

RAE

1. **TIPO DE DOCUMENTO:** Trabajo de grado para optar por el título de ESPECIALISTAS EN DIDÁCTICAS PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA CON ÉNFASIS EN LITERATURA
2. **TITULO:** ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FORTALECER LA ESCRITURA EN PREESCOLAR Y BÁSICA, DESDE LA LITERATURA, EN TIEMPOS DE TIC.
3. **AUTORES:** Liliana Acero Velandia, Consuelo Bellón Morales, Luz Enith Fuentes Avendaño, Sandra Lucía Guamán Guerrero, Luz Mary Gutiérrez Poveda, María del Pilar Mayorga Molina, Sonia Rocío Santoyo Cortés.
4. **LUGAR:** Bogotá, D.C
5. **FECHA:** Diciembre de 2014
6. **PALABRAS CLAVES:** Escritura, Didáctica, Literatura, TIC.
7. **DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO:** el objetivo de este trabajo fue diseñar estrategias didácticas, desde la literatura, mediadas por las TIC, con el fin de fortalecer en los estudiantes de pre-escolar y básica la producción de textos escritos, debido a que se evidencia deficiencia en la producción de textos en los niños, objeto de estudio, pues la escritura se ha asumido como una tarea mecánica, repetitiva y poco motivante, que no responde a situaciones reales de uso, ni a intenciones comunicativas, sociales y creativas.
8. **LINEAS DE INVESTIGACIÓN:** Línea de investigación de la USB: Formación y práctica pedagógica
9. **METODOLOGÍA:** La investigación tuvo un enfoque cualitativo etnográfico, basado en un proceso descriptivo, en el que se busca detallar conceptos, técnicas, situaciones, variables, procesos, tendencias, categorías manifestaciones entre otras, que permitan especificar rasgos importantes de un fenómeno que es analizado, en este caso la literatura y las TIC en la escritura, en relación con el contexto y la realidad subjetiva.
Partió de un diagnóstico efectuados a la población de los colegios Alexander Fleming y Carlos Pizarro Leongómez en los cursos seleccionados. Se tabuló la información estadística. Hubo una interpretación y análisis para luego efectuar la propuesta didáctica con diez estrategias, cinco para los estudiantes de preescolar y cinco para el curso quinto de primaria
10. **CONCLUSIONES:** La reflexión sobre la práctica pedagógica es el inicio del camino hacia la transformación de las prácticas relacionadas con la escritura. El diagnóstico demostró que la escritura se presenta en los estudiantes como una actividad que requiere de un proceso estructurado, el cual debe ser orientado por el docente.
Aunque se encontró una oferta de recursos digitales amplia y variada, se requirió una selección cuidadosa, con el fin de responder a las necesidades detectadas en el diagnóstico. Esto implica que el maestro conozca y maneje la herramienta para que se convierta en guía y orientador del proceso al desarrollar las estrategias propuestas.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FORTALECER LA ESCRITURA
EN PREESCOLAR Y BASICA,
DESDE LA LITERATURA EN TIEMPOS DE TIC

ACERO VELANDIA
CONSUELO BELLÓN MORALES
LUZ ENITH FUENTES AVENDAÑO
SANDRA LUCÍA GUAMÁN GUERRERO
LUZ MARY GUTIÉRREZ POVEDA
MARÍA DEL PILAR MAYORGA MOLINA
SONIA ROCÍO SANTOYO CORTÉS

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICAS PARA LECTURAS Y ESCRITURAS
CON ÉNFASIS EN LITERATURA
BOGOTÁ D.C.
2014

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
PARA FORTALECER LA ESCRITURA
EN PREESCOLAR Y BASICA,
DESDE LA LITERATURA EN TIEMPOS DE TIC

LILIANA ACERO VELANDIA
CONSUELO BELLÓN MORALES
LUZ ENITH FUENTES AVENDAÑO
SANDRA LUCÍA GUAMÁN GUERRERO
LUZ MARY GUTIÉRREZ POVEDA
MARÍA DEL PILAR MAYORGA MOLINA
SONIA ROCÍO SANTOYO CORTÉS

MARTHA CECILIA ANDRADE CALDERÓN
Directora del Proyecto

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICAS PARA LECTURAS Y ESCRITURAS
CON ÉNFASIS EN LITERATURA
BOGOTÁ D.C.
2014

Agradecemos a todos los docentes de la Especialización,
por la valiosa formación que nos brindaron y las
orientaciones que nos dieron y que contribuyeron a
fortalecernos y llegar a feliz término este proyecto.
A nuestros estudiantes, por ser la motivación para
emprender nuevos proyectos en nuestra labor docente.
Y a nuestras familias, por su consideración,
acompañamiento y apoyo incondicional.

Contenido

INTRODUCCIÓN	8
1. IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO	10
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	10
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.3 OBJETIVOS	12
1.3.1 Objetivo General	12
1.3.2 Objetivos Específicos	12
1.4 Justificación	12
1.5 Población	14
1.5.1 Colegio Alexander Fleming I.E.D Jornada Mañana. Nivel Preescolar	14
1.5.2 Colegio Calos Pizarro Leongómez I.E.D. Jornada Mañana. Nivel Básica	16
2. REFERENTE TEÓRICO	19
2.1 La escritura como actividad sociocultural de construcción de sentido	19
2.2 Didáctica de la lengua y la literatura como herramienta para fomentar la escritura	25
2.3 Las TIC como mediadoras de la producción escrita desde la literatura	30
3. MARCO METODOLÓGICO	35
3.1 Tipo de estudio	35
3.2 Población y Muestra	36
3.3 Instrumentos	37
3.3.1 Aplicación de instrumentos	38
3.4 Tabulación y gráficas resultados estudiantes	39
3.4.1 Colegio Alexander Fleming I.E.D.	40
3.4.2 Colegio Carlos Pizarro Leongómez I.E.D	50
3.5 Análisis global de la información	58
4. RECOMENDACIONES: PROPUESTA	63
5. CONCLUSIONES	64
6. BIBLIOGRAFÍA	67
ANEXOS	

Índice Anexos

No. Descripción

- A. Cuadros Casuística análisis del problema colegios
- B. Mapa en donde se localizan los colegios del estudio
- C. Pruebas aplicadas a estudiantes (Preescolar y primaria)
- D. Registro fotográfico de pruebas resueltas.
- E. Cuadro de criterios para la escala valorativa (Preescolar y primaria)
- F. Rejilla Evaluativa Preescolar
- G. Rejilla Evaluativa Primaria
- H. Propuesta didáctica - Adjunto en archivo anexo

Lista de Gráficas y Cuadros

Gráfica # 1	Población y muestra nivel preescolar
Gráfica # 2	Población y muestra nivel primaria
Gráfica # 3	Preescolar: Nivel textual. Criterio concordancia
Gráfica # 4	Preescolar: Nivel Textual. Criterio Segmentación
Gráfica # 5	Preescolar: Nivel Textual. Criterio Progresión Temática
Gráfica # 6	Preescolar: Nivel Textual. Criterio Apoyos
Gráfica # 7	Preescolar: Nivel Textual. Criterio Niveles de Adquisición del sistema.
Gráfica # 8	Preescolar: Valoración general del Nivel Textual.
Gráfica # 9	Preescolar: Nivel Pragmático. Criterio Pertinencia.
Gráfica # 10	Preescolar: Nivel Pragmático. Criterio Tipo de texto
Gráfica # 11	Preescolar: Valoración general Nivel Pragmático
Gráfica # 12	Valoración general del curso
Gráfica # 13	Primaria: Nivel Textual. Criterio Normativo
Gráfica # 14	Primaria: Nivel Textual. Criterio Cohesión
Gráfica # 15	Primaria: Nivel Textual. Criterio Coherencia
Gráfica # 16	Primaria: Valoración general Nivel Textual
Gráfica # 17	Primaria: Nivel Pragmático
Gráfica # 18	Primaria: Valoración general. Nivel Pragmático
Cuadro # 1	Población y Muestra
Cuadro # 2	Niveles y Criterios de la Escritura
Cuadro # 3	Escala Valorativa
Cuadro # 4	Resultados Prueba Diagnóstica Preescolar
Cuadro # 5	Niveles y Criterios de la Escritura Primaria
Cuadro # 6	Rangos de valoración primaria
Cuadro # 7	Resultados Prueba Diagnóstica Primaria
Cuadro # 8	Porcentajes de valoración nivel normativo primaria
Cuadro # 9	Porcentajes de valoración nivel cohesión primaria
Cuadro # 10	Porcentajes de valoración nivel coherencia primaria
Cuadro # 11	Porcentajes de valoración nivel general textual
Cuadro # 12	Porcentajes de valoración nivel Pragmático
Cuadro # 13	Evaluación cuantitativa obtenida: nivel preescolar
Cuadro # 14	Evaluación cuantitativa obtenida: nivel primaria

Introducción

El presente documento se refiere a los resultados obtenidos en el proyecto de investigación “Estrategias didácticas para fortalecer la escritura en Preescolar y Básica, desde La Literatura, en tiempos de TIC”, el cual tuvo como propósito evaluar y reflexionar sobre los procesos de escritura de los niños de preescolar del colegio Alexander Fleming jornada mañana y los del grado quinto del colegio Carlos Pizarro Loengómez, ambas, instituciones educativas del Distrito capital. A partir de dicha reflexión se plantearon elementos teóricos, que permitieron construir una conceptualización en relación con la lengua escrita y la literatura, su didáctica y las TIC; la conceptualización construida enmarcó el diseño de unas estrategias que se constituyeron en la alternativa pedagógica para mejorar los procesos escriturales de los niños.

El documento registra en el primer capítulo, el proceso investigativo que inició con el análisis del problema a partir de la casuística, lo cual permitió hacer una reflexión crítica acerca de la práctica docente diaria de las investigadoras en las respectivas instituciones educativas donde laboran, evidenciando y particularizando las dificultades de escritura que eran comunes a las diferentes instituciones, asignaturas y grados; la problemática que se repitió en cada caso estuvo relacionada con situaciones de uso de la lengua escrita; detectado este problema se seleccionaron dos de las siete instituciones a las que pertenecen, como docentes, cada una de las integrantes, se determinó la población y la muestra y se trazaron los objetivos que guiarían la investigación.

En el segundo capítulo se presentan los elementos conceptuales que desde tres ejes - escritura, didáctica literaria y las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC- fundamentaron teóricamente el proyecto de investigación. Se retoman los planteamientos que han hecho diferentes autores acerca de la escritura como actividad sociocultural de construcción de sentido, se definieron los elementos que caracterizan la didáctica de la lengua desde una perspectiva constructivista, destacando la creatividad y la literatura como herramientas para fomentar la escritura y por último se planteó la necesidad de acortar la brecha entre nativos e inmigrantes digitales -estudiantes y maestros-, haciendo uso posteriormente de las TIC como mediadoras de la producción escrita desde la literatura.

En el tercer acápite se reseña una descripción detallada de los elementos metodológicos que permitieron llevar a cabo la investigación, mediante el diseño de instrumentos que evaluaron los niveles textual y pragmático de la escritura de los niños de las poblaciones y muestras

escogidas, a partir de la creación de un texto narrativo, fábula para preescolar, nivel transición y cuento para el nivel de quinto de primaria, partiendo ambos de una motivación, el primero por imitación construir una fábula y el segundo, desde una “Hipótesis Fantástica” planteada por Gianni Rodari, producir un cuento.

También en este apartado se describe la aplicación del instrumento y se elabora una interpretación y análisis de los resultados según los niveles y criterios, construyendo así el diagnóstico de las habilidades escriturales de los niños, objeto del estudio.

En el cuarto capítulo se esbozan las estrategias didácticas que atienden a cada uno de los criterios que fueron evaluados en la competencia textual y pragmática de los textos creados por los estudiantes y que permitirán mejorar, las debilidades detectadas en el diagnóstico efectuado. Dichas estrategias están centradas en el aprovechamiento de los múltiples recursos que las TIC brindan y que al emplear su variedad de estímulos frente a objetivos precisos pueden motivar en tiempos actuales a mejorar la escritura de los pequeños, y quizás, por qué no, servir para otros estudiantes del mismo nivel.

Como quinto y último capítulo se entregan las conclusiones del trabajo en general, así como las perspectivas que quedan pendientes a futuro para especialistas en didácticas de lecturas y escrituras con énfasis en literatura. Se presenta la bibliografía utilizada en el trabajo y a manera de apéndice se enlazan los anexos y documentos que soportan referentes dados en el cuerpo del trabajo.

1. Identificación del proyecto

1.1 Descripción

El proyecto “Estrategias didácticas para fortalecer la escritura en Preescolar y Básica desde la literatura en tiempos de TIC”, se enmarca en el grupo de investigación TAEPE Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía, dentro la línea de investigación Formación y Práctica Pedagógica de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, en la Especialización en Didácticas para Lecturas y Escrituras con énfasis en Literatura. Pretende reconocer las necesidades en los procesos de escritura de los estudiantes de grado transición del colegio Alexander Fleming en la jornada de la mañana y de los estudiantes de grado quinto del colegio Carlos Pizarro Leongómez en la misma jornada, para luego diseñar estrategias mediadas por las TIC, que desde la literatura, fortalezcan dichos procesos.

El grupo de estudiantes investigadoras está conformado por las licenciadas, Liliana Acero Velandia, Consuelo Bellón Morales, Luz Enith Fuentes Avendaño, Sandra Lucía Guamán Guerrero, Luz Mary Gutiérrez Poveda, María Del Pilar Mayorga Molina y Sonia Rocío Santoyo Cortés, bajo la dirección de la docente magistra Martha Cecilia Andrade Calderón.

1.2 Planteamiento del problema

La idea general de la investigación parte de una reflexión crítica acerca de la práctica docente diaria que cada integrante del grupo viene haciendo en sus lugares de trabajo. En ello se han detectado dificultades en los procesos escriturales en aula, relacionados con aspectos lingüísticos, comunicativos y pragmáticos. Fue determinante para las siete estudiantes coincidir desde las dos instituciones, asignaturas y ciclos de educación formal, en falencias y debilidades que afectan, no sólo el buen uso de la lengua materna, sino los procesos cognitivos en general de los estudiantes; porque para nadie es desconocido que ésta, la lengua, y en particular la escritura son ejes transversales de los currículos que demandan el trabajo por ciclos, desde la innovación pedagógica, la articulación entre los diferentes niveles y las respuestas a las necesidades de formación de los estudiantes en su contexto.

Se asume como problema, la deficiencia de la escritura y producción de textos en los niños, objeto de estudio, quienes vivencian la escritura como una tarea mecánica y repetitiva,

que no corresponde a situaciones reales de uso, poco motivantes hacia comunicación, interacción y creatividad.

Desde el análisis de cada caso y de acuerdo con el contexto laboral de cada investigador, se diligenció una rejilla relacionada con la casuística¹ para determinar el estado concreto del problema en dos grados a estudiar (Véanse anexo A.), en ella se elaboró, el diagnóstico (síntomas y causas) y la predicción (pronóstico y control) para poder obtener la descripción particular de cada grado, veamos su síntesis:

Preescolar. Grado transición (A) Colegio Alexander Fleming I.E.D. La situación en cuanto al problema escritural de los niños tiene que ver con las prácticas de producción de textos de los infantes y quizás la enseñanza rutinaria que en ocasiones se hace poco estimulante para escribir en la escuela. En este sentido, se genera en los estudiantes temor por acercarse a la escritura desde sus conocimientos previos, aparece el analfabetismo funcional, porque lo que se escribe en la escuela no tiene uso, ni función social. En consecuencia, la escuela como espacio vital para la palabra, se ha quedado anquilosada en prácticas que hacen del lenguaje, y por ende de la escritura, prácticas alejadas de la vida cotidiana de los niños, que pierden su fundamento como posibilidad desde ese cimentar cambios para construir sentidos, aprendizajes y facilitar otras posibilidades de existencia que desde la literatura pueden generar efectos trascendentales en la vida de los estudiantes, sus familias y la sociedad.

Primaria. Grado quinto (503). Carlos Pizarro Leongómez I.E.D. Se evidencia analfabetismo funcional, pues los estudiantes presentan dificultades para resolver problemas de comunicación a nivel escritural. Los estudiantes muestran desinterés, desgano y descuido a la hora de escribir, quizás las metodología de enseñanza no los vinculan desde sus intereses al proceso de aprendizaje. Esta situación, a su vez puede relacionarse con los requerimientos actuales del sistema educativo colombiano (cobertura, inclusión y permanencia), con las limitaciones que tienen los docentes en su quehacer didáctico para innovar, con la misma problemática sociocultural y económica que lleva a un abandono involuntario de los padres para el acompañamiento en la formación de los niños e incluso con las falencias que los mismos adultos tienen al momento de escribir.

¹La casuística del latín “casus”= caso, es un método de razonamiento especialmente útil en analizar cuestiones que atañen a dilemas morales, jurídicos, síquicos, a partir no desde abstracciones, sino de la observación de la realidad. Los conocimientos o normas son aplicados a casos o fenómenos particulares; para nuestro caso tratar de identificar un problema de investigación desde su contexto. La casuística se desarrolla desde el siglo XVI y su origen fue de tipo religioso. El autor Claire Selltiz. (sicólogo social Norteamericano) desarrolló el método de la casuística en su obra Métodos de Investigación en las relaciones sociales (Madrid, Rialp, 1965), 4º Ed., pp. 115-116

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general.

Diseñar estrategias didácticas, desde la literatura, mediadas por las TIC, con el fin de fortalecer en los estudiantes de pre-escolar y básica la producción de textos escritos.

1.3.2 Objetivos específicos.

Fundamentar conceptualmente la escritura, la didáctica de la literatura y las TIC, desde cimientos teóricos para orientar la producción escrita de los estudiantes.

Caracterizar la competencia escritural de los estudiantes de cada colegio de acuerdo con el nivel en que se encuentran: pre-escolar (Transición) y básica (Grado quinto).

Plantear estrategias didácticas desde la literatura mediadas por las TIC que respondan a las necesidades encontradas en la prueba diagnóstica.

