

ESCRITURA COLABORATIVA: UNA REVISTA ESCOLAR PARA FORTALECER LA
ESCRITURA INICIAL.

JENNIFER ERAZO GRACIA
MÓNICA XIMENA RODRÍGUEZ CUPITRA

Monografía para optar al título profesional de Licenciado en español e inglés

Asesora

SONIA SALGADO ACEVEDO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS
BOGOTÁ, D. C.
2020

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a:

Nuestra familia y amigos que estuvieron presentes durante el proceso, por darnos su apoyo, consejos, recursos, tiempo y palabras de aliento para que pudiéramos seguir avanzando con este proyecto.

A la Universidad Pedagógica Nacional, a nuestros docentes y a nuestra asesora por aportar sus conocimientos, espacios y experiencia para enseñarnos, así como por darnos la oportunidad de formarnos de manera excelente y brindarnos elementos para ser unas profesionales valiosas, reflexivas y críticas.

Al Liceo Femenino Mercedes Nariño, por abrirnos sus puertas, poner a disposición sus recursos humanos y materiales para ayudarnos a comenzar y a continuar con nuestra práctica.

A su planta docente, administrativa, en especial a las niñas de los cursos 201 y 203 que nos enseñaron muchas más cosas de las que nosotras a ellas y que hicieron posible culminar con éxito la práctica educativa fortaleciendo nuestras habilidades como futuras docentes.

RESUMEN EJECUTIVO

La monografía *Escritura colaborativa: una revista escolar para fortalecer la escritura inicial* presenta los resultados de una investigación – acción realizada con las estudiantes de los cursos [101 y 103](#) del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño. A partir de la práctica, surge la propuesta de acercamiento a la escritura inicial con base en el diseño e implementación de un proyecto de aula que buscó potenciar el proceso de producción escrita con el objetivo principal de determinar la incidencia de la creación de una revista escolar mediada por el trabajo colaborativo en el desarrollo de la misma.

La intervención se dividió en tres fases desarrolladas por etapas; la primera, de sensibilización, involucró tres etapas para el reconocimiento de la revista así como su función comunicativa presentándola como modelo de escritura de textos; puesto que, fomenta la lectura, la redacción, el interés y la apropiación de conocimientos. En la etapa dos, se desarrolló la [planificación de textos](#) como base de la redacción y en la tres, las actividades de producción incluyeron planificación y textualización de [diferentes tipos de textos](#).

La fase dos, de implementación, constó de una etapa que se enfocó en la revisión de los escritos de manera colaborativa como fuente de retroalimentación sobre el producto escrito y su posterior edición. Finalmente, la fase tres, de evaluación, diseñada como cierre de la intervención, se destinó a la socialización basada en los procesos editoriales; investigación, redacción y edición, trabajados de manera grupal con el fin de generar aportes en términos de forma y contenido para un producto final con miras a ser publicado en formato revista.

Los resultados arrojados determinan el progreso en el acercamiento a los procesos de producción escrita en la etapa inicial, así como el desarrollo de los procesos cognitivos de escritura. La triangulación mostró que, la revista escolar funcionó como herramienta de fortalecimiento de la redacción y generó experiencias textuales desde la interacción, los

intereses, habilidades y conocimientos de las estudiantes desde lo colaborativo favorable para la apropiación de la lengua.

Palabras clave: Escritura colaborativa, escritura inicial, revista escolar, procesos cognitivos, producción escrita.

ABSTRACT

The monograph *Collaborative writing: a school magazine for initial writing straightening* presents the results of an investigation framed in the action research principles carried out at Liceo Mercedes Nariño school with students in the grades 101 and 103. From this practice, emerged the purpose of working on the first approaching to writing based on the classroom project which main objective was to determine the influence of the creation of a school magazine mediated by collaborative work in the development of written production.

The intervention was divided into three phases developed by stages. The first was raising awareness which involved three stages to recognize the magazine as well as its communicative function. It was presented as a model for writing as it encourages both reading and writing provoking an interest in knowledge. In stage two, the text planning was developed as the basis for writing. In stage three, the production activities included planning and textualization¹ of different types of texts.

The second implementation phase was focused on reviewing the short texts collaboratively to teach students how to give feedback among them. Finally, phase three, evaluation, closing of the intervention, was devoted to socialization based on drafting processes; research, writing, and editing, worked in groups to contribute in terms of form and content for a final product to be published in magazine format.

The results of this study showed that there was a progress in the development of their written production in initial stage as well as the cognitive processes in writing. Triangulation showed that the magazine functioned as a tool to strengthen their writing skills and generated textual experiences from interaction, interests, capabilities and knowledge based on collaborative which was favorable for the appropriation of the language.

¹ Own traslation

KEY WORDS: Collaborative writing, first approaching to writing, school magazine, cognitive processes, written production.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	VIII
CAPÍTULO I. PROBLEMA	1
1.1. Contextualización	1
1.1.1. Contexto Local e Institucional	1
1.1.2. Caracterización de la Población	2
1.2. Diagnóstico	6
1.3. Delimitación del problema	10
1.4. Justificación	12
1.5. Pregunta problema	14
1.6. Objetivo general	14
1.7. Objetivos específicos	15
CAPÍTULO II. REFERENTES TEÓRICOS	16
2.1. Antecedentes del estudio (Estado del arte)	16
2.2. Marco teórico	21
2.2.1. Escritura	22
2.2.2. Producción escrita	24
2.2.3. Procesos de escritura	25
2.2.4 Escritura colaborativa	27
2.2.5 Revista	28
2.2.6. Revista escolar	28
2.2.6. Proceso editorial y procesos de escritura	29
2.2.7. La revista digital o electrónica	30
CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO	31
3.1. Enfoque de investigación	31
3.2. Tipo de Investigación	31
3.3. Técnicas e instrumentos	32
3.3.1. La observación	33
3.3.2. El diario de campo	33
3.3.3. La encuesta	33
3.3.4. La prueba diagnóstica	34

