de los estudiantes en la producción de textos orales y escritos. Y, que mejor, que las propias historias de vida como recursos didácticos, cuyas narrativas al mismo tiempo, invita a la reflexión personal, sobre sus entornos de vida, sobre la observación de las experiencias o cotidianidades de algunos miembros de su comunidad barrial, así como de los miembros de su primera comunidad o familia, entre otros. Situaciones estas que los aproximarán al reconocimiento de sus contextos y al análisis de sus realidades, para posteriormente ser plasmadas sus narrativas orales y escritas. En esta dirección, conviene mencionar aquí que:

La calidad educativa va de la mano con el apoyo y uso que se les da a los cuatro ámbitos de esta compleja competencia: leer, escribir, hablar y comprender oralmente son habilidades esenciales para desempeñarse con el conocimiento, en una sociedad cada vez más exigente y para la construcción y ejercicio de la ciudadanía. Desarrollar habilidades comunicativas es actuar sobre el desarrollo del lenguaje y, a la vez, estimular habilidades científicas y sociales. (Altablero, 2007, MEN).

En correspondencia con lo anterior, se determinó que para la consecución del objetivo se debía plantear una propuesta pedagógica que permitiera el desarrollo y fortalecimiento de las competencias textuales (oral y escritas); por lo tanto, se propuso el diseño e implementación de una secuencia didáctica encaminada hacia la construcción de textos orales y escritos, que expresara las reflexiones de los estudiantes, con relación a las experiencias encontradas en su entorno. De igual manera, se establece que la narración es la producción oral y escrita propicia para el

cumplimiento del objetivo del proyecto, pues, la elaboración de narrativas basadas en la cotidianidad de su barrio permitirá construir experiencias interdisciplinarias de desarrollo de las capacidades de comprensión, interpretación y producción textual. Este proceso es de gran valía para la población estudiantil con quién se desarrolló la propuesta (transición, tercero y quinto grado), ya que la producción de narrativas orales y escritas, implica rastrear los cambios en la identidad desde la conciencia del individuo, para reflexionar sobre la incidencia de su capacidad y participación en la sociedad.

Los entornos barriales, son, entre otros, detonantes por excelencia para la producción de narrativas orales y escritas y, por tanto, espacios próximos para reconocerse y accionar como sujetos sociales. De ahí, la necesidad de superar la brecha que separa el mundo escolar y el mundo de la vida. En este sentido, Lerner plantea que es necesario:

[...] hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuestas para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor un aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores o personajes o diferenciarse de ellos [...] Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, [...] para protestar o reclamar, [...] para intrigar o hacer reír (Lerner, 2001, p. 26).

La producción de narrativas orales y escritas sobre sus historias de vida y, sobre la cotidianidad,

hacen parte de estos requerimientos, pues permiten indagar en el entorno: el contacto con la gente, sus costumbres, sus tradiciones, sus problemáticas, penas y sufrimientos.

En lo concerniente al grado de escolaridad de los estudiantes, la adaptación de la escritura de narraciones apela al sentido, que escribir es un proceso que implica diversas operaciones, cuyo desarrollo y fortalecimiento se adquiere con el tiempo. Por ello, en el nivel de transición se priorizará la oralidad como insumo inicial para luego pasar a la producción de texto.

La implementación de la propuesta pedagógica, propiciará en todos los niveles el trabajo cooperativo que refleja nuestra misión institucional, ya que en el desarrollo del proyecto, el trabajo con sus pares y la interacción con el entorno evidencia las posturas de la teoría Vigotskyana², específicamente la relacionada con la zona de desarrollo próximo en el establecimiento de los niveles de pensamiento real, definido por la solución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial que obtiene el sujeto cuando soluciona problemas con la guía de un adulto o el apoyo de otros compañeros más avezados.

1.3. Un contexto...tres grados escolares

Es un lugar común atribuirle al sector educativo, la misión de forjar ciudadanos a partir del desarrollo de las competencias comunicativas, ciudadanas, cognitivas y afectivas. Así como también, considerar que el proceso de socialización de los niños, niñas y jóvenes provenientes de los sectores menos favorecidos de la sociedad colombiana, resulte traumático o dificultoso, por

² Véase: El método instrumental y, Pensamiento y lenguaje, en: Vygotskiy, L. S. (1930/1990). En A. Álvarez y P. del Río (Eds.), *L. S. Vygotskiy: obras escogidas* (Vol. 3). Madrid: Centro de Publicaciones del m.e.c.

factores asociados a la violencia verbal o física, la exclusión social, la creciente pobreza, el abandono familiar, la falta de atención por parte de padres y organizaciones estatales.

Si bien no se desconoce que los procesos de socialización son necesariamente educativos, por cuanto implican aprendizajes a todo nivel; también es cierto que el Estado, la familia y la sociedad, ha dejado las labores de crianza y formación, en manos de las Instituciones Educativas, la cuales, no solo cumplen con la función de desarrollar competencias básicas generales y en cierta medida laborales, sino que además, implementan programas y proyectos orientados a solucionar o mitigar, esta problemática de orden socio-afectivo-cultural que presentan los educandos.

Y, precisamente, la Institución Educativa Técnico de Comercio Santa Cecilia de la ciudad de Cali, no escapa a esta realidad, pues se trata de una institución, cuyas tres (3) de sus ocho (8) sedes, se encuentran en zona de ladera. La propuesta de intervención se desarrolló con tres grupos de estudiantes, a saber: grados Transición (T) y Tercero(3°), pertenecientes a la sede educativa República de Brasil, barrio Alto Menga y, el grado Quinto (5°) a la sede educativa San Carlos Borromeo, en el barrio Altos de Normandía. Aunque son sedes ubicadas en diferentes sectores, coinciden en que ambas están ubicadas en sectores considerados “ladera de la ciudad de Cali”. Conviene destacar que dichos sectores, ubicados en la comuna 2 y de estrato social 0 y 1, respectivamente, fueron la resultante de invasión de terrenos, unos normalizados, otros no, en el POT de la ciudad, con deficiencias en los servicios básicos de agua, energía, alcantarillado, salud, y transporte. El contexto socio familiar de la población estudiantil, se caracteriza por condiciones económicas desfavorables, población con un alto porcentaje de inestabilidad laboral, madres cabeza de familia, ausencia de madres en muchos hogares, niños trabajadores, trabajo informal,

ocasional y bajos niveles de escolaridad. No menos importante, resulta el caso de hogares en los cuales, el cuidado de los hijos queda bajo la potestad de hermanos mayores, parientes cercanos y, en el mayor de los casos, con los vecinos.

Las condiciones anteriormente expresadas, brindan algunas características comunes a los contextos de los estudiantes, pues las condiciones de vida socioeconómica son similares, produciendo de alguna manera, un estilo de vida y unas condiciones –no elegidas–, que se adaptan a su posición marginal y determinan, por ejemplo, el acceso restringido a materiales educativos como libros, internet, televisión por cable, etc, así como situaciones de falta de atención por parte de los padres a sus hijos, a consecuencia, aunque no en todos los casos, de largas jornadas laborales en oficios en su mayoría informales.

Los estudiantes de grado Tercero y Quinto particularmente, demuestran dificultades en los procesos de producción escrita, así como falta de interés para desarrollar ejercicios enfocados hacia el desarrollo de esta competencia y que se evidencia en los resultados de Pruebas Saber. Si bien los resultados no son tan bajos podrían ser mejores; sin embargo, durante las prácticas pedagógicas diarias, es a toda luz muy notorio dichas dificultades. Los estudiantes al igual que sus familias, parecen no dimensionar el valor de la escritura como medio de expresión, en tanto es vista como aquella acción que les permite transcribir información, de ahí, que sea de mucho valor para los padres de familia, encontrar en los cuadernos de sus hijos hojas llenas de textos transcritos, pues infieren que ha mayor escrito en el cuaderno más aprendizaje se genera. Es anhelo de esta propuesta entonces, transformar esa concepción de escritura en el contexto escolar. Para los estudiantes de grado Transición, es la oportunidad de aprender desde los primeros momentos del

proceso de adquisición del código escrito, el valor que tiene la escritura como medio o dispositivo para plasmar en forma de símbolos sociales aquello que se construye en el pensamiento y la oralidad.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Favorecer el desarrollo de los niveles de competencia en la producción de textos orales y escritos, desde una experiencia comparativa, a través de las historias de vida en una secuencia didáctica, con estudiantes de los grados transición, tercero y quinto de la IE Técnico de Comercio Santa Cecilia de la ciudad de Cali

1.4.2 Objetivos específicos

- Realizar una valoración inicial de los niños y niñas de los grados transición, tercero y quinto, sobre su nivel de dominio de la competencia textual (oral y escrita).
- Implementar una secuencia didáctica desde las historias de vida y contrastar los niveles de competencia en la producción de textos orales y escritos, con estudiantes de los grados transición, tercero y quinto de la IE Técnico de Comercio Santa Cecilia de la ciudad de Cali.
- Evaluar y reflexionar sobre la incidencia que tienen las historias de vida, a través de una secuencia didáctica, en el desempeño de los estudiantes de los grados transición, tercero y quinto de la IE. Técnico de Comercio Santa Cecilia de la ciudad de Cali, para la producción de textos orales y escritos.

CAPÍTULO II

2. Referente conceptual

2.1 Antecedentes

Entre las investigaciones consultadas referidas a potenciar la producción escrita y oral en el aula, las que presentan mayor afinidad a la propuesta expuesta en este documento, se destacan:

La tesis *“La producción escrita de textos narrativos en los estudiantes del grado 9° B”*, Pineda (2013), propone unas estrategias didácticas basadas en producción escrita de textos narrativos con la intención de potenciar la escritura narrativa y creativa en los estudiantes. La aplicación de la propuesta resignificó el concepto de escritura en la escuela como ejercicio que puede tener otro tipo de intenciones más allá del mero ejercicio mecánico de escribir en el aula, demostrando que puede ser una actividad de disfrute. La intervención se estableció básicamente desde la implementación de actividades de trabajo en grupo y aprendizaje significativo que permitieron dar una intencionalidad a la escritura dentro del aula, además, se evidenció el uso de la narración escrita como una forma de expresión de vivencias pues los estudiantes realizaron una elaboración creativa de cuentos basados en sus cotidianidades

La tesis *“la estrategia del caracol una propuesta para mejorar la producción textual a través de la escritura de relatos de experiencia”* Jiménez (2016), presenta una propuesta para el fortalecimiento de la producción textual de estudiantes de último año de básica secundaria. Aborda la coherencia y la cohesión como elementos vitales en la escritura y establece el relato de

experiencia como vehículo para el cumplimiento del objetivo trazado, es una propuesta que nos parece oportuno revisar en detalle pues el docente investigador permitió a los estudiantes una serie de estrategias que les permitió movilizar elementos externos e internos para fortalecer cada uno de los escritos producidos en el aula. Es un trabajo que logró desde sus particularidades la pretensión que tenemos para nuestra propuesta y es fortalecer trabajo en grupo, usar creativa y reflexivamente la escritura en el aula permitiendo a los estudiantes significar la escritura como medio de expresión y divertimento además de fortalecer y potenciar los procesos escriturales formales en el camino.

Dado que nuestra propuesta ejecutará una secuencia didáctica como práctica transformadora de enseñanza en el aula desde el lenguaje, nos pareció pertinente el trabajo de maestría denominado “*algunas consideraciones en torno al diseño e implementación de una SD y su aporte a las prácticas de enseñanza del lenguaje con estudiantes del grado sexto del colegio Villas del Diamante*”, Ávila, Farfán, Rincón (2009), implementada como una alternativa metodológica a la práctica de enseñanza tradicional. Se desarrolla una secuencia didáctica cuyo objetivo fue el análisis e interpretación de la caricatura de opinión, este aspecto se convierte en el centro de la temática y en torno a esta se adelantaron procesos de lectura, escritura, argumentación y evaluación que facilitaron a los estudiantes construir conocimientos siendo conscientes de su propio proceso de aprendizaje. Desarrollaron una investigación de tipo cualitativo lo cual permitió hacer procesos de reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, no solo a las docentes sino también a los estudiantes. Las investigadoras reconocieron en este trabajo la oportunidad de identificar prácticas de enseñanza del lenguaje diferentes, además les permitió analizar el impacto que logran estas nuevas prácticas de enseñanza en la producción textual de los estudiantes, así como reconocer la importancia del proceso de evaluación y su incidencia en la argumentación de los estudiantes.

El trabajo de tesis “*El relato de experiencia: una alternativa para fortalecer la producción escrita*” (Rodríguez, 2015), es de las experiencias consultadas que más se acerca a los intereses del presente proyecto, por pretender subyacentemente desarrollar significados distintos acerca del uso de la escritura en la vida cotidiana de las personas, pues la docente investigadora busca desde la implementación de su propuesta fortalecer procesos de escritura de textos narrativos, lo que coincide con el objetivo general del proyecto a implementar. La diferencia radica en que nuestro proyecto usa la narración como herramienta para fortalecer y no es propiamente el objetivo a desarrollar. La semejanza más congruente con nuestra propuesta está relacionada con el uso de lectura de las realidades del contexto para motivar los aprendizajes en los procesos de enseñanza para la construcción de los textos escritos. Coinciden ambos trabajos además con el enfoque metodológico, que es de tipo cualitativo.

La investigación “Enseñar a leer y escribir para aprender en la Educación Primaria: diseño y evaluación de un programa de intervención de escritura de síntesis a partir de varios textos” (Martínez, 2012), tuvo como objetivo general diseñar y evaluar la eficacia de un programa de intervención dirigido a mejorar el uso de la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje para los alumnos de 6° de Educación Primaria. Los resultados ponen de manifiesto que el programa resulta eficaz, por lo cual nos pareció apropiado tomarlo como referencia pues el desarrollo de su propuesta fue asertivo para la mejora de las competencias escritoras. Los estudiantes, por lo general, siguieron procedimientos más complejos, activaron procesos más sofisticados, escribieron textos de mayor calidad y aprendieron los contenidos de manera más profunda.

El artículo “enseñar a escribir textos narrativos, diseño de una secuencia didáctica” Hocevar S. (2007), tiene elementos afines con nuestra propuesta pues aborda la narración como medio para potencializar procesos escritores además de usar la secuencia didáctica como estrategia para lograr lo mencionado anteriormente. Se presenta una secuencia didáctica diseñada para niños del primer ciclo de educación básica inicial y su equivalente en educación especial con la cual buscaban caracterizar el desarrollo discursivo y meta-discursivo de los estudiantes al finalizar la intervención. Los productos obtenidos y realizados por los estudiantes fueron altamente satisfactorios pues se evidenciaron diferencias entre los pre-test y el pos-test final. El artículo nos aporta referentes importantes frente a los mecanismos de evaluación de los pre-test y pos-test pues también haremos uso de herramientas de este tipo para la realización de nuestra propuesta.

Finalmente, se resalta la colección titulada *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo* (2010), propuesta de acompañamiento de la comunidad educativa en la incorporación de los Referentes para la didáctica del lenguaje en los cuatro (4) ciclos. Resultado del trabajo mancomunado entre la Universidad Nacional de Colombia y la Secretaría de Educación Distrital, través del programa ILOE (Proyecto Incorporación de la lectura, escritura y oralidad). Su principal horizonte de acción es el fortalecimiento de iniciativas de maestros y maestras quienes, a través de sus propuestas didácticas, favorezcan el desarrollo de las habilidades comunicativas tanto de producción como de comprensión (lectura, escritura, habla, escucha), en la vida plena de las instituciones. Porque como bien asegura Mauricio Pérez Abril: “Hoy, es claro que los propósitos de la escuela, frente al lenguaje, se orientan a construir las condiciones para que los niños y niñas ingresen a la vida social y académica construyendo una voz propia que les otorgue

seguridad e identidad con su grupo social de referencia, de tal modo que vayan configurando un lugar en el tejido social” (2010, p.16).

2.2. Bases teóricas

El presente proyecto de intervención pedagógica, se fundamenta teóricamente en siete aspectos importantes: la oralidad y la escritura como fundamento para leer contextos; algunas concepciones frente a la oralidad, el lenguaje escrito, la producción textual; la escritura como medio de interpretación de realidades; las narraciones de vida y, una aproximación a las secuencias didácticas.

2.2.1. La oralidad y la escritura como fundamento para leer contextos

Reconocer la necesidad de la escuela por reivindicar el papel de la lectura y la escritura como medios de manifestación de las reflexiones acerca de la realidad, constituye uno de los principales desafíos del presente proyecto. Así como también lo es, la necesidad de reconocer el papel de la oralidad en las situaciones de análisis y reflexión, en tanto es la primera expresión del lenguaje de los sujetos y dispositivo de comunicación inmediata de nuestras necesidades y pensamientos. A este respecto, Walter Ong expresa:

La oralidad no es un ideal, y nunca lo ha sido. Enfocarla de manera positiva no significa enaltecerla como un estado permanente para toda cultura. El conocimiento de la escritura abre posibilidades para la palabra y la existencia humana que resultarían inimaginables sin la escritura. [...] Asimismo, la oralidad nunca puede eliminarse por completo: al leer un

texto se le “oraliza”. Tanto la oralidad como el surgimiento de la escritura a partir de la oralidad son necesarias para la evolución de la conciencia (1996, p.169).

Este planteamiento muestra, según Ong, que oralidad y escritura, pese a provenir de diferentes rutas de desarrollo, implican procesos cognoscitivos complementarios, al mismo tiempo, que transforman las conciencias de los sujetos. Si bien la escritura es un proceso que se realiza de forma mucho más consiente que la oralidad, ambas potencian habilidades lingüísticas (orales y escritas) y, por supuesto, el desarrollo de la lectura y escritura. En esta dirección, Bloomfield (1933) dice:

La oralidad es una puesta en práctica más innovadora que la lengua escrita, ya que se utiliza en vida cotidiana y enfrenta a las nuevas necesidades de comunicación. La entrada en el diccionario de nuevas palabras muestra que la oralidad es la primera etapa dentro del proceso de evolución de una lengua. (p.32).

En ese orden de ideas, el proyecto de intervención pedagógica hace una apuesta por concebir la escuela como mediadora entre la realidad y el sujeto, entre oralidad y escritura, entre vida escolar y vida social; es decir, como espacio para el análisis e interpretación de los contextos sociales en los cuales se desenvuelven los niños y niñas, en tanto participes de los procesos de cambio necesarios de su realidad. A este respecto, Paulo Freire (2004) plantea una relación entre el texto y el contexto desde el acto de leer, en los siguientes términos. “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel” (p.94). Aunque la centralidad del proyecto no está puesta en la lectura como

competencia a desarrollar, resulta oportuno destacar la sentencia del maestro Freire, en el sentido que la escritura es la reafirmación de la palabra, de las lecturas que realizan los estudiantes de sus contextos, para luego recrear dichas lecturas en textos escritos. Lectura que, en términos del autor, va más allá de la decodificación de las palabras, para situarse en el acto de la interpretación del mundo, de los contextos, los sentidos y las reflexiones, pues “la comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto” (Freire, 2004, p.94).

En correspondencia con lo anterior, lo que el presente proyecto busca, a través del desarrollo de la secuencia didáctica, es tratar de devolver a la escuela los espacios de reflexión del mundo, así como en los estudiantes la capacidad de lectura de ese mundo, de forma tal, que le permita reflexionarlo, entenderlo, discutirlo, criticarlo, modificarlo y por tanto, desarrollar conocimientos en el aula y fuera de ella. Aquí adquiere significado la noción de “educación liberadora” propuesta por Freire, proceso durante el cual “los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifestada, implícita o explícitamente, en sus sugerencias y en las de sus compañeros”. (Freire, 2005, p.109). Este planteamiento exige de un nuevo educador, más humano, más sensible y receptivo a las necesidades y pensamientos de sus estudiantes; así como también, de espacios donde se lea y se escriba, en el aula y por fuera de las fronteras de ella, como condición indispensable para la creación de la necesidad de saber y pensar. Por tanto, una educación liberadora apunta, de una parte, a que nuestro sistema educativo valore la libertad de los seres humanos, pues ésta es el reflejo de su pensar, sentir y estar en el mundo y por otra parte, al desarrollo de la crítica, la participación y la solución asertiva de situaciones problemáticas. En este sentido, una educación liberadora y problematizadora,

[...] no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes —educador, por un lado; educandos, por otro—, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible. (Freire, 2005, pp. 60 - 61).

Freire ha desarrollado una serie de categorías en su pensamiento, entre las cuales nos resulta acertado y pertinente en el marco de este proyecto, la categoría de *cultura del silencio*. Lo anterior, por cuanto, la población objetivo del proyecto vive dentro de comunidades de escasos recursos económicos en las que el acceso a la información y la manera de interpretarla, está en desventaja frente a otras, en términos de posibilidades económicas; así como también, los sistemas de organización social los etiquetan quitándoles desde ahí, la oportunidad de pensar de manera crítica. El hecho de pertenecer a una comunidad con recursos económicos limitados les da –según los sistemas de clasificación social– connotación de “pobres” y de ahí en adelante, esa condición implica en los imaginarios de las personas limitaciones para todo aquello que se relacione con el desarrollo humano de estas poblaciones, negándoles además, la oportunidad de hacer visibles, legítimas y valoradas las expresiones o manifestaciones de sus culturas y pensamiento. A este respecto, Freire plantea que:

La cultura no puede estar determinada por la pertenencia a una clase social: la cultura no es un atributo exclusivo de la burguesía, los llamados “ignorantes” en las concepciones clásicas, son para Freire hombres y mujeres cultos, a los que se les ha negado el derecho a expresarse y por ello son sometidos a vivir en una cultura del silencio. (Freire, 2004, p.14)

Se pretende por tanto, sembrar las semillas de la educación liberadora que le permita a estas nuevas generaciones expresarse, manifestarse, pensar críticamente, proponer soluciones o transformaciones. De ahí que la oralidad sea factor relevante en este proceso formativo tal como lo propone el MEN señalando que “lo más importante en los primeros peldaños de la pirámide escolar es la liberación de la palabra por el niño, el fortalecimiento de su competencia comunicativa a nivel oral, para luego acceder a la necesidad de leer y escribir.” (MEN, 1998, p.8).

2.2.2. Concepciones frente a la oralidad.

La oralidad entonces será parte fundamental durante el desarrollo de la propuesta pues será necesario que los estudiantes primero construyan desde la oralidad aquellas narrativas que evidencian sus reflexiones respecto a las condiciones y cotidianidades en la vida de los miembros de sus entornos comunitarios para luego plasmarlas en la escritura. Es entonces importante reconocer el papel de la teoría de la acción dialógica de Freire, pues el diálogo será necesario en dichas construcciones grupales. Para Freire el diálogo “es el encuentro amoroso de los seres humanos, que mediatizados por el mundo, lo pronuncian, esto es lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos” (Freire, 1973, p. 46). Esa humanización que se ha ido desvaneciendo en la escuela podrá ser retomada desde este ejercicio reflexivo en la primera parte del desarrollo de la propuesta pedagógica, pues se establecerá desde el análisis grupal en el aula de situaciones encontradas, dado que resulta ser una estrategia significativa para la construcción de conocimiento:

Uno de los ámbitos fundamentales del aprendizaje es el aula y es en ella donde hay que organizar espacios que fomenten las interacciones para el aprendizaje de la lectoescritura. Una posibilidad son los grupos interactivos, una forma organizativa del aula pensada para fomentar las interacciones entre iguales y con adultos de la comunidad, con el fin de aumentar el aprendizaje instrumental y la solidaridad (Valls, Soler, Flecha.2008, p. 82).

Por ello, es vital replantear situaciones que logran potenciar dichas habilidades como lo referencia el MEN cuando afirma:

[...] El acto de charlar es objeto de censura en la escuela, y la censura es uno de los factores propiciadores de la inhibición y la resistencia de los muchachos hacia la escritura; al contrario, sólo cuando los estudiantes han ganado confianza en la charla y en la discusión sobre los textos, cuando han fortalecido la oralidad [...] competencia comunicativa, podrán dar el paso dialéctico hacia la escritura, sin que ésta sea impuesta.” (MEN, 1998, pág.8).

Se reconoce la importancia de la oralidad desde la palabra como mecanismo de expresión de la interpretación social, por ello resulta importante referenciar a Luria (1984), quién conceptualiza la palabra no solo como mecanismo para designar objetos, sino como herramienta para interpretar el mundo: “La palabra no designa objetos del mundo externo, acciones, rasgos, relaciones, sino que también analiza y generaliza los objetos del mundo externo, es decir es el instrumento de análisis de la información que el sujeto recibe del mundo externo” (Luria, 1984, p. 62). Será pues de suma importancia reconocer la oralidad, la palabra, como uno de los fundamentos de la propuesta pedagógica de intervención al recurrir a esta, como primer elemento para desarrollar competencias comunicativas que le permitirán organizar ideas desde un esquema narrativo oral, que posteriormente

plasmará con más facilidad en un texto.

2.2.3. Concepciones acerca del lenguaje escrito

Lograr que los estudiantes asimilen que la escritura es la representación gráfica y simbólica del pensamiento, que el pensamiento se apoya y se vehiculiza a través de la palabra, es uno de los grandes propósitos del presente proyecto. Propósito muy complejo y difícil de explicar que remite a la tesis de Vygotsky (1977), según la cual: “el pensamiento, la idea se forma o se realiza en el lenguaje” (p. 342). En modo particular, si esta afirmación es interiorizada por los estudiantes de grado transición, pues está claro que lo importante del lenguaje escrito no es la simple correspondencia signo – sonido, sino entender que “aprender a escribir significa el paso del lenguaje abstracto, al lenguaje que utiliza no ya las palabras sino las representaciones de las palabras a la simbolización de los símbolos sonoros, es decir, a la simbolización en segundo grado” (Schneuwly, 1992, p.50). En síntesis, la escritura es el medio para expresar de manera gráfica lo que se piensa y se expresa de forma oral. Es importante que los estudiantes sean conscientes del proceso de escribir, pues a diferencia del diálogo, el discurso o cualquier forma de lenguaje oral, el lenguaje escrito es pensado antes de ser expresado.

Por su parte, el mismo Schneuwly (1992) basado en los planteamientos de Vygotsky, haciendo referencia a la posición de rechazo a la tesis según la cual, para la adquisición del lenguaje escrito el niño pasa por los mismos estadios que pasa el lenguaje oral; señala que el lenguaje escrito es más elaborado. Explicación que la hace a partir de la comparación de los conceptos monólogo y diálogo: al primero le da características de consiente y voluntario, mientras que al segundo, de inconsciente e involuntario. A este respecto el autor dice:

El lenguaje escrito es por consiguiente un discurso monólogo con un interlocutor imaginario o solo figurado [...] el diálogo es una cadena de reacciones. No obstante para el lenguaje escrito nos vemos obligados a crear nosotros mismos las situaciones, más exactamente, nos las representamos con el pensamiento. En cierto sentido la utilización del lenguaje escrito supone una relación con la circunstancia fundamentalmente distinta a la que existe con el lenguaje oral, requiere una relación más independiente, más voluntaria, más libre (Schneuwly, 1992, p.50).

Lo señalado en la cita anterior, da cuenta de la complejidad del proceso de escritura comparado con la oralidad, puesto que escribir entonces es una actividad que requiere de conciencia y planificación para su expresión, frente a esta idea en el mismo documento el autor refiere: “el lenguaje escrito añade dimensiones importantes: la lentitud del acto acentúa el aspecto voluntario si se compara con la cadena de reacciones del diálogo; el lenguaje escrito constituye un segundo sistema de simbolización en relación con el oral” (Schneuwly, 1992, p.51). De ahí, la necesidad de que el proyecto logre la asimilación de la producción escrita por parte de los estudiantes, logrando en ellos, conciencia frente al acto de escritura como acción consiente de expresión del pensamiento en forma gráfica.

El lenguaje escrito en tanto creación sociocultural, es un proceso que dinamiza la comunicación y en este sentido, debe comprenderse como mediación intersubjetiva que establecen los sujetos con sus contextos específicos, cuya importancia reside en la transmisión del código lingüístico. Sin embargo, en el ámbito escolar suele confundirse las condiciones y los objetivos del escribir y del copiar. Una distinción muy esclarecedora a este respecto, la ofrece Liliana Tolchinsky (1993), quien considera que escribir y copiar, son:

Dos actividades diferentes, cada una con sus exigencias y con sus propósitos, aunque muchos maestros suponen que al comienzo de la escolaridad los niños solo pueden copiar y, más adelante, podrán escribir. Ahora se sabe que el niño puede escribir aun antes de saber copiar; que la actividad de escribir es diferente a la de copiar, y que hay que saber cuándo es mejor usar una u otra. Los niños aprenderán a escribir escribiendo, y no solo copiando. Por lo tanto, hay que diseñar situaciones en las cuales necesiten y quieran escribir, aun cuando sean pequeños y nadie se haya dedicado formalmente a enseñarles las letras (p.21).

De lo anterior se desprende, que el lenguaje escrito está socialmente determinado por sus condiciones de uso; es decir, supone una actividad social.

2.2.4. Concepciones frente a la producción textual.

En el escribir entonces se complementan experiencias y aprendizajes relacionados con las habilidades comunicativas que orientan el funcionamiento de las dimensiones del sistema lingüístico, pues la escritura es una habilidad compleja, que exige al escritor tener conocimientos, habilidades básicas, estrategias y capacidad para regular diversos procesos. Aquí cobra importancia, la concepción que frente a la escritura ofrece Cassany (1995): “escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (p.13). Por tanto, el desarrollo de competencias escritoras que devuelvan el sentido social que esta práctica debiera tener, más allá de las reglas lingüísticas, logra que los estudiantes se acerquen a la escritura sin temores y, en su lugar, los motive frente a todo lo que pueden expresar usando este mecanismo y aprendiendo sobre la validez que cada pensamiento tiene en la sociedad.

Así las cosas, desarrollar y mejorar procesos de producción escrita desde la escuela a partir de la reflexión de los entornos de los estudiantes, va a suponer, en términos de lo expresado por Lerner (2001), que “el desafío es lograr que la escritura deje de ser en la escuela solo un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza” (p.41), pues es claro que los procesos de lectura y escritura en la escuela son en su mayoría, formas y estrategias para evaluar aprendizajes escolares, más no procesos de expresión o manifestación del pensamiento propio:

El desafío es el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento, en lugar de mantener a los alumnos en la creencia de que la escritura es sólo un medio para reproducir pasivamente o para resumir -pero sin interpretar- el pensamiento de otros. (Lerner, 2001, pp.41-42)

La escritura será el elemento central de la propuesta, el producto final originado a partir de las reflexiones de las experiencias cotidianas de la vida que descubren los estudiantes en su entorno. El reflexionar sus cotidianidades será una gran pre-texto para desarrollar aprendizajes acerca de la práctica escrita, que además serán contruidos de manera colectiva.

2.2.5. La escritura como medio de interpretación de realidades

El objetivo de la escritura será entonces que los estudiantes a través de la misma, expresen sus reflexiones frente a la realidad que se presenta en sus comunidades: El escrito está llamado, en modo específico, a expresar sus percepciones en una narración que construirán a partir de la lectura de sus contextos, del reconocimiento de las cotidianidades de vida de sus vecinos. Para apoyar esta propuesta se acogen los planteamientos de Vygotsky, por cuanto las estrategias planteadas en el

proyecto están direccionadas hacia la búsqueda del desarrollo cognitivo mediante el reconocimiento, la interacción, la reflexión con sus pares y el medio cultural. Lo anterior, sobre la base de que “el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en que está inmersa la persona” (Gómez, Mejía, 2002, p.1)

Esta manera entender los procesos psicológicos y pedagógicos en tanto resultado de la interacción de los individuos con su medio social y cultural, sitúa el horizonte del proyecto desde el punto de vista del enfoque sociocultural, cuyo desarrollo proviene, como es de conocimiento, de las investigaciones realizadas por Lev Vygotsky y sus colaboradores más cercanos (Luria y Leontiev). En esta dirección, consideramos con Briones que:

Para Vygotsky la actividad mental (percepción, memoria, pensamiento, etc.) es la característica fundamental que distingue al hombre como ser humano. Esa actividad es el resultado de un aprendizaje socio-cultural que implica la internalización de elementos culturales entre los cuales ocupan un lugar central los signos o símbolos como el lenguaje, los símbolos matemáticos, los signos de la escritura, y en general, todos los tipos de señales que tienen algún significado definido socialmente (Briones, 2000, p.42).

De ahí, la importancia en el marco del proyecto, de valorar el entorno social y sus símbolos para el desarrollo cognitivo, toda vez que se reconoce que los sujetos son “modelados” culturalmente en espacios, lugares y tiempos específicos. Esta afirmación admite el desarrollo de los sujetos como una construcción sociocultural, que se desarrolla a través de la interacción con los otros, a través de dinámicas sociales compartidas. El pensamiento entonces se expande según

este enfoque teórico, debido a la interacción de las capacidades del individuo y su entorno social; en otras palabras, toda función intelectual debe entenderse a partir de la relación del individuo con las condiciones históricas y culturales. Así lo define Briones:

El desarrollo del pensamiento es básicamente un proceso socio-genético: las funciones mentales tienen su origen en la vida social a partir de los procesos biológicos simples que el niño posee al nacer (capacidad de percibir, de poner atención, de responder a estímulos, etc.) (Briones, 2000, p. 42)

Siendo el entorno social un elemento sustantivo de la propuesta de intervención pedagógica, conviene referenciar entonces el concepto de *mediación* desarrollado por Vygotsky, pues los estudiantes tendrían un primer saber interpersonal que ha sido aprendido en la interacción con sus entornos y que durante la realización de la propuesta fue asimilado en un plano de aprendizaje propio intrapersonal como resultado de la actividad *mediada* en el aula por acción del docente:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (inter sicológica), y después, en el interior del propio niño (intra sicológica) esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre los humanos (Vygotsky, 2009. p, 94).