1.4 Justificación

El presente proyecto atiende la preocupación y necesidad que los integrantes del grupo de investigación sienten por fortalecer la escritura de sus estudiantes en los niveles de preescolar y primaria. Así, el proyecto se inscribe en el grupo de investigación Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía TAEPE, dentro la línea de investigación Formación y Práctica Pedagógica de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, en la Especialización en Didácticas para Lecturas y Escrituras con énfasis en Literatura, la cual brinda no solo la posibilidad de reflexionar acerca de la actividad docente y los referentes teóricos correspondientes a ella, sino también la oportunidad de intervenir en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

La pregunta de la que parte el proyecto, surge a partir de las problemáticas que como docentes de lengua materna y estudiantes de la especialización, ubicados en diferentes áreas y niveles, se han detectado en las prácticas escriturales de los educandos y de la necesidad de fortalecer esta habilidad comunicativa. Los ejes centrales del desarrollo de este proyecto son: la literatura mediada por tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las potencialidades detectadas en los escolares.

Un proceso de observación y reflexión, en principio algo intuitivo, acerca de las acciones didácticas que se han venido desarrollando en el aula y luego de manera sistemática a través de la metodología planteada por la casuística, permitió revelar las deficiencias que se tienen en los procesos escriturales y, por tanto, en los de lectura, ligados directamente a ellos. Algunas de las falencias encontradas están las relacionadas con prácticas mecanizadas y poco significativas.

Debido a lo anterior, se busca proponer estrategias que devuelvan la significancia a estos procesos, con base en la literatura y mediadas por las TIC. Así se atenderán las nuevas lógicas que están desarrollando los estudiantes a través de la ficción y el buen manejo de la lengua materna en sus etapas de aprestamiento y desarrollo.

Se apunta hacia el estudio de la escritura por considerar que determina de forma más directa y medible, la expresión de la identidad del individuo y su contexto y porque los procesos de revisión y re-escritura que involucra, la convierten en un proceso más reflexivo y formador. A su vez, por su carácter social y cultural, la escritura ofrece la posibilidad de trabajar la intencionalidad comunicativa haciendo que los estudiantes se sientan productores e interlocutores en su medio. Finalmente, la escritura se constituye como una herramienta eficaz para configurar niños y jóvenes como ciudadanos activos en su contexto social y cultural.

El aspecto formador de la expresión y la construcción de la identidad del individuo, enriquecido con el trabajo desde la literatura y las TIC, son los elementos centrales de esta propuesta didáctica, que aspira ser un modelo de intervención a través de las estrategias diseñadas para dar respuesta a algunas falencias detectadas en las prácticas escriturales, no sólo en los cursos y colegios seleccionados para esta investigación, sino también en otras instituciones y en lo posible en otros escenarios del contexto educativo colombiano.

Para finalizar, la presente investigación pretende abrir un camino en la especialización, hacia la reflexión sobre la pertinencia de incluir en el currículo un seminario o una asignatura dirigida específicamente a la didáctica de la literatura mediada por las TIC. Sería una apuesta hacia la innovación, que invita a la modernización de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta los cambios tecnológicos contemporáneos, sin despojar a los

estudiantes de la cultura del texto escrito. Incluir las nuevas dinámicas del mundo globalizado, es apostar por la producción textual de calidad.

1.5 Población

Los grupos seleccionados para hacer la prueba diagnóstica están conformados por estudiantes del curso transición A, del colegio Alexander Fleming en la jornada de la mañana y estudiantes del colegio Carlos Pizarro Leongómez, curso 503 en la misma jornada; ambas instituciones pertenecen al sector oficial, se describen a continuación.

1.5.1 Colegio Alexander Fleming I.E.D. Jornada Mañana. Nivel Preescolar.

El colegio Alexander Fleming I.E.D.² es una institución de carácter oficial, creada a partir de la integración del Centro Educativo Distrital “Reino Unido de Holanda” – jornadas mañana y tarde – con el Colegio Distrital “Antonio Ricaurte” – jornadas mañana y tarde -, mediante la resolución No. 2204 de 30 de Julio de 2002, y aprobado su nombre definitivo mediante resolución 1114 del 10 de abril de 2003, imparte enseñanza formal mixta en los niveles de Educación Preescolar, Básica y Media, jornadas mañana y tarde, en calendario A.

El plantel se ubica en el barrio San Jorge, Localidad 18, Alcaldía Menor Rafael Uribe; cuenta con dos sedes ubicadas así, Sede A- Niveles de Básica y Media: Calle 45 Sur No. 14 A 19 y Sede B- Niveles de Preescolar, Primaria Calle 43 Sur No. 16 - 40. (Véase anexo 3, ubicación de los colegios de muestreo en el mapa de Bogotá). El horario de entrada y salida de los niños de preescolar es de 6:20 a 11:30 a.m. con un descanso de 30 minutos, entre las 8:40 a.m. a 9:10 a.m.; durante la semana los estudiantes asisten tres días con uniforme de diario y dos días en sudadera.

Las instalaciones de la sede B cuentan con 15 aulas regulares de clase y un aula de informática, además cuenta con recursos tecnológicos importantes como video beam, televisores LED, los Computadores para Educar, entregadas por el Ministerio de las Tecnologías de la Informática y la Comunicación, entre otros, que permiten el desarrollo de nuevas estrategias didácticas; también el aula del curso transición A, grupo referente del

² El proyecto educativo institucional PEI está centrado en el desarrollo del pensamiento y la formación en valores y tiene como misión la formación integral de los niños mediante el desarrollo del pensamiento sistémico de hombre y mujeres que logren impactar su entorno positivamente.

presente proyecto, cuenta con equipos de tecnología y circuito cerrado de televisión, lo que enriquece los ambientes de aprendizaje de la institución.

El presente estudio se realizó en la sede B de la institución, con niños del curso transición A, en la jornada de la mañana. Esta sede para el año 2014 cuenta con 450 niños ubicados en los niveles de preescolar y primaria, 16 docentes, un coordinador y una orientadora. En general, los niños pertenecen a los estratos 1 y 2.

De esta población universal se tomó como muestra de estudio el curso transición A que tiene 13 niñas y 14 niños entre los cinco y siete años de edad. Físicamente son niños activos, exploradores del medio que usan su cuerpo para expresar sus inquietudes y necesidades. Requieren constantemente el apoyo y la práctica de hábitos básicos de autocuidado, alimentación y estudio que favorezcan su desarrollo armónico, la autonomía y la autoimagen positiva. Poseen, en general, un buen desarrollo del lenguaje, participan activamente en la organización de juegos de roles y asumen con interés las actividades estructuradas. Manifiestan su deseo de leer ciertos cuentos, cantar, leer, escribir y disfrutan genuinamente de todas las posibilidades que les brinda el lenguaje.

La comunidad de padres es de origen diverso, algunos son de ciudad, otros de provincia; estos últimos la gran mayoría son desplazados por la violencia, conforman familias que se organizan de acuerdo con las creencias o situaciones propias de cada caso³. Estas familias habitan en los barrios San Jorge, Marco Fidel Suárez, San Pablo y Santa Lucía, pertenecen a un estrato socioeconómico bajo y conviven con problemas sociales difíciles como el pandillismo, el consumo de spa, el microtráfico, el maltrato infantil y el abandono entre otros. A nivel de formación, las familias cuentan con un nivel de estudio mínimo, es decir que aproximadamente el 70% realizó estudios de básica primaria completa, un 7% tienen primaria incompleta, 15% cursó secundaria y en menor porcentaje tienen preparación técnica o profesional.

Lo anterior deja ver una comunidad que depende del subempleo y están sujetos a la demanda laboral. Los trabajos que desempeñan son diversos: vendedores, obreros, servicios

³ En algunos casos las familias se organizan de acuerdo a la visión que se tiene sobre el papel tradicional de las mujeres dentro del hogar, una joven de 20 años que ni siquiera alcanzó a finalizar su formación secundaria ve en la labor de ama de casa la mejor opción para continuar su proyecto de vida; en otros casos las familias se organizan como consecuencia de circunstancias que van desde el embarazo adolescente, hasta uniones libres entre jóvenes o entre jovencitas con adultos, debido al estado de abandono y despreocupación en que se encuentran por parte de sus padres y las carencias afectivas en que han crecido.

generales, recicladores, chatarreros, tenderos, pocos asalariados y en número creciente desempleados. Estas condiciones socioeconómicas afectan de manera significativa las relaciones familiares, sociales, culturales y limitan el desarrollo de los proyectos de vida de los niños. Las interacciones de la comunidad se caracterizan por ser ambivalentes y contradictorias en el plano afectivo, lo que determina así la relación de los niños con el entorno, con sus pares, el aprendizaje y especialmente con la escritura.

Sin embargo, a pesar de las circunstancias de su contexto sociocultural, los niños manifiestan un interés genuino por acceder a las diversas formas del lenguaje, hecho que es fundamental para el desarrollo de una propuesta pedagógica que posibilite el desarrollo de sus talentos, y la adquisición de las habilidades comunicativas.

1.5.2 Colegio Carlos Pizarro Leongómez. Nivel: Básica

El colegio Carlos Pizarro Leongómez es una Institución Educativa Distrital, ubicada en la calle 72 sur No. 100 A 71 barrio Ciudadela el Recreo, localidad 7 de Bosa, en Bogotá D.C. Se consolidó como megacolegio el 21 de junio del año 2007, debido al requerimiento inminente de cubrir las necesidades educativas de una comunidad en vertiginoso crecimiento.

La planta física cuenta con más de 10.000 metros cuadrados construidos, con aulas regulares, talleres de informática, biblioteca, emisora, auditorio, dos salas de profesores, aula polivalente, laboratorios, enfermería, oficinas, dos canchas de fútbol, dos de baloncesto, baños y comedor escolar; además, existen recursos audiovisuales como computadores portátiles, tablero inteligente, video beam para cada área, grabadoras y televisores en algunos salones. Inicialmente esta edificación y sus recursos estaban destinados a brindar una cobertura a 3.500 estudiantes en dos jornadas.

En 2012 se percibe una sobrepoblación escolar y gran cantidad de personas del sector se acercan a la institución a pedir cupos, los cuales son negados al no haber disponibilidad física; por lo cual en 2013, bajo la dirección de la rectora: Licenciada Nubia Lancheros Roldán, se realizan los trámites ante la SED para tomar una sede cercana en arriendo y poder atender a un mayor número de jóvenes y niños de la comunidad. A partir de este momento la institución cuenta con dos sedes, con un promedio de 65 cursos por jornada: 29 de secundaria, 21 de primaria y 9 de preescolar en cada jornada, además de un curso de procesos básicos, dos de

primaria acelerada y tres de secundaria acelerada, con una población aproximada de 4.800 estudiantes en las dos jornadas.

En la institución se desarrolla el proyecto de Educación Media Fortalecida (EMF) que comenzó a desarrollarse desde el año 2008, inicialmente en Ciencias Administrativas y desde el año 2013 se diversificó a Administración Deportiva. La experiencia ha sido exitosa pues muchos de los egresados del colegio han seguido la educación superior y otros la técnica y tecnológica en el área específica de EMF. En 2014 la institución se vincula al proyecto Distrital “Currículo para la excelencia académica y la formación integral 40 X 40” que pretende disminuir las brechas entre los resultados de calidad de la educación pública y la educación privada, a partir de la ampliación de la jornada a 40 horas semanales, 40 semanas al año (40 X 40), en colegios con doble jornada. Es así como la institución está atenta a los avances en las políticas educativas distritales y presta a desarrollar las que considere pertinentes para la integración de sus estudiantes a las dinámicas de la realidad social, distrital y nacional.

La Ciudadela el Recreo es el resultado de un proyecto de la administración distrital denominado Metrovivienda⁴, que se inicia durante el gobierno del alcalde Enrique Peñalosa y continúa con el mandato de Antanas Mokus. Los miembros de la comunidad son, en su mayoría, propietarios de sus viviendas que les fueron adjudicadas con grandes beneficios económicos y financieros. Cuentan con empleos tanto formales como informales, presentando como rasgo característico que los tiempos de desplazamiento a sus lugares de trabajo son bastante prolongados, debido a la ubicación de las viviendas en el sur occidente de la ciudad y a las pocas vías alternas de acceso con que este sector cuenta; así es como los estudiantes permanecen mucho tiempo solos o bajo el cuidado de terceras personas, pues los habitantes de la Ciudadela el Recreo deben salir muy temprano de sus casas y regresar tarde en la noche.

Para el presente estudio se tomó como población del curso 503; estudiantes entre los 10 y 13 años de edad, que pasan gran parte de su tiempo solos o al cuidado de terceras personas, lo que dificulta un poco el apoyo a los procesos académicos en casa y, por consiguiente, al éxito

⁴Por primera vez en la historia del Distrito, las familias de los estratos más bajos pueden acceder a una vivienda digna, con todas las normas de calidad y urbanismo a un precio justo y con subsidio de vivienda, lo que hacía que las cuotas mensuales fuesen muy bajas y la posibilidad de obtener casa propia se convirtiera en realidad. El propósito de la administración, en ese momento, es detener la construcción acelerada de urbanizaciones piratas y ésta es una de las zonas de la ciudad donde más prolifera este fenómeno. Es así como comienzan a construirse conjuntos de casas y apartamentos bajo la modalidad de supermanzanas, que acogen a un gran número de familias de estratos bajos de la ciudad.

de los mismos. En su mayoría disfrutan compartiendo con amigos de la misma edad en juegos, charlas y participan con entusiasmo en aquellas actividades escolares que los motivan según sus intereses. En cuanto a los procesos de lectura y escritura demuestran poco interés, debido en parte a que se han formado dentro de una cultura mayoritariamente visual, en donde el contacto agradable y placentero con los textos escritos, es decir, la literatura, poco se estimula. A pesar de las limitaciones económicas en que se han desarrollado, tienen un acceso y manejo de los recursos informáticos que les brindan las TIC, sobre todo a los que son de uso recreativo como juegos y redes sociales. En este caso, las TIC pueden convertirse en una estrategia cercana y agradable para los estudiantes, que permita superar las dificultades académicas presentadas por la carencia de apoyo en casa.

2. Referente teórico

El referente teórico de este proyecto plantea las perspectivas actuales que fundamentan la concepción de la escritura como actividad social cultural de construcción de sentidos, la didáctica de la lectura y la literatura como herramienta para fomentar la escritura y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación –TIC- como mediadoras de este proceso. Desde este marco referencial, se propone para la escuela la creación de un ambiente que favorezca una concepción más significativa y menos mecánica de la escritura, para que sea reconocida como una actividad que implica la construcción de conocimiento, el acceso a la cultura y la producción creativa desde el uso estético del lenguaje.

De acuerdo con lo anterior, se abordarán tres ejes conceptuales: escritura, didáctica de la literatura y TIC, haciendo referencia al soporte conceptual y autores pertinentes para el logro del objetivo del proyecto.

2.1 La escritura como actividad sociocultural de construcción de sentido

Las prácticas de lectura y escritura de la escuela se han mantenido en los enfoques de oralización correcta de los textos y trazado de letras, esperando ingenuamente que después de dominar estas técnicas, la comprensión lectora y la escritura eficaz se logren por añadidura. En contraste con este tipo de prácticas, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1988) plantean una consideración de la lectura y la escritura como construcciones sociales de sentido, determinadas por cada época y circunstancia.

Estas autoras también plantean la escritura como un proceso en el que el primer acercamiento del niño se da por una interacción empírica con los objetos portadores de texto (por ejemplo, libros, vallas, empaques), con lo que va construyendo hipótesis y relaciones entre ésta y lo que representa; desde el momento en que la escritura se concibe como diferente del dibujo y como objeto sustituto, está en lugar de otra cosa, es un signo. (Ferreiro y Teberosky, 1988).

Es así como las investigaciones de estas autoras acerca del proceso de construcción infantil del sistema de escritura se fundamentan en el supuesto de que los niños, antes de leer y escribir convencionalmente, crean hipótesis acerca del sistema de escritura. En sus investigaciones, las autoras describen los caminos que los niños van realizando para descubrir las claves del sistema alfabético de escritura y van construyendo la lógica que las articula.

Este proceso, que incluye cuatro niveles de conceptualización que van apareciendo cronológicamente en el individuo, se debe tener en cuenta como motivación inicial para el desarrollo de la escritura en los niños en sus primeros años: en el nivel presilábico, el niño intenta escribir marcando grafías sin correspondencia directa del lenguaje; en el nivel silábico, se establece una correspondencia entre las grafías escritas (la sílaba como unidad de sonido) y las unidades del lenguaje hablado; en el nivel silábico-alfabético, los niños descubren que la sílaba se puede dividir en sonidos elementales y empiezan a representar sílabas con alguna grafía y sonidos elementales con otras y en el nivel alfabético la identificación de caracteres con unidades subsilábicas, permite a los niños redescubrir que hay un sistema de correspondencia entre las letras escritas y los sonidos de la lengua.

En este proceso los niños se dan cuenta que escribir es el recurso, mediante el cual se expresan las ideas. Por esto es esencial que la escuela ofrezca oportunidades para que los estudiantes construyan su proceso de forma consciente y lo consoliden como instrumento de pensamiento para la comunicación y el aprendizaje.

Al mismo tiempo, lectura y escritura son las herramientas que permiten la apropiación del conocimiento en el contexto escolar, siendo entonces definida la “apropiación” en términos sociales y no individuales, dando relevancia a las relaciones y prácticas institucionales cotidianas, desde las cuales los estudiantes hacen suyos los conocimientos que la escuela intenta transmitir. (Elsie Rockwell, en Ferreiro y Gómez, 2002, p. 296).

Desde esta perspectiva, la lecto – escritura se concibe como un proceso complejo, autónomo, a través del cual el sujeto busca sentidos y aprende a partir de los múltiples ejemplos de la lengua escrita que se le presentan, independiente de los métodos que se emplean para ello. Ferreiro (2002) afirma que la escuela plantea la diferencia entre “aprender a leer” y “leer para aprender”. Precisa que el sujeto desarrolla unos procesos previos no formales que lo encaminan a la habilidad de “leer para aprender”; sin embargo, dentro de la escuela tradicional “aprender a leer” constituye una etapa previa al “leer para aprender”. Se establecen así unas prácticas que conducen a la copia, para enseñar a “escribir” y al descifrado, es decir a la “lectura oral” para enseñar a leer. (Elsie Rockwell, en Ferreiro y Gómez, p. 300). Lo anterior es consecuente, pues después de adquirir habilidades en la lectura y escritura en el nivel inicial, se espera que el estudiante haya adquirido ciertas destrezas para el manejo de la lengua escrita.