3.3.5. Rúbrica	34
3.4. Categorías de análisis y matriz categorial	35
3.5. Población	36
3.6. Consideraciones éticas de la investigación	36
3.7. Conclusión	36
CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	37
4.1. Fases desarrolladas	38
4.1.1. Fase 1: Sensibilización: “ <i>Sensibles y atentas</i> ”	38
4.1.2. Fase 2: Implementación: “ <i>Reviso y Cambio</i> ”	40
4.1.3. Fase 3: Evaluación: “ <i>Socialización</i> ”	41
4.2. Descripción de la Propuesta de Intervención Pedagógica	42
4.2.1. <i>Planificación de actividades</i>	43
CAPÍTULO V. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	44
5.1. Organización de la información	44
5.2. Análisis de la información	45
5.3. Análisis de las fases desarrolladas	46
5.3.1. Análisis de categoría 1: producción escrita y procesos de escritura	46
5.3.2. Análisis de categoría 2: Escritura Colaborativa	53
5.3.3. <i>Análisis de categoría 3: Revista Escolar</i>	58
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES	63
CAPÍTULO VII. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES	65
7.1. Limitaciones	65
7.2. Recomendaciones	66
REFERENCIAS	68
ANEXOS	75
Anexo 1. Extractos de diarios de campo	75
Anexo 2. Disposición espacial de las aulas de clase	78
Anexo 3. Encuesta	79
Anexo 4. Resultados de encuestas	81
Anexo 5. Referencias de cuadernos de estudiantes	82
Anexo 6. Prueba el diagnóstico	83
Anexo 7. Redacciones	85
Anexo 8. Resultados sistematización de prueba diagnóstico momento 1 y momento 2	85
Anexo 9. Talleres diseñados para la intervención	85
Anexo 10. Matriz compilatoria de categorías de análisis, talleres y opinión de investigadoras	86
Anexo 11. Encuesta de reconocimiento inicial sobre la revista y resultados	89
Anexo 12. Rúbrica de Revisión inicial	90

Anexo 13. Estrategia E.S.P.E.R.A.....	91
Anexo 14. Guías de revisión de plan de escritura y escrito final.	91

LISTAS ESPECIALES

TABLAS

Tabla 1. Rúbrica de evaluación de producciones escritas	
Tabla 2. Matriz categorial.	35
Tabla 3. Organización de actividades de la intervención pedagógica.....	43
Tabla 4. Matriz de triangulación de instrumentos, categorías y subcategorías.....	45
Tabla 5. Correspondencia de factores de análisis de resultados.....	46
Tabla 6. Promedios totales de indicadores en la categoría 1.....	46
Tabla 7. Promedios totales de indicadores categoría 2.	53
Tabla 8. Promedios totales de indicadores categoría 3.	58

FIGURAS

Figura 1. Esquema general del marco teórico (Elaboración propia).....	22
Figura 2. Estructura del modelo propuesto por Hayes y Flowers (1980).	27
Figura 3. Subproceso del proceso editorial (Parda-Refoyo y Ochoa- Sangrador, 2013) ;Error! Marcador no definido.	

IMÁGENES

Imagen 1. Evidencia de planificación (esquema)-fase 2 de la intervención.	48
Imagen 2. Planificación de textos - Fase 3 de la intervención 	48
Imagen 3. Progresos en la redacción a partir de la práctica de planificación.....	49
Imagen 4. Evidencias de revisión de aspectos ortográficos en prueba diagnóstico.	50
Imagen 5. Revisión realizada durante la fase 1.	51
Imagen 6. Evidencias plan de texto colaborativo.....	54
Imagen 7. Planificación colaborativa.	55
Imagen 8. Evidencia de planificación y textualización colaborativa.	56
Imagen 9. Evidencias de avances en planificación y textualización colaborativas.....	56
Imagen 10. Evidencia de revisión colaborativa.....	58
Imagen 11. Organización de secciones y redacción del editorial grupal.	60

Imagen 12. Talleres finales de edición de la revista y reflexión sobre el proyecto.....	61
--	----

GRÁFICAS

Gráfica 1 Promedios y porcentajes de indicador 1- Planificación para la categoría 1.....	47
Gráfica 2. Promedios y porcentajes indicador 2- Textualización para la categoría 1.....	48
Gráfica 3. Promedios y porcentajes de indicador 3- Revisión para la categoría 1.....	50
Gráfica 4. Resultados de la revisión inicial del texto 1.....	51
Gráfica 5. Resultados Guía de revisión de plan de escritura de texto 4 (cuento).	52
Gráfica 6. Resultados Guía de Revisión del texto 4 (cuento).	53
Gráfica 7. Resultados indicador 1- Planificación para la categoría 2.	54
Gráfica 8. Resultados indicador 2- textualización para la categoría 2.....	55
Gráfica 9. Resultados del indicador 3- Revisión para la categoría 2.	57
Gráfica 10. Resultados indicadores 1 y 2- Investigación y Redacción, en categoría 3.....	59
Gráfica 11. Resultados indicador 3-Edición, para la categoría 3.....	60
Gráfica 12. Resultados finales de reflexión sobre planificación.....	61
Gráfica 13. Resultados finales de reflexión sobre textualización y revisión.	62
Gráfica 14. Promedios generales de desempeño por fases en la intervención.....	62

INTRODUCCIÓN

La monografía *Escritura colaborativa: una revista escolar para fortalecer la escritura inicial* es una propuesta de intervención pedagógica que involucró la práctica de escritura en grupos por medio de la creación de una revista que compiló los trabajos de las estudiantes de los grados 201 y 203 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño. Este proyecto tuvo como fin establecer la incidencia del uso de la revista escolar en el fortalecimiento de la producción escrita de las estudiantes desde la reflexión individual y colectiva del proceso de redacción de manera dinámica.

