

ESCRÍBEME UNA CARTA. POSDATA: ESCRITURA COMO PROCESO

Angie Marcela Martínez Barbosa

Lady Daniela Rentería Alfonso

Monografía para optar por el título en Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras con  
Énfasis en Inglés y Francés

Asesora

Luz Carolina Pardo Cantor

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS

BOGOTÁ D.C.

2020

**PÁGINA DE ACEPTACIÓN**

*Nota de aceptación*

---

---

---

---

---

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

---

A mi mamá, por su luz, apoyo y amor durante todo este camino.

A mi papá, por sus palabras de apoyo y su ánimo constante.

A mi hermano, por siempre estar para mí y animarme a seguir.

Al amor de mi vida, por nunca dejarme caer y acompañarme en cada paso.

Y a Dios, por permitirme hacer realidad uno de mis más grandes sueños.

**Angie Marcela Martínez Barbosa**

Por el amor, fuerza, apoyo y dedicación

que mi madre me ha brindado durante toda mi vida,

le dedico esta monografía.

Gracias por todo.

**Lady Daniela Rentería Alfonso**

## **Agradecimientos**

Toda mi gratitud a Dios por permitirme culminar mi carrera profesional, por darme la sabiduría para alcanzar este sueño. Gracias infinitas a mi mamá, Yadira, por ser siempre mi luz en los momentos de oscuridad, por su apoyo y amor infinitos, por sus palabras de aliento cuando fueron necesarias, por no dejarme desfallecer y siempre animarme a continuar; a mi papá, Humberto, por su apoyo y amor, por sus palabras de aliento y por darme la determinación para no rendirme y continuar a pesar de los obstáculos. Agradezco a mi hermano, por ser siempre mi apoyo permanente, por nunca dejarme sola y animarme a seguir en todo momento; y a mi hermanita, por sus ocurrencias para hacerme reír en los peores momentos. Gracias al amor de mi vida, Sebas, por su amor infinito e incondicional, su apoyo y por tener las palabras indicadas para cada momento.

Agradezco infinitamente a mi gran amiga y compañera, Daniela Rentería, por su sincera amistad y por emprender este camino junto a mí. Gracias por tu apoyo y amistad incondicionales, por tu paciencia y confianza, por acompañarme en este camino, sin ti esto no hubiera sido lo mismo. Finalmente, un agradecimiento especial a nuestra asesora Carolina Pardo, por su guía, paciencia y dedicación constante para poder alcanzar esta meta, sin ella no lo habríamos logrado.

**Angie Marcela Martínez Barbosa**

Agradezco a mi amiga y compañera, Angie Martínez, con quien empecé este camino, quien me acompañó en el trayecto y en el que hoy, después de tanto tiempo, llegamos juntas a su fin. Gracias por tu amistad y apoyo incondicional, fue un gusto poder trabajar contigo, hacemos un buen equipo.

Agradezco también a nuestra asesora, Carolina Pardo, quien nos guió con paciencia y dedicación hasta alcanzar nuestra meta, sin tu ayuda no habríamos logrado tanto.

**Lady Daniela Rentería Alfonso**

## TABLA DE CONTENIDO

<b>CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA</b> .....	9
1.1. Contextualización .....	9
1.1.1. Caracterización institucional.....	9
1.1.2. Caracterización estudiantil.....	10
1.1.3. Diagnóstico .....	11
1.1.2.1. Planificación .....	11
1.1.2.2. Traducción .....	12
1.1.2.3. Revisión/Edición.....	13
1.2. Delimitación .....	14
1.3. Formulación de la propuesta.....	16
1.4. Justificación .....	17
1.5. Pregunta orientadora.....	20
1.6. Objetivos.....	20
1.6.1. Objetivo general.....	20
1.6.2. Objetivos específicos .....	20
<b>CAPÍTULO 2: CONTEXTO CONCEPTUAL</b> .....	21
2.1. Antecedentes .....	21
2.2. Marco conceptual.....	24
2.2.1. Subproceso de planeación.....	28
2.2.2. Subproceso de traducción .....	29
2.2.3. Subproceso de revisión/edición .....	30
2.2.4. Textos epistolares.....	31
2.2.5. Enfoque pedagógico.....	33
2.2.6. Enfoque didáctico. ....	35
<b>CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO</b> .....	40
3.1. Investigación como punto de partida .....	40
3.2. Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	41
3.3. Diseño de la propuesta didáctica.....	41
3.4. Matriz de la secuencia didáctica .....	43
3.5. Potenciales beneficiarios.....	45
3.6. Consideraciones Éticas .....	45
3.7. Limitaciones de la propuesta.....	46
<b>CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA</b> .....	47

4.1. Propuesta didáctica: Escríbeme una carta .....	47
4.1.1. Aspectos generales .....	49
4.1.2. Fases de la propuesta.....	52
4.1.2.1. <i>Preparación: Explorando tipos de textos y escribiendo con intención.</i> .....	52
4.1.2.2. <i>Producción: Entendiendo la escritura como proceso.</i> .....	54
4.1.2.3. Evaluación: Evaluando lo aprendido .....	59
4.2. Aporte innovador .....	61
<b>CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES</b> .....	63
<b>REFERENCIAS</b> .....	66
<b>ANEXOS</b> .....	71
<b>DIARIOS DE CAMPO</b> .....	71
Diario de Campo 1-303.....	71
Diario de Campo 1-304.....	72
Diario de Campo 2-303.....	74
Diario de Campo 2-304.....	75
Diario de Campo 3-303.....	77
Diario de Campo 3-304.....	78
Diario de Campo 4-303.....	80
Diario de Campo 4-304.....	81
Anexo 1: Encuesta .....	84
Anexo 2: Prueba diagnóstico (1).....	85
Anexo 3: Prueba diagnóstico (2).....	86
Anexo 4: Prueba diagnóstico (3).....	87
Anexo 5: Prueba diagnóstico (4).....	88

## LISTAS ESPECIALES

Ilustración 1. Inicio página web.....	48
Ilustración 2.Sección estudiantes, página web.....	48
Ilustración 3. Sección familia, página web. ....	49
Ilustración 4.Sección profesores, página web. ....	49
Ilustración 5.Introducción, mapa de ruta y personaje del módulo.....	50
Ilustración 6. Índice del módulo. ....	50
Ilustración 7. Íconos de sugerencias, aviso y recordatorio.....	51
Ilustración 8.Espacio para escritura de versión final. ....	51
Ilustración 9.Rúbrica de autoevaluación del módulo.....	52
Ilustración 10. Oficina postal 1: Tipos de texto. ....	53
Ilustración 11.Oficina postal 2: WhatsApp.....	54
Ilustración 12.Oficina postal 2: Facebook. ....	54
Ilustración 13.Explicación subprocesos de escritura. ....	55
Ilustración 14. Oficina postal 3: Amiga escritora que necesita una idea. ....	56
Ilustración 15. Oficina postal 4: Amigo que no ven desde antes de la cuarentena. ....	57
Ilustración 16.Oficina postal 5: Carta desastrosa que necesita ser revisada y corregida. ....	57
Ilustración 17. Oficina postal 6: Correo electrónico para participar en un concurso.....	58
Ilustración 18. Oficina postal 7: Adopción de mascota en un mundo virtual. ....	58
Ilustración 19.Oficina postal 7: Adopción de mascota en un mundo virtual 2. ....	59
Ilustración 20. Última oficina postal: Evaluación final. ....	60

## INTRODUCCIÓN

La piedra angular de la educación es la escritura, es esencial para todo estudiante ser capaz de producir textos de calidad, cuya forma y contenido sean capaces de demostrar su conocimiento y dedicación, sin importar la asignatura o el tipo de texto que se pida. Para poder hacerlo, es necesario enseñar la escritura no como un producto, sino como un proceso, especialmente cuando se está aprendiendo y es posible desarraigar el concepto de escritura como producto de la mente de los jóvenes. Por ello, se creó esta propuesta dirigida a estudiantes de cuarto grado de primaria, quienes ya empezaron su proceso lectoescritor, y que se sienten motivados a continuar aprendiendo y mejorar poco a poco sus habilidades.

Esta propuesta incluye un módulo y una página web que lo complementa, los cuales tienen el propósito de potenciar el proceso de escritura de estudiantes de grado cuarto a partir de la escritura de textos epistolares. Fue diseñada de esta forma a causa de la contingencia provocada por el COVID-19, que tuvo un gran efecto desestabilizador sobre el sistema educativo nacional, por lo cual fue necesario adaptarse y hacer uso de los recursos virtuales y tecnológicos a nuestra disposición.

Así pues, el presente proyecto está estructurado en cinco capítulos: el primero de ellos es el planteamiento de la propuesta, donde se contextualiza el surgimiento del proyecto diseñado; en segundo lugar, el contexto conceptual, donde se encuentra el marco conceptual y los antecedentes ; seguidamente, el diseño metodológico, allí se presenta la metodología usada para el diseño de la propuesta; en el capítulo cuarto, la propuesta de innovación didáctica, donde se describe detalladamente la propuesta; y, por último, las conclusiones, allí, se hace toda una reflexión alrededor de los aportes del ejercicio de la creación de una propuesta de este tipo, a nosotras como docentes en formación y a la población a la que la propuesta va dirigida.

## **CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA**

### **1.1. Contextualización**

#### **1.1.1. Caracterización institucional**

La presente propuesta didáctica surge luego del proceso de observación realizado en el Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño ubicado en la localidad Rafael Uribe, en el sur de Bogotá. Esta institución cuenta con primaria y bachillerato en jornada tarde y mañana, además del programa nocturno y fines de semana para personas víctimas de la violencia o extra edad. El P.E.I. del colegio busca que toda estudiante llegue a ser “crítica, reflexiva y autónoma, transformadora de contextos para la convivencia” (Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2019, p. 54); siguiendo principios institucionales como la innovación, el desarrollo del pensamiento, el gusto por la investigación, principios del conocer, del ser y hacer.

La institución, tiene orientados sus objetivos al desarrollo integral de las estudiantes, formando en valores humanos y sentido crítico, permitiéndoles construir un plan de vida, una vida plena y feliz más allá de sus circunstancias familiares; como se afirma en el P.E.I. de la institución (2019) “se hace necesario fortalecer (...) la construcción y empoderamiento de sus proyectos de vida para superar las carencias educativas que presentan sus familias” (p. 21). Por esto, las estudiantes liceístas tienen un perfil amplio, son mujeres críticas, analíticas y reflexivas, son autónomas, creativas y capaces de transformar contextos; sumado a esto, son mujeres con capacidad de liderazgo, comprometidas con el cambio social y son sensibles hacia lo artístico y lo deportivo.

Por último, con el fin de promover los objetivos institucionales y de enriquecer el perfil de las estudiantes liceístas, el colegio cuenta con distintos proyectos institucionales, siendo

fundamentales los proyectos de convivencia que están enmarcados en fortalecer las relaciones interpersonales de las estudiantes a partir del afecto y el respeto por la dignidad humana.

### **1.1.2. Caracterización estudiantil**

La población con la cual se desarrolló la primera fase del presente estudio pertenece a los cursos 403 y 404 de la jornada mañana, para un total de 81 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 8 y 10 años. A continuación, se presenta su caracterización, obtenida a través de la observación realizada en el mes de septiembre de 2019, de la encuesta individual que se aplicó a las estudiantes (Ver anexo 1). La información obtenida de este instrumento, que, por motivos de consentimiento y ausencias, se realizó con un total de 77 estudiantes, indica que el 31% de las niñas vive con ambos padres; el 17% vive con sólo uno de los padres y en ambos casos, con sus hermanos, si los tienen. El 52% restante, no solo vive con sus padres, sino con otros miembros de la familia como tíos, primos y abuelos.

Por otro lado, quienes ayudan a las estudiantes en casa, para reforzar los temas vistos en clase, y realizar las tareas, son en su mayoría las madres, con un 35%, hermanos con 14% y abuelos con 10%. El porcentaje restante es una minoría que corresponde a niñeras u otros miembros de la familia como tíos, primos, tutores y un 5% que manifestó que no reciben ayuda.

En lo referente a la clase, el 96% de las estudiantes indica que les gusta la clase de español, porque ven en ella un espacio donde pueden aprender y mejorar su lectura y escritura, lo que atrae su interés. El 4% restante expresa que tienen dificultad para escribir y entender los temas explicados en clase, resaltando que la presión de obtener buenos resultados las disgusta.

Además, las estudiantes manifiestan que de la clase les gusta: leer (30%), contar historias (23%), escribir (20%), dictados (18%) y otros (9%), donde predominó el dibujo como un espacio

libre y creativo. Entre las razones que dan las estudiantes al dar sus actividades favoritas, afirman que este tipo de actividades les permite mejorar su proceso lectoescritor, aprender nuevo vocabulario y en el caso de los dictados, ver sus errores y poder aprender de ellos. Finalmente, en las conversaciones que surgieron durante las observaciones, varias estudiantes manifestaban no contar con acceso a internet o a un computador en la casa, lo que les dificultaba realizar algunas tareas de consulta.

### **1.1.3. Diagnóstico**

Para hacer un diagnóstico de la población y poder identificar las dificultades que tenían las estudiantes y así determinar la necesidad de aprendizaje para el desarrollo de la presente propuesta; en primer lugar, se tuvieron en cuenta los resultados de la encuesta de caracterización; además, las observaciones con los diarios de campo, donde se evidenció la ausencia de prácticas de producción escrita en las clases (Ver DC 1-303 y 1-304). Esto dio paso a establecer una prueba diagnóstica dirigida al proceso de escritura, donde se les pidió escribir una carta y cuyas preguntas post escriturales (Ver anexo 2) permitieron identificar la ausencia de los subprocesos de planeación, traducción y revisión/edición propuestos por Hayes y Flower (1981). Esta prueba fue aplicada a 67 estudiantes de un total de 81, a causa de la ausencia de algunas de ellas.

Los resultados obtenidos se presentan a continuación, según las subcategorías correspondientes a los subprocesos de escritura:

#### ***1.1.2.1. Planificación***

Las primeras dos preguntas están enfocadas en indagar sobre las ideas de las estudiantes antes de escribir la carta, si pensaron algo y en qué pensaron. Los resultados obtenidos indican que el 58% manifestó no pensar en lo que querían escribir antes de empezar a hacerlo, más allá

de saber que tenían que escribir una carta a un ser querido. Aunque ellas no se detuvieron a pensar lo que querían escribir, sí pensaron a quién le iban a escribir, siendo las amigas o los padres los destinatarios de estas. Por eso, aunque no planifican completamente el contenido y la intención de la carta, se evidencia que tienen conciencia de un lector.

Por otro lado, el 39% indicó que sí pensaron antes de escribir la carta, desde cual iba a ser la extensión, lo que querían contar y a quién contárselo, además de los sentimientos que querían transmitir. El 3% restante declaró no recordar lo que pensaron antes de empezar a escribir, mostrando una ausencia total de planificación. Por consiguiente, respecto a la planificación por parte de las estudiantes, aunque piensan en su lector, la mayoría aún no tiene la habilidad para ir más lejos, en cuanto a contenido, intención u organización de ideas.

#### ***1.1.2.2. Traducción***

La información obtenida muestra que el 15% presentó dificultades mientras escribía la carta, debido a que olvidaban las ideas pensadas previamente o no encontraban la manera de expresar sus ideas en el texto; el 65% de las estudiantes afirma no presentar ninguna dificultad durante la escritura; y, el 20% restante no respondió la pregunta, hecho que sugiere que no entendieron la pregunta, o no son conscientes de sus dificultades. Por otro lado, al preguntarles sobre el uso de las ideas previas durante la textualización de la carta, las estudiantes indican que solo pensaron a quien le iban a escribir y simplemente escribieron a medida que surgían las ideas.

En contraposición, aunque la mayoría afirmó no tener ninguna dificultad mientras escribían, los textos evidenciaron problemas de ortografía, puntuación y redundancia, donde no se evidencia el desarrollo de ideas, o el paso de una idea a otra, sino la misma idea escrita de otra

forma y en otros casos, la repetición exacta de algunas frases (Ver anexo 3 y 4). Por otro lado, también se presentaron dificultades respecto a coherencia y cohesión; es el caso de una de ellas, que inicialmente le escribe a su madre y finaliza dirigiéndose a “Alan” (Ver anexo 5).

Aunque la percepción de las estudiantes sobre sus habilidades de escritura es buena y las dificultades inexistentes, sus textos señalaron lo contrario. Estos evidenciaron problemas considerables respecto a las propiedades textuales, y en algunos casos, dificultad para mantener el mismo destinatario, que es el único elemento de la planeación que todas indicaron dominar.

### ***1.1.2.3. Revisión/Edición***

Las respuestas recogidas indican que el 74% de la población volvió a leer la carta, y entre las razones para hacerlo están recordar qué se había escrito, revisar ortografía o revisar si lo escrito era de su gusto; el 21% no leyó la carta al terminar y entre las principales razones se encuentra la falta de gusto por leer de nuevo lo que ya se escribió; finalmente, el 5% restante no da respuesta a la pregunta. Con base en estos resultados, se manifiesta que la revisión del texto no es un problema para la mayoría de las estudiantes.

En cuanto a la edición, solo el 23% manifiesta haber cambiado algo del texto, entre ello, puntuación, ortografía o eliminar cosas que quedaron mal o no les gustaban, porcentaje que contrasta con el 74% que realizó una revisión del texto y que se alinea con el 71% que no realizó ningún cambio, argumentando que no querían o todo había quedado bien; el 6% restante no respondió a la pregunta. Estas cifras evidencian que las estudiantes tienen dificultades para reconocer y reflexionar sobre sus errores, porque como se mencionó antes, todos los textos tuvieron problemas referentes a las propiedades textuales, y por lo tanto la edición era necesaria en cada texto, evidenciando dificultad o desinterés respecto a su proceso de escritura.

Por otro lado, aunque las estudiantes lograron transmitir su mensaje y cumplir con la intención comunicativa, que en la mayoría de los casos era expresar amor y afecto, los textos presentan problemas considerables que impiden evaluarlos como textos de calidad. Finalmente, teniendo en cuenta la información obtenida a partir de la prueba diagnóstica, se identificaron dificultades en cada uno de los subprocesos de escritura. En planeación, se evidenció que las estudiantes no se detuvieron a realizar un plan u organizar sus ideas; en textualización no pudieron reconocer lo que se les dificultó; por último, en revisión/edición, aunque la mayoría no presentó problemas para revisar el texto, fue una minoría la que se detuvo a realizar correcciones. Por consiguiente, al tener en cuenta sus dificultades y vacíos, no es posible evidenciar la escritura como proceso.

## **1.2. Delimitación**

A causa del desempeño demostrado por la población, quedó en evidencia que las estudiantes presentan dificultades en el proceso de producción escrita. Tomando como base no solo las preguntas realizadas en el diagnóstico, sino la prueba escritural, que resulta más reveladora que las percepciones de las estudiantes, se demuestra que las estudiantes presentan dificultades para realizar un plan y seguirlo y aunque tienen las nociones básicas sobre un destinatario y enviar un mensaje, también tienen grandes dificultades con las propiedades textuales.

Sumado a esto, no solo cometen errores que afectan la calidad y el sentido del texto, sino que no son capaces de identificarlos, impidiendo así el superarlos. El problema se evidencia también a partir de las observaciones realizadas, pues ante la ausencia de prácticas de escritura en el aula, al realizarlas las estudiantes no demuestran estar en la capacidad de expresar sus ideas

claramente, en sus textos se muestra la falta coherencia, cohesión, hay ideas segmentadas, falta de puntuación, repetición de palabras y errores de ortografía.

Por consiguiente, para una mejora del proceso de escritura y la superación de estas dificultades presentadas en cuarto grado, se hace necesaria la creación de una propuesta de innovación didáctica donde se les enseñe sobre estrategias, la escritura como proceso y a reflexionar sobre su escritura y dificultades. Esta propuesta tiene en consideración no solo las dificultades presentadas por los estudiantes, sino la situación de contingencia actual relacionada con el COVID-19, donde no es posible acceder a clases presenciales, y las nuevas tecnologías representan un reto para el sistema de educación colombiano. Esto se comprueba en un estudio realizado por BlinkLearning (2019) a profesores del país, donde el 30% señaló que es necesaria mayor capacitación sobre manejo de software digital (aplicaciones, plataformas, ofimática, etc.), y otro 20% indicó lo mismo sobre la capacitación en búsqueda, edición y producción de contenido digital (grabación y edición de vídeo y audio, creación de infografías, etc.)

Por consiguiente, teniendo en cuenta las dificultades de la población observada y pensando en las dificultades que puede representar la enseñanza de la escritura en el contexto actual, a través de un módulo y una página web diseñada para darle apoyo, se busca guiar a los estudiantes para que puedan aprender sobre la escritura como proceso, mejorar sus habilidades y superar sus dificultades. De esta forma, aunque no hay una intervención directa, a través de esta propuesta didáctica, se puede dar solución a dificultades evidenciadas, dando una respuesta innovadora al enfoque tradicionalista que se evidenció en las observaciones de clase.

### **1.3. Formulación de la propuesta**

En esta propuesta se quiere educar a los estudiantes en el componente de escritura, un componente que forma parte de todas las áreas disciplinares, pero que su desarrollo y enseñanza es generalmente adjudicado al área de lenguaje. Como se menciona en el documento de la Secretaría de Educación titulado Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo, la escritura “es una práctica que se realiza con propósitos variados en la vida real (informar, opinar, convencer, expresar un sentimiento, dar una instrucción, etc.)” (Isaza y Castaño, 2010, p. 42). Pero lamentablemente, esto se convirtió “en un ejercicio escolar carente de sentido” (Isaza y Castaño, 2010, p. 42). Por eso, para recobrar el sentido de la escritura y lo que esta permite y posibilita a los estudiantes, en la escuela y fuera de ella, se diseñó un módulo donde la escritura se plantea como un proceso con intención, donde el contexto y la vida diaria de los estudiantes se tiene en cuenta para regresarle el propósito a la práctica y enseñanza de esta.

Adicional a ello, cuando se trata de composición escrita, la malla de aprendizaje de cuarto grado, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), dice que “debe conseguirse que los estudiantes pongan en práctica el proceso de escritura; para ello, debe solicitárseles que planeen, redacten, revisen y reescriban sus textos teniendo en cuenta el propósito comunicativo” (MEN, 2017, p. 3). Siguiendo estas indicaciones, el módulo diseñado en este proyecto se basa en el modelo de Flower y Hayes (1981), que define la escritura como un proceso, compuesto por: planeación, traducción, revisión y edición. De esta forma, los estudiantes que hagan uso del módulo no solo aprenderán la escritura como un ejercicio con significado, sino como un proceso donde el propósito comunicativo es igualmente importante.