La *mediación* entonces se refiere a las herramientas que utiliza el individuo para crear un aprendizaje propio, estas herramientas son de dos clases: materiales y simbólicas. Las materiales

son todas aquellas que utilizan los individuos para actuar y modificar su entorno y las simbólicas son aquellas que le permiten orientar sus conductas frente al significado de ese aprendizaje. Para los propósitos de este proyecto, las herramientas de mediación más relevantes son las simbólicas, por cuanto la propuesta de intervención pedagógica, centra su atención en el lenguaje y la potencialización del mismo de forma escrita, toda vez que reconoce el lenguaje como uno de los sistemas simbólicos más importantes del ser humano, el cual permite el desarrollo del pensamiento y la organización del mismo. Por tanto, lograr que los estudiantes otorguen significado de forma constante a su entorno, gracias a las mediaciones orientadas por las docentes, permitirá la apropiación de aprendizajes duraderos. De acuerdo con Lev Vygotsky, la *zona de desarrollo próximo*:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente el 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.(Vygotsky, 2009, p.133).

En este sentido, para proponer cualquier tipo de trabajo en el aula es importante reconocer que existe esta zona en los procesos de aprendizaje para así orientar de manera adecuada los procesos de enseñanza de los estudiantes. Esto lleva al diseño de una propuesta didáctica que permita, de una parte, reconocer el *nivel de desarrollo real* de los estudiantes para determinar las orientaciones a seguir y por otra, favorecer así *el nivel de desarrollo potencial* al que puedan llegar, motivados por la propuesta planteada.

Dado que la propuesta está centrada en el lenguaje, específicamente en los procesos escriturales, el nivel de desarrollo real es dirigido al reconocimiento del proceso actual e individual de escritura de los estudiantes y el nivel de desarrollo potencial se refiere entonces a esa capacidad escritora que se podría fortalecer con la orientación adecuada, además, cabe resaltar que la propuesta es motivada por intereses de los estudiantes, lo que permite que haya gusto hacia la construcción de la expresión escrita. Frente al desarrollo de la lectura y la escritura pensadas dentro de una zona de desarrollo próximo, coincidimos con el planteamiento de Briones, según el cual:

Vygotsky llama la atención que a la *zona de desarrollo próximo* no se llega mediante la práctica de ejercicios mecánicos, aislados, atomizando una cierta materia. Así, en el camino correcto, el aprendizaje de la lectura y la escritura a través de ejemplos de usos relevantes del lenguaje y con la creación de contextos sociales en los cuales el niño, de manera activa, pueda aprender a usar y a manipular el lenguaje de modo tal que encuentre el sentido y el significado de las actividades pedagógicas en las cuales participa (Briones, 2000, p. 49).

La cita anterior, permite respaldar el desarrollo de la propuesta de intervención pedagógica, pues facilita a los estudiantes reconocer la importancia de la escritura como medio de expresión de pensamiento y, como se dijo al inicio de este apartado teórico, lo que se busca es significar el lenguaje escrito en la escuela, desarrollar competencias escritoras que devuelvan el sentido social que esta práctica debiera tener, más allá de las reglas lingüísticas, así como también, lograr que los estudiantes se acerquen a la escritura sin temores y, en su lugar, con motivaciones frente a todo lo que pueden expresar, a través de esta maravillosa ventana.

2.2.6. Las narraciones de vida

Los estudiantes están expuestos a narraciones desde sus primeros años de escolaridad y algunos otros desde sus primeros años de vida, lo cual les permite cierta familiaridad con el género. Si bien las narraciones escritas más próximas a ellos son los cuentos, también es cierto que gracias a ello, el término narración no es ajeno, lo que produce cierta confianza a la hora de proponer la escritura de una narración. Ahora el desafío está en aclarar el tipo de narración desarrollado, pues el término *narrativas de vida*, quizá resulte más ajeno. Para este propósito, recurrimos a la *biografía* como parte de la conceptualización del término anteriormente mencionado. La biografía es a grandes rasgos la historia de vida de alguien contada por otro, esto les permitirá conocer las vidas de miembros de su comunidad y a partir de esas experiencias ajenas construir interpretaciones personales de su contexto a través de las cotidianidades de su comunidad.

Con relación al término narración y todo lo que ello conlleva implica, en términos de la escritura, resulta relevante el argumento ofrecido por Ferreira y Mendes, según el cual:

En el acto de narrar, el narrador organiza las experiencias en una secuencia de episodios o construye un todo, tomando como base algunos conocimientos, en ese caso, el enredo es el que constituye la estructura de la narrativa, que no es una colección de hechos aislados, sino que estructuran en una historia. Al constituir ese enredo, el narrador selecciona los acontecimientos de forma que se produzca un todo, de acuerdo con los sentidos que esos conocimientos tienen para él. En la producción narrativa –sea oral o escrita– el narrador interpreta lo vivido, las experiencias que le fueron significativas y que marcaron sus trayectorias. (Ferreira M., Mendes A., 2015, p.173).

Las narraciones de vida permiten entonces no solo construir interpretaciones propias del mundo a través de las conclusiones acerca del otro, sino también entender las interpretaciones que el otro hace y así comprender que las verdades son objetivas según la historia de cada uno, lo que las hace valederas y ciertas. A través de las cotidianidades de su barrio, de sus vecinos, los estudiantes plasman las realidades de sus contextos usando la escritura como mecanismo para interpretarlo.

De otra parte, las vidas en tanto ser *vidas* y ser *vividas*, suponen procesos de aprendizaje; es decir, son susceptibles de narración. La elaboración de historias de vida propias (sobre sí mismos), así como también, el conocimiento y re-conocimiento de las historias de los *otros*, es apertura y encuentro de sentidos y significados nuevos; cuya reelaboración creativa, permite aprendizajes significativos.

A este respecto, conviene señalar, siguiendo a Villar Aguilés (2012), que el profesor Ivor Goodson,

[...] es quién ha desarrollado el concepto aprendizaje narrativo (narrative learning) para referirse (Goodson, 2006) al aprendizaje que ocurre ‘en’ y ‘a través’ de la narración, cuando las personas narran sus vidas y se narran a ellas mismas. Se trata de un aprendizaje que no necesariamente se ajusta a un proceso consciente, puesto que se desarrolla de manera espontánea “en” y “a través” de las historias de vida contadas (p.99).

Según Villar Aguilés (2012), la perspectiva narrativa, en tanto aprendizaje (narrative learning), podría ser caracterizada por los siguientes rasgos distintivos.

En primer lugar, permite realizar una distinción conceptual entre relato (story) y narración (narrative), donde las narraciones serían relatos con un argumento. Rasgo que pone en evidencia el aprendizaje narrativo, en tanto que la persona que narra ha aprendido de (narrar) su vida. En segundo lugar, que las narraciones no son simplemente descripciones, sino que siempre contienen elementos de justificación, es decir, al ser construidas por la persona que narra muestran una manera de justificar (moralmente, psicológicamente, socialmente) una manera de vivir, un modo de vida determinado. En tercer lugar, las historias de vida son subjetivas, lo cual no significa que sean, completamente, idiosincrásicas, puesto que una narración que proviene de una historia individual se sitúa en una narración de la historia social.

Y, en cuarto lugar, está referido al carácter verídico de las narraciones de vida, es decir, lo que importa en la narración no es sólo si se corresponde con la realidad que se está narrando, sino su función que tiene para los narradores con ellos mismos y en relación con el entorno social en el que narran sus vidas; por tanto, las narraciones podrán ser reales o imaginarias, lo que al mismo tiempo, sugiere poder hacer una distinción entre narraciones de ficción y de realidad (fictional and factual narratives)” (p. 99).

Es importante destacar, de acuerdo con Villar Aguilés (2012), que el concepto de *aprendizaje narrativo* (narrative learning) mantiene una fuerte conexión, con el concepto de *biograficidad* (Biographizität) desarrollado por los autores alemanes Peter Alheit y Bettina Dausien. En otras palabras, la capacidad del sujeto para reelaborar la experiencia vivida puede entenderse mediante el concepto de biograficidad. En este sentido, este potencial de reelaboración es lo que también se desarrolla en toda narración sobre la vida vivida (p.100).

2.2.7. La Secuencia Didáctica

Podría decirse que las *secuencias didácticas* constituyen propuestas orientadas hacia la organización de la enseñanza, basadas en la sucesión de actividades de aprendizaje que con la mediación del docente, son estructuradas y puesta en desarrollo, sea en función de competencias, procedimientos o contenidos.

A este respecto, Laura Frade Rubio, propone una noción de *secuencia didáctica*, entendida como “[...] la serie de actividades que, articuladas entre sí en una situación didáctica, desarrollan la competencia del estudiante. Se caracterizan porque tienen un principio y un fin, son antecedentes con consecuentes”. (Frade, 2008, p.11). Concepción que se sitúa en la misma perspectiva que ofrece Montserrat Fons Esteve, cuando afirma que las secuencias didácticas son “[...] la manera en que se articulan diversas actividades de enseñanza y aprendizaje para conseguir un determinado contenido”. (p.41).

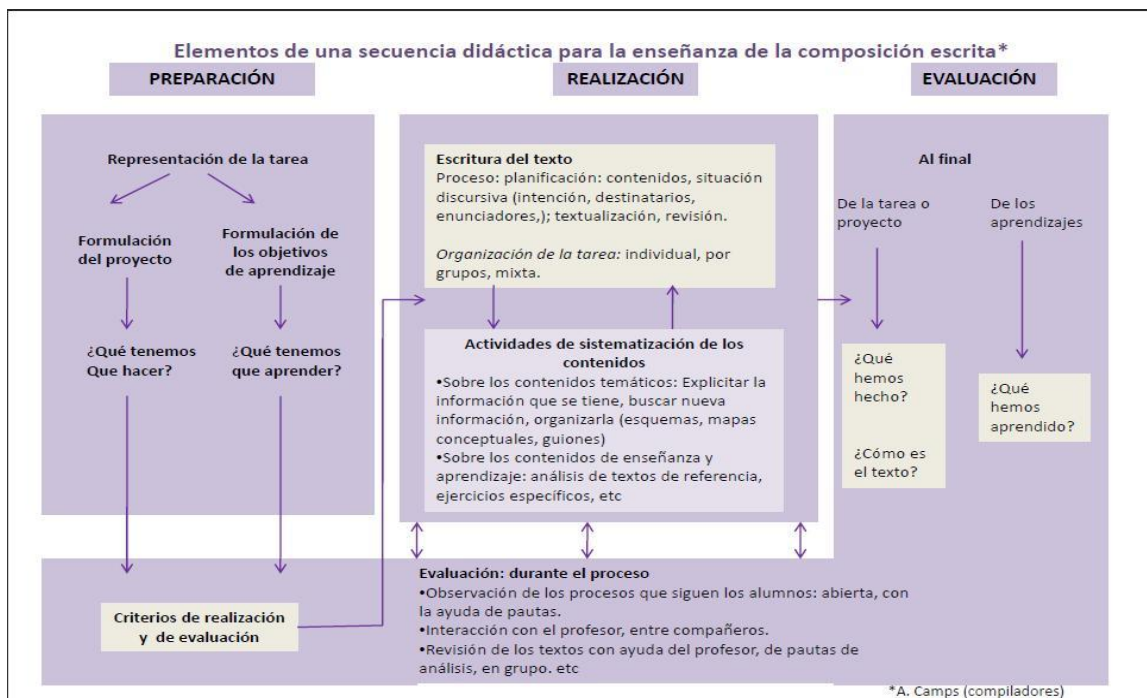
Del mismo modo, Antoni Zabala Vidiella, plantea que “[...] son un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas, y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado”. (Zavala, 2008, p.16). En esta misma dirección, Sergio Tobón Tobón, entiende las mismas como “[...] conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos”. (Tobón, et. al. 2010, p. 20).

Por su parte, Anna Camps plantea que la secuencia didáctica “está constituida por un conjunto de tareas diversas pero relacionadas por un objetivo global que les da sentido” (Camps y otros, 2006). Según la investigadora española, la secuencia didáctica y el trabajo por proyectos, constituyen dos estrategias fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, comprensión y producción textual.

Con respecto a la noción de secuencia didáctica, Camps la entiende “como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje”. (Pérez, 2004, p. 5). En la perspectiva de Pérez Abril (2004), esta forma de entender las secuencias didácticas, refiere a la “organización de acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje, a las características de la interacción, los discursos y materiales de soporte (mediaciones)”. Es decir, “debe permitir identificar sus propósitos, sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre, los procesos y resultados involucrados”. (p.5).

Según Anna Camps, el esquema general de desarrollo de la secuencia didáctica, consta de tres fases: preparación, producción y evaluación (Camps 1995, p. 132-134). Fases en las cuales se sitúan los docentes, los estudiantes y los escenarios de aprendizaje, con el propósito producir transformaciones en las prácticas pedagógicas, acordes con las necesidades de los contextos socioculturales.

Elementos de una secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita



Fuente: tomado de Ana Camps, *Secuencias Didácticas para aprender a escribir* (2003, p.41).

2.3.Bases legales

El presente trabajo de grado responde a las normatividades legales estipuladas por el gobierno Nacional. Da cumplimiento al artículo No. 97 de la Constitución Política Nacional de Colombia que expresa puntualmente:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. (Constitución política Nacional de Colombia. 1991, p.3)

De la misma manera se efectúan las disposiciones del artículo No.1 de la ley general de educación del 1.994 que determina: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de

su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”’. (Ley general de educación. 1994, p.1)

Así mismo se cumplen las políticas instituidas por el Ministerio de Educación Nacional en los lineamientos curriculares de lengua castellana (1.998) en tanto que las docentes realizadoras de la propuesta, coinciden y ejecutan su labor docente desde los supuestos en los que se basa el documento en mención, acerca de las concepciones de escuela, acción educativa, estudiante y docente³.

Se ejecutan también las directrices de los estándares de competencia para el área de lenguaje pues el proyecto se desarrolla teniendo en cuenta las planeaciones curriculares establecidas en el PEI de la institución educativa para esta área y grados participantes del proyecto, que cabe aclarar son construidas con base en estos estándares.

³ véase: serie lineamientos curriculares del MEN, 1998.pag.13
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

CAPÍTULO III

3. Referente Metodológico y resultados

*Quien escribe, teje.
Con hilos de palabras vamos diciendo,
Con hilos de tiempo vamos viviendo.
Los textos son como nosotros:
Tejidos que andan.
Eduardo Galeano (1989).*

3.1. Enfoque metodológico

Este proyecto de intervención pedagógica, pretende determinar la incidencia de una secuencia didáctica (SD) centrada en las historias de vida, que permita favorecer el desarrollo de los niveles de competencia en la producción de textos orales y escritos, en estudiantes de los grados transición, tercero y quinto de la IE Técnico de Comercio Santa Cecilia de la ciudad de Cali. Estudio que se enmarca en términos metodológicos, en un tipo de investigación cualitativa con enfoque descriptivo-interpretativo y narrativo. De acuerdo con Rodríguez (1996), el enfoque de la Investigación Cualitativa, permite estudiar

[...] la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (p. 32).

El paradigma *cualitativo* permitirá la exploración e interpretación de las experiencias realizadas en las aulas durante los procesos y actividades de mediación de la propuesta, ya que las técnicas de recolección de datos de este tipo de investigación son oportunas para esta intervención, pues lo que se busca es evidenciar las interpretaciones y narrativas que los estudiantes se hacen del medio y corroborar si al finalizar el proceso de mediación, las transforman. El enfoque es *descriptivo-interpretativo*, en la medida en que nos permite especificar aquellas propiedades, características y rasgos de las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en el aula que, ante la mirada de las investigadoras, fueron más relevantes a la luz del problema pedagógico. Lo anterior, por cuanto “se circunscribe a lo predicativo del objeto de estudio en el momento de la descripción, la que será analizada a través de una lectura en la sospecha para abrir el camino de la interpretación, donde se develan las relaciones que dan sentido y significado al objeto” (De Tezanos, 1999, p. 27). Es decir, permite establecer relaciones entre los componentes teóricos para el análisis y comprensión de la realidad del objeto del estudio.

Por su parte, es *narrativo* en tanto recurre a los *relatos pedagógicos* como estrategia discursiva para comprender y motivar las acciones comunicativas en el ámbito escolar. Siguiendo a Suárez (2007), los relatos pedagógicos se inscriben en el enfoque de la investigación narrativa, cuyo origen se sitúa en las diferentes perspectivas de investigación interpretativa de las Ciencias Sociales de fines de la década del 60 y comienzos de los 70. Como tal, los relatos pedagógicos tienen como finalidad “[...] reconstruir, documentar, tornar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los docentes construyen, reconstruyen y negocian cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas” (Suárez, 2007).

Se trata de dispositivos de formación que permiten recuperar y revitalizar sentidos y significados de las prácticas docentes y de las tramas intersubjetivas, allí donde precisamente se entreveran y traslucen las prácticas sociales y las prácticas escolares, en tanto lugares para el pensar, el saber, el hacer y el sentir. El valor de los relatos pedagógicos es altamente significativo; por ello, cuando los docentes escriben relatos de experiencias pedagógicas,

[...] esos documentos constituyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan, saben y sienten los que habitan el mundo de la vida escolar. En tanto narraciones profesionales que problematizan el acontecer escolar y el trabajo pedagógico desde la perspectiva de sus actores, son escrituras densamente significativas que llaman e incitan a la lectura reflexiva, el comentario interesado, la conversación informada, la interpretación recíproca, el intercambio de saberes, la discusión horizontal entre docentes. (Suárez, 2017, p.197)

Así, los relatos de los acontecimientos del aula y por fuera de ella, narrados por los docentes, buscan dar cuenta de las interacciones que realiza el estudiantado con cada una de las actividades y mediaciones didácticas realizadas.

En correspondencia con lo anterior y atendiendo la especificidad del proyecto, se logró reconocer el estado y nivel inicial de competencia en la producción de textos orales y escritos, cuya valoración y caracterización, facilitó proponer mediaciones pedagógicas significativas. En esta dirección, permitió considerar la incidencia y significado de la secuencia didáctica (SD) en la producción de textos orales y escritos.

La propuesta de intervención pedagógica se desarrolla a través de una secuencia didáctica (SD) ejecutada en cuatro (4) momentos:

1. Evaluación inicial (pre-test), cuyo objetivo es evaluar el nivel inicial de producción de textos orales y escritos antes de la S.D
2. Diseño e implementación de la SD, cuyo propósito es diseñar e implementar una S.D, basada en historias de vida, donde se oriente la forma de producir textos orales y escritos en los grupos seleccionados.
3. Evaluación final (pos-test), su objetivo es valorar después de la implementación de la secuencia didáctica (SD), la producción de textos orales y escritos.
4. Contrastación, cuyo objetivo es contrastar el nivel inicial y final para analizar la incidencia que tuvo la S.D en la producción de textos y escritos.

3.2 Muestra

La propuesta de intervención pedagógica se desarrolló con estudiantes de los grados Transición (T), Tercero (3°) y Quinto (5°) de la Institución Educativa Técnico de Comercio santa Cecilia de la ciudad de Cali, Comuna dos (2), jornada mañana. A continuación se enuncian características de cada grupo pues se encuentran en distintos niveles de educación formal:

- Los estudiantes de grado Transición pertenecen a la sede Republica de Brasil, situada en alto Menga, Barrio Altos de Menga, estrato socioeconómico nivel 1 y un promedio de edad entre los cinco y seis años. Total estudiantes 36.

- Los estudiantes de grado Tercero pertenecen a la sede Republica de Brasil, situada en alto Menga, Barrio Altos de Menga, estrato socioeconómico nivel 1 y un promedio de edad entre los siete y ocho años. Total estudiantes 28.
- Los estudiantes de grado Quinto pertenecen a la sede San Carlos Borromeo, situada en el barrio Altos de Normandía, estrato socioeconómico nivel 1 y un promedio de edad entre los nueve y doce años. Total estudiantes 20.

En el grado Transición hay una motivación más particular hacia los procesos de escritura, pues su nivel de desarrollo del lenguaje les despierta interés por entender el lenguaje escrito que comunican los adultos, lo que permite que se aproximen con más gusto y menos temor a realizar escrituras desde sus posibilidades y desarrollos lingüísticos.

En el grado Tercero hay un poco más de resistencia, pues existe la presión de que es un grado de escolaridad que ya debe tener ciertos niveles de escritura, lo que genera algún grado de preocupación por parte de los niños; sin embargo, el grupo tiene disposición para el trabajo en clase y se motiva fácilmente hacia actividades propuestas.

En grado Quinto, si bien no hay la resistencia que se esperaría por el nivel esperado de producción escrita, la dificultad se manifiesta en la extensión de los textos, suelen escribir textos muy sencillos y cortos. A ello, se le suma, la falta de planeación para escribir textos, factor que afecta los ejercicios de producción textual. Son estas entre otras, situaciones que se espera disminuir con la intervención pedagógica propuesta en el presente proyecto.

En general, los tres grupos de estudiantes mantienen relaciones de convivencia positivas donde es evidente el respeto, el apoyo la comprensión y el afecto.

3.3. Estrategia Metodológica

Para el desarrollo de este proyecto se asume como estrategia metodológica, una Secuencia Didáctica (SD) basada en historias de vida, como una herramienta que permite a los docentes planificar, organizar y programar, los procesos de enseñanza aprendizaje, en función de la producción textos orales y escritos. Secuencia Didáctica (SD) que se inscribe en el horizonte del modelo pedagógico institucional socializado-cooperativo⁴, el cual valora significativamente la incidencia de los contextos socioculturales en el desarrollo cognitivo y conductual de los seres humanos. Lo anterior, en consideración a que

[...] el *contexto social* influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. [...] el contexto social debe ser considerado en diversos niveles: 1.- El nivel interactivo inmediato, constituido por el (los) individuos con quien (es) el niño interactúa en esos momentos. El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, tales como la familia y la escuela. 3.- El nivel cultural o social general, constituido por la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y la tecnología (Bodrova y Leong, 2005, p.48).

⁴ Véase: PEI Institución Educativa Técnico de Comercio Santa Cecilia, Cali-Valle.

En este sentido, la estrategia metodológica, busca la participación activa de estudiantes y miembros de la comunidad educativa, cuya interacción social, mediada por las narrativas de vida, promueve la creación de textos orales y escritos. Producciones que fueron objeto de observación, registro descriptivo, análisis e interpretación, como resultado de las diferentes actividades implementadas y por tanto, que corroboran, si las estrategias pedagógicas contribuyeron en el desarrollo de habilidades en la producción textual.

Ahora bien, desde el punto de vista procedimental, la propuesta de intervención pedagógica inicia con una *primera fase* referida a la ejecución de una aproximación diagnóstica de las competencias de producción textual oral y escrita, que reflejó los desempeños en los niños de los tres (3) grados. Posteriormente con dicho diagnóstico, se desarrolló una *segunda fase* en la que se elaboró e implementó una rúbrica para medir las competencias escriturales con estudiantes de los grados Tercero (3) y Quinto (5°). Aproximación diagnóstica que permitió el diseño y ejecución de la Secuencia Didáctica, cuyo objetivo fue generar procesos de significación para la escritura desde una estrategia motivacional a partir de historias de vida propias y ajenas.

La Secuencia Didáctica (SD) se diseñó en tres momentos: el *primer momento*, hace referencia al nivel micro estructural, momento denominado *el cuento de mi vida*”, en el cual se hicieron producciones escritas que narran las autobiografías de los estudiantes. El *segundo momento*, orientado hacia las historias de vida de la familia que lleva por nombre *“qué cuenta mi familia”*, atiende al nivel meso estructural donde los estudiantes escucharon y reconstruyeron en producciones orales y textuales, las historias de vida de miembros de su familia. El *tercer y último momento*, titulado *“qué cuenta la gente”*, corresponde al nivel macro estructural, referido a las

historias de vida de personas de la comunidad.

Con los productos obtenidos en los diferentes momentos de la Secuencia Didáctica, se procedió al desarrollo de una *tercera fase*, concerniente a la evaluación de los avances obtenidos con la implementación, en términos de la reflexión acerca de la incidencia de esta práctica de aula en los procesos de escritura de los estudiantes y su motivación frente a ésta. Se hizo especial énfasis en la reflexión de la práctica de aula como proceso motivacional basado en las historias de vida para el proceso escritural.

3.4. Fase de aproximación diagnóstica y resultados: Pre test

La fase diagnóstica parte de un proceso de observación vivida en el día a día de la práctica docente y se implementa mediante una rúbrica aplicada a la producción de textos por los estudiantes. Se pidió a los estudiantes que realizaran producciones textuales con temáticas libres, pero en principio, esa libertad dificultó el fluir de sus producciones y se buscó una mediación grupal de la que surgió una lluvia de ideas sobre posibles temas para escribir y de la que podían elegir el que más les hiciera sentir cómodos en su escritura. Una vez resuelto esto, el ejercicio permitió a las docentes observar los niveles de competencia en la producción textual en los que se encuentran los estudiantes, según el MEN, así como la motivación de estos frente a los procesos de producción textual.

Se notó en los estudiantes que los ejercicios de escritura relacionados con narrar situaciones particulares como anécdotas, historias, etc. los entusiasman. Manifiestan deseos de narrarlas, bien sea de manera oral, icónica o escrita, pues son circunstancias de las cuales tienen conocimientos y saberes suficientes para compartir. Esta particular situación lleva a las docentes a pensar que este

tipo de contenidos, pueden lograr la motivación necesaria para despertar en los chicos interés y gusto por producir textos y que las dificultades que tienen en producción textual, están más vinculadas a la relación que poseen los niños acerca de la escritura en la escuela: dictado y transcripción de saberes ajenos, que a un proceso cognitivo en sí.

Se decide entonces, planificar una secuencia didáctica basada en el narrar y escribir historias de vida propias, de sus familias y sus vecinos, pues resulta ser una temática de la cual se sienten cercanos, lo suficiente, como para atreverse a plasmar de manera escrita estos saberes.

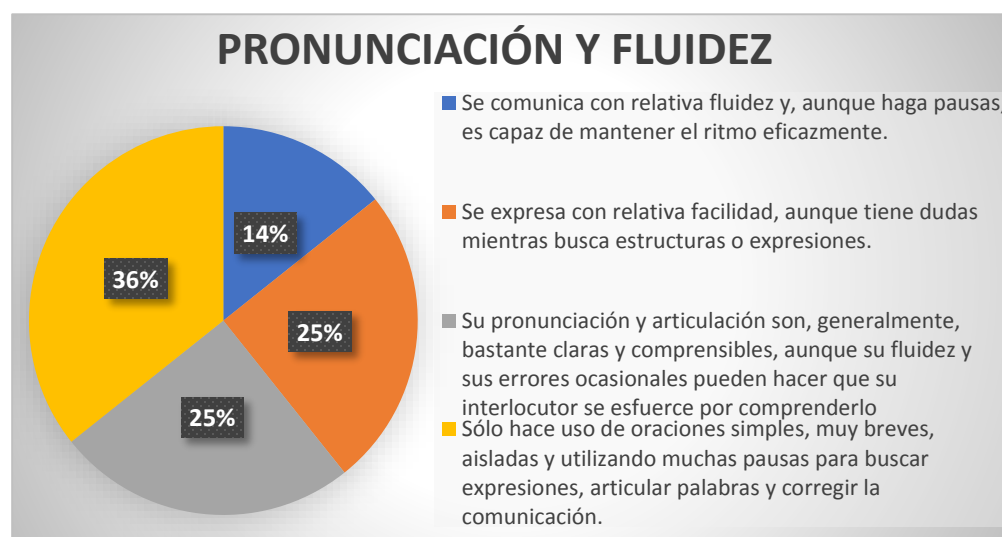
A partir del diagnóstico realizado mediante la observación y la aplicación de la rúbrica, se muestran los resultados cuantitativos que arrojó la misma. Esto con la intención de valorar en el grado de preescolar, las competencias comunicativas básicas y en los grados tercero y quinto los aspectos lingüísticos referidos a las competencias escriturales que se buscaban fortalecer, según los requerimientos del MEN.

Vale la pena aclarar que si bien, esta parte formal de la escritura es importante para el desarrollo de la propuesta, no es ni la motivación, ni la prioridad central de la estrategia, pues de fondo lo que se buscaba era resignificar la concepción de escritura que se tiene en nuestra comunidad educativa, especialmente en los grados iniciales.

Aproximación diagnóstica: Pre test

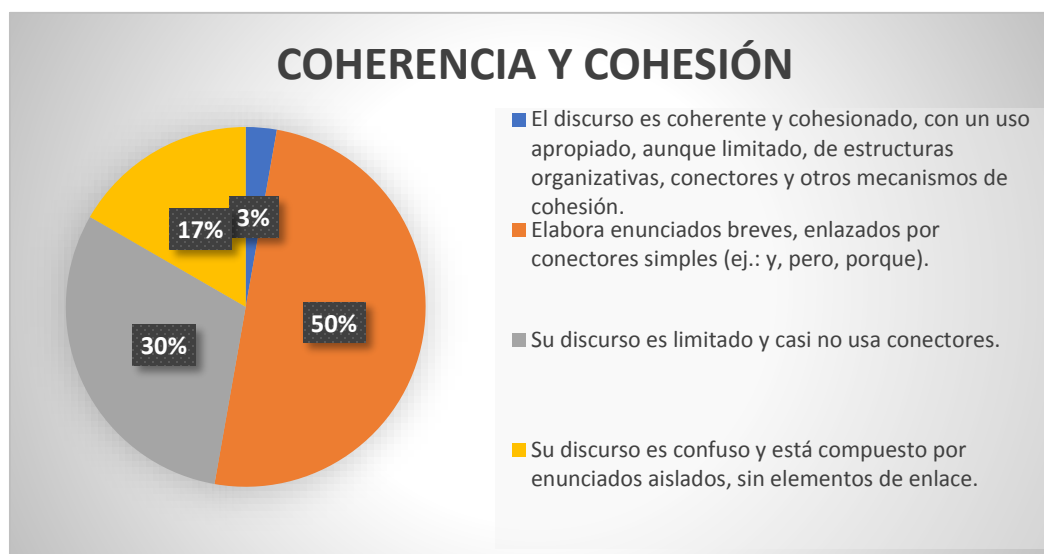
Grado Transición (T)

A continuación se presentan los resultados de la aplicación de la rúbrica, generada para evaluar los desempeños en la dimensión comunicativa de los 36 estudiantes del grado preescolar; con el propósito de evidenciar las dificultades o fortalezas que en este aspecto muestran.



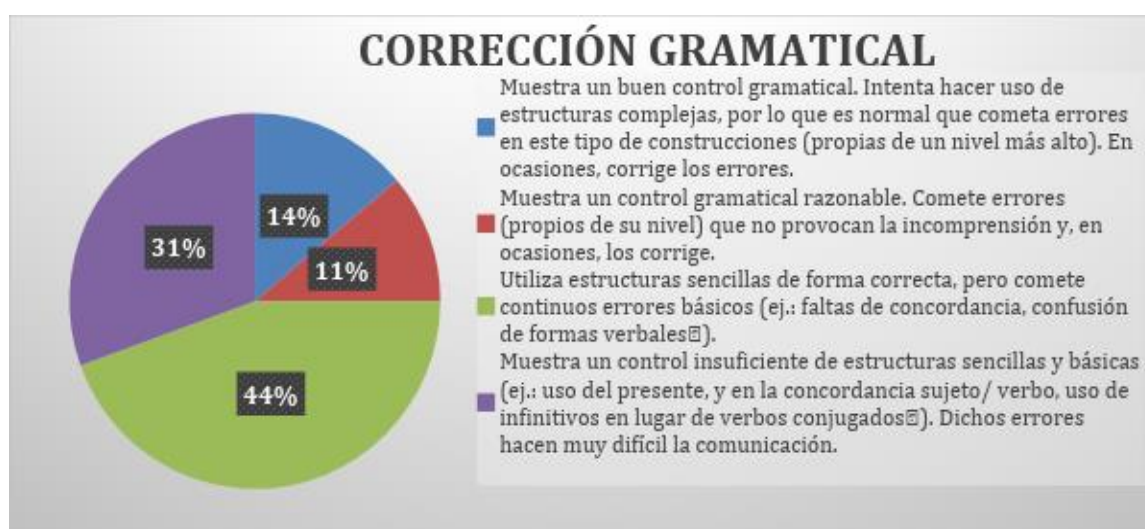
Gráfica 1. Pre test, fase diagnóstica. Pronunciación y fluidez.

El desempeño en *la pronunciación y fluidez*, deja notar niveles básicos ya que más del 60% de los estudiantes presentan dificultades en su expresión, esto debido a la incorrecta articulación de palabras y pausas constantes de su habla, situación que hace los discursos poco claros o comprensibles. Sin embargo un grupo representado en 14% de los estudiantes, alcanza desempeños satisfactorios en su pronunciación, lo que en el grupo favorece la interacción comunicativa, puesto que potencian a los compañeros con dificultades.