Para comenzar, la investigación inició en el segundo semestre del año 2019 cuando las estudiantes se encontraban cursando grado primero. En esta primera parte de la investigación, se llevó a cabo las observaciones, la caracterización de la población, así como la identificación del problema a abordar; y las particularidades en la producción escrita. Durante parte del primer y segundo semestre del año 2020, se realizó la intervención diseñando e implementando encuestas, talleres y desarrollando actividades de redacción a partir de lo colaborativo que hicieron posible el acercamiento al proceso de producción escrita tomando como base sus componentes principales: la planificación, la textualización y la revisión. Asimismo, se incluyó el proceso editorial como complemento de dicho proceso a modo de práctica de lo aprendido donde la creación de textos teniendo en cuenta sus conocimientos y sus intereses, por tanto, fue más contextualizada y significativa para ellas.

En este sentido, la intervención constó de tres fases correspondientes a sensibilización, implementación y evaluación. Las estudiantes presentaron sus planes de texto, redactaron y revisaron los escritos, editaron las versiones finales y diseñaron sus artículos para ser publicados. Entre los temas trabajados se encuentran ciencia y tecnología, las mascotas, las recetas, los cuentos, el colegio; en consecuencia, la variedad de temáticas permitió la creación de textos diversos.

Del mismo modo, la producción de la revista fue un pretexto para modelar, enseñar y presentar diferentes tipos de textos tales como los descriptivos, instructivos, narrativos y expositivos. Estos escritos fueron el factor principal que fomentó la mejora de la producción escrita, la creatividad y la lectura.

En resumen, esta investigación empleó la creación de una revista escolar como herramienta pedagógica para lograr analizar el proceso de producción escrita de la población y cumplir el objetivo de desarrollar el proceso de producción escrita inicial de las estudiantes. Es por esto que, le invitamos a que a medida que avance en la lectura del documento evidencie la aplicación de la propuesta de intervención y la complemente con la visualización del producto de esta; las revistas se podrán consultar en los siguientes enlaces:

Enlace de la revista del curso 201

https://issuu.com/jennierazo/docs/revista_20_20aventuras_20para_20peque_c3_b1os_20_1

Enlace de la revista del curso 203

https://issuu.com/jennierazo/docs/revista_20para_20ni_c3_b1as_20y_20ni_c3_b1os_20_1

CAPÍTULO I. PROBLEMA.

1.1. Contextualización.

1.1.1. Contexto Local e Institucional

El presente trabajo monográfico titulado *Escritura colaborativa: una revista escolar para fortalecer la escritura inicial* se llevó a cabo en el Liceo Femenino Mercedes Nariño I.E.D. que se encuentra en la localidad Rafael Uribe Uribe, al sur oriente de Bogotá. La institución se ubica en el barrio San José, un sector urbano que cuenta con sitios representativos y de interés tales como la Parroquia o el Parque deportivo lineal.

El Liceo Femenino Mercedes Nariño es una institución educativa de naturaleza oficial, situada en la Avenida Caracas No. 23-24 sur, fundada en 1916. En cuanto al aspecto académico, el Manual de Convivencia del colegio manifiesta que, se caracteriza por basarse en tres principios fundamentales: *el epistemológico*, es decir, el saber que involucra el desarrollo del pensamiento, la investigación, y la creatividad; *el pedagógico* en relación con el hacer, la autonomía, la autorregulación, el aprendizaje y finalmente, *el filosófico* que tiene que ver con el ser, la rectitud, el proyecto de vida y la eficiencia en el quehacer. (Manual de convivencia, 2018)

En este sentido, el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) especifica la pretensión de que, en las egresadas se evidencie una correcta capacidad de expresión y comunicación oral y escrita tanto en lengua materna como extranjera logrando la identificación de ideas, e inferir conclusiones a partir de diferentes textos, argumentar, formular y resolver problemas de manera crítica, reflexiva y creativa (P.E.I., 2019).

Al asumir el esquema de ‘acción -reflexión –cambio’ la misión de la institución está orientada a formar una mujer "liceísta, reflexiva y autónoma, transformadora de la sociedad con perspectivas científicas y tecnológicas" además, busca propiciar la formación integral promoviendo los valores de: respeto, honestidad, identidad, solidaridad y autonomía. Así

mismo, la visión se relaciona con el hecho de ser reconocida a nivel nacional por la calidad de su servicio, la excelencia de sus egresadas en convivencia, manejo de lenguas extranjeras, ciencias, artes, tecnologías de la información, así como constructoras de una sociedad respetuosa de sí y del otro.

La institución hace énfasis en la lengua materna; entre los proyectos se destaca el proyecto de aula *ESPALIBRO*; un libro escrito a mano, que desarrolla diferentes tipos de procesos escriturales en clase de español. Los resultados de este proyecto son poemas, cuentos, relatos, anécdotas e historias consideradas inéditas como producción original, acercándose a las vivencias de las estudiantes, a sus contextos sociales y familiares.

Adicionalmente, el proyecto "Ambientes de Aprendizaje: un Trabajo Humanizador"; implementa ambientes didácticos en el aula; favoreciendo el aprendizaje de lenguas de las estudiantes de primer ciclo. En esta medida, las estrategias o proyectos de lectura y escritura de la institución son: Filosofía para niñ@s, OLE (Oralidad, Lectura y Escritura), Leer es Volar, así como la unidad didáctica "Cuaderno pedagógico", que se orientan hacia el desarrollo de habilidades comunicativas. Por último, se presenta la línea estratégica de trabajo colaborativo llamada "Trabajar Juntos" que incluye la formación en procesos de evaluación, participación y convivencia (PEI, p. 32).

