

CUÉNTAME UN CUENTO...PARA SOÑAR, NARRAR Y ESCRIBIR. PROPUESTA  
DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS NARRATIVOS EN  
ESTUDIANTES DE GRADO PREESCOLAR Y PRIMERO.

Diana Patricia Molina Villamizar

Diana Patricia Rodríguez Ordoñez

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación.

Maestría en Educación.

Pereira

2017

CUÉNTAME UN CUENTO...PARA SOÑAR, NARRAR Y ESCRIBIR. PROPUESTA  
DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS NARRATIVOS EN  
ESTUDIANTES DE GRADO PREESCOLAR Y PRIMERO.

Diana Patricia Molina Villamizar

Diana Patricia Rodríguez Ordoñez

Trabajo para optar al título de Magister en Educación

Asesora

Mg. Yenny Quintero Arango

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación.

Maestría en Educación.

Pereira

2017

Nota de aceptación

---

---

---

---

Firma del presidente del  
Jurado

---

Firma del Jurado

---

Firma del Jurado

## **Dedicatoria y agradecimientos**

Dedicamos este trabajo con afecto y gratitud a Dios, a nuestros padres y familiares, compañeros y amigos; quienes, con su confianza, apoyo, respeto y amor nos acompañaron en este proceso.

Nuestra más sincera gratitud a todas las instituciones y personas, que con su apoyo no solo académico, también personal asesoraron nuestro trabajo desde sus competencias ellos son: El Ministerio de Educación Nacional, La U.T.P. La maestría de Educación en la línea de lenguaje y asesores, Nuestra Institución Educativa El Caimo y comunidad educativa en general, padres, compañeros y amigos.

De corazón a todos muchas gracias.

## Resumen

En el presente informe se da cuenta de los resultados de una investigación acerca de la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción colectiva de textos narrativos, escritos con estudiantes de preescolar y primero de básica primaria.

Para la valoración en el Pre-test y Pos-test de la variable dependiente, la cual es la producción de textos narrativos, se diseñó una rejilla compuesta por dos dimensiones y 3 indicadores por cada dimensión, esto en concordancia con el tipo cuantitativo de la investigación y su enfoque cuasi-experimental. El número de estudiantes en el estudio fue de 22, distribuidos en dos grupos, de igual número de estudiantes cada uno. Para el grupo investigador el desarrollo del proyecto deja, entre otros importantes hallazgos, que la producción de textos narrativos con niños de esta edad es posible, siempre y cuando se utilicen situaciones de comunicación reales que permitan y de igual forma se desarrollen actividades innovadoras que posibiliten la participación del estudiante en sus propias creaciones y saberes.

Uno de los alcances más relevantes de este estudio fue destacar la importancia del lenguaje en los primeros años de escolaridad, ya que se pudo evidenciar como los niños, a pesar de su corta edad, fueron capaces de identificar la estructura ternaria y otros aspectos constitutivos del texto narrativo y construir de manera compartida un cuento en el que aparecen dichos aspectos.

Durante el proceso de desarrollo de la S.D, las actividades se centraron en la lectura y en la promoción de las competencias oral y escritural.

**Palabras claves:** Producción escrita, textos narrativos, secuencia didáctica, contexto y superestructura.

## Abstract

In this report, the results of an investigation about the incidence of a didactic sequence, of a communicative approach, in the collective production of narrative texts, written with pre-school students and first elementary school students are reported. One of the most relevant aspects of this study was to emphasize the importance of language in the first years of schooling, since it was possible to show how children, despite their young age, were able to identify the ternary structure and other constitutive aspects of the Narrative text and construct in a shared way a story in which these aspects appear. During the development process of the D.D, activities focused on reading and promoting oral and scriptural skills.

For the evaluation in the pre-test and post-test of the dependent variable, a grid composed of two dimensions and three indicators was designed for each dimension, in agreement with the quantitative type of the investigation and its quasi-experimental approach. The number of students in the study was 22, divided into two groups, with an equal number of students each. For the research group, the development of the project leaves, among other important findings, that the production of narrative texts with children of this age is possible, provided that real communication situations are used that allow and develop innovative activities that allow the participation of the Student in their own creations and knowledge.

**Key words:** Written production, narrative texts, didactic sequence, context and superstructure.

## Tabla de contenido

1. Presentación .....	12
1.1 Objetivo general .....	23
1.2 Objetivos específicos.....	23
2. Marco teórico .....	25
2.1 El lenguaje como objeto de enseñanza.....	25
2.2 Lenguaje escrito. ....	28
2.3 Modelos de producción textual. ....	32
2.4 Enfoques comunicativos.....	37
2.5 La Propuesta Jolibert para la producción textual.....	38
2.6 Texto narrativo.....	41
2.7 Secuencia didáctica para la producción de textos.....	44
2.8 Prácticas reflexivas.....	46
3. Marco metodológico .....	51
3.1 Tipo y diseño de Investigación.....	51
3.2 Población y muestra .....	51
3.3 Hipótesis.....	52
3.4 Variables.....	53
3.4.1 Variable Independiente.....	53
3.4.1 Variable Dependiente .....	54

3.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos .....	54
3.5.1 Instrumentos. ....	56
3.5.2 Prácticas reflexivas. ....	60
4. Análisis de la información .....	62
4.1 Análisis descriptivo, cuantitativo .....	62
4.1.1 Resultados Generales. Comparación entre el Pre-test y el Post-test. ....	63
4.1.2. Análisis de las dimensiones. ....	67
4.2. Análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas.....	79
5. Conclusiones .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
6. Recomendaciones.....	87
7. Bibliografía .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
8. Anexos .....	93
Anexo 1. Secuencia didáctica.....	93
Anexo 2 Messy olvidó su nombre. Cuento Grupo 1 .....	104
Anexo 3 Buscando mi nombre. Cuento Grupo 2 .....	109



**Lista de Tablas**

Tabla 1 Variable independiente .....	53
Tabla 2 Producción textual .....	54
Tabla 3 Momentos y procedimientos.....	55
Tabla 4 Operacionalización de variables .....	57
Tabla 5 Prácticas reflexivas .....	60
Tabla 7 Análisis general Pre- test y Post-test por dimensiones .....	68

## **Lista de gráficas**

Gráfica 1 Promedios generales del Pre- Test y el Pos-Test .....	64
Gráfica 2 El Pre- Test y el Pos-Test general de las dimensiones .....	68
Gráfica 3 El Pre- Test y el Pos-Test de las dimensiones por grupos .....	69
Gráfica 4 El Pre- Test y el Pos-Test del contexto situacional.....	71
Gráfica 5 El Pre- Test y el Pos-Test de la superestructura .....	74

**Lista de Ilustraciones**

Ilustración 1 Comparación del Pre-test y del Pos-test. ....	65
Ilustración 2 Contexto situacional del texto.....	73
Ilustración 3 Superestructura del texto.....	77

## 1. Presentación

El ser humano se concibe como un ser social que requiere de la interacción con pares, los cuales, a través del uso de una lengua común, le permiten transformar y repensar sus puntos de vista frente a situaciones de la cotidianidad. En este sentido, la lengua se convierte en una herramienta cognitiva fundamental, (Vygosky, 1995) para expresar saberes, sentimientos y para desarrollar el pensamiento dentro de un contexto.

Desde este punto de vista, las cuatro habilidades del lenguaje (escuchar, hablar, leer, escribir), no son únicamente mecanismos que permiten la interacción social, es más, permiten un intercambio entre culturas, generando así una forma de comunicación y transformación de percepciones sobre la realidad y el contexto social.

Es probable que por su naturaleza, hablar y escuchar sean las dos habilidades de la lengua de mayor uso social, mientras que leer y escribir, por su sometimiento al cumplimiento de normas, son las que presentan mayor dificultad en las personas. Por lo tanto, las cuatro requieren de un óptimo desarrollo y estudio si se quiere lograr a través de ellas una efectiva comunicación. (Cassany D. , 1990)

La lectura y la escritura son dos actividades que se encuentran íntimamente relacionadas, aunque es evidente que ambas pueden desarrollarse de forma diferente en cada persona, sin embargo, la escritura al ser un proceso más estructurado, requiere de la participación de otras actividades más complejas que le permitan al escritor representar su contexto, de esta forma, el escribir amerita la recuperación de conocimientos previos apoyándose en las memorias a largo plazo, es decir, poner en práctica las competencias organizativa y pragmática. (Cassany D. , 1999). En forma tal que el escrito producido cumpla con su finalidad comunicativa.

Los procesos de lectura y de escritura han sido fuertemente ligados al inicio de la escolaridad en los niños, básicamente porque se creía que ambos ejercicios se desarrollaban sólo dentro del aula de clase negando los conocimientos que el niño pudiese haber apropiado desde la socialización en familia o el juego entre pares en los años previos (Vygotsky, 1997).

Por lo tanto, la lectura y la escritura como procesos cognitivos complejos, han sido revalidadas, a través de las diversas investigaciones realizadas por diferentes teóricos, al pasar de una actividad netamente escolar para convertirse en una experiencia significativa que se alimenta de la interacción con pares y que se potencia desde las vivencias en diversos espacios físicos que hacen al aprendiz consciente de sus potencialidades como ser inteligente y le permiten comprender los diversos contextos aptos para aplicar eficazmente lo aprendido.

Leer desde las imágenes en los primeros años, hasta llegar a los códigos, permite reconocer contextos distantes a los inmediatos, y hace del proceso de aprendizaje un intercambio cultural que influye de forma directa en la actitud del ser frente a su entorno, para finalmente determinar la posición que este tomará con respecto a diversas situaciones de su cotidianidad, es decir que el lenguaje escrito brinda herramientas que determinan la posición crítica de un individuo frente al entorno que lo rodea.

La lectura y la escritura como procesos cognitivos parten desde las bases de la oralidad por lo tanto dependen profundamente de su adecuada estructuración; el lenguaje oral y escrito empoderan al individuo hacia la comunidad del conocimiento y le permiten participar activamente en la construcción del mismo y ejercer su rol como ciudadano del mundo.

Categorizar al lenguaje y en este caso al escrito como la llave de acceso al conocimiento no es arriesgado; en el contexto actual se le concibe como la única forma de incorporarse al

mundo del conocimiento y de esta manera hacerse miembro de la sociedad del conocimiento. El lenguaje en sus diversas expresiones es innato a los seres humanos y tal como ya se hizo mención, se reconoce, aprende y fortalece desde diversos escenarios diferentes a la escuela, de esta forma es obligación del sistema educativo reconocer los conocimientos previos y sobre ellos construir y reforzar las habilidades requeridas en el aprendizaje.

Participar de la sociedad del conocimiento habilita al individuo como partícipe activo de la democracia, y la democracia a su vez permite al individuo valorarse y aceptarse como un ser que puede aportar en la construcción de una sociedad más justa, y en este punto nuevamente se reconoce la importancia de un buen desarrollo del lenguaje como herramienta de acceso a la ciudadanía.

El lenguaje escrito posibilita en el ser humano la participación del saber en diversos escenarios tales como la ciencia, el arte en todas sus expresiones y desarrolla la capacidad crítica y reflexiva al punto de hacer del individuo capaz de desenvolverse fácilmente como ser social.

El lenguaje oral de una persona alfabetizada, difiere profundamente al de aquellos que desconocen la escritura, exponiendo en este punto la necesidad del ser humano de involucrarse en las prácticas letradas para de esta manera realizar simples tareas como diligenciar un formulario hasta escribir un libro exponiendo diversos puntos de vista. Desde este apartado, la escuela se integrará como un partícipe más activo del proceso, transformando prácticas tradicionales y formando estudiantes más reflexivos, demostrando como esas prácticas afectan al proceso de fortalecimiento del lenguaje.

Escribir y leer al igual que el hablar y narrar, se manifiestan desde tempranas edades; reconocer imágenes y asociarlas en diversos escenarios son procesos de lectura, lo mismo

ocurre con el garabateo como primer manifestación de la escritura; asegurar que un niño no lee ni escribe es una aseveración salida de contexto en la sociedad moderna, sin embargo las prácticas tradicionales de enseñanza del lenguaje que aún persisten y afectan al sistema educativo, le inculcan al niño que no es capaz de apropiarse de la lengua escrita, como lo expresan (Quintero Arango & Salazar Marín, 2016). Entonces, se hace necesario que se replantee el proceso y se conciba al lenguaje no como un área más del programa académico, sino como la herramienta que le permitirá al individuo integrarse plenamente a la sociedad del conocimiento y de esta forma hacerlo sentir anímicamente útil a la sociedad en la que se desenvuelve.

Es así que tanto escritura como lectura poseen un nivel estrecho de relación, sin embargo es importante reconocer que ambas no se puede tomar como un todo y que estas, aunque ligadas son independientes y que el hecho de que un niño no escriba no significa que no lea y viceversa. Los paradigmas heredados de la educación tradicional persisten y su impacto refleja la necesidad de incorporar nuevos conceptos que revaliden la enseñanza de forma tal que aspectos como la ortografía, la caligrafía o la gramática aunque son relevantes, requieren ser replanteados y reconocer que la escritura hace parte del lenguaje y por lo tanto se hace necesario un enfoque comunicativo que la haga significativa. (Cassany, 1999).

Hacer dictados, memorizar el alfabeto, copiar páginas enteras de libros y hacer resúmenes que a la larga son transcripciones, son ejercicios que van en contravía de la situación comunicativa de la escritura, por lo tanto, avivar la finalidad de la producción escrita a través de ejercicios, que planteen el reconocimiento del contexto que rodea al estudiante, de forma tal que paso a paso se convenza, de la importancia de la buena escritura y a través de todo esto incorporar la estructura necesaria que le permita perfeccionar los diversos géneros literarios, los

cuales le ayudarán a comunicar adecuadamente sus ideas y puntos de vista. (Cassany D. , 1999) contempla al enfoque comunicativo como la herramienta básica para promover el ejercicio consciente del lenguaje y en este caso de la escritura.

Por consiguiente abordar el lenguaje escrito desde los primeros años escolares requiere de mesura si se tiene en cuenta que estas bases se encargarán de fortalecer o debilitar el aprendizaje desde la transversalidad con las demás áreas del saber, de igual forma se debe tener en cuenta que la escritura no es un proceso homogéneo y que varía en cada niño (Camargo B. L., 2011). Desde esta perspectiva, es importante, revalidar el lenguaje desde la educación preescolar y evitar seguir cayendo en el vicio de la plana y del bombardeo sin sentido de fonemas que conllevan a la confusión.

Plantear que un niño de 4 o 5 años debe finalizar el primer año de escolaridad codificando y decodificando tal y como se plantea en muchas aulas, estropea un proceso que se debe caracterizar desde un principio por ser algo divertido y significativo, en lugar de ser mecánico y sin sentido, es por eso que se debe fortalecer la oralidad, entendida como el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas, como un proceso bien estructurado para poder partir hacia el lenguaje escrito, si se compara cuanto tiempo toma un niño en dominar las habilidades básicas de la oralidad, es inconcebible que se exija leer y más aún escribir un lenguaje tan amplio en tan sólo un año. (Camargo B. L., 2011). La importancia de la oralidad en la escuela e invita a contemplar las incidencias que tienen el estrato socio-económico del niño, la alimentación y el nivel educativo de quienes lo rodean.

Por lo tanto, La mirada reflexiva y crítica que busca evaluar cada prueba censal independiente de la que sea, busca indagar en la capacidad de resolución de situaciones problemáticas del entorno inmediato del estudiante, por el contrario la creencia sobre la



cantidad de temas en lugar de la aplicación con sentido de lo que se sepa así sea poco, refiriéndose exactamente al desarrollo de habilidades, ha derivado en los resultados poco satisfactorios en las pruebas saber de los grados 3°, 5°, 9° y 11° que intentan medir el efecto logrado por los aprendizajes adquiridos al finalizar cada ciclo escolar. (ISCE, 2017)

En el caso de las pruebas (OCDE, 2015) que se aplican a nivel mundial, en un grupo determinado de países miembros, al cual Colombia busca ingresar, ha arrojado las dificultades que afrontan estudiantes que cursan la educación básica secundaria al comprender y reflexionar críticamente sobre un texto; esto indica las falencias existentes en el sistema educativo con respecto a las didácticas empleadas en el aula de clase y la carencia de contexto frente a la enseñanza del lenguaje, desde los primeros grados de escolaridad. Los resultados concernientes a la prueba de lenguaje, ubican a Colombia en los últimos lugares del listado de países evaluados, que actualmente comprende alrededor de 65, en contraste, los sistemas educativos de Corea del Sur, Singapur y Finlandia, ocupan los primeros lugares básicamente por las fuertes inversiones en el capital humano y dotación de los espacios educativos, lo que se traduce en sistemas que privilegian la educación como medio, para convertir a las sociedades más competitivas en el ámbito internacional.

En consecuencia, los resultados de pruebas SABER (ISCE, 2017) en todos sus niveles reflejan las mismas falencias, en cuanto a la prueba de lenguaje. El primer ciclo de la educación básica primaria plantea la inmersión de los estudiantes en el lenguaje escrito, a la par del refuerzo de la oralidad; al contrastar a nivel nacional los resultados de la prueba para grado 3°, se nota un leve aumento del nivel avanzado entre 2014 y 2015 al pasar del 10 al 15% , mientras que el nivel insuficiente se redujo del 25 al 20%, representando así, que aún se requiere mayor acompañamiento para superar las falencias y alcanzar niveles más equilibrados; el reflejo de la

prueba evidencia, dificultades en la comprensión de diversos tipos de textos que plantean situaciones de la cotidianidad para un individuo.

Por lo tanto, el lenguaje requiere ser abordado, desde una perspectiva, que le permita construir al estudiante diversas estrategias, para solucionar situaciones concernientes a su cotidianidad, lo que deja al descubierto la falta de una intención comunicativa, frente al lenguaje escrito; de igual forma, escribir plantea procesos de reflexivos, argumentativos y propositivos, que si no se desarrollan desde la lectura, difícilmente se aplicarán al escribir. De esta forma, queda claro que la enseñanza del lenguaje requiere del ejercicio conjunto entre los diversos entes inmersos en el proceso. Permitiendo, que el lenguaje se convierta en la herramienta que un individuo necesita para sentirse inmerso completamente en la sociedad del conocimiento.

Contextualizando los resultados de las pruebas censales, en este caso las pruebas SABER, la Institución Educativa El Caimo, como institución educativa rural, que aplica la metodología escuela nueva, quien a su vez, se desprende de las pedagogías activas, ha evidenciado una reducción en cuanto al nivel alcanzado, dejando al descubierto, la presencia de metodologías conductistas y tradicionales que afectan el aprendizaje de las competencias del lenguaje, obteniendo poca ventaja de la aplicación de procesos de enseñanza constructivistas. El comparativo de los resultados de los años lectivos 2014 y 2015 arrojan variables negativas para los grados 3°, evidenciado en una disminución de los índices avanzado de 27% en 2014 a 23% en el 2015 y lógicamente un aumento del índice insuficiente de 5% en el 2014 a 14% en el 2015. Para el año 2016, el semáforo del ISCE, arrojó de una forma más clara el nivel de competencia escritora de los estudiantes de grado 3°, mostrando que un 30 % de ellos no contestó correctamente a las preguntas, lo cual representó un aumento del nivel insuficiente que

pasó de 14% a 16%. Para el año 2017, los resultados continuaron su tendencia a la baja, y el análisis de la competencia lectora mostró que el nivel insuficiente creció al pasar al 19% dejando claro que se requieren acciones inmediatas que le permitan a los estudiantes ser más competentes (ISCE, 2017).

Actualmente la institución educativa, se encuentra con apoyo del programa PTA, que busca apoyar las prácticas docentes en cuanto a la enseñanza del lenguaje, de modo que se evidencie un proceso de mejoría en cuanto al aprendizaje y la aplicación de las competencias comunicativas al contexto inmediato de los estudiantes, de igual forma el equipo de calidad se encuentra resignificando el PEI institucional para revalidar la enseñanza del lenguaje poniéndolas a tono con las nuevas tecnologías que apoyarán al proceso de enseñanza en las aulas multigradales, por lo tanto se requiere del dominio de estrategias, que refuercen las diversas competencias del lenguaje y para ello se cuenta con diversos textos educativos o guías que brindan el apoyo necesario al docente y al estudiante, sin embargo ese material necesita revalidarse, de forma tal que se adapte a las nuevas exigencias del sistema y se pueda lograr la finalidad comunicativa del lenguaje partiendo desde la reflexión de contexto inmediato y de los procesos vividos por el estudiante según lo expone Bravo Medina (2013).

Basado en lo anterior, se hace necesario revalidar los procesos de enseñanza del lenguaje tal y como se ha dicho en repetidas ocasiones, y se propone diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo que le permitirá a los niños de grados preescolar y primero mejorar la producción de textos narrativos a través de una serie de actividades y ejercicios dinámicos intencionados que fortalecerán las diversas dimensiones que plantean Jolibert & Sraiki (2009) como estrategia para interrogar un texto escrito.

Por ello se hace necesario, que desde la educación preescolar se aborde al lenguaje

escrito de forma dinámica y significativa para el estudiante y de esta manera evitar las marcadas dificultades que se hacen evidentes al momento de utilizarlo en contexto. La aplicación de secuencias didácticas de enfoque comunicativo cumple diversas funciones, entre ellas permite al docente identificar diversas necesidades educativas y posibilita la adaptación de actividades, según el nivel de complejidad requerido por el estudiante.