Sin embargo, estas prácticas tradicionales limitan el desarrollo de procesos espontáneos y contextualizados en torno a la escritura, en que los estudiantes participan y a través de los cuales obtienen información adicional sobre la lengua escrita y su uso y emprenden su camino hacia la apropiación de conocimientos. En la escuela de hoy, aunque se mantienen las prácticas tradicionales, también se está procurando enfocarse en el uso y su relación con la interpretación y la producción. Al niño se le debe acercar paulatina y placenteramente al lenguaje escrito, a través de este último enfoque, para que entienda que la escritura no es la representación gráfica o la transposición al papel de la palabra oral, sino que es un lenguaje diferente, con funciones y estructuras propias y específicas.

Continúa diciendo Ferreiro que el proceso de apropiación de la lengua escrita y su relación con la interacción social requiere ser visto desde tres procesos: la estructura de la lengua como objeto de conocimiento; los usos específicamente escolares que se le dan a la lengua escrita y la comprensión de la lectura. Estos tres procesos indican que el conocimiento nunca se extrae de manera abstracta de los textos, sino que requiere de la vinculación de los sujetos y de los contextos en que se desarrolla esta relación de apropiación de la lengua escrita. En este sentido, el nivel escolar, en el cual se desenvuelve el sujeto en su cotidianidad, se constituye en el mediador entre el proceso individual e histórico, al definir los usos instrumentales y sociales del conocimiento; el sujeto construye su propio conocimiento para apropiarse del conocimiento de otros” (Elsie Rockwell, en Ferreiro y Gómez, 2002, p. 297).

De todo lo anterior, se puede concluir que es necesario proponer situaciones significativas que tengan origen en eventos de la vida cotidiana, para lograr movilizar el interés común de los niños, de manera que se genere un contexto para hacer producción escrita, que pueda ser contrastada con los pares y ponerla en circulación.

Hace falta imaginación pedagógica para dar a los niños las más variadas y ricas oportunidades de interactuar con la lengua escrita. Hace falta entender que el aprendizaje de la lengua escrita es mucho más que el aprendizaje de un código de transcripción: es la construcción de un sistema de representación (Ferreiro, E, 1982).

El autor Daniel Cassany también trata la lectura y escritura desde una perspectiva sociocultural, intentando vincular los planteamientos de la lingüística con sus teorías gramaticales y discursivas y los de la psicolingüística, en relación con los procesos

cognitivos, con un tercer elemento, relacionado con las condiciones contextuales del sujeto que lee y que escribe.

Cada comunidad posee sus propias prácticas sociales, comunicativas, habladas y escritas. A partir de dichas prácticas, en los procesos de escritura – y por consiguiente de lectura- las formas de vida y las características sociales de cada comunidad, son aspectos relevantes para la comprensión de un texto escrito (Cassany, 2008, p. 27)⁵. Y en este punto es donde se demanda que la escuela tenga presente estos contextos como foco de formación, pues dan cuenta de forma holística del marco en donde se mueven maestros, estudiantes, padres de familia y la sociedad en general (Cassany, 2008, p.36).

Este autor también introduce el término de *literacidad*, en referencia a todos los conocimientos, habilidades, valores y prácticas relacionadas con el uso de los escritos. Ésta contempla a su vez, los roles del autor y del lector, las reglas lingüísticas y las formas de pensamiento desarrolladas a través de las prácticas letradas, el género discursivo y la función social, el contexto y la situación en la que se usa el texto escrito. Este concepto contemporáneo invita a adoptar una mirada más global de los textos escritos, creando compromisos con las comunidades de práctica y una ejercitación constante de la abstracción y de interpretación, de tal manera que además de preguntar por las ideas principales de un escrito, se deba preguntar también por el lugar donde se utiliza, por las personas que lo leen y lo escriben, por lo que consigue con ese texto. (Cassany, p. 103).

Asimismo, se indica que el estudiante en el ejercicio escritor, requiere verse y reconocerse en su producto, para construir una identidad propia, por lo que es pertinente que pueda expresar sus opiniones, elaborarlas y compartirlas con otras identidades de la comunidad. Este ejercicio requiere desarrollar de manera paralela un ejercicio lector que lo instaure como escritor, a partir de obras leídas, opiniones personales y las conversaciones establecidas con otros lectores, generando co-lectores y co-escritores.

El ejercicio escritor, también requiere que el autor realice una reflexión sobre la situación de comunicación, apunte ideas, haga esquemas, redacte borradores y repase pruebas. En la medida en que el autor relee, corrige y reformula repetidamente lo que está escribiendo,

⁵ Definidas por el autor como *Prácticas letradas*.

corregir y revisar son procesos anexos a los de buscar ideas, organizarlas y redactarlas. (Cassany, 2004, p. 19).

Lo anterior determina según el autor, procesos previos a la producción final de un escrito: preescritura, en la cual se elaboran los esquemas situacionales, apuntes de ideas, borradores, pruebas, etc.; escritura, en el que se materializan las ideas con una estructura específica en un borrador inicial y reescritura, en el que se corrige el escrito a partir de los criterios establecidos y se entrega el producto final.

Sobre el producto final se le realiza la corrección, para la cual Cassany plantea aspectos como: lo normativo (ortografía, morfología y sintaxis, léxico, la cohesión (puntuación, uso de las mayúsculas), nexos (marcadores textuales, conjunciones), coherencia (ideas claras y relevantes, progresión, estructura del texto), adecuación (selección de la variedad -dialectal o estándar-, selección del registro –formal/informal, objetivo/subjetivo-, fórmulas y giros estilísticos propios de cada comunicación) y otros (disposición del texto en la hoja, tipografía, estilística, variación).

El autor agrega aspectos que no se suelen corregir, como: caligrafía, opinión (ideología, postura, actitud), estilo (gracia personal, elegancia) y grado de interés (originalidad y factor sorpresa).

Tener en cuenta estos criterios de corrección determina que el docente cambie las estructuras tradicionales de las clases, sus dinámicas, roles y los contenidos brindando al estudiante la posibilidad de escribir, no con el propósito de “cumplirle” a alguien, sino de una manera más reflexiva, autónoma y organizada; en términos del autor, “la alternativa de corrección procesual aspira a modificar los hábitos de composición. Trabaja con los sujetos mismos y pretende formarlos como autores” (Cassany 2004, p. 20). Por último, el autor también plantea la importancia de brindarle al estudiante alternativas sobre los tópicos a abordar, con el fin de generar el goce de escribir que posibilite manejar, además de las estructuras gramaticales, fundamentales para la comprensión, estructuras de sentido.

Finalmente, se considera como aspecto relevante a abordar en este eje, el de la estructura narrativa, pues es útil como esquema de seguimiento del proceso de producción escritural de los estudiantes. La estructura narrativa infantil prototípica comprende cinco momentos o secuencias, cumpliendo una función determinada y siguiendo una progresión lineal: situación

inicial, inicio del conflicto, conflicto, resolución del conflicto y situación final (Lluch. p. 60). A su vez, es pertinente en la estructura narrativa, no solo tener en cuenta los aspectos formales de progresión, sino también aspectos como el tiempo de la narración, el narrador, los personajes, el escenario y la época, los mundos posibles y las relaciones con los otros textos, pues dan cuenta de la identidad de quien escribe.

A lo anterior hay que mencionar el aporte que hace Van Dijk (1980) cuando propone tanto para la comprensión, en particular de enunciados lingüísticos tanto orales como escritos, una serie de procesos o principios fundamentales a partir de la percepción visual o auditiva, los cuales se llevan a cabo a través de operaciones mentales; estos principios o procesos son:

1. La segmentación en unidades mínimas del flujo de la lengua (Microestructuras)
2. La categorización o abstracción en los niveles fono-morfo-sintáctico.
3. La combinación de las unidades en unidades mayores a partir de reglas
(Macroestructura).
4. La interpretación semántica de las unidades del enunciado.

La elaboración de microestructuras, categorización, macroestructura e interpretación de un texto, conduce a elaborar y conservar el sentido fundamental de la información en la memoria a largo plazo, lo cual favorece los procesos cognitivos en la academia. No obstante, aunque dichos procesos se hayan venido aplicando, desde los años ochenta, son muy válidos para la lectura o escritura de cualquier nivel; pero en particular cuando los alfabetizados dominan la lengua en estructuras mínimas de producción textual, como será la población objeto del presente estudio.

Los anteriores referentes nos indican la necesidad de desarrollar con los aprendices procesos de composición escrita que les permitan expresar sus ideas y sentimientos y así construir su identidad a través de la apropiación de su realidad y la de otros. En este sentido y desde una perspectiva socio – cultural, la lecto-escritura aparece como el eje de apropiación y la escuela y la vida cotidiana, como los contextos para hacerlo. Es allí, donde las prácticas de lectura y escritura se llevan a cabo de forma paralela e interdependiente y donde, a partir del

contacto con otros, ya sea como lector o escritor, se logra construir las identidades personales. Y es en este punto en especial, donde la literatura y su didáctica entran en juego, como elementos mediadores en la interacción discente – docente, pues una le abre a las prácticas lecto–escritoras un horizonte de conocimiento ilimitado acerca de contextos e identidades y la otra en sí misma procura que estas prácticas, sean cada vez más adecuadas y mejores.

2.2 Didáctica de la lengua y la literatura como herramienta para fomentar la escritura

El término didáctica remite a las prácticas de enseñanza aprendizaje que se dan en los distintos niveles de la educación formal, al cómo se deben llevar a cabo dichas prácticas, al reconocimiento de las características de los sujetos involucrados en el proceso y a la especificidad del conocimiento que se pretende enseñar. Se considera entonces que los aportes de las investigaciones realizadas desde ciencias como la psicología, la lingüística y la pedagogía han hecho de la didáctica un campo cada vez más específico en el ámbito educativo, generando de esta forma, una didáctica particular para cada una de las áreas del conocimiento.

Es así como la didáctica de la lengua busca pensar la mejor y más eficiente forma para llevar a cabo el proceso en que se involucran los sujetos (estudiante-maestro) y el objeto de este proceso, en este caso el lenguaje escrito, teniendo en cuenta el contexto en el cual se desarrolla.

La didáctica de la lengua se define como “un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla” (Camps & Bikandi, 2011, p. 13).

Desde este punto de vista, la didáctica de la lengua se constituye en un campo de investigación cuyos productos teóricos buscan transformar las prácticas en las que la lengua y la literatura son elementos centrales del proceso educativo, ya que dichas prácticas por lo general son resultado de concepciones que se tienen sobre el qué y el cómo se debe enseñar. En la actualidad, estas investigaciones buscan sobre todo superar los enfoques tradicionales de enseñanza de la literatura, desligados de la realidad y centrados en la adquisición del código, la gramática, ortografía y semántica, que dejan de lado la producción de textos, en su función comunicativa y cognitiva, evidenciando grandes fallas en el proceso:

La actividad global que implica escribir un texto no puede descomponerse en subhabilidades separadas unas de otras, sino que debe enraizar en una situación de escritura que dé sentido al todo, que permita considerarlo en su función discursivo-comunicativa, como acción verbal con sentido, situada social y culturalmente. (Camps, 2003, p. 9).

La comprensión e interpretación de la realidad de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, que según Camps (2001) hace la didáctica de la lengua, se debe orientar entonces hacia la transformación de las prácticas, como una disciplina de intervención, ya que sus resultados deben orientarse hacia el mejoramiento del aprendizaje de la lengua y sus usos.

Las actividades de enseñanza y aprendizaje implicadas en el sistema didáctico de la lengua, deben estar fundamentadas, según Camps & Bikandi (2011), en una concepción constructivista, donde el aprendizaje se da no como producto de la transmisión del conocimiento, sino que es el resultado de la actividad del estudiante en un proceso complejo de construcción y reconstrucción de saberes como resultado de la interacción social que se establece en el aula no sólo con el docente, sino con los compañeros y con las características específicas de los contenidos:

El objetivo de la enseñanza de los usos del lenguaje oral y escrito es desarrollar actividades lingüístico-comunicativas significativas y, a la vez conocer de qué modo las actividades comunicativas dan sentido a los conocimientos explícitos que son necesarios para progresar en su dominio. (Camps, 2003, p. 10).

Jolibert aporta a esta postura constructivista en su obra “Formar niños productores de textos”⁶, planteando que la producción de la escritura, es un proceso activo que requiere de actitudes, habilidades y compromisos desde sus participantes, así como de ambientes significativos para llevar a cabo el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, con la única finalidad de generar gusto e independencia. Para la autora, la escritura es un verdadero desafío, sobre todo para aquellos que se enfrentan en su experiencia a la formación de personas en este campo, y por tanto, se recomienda tener conciencia sobre la utilidad y las

⁶ Esta obra es resultado de la investigación-acción que desarrollo J. Jolibert, durante años, como profesora en el Instituto Universitario de Formación de Maestros de Cergy-Versailles, como con un equipo de docentes de Ecouen.

diferentes funciones de la escritura; el poder que otorga su dominio adecuado y el placer que puede producir la producción de un escrito (Jolibert, 1992, p.24).

Aquí es importante señalar que cualquier individuo, para producir textos, requiere de unos conocimientos previos (académicos y empíricos), de unas competencias lingüísticas, de motivación, de orientación, de formular objetivos claros, de definir criterios evaluativos y de plantear unas operaciones: la planificación textual, relacionada con la elaboración del texto, su destinatario, objetivo, organización y forma; la textualización, que comprende los procesos de estructuración y gramática y la relectura o revisión del texto. Asimismo, el sujeto que escribe debe ir desarrollando control sobre cada una de las actividades que comprenden su producción (Jolibert, 1992 pp.36-39).

Todo lo anterior incide en que ser un productor de textos no es una práctica sencilla, sino que requiere del juego, el conocimiento y la experiencia con los elementos escriturales, así como de constancia y hábito en dicha práctica, ya que al interactuar y socializar sobre la escritura propia se producen desarrollos en las capacidades, habilidades y aprendizajes, que irán mejorando progresivamente su dimensión comunicativa y gusto por ella. Dice Jolibert (1992) “no se enseña a escribir a un niño, sino que es él quien aprende a escribir, escribiendo” (p.51), es decir tiene un proceso propio, que lo llevará a ser consciente de todo lo que requiere la elaboración de textos, tanto a nivel lingüístico, como personal.

Otro elemento importante a ser tenido en cuenta en la didáctica de la lengua y en particular de la literatura, es la creatividad, elemento que para Martínez & Murillo (2013) permite entrar en interacción con mundos posibles, potencializando la percepción estética, el ejercicio lúdico y favoreciendo el desarrollo de la imaginación y la sensibilidad. Para el asunto de este proyecto, se considera que en los niveles de pre-escolar y básica, la fábula y el cuento, respectivamente son los tipos de texto que responden a las consideraciones acerca de los mundos posibles, lo lúdico y la imaginación. La fábula se considera como un texto pequeño, en el que se mezclan lo narrativo, lo lírico y lo dramático, con una intención didáctica o moralizadora (Baquero, Cañón& Parra. 1990), mientras que el cuento se caracteriza como una narración breve, cuyo objetivo es sorprender, por lo general desarrollado a partir de un solo personaje y un solo suceso, sin temas exclusivos, pues su esencia es la intensidad y la tensión (Rodríguez, 2008).

En esta misma perspectiva de estimular la imaginación y la creatividad, Gianni Rodari es uno de los principales autores que aporta al campo de la producción escrita desde la literatura,

teniendo como elemento esencial la creatividad. Este autor publica en 1962, *Manual para inventar fábulas*, donde expone lo que él mismo llamó, trucos para poner en movimiento palabras e imágenes. Este ejercicio se ve ampliado en *Gramática de la fantasía*, donde alienta a tener confianza en la creatividad infantil y a darle a la imaginación el puesto que merece en el proceso educativo. Tullio de Mauro en el prólogo de *Ejercicios de fantasía*, describe así lo que propone este libro:

Partir de las palabras, hacerlas contrastar para sacar de ellas sugerencias creativas e inventar historias; hacer que la lengua hable, escucharla con paciencia y encontrar en su voz nuestras experiencias reales y otras nuevas, posibles...

Para Rodari las palabras tienen un poder mágico, pues al crear aproximaciones extraordinarias, se puede producir una serie infinita de reacciones en cadena que movilizan elementos de la experiencia, la memoria, la fantasía y el inconsciente, determinando nuevas interpretaciones y representaciones. Sin embargo, el autor aclara que la palabra reacciona solo en combinación con otra (s) que la proyecta hacia otros significados. Haciendo referencia a Henry Wallon, indica que el pensamiento se forma en parejas, pues el pensamiento funciona en estructuras binarias, estructuras que denomina binomio fantástico (Rodari, 1983).

La característica esencial del binomio fantástico, es que se dé la relación extraordinaria; las palabras, aunque muy ajenas entre sí, se deben relacionar. Solo así la imaginación será estimulada. La dinámica del encuentro de palabras tiene como base su selección casual, dándoles un nuevo significado según una secuencia de procesos mentales por parte de los niños (Filippo Nibbi en *Ejercicios de fantasía*, Rodari, 2009, p. 24) permitiendo así el nacimiento del binomio fantástico. Éste, a su vez, se verá enriquecido si las palabras no se asumen con su significado común, sino que se distorsionan (Rodari, 1983, p. 16).

Los binomios fantásticos son la base de la creación de historias, en diversas técnicas que propone Rodari, entre las cuales se tienen: la hipótesis fantástica, que consiste en escoger al azar un sujeto y un predicado y conectarlos a través de la pregunta ¿qué pasaría si...?; la sustracción fantástica que es un tipo de hipótesis fantástica en la que *se hacen* desaparecer objetos de la realidad y se narra lo que pasaría; el prefijo fantástico, que consiste en elegir un prefijo y agregarlo a una palabra conocida, *deformándola*; el error ortográfico, que también se incluye en la técnica de deformación de las palabras y los ejercicios surrealistas que pueden

tener la forma de cadenas binomios fantásticos o polinomios fantásticos, con base en una secuencia de preguntas y respuestas que en conjunto forman una narración.

Otras técnicas propuestas por este autor comprenden: la construcción de adivinanzas, que se basa en una secuencia de extrañamiento (deformación de un objeto), asociación y metáfora; la técnica de confundir los cuentos, que consiste en variar los elementos o situaciones con el mismo desarrollo de un cuento ya conocido, creando historias renovadas o completamente nuevas; la fábula en clave obligada, que también es una técnica de variación en la que se parte de una fábula ya conocida y se ambienta en épocas o lugares diferentes y a la que se le cambian algunos elementos de la historia; las series de palabras, consisten en crear a partir de un grupo de palabras, entre las cuales hay unas (la mayoría) que pueden evocar una historia y una palabra que rompe la serie; las cartas de Propp, son un conjunto de cartas que contienen elementos características de las fábulas (prohibición, infracción, daño, partida del héroe, misión, duelo, victoria, regreso, el falso héroe, castigo del antagonista, etc.) que se pueden estructurar al azar, generando infinidad de historias; el análisis fantástico de un personaje, que comprende la descomposición de un personaje en sus factores esenciales, a partir de los cuales se pueden hallar nuevos elementos o relaciones, siguiendo una lógica fantástica o una lógica real o ambas (Rodari, 1983, pp. 79) para la construcción de un binomio fantástico y así generar la creación de nuevas historias.