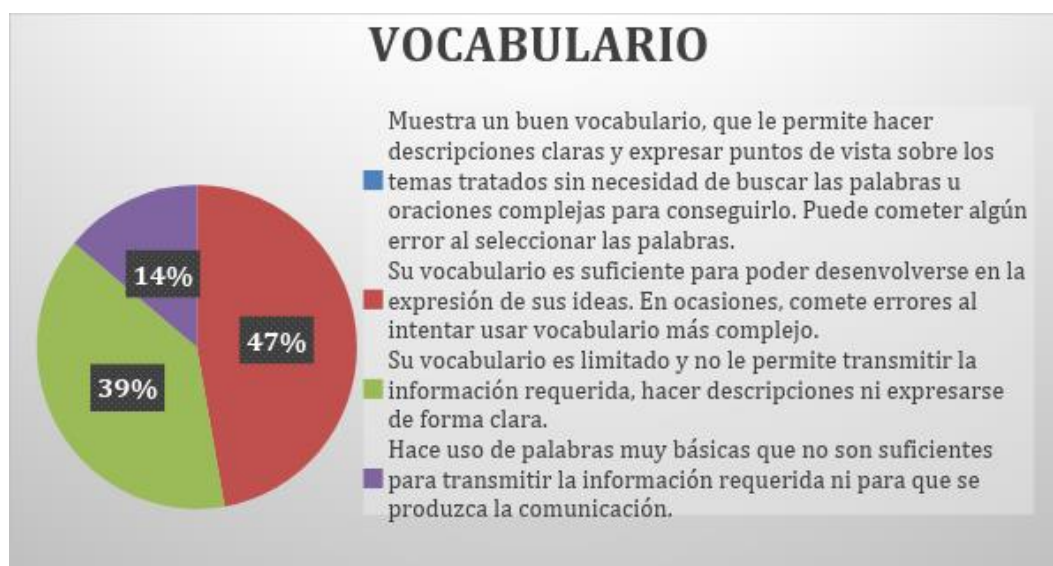
Gráfica 2. Pre test, fase diagnóstica. Coherencia y cohesión.

En la competencia relacionada con la *coherencia* y la *cohesión*, más de 50% de los estudiantes alcanzan desempeños aceptables para su edad y grado de escolaridad, lo que permite discursos con relativa fluidez y asertividad; no obstante, un 47% de los estudiantes presentan en sus producciones orales limitaciones y confusión, ya que hacen poco uso de conectores y presentan sus ideas de manera aislada.



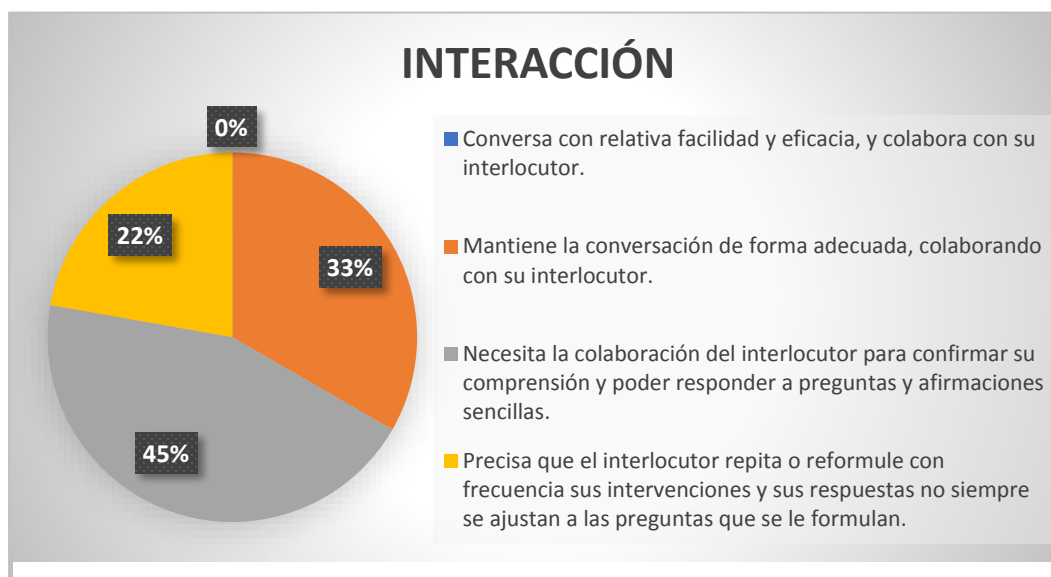
Gráfica 3. Pre test, fase diagnóstica. Corrección gramatical.

Con relación a la corrección gramatical, más de un 70% de niños no logran usar adecuadamente los tiempos verbales y la relación sujeto-verbo no tiene concordancia; lo que dificulta su comprensión. Sin embargo, un 25% muestra un control gramatical razonable y sirve de ejemplo para los demás.



Gráfica 4. Pre test, fase diagnóstica. Vocabulario.

El *vocabulario* empleado por el 47% de los estudiantes, refleja buena expresión de sus ideas y constantemente incorporan nuevas palabras a su léxico; sin embargo, no se evidencia estudiantes en el nivel superior, por el contrario más de un 50% de estudiantes se ubican en niveles de desempeños básicos con un uso de léxico limitado, que en ocasiones interfiere en la manera como expresan y comunican sus ideas.

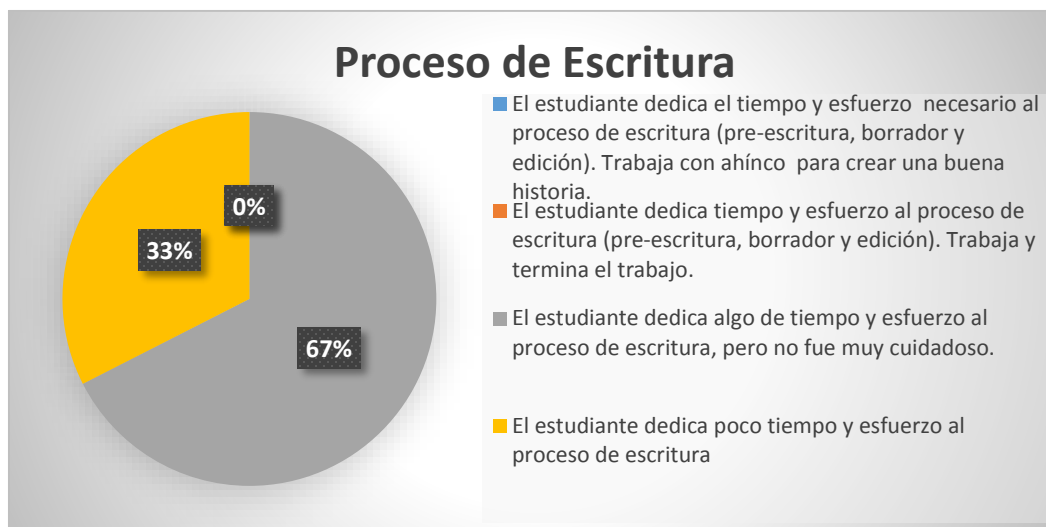


Gráfica 5. Pre test, fase diagnóstica. Interacción.

En la *interacción* comunicativa no se presentaron estudiantes en desempeño superior, de modo que la gran mayoría, más de 60%, presentan dificultades para sostener una conversación eficaz y necesitan constante intervención del interlocutor para reformular la pregunta que requiere el momento comunicativo, sin embargo, algunos niños no logran que sus respuestas se ajusten a la intención de lo preguntado.

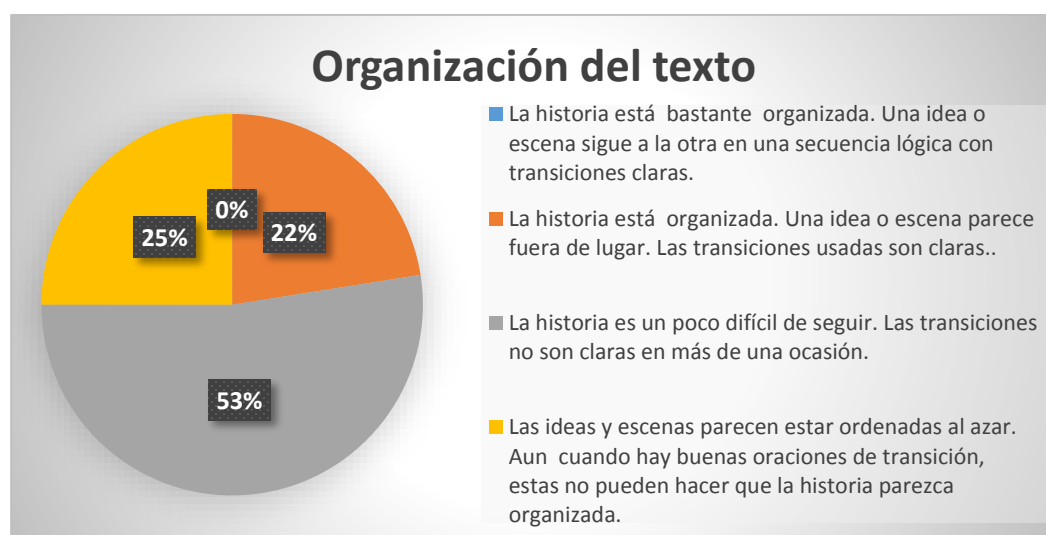
Grados Tercero (3°) y Quinto (5°)

Con la aplicación de la rúbrica que evalúa los niveles de desempeño escritor según las competencias a reforzar desde los requerimientos del MEN, es necesario que este análisis de las rúbricas se haga de manera cuantitativa. Aclarado esto entonces, se presentan los resultados de esta fase diagnóstica para los grados tercero y quinto en una muestra de 40 estudiantes con los cuales se pudo concluir que:



Gráfica 6. Pre test, fase diagnóstica. Proceso de escritura.

En cuanto al *proceso de escritura*, a un 67% de los estudiantes les fue difícil establecer un plan de escritura aun teniendo guía de orientación por parte de las docentes, esto se evidenció en la manera como los estudiantes entregaron sus textos, pues fueron poco cuidadosos en el desarrollo y entrega de sus escritos finales.



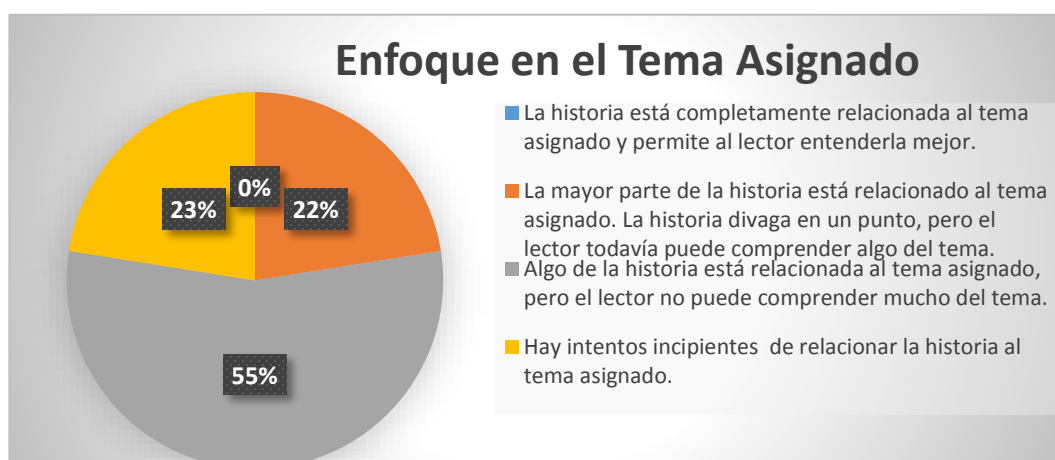
Gráfica 7. Pre test, fase diagnóstica. Organización del texto.

En el aspecto de *organización*, un 53 % de los estudiantes construyeron historias de extensiones muy cortas que no permiten tener los detalles suficientes para entender la totalidad de los escritos. Sin embargo, un 22% logró construir escritos claros y coherencia.



Gráfica 8. Pre test, fase diagnóstica. Precisión de los hechos.

En el aspecto de *precisión de los hechos*, los estudiantes en un 70% presentaron informaciones, datos y hechos puntuales gracias a las guías e informaciones dadas por las docentes para que construyeran sus escritos.



Gráfica 9. Pre test, fase diagnóstica. Enfoque en el tema asignado.

Aunque numéricamente se demuestra que un 55% de los estudiantes no cumple satisfactoriamente con el *enfoque en el tema asignado*, todos construyeron escritos orientados en el tema establecido, lo que sucede es que hace falta más claridad en la intención de los textos. Tienen pocos datos específicos que dejen claridad al lector acerca de que se trata el texto producido.



Gráfica 10. Pre test, fase diagnóstica. Orden.

Por último, en cuanto al *orden*, se refleja que aunque un 10% construyó una historia ordenada, legible y atractiva, independiente de su extensión; se nota también que un 60% de los estudiantes debe ser más cuidadoso con su proceso de escritura, pues se evidencia que no todo el escrito fue hecho con la misma dedicación, por lo que no es clara la correspondencia entre el léxico empleado y la intención comunicativa del texto.

Los resultados de esta primera parte, aunque no son muy representativos desde lo cuantitativo, si son muy significativos desde lo cualitativo, pues es evidente en los estudiantes más interés y gusto por escribir.

3.5. Planificación de la estrategia

La Secuencia Didáctica⁵ (SD) implementada se desarrolló en tres momentos, que se pueden observar detalladamente en el siguiente cuadro:

Título: Las historias de vida, una secuencia didáctica para la reflexión y la producción textual	
Fecha de iniciación: Octubre 10 del 2017	Fecha de terminación: Noviembre 22
Horas por semana: 4 (dos por sesión), 13 encuentros (2 por semana) Total de Horas: 52	
Docente(s): Sthefany Becerra Taba, Luz Dary Céspedes, Leidy Yulieth Muriel.	
Institución Educativa: IETC. Santa Cecilia	Sedes: San Carlos Borromeo - Alto Menga
Grado: Transición, primero y quinto de primaria	Área(s): Lenguaje-Dimensión comunicativa
Propósito u objetivo general: Favorecer el desarrollo de los niveles de competencia en la producción de textos orales y escritos a través de las historias de vida como situación didáctica	
Competencias a desarrollar: <ul style="list-style-type: none"> - Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos. - Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas. - Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades. 	

1. Red textual. Textos seleccionados:

<p>a. Texto eje. (A través de este texto se desarrollarán las competencias, sirve para destejear o leer con ojos de escritor; permite relaciones intertextuales)</p> <p>- Los goles de Juancho. (Autor: Margarita Londoño. Editorial: Norma. Colección torre de papel Año: 2010) novela infantil de 112 páginas con ilustraciones.</p>
<p>b. Textos complementarios. (Deben ser textos que sirvan para complementar la información del texto eje en relación con los aspectos del lenguaje a desarrollar, normalmente corresponden a una tipología textual diferente al texto eje)</p> <p>- El capitán calzoncillos y las aventuras de superpañal. (Autor: Dav Pilkey. Editorial: SM / El barco de vapor. Año: 2003)</p> <p>- Héroes de mi pueblo (Autor: Estudiantes de las IE: Simón Bolívar, Técnico</p>

⁵ Es necesario aclarar que la estructura de la secuencia didáctica fue tomada del programa “Palabrario & Numerario” desarrollado por *génesis foundation* y la *fundación Corona*, iniciativa de la cual participan las docentes realizadoras de la presente intervención.

Agropecuaria de Candelilla, Las Marías, Agroindustrial de Quilcacé, San José y NS La Inmaculada, por los storyboards originales, 2017. Editorial: MEN Colombia. Año: 2017)

- **Historia de Frida Kahlo para niños (video)**

<https://www.youtube.com/watch?v=3ma5bw90iAA>

Dentro de los textos complementarios se tendrán en cuenta entrevistas a personas de la familia así como visitas de las personas de la comunidad que asistirán al salón de clase para contar sus historias de vida y a partir de las mismas generar textos escritos por parte de los estudiantes.

c. Textos regalos. (Pretenden inaugurar el lugar de la gratuidad, de la palabra que se regala, no se les desarrollan estrategias durante la lectura como la inferencial o la crítica intertextual, se ponen todos los días con el único ánimo de ser una provocación afectiva y emocional)

- **Película: el diario de Greg.** Nina Jacobson
Brad Simpson. Basada en el libro “el Diario de Greg de Jeff Kinney. 20th Century Fox.

- **¿ Que hizo la Pola para aparecer en un billete? (video)**

<https://www.youtube.com/watch?v=vQ9OU4z0mEw>

- **Reportaje acerca de la vida de James Rodríguez (video)**

<https://www.youtube.com/watch?v=p1ht77>

Tipos de textos a producir:

Productos intermedios:

- El cuento de mi vida: se realizará una carpeta que servirá como herramienta para recoger información acerca de su vida, lo que permitirá recoger insumos para la construcción escrita de su historia de vida.

- El cuento de mi familia: escoger a uno de los miembros de su familia, pedir que le cuente su vida para posteriormente escribirla y leerla o contarla en clase, se escribirán en hojas o en octavos de cartulina y serán colocadas en un mural para que todos las puedan leer.

- El cuento de mi gente: a partir de los diferentes textos y de las narraciones de las historias escuchadas en el salón por las personas que visitaran el aula, se producirán distintas manifestaciones textuales (escritos, cartas, historietas, audiovisuales) que evidencien la comprensión y reflexión de las mismas por parte de los estudiantes a través de la construcción de un texto de la historia que más les impactó.

Producto final:

- Escritos de las historias de vida de resultantes de cada momento.

2. Estrategias antes de la lectura.

Anticipación:

A partir del momento: “ El cuento de mi vida”:

- *ASÍ SOY YO*
- *HISTORIA DE MI NOMBRE*
- *ASÍ ME VEO HOY*
- *MI FAMILIA*
- *ÁRBOL GENEALÓGICO*
- *CONOCIENDOME - MI JUEGO FAVORITO*
- *TODO ACERCA DE MI*

A partir del momento 2: “El cuento de mi familia”

- *¿EN CUÁL PERSONA DE TU FAMILIA PENSARÍAS PARA CONTAR SU HISTORIA?*
- *MI FAMILIA CUENTA...*

A partir del momento 3: “ El cuento de mi gente”

- *¿POR QUÉ HAY PERSONAS CON HISTORIAS DE VIDA FAMOSAS?*
- *EN LOS BARRIOS ¿HABRÁN HISTORIAS PARA CONTAR?*
- *¿CONOCES HISTORIAS PARA CONTAR EN TU BARRIO?*
- *A CONTAR HISTORIAS...*

3. Estrategias durante la lectura.

El desarrollo de las lecturas se hará de la siguiente manera:

- Todas las lecturas tendrán diferentes estrategias de anticipación como preguntas, videos, dinámicas, canciones, etc. esto permitirá motivar a los estudiantes al encuentro con las historias de los textos.
- Las lecturas del texto eje se harán en voz alta, iniciando por la docente, y alternado por párrafos o páginas con los estudiantes, se realizarán aproximadamente en los primeros 20 o 30 minutos de cada sesión, en los que además se dará el espacio para conversar las dudas o inquietudes. Posterior se dará espacio a las reflexiones y análisis en voz alta de participación libre para determinar la claridad del texto por parte de los estudiantes; De la misma manera se abordarán las lecturas de todos los textos escritos.
- Las lecturas de textos no escritos se realizarán permitiendo la espontaneidad de los estudiantes en sus intervenciones durante la lectura dando espacio a las conversaciones, dudas, desacuerdos, inquietudes, reflexiones, análisis, etc.

4. Estrategias después de la lectura/producción textual.

a. Plan de escritura.

El desarrollo de producción textual se hará de la siguiente manera:

- Los estudiantes escribirán en el “Diario Palabrario” según sus preconcepciones la respuesta a la pregunta que se expone en cada sesión.
- Se realizarán fichas de lectura que permitirán a los estudiantes interiorizar los requisitos escriturales básicos para estructurar la construcción de un texto narrativo. Algunas irán dirigidas concretamente a la elaboración de un plan textual.
- Se realizará reescritura de la respuestas a la pregunta inicial según sus apreciaciones después de trabajar los textos de la sesiones.
- Se producirán textos de manera libre en la sesiones de los textos regalos (resumen, historieta, dibujos, video de su apreciación, conclusión, etc.) para expresar la significación que les deja la historia.
- Se realizarán producciones grupales e individuales.

b. Consigna para la estrategia de inter corrección. (coevaluación)

En grupo se analizan los textos construidos. Se tendrán en cuenta:

- Comprensión del texto escrito
- Construcción del texto escrito (estructura del texto, léxico, intención del texto, contenido)
- Credibilidad de las ideas y argumentos expuestos.
- Análisis de las experiencias personales.

c. Evaluación

En plenarias los estudiantes exponen sus producciones para que sean apreciadas por sus compañeros y docente, así como también para que se hagan las correcciones pertinentes según los análisis hechos por ellos mismos, a partir de la lectura en voz alta de sus trabajos.

En dos oportunidades (inicio – terminación) se aplicará una rúbrica que servirá para determinar el nivel de escritura conseguido en las producciones narrativas realizadas según las competencias escriturales que se pretenden fortalecer.

d. Niveles de desempeño.

1. PROCESO DE ESCRITURA

- Básico: El estudiante dedica poco tiempo y esfuerzo al proceso de escritura.
- Aceptable: El estudiante dedica algo de tiempo y esfuerzo al proceso de escritura, pero no fue muy cuidadoso.
- Satisfactorio: El estudiante dedica tiempo y esfuerzo al proceso de escritura (pre-escritura, borrador y edición). Trabaja y termina el trabajo.
- Superior: El estudiante dedica el tiempo y esfuerzo necesario al proceso de escritura (pre-escritura, borrador y edición). Trabaja con ahínco para crear una buena historia.

2. ORGANIZACIÓN DEL TEXTO

- Básico: Las ideas y escenas parecen estar ordenadas al azar. Aun cuando hay buenas oraciones de transición, estas no pueden hacer que la historia parezca organizada.
- Aceptable: La historia es un poco difícil de seguir. Las transiciones no son claras en más de una ocasión.
- Satisfactorio: La historia está organizada. Una idea o escena parece fuera de lugar. Las transiciones usadas son claras.
- Superior: La historia está bastante organizada. Una idea o escena sigue a la otra en una secuencia lógica con transiciones claras.

3. PRECISIÓN DE LOS HECHOS.

- Básico: La historia muestra imprecisión en algunos de los hechos
- Aceptable: Algunos de los hechos presentados en la historia son precisos.
- Satisfactorio: La mayoría de los hechos presentados en la historia son precisos (por lo menos 75%).
- Superior: Todos los hechos presentados en la historia son precisos.

4. ENFOQUE DEL TEMA ASIGNADO.

- Básico: Hay intentos incipientes de relacionar la historia al tema asignado.
- Aceptable: Algo de la historia está relacionado al tema asignado, pero el lector no puede comprender mucho del tema.
- Satisfactorio: La mayor parte de la historia está relacionada al tema asignado. La historia divaga en un punto, pero el lector todavía puede comprender algo del tema.
- Superior: La historia está completamente relacionada al tema asignado y permite al lector entenderlo mejor.

5. ORDEN DEL TEXTO

- Básico: El borrador final de la historia no es ordenado ni atractivo. Parece que el estudiante solo quería hacerlo y no le importo su presentación.
- Aceptable: El borrador final de la historia es legible y algunas de las páginas son atractivas. Parece que varias partes fueron hechas a prisa.
- Satisfactorio: El borrador final de la historia es legible, ordenado y atractivo. Puede tener uno o dos borrones pero no distraen.
- Superior: El borrador final de la historia es legible, limpio, ordenado y atractivo. No tiene borrones ni palabras tachadas. Parece que el autor se esforzó en su trabajo.

Tipos de evaluación	Instrumentos de evaluación
Coevaluación	Lectura en voz alta y construcción de textos en grupos. Desde las

<p>Heteroevaluación</p>	<p>respuestas escritas en Mi Diario Palabrario y los textos producidos en las diferentes sesiones los estudiantes se escuchan leer en voz alta y se evalúan, analizando así sus propias construcciones y sacando conclusiones desde el uso del lenguaje en la producción de narrativas (estructura del texto, léxico, intención del texto, contenido)</p> <p>Análisis y calificación por parte de la profesora según la evolución participativa y analítica de cada estudiante, tanto del texto como de los puntos de vista compartidos, complementando este proceso con la aplicación de rúbricas.</p>
<p>Autoevaluación</p>	<p>Cada estudiante califica sus procesos de lectura, comprensión del texto y producción textual de narrativas (personales y externos).</p>
<p>e. Análisis de los desempeños – logros alcanzados</p> <p>La secuencia didáctica permitirá observar el progreso de los estudiantes en sus habilidades comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuchar - Hablar - Leer - Escribir 	

5. Secuencia de Actividades

Momento 1: *EL CUENTO DE MI VIDA.*

Sesión 1 - Tiempo 4 horas

<p>ASÍ SOY YO</p> <p>Texto regalo</p> <p>Película: El Diario de Greg</p> <p>Actividad: observar y compartir sus apreciaciones acerca de la película. Al ser un texto regalo los estudiantes harán la producción libre: resumen, historieta, dibujos, video de su apreciación, conclusión, etc., (sin ningún tipo de evaluación por parte de la docente) para expresar la significación que les deja la historia. Se inicia con esta anticipación y se desarrolla ficha de trabajo inicial del primer producto intermedio escrito acerca de la historia de su vida a través de la realización de la carpeta que le permitirá recoger información para su escrito.</p>	<p>Recursos</p> <p>Texto complementario</p> <p>Televisor</p> <p>Diario Palabrario</p> <p>Ficha de la carpeta</p>
--	---

<p>Texto complementario</p> <p>Libro: EL CAPITÁN CALZONCILLOS Y LAS AVENTURAS DE SUPERPAÑAL</p> <p>Actividad: haremos lectura por grupos del libro-historieta “El capitán calzoncillos y las aventuras de superpañal” a continuación haremos una intervención por grupos para conocer las apreciaciones del mismo por parte de los estudiantes; se hará ficha de trabajo de la carpeta.</p>	<p>Texto complementario</p> <p>Ficha de la carpeta</p>
---	--

Sesión 2 - Tiempo: 4 horas

<p>HISTORIA DE MI NOMBRE</p> <p>Actividad: previamente se deja como actividad familiar pedir a sus padres que les cuenten la historia de su nombre, en el salón con esta información desarrollaran una ficha de trabajo y posteriormente la expondrán ante sus compañeros.</p> <p>Texto eje: GOLES DE JUANCHO, CAPÍTULO 1 y 2</p> <p>Actividad: se inicia con la lectura del texto eje (previa contextualización del mismo con ayuda de imágenes, videos, preconcepciones). Se lee en voz alta iniciando por la docente y alternando con los estudiantes, las actividades anteriores servirán como ambientación a esta lectura; se llena ficha de lectura y de la carpeta.</p>	<p>Recursos</p> <p>Ficha de la carpeta</p> <p>Texto eje</p> <p>Ficha de lectura</p> <p>Ficha de la carpeta</p>
--	---

Sesión 3 - Tiempo: 2 horas

<p>ASÍ ME VEO HOY -</p> <p>Texto eje: Los goles de Juancho capítulo 3 y 4</p> <p>Actividad:</p> <p>Lectura de los dos capítulos siguientes del texto eje por grupos, Se lee de manera individual, haremos una plenaria para conocer las apreciaciones del mismo por parte de los estudiantes; llenarán la ficha de lectura y realizarán ficha de la carpeta</p>	<p>Recursos</p> <p>Texto eje</p> <p>Ficha de lectura</p> <p>Ficha de la carpeta</p>
--	--

Sesión 4 - Tiempo: 2 horas

<p>MI FAMILIA – MI ÁRBOL GENEALÓGICO</p> <p>Texto regalo</p> <p>Video: HISTORIA DE FRIDA KAHLO PARA NIÑOS</p> <p>Libro: los goles de Juancho capítulo 5 y 6</p> <p>Actividad:</p> <p>El texto regalo será observado y comentado enfatizando en el reconocimiento de la estructura de la narración, se hará el trabajo de comprensión y significación del tema de manera libre como con todos los textos regalo en el Diario Palabrario; Se realizarán fichas de la carpeta.</p>	<p>Recursos</p> <p>Texto regalo</p> <p>Televisor</p> <p>Diario Palabrario</p> <p>Ficha de la carpeta</p> <p>En casa:</p> <p>Texto eje</p> <p>Ficha de lectura</p>
--	--

Sesión 5 - Tiempo: 2 horas

<p>Conociéndome – mi juego favorito</p> <p>Libro: los goles de Juancho capítulo 7 y 8</p> <p>Actividad:</p> <p>Lectura de los dos capítulos siguientes del texto eje por grupos, Se en voz alta alternando los lectores, a continuación haremos una intervención para conocer las apreciaciones del mismo por parte de los estudiantes; llenarán la ficha de lectura y realizarán ficha de la carpeta la cual se relacionará desde el discurso con la lectura del libro</p>	<p>Recursos</p> <p>Texto eje</p> <p>Ficha de lectura</p> <p>Ficha de la carpeta</p>
--	--

Sesión 6 - Tiempo: 2 horas

<p>Libro: los goles de Juancho capítulo 9 y 10</p> <p>Actividad:</p> <p>Lectura de los dos capítulos siguientes del texto eje por grupos, Se lee en grupos, a continuación haremos una intervención para conocer las apreciaciones del mismo por parte de los estudiantes; llenaran la ficha de lectura y realizaran ficha de la carpeta</p>	<p>Recursos</p> <p>Texto eje</p> <p>Ficha de lectura</p> <p>Ficha de la carpeta</p>
--	--

Sesiones 7 - Tiempo: 4 horas

<p>TODO ACERCA DE MI</p> <p>Libro: los goles de Juancho capítulo 11, 12, 13.</p> <p>Actividad:</p> <p>Lectura de los capítulos siguientes del texto eje con lectura en grupos. Las intervenciones se harán simultáneas a la lectura y así conocer las apreciaciones del mismo por parte de los estudiantes; realizarán ficha de la carpeta. En el Diario Palabrario escribirán el primer acercamiento de producción escrita acerca de su vida con la información que recopilaron en la carpeta y se aplicara la primera rúbrica de autoevaluación y de valoración.</p>	<p>Recursos</p> <p>Texto eje</p> <p>Diario Palabrario</p> <p>Ficha de la carpeta</p>
---	---

Momento 2: EL CUENTO DE MI FAMILIA**Sesión 8 – tiempo: 2 horas**

<p><i>¿EN CUAL PERSONA DE TU FAMILIA PENSARÍAS PARA CONTAR SU HISTORIA?</i></p> <p>Actividad:</p> <p>Los estudiantes escribirán en el Diario Palabrario la respuesta a la pregunta que se expone hoy, Luego, en voz alta se expondrán las respuestas a las mismas por parte de cada estudiante. Todo con el fin de hacer los primeros acercamientos a los escritos esperados en esta parte de la secuencia.</p>	<p>Recursos</p> <p>Hojas de block, diario Palabrario cartulina, etc.</p>
---	---

Sesión 9– tiempo 4 horas

<p><i>MI FAMILIA CUENTA...</i></p> <p>En la sesión anterior se les plantea a los estudiantes que deben elegir a un familiar para que cuenten y escriban su historia de vida, los estudiantes llevarán una encuesta con la que recogerán información que les servirá de insumo para la construcción de esta, además se les guiará paso a paso con las fichas de lectura para que elaboren sus escritos con los elementos de las estructuras narrativas desarrollados en estas. Durante estas sesión; se aplicará la rúbrica de autoevaluación y evaluación</p>	<p>Recursos</p> <p>Diversos materiales para a la elaboración de los escritos.</p> <p>Fichas de lectura</p> <p>Entrevistas</p>
--	--

Sesión 13 – Tiempo: 2 horas

<p>A CONTAR HISTORIAS...</p> <p>Actividad: en este momento de la secuencia los estudiantes escribirán las historias de vida de los vecinos de su comunidad. Los estudiantes tendrán que usar de manera adecuada los insumos recogidos en las entrevistas, haciendo evidentes los aprendizajes desarrollados y afianzados después de haber participado en la secuencia.</p>	<p>Recursos</p> <p>Hojas de block</p> <p>Lápiz, lapiceros, borrador, etc.</p>
<p>Observaciones: las particularidades del desarrollo que presenta cada grupo admiten que se trabaje con materiales o textos adicionales a los aquí mencionados para apoyar los procesos de la secuencia. Por ejemplo, para el grado quinto se usarán más textos de los mencionados en la red textual, pues sus edades y procesos educativos les permiten trabajar un poco más de contenidos que a los otros dos grupos. los textos adicionales a la red textual para grado quinto son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corto: la historia de un oso. https://www.youtube.com/watch?v=7A2HaJjYfOA - Cuento: LA CHICA DEL TRANVÍA. Jesús Antonio Alvarez Flores. MEN. 2016. Disponible: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/tranvia_.pdf - Reportaje: Jovita Feijoó reina eterna. http://www.orgullodecali.com/cali-viejo/jovita-feijoo-reina-eterna 	

3.6. Relatos Pedagógicos

Los siguientes relatos pedagógicos muestran los resultados del análisis de las experiencias descritas en el análisis de mediación que se podrán ver en los Anexos 1,2 y 3. A continuación se muestran de forma narrada las experiencias desarrolladas en los diferentes grupos que participaron en la propuesta de intervención pedagógica.