Ejercicios dinámicos de escritura, re-escritura y re-lectura, permiten afianzar el lenguaje escrito desde el reconocimiento de la estructura del texto y de paso desarrollar la comprensión entre líneas, de los diversos significados que el escritor quiso transmitir a su destinatario, de esta manera evitar caer en el vicio constante de apreciar someramente diversos escritos y abandonar la etapa reflexiva que co-ayudará en el proceso de consolidación de la producción escrita (Castillo, 2012).

La metodología escuela nueva le brinda la estudiante la capacidad de auto- regulación, que posiblemente un estudiante de la escuela regular no posee, pero de esa forma es apreciable que el ejercicio de aprendizaje a través de las guías de estudio, se ha venido limitando a la transcripción continua y sin sentido de una serie de conceptos totalmente lejanos a psiquis del estudiante. Es importante resaltar que transcribir dista del concepto de reescritura y que se requiere de un mayor esfuerzo en miras a superar este flagelo que afecta el proceso de afianzamiento del lenguaje en el aula multigraduada.

Esta tesis se afianza, en el impacto que se genera sobre la producción de textos narrativos de niños de los grados preescolar y primero, sobre la motivación hacia la escritura como forma de lenguaje, estimulando la reflexión en cada niño hacia el proceso de la creación de textos. En efecto, “Cuéntame un cuento”, le permite al niño aprender la estructura narrativa desde la motivación a la lectura de diferentes cuentos, para posteriormente ser representada y

reconocida por un destinatario y de esta manera entender la finalidad comunicativa de los escritos.

Por consiguiente, el desarrollo del presente proyecto de investigación, servirá como instrumento de revalidación de la enseñanza del lenguaje escrito, en niños de grados preescolar y primero básicamente por el impacto que se pueda generar sobre las prácticas de enseñanza y específicamente sobre la seguridad que los docentes deben infundir en los niños que inician sus procesos de lectura y escritura.

Esta investigación, asume que el lenguaje es uno de los elementos más importantes para la vida, por lo tanto, leer y escribir, son habilidades lingüísticas fundamentales que inciden en su desarrollo como ser humano. Es así como el proceso de enseñanza aprendizaje del lenguaje escrito en los estudiantes, es motivo de investigación, puesto que se requiere comprender y desarrollar procesos, que permitan abandonar la apatía y penetrar en el maravilloso mundo de la lectura y la escritura. Por tal motivo se hace necesario no solo indagar y conocer la problemática del bajo rendimiento, es tener una visión del acto comunicativo en el contexto, en el aula, que permita lograr procesos cognitivos y competencias comunicativas. Lo anterior emerge cuando se implementan estrategias, cuando se busca que el acto de enseñar venga de la mano de la transformación de prácticas pedagógicas, es confirmar, que se pueden formar niños productores de textos, (Jolibert J. , Formar niños Productores de textos, 2002).

En este sentido, el desarrollar competencias comunicativas estimula la narración en los niños, pues de esto va a depender en gran medida la comunicación que ellos tengan, hacia el mundo de la escritura. Desde esta perspectiva, la escuela y en especial los docentes, tienen una gran labor, la cual es aportar desde el quehacer pedagógico, el desarrollo adecuado del lenguaje en los niños, lo cual se verá reflejado de forma positiva en la interacción social, la

expresión, entre otras manifestaciones de su ser. Una de las razones que motivaron este estudio, es el convencimiento, que por medio de este, es posible identificar el estado en que la población se encuentra a nivel lingüístico, también el insumo que quedará para que próximas investigaciones, puesto que, puedan intervenir esta población y diseñar estrategias que los beneficien en este sentido. No obstante, muchas de las dificultades que presenten los estudiantes, podrán verse reducidas, si en efecto la secuencia didáctica puede tener una incidencia significativa en la producción de textos, y desde este punto de vista, la investigación habrá hecho un aporte metodológico importante de base para que esta sea aplicada en otras poblaciones.

Finalmente, la presente tesis se estructura de la siguiente manera: El primer capítulo consta de la presentación, del problema de investigación, los objetivos y la justificación, el segundo capítulo presenta el marco teórico, el tercer capítulo contiene el marco metodológico estructurado de forma cuantitativa, con un diseño cuasi-experimental de tipo Pre- test y Post- test, las hipótesis, la variable independiente: Secuencia didáctica y la variable dependiente: La producción textual, el instrumento: rejilla para evaluar la consigna y el cuadro de categorías para la reflexión sobre las prácticas de los docentes. En el cuarto capítulo, se presenta el análisis de la información, estableciendo las diferencias encontradas en el inicio y en la etapa final de los estudiantes en la producción de textos narrativos, de acuerdo a las dimensiones e indicadores. En el quinto capítulo, se exponen las conclusiones, las cuales confrontan la pregunta y los objetivos de la investigación de acuerdo al rastreo realizado en otros estudios, por último en el capítulo seis se concluye con las recomendaciones, enfatizando la importancia de continuar implementando estrategias que promuevan el interés por la escritura.

Por lo tanto, surge la necesidad de plantear las siguientes preguntas ¿Cuál es la

incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos en estudiantes de grado preescolar y primero en una institución educativa pública de la zona rural de la ciudad de Armenia? y ¿Qué transformaciones se generan con respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo?

A continuación se presentan el objetivo general y los objetivos específicos que definen la ruta a seguir durante el proceso.

### **1.1 Objetivo General**

Determinar la incidencia de una secuencia didáctica con enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos, en estudiantes de grado Preescolar y Primero de la Institución Educativa El Caimo y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza a partir de la implementación de la misma.

### **1.2 Objetivos específicos**

- Evaluar el nivel de producción escrita de textos narrativos, en los estudiantes de los grados de Preescolar y Primero, antes de la implementación de una secuencia didáctica.
- Diseñar e implementar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de textos narrativos y reflexionar sobre prácticas de docentes a partir de la misma.
- Evaluar el nivel de producción escrita de textos narrativos, después de la implementación de la secuencia didáctica.
- Contrastar los resultados del Pre-test y Post-test, para determinar las

transformaciones en la producción escrita.



## **2. Marco teórico**

En este apartado se presentan los referentes conceptuales más relevantes para este estudio realizado, haciendo referencia a la escritura como un acto cognitivo, lingüístico y social. La construcción de este marco teórico parte de la selección de informaciones, teorías y conceptos alusivos al tema a investigar, permitiendo llevar a la práctica diferentes percepciones ya planteadas, poniendo en diálogo a algunos escritores que de manera pertinente se han interesado en este asunto, y aportando otros planteamientos, que demuestran los resultados de la propuesta con una clara intención de mejorar procesos en la producción de textos de los estudiantes.

### **2.1 El lenguaje como objeto de enseñanza**

El lenguaje se fundamenta desde las primeras etapas del desarrollo humano, es allí donde las capacidades, competencias y habilidades comunicativas se van fortaleciendo a través de las experiencias cotidianas, del contexto y del interactuar entre pares. Citando a Solé & Teberosky (2001) en su psicogénesis de la escritura, resaltan la importancia del entorno social y cultural de los niños como estímulo hacia la construcción del lenguaje, en este caso el escrito, por ende queda claro que desde el hogar se funden las bases para esta habilidad. Las experiencias vividas dentro de un aula contribuyen en la construcción del conocimiento; es por esto que se hace necesario enmarcar los procesos educativos en un ambiente socializador donde cada uno de los actores del proceso son importantes en la construcción de saberes, razón por la cual los docentes como mediadores de los procesos de aprendizaje, deben reflexionar y orientar sus prácticas desde una función social y socializadora del ambiente escolar (Gutierrez, Buriticá, y

Rodriguez, 2011).

En dichos procesos y de acuerdo con lo expuesto por Vygotsky (1998), el lenguaje es el sistema de signos privilegiado en el desarrollo humano porque media las relaciones con los otros y con uno mismo en el diálogo interior. Este aspecto se hace evidente en el aula, en la que hay una interacción entre la actividad social y la individual, la que se logra gracias al proceso de mediación. Es necesario no perder de vista que en este proceso no solo es el maestro o la maestra y su metodología e historia pedagógica, las que entran en juego; también están el niño y la niña con sus experiencias previas – escolares y extraescolares, así como sus expectativas y motivación hacia este objeto de conocimiento.

Basados en lo anterior, el lenguaje desde la perspectiva socio-histórica, se considera como la herramienta más poderosa para el desarrollo del pensamiento, en la medida en que le permite al ser humano organizar el mundo e interactuar con él. (Vygotsky, 1995), el lenguaje pone de manifiesto el pensamiento humano, y adicionalmente permite crear conocimiento y transformarlo a partir de la experiencia o interacción del sujeto con su realidad y su contexto.

Al mismo tiempo reconoce el autor, que el aprendizaje escolar jamás parte de cero, todo aprendizaje en la escuela tiene una historia que se reconoce.

Al considerar los signos como principales mediadores del conocimiento y al permitir el desarrollo del ser humano en un medio social, también expone que entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito existe una relación muy estrecha, sin reducir el primero al segundo, es decir, no considera el lenguaje escrito como derivación mecánica del lenguaje oral; considera que existe interdependencia y complementariedad entre uno y otro nivel. (Lobelo, 2011)

En el lenguaje los contextos de interacción cuentan con elementos que favorecen la relación activa de los estudiantes consigo mismo, con sus compañeros, docentes y eventos de la vida diaria, de esta forma un contexto de interacción a través de la experiencia, permite transformar conceptos.

Al plantear el lenguaje como la capacidad humana que permite, entre otras funciones, relacionar un contenido con una forma, con el fin de exteriorizar dicho contenido, esta exteriorización puede manifestarse de diversos modos, por medio de diversos sistemas simbólicos o a través de la escritura, la oralidad, los gestos, entre otras formas de expresión (MEN, Estandares básicos de competencias del lenguaje, 2003).

En consecuencia, la capacidad lingüística humana se hace evidente a través de distintos sistemas y signos que se pueden ubicar en dos grandes grupos: verbales y no verbales (MEN, 2006) y de esta manera las múltiples manifestaciones del lenguaje, son las que brindan a las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas diversas y complejas (MEN,2003). El lenguaje es ante todo una práctica que se sitúa en un espacio y en un tiempo determinado. Por medio del lenguaje se construyen significados de los elementos que nos rodean “a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje” (Lineamientos Curriculares Lengua Castellana, 1998, p. 24).

Desde los lineamientos curriculares (MEN,1998), se contempla el lenguaje desde un enfoque significativo y comunicativo de la lengua escrita, entendido este como un concepto dinámico basado en la construcción y negociación de significados entre los interlocutores,

aplicado tanto en la comunicación oral o escrita, que se despliega en un contexto áulico y en una situación particular. El niño desarrolla de manera total e integrada su organismo biológico y sus potencialidades de aprendizaje, lo que tiene como resultado un sistema compuesto al que llamamos dimensiones, entre ellas la dimensión comunicativa.(Fierro, 2013) Actualmente estos procesos educativos se encuentran enfocados, hacia la formación de competencias, lo cual, lleva a pensar que para el niño de preescolar(Almaza, 2010),

el uso cotidiano del idioma, su lengua materna en primera instancia, y de las diferentes formas de expresión y comunicación, le permiten centrar su atención en el contenido de lo que desea expresar a partir del conocimiento, que tiene o va elaborando de un acontecimiento, constituyéndose el lenguaje en la forma de expresión de su pensamiento. Por tanto, las oportunidades que facilitan y estimulan el uso apropiado de un sistema simbólico de forma comprensiva y expresiva potencian el proceso de pensamiento.(Franco,2008, pr, 3)

De este modo se busca que el lenguaje como objeto de enseñanza, inaugure el camino pedagógico, hacia el lenguaje escrito, propiciando espacios para que el niño se asuma, se identifique como un autor de sus propias grafías. De ahí la importancia de comprender el lenguaje escrito, como se abordará a continuación.

## **2.2 Lenguaje escrito**

La misión del lenguaje escrito no consiste solo en plasmar códigos o repetirlos entre líneas sin comprenderlos, va más allá, es entender que empieza cuando el niño o la niña hacen sus primeros rayones y garabatos, con la necesidad de expresarse o comunicarse. (Negret P,

2002) . Hablar de la escritura antes de la escritura, es para Negret reflexiones sobre la génesis y el desarrollo del lenguaje escrito, hace referencia a autores como Emilia Ferreiro (Ferreiro E. , 1999) y Anna Teberosky, “pioneras de la cultura en el campo de la escritura inicial”, “mostrando el proceso, el paso a paso, que siguen los niños desde los primeros rayones hasta la escritura alfabética legible...” pág. 29. Entendiendo entonces que el lenguaje escrito es una actividad compleja, que cumple un papel importante en el desarrollo intelectual, puesto que, produce influencias reflexivas acerca de la forma como se percibe, produce y analiza el lenguaje. Requiere que el escritor debe tomar múltiples decisiones en la que intervienen una serie de procesos. Por lo tanto, se debe tener en cuenta que para producir y para comprender textos se hace necesario desarrollar competencias que vayan más allá del dominio del código, que permitan el uso de la escritura y la lectura en situaciones comunicativas reales, particulares y funcionales (Cassany,D, Luna, M. y Sanz,G, 2007)

Sin duda el lenguaje escrito, es la plataforma, que lleva al lector a comprender que el niño antes de comenzar la escolaridad, traen consigo signos de su entorno, imágenes y todo un proceso hacia la construcción de la misma, de este modo se busca, que en la educación preescolar se estimule al niño en todas sus habilidades, capacidades y destrezas, y en el grado primero se continúe en el proceso. De manera concreta y de acuerdo con Dubois (1987) se reconocen tres concepciones sobre el lenguaje escrito: actividad motriz y perceptiva; proceso cognitivo, y práctica cultural y social; en esta última se fundamenta el interés por el aprendizaje de códigos culturales que permitan el establecimiento de relaciones sociales, la participación, comunicación y significación en entornos diversos. (Quintero Arango & Salazar Marín, 2016).

Desde esta perspectiva, las características del pensamiento infantil y las diferentes formas en que el niño evoluciona en cuanto al conocimiento del lenguaje escrito, pasando del

dibujo a las palabras, cobra un profundo y verdadero sentido, cuando se (Antia, 2012) cuestiona la acción pedagógica, referida al desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes. Puesto que, durante este lapso de la vida escolar, los niños, requieren mediadores, como soporte de profunda importancia, para el presente proceso investigativo.

Por tal motivo, se pretende desde esta investigación, brindar toda la importancia del caso al uso del lenguaje escrito, empoderando a los educandos en la transformación de las prácticas en la producción escrita, estimulando el desarrollo del pensamiento divergente, para que los estudiantes busquen diferentes alternativas ante una situación dada. Al estimular dicho pensamiento, se brinda la oportunidad de ser seres autónomos, seguros de sí mismos, capaces de tomar decisiones y, de esa forma, se educan para la vida y no sólo para el momento. (Antia, 2012).

(Pérez Abril & Roa Casas, 2010) La comprensión de la lengua escrita se realiza primero a través del lenguaje hablado, pero este desaparece poco a poco como vínculo intermediario, hasta que el lenguaje escrito se convierte en un simbolismo directo que se percibe globalmente. Por lo tanto, este es objeto de enseñanza, que busca

Transformar prácticas cotidianas, dentro del aula, entendiendo, que la intervención pedagógica exige situarse en un modelo en el que el aula se configura como un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, etc., así lo que sucede en el aula solo se puede averiguar en la misma interacción de todos los elementos que intervienen en ella (Zabala, 1996)

Así lo sustenta Zabala ( 2008, p. 14). “En las aulas los niños aprenden a escribir

hablando, discutiendo con sus pares, resolviendo los retos cognitivos que la situación comunicativa les exige, intentando resolver los problemas conceptuales que su maestra les propone”.

Además, Pérez Abril & Roa Casas ( 2010) proponen que debe establecerse la necesidad de promover la cultura escrita en contextos comunicativos reales y significativos, que permitan a los estudiantes ser los autores de su propio proceso y en donde la escuela se vuelve su escenario principal y potencial para el desarrollo de todas sus habilidades. Para estos autores, el lenguaje escrito es fundamental, es la base que se precisa, para desarrollar todas las habilidades, destrezas, capacidades y competencias comunicativas, que el ser humano requiere; es por esta razón que los docentes están llamados a buscar, estrategias innovadoras, que desarrollen en el estudiante las competencias en el lenguaje escrito que “van a necesitar para integrarse de forma activa en la sociedad y en el mundo laboral, para promover el progreso científico, la innovación educativa y los nuevos significados de la cultura”. (p. 85).

Por consiguiente, (Tolchinsky, 2008) experta en aprendizaje de la lectura y de la escritura, plantea que “el Lenguaje Escrito acumula la experiencia social del uso de la escritura y se distingue, entonces, por el valor de uso manifestado en los discursos, los cuales sintetizan cualidades vinculadas a las funciones socio- comunicativas”. (pág. 380). Ella plantea en sus diferentes textos que las condiciones del aprendizaje inicial en cuanto al lenguaje escrito, están influenciados en las prácticas vigentes en el aula y de los conocimientos previos de los alumnos, que el leer y escribir va más allá de la alfabetización y que la lengua es la herramienta del aprendizaje, en la formación disciplinar, en los conocimientos iniciales y los logros de los aprendizajes en los procesos de lectura y escritura. De ahí la importancia de conocer cómo enseñar a leer y escribir, qué dicen los maestros y en qué modelos de producción sustentan su

quehacer. La enseñanza de la escritura ha pasado por diversas etapas, estrategias y/o modelos para la producción de textos. De ahí la necesidad de conocer dichos modelos y sus bondades.

### **2.3 Modelos de Producción textual**

Durante muchos años las aulas de clase, han sido lugares donde se dan instrucciones, se explican contenidos académicos y se asignan deberes y tareas, también, han sido el punto de encuentro de una comunidad educativa inmersos en un contexto, donde afloran conocimientos previos, se desarrollan competencias y saberes, se hacen debates y lecturas analíticas que realizan los docentes de las realidades que allí emergen.

Además, en el aula se encuentran diferentes estilos de producción textual, en los cuales los docentes se empoderan de acuerdo a sus saberes o necesidades de sus educandos, a partir de ello, se abordará en este capítulo algunos modelos de producción textual. Los cuales son sustentados desde la teoría.

Un modelo de producción textual se entiende, entonces, como un fundamento teórico y como un soporte de la relación entre disciplinas, que promueve el acuerdo entre la investigación en curso y la investigación definida (Camargo, Caro, & Uribe, 2011). En este sentido el modelo es una forma de concebir las prácticas en los procesos de escritura de textos en los estudiantes como procesos mentales de la composición. De este modo, primero se abordará el modelo de producción por productos, posteriormente los modelos de producción por procesos.

Los modelos de producción por productos se centran en el desarrollo de la competencia textual del alumno desde una perspectiva fundamentalmente lingüística. Según

S. Mata (1997), dicha competencia textual puede ser comprendida desde dos dimensiones: 1. Micro-estructural que supone el dominio de los aspectos formales



del texto (reglas gramaticales, ortografía); y 2. Macro- estructural que implica el aprendizaje y utilización de las distintas tipologías textuales. Esta distinción ha generado dos enfoques de enseñanza: el modelo oracional o el enfoque de la enseñanza de la gramática (dominio de la sintaxis, el léxico, la morfología y la ortografía) y el modelo textual /discursivo o enfoque basado en las funciones (A. Hernández y A. Quintero, 2001), priorizaba la enseñanza del código alfabético, en donde las letras van llegando una a una, hasta formar una palabra y después la oración.

Es por ello que Camps (2003) propone la composición escrita como una serie lineal de etapas separadas en el tiempo y caracterizadas por el desenvolvimiento gradual del producto. Esta se divide en: Pre-escritura o etapa previa a la aparición de las primeras palabras, luego la Escritura o redacción, primer acercamiento al texto y finalmente la Re- escritura, producto del texto final.

Posteriormente se dio paso a los **Modelos por procesos** ampliamente expuestos por (Camargo, Caro, & Uribe, 2011) **quienes los plantean** como desarrollo de procesos cognitivos y operaciones mentales. Es decir, estos modelos perciben la escritura como un estimulante en la elaboración del pensamiento y no sólo como una forma de exponer lo que se piensa, intentando explicar que se desarrolla en el interior de cada sujeto, durante el acto de la escritura. Desde este modelo, la escritura es considerada

Como una actividad compleja y multidimensional que requiere del desarrollo de procesos cognitivos y, por lo tanto, de estrategias cognitivas y metacognitivas que revelen y demuestren los pasos intermedios que tienen lugar durante el mismo. A continuación, se

exponen algunos de los modelos por procesos (Soler, 2016)

El modelo de Hayes (1996) expuesto por (Camargo, Caro, & Uribe, 2011) presenta una descripción organizada de la estructura de la producción escrita al incorporar elementos relevantes como la memoria de trabajo, la motivación o las emociones y los procesos cognitivos de interpretación y de reflexión.

Rompe la concepción lineal y unidireccional de la producción escrita y rescata las interrelaciones que se gestan en la misma: la interrelación del contexto social (la audiencia, los colaboradores) con el contexto físico (el texto producido, los medios de composición). En conclusión este modelo describe las diversas operaciones intelectuales que realiza un autor para escribir un texto.( Charnay,2015)

El modelo de Hayes y Flower (1980) citado por (Camargo, Caro, & Uribe, 2011), concibe a la escritura como un problema retórico, “autodefinido”, ya que es el propio escritor quien, dentro de unos determinados parámetros, decide la tarea que debe resolver. Es así, como la escritura puede considerarse en términos de procesos de resolución de problemas. (Aguirre y Quintero, 2014), estos autores mencionan en su modelo cognitivo la propuesta en la cual se explican las estrategias que se utilizan para planificar, releer los fragmentos escritos, revisar el texto, fijarse primero en el contenido y al final en la forma. Este modelo cognitivo de producción textual consta de tres grandes unidades: la situación de comunicación (elementos externos al escritor), la memoria a largo plazo y los procesos de escritura (procesos que ocurren en el escritor, en su cerebro).