Este autor indica que en la medida en que “la imaginación es función de la experiencia, la del niño de hoy es más amplia que la del niño de ayer”, pues se dispone de más elementos y de un lenguaje más rico para crear historias (Rodari, 1983, pp. 92). Por lo tanto, considera a la *Gramática de la Fantasía*, más que como teoría de la imaginación infantil o un libro de técnicas, como invitación a llenar de estímulos el ambiente en que los niños se desarrollan. Rodari dice, “la creatividad primero”. Y en relación directa, el maestro como animador y promotor de la misma.

Los aportes que Rodari hace al proceso de producción escrita infantil en relación con la creatividad, obligan a repensar la didáctica de la lengua y la literatura, implicando una serie de cambios en las concepciones y criterios sobre la forma como deben ser trabajadas en la escuela de la actualidad.

Teresa Colomer también hace referencia a esos cambios en la enseñanza literaria en la actualidad, al indicar cómo la concepción pragmática es la que ha adquirido mayor fuerza en

este campo. Desde esta perspectiva, los seres humanos vistos como seres sociales encuentran en la literatura el instrumento esencial de construcción de imaginarios que derivan de la interpretación de la realidad y de la construcción de la cultura. La literatura es vista así “no como un conjunto de textos, sino como un componente del sistema humano de relaciones sociales que se institucionaliza a través de instancias como la enseñanza, la edición y la crítica” (Colomer, 2010, p. 7).

La teoría literaria se encuentra entonces con la teoría cognitiva, pues la literatura da sentido a la experiencia, establece identidades como miembros de una comunidad y explora los límites y posibilidades del lenguaje, sirviendo como instrumento para interpretar la realidad y establecer la construcción sociocultural del individuo (Colomer, 2010, p. 7). Desde esta perspectiva, la escritura creativa se asume como una actividad significativa desde la experiencia y el conocimiento, en tanto que se constituye en un medio para representar la realidad, para mostrar el poder del efecto comunicativo y estético del lenguaje y así mismo lograr el dominio de la lengua.

Todo lo anterior lleva a la reflexión sobre la necesidad de nuevas propuestas pedagógicas que se centren no sólo en el hacia dónde se quiere llegar, sino en el cómo desarrollar de la mejor manera, el proceso de aprendizaje de la escritura en la actualidad. Se concluye que se requieren cambios, y la didáctica como sistema de intervención, debe procurar llevarlos a cabo para adecuar las prácticas a las situaciones cambiantes del contexto. Con este propósito en mente, las TIC son un elemento fundamental, del que la didáctica debe valerse para generar procesos de enseñanza más motivadores y de mayor significación para las generaciones actuales.

2.3 Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como mediadoras de la producción escrita desde la literatura.

En el contexto actual de una sociedad cambiante, se hace necesario que la escuela reflexione acerca de las nuevas maneras de aprender a las que están accediendo los estudiantes dentro y fuera de la escuela. Si bien es cierto, que han llegado herramientas tecnológicas a las instituciones, también es necesario reconocer que su uso en ocasiones puede o no es suficiente para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, es necesario caracterizar al aprendiz actual o nativo digital, frente a los maestros, que en la actualidad hacen parte del grupo que Prensky (2001) ha llamado

inmigrantes digitales. Esto determina la necesidad de contextualizar el problema de la escritura dentro del marco sociocultural ya explicado en el primer título de este capítulo como en los cambios que se han tenido con las nuevas herramientas. En efecto, no podemos desconocer que la mediación de las tecnologías de la comunicación y la información –TIC- en la actualidad está forzando hacia el cambio didáctico en el aula.

Desde esta perspectiva es necesario analizar primero, la brecha digital que tensiona hoy tanto a maestros como estudiantes con la idea de comprender cómo los niños y jóvenes de este siglo acceden a la cultura y al aprendizaje por medio de las herramientas digitales que el entorno les ofrece.

Así se tiene que hoy los estudiantes se caracterizan por manejar nuevas lógicas de pensamiento que les permiten un procesamiento paralelo de la información, acceder con facilidad a los hipertextos, hacer lecturas multimodales, conectarse en línea con la comunidad, aprender a través de los juegos y la diversión y lograr un auto aprendizaje a través de tutoriales interactivos. En contraste con esta descripción de la cultura audiovisual, surge también la mirada sobre la lógica de los maestros, inmigrantes digitales, sujetos que no han integrado, en la mayoría de los casos, a su labor pedagógica herramientas digitales que favorezcan exigencias de los estudiantes que aspiran a tener en la escuela un aprendizaje dinámico y divertido. En este sentido, los inmigrantes desarrollan una lógica secuencial, monitoreada y lenta, la cual es propia de la cultura libresca; establecen una ruta lineal y priorizan la lengua escrita, privilegian el trabajo individual y hacen del aprendizaje algo riguroso y poco motivante, mediado por libros, textos, revistas, y clases magistrales. Según Prensky (2001), los maestros deben transformar estas prácticas de enseñanza desde el entretenimiento y el ocio para poder responder a la identidad del nativo digital y a sus necesidades de aprendizaje individual y laboral. Ello permitiría un acto pedagógico interactivo generacional, que por demás es difícil de lograr, pero necesario para el éxito del aprendizaje en tiempos de TIC.

Las TIC pueden ser clasificadas de acuerdo con Cabero (2004) en tradicionales como: televisión, cine, prensa y radio y las de última generación, las telemáticas. El autor indica que gracias a sus características de digitalización, interactividad y conectividad, permiten la creación de nuevos ambientes para el manejo e intercambio de información, lo que facilita que las personas se conviertan en protagonistas de esos nuevos escenarios mediáticos de la comunicación. Sin embargo, no deben ser concebidas sólo como herramientas que aportan

información, sino también como aquellas con capacidad de modificar y re-estructurar cognitivamente, debido a la cantidad de sistemas simbólicos que involucran, tales como textos, imágenes fijas o íconos, imágenes en movimiento, sonidos, gráficos e incluso representaciones tridimensionales (Area, 2005).

Por lo anterior, las TIC se convierten en medios comunicativos eficaces, pues se hacen seductores. Seducción entendida como potencial de conectar con las necesidades y deseos del interlocutor, que en este caso serían los estudiantes. Ferrés (2005) esboza que, en un mundo determinado por lo perceptivo y lo sensorial, se debe aprovechar esta posibilidad de conciliar, palabra e imagen, para hacer que las nuevas generaciones sean capaces de convertir imágenes en pensamiento. Sin embargo, Area (2010) plantea que aunque el potencial de las TIC como herramienta cognitiva es claro, se ha observado que el incremento de la disponibilidad de recursos tecnológicos en la escuela no está determinando innovación real con respecto al modelo de enseñanza tradicional. Indica la urgencia de estudiar este fenómeno para comprender qué sucede cuando los ordenadores entran en las escuelas, las causas de la resistencia de su integración a la práctica docente y el cómo implementar estrategias de incorporación escolar de las TIC en un determinado contexto y para ir construyendo un corpus teórico del fenómeno.

Los docentes en especial deben ser conscientes que se requiere la conciliación, no la sustitución y que en estos tiempos es necesario un planteamiento multimedial para lograr una mayor eficacia comunicativa y didáctica (Ferrés, 2005). En consecuencia, la escuela debe incorporar progresivamente el uso de la internet, el correo electrónico, las páginas Web, el hipertexto entre otros, como herramientas que generan cambios significativos en las formas de acceso a la cultura y la producción escrita, y que a su vez, generan procesos de aprendizaje que exigen capacidades de uso de la lengua escrita y la incorporación de nuevas formas de escribir.

En este sentido, la mediación de las TIC posibilita en el ámbito escolar repensar la escuela como un espacio para enfocarse en otra tarea, la de favorecer en los niños el desarrollo de procesos de comprensión y apreciación de la diversidad como un valor fundamental para la producción textual. La diversidad en sus múltiples formas (cultural, lingüística, étnica, ambiental entre otras) posibilita contextos de comunicación basados en el respeto a la diferencia. La heterogeneidad se constituye en un espacio de intercambio, aprendizaje y creatividad y a través de las TIC, posibilita en la escuela un ambiente para producir diversos

textos que dicen lo mismo de diferentes maneras ya sea escritas, habladas o ilustradas (Ferreiro, 2008).

En consecuencia, las TIC se constituyen en espacios socioculturales y tecnológicos que generan cambios en cuanto a las interacciones con el mundo y a la vez resignifican las maneras de leer y de escribir que se han practicado hasta el momento, lo que plantea la necesidad de afrontar una nueva alfabetización en cuanto al manejo de los medios. Esta nueva alfabetización implica para la didáctica de la lengua y la literatura, desarrollar competencias con respecto al manejo de la información por medio de nuevas herramientas electrónicas en aras de contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura y diseñar a través de dichas herramientas escenarios de creación, indagación y discusión a partir de intereses y necesidades comunicativas de los niños que ingresan al ciberespacio (Pérez, 2010). Se puede afirmar entonces, que las TIC posibilitan nuevos escenarios para construir sentidos a través de la escritura y de la literatura, es decir, que se constituyen no sólo en escenarios sino también en herramientas socioculturales que permiten pensar la cultura escrita y la lectura literaria desde perspectivas más dinámicas y creativas que trascienden la subjetividad del ser humano.

Desde esta postura, la didáctica de la lengua y la literatura mediada por las TIC propende por la formación de un sujeto comunicativo, creativo y con el acceso al conocimiento a través de las redes. En la actual sociedad del conocimiento, es tarea esencial de la escuela favorecer el desarrollo de la competencia de los medios, entendida como la capacidad de reflexionar, opinar, enjuiciar, pensar la información que se recibe y cómo se convierte en conocimiento para actuar en el entorno. En este sentido, los educadores se ven abocados a aprovechar el potencial de las nuevas tecnologías para el aprendizaje de la lengua y la literatura y a su vez plantear un enfoque pedagógico reflexivo que parta de las necesidades e intereses de los jóvenes actuales y también de las necesidades de transformación de las prácticas pedagógicas docentes.

Las nuevas prácticas comunicativas desde las TIC van más allá del acopio de información y logran involucrar a los jóvenes y niños en prácticas en las cuales la literatura puede constituirse como una ruta para hacer del texto literario el mediador en la producción de sentido, promoviendo el diálogo y el desarrollo de las competencias comunicativas que exige la sociedad actual. De este modo, la didáctica de la literatura y la lengua orientada desde la recepción y mediada por las herramientas electrónicas -multimodales- hace énfasis en la

participación productiva de los jóvenes en la creación literaria, la interpretación teatral y el uso de diversos medios para compartir sus conocimientos y producciones. Asimismo, se reconoce el potencial de las TIC en la generación de un aprendizaje indagador y autónomo, que permite la interacción de los jóvenes con materiales digitalizados, atractivos y actualizados que los invitan a socializar sus experiencias de aprendizaje, ampliando así sus posibilidades de proyección social y la transformación significativa de sus procesos de aprendizaje con respecto a la lengua y la literatura. (Leinbrandt, 2010)

En consecuencia, las nuevas tecnologías también se constituyen en una oportunidad para transformar las prácticas pedagógicas y didácticas, respondiendo a las perspectivas y necesidades de los nativos digitales, inmersos en una cibercultura y reconociendo la multidiversidad y las manifestaciones sociales, culturales, económicas y políticas a las que tienen acceso a través de la red. El pensamiento se hace así multidiverso y se resignifica en el aprendizaje autónomo continuo, en el aprendizaje de unos con otros a través de las redes y las comunidades internautas que posibilitan acciones comunicativas, cognitivas y recreativas y que responden a un enfoque socio-cultural del aprendizaje de la literatura y la escritura. (Ferreiro 2008)

En conclusión, el uso de las TIC en relación con la enseñanza de la escritura desde la literatura, no se limita a la adquisición de información y a su uso instrumental; por el contrario, propende por el desarrollo de una competencia reflexiva que posibilita el aprendizaje autónomo y activo, en el cual el rol del profesor es fundamental en tanto potencia la mirada crítica hacia los medios y los constituye en mediadores efectivos para la consolidación de la relación pedagógica, la construcción de identidad y la posibilidad de crear nuevas narrativas digitales.

3. Marco metodológico

3.1 Tipo de estudio

La investigación presenta un enfoque cualitativo etnográfico, basado en un proceso descriptivo, en el que se busca detallar conceptos, técnicas, situaciones, variables, procesos, tendencias, manifestaciones, categorías, entre otras, que permitan especificar rasgos importantes de un fenómeno que es analizado, en este caso la literatura y las TIC en la escritura, en relación con el contexto y la realidad subjetiva.

El diseño inductivo etnográfico permite describir y analizar de manera profunda, prácticas de grupos, en un sistema educativo y social particular. En esta medida el investigador, de forma explícita se reconoce como parte de la investigación y la enfoca para comprender y caracterizar su objeto de estudio y así poder mejorar su trabajo, en el caso particular del docente, fortalecer sus prácticas didácticas que le permitan vincular la literatura con el uso de las TIC para fortalecer los procesos de desarrollo de la escritura de los estudiantes de preescolar y básica. En esta labor o quehacer el docente investigador promueve la auto-reflexión y a partir de allí, el conocimiento del ambiente y de la realidad, que le otorgan posibilidades de observación, análisis, manejo y transformación del mismo y de las prácticas pedagógicas o académicas que él implementa. (Cifuentes. 2011).

La unidad de análisis de la investigación cualitativa etnográfica es la nueva realidad que emerge de la interacción de las partes constituyentes, es la búsqueda de una relación con función y significado. El significado preciso lo tienen las "acciones humanas", las cuales requieren para su interpretación, ir más allá de los actos físicos, ubicándolas en sus contextos específicos. Un aspecto clave en el método inductivo, es el hecho de que en éste, se pasa de lo particular a lo general. Se emplea el método inductivo, cuando de la observación de los hechos particulares se obtienen y establecen proposiciones y principios generales, una vez realizado el estudio y análisis de hechos y fenómenos en particular. La inducción es un proceso mental que consiste en inferir de algunos casos particulares observados, la ley general que los rige y que vale para todos los de la misma especie, con base en apreciaciones conceptuales. (Martínez 1999).

3.2 Población y muestra

Se aplicó una prueba diagnóstica, descrita en el siguiente numeral, en dos colegios oficiales de Bogotá D.C., descritos en capítulo 1, numeral 1.5.

Nivel Preescolar. Colegio Alexander Fleming I.E.D. Sede B, Primaria. En este colegio hay un total de 102 estudiantes en el nivel de transición, divididos en 4 grupos. Como muestra se tomó el curso Transición A conformado por 27 estudiantes, no obstante el día de la aplicación sólo asistieron 24, 13 niños y 11 niñas, por lo cual ésta es la cantidad de referencia de la muestra tomada, correspondiente al 24% del total de la población de preescolar de la institución. (Véase Gráfica # 1). La docente titular de este grado es: Consuelo Bellón Morales.

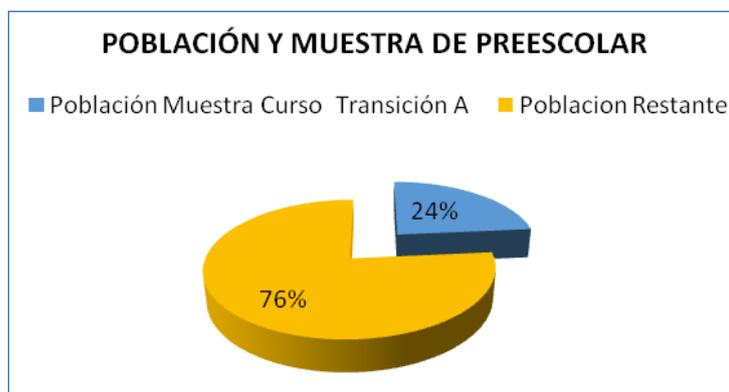
Nivel Primaria. Colegio Carlos Pizarro Leongómez I.E.D., jornada mañana. En este colegio hay un total de 190 estudiantes en el grado quinto, divididos en 5 grupos. Como muestra se tomó el curso 503, conformado por 36 estudiantes. No obstante el día de la prueba solamente asistieron 35, 17 niños y 18 niñas, por lo cual es ésta la cantidad de referencia de la muestra tomada, correspondiente al 18% del total de estudiantes que cursan grado quinto en la institución. (Véase Gráfica # 2) La docente titular del área de español en este grado es: Sonia Rocío Santoyo Cortes.

Los instrumentos, pruebas de escritura para cada nivel, se aplicaron en el mes de septiembre de 2014, a los estudiantes tomados como muestra. Los porcentajes de las poblaciones se reflejan a continuación:

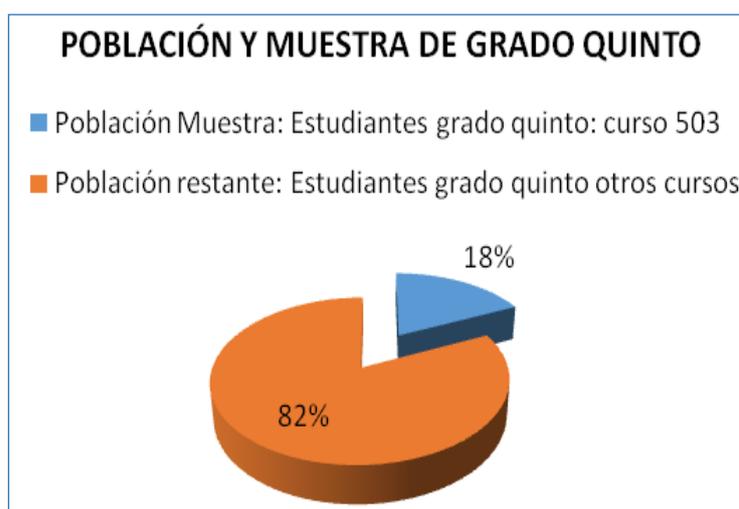
Cuadro # 1. Población y muestra.