Para efecto del presente análisis, se retomaron aquellas experiencias donde las voces de los niños tuvieron mayor impacto por su emotividad y profundidad, estas características fueron aprovechadas por docentes y estudiantes como incentivo para lograr procesos de producción textual.

3.6.1. Relatos pedagógicos Grado Transición

Momento 1

“El cuento de mi vida”

Este momento se inicia con el trabajo de diferentes textos que sirvieron como muestra de escrituras y narrativas acerca de historias de vida, los cuales posteriormente sirvieron de referente para sus propias construcciones. Estrategia que se implementó a lo largo de todos los momentos. El primer texto trabajado fue audiovisual, vieron la película: “El diario de Greg” la cual tuvo como objetivo que visualizarán la vida de un niño como ellos, contada desde su propia voz. Les resultó agradable, pero por el proceso atencional se observó en dos momentos y en los intervalos logramos escuchar las interpretaciones sobre la historia que el personaje principal contaba escuchándose apreciaciones como: “no me gusto cuando se burlaban de Greg, pero él es muy lento” (comentario del estudiante, Juan Felipe González), “yo tengo un hermano mayor como Greg, pero él me trata bien” (opinión de la estudiante, María Alejandra Paz). Estos comentarios y muchos otros dejan ver el nivel interpretativo de los chicos y la capacidad de relacionar hechos de terceros con sus vidas.

También se trabajó un cuento en forma de historieta llamado “*El Capitán Calzoncillos, la historia del Superpañal*”, donde se cuenta el nacimiento del Capitán Calzoncillos. Para el desarrollo de esta actividad, la maestra leyó la historia con apoyo de los gráficos de la historieta, animó con la entonación y los matices de su voz, convirtiendo el momento en un espacio lúdico que le permitió a los estudiantes a la hora de interpretar lo sucedido, mayor recordación de acciones puntuales, así como más motivación a la hora de dar sus aportes. Esto se constató en las actitudes de los niños, pues se notaron concentrados, entusiasmados y vinculados durante la narración. De

este ejercicio el impacto más significativo para los estudiantes, fue el nacimiento de *Superpañal*, lo que despertó en ellos una fuerte motivación por indagar cómo fue su propio nacimiento.

Estos textos sirvieron como introducción a lo que posteriormente se trabajó desde diferentes ejes motivadores como: me gozo de saber quién soy, así soy yo, mi familia, mi juguete preferido, entre otros, que dieron inicio al trabajo narrativo que se llevó a cabo con los niños. Este trabajo inicia desde la elaboración de una ficha de construcción colectiva realizada con apoyo de las familias, hasta la exposición en clase de la misma, ejercicio que permitió escuchar las voces de los niños a través de narraciones orales que contaban entre muchos otros sucesos, historias acerca de cómo se conocieron sus padres, la decisión acerca de la elección de su nombre, o cómo fue su nacimiento. Ejercicios como el anterior resultan vitales en la formación de la educación inicial de los estudiantes tal como lo afirma Mauricio Pérez Abril (2009) en su ponencia, “*Conversar y argumentar en la educación inicial: condiciones de la vida social y ciudadana*”:

Desde la educación inicial, la construcción de una voz en el grupo social escolar por parte de los estudiantes es una prioridad en la medida que es uno de los primeros grupos de referencia. De igual manera, el éxito de las interacciones en este grupo servirá de Pauta para otras interacciones en otros contextos sociales, extraescolares. Desde el primer ciclo se debe trabajar en la construcción de la voz del sujeto en el aula como una vía privilegiada para la construcción de la identidad, la seguridad y el sentido de pertenencia social. Un niño que está en condiciones de expresarse frente a un grupo, con seguridad, de modo pertinente en función de la situación y los otros propósitos comunicativos, cuenta con condiciones para actuar de manera activa en la vida social. (p.4)

Al momento de estas narraciones que se disponen en asamblea general al inicio de la jornada, los niños se notan tímidos, con mucha inseguridad al enfrentar el discurso público, más aún si deben hablar con micrófono, el ejercicio debe ser motivado constantemente por la docente, sin embargo, con el paso de cada historia los demás chicos toman mayor confianza y se expresan con mayor fluidez.

Al hablar de sus padres, la mayoría de los niños se notan expectantes por conocer las vivencias de sus amigos. Se escucharon vivencias como: “yo no tengo papá, él no quiso responder por mí”. Con tristeza en los ojos y con voz tenue, María de los Ángeles nos cuenta que no conoce a su papá y que nunca lo ha visto, que su mami le dice que él no las quiso en su vida. Los niños escuchan con mucha atención y se nota en sus rostros algo de angustia. El momento es tenso, pues ya se había hablado de familias donde la presencia del padre es importante y es evidente que la emotividad del momento conmueve a todos.

Algunos niños, tal vez en apoyo a María de los Ángeles dicen: “mi papá no vive conmigo; tiene otra familia” (estudiante Luis F. Quintana), “el mío no me llama ni me visita hace rato” (estudiante Samuel Valencia), “a mi papi lo mató mi tía por pegarle a mi mamá” (estudiante Dulce María Pira). En contraste con la ausencia paterna de la cual se expresan algunos niños, en voz muy baja y de manera insegura la estudiante Isabella Herrera menciona: “mi papá si me ama, pero mi mamá fue la que nos dejó solos y la que me cuida es mi abuela”. A este comentario inesperado siguió un confuso silencio y miradas de desconcierto entre los niños quienes entre susurros tratan de entender los sentimientos de Isabella, quien llora acongojada, siendo consolada por María de los Ángeles quien le dice: “las mamás a veces no son buenas”. Esta emotiva experiencia de narrativas

colectivas afloró la solidaridad del grupo con las emociones de los compañeros, pero también la necesidad de contar su propia historia.

La experiencia de compartir sus propias historias, hablar de su nacimiento, de la relación de sus padres, de el origen de su nombre, sus gustos, sentimientos y muchas otras cosas que fueron surgiendo espontáneamente, le permitieron a la mayoría de los niños tener la confianza de expresar sus ideas y sentimientos. El poder hablar de lo más cercano que tienen, su familia, sus hogares, sus historias de vida, hace que la expresión oral sea más significativa ya que genera motivación hablar de aquello que ellos conocen mejor que nadie.

En este primer momento los niños aún no respetan los turnos conversacionales, lo que hace complejo escuchar todas las intervenciones con detenimiento y en el afán de hacer escuchar su voz se generan desordenes comunicativos que no permiten fluir de manera adecuada las narrativas. Por otro lado las intervenciones son más fluidas cuando son mediadas por las preguntas de la maestra y se hace necesario incentivar la participación de cada niño desde el apoyo general del grupo.

Momento 2

“El cuento mi familia”

“...mi familia es muy bonita, pero me hace falta mi papá. Él vivió conmigo hasta que tenía tres años, y ahora tengo una hermanita bebé que no conozco”. Testimonio oral, María Paula.

Cuando los niños y niñas llegan a la escuela, ya hacen uso habitual, pero con limitación del lenguaje oral desde la estructuración formal. Por este motivo, es necesario expandir su lengua materna, validando su “cultura oral”, promoviéndola desde espacios para la expresión verbal espontánea, escuchándolos permanentemente e introduciéndolos al lenguaje formal y a la práctica discursiva en público. En concordancia con lo anterior, esta intervención pedagógica propendió por generar dichos espacios de protagonismo oral, en los cuales los niños participaron para contar la historia de sus familiares. En dichos espacios la clase se notó dispuesta a escuchar lo que sus compañeros querían expresar. Hablaron con emotividad y fueron elocuentes en sus ideas. Las personas que más destacaron en sus narraciones, fueron sus abuelos, pues según sus relatos son ellos quienes en palabras de *Luis Beiker Celorio* los cuidan, los tratan bien y los aman.

“...mi abuela es viejita, pero todos los días me cuida cuando mis papás trabajan; ella es quien me lleva a la escuela y también me recoge; ella es muy regañona, pero me quiere mucho.”
(Testimonio oral de Kimberly Mosquera.)

“...mi abuelo es quien me ayuda a hacer las tareas, mi mami y mi papá llegan muy de noche y a veces estoy ya dormido.” Y agrega, *“Mi tato (abuelo) trabaja duro para darnos la comida, él es el que responde por toda la familia.”* (Testimonio oral de Juan Felipe González).

Así, relato por relato, se escuchan voces de admiración y agradecimiento de parte de los estudiantes hacia estas personas por lo brindado, ya que para los chicos ellos representan el amor y el cuidado de sus vidas.

También se escucharon historias acerca de las hermanas o hermanos mayores quienes en esta comunidad suelen asumir responsabilidades de los padres, pues estos trabajan todo el día.

“Andrea ya no estudia más, se queda conmigo y me enseña por las tardes porque mi mamá trabaja y no puede cuidarnos, ella me lleva a entrenar y hace la comida y el oficio de la casa.”
(Testimonio oral de Samuel Murillo.)

“Mi hermano mayor Justin tiene 9 años, él me ayuda todos los días a vestirme y me da el desayuno que mi mamá deja preparado antes de ir a trabajar, me lleva a la escuela con mi hermanita y se va a estudiar con mi otro hermano, luego regresa por nosotros para ir a la fundación”.
(Testimonio oral de Camilo Casas.)

Cada palabra refleja ese amor fraterno que genera el crecer juntos y el apoyo incondicional de niños o jóvenes, que a pesar de sus cortas edades deben asumir la responsabilidad de cuidar a sus hermanos y acompañar sus crianzas.

Este momento corresponde al nivel meso estructural, que pertenece al eje motivador “El cuento de mi familia”: ¿En cuál personaje de tu familia pensarías para contar su historia? y ¿Qué cuenta mi familia? son dos preguntas que motivaron a los niños a participar libre y espontáneamente, evidenciando además mayor confianza en sus discursos, la fluidez oral fue más amplia, se respetaron los turnos conversacionales lo que facilitó la escucha y la participación ordenada de cada uno de los estudiantes. Se hicieron correcciones colectivas en las expresiones, así como en el manejo y estructuración de las ideas que fueron acogidas en sus narrativas.

Los niños y niñas escuchan con placer las experiencias que sus pares les cuentan, pues estos oyentes-narradores comparten una colectividad de experiencias comunes, lo que torna lo dicho comunicable por uno de ellos y en contrapartida, comprensible para el otro. La relación que se establece es dominada por la necesidad de conservar y compartir lo que es narrado. Ambos saben que la narrativa que cada uno comparte con el otro no es sólo producto de su voz, sino de todo lo que fue vivido y aprendido a lo largo de la vida, aunque esta sea tan corta.

En contraste con el momento anterior, las historias se hicieron más cortas pero mejor estructuradas y concretas. Es de notar también que a pesar de la buena participación hubo algunos niños que no intervinieron pese a la insistencia que hizo la maestra, pues no sé contó con la indagación previa y el acompañamiento de sus familias para poder traer las historias a clase.

Cabe resaltar que previo al relato de los estudiantes se contó con la lectura del libro eje “Los goles de Juancho” como motivación para que su expresión tomara más confianza pues, en cada capítulo el protagonista cuenta hechos relevantes de su vida y esto le sirvió a los chicos para contar sus narrativas de vida familiar.

Momento 3

“El cuento de mi gente”

“Mis vecinos son muy rumberos, toman y se emborrachan cada fin de semana. Lo malo es que se pelean con cuchillos”. Testimonio oral Rodrigo Díaz.

Los niños como sujetos sociales tienen una vocación natural a relacionarse con los demás y con el mundo que lo rodea, por tanto la comunicación, en particular la oral, cumplen un papel fundamental en el proceso de socialización. En concordancia con lo anterior, en esta propuesta se

abordó dicha interacción social desde el nivel macro estructural denominado: *El cuento de mi gente*, en el que se inicia con el eje motivador: ¿porque hay personas con historia de vida famosa? En este se presentaron varios personajes que han destacado su vida en algún campo y que sus acciones los hicieron famosos. Desde esas historias se escuchan las apreciaciones de los niños, en especial la manera cómo es contada la vida de estas personas. Después de los videos observados, se moviliza la reflexión de los niños alrededor de las acciones que llevaron a estas personas a destacarse y a ser representativos en su medio.

Posteriormente y ubicándonos en su contexto, su barrio, su cuadra; se motivó la expresión desde el eje dinamizador: ¿conoces historias para contar de tu barrio? y en asamblea como es costumbre, los niños traen historias de personas que en su barrio son representativas por acciones positivas o por acciones negativas, salen a relucir persona importantes como sus cuidadoras, el señor o la señora de la tienda, el vendedor de mazamorra, los moto ratones quienes los transportan, el loquito o borracho del barrio, entre otros. En este momento inicial no se tienen datos concretos acerca de la vida de estas personas, por lo cual se les solicita a los niños que indaguen en casa esas historias para recaudar o precisar detalles y posteriormente encontrarnos en un momento final donde escucharemos de sus voces lo indagado sobre las vivencias de sus vecinos.

En este último momento se destacaron historias que por su emotividad y gran afinidad colectiva tienen significancia para la mayoría de los niños, ya que los personajes son conocidos por todos y la interacción con ellos hace parte de su cotidianidad.

Doña Luz Deli madre comunitaria por más de 20 años, es cuidadora de varios niños del salón y de otros grupos de la escuela, los recoge a la salida, les da el almuerzo y acompaña sus deberes escolares. Al respecto los niños comentan: “ella me cuida desde que soy bebe.” (Testimonio oral de María Ángel Medina). “nos cuida como si fuera nuestra mamá” (Testimonio oral de Jean Pool Montaña), “a veces mi mamá no llega y me quedo a dormir ahí” (Testimonio oral de Steven Romero), “lo que no me gusta es la comida, nos da muchas verduras” (Testimonio oral de Natalia Capote). La mayoría de los niños la conocen y en algún momento han sido cuidados por esta noble y amorosa señora que se convierte en su madre por varias horas al día.

Don Romualdo Mora, colaborador incansable de la comunidad, con gran sentido social y líder del sector por su gran amor al barrio y en especial a la escuela, habita el barrio hace más de 40 años y es conocido por los niños por el seudónimo de Don Rumi. Después de ser invitado a la asamblea a contar su historia de vida, los niños en sus narraciones opinan acerca de él lo siguiente: “él es muy buena gente, me gusta que tenga tantos animalitos y que nos ayude cuando se nos va el balón” (Testimonio oral de Brandon), “Don Rumi me lleva a mi casa cuando a mi papá se le olvida recogerme” (Testimonio oral de María Alejandra Grande) ”me gusta que Don Rumi nos ayude en la escuela a arreglar los juegos y a hacer la huerta, él es muy bueno.” (Testimonio oral de Janer Mosquera). Así como esos bellos testimonios, se escucharon muchos más que dejaron ver el gran cariño que los chicos sienten por este gran hombre a que en palabras muy acertadas Carlos Alberto González señala como el papá de la escuela.

Todas estas experiencias permitieron tomar conciencia de los procesos de construcción de

significado del niño, dando la posibilidad al maestro de ser un mediador en ese proceso, potenciando estos aprendizajes de manera real y significativa. Como lo refiere el MEN cuando indica que: "...en los primeros grados de la escolaridad se ponga énfasis en el trabajo sobre la construcción y el uso de los sistemas de significación, más que a la explicación del funcionamiento del sistema. Es decir, el manejo de categorías lingüísticas que den cuenta de la lengua como objeto deberán ser trabajadas sobre los usos sociales y culturales del lenguaje, y no como una teorización en abstracto." (MEN, 1998, pág. 31)

Por tanto, el trabajo desde lo real y desde su contexto, genera los espacios para fortalecer dicha construcción, ya que, el lenguaje siempre ocurre en un entorno social, por ende no debe aislarse de ese contexto para enseñarlo. De ahí que la atención debe centrarse en la manera como la misma se usa para expresarse en distintas situaciones de comunicación, pues el discurso oral tiene lugar en un contexto de situación, es decir, en un conjunto de circunstancias de carácter social, emocional y cultural que determinan el acto lingüístico. Por otra parte se pudo evidenciar que los niños no solamente producen significación mediante las palabras que escogen, sino también mediante pausas, cambios de ritmo, tonos, velocidad, gestos y movimiento, de tal manera que el interlocutor infiere los significados no solo de las palabras sino también de los ademanes que las acompañan, así que en la escucha, el discurso y la expresión oral, demuestran la estrecha relación entre las actividades productivas y receptoras del lenguaje.

3.6.2. Relatos pedagógicos Grado Tercero (3°)

Momento 1

“El cuento de mi vida”

“...mi papá no quiso darme el apellido porque cuando yo nací cambiaba de colores...”

Manuel Montaña S, Estudiante grado tercero Alto Menga.

Manuel comienza al principio, muy entusiasmado el relato de cómo surgió su nombre, y entonces, recuerda lo que le ha contado su abuela y su madre al respecto. Comenta que su padre no le dio el apellido porque al nacer su piel cambiaba de color: “... A veces estaba moradito, otras con una tonalidad clara y algunas veces casi moreno. Mi mamá en ese tiempo tenía muchos amigos negros y mi papá decía que yo debía ser de alguno de ellos”. (*Socialización* durante la actividad historia de mi nombre). Sus compañeros lo escuchan con el entusiasmo inicial de su relato, pero su voz y su mirada van cambiando, especialmente cuando se refiere a que, aunque ahora se ve con su padre y mantienen una relación, No es tan estrecha como él la querría. – ¿Te gustaría ver a tu padre más a menudo? Le pregunta una de sus compañeras y el sube el hombro y con el asomo de una lagrima en sus ojos responde: “Sí, quisiera verlo más, yo lo quiero, no sé porque él no”.

Este es uno de los momentos más emotivos que surgió de la escritura de los estudiantes. Los niños y niñas se ven reflejados en esa historia y crea en el aula un ambiente de emotividad y participación. Apremia en ellos la necesidad de decir más sobre su propia historia y surge un polifonía de voces, entre ellas la de Ángela L. Vásquez A, quien nos invita a escuchar un párrafo de su escrito: “En el 2013 fui diagnosticada con una enfermedad llamada tumor Wilms, eso quiere

decir que tenía una masa en los riñones maligna, avanzada. Mi mamá siempre me llevaba al médico cuando yo me sentía mal, pero los médicos me mandaban vitaminas y acetaminofén para la fiebre...” (Apartado del borrador escritural de Ángela durante la actividad: Todo acerca de mí)

Estas narrativas ponen de manifiesto una de las premisas de Lerner (2001): “...Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir”.(p.26) pues se sitúa la escritura en el aula desde sus realidades sin enfatizar en las formalidades y normas del aprendizaje de una lengua.

Se retorna al escrito entonces, para dar una mirada “formal” al texto, pero con un tinte casual que lo genera el hecho de que sus textos son leídos por sus pares, que advierten al escritor en donde pueden existir apartados de su historia que no expresen lo que se quiere decir. Este es el caso del escrito de la estudiante Jenny Sharlot Merchán P, quien dice: “Diciembre es el mes que más me gusta porque estoy en vacaciones y salgo con mi familia y a jugar con mis primos y montamos bicicleta y jugamos en el parque del pueblo y...”. Texto derivado de una de las actividades donde escribían sobre lo que les gustaba, el cual, una vez socializado en el aula los niños advierten que se repite mucho la letra y. Durante la socialización de Samuel Moreno M, por ejemplo, advierten algo sobre la temporalidad y coherencia de la narración, especialmente en un aparte que decía: “...un día yo apenas aprendí a caminar y estaba en la reja, yo había empezado a correr y me caí”. Los estudiantes opinan: “uno de los yo, se puede quitar”. Kelly Ortiz pregunta: “¿Cómo así que

acababas de aprender a caminar y ya corrías? De esta manera reinicia la escritura hasta lograr un texto cada vez con mayor coherencia.

Los estudiantes despliegan su capacidad, a veces negada por la escuela, y revelan la importancia de hablar de sí mismos como eje motivador de su acción escritora. La dedicación a su escrito inicial va aumentando a través de su proceso de escritura. Las transiciones se van haciendo más claras. Se aprehenden de los recursos dados y usan la línea del tiempo para dar mayor precisión a los hechos. Desde la parte estética los estudiantes ponen mayor interés en hacer “atractivo el texto”.

La red textual también emerge como facilitadora del proceso, en el que el texto eje. “Los goles de Juancho” coopera no solo en mostrar otras historias de vida que no se les hacen tan ajenas, sino que además proporcionan una guía escritural que se intersecta durante las actividades. Ejemplo de ello es el capítulo 1 del libro (los goles de Juancho) en el que se narra en uno de sus párrafos la forma aparatosa en la que, Juancho, el protagonista, tuvo un accidente cuando apenas estaba aprendiendo a caminar. Manuela Bautista recuerda: “Yo también tuve un accidente, pero ya estaba más grandecita. No estaba aprendiendo a caminar, estaba aprendiendo a montar en bicicleta, entonces perdí el equilibrio, igual que le sucedió a Juancho y rodé en un pastal”. El texto “El Capitán calzoncillos y las aventuras de Superpañal” también cumplen su objetivo colaborativo. Una demostración de ello se puede apreciar durante la actividad dada en la ficha “Así soy yo” en la que se pregunta acerca de cómo y dónde nació, a lo cual el estudiante Juan Pablo Olivar Q, pregunta: “Profe, ¿puedo hacer dibujitos como los que hay en capitán calzoncillos para contar como nací?”.

La actuación docente se acentúa en observar la manera en la que los niños y las niñas progresan en el aprendizaje de la escritura. Escucha su voz, también se permite ser escuchado y comentado al contar su historia y propicia un ambiente para que cada historia, a su vez sea escuchada por el aula y en común buscar modos de ayudar a alcanzar el papel de escritor de sus estudiantes.

El proceso evaluativo aquí inmerso soporta la proposición del MEN en su serie de Lineamientos Curriculares: “Sin embargo, la escritura no es, como dice Reyes, una actividad sólo intrínseca, pues es también extrínseca en tanto se moviliza entre voces de adentro y voces que provienen de afuera, que finalmente alimentan a las voces de adentro, como ocurre en la lectura. Este movimiento se acentúa mucho más en la evaluación y corrección, actividad en la que se añade, se quita o se intercambia, en el movimiento paradigmático de la escritura” (MEN, 1998, pág. 7)

Se retoma la escritura para la corrección del texto y se ve reflejado la importancia de hablar de sí mismo. En el caso de los relatos brevemente reseñados y pese a que algunos estudiantes presentan timidez al hablar, logran expresar canalizando sus emociones a través de lo escrito con la orientación y la revisión conjunta tanto del grupo como de la maestra, mostrando en sus escritos finales una redacción más coherente, fluida y gramaticalmente aceptable.

Momento 2

“El cuento de mi familia”

“Desafortunadamente a los 19 años de edad paso lo que se puede esperar de las personas que van por el camino equivocado, que si no terminan en la cárcel, el otro sitio es la muerte”.

Mildred D. Salazar, Estudiante grado tercero Alto Menga

Durante el segundo momento de la secuencia didáctica los estudiantes empiezan a producir texto desde su familia que, aunque cercanos, los adentra en el ejercicio de escribir desde las narrativas de otros sujetos, por lo cual se convierten en escritores de otras historias y otros pensamientos; lo que genera en ellos la necesidad de solucionar lo semántico, lo sintáctico, es decir, lo formal de la escritura, para así poder plasmar lo que su fuente les quieren contar. Estas acciones que emergen en el aula dan validez a lo descrito en el documento los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana:

[...] el manejo del código alfabético convencional es un punto de llegada y no un punto de partida en el desarrollo natural de la significación en el niño. [...]. En este sentido, resulta necesario generar espacios de significación en los que la escritura cobre sentido social, y el problema de la fonetización y el acceso al código alfabético serán una necesidad que aparece de manera natural. (MEN, 1998 p.30).

Las narraciones de estos momentos llevan a los estudiantes a tomarlas de manera un poco reflexiva, algo así como una “fábula” cuyo mensaje deja moraleja; pues tanto entre sus escritos, como cuando narran de manera oral, resaltan o hacen énfasis en el valor de la historia, es decir, le dan un valor social y moral de no repetición de este tipo de conductas que se entretujieron en los escritos. Muestra de ello son los apartes de estos dos relatos de los estudiantes:

“Mi tía regreso a Cali con nosotros y dice que como mujeres somos valientes y que no debemos perder esa valentía por un hombre. Ella recuerda eso que le sucedió y dice que siente vergüenza pues al recordar todo lo que hizo por estudiar y lograr un buen trabajo no comprende cómo se dejó

envolver así en una vida azarosa con ese mal hombre”. *Mildred, estudiante de tercer grado, Alto Menga.*

“Finalmente, no quiero que esto quede solamente como un relato sino también como una experiencia. Que no importa en cual situación estén metidos los hijos, hay que saber ayudarlos y apoyarlos. Los padres deben buscar ayuda en otras personas profesionales pues a veces no sirve solo con ser buenos”. *Asly Yepes, estudiante de tercer grado, Alto Menga.*

Los productos de esta segunda parte denotan una ostensible mejoría, tanto desde lo cualitativo como desde lo cuantitativo y se ve en progreso el interés no solo por escribir, sino por hacerlo bien.

Si bien, la idea del proyecto es acercarlos más al valor social de la escritura, que a hacer sumas y restas de las tildes ausentes, puntos faltantes o comas atravesadas. Durante este proceso escritural los niños preguntaban con mayor frecuencia a la maestra si llevaba tilde o no una palabra, si era con b o con v, si colocaba una coma o un punto, lo que aproximaba al proyecto a su objetivo: ganar un espacio en las “motivaciones” de los estudiantes para que escribieran.

Aunque los escritos no muestran una impecabilidad al respecto, si muestran que se acercan más al entendimiento y aplicación de este aspecto del lenguaje. Es el caso del escrito del estudiante Jean Pool Orozco sobre su familiar escogido. El avance entre el borrador y el escrito final es notorio:

“...se vino a vivir a la ciuda de cali, en ese mismo año entro a estudiar al colegio técnico juvenil

del valle hay curso primero segundo, Tercero, cuarto y Quinto...” (Escrito borrador).

“Se vino a vivir a la ciudad de Cali, ese mismo año entro a estudiar al colegio Técnico Juvenil del Valle. Ahí curso su primaria” (escrito final)⁶.

Respecto a lo anterior, los lineamientos curriculares de Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 1998) dicen:

[...] es pertinente reiterar la hipótesis según la cual si en las narrativas escritas por los niños se reconocen como válidos los modos de la oralidad, con sus registros y anomalías sintácticas, los niños sentirán más identificación con la escritura y con la lectura [...] con la preguntadera que caracteriza a los niños, y desde la fuerza narrativa, éstos van accediendo poco a poco a la convencionalidad y universalidad de la escritura.

⁶ Conviene mencionar aquí, que tratándose de una propuesta de intervención pedagógica, cuyo propósito central es promover el mejoramiento de las competencias comunicativas, la transcripción de los textos de los estudiantes en las fases pre y post de la implementación de la Secuencia Didáctica, es literal; por tanto, conservan la originalidad en su redacción y ortografía.

Momento 3

“El cuento de mi gente”

“... mucha gente se burla de ella porque anda descalza y no es porque no tenga zapatos, es porque a ella no le gustan. Creo que es porque en el campo, donde vivía estaba acostumbrada a caminar libre.”

Brayan Landázury. Estudiante grado tercero Alto Menga

Este último momento refleja el impacto positivo de cada una de las actividades de la secuencia en el aula. Los niños mantienen ese empeño por escribir, además del interés por mejorar la construcción formal de la escritura. Inicialmente se hace conjuntamente una lista de personajes sobre los que les gustaría saber su historia de vida, dentro del eje motivador ¿Por qué hay personas con historias de vida famosas? Entre ellas eligen la del futbolista James, la cantante Shakira, el cantante J Balvin, la agrupación musical Piso 21 y la patinadora Natalia Giraldo; hecho que es de interés dado que algunas de las niñas están entrenando patinaje en el parque de la Flora. Buscar en Google información y luego socializar a manera de exposición con carteles ilustrativos fue uno de los productos que arrojó esta actividad y que marcó la pauta para el inicio de sus escrituras. Todo esto se acompañó de la red textual de la secuencia que ayudó al afianzamiento del proceso escritural. Se escuchan expresiones como: “¡Yo quiero ser cantante de rap y quiero que con el dinero que gane pueda hacerle una casa mejor a mi mamá y ponerle un negocio para que ya no trabaje en turnos de noche!” (Estudiante Carlos A. Victoria); “¡Yo voy a ser el mejor arquero! me gusta eso de ser arquero. No sé si ganaré tanto dinero como ellos, pero me gustaría mucho ser eso. (Estudiante Ronald Felipe Moncayo).

Posteriormente, debían contar historias de personas de su barrio que no fueran integrantes de su familia. Inician con la selección y se les indica que deben pedir permiso a los personajes seleccionados para hacerles algunas preguntas. La mayoría logra hacerlo y comienzan su trabajo escritural. Solo un estudiante no logra obtener mayores datos de su personaje y dice al respecto: “La señora está casi siempre tomadita y bueno lo que sé es por lo que me dice mi abuelo, lo que he visto o lo que otros me cuentan, así que contaré lo mejor que pueda” (Estudiante Brayan Landázury).

Brayan cuenta la historia de uno de los personajes representativos del barrio. Es conocida con el nombre de Jesusa, pero en realidad no saben si es su nombre real. En principio la señora era vista como “el coco de barrio” según lo manifiestan los estudiantes. Brayan dice querer narrar su historia de vida, porque le da tristeza y rabia cuando se burlan de ella. Inicia su relato diciendo: “En mi barrio hay una persona que mantiene borracha y descalza. Ella viene de Nariño. Tuvo tres hijos, a uno lo atropello un carro y lo mato. Los otros dos aún viven en Nariño [...].Ella es amable conmigo, hasta cuando esta borracha y me dice: “yo soy buena, solo mantengo triste”. (Primer borrador de su escrito).

Brayan era uno de los estudiantes que mayores dificultades mostraba para avanzar en su proceso de escritura, pero para este momento muestran mayor coherencia y organización en cuanto a secuencia lógica se refiere. Sin embargo su personalidad predomina y mantiene ese poco sentido estético y de orden que lo caracteriza. Cabe decir aquí, que uno de los errores en que la escuela tradicional cae, es en darle prioridad a la impecabilidad de la letra, el uso de los espacios, en fin lo

relacionado a lo estético. Sí se le hubiera dado la prioridad a lo que esta tradicionalidad enfatiza, quizá este estudiante no se habría alentado a persistir en el proceso de escribir y menos con el entusiasmo que se vislumbró en cada momento.

En este relato como en los otros, aflora una serie de relaciones con sus propias vidas. Se escuchan voces como la de Yurani Valencia, quien dice. “mi papá es un buen hombre, pero yo cada rato lo regaño porque toma mucho. Todos los fines de semana toma cerveza y juega billar y luego viene a la tienda a seguir tomando”. Manuela Bautista menciona: “Profe, eso es muy común por estos lados. En mí casi sucedió una tragedia porque no supieron controlarse en los tragos”.

De las historias que más han tenido impacto y que logro que otros también quisieran escribir sobre ella es la de un niño del barrio que está en la misma institución, pero que se encuentra dos grados adelante de los estudiantes. De esto se desprende un interesante ejercicio, ya que se pueden apreciar como diferentes escritores redactan sobre una misma historia y, sin embargo cada una es única. Fue uno de los ejercicios que surgió espontáneamente de la actividad y que les aportó demasiado durante la co-evaluación. Cada sugerencia del otro servía a todos. Además, podría decirse que después de la historia titulada “Mi nombre cambiaba de colores”, esta fue la segunda historia en despertar una emotividad única. Aquí se puede apreciar el primer borrador del escrito:

“...La vida de esta persona no ha sido fácil porque según su mamá el no gateaba sino que se arrastraba, sus primeros pasos fueron con su brazos ya que no tiene movimiento en sus piernas. a tenido que pasar por muchas cirugía muy dolorosas para el, le han puesto platino en sus piernas y aún sigue sin poderlas mover. Es un niño valiente porque siempre te da una sonrisa, tiene unos

brazos muy fuertes con los que camina y no se cansa, brinca de un lado a otro sin caerse, baila y juega fútbol”.

El siguiente diálogo puede dar una muestra de lo que sucedió después durante el proceso de la coevaluación:

La maestra le habla a su clase y pregunta que podrían mejorar en el escrito que se visualiza en la imagen del retroproyector y se encuentra con las siguientes recomendaciones:

-Greis Mondragón: Le falta la tilde a la palabra él.

-Profesora: ¿Por qué debería llevar tilde?

-Greis Mondragón: Porque habla de Brandon, sí reemplaza su nombre, lleva tilde.

-Profesora: Así es! Bien. ¿Otro detalle?

- Samuel Moreno: Después de punto va una mayúscula y donde dice “a tenido” es “ha tenido, con h, porque la palabra que sigue es el verbo tener y termina en ido.