1.1.2. Caracterización de la Población.

La población escolar de estudio de la investigación fueron los cursos [101 y 103](#) de la jornada mañana. El trabajo se realizó en la línea de español, con la ayuda de las docentes titulares y 64 estudiantes, entre 6 y 8 años, quienes se encuentran en el [nivel inicial de alfabetización](#), según Ferreiro y Palacio-Gómez (1982) la gran mayoría de los niños en edades tempranas durante el primer año escolar, pasan por una secuencia evolutiva que podría calificar de "natural", ya que ingresan a un proceso de apropiación con su lengua materna a nivel alfabético.

La caracterización se hizo a partir de la observación, iniciada en el segundo semestre de 2019, continuada en primer semestre de 2020, registrada por medio de diarios de campo (ver anexo 1), y con base en una [encuesta](#) del tipo cuestionario de opción múltiple (ver anexo 3). El objetivo principal, fue determinar aspectos generales del nivel de manejo de la lengua materna y la apropiación en la enseñanza del español por parte de las estudiantes para lograr el diseño de una propuesta de trabajo que diera cuenta de sus habilidades e intereses.

Las observaciones en el aula se registraron por cada sesión de clase, permitiendo el reconocimiento e interpretación de la escritura inicial, habilidades en las diferentes tareas propuestas en el aula, así como las características *socio afectivas*, *culturales*, *cognitivas* y *lingüísticas*. Al ser un registro visual de las situaciones, permite según [De Canales, Pineda y De Alvarado](#) (1994) obtener y clasificar datos, condiciones, conductas y actividades de los individuos.

En este orden de ideas, la descripción de las características [socio afectivas](#) partió de la información de las dinámicas de clase, que revelaron que en ambos cursos la organización de las estudiantes era en filas de dos estudiantes (ver anexo 2); aspecto que referencia la presencia de interacciones entre pares. Del mismo modo, se identificó que las [metodologías](#) empleadas por las docentes eran la transcripción de textos, copia de frases dictadas, copia de fragmentos de textos acompañado de dibujos alusivos, lectura de cuentos y tareas de escritura basadas en actividades realizadas en la institución (ver anexo 1, extracto 1).

Así pues, en el [aspecto cultural](#) se tuvo en cuenta que las percepciones de estas actividades por parte de las estudiantes, demostraron que la práctica de copiado del tablero no es una actividad motivante para ellas, aunque es desarrollada de manera exitosa en la mayoría de los casos. Mientras que, se denotó interés por los contenidos de libros relacionados con narración y creación de redacciones auténticas; con los que la transcripción es un aliciente para practicar la escritura.

En cuanto a las prácticas de lectura y escritura se evidenciaron aspectos diferentes en cada curso; en el grado [101](#) existía uso de recursos didácticos como la escritura a partir de imágenes, transcripción de textos escritos en el tablero, dictados, actividades de relación de conocimientos previos y la lectura en voz alta (Ver anexo 1, extracto 2). En el grado [103](#) se observó la lectura de cuentos en voz alta, fragmentos de poemas, enunciados simples; que además eran utilizados para desarrollar actividades dirigidas a fortalecer la oralidad y la memoria, la comprensión de lectura, inferencias y respuestas sobre el contenido de las lecturas. Asimismo, las prácticas de escritura se enfocaban en transcripciones, copiado de textos del tablero, dibujos de referencia de los textos copiados (Ver anexo 1, extracto 1).

En cuanto a las [características cognitivas](#), se evidenció que se encontraban, según [Piaget](#) (1969), en la etapa operacional concreta dada su capacidad de usar palabras para referirse a un objeto real que no está presente, lo que se conoce como pensamiento representacional; que permite al niño adquirir el lenguaje y facilita el desarrollo lingüístico. Estos aspectos incluyen las operaciones de seriación, clasificación y conservación; a su vez, el pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real (Linares, 2009).

En consecuencia, las [características lingüísticas](#) fueron delimitadas de acuerdo con los usos de la lengua para expresarse de manera clara y concreta. Estos rasgos se categorizaron con base en los diarios de campo; donde se registró el énfasis en aspectos formales (estructura), principalmente la forma de la letra, orientación, manejo del espacio, uso de mayúsculas, minúsculas, ortografía, puntuación, separación y linealidad; de gramática tales como el uso del lápiz negro, rojo y letra legible (ver anexos 1 y 5).

Además, se diseñó una encuesta con el objetivo de obtener información detallada de las características mencionadas, así como del estado de la lengua en términos de uso. Se determinó la caracterización de dos elementos: el ámbito personal compuesto por condiciones familiares, hábitos e intereses y, el ámbito académico; que indagó por perspectivas de las

actividades en la institución y los recursos educativos. Este instrumento, contenía 33 preguntas del tipo abiertas, cerradas y con opción múltiple. Las primeras (1-9) correspondían a aspectos familiares y condiciones socioeconómicas; las siguientes (10- 23) referidas a actividades de tiempo libre. Finalmente, las preguntas (24 -33) sobre lo académico en términos de lectura, escritura, habla u oralidad y presentación de textos o talleres en las clases (ver anexo 3).

La sistematización de los resultados de la encuesta evidenció que, en el *aspecto familiar* el 42% vivían en familias extensas; definidas por Pérez (2018) como aquellas conformadas por los padres, tíos, primos o abuelos, y el 36% en familias nucleares conformadas por ambos padres; el acompañamiento en las tareas era por parte de madre, padre o hermanos. En relación con la *condición socioeconómica* se identificó el acceso a dispositivos como computador o tableta (28%) y celular (25%).