Finalmente, en cuarto grado, debe enseñarse la escritura de manera que permita a los estudiantes estar preparados para presentar las pruebas estandarizadas que el MEN exige durante su etapa de formación, como lo son las pruebas saber. Por esto, es el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES, quien plantea los lineamientos para la aplicación de la Prueba Saber 5°, donde especifican que en lo correspondiente a la competencia comunicativa-escritora, “la prueba evalúa el proceso de escritura y no la escritura en sí” (ICFES, 2016, p. 22). Esta prueba no les pide que escriban, sino que indaga sobre el uso de planeación, textualización, revisión o reescritura por parte de los estudiantes. Además, tiene en cuenta las estrategias de organización, el uso adecuado de palabras, y que se responda a las necesidades comunicativas. Por lo tanto, la presente investigación no solo cumple con los objetivos y lineamientos mencionados anteriormente, sino que también permite a los estudiantes aprender lo necesario para estar preparados para la Prueba Saber 5°.

#### **1.4. Justificación**

Teniendo en cuenta que la dificultad encontrada es el proceso de escritura, esta propuesta tiene como propósito fundamental potenciar ese proceso, de manera que las estudiantes se interesen por escribir de una manera más consciente. Así, partiendo del interés de las estudiantes por la escritura como medio para poder comunicarse y expresar cómo se sienten, se pretende que, a través de la escritura de textos epistolares, las estudiantes logren desarrollar estrategias para mejorar su escritura; para lo cual es necesario que adopten la escritura como un proceso constituido por ciertos momentos para llegar a un producto final.

Por lo tanto, se hace necesario fortalecer la escritura dándole importancia a todo el proceso que esta implica y la necesidad de utilizar los subprocesos propuestos por Hayes y Flower

(planificación, traducción, revisión/edición) para la mejoría en la escritura. Para llegar al producto final se requiere de, según explican Flórez y Cuervo (2005): la planeación, que es “un proceso de toma de decisiones relacionadas con el propósito que se quiere lograr y las características de los lectores a quienes se dirige (...) el contenido, la organización y las estructuras gramaticales” (p. 10). Después de la planeación, toman lugar los otros dos subprocesos, que son traducción y revisión, en los que se procede a ejecutar lo establecido en la planeación y posteriormente editar, si es necesario para mejorar la calidad del texto, el producto final.

Consecuentemente, con el desarrollo de esta propuesta se quiere lograr una mejora en el proceso de escritura de las estudiantes, además de aumentar su confianza en sus capacidades escriturales, y ayudarles a comprender que estas les permiten comunicar lo que deseen a cualquiera en cualquier contexto y circunstancia, generando un material motivador, llamativo, acorde a sus gustos y etapa de desarrollo. Sumado a esto, con esta propuesta se pretende lograr una mejor comprensión del rol de los textos epistolares en la comprensión y fortalecimiento del proceso de escritura en la escuela; cómo pueden usarse para mejorar las capacidades de escritura de los estudiantes y al mismo tiempo aprovechar la naturaleza social del ser humano, que lo impulsa a querer comunicar.

Para cumplir este propósito se hace necesario tener en cuenta los diferentes factores que actualmente pueden afectar la ejecución del mismo, como lo son la pandemia, la desigualdad social y el acceso a tecnologías. A causa de la pandemia, los estudiantes no pueden asistir al salón de clases, y se ven obligados a estudiar desde casa, donde muchos no tienen los recursos para poder hacerlo, como lo son el internet o un computador. Por lo tanto, con el fin de superar

esas dificultades, este módulo está diseñado con los contenidos a enseñar y un lenguaje sencillo que permita a la familia y los estudiantes entender para así fortalecer su autonomía.

Este módulo fue creado para acceder a él de varias maneras, una de forma virtual, a través de una página web, donde puede ser descargado como archivo PDF para así tener acceso de manera offline; también el módulo brinda la opción de tenerlo de manera impresa, bien sea que la IED lo realice a gran escala o que cada familia, dependiendo de sus posibilidades, pueda imprimirlo. Todas estas formas de acceder al módulo harán que ningún estudiante se quede sin cualificar su proceso de escritura. Además, la página web ofrece explicaciones para familia y otros profesores, que estén interesados en guiar y apoyar a los estudiantes durante su proceso.

Finalmente, esta propuesta contribuye también a los educadores colombianos con un material didáctico que permite enseñar la escritura desde el proceso que esta implica, y no como se viene enseñando de manera tradicional en las aulas de clase, material que además pueden adaptar a las necesidades específicas de sus estudiantes. A nivel personal, este proyecto implica para nosotras un gran crecimiento como docentes, crear una propuesta como esta desde cero y trabajar la escritura de la manera en que se propone, nos da experiencia que será necesaria cuando ejerzamos profesionalmente la docencia. El conocimiento y las ideas serán profundamente beneficiosas para los futuros estudiantes, los cuales, sin importar la edad o el curso, tendrán la oportunidad de tener otro tipo de acercamiento a la lectura y a la escritura, uno donde el proceso es igual de importante al resultado.

## **1.5. Pregunta orientadora**

¿Cómo el módulo y la página web orientados a la escritura de textos epistolares potencian el proceso de escritura de estudiantes de grado cuarto?

## **1.6. Objetivos**

### **1.6.1. Objetivo general**

Diseñar una propuesta didáctica y pedagógica innovadora con el uso de herramientas tecnológicas que guíe a los estudiantes de cuarto grado para que puedan potenciar su proceso de escritura.

### **1.6.2. Objetivos específicos**

- Diseñar una propuesta metodológica en torno al modelo de escritura de Hayes y Flower.
- Implementar las TIC en una secuencia didáctica enfocada en la producción de textos epistolares implementado el modelo de Hayes y Flower.
- Elaborar una página web que permita a padres y maestros aprender sobre el módulo y cómo guiar a los estudiantes en su proceso de escritura.

## CAPÍTULO 2: CONTEXTO CONCEPTUAL

### 2.1. Antecedentes

En este apartado se presentan las contribuciones de distintas investigaciones nacionales e internacionales, que brindan una guía para este proyecto, orientado a implementar la escritura como proceso en estudiantes de cuarto grado de primaria. Los trabajos consultados brindan información sobre la escritura, estrategias metacognitivas y didácticas para su enseñanza, datos relevantes sobre el género epistolar y propuestas de innovación pedagógica y didáctica.

En relación con estrategias metacognitivas, se encontró una investigación, en la que Salazar (2016) identifica las estrategias que influían en la escritura de la población estudiada y la concepción de escritura que ellos tenían, con una propuesta de intervención en la que desarrolló los procesos de planificación y producción en la escritura de los estudiantes a través de estrategias metacognitivas entendidas desde Hayes y Flower como: planeación, transcripción y revisión. Dicha investigación permite realizar una revisión de estrategias metacognitivas en lo que respecta a los subprocesos de la escritura, que aporta al enfoque de enseñanza de la escritura que se quiere realizar en esta propuesta.

Con respecto a la enseñanza de la escritura, se encuentran dos investigaciones que aportan al proyecto desde lo que implica enseñar la escritura como proceso. Así, la investigación de Botello, S. (2013) de la Universidad del Tolima, tiene como foco a los profesores y su percepción sobre la enseñanza de la escritura, para ello la investigadora realiza una búsqueda sobre la teoría de la escritura, que nos permite conocer otros puntos de vista, otros autores e investigaciones que aportan a la construcción del presente proyecto. Ong (como se citó en Botello, 2013) plantea la escritura como un acto que implica complejidad cognitiva, que exige habilidades y destrezas, en el plano de selección y en el de combinación. A esto, Cassany (1990)

añade que escribir es un proceso complejo que requiere dedicación y paciencia. Proceso que incluye pensamiento organizado y orquestado del escritor, durante el acto de composición, en los cuales se incluye planificación, redacción y revisión (Hayes y Flower, 1980).

Así mismo, en la investigación de Rodríguez, D., Roa, J., y Osorio, H. (2018), se analizan las prácticas de enseñanza de la escritura con el fin de transformar la práctica pedagógica y cambiar la percepción de estudiantes y docentes frente a la producción textual. La escritura se plantea desde distintas teorías incluyendo la de Bereiter y Scardamalia (1992), sobre las tres etapas en el proceso de escritura (planificación, textualización, revisión/edición); lo que permite la revisión de estos autores y su pertinencia al estudio. Sumado a esto, con la investigación acción, proponen una secuencia didáctica, enmarcada en las fases del método de investigación (introducción, desarrollo y cierre) e implementada para la resignificación de la escritura; este aspecto permite tener una guía para el desarrollo de la presente propuesta que incluirá una secuencia didáctica.

Por otro lado, respecto a referentes sobre los textos epistolares, que son la estrategia del presente proyecto, se toma la investigación de Krasniqi (2014). En ella se desarrolla teoría sobre el género epistolar, al entenderlo como un género del discurso y un género literario. Para su desarrollo, Krasniqi cita a diversos autores, los cuales aportan al presente proyecto diferentes puntos de vista de lo que se define por carta, lo que la caracteriza, sus aportes y lo que la diferencia de otro tipo de textos. Se explica que la carta es un híbrido entre lo discursivo y lo literario (Frye y Nelson), donde el lector es partícipe de la red textual tanto como el escritor. Es un género intertextual que se puede categorizar en diferentes modos e intenciones, según su forma y contenido (Genette).

Adicionalmente, se encuentra un referente sobre una propuesta didáctica, que aporta al presente estudio con la conceptualización y ejemplificación de la secuencia didáctica bajo los parámetros del modelo de escritura propuesto por Hayes y Flower. En la tesis de Bernal, D., Torres, M., y Perilla, N. (2017), se propone una estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura en grado quinto a partir del comentario de cuento. Con una investigación de tipo descriptivo-hermenéutico, se describen e interpretan las prácticas pedagógicas de los docentes para proponer estrategias transformadoras; en este caso, se presenta una secuencia didáctica para ser implementada, sustentada desde la teoría de Anna Camps (2003), y propuesta en cuatro fases: presentación, comprensión, práctica y síntesis y socialización, que se deben llevar a cabo bajo el modelo de escritura de Hayes y Flower, mencionado en el marco conceptual.

Por último, en cuanto a los referentes de innovación pedagógica y didáctica, fueron seleccionados dos, los cuales cumplen con la orientación y los objetivos de la presente propuesta. Para su elaboración, se tuvo como referencia el proyecto aplicado de Parra, D. (2020), quien diseñó una cartilla para aumentar la motivación lectoescritora de los estudiantes. En su proyecto se evidencia que tener en cuenta los intereses y gustos de los estudiantes mejora la participación y dedicación de estos, además, fue una guía en cuanto al diseño que podríamos aplicar a la propuesta.

Lo anterior se complementa con una investigación que aporta a la propuesta desde el punto de vista de la implementación de las TIC como medio de motivación para la lectura y la escritura en tanto el estudiante se apropia de estas herramientas. Romero, F., Rojas, M., y Pedroza, G. (2009) hacen énfasis en el uso de herramientas tecnológicas en un trabajo interdisciplinar centrado en la lectura y la escritura. Aquí, se motiva a los estudiantes a leer y a escribir por medio de dichas herramientas, que son vistas como un medio que lleva a los

estudiantes a determinado fin. Además, como lo afirman Romero et al. (2009) “las nuevas teorías educativas giran en torno a la integración de saberes, apropiación de las TIC” (p. 68), es decir que aportan a la innovación educativa y al mismo tiempo, a mejorar el proceso educativo.

Con la revisión de antecedentes realizada, se abre un panorama hacia la teoría y metodología del estudio, lo que permite una proyección a la creación de una propuesta que incluya una secuencia didáctica pertinente para el contexto que vivimos actualmente y que involucre los aportes tecnológicos para el sector educativo. Los antecedentes nos aportan ideas para la innovación con la ayuda de las TIC y otros recursos, siguiendo modelos relacionados con el proceso de escritura e incluyendo los subprocesos a trabajar durante la intervención (planeación, textualización, revisión/edición).

## **2.2. Marco conceptual**

En este apartado se presentan los conceptos fundamentales para la propuesta, desde la postura de diferentes autores, con el propósito de guiar al lector a través de las principales categorías establecidas. En primer lugar, se abordará la postura de la escritura como proceso y su relación con la cognición; en segundo, la importancia de las propiedades textuales en el proceso de escritura; en tercero, las características de los subprocesos que componen la escritura: planeación, traducción y revisión/edición; luego, los textos epistolares como estrategia de intervención; y, por último, los enfoques pedagógico y didáctico bajo los cuales se sustenta la propuesta.

En primer lugar, para Cassany (1995) el acto de escribir es visto como un proceso para elaborar ideas, además de ser una tarea lingüística de redacción, “es mucho más que un medio de comunicación: es un instrumento epistemológico de aprendizaje” (p. 32). Lo que significa que

por medio de la escritura también se puede aprender y comprender cualquier tema, que, en el caso de esta propuesta, el interés principal es que a partir de la escritura los estudiantes puedan aprender de estrategias para la producción de textos.

Además, al referirse a los procesos de composición de un escrito, Cassany (1995) afirma que

son una línea de investigación psicolingüística y un movimiento de renovación de la enseñanza de la redacción. Su campo de acción es el proceso de composición o de escritura, es decir, todo lo que piensa, hace y escribe un autor desde que se plantea producir un texto hasta que termina la versión definitiva. (p. 31)

A partir de lo dicho por el autor, se puede inferir que la composición escrita es vista como un proceso que empieza justo al asignarse una tarea escritural y finaliza en el momento en que hay una versión final. Este aporte se complementa con el modelo de escritura de Flower y Hayes (1980), quienes estudian la escritura como “un proceso cognitivo de resolución de problemas” (p.22) que puede involucrar varias habilidades mentales con el fin de resolver el problema. Ahora, este es un proceso que posibilita tareas de interpretación, reflexión y producción de textos, que a la vez “lleva las representaciones internas al contexto del entorno de las tareas y produce resultados escritos” (Hayes, 1996, p.7), mientras se hace uso de la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo.

Las representaciones internas son las ideas que llegan al escritor cuando es asignada la tarea de escritura, estas pasan al entorno de la tarea donde se encuentran la audiencia, el tema y la exigencia de la tarea de escritura; lo anterior se pone en juego al realizar el proceso de escritura, donde hay una interacción permanente entre la memoria de trabajo y largo plazo para

producir el texto. (Hayes, 1996). La memoria a largo plazo, como Flower y Hayes (1981) lo explican, “a diferencia de la memoria a corto plazo, que es nuestra capacidad de procesamiento activo o atención consciente, la memoria a largo plazo es una entidad relativamente estable que tiene su propia organización interna de la información” (p.371).

Este proceso cognitivo lo adapta cada escritor durante el acto de composición, está organizado jerárquicamente y es dirigido a partir de los objetivos que tenga el escritor, los cuales pueden ser de alto nivel o simplemente de apoyo, y en cualquier momento pueden cambiar de acuerdo con las necesidades que tenga o le surjan al escritor durante el acto de escritura (Flower y Hayes, 1981). Entendiendo la idea de la escritura como un proceso, da paso a que las estudiantes mejoren su escritura, a través de ejercicios de autorreflexión, interpretación y producción para poder superar las dificultades frente al proceso.

Igualmente, Flórez y Cuervo (2005) reafirman esta idea al decir que la escritura es “un proceso cognoscitivo, lingüístico, emocional y social y se sugiere un conjunto de estrategias útiles derivadas de este conocimiento” (p.10). De lo dicho por las autoras, se entiende que escribir es un proceso donde el conocimiento y experiencia toman lugar durante la creación de estrategias de escritura, siendo influenciadas por el aspecto emocional y social del individuo. Además, durante este proceso se deben “asegurar la coherencia y la lógica del texto, no cometer errores de ortografía (...) utilizar adecuadamente la puntuación para comunicar los significados deseados, y controlar la longitud del texto” (Flórez y Cuervo, 2005, p.44). Esto muestra que, en el proceso de escritura, no solo se tienen en cuenta las ideas a plasmar y los conceptos, sino que son de igual importancia la ortografía, la gramática, la cohesión y la coherencia.

Hasta aquí se ha mencionado el rasgo cognitivo que tiene la escritura al ser un proceso, donde una parte importante es hacer conciencia de los errores y corregirlos. Gran parte de esos errores son los referentes a las propiedades textuales, que son de suma importancia a la hora de emprender el proceso de producción escrita. Cassany, Luna y Sanz (2003) aluden a seis propiedades textuales:

la adecuación se encarga del dialecto y del registro; la coherencia, de la información o del contenido; la cohesión, de las conexiones entre las frases; la gramática, de la formación de las frases; la presentación, de la ejecución del texto; y la estilística, de los recursos retóricos o literarios utilizados (p. 316).

Dichas propiedades son un conjunto de características esenciales que deben ser parte de un texto para poder transmitir un mensaje claro; además, condensan los conocimientos que debe tener un escritor hábil sobre el código lingüístico para poder usar la lengua de manera eficaz (Cassany. Et al., 2003). Entonces, al tener en claro estas propiedades en la composición, el proceso de escritura se va a llevar a cabo de mejor manera, en tanto se hace un uso correcto de la lengua.

Por otro lado, Cassany (1995) se refiere al proceso de composición como “todo lo que piensa, hace y escribe un autor desde que se plantea producir un texto hasta que termina la versión definitiva” (p. 31), haciendo alusión al uso de estrategias por parte de escritores expertos o maduros.

Las estrategias de los escritores expertos o maduros son los subprocesos en los que se busca poder organizar y desarrollar ideas, redactar, evaluar y revisar lo escrito; lo anterior con el objetivo de lograr una escritura más eficaz, para leer y escribir mejor todo tipo de textos

(Cassany, 1995). Pero no todos los escritores usan estrategias, lo que separa a un escritor experto de uno inexperto, o como Scardamalia y Bereiter los llaman: maduros e inmaduros.

La diferencia entre un escritor maduro y uno inmaduro, es que el escritor maduro, transforma el conocimiento, mientras que el escritor inmaduro, dice el conocimiento. Para explicarlo, Scardamalia y Bereiter (1992) crearon dos modelos: “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. En el modelo de decir el conocimiento, el escritor inmaduro "construye alguna representación de lo que se le ha pedido que escriba, luego, localiza los identificadores del tópico y del género" (Scardamalia y Bereiter, 1992, p.46). Con estos identificadores, el escritor busca en su memoria y plasma su conocimiento. Por otro lado, en el modelo de transformar el conocimiento, lo que diferencia a los escritores maduros de los inmaduros es “la ejecución de procedimientos poderosos que les permiten delimitar, elaborar y refinar conocimientos disponibles” (Scardamalia y Bereiter, 1992, p.63).

Al hablar de procedimientos poderosos (Scardamalia y Bereiter, 1992), se hace referencia a los procesos de composición de Hayes y Flower (1980), quienes entienden la escritura como un proceso complejo que requiere de ciertas operaciones mentales para su realización; así pues, dichos autores establecen los subprocesos que componen la escritura: planeación, traducción y revisión/edición. Para esto, es necesario tener en cuenta que, si estos pueden presentarse de forma lineal, durante el proceso de escritura puede haber variaciones según las necesidades y el estilo del escritor (Flórez y Cuervo, 2005). Esta idea es retomada por Flórez y Cuervo (2005), quienes sirven de apoyo en la definición de los subprocesos, cuya presentación se hará a continuación en el orden mencionado previamente.

### **2.2.1. Subproceso de planeación**

Flower y Hayes (1981) establecen como paso principal en el proceso de escritura “el acto de descubrir cómo llegar de aquí para allá, es decir, hacer un plan detallado (...) En el proceso de planificación los escritores forman una representación interna del conocimiento que se utilizará en la escritura” (p.372), lo cual se hace a partir de la generación y organización de ideas, y el establecimiento de objetivos claros de escritura (Flower y Hayes, 1981). Lo que quiere decir que antes de iniciar la escritura es necesario crear una guía para seguir durante todo el proceso.

Por su parte, Flórez y Cuervo (2005) afirman que este primer subproceso se relaciona con “incubar, generar, capturar y manipular ideas, organizar, fijar metas, prescribir y especificar el texto(...) Además, cuando se planea un texto es necesario anticipar quién lo va a leer y en qué forma quiere impactar a la audiencia” (p. 46). Es decir que para empezar a escribir un texto se hace menester pensar en el propósito principal de este y de quién lo escribe, teniendo en cuenta lo que se quiere expresar, a quién y de qué manera.

Con lo anterior, se afirma que una de las actividades primordiales es la planeación, pensando siempre en los objetivos del escritor, en quién será el posible lector y en el propósito comunicativo del texto. Teniendo esto en cuenta, se espera que las estudiantes sean capaces de realizar un plan para los textos que van a producir, teniendo en cuenta el destinatario del texto, los contenidos y objetivos, sin dejar de lado las propiedades textuales. Todo esto con el fin de que ellas sean capaces de expresar plenamente sus ideas e intenciones a través del código escrito, dificultad que han mencionado con anterioridad.

### **2.2.2. Subproceso de traducción**

Seguido al subproceso de planeación, está la traducción, que es la transformación de las ideas en “lenguaje visible” (Flower y Hayes, 1996). En este subproceso, una vez se termina la

planificación, el escritor procede a “traducir a significado, y puede hacerlo utilizando palabras clave (que Vygotsky llama palabras "saturadas de significado") y organizando una compleja red de relaciones que resultan en una pieza lineal de castellano escrito" (Flower y Hayes, 1996, p.8). Esto significa, transformar las ideas, el conocimiento y los planes, en el código escrito, como lo explican Flórez y Cuervo (2005), quienes se refieren a este subproceso como textualización, al decir que es el acto mismo de escribir en el papel o cualquier otro medio que lo permita, en este momento se pasan las ideas al código escrito en una primera versión del texto.

Al referirse a una primera versión del texto, se habla del segundo paso durante el proceso, por ende, esa primera versión producida en este momento se verá afectada por lo que se realice en el tercer momento. Una vez que las estudiantes han realizado el plan, se espera que sean capaces de seguirlo durante la traducción, que mantengan presentes las ideas y los objetivos iniciales, y la forma en que decidieron dar la información. Pero al mismo tiempo, que sean capaces de transformar el plan si es necesario para superar una dificultad o error, que entiendan el plan como una guía para facilitar la expresión de sus ideas y no una restricción.