-Profesora: Excelente Samuel. Se nota que has puesto atención a las recomendaciones anteriores.

- Juan Pablo Olivar: creo que sería mejor que pusiera eso de siempre te da una sonrisa al final.

- ¿Alguna otra sugerencia?

- Jean Pool Orozco: Si, quiero decir una, pero no sé si sea una sugerencia, pero, mmm! quisiera un final con piernas. ¿Se podría? es decir, que Brandon finalmente tuviera piernas.

- Clase: ¡Sí!, Sí!

- Profesora: Podría ser, pero para eso ya no podríamos escribir una historia de vida sino un cuento. En realidad la esencia de las historias de vida es que sean eventos de la realidad, si le añadimos algo de ficción ya no sería ese género, sería otro que por supuesto los hay, como los cuentos y fábulas que hemos leído.

- Greis Mondragón: Entonces escribamos un cuento con un final feliz sobre Brandon.

-Profesora: ¡Podemos hacerlo! ¡Sería hermoso!

Después de este proceso el párrafo quedó de la siguiente manera:

“...La vida de esta persona no ha sido fácil porque según su mamá, él no gateaba, sino que se arrastraba, sus primeros pasos fueron con su brazos, ya que no tiene movimiento en sus piernas. Ha tenido que pasar por varias cirugías dolorosas para él; le han puesto platino en sus piernas y aún sigue sin poder moverlas. Es un niño valiente, tiene unos brazos muy fuertes con los que camina y no se cansa, brinca de un lado a otro sin caerse, baila y juega fútbol y siempre te da una sonrisa”.

Dice Emilia Ferreiro (2000): “Detrás (o más allá) de los ojos, los oídos, el aparato fonatorio y la mano hay un sujeto que piensa y trata de incorporar a sus propios saberes este maravilloso medio de representar y recrear la lengua que es la escritura, todas las escrituras” (p.7). La experiencia vivida y descrita en el párrafo anterior demuestra esta afirmación, pues los estudiantes no solo lograron construir un párrafo, sino que plasmaron en el sus pensamientos y emociones frente a la situación de vida de Brandon, siendo además muy reflexivos al pensar para él una historia de vida diferente. Este tipo de ejercicios demuestran que estrategias pedagógicas como esta logran significar los procesos de producción textual, al permitir a los estudiantes expresar mediante la representación escrita o icónica su interpretación sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el mundo.

3.6.3. Relatos pedagógicos Grado Quinto (5°)

Momento 1

“El cuento de mi vida”

“...mis papás mis hermanas y yo vivíamos en Ibagué, cuando yo tenía 3 años nos vinimos a Cali por amenazas de la guerrilla...”

Derly Ximena Montiel, Estudiante grado quinto, San Carlos Borromeo

“El cuento de mi vida” da inicio a los ejercicios de escritura basados en historias de vida propuestos en esta secuencia didáctica. Las actividades desarrolladas durante este primer momento permitieron a los estudiantes entre otras cosas, reconocer más detalles de sus vidas gracias al desarrollo de las fichas de la carpeta y posterior producción textual acerca de sus vidas. Algunos de los resultados obtenidos durante esta primera parte de la secuencia hicieron evidentes los planteamientos de Villar Aguilés (2012) mencionados con anterioridad en el referente teórico que apoya esta intervención, los cuales afirman que contar historias de vida puede ser una herramienta útil para el aprendizaje, pues es una acción que ocurre de manera espontánea “en” y “a través” de la narración.

En el caso particular de esta intervención, se observa en los estudiantes que “contarse” ante los otros los hace dueños de un saber exclusivo, el cual pueden narrar con precisión y entusiasmo; esta situación los motiva a apropiarse de manera paulatina e intencional de algunas formalidades del lenguaje, buscando la mejor manera de contar a otros de forma escrita su narrativa.

Si bien es cierto que la actividad principal de la secuencia fue la escritura, es importante reconocer también el papel que jugaron los textos usados durante toda la intervención. Durante el momento “El cuento de mi vida”, por ejemplo, fue muy significativo el uso del libro eje: “Los goles de Juancho”, pues este les permitió acercarse a otras realidades en las que pudieron darse cuenta que esas historias no son tan distantes de las suyas. Resultó por ejemplo, que un par de familias del salón habían experimentado la recolección de cultivos en el departamento del Cauca y en la región antioqueña. María Camila Díaz comenta: *“Si profe, mis papás recogían café en Pereira y se iban unos meses y yo me quedaba con mis abuelos en Bogotá”*, (intervención durante el video introductorio para dar inicio a la lectura del libro: Los goles de Juancho). Dayanna Grisales dice: *“mi mamá me conto que ella recogía algodón antes de que yo naciera y vivió en otras ciudades”* (intervención durante la lectura de los primeros capítulos para el libro Los goles de Juancho).

Estas experiencias fueron contadas a sus compañeros con evidente orgullo al sentir que tenían cierto conocimiento sobre el tema; los otros textos de la red trabajados desde la lectura motivacional para suscitar la producción textual fueron de gran ayuda, permitiendo ejercicios de lectura no solo divertidos y motivadores sino también reflexivos, pues inevitablemente hacían preguntas, comparaciones, similitudes entre sus vidas y las de los personajes de las historias trabajadas, esto llevó a los estudiantes no solo a verse reflejados en esas historias o personajes, sino además a que hicieran proyecciones de sus vidas a partir de las mismas. Es el caso de Derly Montiel cuando expresa: *“yo si me identifico con el niño, la diferencia es que mis hermanas no me molestan”* (conclusión oral de la película *El diario de Greg*), *“cuando tenga 20 años sueño con ir a estados unidos a estudiar ingeniería civil”* (primera escritura de historia de vida, diario

Palabrario). En conclusión, las lecturas fueron un gran soporte para los chicos a la hora de escribir los textos de su autoría, pues cumplieron con su papel de “modelos” de escritura, ya que parte de las intenciones con los textos era que sirvieran de apoyo para entender cómo se escribe un texto que cuente una historia de vida, en el caso particular de este primer momento una historia propia, contada desde el *yo*.

Finalmente, todas las actividades tanto de lectura como de escritura culminaron con la producción propia de un texto acerca de sus vidas, las cuales fueron enriquecedoras, pues no solo cumplieron con el objetivo de ser ejes motivadores para el proceso escritural, sino que además, gracias a esto, los estudiantes comprendieron de manera más significativa el uso de la escritura; logrando dar cuenta que el acto de escribir no solo es para copiar sino también para crear, para contar, en este caso, para narrar la experiencia propia a otros. Al respecto Cassany plantea: “...escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas”(1995, p.3). Se logró entonces, aprendizajes no solo referentes a la formalidad de las competencias escritas sino también la resignificación de la visión que los estudiantes tienen frente al acto de escribir.

Respaldando el párrafo anterior se expresa en los lineamientos curriculares del MEN “el hecho de comprender el acto de escribir como producción de la significación y del sentido no excluye el componente técnico, lingüístico y comunicativo del lenguaje; las competencias asociadas al lenguaje encuentran su lugar en la producción del sentido” (1998, p.27).

Durante esta intervención se evidenció que en cuanto a las competencias de la producción textual que se buscaban fortalecer, se logró un pequeño avance, sin desconocer que las producciones escritas no fueron cien por ciento lo esperado. Los textos escritos tanto de manera espontánea como a partir de textos de otros (fichas de trabajo) fueron muy limitados en extensión y escasos en las características pragmáticas, sintácticas y semánticas que se buscaban reforzar. Por ejemplo, algunos hicieron los primeros ejercicios de escritura de sus vidas como un listado de cosas que les gusta o deseos de proyecciones futuras respecto a lo que quieren ser, hacer o tener, en otros casos escribieron más información en los borradores escritos (primeras versiones) que en los textos entregados al final, eligieron suprimir algunos datos que para ellos no resultaron importantes o necesarios.

Así mismo, para unos estudiantes los primeros ejercicios de escritura en las fichas de trabajo se convirtieron en resúmenes o copias fragmentadas de partes de los textos; algunos otros entendieron desde el principio la intención del desarrollo de las fichas y lograron hacer siempre escritos propios referidos a los textos leídos.

Los resultados de esta primera parte aunque no son muy representativos desde lo cuantitativo, si son muy significativos desde lo cualitativo, pues revelan en los estudiantes más interés y gusto por escribir. Se cumplió el objetivo de acercar a los estudiantes a la escritura desde la motivación por la narración de historias de vida propias para continuar el camino hacia el segundo momento la escritura suscitada desde las historias de vida de sus familias.

Momento 2

“El cuento de mi familia”

“Mi tía bella me contó que cuando vino a Cali tenía 25 años y no había agua ni energía...”

Laura Alejandra Tálaga, Estudiante grado quinto, San Carlos Borromeo

“El cuento de mi familia” es el segundo momento de la secuencia, el cual permitió ver avances más significativos en los procesos de escritura de los estudiantes. Dioselina Rodríguez (2016) en su ponencia, *Producción textual a partir de vivencias de los niños y niñas del grado 2º1* afirma “La escritura se constituye en un proceso individual y a la vez social en la que se configura el mundo y entran en juego saberes, competencias, intereses y está determinada por el contexto en el cual se produce” (p.4). Dicha afirmación se ratifica en este proyecto, pues para los estudiantes hablar, conocer, pero sobre todo, escribir acerca de las historias de vida en sus contextos familiares ha sido un estímulo mucho más llamativo de lo que se esperaba. Tener la oportunidad de indagar y conocer más detalles de las vidas de sus familiares les ha permitido mostrar las perspectivas que tienen acerca de su familia y el valor que le dan a la misma.

Lo anterior ratifica la importancia de los videos y lecturas de la secuencia pues fueron un complemento valioso durante la implementación de la estrategia, ya que los estudiantes poco a poco entendieron que estos elementos eran modelos de escritura para sus trabajos de producción textual. Por ejemplo resultó un ejercicio interesante con el corto *“historia de un oso”* pues se logró que los estudiantes escribieran sus textos basados en este audiovisual desde la mirada de uno de los personajes. Se identificaron con uno de ellos y reescribieron las historias desde esa

mirada particular, por ejemplo, la estudiante María Camila participó: “la Osa diría mi esposo se fue porque se lo llevaron para un circo”, así como también, se hicieron algunas conclusiones de su parte acerca del secuestro; a modo de ejemplo, Nicolás Guevara opinó “eso pasa con las personas cuando se la llevan a la guerrilla o a las FARC”. Estas historias fueron elaboradas con bastante esmero por la mayoría de los estudiantes, aunque lo que se esperaba para los textos finales no era escribir en primera persona (pues ya no son sus vidas sino las de otros) fue muy valioso el proceso escritor que se logró, considerando que se validó lo aprendido en el momento anterior de la secuencia.

Por otro lado, contar algunas historias, anécdotas y detalles de las vidas de sus familiares resultó inspirador y original, se sintieron muy cómodos a la hora de compartir estos eventos con sus compañeros. La participación de Derly Montiel, quien compartió la siguiente anécdota en voz alta antes de convertirla en un texto: “Carolain se subió en una DT que tenía mi papá y la aceleró y se cayó a un potrero porque no sabía manejar” y Yeiner López, quien contó: “un día mi abuelo iba por un camino iba medio borracho y se le apareció el pájaro pollo que le estaba diciendo que venía un espíritu y se lo llevó hasta el cementerio porque el pájaro pollo los pone a cargar un ataúd para alejarlos del camino y los salva llevándolos al cementerio”, sirvieron para que de esta manera surgieran muchas anécdotas e historias familiares en el aula, haciendo sesiones muy valiosas y entretenidas.

Así entonces, en este segundo momento se puso de manifiesto la importancia de la oralidad en la construcción de los saberes lingüísticos. La clase sintió mucha motivación al contar de manera oral las historias; saber que en esta ocasión las situaciones protagonistas eran las de su

familia, consiguió una participación de casi el cien por ciento de los estudiantes. Bien se afirma en los lineamientos curriculares del MEN (1998): “lo más importante en los primeros peldaños de la pirámide escolar es la liberación de la palabra por el niño, el fortalecimiento de su competencia comunicativa a nivel oral, para luego acceder a la necesidad de leer y escribir” (p.4). El hecho de poder primero expresar oral y espontáneamente las experiencias sobre sus seres queridos les aportaba un poco más de confianza y entusiasmo a la hora de pasar a plasmar esas ideas en papel de manera escrita.

En cuanto a la producción textual específicamente, si bien mejoraron notablemente en aspectos como el orden, la organización y la intención; se continuaban escribiendo textos de extensión muy corta, además, en esta ocasión por la especificidad de los textos que se relacionaban con historias de familiares; los escritos previos al último ejercicio del momento se convirtieron en relatos de anécdotas, lo que hizo pensar en algún momento que el ejercicio final no mostraría lo esperado, sin embargo, el escrito final logro evidenciar que se entendió que la intención de todos los textos y ejercicios de este momento iban encaminados a contar una historia de vida y no una anécdota.

Los estudiantes finalmente lograron construir sus escritos a partir de los datos recogidos, a través de un cuestionario creado por ellos en clase, buscando obtener la información necesaria para la elaboración del producto final de este momento. La mayoría escribió acerca de sus padres, tíos y abuelos; en gran parte se evidenció una mejoría en las competencias que se querían reforzar con la estrategia, pero así mismo hay algunos otros chicos que aún no cumplen con lo esperado en la producción de sus escritos, a pesar de las motivaciones que plantea la estrategia hay algunos estudiantes que no responden a la propuesta y cabe resaltar, que no es solo a la propuesta en sí,

sino a todo lo desarrollado en el aula de clase. Son problemas de disciplina, cuyo trasfondo proviene de una falta de acompañamiento notoria de sus acudientes.

Estos resultados ponen en evidencia lo referenciado por Rodríguez (2016) acerca de lo planteado por Jurado: “la escritura representa el medio perfecto para el desarrollo intelectual del ser humano, ya que a través de ella, el hombre “escribe” lo que ha aprendido, reconociendo sus aciertos y errores, siendo capaz de corregirlos” (Jurado 1999, citado por Rodríguez, 2016, p. 4), El avance de este momento ha sido influenciado por los ejercicios escriturales desarrollados a lo largo de la secuencia.

Momento 3

“El cuento de mi gente”

“El lenguaje emerge como el instrumento necesario para construir el conocimiento sobre el mundo y para reflexionar sobre las cosas durante la interacción” (Postigo C. et al. 2004, p.36) así quedó demostrado en el último momento de la secuencia llamado: *El cuento de mi gente* El cual permitió validar los procesos desarrollados durante la implementación de la estrategia pedagógica, pues el ejercicio de escritura final basado en las historias de vida de miembros representativos de su comunidad fue entendido de la manera esperada, lo que refleja un resultado positivo de la ejecución de la propuesta, los estudiantes no solo lograron escribir de una manera mucho más organizada y correspondiente a las competencias esperadas sino que además fueron reflexivos. Durante el proceso constantemente demostraban sus opiniones, pensamientos o conclusiones frente a las situaciones de vida de sus vecinos o compatriotas y finalmente algunos lograron plasmarlas en sus escritos.

Para esta última parte de la secuencia didáctica, se evidenció nuevamente que los textos y videos usados durante la implementación cumplieron con su papel motivador de escritura. Los estudiantes manifestaron un gran interés en esta fase final, sobre todo en las historias de vida que pertenecían a personajes de reconocimiento público y admiración para ellos cómo fue el caso del video acerca de la vida del jugador de la selección colombiana de fútbol James Rodríguez o la historia de Jovita Feijóo que a pesar de que ésta no es contemporánea a su época, sí es de reconocimiento en la Ciudad de Cali, incluso muchos reconocieron su nombre por el monumento que hay en su honor en un parque de la ciudad. De la misma manera hubo bastante participación cuando se compartió una breve historia de la vida de Policarpa Salavarrieta a través de un capítulo de una serie animada televisiva; los estudiantes tuvieron bastante para decir como por ejemplo *Bryan* dijo: “...ella dio la vida”, *Derly* también opino: “ella defendió las personas”, al igual *Dayana* que dijo: “defendió a su pueblo, a las mujeres y a los esclavos”.

Ahora bien, un elemento importante dentro de la estrategia que no se había mencionado antes, han sido las preguntas realizadas al inicio de cada sesión, resultaron ser un interesante estímulo para la participación en el aula. Desde este ejercicio de preguntas motivadoras se iniciaba el proceso de elaboración textual, pues las participaciones orales que daban al inicio de la clase como intervención voluntaria para contestar a las preguntas, servían como base para la posterior producción textual. Siempre se les hacía notar que aquello que decían de forma oral también podría ser expresado de manera escrita.

La búsqueda de reconocer a las personas representativas de su comunidad fue un ejercicio grato para ellos, gracias al texto que se trabajó como motivación para este último ejercicio de

producción, los estudiantes se reconocieron capaces de elaborar un escrito acerca de un miembro de su comunidad, pues en ese texto no solo vieron historias, sino que conocieron que dicho trabajo fue elaborado por estudiantes de una institución educativa, lo que les hizo pensar en el potencial que pueden tener como creadores de textos. Otra de las situaciones valiosas desde lo cualitativo en esta parte de la secuencia fue que los chicos terminaron por reconocer que las historias de vida son únicas y que todas las personas tienen una historia que merece ser contada. El texto “héroes de mi pueblo” les permitió identificar aquellas personas que dentro de su comunidad son reconocidos, ya sea por sus profesiones, oficios, labores dentro de la comunidad, etc., los chicos mencionaron personas como doña Chana, Don Dumar, Don armando, Doña Eli, esta última ya fallecida pero que tiene un grata recordación por parte de toda la comunidad. Brayan Chávez comentó por ejemplo: “que pesar que no podemos invitar a doña Eli, ella hacia muchas cosas con nosotros”.

Desafortunadamente, las últimas actividades planeadas de esta parte de la secuencia coincidieron con los tiempos de finalización de clase lo que dificultó la realización plena de dichas actividades. Además de esto las personas miembros de la comunidad que habían sido invitadas al salón de clase no pudieron asistir por diferentes motivos, se organizaron dos citas buscando que estos pudieran asistir pero en ambas ocasiones fue imposible, la determinación que se tomó fue que los estudiantes se acercaran a estas personas y los entrevistaran para realizar el escrito. Se hizo el primer ejercicio de escritura pero no los de reescritura, ni tampoco la ejecución de la rúbrica en todos los estudiantes, sin embargo, se puede notar en los realizados un avance significativo en las construcciones de los estudiantes en todos los aspectos de las competencias a reforzar, los textos llevan coherencia en la secuencia de hechos y evidencia la intención que es contar una historia de

vida y no simplemente anécdotas o gustos de la vida de alguien (como lo hacían en los ejercicios de escritura de las primeras partes de la secuencia), fueron escritos ordenados y pensados desde lo que se buscaba: narraciones escritas de la vida de un personaje de la comunidad.

Los chicos que presentaron dificultades en la secuencia persistieron con estas actitudes y comportamientos hasta el final, así como también continúan construyendo textos de muy cortas extensiones y algunos otros con menos datos o informaciones de las que se esperaba, sin embargo, aunque cortos los textos están organizados, coherentes, se nota la dedicación que tuvieron para buscar la información y luego construir los textos.

Se cree haber conseguido un aproximado del ochenta por ciento de los chicos que ahora realizan producciones de más calidad pragmática, semántica y sintáctica que si bien, no era la única intención de la intervención pedagógica, si era una parte valiosa e importante para el desarrollo de la misma. La implementación de esta secuencia didáctica reafirma que la escritura no debe ser un mero ejercicio transcriptor sino que debe ser la herramienta de más valía en la construcción y en el desarrollo de los procesos de aprendizaje escolar, en palabras de Postigo & otros: “la enseñanza de la escritura en la escuela es un objetivo primordial y a la vez se constituye en un medio para el logro y dominio posterior de otros saberes” (Postigo C. et al. 2004, p. 39).

3.7. Fase de aproximación diagnóstica y resultados: Post – test

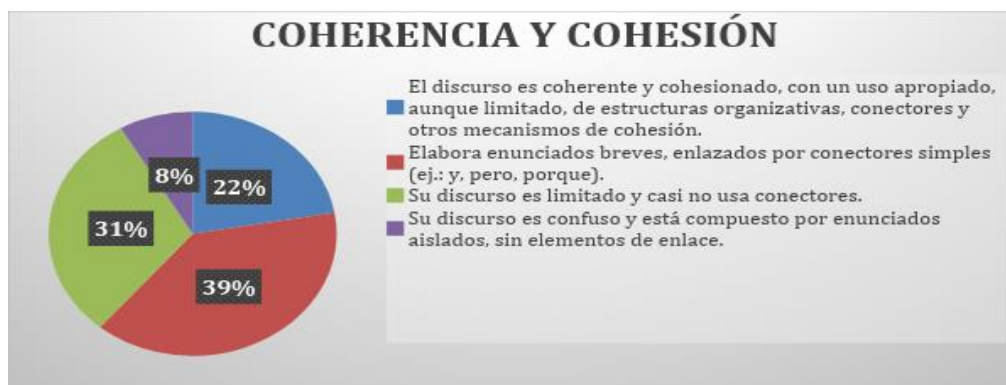
Para evidenciar de manera objetiva los cambios y/o aprendizajes reforzados en cuanto a las competencias escritas después de la implementación de la secuencia, se aplicó nuevamente la rúbrica que se realizó en la fase diagnóstica. En esta última parte de la secuencia se demostró según estos resultados una mejoría en todas las competencias que se buscaban fortalecer:

Grado transición



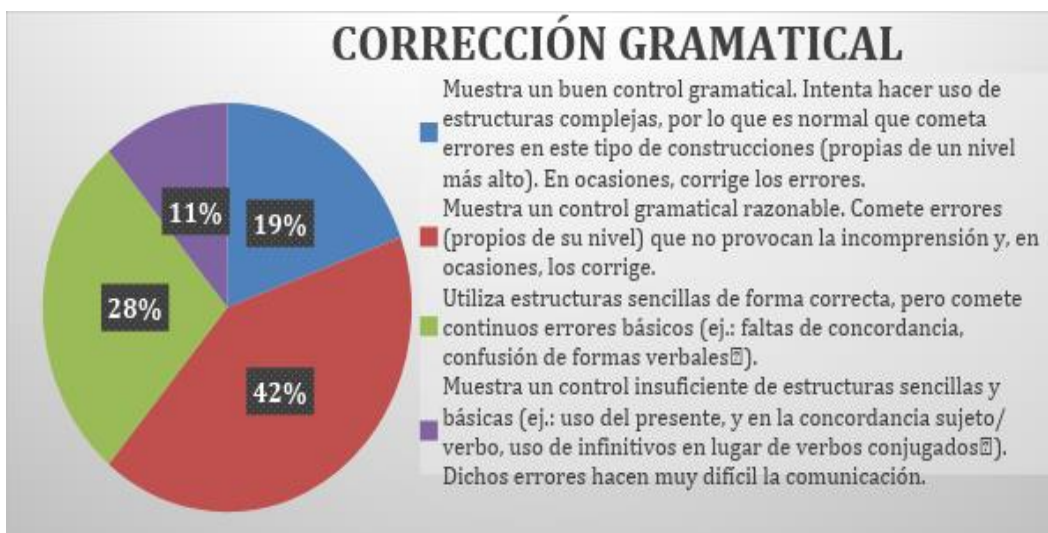
Grafica 11. Post- test. Pronunciación y fluidez.

Los resultados indican un avance significativo en la *pronunciación y fluidez* de la comunicación de los estudiantes, lograron expresar con mayor facilidad sus ideas y mostraron confianza y seguridad; lo que les permitió mayor conciencia fónica al articular y pronunciar.



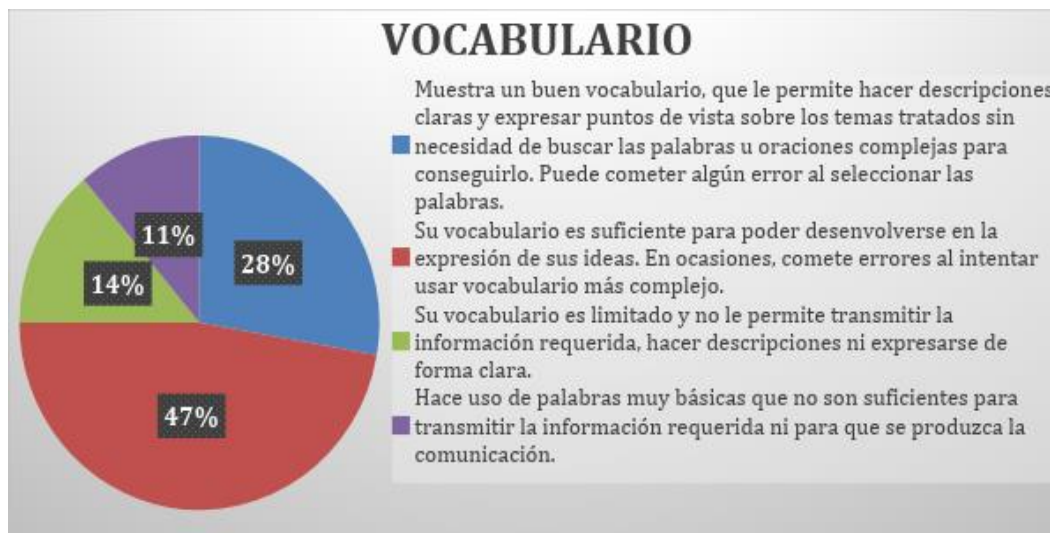
Grafica 12. Post- test. Coherencia y cohesión.

El discurso mejoró ampliamente, pues la *coherencia* y la *cohesión* hicieron que sus ideas fueran más claras, logrando transmitir con mayor precisión sus pensamientos; de otro lado en un 8% de los estudiantes aún persiste una limitación en su oralidad.



Grafica 13. Post- test. Corrección gramatical.

La evaluación final muestra un avance en más del 50% de los niños, acorde a su nivel de desarrollo vital y escolar; en relación con el uso formal de la lengua, se pudo notar mayor manejo de las reglas de morfología y sintaxis, semántica y fonología. Lo que les brinda la posibilidad de crear un discurso adecuado. Sin embargo, un 39% de los estudiantes presentaron dificultades para la organización y construcción de sus producciones orales, dado que aun utilizaban expresiones muy sencillas o carentes de estructuras gramaticales adecuadas.



Grafica 14. Post- test. Vocabulario.

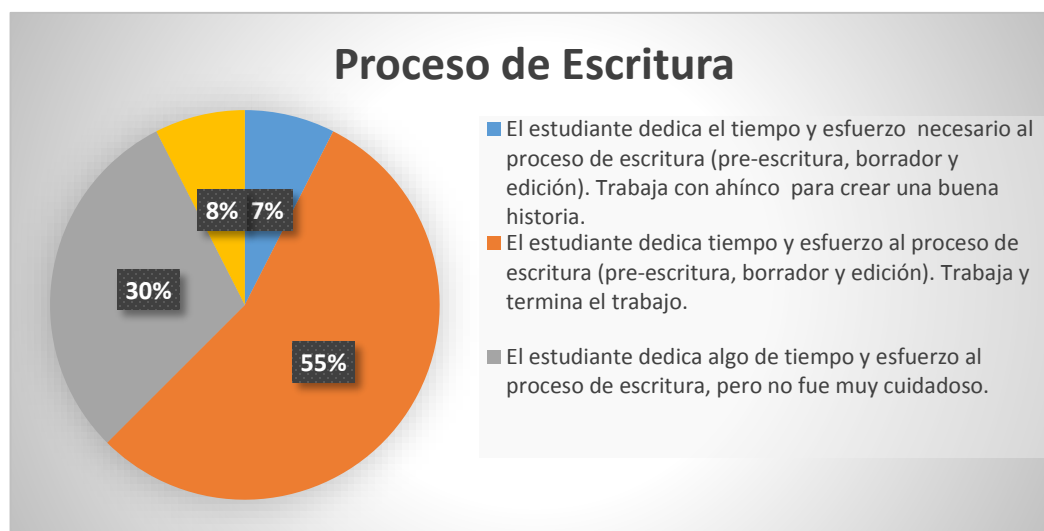
La adquisición léxica en más del 70% de los estudiantes fue positiva y generó que al expresar sus opiniones, ideas o sentimientos, fueran claros y precisos con su objetivo comunicativo. Se notó mayor conciencia del uso de la palabra como mecanismo de expresión, así como también se notó interés por incorporar nuevas en sus discursos.



Grafica 15. Post- test. Interacción.

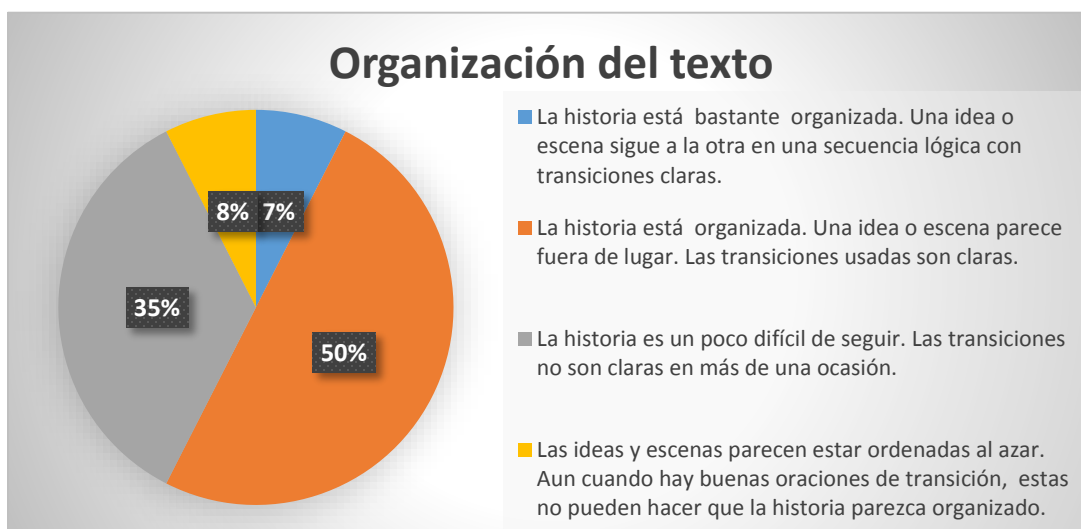
Se hizo evidente que al finalizar la intervención pedagógica propuesta, el 56% de los niños y niñas lograron una interacción conversacional adecuada para su edad y ciclo escolar, desarrollando la habilidad de escucha, solicitando y esperando su turno conversacional y adquiriendo la capacidad de sostener un diálogo o discurso oral eficiente con su interlocutor. No obstante persistió un 19% de estudiantes, con la necesidad de ser acompañados por su interlocutor para que se entendiera la intención comunicativa de manera clara. Aun con este apoyo la comprensión fue compleja o no se logró.

Grado tercero y quinto



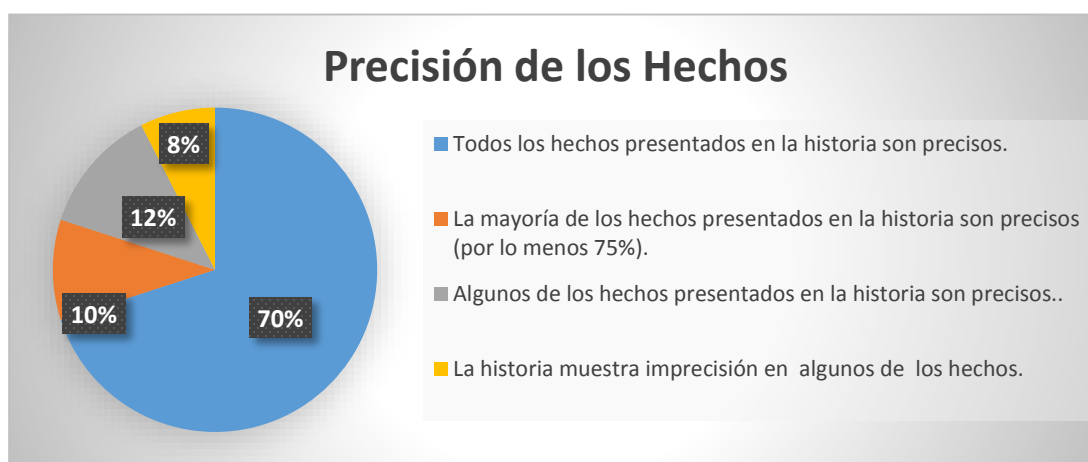
Grafica 16. Post- test. Proceso de escritura.

En cuanto al *proceso de escritura* hubo un aumento del 7% de estudiantes en el nivel 4, a diferencia del primer momento en el que ningún estudiante logro ponerse en este nivel, esto se traduce en que algunos estudiantes dedicaron tiempo y esfuerzo al proceso de escritura, intentaron hacer planes textuales, haciendo borradores, escrituras y reescrituras de los textos para entregar un producto final más ordenado.