Los modelos de Scardamalia y Bereiter (1992) también expuestos por (Camargo, Caro, & Uribe, 2011) plantean en términos generales que los procesos cognitivos y metacognitivos,

anexos a los procesos de planificación, textualización, revisión y edición, marcan la diferencia entre escritores expertos o maduros e inmaduros. De ahí las dificultades que se reflejan en el aula, en cuanto al proceso de escritura, es por ello, que el aula se convierte en un punto de encuentro, que posibilita la transformación de operaciones mentales, es así como, “Estas operaciones activan actitudes de concienciación sobre los alcances y las limitaciones que el escritor pueda tener frente a una intención de escritura específica” (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 40). Desde esta mirada, algunos de los procesos mentales que ocurren en los escritores novatos y los escritores expertos en la producción de textos, son analizados a la luz de las características pertinentes de cada escritor. Por lo tanto, el docente en su quehacer, como mediador debe enfrentar o exponer a sus estudiantes a diferentes estilos de textos, que requieran potencializar, mayores capacidades y habilidades para el desarrollo de competencias. Cuando un estudiante produce un textos, puede darse, que no presente los objetivos propuestos en una consigna, contrario a un estudiante, que se ha enfrentado a proceso de escritura, con mayor acceso al conocimiento, que sabe planificar y por ello, produce textos, en donde se observa, cohesión, coherencia y concordancia.

**El Modelo Didactext** (Camargo & otros, 2011) presenta la elaboración de un modelo de producción de textos escritos; se basa en la propuesta de Hayes (1996) y busca completar algunos vacíos que él mismo señala en su introducción. El modelo elaborado por el grupo Didactext está concebido desde la interacción de tres dimensiones simbolizadas por círculos concéntricos recurrentes.

Aquí se tiene en cuenta el papel de la memoria en la producción de un texto desde el enfoque sociocultural, la motivación y las emociones y las estrategias cognitivas y metacognitivas dentro de las cuales se conciben cuatro unidades funcionales que actúan en concurrencia: acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión. (Hayes,1996)

Para el grupo de profesores y doctores del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Lectura de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. (Didactext) “el enfocar la transformación y cualificación de las prácticas de escritura y concebir la creación de un texto como un proceso complejo intervienen factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales”. (pág. 222).

Lo anterior brinda al docente elementos reflexivos y fundamentaciones teóricas para su labor, “toda vez que permita que el docente asuma posturas y tome decisiones diversas que finalmente darán una forma especial a la práctica de aula” (Pérez Abril & Roa, 2010, Pág. 60). Partiendo de este principio, de autorreflexión, de las diferentes posturas y las condiciones de aprendizaje en cuanto al lenguaje escrito, se presenta la propuesta de la profesora-investigadora, especialista en didáctica de lengua materna, en el campo del aprendizaje de la lectura y producción de textos (Jolibert J. , Formar niños Productores de textos, 2002) que será ampliada más adelante.

Finalmente, el modelo propuesto por Camps (2003), el cual se centra en el trabajo de proyectos que tiene en cuenta la situación discursiva y los objetivos del aprendizaje, estos permite a los aprendices descubrir la funcionalidad de los escritos en situaciones de comunicación. Así la relación directa con las situaciones de aprendizaje, los hace conscientes de la escritura como proceso que exige la utilización de las estructuras lingüísticas y de un metalenguaje. El modelo de Camps tal y como se dijo anteriormente aprecia a la escritura como un proyecto significativo el cual divide en tres espacios importantes que permiten al escritor planificar y corregir sus errores hasta llegar a la versión final de la obra; estos espacios son la planeación, el desarrollo y la evaluación, permitiendo la inclusión de diversos aspectos didácticos a lo largo de la secuencia didáctica para la producción de textos escritos. El modelo de

Camps por sus características socioconstructivistas que facilitan el trabajo conjunto entre pares y adopta los beneficios de los modelos cognitivos, se proyecta de esta manera como la opción más indicada para el desarrollo de la presente tesis.

Desde esta perspectiva, la escritura como proceso comunicativo complejo requiere de la participación de aspectos para cumplir su función comunicativa en el ser humano, de este forma, a continuación se expone el enfoque comunicativo como proceso social de acceso al conocimiento.

## **2.4 Enfoques comunicativos**

La competencia comunicativa, según (Hymes, Acerca de la competencia comunicativa, 1996) , se refiere a la capacidad de elaborar enunciados teniendo en cuenta no sólo que su significado y su gramaticalidad sean correctos, sino que también sean socialmente apropiados. El sentido es mucho más amplio que la simple competencia gramatical, pues no sólo abarca lo que se dice, sino también lo que se quiere decir o lo que se quiere entender. Por eso, Hymes (1996) lo describe muy bien cuando relaciona la competencia comunicativa con cuándo hablar, cuándo no, de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma. En definitiva, se trata de determinar las reglas sociales, culturales, psicológicas, que determinan un uso del lenguaje.

La competencia comunicativa es la capacidad para entender e interpretar la comunicación. Por ello, resulta tan importante, lo que se dice como lo que se quiere decir o comprender. Esto significa que no sólo intervienen un conjunto de reglas sintácticas, como en la competencia lingüística, también otras reglas semánticas, presuposiciones, factores extralingüísticos, deducciones lógicas, aspectos psicológicos de los sujetos comunicantes, elementos culturales, reglas sociales; entre otros, al respecto Cassany (1999), advierte que más

que el uso de reglas indiscriminadas, lo más importante radica en el sentido conjunto de todas ellas, que el individuo emplea al hacerse ciudadano inmerso en un contexto.

El concepto competencia comunicativa es mucho más amplio que la competencia lingüística, pues no sólo consiste en el conocimiento que un hablante- oyente ideal tiene de su lengua y de la utilización de todos los niveles de descripción lingüística desde el fonológico al sintáctico, léxico o semántico, sino que, incorpora también el conocimiento de las reglas de uso de la lengua, así como la conexión con el contexto cultural, social e histórico de la propia lengua que se aprende; para Hymes (1971) el ejercicio adecuado en la competencia comunicativa permite al individuo avanzar hacia una interacción y posterior creación de conocimiento partiendo desde el contexto local hacia un contexto global.

Al respecto, se han planteado algunas ideas acerca del enfoque, unas reflexiones sobre el sentido de las cuatro habilidades comunicativas y un desglose de competencias asociadas a la significación y la comunicación. La razón de ser de estas ideas es brindar elementos para la comprensión de los procesos del lenguaje y sus implicaciones en la pedagogía; pero es claro que estos procesos se dan en los actos reales de comunicación, de manera compleja, e incluso simultánea. Por lo tanto, resulta necesario aclarar que de lo que se trata, en el trabajo pedagógico, es de saber en qué momento se pone el énfasis en ciertas competencias o procesos, de forma tal que prime el enfoque comunicativo del lenguaje y especialmente de la escritura para el caso de esta tesis.

## **2.5 La propuesta Jolibert para la producción textual.**

Para Jolibert, (Jolibert, 2002) “Escribir es una estrategia personal, un proceso complejo que articula aspectos eminentemente personales como son la representación, la memoria, la

afectividad, la imaginación, etc”. (Pág. 65). Jolibert en sus investigaciones, enuncia obras y autores como Vygotsky, para la concepción constructivista del aprendizaje de la lengua, a Van Dijk para ampliar la mirada sobre la lingüística del texto. Para esta autora enseñar a leer y escribir se aprecia como un acto ciudadano de profundo humanismo, por lo tanto, concibe que el lenguaje permite construirse y actuar sobre sí mismo, sobre los demás y sobre el mundo en general. También concibe la lectura y la producción como procesos de estructura de composiciones lingüísticas, además proporciona varios tipos de herramientas metodológicas que construye un verdadero andamiaje, en sus aportes valida la experiencia previa de los niños para el aprendizaje, su enfoque amplio, la mirada de los procesos de enseñanza aprendizaje del lenguaje escrito, “que el niño encuentre placer en preguntar y producir textos escritos”,(Pág. 9) apunta a que los estudiantes avancen en sus escritos.

El desafío es comprender, que los textos escritos tienen una intencionalidad comunicativa, que quien escribe lo hace pensando en un auditorio particular. A medida que se los estudiantes van avanzando en la lectura y relectura de textos a lo largo de las sesiones, van comprendiendo, mucho más lo que leen. Esta propuesta, no solo es un aprendizaje para los estudiantes, también el maestro termina aprendiendo y transformado sus prácticas. El volver al texto desde diferentes miradas es enfrentar al estudiante a lo desconocido, es llevarlo a reconocer herramientas cognitivas y lingüísticas en la producción de textos, desde los primeros grados de escolaridad, es así como Jolibert formula siete categorías de informaciones, que se dan al producir un texto a partir de sus estructuras lingüísticas. Para la autora estos niveles lingüísticos les permiten a los estudiantes comprender mejor el texto. Estos niveles se desarrollan de acuerdo al grado y a los aspectos a valorar, a continuación los 7 niveles de producción.

- 1. La noción de contexto situacional de un texto:** Hace referencia al contexto de situación y a los distintos parámetros de la escritura tales como el desafío de escritura, la pertinencia de la escritura y su intencionalidad. Con respecto al desafío, se asume el reto de ser leído de principio a fin como lo expone Jolibert (2009); la pertinencia se refiere al escribir para el destinatario adecuado para finalizar con la intencionalidad que pretende generar un impacto en especial en el destinatario.
- 2. La situación de comunicación:** Reconoce que el texto tiene un autor, un destinatario, un objetivo de comunicación y un tema que pretende comunicar.
- 3. Tipo de texto:** Distingue las características para identificar el tipo de texto a producir, que esta investigación del texto de interés es el texto narrativo.
- 4. La superestructura del texto:** Reconoce la organización interna del texto, orden narrativo. Reconoce la organización espacial del texto, es decir, la “silueta” característica.
- 5. Lingüística textual:** Identifica el funcionamiento lingüístico a nivel de la Macroestructura textual, opciones de enunciación, uso de sustitutos, conectores, contenido semántico y puntuación.
- 6. Lingüística de la oración y de la frase:** Distingue el funcionamiento lingüístico a nivel de las oraciones y de la frase; como la sintaxis, el vocabulario y el significado.
- 7. Lingüística a nivel de la microestructura del texto:** Reconocimiento de las palabras conocidas y nuevas. Detectar grafemas, el uso de las mayúsculas y



minúsculas, las combinaciones más frecuentes.

De estos siete niveles de conceptos lingüísticos se eligieron dos para la presente investigación: el contexto situacional y la superestructura del texto, para trabajar con los niños producción de textos, puesto que estos permiten a los estudiantes comprender y hacer inferencias sobre el cuento leído en clase, para luego producir sus propios textos.

En cuanto al contexto situacional del texto, el estudiante reconoce el nombre del texto y el nombre del autor, al mismo tiempo identifica el lugar en donde se desarrolla la historia del cuento; en cuanto a la superestructura, el productor de texto competente, en este caso los estudiantes están en capacidad de identificar el esquema tipológico del texto, de acuerdo a su organización a la lógica interna funcional y a la progresión temática (Jolibert 2002).

Teniendo los diferentes modelos de escritura vistos y visualizando la propuesta de Jolibert en cuanto a la producción de textos escritos, se estima pertinente que la selección de las dimensiones superestructura y contexto situacional contribuyó en los diferentes procesos cognitivos que los niños de grados preescolar y primero desarrollan al iniciar su camino hacia el mundo alfabetizado como estrategia de ingreso al mundo del conocimiento. (Tolchinsky, 2008); de igual forma las modelos de escritura de Camps (2003), y los aportes de Didactext (2015) citado por Camargo & otros (2011) permitirán desde el diseño de la secuencia didáctica narrar y afianzar a la escritura como estrategia transversal que fortalezca su aprendizaje.

## **2.6 Texto narrativo**

Narrar implica contar una historia, compuesta por una serie de personajes, en situaciones determinadas, organizadas y ambientadas en uno o varios contextos, de igual forma,

el ejercicio de narración permite el desarrollo de procesos cognitivos que le ayudan al individuo a encontrar solución a diversos problemas de su diario vivir como la plantea Van Dijk (2000). La narración como tipo de texto, en el que se cuenta una historia o unos sucesos, posee los siguientes elementos: un narrador, quien relata cuanto sucede a varios personajes en un espacio y en un tiempo determinado. Algunos ejemplos de narraciones los encontramos en los mitos, las leyendas, los cuentos, las noticias, las novelas, las anécdotas, entre otros (Cortés & Bautista, 1999). Una de las características de los textos narrativos es su estructura que puede ser ternaria o quinaria, para fines de esta tesis, se expondrá una estructura ternaria; dicha estructura subdivide la superestructura del texto en tres partes ampliamente reconocidas y trabajadas en el aula de clase, las cuales son inicio, nudo, desenlace.

Desde la óptica de Cortes & Bautista (1999) se contempla a la estructura ternaria como la estructura básica de todo texto narrativo y proponen migrar del concepto de inicio, nudo y desenlace hacia un estado inicial, una fuerza de transformación (conflicto) para concluir en un estado final, de forma tal que aspectos clave en la narrativa como la coherencia en el orden cronológico y la cohesión a través de marcas textuales permitan obtener un relato claro y entendible para el destinatario. Ampliando el significado del estado inicial, es importante establecer que en este espacio se da vida al cuento y se introducen en él los personajes que participarán, siendo ubicados en un tiempo exacto y un espacio físico que le permite al destinatario contextualizarse acerca de su lectura; seguidamente llega la fuerza de transformación que trae consigo un conflicto en el cual se desestabiliza la tranquilidad presentada en el estado inicial, involucrando una serie de situaciones adversas que enriquecen la lectura; finalmente el estado final cierra el conflicto creado y lleva a los personajes a un nuevo estado con respecto al estado inicial y se da fin a la narración.

Por otro lado, Cortés & Bautista (1999) explican que el relato literario está conformado por tres planos que lo componen: el plano de la narración, el plano del relato y el plano de la historia. El primer plano, el plano de la narración, supone que todo relato debe tener un narrador (que no es el autor), que es una estrategia discursiva ideada por el autor, considerado como un ser que cuenta la historia a otro ser llamado narratorio, distinto del lector, por ser un sujeto implícito al mismo texto y al cual se dirige el narrador, es decir, un texto narrativo, siempre tiene un narrador que cuenta la historia y da forma a los personajes y las situaciones, quien debe ser identificado por el lector dado que es a él a quien se dirige la historia.

El segundo plano “plano del relato”, hace referencia al modo o modos de contar, por ejemplo, cuando el narrador decide contar la historia desde el final y no desde el principio. Cuando lee una narración en primera o tercera persona. De igual modo se relaciona con los elementos concernientes a la focalización (quién observa y qué observa) y el alcance (qué tanto, puede saber del personaje o del ámbito en el que este se mueve). En este plano, el narrador propone la forma como va a contar la historia, su tiempo verbal y qué acción efectuará cada personaje, es decir que determinará la situación y lo que pase en ella.

Finalmente, el plano de la historia, el cual incluye los llamados signos de demarcación, que se usan para dar inicio (erese una vez) o dar fin al relato (Colorín colorado) aprecia todo lo relacionado con los personajes, los tiempos, los espacios, las acciones que ellos desarrollan en los diversos mundos que el escritor plasme los cuales puede ser ficcionales o a semejanza de la realidad. Partiendo desde este apartado, y teniendo en cuenta que la narrativa se expresa de diversas formas tales como la fábula, el verso, el refrán y el cuento, este género perteneciente a la narrativa, se constituye en la estrategia para dinamizar la secuencia didáctica de enfoque comunicativo y para fortalecer el proceso de producción textual de niños de grado 0° y 1°.

Dentro de una de las características principales del cuento como texto perteneciente a la narrativa, está la brevedad del relato, la cual incluye la narración de diversas situaciones que involucran unos personajes que prontamente encuentran un estado final tal y como se expone en la estructura ternaria por Cortés & Bautista (1999).

El cuento cómo estructura narrativa se expresa de diversas formas y plasma diferentes escenarios que contemplan desde la realidad de situaciones vividas por personajes que existieron hasta la ficción proveniente de la mente del escritor quien puede mezclar y crear mundos maravillosos. Para la pertinencia de esta tesis y como estrategia estimulante de la escritura, se empleó un cuento que representa la vida real de unos personajes buscando además que los niños se sientan cómodos al inicialmente leer para posteriormente escribir. (Camps, Secuencia Didáctica para aprender a escribir., 2003).

## **2.7 Secuencia didáctica para la producción de textos.**

Una secuencia didáctica es un diseño de situaciones didácticas para el ingreso a la cultura escrita y a las prácticas sociales y culturales del lenguaje; es un proyecto de trabajo con un objetivo, que se desarrolla en un periodo determinado de tiempo, en la producción y comprensión de actos comunicativos que forman parte de una situación discursiva que le dará sentido.

Pérez Abril y Roa Casas (2010) definen la secuencia didáctica “como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje”. La secuencia aborda algún o algunos, procesos de lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específica. “Una secuencia también se puede

diseñar para construir el lenguaje y los textos. Como se observa, las secuencias didácticas son unidades de trabajo que se ocupan de procesos y saberes muy puntuales. Por ejemplo, una secuencia didáctica para aprender a argumentar oralmente, una secuencia para aprender a escribir artículos de opinión, una secuencia didáctica para aprender la escritura, etcétera” (p. 61).

La afirmación anterior, valora la secuencia didáctica, como un elementos que facilitan el aprendizaje de la lectura y escritura, contribuyen a que los niños mejoren sus capacidades argumentativas, propositivas y de comprensión textual, tal cual afirma Camps. (2012), en cuanto a que desde el campo de la didáctica de la lengua, se propone la noción de secuencia didáctica como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar el aprendizaje” (Camps, 2012, p.4); es decir que la secuencia didáctica permite que los niños puedan reconocer al lenguaje en todas sus formas y en ese mismo sentido, apropiarse del, esto además ayuda a que estos entiendan al mundo, porque aprenderán a leer las situaciones de la vida y los comportamientos de la sociedad, desde un significado más complejo.

Por otro lado, Vidiella (2008), expone que una secuencia didáctica “es 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” (p. 16). En este sentido una secuencia didáctica en lenguaje es un diseño de situaciones didácticas para el ingreso a la cultura escrita y a las prácticas sociales y culturales del lenguaje. En efecto, este proyecto de trabajo cuenta con un objetivo que se desarrolla en un periodo determinado de tiempo y la producción y comprensión de actos comunicativos que forman parte de una situación discursiva que le dará sentido.

Camps, quien previamente, expuso su modelo de escritura como proyecto lingüístico, propone secuencias didácticas, como oportunidades de fortalecer el enfoque comunicativo de la

escritura y de paso brindar espacios de metacognición que le permitan a los estudiantes tener conciencia sobre los diversos procesos de aprendizaje que la involucran. (Camps, Secuencia Didáctica para aprender a escribir., 2003). También, propone guiar un proceso, que se aprecie desde la preparación de la escritura, determinando el tipo de texto que se va a escribir, la intencionalidad del mismo y los posibles destinatarios; el desarrollo o realización de este proceso, permite conocer las características del texto y las diferentes condiciones de uso en un contexto específico, cumpliendo así una finalidad comunicativa. Finalmente la fase de evaluación, comprendiendo que esta, privilegia en el escritor la metacognición y la metalingüística, la primera le permite saber cómo aprende y la segunda le permite reconocer el uso del vocabulario aprendido en un contexto determinado e involucrarlo en su lenguaje. De esta manera, al igual que el docente permite la reflexión del aprendizaje de los estudiantes desde la metacognición y la metalingüística, es importante que él también reflexione con respecto a sus prácticas, de forma tal que se superen las diversas situaciones que se presenten y se refuercen aquellas que han dado resultado.

## **2.8 Prácticas reflexivas**

La práctica reflexiva le permite al docente, como profesional humanista poner en contexto su ejercicio en el aula de clase y de paso plantear diversas alternativas que le permitan alcanzar el aprendizaje significativo de sus estudiantes. Perrenoud (2011) argumenta que la reflexión en los profesionales de la educación debe ser un hábito que les permita periódicamente revalidar su quehacer; de otro lado Schön, (1996) plantea un ejercicio de recarga de emociones y memorias de aula que fortalezcan la práctica del docente reflexivo.

Desde la práctica reflexiva del ejercicio docente, se hace necesario establecer los criterios

que guíen el ejercicio, de esta forma Perrenoud (2011) define un grupo de categorías que a través de la escritura de un diario de campo permiten establecer los espacios que requieren reforzarse; para la conveniencia de esta tesis, se presentan seis categorías que fueron seleccionadas para valorar a través de la escritura de un diario de campo a lo largo de la aplicación de la secuencia didáctica de forma tal que sean visibles los cambios presentados.