### **2.2.3. Subproceso de revisión/edición**

Para Flower y Hayes (1981), la revisión

puede ser un proceso consciente en el que los escritores eligen leer lo que han escrito (...) con el objetivo de evaluar y / o revisar sistemáticamente el texto. Estos períodos de revisión planificada con frecuencia conducen a nuevos ciclos de planificación y traducción. (p. 374)

Gracias a la revisión, se produce una mejora en el texto producido, hasta llegar a una versión con la que el escritor se sienta cómodo y sea de buena calidad. La idea se complementa

con Flórez y Cuervo (2005), quienes afirman que en este último subproceso se revisa y se edita el texto producido previamente teniendo en cuenta el plan elaborado al inicio del proceso, dicho momento tiene como objetivo corregir el texto hasta obtener la mejor versión posible.

Aquí, se realizan dos acciones al tiempo, revisar que el texto cumpla con el plan que se elaboró y editar en caso de que sea necesario, en cuanto a las propiedades textuales se refiere. De igual manera, esto permite que haya “una interacción entre el escritor y su texto durante la cual él responde a lo que ha escrito, actuando como un lector” (Flórez y Cuervo, 2005, p.48), lo cual es lo que se espera de los estudiantes.

En el subproceso final el objetivo es que las estudiantes sean capaces de reflexionar sobre su propio ejercicio escritural, se espera que ellas sean más conscientes de su lector, de la forma en que expresaron sus ideas y sus errores, todo con el fin de corregir si es necesario y alcanzar una buena composición, una versión mejorada de la misma.

Asimismo, desde esta teoría se nos permite abordar las dificultades que la población manifiesta, como lo son el no saber qué escribir, cómo escribir y cómo darle sentido; además de las dificultades evidenciadas, como el impedimento de seguir las ideas pensadas inicialmente, o la falta de conciencia ante sus errores. Por lo tanto, el que aprendan sobre los subprocesos permite que reflexionen sobre lo que quieren decir, la mejor forma de expresarlo y al final rectificar si cumplieron con el objetivo.

#### **2.2.4. Textos epistolares**

Para la presente propuesta se tomó como estrategia la creación de textos epistolares, con el propósito de mejorar el proceso escritural de las estudiantes haciendo uso de los subprocesos mencionados. Estos textos son el resultado del deseo del ser humano de comunicarse con otro a

través de la distancia. Es este impulso epistolar, de comunicación, lo que según Krasniqi (2013) “constituye una ocasión para el sujeto de reproducirse mediante el ejercicio textual, de fijarse y moldearse a través del esfuerzo de construir un texto comunicable para un destinatario” (p.90). Teniendo esto en cuenta, el texto epistolar inicia desde que se decide a quien se le va a enviar, un claro ejemplo de planeación, y para construir ese “texto con intención comunicativa” es necesario hacer uso también de la traducción, revisión y edición.

El texto epistolar tiene como función “la comunicación diferida en el tiempo y entre espacios distintos, comunicación que se realiza mediante textos escritos” (Soto ,2010, p.154), así, como un modo de interacción social, lo anterior es lo que distingue a los textos epistolares de las formas orales de diálogo. Cuando se habla de textos epistolares, se puede hacer referencia a la carta o a la solicitud, siendo ambas partes de un proceso comunicativo, el cual requiere de interlocutores, quienes son indispensables dado que el proceso puede darse entre dos personas directamente, o bien, entre instituciones y personas.

La carta, para Kaufman y Rodríguez (2003), cuando se dirige a la familia o amigos contiene “hechos, sucesos, sentimientos, emociones, experimentados por un emisor que percibe al receptor como “cómplice”, o sea como un destinatario comprometido afectivamente en esa situación de comunicación” (p.50). Para este estudio, la comunicación a través del intercambio de cartas se va a dar entre compañeras de grado, y en otros contextos fuera del aula, como por ejemplo cartas dirigidas a figuras de autoridad de la institución y familiares.

Por otro lado, la solicitud es dirigida “a un receptor que, en esa situación establecida por la carta, está revestido de autoridad en la medida en que posee algo o tiene la posibilidad de otorgar algo que es considerado valioso por el emisor” (Kaufman y Rodríguez, 2003, p.50).

Resulta entonces que, aunque la carta y solicitud son textos epistolares, no deben confundirse entre ellos, pues el objetivo, la intención y el tipo destinatario varían.

Asimismo, respecto a la virtualización de las cartas, Krasniqi (2013) indica que “las marcas estructurales epistolares se muestran inamovibles y el formato electrónico se adapta a ellas, asimilándolas y compartimentando el espacio a priori con la intención de propagar la herencia epistolar en ese nuevo formato” (p.82). Después procede a explicar que, aunque en un principio el uso de correo electrónico era exclusivo de asuntos formales y laborales, pero con el tiempo “el email se contagia de la inmediatez en la transmisión de los intercambios comunicativos funcionales cotidianos” (Krasniqi, 2013, p.83). Entonces, el texto epistolar toma su lugar en las nuevas tecnologías, y se adapta para responder a los cambios y exigencias de la época, como lo son la rapidez y la frecuencia.

Finalmente, cabe destacar que un texto epistolar se clasifica como uno, si cumple con las características y funciones ya mencionadas, sin importar si es a través de un medio virtual o a través de tinta y papel. Pues, otra característica importante de los textos epistolares es su evolución y adaptabilidad a las necesidades y recursos del contexto.

### **2.2.5. Enfoque pedagógico**

El enfoque pedagógico para esta propuesta es el constructivismo, el cual es definido como una “interacción entre el docente y los estudiantes, un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los del estudiante, de tal forma que se pueda llegar a una síntesis productiva para ambos” (Ortiz, 2015, p.94). Este intercambio no se ve afectado por la modalidad remota, porque incluso en la virtualidad, los conocimientos del docente y de los estudiantes se encuentran y se asimilan, beneficiándose del intercambio, tanto estudiantes como profesores.

En este enfoque, el objetivo de la enseñanza es que “los estudiantes construyan un conocimiento significativo; alcancen la comprensión cognitiva para favorecer el cambio conceptual” (Ortiz, 2015, p. 101), lo que se hace teniendo en cuenta el contexto y las condiciones emocionales de profesor y estudiantes, para que el aprendizaje y el cambio conceptual se den de manera exitosa. Siendo el constructivismo un enfoque que tiene en consideración las circunstancias del profesor y los estudiantes, resulta especialmente beneficioso para la contingencia actual, donde es necesaria la comprensión y la adaptabilidad a las circunstancias individuales de los estudiantes.

Además, el constructivismo se caracteriza por su vigencia en el mundo actual, con la inmersión de las nuevas tecnologías, varias investigaciones han podido identificar que, a través de los medios tecnológicos, los profesores logran comprometer más a los estudiantes en su aprendizaje; asimismo, el hecho de que se trabaje a partir de situaciones reales, cercanas y de interés para los estudiantes, hace que el enfoque sea mucho más vigente (Hernández, 2008). Lo anterior, permite reafirmar la pertinencia del enfoque para la propuesta que aquí se presenta, siendo esta probable a realizarse en diferentes escenarios, bien sea de manera remota, mixta o presencial, pues en todos los casos la propuesta se presenta para ser trabajada con las nuevas tecnologías, dado el tipo de actividades que allí se proponen.

Por otro lado, la evaluación en este enfoque “hace énfasis en las construcciones personales de los estudiantes generando así una comprensión del mundo de una manera significativa” (Martínez, 2007, p.22), de lo que se puede inferir que cada estudiante construye el conocimiento de determinada forma y la evaluación se enfoca en ello; razón por la cual está “no intenta ser objetiva sino subjetiva, esto es, que los alumnos se autoevalúen ” (Zubiría, 2002, p.182). Por lo tanto, la autoevaluación es un recurso valioso para el presente proyecto, pues le

permite al estudiante reflexionar sobre su proceso de escritura, identificar qué se le dificulta y así ser capaz de superarlo y mejorar.

Al concentrarse en el proceso del estudiante y en la construcción de su conocimiento, la evaluación se define como una de tipo formativa pues “con ella se quiere seguir el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma continua y reflexiva” (Martínez, 2007, p.30), es decir, que, durante todo el proceso de aprendizaje, se está evaluando. A su vez,

la evaluación continua o formativa es un proceso de reflexión y enriquecimiento para orientar la enseñanza, los instrumentos de la evaluación continua pueden ser “exposiciones, explicaciones de conceptos y también cualquier tipo de trabajo que permita evaluar y reflejar el trabajo realizado por los estudiantes”. (Martínez, 2007, p.31)

Con lo anterior se puede afirmar que en el constructivismo constantemente se está evaluando con el propósito de evidenciar el avance en todo el proceso, lo que tiene una estrecha relación con el tema central de la propuesta, pues al tratarse del proceso de escritura, este debe estar bajo revisión en cada una de las fases.

Finalmente, como la evaluación formativa se mantiene atenta al proceso, también permite proporcionar retroalimentación al alumno, la cual “provee al estudiante de reflexión sobre sus actos y consecuencias, le permite llegar a las metas y objetivos y se considera un medio para fortalecer el proceso de aprendizaje” (Aguilar, Rodríguez, Baeza y Méndez, Castellanos, 2019, p.138). De esta forma, se ayuda al estudiante a comprender qué está haciendo y cómo puede mejorarlo, y percatarse de errores o dificultades que podría no haber identificado por sí mismo.

#### **2.2.6. Enfoque didáctico.**

Para la presente propuesta, se plantea una secuencia didáctica, que se entiende como

el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va a acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa (Díaz, 2013, p.4).

Así pues, la secuencia didáctica se compone de tres fases, que son propuestas por Anna Camps (1995), quien hace énfasis en la secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita:

**Preparación:** Se formula un plan y se hacen explícitos los conocimientos que se construyen durante la secuencia. Es el momento clave para “la primera elaboración de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc.” (Camps, 1995, p.3). Las actividades propuestas durante esta fase tienen como finalidad ofrecer estrategias de planificación que los estudiantes podrán realizar posteriormente de manera autónoma.

**Producción:** Es el momento en que se produce el texto, durante esta tarea el estudiante retoma las estrategias aprendidas en la fase anterior. En esta fase, Camps (1955) afirma que los alumnos desarrollan operaciones de planificación, textualización y revisión, y para ello la intervención de un adulto resulta importante para que el alumno tenga un proceso adecuado, y tenga herramientas de ayuda que le faciliten la revisión y la replanificación.

**Evaluación:** “debe basarse en primer lugar en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción. Es por lo tanto una evaluación formativa.” (Camps, 1995, p.3). Además, a pesar de que esta fase se encuentra principalmente en los últimos

momentos del proceso de producción, se encuentra presente durante todo el proceso que se lleva a cabo, aspecto que hace posible la evaluación formativa. (Camps, 1995)

Cabe resaltar, que estas fases están interrelacionadas y estrechamente ligadas a la propuesta, que se centra en la escritura como proceso, donde los subprocesos acotados por Hayes y Flower (1981) también son dirigidos a preparar (planeación), producir (traducción) y evaluar (revisión/edición). Esto reforzará en los estudiantes la conciencia sobre la importancia de prepararse, generar estrategias, y seguir un plan con el fin de alcanzar los objetivos planteados. De allí que la secuencia didáctica sea adecuada para el planteamiento y posterior desarrollo de la propuesta que aquí se presenta.

Así mismo, para el desarrollo de la secuencia didáctica, este estudio tomó el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia de enseñanza-aprendizaje, que surgió como una alternativa educativa a la enseñanza tradicional. Al ser una propuesta educativa, el ABP tiene como finalidad desarrollar en el estudiante la habilidad para “resolver problemas reales: recolectar y analizar fuentes de información, analizar situaciones reales desde una perspectiva teórica, proponer y evaluar soluciones utilizando recursos disponibles, planificar y proyectar” (Hernández, 2004, p. 94), generando así el rol activo del estudiante. A su vez, como propuesta didáctica, el ABP plantea la significatividad de los problemas, siempre llevándolos a un contexto de un campo de las actividades humanas (Hernández, 2004).

Para el desarrollo del aprendizaje en el ABP, se pasa por un diseño de experiencia que incluye el diseño del problema, y hay tres etapas: la elección del problema, en donde se busca una situación significativa de un contexto determinado; el diseño de la experiencia, en esta se definen los roles desde los que se puede participar; y, la construcción de la estrategia de

enseñanza- aprendizaje, se plantean las actividades que se van a realizar en el desarrollo de la experiencia y las evaluaciones que se harán.

Además, para el diseño, se deben elaborar etapas de experiencia, y con esto, las metas a alcanzar y los contenidos que tengan relación. Las etapas de la experiencia son: la inmersión en el problema, se definen la visión y la pregunta a resolver ; el diseño de alternativas de solución, se llega a un acuerdo de los elementos teóricos relacionados al problema, se realizan propuestas y se generan alternativas de solución para posteriormente seleccionar una; y, la producción del modelo de solución, en donde se genera un boceto que presente el modelo de solución y se diseña la presentación de los argumentos que apoyen la solución.

De esta forma, el ABP resulta pertinente bajo la modalidad remota, presencial o mixta, porque desde su diseño está orientado a que el estudiante desarrolle las habilidades necesarias para solucionar los problemas planteados, desde un rol activo, sin depender exclusivamente del profesor. Considerando que, en la modalidad remota o mixta, el contacto entre estudiantes y profesores se reduce, el ABP se adapta a las circunstancias, sin afectar el proceso enseñanza- aprendizaje que se quiere lograr.

De la misma manera, el ABP, como una alternativa a la enseñanza tradicional, se hace vigente en la actualidad dado que el alumno es quien cumple el papel principal en el proceso y no depende únicamente del profesor para aprender. Así, además de su vigencia y pertinencia, es de gran apoyo a la propuesta didáctica porque es posible desarrollarla de manera remota y/o presencial, pues se ponen a disposición las herramientas necesarias para ello.

Lo cual se logra a través de textos epistolares con los que se busca generar situaciones problema, que lleven a las estudiantes a ser capaces de reconocer sus dificultades, necesidades,

fortalezas y construir estrategias y conocimientos sobre la escritura. Los textos epistolares son el recurso que permite que los estudiantes no sólo escriban, sino que lo hagan con un propósito real, que trascienda el aula y los motive a reflexionar sobre los elementos que componen un buen texto y definen a un buen escritor.

## CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

### 3.1. Investigación como punto de partida

Para la primera fase del presente proyecto se toma como metodología la investigación-acción, la cual es definida por Elliott, citado por Latorre (2005) como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p.24). Entonces, el propósito de esta es cuestionar las prácticas para comprenderlas y a su vez reconstruirlas y mejorarlas. Para ello las fases propuestas por Kemmis, citado por Latorre (2005) son: planificación, donde se establece la idea general de la investigación, el aspecto problemático a mejorar y se plantea la estrategia para intervenir; observación, se supervisa el plan de acción, permitiendo obtener evidencias e identificar si la práctica mejora; y, reflexión, donde se interpretan y se analizan los datos para poder entender los efectos del plan de acción. Teniendo esto en cuenta, para el presente proyecto, solo se abarcaron la fase de planificación y de observación, a causa de la situación de confinamiento a la que el país se vio inmerso.

Para recolectar estas evidencias y la información que posteriormente se va a analizar, se hace uso de técnicas de recogida de datos, que son “los distintos instrumentos, estrategias y medios audiovisuales que los investigadores sociales utilizan en la recogida de la información: entrevistas, observaciones, diarios, grabaciones en video, etc.” (Latorre, 2005, p.53). De esta forma, los instrumentos, las estrategias y los medios audiovisuales, permiten registrar y analizar la información obtenida durante la fase de observación, entender lo que sucede y no perder datos valiosos sobre la realidad social y la práctica docente. Estos aseguran un registro juicioso de los fenómenos, la población y el contexto, que permita al investigador obtener resultados seguros y confiables.

Así, el rol principal del investigador-docente es aumentar la participación y la autorreflexión en la población, el docente es activo y es el encargado de la realización de cada fase de la investigación, como Abero (2015) dice “toda la actividad investigativa que suponga una mejora en las prácticas de enseñanza debe ser realizada por los enseñantes” (p.141). A su vez la población, en este caso los estudiantes, participa activamente con el fin de mejorar sus propias prácticas y ser reguladores de su propio proceso.

Ahora bien, para este proyecto se usa investigación acción cuando se identifica que hay un problema en el proceso de escritura en la población observada, y a partir de la práctica y de un plan de acción, se intenta mejorar dicho proceso, con ayuda de la participación de las estudiantes y nuestro rol como docentes en formación e investigadoras.

### **3.2. Técnicas e instrumentos de recolección de la información**

Para recolectar los datos se utilizó una encuesta de caracterización donde se pide a las estudiantes su opinión sobre la clase de español, los contenidos, su conocimiento e interés. Esta información se complementa con las observaciones de tipo participante, registradas en los diarios de campo, donde también se encuentran las opiniones de las profesoras titulares y los comportamientos y actitudes de las estudiantes en clase. Además, se realizó una prueba diagnóstica de producción escrita acompañada de un cuestionario sobre sus procesos de escritura, que permiten evaluar la habilidad de escritura desde los subprocesos. Los resultados de la prueba diagnóstica permitieron evidenciar la necesidad de realizar una propuesta dirigida al mejoramiento de la escritura como proceso.

### **3.3. Diseño de la propuesta didáctica**

Para el diseño de la propuesta didáctica, en primer lugar, se realizó una maquetación para definir el estilo del módulo y la página web, además, la organización del contenido en los espacios delimitados para ello, de manera que fuera atractivo visualmente para la población a la que va dirigido, que son estudiantes entre 8 y 10 años. Luego, a partir de las planeaciones previamente realizadas, se diseñaron las actividades, de forma que sean claras para los estudiantes y estuvieran ubicadas de manera que se acoplaran al diseño estético del módulo. Para el contenido de la página web, se recurrió al módulo y la teoría que lo soporta, de modo que todo lo escrito en ella sea claro para el lector y sirva de complemento al módulo, en cuanto a contenido y diseño.

Ahora bien, el módulo fue creado en un sitio web de herramientas de diseño gráfico llamado Canva, que fue la más adecuada para el propósito de la propuesta, porque además de ser de libre acceso, permite la creación de libros y cuenta con las herramientas necesarias para poder realizar el diseño pensado inicialmente. En el módulo se hace uso de personajes animados de un programa de moda actual, que funcionan como stickers indicando que tipo de actividad se va a realizar, los cuales fueron seleccionados atendiendo a los gustos de los niños de esa edad. Sumado a eso, se seleccionó un fondo (líneas de color azul, rojo y blanco) que acompaña todo el módulo para poder reflejar el tema epistolar durante las actividades. Así mismo, se eligieron tonalidades que estuvieran en armonía con el fondo escogido y que a la vez no fueran colores demasiado fuertes para no saturar la visión del lector u opacar el contenido; de la misma manera se eligieron los iconos pensando en la combinación con todos los elementos. Por último, en cuanto a las fuentes de letra escogidas, estas se seleccionaron con el fin de que llamaran la atención, fueran comprensibles y se adaptaran al estilo del módulo.

Teniendo en cuenta que no contamos con conocimientos previos de programación, se trabajó bajo el concepto de WYSIWYG que es un acrónimo que agrupa la frase aplicada a procesadores o editores de texto que permiten escribir un documento mostrando directamente el resultado final (Deemter, K. y Power, R., 2000), lo que significa que no es necesario saber sobre programación o algoritmos de diseño web. Ejemplo de estos procesadores o editores son Wordpress, Wix y Joomla, que permiten la creación de sitios web de libre acceso y sin ningún tipo de conocimiento de programación.

En cuanto a la página web, se realizó una búsqueda de plataformas que nos permitieran diseñar la página web, se evaluaron los pros y los contras, y eventualmente fueron descartadas porque la plataforma no era lo suficientemente flexible o por el riesgo de que los estudiantes pudieran entrar en contacto con contenido inapropiado. Después de este proceso, se seleccionó Wix, la cual da la opción de crear una página web desde cero o seleccionar una plantilla, editarla y adaptarla según las necesidades del creador. Una vez la plantilla fue elegida, se procedió a cambiar los colores, letra e imágenes para hacerla combinar con el módulo, para funcionar como complemento y soporte de este.

### **3.4. Matriz de la secuencia didáctica**

La matriz que aquí se presenta, contiene de manera sintetizada lo que compone cada una de las fases de la secuencia didáctica, las competencias y actividades a trabajar en ella, y el seguimiento que se le hará al proceso. Por otro lado, se incluyen allí la categoría, subcategoría y subprocesos tenidos en cuenta a lo largo de la secuencia; cabe destacar que los subprocesos de la escritura se emplean simultáneamente en cada una de las fases, asimismo, se presentan los indicadores correspondientes a cada uno de los subprocesos.

**CATEGORÍA:** Proceso de escritura.

**SUBCATEGORÍA:** Propiedades textuales.

FASES SECUENCIA DIDÁCTICA	COMPETENCIA	ACTIVIDADES	SEGUIMIENTO	SUBPROCESOS APLICADOS DURANTE LAS FASES	SUBPROCESOS DE LA ESCRITURA	SUBPROCESOS DE LA ESCRITURA	
Preparación: Explorando tipos de textos y escribiendo con intención.	Clasificar los tipos de textos según su intención comunicativa.	-Clasificación de textos según la intención comunicativa. - Escritura en redes para entender la intención comunicativa	Conocimientos previos		SUBPROCESOS APLICADOS DURANTE LAS FASES	Planeación	Analiza la situación comunicativa de enunciación para generar un propósito comunicativo y los posibles temas del escrito.
							Genera una estructura coherente de ideas principales y secundarias para desarrollar el propósito y la intención comunicativa del escrito.
							Elabora el esquema del texto y un plan a seguir en el proceso.
Producción: Entendiendo la escritura como proceso.	Hacer uso de los subprocesos de escritura en la producción de textos epistolares.	-Escritura de cartas a partir de situaciones comunicativas planteadas como un problema a resolver. - Manejo las propiedades textuales a través de un ejercicio de corrección de una carta.	Autoevaluación Heteroevaluación Coevaluación		SUBPROCESOS APLICADOS DURANTE LAS FASES	Traducción	Tiene en cuenta las ideas propuestas en el plan para la producción de la primera versión del texto.
							Evalúa la primera versión del texto para comprobar si cumplió o no con lo establecido en el plan de la etapa previa.
							Adapta o crea un nuevo plan, a partir de la evaluación de su texto, para cumplir con el propósito comunicativo del texto.
Evaluación: Evaluando lo aprendido.	Apropiación del proceso de escritura a través del texto epistolar como texto comunicativo.	-Escritura de una carta haciendo uso de lo aprendido en el desarrollo del módulo.	Heteroevaluación Autoevaluación Coevaluación		SUBPROCESOS APLICADOS DURANTE LAS FASES	Revisión/Edición	Socializa el borrador de su texto y emite y recibe comentarios para su mejora.
							Categoriza el tipo de comentarios o sugerencias en términos de propiedades textuales.
				Produce la versión final del texto adecuada para su envío.			