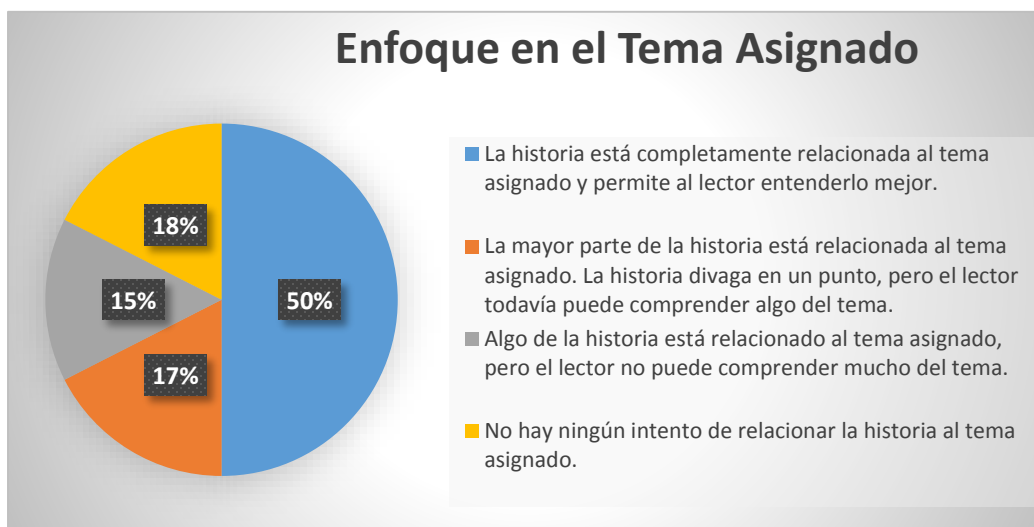
Grafica 17. Post- test. Organización del texto.

En cuanto a la *organización* del texto, se encontró que un 50% de los estudiantes logró darle orden adecuado a la secuencia de situaciones contadas en sus historias.



Grafica 18. Post- test. Precisión de los hechos.

De la misma manera, los resultados mostraron mejoría en los aspectos concernientes a la *precisión de los hechos* pues en esta ocasión el porcentaje fue del 70%, estas producciones fueron más detalladas y precisas en los datos expuestos en las historias de sus familiares, cabe anotar que esto se logró por las preguntas que los estudiantes construyeron y acordaron en clase.



Grafica 19. Post- test. Enfoque del tema asignado.

En lo referido al *enfoque del tema asignado* el 50% de los estudiantes plasmo claramente la intención de escritura por lo que el tema asignado es claro en la mayoría de los escritos.

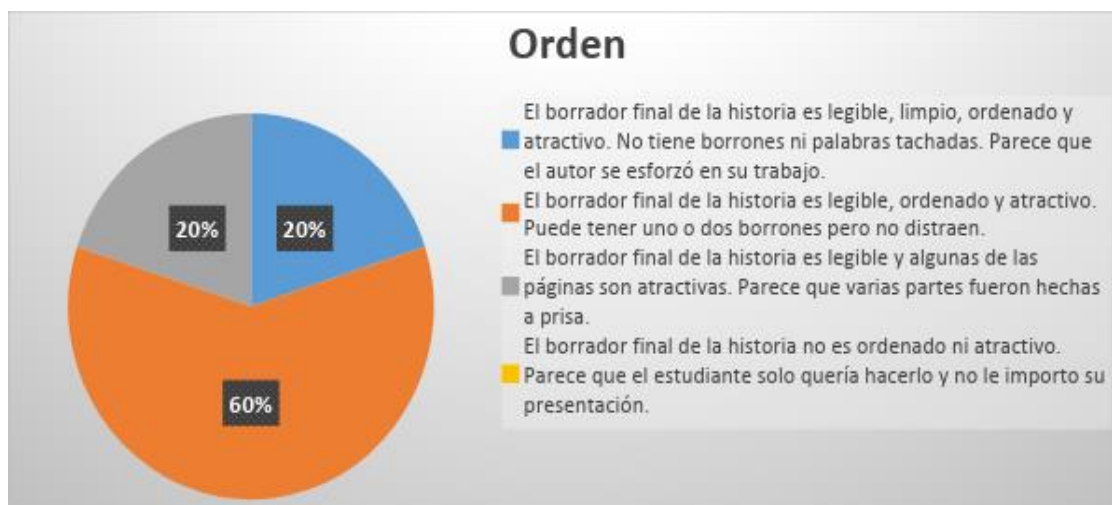


Figura 20. Grafica post- test. Orden.

Por último, en lo que respecta al *orden*, se amplió el margen de porcentaje de manera positiva pues se pasó del 0% al 20% en el nivel 4 y del 10% al 60% en el nivel 3 que son los más altos desempeños, esto lo que muestra es que las producciones de los estudiantes son cada vez más

ordenados, limpios y cuidadosos de lo que dicen y como lo dicen de forma escrita, pues comentan constantemente frases como: “ escribir es más difícil porque no se escribe como se habla, cuando se escribe se dice más bonito”. (Intervención hecha por Bryan de grado quinto, durante una orientación de clase). Carlino (2000) plantea: “[...] la escritura tiene la potencialidad de transformar el saber inicial a través de dos operaciones básicas: la planificación y la revisión.” Al término de la secuencia didáctica se puede corroborar la validez de esta afirmación hecha por Paula Carlino, pues los estudiantes han ido significando el proceso de implementación de esta estrategia de la manera esperada, evidenciando mejoría en sus procesos escriturales. Se nota además mejoría en otras asignaturas escolares, pues este aprendizaje ha sido llevado por los estudiantes a otro tipo de ejercicios escriturales en momentos diferentes a los de la implementación de la secuencia.

CAPÍTULO IV

4. Conclusiones y Reflexiones

En este apartado se presentan las conclusiones y reflexiones que permiten dar cuenta de la trascendencia de este proyecto de intervención pedagógica, en términos de la valoración de su incidencia en el mejoramiento de los niveles de competencia en la producción de textos orales y escritos, a través de las historias de vida como estrategia metodológica, con estudiantes de los grados Transición, Tercero y Quinto de la Institución Educativa Técnico de Comercio Santa Cecilia (Cali, Valle).

4.1. Conclusiones

1. La implementación de la (SD) permitió validar las historias de vida como una herramienta significativa para aproximar a los estudiantes hacia la lectura y la escritura, pues les resulta llamativo reconocerse como protagonistas de estas historias, al mismo tiempo, que les pareció divertido y motivante narrar sus propias historias y luego compartir las historias de vida de los otros.

2. Después de la implementación de la (SD), los estudiantes se acercan con más seguridad a la producción de textos en cualquier asignatura o momento de la cotidianidad escolar; es decir, asumen que escribir es una manera de plasmar sus saberes, pensamientos e ideas. Notan que ya no

dependen del dictado o la transcripción de textos, para plasmar en sus actividades escolares conceptos, significados, conclusiones, etc. Esto se demuestra en la realización de distintas actividades de clase donde se les propone escribir desde sus saberes, bien sea preconceptos o conclusiones, después de recibir datos o informaciones.

3. Se ratificó que el uso de diferentes tipos de textos en el aula son un gran apoyo para el desarrollo de las actividades de clase, así como para la construcción de aprendizajes escolares. Estos no solo sirven como detonantes o motivantes para la atención de los estudiantes, sino que pueden ser modelos de producción para ellos, permitiéndoles hacer comparaciones entre sus producciones con las ya creadas, lo que a los estudiantes les da una suerte de aprobación y valoración a sus elaboraciones.

4. Se evidenció la importancia del uso de la palabra oral en la creación de los aprendizajes en el aula, pues si bien, constantemente se busca la participación de los estudiantes en las actividades escolares cotidianas, hasta la implementación de la (SD) no era pensada como una herramienta primordial de acercamiento de los estudiantes hacia la práctica escrita. Los ejercicios permitieron a los estudiantes expresar y narrar desde la oralidad, las historias, pensamientos, conclusiones, etc. Esta situación les generó confianza a la hora de estructurar las ideas para la elaboración de sus escritos.

5. Se consiguió en un 80% de los estudiantes, una mejoría en la producción de textos escritos en cuanto a los niveles que se buscaban fortalecer, según las competencias textuales requeridas por el MEN para los grados escolar, concernientes a los componentes pragmático, sintáctico y

semántico. Al finalizar la implementación de la (SD) los estudiantes realizan escritos, ordenados, coherentes y acertados en el tema que se les asigna, de la misma manera, falta un poco aún en lo referido a la precisión de los hechos, pues a pesar de tener las informaciones necesarias para construir los textos, omiten datos importantes que darían más cuerpo o desarrollo al escrito.

6. Es prudente establecer el desarrollo de este tipo de intervenciones desde momentos tempranos del año escolar, pues se notó en algunas actividades la necesidad de tiempo para la consecución de algunos resultados o desarrollos. Es también necesario visibilizar mucho más la propuesta ante la comunidad, esto para conseguir de manera más diligente y efectiva, la participación de sus miembros en este tipo de intervenciones.

7. Las dinámicas de aula mediadas por las historias de vida permitieron que la interacción verbal de los estudiantes, en particular los de preescolar, se diera en un ambiente de libertad donde los diálogos surgieron de manera espontánea y continua. Este ambiente se aprovechó para desarrollar actividades donde los niños lograron argumentar, proponer, exponer, explorar temáticas diversas y apropiarse conceptualmente de los diversos saberes específicos. En términos generales, de desarrollar la competencia comunicativa del habla.

8. La habilidad de escucha es fundamental para la comunicación y el desarrollo del lenguaje oral, puesto que es un elemento que posibilita la interacción, el aprendizaje de la lengua y se construye en un proceso continuo que posibilitó ser enriquecido, por medio de la actividades de la (SD) que despertaron el interés de los niños, toda vez, que estas partían de sus propias historias o de personas cercanas.

9. Al mediar el desarrollo del lenguaje oral, se debe romper con el esquema de que el maestro es el único que habla, brindando la oportunidad a los estudiantes de expresar sus ideas y compartir sus conocimientos con los otros. Por tanto, la ejecución de acciones pedagógicas que favorezcan las competencias comunicativas, deben estar ligadas a los intereses de los estudiantes y responder a las necesidades del contexto, pues así, contribuirán significativamente a desarrollar en los estudiantes la capacidad de interactuar en diferentes espacios de forma competente y contribuye, a cimentar las bases para que en ambientes apropiados logren su proceso de alfabetización.

10. De igual manera es necesario que la institución educativa reconozca su papel en el desarrollo del lenguaje oral y escrito, pues en este, confluyen diversos saberes, culturas, expresiones, entre otros y por ende, múltiples referente lingüísticos que contribuyen al desarrollo pragmático del lenguaje. En particular conviene llamar la atención sobre la oralidad, que tradicionalmente no se toma como un aprendizaje que se deba mediar o potenciar por la escuela, pues se asume equívocamente, que desde casa ya se ha adquirido.

11. Es fundamental reconocer que el papel de las familias en este proceso formativo fue vital. El apoyo y colaboración en cada actividad, se vio reflejado en los logros y avances de los estudiantes. Fueron ellos quienes con su trabajo y motivación a los estudiantes, pero en especial la confianza depositada en este proceso, los que hicieron posible cumplir los objetivos soñados por esta propuesta.

12. Cabe resaltar que las situaciones de esta propuesta, los recursos y los tiempos se fueron modificando de acuerdo a los requerimientos de los niños y niñas; lo que evidenció, que si bien las intervenciones en el aula deben ser planeadas y estructuradas por los docentes, son los

estudiantes quienes realmente en el desarrollo, proponen y plantean lo que en el momento se necesita para hacer de sus aprendizajes acciones realmente significantes, de ahí la necesidad de ser flexible en la ejecución de cada actividad que se comparta en las aulas.

13. Involucrar a los padres en los proyectos de la institución fue un aspecto clave del proyecto, pues dado que se requiere crear una cultura escrita, esta solo se puede dar con la participación de las familias en dicha cultura. Por lo tanto la tarea de que los padres cambiaran el viejo paradigma de que escribir en la escuela equivalía a tener agilidad y precisión en la toma de dictados y transcripciones, colaboró ostensiblemente a que los niños se pudieran ver de otra manera en su rol como estudiantes, esta vez no como un agente receptor, sino además como un transmisor de conocimientos.

14. Durante la aplicación del proyecto se puede corroborar que un aspecto que tiene gran incidencia en las dificultades que se presentan en la producción textual de los niños y niñas, es la marcada preocupación por el perfeccionamiento del carácter gramatical de la escritura, lo que aleja a los estudiantes del proceso, creando en muchos casos una animadversión por escribir. Situación que es mejorada cuando la corrección cobra un último lugar y se da como un complemento para mejorar sus producciones y no como la prioridad en sí, permitiéndoles descubrir de esta manera que sus escritos siempre tendrán posibilidad de mejora.

15. El rol del profesor indudablemente debe evolucionar, ya que con la globalización y el flujo constante de la información, éste requiere “asociarse” con sus estudiantes y cooperar en la planificación de los aprendizajes, de manera tal, que les permita identificar los aspectos que

podrían mejorar, así como las fortalezas durante el desarrollo de sus procesos. Para ello, la coevaluación se convierte en una herramienta supremamente potenciadora en esa asociación, pues durante el proceso, no solo se optimiza la participación del estudiante sino que además, el maestro mejora en el arte de aprender y de entender como aprenden sus estudiantes.

4.2. Reflexiones: el arte de no escribir para la escuela

“Para escribir solo hay que tener algo que decir”

Camilo José Cela

La producción textual en la escuela ha sido asociada más a la transcripción de textos y, en el mejor de los casos, a la reproducción de dictados previamente definidos para su escritura, que al hecho de plasmar el mundo como lo entendemos, evidenciando nuestra relación y lugar en él. Originar espacios de reflexión sobre las historias de vida que descubren los estudiantes en su entorno, constituye entonces un pretexto para desarrollar y fortalecer aprendizajes acerca de la práctica escrita, cuyas construcciones tanto individuales como colectivas permitirán no solo el reconocimiento de sí, sino también del otro y por consiguiente, de su contexto. Así pues, la intención es desarrollar, más allá de las reglas lingüísticas, competencias escritoras que devuelvan el sentido social que esta práctica debiera tener. Esto se logra cuando los estudiantes escriben en la escuela, pero no para ella. La posibilidad de escribir reflexivamente sobre sí mismo y sobre los otros, le dará esa significatividad a la escritura al ubicar a los sujetos desde las realidades propias y ajenas.

En este sentido, podría decirse que el presente proyecto de intervención pedagógica, es un claro ejemplo de la incidencia del trabajo pedagógico con historias de vida, en términos de la vinculación entre la producción textual y las experiencias de vida. Por ello, como asegura Restrepo (2013): “[...] si la escritura es un acto social, debe integrar aspectos personales y del entorno de los estudiantes, que lleven a expresar sentimientos, opiniones, analizar situaciones, a recordar; y la vía

más cercana será la escritura autobiográfica, pues en ese ejercicio de narrarse estarán vinculados aspectos técnicos de la escritura, aspectos psicológicos y sociales” (p. 43-44).

Por tanto, estas prácticas de escritura más allá de ser simples registros anecdóticos, comprenden reflexiones críticas donde se trasluce el pasado con el presente, todo ello, en función de narrativas de aprendizajes y significación. Por ello, como lo afirman Casañas y Cuellar (2016): “Aplicar una didáctica para la enseñanza que involucre las experiencias de vida de los estudiantes, donde su propio mundo se manifieste, para ser convertido en texto escrito, refleja una actitud favorable frente al acto de escribir (...)” (p.91). Toda vez que la escritura, aunque se da en la escuela, deja de ser para ella transformándose en dispositivo para la reflexión y construcción social.

Ahora bien, en el escribir entonces se complementan experiencias y aprendizajes relacionados con las habilidades comunicativas que orientan el funcionamiento de las dimensiones del sistema lingüístico, pues la escritura es una habilidad compleja, que exige al escritor tener conocimientos, habilidades básicas, estrategias y capacidad para regular diversos procesos, por tanto es prudente tener presente la concepción de Cassany (1995) frente al concepto de escribir, pues según él, “(...) escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (p.13). La escuela debe entonces desarrollar y mejorar procesos de producción escrita a partir de la reflexión de los entornos de los estudiantes. Aquí es preciso retomar a Lerner (2001) quien refiere que: “(...) el desafío es lograr que la escritura deje de ser en la escuela solo un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza” (p.41), pues es claro que los procesos de lectura y escritura en la escuela son en su mayoría maneras

de evaluar aprendizajes escolares más no procesos de expresión o manifestación del pensamiento propio.

La cultura escrita supone que la escuela preserve el sentido de la lectura y la escritura como prácticas sociales. En otras palabras, la meta o desafío de la escuela, es lograr que los niños y jóvenes lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita. Desafío que en términos del MEN, implica “(...) generar espacios de significación en los que la escritura cobre sentido social, y el problema de la fonetización y el acceso al código alfabético serán una necesidad que aparece de manera natural (MEN, 1998, p.30). Por ello, escribir para la escuela debe ser leer para la vida.

En correspondencia con lo anterior, podría afirmarse analógicamente que la escritura es para la escuela lo que el sol es para la nieve. Si la escritura es impuesta por los otros, la escuela se derrite, pierde su sentido social. Si la escritura es pensada como una construcción social, desde como leo al mundo, como veo los otros, entonces la escuela brilla y centellea en la reflexión de la vida. Escribir para la escuela debe ser leer para la vida, reconocer otras maneras, otras opiniones, otros saberes y maneras de hacer. Escribir es poner las vidas a dialogar y ese diálogo permite entrar al mundo de lo colectivo, de lo plural, de la conciencia de los sentidos, de leer con el corazón, escuchar desde sus latidos, a veces lentos, a veces agitados, de plasmar con el alma las palabras. Así la escritura sería una ventana para recuperar y revitalizar las memorias y todo aquello que le otorga sentido a la existencia.

De esta manera hay conversación. Se ponen las vidas a dialogar y ese diálogo permite entrar al mundo de lo plural y entonces la escuela saldrá de su no existencia para existir.

A modo de conclusión, conviene señalar que cuando las prácticas de lectura y de producción textual son procesos reducidos a la autoridad, la temporalidad y modelación de caracteres o conductas, como consecuencia de la anomia, el sin sentido, la apatía, la ignorancia e indiferencia, de una escuela homogeneizante centrada en la alfabetización funcional, mutiladora de la diversidad y la diferencia; creemos que lo único que nos queda es la ensoñación como manifestación del sentir, del pensar y del hacer, en contextos, incluidos los ámbitos escolares, donde todo “es como es”.

Quizá, convendría preguntarse: ¿podrían ser las narrativas de/en/desde y para la vida, quienes nos acompañen en la escuela, a fin de suscitar el pensamiento y aprender el arte de no escribir para la escuela?

Referencias bibliográficas

ACNUR (2013). Te cuento mi Historia. Palabras y dibujos de niños colombianos refugiados en Ecuador. Bureau Europa, Bruselas, Bélgica. Disponible en: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2013/9176.pdf>

Barriga, R. (2002). *Estudios sobre el habla infantil en los años escolares: un solecito calientote*. México.

Benavidez Tamayo L., Gonzales Gutiérrez L. (2015). “Del relato de tradición oral al texto narrativo escrito”. *Educación y territorio* vol.6, No.10, 15-34. Disponible: <https://www.jdc.edu.co/revistas/index.php/reyte/article/view/13/14> (18/03/2018)

Bodrova Elena y Debora J. Leong. (2005). “La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación”. En: *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar*. Vol. I. SEP. México.

Bloomfield L. (1933) *Language*. University of Chicago Press. p. p32. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Oralidad#cite_note-3

Briones G. (2000) *Preparación y evaluación de proyectos educativos*. Programa de mejoramiento en lengua materna: desarrollo de la lectura y la escritura. Imprenta Departamental del Valle del Cauca. Universidad del Valle.

Camps, A. Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria. MEN. Gobierno de España. Disponible en: http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_sietepincipios_annacamps.pdf/bfe454a5-3e65-4f1b-9470-bd78c5bf68d9

Camps, Anna y Felipe Zayas (coords.). (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura, Ed. Graó, Barcelona.

Camps, Anna. (1995). *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*. Barcelona: Grao.

Camps, A. (2003). *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. Universidad Autónoma de Barcelona: Grao.

Casañas, E, & Cuellar, Y. (2016). *Didáctica alternativa mediada por los relatos de vida para mejorar la producción escrita en estudiantes del grado 6° de la institución educativa Jesús Villafañe Franco del distrito de Aguablanca de la ciudad Santiago de Cali* (tesis de maestría). Universidad de Manizales, Colombia. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2828/Tesis%20Completa%20Revisi%C3%B3n%20YAS-ESP%20D..Pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Recuperado de: <http://www.centrodemaestros.mx/bam/bam-cocina-escritura-cassany.pdf>

Castillo, C. Sánchez C, Serrano L. (2009). *Algunas consideraciones en torno al diseño e implementación de una SD y su aporte a las prácticas de enseñanza del lenguaje con estudiantes del grado sexto del colegio villas del diamante*. Disponible en: de coordinar una doble trama a partir de la lectura de un “libro-álbum”. En A. Auza Benavides, K. Hess Zimmermann (Eds) *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. (pp 173-212). México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Constitución política colombiana. 1991. Gaceta constitucional No. 116 de Julio 20 de 1991

De Tezanos, A. (1999). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo – interpretativo para la investigación social*. Bogotá: Ediciones Antropos.

Ferreira M., Mendes A. (2015). Las narrativas de vida como prácticas de (auto) formación de maestras que enseñan matemáticas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 2015 20(64). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14032722009.pdf>

Ferreiro E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia de las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV. Congreso llevado a cabo en México. Recuperado de: <http://www.atencapital.org.ar/sites/default/files/Leeryescribirenumundocambiante.pdf>

Fons Esteve, Montserrat. (2010). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Ed. Graó, Barcelona.

Frade Rubio, Laura. (2009). *Planeación por competencias*. México: Ed. Inteligencia educativa.

Freire P. (2004). *La importancia de leer y el acto de liberación* 16ª. Ed. México: siglo xx editores. Recuperado de: <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2015/12/Paulo-Freire-La-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberaci%C3%B3n.pdf>.

Freire P. (2005) *pedagogía del oprimido*. 55ª Ed. México: siglo xxi editores. Recuperado de: <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>

Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI.

Garavito, E. (2009). *Manifestación sociolingüística de un grupo de desplazados*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

Gómez L., Mejía R. (2002). “Vigotsky: la perspectiva Vygotskiyana”. ITESO (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores). Recuperado de: http://curso.ihmc.us/rid=1JJ36VHJD-2B3LNXN-XWF/lev%20_Vygotskiy.pdf

Goodson, Ivor F, Pert J. J. Biesta, Michael Tender and Norma Adair (2010): *Narrative Learning*. Routledge, Oxon, New York.

Hess, K.; Prado, M. (2013) ¿Te leo un cuento? La lectura de relatos en el desarrollo narrativo de niños en edad preescolar. En A. Auza Benavides, K. Hess Zimmermann, (Eds) *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. (pp 111-140). México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Hess, K.; Rodríguez, C. (2010) Interrelaciones entre oralidad y escritura en narraciones infantiles. En Calderón, G.; Hess, K. *El reto de la lengua escrita en la escuela*. México: Fundap.

Hocevar S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos. Diseño de una secuencia didáctica. En la Redacción de lectura y vida. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Hocevar.pdf
<http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis36.pdf>

Hymes, Dell. (1996). “Acerca de la competencia comunicativa”, *Forma y Función* (9), Santafé de Bogotá, [junio], pp. 13 - 37.

Jiménez E. (2016) *la estrategia del caracol una propuesta para mejorar la producción textual a través de la escritura de relatos de experiencia*. Tesis en maestría en pedagogía de la lengua materna. Universidad distrital francisco José de Caldas Facultad de ciencias y educación. Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2637/1/Jim%C3%A9nezCruzEdisonJavier2016.pdf>.

Jiménez M, j y Otros. (2010). Guía para trabajar la historia de vida con niños y niñas. Acogimiento familiar y residencial. Consejería para Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía, CALIDOSCOPIO España.

Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real lo posible y lo necesario, capítulo II*. Fondo de cultura económica, México D.F. Recuperado de: https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/9-lerner-delia_2003leer_y_escr.pdf

Ley 115 del 8 de Febrero de 1994. Ley general de educación de la república de Colombia

Luria, A. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Recuperado de: <https://www.textosenlinea.com.ar/libros/Luria%20%20Conciencia%20y%20Lenguaje.pdf>

Martínez I. (2012) *Enseñar a leer y escribir para aprender en la Educación Primaria: diseño y evaluación de un programa de intervención de escritura de síntesis a partir de varios textos*. Tesis Doctoral, Programa de doctorado: Desarrollo psicológico, aprendizaje y educación. Perspectivas contemporáneas. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España. Disponible en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11284/56236_martinez_alvarez_isabel.pdf?sequence=1.

Ministerio de Educación Nacional y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación Ascofade (2006). Estándares Básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y

Ciudadanas. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.

Ministerio de Educación Nacional. (2007). El lenguaje da vida. Altablero No. 40, Marzo-Mayo. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122046.html>

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

Ong, Walter. (1996). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, FCE: México.

Pérez, Mauricio y Roa, Catalina. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito – SED.

Pérez L. (2013). *La producción escrita de textos narrativos en los estudiantes del grado 9° B de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del municipio de Cauca, Antioquia*. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Cauca, Colombia. Disponible en: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/707/1/PA0821.pdf>

Pérez, M (2004). *Un marco para pensar las configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica*. En “La didáctica de la lengua materna” Estado de la discusión en Colombia. 2005, Universidad del Valle, ICFES.

Postigo, C., & Lambrisca, B., & Hernández, C., & Checa, L. (2004). “La producción simbólica en los discursos narrativos escritos de los escolares”. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, No.22, 33-45. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18502203> (18/03/2018)

Restrepo, D. (2013). *Mi historia de vida en letras: la autobiografía como estrategia didáctica para mejorar el proceso de composición escrita*. (Tesis de pregrado), Universidad de Antioquia, Colombia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1580/1/PA0797.pdf> ENSAYO 1

Rodríguez Gómez, Gregorio y otros. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe: Granada, España.

Rodríguez L., (2015) *El relato de experiencia: una alternativa para fortalecer la producción escrita. Tesis de Maestría en pedagogía de la lengua materna Universidad distrital francisco José de caldas*. Facultad de ciencias y educación. Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2146/1/Rodr%C3%ADguezD%C3%ADazLad yDaiana.2015PDF.pdf>

Rodríguez L. Dioselina. (2016) Ponencia: Producción textual a partir de vivencias de los niños y niñas del grado 2°1. Popayán (Colombia):12 a 14 de Octubre, VII coloquio Nacional de Educación, Universidad del cauca. Recuperado de

de:<http://www.unicauca.edu.co/eventos/index.php/educoloquio/2016/paper/viewFile/399/245>
 Salvador bigas M. (2008). “El lenguaje oral en la escuela infantil”. Glosas didácticas, No.17, primavera 2008, 33-39. Recuperado de: <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/03.pdf>

Suárez, D. (2007). “Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares”, en: I. Sverdlick, comp., La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 71-110.

Suárez, D. (2017). “Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar”. En: Revista Teias v. 18, n. 50, (Jul/Set).

Tolchinsky, L. (1993). *El aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Primera edición. Barcelona España: Editorial Anthropos.

Schneuwly B. (1992). *La concepción Vygotskiiiana del lenguaje escrito*. CL&E, 16, PP. 49-59. Universidad de ginebra sección de ciencias de la educación. Suiza. Recuperado de: <http://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/articulo/1127-la-concepcion-Vygotskiiiana-del-lenguaje-escritopdf-mp06O-articulo.pdf>

Tobón Tobón, Sergio, Pimienta prieto, Julio y García Fraile, Juan A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. México: Pearson- Prentice Hall.

Valls R, Soler M, Flecha R, (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. Revista iberoamericana de educación. n. ° 46(2008), pp. 71-87. Disponible en:<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:T9N78X7pvbwJ:rieoei.org/rie46a04.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>.

Vega, T; Alvarado, M. (2013) Escuchar, mirar y reconstruir. Las posibilidades infantiles

Villar Aguilés, Alicia. (2012). *Vidas vividas, vidas narradas. Hacia una teoría del aprendizaje narrativo*. En: RASE Vol. 5, núm. 1: 98-101.

Vygotsky, L (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pléyade.

Vygotsky, L [1978] (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. Grijalbo.

Zavala Vidiella, Antoni. (2008). “La práctica educativa. Cómo enseñar”. México: Graó.
 Zayas, F. Leer para escribir, escribir para leer. MEN. Gobierno de España. Disponible en: http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_leerparaescribir_felipezayas2.pdf/c7217216-7a82-486d-b40c-6090ef63e15c

ANEXOS

ANEXO 1: Análisis de mediación grado transición

Las experiencias vividas durante la implementación de la secuencia se encuentran descritas a continuación:

ANÁLISIS DE MEDIACIÓN GRADO TRANSICIÓN	
Propósito u objetivo general:	
Favorecer el desarrollo de los niveles de competencia en la producción de textos orales y escritos, desde una experiencia comparativa, a través de las historias de vida como situación didáctica	
Competencias a desarrollar:	
<ul style="list-style-type: none"> • Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos. • Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas. • Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades. 	
Nivel: MICROESTRUCTURAL	
Momento 1 “ El cuento de mi vida”	
Ejes motivadores	Actividades
ASI SOY YO	<p>Me Gozo de saber quién soy, así soy yo, es el inicio del trabajo narrativo que se lleva a cabo con los niños y niñas desde la elaboración de una ficha de construcción colectiva con apoyo de sus familias y que se trae a clase para escuchar las voces de los niños al contar cómo se conocieron sus padres y cómo fue su nacimiento.</p> <p>Al momento de estas narraciones que se disponen en asamblea general al inicio de la jornada; los niños se notan tímidos y con mucha inseguridad al enfrentar el discurso público y al hablar con micrófono aún más, se debe motivar constantemente y con el paso de cada historia los demás se toman mayor confianza y se expresan con mayor fluidez. Al hablar de sus padres en la mayoría de las historias los niños y niñas se notan expectantes de conocer las vivencias de sus amigos.</p>
HISTORIA DE MI NOMBRE	<p>Permitir que los niños indaguen en sus familias las razones por la que llevan el nombre que les fue dado , permite identidad y reconocimiento de lo valioso que es ser llamados por él. Así mismo durante las narraciones los chiquitines se notan orgullosos de contar la historia de sus nombres y se genera confianza en la medida que todos se notan atentos e interesados, convirtiendo este momento en un espacio emotivo y muy valioso para cada uno. La mayoría coincide en que sus nombres lo eligieron entre padres y que tiene origen bíblico.</p>

<i>ASI ME VEO HOY</i>	Este momento es acompañada con una actividad previa que permite al niño observarse en un espejo e ir contando como se ve, y desde la explicación adjetivando sus expresiones de manera lúdica y con ayuda de todo el grupo.
<i>MI FAMILIA</i> <i>Mi ÁRBOL GENEALÓGICO</i>	<p>La presentación de la familia de cada estudiante se convirtió en un acto realmente importante para el grupo pues alrededor de esta se generó mucha expectativa y cada chico emocionado y ya con muchos más elementos de discurso, fluidez y control del tono de su voz, realizó su exposición con agrado y orgullo.</p> <p>En la asamblea explicar el orden jerárquico de sus familiares después de la elaboración de la ficha en familia permitió a los niños comprender los parentescos y relaciones filiales que se tejen en las familias y también reconocer las diferentes clases de familias que existen donde dejamos como conclusión que el principio fundamental que conforma cada familia es el amor</p>
<i>CONOCIÉNDOME -</i> <i>MI JUEGO FAVORITO</i>	<p>Conociéndome fue un momento donde los niños y niñas reconocieron sus fortalezas y lo que pueden mejorar de sus actitudes. En asamblea cada estudiante contó cómo fue el diálogo en casa para identificar sus cosas buenas y aquellas que se deben mejorar. Algunos coincidían en que son alegres, amorosos e inteligentes; que beben mejorar el orden y ser más obedientes. Se escucharon expresiones como: “mamá siempre dice que soy desobediente” “a mí me regaña por que dejo tirado los juguetes y mi ropa”</p> <p>Este fue un momento emotivo y muy significativo según las reacciones de los niños al presentar en físico o en ficha a su juguete o juego preferido , los niños reflejan en sus juegos afecto y emociones que solo</p>
<i>TODO ACERCA DE MI</i>	Todo acerca de mí, es una ficha que se realizó con los niños para condensar todos los aspectos que se trabajaron anteriormente Y se trajeron el aula como pretexto para su comunicación y su expresión oral. Esto les permitió una identificación de sus propias cualidades, gustos o disgustos y que las reflexiones que se compartieron anteriormente cuando se permitieron expresar ante sus compañeros sus construcciones escritas y orales se resignifican desde ellos y para ellos.