- Descripción: De forma tal que se documenten todos los eventos sucedidos en el ejercicio.
- Autopercepción: La forma como el docente reflexivo siente y aprecia su postura frente a diversas situaciones de su práctica.
- Autorreflexión: Derivada de la descripción de la práctica y de la autopercepción de la misma.
- Cuestionamiento: Interrogantes sobre la práctica docente y diferentes propuestas encaminadas a superar las situaciones.
- Percepción sobre los estudiantes: Diferentes juicios y evaluaciones con respecto al aprendizaje de los estudiantes.
- Desafíos: La capacidad del docente para proponer y superar diversas situaciones presentadas con respecto a su práctica.

Las prácticas de enseñanza reflexivas, han sido conceptualizadas por diferentes autores, quienes coinciden en que se trata del ejercicio de reflexionar, sobre la práctica docente o su enseñanza. Según Dewey (1989), las corrientes de pedagogía activa, plantean una evidente diferencia, entre la acción de rutina o tradicional, y la acción reflexiva.

Tallaferro en su artículo “La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes” (2006), explica al respecto que: “Para los docentes que adoptan el

primer tipo de acción la práctica educativa obedece a parámetros preestablecidos que no se cuestionan. Por el contrario, los docentes que asumen la acción reflexiva, entienden la naturaleza dinámica de la educación y los modos como depende del contexto y las circunstancias en que se da, a su vez, afrontan los problemas educativos buscando soluciones y emprendiendo acciones para poder resolverlos” (p. 271).

En este sentido, la idea de las prácticas reflexivas, es poner a prueba la creatividad, ya sea para la solución de problemas en el aula, o bien, para dinamizar el proceso educativo, el cual, ya es determinado en las prácticas tradicionales. Sin embargo, existe una gran diferencia entre la reflexión ocasional, y la práctica reflexiva, y explica que la primera tiene que ver con las reflexiones que por naturaleza, cualquier persona puede llegar a hacer frente a una situación determinada; pero que la segunda, necesita ser algo metódico que además implique cambios y que además, su reflexión es constante:

Un “enseñante reflexivo” no cesa de reflexionar (...). “Sigue progresando en su oficio, incluso en ausencia de dificultades o de crisis, por placer o porque no puede impedirlo, porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción profesionales. Y se entrega con herramientas conceptuales y métodos, a la luz de los diferentes conocimientos y, en la medida de lo posible, en el marco de una interacción con otros practicantes. Esta reflexión construye nuevos conocimientos, que tarde o temprano se utilizarán en la acción”. (Perrenoud, 2007) p. 42).

Como puede verse, la práctica reflexiva implica un ejercicio constante por parte del docente, se le convierte en un hábito que si bien en el momento no necesita para resolver alguna situación, estará allí para cuando se necesite el tipo de reflexión desarrollada por este. Todo lo anterior, hace evidente la importancia de la reflexión en la práctica docente. Otros autores por



ejemplo, señalan la necesidad de que los docentes se motiven a ello. En palabras de Rodríguez (1999):

Se necesita capacitar a los profesores para que se empeñen en procesos cognitivos de pensamiento reflexivo, para que adquieran la capacidad cognitiva y las creencias, valores, actitudes y emociones facilitadoras de tales procesos. Y si la persona tiene que empeñarse en un acto particular de reflexión, debe poseer la motivación necesaria para la reflexión (pág. 60).

Volviendo a Perrenoud:

Para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones (Perrenoud, 2007, p. 13).

En este sentido, es fundamental formar a los docentes para que reflexionen sobre su práctica, y algunas de las razones que bien explica son:

- Compense la superficialidad de la formación profesional.
- Favorezca la acumulación de saberes de experiencia.
- Acredite una evolución hacia la profesionalización.
- Prepare para asumir una responsabilidad política y ética.
- Permita hacer frente a la creciente complejidad de las tareas.

- Ayude a sobrevivir en un oficio imposible
- Proporcione los medios para trabajar sobre uno mismo.
- Ayude en la lucha contra la irreductible alteridad del aprendiz.
- Favorezca la cooperación con los compañeros.
- Aumente la capacidad de innovación (2007, p. 46).

Al llegar a este punto, es posible inferir que las prácticas de enseñanza reflexivas, son fundamentales en el oficio educativo y pedagógico; pues la idea de formar a los estudiantes, no es solo poderles transmitir un conocimiento, también es incidir sobre su educación para la vida, y esto sólo se adquiere, si se hace un ejercicio constante de reflexión acerca del propio ejercicio docente y su importancia para el desarrollo de la sociedad.

### **3. Marco metodológico**

A continuación se explica el tipo y diseño de investigación, población, muestra, hipótesis, entre otros elementos importantes, para el desarrollo de la presente investigación y el procedimiento que se llevará a cabo para la realización de la misma.

#### **3.1 Tipo y Diseño de Investigación**

La presente investigación, se enmarca en el paradigma cuantitativo, es decir que se busca medir el impacto de una secuencia didáctica en la producción de textos narrativos en los estudiantes, dado que se utilizarán datos y estadísticas para determinar lo revelador de las pruebas que se realicen.

El diseño utilizado, es cuasi- experimental, intra-grupo, porque la muestra no es seleccionada de manera aleatoria, sino que los grupos fueron pre-establecidos de manera intencional, a los cuales se les aplicó un test inicial o Pre-test, para evaluar el estado de sus competencias de lectura y escritura, luego se aplicó la secuencia didáctica, y finalmente se volvió a evaluar mediante un Pos-test, para verificar si está contribuyó o no, en los estudiantes.

#### **3.2 Población y muestra**

La Población objeto de investigación, son los estudiantes del grado Preescolar y Primero del municipio de Armenia-Quindío y la muestra por su parte, será de un total de 22 niños y niñas, de entre los 5 y los 6 años, quienes están matriculados en la Institución Educativa El Caimo de la ciudad de Armenia. Los hogares de los estudiantes de la muestra, están conformados en su gran mayoría por papá, mamá y hermanos, este tipo de familias se presentan con mayor

número en esta población, donde se observa mayor responsabilidad y acompañamiento de los padres incidiendo esto mayor interés en los deberes escolares de los niños. Algunos niños y niñas debido a la gran distancia llegan en el transporte escolar, otros son traídos por los padres utilizando como medio de transporte la bicicleta o moto, otros son traídos a pie por la cercanía de su vivienda a la institución.

Se encuentran en estrato medio-bajo, en cuanto a la situación socioeconómica, las ocupaciones laborales de sus padres están repartidas en el campo ya sea laborando en fincas o chalet como agricultores, administradores o caseros, dependiendo de temporadas altas de turismo o cosecha, por tal motivo, en este sector educativo se presenta un alto índice de deserción escolar, dejando como resultado inestabilidad laboral, escolar y emocional dentro del núcleo familiar.

Durante la hora de juego y en las actividades dirigidas se observa a los estudiantes muy independientes, que disfrutan de cada momento y se han adaptado al ambiente escolar. En general los estudiantes presentan excelente disposición y afecto por el colegio, responden por sus deberes académicos y de comportamiento, lo demuestran en el diario vivir, se presentan buenas relaciones entre compañeros donde predomina el respeto.

### **3.3 Hipótesis**

**Hipótesis de trabajo.** La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejorará la producción de textos narrativo de los estudiantes de grado Preescolar y Primero de la Institución Educativa El Caimo de la ciudad de Armenia.

**Hipótesis nula:** la implementación de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo

NO mejorará la producción de textos narrativos de los estudiantes de grado Preescolar y Primero de la Institución Educativa El Caimo de la ciudad de Armenia.

### 3.4 Variables

#### 3.4.1 Variable Independiente

Secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción textos narrativos.

Secuencia didáctica: Unidad de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita, que relaciona actividades y objetivos para el alcance de los propósitos en torno a la enseñanza del lenguaje (Camps, Secuencia Didactica para aprender a escribir., 2003), desarrollada en un número de sesiones planeado de acuerdo a los intereses y necesidades de la propuesta.

*Tabla 1. Variable independiente*

DIM	IND
<p><b>La preparación</b> para la producción de textos, en el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la producción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indagar los conocimientos previos.</li> <li>• Plantear objetivos.</li> <li>• E stablecer situación de</li> </ul>
<p><b>La producción del texto</b>, se orienta la forma de producir textos narrativos en el grupo seleccionado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de las metas de producción. Se definen las actividades a realizar.</li> </ul>

<p><b>La evaluación</b> la manera de dar cuenta de los aprendizajes de los estudiantes, en cuanto a las funciones y estructura del texto y en cuento a los procedimientos seguidos para aprender.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación metalingüística</li> <li>Evaluación metacognitiva</li> </ul>
---	--

### 3.4.2 Variable dependiente: producción textual.

Producir textos narrativos, “requiere tomar conciencia de la utilidad y las diferentes funciones de la escritura, permitiendo en el alumno la construcción de textos auténticos con autores y destinatarios reales en situaciones reales de utilización. Desde este punto de vista de la actividad intelectual, para construir el sentido del texto se requiere relacionar entre si diferentes tipos de indicios como: contexto, tipo de texto, léxico, marcas gramaticales, para elaborar con ello un texto coherente y que corresponda al objetivo y a los desafíos del proyecto”.

### 3.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.

*Tabla 2 Producción textual*

<b>Variable Dependiente: Producción de texto Narrativo.</b>	
<p>La producción textual como una tarea global, con un objetivo por sí misma e inserta en un contexto que suponga la diversidad de textos, de situaciones discursivas y los condicionamientos de los alumnos en la manera de conceptualizar la tarea y de llevarla a cabo. (Camps, 2002) y el texto narrativo libro álbum como un género en el que el texto y la imagen funcionan de manera inseparables para construir una historia, donde la narrativa permite relatar historias (Álvarez, 2005). Citado por, (Aguirre &amp; Quintero, 2014).</p>	
<p>En este sentido se proponen dos criterios de evaluación:</p>	
<b>EL CONTEXTO GENERAL DEL TEXTO</b>	<b>LA SUPER-ESTRUCTURA DEL TEXTO</b>
<p>Corresponde al conjunto de conocimientos previos que tiene el lector y que</p>	<p>Corresponde al modo de organización del texto que lo identifica como un tipo de</p>

se activan al enfrentarse al texto. En este sentido en las producciones se debe identificar el autor, el destinatario, el mensaje y la intención del texto. (Jolibert y Sraiki, 2009)

texto específico, en este caso el texto narrativo, y que abarca la coherencia y la cohesión, teniendo en cuenta los componentes del texto

*Tabla 3 Momentos y procedimientos*

<b>Fase</b>	<b>Descripción</b>	<b>instrumentos</b>
1. Reflexión y preparación del proyecto	*Formulación del problema y fundamentación teórica.  *Selección de la estrategia metodológica.  *Selección del contexto de investigación	*Referentes teóricos
2. Diagnóstico	*Elaboración de la prueba para la valoración de la producción de textos narrativos.  *validación de la prueba.  *aplicación de la prueba Pre-test.  *medición de resultados.	*Texto narrativo.  *Rejilla de evaluación para texto narrativo.
3. Intervención	*Elaboración de la secuencia didáctica basada en el enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos.  *Aplicación de la secuencia didáctica.  *Evaluación de la secuencia didáctica.	*Secuencia didáctica.  *Diario de campo.
4. Evaluación	*Evaluación de la producción de textos narrativos (Pos-test) después de la implementación de la Secuencia didáctica.	*Rejilla de evaluación para textos narrativos.  *Referente teórico.
5. Contrastación	*Comparación entre la medición del Pre-test y Pos-test.  *Análisis reflexivo de las prácticas de enseñanza de lenguaje.	*Estadística descriptiva.  *Diario de campo.

6. Análisis final y escritura	*Análisis y discusión de resultados.	*Diario de campo.
	*Elaboración de informe final.	*Referente teórico.
	*Sustentación.	

En resumen, la presente investigación se llevó a cabo a partir de los siguientes procedimientos: en primer lugar se evaluaron las condiciones iniciales de los estudiantes de los grados preescolar y primero, luego se procedió a diseñar la secuencia didáctica para la producción de un texto narrativo, después se hizo la implementación de dicho texto, posteriormente se realizó un contraste entre los resultados obtenidos entre el Pre-test y el Pos-test, para dar cuenta de la incidencia de la secuencia didáctica y por último se hizo un análisis de los datos cuantitativos arrojados finalmente el análisis cualitativo interpretado a la luz del marco teórico.

### **3.5.1 Instrumentos.**

#### ***3.5.1.1 Operacionalización de la variable dependiente.***

Jolibert, concibe la producción de textos como proceso estructurado de construcción de competencias lingüísticas, proporcionando varios tipos de herramientas metodológicas, que constituyen un verdadero “andamiaje” facilitador de esta construcción, su enfoque amplía la perspectiva de los procesos de enseñanza/aprendizaje del lenguaje escrito. Su aporte tiene como objetivo que el niño encuentre placer “en interrogar y producir textos escritos”. (Jolibert, 2002, pág 9), Teniendo en cuenta lo anterior, se propone el contexto y la superestructura, como algunos de sus niveles de concepto lingüístico:



*Tabla 4 Operacionalización de la variable dependiente*

Dimensiones	Indicadores	Índices
<p><b>Contexto situacional del texto y a los distintos parámetros de la situación de comunicación. Es el conjunto de los datos comunes al emisor y al receptor, sobre las condiciones circunstanciales de producción de un texto.</b></p>	<p><b>Enunciado</b></p> <p><b>r:</b></p> <p>Es la estrategia discursiva del autor para contar la historia.</p> <p>El estudiante se asume como el productor de un cuento o de una historia.</p>	<p>5. El niño o la niña identifican su rol, como el <u>autor del texto.</u></p> <hr/> <p>1. El niño no se identifica como el autor del texto.</p>
	<p>Destinatario:</p> <p><b>Es aquella persona o grupos de personas a las que se les dirige el texto, cuento o historia. ¿Para quién fue escrito el texto?</b></p>	<p><b>5. En texto creado se evidencia, un léxico y un contenido adecuado y pertinente al destinatario.</b></p>

	1. En el texto creado no se evidencia el léxico y el contenido pertinente para el destinatario.
<b>Propósito:</b>	5. Se observa en el texto creado el propósito establecido en la consigna, (Escribir una historia y contarla) con un orden lógico.
Hace referencia a una sucesión de información conocida con información nueva, en este apartado el estudiante identifica la finalidad que persigue en la	1. No es claro el propósito establecido en la consigna, (escribir una historia y contarla.), se le dificulta presentar un orden lógico.
<b>Componentes del texto de</b>	5. El texto producido por el niño corresponde a la estructura narrativa.

<p><b>La superestructura de un texto.</b></p> <p>Son principios que organizan al discurso poseen un carácter jerárquico que define en forma gruesa la sintaxis global del texto narrativo.</p>	<p><b>acuerdo a su organización.</b></p> <p><b>Esta es la silueta de texto: es la organización espacial</b> Este indicador se refiere al texto que posee una organización lógica espacial en los bloques de texto, en la coherencia y la</p>	<p>1. No se identifica que pertenezca al texto narrativo. Se le dificulta presentar un texto con una organización lógico.</p>
<p>Es la organización espacial de los bloques de textos, es la lógica de la articulación de las diferentes partes del cuento.</p>	<p><b>Lógica interna funcional:</b></p> <p>Se asume como los sucesos que permiten evidenciar, las diferentes componentes de un texto de acuerdo a la organización.</p>	<p>5. El texto producido conserva la misma lógica desde el desarrollo de la estructura ternaria.</p>
	<p><b>Progresión temática.</b> Apunta a que los estudiantes identifiquen los cambios temáticos, que articulan coherentemente el</p>	<p>1. Se le dificulta conservar la misma lógica, desde el desarrollo de la estructura narrativa.</p> <p>5. El texto producido por el niño, Presenta una adecuada progresión temática, articula las diferentes partes del texto entre sí.</p>

---

texto, también hace referencia a una sucesión de información conocida con información nueva.	1. No produce textos que presente articulaciones de las partes del texto entre sí.
--	--

---

### 3.5.2 Prácticas reflexivas.

Para el análisis de las prácticas reflexivas se construyeron de manera colaborativa (estudiantes de la Maestría I promoción becarios MEN) e inductiva (Después de tener la información recopilada en los diarios de campo) seis categorías con las cuales se podrían identificar las transformaciones en las prácticas, éstas a su vez están sustentadas en los planteamientos de Schön (1996) y (Perrenoud, 2011).

Para el análisis de los datos de las prácticas reflexivas se utilizó el diario de campo como instrumento en el cual se registraron todas las situaciones evidenciadas en cada una de las clases que constituyeron las sesiones de la secuencia didáctica.

*Tabla 5 Prácticas reflexivas*

---

<b><i>PRÁCTICAS REFLEXIVAS</i></b>	
<b><i>CATEGORÍAS</i></b>	<b><i>DEFINICIÓN</i></b>
<i>Descripción</i>	<i>Consiste en relatar lo que se hizo durante la clase.</i>

---

---

<i>Autopercepción</i>	<i>Referida a sentimientos y emociones que me genera la clase.</i>
<i>Autorreflexión</i>	<i>Concerniente a juicios o valoraciones a cerca de mi propia práctica de enseñanza.</i>
<i>Cuestionamiento</i>	<i>Son los interrogantes que me surgen durante el desarrollo de la clase.</i>
<i>Desafíos</i>	<i>Entendida como la capacidad para resolver las situaciones imprevistas durante el desarrollo de la clase.</i>
<i>Percepción de los estudiantes</i>	<i>Se refiere a los juicios o valoraciones acerca del aprendizaje o comportamiento de los estudiantes.</i>

---

#### **4. Análisis de la información de los resultados.**

En este capítulo se presenta el análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos de esta investigación, la cual tiene como propósito determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos. Respecto al análisis cuantitativo, se analizan comparativamente los datos del Pre-test y del Pos-test, de los 22 estudiantes, de los cuales 11 son estudiantes de la sede principal (Grupo 1), 4 son de preescolar y 7 son del grado primero de la sede José Antonio Galán (Grupo 2). Para ello se hace un análisis con estadística descriptiva de los dos grupos, posteriormente, se presentan el análisis global por dimensiones y finalmente, el análisis de cada una de las dimensiones de los dos grupos.

Respecto al análisis cualitativo, se parte de los diarios de campo de las dos docentes participantes, a partir de las 6 categorías previamente establecidas en el marco de las prácticas reflexivas, (Descripción, autopercepción, autorreflexión, cuestionamiento, desafíos y percepción de los estudiantes), en los tres momentos que constituyeron la secuencia didáctica: preparación, desarrollo y cierre.

##### **4.1 Análisis descriptivo, cuantitativo**

En este apartado se presentan los resultados alcanzados que conciernen al Pre-test en cada una de las dimensiones que se tuvieron en cuenta para la producción de un texto narrativo, las cuales son: Contexto Situacional y Superestructura del texto; luego se continúa con el Pos-test de cada uno de estas dimensiones para mostrar los cambios que se dieron en algunos estudiantes al trabajar la secuencia didáctica.

Al elaborarse la operacionalización de la variable dependiente, se tuvo en cuenta, dos de los siete niveles propuestos por Jolibert (2002), ya mencionados, con sus respectivos puntajes en cada índice: punto 5 si lograba alcanzar lo propuesto por el indicador, punto 1 si no lo alcanzaba. Al recopilar los datos, la suma de los indicadores de las dimensiones es de 30 puntos, siendo este el punto más alto. Si el estudiante no cumplía con los indicadores el resultado sería 6, siendo este el punto más bajo. A continuación se presenta la gráfica con sus respectivos resultados.

Las siguientes tablas muestran los datos obtenidos a nivel general de los estudiantes del grupo 1 y 2, las cuales corresponden a las pruebas del Pre-test y Pos-test. Los resultados de la estadística descriptiva.

#### 4.1.1 Resultados Generales. Comparación entre el Pre-test y el Post-test.

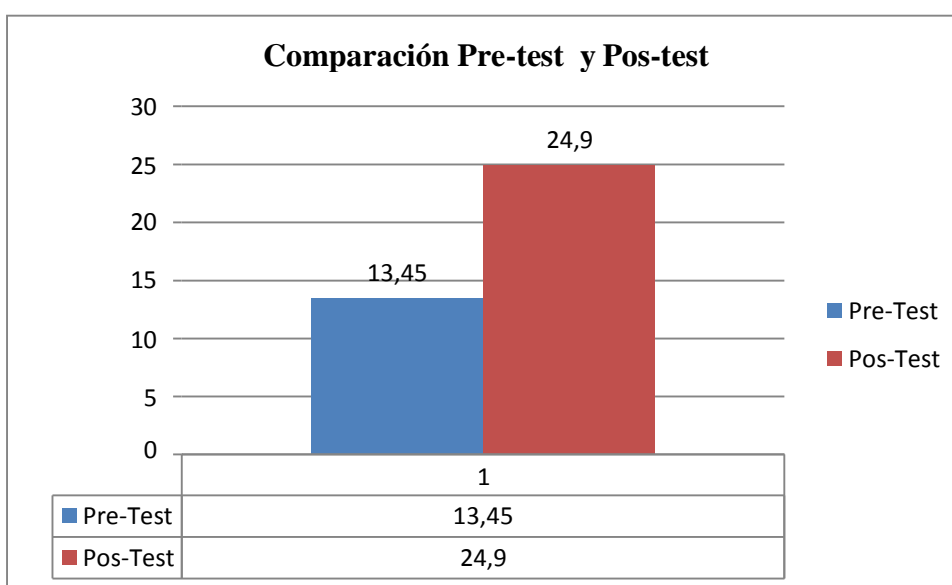
*Tabla 6. Resumen de la estadística descriptiva*

<i>Pre-Test</i>		<i>Pos-Test</i>	
Media	13,4545455	Media	24,9090909
Error típico	1,56355582	Error típico	1,58306663
Mediana	10	Mediana	28
Moda	6	Moda	30
Desviación estándar	7,33372687	Desviación estándar	7,42524068
Varianza de la muestra	53,7835498	Varianza de la muestra	55,1341991
Curtosis	1,10128802	Curtosis	2,30764677
Coefficiente de asimetría	0,57738516	Coefficiente de asimetría	-1,72249632
Rango	20	Rango	24
Mínimo	6	Mínimo	6
Máximo	26	Máximo	30
Suma	296	Suma	548
Cuenta	22	Cuenta	22

En la tabla N° 6 sobre el análisis cuantitativo en el Pre-test, se observa que la media

mejoró de 13,45 a 24,90, la desviación típica optimizó visiblemente después de la intervención, esto es, que en el Post-test los datos están menos dispersos y concentrados cerca de la media aritmética, que en el Pre-test. Por lo tanto se confirma la hipótesis de trabajo y se rechaza la hipótesis nula.