### **3.5. Potenciales beneficiarios**

La propuesta se enfoca principalmente en estudiantes de grado cuarto de primaria, para potenciar el proceso de escritura en la modalidad presencial, remota o mixta; con esto, parte de esta, está dirigida a la familia de los estudiantes, para que puedan ser parte del proceso y apoyar a los alumnos. Además, está pensada para que profesores de español la utilicen en el aula para trabajar la escritura, según las necesidades y contextos propios del grupo. De esta manera, los estudiantes no son los únicos beneficiarios, también lo son familia y otros profesores, quienes se ven involucrados positivamente en este proyecto, el cual para ellos también representa una oportunidad de aprendizaje.

### **3.6. Consideraciones Éticas**

Teniendo en cuenta que para realizar la contextualización de la propuesta, se tuvo que pasar por una fase de recolección de datos, de acuerdo a la ley de infancia y adolescencia (Ley 1098 de 2006), que reconoce a cada niño y adolescente como sujeto de derechos, y a la Ley 1581 de 2012, que reconoce el derecho de cada individuo a gestionar sus datos personales y cualquier otra información suministrada, este proyecto tuvo en cuenta el consentimiento de los padres para el tratamiento de datos personales de los menores.

Reconociendo el hecho de que la población estaba conformada por estudiantes de primaria, este consentimiento era necesario para seguir adelante con la propuesta, la recolección y el uso de los datos. Esta información fue utilizada exclusivamente para la investigación, y los nombres y datos de las estudiantes fueron tratados con respeto y confidencialidad. Por otro lado, en el caso donde los padres no autorizaron el uso de dicha información, los datos obtenidos no se tuvieron en cuenta para la contextualización de la propuesta.

### **3.7. Limitaciones de la propuesta**

Al iniciar la investigación, la universidad atravesaba una problemática que llevó al cese de actividades, afectando así el desarrollo de la propuesta; dadas las circunstancias, se hicieron los ajustes necesarios y se continuó con su elaboración. Pero el semestre siguiente, el país entró en un estado de contingencia por el COVID -19 donde se vieron afectados todos los centros de educación y, por lo tanto, el desarrollo de las prácticas. Todos estos cambios y circunstancias llevaron a nuestro proyecto a tener que transformarse continuamente, para cumplir con los requisitos y objetivos que se plantearon al inicio de este proceso.

Estos cambios implicaron la elaboración de una propuesta didáctica, respetando las circunstancias y recursos a los que tuvieran o no acceso, como lo son el internet o un computador. De esta forma, la falta de recursos se convierte en otro limitante, restringiendo las posibilidades de crear un material didáctico más interactivo. Finalmente, al no poderse realizar las prácticas, nos es imposible poner en práctica el módulo y comprobar su efectividad o las posibles mejoras a realizar.

## **CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA**

La propuesta pedagógica y didáctica que se describe a continuación surge de la necesidad de generar una alternativa a la práctica presencial, y se hace en respuesta a la situación de contingencia por la que atraviesa el país, donde se hace imperativo generar alternativas educativas y con esto se crea un recurso que se pueda implementar teniendo en cuenta esta situación.

### **4.1. Propuesta didáctica: Escíbeme una carta**

La propuesta didáctica que se plantea es un módulo diseñado para potenciar el proceso de escritura, el cual podrá trabajarse de manera virtual o impresa, dicho módulo contiene actividades que se han pensado bajo el enfoque pedagógico y didáctico explicados previamente. El módulo lleva por nombre “Escíbeme una carta” y ha sido diseñado con base en el modelo de Flower y Hayes (1981) donde la escritura deja de ser considerada un producto y se transforma en un proceso que requiere de planeación, traducción, revisión y edición. Además, en este módulo se ve reflejada la teoría de la escritura propuesta por Cassany (1995), quien considera el acto de escribir como un instrumento epistemológico de aprendizaje y un proceso donde se elaboran ideas.

El módulo contiene una serie de actividades ordenadas de forma progresiva dirigidas a guiar a los estudiantes en el proceso de escritura a través de la escritura de cartas, mientras se ofrecen las herramientas necesarias para poder llevar a cabo un proceso de escritura exitoso, no solo para la producción de cartas sino para la producción de cualquier otro tipo de texto. De manera global, el módulo está dividido en las tres fases de una secuencia didáctica (preparación,

producción y evaluación), y a su vez, dentro de cada una de esas fases, compuestas por sesiones a las que se les da el nombre de oficinas postales, se desarrollan las tres fases simultáneamente.

Además, ha sido diseñado para desarrollarlo en modalidad remota, presencial o mixta, razón por la cual, es complementado con una página web, diseñada y estructurada de forma atrayente y clara para los potenciales estudiantes.

Esta página web (<https://escribamosunacarta.wixsite.com/misitio/>) permite ampliar el contenido del módulo y brindar acceso en tiempo real a más integrantes de la comunidad educativa como lo son los padres de familia o cuidadores, donde estos contarán con más herramientas para acompañar el proceso de los estudiantes con información adicional acerca del módulo. En ella se incluyen instrucciones y recomendaciones para el trabajo en casa bajo su apoyo, el trabajo en el aula dirigido por profesores y el trabajo autónomo por parte de los estudiantes. Con este propósito, se crea además un buzón virtual donde los usuarios del módulo pueden enviar sus dudas para poder resolverlas y adicional a ello, podrán enviar sus producciones escritas para ser revisadas.



Ilustración 1. Inicio página web



Ilustración 2. Sección estudiantes, página web.



## Familia ¡Bienvenidos!

La educación es un proceso del cual no solo forman parte los estudiantes y los profesores, la familia también ocupa un lugar muy importante. Lo que se enseña en clase debe ser reforzado por la familia en la casa, es la colaboración entre la familia y los profesores lo que ayuda a que los niños puedan dar lo mejor de sí mismos. Y ahora que el contacto entre los niños y sus profesores se ha visto tan afectado, la colaboración de la familia es más importante que nunca.

No es diferente en el caso de "*¡Escríbeme una carta!*", donde el apoyo de la familia es indispensable para el progreso y mejoramiento del estudiante. El conocimiento y la experiencia de otro, sirve de guía para los que apenas están aprendiendo. Aunque el material está diseñado para que el estudiante entienda y sea capaz de realizar lo que se le propone, habrá momentos donde sea necesaria la ayuda y el consejo de alguien mayor. Para lograrlo, lo primero es explicar qué es "*¡Escríbeme una carta!*".

*¡Escríbeme una carta!* es un módulo diseñado para mejorar la escritura de los estudiantes a través de la

*Ilustración 3. Sección familia, página web.*

## Profesores ¡Bienvenidos!



"Escríbeme una carta", es un módulo diseñado con base en el modelo de Flower y Hayes (1981) donde la escritura deja de ser considerada un producto y se transforma en un proceso que requiere de planeación, traducción, revisión y edición. Además, en este módulo se ve reflejada la teoría de la escritura propuesta por Cassany (1995).

Aunque este es un módulo diseñado para el trabajo remoto, también sirve como material de apoyo para usarlo en la presencialidad. Es una secuencia didáctica que brinda a los profesores la posibilidad de trabajar la escritura en el aula con diferentes actividades, todas de interés para los estudiantes. Por esta razón, aquí presentamos algunos tips para los profesores que quieran usar el módulo en el aula, para que el desarrollo y la implementación de este sea todo un éxito.

- Profundiza más en las explicaciones, de manera que tus estudiantes se

*Ilustración 4. Sección profesores, página web.*

Los aspectos generales del módulo y las tres fases que componen la secuencia didáctica son descritos a continuación:

### 4.1.1. Aspectos generales

Al iniciar el módulo el estudiante tiene la posibilidad de visualizar de forma general sobre qué tratará el módulo y el mapa de ruta, el cual le indicará qué tan cerca o lejos estará de terminar el módulo, mientras avanza conforme realice las actividades de cada oficina postal. Del mismo modo, se encontrará con la presentación del personaje que acompañará al estudiante indicando el tipo de actividades que realizará en cada una de las oficinas postales.

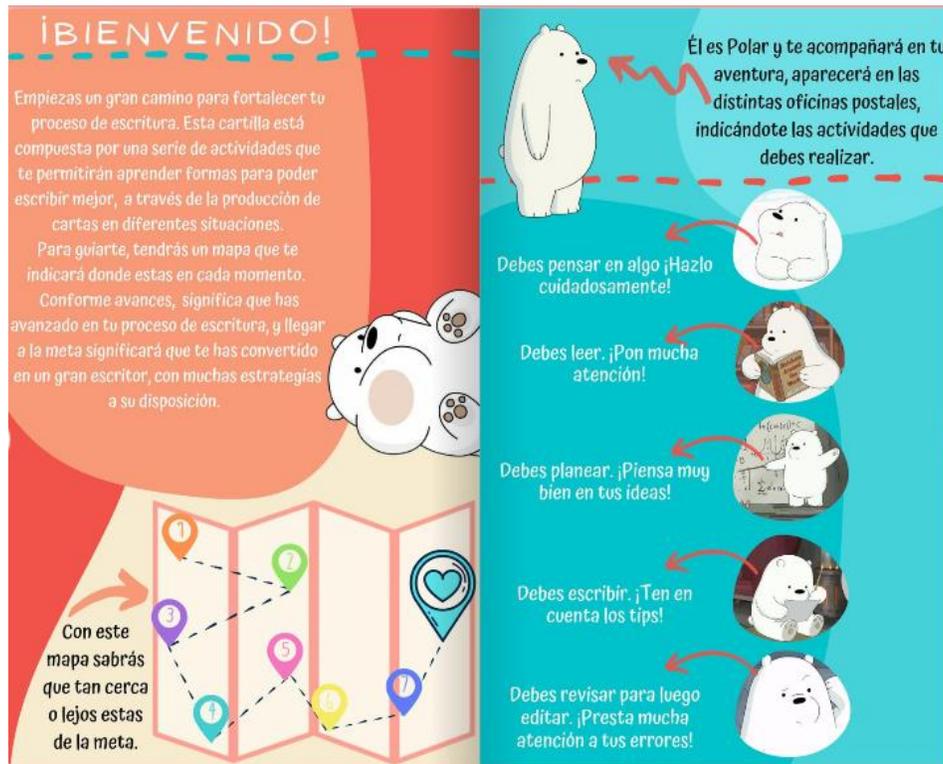


Ilustración 5. Introducción, mapa de ruta y personaje del módulo.

En la siguiente página, se encontrará con el índice, que indica el título de cada una de las oficinas postales (O.P), los cuales son muy explícitos sobre el tema a tratar en cada estación.

INDICE	
O.P.1 Explorando tipos de textos.....	5
O.P.2 Escribiendo en redes.....	14
O.P.3 Entendiendo la escritura como proceso.....	17
O.P.4 Entendiendo la escritura como proceso.....	23
O.P.5 Mejorando las propiedades textuales.....	28
O.P.6 Evolucionando del texto epistolar al correo electrónico.....	32
O.P.7 Edición especial: Club Penguin.....	37
O.P.F Evaluando lo aprendido.....	43

Ilustración 6. Índice del módulo.

A lo largo del módulo los estudiantes se encontrarán dos iconos, uno como bombillo y el otro como una lupa. Los bombillos son sugerencias que ayudarán al estudiante a concentrarse en aspectos específicos de su producción textual, como el destinatario, su mensaje o algunas de las propiedades textuales. Las lupas por otro lado son un aviso sobre la información que deben tener presente en el proceso de escritura. Por último, al finalizar la oficina postal, se encuentra un recuadro con un recordatorio sobre lo visto en la estación postal.



Ilustración 7. Íconos de sugerencias, aviso y recordatorio.

Además, a partir de la tercera oficina postal, los estudiantes contarán con un espacio asignado exclusivamente para escribir la versión final de sus cartas.



Ilustración 8. Espacio para escritura de versión final.

Al final de cada oficina postal se encuentra una rúbrica que le permitirá al estudiante autoevaluar su proceso, identificar sus fortalezas y dificultades, y avanzar en su proceso de

escritura. La misma rúbrica está diseñada para ser utilizada por profesores y familia. Es una evaluación formativa, donde hay un seguimiento continuo del proceso y progreso del evaluado.

¿CÓMO HICE MI CARTA?						
SUBPROCESO	INDICADORES	¿LO HICE?				
		SÍ	NO			
¡A PLANEAR!	1. Pensé en a quien le voy a escribir.					
	2. Pensé que le voy a decir a esa persona.					
	3. Pensé en.					
	4. Pensé en cómo debo escribirle a esa persona, teniendo en cuenta nuestra relación.					
	5. Escribí mi plan.					
¡A ESCRIBIR!	8. Cuando escribía, tuve en cuenta a quien planeé escribirle.					
	9. Cuando escribía, tuve en cuenta lo que planeé decirle a esa persona.					
	10. Cuando escribía, tuve en cuenta los detalles que conforman la idea principal de lo que le quiero decir a esa persona.					
	11. Seguí mi plan.	Nada... Todo				
		1	2	3	4	5
	12. Hice cambios en mi plan y mi texto cuando se me presentó una dificultad.					
¡A REVISAR Y EDITAR!	13. Cuando terminé mi texto, lo volví a leer.					
	14. Corregí mi ortografía.					
	15. Corregí algunas ideas.					
	16. Agregue nuevas ideas o nuevas palabras.					
	17...Hice otros cambios para mejorar mi texto. ¿Cuáles?					

Ilustración 9. Rúbrica de autoevaluación del módulo.

#### 4.1.2. Fases de la propuesta

##### 4.1.2.1. Preparación: Explorando tipos de textos y escribiendo con intención.

Esta es la fase de preparación que incluye las dos primeras oficinas postales del módulo; la primera oficina postal, tiene como propósito trabajar con los conocimientos previos de los estudiantes e introducirlos al carácter comunicativo que tienen los distintos tipos de texto, centrando la atención en el texto epistolar. Así, se proponen actividades con ejemplos de los diferentes tipos de texto para que los estudiantes puedan entender el uso de cada uno de ellos

y, a partir de situaciones problema, entiendan la carta como un texto con intención comunicativa. Para apoyarlos en su proceso, se hace, además, una explicación breve de las características y particularidades de los textos vistos en los ejemplos de la primera oficina postal.

**¡CLASIFÍCALOS!**

Teniendo en cuenta las lecturas previas y tus conocimientos sobre los tipos de textos, marca con una X según corresponda.

**QUERIDA ROSITA**

NOTICIA	CARTA	POEMA	CUENTO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**EL ÁRBOL MÁGICO**

NOTICIA	CARTA	POEMA	CUENTO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**LOS RATONES**

NOTICIA	CARTA	POEMA	CUENTO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**CLUB PENGUIN ESTÁ A SALVO**

NOTICIA	CARTA	POEMA	CUENTO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**¿QUÉ HARÍAS SI...?**

Teniendo en cuenta los textos que acabas de ver y sus características, lee atentamente las situaciones y responde: ¿Qué tipo de texto usarías en cada una?

1. Si quisieras contarle a un amigo o amiga lo que hiciste el fin de semana ¿cual de los tipos de textos anteriores usarías?

R:

2. Imagina que estás de vacaciones en Estados Unidos, quieres comunicarte con tu familia para que sepan que estás bien, pero no tienes celular ni alguien que te facilite uno. En el lugar donde estás no hay internet, solo una oficina de correos. ¿Qué tipo de texto usarías para comunicarte con tu familia?

R:

3. Te fuiste de viaje con tu familia y no puedes esperar para contarle a tu abuela lo que hiciste. Pero unos días antes de tu visita, tu barrio entro en cuarentena. Tu abuela no tiene teléfono, y tampoco puedes visitarla, pero quieres que ella sepa lo que hiciste en tu viaje. ¿Qué texto usarías para contarle tus aventuras?

R:

**RECUERDA QUE...**

Los textos se clasifican de acuerdo a su intención comunicativa.

Ilustración 10. Oficina postal 1: Tipos de texto.

En la segunda oficina postal, se pretende que a partir de situaciones problema, presentadas a través de las redes sociales más utilizadas (Facebook y WhatsApp), los estudiantes sean capaces de situarse en el contexto, entender la situación comunicativa y producir un mensaje claro como

respuesta. Se busca que los estudiantes comprendan que cada texto que produzcan tiene una intención comunicativa, sea desde la virtualidad o desde los medios tradicionales.

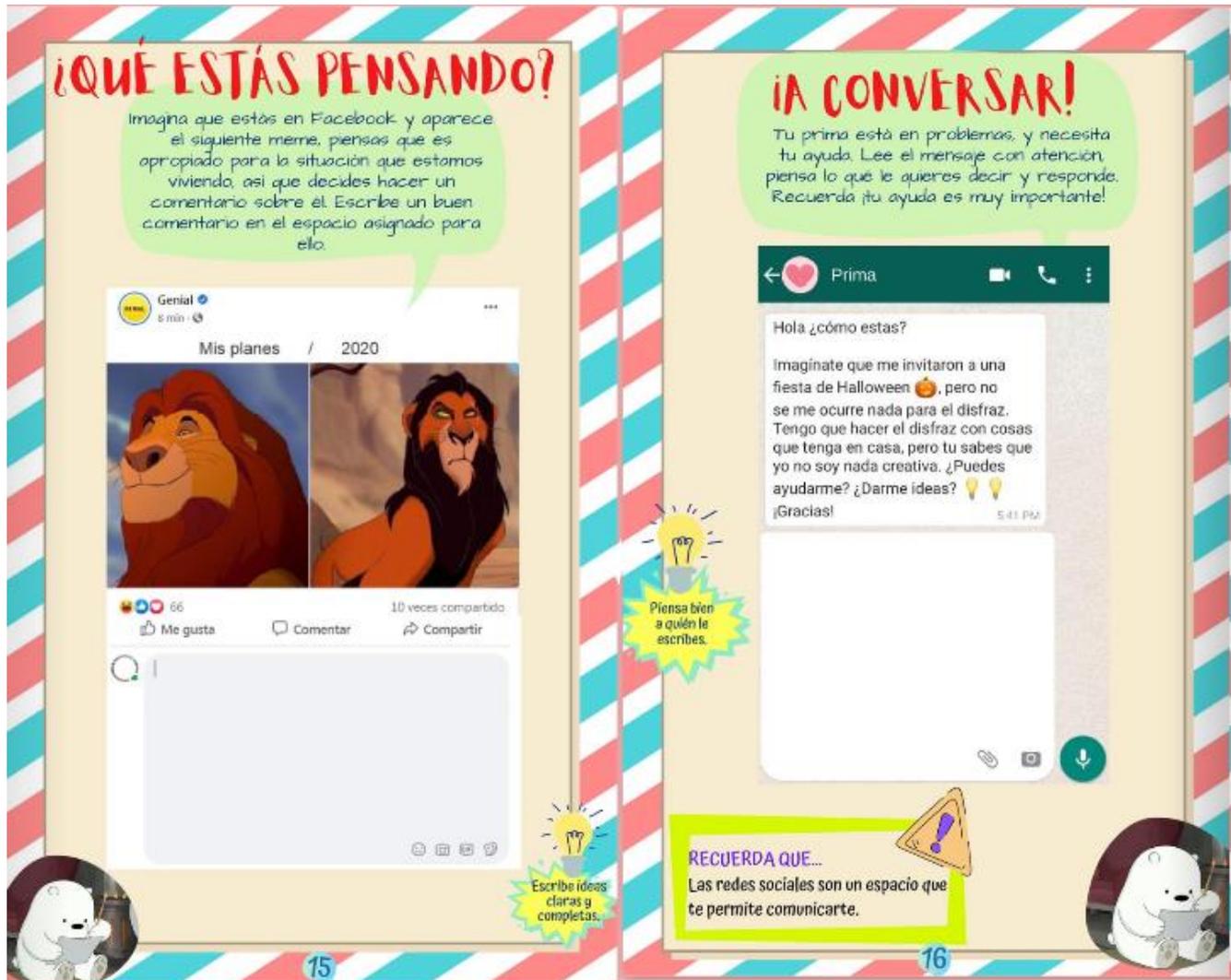


Ilustración 12. Oficina postal 2: Facebook.

Ilustración 11. Oficina postal 2: WhatsApp.

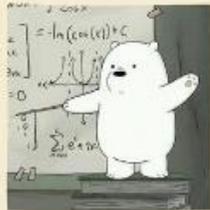
#### 4.1.2.2. Producción: Entendiendo la escritura como proceso.

Al inicio de esta fase, que empieza con la tercera oficina postal, se hace una breve introducción y explicación a los subprocesos de escritura, nominados en el módulo como pasos para escribir.

# PASOS PARA ESCRIBIR



Estos son los pasos que deberás seguir cada vez que escribas un texto, así mismo, debes tenerlos en cuenta para tu evaluación.



## ¡A PLANEAR!

Cuando se planea un texto, debes tener en cuenta ¿quién te va a leer? ¿cuál es la forma en que debes dirigirte a esa persona? ¿qué quieres decir? ¿cómo decirlo? ¿en qué orden lo harás? Para hacer un buen plan, es importante responder esas preguntas. Entre más completo sea tu plan, mejores serán tus resultados.



## ¡A ESCRIBIR!

Este es el momento donde pones en marcha tu plan, las decisiones que tomaste antes de empezar a escribir, deben verse reflejadas en tu texto. Puedes adaptar el plan mientras escribes, pero sólo si es necesario. Esta bien si algo no salió como querías, esta es la primera versión del texto, una vez identifiques lo que se debe mejorar, debes escribir el texto nuevamente, con todos los errores corregidos (versión final). Entre más te adhieras a tu plan, mejor serás calificado.



## ¡A REVISAR!

Aquí debes leer la primera versión de tu texto y revisar que tus ideas sean claras, que la ortografía este bien y el texto tenga signos de puntuación. Debes ser muy cuidadoso en esta revisión.

## ¡A EDITAR!

Luego de revisar, corrige lo que tienes mal, si hay ideas que no entiendes muy bien, mejóralas y escribe una nueva versión, esta será tu versión final del texto.



Ilustración 13. Explicación subprocesos de escritura.