En cuanto a actividades de tiempo libre, se indagó por los intereses, demostrando que dibujar (15%), escribir (10%) y leer (9%) son las acciones frecuentes de las estudiantes. Dichos datos se verificaron con los índices del gusto por la lectura de libros (56%) y el gusto por escribir (97%), siendo éste el medio utilizado a la hora de socializar ideas o intercambiar mensajes con sus compañeras y docentes. Entre las actividades de escritura autónoma, se refirieron a cartas, cuentos y oraciones, escribir palabras o sus nombres; que, aunque deben tener un referente gráfico para escribirlos, son incentivos para ellas; por lo cual su materia favorita es español (35%).

Estos resultados, se explican gracias a Ferreiro (1997) quien afirma que la escritura no es solamente la producción de marcas gráficas por parte de los niños; también la interpretación de éstas. Al respecto, subraya que los niños conceptualizan la escritura como "un conjunto de formas arbitrarias, dispuestas linealmente, que no representan los aspectos

figurales del objeto (para eso sirve el dibujo) y que sirve fundamentalmente para representar la propiedad de los objetos que el dibujo no consigue atrapar" (p. 163).

De esta manera, se validó la propuesta de generación de contenidos textuales que permitieran adquirir la escritura como forma de expresión y además, basadas en este planteamiento se explicita que, si los textos o las historias que las estudiantes quieren leer son escritos por ellas mismas; tendrá mucho más significado el proceso aprendizaje de la lengua y del sistema de escritura. Puesto que, las estudiantes afirmaron que les gustaría aprender a leer y a escribir (39%), seguido de un 19% conocer acerca de la naturaleza y un 15 % sobre artes.

1.2. Diagnóstico

Partiendo del análisis de los datos de las observaciones y los resultados de la encuesta, se estableció la necesidad del diseño y aplicación de una prueba diagnóstica a las estudiantes de 101 y 103 teniendo en cuenta elementos cuantitativos y cualitativos. Ésta, tuvo como fin determinar el nivel de producción escrita dado que, a partir de las referencias de las observaciones se evidenció mejores niveles de desempeño en lectura, habla y escucha puesto que comprenden los enunciados, expresan de manera clara sus ideas o respuestas y siguen instrucciones sin mayores inconvenientes (ver anexo 1).

Al relacionar la información, se planteó el acercamiento a la producción escrita, tomando como referencia los planteamientos consignados en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 2006), para grados de primero a tercero, acerca de la comprensión e interpretación textual, donde se indica que deben identificar el propósito comunicativo y la idea global del texto; así como seguir instrucciones que den cuenta del sentido del texto. Asimismo, los Referentes para la Didáctica del Lenguaje para primer ciclo (SED, 2010) que, establecen que los procesos básicos de la escritura implican reconocer situaciones, describirlas, construir hipótesis sobre el funcionamiento del sistema, producir textos individuales y colectivos, reconocer características y estructuras de diversos textos.

Con base en lo anterior, se diseñó y aplicó una prueba diagnóstica (ver anexo 6) aplicada en dos momentos: el primero enfocado en el nivel de *apropiación del código escrito*, consistió en tres partes comenzando con la **escritura de frases** a partir de un referente visual, **completar palabras** a partir de las consonantes que las componían y finalmente, **escribir palabras** solo con un referente visual. Este esquema fue presentado a partir de la propuesta de Toro y Cervera (2000); que incluye sílabas correspondientes a las estructuras: “consonante + vocal + consonante” (mixtas), “consonante + consonante +vocal” (trabadas) así como de sílabas inversas (“vocal+ consonante”).

Mientras que, en el segundo momento de aplicación, el enfoque estuvo en la comprensión lectora para la *redacción de textos*; en concordancia con el proceso de escritura y, dadas las características de producción de escritos de manera automática, transcripciones y de copiado de información, lo que no daba lugar a la organización de ideas previas, o una reflexión sobre los contenidos del texto (ver anexo 5).

Es entonces que, se propuso la escritura de un texto a partir del cuento “*En busca del peor libro del mundo*” de Pedro Pablo Sacristán, leído en voz alta (ver anexo 6). Esta parte de la prueba, surgió a partir de la propuesta de Gregg y Mather, del año 2002, quienes afirmaron que la realización de una evaluación informal del lenguaje escrito se desarrolla en tareas de escritura con el objetivo de revisar legibilidad, morfología, puntuación, vocabulario, sintaxis, estructura de texto y sensibilidad a la audiencia; aspectos incluidos en la rúbrica de evaluación, profundizada en los párrafos siguientes.

En concreto, el nivel de escritura se valoró por medio de una rúbrica diseñada por niveles (*formal y textual*) en correspondencia con la apropiación del código escrito y los procesos de redacción de textos, como se puede observar en la tabla 1. Por tanto, tuvo los siguientes criterios: *orden formal, idea central*, en relación con planificación; *estructura* correspondiente a textualización y *coherencia global* en términos de la revisión.

Ahora bien, el criterio *orden formal*, evaluó el manejo de las combinaciones, el uso del código escrito para nombrar objetos, linealidad, segmentación y reconocimiento de forma de grafías. El criterio *idea central*, valoró el complemento con ideas secundarias; el criterio *estructura*, estimó el uso de la secuencia u orden del texto solicitado: un inicio, un desarrollo, la conclusión, si presentó personajes, eventos, espacio y tiempo. Por último, el criterio *coherencia global* evaluó la relación lógica de eventos, un título; si se pensó en un lector (audiencia) y el vocabulario acorde con el tema.

Así, la sistematización de los resultados tuvo el formato de *niveles avanzado, medio e inicial*. El *nivel avanzado*, incluyó el conocimiento de grafías, combinaciones de sílabas, puntuación, legibilidad, linealidad, claridad y coherencia en la idea central del texto, uso de vocabulario aprendido, con una puntuación de cuarenta a cincuenta puntos. El *nivel medio*, correspondió a incongruencias en la forma de las grafías, puntuación, legibilidad o en coherencia; valorado de veinte a treinta puntos. Por último, el *nivel inicial* implicó la falta de conexión en las grafías, legibilidad, linealidad, coherencia, ideas no claras ni consideración de una audiencia; por lo tanto, correspondió a diez puntos.