De acuerdo con lo anterior observamos un avance en las dimensiones valoradas, en cuanto a la producción de textos narrativos, esto indica que la implementación de una secuencia didáctica mejora la producción.



*Gráfica 1. Promedios del Pre- Test y el Pos-Test.*

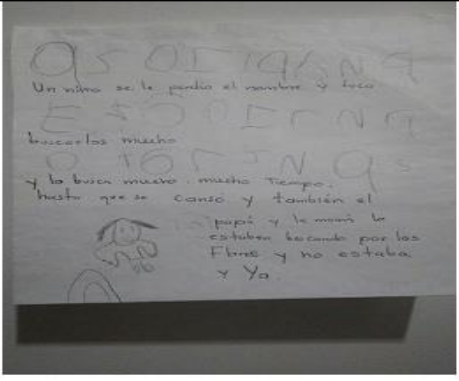
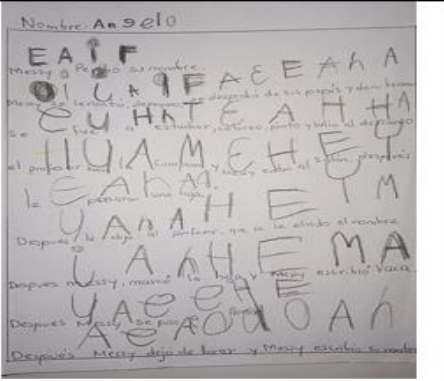
Al aplicar el Pre-test en los 22 estudiantes de ambos grupos, se observa un bajo nivel en la producción de textos narrativos, obteniendo un puntaje de 13,45, esto puede deberse a el limitado acercamiento de los estudiantes a los textos, a los pocos hábitos de lectura de los padres como primeros lectores, sin olvidar que el contexto y la cultura permean los aprendizajes desde la primera infancia, además en el aula la escritura se ha convertido en un entrenamiento de destrezas manuales, dejando a un lado la escritura como un proceso que requiere planeación y revisión.



En busca de mejorar y superar lo anteriormente nombrado, se implementa una secuencia didáctica, desde el enfoque narrativo obteniendo como resultado un nivel alto, como se observa en el Pos-test con un puntaje de 24,9.

Por lo tanto, se reitera la hipótesis de trabajo, esto demuestra que la intervención tuvo una incidencia positiva en los estudiantes.

*Ilustración 1. Comparación del Pre-test y del Pos-test.*

	
<p><b>Pre-test.</b></p> <p>El niño escribió: “un niño se le perdió el nombre y toca buscarlo mucho y lo busca mucho, mucho tiempo, hasta que se cansó y también el papá y la mamá lo estaban buscando por las flores y no estaba y ya.”</p>	<p style="text-align: center;"><b>Pos-test</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Messy olvidó su nombre.</b></p> <p>Messy se levantó, desayunó, se despidió de sus papás y de su hermano. Se fue a estudiar, coloreó, pintó y salió al descanso. El profesor tocó la campana y Messy entró al salón, después le pasaron una hoja. Después le dijo a la profesora que se le olvidó el nombre. Después Messy marco la hoja y Messy escribió <u>vaca</u>. Después Messy se puso a llorar. Después Messy dejó de llorar y Messy escribió su nombre.</p>

En este ejemplo, se observa la producción de un estudiante del grupo 1, que cumple con lo pedido en la consigna, (Escribir una historia de un niño que olvidó su nombre, para contárselo a los estudiantes del grado segundo de la misma institución.) Con base en ello, el estudiante al escribir la historia en el Pre-test, enuncia a “un niño que se le perdió el nombre...”, ya en el

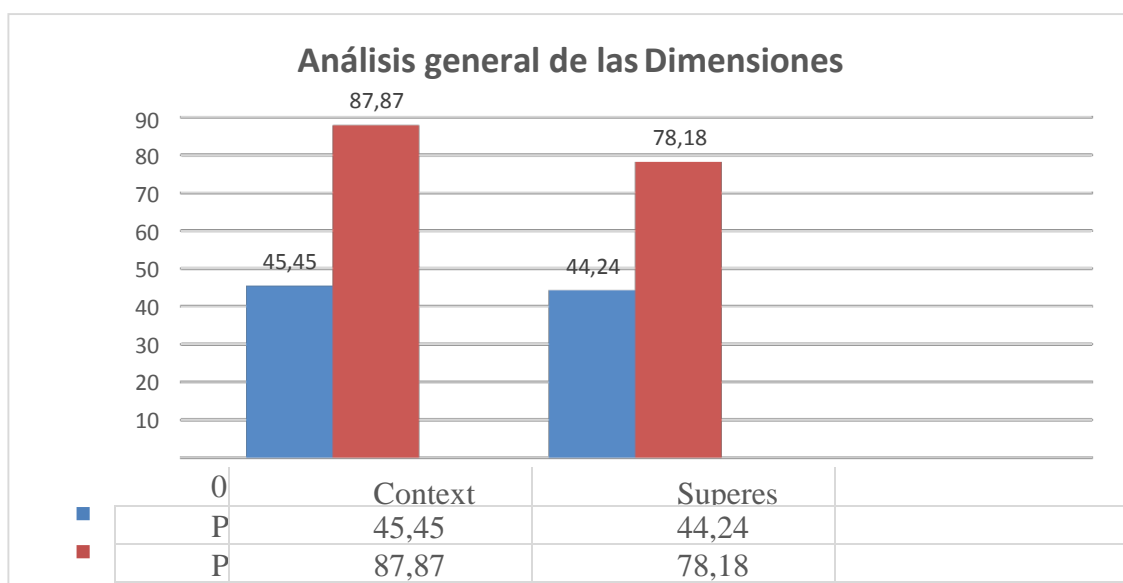
Pos-test, al niño que olvidó su nombre lo llama Messy, esta narración, permite destacar y comparar los cambios que hubo en ambas consignas. Tanto en el personaje, como en el escritor se presenta una situación, que genera desequilibrio, el escritor novato, es decir el niño, hace referencia a otros textos leídos en clase, para el desarrollo de la secuencia didáctica, entre ellos “Me llamo Yoon”, en el momento en que escribe “vaca”, presenta intertextualidad, haciendo relación entre textos, trae conocimientos que ya tiene para enriquecer el texto que va a producir, Yoon debía escribir su nombre, pero escribió “gato”, Messy debía escribir su nombre, pero escribió “vaca”. Igual sucede en la producción del cuento colectivo, los estudiantes le ponen a la profesora el nombre de la abuela de otro texto leído, es decir “Guillermo Jorge Manuel José”, ella se llama “Ana Josefina Rosa Isabel” y este nombre se lo asignan a la profesora de Messy. Para Eco, “Ningún texto se lee independientemente, de la experiencia que el lector tiene de otros textos” (Eco, 1981). Se puede inferir a través de este comentario que la composición textual de este escritor novato, tiene en cuenta las experiencias previas, que ayudaron a ampliar la perspectiva de los procesos adquiridos, estimulando así, su imaginación, para finalmente ser plasmada, dando como resultado final una producción escrita.

En cuanto al desempeño de los estudiantes a luz de los teóricos, se observa en los diferentes ejemplos como el estudiante va transformando el garabateo como intención comunicativa a trazos fluidos y continuos. De esta manera, para ellos producir es construir sentido a través de sus propias grafías. (Ferreiro E. , 1999). Posteriormente, en el ejemplo se puede determinar, que la escritura realizada en el Pre-test, es de forma aislada, no conserva una estructura, ni una silueta, contrario sucede en el Post-test, cuando enuncia un autor, además hay una estructura, y una lógica espacial. (Jolibert J. , Formar niños Productores de textos, 2002). Y en los diferentes momentos de interacción, cuando se conformaron los grupos, se compartieron

los cuentos, nace allí, en el contexto escolar la escritura, pasando de prácticas mecánicas a la creación de un texto colectivo (Cassany D. , 1990). Y En los momentos de dar razón sobre el saber que adquirieron, se observó, que transformaron el vocabulario, accediendo al mundo del conocimiento, participando en la cultura escrita. (tolchisky, 2008). Estos y otros autores pueden dar cuenta de cómo los niños adquieren el conocimiento, escriben y producen nuevos tipos de textos.

#### 4.1.2. Análisis de las dimensiones.

Para comprender el análisis en cuanto al proceso de escritura de un texto narrativo de niños de grados preescolar y primero, primero se tendrá en cuenta, lo que pretende el macro proyecto de la universidad (U.T.P), impactar las prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, para lograrlo se parte de dos variables propuestas en esta investigación: la variable independiente que es la Secuencia Didáctica (S.D) y la variable dependiente que es la Producción Textual. Para la operacionalización de esta variable se incluyen 2 dimensiones: el contexto situacional del texto y la superestructura del texto.



Gráfica 2 El Pre- Test y el Pos-Test general de las dimensiones.

Tabla 7. Análisis general pre- test y post-test por dimensiones

DIMENSION	%	#e	%	#estu
ES				
TO				
SITUACIONAL				
CONTEX	4	9	8	
SUPERESTR	4	9	7	

La gráfica 2 presenta diferencias relevantes en los puntajes del Pre-test y Pos-test, frente a las dimensiones establecidas para la producción textual.

Analizando la dimensión **contexto situacional del texto** y a los distintos parámetros de la situación de comunicación que hace referencia al enunciador (autor), el destinatario (para quién va dirigido) y Propósito (Finalidad del texto), se observó que en el Pre-test en esta dimensión el 45.45% de los estudiantes obtuvo un nivel bajo, en cuanto al pos-test se pasó a un 87.87% de los estudiantes que se ubicaron en un nivel alto de producción, lo que quiere decir, que en la producción de textos, 19 estudiantes, identificaron un autor, una historia con un tema y un destinatario, situación que permite evidenciar la importancia de planificar para producir.

En cuanto a *la superestructura*, en la prueba, Pre-test el 44.24% de los estudiantes se ubicó en un nivel bajo, mientras que en la prueba pos-test el 78.18% de los estudiantes se ubicó en un nivel alto, lo que quiere decir, que en la producción de 17 estudiantes, se pudo evidenciar una adecuada progresión temática de acuerdo a sus edad, el texto producido corresponde a una estructura narrativa y una lógica interna funcional. Para analizar las transformaciones de ambos grupos se presenta la siguiente información.

Gráfica 3 El Pre- Test y el Pos-Test de las dimensiones por grupos

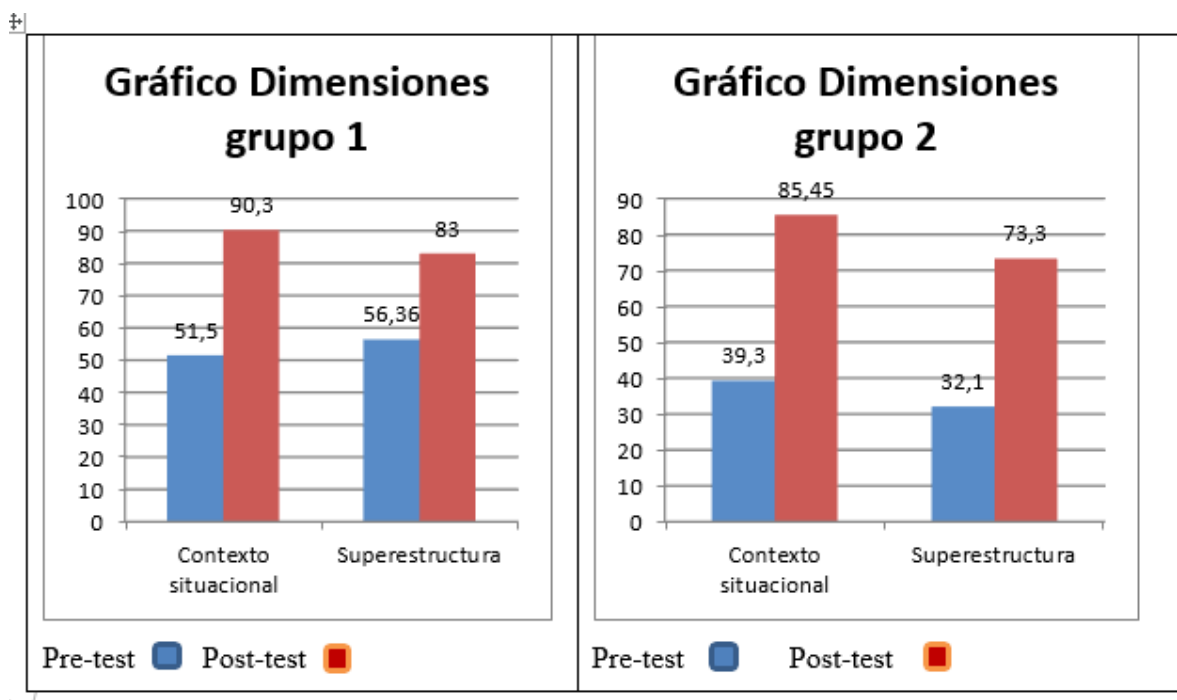


Tabla 8. Análisis de las dimensiones por grupos, pre- test y post-test.

Dimensiones	Pre-test		Post-test	
	% Grupo 1	% Grupo 2	% Grupo 1	% Grupo 2
Contexto Situacional	51.5 %	39.3%	90.3%	85.45%
Superestructura	56.36 %	32.1%	83%	73.3%

Al observar y comparar las gráficas generales de ambos grupos, en cuanto a las dimensiones, los resultados fueron: *El grupo 1* presentó en *el contexto situacional*, en el pre- test que el 51.5%, de los estudiantes, es decir en 5 de ellos, se evidenció, un conjunto de datos que permitieron observar una situación de comunicación.

En cuanto *al grupo 2* en la misma dimensión, en el pre-test el 39.3 % de los estudiantes

estuvo en un nivel bajo.

Posteriormente se realiza un post-test en donde *el grupo 1*, obtuvo resultados satisfactorios, con el 90.3% de los estudiantes, en un nivel alto, es decir que 10 estudiantes cumplieron con lo propuesto en los indicadores. Lo mismo ocurrió con *el grupo 2*, donde pasaron de 1 estudiantes a 10, con un porcentaje de 85.45% de estudiantes ubicados en un nivel alto.

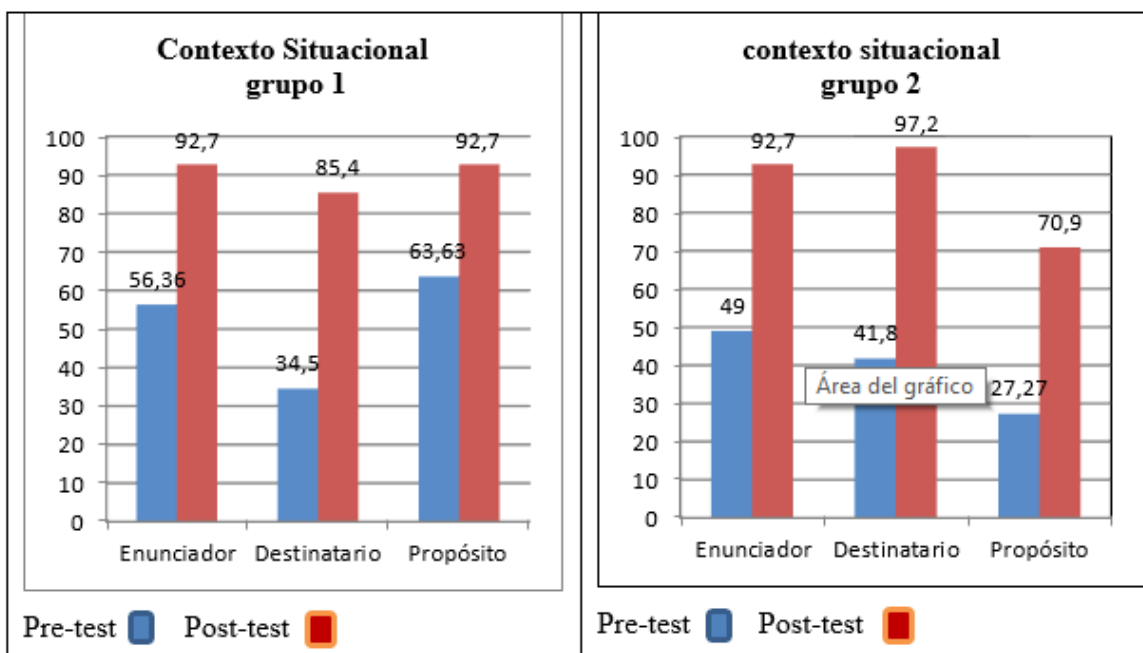
Al analizar *la superestructura* y reflexionar sobre los cambios y las transformaciones presentadas, determinamos que esta dimensión no presentó puntajes muy altos, pero sí muy satisfactorios por los logros alcanzados en ambos grupos.

*En el grupo 1* en el pre-test el 56.36 % de los estudiantes se ubicaron en un nivel bajo, ya en el post-test el 83 % de los estudiantes alcanzaron un alto nivel, es decir que se pasó de 4 a 9 estudiantes, que produjeron textos, que corresponden a una estructura narrativa entre otros conjuntos de datos comunes, pertenecientes a las dimensiones.

*Para el grupo 2* el 32.1 % de los estudiantes se ubicaron en un nivel bajo en el pre-test al compararlo con el post-test el 73.3 % de los estudiantes se ubicaron en un nivel alto, es decir se pasó de 2 a 8 estudiantes, que produjeron textos.

Podemos decir que aunque el puntaje de esta dimensión no fue el más alto, comparado con las otras dimensiones, si hubo cambios satisfactorios en la producción de textos.

#### 4.1.2.1 Dimensión: Contexto situacional.



Gráfica 4 El Pre- Test y el Pos-Test del contexto situacional

Tabla 9. Análisis del contexto situacional por grupos.

Contexto Situacional	Grupo 1		Grupo 2	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Indicadores				
Enunciador	56.36%	92.7%	49%	92.7%
Destinatario	34.5%	85.4%	41.8%	92.7%
Propósito	63.63%	92.7%	27.27%	70.9%

Los indicadores valorados en el contexto situacional, hacen referencia a los parámetros de la situación de comunicación, donde los estudiantes al producir un texto debían pensar en que

nombre le pondrían al texto, que nombre al autor y al mismo tiempo formularse hipótesis acerca del texto, realizar anticipaciones antes de iniciar la escritura con base en los conocimientos previo y reconociendo también el lugar (Contexto) en donde se desarrollará la historia del cuento.

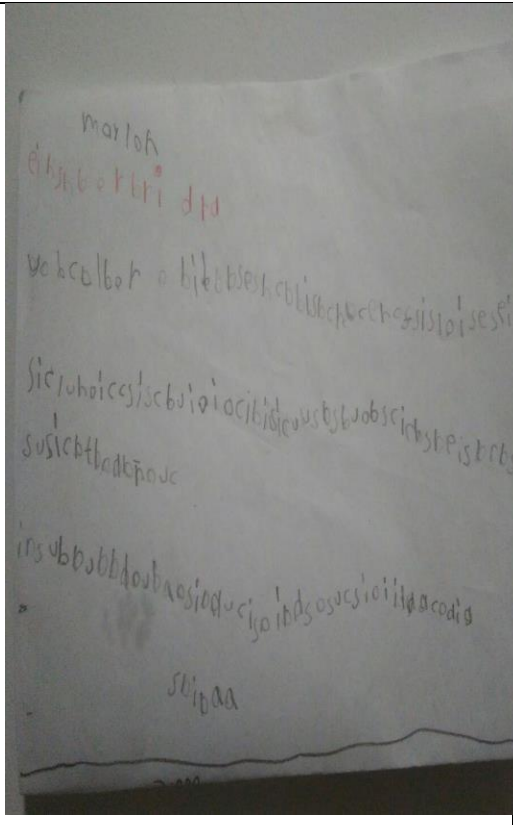
Partiendo de lo anterior y observando estos datos, se puede deducir que hay una diferencia notable en el antes y en el después de la implementación de dicha secuencia didáctica. Al presentar *el pre-test el grupo 1* los resultados estuvieron así: el 56.36 % de los estudiantes es decir 11 de ellos, presentaron en el indicador del enunciador, un puntaje aceptable. Mientras que en el post- test, el 92.7% de los estudiantes presentaron un nivel alto, evidenciándose los avances en la producción del texto “Messy olvidó su nombre”. Aquí el estudiante reconoce el enunciador (autor) del texto. Dando respuestas a las diferentes hipótesis planteadas, por ejemplo, ¿Quién?, ¿Para qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo? Ha sido producido el texto. Estos aspectos se evidenciaron en la producción de cuentos de los estudiantes de ambos grupos.