La fase de producción está compuesta por cinco oficinas postales, donde se pone en práctica la escritura como proceso, todo a través de la escritura de cartas. En cada oficina postal se plantea una situación problema con la que los estudiantes se puedan relacionar fácilmente, y para dar solución se les pide que elaboren una carta. Las situaciones son diferentes, y cada una representa un nuevo reto, desde una escritora que necesita una idea para su próxima historia, un

amigo al que no hayan visto desde el inicio de la cuarentena, una carta desastrosa que necesita ser revisada y corregida, además, para enseñarles sobre la evolución de la carta, escribir un correo para participar en el concurso de una revista. Finalmente, una solicitud de adopción para una mascota de un mundo virtual.

## ¡HORA DE ESCRIBIR!

Escribir nos permite expresarnos y compartir nuestras ideas. Pero en ocasiones, lo que queremos decir no es lo que entiende el otro, por eso vamos a aprender a planear mejor nuestros textos, para asegurarnos de que sea claro el mensaje. Pero las cosas no siempre salen de acuerdo al plan ¿verdad? Por eso, una vez terminemos de escribir, vamos a aprender cómo revisar nuestro texto y cambiarlo para que todos entiendan lo que quieres compartir!

**PERO PRIMERO UNA VEZ MÁS NECESITAN TU AYUDA ¡A LEER!**

Bogotá D.C., 25 de Noviembre del 2020.

Queridos estudiantes,

Reciban un cariñoso saludo.

Yo soy amiga de su profe, nos conocemos hace mucho tiempo, desde nuestro tiempo en el colegio, más o menos a la edad que tienen ustedes. Ella decidió ser profesora, pero yo siempre quise ser escritora porque me encanta escribir!

Pero debo mantener esta carta corta, por ahora. Aunque me gusta escribir, no tengo ninguna idea para mi próxima cuenta, por eso me encantaría si ustedes pudieran ayudarme. ¿Podrían pensar en una idea maravillosa para que yo pueda escribir? Se los agradecería mucho.

Espero leer sus ideas pronto, les mando un gran abrazo.  
La amiga escritora.



Ten en cuenta la forma como está escrita la carta.

¿Una idea maravillosa? Seguramente tienes muchas ideas para compartir, la escritora estará muy feliz de leerte. Pero como queremos impresionarla, vamos a hacer la mejor carta de respuesta posible. Para lograrlo, primero necesitamos escribir la primera versión de una carta asombrosa y después de leerla, hacerla aún mejor.  
**EMPECEMOS!**

**¡A PLANEAR!**

¿A quien va dirigida tu carta?

¿Qué idea piensas darle a la amiga escritora?

**¡A ESCRIBIR!**

Con tus respuestas en mente, prepárate, busca tu cuaderno de español y escribe la primera versión de tu carta.

**¡A REVISAR!**

- Lee la carta que acabas de escribir
- Con color azul, encierra las palabras repetidas.
- Subraya las palabras mal escritas con amarillo.
- Pide a un familiar que lea tu carta y te diga los errores que tuviste.

**¡A EDITAR!**

Luego de eso, en la siguiente hoja escribe nuevamente tu carta, cambiando las palabras repetidas, arreglando tus errores. Recuerda escribirla muy bien para dejarla en el buzón del cartero.

**RECUERDA QUE...**

La escritura es un proceso que requiere de seguir ciertos pasos para hacerlo bien.



Usa signos de puntuación y mayúsculas donde es necesario.



19



20

Ilustración 14. Oficina postal 3: Amiga escritora que necesita una idea.



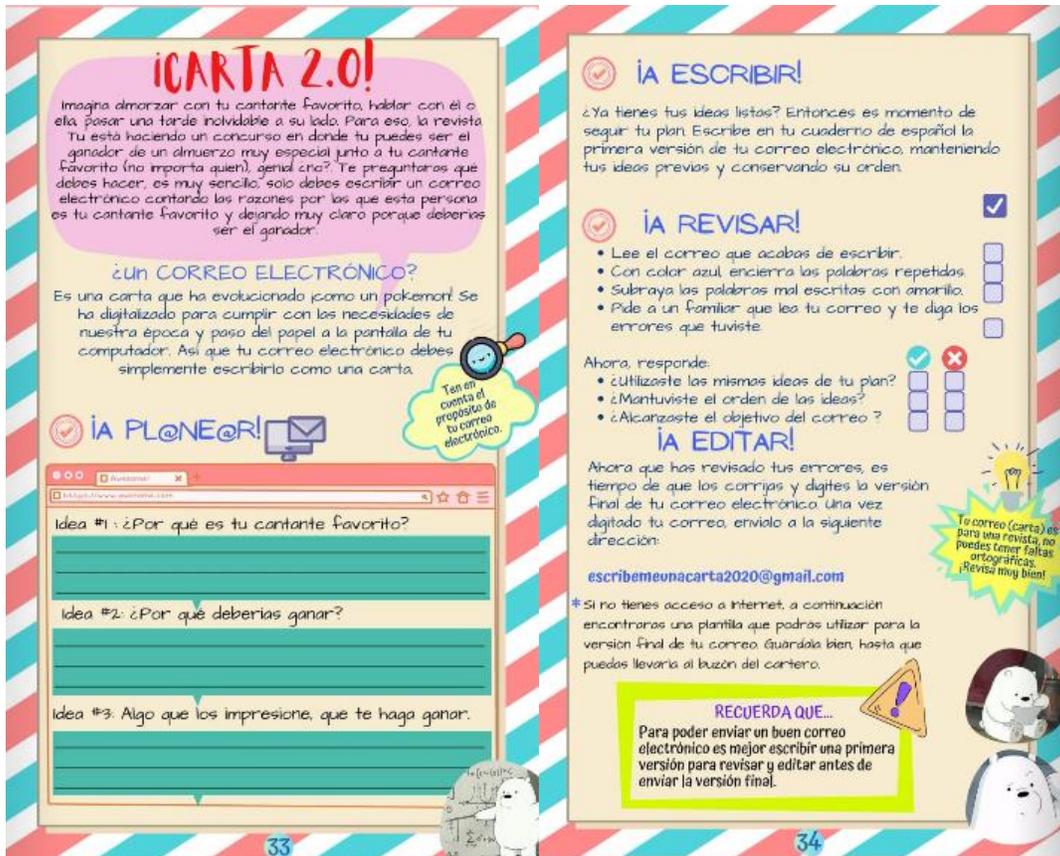


Ilustración 17. Oficina postal 6: Correo electrónico para participar en un concurso.



Ilustración 18. Oficina postal 7: Adopción de mascota en un mundo virtual.



Ilustración 19. Oficina postal 7: Adopción de mascota en un mundo virtual 2.

Ahora bien, en esta fase, los estudiantes constantemente se enfrentan a situaciones que requieren creatividad, ingenio y, sobre todo, dedicación. Para que lo logren, de forma reiterativa se les brindan estrategias y pasos a seguir, donde entran en contacto directo con la planeación, traducción, revisión y edición. Simultáneamente a los subprocesos, se trabajan las propiedades textuales, que toman lugar durante la revisión y en las sugerencias o avisos presentes en cada una de las estaciones postales.

#### 4.1.2.3. Evaluación: Evaluando lo aprendido

Si bien la evaluación ha estado presente a lo largo del módulo, esta será la última fase, y tiene como objetivo conocer lo aprendido por el estudiante durante todo el proceso. Para ello, en esta oficina postal, el estudiante no tendrá a su disposición las preguntas guía o instrucciones

para escribir su carta exitosamente, y por lo tanto solo podrá basarse en las estrategias y aprendizajes adquiridos a lo largo del módulo. Así, con lo aprendido en las oficinas postales anteriores, el estudiante deberá escribir una carta sobre su experiencia durante la contingencia actual por el COVID-19, dicha situación se presenta de manera muy clara para que el estudiante tenga presente la intención comunicativa y el lector de la carta. Finalmente, se hará uso de la rúbrica presente en el módulo para poder revisar la apropiación del uso de los subprocesos de la escritura en la producción de la carta.

**¡PONTE A PRUEBA!**

Ha llegado el momento de que pongas a prueba lo aprendido. Para ello, queremos conocer tu experiencia durante el 2020, desde el momento en que dejaste de ir al colegio, ¿qué sentiste? ¿pensaste algún día que vivirías una pandemia? ¿pensaste tener que estudiar desde casa? Queremos que nos cuentes todo con detalles, ¿Para qué te sirvió todo este tiempo en casa? ¿Cómo te sientes? ¿Crees que eres una persona diferente? Todo esto y tanto como quieras, debes escribirlo en una carta dirigida a las creadoras de esta cartilla.

¡Manos a la obra! Escribe tu mejor carta, no olvides lo que has aprendido, puedes devolverte y revisar cada cosa. Si tienes la posibilidad, envíanos tu carta y tu plan al correo:

**escribemeunacarta2020@gmail.com.**

Ten presente que debes planear, escribir una primera versión, revisar y editar, para poder llegar a la mejor versión de tu carta.

No olvides los signos de puntuación, el uso de mayúsculas y la ortografía.

Recuerda la forma de la carta, puedes revisar los ejemplos.

No dejes tus ideas incompletas y utiliza conectores, ayudará que tu carta sea muy buena.

44

Ilustración 20. Última oficina postal: Evaluación final.

## **4.2. Aporte innovador**

La propuesta que plantea este proyecto es innovadora en todos los ámbitos, puesto que nace después de vernos en la necesidad de adaptarnos a la situación de contingencia que atraviesa el país. Es un módulo que trabaja la escritura como proceso, de principio a fin, haciendo uso de los textos epistolares. Está diseñado de tal forma que se hace posible adaptarlo a clases presenciales, virtuales o mixtas; tiene las bases necesarias para enseñar la escritura como proceso, pero la flexibilidad suficiente para hacer uso del mismo, acorde a las necesidades de la población; además, permite su uso desde cualquier parte del país, de manera online u offline (previa descarga), ofreciendo también la opción de imprimir. De esa manera se posibilita el uso del módulo a gran escala, en las instituciones que deseen trabajar con el material y puedan hacer llegar este recurso a las familias. Por otro lado, el módulo está directamente vinculado con una página web, donde se encuentran orientaciones para padres y otros maestros de cómo guiar al estudiante y hacer el mejor uso posible de este recurso.

Es un módulo que tiene en cuenta los gustos e intereses de la población, sin dejar de lado las necesidades de aprendizaje que presentan en la etapa de formación y aprendizaje en la que se encuentran. No es una propuesta aislada, sino que puede ser usada por todo aquel que esté interesado en trabajar la escritura como proceso, desde profesores hasta padres. Con la ventaja de que nosotras como creadoras del contenido, siempre tendremos acceso y podremos monitorear su uso y las dudas que puedan surgir durante su aplicación.

Así pues, teniendo en cuenta el contexto educativo actual, donde la escritura es relegada al último lugar y vista solo en aspectos ortográficos y de caligrafía, esta propuesta enfocada únicamente en el mejoramiento de la escritura es la respuesta a las necesidades de todos aquellos estudiantes que, durante su educación, se sienten inseguros sobre sus capacidades para cumplir

con los requisitos de un texto de calidad. Finalmente, es una propuesta que en un futuro puede ser vendida y publicada en editoriales para poder trabajarlo como un recurso de calidad en distintas instituciones, para complementar la formación que se da en escritura.

## CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

Una vez finalizado el diseño y creación de nuestra propuesta de innovación didáctica, se puede afirmar que el diseño de un material didáctico requiere de momentos de deliberación sobre las habilidades que se quieren potenciar, cómo hacerlo, la organización y estética. Es necesario, además, conocer y entender a la población a la que va dirigido, como cuáles son sus dificultades e intereses. Es un proceso largo y constante, que requiere de gran inversión de tiempo, conocimientos y dedicación, para ir desde la planeación y diseño hasta la creación y elaboración del material.

Aun así, aunque el material didáctico se diseñó con gran reflexión, detalle y dedicación, podemos establecer que no es posible validar la eficacia de un material de este tipo hasta que sea aplicado. En este caso, queda en propuesta y no hay certeza de que alguien más lo utilice, así que es necesario esperar al momento en que nosotras, como creadoras del material y futuras docentes, podamos realizar el respectivo pilotaje y su posterior validación para garantizar su eficacia.

Pese a esto, este es un recurso de gran valor, que puede ser utilizado en cualquier momento y con cualquier población correspondiente a cuarto grado de primaria. Es una propuesta innovadora respecto a la enseñanza de la escritura, escritura que se define como un proceso y no un producto, como hasta hoy en día se sigue enseñando en el Liceo Femenino. Además, puede ser utilizado y adaptado por otros profesores, sin importar si conocen o no el modelo de Flower y Hayes (1981), pues es claro, fácil de entender y aplicar. Con esta propuesta, se ofrece la posibilidad de un cambio en la enseñanza de la escritura, que responde a lo que el M.E.N. exige, pero que, en la realidad de la educación pública, no se ve evidenciado.

Además, se vincula a la familia en el proceso, desde las circunstancias que se presentan en el módulo, donde es un familiar el que necesita ayuda, hasta asignarles un rol activo en el aprendizaje de los estudiantes. Teniendo en cuenta que bajo las circunstancias actuales son los cuidadores quienes comparten más tiempo con el estudiante, se les delega más responsabilidad en cuanto a revisión, guía y corrección durante la aplicación del módulo.

Asimismo, cabe resaltar que en esta propuesta se corrobora que son posibles otras formas de enseñar la escritura, de innovar, de crear algo diferente, atractivo e innovador, con una base teórica fiable y probada, que rompe con las prácticas tradicionales de las cuales ha sido tan difícil para la escuela el desligarse. Es posible hacer de la enseñanza de la escritura un proceso interesante y atractivo para los estudiantes, y que además construya conocimiento, que se quedará con ellos una vez hayan terminado la escuela. Asimismo, al hacer uso de la evaluación formativa, se resignifica el aprendizaje y sus objetivos, donde el proceso es tan importante como los resultados, y el aprendizaje es más que una nota numérica al final del periodo académico. Como complemento, se encuentra la autoevaluación, la cual promueve el entendimiento y la reflexión por parte del estudiante hacia su propio proceso.

Por otra parte, luego del proceso que se llevó a cabo, podemos afirmar que la elaboración de propuestas digitales requiere de un material didáctico cuidadosamente seleccionado, de calidad, actualizado a los gustos y tendencias de la época y la población en las que se será utilizado. Lo cual nos permite darnos cuenta de la capacidad que tenemos para elaborar un material didáctico de altísima calidad y entendible para los estudiantes, de realizar una propuesta diferente, donde nosotras como egresadas tenemos la opción de dar clases llevando al aula material innovador, vigente y recurriendo a las TIC. Además, el diseño de material no queda

limitado para nuestro uso, sino que, gracias a nuestra experiencia en la realización de este ejercicio, nos es posible construir material para otros profesores y su práctica docente.

Al mismo tiempo, se puede afirmar que los docentes colombianos, profesionales y en formación, no estábamos preparados para una situación de pandemia y distanciamiento social, en lo referente a la enseñanza y la forma en que se maneja actualmente. Entonces, se ha requerido aprender empíricamente el manejo de herramientas digitales que puedan brindar un aprendizaje de calidad para los estudiantes, así se establece que es necesario profundizar en una formación más rigurosa de docentes en cuanto a las TIC, pues ha sido difícil aprender a trabajar con los recursos que la virtualidad exige para cumplir con las exigencias de la educación.

Finalmente, la realización de este ejercicio aporta a una de las habilidades esenciales de un profesor del siglo XXI, pues nos ha permitido ver cuán dispuestas al cambio estamos y la capacidad de adaptación a dichos cambios, porque, aunque no es fácil, logramos encontrar la manera de hacer lo necesario para obtener el mejor resultado posible. Asimismo, nos ha brindado herramientas y experiencia para el diseño de material didáctico, y ha despertado en nosotras el interés a futuro de crear y publicar nuevos materiales en una editorial.

## REFERENCIAS

Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S. y Rojas, S. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo, Uruguay: Contexto.

Aguilar-Vargas, E.; Rodríguez-Castellanos, A.; Baeza, L.; Méndez, N. (2016). *La retroalimentación constructiva en el desarrollo de habilidades comunicativas escritas e investigativas en dos generaciones de alumnos de medicina en Yucatán, México*. Anales de la Facultad de Medicina, Vol. 77, No. 2, pp. 137–142.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. Infancia y Aprendizaje, 58 (43-64).

Bernal, D., Torres, M., & Perilla, N. (2017). *El comentario de cuento: práctica pedagógica y estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura en grado quinto* (Tesis de maestría). Universidad de la Salle, Bogotá. Recuperado de [https://ciencia.lasalle.edu.co/maest\\_docencia/384/](https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/384/)

BlinkLearning (2019). *V estudio sobre el uso de la tecnología en la educación. Informe de resultados Colombia 2019*. Recuperado de: <https://www.realinfluencers.es/wp-content/uploads/2020/05/BLINK-informe-TIC-2019-COLOMBIA.pdf>

Botello, S. (2013). *La escritura como proceso y objeto de enseñanza* (Tesis de maestría). Ibagué: Universidad del Tolima. Recuperado de: <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1039>.

Camps, A. (1995). *Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela*, Textos, núm. 5, págs. 1-6

Cassany, D., (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G., (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.

Deemter, K. y Power, R. (2000) *Authoring Multimedia Documents using WYSIWYM Editing*". In Proceedings of the 18th International Conference on Computational Linguistics, Saarbrücken, Germany, pp. 222–228.

Díaz, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Flórez, R. & Cuervo, C. (2005). *El regalo de la escritura —cómo aprender a escribir—*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Flower, L., & Hayes, J., (1980). *The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem*. *College Composition and Communication*, Vol. 31, No. 1 (Feb., 1980), pp. 21-32.

Flower, L., & Hayes, J., (1981). *A cognitive process theory of writing*. *College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4, (Dec., 1981), pp. 365-387.

Flower, L. & Hayes, J. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. En *Textos en contexto* n°1. Buenos Aires: Lectura y Vida.

Hayes, J. & Flower, L. (1980). *Writing as problem solving*. *Visible Language*, 14, 388-99.

Hayes, J. (1996). *Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura*. En M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing* (pp. 1-27). New Jersey: Erlbaum.

Hernández, G., (2004). *El aprendizaje basado en problemas*. En De Zubiría, M. (Ed.), *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas* (pp. 87-118). Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

Hernández, S, (2008). «*El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje*». En: «Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 5, n.º 2. UOC. [Fecha de consulta: 11/10/2020]

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación- Icfes. (2016). *Saber 5º: Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2016*. Bogotá D.C. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/176813/Lineamientos+para+las+aplicaciones+muestral+y+censal+-+saber+5+-+2016.pdf/437217a8-a229-95c3-b452-9298e8456651>

Isaza, B. & Castaño, A. (2010). *Referentes Para La Didáctica Del Lenguaje En El Segundo Ciclo*. Secretaría de Educación Distrital.

Krasniqi, F. (2014). *La carta literaria: historia y formas* (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/34162>

Krasniqi, Florie. (2013). *Textualidad epistolar en la era digital*. *Impossibilia* N°6, Págs. 79-93.

Kaufman, A. y Rodríguez, M., (2003), “*Hacia una tipología de los textos*” y “*Caracterización lingüística de los textos*”, en: *La escuela y los textos*, México, SEP/Santillana, pp. 5, 19- 28 y 29-56.

Latorre, A., (2005). *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAO

Martínez, T. (2007). *Evaluación de los aprendizajes desde el enfoque constructivista*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/449/1/PB0291.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Mallas de aprendizaje, Lenguaje grado 4°: Documento para la implementación de los DBA*. Recuperado de: [https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-4\\_.pdf](https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-4_.pdf)

Ortiz Granja, Dorys., (2015). *El constructivismo como teoría y método de enseñanza*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 19, 2015, pp. 93-110. Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador

Parra, D. (2020). *Implementación de una cartilla didáctica, relacionada con la huerta escolar de plantas medicinales con los estudiantes de la sede Yanacona el Rosal en Pitalito – Huila, para aumentar la motivación por la lectura y escritura* (Proyecto aplicado para especialización). Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Pitalito, Colombia.

Proyecto Educativo Institucional (2019). *Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño*. Bogotá, Colombia.

Rodríguez, D., Roa, J., & Osorio, H. (2018). *Escritores matistas, la escritura como resignificación de historias de vida* (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Villavicencio.

Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/16332>

Romero, F., Rojas, M. y 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*. En Velasco, A. (Ed.), *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela: Experiencias innovadoras en Bogotá* (pp. 63-80). Bogotá, Colombia: IDEP.

Salazar, J. (2016). *La escritura a través de la metacognición*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Zubiría, J. (2002). *Los modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. 3ra Edición. Colombia: Magisterio Editorial.

## ANEXOS

### DIARIOS DE CAMPO

#### Diario de Campo 1-303

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
DEPARTAMENTO DE LENGUAS  
DIARIO DE CAMPO – PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Diario N° 1 | Fecha: Septiembre 4 de 2019 | Hora: 6:15 – 8:15

Profesor en formación: Lady Daniela Rentería Alfonso

Institución: Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño | Población: 303 | Línea: Español

Propósito de aprendizaje de la sesión: Mejorar la comprensión lectora,

#### Descripción y narración de los hechos destacados de la clase

El escritorio de la profesora está al frente, justo al lado de tablero. El salón está organizado por filas, cada fila a su vez conformada por dos o tres mesas juntas. La primera fila está organizada de a parejas, la fila del medio en tríos, y la tercera fila de a parejas nuevamente. Hay un total de 40 estudiantes.

Para el desarrollo de la clase la profesora trajo un taller de comprensión lectora, el taller tiene un cuento sobre un ave y un cazador, una sopa de letras y seis preguntas. Este taller cuenta como la nota final del periodo.