Nivel: MESO ESTRUCTURAL	
Momento 2 “el cuento de mi familia”	
Ejes motivadores	Actividades
<i>¿EN CUAL PERSONA DE TU FAMILIA PENSARÍAS PARA CONTAR SU HISTORIA</i>	En el momento de la asamblea se trae la pregunta para dialogar acerca del eje motivador, En cuál persona de tu familia pensarías para contarnos su historia? Pregunta la cual como es lógico la mayoría de los niños responden a su mamá o en su papá; pero ya llevando los un poco más a la reflexión acerca de quienes valoran y conocen más, se les da la tarea de indagar en sus familias historias para atraer posteriormente a la clase y compartir con sus compañeros de manera oral.
<i>MI FAMILIA CUENTA....</i>	En este segundo encuentro y ya con un producto mucho más elaborado pues la indagación en casa Les permite tener un mayor abordaje de la temática acerca de la vida de un personaje de su familia se pregunta quiénes quieren participar de él que cuenta mi familia que abre el segundo eje motivador para la expresión oral.
Nivel: MACROESTRUCTURAL	
Momento 3 “el cuento de mi gente”	
Ejes motivadores	Actividades
<i>POR QUE HAY PERSONAS CON HISTORIAS DE VIDA FAMOSAS?</i>	Frente al nivel meso estructural que cuenta la gente, y donde el eje motivador fue; porque hay personas con historia de vida famosa? Se presentaron varios personajes que han destacado su vida en algún campo y que sus acciones los hicieron famosos En este momento buscamos que los niños conozcan otras historias de vida de personas representativas de la sociedad colombiana “famosos” que han logrado destacarse en diferentes campos, culturales, deportivos, social, artístico o político, se presentan personajes como James Rodríguez, Lionel Messi, Policarpa Salavarrieta, Jovita reina eterna.. Desde esas historias se escuchan las apreciaciones de los niños, especial en la manera cómo es contada la vida de estas personas, después de los videos observados, se moviliza la reflexión de los niños alrededor de las acciones que llevaron a estas personas a destacarse y hacer representativos en su medio. Dicha actividad genera la necesidad en cada niño de contar cómo se proyectan cuando sea adulto; y permite iniciar en la exploración de sus deseos de formación profesional que dio lugar a narrativas espontáneas no muy estructuradas pero que evidenciaron las habilidades argumentativas y de interacción conversacional; al igual que su avance en la fluidez.

<p>CONOCES HISTORIAS PARA CONTAR EN TU BARRIO?</p> <p>Texto complementario: héroes de mi pueblo</p>	<p>Posteriormente y ubicándonos en su contexto, su barrio, su cuadra sí motivó la expresión desde el eje dinamizador conoces historias para contar de tu barrio? Y en Asamblea como es costumbre , los niños trae las historias de personas que en su barrio son representativas por acciones positivas o por acciones negativas, salen a relucir persona importantes como sus cuidadores, el señor o la señora de la tienda, el vendedor de mazamorra, lo moto ratones quienes los transportan, el loquito o borracho del barrio, entre otros.</p> <p>En este momento inicial no se tienen datos concretos acerca de la vida de estas personas, por lo cual se le solicita a los niños que indaguen en casa o con personas cercanas información que les permita precisar detalles acerca de estas historias para posteriormente encontrarnos en un momento final; donde escucharemos de sus voces lo indagado sobre las historias de sus vecinos.</p> <p>El Texto complementario: héroes de mi pueblo; es leído y presentado a los niños de manera visual para que tuvieran un referente de narración al momento de contar la historia sobre el personaje de su comunidad. De estos cuentos cortos, con mucho gráfico los niños destacan los bellos gráficos y las historias de personajes como Doña América a quien relacionaron con una vecina del barrio que ayuda a las madres a hacer los riegos después de tener un bebé. También mostraron interés por la historia de Jesús López pues dicen que se parecía a Don Romualdo de quien les gustaría contar sus historias.</p>
<p>A CONTAR HISTORIAS...</p>	<p>Este momento culminó con la visita de Don Romualdo quien cuenta su historia al grupo y de manera muy atenta comparte y responde los cuestionamientos de los niños. Posteriormente los niños que con apoyo de sus familias lograron preparar la historia de su vecino, la presentó en asamblea y fue escuchado y sus compañeros compartieron con ellos sus apreciaciones y sugerencias para mejorar sus producciones. Algunos niños logran con apoyo familiar construir escritos que apoyaron sus historias de vida.</p>

ANEXO 2: Análisis de mediación grado tercero

Las experiencias vividas durante la implementación de la secuencia se encuentran descritas a continuación:

ANÁLISIS DE MEDIACIÓN GRADO TERCERO	
Propósito u objetivo general: Favorecer el desarrollo de los niveles de competencia en la producción de textos orales y escritos, desde una experiencia comparativa, a través de las historias de vida como situación didáctica	
Competencias a desarrollar: <ul style="list-style-type: none"> • Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos. • Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas. • Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades. 	
Nivel: MICROESTRUCTURAL	
Primer momento: “ El cuento de mi vida”	
Ejes motivadores	Actividades
<p>ASI SOY YO (sesión 1)</p> <p><i>Texto eje:</i> “Los goles de Juancho”, capítulo 1 y 2.</p> <p>Texto complementario</p> <p>Libro: El Capitán Calzoncillos y las aventuras del Súperpañal.</p>	<p>Día 1: Me Gozo de saber quién soy: (Ficha). Inicialmente se pregunta en clase si saben algo sobre cómo se conocieron sus padres. Algunos comentan pequeños detalles de lo que les han contado; otros dicen no saber nada. Afloran sentimientos, pues algunos dicen que no conocen a su padre. Kelly comenta: “Profé, yo veo que los papás de mis amiguitos y mis compañeros la mayoría se van a otro lado a trabajar o no los vuelven a ver casi, el mío esta en Chile, por ejemplo”. Llevan a casa la ficha para hacer las indagaciones a su familia. La maestra, a raíz de los comentarios hechos en clase les dice que, aunque muchos de los papitos ahora no vivan con ellos, se trata de un proceso de reconstrucción de su propia historia.</p> <p>Día 2: Socialización del desarrollo de las fichas. Los niños muestran gran disposición para hablar sobre lo que dijeron en sus familias. Este salón en particular está familiarizado con el micrófono. La timidez que mostraban al usarlo inicialmente ya paso y esta situación facilita y anima las participaciones. Durante las narraciones de sus compañeros los estudiantes van descubriendo relaciones entre las situaciones que viven. Los dos estudiantes que en el salón presentan problemas de disciplina tienen una actitud de calma y escucha. El interés en las narraciones hace que la clase en general mantenga una buena disposición. La técnica usada en clase para mediar la palabra y los procesos de escucha en clase surtió un efecto bastante positivo.</p>
<p>HISTORIA DE MI NOMBRE (sesión 2)</p> <p>Fichas:</p> <p>Elementos de análisis y</p>	<p>La comunidad muestra una marcada orientación a la iglesia Cristiana, lo que se evidencia en las narraciones, pues varios nombres fueron elegidos por su significado bíblico. Surge en este momento una historia especial pues Manuel dice. “...mi papá no quiso darme el apellido porque cuando yo nací cambiaba de colores,...”. Fue un momento de gran emotividad, pues Manuel deja ver su tristeza durante la narración y los niños muestran una admirable solidaridad frente a sus sentimientos. La construcción de sus historias no solo ha servido como pretexto para la producción textual, sino además ha</p>

<p>estructura del texto/Comprensión general del texto.</p> <p><i>Texto eje:</i> “Los goles de Juancho”, capítulo 3 y 4.</p>	<p>favorecido el compañerismo.</p>
<p>ASI ME VEO HOY (sesión 3)</p> <p><i>Texto eje:</i> “Los goles de Juancho”, capítulo 5 y 6.</p>	<p>Los estudiantes compartieron apreciaciones sobre su apariencia física en principio y lo hicieron como un listado de características. Se les proporciona vocabulario con adjetivos de descripción tanto física como de personalidad para facilitar sus escritos. Jean Pool dice: “Me da tristeza verme con esas gafas”.</p> <p>Al finalizar la actividad logran pasar del listado a una narración un con secuencias lógicas y pertinentes a lo que se pide en la ficha.</p>
<p>MI FAMILIA MI ÁRBOL GENEALÓGICO (sesión 4)</p> <p>Texto regalo, Video: HISTORIA DE FRIDA KAHLO PARA NIÑOS.</p> <p><i>Texto eje:</i> “Los goles de Juancho”, capítulo 7 y 8.</p> <p>En casa: Elementos de análisis y estructura del texto/Comprensión general del texto.</p>	<p>A partir de esta actividad se hace necesario presentar la línea del tiempo, pues algunos ya han iniciado con la elaboración del producto final de este momento que es su autobiografía. Hacen pequeños párrafos sobre información o momentos especiales de su vida.</p> <p>Se aclara una confusión que tienen acerca de los apellidos. Algunos manifiestan no conocer a alguna persona de las que indican en el árbol genealógico. Algunos estudiantes piensan en la persona que podrían elegir para el momento “El cuento de mi familia”.</p> <p>Presentan algunos problemas para la secuencia del tiempo. Se explica de nuevo los tiempos verbales y se hacen ejercicios al respecto.</p>
<p>CONOCIÉNDOME - MI JUEGO FAVORITO (sesión 5)</p> <p><i>Texto eje:</i> “Los goles de Juancho”, capítulo 9, 10 y 11.</p>	<p>Los estudiantes exponen sus puntos de vista acerca del cómo se ven así mismo en la ficha. Antes de socializar se inicia con una dinámica que consiste en que cada estudiante tendrá pegado una hoja de papel en la espalda. Cada uno debe escribir algún adjetivo o frase que describa a su compañero tanto en sus fortalezas como en lo que creen deberían mejorar. Esto les permitió hacer un paralelo entre como ellos se ven y como los ven. Algunos estudiantes se sorprendieron positivamente sobre la manera como los ven. En general todos fueron respetuosos con sus apreciaciones. Brayan hizo una sugerencia que fue acogida por el grupo. Él opinaba que sería una buena idea hacer par de compañeros, para que ayudaran al otro a mejorar. Dice: “...por ejemplo, Ronald es bueno para dibujar, yo no, él podría enseñarme”.</p>

	<p>El ejercicio de escribir diariamente al inicio de clase en el cuaderno de Palabrario, ha permitido que los estudiantes realicen, si bien no párrafos de extensiones largas si con una escritura de mayor coherencia. Este progreso también va relacionado sobre la forma de evaluación del proceso que se ha hecho todo el tiempo de manera conjunta. Unos a otros se alientan a escribir. Algunos estudiantes persisten en el desorden, desde el aspecto estético en sus escritos. Solo tres estudiantes muestran más interés en escuchar las historias o leer a otros que en escribir la suya propia.</p>
<p>TODO ACERCA DE MI (sesión 6)</p> <p><i>Texto eje:</i> “Los goles de Juancho”, capítulo 12 y 13.</p>	<p>Ficha síntesis de lo trabajado anteriormente. Al finalizar todas las fichas han tenido insumos suficientes para la producción de su autobiografía. En su gran mayoría logran escribir una historia con coherencia y cohesión. Sin ser la ortografía la protagonista, los estudiantes empiezan cada vez con mayor frecuencia a preguntar por la escritura de algunas palabras. (B o V, C o S, etc.). Las autobiografías que menos lograron fueron una página de extensión.</p>
<p>Nivel: MESO ESTRUCTURAL</p>	
<p>Segundo momento: “El cuento de mi familia”</p>	
<p>Ejes motivadores</p>	<p>Actividades</p>
<p>¿EN CUÁL PERSONA DE TU FAMILIA PENSARÍAS PARA CONTAR SU HISTORIA? (sesión 7)</p> <p><i>Texto complementario:</i> “Héroes de mi pueblo” Serie Río de Letras Territorios Narrados</p>	<p>Se les invita a indagar sobre los miembros de su familia, especialmente sobre aquellos que hayan tenido un suceso particular o especial para ellos. Algunos ya tienen definido sobre que familiar trabajar, pues en el desarrollo de la ficha “Mi árbol genealógico” surgieron algunas precisiones que los incentivo a pensar que sería bueno hablar sobre esa historia.</p> <p>Una vez compartido la razón por la que escogen tal o cual familiar, trabajan en el cuaderno de Palabrario para iniciar sus escritos. En todas sus escrituras ellos son libres de graficar sus historias.</p> <p>Los carteles que se han hecho después de las evaluaciones para recordar algunas cosas puntuales de la escritura y que han surgido de los procesos evaluativos, sirven de apoyo para cuando presentan dudas. En estos carteles se han puesto los errores más recurrentes y la manera correcta de hacerlo (palabras repetidas, sinónimos, ortografía, secuencia en el tiempo, incluyendo tiempos verbales). Cabe mencionar que algunos estudiantes continúan en el error de la escritura de algunas palabras a pesar de las ayudas que han tenido al respecto, pero se denota más por distracción que por desconocimiento o falta de entendimiento).</p> <p>Durante la evaluación de algunos escritos los niños hacen sus aportes para la corrección se escuchan voces diciendo: “le falta tilde”, “es con b”, “¡repetió mucho entonces, entonces!”.</p> <p>En algunos casos se escuchan explicaciones que fueron dadas por ejemplo Greis aporta sobre uno de los escritos que dos de los el llevan tilde y explica: “porque habla de Brandon, sí reemplaza su nombre, lleva tilde.</p>

<p>MI FAMILIA CUENTA... (sesión 8)</p> <p>Héroes de mi pueblo Serie Río de Letras Territorios Narrados</p>	<p>Participan aquí en este momento algunos familiares de los estudiantes. Tres de ellos por ejemplo han venido a contar un poco sobre su historia. Esto hace que los estudiantes mantengan ese ánimo por escribir una buena historia sobre sus familiares.</p> <p>Mantienen en su gran mayoría ese sentido objetivo que la autoevaluación les ha permitido, sin embargo casi todos los estudiantes siguen requiriendo de la aprobación de la maestra sobre sí está bien o no su escrito y siempre se les alienta a que sean ellos quienes inicialmente traten de identificar sus errores, después con sus pares y por último con la maestra.</p>
<p>Nivel: MACROESTRUCTURAL</p>	
<p>Tercer momento “El cuento de mi gente”</p>	
<p>Ejes motivadores</p>	<p>Actividades</p>
<p>¿POR QUÉ HAY PERSONAS CON HISTORIAS DE VIDA FAMOSAS? (sesión 9)</p> <p>Texto complementario: video ¿Qué hizo La Pola para aparecer en un billete?</p>	<p>Se presentan varios personajes famosos, buscando un modelo tanto escritural, como audiovisual que les facilite el proceso de redacción de este momento. Personajes del ámbito deportivo y cantantes son los que más les llaman la atención. Se hace la reflexión del porqué esas personas son famosas y Johan David dice: “Porque fueron buenos estudiantes”; Yurani dice: “mi mamá dice que los que los jugadores de fútbol no les gusta el estudio, yo creo que fue más bien porque les gustaba mucho hacer eso y eran buenos, los contrataron y se volvieron famosos por como juegan”. “porque desde pequeños tuvieron ese sueño y se esforzaron”. Jeremy: “tuvieron una oportunidad”. Se reflexiona sobre si creen ellos que están teniendo oportunidades a lo que dicen que sí de manera enfática. Carlos dice: “claro que si tenemos oportunidades, estamos en la escuela y en la fundación a muchos nos ayudan. También en el parque de la Flora hay cosas por hacer, patinaje, ciclismo, además del fútbol”.</p>
<p>¿CONOCES HISTORIAS PARA CONTAR EN TU BARRIO? (sesión 10)</p> <p>Texto complementario: héroes de mi pueblo</p>	<p>A partir de la pregunta los estudiantes empiezan a vislumbrar posibles historia dando las razones del porqué podría ser una historia. Algunos seleccionan su historia bien sea por un hecho positivo de la vida de esa persona, de superación o de liderazgo y otras por acciones negativas. Brayan dice: “yo puedo escribir sobre Jesusa, es una señora ya muy ancianita que es alcohólica”. Juan dice: “Yo puedo escribir sobre un moto ratón que mataron por estar en malas juntas”</p> <p>Se hacen indicaciones de cómo abordar las personas sobre las que quieren escribir para poder obtener más datos sobre la vida de estas personas y se habla del respeto a la privacidad y de la prudencia que deben de tener frente a lo que les es contado. También se advierte que no deben forzar a ninguna de las personas a contar su historia.</p> <p>Se explica que es un seudónimo para que lo usen como herramienta en caso de que la persona no quiera que su nombre salga referenciado en estas historias.</p>

	<p>Se realizan invitaciones a las personas para animarlos a contar en el aula su historia, en ellas los estudiantes les hablan del proyecto.</p> <p>Se logra que dos personas nos visiten y cuenten su historia, pero se agenda la visita para un día sábado con el fin de facilitar su presencia.</p> <p>Día de la visita: Los estudiantes están emocionados aunque el hecho de que los visitantes no hayan permitido que los graben los confunden un poco, pues no entienden la razón por la que vienen a contarlo al aula pero, en palabras de Jeremy. “¿Por qué les da pena que los graben si ya hablaron en el micrófono?”. En ausencia de los invitados les trato de explicar la razón, pero por el tiempo les digo que en la siguiente sesión les traigo un video sobre la intimidad y la privacidad para aclarar un poco más al respecto y se hace la salvedad de que los invitados se sienten cercanos y confiados con ellos porque son estudiantes de la comunidad, pero que no confiarían tanto en contárselo a otros.</p>
<p>A CONTAR HISTORIAS... (sesión 11)</p>	<p>Redacción de las historias de vida sobre los miembros de su comunidad con los datos e información recopilada. Por la premura del tiempo se agenda con los estudiantes espacios extra – curriculares para poder cumplir con el objetivo final. Los niños se muestran en disposición. Los padres agradecen esos espacios pues, aunque al principio no estaban tan seguros de la nueva metodología que la maestra les presentaba, con el transcurrir de cada momento fueron entendiendo, al igual que sus hijos que significaba en realidad leer y escribir. Las voces de los niños se escuchan y cada historia, por corta que sea, deja una satisfacción en la clase y la maestra. “...ahora si sabemos leer y escribir, ¿cierto profe?”, dice Manuel y Ashly le replica: “estamos aprendiendo, ya lo hacemos mejor”.</p> <p>Los escritos de este momento muestran un gran avance, pero sobre todo un interés por escribir que en inicio ni entendían no les parecía importante. Ahora algunos de ellos dicen que ya compraron un diario con llavecita para seguir escribiendo.</p> <p>La maestra les pide que al pasar al siguiente año traten de compartir ese proceso con otros, especialmente a sus nuevos maestros y persistan en esa actitud.</p>

ANEXO 3: Análisis de mediación grado quinto

ANÁLISIS DE MEDIACIÓN GRADO QUINTO	
Propósito u objetivo general:	
Favorecer el desarrollo de los niveles de competencia en la producción de textos orales y escritos, desde una experiencia comparativa, a través de las historias de vida como situación didáctica	
Competencias a desarrollar:	
<ul style="list-style-type: none"> - Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos. - Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas. - Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades. 	
Nivel: MICROESTRUCTURAL	
Momento 1 “ El cuento de mi vida”	
Ejes motivadores	Actividades
ASI SOY YO (Sesión 1) Texto regalo Película: El diario de Greg	Actividad 1: La sesión inicio con la proyección de la película: “el diario de Greg” como primer ejercicio de ejercicio de escritura de los estudiantes en la secuencia. La película les pareció muy divertida y entretenida, la sienten cercana tal vez porque al igual que el protagonista pronto iniciarán su proceso de secundaria y están llenos de expectativas frente a eso. Sacaron conclusiones como por ejemplo David opino: “ yo entendí que uno no debe aparentar lo que no es” Santiago comenta: “que uno no debe tratar mal a los amigos y que debe cumplir lo que se propone” Camila dice: “que uno no debe molestar a los compañeros”; no se logró por falta de tiempo construir un escrito en este en el momento, pero en la primera hora del siguiente día los estudiantes escribieron sus apreciaciones de la película, algunos escribieron sus reflexiones y conclusiones como por ejemplo <i>“Derly: yo si me identifico con el, niño la diferencia es que mis hermanas no me molestan”</i> , pero hubo muchos otros que no encontraron más que escribir que recontar lo que había pasado en la misma, a algunos les cuesta escribir apreciaciones frente a un tema, mientras que otros son muy breves en los escritos.
Texto complementario Libro- historieta: EL	Actividad 2: La clase inicio muy divertida pues los estudiantes reconocieron el protagonista del texto de hoy ya que hay una película en el cine de este personaje. Los chicos empezaron a hacer hipótesis acerca del texto, como por ejemplo a pensar que era la historia del capitán calzoncillos cuando era bebe. Se propuso lectura en voz alta por parte de la docente para que ellos la fueran siguiendo, luego se dio turnos a los estudiantes para leer, al ser una historieta se hizo la lectura con cambios de voz para cada uno de los personajes y resulto una

<p>CAPITAN CALZONCILLOS Y LAS AVENTURAS DE SUPER PAÑAL</p>	<p>lectura muy amena; la actividad se vio interrumpida pues había unos conflictos de días anteriores con un estudiante del salón que no había podido ser tratado con coordinación, hubo llamado por parte de la coordinadora lo que fraccio el trabajo y distorsiono la atención hacia el ejercicio. Los estudiantes finalmente realizaron la ficha de lectura aunque varios no alcanzaron a desarrollarla, cabe anotar que estos estudiantes fueron aquellos que presentan dificultades académicas por cuestiones de disciplina más que de capacidad o competencia, pues requieren de atención o supervisión constante.</p>
<p>HISTORIA DE MI NOMBRE (sesión 2)</p> <p>Ficha libro-álbum</p> <p>Texto eje: GOLES DE JUANCHO, capitulo 1 y 2</p>	<p>Actividad 1: Por cuestiones de tiempo en la actividad anterior no se logró dar la indicación requerida para esta actividad así que se tomó la determinación de que se realizaría en casa, hoy se leyeron las fichas realizadas en casa los estudiantes estuvieron muy atentos a las lecturas de sus compañeros, muy interesados en conocer y dar a conocer a los otros aspectos de sus vidas que desconocían. Se cree necesario que las fichas del libro álbum se realicen en casa pues el trabajo de lectura, fichas de lectura y escritura en el palabrarío requieren de tiempo y no se alcanza a realizar esta actividad.</p> <p>Actividad 2: Se trabajó con los videos de contextualización, hubo buena recepción de los estudiantes compararon algunos casos particulares de las vidas de sus padres que han sido recolectores de algodón y café como las estudiantes Dayana y María Camila que compartieron situaciones de sus padres, <i>“María Camila: si profe mis papas recogían café en Pereira y se iban unos meses yo me quedaba con mis abuelos en Bogotá”</i>, <i>“Dayanna: mi mamá me conto que ella recogía algodón antes que yo naciera y vivió en otras ciudades”</i>; Conocer un poco del tema les ayudo a comprender más fácil algunas situaciones presentadas en los primeros capítulos, se sintieron identificados con familiares que han emigrado a otros países a buscar trabajo o en el caso de Isis lo contrario ya que su familia emigro hacia Colombia buscando oportunidades desde Venezuela. El libro les llama la atención lo sienten cercano al ser la historia de un niño, además identifican lo que tiene que ver con la historia del nombre de Juancho después de ellos haber conocido la suya gracias a la ficha de libro álbum. La ficha de lectura les motiva pero se les dificulta escribir, no saben que escribir, en su mayoría optan por recontar lo que dice el libro, otros copian literal y algunos otros escriben brevemente lo que pasa en el capítulo con sus propias palabras. La ficha del libro álbum es imposible realizarla.</p>
<p>ASI ME VEO HOY (Sesión 3)</p>	<p>Actividad: los estudiantes tomaron la vocería sobre como leer hoy, se determina leer por turnos hasta el siguiente punto, es la manera como han encontrado gusto y atención por la lectura. Se les dio la opción también de escoger de manera libre la forma de trabajar la ficha correspondiente a la lectura del capítulo del día, unos determinaron trabajar en parejas otros individuales; se hicieron las</p>

<p>Texto eje</p> <p>Libro: los goles de Juancho capítulo 3 y 4</p>	<p>participaciones de los estudiantes después del trabajo escrito para conocer sus apreciaciones acerca de la lectura, aparte de las ya tratadas durante la lectura, pues constantemente se hacen intervenciones por parte de los estudiantes y la docente sobre términos, situaciones, lugares, que se mencionan en el texto. La ficha del libro álbum no se realizó por falta de tiempo, pero se socializo punto por punto lo que se busca en las respuestas de esta asociándola con las situaciones que contaba el capítulo del libro correspondiente al momento</p>
<p>MI FAMILIA - ÁRBOL GENEALÓGICO (Sesión 4)</p> <p>Texto regalo</p> <p>Video: HISTORIA DE FRIDA KALHO PARA NIÑOS</p> <p>Libro: los goles de Juancho capítulo 5 y 6</p> <p>En casa:</p> <p>Texto eje</p> <p>Ficha de lectura</p>	<p>Actividad: El video fue de agrado para los estudiantes, además sirvió para reforzar la idea de reconocer aspectos importantes a tener en cuenta en la escritura de un texto que cuente la historia de vida de una persona. El video les hablo brevemente de la vida de un personaje desconocido para ellos (Frida Kalho) y por lo tanto les resulto información interesante, sin embargo, a la hora de plasmar sus pensamientos no fue muy satisfactorio para mi pues tal vez sea la ansiedad que me genera la propuesta siento que no escriben como se esperaría, como este ejercicio era de escritura libre, consideraron la opción de dibujar pero los dibujos tampoco fueron expresivos de su pensamiento sino una copia de lo que vieron en el video, algunos si escribieron aunque de manera muy breve alguna opinión sobre la vida de esta artista.</p> <p>La ficha de libro álbum se realizó en clase y fue llevada a casa para corroborar la información dibujada.</p>
<p>CONOCIÉNDOME - MI JUEGO FAVORITO (Sesión 5)</p> <p>Libro: los goles de Juancho capítulo 7 y 8</p>	<p>Actividad: Se comenta la ficha de libro álbum que correspondería a esta sesión pues se envió a casa para realizar, es necesario para poder realizar el trabajo escrito de fichas y las lecturas de mejor manera. Se procede a leer en voz alta y por turnos pues es la manera como los estudiantes han encontrado gran gusto al leer se lleva la actividad sin ninguna novedad todo se realiza bien. Sigue habiendo problemas al escribir los estudiantes no saben que escribir, por eso algunos manifiestan pereza, no logran contar con sus palabras de manera escrita lo que el libro les conto, piensan inmediatamente en un resumen lo que les parece muy extenso y esto justifica sus pereza para escribir. Oralmente logran hacer muy buena ilación en los relatos y piensan que eso no se puede escribir así, que escribir así como lo hablan no tienen validez por eso recurren al resumen casi literal de los textos.</p>
<p>(Sesión 6)</p> <p>Libro: los goles de Juancho capítulo 9 y</p>	<p>Para poder cumplir con esta actividad se envió la lectura y la ficha de lectura a casa pues el día anterior no hubo clase y el día de clase se hicieron actividades institucionales que no dieron el tiempo suficiente</p>

10	para realizar esta parte.
<p>TODO ACERCA DE MI (Sesión 7)</p> <p>Libro: los goles de Juancho capítulo 11, 12, 13.</p>	<p>Actividad: la lectura del libro se llevó a cabo de manera normal, sin inconvenientes, los estudiantes disfrutaron mucho de la lectura, el libro le gustó mucho, les pareció divertido e interesante; el trabajo en esta primera parte logró que los estudiantes identificaran algunos elementos importantes a tener en cuenta a la hora de construir un texto, así como determinar que cualquier persona puede contar una historia acerca de su vida, además, se concientizaron que a la hora de escribir debo ser cuidadoso y que debo tener presente que voy a escribir para que me lean y eso hace que mi producción escrita sea cuidadosa en su proceso y entrega final.</p> <p>Los estudiantes escribieron sus historias propias de extensiones breves en su mayoría pero en si son escritos claros, para ser su primer ejercicio formal dentro de la secuencia se consiguió que escribieran teniendo en cuenta el propósito de escritura, que tuvieran en cuenta que iban a escribir para que otros leyeran (publico), aunque los textos son cortos tienen orden y organización; se aplicó rubrica de autoevaluación y evaluación.</p>
Nivel: MESOESTRUCTURAL	
Momento 1 “el cuento de mi familia”	
Ejes motivadores	Actividades
<p>¿EN CUÁL PERSONA DE TU FAMILIA PENSARÍAS PARA CONTAR SU HISTORIA? (Sesión 8)</p> <p>Texto regalo</p> <p>Cuento: la chica del tranvía.</p> <p><i>Nota: para el grado quinto se modificó esta parte pues se usa como motivación para la actividad un texto</i></p>	<p>Actividad: Se inicia la sesión dando indicación de la lectura del día de hoy, teniendo como acuerdo que la lectura será en voz alta y por turnos que son determinados hasta los puntos seguidos o aparte que se van encontrando en la lectura. Se hacen las respectivas motivaciones previas a la lectura, se inicia preguntando ¿qué es un tranvía?, los chicos responden según sus conceptos entre ellos <i>María Camila</i> que recuerda que ella vivió en Bogotá y expresa: “antes en Bogotá había uno pero lo quitaron”; La lectura tuvo varias pausas debido al contexto en que se realizó el texto que se lee el día de hoy, pues se trata de una historia contada durante los días del bogotazo, acontecimiento que los estudiantes desconocen, por lo tanto se debe aunque de manera breve contextualizar. Es una historia relatada por una nieta y ahí es donde está la intención del texto, que los estudiantes vean cómo se puede contar una historia de un familiar así como permitirles reconocer en este texto un modelo de escritura. Al terminar la lectura los chicos empiezan a sacar sus conclusiones de la misma <i>Yeiner</i> dice: “eso cuenta que la señora mato al esposo porque era infiel y se dio cuenta por la mujer que andaba con los dos hijos en la calle en el tranvía Porque eran iguales a sus hijos”. Se empiezan hacer preguntas frente a la lectura como ¿quién cuenta la historia? a lo que todos responden “los nietos”, ¿sobre quién se cuenta la historia? todos responden “a la abuela”. Después de compartir</p>

<p><i>por fuera de la red textual general de la secuencia.</i></p>	<p>opiniones frente al texto se trabaja en el cuaderno palabrario expresiones sobre la historia leída dibujos, comentarios, opiniones, esta producción es libre por ser un texto regalo; El segundo ejercicio fue pensar en una persona de su familia sobre la cual les gustaría escribir su historia y porque, esto lo escribieron en el cuaderno palabrario, lo leyeron en voz alta y luego se acordó entre todos una serie de preguntas para hacer a las personas en la que pensaron para escribir su vida y de esta manera lograr recoger datos que sirvan como insumo para escribir.</p>
<p>MI FAMILIA CUENTA... (Sesión 9)</p>	<p>Actividad: La sesión de hoy inició con la lectura de un ejercicio de escritura del área de lenguaje que se aprovechó para la intención de esta sesión qué es la escritura de la historia de vida de un familiar. Se inicia con lectura en voz alta de los textos que los estudiantes construyeron en clase a partir de unos datos que dio la docente, la idea de la lectura en voz alta es que los estudiantes pueden hacer procesos de coevaluación en cuanto a la calidad de los textos, que sean capaces de identificar aquello que hace falta en los mismos para que tengan orden y estructura, por ejemplo al terminar la primera lectura se pregunta a los chicos si está claro todo lo que se lee? si algo no se entendió? o si algo hizo falta? si está incompleto?, la mayoría dice que está bien Sin embargo Yeiner dice que: "no, que cuando dice que los Caza fantasmas Ella se fue a vivir.... pero para dónde? con la familia? o A los cuantos años?", el aduce que falta información para que el texto sea completamente claro. En el grupo se llegó a la Conclusión que hay ideas que quedan incompletas o inconclusas en algunos de los textos lo que les resta comprensión, la idea del ejercicio fue que los estudiantes escribieran textos y se corrigieran las inconsistencias que ellos evidenciaron, esto con la intención de prepararse para la escritura de las historias de vida correspondientes a los familiares qué son eran las producciones finales de este momento. Se dieron las respectivas indicaciones para realizar el primer escrito de historias acerca de un familiar en el diario palabrario, se le recuerda que tienen una serie de informaciones recogidas por las preguntas que se plantearon en la clase anterior, así como también se dan algunas indicaciones o se les recuerda cómo deben ir escritas las historias partiendo de que no las cuento desde mi sino que voy a contar la historia de otro, sería un ejercicio similar al que hicieron en los textos leídos al inicio de la clase que fueron hechos en clase de lenguaje. Finalmente realizaron los escritos en el diario palabrario y luego de revisiones los escribieron en hojas que fueron pegadas en octavos de cartulina que fueron decorados; luego estos escritos fueron pegados en una cartelera grande en uno de los pasillos de la escuela.</p>