Continuando en esta misma idea se presenta el análisis del destinatario, el cual nos permite identificar, que al producir un texto es necesario pensar, en tener un alguien al cual le vamos a enviar. El no tener un destinatario real, crea confusión en los estudiantes, tal vez debido a ello el resultado fue de 34.5%, de estudiantes que en el en el pre-test presentaron un bajo nivel, luego del desarrollo de la S.D se obtuvo mejor resultado, pues siempre estaban comentado que el cuento escrito era para los niños del grado 2º, por tal motivo el resultado fue de 85.4 % de estudiantes ubicados en un nivel alto.

En cuanto *al propósito* como indicador del contexto situacional establecido en la consigna, (escribir una historia y contarla tanto en el Pre-test como en el Post-test) se observa que en este indicador tuvo mejores resultados, puede deberse a la familiaridad de los términos



académicos usados desde el principio con los estudiantes. De tal manera que en el Pre-test el 63.63 %, de los estudiantes obtuvieron un promedio aceptable, al pasar al Post-test el 92.7 % de los estudiantes obtuvieron un porcentaje muy alto. Lo anterior puede deberse a los diferentes espacios de lectura, donde se dé lugar a conocer los libros, hacer uso de ellos e incluso llevarlos a sus casas, esto permite que el universo del niño gire en torno al mundo de la literatura infantil y de esta manera logren producir textos.

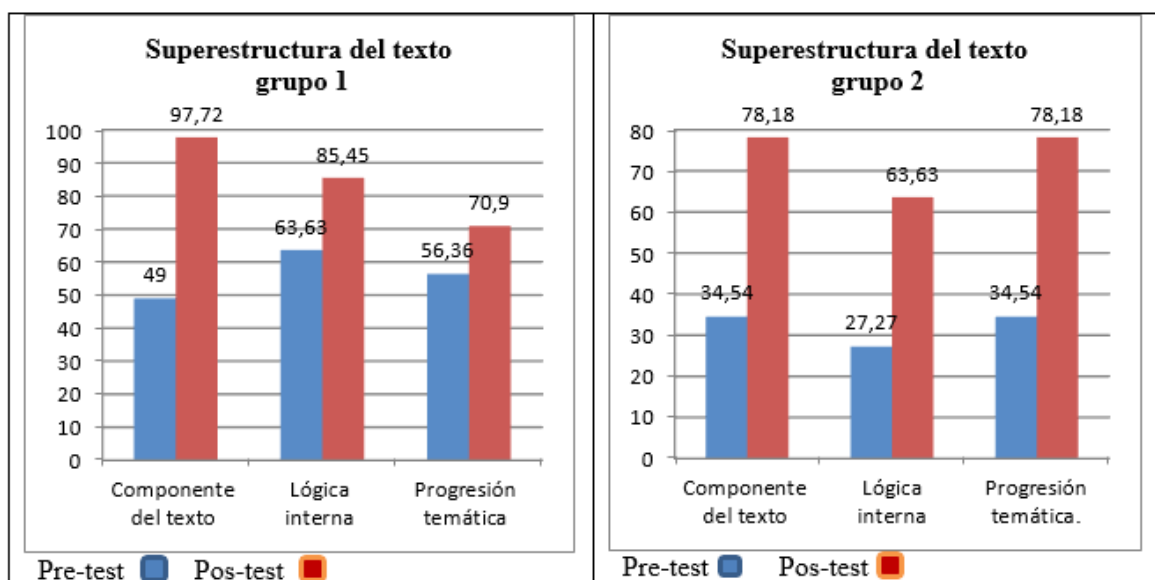
	<p>El niño del grupo 2</p> <p>escribió. “El niño sin nombre.”</p> <p>Un niño que caminaba en el bosque y se tropezó en un árbol de coco y se le cayó el coco en la cabeza y se encontró una linda casita y habían unos lindos abuelitos y preguntaron, cómo se llamaba y él no sabía cómo se llamaba y le dieron una taza de café frío y el niño recordó que se llamaba Pepito.</p>
--	---

*Ilustración 2 Contexto situacional del texto*

En este texto escrito, por estudiante del grupo 2, hace referencia a un bosque, a una casita. Este conjunto de datos que el enunciador nombra, hablan de un ambiente social, que para Vygotsky, este influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una

profunda influencia en el lenguaje del escritor. Es decir el contexto situacional que observa en este texto, tiene una situación de comunicación, hay unas circunstancias, que menciona el escritor, para poder interpretar el contenido del mensaje, un niño que olvidó su nombre.

*Gráfica 5 El Pre- Test y el Pos-Test de la Superestructura.*



**Tabla 10. Análisis de la superestructura por grupos.**

Superestructura	Grupo 1		Grupo 2	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Componente del texto	49%	97.72%	34.54%	78.18%
Lógica Interna	63.63%	85.45%	27.27%	63.63%
Progresión Temática	56.36%	70.9%	34.54%	78.18%

Al analizar los indicadores de esta dimensión (superestructura) y la consigna presentada por los estudiantes, se observa que la progresión temática y la lógica interna, son aspectos de

mayor dificultad, antes del desarrollo de actividades propuestas en la S.D, esta situación se presenta debido al desconocimiento de la superestructura como estructura narrativa, con principios que organizan el texto y que posee unas reglas de producción de las narraciones, como lo expresa Van Dijk (1978) . Luego de presentar una serie de actividades planeadas, ordenadas y relacionadas entre sí, de enseñar un saber para constituir una tarea, los estudiantes adquirieron los estándares de competencia de acuerdo con lo establecido por el MEN.

A continuación vamos a analizar la segunda dimensión es decir la superestructura a la luz de la información representada en las gráficas, se abordará el componente del texto de acuerdo a su organización, (que el texto producido por el niño corresponda a una estructura narrativa), también que el texto escrito tenga una lógica interna funcional y una progresión temática. Los resultados reflejados en la gráfica nos permiten observar mayores transformaciones al aplicarse la secuencia didáctica en la consigna del Pos-test.

En cuanto *al componente del texto* el grupo 1 el 49 %, de los estudiantes, se les dificultó presentar un texto con una estructura narrativa. Siendo este el indicador más bajo de esta dimensión. Luego en el Post-test el 97.72 % de los estudiantes de este grupo obtuvo el puntaje más alto, con un resultado muy alto.

*Respecto a la lógica interna* del mismo grupo, observamos que el 63.63 %, de los estudiantes, es decir 6 estudiantes de 11 presentaron un conector de tipo temporal al referirse en la consigna a una marcas textuales como “Había una vez”, al pasar al pos-test, 9 estudiantes es decir el 85.45 %, de ellos, presentan en sus textos, conectores de tipo temporal, pasando de un buen nivel a un nivel muy satisfactorio.

Por último en *la progresión temática*, en donde el estudiante hace referencia a una sucesión de información conocida con información nueva se obtuvo un porcentaje no muy bajo,

es decir que el 56.36 % de los estudiantes, presentaron de manera aceptable una historia, en el pre-test, luego en el post-test se pasa a un 70.9% de estudiantes, es decir que de 5 estudiantes que habían presentado una progresión temática, después de la secuencia didáctica, los mismos 5 estudiantes se sostuvieron en ese porcentaje, y se anexaron 2 niños más ampliando su vocabulario y articulando coherentemente sus escritos.

Analizando a el grupo número 2, los resultados fueron muy satisfactorios, se pasó de un nivel bajo a un muy buen nivel. Si observamos los resultados de este grupo y comparamos el pre-test con el post-test, con cada uno de los indicadores, determinamos que al contrastar ambos grupos, este tuvo mayor transformación.

En cuanto *al componente del texto, en la superestructura*, el grupo 2 presentó un porcentaje del 34.54 %, de estudiantes en un nivel bajo, igual que el grupo 1, a los estudiantes se les dificultó presentar un texto con una estructura narrativa. Luego en el Post-test, este grupo obtuvo un puntaje de 78.18 % de estudiantes siendo en un puntaje alto, con un resultado muy satisfactorio.

*Pasando a la lógica interna* del mismo grupo observamos un porcentaje del 27.27 %, de estudiantes en un nivel bajo, ya en el pos-test, el 63.63 %, de los estudiantes presentaron un nivel satisfactorio. Es decir que de 1 estudiante en el pre-test, adquirieron nuevos conocimientos 8 niños en cuanto a la organización, lógica y articulación de las diferentes partes del cuento.

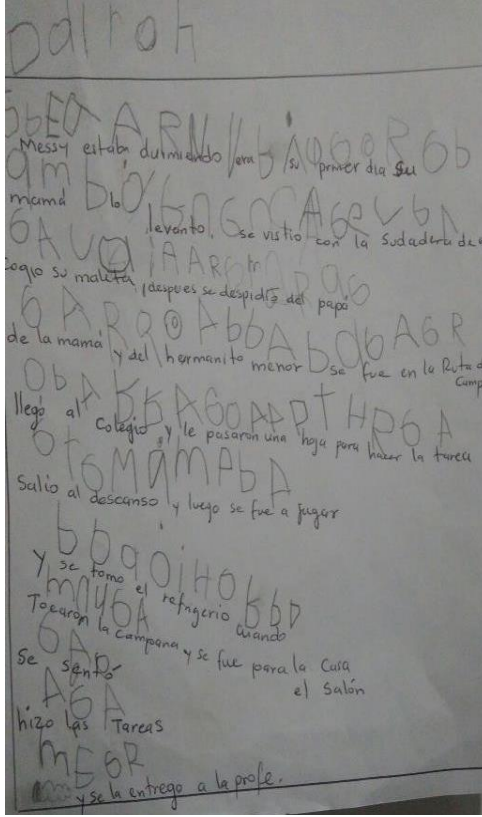
Finalmente en *la progresión temática*, se obtuvo un porcentaje muy bajo de 34.54 % de estudiantes en el pre-test, luego en el post-test, pasa a un porcentaje de 78.18 % de estudiantes en un nivel alto, es decir que hubo una diferencia de 43.64 % de avance, después de desarrollar la secuencia didáctica.

En esta dimensión se valoraron tres indicadores que hacen referencia al estado inicial del cuento, a la presentación de un conflicto a través del desarrollo de la fuerza de transformación y al estado final. En este aspecto, los rendimientos de ambos grupos durante el Pre-Test y el Pos-Test, presentaron grandes diferencias; en cuanto a esto, es claramente visible que el grupo 2 presentó promedios al inicio muy bajos y al final del proceso en los tres indicadores mayor número de estudiantes en nivel alto.

Estos resultados y los logros obtenidos se deben al desarrollo de una secuencia didáctica, que por medio de la presentación del texto de “Guillermo Jorge Manuel José”, de Mem Fox, como su primer libro de lectura, fue explorado por los estudiantes, leyeron, formularon hipótesis, las confrontaron a través de la lectura del texto, crearon historias y escribieron cuentos a través de sus propias grafías. (Ferreiro E. , 1999) , Para ello fue necesario volver al texto muchas veces, para comprenderlo en su complejidad y finamente producirlo.

Por esta razón, Jolibert, invita a integrar el texto escrito, en las múltiples posibilidades de comunicar, de pensar sobre sí mismo y sobre el mundo, como estrategia didáctica integradora para la producción de textos narrativos. (Jolibert J. , Formar niños Productores de textos, 2002), para los estudiantes el tener su primer libro hojearlo, colorearlo, leerlo, releer y narrarlo a sus padres, compañeros de otros grados, fue vivir una experiencia real de comunicación, por ello los resultados obtenidos antes de la aplicación de la secuencia didáctica y después de la misma en los 22 estudiantes, fue determinante para alcanzar los logros, ver los frutos, y valorar el proceso para producir textos. Es decir que en la producción colectiva, como fruto de un proceso, se evidenció el entorno propio de su realidad, (el colegio, la finca) que sirve de marco para mencionar o entender la narración, para comprender el mensaje, entre otros elementos.

Ilustración 3 Superestructura del texto.

 <p>     Messy estaba durmiendo era su primer día de      mamá lo levantó se vistió con la sudadera de      lo que su maleta después se despidió del papá      de la mamá y del hermanito menor se fue en la      ruta del campestre, llegó al colegio      y le pasaron una hoja para hacer la tarea      Salio al descanso y luego se fue a jugar      y se tomó el refrigerio      Tocaron la campana y se fue para la casa      se sentó hizo las tareas      y se la entregó a la profe.   </p>	<p>Messy olvidó su nombre.</p> <p>Messy estaba durmiendo era su primer día, su mamá lo levantó, se vistió con la sudadera de estudiar, cogió su maleta, después se despidió del papá, de la mamá y del hermanito menor, se fue en la ruta del campestre, llegó al colegio.</p> <p>Le pasaron una hoja para hacer la tarea, salió al descanso y luego se fue a jugar y se tomó el refrigerio, cuando tocaron la campana se fue para el salón, se sentó hizo las tareas y se la entregó a la profe.</p>
--	---

En esta ilustración, se presenta un ejemplo de un Pos-test, en la que el escritor usa letras convencionales al azar, es coherente con los aspectos que aborda en cuanto al componente del texto de acuerdo a su organización, en otras palabras, este texto producido por el niño, corresponde a una estructura narrativa, con una lógica interna funcional y una progresión temática. Es decir, que el estudiante, desarrolla la idea a lo largo del texto y de manera progresiva va añadiendo información, conforme a su contexto.

## 4.2. Análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas

En este apartado se realizará un análisis cualitativo de los resultados obtenidos en las sesiones que conformaron la secuencia didáctica, la cual precisa de 3 momentos en su ejecución, así; preparación, desarrollo y cierre, este análisis se redactará en primera persona del singular, se valorará las anotaciones de los diarios de campo y las observaciones realizadas por las docentes 1 y 2 de los grupos correspondientes. El analizar las prácticas y el desarrollo de las diversas actividades, es penetrar en mundo de la imaginación plasmada en el papel, es por ello que al evaluar el paso a paso de la secuencia didáctica propuesta por Camps (2003), es evidenciar y es descubrir los avances de los estudiantes, el deleite por preguntar, por escribir y aprender, además es ver los frutos de la producción de un texto narrativo. Este análisis hará referencia a las siguientes categorías: descripción, autopercepción, autorreflexión, cuestionamiento, percepción sobre los estudiantes y desafíos, estas categorías son el resultado de un acuerdo en el grupo de lenguaje del IV semestre de la Maestría en Educación.

Para finalizar se deduce que dentro de las categorías que se han clasificado hasta el momento no he incluido la percepción de cuestionamiento y desafíos, lo que hace pensar que para las siguientes fases se deben tener en cuenta estas y evidenciar el trabajo realizado en mi quehacer pedagógico docente.

“Renovando nuestro entendimiento...renovando nuestras prácticas”.

Por Diana Molina

Villamizar.

Sin duda alguna, en nuestras prácticas educativas nos encontramos con diversas formas de leer y de producir textos, convirtiéndose dicha actividad en una tensión, en un tedio, que ha

perdido el deleite y el placer de tomar un libro y descubrir mundos maravillosos.

Al reflexionar sobre el papel que estamos desempeñando dentro del aula, para avanzar socialmente, para permear en nuestros estudiantes el interés por leer y escribir, surge una pregunta, ¿qué podemos hacer los docentes?, para pasar del hacer al ser; es allí donde sentimos que se requiere volver al principio a la gran necesidad de transformar, de renovar, de apostarle a prácticas pedagógicas, aunque el camino para lograrlo se nos torne tortuoso, no podemos permitirnos dar más de lo mismo, cayendo en la apatía, el desinterés, es levantarnos, es mirar, es ver lo que no se ve, es nuestra responsabilidad con nuestros estudiantes. Si no lo hacemos nosotros los educadores, quién lo podrá hacer, quién tendrá la mirada permanente en el aula, el lugar para aprender por medio de experiencias, de interacciones, de la lúdica, la participación y la integralidad.

El proceso de enseñanza aprendizaje del lenguaje escrito, ha sido un gran motivo de interrogación, puesto que, se requiere comprender y desarrollar procesos, que permitan en nuestros estudiantes abandonar la apatía y penetrar en el maravilloso mundo de la lectura y la escritura. Por tal motivo se hace necesario no solo indagar y conocer la problemática del bajo rendimiento, es tener una visión del acto comunicativo en el contexto, que nos lleve a lograr procesos cognitivos y competencias comunicativas. Lo anterior emerge cuando implementamos estrategias, cuando buscamos que el acto de enseñar venga de la mano de la transformación de nuestras prácticas pedagógicas. Cuando estoy en capacidad de caminar la milla extra, con las herramientas necesarias. De ahí la importancia de reconocer que somos mediadores, entre el texto y nuestros estudiantes, para formar productores de textos escritos con visión y convicción de que podemos lograr objetivos que privilegien la escritura.



Al respecto Camps (2003) plantea “las consecuencias para la enseñanza se resumen en la necesidad de intervención del maestro durante el proceso de escritura”, es aquí donde los docentes estamos comprometidos a renovar las practicas enseñanza para el buen aprendizaje del menor y esto solo lo lograremos si trabajamos con estrategias didácticas donde se tenga en cuenta no solo la adquisición del conocimiento, sino también la formación integral del ser humano y siendo más exactos transformar la enseñanza de la producción textual, con el fin de que mejoren en gran medida la calidad de escritos de los aprendices.

En este sentido, el Macroproyecto impactó mis prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, al implementar una secuencia didáctica, que entre errores, aciertos, temores y dudas, germinó partiendo de una tarea integradora: conocer la importancia de la producción a partir de los textos narrativo.

Luego de superar la planeación de la SD, en donde al hacerle una mirada a la luz de las categorías, comprendí después de varias sesiones que no pasaba de la descripción, esta información, me llevó a transformar aún más mis prácticas, a entender el valor y la importancia de la metacognición, el reflexionar sobre: el por qué, el para qué, que aprendí, cómo lo aprendí, estas y otras preguntas configuraron el nuevo rol de mi quehacer pedagógico.

Posteriormente, en la segunda fase de desarrollo, en la cual comprendí que después de una buena preparación, de un buen inicio, de enamorar a nuestros estudiantes con el SABER, comprobé el impacto de una didáctica que permitió evidenciar otras categorías como la autopercepción, como la capacidad de los estudiantes de reflejar sentimientos y emociones, de resolver situaciones imprevistas como desafío, durante el desarrollo de la clase, que ellos cuestionaran las diferentes situaciones de los personajes de los textos leídos en clase o aun de las diferentes situaciones vividas en el aula.

Finalmente, llega el cierre, el cual permitió grandes satisfacciones, ver el producto de un proceso, comprobar a la luz de las teorías, que si se puede transformar prácticas educativas, al escribir estas líneas, recuerdo las sonrisas, las narraciones realizadas por los estudiantes, los cuentos escritos por ellos, reconociéndose como escritores de textos y anhelo de ellos para darlo a conocer al destinatario.

Validando nuevas propuestas de enseñanza.

Diana Patricia

Rodríguez.

Mis años de experiencia como docente me han dado la posibilidad de ser versátil y sortear diversas situaciones presentadas en el aula de clase, sin embargo diversas influencias de mi formación como docente y el mismo contexto han permitido que mi práctica sea permeada por diferentes aspectos; de esta manera acepto que el tradicionalismo al momento de orientar el lenguaje, ha perjudicado el aprendizaje de mis estudiantes. El diseño y la posterior aplicación de esta secuencia didáctica me hicieron reflexionar y revalidar diferentes aspectos, para finalmente visualizarme como una maestra más preparada para afrontar los retos de la educación contemporánea.

La fase de preparación de la secuencia, despertó en mí miedos que me llevaron a frecuentemente cuestionarme sobre mi quehacer dejándome grandes incógnitas con respecto a mi procedes al momento de sortear un reto. La primera sesión me llevó a pensar que tal vez el enfoque de la secuencia no era apto para un aula multigradual, llevándome a replantear algunas de las actividades planeadas junto con mi compañera de tesis, de esta forma, algunos consejos de colegas y un poco de entusiasmo me ayudaron a presentar mi secuencia y a transmitir entusiasmo a ese grupo de niños que con mucha expectativa esperaban una sorpresa desde su profesora.

Algunos inconvenientes tales como el internet, la energía eléctrica y el funcionamiento del mismo proyector me llevaron a cuestionarme sobre los métodos que maestros de lugares apartados aplican en el aula de clase teniendo en cuenta que no poseen muchas de las facilidades que yo si tengo. En esta primera parte, dimensiones como la autorreflexión, el cuestionamiento y los desafíos afloraron como instrumentos para valorar el progreso de mi práctica docente.