- Las niñas están hablando por todo el salón, cuando la profesora entra, poco a poco se empiezan a dirigir a sus puestos. La profesora pasa puesto por puesto entregando un taller. A medida que la profesora empieza a llamar lista, las estudiantes que aún estaban hablando, se empiezan a callar y responden cuando se les llama.
- Cuando la profesora empieza a explicar el taller, las estudiantes miran sus propias hojas con el taller.
- La profesora pregunta a las estudiantes de que creen se trata el cuento que está en el taller. Algunas estudiantes levantan la mano, cuando la profesora les asigna la palabra, dan su opinión respecto a que puede tratarse el cuento. Para responder, describen lo que hay en la imagen y sus inferencias sobre lo que va a ocurrir.
- Cuando una de las estudiantes habla, otras comienzan a hablar entre ellas, miran sus hojas, o miran a la profesora.
- Todas las estudiantes que levantaron la mano, expresan sus ideas. Las niñas son muy visuales, para describir la historia, se basaron más en el dibujo que en el título. Cuando explican de que creen que se trata el cuento, describen la imagen y agregan elementos de su imaginación, como el posible final.
- Las niñas se quedan en silencio una vez la profesora les indica que deben leer el cuento mentalmente. Durante la lectura mental, dos estudiantes que llegaron tarde ingresan al salón. Una de sus compañeras les explica en voz baja lo que deben hacer.
- Una de las estudiantes dice en voz alta que ya terminó, la profesora le dice que se mantenga en silencio. La lectura continúa.
- Una estudiante se levanta y va a al escritorio de la profesora a preguntarle sobre algo del cuento, la profesora responde y la estudiante se sienta nuevamente.
- Cuando la lectura mental termina, empieza la lectura en voz alta. La lectura en voz alta es hecha por las estudiantes una a una, según las ordenes de la profesora.
- Una de las estudiantes no va siguiendo la lectura, por lo tanto, cuando la profesora le pide que lea, ella no puede hacerlo. Sus compañeras se dan cuenta que no continuó con la lectura y algunas le piden permiso a la profesora para leer ellas.
- Una vez se termina la lectura, la profesora les indica que respondan las preguntas y si tienen tiempo, terminen la sopa de letras.
- Una estudiante pregunta si se pueden hacer en grupo, la profesora dice que es la evaluación final del periodo y que lo deben hacer individualmente.
- Las estudiantes empiezan a desarrollar las preguntas del taller, algunas lo hacen solas, pero otras se unen a sus compañeras del frente o del lado para hacerlos juntas, aunque se les indico que era individual. Se preguntan entre ellas cuál creen puede ser la respuesta correcta.  
Hay una estudiante de inclusión cuyo coeficiente intelectual es bajo, según informo su profesora. A la estudiante se le dificulta entender conceptos y palabras, por lo cual la profesora le presta especial atención a ella. Para desarrollar el taller, la profesora estuvo con ella explicándole las palabras que no entendía (haciendo uso de ejemplos) y lo que debía hacer en cada punto.
- Las estudiantes se paran y se van a otros puestos para ver las respuestas de sus compañeras.
- Algunas leen en voz alta el taller, el cuento y las preguntas.  
La profesora les indica que se les acaba el tiempo, cuando la profesora dice eso, empiezan a hablar entre ellas para comparar las respuestas.
- Las niñas entienden el cuento, de que trataba la historia y lo que sucedió. Pero cuando deben responder las preguntas, tienen dificultad para expresarlo en el código escrito. Algunas no leen bien las preguntas, y por lo tanto no entienden lo que deben responder.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para poder solucionar algunas de las preguntas, le preguntaron a la profesora que quería decir la pregunta. Después de explicarles, las niñas fueron capaces de responder.</li> <li>• La profesora recoge los talleres y finaliza la clase.</li> </ul>	
Categoría 1: <b>Organización espacial.</b>	Categoría 2: <b>Evaluación</b>
Inferencia: Los pupitres de las estudiantes están organizados de forma que el trabajo en grupo se facilita y es más fácil la comunicación entre compañeras.	Inferencia: El taller cumple la función de evaluar la comprensión lectora de las estudiantes, a la cual se le asigna una nota para el compendio final de notas.
Categoría 3: <b>Participación en clase</b>	Categoría 4: <b>Trabajo en grupo.</b>
Inferencia: A las estudiantes les gusta mucho participar en clase.	Inferencia: Las estudiantes se ayudan mutuamente para cumplir los objetivos de la clase.
Categoría 5: <b>Comportamiento</b>	Categoría 6: <b>Estilos de aprendizaje: visual</b>
Inferencia: Las estudiantes no siguen las indicaciones de la profesora para el desarrollo de la clase.	Inferencia: Las niñas dependen de las imágenes para darle sentido y comprender mejor el texto.
<b>Contribución al Proyecto (Interrogantes y decisiones)</b>	
<p>En la primera clase, resulta obvio que las niñas prefieren trabajar en grupo, aunque se les indique es un trabajo individual. Voluntariamente buscan la ayuda del otro.</p> <p>¿Sería conveniente para el desarrollo de la monografía incluir el trabajo colaborativo? ¿Sería muy difícil de manejar el grupo?</p>	

## Diario de Campo 1-304

<b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <b>DEPARTAMENTO DE LENGUAS</b> <b>DIARIO DE CAMPO – PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA</b>		
Diario N° 1	Fecha: Septiembre 4 de 2019	Hora: 7:15 am – 9:15 am
Profesor en formación: Angie Marcela Martínez Barbosa		
Institución: Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población: 304	Línea: Español
Propósito de aprendizaje de la sesión: Comprensión de lectura e identificación de palabras desconocidas en una noticia.		
<b>Descripción y narración de los hechos destacados de la clase</b>		
<p>El salón está organizado con las mesas en grupos de cuatro y cinco, y el escritorio de la profesora está al frente al lado del tablero. En la clase de español se está desarrollando una guía de intervención de la Secretaria de Educación, la cual consiste en la lectura y comprensión de una noticia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las niñas están de pie por el salón mientras comen el refrigerio, algunas están corriendo, otras están caminando por el salón, y al entrar la profesora, todas salen a correr a sentarse cada una en su mesa. La profesora les dice que harán clase de español y las niñas sacan su cuaderno; luego la profesora escribe la fecha en el tablero y mientras tanto las niñas están hablando entre ellas en sus grupos; seguido a esto, la profesora realiza algunos ejercicios con los brazos (arriba, abajo, al lado, al frente) para que las estudiantes hagan silencio y le presten atención.</li> <li>- La profesora recuerda la guía que estaban trabajando de la noticia de la ballena jorobada, las niñas buscan la guía (algunas la tienen y otras no), quienes no la tienen se acercan a la profesora a decirle que no la tienen y ella busca algunas para dárselas.</li> <li>- La profesora hace preguntas a las estudiantes sobre la lectura (algunas para recordar y otras sobre comprensión de la noticia) y todas responden al tiempo, pero la profesora les pide que levanten la mano y hablen de una.</li> <li>- Algunas niñas se acercan a la profesora a mostrarles la tarea que tenían y otras a mostrarles que si tenían la guía en su cuaderno.</li> <li>- Luego, la profesora pide que hagan la lectura de la noticia en silencio y con mucha atención para que puedan resaltar las palabras que no conocen, les indica que todas las palabras desconocidas deben resaltarlas con el resaltador amarillo o con un color amarillo. La profesora cuenta hasta tres para que las estudiantes inicien con la lectura.</li> <li>- Algunas niñas susurran entre ellas mientras las otras están leyendo en silencio.</li> <li>- La profesora les dice a las estudiantes que no tienen la lectura que se acerquen a una compañera que tenga la guía y lean junto a ella, muchas de las que no tienen guía, en los grupos, se acercan a una compañera para poder leer.</li> <li>- Mientras las niñas están leyendo, la profesora escribe en el tablero GLOSARIO DE LA LECTURA.</li> <li>- Las estudiantes terminan la lectura y la profesora les pregunta cuáles son las palabras que para ellas son desconocidas, muchas niñas empiezan a hablar al tiempo para decir las palabras y la profesora las escribe en el tablero: <u>V</u>anguardia, <u>C</u>ientífica, <u>B</u>uzo, Jorobada, Nueva Zelanda, Tonelada. (las letras y partes de las palabras subrayadas están subrayadas en el tablero; la profesora me explica que es una nueva manera para el proceso de escritura de las estudiantes, se señalan las</li> </ul>		

combinaciones o letras importantes y que pueden ser difíciles en las palabras con el fin de que las niñas empiecen a aprender ortografía y así lo recuerden más).

- A continuación, la profesora lee las palabras del glosario que está en la guía y les dice a las niñas que las palabras que están en el tablero deben buscarlas en el diccionario, para aprender el significado de las palabras y seguir aprendiendo cómo manejar el diccionario.
- Ella asigna una palabra a cada grupo, las niñas sacan sus diccionarios y empiezan a hablar entre ellas, buscan las palabras y las comparan entre las compañeras de cada grupo.
- La profesora pregunta qué encontraron de las palabras, muchas niñas levantan la mano para poder hablar y leer lo que encontraron. La profesora les va dando la palabra, las niñas leen del diccionario en voz alta y luego escribe en el tablero los significados.
- Por cada significado que van leyendo, la profesora profundiza en la explicación para que las niñas lo entiendan bien.
- Las niñas empiezan a escribir lo que está en el tablero, pero la profesora les dice que no porque deben poner atención para que puedan entender antes de copiar.
- Hay algunas palabras que en el diccionario no están bien definidas y la profesora lee las definiciones que da la guía y les explica.
- Al llegar a Nueva Zelanda, las niñas le preguntan a la profesora por qué esa palabra no aparece en el diccionario, y ella les explica que no está porque es una isla que queda en Australia. Al no tener un mapa para mostrarles la ubicación, les cuenta que queda al otro lado del mundo y que es muy bonita.
- Como tarea les dice que busquen en googlemaps a Nueva Zelanda y vean como es, les dice que allá viven las ballenas y es por eso que se menciona en la lectura. Insiste en el buen uso de la tecnología, dice que así pueden conocer el mundo, hacerse una idea de cómo es y soñar con algún día viajar a donde quieran.
- La profesora les dice a las niñas que pueden copiar y que traten de aprender las palabras para poder usarlas, les recuerda que no quiere errores y que quiere ver buena ortografía y buen manejo del renglón y la ubicación de las letras.
- La profesora pregunta cuál es el tipo de texto que acaban de leer en la guía y todas las niñas responden que es una noticia.
- Siguiendo el orden de la guía, la profesora les deja trabajo para la casa (ella dicta: TRABAJO EN CASA), les dice que quien no haga esa tarea, no puede participar de la actividad del viernes.
- La profesora escribe en el tablero para que las niñas copien: ¿Qué fue lo que pasó y por qué es importante? / ¿Por qué es peligroso que una persona nade al lado de un tiburón? Ella les dice a las niñas que por cada pregunta deben escribir un párrafo y les recuerda que un párrafo son mínimo cinco oraciones que tengan relación entre sí.
- Como segunda parte de la tarea les dice que impriman y peguen en el cuaderno un mapamundi para poder ver dónde queda Nueva Zelanda.
- Termina la clase, la profesora se despide de las niñas y entra otra profesora.

NOTA: Durante la clase, la profesora hace algunas anotaciones y/o comentarios con respecto al proceso de lectoescritura de las estudiantes, dicha información se utilizará como insumo para la entrevista que se realizará a la profesora posteriormente.

<p><b>Categoría 1: COMPORTAMIENTO</b></p>	<p><b>Categoría 2: PARTICIPACIÓN EN CLASE</b></p>
<p>Inferencia: El comportamiento de las niñas cambia cuando están solas y cuando están con la profesora.</p> <p>Por otro lado, durante la actividad, cuando la profesora no está al frente hablándoles o no está cerca, ellas hablan mucho entre ellas.</p>	<p>Inferencia: Hay una constante participación de las estudiantes durante la clase, esto se evidencia cuando la profesora realiza preguntas o asigna alguna actividad en la que deban participar. Sin embargo, se puede ver que les gusta participar a la gran mayoría, pues en las oportunidades para participar muchas hablan o quieren responder a lo que pregunta la profesora.</p>
<p><b>Categoría 3: ORDEN ESPACIAL</b></p>	<p><b>Categoría 4: REVISIÓN DE CONCEPTOS</b></p>
<p>Inferencia: La ubicación de los puestos en grupos favorece la comunicación y la convivencia entre las niñas, pues pueden compartir ideas y ayudarse entre sí.</p>	<p>Inferencia: Debido a la actividad que se está desarrollando en la clase, hay una revisión de conceptos que las estudiantes no conocen, para la cual la profesora profundiza en ellos de manera que las niñas entiendan y puedan aprender dichos conceptos y adoptarlos a su vocabulario.</p>
<p><b>Categoría 5: METODOLOGÍA</b></p>	<p><b>Categoría 6: TRATO ENTRE PARES</b></p>
<p>Inferencia: La manera en cómo la profesora desarrolla la clase es de manera muy clara para las estudiantes, esto lo hace pensando en que ellas puedan entender y tener claro cada cosa que hacen, profundizando en lo que necesitan y trabajando con los problemas que tienen, como, por ejemplo, la manera en la que escribe en el tablero, subrayando ciertas partes de las palabras; y al mismo tiempo, la revisión de conceptos.</p> <p>Por otro lado, se nota que quiere que sus estudiantes conozcan y aprendan más de lo que saben, por ello la tarea de llevar el mapamundi y buscar en googlemaps a Nueva Zelanda; además, por medio de la tarea que deja, es posible que las niñas no olviden lo</p>	<p>Inferencia: Las niñas se ayudan mutuamente al momento de buscar las palabras que son asignadas en cada grupo.</p>

aprendido y puedan seguir trabajando y avanzando en su proceso de lectoescritura.	
Contribución al Proyecto (Interrogantes y decisiones)	
- ¿Qué tipo de prácticas de escritura se dan en el curso?	

## Diario de Campo 2-303

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA		
Diario N° 2	Fecha: Septiembre 11 de 2019	Hora: 6:15 – 8:15
Profesor en formación: Lady Daniela Rentería Alfonso		
Institución: Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población: 303	Línea: Español
Propósito de aprendizaje de la sesión: Palabras compuestas, identificarlas y crearlas. Aprender qué son.		
Descripción y narración de los hechos destacados de la clase		
<p>El escritorio de la profesora está al frente, justo al lado de tablero. El salón está organizado por filas, cada fila a su vez conformada por dos o tres mesas juntas. La primera fila está organizada de a parejas, la fila del medio en tríos, y la tercera fila de a parejas nuevamente. Hay un total de 40 estudiantes.</p> <p>Para el desarrollo de la clase, la profesora utilizo una lista de palabras en el tablero, una hoja con un ejercicio complementario y una cartilla para complementar la explicación, en la cartilla hay una lectura con palabras compuestas en ella.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las niñas están en el salón, hablando entre ellas, dirigiéndose de un lado a otro para saludar a las que van llegando.</li> <li>• La profesora les pide a las niñas que se sienten y que saquen el cuaderno de español para empezar a hacer un dictado.</li> <li>• Las niñas empiezan a escribir en sus cuadernos, algunas niñas le piden a la profesora que repita algunas oraciones.</li> <li>• Mientras la profesora realiza el dictado y las niñas copian, la practicante pega palabras en el tablero a petición de la profesora. Algunas niñas dejan de copiar para ver las palabras en el tablero.</li> <li>• El dictado termina y la profesora empieza a llamar lista, mientras la profesora llama lista, algunas niñas se levantan y van frente al tablero a leer las palabras.</li> <li>• La profesora les pide que se sienten, las niñas se sientan. Después de explicarles a las niñas que son las palabras compuestas, la profesora organiza un juego de tingo tango para escoger a las niñas que van a pasar al tablero y formar palabras compuestas. Las niñas gritan y saltan cuando les dicen que van a jugar tingo tango tango.</li> <li>• Las primeras tres niñas son escogidas, pasan al tablero y toman las palabras pegadas en el tablero, las mueven y organizan las primeras tres palabras compuestas. Las niñas que están sentadas les dicen a sus compañeras palabras que pueden formar. Otras tres niñas pasan, hasta que se forman todas las palabras compuestas.</li> <li>• Cuando se termina la actividad, la profesora les dice a las niñas que le den palabras compuestas nuevas. Las niñas se emocionan y empiezan a levantar la mano para decir algunas. Algunas de ellas forman correctamente palabras compuestas, otras dicen palabras al azar que al unir las no tienen ningún sentido.</li> <li>• La profesora le pide a algunas niñas en específico que le den palabras compuestas, cuando una de ellas no pudo, sus compañeras le empiezan a decir palabras.</li> <li>• La profesora llama a las monitoras para que les repartan las hojas con la actividad a sus compañeras. Las niñas pasan y una por una empiezan a repartir las hojas. Cuando terminan de repartir las hojas, la profesora explica que deben recortar las imágenes y pegarlas en el cuaderno frente a las palabras compuestas que escribió durante la explicación.</li> <li>• Las niñas preguntan si pueden trabajar en grupo.</li> <li>• Las niñas ven a una de sus compañeras por la ventana, quien llega tarde. Cuando la ven, varias se levantan de su puesto para saludar a Isabela.</li> <li>• Algunas niñas de atrás, todavía siguen tratando de adelantarse del dictado.</li> <li>• Para explicarles mejor el tema, la profesora les da un ejemplo, formando la palabra “sacacorchos”. Ella les pregunta a las niñas si saben que es un sacacorchos, una niña levanta la mano y dice que es para abrir las botellas.</li> <li>• Las niñas se levantan para pedir el colbón prestado, otras se levantan a ofrecer prestar el colbón.</li> <li>• Cuando terminan de pegar las imágenes, la profesora reparte la cartilla de trabajo. Mientras la profesora hace eso, las niñas hablan entre ellas.</li> <li>• La profesora le pide a una niña que le ayude a leer la página 50 de la cartilla, mientras la profesora dice eso, otra niña se ofrece a ayudarla. Sarah empieza a leer.</li> <li>• La cartilla tiene palabras compuestas, una de ellas es “rascacielos”. La profesora pregunta si saben que es. Varias niñas levantan la mano y tratan de explicar qué es. Cuando se les pide explicar una palabra, lo relacionan con cosas cercanas a su entorno.</li> </ul>		

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es la hora de refrigerio. Las niñas hacen una fila afuera del salón a petición de la profesora. Las niñas recogen el refrigerio. Mientras las niñas comen, la profesora les dice que guarden el cuaderno de español y que se preparen para francés.</li> <li>• Se termina la clase de español.</li> </ul>	
Categoría 1: <b>Participación en clase</b>	Categoría 2: <b>Trato entre pares</b>
Inferencia: A las niñas les gusta participar en clase, les gusta compartir con la profesora y compañeras sus ideas.	Inferencia: la relación entre las niñas es buena, están pendientes de la otra.
Categoría 3: <b>Trabajo en grupo</b>	Categoría 4: <b>Relación profesora- estudiantes</b>
Inferencia: tienen un gran interés por el trabajo en grupo, aunque los ejercicios a desarrollar estén destinados a trabajarse de forma individual.	Inferencia: las niñas obedecen rápidamente las órdenes dadas por la profesora.
Categoría 5: <b>comportamiento</b>	Categoría 6: <b>Responsabilidades</b>
Inferencia: las niñas tienen que levantar la mano antes de hablar, lo que implica que hay reglas establecidas para la clase y que ellas las siguen.	Inferencia: las tienen responsabilidades en el salón de clases, como lo son ser monitoras y ayudar a la profesora a repartir las hojas.
<b>Contribución al Proyecto (Interrogantes y decisiones)</b>	
El hecho de que siga siendo el trabajo en grupo tan importante para ellas, me hace seguir preguntándome si debo arriesgarme a todo lo que implica trabajar en grupos con niñas de su edad en un salón de clases.	

## Diario de Campo 2-304

<b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <b>DEPARTAMENTO DE LENGUAS</b> <b>DIARIO DE CAMPO – PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA</b>		
Diario N° 2	Fecha: Septiembre 11 de 2019	Hora: 7:15 am – 9:15 am
Profesor en formación: Angie Marcela Martínez Barbosa		
Institución: Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población: 304	Línea: Español
Propósito de aprendizaje de la sesión: Comprensión de lectura para hacer un rastreo de texto respondiendo a una pregunta.		
<b>Descripción y narración de los hechos destacados de la clase</b>		
<p>El salón está organizado con las mesas en grupos de cuatro y cinco, y el escritorio de la profesora está al frente al lado del tablero. En la clase, se está trabajando rastreo de textos a partir de la lectura crítica, esto con una pregunta que se da basada en el texto, en ella se deben encontrar sus partes para comprenderla y poder darle respuesta; además, para la clase, las niñas tenían una tarea de buscar fotos del edificio más alto del mundo, elemento que surgió de la lectura de la clase anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las niñas están en sus puestos recortando una guía para pegar en sus cuadernos, mientras tanto la profesora llama a lista.</li> <li>- La profesora les pide que saquen el cuaderno y en el tablero escribe RASTREO DEL TEXTO.</li> <li>- Pero antes de continuar, una niña la interrumpe y le pregunta sobre la tarea que tenían del edificio y la profesora pregunta que quienes hicieron la tarea, a lo que más de la mitad de las niñas levantan la mano.</li> <li>- La profesora les recuerda que la tarea era llevar fotos del edificio y llevar un mapamundi.</li> <li>- Luego, pregunta si recuerdan como se llamaba el edificio y en que continente quedaba, varias niñas dicen que el edificio es el Burj Khalifa que queda en Dubái. De nuevo la profesora pregunta en qué continente está ubicado y todas las niñas en coro responden que en Asia.</li> <li>- Las niñas sacan las fotos del edificio y empiezan a mostrárselas a la profesora, ella les pregunta que les pareció el edificio y todas las niñas le contestan que es muy bonito y muy grande, algunas dicen también que queda muy lejos.</li> <li>- La profesora les pregunta que donde queda Emiratos Árabes en el mapa, las niñas sacan el mapamundi y le empiezan a mostrar a la profesora indicándole donde está ubicado.</li> <li>- Hay algunas niñas que no tienen el mapamundi porque lo tienen es en el cuaderno de sociales, a lo que la profesora les dice que deben recordar que los mapas no son solo de sociales, que por medio de ellos también se pueden aprender otras materias; y les cuenta que el mapamundi se los pidió para que ellas pudieran hacerse una idea de lo lejos que queda ese edificio del que han hablado.</li> <li>- Las niñas están hablando entre ellas mientras miran los mapas y ven todos los países que hay en el mundo, la profesora toma un mapa y les pide silencio para que todas puedan prestar atención; les muestra el mapa y les indica donde está ubicado Colombia y los Emiratos Árabes para ver lo lejos que están.</li> <li>- Después, les pregunta que averiguaron sobre los Emiratos Árabes y una niña le dice que la moneda, entonces la profesora les pregunta cuál es la moneda del país, las niñas están mirando sus cuadernos y le responden a la profesora que la moneda es el Dirham. (La profesora me explica que ese ejercicio se hace con el fin de contextualizar la lectura que habían hecho las niñas sobre el Burj Khalifa, para que de esa manera se apropien de la lectura y la entiendan de mejor manera)</li> </ul>		