No.	Curso	Estudiantes total nivel	Muestra tomada	Porcentaje de la muestra
1.	Colegio Alexander Fleming I.E.D. Jornada Mañana	102	24	24%
2.	Colegio Alexander Fleming I.E.D. Jornada Mañana	190	35	18%

Gráfica # 1: Población y Muestra Nivel Preescolar



Gráfica # 2: Población y Muestra Nivel Primaria



3.3. Instrumentos

Se aplicó una prueba diagnóstica específica para cada grado, (Véase anexo C), que permitió determinar los niveles alcanzados por los estudiantes de preescolar y primaria, en los criterios determinados para el análisis del presente trabajo. En ambos casos se evaluó el nivel pragmático y el nivel textual y, dentro del nivel textual, se tuvieron en cuenta criterios de coherencia, cohesión y normatividad. Cada instrumento mostraba el objetivo, contaba con una consigna que orientaba el ejercicio y brindaba un espacio para la escritura creativa de los estudiantes que le permitía dar respuesta a la consigna propuesta. Para cada nivel se manejó un género literario específico como estímulo para la escritura propia de cada grado (no

convencional para preescolar y convencional para primaria): Para preescolar fábula y para primaria cuento.

3.3.1. Aplicación de instrumentos

- En el colegio Alexander Fleming, el día 2 de septiembre de 2014, en un horario comprendido entre las de 8:00 a.m. y las 9:00 a.m., se aplicó el instrumento para preescolar a 24 de los 27 estudiantes del curso transición A, los tres restantes no asistieron ese día. La aplicación estuvo bajo la dirección de la docente Consuelo Bellón y con la participación de las docentes Liliana Acero y Pilar Mayorga como auxiliares.

En el momento de la actividad se aclaró a los estudiantes, que el trabajo consistía en inventar una historia, en la que los personajes fueran animales y que durante su creación podían emplear sus propias grafías para escribir, así como colocarle un título, dibujar, colorear y firmar con su nombre.

Se inició la explicación con la lectura de la fábula La cigarra y la hormiga, mostrando las imágenes correspondientes a ésta, contenidas en un afiche diseñado por las docentes. La explicación del instrumento y la instrucción inicial tardó aproximadamente 10 minutos y los estudiantes tardaron un promedio de 30 minutos en el ejercicio de la escritura y el dibujo. En el momento que los niños finalizaban su trabajo, levantaban la mano, para que una de las docentes hiciera la transcripción del texto producido y así comprender la intención comunicativa de los estudiantes a través de sus grafías, de forma individual. Mientras los demás niños y niñas aprovecharon para decorar su hoja con más imágenes y aplicación de colores.

La rejilla de evaluación de la prueba diagnóstica, tuvo como antecedente otro instrumento evaluativo⁷, sobre el cual se realizaron ajustes correspondientes al nivel de aplicación y al objetivo propuesto para esta investigación, las cuales corresponden a planteamientos dados por Emilia Ferreiro -marco teórico-, donde propone los niveles de adquisición de la escritura. (Véase anexo F).

- En el colegio Carlos Pizarro Leongómez, el día viernes 29 de agosto de 2014, se aplicó la prueba al curso 503, durante el tercer bloque de clase: 9:00 a.m. a 10:00 a.m., bajo la

⁷ Rejilla original propuesta por las maestras Consuelo Bellón y María del Pilar Cruz.

dirección de la docente Sonia Santoyo Cortés, con la participación de 35 estudiantes del curso.

En la prueba diagnóstica se indicó como objetivo: Determinar el nivel de escritura de los estudiantes, de acuerdo con los aspectos normativo, cohesión, coherencia y pragmático. La instrucción o consigna consistía en el siguiente enunciado: Querido (a) estudiante, escribe una historia que resuelva la siguiente hipótesis fantástica⁸: ¿Qué pasaría si el bus que tus papás tomaron esta mañana, sólo hubiese parado en la luna? Es necesario aclarar que el concepto de “hipótesis fantástica” de Gianni Rodari ya era conocido y trabajado por los estudiantes con los que se realizó el diagnóstico.

A los estudiantes se les aclaró que el trabajo no consistía en responder la pregunta, sino en construir una historia que debía tener inicio, desarrollo y desenlace, la cual podía ser trabajada en dos páginas. Finalmente se les indicó el tiempo de la prueba y comenzó el ejercicio de escritura.

En la explicación del instrumento y la instrucción inicial se tardó aproximadamente 15 minutos y los estudiantes tardaron un promedio de 30 minutos en el ejercicio de escritura. Los niños indicaron la finalización de su trabajo, pero como aún quedaba tiempo, comenzaron a compartirlo con otros compañeros en medio de risas y asombro, mientras otros decoraban su hoja con imágenes y colores.

La rejilla de evaluación de la prueba diagnóstica, resultó de una compilación de lo propuesto por Cassany (2004), Benítez y Díaz (2008) y el Gobierno Vasco en el documento Evaluación de la Expresión Escrita. (Véase anexo G).

3.4. Tabulación y gráficas de resultados de los estudiantes

De acuerdo con los resultados estadísticos obtenidos de las pruebas aplicadas, a continuación se presentan por cada institución educativa las tabulaciones y gráficas de las categorías evaluadas a los respectivos estudiantes:

⁸ Estrategia propuesta por Gianni Rodari, conocida por los niños objeto de estudio, a partir de la cual se debe construir una historia que dé respuesta a la pregunta: ¿Qué pasaría si...?. Desde esta pregunta se une un sujeto, con un predicado generalmente de carácter fantástico.

3.4.1. Colegio Alexander Fleming I.E.D. Jornada Mañana

La prueba diagnóstica permitió evaluar los siguientes niveles de la escritura con los siguientes criterios:

Cuadro # 2. Niveles y criterios de la escritura.

No.	Nivel	Criterio	Rubrica de evaluación
1	TEXTUAL	Concordancia	Produce al menos una oración donde se establece un objeto, una cualidad y una acción.
		Segmentación	Usa recursos como el cambio de renglón, el espacio entre textos, un guión o un signo para separar las oraciones.
		Progresión temática	Produce más de una oración y desarrolla el tema de su narración.
		Apoyos que utilizan los niños para escribir	Hace uso de apoyos como el dibujo, la oralidad, los signos del sistema convencional para reafirmar la intención del texto.
		Sistema formal	Permite reconocer en qué momento de la adquisición del símbolo se encuentran los niños.
2	PRAGMÁTICO	Pertinencia	El escrito responde a una situación de comunicación: narrar, argumentar o describir.
		Tipo de texto	Muestra en la narración elementos característicos de la fábula.

La escala que se dispuso para evaluar de manera integral la prueba aplicada a los estudiantes del grado transición A y del grado 503 es la siguiente:

Cuadro # 3. Escala valorativa.

VALORACIÓN CUALITATIVA	VALORACIÓN CUANTITATIVA
Deficiente	1
Insuficiente	2
Aceptable	3
Sobresaliente	4
Excelente	5

La descripción de los criterios para determinar cada uno de estos valores se encuentran en el Anexo E (para preescolar y primaria)

Los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica de cada estudiante fueron los siguientes:

Cuadro # 4: Resultados Prueba Diagnóstica Preescolar

No.	TEXTUAL					PRAGMÁTICO		Sumatoria
	Concordancia	Segmentación	Progresión temática	Apoyos	Sistema formal	Pertinencia	Tipo textual	
1	2	3	2	3	3	3	2	18
2	2	3	2	3	3	2	2	17
3	2	3	2	2	2	2	2	15
4	4	4	4	4	3	4	3	26
5	2	3	2	3	1	2	2	15
6	4	3	4	3	3	3	3	23
7	2	3	2	3	3	2	2	17
8	1	2	2	2	2	2	2	13
9	2	3	2	2	2	2	1	14
10	4	4	4	4	3	4	3	26
11	4	4	4	4	3	4	4	27
12	4	4	4	4	3	4	3	26
13	4	3	4	3	2	3	3	22
14	3	3	4	3	3	3	2	21
15	4	3	4	4	3	3	2	23
16	4	3	3	3	2	3	1	19
17	4	5	5	5	3	3	2	27
18	4	4	4	4	3	3	2	24
19	3	3	3	3	3	3	2	20
20	3	3	2	2	2	2	1	15
21	3	3	3	3	2	3	2	19
22	3	4	3	3	2	3	2	20
23	4	4	3	3	2	3	2	21
24	4	4	4	4	3	3	2	24
PROMEDIO	3,16666667	3,4	3,2	3,2	2,5	2,9	2,2	

De acuerdo con la escala valorativa descrita en el Cuadro # 3, sobre el desempeño de los 24 estudiantes evaluados, en relación con las competencias textual y pragmática, se hizo una clasificación que a continuación se describe.

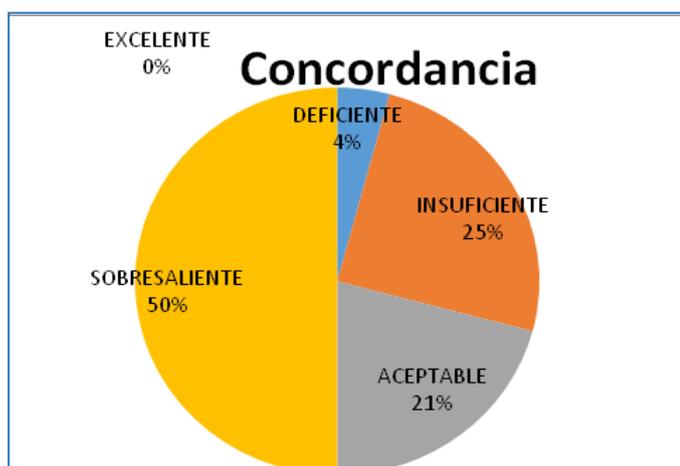
- **Competencia textual**

Al analizar por separado los subniveles del nivel textual se obtuvieron los siguientes porcentajes alcanzados por los estudiantes de preescolar.

A. Concordancia

En el sistema escritural no convencional de los estudiantes de preescolar, y después del ejercicio de transcripción realizado por las docentes auxiliares, se pudo determinar que el 50% de los estudiantes lograron establecer una unidad oracional en la que se constituyera un objeto, una cualidad y una acción, que son los criterios determinantes del nivel de concordancia tenidos en cuenta en la evaluación del presente instrumento.

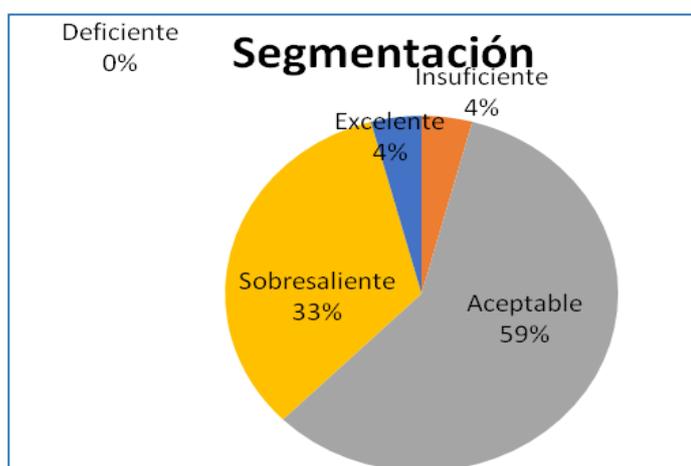
Gráfica # 3 Preescolar: Nivel Textual. Criterio Concordancia



B. Segmentación

En cuanto al análisis realizado a la segmentación, se puede mencionar que este criterio obtuvo un mayor porcentaje de valoraciones aceptables e insuficientes, lo que refleja la dificultad de los estudiantes en el uso de recursos relacionados con el cambio de renglón, espacio entre textos y separación específica de oraciones.

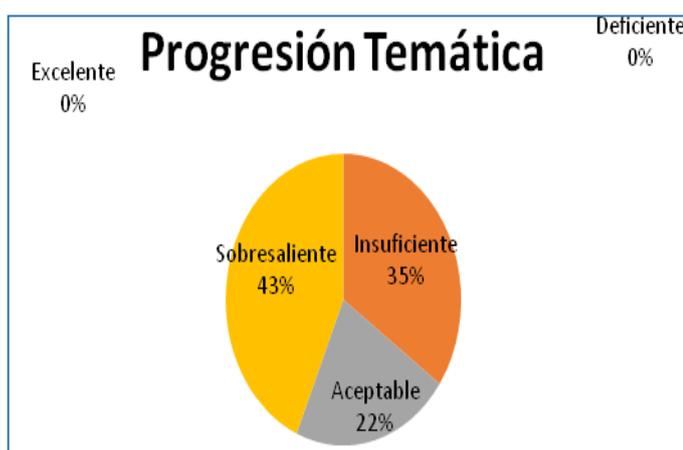
Gráfica # 4 Preescolar: Nivel Textual. Criterio Segmentación



C. Progresión temática

En relación con la progresión temática, se evidencia que el porcentaje de estudiantes que alcanzaron a producir más de una unidad oracional en su sistema escritural no convencional, para poder desarrollar el tema de su narración, fue del 43%, el 57% restante, tan sólo alcanzó un nivel aceptable e insuficiente en este criterio.

Gráfica # 5: Preescolar: Nivel Textual. Criterio Progresión Temática



D. Apoyos que usan los niños para escribir

Fueron varios los criterios tenidos en cuenta en el análisis de los apoyos empleados por los estudiantes en su ejercicio escritural; estos criterios han sido evaluados en su conjunto como dibujos, oralidad y signos de sistema convencional. El resultado de este análisis arroja que la mayoría de los estudiantes alcanzan un nivel aceptable e insuficiente en el uso de este recurso al momento de realizar el ejercicio escritural y tan sólo el 33% de la totalidad de la población estudiada alcanzan niveles sobresalientes o excelentes.

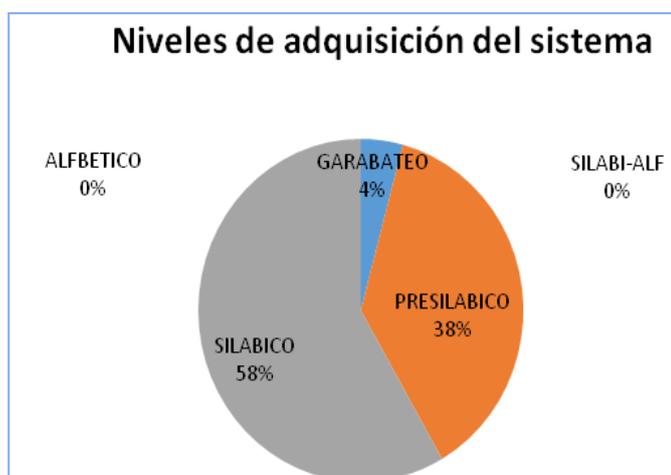
Gráfica # 6: Preescolar: Nivel Textual. Criterio Apoyos



E. Nivel de adquisición del lenguaje

En cuanto a los niveles de adquisición del sistema formal de escritura, siguiendo la conceptualización de Emilia Ferreiro, se puede mencionar que los estudiantes de preescolar estudiados se encuentran en los niveles presilábico (38%), desde el cual no hace distinción entre letras y otros signos en la escritura, y silábico (58%) a partir del cual surgen los primeros intentos de asignar una vocal a cada sílaba escrita. Se puede observar que no han alcanzado el nivel silábico alfabético, que es una etapa de transición entre el nivel silábico y el alfabético y el alfabético como tal que hace referencia al empleo de las letras según su sonido.

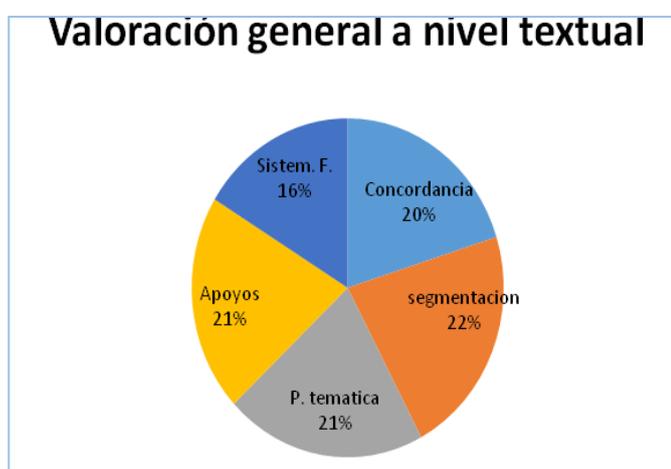
Gráfica # 7: Preescolar: Nivel Textual. Criterio Niveles de Adquisición del Sistema.



F. Análisis del nivel textual

En concordancia con los datos de las gráficas anteriores, los estudiantes de transición muestran en el nivel textual un desempeño progresivo, se observa el siguiente rendimiento alcanzado: 20% en cuanto al manejo de la concordancia, un 21% tanto en la progresión temática como en el uso de apoyos y un 22 % en segmentación. En cuanto al nivel de adquisición del símbolo, 16 % están entre los niveles presilábicos y silábicos, que son los niveles intermedios; es necesario recordar que los niños de transición están en proceso de adquisición del lenguaje escrito. Desde esta perspectiva, los resultados a nivel textual permitieron reconocer un desempeño aceptable con respecto a los subniveles del nivel textual, para lo cual se hace necesario plantear estrategias didácticas que permitan desarrollar cada uno de los subniveles para lograr un texto coherente y cohesivo.

Gráfica # 8: Preescolar: Valoración General del Nivel Textual



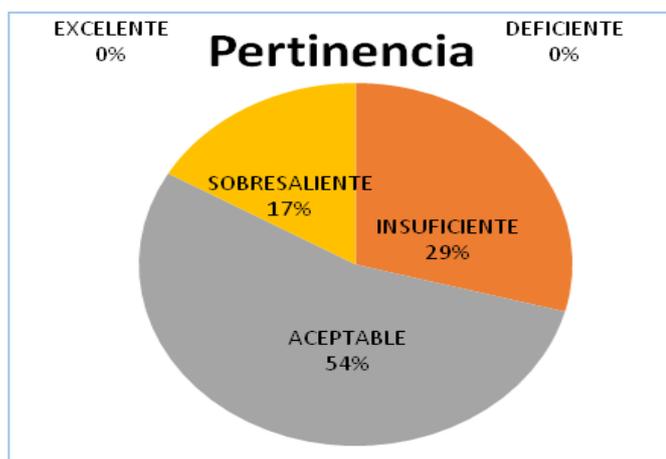
- **Competencia pragmática**

Al analizar por separado, los subniveles del nivel pragmático se obtuvieron los siguientes porcentajes alcanzados por los estudiantes de preescolar.