La fase de planeación me llegó con más confianza, sin embargo los miedos y las dudas persistían, pues el sólo pensar que la mala aplicación de la secuencia podría afectar negativamente los resultados de la tesis y más aún el aprendizaje de los niños, me hacía dudar frecuentemente de mis capacidades. En este punto, el detenerme a pensar que el hecho de sentir miedo era algo positivo o negativo, me llevó a autorreflexionar sobre el tema y tomarlo como un proceso de maduración, entonces tomé aire y me deje llevar como pluma al viento y todo empezó a mejorar significativamente. El ejercicio de planear la escritura con un grupo de niños es extenuante y representó un desafío, pues mi mentalidad psicorrígida me llevó a padecer un episodio de estrés que desembocó en una migraña terrible, fue difícil dirigir un grupo de niños de aula multigradual enferma, sin embargo apreciar la ilusión de ellos al preparar su primer escrito, se convirtió en el medicamento milagroso que me llevó por buen rumbo y me cuestioné sobre mi salud y su influencia en mi práctica. El hecho de tener un mismo curso niños de dos grados distintos y provenientes de contextos diversos, me planteó el desafío de hacer de la escritura un pretexto para el aprendizaje, y con el paso de los días representó el reto de no caer en la rutina, de esta forma de imprevisto decidí convocar a padres de familia e involucrarlos en el proceso, me sentí muy apoyada y de esta forma el ejercicio trascendió las barreras del colegio para llegar a los hogares y permear diversos escenarios de la comunidad educativa. En esta fase, la autopercepción, la autorreflexión, el cuestionamiento constante y superación de desafíos,

marcaron mi evolución como docente de lenguaje.

La fase de evaluación no representó ningún alivio a mi salud física y mental, por el contrario, los preparativos para la presentación del libro escrito por los niños aunado a mi empeño por querer hacer todo perfectamente, me llevaron a sentirme más enferma aún y a tener por prescripción médica que descansar y mejorarme por tres días, sin embargo, al regreso percibí que algo de lo aprendido se había perdido y que debía retomar desde la fase anterior para finalizar el proyecto con éxito. El ánimo por terminar este proceso y por visualizar el producto final me dieron fuerzas para superar los diferentes desafíos tales como la salida de algunos niños del grupo por cambio de domicilio y la llegada de algunos nuevos que contemplaban sin tener idea lo que sus compañeros hacían, me llevaron a diseñar una estrategia de inclusión y empaparlos sobre lo que veníamos haciendo, convoque acudientes de nuevo, delegué funciones y finalmente pudimos contemplar un producto final sufrido pero ganado con sudor y dedicación.

En esta última fase la capacidad de superar desafíos, la percepción de mis estudiantes, la autorreflexión y el cuestionamiento, me permitieron dar la bienvenida a una docente transformada, que aprecia al lenguaje como medio de construcción del conocimiento y a apreciar los aportes brindados por todos los teóricos en pro del desarrollo de las competencias del lenguaje, en este caso las de escritura.

## 5. Conclusiones

El proceso de desarrollo de la investigación demostró que, en efecto, una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, si incide en la producción de textos narrativos de los estudiantes de preescolar y primero, esto se pudo evidenciar con la contratación de los resultados del Pre- test y del Pos-test, lo que significa de manera global, que se convalidó la hipótesis de trabajo. Aunque el propósito central de la investigación, era medir la potencia de la secuencia didáctica, lo hallado permite decir, además, que las prácticas educativas que giran en torno a la reproducción de contenidos, no planeados y centrados en enfoques tradicionales, son poco eficaces cuando se abordan temáticas complejas como la producción de textos narrativos, máxime si se trabaja con niños de primera infancia, como ocurrió en este estudio. En relación con la hipótesis planteada en el estudio, se encuentra que esta investigación permitió demostrar que, en efecto, una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, si incide en la producción de textos narrativos, con estudiantes de los grados preescolar y primero, lo que evidencia la convalidación de la hipótesis de trabajo y la negación de la hipótesis nula.

Dado que se obtuvieron los resultados esperados con la secuencia didáctica, es viable afirmar que esta si aporta al proceso de la producción de textos narrativos escritos, en estudiantes del grado preescolar y primero. Se ratifica entonces que la secuencia didáctica como propuesta de aprendizaje, facilita la apropiación de conocimientos respecto al desarrollo del lenguaje, siempre y cuando se conciba al lenguaje en su lectura y escritura, como una práctica social y comunicativa, tal como lo afirman Jolibert (2009), Jolibert J. (1995), MEN (1998).Se confirma, una vez más, que la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, es fundamental para posibilitar la producción de conocimiento, por parte de los estudiantes.

Como antes se anotó, el texto trabajado fue el narrativo. Al respecto, se puede concluir

que es una tipología adecuada para trabajar con niños de estas edades y nivel de escolaridad, quienes encuentran en ella un mecanismo para dejar volar su imaginación y darle vida a sus fantasías. Rodari (1983), siempre y cuando todas las actividades estén acompañadas de componente lúdico y de prácticas en donde tomen forma la creatividad y la interacción entre pares. Es de anotar que estas actividades contribuyen a mayor fluidez verbal en los niños, en la seguridad a la hora de hablar y expresarse frente a sus compañeros, en el momento de socializar sus ideas, de presentar sus producciones individuales y colectivas. Para tal efecto, se considera que este tipo de actividades, pueden facilitar la superación del esquema tradicional desde las primeras edades.

Tras la aplicación del pre-test, se había observado en la población un bajo desarrollo de las habilidades lingüísticas necesarias para la producción textual. Sin embargo, desde el enfoque comunicativo, en el Pos-test se encontró que los estudiantes se involucraron más en el proceso e identificaron de la estructura y la superestructura del texto, esto gracias a las estrategias utilizadas para el desarrollo del texto narrativo. Este tipo de estudios reafirman la importancia que tiene para la vida, el desarrollo de las capacidades lingüísticas desde la primera infancia; especialmente es una invitación para que los docentes reflexionen acerca de sus prácticas pedagógicas y se incentiven al uso de elementos tan importantes en el aprendizaje como el texto narrativo entre otros textos, en aras de mejorar no solo la producción textual, sino también las habilidades propositivas y reflexivas, tan importantes en la comunicación.

Los resultados y los análisis cualitativos evidenciaron, como los estudiantes lograron avanzar en el proceso de producción textual, en donde no sólo los educandos fueron transformados, también, se cambiaron concepciones de los docentes sobre del lenguaje escrito, y de prácticas educativas tradicionales, (Pimiento, 2012), que persisten en los docentes tanto de

lenguaje, como de las diferentes áreas, se concibe la escritura como un producto y no como un proceso en situaciones reales de comunicación. Dichas prácticas se minimizan, cuando se planificada se manera intencionada la escritura y se hace en un contexto que permite el uso real del lenguaje, se logra transformar los ambientes, para acceder al mundo del conocimiento, que permita procesos más cognitivos, (Tolchisky, 2008) y socio-culturales del acto de escribir.

## **6. Recomendaciones**

Basados los resultados obtenidos en este estudio, orientado a diseñar e implementar una secuencia didáctica que mejoró la producción de textos narrativos en estudiantes de preescolar y primero se recomienda:

Implementar desde los niveles iniciales de escolaridad estrategias pedagógicas, que desarrollen secuencias didácticas, que tenga como finalidad ordenar y guiar el proceso de enseñanza en el aprendizaje de la producción de textos, que fortalezcan y permita la participación, interés, interrogación y motivación en sus primeras producciones, de esta forma el estudiante desarrolle habilidades comunicativas.

Continuar investigando en este campo, haciendo énfasis en los saberes y metodologías desde, “situaciones reales de comunicación”, (Jolibert, 2002), replanteando prácticas educativas en el aula, para aumentar las posibilidades en pro de mejorar la producción de textos narrativos. Esta propuesta constituye la antesala en la transformación de estrategias que aportan a descubrir como los estudiantes “encuentran su lugar en el mundo de la escritura como productores, editores y difusores de un texto” (Jolibert, 2002).

Reflexionar y cambiar prácticas educativas de la enseñanza del lenguaje, garantizando que los estudiantes se deleiten, encuentren placer al escuchar lecturas literarias en voz alta y luego estas son transformadas en experiencias y gustos personales. Renovando para comprender el mundo de la composición textual en el proceso de producir en la escuela.

En los procesos de planeación, desarrollo y cierre, empoderar a los estudiantes en dichos procesos, los cuales son continuos, complejos y flexibles, permitiendo en cada actividad evaluaciones metacognitivas, para comprender mejor y descubrir el poder de crear un mundo a través de la palabra, con la construcción lógica y coherente de la narración (Jolibert, 2002).

Fomentar en el aula, relaciones familiares con todo tipo de texto, que las bibliotecas



estén al alcance de los educandos, puesto que de esta interacción resulta el escritor, que va registrado sus experiencias, plasmando sus emociones, el léxico adquirido y el deseo de ser leído por diversos destinatarios.

## 7. Bibliografía

- Aguirre Giraldo, P. A., & Quintero Arango Yenny. (2014). Incidencia de una secuencia didáctica, desde una perspectiva discursiva-interactiva en la producción de textos narrativos, de estudiantes de grado preescolar y primero de educación básica primaria de la institución educativa La Inmaculada de la ciudad de PEREIRA: UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA.
- Antia, E. P. (2012). *Educación para la vida: Reflexiones en torno al papel de la escuela*. Obtenido de TOG (A coruña).
- Bravo Medina, M. (2013). *Niños exploradores, una estrategia pedagógica para aprender textos significativos*. Bogotá: Uniminuto.
- Camargo, B. L. (2011). *Escritura emergente en niños de 3 a 6 años: una perspectiva de desarrollo*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Camargo, Z., Caro, M., & Uribe, G. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia Quindío.
- Camps, A. (2003). *Secuencia Didáctica para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para escribir*. Barcelona.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua. *Revista Iberoamericana*, 23-41.
- Cassany, D. (1990). Enfoque Didácticos para la enseñanza de la expresión escrita.
- Cassany, D. (1999). En *Construir la Escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castillo, S. L. (2012). *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como re-escritura*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Cortés, J., & Bautista, A. (1999). *Maestros y estudiantes generadores de texto*. Cali, Colombia:

Univalle.

Dubois, M. (1987). *El proceso de la lectura, de la teoría a la práctica*. Buenos aires: AIQUE.

Eco, U. (1981). *Lector in Fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona  
Lumen.

Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y Educación. conversaciones con Emilia Ferreiro*. México:  
Fondo de cultura económica. .

Ferreiro, E. y. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno.

Gutierrez, ,Buriticá, y Rodriguez. (2011). *El Socioconstructivismo en la Enseñanza y el  
aprendizaje escolar*. Pereira, Colombia.: Universidad Tecnologica de Pereira.

Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. Filadelfia: University of pensilvania.

Hymes, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa. Forma y función 9*.

ISCE. (2017). *Colombia Aprende*.

Jolibert. (2002). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.

Jolibert, J. (2002). *Formar niños Productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.

Jolibert, J., & Christine, S. (2009). *Los niños construyen su poder de leer y escribir*. Santiago de  
chile: Manantial.

Jolibert, J., & Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires:  
Manantial.

MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá: MEN.

MEN. (2003). *Estandares básicos de competencias del lenguaje*. Bogotá: MEN.

Negret P, J. C. (2002). *La escritura antes de la escritura*. Bogotá: Herramientas y Gestión. .

OCDE, o. (Marzo de 2015). *Resultados PISA 2015*. Obtenido de oecd.org:

<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

- Pérez Abril, M., & Roa Casas, C. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Bogotá: SED.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva*. Barcelona: GRAÓ.
- Pimiento, M. M. (2012). *Las concepciones de los Docentes sobre competencias en lectura y escritura*. Pereira: UTP.
- Quintero Arango, E., & Salazar Marín, T. (2016). "*De héroes y villanos*" *Una propuesta didáctica mediada por TIC para la producción de textos narrativos*. Pereira: Universidad tecnológica de Pereira.
- Schön. (1996). *A la recherche d' une nouvelle épistémologie de la pratique et ce de qu' elle implique*. Paris: Barbier.
- Solé, I., & Teberosky, A. (2001). *La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización*. Madrid : Alianza.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista iberoamericana de educación*.
- tolchisky, L. (2008). Usar la Lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37.
- Tolchisky, L. (2008). Usar la lengua en la Escuela. *Revista Iberoamericana de Educación* , 37.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura en el proceso*. Barcelo: Gedisa.
- Vygosky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Vygotsky, L. (1997). *Vygotsky y sus aportes para el siglo XXI*. Caracas: Publicaciones UCAB.
- Vygotsky, L. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos aires: Fausto.

## 8. Anexos

## Anexo 1. Secuencia didáctica

<p>SECUENCIA DIDACTICA PARA LA PRODUCCION DE CUENTOS</p> <p>Nombre:</p> <p><b>JUEGO Y APRENDO CON MI NOMBRE Y EL DE MIS AMIGOS.</b></p>
<b>IDENTIFICACION DE LA SECUENCIA</b>
<p><b>Tarea integradora: Conocer la importancia de la producción a partir de los textos narrativos, basado en el conocimiento de su nombre y su significado.</b></p> <p><b>Yo me llamo, tú te llamas: Un pretexto para la producción de textos narrativos.</b></p>
FASE DE PLANEACION O PREPARACION
<p><b>Contexto:</b> Esta secuencia didáctica se llevará a cabo en el grado de preescolar y primero de la institución educativa el CAIMO, de Armenia. Será desarrolla en el marco de un proyecto a través del cual los estudiantes comprenderán la importancia de su nombre, por lo que los niños y niñas harán una producción escrita de un cuento cuya temática está basada en lo que representa tener un nombre y conocer su significado.</p>
<b>Sesión 1:</b> Ensalada de nombres musical.
<p><b>Objetivo Específico:</b></p> <p>Identificar su nombre y el de sus amigos.</p>
<p><b>Indicador de desempeño:</b></p> <p>El estudiante se inicia en el reconocimiento usual de su nombre y el de sus compañeros.</p>
<p><b>Actividad 1.</b></p> <p>Sin explicaciones previas, les pediremos a los niños y las niñas, que ingresen al salón de clase, en el cual encontraran un video con la canción “yo me llamo MARIA”. Después de observar, escuchar y comentar el video les pediremos que escriban sus nombres como ellos lo saben escribir (con sus propias graffías) y decoren la cartulina donde escribirán su nombre.</p> <p>Hablaremos del derecho y de la importancia de tener un nombre.</p> <p>Luego los motivaremos a escribir un cuento acerca de nuestros nombres para ser leído por otros niños para ello se realizaran las siguientes preguntas como:</p> <p>¿Qué necesitaremos aprender para escribir un cuento?</p> <p>¿Qué debemos saber para escribir un cuento sobre nuestros nombres?</p> <p>¿A quién se lo contaríamos? ...de esta manera se establecerán los acuerdos para el contrato didáctico.</p> <p>Posteriormente los invitaremos a pasar a un lugar donde está decorado con sus nombres, para que lo identifiquen, lo tomen y lo comparen con el que ya escribieron, luego, harán comparaciones entre sus nombres y el de sus compañeros, ¿en qué se parecen? ¿Cuáles son largos? ¿Cuáles son cortos? ¿Cuáles comienzan igual? y luego regresaran al salón para exponer los nombres en el mural de mis creaciones o el rincón del nombre.</p> <p>Para la casa se les dejara de actividad consultar porque les colocaron ese nombre, qué significado tiene y quién se los puso.</p>
<b>Cierre:</b>

Sentados en mesa redonda les preguntaremos que aprendimos con esta actividad y consignaremos las respuestas en el libro de campo.

**Sesión 2. Presentación del texto Guillermo Jorge Manuel José.**

**Objetivo Específico:**

Formular hipótesis acerca del texto y confrontarla a través de la lectura.

**Indicador de desempeño:**

Los niños formulan hipótesis y las confrontan a través de la lectura del texto.

**Actividades:**

Iniciaremos con la siguiente canción “Diana se comió un pan en las calles de San Juan, A quien se nombre debe responder, ¿quién Yo?, el grupo contestara, si tu...nuevamente el participante dará respuesta y contestará al grupo...yo no fui, el grupo preguntara entonces quién fue? ...él o ella dirá el nombre de otro compañero y así se rotaran varios integrantes.

Luego indagaremos sobre la consulta que se dejó en la sesión anterior, haremos un conversatorio sobre el significado y la importancia del nombre. Valorando las diferentes historias personales, familiares y de la comunidad. Recogeremos la información y realizaremos un rincón con el significado del nombre de cada uno.

Posteriormente se presentará el texto, explicando, por qué llega al aula.

El texto es acerca de un niño que tenía 4 nombres y que ayuda a una abuela a recuperar su memoria, para que ellos identifiquen las características de los personajes y sus nombres, para lo cual leeremos el texto: “**Guillermo Jorge Manuel José**”

En el proyector observaran la portada del libro anteriormente nombrado, se sentaran al frente de ella y la profesora también mostrara la portada del mismo libro el cual será leído en clase. Describirán y comentaran sobre la imagen, se realizaran preguntas que permita dar cuenta, de la comprensión del texto (hipótesis de la imagen de la portada)

1. ¿Cuál será el título del libro?
2. ¿Quién será el personaje principal?
3. ¿Quién habrá escrito el cuento?
4. ¿Sera un escritor o una escritora?
5. ¿Para quién lo habrá escrito?
6. ¿Quiénes aparecen en la portada?
7. ¿De qué se tratara este libro?
8. ¿Para qué lo escribió el autor?
9. ¿Quiénes leen este cuento?
10. ¿Para qué se lee este cuento?

Antes de Iniciar la lectura presentaremos la imagen de la autora del cuento, para que la observen, la describan y comprendan que una escritora es la autora del libro.

Luego iremos proyectando y narrando la historia, utilizando diferentes matices de voz, haciendo preguntas de anticipación, para que los niños se vayan familiarizando con el texto con el cual se trabajará durante esta secuencia, elaborando hipótesis y confrontándolas.



Luego los invitaremos a hacer preguntas sobre el cuento leído o la escritora del

**Cierre:**

Reflexionaremos sobre la siguiente pregunta ¿Que quería enseñarnos la autora a través de este cuento? Y ¿Qué aprendimos? Daremos lugar y respetaremos la participación de los estudiantes.

**Sesión 3. Mi primer libro de lectura.**

**Objetivo Específico:** lograr que al niño le guste la lectura a partir de involucrarlos en diversas actividades.

**Indicador de desempeño:**

Los niños expresan interés y gusto por la lectura.

**Actividad:**

Se les entregara el cuento para que ellos lo coloreen, lo marquen con sus nombres lo disfruten y lo vuelvan a leer.

**Cierre:**

Socializaremos los diferentes cuentos entre los compañeros para aprecien los diversos estilos de decoración.

**Sesión 4. Análisis de los personajes.**

**Objetivo específico:**

Identificar las características de los personajes.

**Indicador de desempeño:**

Responde a preguntas relacionadas con los personajes que permitan identificar sus características.



<p><b>Actividad:</b> Para reconocer los personajes y sus características se hará una obra de títeres por parte de la maestra con el cuento de <b>Guillermo Jorge Manuel José</b>”.</p> <p>Posteriormente se le entregará a cada estudiante su texto para que identifiquen allí estos personajes, y se irán haciendo las preguntas del cuadro siguiente que estará en un cartel.</p>				
PERS				
¿ Cómo	¿Qui én es?	¿Cóm o es?	¿Qué hace?	¿Qué le gusta?
<p>Esta información se ira llenando a medida que va apareciendo cada personaje en la historia con las respuestas dadas por los estudiantes.</p>				
<p><b>Cierre:</b> Se preguntará a los niños ¿Qué aprendimos? ¿Qué se nos dificultó más hacer? ¿Qué personaje les gustó? ¿Por qué?</p>				
<p><b>Sesión 5.</b> Lectura del conflicto de la historia.</p>				
<p><b>Objetivo Específico:</b> Descubrir en la historia el eje central que mueve las acciones de los personajes.</p>				
<p><b>Indicador de Desempeño:</b> Los estudiantes darán respuesta a las preguntas que permita reconocer el eje central que mueve las acciones de los personajes.</p>				

**Actividad:**

Se leerá nuevamente el texto “**Guillermo Jorge Manuel José**” con el fin de que los estudiantes descubran el eje central que mueve las acciones en la historia. Se harán las siguientes preguntas en un cartel, las cuales se irán respondiendo a medida que se lee el texto.

Estado inicial	El estado de transformación	El estado final.
¿Qué es lo que Guillermo Jorge José para lograr lo que lograr? quiere?	¿Logra Guillermo Jorge Manuel José lo que quiere?	¿Qué hace “ <b>Guillermo Manuel José</b> lo que quiere?

**Cierre.**

Preguntaremos a los niños ¿qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Qué dificultades tuvimos?

**Sesión 6.** Lectura del tiempo y del espacio.

**Objetivo Específico:**

Identificar las marcas textuales de tiempo y de espacio dentro del cuento “**Guillermo Jorge Manuel José**”

**Indicador de Desempeño:**

Da respuesta a preguntas relacionadas con el entorno, el tiempo y el espacio.

**Actividad:**

Se leerá el cuento con los niños, ellos identificarán en la lectura el paso a paso para identificar las marcas textuales nombradas en el objetivo y las encerrarán en el texto.

Observando el texto se les preguntará:

¿Dónde vive Guillermo Jorge Manuel José?

¿En dónde viven los abuelos?

¿En qué momento tocaba el piano la señora Marcano?

<p>¿Cuándo escucho hablar a su papá y a su mamá?          ¿Con quién fue a hablar primero          Guillermo Jorge? Luego, ¿con quién habló?          Después ¿a quién fue a ver?          ¿Con quién se encontró de último?          ¿Qué recogió en la playa?          ¿De dónde saco el huevo calentico que le llevaba a la señorita ANA?</p> <p>Esta actividad será a través de la participación, la interacción, la mediación entre el estudiante y el docente.</p>
<p><b>Cierre:</b>          Que hemos aprendido al desarrollar estas actividades.</p>
<p style="text-align: center;">SEGUNDO          MOMENTO PREDUCCION          DEL TEXTO.</p> <p><b>CONSIGNA:</b>          Escribe una historia de un niño que olvidó el significado de su nombre para</p>
<p><b>Sesión 7.</b> Seleccionemos personajes.</p>
<p><b>Objetivo Específico:</b>          Seleccionar personajes y caracterizarlos, a partir de algunas indagaciones.</p>
<p><b>Indicador de desempeño:</b></p> <p>Responde a indagaciones que permiten obtener información para caracterizar personajes.</p>

**Actividad:**

Entre todos los estudiantes se escogerá el personaje para la narración del cuento, ya que se hará una producción conjunta, el personaje puede ser un niño o una niña.