Nivel: MACROESTRUCTURAL	
Momento 3 “el cueto de mi gente”	
Ejes motivadores	Actividades
<p>POR QUE HAY PERSONAS CON HISTORIAS DE VIDA FAMOSAS? (Sesión 10)</p> <p>Texto complementario: video ¿que hizo la Pola para aparecer en un billete?</p>	<p>Actividad: Se inicia la sesión proponiendo a los estudiantes que en el cuaderno diario Palabrario den respuesta a la pregunta: ¿porque hay personas con historias de vida famosas? Inicialmente empiezan a dar diferentes opiniones para las respuestas por ejemplo María Camila dice: “porque eran personas pobres y se esforzaron y ya no son <i>Yeiner</i> dice porque son futbolistas o cantantes” <i>Santiago</i> dice: “porque fueron resistentes”. Al terminar el tiempo que se dio para escribir los estudiantes empiezan a leer en voz alta sus respuestas <i>Derly</i> por ejemplo contesta: “porque son muy buenas haciendo lo que más les gusta cómo cantar o hacer deporte” <i>Bryan</i> contesta: “porque dicen hacer cuando grandes y ponen todo su empeño para lograrlo”, <i>Dayana</i> opina: “porque pueden ser cantantes actores y también porque han salido en novelas o han cantado una canción” <i>Camila</i> contesta: “tienen la carrera como cantante modelo o actriz y han salido en una revista” <i>Santiago</i> dice: “porque fueron persistentes” <i>Juan Pablo</i> dice: “porque fueron pobres y salieron adelante” <i>Laura</i> dice: “porque desde que eran pequeños soñaron en grande”. Se continúa con el trabajo para la sesión de hoy qué es un video de la serie profesor súper O en el que se habla sobre la vida Policarpa Salavarrieta. Al mostrar por primera vez una imagen del personaje a conocer hoy exhibiendo un billete, se pregunta a los estudiantes sí saben quién es el personaje que ahí aparece y todos contestan a una voz: la Pola, Policarpa Salavarrieta, se les pregunta por qué aparece en un billete <i>Dayana</i> contesta: “porque ella liberó a las personas” <i>Brian</i> dice: “porque ella dio la vida <i>Laura</i> contesta: “porque salió en una novela” se les pregunta: ¿entonces porque fue famosa si no fue actriz ni cantante ni salió en una revista” <i>Derly</i> contesta: “No ella defendió las personas” <i>Dayana</i> dice: “no porque defendió a su pueblo y a las mujeres ya los esclavos”. En su mayoría los estudiantes hacen referencias a la novela que se presentó en un canal nacional y que habló sobre la vida de ella. Se proyecta el video y al terminar vuelve y se les hace la pregunta ¿porque creen que hay personas con historias de vida famosas? nuevamente se generan distintas opiniones y respuestas <i>Dayana</i> contesta por ejemplo: “porque han hecho cosas en el pasado que los hacen famosos ahora en el presente” <i>Marlon</i> dice: “porque han hecho cosas importantes”, así como expresan distintas opiniones frente a la Pola y sus situaciones de vida y muerte. La idea es que después de observar el video los chicos vuelvan a reescribir la pregunta a la respuesta de la sesión según las conclusiones a las que se llegaron después de observar el video, pues este ejercicio cambio la percepción de que las historias de vida famosas o muy conocidas solamente pertenecen a la farándula. Algunos en sus reescrituras por ejemplo,</p>

	<p>reconocen que ella fue famosa por sus acciones y sin intenciones de reconocimiento.</p> <p>Se logró la intención de motivación de escritura a partir del tema planteado hoy, así como el propósito de reconocer que las historias de vida de cualquier persona son importantes, pero que hay algunas que marcan diferencia y logran un espectro de reconocimiento más amplio</p>
<p>EN LOS BARRIOS HABRÁN HISTORIAS PARA CONTAR?</p> <p>(Sesión 11)</p> <p>Texto complementario: héroes de mi pueblo</p>	<p>Actividad: Como en otras sesiones está inicia con una pregunta escrita en el tablero y se pide a los estudiantes que levante la mano quien tenga una respuesta para dar, la pregunta es ¿en los barrios habrán historias para contar?, <i>Yeiner</i> es el primero en hablar y dice: “sí profesora porque puede haber la historia de alguien que se murió o que un señor se estrelló” Derly dice: “en los barrios hay personas adultas como los viejitos y ellos saben muchas historias del barrio y tienen todas esas cosas para contar”, los niños hacen referencias Vagas frente a algunos monumentos que tienen cerca de su barrio y que los adultos mayores de edad les cuentan de cómo llegaron esos monumentos a la ciudad como por ejemplo las tres cruces, se conversa con los estudiantes que si bien los barrios y todos los lugares tienen historias para contar también son importantes las historias de vida que se generan en las comunidades o en los barrios, se aprovecha la situación de desarrollo del barrio que ha sido de asentamiento de terrenos invadidos y que con el paso de los años han ido creciendo y estableciéndose como barrio esto hace que el barrio sea muy joven y que los primeros pobladores aún vivan en él por lo tanto tienen historias para contar acerca de sus vidas y del crecimiento de este lugar. Se entregan los textos para trabajar el día de hoy, ubicándolos desde una pequeña explicación para diferenciar lo que es un pueblo y un barrio pues el texto habla de pueblos y de historias de vida que ocurren en estos pueblos, esto con la intención de que entiendan que aunque estas historias son en pueblos las historias de vida se pueden generar en comunidades más pequeñas como los barrios. Se hace un ejercicio de lectura en tríos, se contextualiza los estudiantes frente al texto que tienen en las manos pues es importante que entiendan que esos textos fueron creados por estudiantes en un proyecto similar al que están realizando en este momento, la mayor importancia de este texto de trabajo del día de hoy es acerca a los chicos con confianza hacia la producción de textos de historias de vida de personas de su comunidad. Al terminar las lecturas se compartieron las historias que leyeron con sus propias palabras y los estudiantes pudieron concluir que hay personas dentro de su comunidad que también tienen cierta relevancia o popularidad por diferentes características, por ejemplo, está el fontanero que es el encargado de abrir la llave de paso de abastecimiento de agua en los hogares del barrio, así como mencionan otros personajes del barrio como doña Chana, Don Dumar, Don armando, Doña Eli. En esta sesión era</p>

	<p>importante que los estudiantes identificaran las personas que son representativas en el barrio, la idea es que los chicos valoren las historias de vida de las personas por quiénes son dentro de sus contextos, que logren ver la diferencia de las concepciones que se tenían en la primera clase de este último momento y es que las historias de vida que se deben reconocer no son solo las de las personas famosas, el propósito con estos textos era que los estudiantes vieran que las historias de vida No necesariamente tienen que ser de personas famosas sino que todas las personas tienen una historia de vida para contar, se culmina la actividad llenando la ficha de lectura</p>
<p>CONOCES HISTORIAS PARA CONTAR EN TU BARRIO? (Sesión 12)</p> <p>Visitas de invitados.</p>	<p>Actividad: En esta sección se optó por realizar un trabajo propuesto en guías de aprendizaje tomadas de los contenidos para aprender de ministerio educación nacional y así reforzar los aspectos de orden, organización y estructura del texto que se han visto todavía tienen dificultades, esto con la intención de dar más bases a la hora de escribir los textos de producción final de la secuencia. Esta actividad se hizo en parejas, la evaluación del trabajo se hizo en grupos, las parejas intercambiaron sus trabajos y se iba leyendo en voz alta para ver si coincidía el orden que habían dado a los párrafos. El texto era una breve historia acerca de la vida de Gabriel García Márquez. El objetivo del ejercicio era dar orden con números a los párrafos para luego identificar en ellos la introducción, el desarrollo y el desenlace.</p> <p>Actividad 2: La idea para esta última sesión era recibir la visita de algunos miembros de la comunidad. Para esta sesión se enviaron cartas de invitación con tiempo de anticipación en dos ocasiones pero en ambas los invitados presentaron excusas porque no podían asistir. la decisión que se toma en conjunto con los estudiantes es que ellos buscarán por sí mismos a esas personas que para ellos son representativos y harán las respectivas indagaciones para recoger información, así como la primera versión de los escritos en casa para luego el proceso de escritura en el aula de clase</p>
<p>A CONTAR HISTORIAS... (Sesión 13)</p>	<p>En este momento los estudiantes construyeron las historias de vida de los miembros de su comunidad. La finalización del año coincidió con el término de la secuencia lo que dificultó el desarrollo de esta última actividad, así como también se presentaron dificultades con la participación de personas de la comunidad para la construcción de los escritos, sin embargo los chicos pudieron reunirse con algunos personajes y realizar el escrito; no se pudo realizar rubrica de evaluación por los inconvenientes mencionados anteriormente.</p>

ANEXO 4: Evidencias fotográficas grado Transición.



Foto1. Momento 1. “el cuento de mi vida”, ficha: *todo acerca de mí*. Insumo autobiografía.

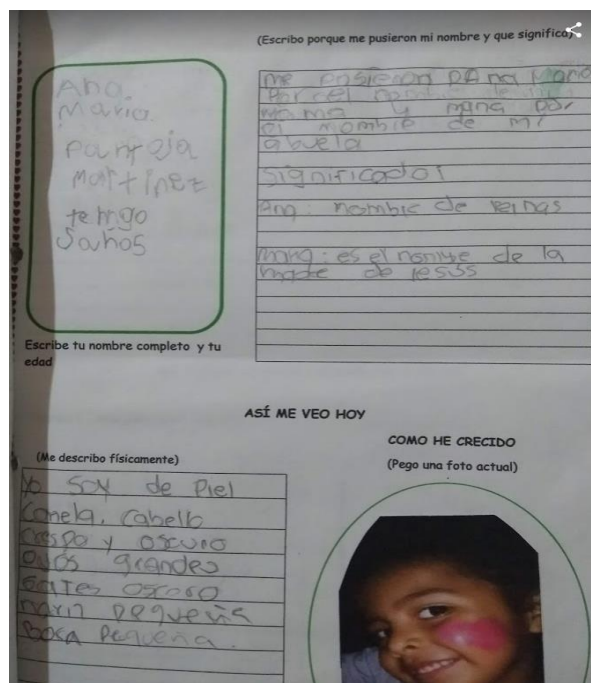


Foto 2. Momento 1. “el cuento de mi vida”, ficha: *todo acerca de mí*. Insumo autobiografía.

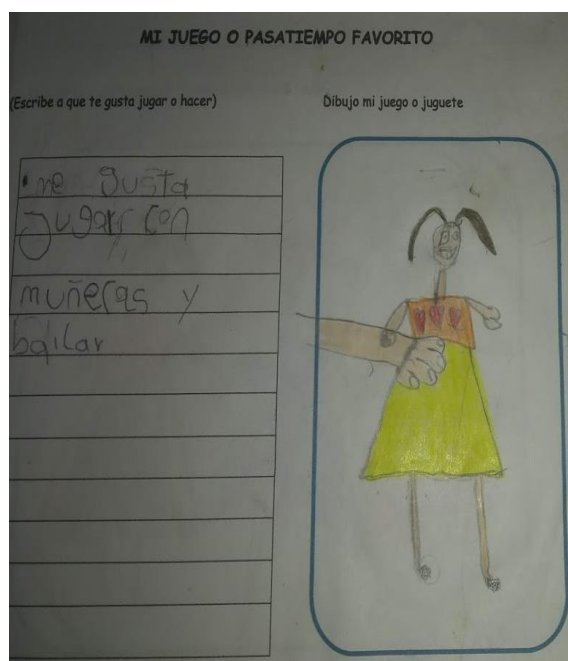


Foto 3. Momento 1. “el cuento de mi vida”, ficha: *mi juego favorito o pasatiempo favorito*. Insumo autobiografía.

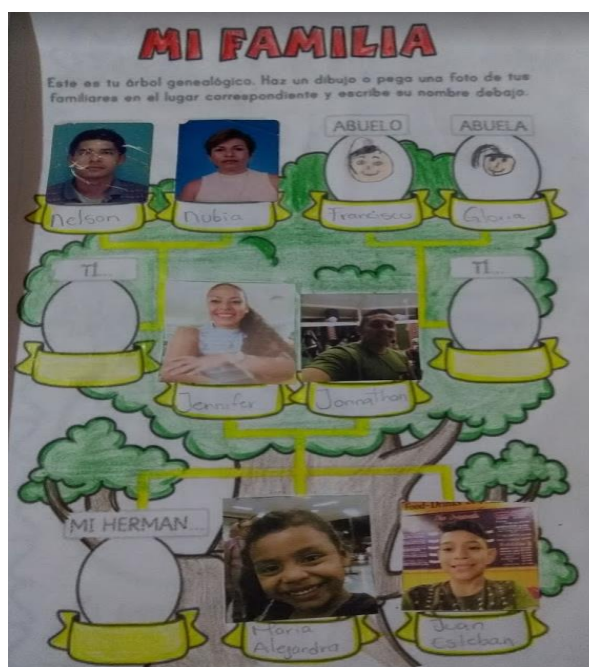


Foto 4. Momento 1. “el cuento de mi vida”, ficha: *mi familia*. Insumo autobiografía.

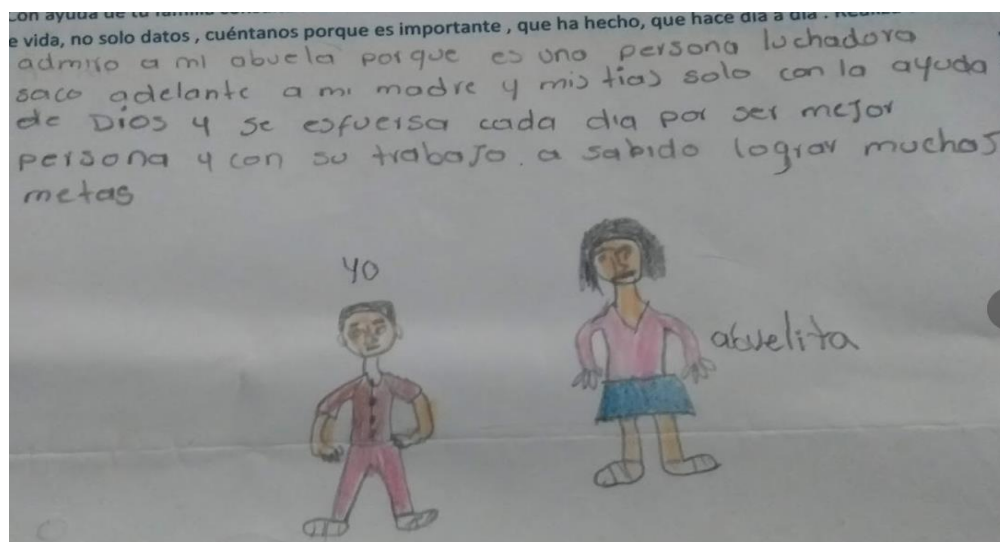


Foto 5. Momento 2. “el cuento de mi familia”.

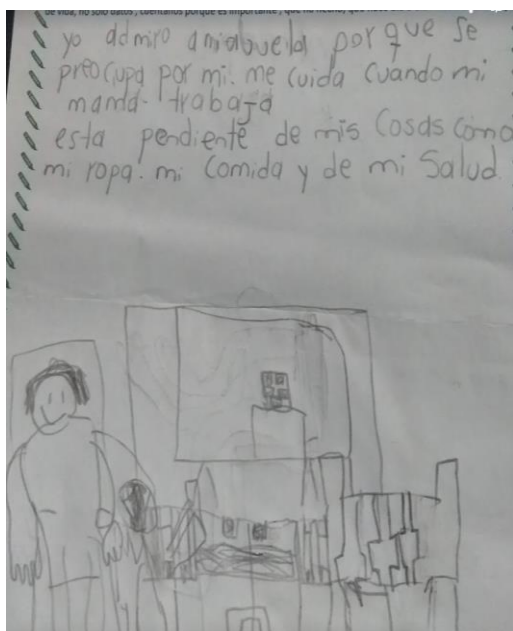


Foto 6. Momento 2. “el cuento de mi familia”.



Foto7. Momento 2. “el cuento de mi familia”.

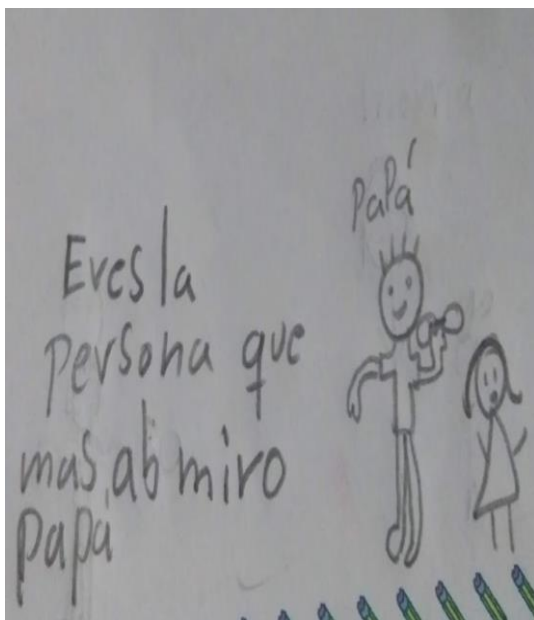


Foto 8. Momento 2. “el cuento de mi familia”.

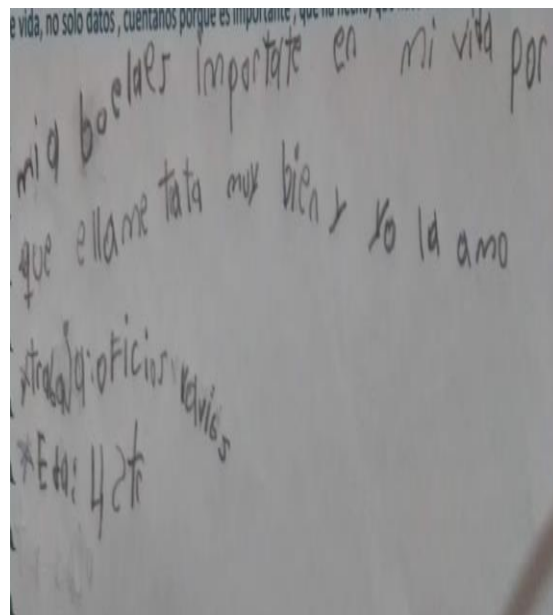


Foto 9. Momento 2. “el cuento de mi familia”.

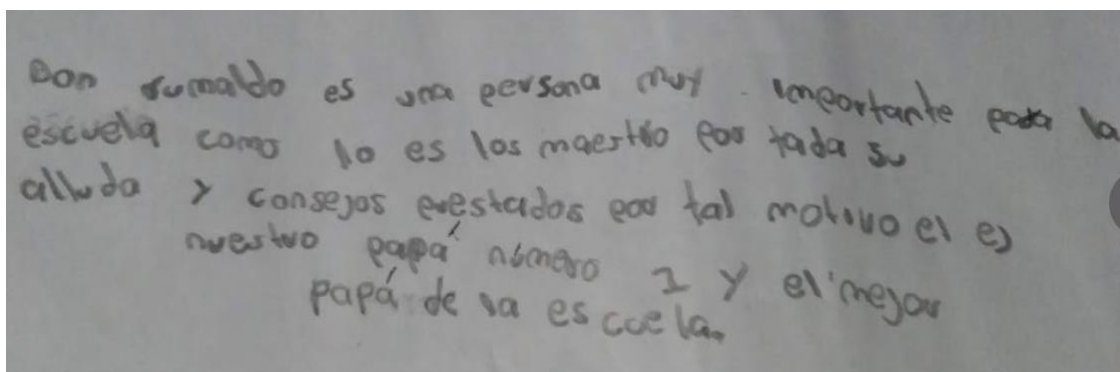


Foto 10. Momento 3. “el cuento de mi gente”.

ANEXO 5: Evidencias fotográficas grado Tercero.

Esta historia de vida es de una persona a la que admiro mucho por su alegría, por su fortaleza, por como se enfrenta a la vida a pesar de sus limitaciones.

Su nombre es Brandon y desde su nacimiento sus padres se enteraron porque tenía una malformación, ya que sus piernas no estaban normales.

Desde entonces fue un proceso muy duro para sus padres porque era un niño que iba a necesitar cuidado y mucho más gastos, sin embargo, sus padres decidieron sacarlo adelante.

La vida de esta persona no ha sido fácil, porque según su mamá, él no gateaba, sino que se arrastraba. Piernas ha tenido que pasar por varias cirugías dolorosas para él; le han puesto platina en sus piernas y aun sigue sin poder moverlas. Es un niño valiente tiene unos brazos muy fuertes con los que camina y no se cansa, brinca de un lado a otro sin cansa, baila y juega fútbol y siempre le da una sonrisa.

Brandon no le gusta que lo ayuden hacer cosas. Él se las ingenia y va al baño solo. En la escuela

Va a tomar agua y aprendió a subirse al bebedero. Cuando ponen música, él baila reggaeton y toda clase de música y lo hace bien.

Este niño le enseña a muchas personas que se quejan por todo que pueden caminar y no lo hacen por pereza. Es un ejemplo de vida porque nos enseña a no quejarnos por lo que tenemos o no tenemos.

El se ha ganado el cariño de todos los vecinos incluyendo los niños. Por Samuel Moreno



Foto 1. Momento 3. "el cuento de mi gente". Collage, historia de vida de Brandon.

Esta situación llevo a mi tío a cambiar de barrio, pensando que alejandolo de las malas amistades el pudiera cambiar pero en nada cambio la situación.

Desafortunadamente a los 19 años de edad paso lo que se puede esperar de las persona que van por el camino equivocado, que si no terminan en la cárcel, el otro sitio es la muerte. Y con todo el dolor de la familia el encuentro la segunda opción, para desgracia de nosotros.

Finalmente, no quiero que esto quede solamente como un relato sino también como una experiencia. Que no importa en cual situación estén metidos los hijos hay que saber ayudarlos y apoyarlos. Los padres deben buscar ayuda en otras personas profesionales pues aveces no sirve solo con ser buenos.

Foto 2. Momento2. "el cuento de mi

En el 2013 fui diagnosticada con una enfermedad llamada tumor wilms, eso quiere decir que tenía una masa en los riñones, maligna, avanzada. Mi mamá siempre me llevaba al médico cuando yo me sentía mal, pero los médicos solo me mandaban vitaminas y acetaminofen para la fiebre, después de tanto tiempo mi mamá me llevo al Hospital Infantil Club Noel, y allí fue donde me realizaron un examen más avanzado y con ese examen se dieron cuenta de mi enfermedad. Ese mismo día en la noche me trasladaron en ambulancia al Hospital Universitario del Valle, donde empezaron a hacerme tratamiento con quimioterapia para poderme operar, después de la operación siguió el tratamiento por un año con Alpa y Rpa. Aveces me sentía mal pero no lloré porque mi mamá siempre estaba allí para apoyarme y decirme cosas muy bonitas y positivas. También los doctores y las enfermeras eran muy cariñosos y me consentían mucho, ellos me decían que yo era una niña muy fuerte y valiente. Mi mamá siempre me decía que yo era una niña sana y saludable.

Foto 3. Momento1. "el cuento de mi vida"

ANEXO 6: Evidencias fotográficas grado Quinto.

Thursday 2 noviembre 2017

Los adultos de tu familia cuentan historias de sus vidas

Los adultos de mi familia cuentan como se llamaban los papas de mi mamá o my papá o como se llamaba la mamá de mi abuela o contaban donde vivían los papas de mi familia mis papas también contaban que vivían en Finca 5

Foto 1. Momento 2. "el cuento de mi familia".

22 de octubre de 2017

Así son mis padres.

Mi mamá se llama Luz Adriana Marín tiene 28 años, mi papá se llama Fabio Compiño, vivimos los cuatro mi papá, mi mamá, mi hermano y yo. mi papá trabaja todo el día y llega a las 6 de la tarde, mi mamá ahora no está trabajando, en estos momentos estamos con ella todo el tiempo después que salimos de estudiar, cuando podemos salimos a pasear, cuando vamos a la casa de mi mamá a ver películas con mis primos, y a jugar, y yo amo a mis padres.

Foto 2. Momento 2. "el cuento de mi

Tuesday 10 October, 2017.

Así soy yo

yo soy feliz vivo con mi papá mi mamá mis hermanos vivo a qui en cali mi papá se llama jhon Fredi fernandez molina mi mamá se llama Dora Ines osorio esas mi hermano se llama Emanuel fernandez osorio mi hermana se llama Luvia Sofia fernandez osorio y yo me llamo Tatiana fernandez osorio. yo naci en el hospital canaberalesjo tuve un parto normal pese 3.000 Naci sana a mi me gustan

los animales porque yo cuando era pequeña me yebaron a boyaca y por eso me gustan las boyacas los gatitos y los perritos.




Foto 3. Momento 1. "el cuento de mi vida".

Friday 26th October 2017

haci soy yo

Hola me llamo Tatiana tengo 10 años Me pusieron el nombre por una modelo que se llama Tatiana por eso me lo pusieron que se significa es un significado de Tatiana nombre femenino de una mujer

Mi mamá se llama Dora Ines Osorio mi papa se llama Jhon Fredi tengo 3 hermanos y se llaman Sofia Anyi y Emanuel

Foto 4. Momento 2. "el cuento de mi familia".

yo soy Debly Jimena Mariel tengo 70 años naci el 27 de abril del año 2007 en Ibagué Tolima tengo 2 hermanas una tiene 25 años se llama Dvigh y la otra aveley tiene 22 años mis papas se llaman Hericilia y Benjamín.

Mis papas mis hermanas y yo viviamos en Ibagué cuando yo tenía 3 años nos venimos a Cali por amenazas de la guerrilla cuando tenía 7 años nos fuimos a vivir a una comunidad por que mis papas compraron una casa y ahora vivo ahí con mis hermanas y una mamá que está en Bogotá.

Cuando tenía 20 años sueto con ir a Estados Unidos a estudiar ingeniería civil me gusta mucho el deporte como el ciclo montañismo y el basketbol x me gustan las cosas extremas.

Foto 5. Momento 1. "el cuento de mi vida".

HISTORIA DE VIDA

Suzette Estrella Acosta Heredia:

nació el 14 de septiembre de 1969 en la ciudad de Armenia donde desarrollo su infancia y estudio su primaria en el colegio la consagración los fundados y luego se fue a estudiar su bachillerato en el colegio Juana de arco en la ciudad de Cucuta. En Cali vive a los 30 años y en el barrio alto de normalandia vive a los 19 años donde es representante de la comunidad porque tiene una tienda y así lo años nos vende en la escuela San Carlos por medio los comestibles y bebidas en nuestro descafo.

tambien es lider Representativa por que enseña artes manuales como clases de Fami y Recicla- que tambien la buscan para organizar eventos. actual mente tiene 48 años y vive con su esposa y sus dos hijos en el barrio alto de normalandia sector los mandos y tiene una tienda.

Foto 6. Momento 3. "el cuento de mi gente".



la historia de Linda

Linda Dvigh Mariel Perez nació el 5 de marzo de 1992 en Casablanca Tolima vivió toda su infancia en Ibagué Tolima, dice que su mamá era un hombre muy tranquilo y fue en sus 25 años solo le pegó una vez por desobedecer a su hermana y que su mamá en su época fue un mujer muy amorosa pero a la vez muy estricta estudio su primaria en la escuela Santa Maria Cariboni su vida en la escuela fue muy feliz y no sabía se divertía jugando fútbol y para se vestía como hombre hizo muchas travestidos como darle pedras a los carros sentirse solo ser abobado nunca tuvo ningún accidente ni enfermedad grave.

en su adolescencia solo tuvo 3 novias nunca le gustó ir a las discotecas solo a los 15 de sus años se divertía muy regular muy regular con su hermana pero su adolescencia en el mismo lugar de su mamá estudio toda su secundaria y quería estudiar derecho.



Foto 7. Momento 2. "el cuento de mi familia".

ANEXO 7: Rúbrica pre/ post Grado Transición

 República de Colombia Santiago de Cali	INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICO DE COMERCIO SANTA CECILIA Resolución De Aprobación 4143.2.21.1983 de Abril 21 del 2008 DANE – 176001-001672 – NIT800108931-1 CODIGOS ICFES 017673 – 153692 – 153718 – 153700 153684	
--	---	---

PRE/POS TEST DIMENSIÓN COMUNICATIVA				
Los ítems a continuación determinan el nivel de desempeño en la estructuración de la competencia comunicativa oral; siendo 4 el nivel superior y el 1 el nivel más básico.				
Nombre del docente: Leydy Muriel			Fecha:	
Nombre del estudiante:			Grado: preescolar	
Desempeño/ niveles	4	3	2	1
PRONUNCIACIÓN Y FLUIDEZ	Se comunica con relativa fluidez y, aunque haga pausas, es capaz de mantener el ritmo eficazmente.	Se expresa con relativa facilidad, aunque tiene dudas mientras busca estructuras o expresiones.	Su pronunciación y articulación son, generalmente, bastante claras y comprensibles, aunque ocasionales pueden hacer que su interlocutor se esfuerce por comprenderlo.	Sólo hace uso de oraciones simples, muy breves, aisladas y utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras y corregir la comunicación.
	4	3	2	1
COHERENCIA Y COHESIÓN	El discurso es coherente y cohesionado, con un uso apropiado, aunque limitado, de estructuras organizativas, conectores y otros mecanismos de cohesión.	Elabora enunciados breves, enlazados por conectores simples (ej.: y, pero, porque).	Su discurso es limitado y casi no usa conectores.	Su discurso es confuso y está compuesto por enunciados aislados, sin elementos de enlace.
	4	3	2	1
CORRECCIÓN GRAMATICAL	Muestra un buen control gramatical. Intenta hacer uso de estructuras complejas, por lo que es normal que cometa errores en este tipo de construcciones (propias de un nivel más alto). En ocasiones, corrige los errores.	Muestra un control gramatical razonable. Comete errores (propios de su nivel) que no provocan la incomprensión y, en ocasiones, los corrige.	Utiliza estructuras sencillas de forma correcta, pero comete continuos errores básicos (ej.: faltas de concordancia, confusión de formas verbales...).	Muestra un control insuficiente de estructuras sencillas y básicas (ej.: uso del presente, y en la concordancia sujeto/ verbo, uso de infinitivos en lugar de verbos conjugados...). Dichos errores hacen muy difícil la comunicación.
	4	3	2	1
VOCABULARIO	Muestra un buen vocabulario, que le permite hacer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre los temas tratados sin necesidad de buscar las palabras u oraciones complejas para conseguirlo. Puede cometer algún error al seleccionar las palabras.	Su vocabulario es suficiente para poder desenvolverse en la expresión de sus ideas. En ocasiones, comete errores al intentar usar vocabulario más complejo.	Su vocabulario es limitado y no le permite transmitir la información requerida, hacer descripciones ni expresarse de forma clara.	Hace uso de palabras muy básicas que no son suficientes para transmitir la información requerida ni para que se produzca la comunicación.
	4	3	2	1
INTERACCIÓN	Conversa con relativa facilidad y eficacia, y colabora con su interlocutor.	Mantiene la conversación de forma adecuada, colaborando con su interlocutor.	Necesita la colaboración del interlocutor para confirmar su comprensión y poder responder a preguntas y afirmaciones sencillas.	Precisa que el interlocutor repita o reformule con frecuencia sus intervenciones y sus respuestas no siempre se ajustan a las preguntas que se le formulan.
	4	3	2	1

ANEXO 8: Rúbrica pre/ post Grados Tercero y Quinto.

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICO DE COMERCIO SANTA CECILIA Resolución De Aprobación 4143.2.21.1983 de Abril 21 del 2008 DANE – 176001-001672 – NIT800108931-1 CODIGOS ICFES 017673 – 153692 – 153718 – 153700 153684			
Rubrica de evaluación Pre/pos test				
Lee detenidamente los items a continuación y colorea el que describe tu situación frente a los niveles de desempeño				
Nombre del docente:			Fecha:	
Nombre del estudiante:			Grado: Tercero _____ Quinto _____	
Desempeño/ niveles	4	3	2	1
Proceso de Escritura	El estudiante dedica el tiempo y esfuerzo necesario al proceso de escritura (pre-escritura, borrador y edición). Trabaja con ahínco para crear una buena historia.	El estudiante dedica tiempo y esfuerzo al proceso de escritura (pre-escritura, borrador y edición). Trabaja y termina el trabajo.	El estudiante dedica algo de tiempo y esfuerzo al proceso de escritura, pero no fue muy cuidadoso.	El estudiante dedica poco tiempo y esfuerzo al proceso de escritura.
	4	3	2	1
Organización	La historia está bastante organizada. Una idea o escena sigue a la otra en una secuencia lógica con transiciones claras.	La historia está organizada. Una idea o escena parece fuera de lugar. Las transiciones usadas son claras.	La historia es un poco difícil de seguir. Las transiciones no son claras en más de una ocasión.	Las ideas y escenas parecen estar ordenadas al azar. Aun cuando hay buenas oraciones de transición, estas no pueden hacer que la historia parezca organizada.
	4	3	2	1
Precisión de los Hechos	Todos los hechos presentados en la historia son precisos.	La mayoría de los hechos presentados en la historia son precisos (por lo menos 75%).	Algunos de los hechos presentados en la historia son precisos.	La historia muestra imprecisión en algunos de los hechos.
	4	3	2	1
Enfoque en el Tema Asignado	La historia está completamente relacionada al tema asignado y permite al lector entenderlo mejor.	La mayor parte de la historia está relacionada al tema asignado. La historia divaga en un punto, pero el lector todavía puede comprender algo del tema.	Algo de la historia está relacionado al tema asignado, pero el lector no puede comprender mucho del tema.	Hay intentos incipientes de relacionar la historia al tema asignado.
	4	3	2	1
Orden	El borrador final de la historia es legible, limpio, ordenado y atractivo. No tiene borrones ni palabras tachadas. Parece que el autor se esforzó en su trabajo.	El borrador final de la historia es legible, ordenado y atractivo. Puede tener uno o dos borrones pero no distraen.	El borrador final de la historia es legible y algunas de las páginas son atractivas. Parece que varias partes fueron hechas a prisa.	El borrador final de la historia no es ordenado ni atractivo. Parece que el estudiante solo quería hacerlo y no le importo su presentación.