A. Pertinencia

El análisis que se deriva del primer aspecto relacionado con el nivel pragmático, devela que el mayor porcentaje de estudiantes, sumando los que obtuvieron aceptable e insuficiente (83%), no alcanzan un óptimo nivel para responder, desde su escritura no convencional, a la situación de comunicación planteada. Sólo un 17% de ellos ha alcanzado este nivel.

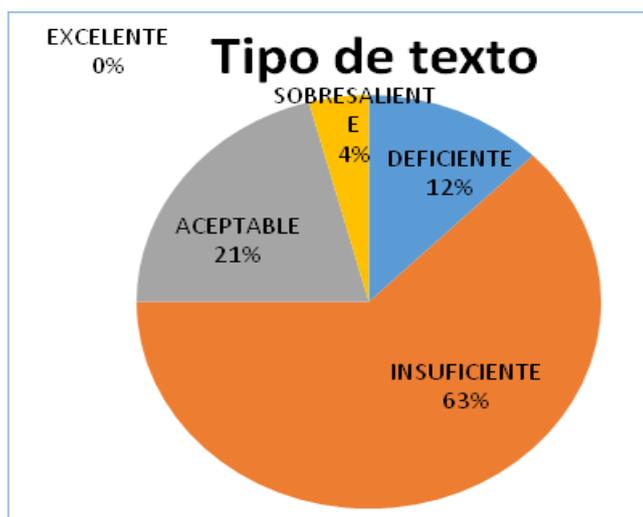
Gráfica # 9: Preescolar: Nivel Pragmático. Criterio Pertinencia.



B. Tipo de texto

Para finalizar el análisis del nivel pragmático, en el criterio de tipo de texto, se evidencia que la mayoría de los estudiantes no muestran en su escrito elementos característicos de la fábula, sólo el 4% de ellos logra evidenciarlo concretamente.

Gráfica # 10: Preescolar: Nivel Pragmático. Criterio: Tipo de texto.

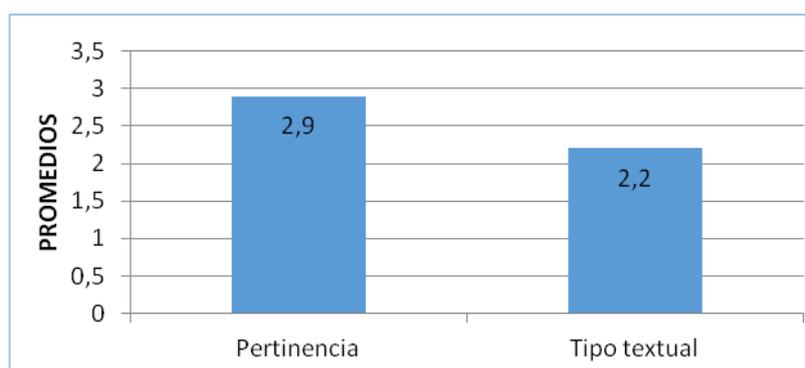


C. Valoración del nivel pragmático

De acuerdo con los datos de los gráficos los promedios muestran que los estudiantes en este nivel pragmático están por debajo del promedio aceptable (3.0). Esto evidencia una dificultad en responder a una intención comunicativa en sus escritos y en desarrollar elementos característicos del tipo de texto asignado, que en este caso fue la fábula. Los estudiantes responden a los escritos desde las ideas sueltas que surgen de la lectura, pero no alcanzan a desarrollar un nivel de reflexión que evidencie en la escritura los elementos que consolidan el tipo de texto trabajado. Un ejemplo claro de ello es que aún cuando se trata de una fábula, utilizan otro tipo de personajes, propios de los cuentos para realizar el ejercicio.

Gráfica # 11: Preescolar: Valoración General del Nivel Pragmático

NIVEL PRAGMÁTICO



D. Valoración general del curso

En el nivel textual se evidenció la capacidad que tienen los niños para producir textos con coherencia y cohesión de acuerdo con su edad. En el subnivel de concordancia se observó que en general el grupo, en los textos, produjo por lo menos una oración con sentido, y a la vez se presentaron niveles de apropiación gradual. Es decir, con esto se pone de manifiesto que los pequeños sí pueden a su nivel lograr construir en su código del aprendizaje del lenguaje los elementos textuales básicos requeridos para el conocimiento de la escritura.

Con respecto a la segmentación, el 59% del grupo mostró el manejo de diversos recursos como guiones, líneas, cambio de renglón y símbolos para separar los bloques de texto. Esto significa que los pequeños comienzan a tener en cuenta desde el apoyo verbal que los textos escritos presentan bloques de texto o cadenas de frases y que como debilidad se puede reforzar la lectura compartida y la interrogación de los textos como estrategias que permiten visualizar dicho subnivel textual.

En cuanto a la progresión temática, se observó que un 43% los estudiantes logró desarrollar la intención del texto mediante la ampliación de sus ideas, mientras que un 57% solo expresa la intención, pero no la desarrolla. Para esta situación es importante el apoyo verbal del docente y el uso de imágenes para favorecer el desarrollo del tema propuesto y la progresión del mismo.

Por otra parte, en cuanto al uso de apoyos se observó que para el caso del texto fábula el 79% del grupo utilizó el dibujo y los símbolos normales de escritura para responder a la intención del texto mencionado, el 21% restante basó sus apoyos en la oralidad y algunos signos no convencionales, distanciándose de la intención del texto, lo que significa que los niños son capaces de buscar recursos para validar sus producciones, pero se puede reforzar con la incorporación de otros recursos de la lengua como los signos de puntuación, entre otros, para que reafirmen así la intención del texto.

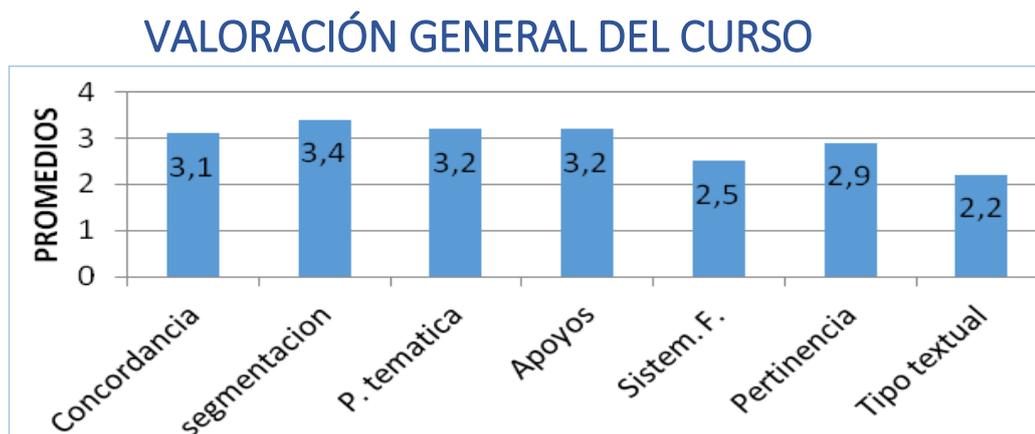
Finalmente, con respecto al proceso de apropiación del sistema formal, planteado por Emilia Ferreiro, se identificaron tres niveles, un 4% del grupo se encuentra en el nivel de garabateo- distinción entre lo icónico y lo no icónico, un 38% se ubica en el nivel presilábico en el cual los niños desarrollan la hipótesis silábica y tratan de controlar la relación de cantidad y un 58% inicia el nivel silábico. Esto quiere decir que los estudiantes, en la medida

en que van siendo expuestos a ambientes letrados y a situaciones auténticas de uso de la escritura, van apropiándose del sistema convencional de la lengua escrita de manera natural.

A nivel pragmático se puede afirmar que el 71% del grupo manifestó una pertinente intención de narrativa, pues los niños respondieron a la intencionalidad del texto trabajado que fue construir una fábula de acuerdo con sus capacidades y al nivel de aprendizaje en que se encuentran; sin embargo, el otro 21% de la muestra tuvo dificultad para cumplir con la intención planteada. Ello representa que aunque la mayoría de los niños responden a la instrucción, se puede reforzar con ampliación personalizada para que los otros jóvenes también puedan captar la intención narrativa y puedan plasmarla en sus escritos de manera gradual.

Con respecto al tipo de texto, se observó que el 75% no logró responder a la silueta del texto fábula, y solo un 25% se acercó a ésta a partir de algunos elementos constitutivos que plasmaron en el ejercicio. Para esta situación es necesario que a nivel real las fábulas habiten el aula y se interactúe con ellas de manera que se puedan generar ambientes propicios para trabajar la silueta del texto y sus elementos constitutivos básicos.

Gráfica # 12: Preescolar: Valoración General del Curso



3.4.2. Colegio Carlos Pizarro Leongómez

La prueba diagnóstica permitió evaluar, igual que en transición, los siguientes niveles con sus respectivos criterios:

Cuadro # 5. Niveles y criterios de la escritura. Primaria

No.	Nivel	Criterio	Rubrica de evaluación
1	TEXTUAL	Normativa	Manejo de la norma lingüística a nivel gramatical: ortografía, morfología, sintaxis y léxico.
		Cohesión	Límite y estructura de las oraciones, uso de signos de puntuación; conectores; uso adecuado de pronombres, sinónimos, antónimos, verbos, determinantes.
		Coherencia	Selección de la información (ideas claras y relevantes); progresión de la información (orden lógico); estructura del texto (partes, introducción, conclusión); estructura del párrafo (extensión, unidad).
2	PRAGMÁTICO	Uso en contexto de la lengua en el cuento	Intención del texto, ideología, postura a favor o en contra, actitud.

Para cada estudiante se realizó un cálculo de su desempeño general, de acuerdo con los siguientes rangos, también utilizados para el nivel de preescolar:

Cuadro # 6 Rangos de valoración primaria

VALORACIÓN CUALITATIVA GENERAL	RANGOS
Deficiente	1 – 4
Insuficiente	5 -8
Aceptable	9 -12
Sobresaliente	13 – 16
Excelente	17 -20

Los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica de cada estudiante del curso evaluado fue la siguiente:

Cuadro # 7: Resultados prueba diagnóstica primaria

No.	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	ASPECTOS A EVALUAR															TOTAL							
		TEXTUAL																						
		NORMATIVO					COHESIÓN					COHERENCIA						PRAGMÁTICO						
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
1	ACOSTA ROZO JUAN JOSE		X					X				X						X						9
2	AGUDELO AYALA LESLY DAYANA				X					X				X					X					14
3	AGUILAR HERNANDEZ JESSICA ESTEF			X						X				X					X					15
4	AGUIRRE PRIETO JUAN CAMILO		X						X						X						X			17
5	AMOROCHO JIMENEZ KAROL DAYAN		X					X					X					X						11
6	ANGARITA CAÑIZALEZ GERMAN A	X						X					X					X						6
7	ARDILA NEUTO XIOMARA				X				X					X							X			18
8	AVELLANEDA PEREZ ALISON DAYANA		X					X					X					X						8
9	BUSTOS CUELLAR JEFERSON		X					X					X					X						8
10	CARVAJAL FLORES LAURA VALENTINA				X				X					X						X				18
11	ESCAMILLA ANGARITA GABRIELA A			X					X				X						X					11
12	FONSECA GONZALEZ CRISTIAN GEOV	X						X					X					X						8
13	GARCIA LOPEZ ANYELY NATALIA		X						X					X				X						10
14	GARCIA CHAPARRO DANIEL DAVID	X						X						X				X						8
15	GONZALEZ BASTO KAROL STEFANNY				X				X					X						X				16
16	GONZALEZ HUERTAS CAMILO ALEXA	X						X					X					X						4
17	IBÁÑEZ SIERRA ALEXANDRA			X					X					X					X					12
18	LEAL PAZOS ISABELLA				X				X					X				X			X			18
19	MARQUEZ BELLO NICOLÁS STIVEN				X				X					X				X			X			14
20	MERCHAN HUERTAS RONAL FELIPE		X						X					X				X						9
21	NAVARRO RODRIGUEZ JOAN S				X				X						X				X					14
22	ORTIZ SERRATO DAVID SANTIAGO	X						X						X				X						6
23	ORTIZ MUÑOZ NICOL MELISA		X						X					X				X						8
24	PEREIRA ESPITIA MAIRA ALEJANDRA			X					X					X				X						8
25	RODRIGUEZ GONZALEZ EDGAR CAMI		X						X					X				X						7
26	RUBIO GIRALDO HECTOR JULIAN				X				X					X				X						13
27	SANCHEZ ARIAS SEBASTIAN DARIO		X						X					X				X			X			10
28	SANDOVAL CARRILLO JOAN ALEJAND			X					X					X				X						10
29	SESQUILE CASTAÑEDA MARIA FDA.			X					X					X				X			X			12
30	TOLOZA RUNCERIA KAREN TATIANA		X						X					X				X						8
31	TOVAR AMAYA YEFERSON ANDRES		X						X					X				X						8
32	TRUJILLO MATAJUDIOS JEIMY NATA			X					X						X				X					13
33	VASQUEZ GIRALDO ANGIE ALEJAND				X				X						X			X			X			14
34	VEGA CONDE IVAN FELIPE				X				X					X				X			X			15
35	VIVAS JARA ESTIVEN FELIPE		X						X					X				X						9
TOTAL		5	11	9	8	2	5	14	5	11	0	1	11	13	6	4	3	12	14	4	2			

Se obtuvo así una clasificación inicial del desempeño de los 35 estudiantes evaluados en relación con la competencia textual y pragmática:

- **Competencia Textual**

Al analizar por separado, cada uno de los subniveles del nivel textual, se obtuvieron los porcentajes alcanzados por los estudiantes:

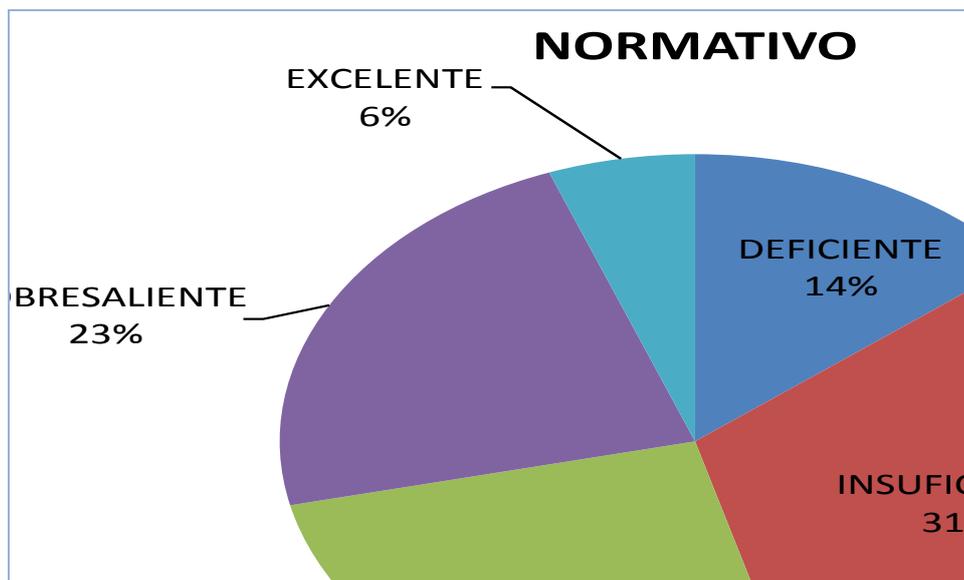
Cuadro # 8 Porcentajes de valoración nivel normativo primaria

NIVEL NORMATIVO		
CUALIFICACIÓN	No. Est/Nivel	%
Deficiente	5	14%
Insuficiente	11	31%
Aceptable	9	26%
Sobresaliente	8	23%
Excelente	2	6%
Total Estudiantes	35	100%

A. Nivel normativo

En el criterio normativo se puede evidenciar que solamente el 29% de los estudiantes alcanzó niveles sobresaliente y excelente en el uso de las normas, a nivel lingüístico y gramatical (ortografía, morfología, sintaxis y léxico); el 71% restante mostró un desempeño limitado. Los estudiantes presentan dificultades en el uso de reglas ortográficas, omisiones de letras y léxico limitado, lo que dificulta a los lectores, la comprensión del texto producido.

Gráfica # 13: Primaria: Nivel Textual. Criterio Normativo.



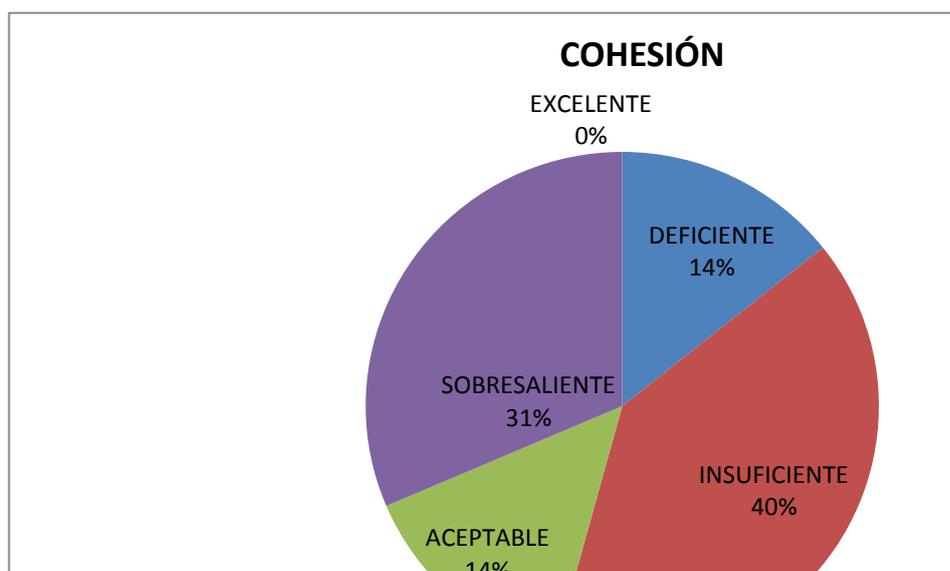
B. Cohesión

Éste análisis permite evidenciar que tan sólo el 31% de los estudiantes lograron establecer un nivel sobresaliente en el criterio de cohesión, que les permite unir correctamente enunciados, empleando conectores, determinantes, para generar mayor comprensión. Además, en este criterio se evalúa el uso de antónimos, sinónimos, pronombres y límites de las oraciones para darle versatilidad a los textos escritos. Por tanto, se puede mencionar que el 69% restante de los estudiantes no alcanza los niveles requeridos en este criterio.