De manera conjunta se responderán a las siguientes preguntas para caracterizar nuestro personaje.

- ¿Cómo se va a llamar el personaje?
- ¿Cómo va a ser personaje?
- ¿Qué cualidades o defectos tendrá el personaje?
- ¿Qué hace su personaje?
- ¿Qué le gusta? ¿dónde?
- ¿Cuántos años tiene?
- ¿Qué le gusta comer?
- ¿En dónde estudia?

Estas entre otras preguntas que surjan.

Luego escribiremos los nombres de los personajes creados por los estudiantes, los pondremos dentro de una tula y le pediremos a un niño de otro grado que saque un solo papel, allí encontraremos el nombre de un personaje y utilizando el cuadro de la clase anterior y

PERS				
Cómo se	¿Quién es?	¿Qué es?	¿Cómo es?	¿Qué hace? ¿Qué le gusta?

Realizando las preguntas de la actividad para crear el personaje del cuento que vamos a crear. Realizaremos un consenso si se hará con el personaje de la tula o crearemos otro. Al terminar la actividad a cada niño se le entregara este cuadro, para que complete la información de su personaje y lo consigne en su cuaderno.

<p><b>Cierre:</b>  ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Qué se nos dificultó hacer?  ¿Cómo lo resolvimos?</p>
<p><b>Sesión 8:</b> Crear la situación de conflicto.</p>
<p><b>Objetivo Específico:</b>  Identificar la situación de conflicto, como eje que mueve las acciones de los</p>
<p><b>Indicador de desempeño:</b>  El estudiante comprende que en el cuento hay una situación de conflicto que gira alrededor del personaje.</p>
<p><b>Actividad:</b>  Les contaremos la historia de Ana, la niña que quería saber el significado de su nombre, les mostraremos las imágenes, a medida que se va leyendo el cuento y se realizarán preguntas relacionadas con el texto.  Para que los estudiantes identifiquen la situación de conflicto de este cuento. Estado inicial de... ¿Qué QUIERE LOGRAR el personaje?  Estado de Transformación... ¿Qué HACE PARA TENER LO QUE QUIERE? Estado final del personaje... ¿LOGRA LO QUE QUIERE?</p> <p>Ya seleccionado el personaje y caracterizado en la clase anterior, ahora tendremos en cuenta la consigna el niño que olvidó el significado de su nombre y se realizarán las preguntas  ¿Qué perdió?  ¿Cómo olvidó el significado de su nombre?  ¿En dónde lo va a encontrar?</p>
<p><b>Cierre:</b>  Qué aprendimos en esta sesión, qué dificultades tuvimos y qué debemos mejorar.</p>
<p><b>Sesión 9:</b> Escritura Conjunta.</p>
<p><b>Objetivo Específico:</b>  Realizar la primera escritura del texto a producir.</p>
<p><b>Indicador de desempeño:</b>  Los estudiantes participar en la producción conjunta del cuento.</p>
<p><b>Actividad:</b>  Se colocaran pliegos de papel bond para comenzar la producción donde la maestra irá haciendo las preguntas orientadoras.</p>
<p>¿Qué título le pondremos al cuento?  ¿Cómo iniciaremos?  En la medida que vaya siguiendo la producción la maestra hará las preguntas orientadoras que vayan ajustados a la planeación hecha anteriormente.  La profesora ira escribiendo lo que los niños vaya diciendo y acordando.</p>
<p><b>Cierre:</b>  Reflexionemos y contemos como hemos llegado a producir un texto, y que debemos</p>

<b>Sesión 10.</b> Revisión de las primeras escrituras.
<b>Objetivo Específico:</b> Revisar el texto escrito en conjunto, teniendo en cuenta la superestructura del texto y el contexto situacional de la producción.
<b>Indicador de desempeño:</b> Con los niños se harán las revisiones del texto escrito, escribiendo o corrigiendo.
<b>Actividad:</b> Volveremos a leer la historia de un niño que olvidó el significado de su nombre, revisando la escritura para ver si se ajusta a la consigna, si el texto corresponde a un cuento, se revisa la ortografía y los signos de puntuación.
<b>Cierre:</b> ¿Cómo llegamos a la producción del texto? ¿Qué aprendimos? ¿Qué dificultades tuvimos?
<b>Sesión 11.</b> El RE-RE (reescritura)
<b>Objetivo Específico:</b> Revisar y reescribir el texto escrito.
<b>Indicador de desempeño.</b> Con los estudiantes se hará la revisión del texto, teniendo en cuenta la coherencia
<b>Actividad</b> Se hará una lluvia de ideas con los títulos sugeridos por los padres y también por ellos, seleccionaremos por votación el más acorde a la historia, se leerá nuevamente el texto, en la medida que se va leyendo se les hará preguntas para observar si la narración presenta un orden lógico en la articulación con las diferentes partes del cuento, incluyendo el título. Realizaremos preguntas sobre el texto como: ¿Qué le podemos quitar a la historia?, ¿Qué le falta? ¿Tiene sentido lo que escribimos?  Se hará la escritura final del cuento. Se escribirá en hojas de block para que los niños hagan las ilustraciones de los textos y poder entregarse a los destinatarios.
<b>Cierre:</b> ¿Qué aprendimos en la producción de textos? ¿Qué elementos utilizamos para la producción?
Tercer momento
La evaluación
<b>Sesión 12.</b> Reflexión
<b>Objetivo específico:</b> Hacer una actividad metacognitiva como un balance del aprendizaje adquirido durante el proceso de construcción del cuento.
<b>Indicador de desempeño:</b> Los estudiantes asumen la autoevaluación como un proceso de mejoramiento.

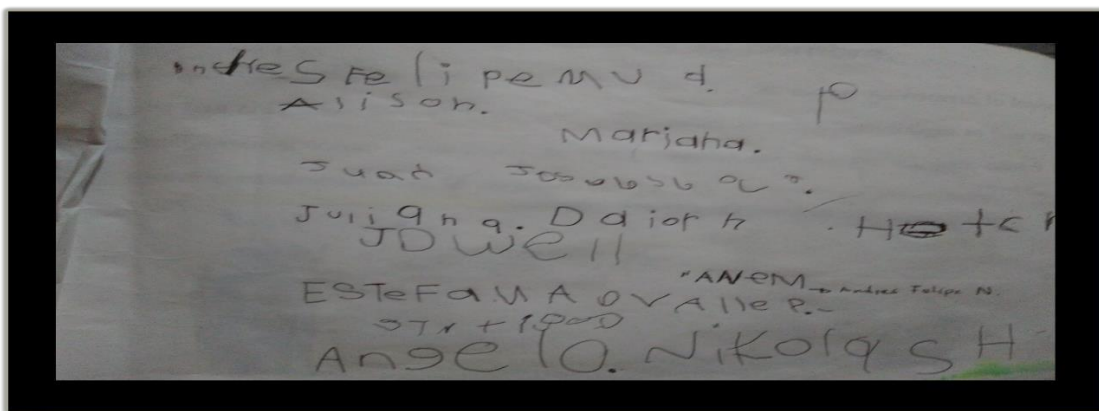
<p>Actividad:</p> <p>A partir de estos interrogantes, reflexionaran sobre el aprendizaje adquirido en las distintas actividades desarrolladas.</p> <p>¿Qué aprendimos durante el desarrollo de la secuencia?</p> <p>¿Cómo aprendimos a crear cuentos?</p> <p>¿Qué nos faltó por aprender?</p> <p>¿Qué debemos reforzar?</p>
<p>Cierre:</p> <p>Invitaremos a los estudiantes a expresar que sienten al ver el producto final de toda la secuencia.</p>
<p><b>Sesión 13. CIERRE FINAL</b>(Recordatorio de su nombre y su significado)</p>
<p>Objetivo específico:</p> <p><b>Entregar la producción a los destinatarios</b></p>
<p>Indicador de desempeño:</p> <p>Cada estudiante socializará con los destinatarios los aprendizajes durante la producción del cuento.</p>
<p>Actividad:</p> <p>Se organizará un salón con un stand donde se muestran los trabajos realizados durante la secuencia.</p> <p>Se dispondrá de una actividad grupal con los estudiantes del grado segundo para la entrega del cuento como destinatarios.</p> <p>Al ingresar al salón los niños recibirán un recordatorio con su nombre y su significado. Posteriormente se invitará a los niños de segundo para que reciban las producciones y para escuchar las experiencias vividas durante este proceso de los estudiantes de grado transición y primero.</p>
<p>Cierre:</p> <p>En un ambiente de fiesta decorado con pompones les presentaremos a los niños del grado segundo, la canción “Yo me llamo María”</p>

## Anexo 2 Messy olvido su nombre. Cuento grupo 1.

Messy  
Olvidó su nombre.



Escrito por

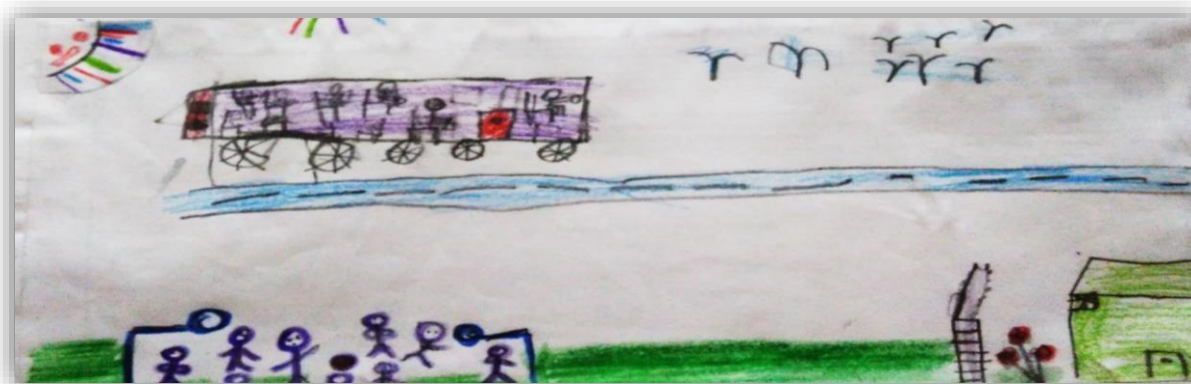


Messy estaba durmiendo, era su primer día de clase, su mamá lo levantó y se fue a bañar. Se vistió con la sudadera de estudiar, luego se fue a desayunar y tomó una taza de café, cepilló sus dientes rápido, alistó su maleta, se despidió de la mamá, del papá, del hermanito menor.



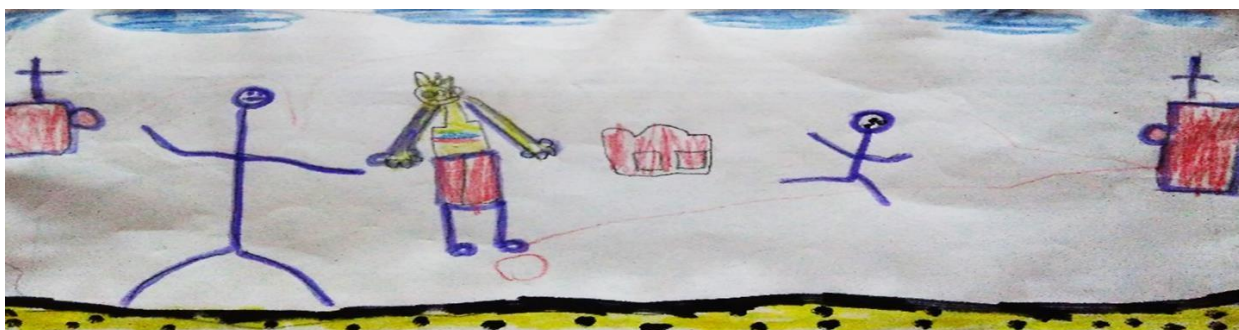


Se fue en la ruta del campestre, llegó a la escuela muy feliz y contento, saludo a la profesora Ana Josefina Rosa Isabel. Jugó con los amigos, pintó, coloreó, contó números y salió al descanso.



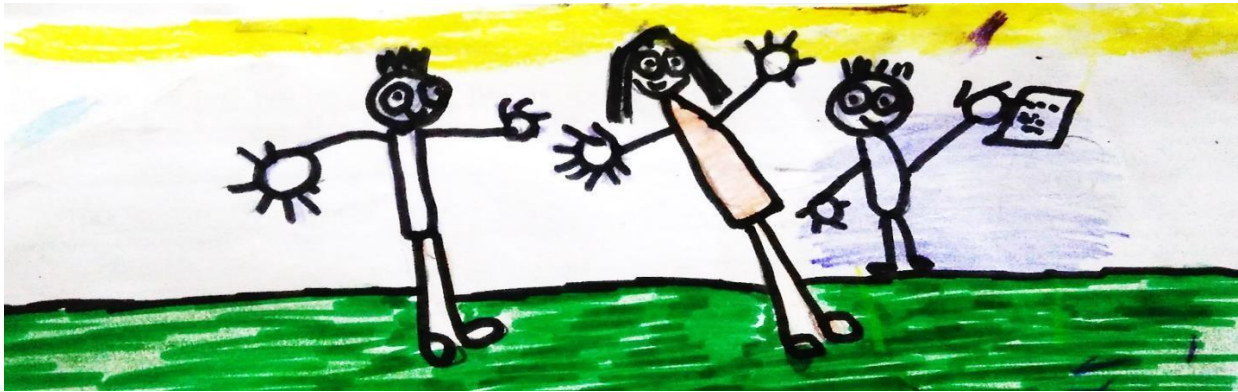
Se tomó el refrigerio, se acordó de lo que le dijeron sus papás, “que no perdiera su nombre, para no ponerle otro nombre como, David Ospina Cauca”.

Ya se comió el pan con queso y se puso a jugar. La profesora tocó la campana, Messy corrió al salón.



Le entregaron una hoja para hacer una actividad y hacer la tarea y también ponerle su nombre. Entonces levantó la mano, llamó a la profesora y le dijo: “profe... mire que se me olvidó el nombre.”

La profesora le dijo: “Mijo... pues escríbalo como usted quiera”. Messy se queda



pensando... ¿Cómo escribir su nombre?

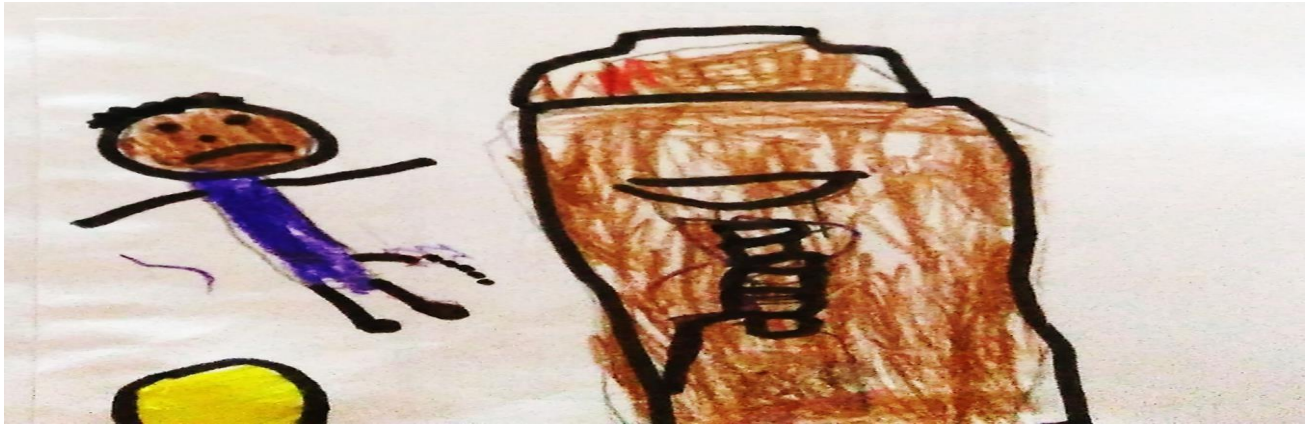
Marco la hoja se la entregó a la profesora y Messy escribió vaca, la profesora le dijo “así que eres una vaca”...

¡Nooo!, dijo Messy y se puso muy triste, porque no era una vaca y se puso a llorar. Se quería ir para su casa a jugar con sus juguetes.

Ya está muy tarde y no ha podido escribir su nombre, porque se le olvidó.



Messy se fue para el baño a llorar más y se durmió, después soñó y tuvo una pesadilla, que el papá le estaba hablando feo, diciéndole “Messy, eres un torpe te dijimos que no perdieras el nombre”. Messy se despertó y se orinó en los pantalones del miedo, porque escucho al hombre lobo aullando, ¡aaaaauuuu auuu!...que abrió la puerta secreta, entro al baño y le dijo “ESCRIBE TU NOMBRE BIEN”.



Messy, se quedó parado como una estatua, asustado, se le detuvo el corazón y se desmayó y se golpeó la cabeza.



La profesora Ana Josefina Rosa Isabel fue al baño a mirar, ¿Por qué Messy se estaba demorando tanto?.

Cuando llegó vio a Messy desmayado, gritó fuerte llamando al coordinador.



El niño se despertó y preguntó: “¿Dónde estoy?, se le había olvidado todo, no sabía dónde estaba, ni sabía quién era su profesor, ni sus amigos.



La profesora, se fue con Messy para donde el coordinador, que se llamaba don Chucho, le contó que se le desmayo el niño en el baño y que se le había olvidado todo. Llamaron a sus papás, los papás contestaron y dijeron, ¿Qué paso don Chucho? El coordinador respondió, “¡lo lamento!, pero su hijo se desmayó y se golpeó la cabeza”.



Vinieron los papás por él. Los papás estaban asustados, se lo llevaron para la casa y cuando llegó Messy a la casa, le ayudaron a recordar todo lo que a él se le había dado olvidado.



También recordó su nombre y se puso a escribirlo, se volvió más inteligente, luego la mamá, el papá y el hermanito menor se pusieron felices y se pusieron a jugar.



Anexo 3 Buscando mi nombre Grupo 2

“Buscando mí nombre”



Escrito por:

Los estudiantes de preescolar y primero de la “institución educativa el Caimo”. Sede José Antonio Galán.

Había una vez un niño que se llamaba Javier.



Vivía en una finca.



Donde era muy feliz con sus animales, perros, caballos, gallinas. Algunos animales eran bravos, pero con el niño no lo eran.



Un día Javier estaba jugando futbol con sus amigos.



Cuando iba a patear el balón se cayó, por desgracia perdió la memoria y olvidó su nombre.



El niño, fue a donde el dueño de la finca.



Para que le hiciera el favor de recordarle su nombre.

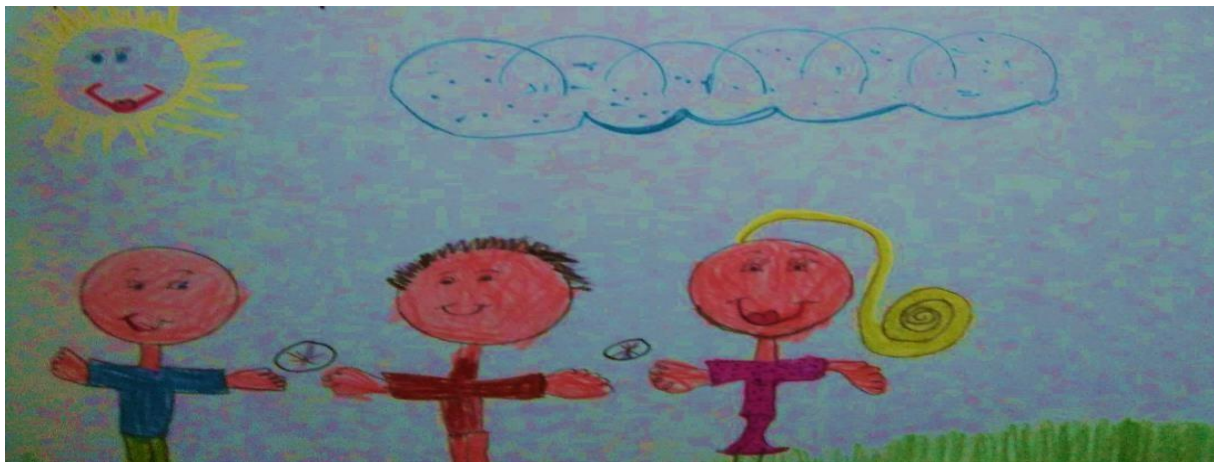




Lo llevó a mostrarle la finca, los animales y sus amigos, uno a uno.



Sus amigos le mostraban cosas y le contaban las historias y los juegos que compartían.



El dueño de la finca muy amable le dijo, que su nombre era Javier.



Él se puso muy feliz, por haber recordado su nombre...



Sus amigos Y su familia



Javier le dió un abrazo de agradecimiento al dueño de la finca, por haberlo ayudado.



Javier se prometió a sí mismo, poner más cuidado a la hora de jugar.