- La profesora les pide a las monitoras de cada grupo que revisen si sus compañeras hicieron la tarea y mientras tanto escribe en el tablero LECTURA: “VIEJO ENTRE VIEJOS”. En cada grupo las niñas se muestran la tarea entre sí.
- La profesora está cortando unas guías y una niña se las ayuda a repartir al resto del curso.
- Luego, las niñas pegan cada una la guía en el cuaderno y la profesora les dice que deben leer. Varias niñas están de pie y se acercan a la profesora a preguntarle qué deben hacer con la guía mientras ella está escribiendo una nota en el cuaderno de una niña que no hizo la tarea.
- La profesora les dice a las niñas que deben sentarse bien y concentrarse para poder entender la lectura, les dice que ellas van a realizar lectura silenciosa siguiendo la lectura que ella haga oralmente.
- Las niñas toman la guía y empiezan a seguir la lectura de la profesora, algunas leen en silencio y otras leen en voz alta como lo hace la profesora.
- Al terminar la lectura, la profesora les pregunta que de qué se trataba lectura, a lo que todas las niñas en coro responden que se trataba de un dinosaurio.
- Luego, la profesora les pregunta qué se imaginaron antes de realizar la lectura cuando leyeron el título, algunas niñas responden que pensaban que la lectura hablaba sobre un viejito. Entonces, la profesora les pregunta porque el texto tendría ese título, y las niñas dicen que porque el dinosaurio es muy antiguo y muy viejo; una niña dice que porque fue un dinosaurio que vivió hace más de diez millones de años.
- Al final del texto se da una pregunta y la profesora les pregunta por ella, una niña levanta la mano y la profesora le dice que la lea para que todas la escuchen.
- ¿CÓMO ERA EL DINOSAURIO MÁS ANTIGUO? La profesora la escribe en el tablero y explica que ahora van a mirar cuales son las partes que componen esa pregunta.
- Primero, pregunta cuál es el verbo de la pregunta y una niña responde que el verbo es era, la profesora le dice que está bien y luego le pregunta lo mismo a una niña que está hablado, la niña se queda callada y no responde.
- A continuación, pregunta cuál es la palabra interrogativa y todas en coro responden que es cómo.
- Les explica que el verbo de la pregunta es ser pero que está conjugado en pasado.
- Seguido a esto, les pregunta por el complemento de la pregunta y todas las niñas en coro responden que es el dinosaurio más antiguo.
- La profesora les pregunta por el tipo de palabras del complemento, primero dice que dinosaurio es el nombre del animal y pregunta que es eso, las niñas responden que es un sustantivo; luego pregunta por la cualidad del dinosaurio y toda dicen que es antiguo y que eso es un adjetivo.
- Luego de eso, les pide a las niñas que piensen en sinónimos de antiguo, una niña dice que viejo y la profesora lo escribe en el tablero; otra niña dice que atrás y las demás niñas en coro dicen que no. La profesora les pide sacar el diccionario y buscar la palabra antiguo a ver que les aparece y si hay algún sinónimo, las niñas sacan cada una el diccionario (algunas le dicen a la profesora que lo cambiaron y que ahora es mejor) y comienzan a buscar la palabra, varias niñas encuentran y van al puesto de la profesora a mostrarle lo que encontraron.
- Después de un rato, la profesora les pide a algunas niñas leer lo que encontraron en el diccionario, la mayoría encontró la misma definición y la profesora les dice que no alcanzan a sacar sinónimos de ahí, así que busca algunos y los escribe en el tablero.
- Las niñas salen por el refrigerio y al regresar la profesora les dice que van a copiar lo que está en el tablero y luego si se comen el refrigerio; la profesora sale del salón y mientras tanto las niñas están sentadas copiando lo del tablero. Algunas se acercan a mí a mostrarme que ya lo hicieron y a preguntar si lo hicieron bien, muchas de ellas tienen errores de ortografía o les hace falta copiar alguna parte.
- Otras niñas, por el contrario, se comen el refrigerio y cierran los cuadernos sin haber copiado lo del tablero.
- Al llegar la profesora, les dice que van a continuar con la siguiente parte de la actividad que es el rastreo del texto para poder dar respuesta a la pregunta, para esto las niñas deben subrayar las partes y palabras que se relacionen con las partes clave de la pregunta. Les dice que primero van a buscar las palabras que indiquen como era el dinosaurio y eso lo van a resaltar de amarillo.
- Las niñas realizan la actividad en silencio, cada una está en su puesto leyendo y subrayando si encuentra alguna palabra.
- Luego de un rato, la profesora les pregunta cuales son las respuestas y varias niñas levantan la mano, algunas dicen que era un reptil y otras que tenía el tamaño de un perro labrador.
- La profesora les pregunta cómo era el dinosaurio y les dice que cada una debe escribir la respuesta en su cuaderno, debe escribir una respuesta completa a cómo era el dinosaurio.
- En cada grupo las niñas están hablando y escribiendo en sus cuadernos, hay algunas niñas que no escriben y están terminando la actividad de resaltar.
- La profesora va mirando quién lo ha terminado, pregunta quién lo terminó y solo una niña levanta la mano, entonces la profesora la manda al tablero a escribir su respuesta; la niña escribe su respuesta, la profesora la lee y le dice que está bien.
- Finalmente, la profesora les pide los cuadernos de español para calificar y revisar quien sí hizo la actividad y quien no, además revisar la respuesta y la escritura de esta. Las niñas hacen una fila para entregarle el cuaderno a la profesora y posteriormente se sientan en sus puestos.
- La profesora indica que la siguiente lectura les queda de lectura y pide a una niña que les entregue la lectura, cada niña está en su puesto, recibe la lectura y la guarda.
- Termina la clase, entra la profesora de francés.

Inferencia: Durante las explicaciones de la profesora, las niñas suelen interrumpirla para recordarle alguna actividad que no ha sido revisada o para hacerle preguntas acerca de lo que se hará.	Inferencia: El comportamiento de las niñas es muy variado, en su mayoría siguen las indicaciones de la profesora, pero hay otras que no lo hacen. Además, les gusta hablar mucho mientras realizan alguna actividad.
Categoría 3: LECTURA	Categoría 4: EVALUACIÓN
Inferencia: En la clase, la lectura se maneja de manera muy contextualizada para que las niñas la puedan comprender mejor. Se insiste mucho en la lectura silenciosa para mejorar la concentración, sin embargo, no a todas las estudiantes se les facilita y lo hacen en voz alta.	Inferencia: Por medio de preguntas posteriores a la lectura, se evalúa la comprensión general de la lectura. Además, por medio de la pregunta que guía el texto, se evalúa una comprensión más detallada de la lectura.
Categoría 5: APRENDIZAJE	Categoría 6: ESCRITURA
Inferencia: A partir del rastreo del texto, se pueden revisar los diferentes tipos de palabras que las niñas han visto; además, esto permite relacionar los distintos contenidos de la asignatura para que las niñas los tengan presentes.	Inferencia: En esta sesión, la escritura se realiza para dar respuesta a una pregunta, pero primero seleccionando ciertas palabras que dan paso a poder responder a dicha pregunta. Para esto, toman como guía una pregunta que les permite escribir una respuesta bastante concreta.
<b>Contribución al Proyecto (Interrogantes y decisiones)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Las niñas si trabajan en grupo? ¿Es una buena estrategia el trabajo en grupo?</li> <li>- Es importante trabajar con prácticas de escritura, pues es algo que está un poco relegado en el curso.</li> </ul>	

## Diario de Campo 3-303

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA		
Diario N° 3	Fecha: Septiembre 18 de 2019	Hora: 6:15 – 8:15
Profesor en formación: Lady Daniela Rentería Alfonso		
Institución: Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población: 303	Línea: Español
Propósito de aprendizaje de la sesión: Mejorar la conciencia fonológica, especialmente en el caso de la B y la D.		
<b>Descripción y narración de los hechos destacados de la clase</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las niñas están de pie charlando entre ellas, cuando la profesora llega y empieza a llamar lista, las niñas se sientan.</li> <li>• <u>Algunas niñas hablan mucho, por ese motivo la profesora las cambia de puestos.</u></li> <li>• La profesora empieza con una actividad de cadena de palabras. La profesora da una palabra y la primera niña de la fila debe dar una palabra que empiece por la última letra de la palabra anterior, y siguiendo el orden de las filas, las niñas deben continuar la cadena. Una vez la profesora explica la actividad, las niñas empiezan.</li> <li>• Una de las niñas pregunta si todas pueden hacerlo, la profesora responde que sí, por lo que la mayoría de niñas demuestra emoción de poder jugar.</li> <li>• Cuando la actividad comienza, las niñas que están esperando su turno, empiezan a decir palabras en voz alta para ellas mismas.</li> <li>• Una niña dice “Avión”, desde el otro lado del salón le dicen que esa palabra no le sirve.</li> <li>• <u>La profesora les dice que incumplieron el pacto del aula, al hablar cuando no les tocaba. Las niñas le dicen a la niña que hablo sin ser su turno, que no tiene que ayudar a Gabriela.</u></li> <li>• Una niña dice “hospital”. La profesora le dice que hospital empieza con H y por ese motivo la palabra no le sirve.</li> <li>• <u>Varias niñas manifiesta dificultad para realizar este ejercicio, cuando llega su turno, no utilizan la ultima letra, sino la primera, para dar la palabra siguiente.</u></li> <li>• Una de las niñas, es incapaz de decir una palabra y empieza a decir palabras al azar hasta que la profesora la ayuda.</li> <li>• Las niñas se dicen palabras entre ellas, dando posibles ideas de las palabras que puede utilizar su compañera en turno.</li> <li>• <u>Después de un tiempo, las niñas dejan de prestar atención al juego y empiezan a hablar entre ellas. Solo se concentran cuando se acerca su turno.</u></li> <li>• Cuando se termina la cadena, la profesora les pide que saquen el cuaderno de español y anoten lo ella escribió en el tablero. Les explica que deben hacer una cadena de palabras, pero esta vez escrita, para lo cual ella les da la primera palabra.</li> <li>• Algunas niñas se distraen y les piden ayuda a sus compañeras para copiar lo que deben hacer.</li> <li>• A medida que terminan el ejercicio, las niñas se paran para presentárselo a la profesora.</li> <li>• Las que terminan de presentarle el ejercicio a la profesora, se lo muestran a sus compañeras.</li> <li>• Cuando la profesora termina de revisar el ejercicio, borra el tablero. Después de que todas las niñas están sentadas, empieza un ejercicio de conciencia fonológica con la B y la D.</li> <li>• <u>Dos niñas se ofrecen a ayudarla a repartir las hojas con los ejercicios de conciencia fonológica.</u></li> <li>• Cuando todas tienen el ejercicio, donde deben escribir la B o la D segunda corresponda, ellas se quedan en silencio y se</li> </ul>		

<p>concentran en el ejercicio. Una vez terminan, le dicen a la profesora que ya terminaron.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El ejercicio se desarrolla rápidamente y las niñas manifiesta que disfrutan el ejercicio pues lo consideran muy fácil.</li> <li>• Entre ellas, confirman si su respuesta es correcta o equivocada.</li> <li>• La profesora selecciona a niñas para decir cuál fue su respuesta, para hacerlo, solo tiene en cuenta a las niñas que levantaron la mano. Las niñas al ver que si no levantan la mano no las seleccionan, dejan de gritar y levantan la mano.</li> <li>• Es la hora de refrigerio. Las niñas hacen una fila afuera del salón a petición de la profesora. Las niñas recogen el refrigerio. Mientras las niñas comen, la profesora les dice que guarden el cuaderno de español y que se preparen para francés.</li> <li>• Se termina la clase de español.</li> </ul>	
Categoría 1: <u>Orden espacial</u>	Categoría 2: <u>Responsabilidades</u>
Inferencia: para asegurar que las niñas se comporten y presten atención, la profesora las mueve de sus lugares.	Inferencia: las niñas tienen un pacto de aula del cual son conscientes todas tienen que cumplir como parte de sus deberes en el salón de clase.
Categoría 3: <u>Fallo comunicativo</u>	Categoría 4: <u>trabajo en grupo</u>
Inferencia: algunas de las estudiantes no entienden lo que tienen que hacer y por eso mismo desarrollan mal la actividad.	Inferencia: aunque no se les pidió trabajar juntas, ellas lo hacen para así estar preparadas cuando llegue su turno.
Categoría 5: <u>Trato entre pares</u>	Categoría 6: <u>participación en clase</u>
Inferencia: cuando ellas no son el centro de atención, después de un tiempo dejan de poner cuidado a lo que sus compañeras tienen por decir.	Inferencia: las niñas tienen interés por ayudar de la forma que puedan en clase, incluyendo repartir las hojas para el desarrollo de la misma.
<b>Contribución al Proyecto (Interrogantes y decisiones)</b>	
<p>Me agrada mucho la relación que hay entre las niñas, todas se llevan bien, aunque unas se llevan mejor que otras. Aun así, están dispuestas a trabajar con cualquiera sea la persona que tengan al lado. Les interesa ayudar, a la profesora o a otra compañera. Aunque la profesora titular no les da espacios para trabajar en grupo, siempre buscan la forma de hacerlo, lo cual no se ha dejado de repetir desde que empecé.</p> <p>Me gustaría intentar hacer algo siguiendo esa línea de ideas.</p>	

## Diario de Campo 3-304

<b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <b>DEPARTAMENTO DE LENGUAS</b> <b>DIARIO DE CAMPO – PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA</b>		
Diario N° 3	Fecha: Septiembre 18 de 2019	Hora: 7:15 am – 9:15 am
Profesor en formación: Angie Marcela Martínez Barbosa		
Institución: Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población: 304	Línea: Español
Propósito de aprendizaje de la sesión:		
<b>Descripción y narración de los hechos destacados de la clase</b>		
<p>El salón está organizado con las mesas en grupos de cinco y seis, y el escritorio de la profesora está al lado del tablero. La actividad de la clase es un dictado de un texto corto, se dictan las oraciones completas para que las niñas puedan tener la noción de una oración; además, con el dictado ejercitan la memoria.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las niñas están en sus puestos hablando entre sí, cada una con el cuaderno de español en la mesa, hay algunas que se ponen de pie y caminan por el salón.</li> <li>- La profesora se levanta de su puesto y les pide que hagan silencio, escribe la fecha en el tablero y el título para que las niñas lo escriban: DICTADO. Al mismo tiempo, las niñas abren sus cuadernos y escriben lo mismo que la profesora ha escrito.</li> <li>- La profesora les explica que la actividad de la clase será un dictado para poder practicar la escritura y trabajar la memoria, que quiere ver letra bonita, buena ortografía y todo escrito, que deben escuchar y estar muy atentas. Entonces empieza a dictar “el señor todo azul”.</li> <li>- Las niñas escriben y en varios grupos entre ellas se empiezan a preguntar si azul es con z o con s. Algunas lo escriben con s y otras con z; otras escriben solo unas palabras de la oración que dictó la profesora.</li> <li>- La profesora sale un momento del salón y mientras tanto las niñas están en sus puestos hablando, entre ellas miran sus cuadernos para ver si todas tienen lo mismo y si está escrito igual.</li> <li>- La profesora regresa al salón y todas las niñas dejan de hablar, luego dicta “conoció una vez a un hombre que tenía por oficio”, la mayoría de las niñas escribe, algunas miran a otras niñas para copiar lo que escriben y otras no escriben, solo miran a la profesora o los cuadernos de las demás niñas.</li> <li>- “a las siete de la mañana salía de su casa”, hay una niña que se está copiando de otra y la profesora le dice a la niña que no se copie, que para eso debe estar atenta y que luego se adelanta. Las niñas miran los cuadernos de otras para poder adelantar, pero siempre están pendientes de que la profesora no se dé cuenta mientras esta dictando.</li> </ul>		

- “salía de su casa hacia el trabajo. Aproximadamente media hora después”. Las niñas están en silencio escribiendo, algunas olvidan partes y dejan los espacios en blanco, varias se preguntan entre ellas como escribir “aproximadamente” y muchas la escriben con cc o dejan el espacio en blanco.
- “llegaba el servicio municipal de limpieza de placas, / saludaba al conserje, / sentado en su oficina de cristal, / y se encaminaba al vestuario.” Las niñas susurran en los grupos las oraciones ya dictadas, algunas no escriben nada (dejan el espacio o siguen donde quedaron).
- “Allí se ponía su vestido azul, / su gorro azul, / sus balas de goma azul, / todo vestido de azul buscaba su escalera azul, / un balde azul,” Alguien llega a hablar con la profesora y las niñas aprovechan para dictarse entre ellas lo que no alcanzaron a escribir o no recuerdan, y se adelantan de lo que les falta. En esta parte del dictado, hay niñas que agregan palabras a la lista, por ejemplo, sus guantes azules; otras solo omiten aquellos objetos que no recuerdan.
- “un cepillo azul y un trapo azul. / Luego charlaba con sus colegas / y se montaban en sus bicicletas azules, / era todo un espectáculo (dicta de nuevo la palabra con mayor entonación en el acento)” “ver a los abricantes (repite la palabra despacio) de placas salir a las calles de la ciudad, / como una bandada de pájaros azules que abandonaban su nido.” Allí termina el dictado, varias niñas escriben cosas diferentes a las dictadas, ej: no escriben espectáculo sino show; otras inventan oraciones para llenar los espacios en blanco.
- La profesora les indica que van a leer cada una en silencio lo que escribieron para poder detectar las palabras que no entendieron, las que no escribieron bien y las que no saben que son; luego cuenta hasta tres y les dice que harán lectura silenciosa.
- Las niñas están en silencio leyendo lo que escribieron, algunas subrayan algunas palabras, otras borran y corrigen algunos errores que notan y otras solo miran sus cuadernos. La profesora les dice que no pueden borrar ni corregir nada, que es un ejercicio que se hará después; hay una niña que escribió solo tres renglones del dictado y la profesora le escribe una nota en el cuaderno con una carita triste, la nota dice que no realizó el dictado y no avanzó en el proceso.
- Luego, la profesora les pide que levanten la mano las niñas que no entendieron nada y que no terminaron el dictado, alrededor de doce niñas levantan la mano.
- Después la profesora les pide levantar la mano a aquellas niñas que encontraron palabras mal escritas o que creen que tienen errores, casi toda las niñas levantan la mano, la profesora selecciona una niña para pasar al tablero y que escriba una de las palabras que encontró; la niña escribe “aproximadamente” y le explica a la profesora que la escribió así porque no sabía cómo se escribía y ella creía que era así por algunos sonidos. Así, la profesora le dice que en la corrección que luego van a hacer va a escribir la b con rojo y la d con azul, para empezar a diferenciarlas.
- La profesora les dice que las que escribieron mal esa palabra deben corregirla con rojo, todas las niñas la corrigen. De nuevo, la profesora pregunta sobre los errores y varias niñas levantan la mano y algunas pasan al tablero, algunas repiten errores ya escritos.
- La profesora toma un cuaderno y comienza a leer el dictado, algunas niñas siguen la lectura con la profesora; a partir de esa lectura la profesora escribe una lista de palabras en el tablero para que las niñas las puedan corregir.
- Revisando algunos cuadernos, muchas niñas no copiaron el dictado completo, no escriben las oraciones completas e inventan cosas que la profesora no dictó o simplemente palabras que no existen, tienen muchos errores de ortografía y al no escribir completo y con cosas inventadas por ellas no se entiende el sentido general del texto.
- Las niñas están en los grupos comparando sus dictados entre sí para mirar que errores tuvieron, mientras la profesora llama nuevamente a las niñas que no completaron el dictado, les escribe una nota con carita triste en el cuaderno y les dice que las anotará en el observador porque son las mismas que no trabajan en la mayoría de las clases.
- Seguido a esto, la profesora les dice que harán la actividad después del dictado: reescribe el dictado corrigiendo los errores que notaste.
- Las niñas en los grupos siguen hablando, algunas empiezan a corregir y otras solo siguen hablando; en los grupos las niñas van diciendo lo que van corrigiendo y todas van escribiendo, la profesora les dice que es un trabajo individual porque cada una tiene errores diferentes, que para eso ella hizo el listado en el tablero.
- Las niñas hacen silencio y empiezan a mirar el dictado para poder corregir, ellas reescriben lo que tienen bien y corrigen lo que tienen mal en una hoja diferente.
- La mayoría de las niñas ha corregido más o menos dos renglones del dictado y la profesora les dice que copiará el dictado en el tablero para que puedan escribirlo bien y darse cuenta de los errores que tuvieron porque la mayoría olvidó oraciones completas y hay muchos espacios en blanco.
- Las niñas dejan de hacer la actividad previamente dada para esperar a que la profesora escriba el texto completo en el tablero.
- La profesora empieza a escribir y les dice que todo deben escribirlo con rojo, al mismo tiempo las niñas escriben en sus cuadernos.
- Hay una niña que está borrando todo el dictado que había escrito, la profesora se da cuenta y le llama la atención.
- La profesora sigue escribiendo y mientras tanto las niñas dejan de copiar, empiezan a hablar entre ellas y a mirar los cuadernos; hay muy pocas niñas escribiendo.
- Luego de que la profesora terminó de escribir las niñas empiezan a escribir en sus cuadernos, llega la profesora de francés y la profesora le pide un espacio para que las niñas terminen la actividad.
- Todas las niñas empiezan a escribir más rápido y al finalizar, la profesora les pide que le entreguen el cuaderno porque va a revisar quien trabajó y quién no.