Cuadro # 9 Porcentajes de valoración nivel cohesión primaria

Cohesión		
Cualificación	No. Est/nivel	%
Deficiente	5	14%
Insuficiente	14	40%
Aceptable	5	14%
Sobresaliente	11	31%
Excelente	0	0%
Total estudiantes	35	100%

Gráfica # 14: Primaria: Nivel Textual. Criterio Cohesión



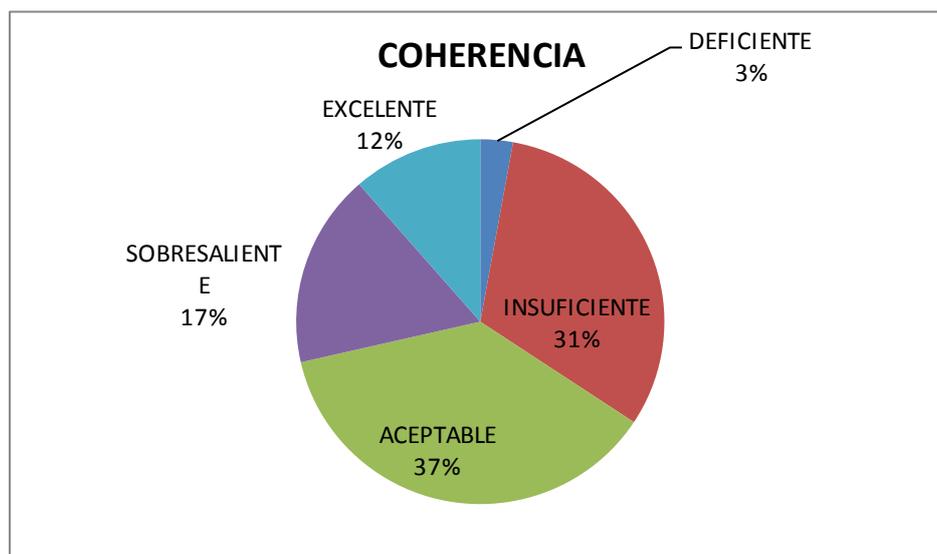
C. Coherencia

En cuanto al criterio de coherencia, se puede ver que la mayoría de los estudiantes, sumando las valoraciones de aceptable, insuficiente y deficiente (72%), presentan dificultad en la selección de información con ideas relevantes, progresión de la información, estructuración general del texto y particular de los párrafos. Tan sólo el 28% han desarrollado este nivel. Por tanto los escritos presentan en su mayoría, dificultades en la estructuración general.

Cuadro # 10 Porcentajes de valoración nivel coherencia primaria

COHERENCIA		
CUALIFICACIÓN	No. Est/Nivel	%
Deficiente	1	3%
Insuficiente	11	31%
Aceptable	13	37%
Sobresaliente	6	17%
Excelente	4	11%
Total Estudiantes	35	100%

Gráfica # 15: Primaria: Nivel Textual. Criterio Coherencia.



D. Análisis general del nivel textual

A partir de la sumatoria de los tres criterios evaluados del nivel textual: normativo, cohesión y coherencia, los porcentajes quedaron así:

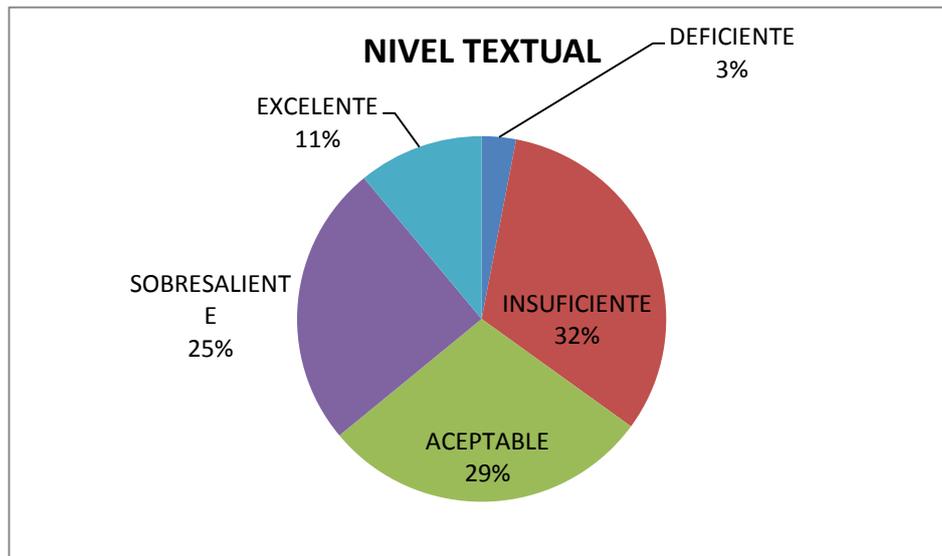
Cuadro # 11 Porcentajes de valoración nivel general textual

NIVEL TEXTUAL		
CUALIFICACIÓN	No. Est/Nivel	%
Deficiente	1	3%
Insuficiente	11	32%
Aceptable	10	29%
Sobresaliente	9	25%
Excelente	4	11%
Total Estudiantes	35	100%

Se puede deducir, a partir de este análisis, que la mayoría de los estudiantes de grado quinto (54%) no han alcanzado porcentajes aceptables en el nivel textual. Lo que implica el empleo incorrecto de reglas ortográficas y signos de puntuación; el uso de un léxico limitado; el empleo limitado de conectores, sinónimos, antónimos, determinantes y otro tipo de palabras que permita dar mayor versatilidad a los textos; la deficiencia en la estructuración general del texto a partir de unidades oracionales que desarrollen desde una idea principal,

una progresión de ideas que construyan el texto identificando sus partes constitutivas: introducción, desarrollo y conclusión.

Gráfica # 16: Primaria: Valoración general Nivel Textual.



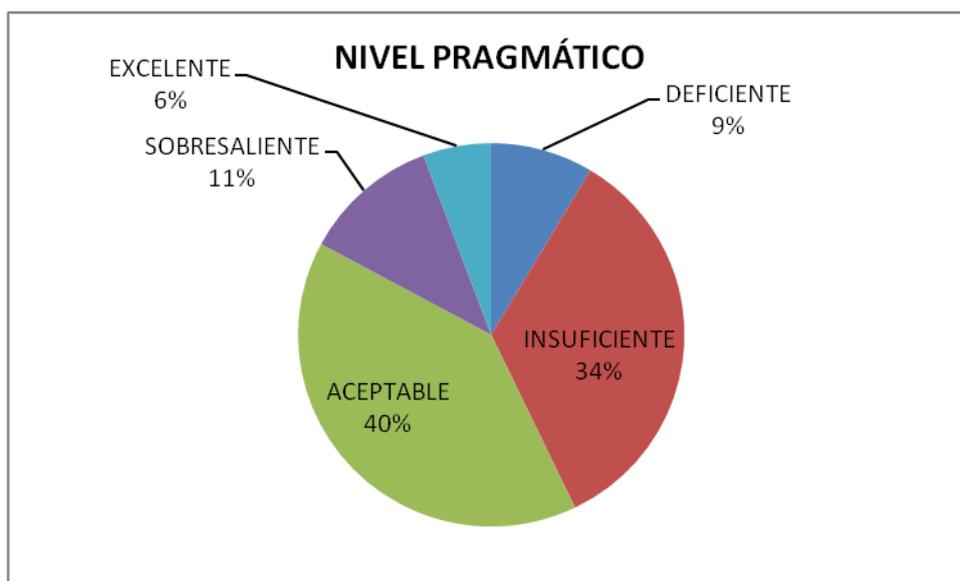
- **Nivel pragmático**

Las valoraciones obtenidas en el nivel pragmático evidencian la dificultad que presentan la mayoría de los estudiantes en determinar la intención comunicativa y la postura asumida por los estudiantes frente al texto que presentan. Tan sólo el 17% de los estudiantes logran reflejar en sus escritos una intención clara, que se desarrolla durante todo el escrito.

Cuadro # 12 Porcentajes de valoración nivel Pragmático

NIVEL PRAGMÁTICO		
CUALIFICACIÓN	NO. EST/NIVEL	%
Deficiente	3	9%
Insuficiente	12	34%
Aceptable	14	40%
Sobresaliente	4	11%
Excelente	2	6%
total estudiantes	35	100%

Gráfica # 17: Primaria: Nivel Pragmático



Valoración general del curso 503

Según los resultados, se evidencia que los niños de primaria estudiados, presentan deficiencias tanto en el nivel textual, como en el nivel pragmático.

A pesar de que los estudiantes del curso 503 evaluado desarrollan prácticas escriturales frecuentes en sus rutinas de clase y en algunas de ellas, han utilizado la estrategia de la hipótesis fantástica, se constató que para el nivel textual, el criterio de cohesión fue valorado como insuficiente, lo cual indica deficiencias en relación con los límites oracionales, uso de sinónimos y antónimos y uso de conectores y referencias, como elementos que establecen relaciones entre proposiciones (Van Dijk, 1980).

En cuanto al criterio normativo, también fue valorado como insuficiente, implicando así dificultades en lo correspondiente al uso de léxico variado y manejo de reglas ortográficas básicas. Sin embargo, vale la pena resaltar la estructura y extensión de los textos que escribieron, pues la mayoría tiene una buena extensión y una estructura que comprende inicio, desarrollo y desenlace, que no se ven afectadas por las deficiencias normativas encontradas.

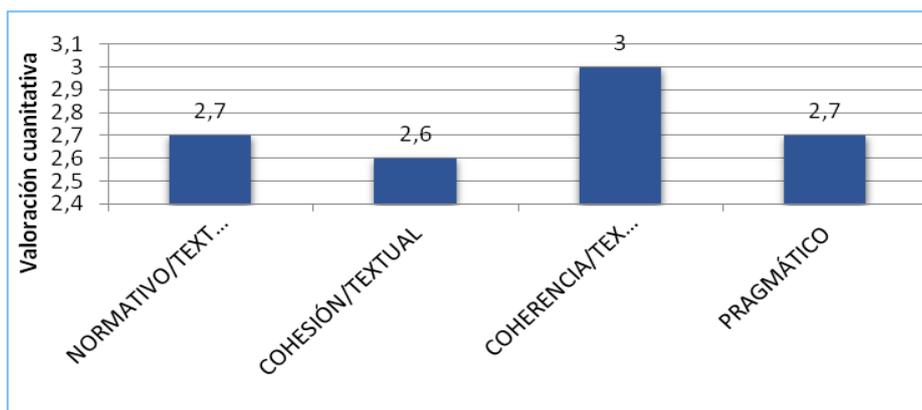
En cuanto al nivel pragmático, la valoración de insuficiente indica deficiencias en relación con la intencionalidad, el manejo del narrador y la caracterización de los personajes y el contexto; no hay claridad en estos aspectos y ocurren desviaciones, variaciones y cortes

inesperados. Estos criterios fueron especificados en la rejilla de evaluación del instrumento y focalizaron la mirada valorativa de la producción escrita de los estudiantes. (Benítez, 2008)

Por otra parte, aunque el criterio de coherencia, perteneciente al nivel textual, alcanzó una valoración aceptable, lo que evidenció un manejo regular de la estructura narrativa o macro estructura, determinada por las relaciones semánticas que se establecen entre las proposiciones; se hace necesario dentro del proyecto, proponer estrategias integradoras, desde las cuales se desarrollen los cuatro criterios referidos, pues el ejercicio de producción e interpretación textual se realiza desde un enfoque semiótico, y su resultado no obedece a la linealidad expuesta, sino a la construcción total de un símbolo resultante como discurso de la interpretación (Ferrer, 2000).

Gráfica # 18: Primaria: Valoración general. Nivel Pragmático

VALORACIÓN GENERAL DEL CURSO



3.5 Análisis global de la información

Preescolar

El presente acápite tiene como objetivo analizar los resultados obtenidos en la aplicación de instrumentos y dar cuenta de las características que marcan la escritura de los niños, objeto de estudio, grado transición A del colegio Alexander Fleming de la jornada de la mañana. Parte de los criterios expuestos desde las perspectivas teóricas que orientaron el proyecto,

para establecer el nivel de escritura en el que se encuentran los estudiantes del grado transición, mencionados en la tabla Anexo No. E.

El análisis permitió reconocer, en primer lugar, que los estudiantes del grado transición, de este proyecto de investigación, muestran un nivel de escritura básico que se sustenta en los niveles de apropiación planteados por Emilia Ferreiro, y a la vez se evidencia en los textos producidos un carácter formal en cuanto a la incorporación de los niveles textual y pragmático planteados desde las perspectivas teóricas que caracterizan la escritura como un proceso social- cultural complejo. Es decir, que los estudiantes ante una petición de narrar una historia corta, manifestaron una intención clara en sus textos y trataron de seguir la propuesta de la fábula como texto modelo. El lenguaje oral en este sentido, se constituyó en un apoyo fundamental y una guía pedagógica indispensable para afianzar la intención comunicativa y narrativa de los estudiantes.

A pesar de la complejidad de la escritura, los estudiantes la asumieron como una actividad natural y se apropiaron de ella, en la medida en que podían satisfacer el deseo de narrar su historia a otros. Sin embargo, en cuanto al tipo de texto, mostraron debilidades en el manejo de la superestructura o silueta, como la menciona Jolibert, siendo necesario plantear proyectos de escritura desde la literatura y otras estrategias didácticas mediadas por las TIC, que conlleven al fortalecimiento del proceso escritor que los estudiantes han iniciado y el desarrollo de la competencia textual.

Primaria

Tomando como referente los niveles textual y pragmático, y dentro del textual, los criterios de coherencia, cohesión y normatividad, el instrumento diagnóstico aplicado a los estudiantes en el curso 503 del colegio Carlos Pizarro Leongómez I.E.D. fue direccionado bajo el modelo de escritura sociocultural, fundamentado por Daniel Cassany. Este modelo tiene como propósito la puesta en práctica de la literacidad desde una perspectiva de uso en la vida cotidiana; para ello se les planteó una situación habitual en la vida de sus padres, que es, tomar un bus para ir a trabajar. Para desarrollar el escrito, se les planteó trabajar con la Hipótesis Fantástica de Gianni Rodari, desencadenando así, un ejercicio imaginativo desde el que se produjeron historias completas, objeto de nuestro análisis.

La perspectiva sociocultural de la escritura, se sustenta en los aportes de corrientes como el análisis crítico del discurso (Van Dijk), desde la que se realizó el análisis textual de los instrumentos aplicados, encontrando insuficiencia en los dos niveles estudiados (pragmático y textual) y sus correspondientes criterios (Para el pragmático: funciones de uso del lenguaje y para el nivel textual: coherencia, cohesión y normativo).

Desde los resultados, se pudo evidenciar el interés frente al ejercicio escritural de los estudiantes de primaria, reflejado en superficies textuales extensas y con criterios mínimos de estructuración y secuencialidad. Pero a partir del análisis textual profundo, direccionado desde los criterios seleccionados, se encontraron, desde el nivel pragmático, dificultades para presentar ordenadamente las acciones concretas que, como sujeto, tomaría frente a una situación dada y, desde el nivel textual, pérdida en la secuenciación, variación y fragmentación de la misma; frases sueltas, léxico repetitivo, cambios de voz narrativa, escaso uso de signos de puntuación; esto permitió evidenciar las fallas en la producción textual y visualizar los requerimientos para la estructuración de una estrategia didáctica específica.

En síntesis, se puede afirmar que la escritura, tanto para preescolar, como para primaria, se presenta como una actividad inherente al ser humano, una actividad sociocultural que requiere de la interacción con el otro y de una situación de uso definida dentro de un contexto. Los estudiantes construyeron sus historias, de acuerdo a sus niveles de desarrollo y de los elementos del contexto sociocultural en el cual están inmersos. El proceso parte del interés y la motivación propios y de los estímulos brindados por sus docentes de lenguaje, coautoras del presente proyecto, pero requiere de una cuidadosa planeación para lograr niveles óptimos.

Los resultados alcanzados en ambos niveles mostraron un desarrollo escritural mediano, entre insuficiente y aceptable, obviamente acorde con cada curso. Según lo descrito en las estadísticas, no hubo mayor presencia de rendimiento en los niveles de sobresaliente ni excelente y por tanto, se considera que ello no es suficiente para la calidad que se exige en estos niveles.

A nivel cuantitativo y precisando las calificaciones que se hicieron en cada colegio, previa estadística anterior, los niños encuestados se desempeñaron con las siguientes calificaciones ubicadas en el rango de 1.0 a 5.0, veámoslas:

Cuadro # 13: Evaluación cuantitativa obtenida: nivel preescolar

Nivel textual				Nivel pragmático		Calificación Final Competencia Escritural
Concordancia	Segmentación	Progresión Temát.	Apoyo	Pertinencia	Tipo de Texto	2.8
3.1	3.4	3.2	3.2	2.9	2.2	
3.2			2.5			

Cuadro # 14: Evaluación cuantitativa obtenida: nivel primaria

Nivel textual			Nivel pragmático	Calificación Final Escritura Competencia Escritural
Normativo	Cohesión	Coherencia	Uso e intención	2.7
2.7	2.6	3.0	2.7	
2.7		2.7		

Como se observa en los cuadros, el promedio de la competencia escritural en los estudiantes encuestados se encuentra en una semejanza muy cercana, preescolar, 2.8 y primaria 2.7. Si se analiza el rendimiento textual de ambos colegios, preescolar tuvo un mejor comportamiento con 3.2 y primaria con 2.7; mientras que a nivel pragmático preescolar obtuvo un poco menos, 2.5 y primaria 2.7.

Lo anterior lleva a reafirmar la pregunta inicial del proyecto, ya que por un lado, ante los resultados hay una necesidad urgente de fortalecer de manera particular los ítems evaluados en ambos colegios, pues no se alcanzó el 3.0 como calificación definitiva de cada curso evaluado. Y por otro, en consideración de la propuesta inicial, se debe fortalecer la escritura de los niños mediante las TIC, pues para nadie es desconocido que estos niños, estudiantes actuales, nativos digitales, deben ser atendidos didácticamente en los actuales patrones recursivos que la humanidad está manejando y que ellos, los pequeños, se encuentran inmersos y de los cuales no escapan.