Tabla 1

Rúbrica de evaluación de escritura

Niveles	Criterios	Avanzado (40-50)	Medio (20-30)	Inicial (10)
Nivel 1: Apropiación del código	Orden Formal.	Poco confunde grafemas. Maneja combinaciones. Maneja signos de puntuación. Maneja conectores. Revisa su texto y lo corrige.	Confunde algunos grafemas con otros. Maneja algunas combinaciones, pocos signos de puntuación y conectores. Revisa texto (ortografía y puntuación).	Confunde grafemas. Poco manejo de combinaciones o signos de puntuación ni conectores. No realiza revisiones ni correcciones al escrito.
		Utiliza código escrito para nombrar los objetos.	Poco uso de código escrito para nombrar objetos.	Texto sin aportes del código para nombrar objetos.
		Existe linealidad, segmentación y legibilidad de la	La linealidad, segmentación y forma de las grafías es medianamente	El escrito no posee linealidad, segmentación y no

		forma estándar de las grafías.	reconocible /legible en un escrito.	son reconocibles las grafías.
Nivel 2: Textual	Idea central del texto	El escrito presenta la idea central del texto original complementada con ideas secundarias provenientes de este o de autoría de la estudiante.	El escrito presenta elementos de la idea central del texto original e incluye algunas ideas secundarias.	El escrito presenta algunos elementos de la idea central del texto original. No incluye ideas secundarias de la estudiante.
	Estructura	Utiliza la estructura propia del tipo de texto solicitado. Presenta personajes, eventos, espacios, tiempo.	Utiliza la estructura propia del tipo de texto. Presenta personajes y eventos.	Presenta texto sin estructura concreta. Se le dificulta presentar personajes, eventos y espacios.
	Coherencia global	El texto posee coherencia global. Presenta una relación lógica de los eventos.	El texto posee coherencia global pero no existe una clara relación entre los eventos.	El texto sin coherencia global.
		Separa palabras. Usa vocabulario acorde con el tema. Coloca un título al texto este se relaciona con los eventos que se desarrollan. Piensa en un posible lector (audiencia) al escribir el texto.	Separa las palabras en su mayoría. Usa vocabulario limitado o sin relación con el tema. Maneja título pero éste no se relaciona con el escrito. Posee aclaraciones o descripciones que orientan a un lector (audiencia).	Texto sin separación de las palabras. Tiene pocas palabras o repite demasiado alguna palabra (vocabulario). No maneja título. No se evidencia claridad para un posible lector (audiencia).

En consecuencia, los resultados del momento 1 de la prueba, presentaron un 50% de estudiantes con nivel avanzado en escritura de frases. Se evidenció un nivel inicial de escritura del 19% al completar palabras con una imagen de referencia mientras que, en la escritura de palabras se obtuvo un nivel medio correspondiente al 31%; dichos datos demuestran que aún el referente visual y gráfico son necesarios para evocar las estructuras del sistema de escritura de manera eficiente en el desarrollo de una tarea (ver anexo 8).

Aunque los porcentajes son cercanos, se evidenció que en el curso 101 el desempeño fue mejor puesto que, las actividades relacionadas con la escritura eran el dictado, la lectura, la redacción. Mientras que, en el curso 103 las tareas se focalizaron en la transcripción (ver

anexo 1). Estos criterios, se reflejaron en los textos revisados (ver anexo 7) que modelan dos aspectos importantes; primero, los elementos factibles de ser desarrollados con la intervención, teniendo en cuenta la apropiación del código en términos de estructura o coherencia. El segundo, el proceso de la redacción en términos de existencia de nociones de planificación.

Con esta rúbrica, fue posible obtener datos cuantitativos y cualitativos al tener en cuenta el nivel del uso del código escrito en cada criterio estipulado, así como la sumatoria de los puntajes asignados. Es así como, al realizar una consolidación de los datos, se obtuvo que en el momento 2 de la prueba, en nivel avanzado (40-50 puntos) se ubicó el 24% de la población en orden formal, el 43% en idea central del texto, el 22% en estructura y un 24% en coherencia global. Mientras que, en nivel inicial (10 puntos) destacaron estructura y coherencia global como factores a desarrollar con porcentajes correspondientes al 24% y 27% (ver anexo 8).

Para terminar, la escritura del texto permitió concluir que los aspectos con nivel de desempeño adecuado son: idea central y forma de las letras puesto que, las confusiones en las grafías no impedían comprender el texto. Sin embargo, el proceso escritor aún no presenta evidencias de actividades de organización o correcciones del texto así que, es pertinente afirmar que éste requiere atención en el diseño e implementación de la propuesta de intervención.

1.3. Delimitación del problema.

A partir del análisis, de las observaciones y la prueba diagnóstico, se evidenció que las prácticas de escritura se enfocaban en la generación de un producto con características formales, la escritura individual no permitía la interacción y comunicación, que brinda beneficios a la composición. Según Gómez (2016), la escritura se concibe en la escuela como “un mecanismo de transcripción apreciada sólo por la norma, su carácter de producto final y

su consecuente valoración numérica” (p. 16), por tanto, es habitual que se utilice para reforzar reglas gramaticales y ortográficas.

También, en la revisión de los escritos del diagnóstico se confirmó que las estudiantes responden de manera corta y sencilla, editando elementos estructurales. Por lo tanto, es pertinente reforzar el aspecto escritural como parte del proceso de apropiación de los códigos escritos para que las ediciones no solo se presenten en el campo ortográfico o en el manejo del renglón, sino también en cambios que modifican la coherencia de las ideas presentadas (ver anexo 7). Esto demuestra que no identifican un proceso de escritura que involucra por lo menos la disposición de las ideas, o la consideración de los productos escritos para editarlos de manera que sea claro lo que intentan comunicar.