Inferencia: Las niñas se ayudan mutuamente para lograr completar el dictado de manera correcta.	Inferencia: Toda la sesión se basa en el dictado, pero aunque la profesora es la que les dice qué escribir, las niñas no logran escribir las oraciones completas. En algunos casos, inventan palabras o escriben oraciones que no tienen sentido.
Categoría 3: REVISIÓN	Categoría 4: PARTICIPACIÓN EN CLASE
Inferencia: La profesora da el espacio para que cada niña revise lo que escribió del dictado con el fin de que se den cuenta de sus errores y sean conscientes de ellos.	Inferencia: Las niñas participan en clase cuando la profesora se los pide, incluso si deben decir alguna de las palabras que escribieron mal.
Categoría 5: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	Categoría 6: EDICIÓN
Inferencia: Cuando la profesora pide a las niñas que escriban la palabra corregida con rojo para saber cuál fue el error, permite que las niñas tengan en cuenta su error y aprendan a escribir correctamente la palabra para no repetir el error en futuras ocasiones.	Inferencia: Hay un momento para hacer una reescritura del dictado, corrigiendo los errores y completando lo que hacía falta. Este proceso va guiado por la profesora quien ayuda con la corrección para que las niñas puedan reescribirlo correctamente en sus cuadernos, sin borrar la primera versión del texto.
<b>Contribución al Proyecto (Interrogantes y decisiones)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Las niñas realizan producciones escritas propias?</li> <li>- Puede ser bueno trabajar los subprocesos de escritura para que las niñas los hagan parte de sus prácticas escriturales.</li> <li>- ¿Es bueno que las niñas trabajen en grupo durante la escritura?</li> </ul>	

## Diario de Campo 4-303

<b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <b>DEPARTAMENTO DE LENGUAS</b> <b>DIARIO DE CAMPO – PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA</b>		
Diario N° 4	Fecha: Septiembre 25 de 2019	Hora: 6:15 – 8:15
Profesor en formación: Lady Daniela Rentería Alfonso		
Institución: Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población: 303	Línea: Español
Propósito de aprendizaje de la sesión: Caracterizar a la población.		
<b>Descripción y narración de los hechos destacados de la clase</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La practicante les explica a las estudiantes que el día de hoy se va a realizar una encuesta, y que tienen que responder cada una de las preguntas, ella aclara que no hay una respuesta equivocada, que no hay una nota y que no deben preocuparse por eso.</li> <li>• Ella le pregunta a las niñas si entendieron, a lo que ellas responden en coro que sí entendieron. Sacan colores y lápices.</li> <li>• Mientras la practicante se dirige a repartir las encuestas, tres estudiantes le preguntan si pueden ayudarla. Después de que ella les da tres paquetes con las encuestas, ellas empiezan a repartirles a sus compañeras.</li> <li>• Cuando terminan de repartir, se acercan a la practicante y le dicen que ya terminaron, a lo que ella responde que gracias y que se sienten para responder la encuesta.</li> <li>• Las estudiantes empiezan a responder la encuesta mientras la practicante se pasea por el salón revisando que todas la estén haciendo y que entiendan.</li> <li>• Algunas niñas se levantan a hacer preguntas. Preguntan el objetivo de la encuesta, para que sirve y si tienen que hacerlo. Cuando se les explica, se vuelven a sentar.</li> <li>• Las niñas empiezan a hablar entre ellas sobre la encuesta. Preguntan si se puede hacer en grupo a lo que se les responde que no.</li> <li>• Una de las estudiantes, quien la profesora explico anteriormente, tiene C.I bajo, necesita más ayuda para resolver la encuesta. Para que entienda, es necesario explicarle las palabras y asociarlas con imágenes u objetos de su entorno. Después de que se le explica, desarrolla la encuesta sin problemas.</li> <li>• Las estudiantes que van terminando, se levantan y le entregan la encuesta terminada la practicante.</li> <li>• Algunas de las estudiantes que ya terminaron, se levantan y les explican las preguntas a sus otras compañeras.</li> <li>• Las estudiantes continúan preguntando y pidiendo que se les explique una pregunta. Las preguntas son sobre el significado de una palabra o cómo marcar la respuesta en las preguntas de opción múltiple. Les preocupa que la profesora titular pueda ver lo que responden.</li> <li>• Algunas desarrollan más sus ideas, otras se limitan a responder sí o no.</li> <li>• Cuando todas terminan la encuesta, se dirigen a recoger el refrigerio.</li> </ul>		
Fin del Espacio para la encuesta.		
Categoría 1: Trabajo en grupo	Categoría 2: participación en clase	
Inferencia: las estudiantes siguen preguntando si se	Inferencia: las niñas tienen la voluntad de ayudar de la forma que puedan,	

puede trabajar en grupo, aunque se les diga que es individual. Para ellas es muy importante trabajar en grupo.	toman la iniciativa y se sienten felices de hacerlo.
Categoría 3: <b>trato entre pares</b>	Categoría 4: <b>fallo comunicativo</b>
Inferencia: aunque no es su obligación, la relación con el otro es importante, por eso se ayudan entre ellas libremente.	Inferencia: la encuesta realizada resulta difícil de comprender para algunas estudiantes, representando un problema.
Categoría 5: <b>estudiante de inclusión</b>	Categoría 6:
Inferencia:	Inferencia:
<b>Contribución al Proyecto (Interrogantes y decisiones)</b>	
Es necesario plantear mejor las preguntas, para que las estudiantes puedan entenderlo. Por otro lado, para ella son muy importantes los objetivos y la razón de hacer algo. Nuevamente, el trabajo en grupo es un elemento importante durante el desarrollo de la clase.	

## Diario de Campo 4-304

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA		
Diario N° 4	Fecha: Septiembre 25 de 2019	Hora: 7:15 am – 9:15 am
Profesor en formación: Angie Marcela Martínez Barbosa		
Institución: Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población: 304	Línea: Español
Propósito de aprendizaje de la sesión: 1. Solucionar divisiones de dos cifras / 2. Repaso de separación de sílabas e identificación de palabras según su acento.		
<b>Descripción y narración de los hechos destacados de la clase</b>		
<p>El salón está organizado con las mesas en grupos de seis y cinco, y el escritorio de la profesora está al frente al lado del tablero. La docente titular se encuentra incapacitada por lo que las niñas están acompañadas de otra docente que la está reemplazando. La clase observada se divide en dos partes, la primera de matemáticas y la segunda de español, por esta razón hay dos propósitos de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Al llegar, las niñas están todas sentadas en sus puestos y en silencio realizando una actividad en sus cuadernos; en el tablero hay tres divisiones por dos cifras que las niñas deben resolver.</li> <li>- La profesora les pide levantar la mano a las niñas que ya terminaron de resolver la primera división, muy pocas niñas levantan la mano, el resto sigue en sus cuadernos intentando realizar la actividad.</li> <li>- En uno de los grupos de atrás, ninguna niña levanta la mano, entonces la profesora les pregunta quien ya resolvió la primera división, ninguna responde y todas están en completo silencio mirando sus cuadernos. Luego de que la profesora continua, me dicen que no pueden hacer las divisiones porque es muy difícil.</li> <li>- La profesora pregunta a otro de los grupos de atrás cual es la respuesta a la primera división, una niña se pone de pie, dice el resultado y explica por qué es ese resultado.</li> <li>- Después, la profesora resuelve la primera división completa y les dice a las niñas que van a resolver las dos que quedan porque va a revisar, las niñas en silencio empiezan a escribir en su cuaderno las dos divisiones que faltan.</li> <li>- Varias niñas han terminado y pasan al frente con los cuadernos en la mano para que la profesora les revise las divisiones terminadas.</li> <li>- Hay cuatro grupos en los que ninguna niña ha ido a mostrarle a la profesora, sin embargo, siguen intentando resolver las divisiones ayudándose entre sí en cada grupo.</li> <li>- En el grupo de atrás donde nadie participó previamente, siguen todas sentadas y sin escribir o hacer algo en sus cuadernos, dicen que no pueden porque es muy difícil. Entonces, una niña que fue la primera del curso en terminar se acerca al grupo, sin que la profesora se lo pida, y les dice a sus compañeras que les va a explicar para que las puedan resolver y puedan ir a que la profesora les revise, las niñas del grupo le agradecen y se quedan atentas a ella. La niña les explica y si sus compañeras tienen preguntas ella las resuelve; después de un rato, las niñas pueden resolver las divisiones y van donde la profesora para que les revise.</li> <li>- Mientras tanto, hay otras niñas que no han terminado, por eso las que terminaron y les quedó bien, se acercan a explicarles y a ayudarles a resolver las divisiones para que la profesora pueda revisar.</li> <li>- Hay una niña que llega tarde y la profesora le dice que pida un cuaderno prestado para que pueda adelantarse, una de sus compañeras le presta el cuaderno y le va explicando cómo se hacen las divisiones mientras las otras niñas van por el refrigerio.</li> <li>- Las niñas llegan de recoger el refrigerio, algunas se quedan de pie y otras se sientan para comer y poder hablar entre ellas. La profesora les pide que se sienten, hagan silencio y que saquen el cuaderno de español.</li> <li>- Luego, les indica que harán un repaso de separación de sílabas e identificación de las palabras según su acento. Entonces pregunta quién recuerda alguna palabra que tenga diptongo. Las niñas están de pie, sin sus cuadernos afuera y hablando entre</li> </ul>		

ellas, la profesora las pide orden y silencio para poder empezar.

- La profesora le explica que las palabras con diptongo tienen dos vocales que suenan en la misma sílaba y escribe cinco ejemplos en el tablero: cumpleaños, aeropuerto, auto, nuevo, aire.
- Con esto, la profesora les pregunta cuál es la condición del diptongo y una niña dice que debe tener una vocal fuerte y una débil en la misma sílaba. La profesora agrega que si las dos vocales son fuertes hay diptongo y empieza a dividir las palabras del tablero y va preguntando a las niñas por el tipo de vocal, ellas en coro van respondiendo si es fuerte o débil.
- La profesora escribe en el tablero: SEPARACIÓN POR SILABAS. Al mismo tiempo, las niñas escriben en su cuaderno y hablan entre ellas, la profesora les pide hacer una tabla para dividir palabras (como se muestra más adelante); las niñas sacan la regla cada una y empiezan a dibujar la tabla que la profesora hace en el tablero.
- Mientras dibujan la tabla, entre ellas se preguntan si hacerla vertical u horizontal, una de las niñas se pone de pie y le pregunta a la profesora como hacerlo, a lo que ella les dice que vertical. Entonces, las niñas que lo habían empezado a hacer horizontal, borran su avance y comienzan a hacerlo de nuevo.

Palabra		Anterior	Ante___	Penúltima	Última
			Esdrújulas	Graves	Agudas
Televisor		te	le	vi	sor

- La profesora les pregunta si recuerdan el nombre de las palabras de acuerdo al acento, ninguna niña responde entonces ella les recuerda cada uno de los nombres.
- Toma como ejemplo la palabra televisor (como se muestra en la tabla) y les explica que para poder ubicar las palabras en la tabla deben identificar la última sílaba, todas las niñas al tiempo le dicen cuál es la última sílaba de la palabra que toma como ejemplo.
- La profesora les dice que solo van a repasar las palabras agudas: corazón, canción. Les pide que digan una palabra que cumpla la condición para ser aguda, pero las niñas dan algunos ejemplos de palabras graves.
- Una niña dice “alineación”, la profesora las escribe en el tablero y les dice que esa no es aguda pero que la va a explicar para que sepan porque no lo es.
- Mientras la profesora escribe en el tablero las palabras que van a trabajar, las niñas al mismo tiempo están escribiendo en sus cuadernos.
- La profesora les indica que van a pasar algunas niñas al frente para dividir las palabras, la mayoría levanta la mano y la profesora escoge cinco para que pasen a realizar el ejercicio.
- Las niñas que están al frente intentan dividir las palabras, pero la división que hacen no es por sílabas, entonces la profesora les recuerda que con aplausos pueden dividir las palabras para saber cuáles son las sílabas. Las niñas que no están al frente, en sus puestos van leyendo cada palabra, aplauden para separar las sílabas y poder completar la tabla.
- Mientras tanto, las niñas que están al frente van pasando al tablero por turnos para ir dividiendo una por una las palabras, ellas se toman su tiempo porque empiezan desde la primera sílaba y no desde la última como la profesora les había dicho.
- De las niñas que están sentadas, hay algunas que han avanzado en el ejercicio; pero hay un grupo en donde ninguna de las niñas está haciendo la actividad, tienen sus cuadernos cerrados y están hablando entre ellas. La profesora se da cuenta, les llama la atención y les pide que trabajen juiciosas mientras sus otras compañeras están en el tablero, las niñas le hacen caso y abren sus cuadernos y terminan de dibujar la tabla.
- Después de un rato, las niñas que están en el tablero terminan de dividir las palabras y se sientan en sus puestos, mientras tanto las niñas que no habían terminado comienzan a copiar lo que está en el tablero para completar la tabla.
- Cuando todas terminan, la profesora les dice que van a mirar una por una cada palabra y van a identificar la sílaba con mayor fuerza, les pide que hablen en cada grupo.
- Las niñas hablan en los grupos y empiezan a decir las palabras de diferentes maneras para ver cuál suena mejor y cuál es la sílaba con más fuerza. Hay algunas niñas que ya saben y escribieron en su cuaderno cuál es la sílaba tónica, levantan la mano y la profesora les pide pasar al tablero a señalarla en la tabla.
- Mientras tanto, los grupos en donde no han participado siguen conversando y mirando cuáles son las sílabas tónicas de cada palabra. Las niñas que están en el tablero terminan de señalarlas y el resto copia del tablero para completar la tabla.
- Después, la profesora les pide a las monitoras de cada grupo revisar la tabla y la tarea que tenían que era escribir una carta para que la mamá la pudiera responder; las niñas en cada grupo le muestran a la monitora la tarea y luego a la profesora.
- Algunas niñas llevan las cartas de las mamás decoradas y muy felices se las muestran a la profesora y a las demás compañeras.
- Con eso la profesora da por terminada la clase y llega la profesora de la siguiente clase.

#### Categoría 1: COMPORTAMIENTO

Inferencia: Las niñas tienen un comportamiento distinto cuando están con alguien diferente a la profesora titular, en este caso, a pesar de que la profesora les permite hablar en ciertos momentos, las niñas permanecen muy calladas.

#### Categoría 2: TRABAJO COLABORATIVO

Inferencia: Las niñas que han terminado las actividades, al ver que hay compañeras que no han podido realizarlas, se acercan a sus compañeras a ayudarlas para que puedan entender y hacerlo bien. Son muy pacientes, y si sus compañeras les hacen preguntas o les piden repetir, ellas lo hacen sin ningún problema y se quedan acompañándolas hasta que terminen.

#### Categoría 3: CONOCIMIENTOS PREVIOS

Inferencia: En la clase la profesora tiene en cuenta lo que las niñas ya saben sobre la separación por sílabas, las palabras según su

#### Categoría 4: PARTICIPACIÓN EN CLASE

Inferencia: Al ser un tema del que ya conocen un poco, las niñas muestran mucho interés por participar y por pasar al tablero

acento y las condiciones para ello. Este es un tema que las niñas ya estudiaron hace algún tiempo.	cuando la profesora lo pide.
<b>Categoría 5: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</b>	<b>Categoría 6: EVALUACIÓN</b>
Inferencia: Teniendo en cuenta que en un principio la profesora dice que solo estudiaran un tipo de palabras, acepta las palabras que las niñas dicen, incluso si no son agudas, y las incluye en el ejercicio para que puedan aprender algo más. Además, mientras les recuerda que para las sílabas de las palabras pueden aplaudir, a las niñas se les facilita más hacer la división.	Inferencia: Por medio de la tabla en el tablero, la profesora verifica que las niñas si estén realizando la actividad y que sepan cómo hacerla, a pesar de que no pasan todas, ella pide a las monitoras de los grupos mirar si todas tienen la tabla completa y si realizaron la tarea.
<b>Contribución al Proyecto (Interrogantes y decisiones)</b>	
- Es bueno trabajar producción escrita con el curso para incrementar las prácticas de escritor	

# Anexo 1: Encuesta

Encuesta  
Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Humanidades  
Departamento de Lenguas  
Proyectos de Investigación en el Aula  
Investigadores: Lady Daniela Rentería  
Fecha: 25/09/2019

Objetivo de la encuesta: Indagar sobre las experiencias, gustos, percepciones e información general de las estudiantes de tercero en la clase de español.

Nombre: Eveling Paredes Urueña  
Edad: 9  
Curso: 3º  
¿Con quién vives?:  
con mi mamá, mi papá, mi hermana  
y mis abuelos  
¿Quién te ayuda a hacer tareas?:  
los dos ab

## PREGUNTAS

1. ¿Te gustan las clases de español?  
 

2. ¿Qué te gusta hacer en la clase de español?  
Escribir   
Leer   
Contar historias   
Dictados   
Otro: y también dibujar

¿Por qué?  
porque me gusta ser  
mas creativa

3. ¿Qué viene a tu cabeza cuando piensas en la clase de español?  
me pienso en dibujar,  
leer, escribir y hacer  
dictados.

4. De los temas de la clase de español, entiendes:  
Nada   
Casi nada   
Casi todo   
Todo

5. ¿Te sientes bien en la clase de español?  
   
¿Por qué?  
porque cada día aprendo  
mas de español

6. ¿Te gusta realizar las actividades de la clase en grupo o individual?  
Grupo   
Individual

7. Cuando la profesora te pide realizar una actividad ¿para ti es importante la ayuda de tus compañeras?

   
¿Por qué?  
si porque uno tiene que  
ayudar a las demás

8. ¿Qué actividades disfrutas más en el salón de clases?  
pues a mi todas las  
actividades.

9. ¿Tienes algún problema en el salón?  
No

## Anexo 2: Pruebadiagnóstico (1)

Diagnóstico  
 Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño  
 Universidad Pedagógica Nacional  
 Facultad de Humanidades  
 Departamento de Lenguas  
 Proyectos de Investigación en el Aula  
 Investigadores: Angie Martínez y Daniela Rentería  
 Fecha: Septiembre 25 de 2019

Objetivo del diagnóstico: Indagar sobre el conocimiento y las prácticas que tienen las estudiantes de tercer grado del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño en materia de escritura y los subprocesos que esta implica (planificación, textualización, revisión)

NOMBRE: Elcary Sophia Lopez Bautista CURSO: \_\_\_\_\_

### PRIMERA PARTE: LA CARTA

Escribe una carta para alguien que quieras, puede ser un amigo o amiga, alguien de tu familia o tu profesora. Cuéntale a esa persona lo que quieras, sobre tu día, algún recuerdo, y déjale saber un poco más sobre ti, exprésale lo que sientes. Recuerda escribir a quién estás escribiendo tu carta.

**MI BARRA**

Hala te quiero decir que eres la mejor persona que yo conozco eres linda con mis amigas como yo somos 5 mejores amigas como una hermana para mi tambien te quiero decir que yo te quiero mucho y gracias por todo cuando tu llegas al colegio me pongo tan feliz que me probaria botarte al piso gir: asprilado y te quiero mucho asta luego.

ATT Elcary Sophia Lopez Bautista

Firma:

TE quiero mucho una como tu no hay ni en internet

### SEGUNDA PARTE: PREGUNTAS

1. ¿Qué pensaste cuando la profesora te pidió que escribieras una carta?

Que nos iba a decir que tenia que escribir la carta a una profesora.

2. ¿Qué hiciste para planear la carta que escribiste? ¿por qué?

No tenia nada planeado todo lo tenia ya porque yo la quiero mucho.

3. Mientras escribías ¿Cómo usaste en tu texto las ideas que tenías antes de empezar a escribirlo?

Tenia mucha ideas pero no las use todas porque era todo muy largo.

escribías? ¿Cuál?

No

4. ¿Tuviste alguna dificultad mientras

5. Cuando terminaste la carta ¿la volviste a leer?

Sí  No

¿Por qué? Para leer mis palabras.

6. Cuando terminaste la carta ¿cambiaste algo, agregaste algo o borraste algo?

Sí  No  ¿Qué? Por que escribi mal algunas palabras

¿Por qué?

(Que) Para y una coma que no pise

7. Cuando escribías la carta ¿se la mostraste a alguna de tus compañeras?

Sí  No  ¿Por qué? Por que les tengo confianza

### Anexo 3: Prueba diagnóstico (2)

Diagnóstico  
Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño  
Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Humanidades  
Departamento de Lenguas  
Proyectos de Investigación en el Aula  
Investigadores: Angie Martínez y Daniela Rentería  
Fecha: Septiembre 25 de 2019

Objetivo del diagnóstico: Indagar sobre el conocimiento y las prácticas que tienen las estudiantes de tercer grado del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño en materia de escritura y los subprocesos que esta implica (planificación, textualización, revisión)

NOMBRE: Barb Gabriela Sanchez CURSO: \_\_\_\_\_

#### PRIMERA PARTE: LA CARTA

Escribe una carta para alguien que quieras, puede ser un amigo o amiga, alguien de tu familia o tu profesora. Cuéntale a esa persona lo que quieras, sobre tu día, algún recuerdo, y déjale saber un poco más sobre ti, exprésale lo que sientes. Recuerda escribir a quién estás escribiendo tu carta.

Te quiero mucho Papi hermosa  
Te quiero de bir que cada día estas  
alado mio dia vamos a estar con  
Mari y Juan vamos a vivir juntos  
tu queres mucho de muelale que ti la  
omas mucho y le de muestra ti corazón  
cada día estamos una istoria y cada  
Noche es una noche hermosa cada  
dia es una historia hermosa

## Anexo 4: Prueba diagnóstico (3)

Diagnóstico

Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Proyectos de Investigación en el Aula

Investigadores: Angie Martínez y Daniela Rentería

Fecha: Septiembre 25 de 2019

Objetivo del diagnóstico: Indagar sobre el conocimiento y las prácticas que tienen las estudiantes de tercer grado del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño en materia de escritura y los subprocesos que esta implica (planificación, textualización, revisión)

NOMBRE: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_

### PRIMERA PARTE: LA CARTA

Escribe una carta para alguien que quieras, puede ser un amigo o amiga, alguien de tu familia o tu profesora. Cuéntale a esa persona lo que quieras, sobre tu día, algún recuerdo, y déjale saber un poco más sobre ti, exprésale lo que sientes. Recuerda escribir a quién estás escribiendo tu carta.



## Anexo 5: Prueba diagnóstico (4)

Diagnóstico

Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Proyectos de Investigación en el Aula

Investigadores: Angie Martínez y Daniela Rentería

Fecha: Septiembre 25 de 2019

Objetivo del diagnóstico: Indagar sobre el conocimiento y las prácticas que tienen las estudiantes de tercer grado del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño en materia de escritura y los subprocesos que esta implica (planificación, textualización, revisión)

NOMBRE: Evling Daniela Mercedes Nariño CURSO: 3-3

### PRIMERA PARTE: LA CARTA

Escribe una carta para alguien que quieras, puede ser un amigo o amiga, alguien de tu familia o tu profesora. Cuéntale a esa persona lo que quieras, sobre tu día, algún recuerdo, y déjale saber un poco más sobre ti, exprésale lo que sientes. Recuerda escribir a quién estás escribiendo tu carta.

Hola mamá esta carta es para ti  
eres una luz que me entra en mi  
corazon para mi cuando estoy con tigo  
siento que mi mamá es una estrea  
para mi eres su peremine y apien le cuento  
mis secretos porque de hija a mamá los  
cuentan demás si me para algo todo cuen-  
to porque tu me diste mi vida tu me  
enseñaste a respetar y tambien me en-  
señaste a compartir.

Te quiero mamá eres para mi una  
luz cuando te veo si viente muchas  
corazonas.