La escritura, que por demás es un acto complejo en su aprendizaje y desarrollo, en los tiempos actuales debe incluir en los procesos de enseñanza y aprendizaje, nuevas mediaciones tecnológicas que permitirían y facilitarían una aprehensión y desempeño óptimo en los usuarios de una lengua, sin excluir procesos análogos tradicionales que deben estar presentes en el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas que tiene el ser humano para coexistir.

Por lo anterior, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en esta investigación, a continuación se presenta una propuesta que está dirigida a estudiantes y docentes de preescolar y primaria para poder orientar los ejercicios de escritura a partir de los niveles evaluados, y para establecer algunas herramientas didácticas desde las TIC, con el fin de estimular los niveles estructurales de análisis y producción textual en los pequeños. Se considera que la motivación de la imagen audiovisual posicionada hoy, como estímulo sensorial para el aprendizaje, sería una buena opción didáctica para estos tiempos.

4. Recomendaciones: propuesta

Desde los resultados que se obtuvieron, desde el marco teórico que se dio como soporte conceptual del proyecto, se adjunta como **Anexo H**, una propuesta didáctica que satisface los aspectos débiles encontrados en las producciones de los niños, pero que espera que puedan ser fortalecerse desde estrategias didácticas mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC y se formulan como talleres de aula.

Véase Propuesta Didáctica planteada en anexo G- Archivo adjunto.

5. Conclusiones

No se puede aprender a ser escritor.
Se aprenden técnicas,
los procedimientos.
Porque ser escritor es,
ante todo, “una aptitud especial,
una disposición...”

Pedro Gómez Valderrama

A continuación se presentan las reflexiones finales de un trabajo investigativo que partió de los intereses y preocupaciones que como docentes oficiales se tienen frente a la competencia escritural de los estudiantes.

Este proceso se inició con la identificación de las problemáticas en las producciones escritas de los estudiantes de transición del colegio Alexander Fleming I.E.D. y de grado quinto del colegio Carlos Pizarro Leongómez I.E.D., a través de la metodología de la casuística. A partir de allí se conformó un marco teórico centrado en tres ejes: a escritura como actividad socio-cultural, la didáctica de la lengua y la literatura y las TIC como mediadoras de la producción escrita.

Esta conceptualización permitió repensar la escritura como una práctica que debe ir más allá de un ejercicio mecánico y descontextualizado y concebirla desde una perspectiva socio-cultural, que la vincule con el mundo y la vida de los estudiantes, volviéndola una práctica significativa, una herramienta de construcción de identidades y sentidos. A su vez, elementos como la imaginación, la fantasía y lo lúdico, centrales en la didáctica de la literatura, enriquecen esta concepción, pues apuntan al sujeto y a sus potencialidades para escribir. Finalmente las TIC se concibieron como mediadoras del proceso, pues al permitir un acercamiento multimodal al texto literario, pueden permitir el desarrollo de procesos lectores más eficaces que determinen mejores prácticas escriturales.

El proceso investigativo continuó con el diagnóstico de las producciones escritas de los estudiantes, que se llevó a cabo como parte de la metodología etnográfica de enfoque cualitativo que se asumió en éste trabajo. Entre los resultados observados, tanto en transición como en grado quinto, están la motivación por la lectura y el agrado por la escritura. En transición los diferentes niveles de apropiación de la escritura, se evidenciaron a través de

dibujos, signos y símbolos. Mientras que en el grado quinto, los escritos evaluados presentaron superficies textuales extensas y en general bien logradas, pero con deficiencias en la intencionalidad y la estructuración.

De manera más específica se puede decir que las producciones escritas presentaron deficiencias tanto en el nivel pragmático como en el nivel textual. En el nivel pragmático, se presentaron fallas relacionadas con la dificultad de responder a las intencionalidades planteadas para los textos escritos en ambos niveles escolares evaluados. En cuanto al *nivel textual* se evidenciaron fallas principalmente en el manejo de la macroestructura, derivando en fragmentaciones, omisiones y en dificultad en la construcción del sentido global de los productos escriturales.

A partir de este ejercicio diagnóstico, se asumieron la motivación y el estímulo como elementos esenciales e interdependientes, necesarios para que los docentes puedan propiciar los procesos cognitivos que mejoren las prácticas escriturales de los estudiantes. Es en este aspecto donde la literatura se convierte en un elemento central de la propuesta, pues estimula la creatividad de los estudiantes, los motiva para el desarrollo de tareas y los impulsa a asumir posturas frente a situaciones dadas. Llevar a los niños a habitar y construir mundos posibles desde la escritura, se convierte para ellos en una herramienta que afirma su identidad y potencia la enunciación, como acto individual de apropiación de la lengua.

Es así como se crearon estrategias para cada uno de los niveles –textual y pragmático- y criterios, que tienen como elemento central el texto literario y como herramienta mediadora las TIC. A partir de una exploración cuidadosa y dispendiosa, se adaptaron diversas herramientas tecnológicas disponibles en Internet, con el fin de lograr una exposición multimodal al texto literario (análoga y virtual) que responda a las nuevas lógicas de aprendizaje, los intereses, necesidades y potencialidades de los estudiantes actuales -nativos digitales – reforzando así los procesos lectores y desde allí, las prácticas escriturales.

Aunque se resalta la integración de los aspectos motivacionales, operativos y estructurales que se dan con los nuevos lenguajes semióticos que han nacido con las nuevas tecnologías, que incluyen la hipertextualidad, la simultaneidad, la transposición, el movimiento, el color, etc., y que hacen que el estudiante asuma un rol más activo, se requiere puntualizar en la necesidad de que el docente asuma como inmigrante digital, un rol reflexivo frente al empleo

de los recursos digitales, evitando un uso puramente instrumental. Sólo dentro de procesos planeados, orientados y con continuo acompañamiento del maestro, las TIC serán una herramienta cognitiva.

Finalmente, considerando la didáctica una disciplina de intervención y por tanto en constante cambio e inacabada, esta propuesta, no pretende agotar el tema y menos dar una solución única a los problemas escriturales de los niños de transición y quinto de primaria, sin embargo se considera como un buen inicio en la búsqueda de didácticas adecuadas a los tiempos actuales. Como propuesta, el próximo paso es su puesta en práctica, como ya se indicó en procesos de enseñanza–aprendizaje muy bien estructurados y orientados y de ser posible, que integren diferentes áreas.

Este trabajo de investigación abre las puertas a nuevos caminos de indagación no sólo para futuros estudiantes de la Especialización en Didácticas para Lecturas y Escrituras con énfasis en Literatura, sino para los docentes en general, que se están haciendo conscientes de la necesidad de transformar sus prácticas, para acceder a las nuevas narrativas que están llegando a la escuela. ¡En ello está el gran reto para la educación colombiana!

6. Bibliografía

Amado, B., & Ayala, J. (2006). *Coherencia y cohesión textual en la producción escrita de los estudiantes del grado 801 del colegio Don Bosco I*. (Proyecto EDLE). Universidad San Buenaventura. Bogotá.

Andrade, M. (2013). *Leer y escribir en la universidad. Una expedición para el mar académico*. Bogotá. Editorial Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Angulo et al. (2011). *La conversación literaria formal de cuentos: una apuesta didáctica a favor de la formación de un lector crítico*. (Proyecto EDLE). Universidad San Buenaventura. Bogotá.

Area, M. (2005). *La escuela y la sociedad de la información*. En: Ma. E. Bedoya, C. Bertran, M. Box, M. Eek; M. Leciñena, T. Núñez, L. Serra y V. Tirado (Coord.), *Nuevas Tecnologías, globalización y migraciones* (pp. 13-51). Barcelona: Ediciones Octaedro.

Área, M. (2010). *El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos – un estudio de casos*. Revista de Educación N° 352 Las TIC en la educación obligatoria: de la teoría a la política y la práctica, (pp. 77-97).

Área, M. (2010). *El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos – un estudio de casos*. Revista Educación - Las TIC en la educación obligatoria: de la teoría a la política y la práctica, 352, 77-97.

Área, M. (2005). *La escuela y la sociedad de la información. Nuevas Tecnologías, globalización y migraciones* (pp. 13-54). Barcelona: Ediciones Octaedro.

Baquero, M, Cañón, N., & Parra, O. (1990). *Literatura Infantil – Didáctica*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Becerra, Á. (1994) *Al pueblo nunca le toca*. Bogotá: Tercer mundo editores.

Briceño, M., & Fonseca, M. (2008). *Diseño de un libro electrónico multimedia que facilite el aprendizaje de la lectura y escritura en niños de primer grado*. In *Revista Anales* (pp. 29-49).

Cabero, J. (2004). *Reflexiones sobre las tecnologías como instrumentos culturales*. En: Francisco Martínez Sánchez y Ma. Paz Prendes Espinosa (Coord.), *Nuevas Tecnologías y Educación* (pp. 15-19). Madrid: Pearson – Prentice Hall

Camps, A., & Ruiz U. (2011). *El Objeto de la didáctica de la lengua y la literatura: En Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 13-20) Barcelona, España: GRAÓ.

Camps Mundó, A. (2012). *La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos*. *Revista Iberoamericana de Educación*. N. ° 59.

_____ (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura. El Objeto de la didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, España: GRAÓ.

_____ (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, España: GRAÓ.

_____ (2003, diciembre). *Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. *Lectura y vida revista latinoamericana de lectura*. (24), p. 10

_____ (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en la didáctica de la lengua* Barcelona, España: GRAÓ.

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.

Castellanos et al. (2011). *El papel de la literatura en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura*. (Proyecto EDLE). Universidad San Buenaventura. Bogotá.

Cassany, D. (2004). *La cocina de la Escritura*. Barcelona: Editorial anagrama. Duodécima edición.

Castillo Sivira, J. A. (2009). *La lectura, la escritura y la literatura en la educación secundaria venezolana*. Revista Artículos Arbitrados. No 46. (pp. 583 – 593). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Barquisimeto. Venezuela.

Cifuentes, R.M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura cotidiana en la escuela*. México: fondo de cultura económica.

Colomer T. (Diciembre 2001) *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. Lectura y vida revista latinoamericana de lectura. (22), p.2-19.

Contreras, S, Ortiz, C., & Rozo, L. (2005). *El juego como estrategia para el aprendizaje de la escritura en niños y niñas del grado cero D de la casa Bosco V*. (proyecto EDLE). Universidad San Buenaventura. Bogotá.

Duart, Josep M. y Sangrá. A. (2004). *Aprender en la virtualidad" En Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. XV, núm. 28, mayo. pp. 263-266, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina*

España Palop, E. (2012). *Reflexiones sobre la implementación de una secuencia didáctica*.
Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos. N° 2. Recuperado de:
<https://roderic.uv.es:8443/handle/10550/24993>

Ferreiro, E & Gómez. (2002) . *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*.
Mexico: siglo veintiuno editores, s.a.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1988). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*.
México: Siglo Veintiuno Editores.

Ferreiro, E. (1982). *¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en jardín de niños? Un problema mal planteado*. México, Boletín de la Dirección de Educación Pre-escolar, diciembre, N° 2.

Ferrer, E. (2000). *El ser, como construcción simbólica*. En revista Papeles, Bogotá, UAN. N° 5.

Ferrés, J. (2005). *La escuela y los medios de comunicación*. En: Bedoya M. E., Bertrán C., Box M., Eek M., Leciñena M., Núñez T., Serra L. y Tirado V. (Coord.). *Nuevas Tecnologías, globalización y migraciones* (pp. 55-78). Barcelona: Ediciones Octaedro. Recuperado de <http://209.85.173.104/search?q=cache:8ky>

Ferrés, J. (2005). *La escuela y los medios de comunicación*. En: Ma. Elena Bedoya, Carles Bertrán, Marina Box, Monserrat Eek; Marisa Leciñena, Teresa Núñez, Laura Serra y Vicent Tirado (Coord.), *Nuevas Tecnologías, globalización y migraciones* (pp. 55-78). Barcelona: Ediciones Octaedro.

García, A. & González, A. (2011). *Integración de las TIC en la práctica escolar y selección de recursos en dos áreas clave: Lengua y Matemáticas*. Recuperado de

http://www.edutic.ua.es/wp-content/uploads/2012/06/La-practica-educativa_129_144-CAP12.pdf

García Valcárcel, A., & González, A. D. (2011). Integración de las TIC en la práctica escolar y selección de recursos en dos áreas clave: lengua y matemática. *La práctica educativa en la Sociedad de la Información. Innovación a través de la investigación. La práctica educativa nella Società dell'Informazione. L'innovazione attraverso la ricerca*, (pp. 129-144). Recuperado de http://www.edutic.ua.es/wp-content/uploads/2012/06/La-practica-educativa_129_144-CAP12.pdf.

González, A. (2011). *Transformaciones en la producción de textos en los niños de 2° de Básica Primaria a través de la integración de las TIC*. Bogotá. Maestría en Informática Educativa. Universidad de la Sabana.

Guevara Benítez, Y., Rugerío Tapia, J.P., Delgado Sánchez, U., & Hermosillo García, A. (2010). *Análisis de los logros académicos de niños de primer grado, en relación con sus habilidades iniciales*. *Revista mexicana de investigación educativa*, julio-septiembre, (pp. 803-821).

Guevara Benítez, Y., López Hernández, A., García Vargas, G., Delgado, S., & Hermosillo García, Á. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. *Perfiles educativos*, 30(121), 41-62.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010) *metodología de la investigación*. Quinta Edición. MCGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S. A. DE C.V.

Herrera, J. (2006). *Coherencia y cohesión textual en las producciones escritas de los niños y niñas del grado cuarto a del centro educativo distrital Don Bosco 3*. Especialización EDLE. Universidad San Buenaventura. Bogotá.

Jolibert, J. y docentes de Ecouen. (2002). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Jolibert, J. (1992). *Formar niños productores de texto*. Santiago : Dolmen Ediciones.

Josep M. Duart y Albert Sangrà. (2004). *Aprender en la virtualidad*. En Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. XV, núm. 28, mayo, 2004, pp. 263-266. Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina.

Junca, S. (2007). *Los proyectos de aula favorecen las TIC en la adquisición escritural de niños y niñas de 5 a 6 años*. Experiencia CERLAC y Universidad EAFIT. Recuperado de http://www.cerlalc.org/Escuela/experiencias/Proy_aula_favorecen_TIC.pdf y https://docs.google.com/document/d/1H6pFR6_mTPStQ--FP-Olc2IwjgoHqf8J6W6MNNX3eU/edit?hl=es&pli=1

Martínez, M. 1999. *La investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. México: Editorial Trillas.

Murillo, P. (2013 enero-junio). *Concepciones de la Didáctica de la Literatura en Colombia durante los últimos diez años*. Revista Grafía Vol. 10, N° 1 Universidad Pedagógica Nacional.

Mateus, L, et al. (2013). *Estrategias de lectoescritura y su éxito o fracaso en un grupo experimental y tres grupos control en estudiantes de cuarto grado de primaria en la IED Juana Escobar*. Especialización EDLE. Universidad San Buenaventura. Bogotá.

Maturana León, A. La nueva alfabetización en la Sociedad

Medina et al. (2009). *Efectos de un programa basado en los postulados de la lectura y escritura como proceso sobre la calidad de comprensión y producción de textos expositivos en niños de tercero y cuarto de primaria*. (Tesis de maestría). Departamento de Comunicación Humana Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de

<http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/10-Lecturayescrituracomoprocesostransversales.pdf>

Miranda Pinto, M. S., & Osorio, A. J. (2008). *Las TIC en la primera infancia: valorización e integración en la educación inicial a través del enlace@ rcacomum*. Revista Iberoamericana de Educación, 46(9), 7.

Ortiz, C., & Morales, M. (2010). *Mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde la producción de textos argumentativo*. Universidad de la Amazonia. Florencia Caquetá. Colombia.

Pacheco, M., & González, J. (2009). *Proyecto de fortalecimiento de competencias comunicativas: Procesos e impacto del uso de las TIC*. Revista IDEP. (pp. 91 – 120). Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela. Bogotá.

Pegolo, L., Cababie, C., Froidevaux, P., Morley, J., Velarde, M., Venturini, A., & Vergara, V. (2012). *Mostrar y no mostrar en las narrativas personales de niños y adolescentes. Teoría y práctica de oralidad y escritura en talleres de extensión universitaria*. Universidad de Buenos Aires. Argentina. Recuperado de <http://extension.unicen.edu.ar>

Prensky, M. (2001). *Nativos digitales, inmigrantes digitales. On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 6*

Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía*. Recuperado el 23 de Abril de 2014 de <http://cungraficos.weebly.com/uploads/5/0/0/7/5007473/rodarianni-gramaticadelafantasiaintroduccionartedeinventarhistorias.pdf>

Rodari, G. (2009). *Ejercicios de fantasía*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

Rodríguez, J. (2008). *Géneros literarios y mundos posibles*. Madrid: Editorial Eneida.

Romero, F., Rojas, M., & Pedroza, G. (2009). *Leo y escribo navegando: Una propuesta para hacer uso de las TIC en el trabajo interdisciplinar centrado en la lectura y la escritura por ciclos*. Revista IDEP. (pp. 63 – 80). Institución Educativa Distrital Estrella del Sur. Bogotá.

Selltiz, C. (1965). *Casuística*. Madrid, Rialp. 4 Ed. (pp.115-116)

Sepúlveda, L.A. (2011). *El aprendizaje inicial de la escritura como (re) escritura*. (Tesis Doctoral). Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42727>

Silveira Toledo, L. (2014). *Adolescentes en situación de analfabetismo funcional: contribuciones del enfoque histórico cultural y el psicoanálisis*. Revista Científico pedagógica Atenas. Vol. 1 No 25. (pp. 140 – 151). Universidad Federal de Minas Gerais. Brasil.

Valencia et al. (2007). *Un modelo de incorporación de tics para el área de lecto-escritura centrado en el uso de computador y un video proyector en el aula*. (Tesis de grado). Facultad de Educación Medellín. Universidad de Antioquia. Recuperado de http://didactica.udea.edu.co/proyectorgrado3/informe_final_un_modelo_de_incorporacion_de_TICs_al_aula_de_.pdf

Van Dijk, T. (1980a). *Estructuras y funciones del discurso* (pp. 43 - 57). México: Siglo XXI Editores.

Van Dijk, T. (1980b). *Semántica y pragmática del discurso: En Texto y contexto* (pp. 150 - 152). Madrid: Ediciones Cátedra.