Estas afirmaciones se sustentan en los resultados generales de la prueba dado que, el 71% se ubicó en un nivel medio en *orden formal* de la escritura, el 43% en nivel avanzado en *idea central* del texto, el 24% en nivel avanzado en la *estructura* y en *coherencia global*. Los aspectos mencionados en las redacciones, están relacionados con el proceso de apropiación y aprehensión del código escrito en el nivel de educación inicial, por lo tanto, son elementos que deben fortalecerse durante en el desarrollo de la intervención.

Por esta razón, se decidió exponer la propuesta de creación de una revista escolar basada en la escritura colaborativa como estrategia para fortalecer la producción escrita inicial así como los procesos que hacen parte de esta. Se incluyen los procesos de escritura dado que, los Referentes de la Didáctica del Lenguaje para ciclo uno (2010) exponen que se debe concebir la redacción como producción de ideas y no solo como el dominio del código, abriendo la posibilidad de que los niños revisen y editen textos.

De esta manera, como afirma Jolibert (1995), se cumple el objetivo de hacer que los niños encuentren interés en producir textos variados, adaptados al contexto, a estructuras textuales, a la realidad como también de mejorar competencias lingüísticas que les permitan

sobrellevar la tarea antes, durante y después de la producción. De igual forma, la escritura colaborativa tiene muchas ventajas, ya que trabajar de manera coordinada hace explícitas las ideas promoviendo una "forma social de pensar" y reflexionar en conjunto (Mercer y Littleton, 2007). En este caso, el énfasis estuvo en lograr que las estudiantes perciban la escritura como un proceso que requiere planificación, organización, monitoreo, revisión y corrección, por lo que sus textos tendrán un fin comunicativo además de una presentación atractiva.

1.4. Justificación

La primera infancia es una de las etapas más importantes de la vida del ser humano, es el momento en el cual se desarrollan las conexiones neuronales y motoras que permiten potenciar las capacidades de realización de las tareas de la cotidianidad. Es por esto que, la educación inicial tiene un valor significativo en la formación de los niños. En este sentido, Vygotsky (1980) expone que el lenguaje permite compartir información, desarrollar los conocimientos entre los miembros de una comunidad además de incidir en la construcción del pensamiento de manera individual, el crecimiento e integración de habilidades o destrezas personales y sociales.

Estas afirmaciones permiten justificar que la propuesta de trabajo con la población se enfoque en el fortalecimiento de aspectos de adquisición y desarrollo de la escritura por medio de la creación de una revista escolar, así como de actividades de orden colaborativo en interacciones por medio de la redacción de textos que reflejen sus intereses y habilidades.

Uno de los propósitos de este trabajo es describir cómo las habilidades de escritura, practicadas de forma colectiva, pueden desarrollarse y ser empleadas por las niñas eventualmente de manera individual en sus redacciones. Es necesario demostrar a las estudiantes la relevancia del trabajo en equipo; pues la escritura colaborativa es un aspecto

que, además de involucrar elementos cognitivos y sociales, permite convivir en unidad y compartir experiencias por medio del lenguaje y reconocer como con ayuda del otro se pueden fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La realización de esta investigación centra su importancia en la descripción, intervención y análisis del desarrollo del proceso de adquisición de la escritura bajo la metodología de trabajo colaborativo que potencia la creatividad, la expresión y la comprensión de estructuras de la lengua escrita en las niñas del grado primero de primaria. Asimismo, la incorporación de la revista escolar como herramienta mediadora de procesos de aprendizaje es un complemento favorable para estimular la redacción como actividad atractiva y dinámica así como la producción de textos como forma de expresión relevante en las interacciones con otros.

Este proyecto se pretendió desarrollar durante el primer y segundo semestres de 2020 a lo largo de cuatro meses distribuidos en semanas de trabajo distribuidas en dos sesiones de clase de dos horas. Estas sesiones se llevaron a cabo en el horario de las clases de español de manera sincrónica, en la presentación y explicación de contenidos o talleres a desarrollar y de forma asincrónica por medio de fichas de aprendizaje y actividades diseñadas de acuerdo con el propósito pedagógico, la edad y conocimientos de la población.

De la misma manera, la innovación que plantea esta monografía radica en la creación de los textos que se publicarán en una revista escolar por parte de estudiantes de ciclo uno, la manera en que ésta se presenta como una herramienta de trabajo para la puesta en marcha de planes de clase, la generación de interés en la producción escrita y la propiciación de espacios de redacción de manera colaborativa en esta etapa de la educación inicial.

Además, el fortalecimiento de los procesos de escritura abordados en términos cognitivos, la creación de contenidos como base de la integración de saberes y experiencias,

la lectura, la edición o corrección de las producciones auténticas así como el acercamiento a la interacción con el otro y sus conocimientos desde lo escrito.

En concreto, su viabilidad y novedad se relaciona con el fortalecimiento de aspectos de la lengua, tomando como base la producción escrita que involucra lo motor, lo cognitivo, lo comunicativo, lo social y lo afectivo de manera dinámica y recursiva para que ésta, obtenga un valor de uso significativo y funcional. Por lo tanto, la pertinencia del proyecto se justifica en los beneficios a futuro ya que al escribir tomarán en cuenta aspectos de forma y contenido por medio de la redacción de escritos para una revista; como fuente de retroalimentación de conocimientos, como herramienta de expresión de sus pensamientos de manera didáctica e innovadora. Finalmente, esta investigación abarca la vinculación y aprovechamiento de los medios de comunicación cercanos como las revistas representantes de la realidad, la creatividad, la lengua y las múltiples interacciones con el entorno desde la escritura.

1.5. Pregunta problema.

Basadas en la información registrada en los diarios de campo y la prueba diagnóstica se determinaron factores o, características, presentes en el proceso de adquisición de la escritura inicial, así como en la producción escrita de la población individuos de ambos cursos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se estableció la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué incidencia tiene la práctica de escritura colaborativa mediada por la creación de una revista escolar en el desarrollo de la producción escrita inicial en las estudiantes de los cursos 101 y 103 del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.6. Objetivo general.

Analizar la incidencia de la escritura colaborativa mediada por la creación de una revista escolar en el desarrollo de la producción escrita inicial en las estudiantes de 101 y 103 del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

1.7. Objetivos específicos.

- Identificar el nivel de escritura inicial de las estudiantes de los cursos 101 y 103 del Liceo Femenino Mercedes Nariño.
- Diseñar una propuesta de intervención pedagógica que fortalezca el proceso de escritura inicial de textos a través de la escritura colaborativa.
- Implementar una intervención pedagógica de escritura colaborativa de textos basada en la creación de una revista escolar.
- Evaluar la relación entre el uso de la revista escolar y la escritura colaborativa en el desarrollo de la producción escrita tomando como base la Teoría de la Redacción como proceso cognitivo de Hayes y Flower (1980)

CAPÍTULO II. REFERENTES TEÓRICOS

Los referentes teóricos que sustentan la investigación proporcionaron ideas y conceptos fundamentales en el desarrollo de ésta; además le brindaron unidad al estudio al delimitar el problema y guiar el diseño metodológico. En concreto, destacan los aportes al establecimiento de una coherencia lógica de las aseveraciones teóricas validando el trabajo del investigador puesto que, permite enfocar el trabajo de investigación y asentar las bases para su desarrollo y construcción.

De manera similar, de [Canales, Pineda y Alvarado](#) (1994) enfatizan en que la delimitación de las referencias profundiza "el análisis, comprensión y explicación del problema seleccionado para la investigación" (p. 55), así la tarea del investigador consiste en seleccionar conceptos y organizar hechos relacionados con el estudio. Lo que permite que existan elementos de guía para la construcción de una base de datos sólida. A continuación, se presentan investigaciones en diferentes ámbitos educativos que permitieron comprender e interpretar la integración de los procesos cognitivos, la escritura colaborativa y la revista escolar, así como conceptos fundamentales eje de procedimientos y análisis expuestos.

2.1. Antecedentes del estudio (Estado del arte)

Con el fin de guiar el proceso de investigación se realizó la revisión de trabajos sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje de la escritura en ciclo 1, así como a las prácticas colaborativas de acercamiento al código lingüístico y aquellos que incluían la revista escolar para fortalecer la escritura. En consecuencia, se filtró y seleccionó un total de seis investigaciones; dos extraídas de fuentes internacionales, dos nacionales y dos locales.

En el ámbito internacional, el proyecto de intervención pedagógica titulado "*La revista escolar: una propuesta para fomentar la escritura en alumnos de nivel primaria*" realizado por Blanca Marisol Flores de la Universidad Pedagógica Nacional (México) en el año 2010.

Fue un trabajo que tuvo como objetivo producir textos con propósitos reales, se basó en la integración de la revista como estrategia para fomentar de habilidades de lectura, escritura, reflexión sobre lo escrito y el trabajo colaborativo.

La metodología fue de investigación-acción y presenta tres partes; la primera, desarrollada a partir de la experiencia de la autora en el aprendizaje de la escritura; desde la memoria y la motricidad hasta la escritura significativa. La segunda, desde su práctica docente que fundamentó un proyecto de cinco fases compuestas por exploración, producción en equipo, revisión, selección de escritos y presentación. La tercera parte, desarrolló el análisis de la implementación en el aula basada en los aportes de [Jolibert](#) (2003) y García (1985) sobre producción escrita, Fons (2004) referida a la revista, Ferreiro (1997), Lerner (1999) y Bonals (2005) sobre trabajo en grupo.

Específicamente, este antecedente fue relevante en los aportes brindados al diseño del proyecto de aula con base en la revista escolar tomando en cuenta las fases propuestas por la autora y las posibilidades de trabajo en la escritura con las estudiantes. A su vez, se planteó la posibilidad de integrar a las niñas en la diagramación de la revista acogiendo sus opiniones para la posterior publicación del producto final compilatorio de sus redacciones.

Por otro lado, la tesis titulada "*Una experiencia de escritura colaborativa en tercer año de la escuela primaria*" de Stella D'Audía realizada en 2014, presenta la implementación de una secuencia didáctica para niños de 8 a 10 años enfocada en la producción de afiches para la educación vial en el contexto argentino. El objetivo fue optimizar la escritura en grupos a partir de la reflexión sobre la producción de textos. En concordancia con los aportes de Piaget (1969) y Camps y Milian (2000) se trata la lengua escrita como un objeto sociocultural que permite intervenir, plantear ideas, compartir estrategias de aprendizaje, comparar imágenes y textos, así como reflexionar sobre el producto final y su utilidad.

Asimismo, a través de autores como Péninou (1972), Teberosky (1982) y Kaufman (1894), esta propuesta hizo posible la interacción a partir de la producción con otros. En concreto, los elementos principales fueron: los procesos de redacción (planificación, textualización, revisión) realizando borradores, correcciones y, la acción de los sujetos en contexto real mediante la escritura colaborativa con el análisis de las producciones en términos de: ortografía, destinatario, intención y contenido. Este antecedente enriqueció la propuesta de esta monografía al integrar elementos constitutivos propios de los ejes planteados y aportes a la aplicación de la intervención con la idea de generar una secuencia de trabajo con los subprocesos de la escritura.

En la revisión a nivel nacional, se encontró la tesis titulada "*El fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes del grado quinto del centro educativo rural El Paulón, mediante la creación de la revista escolar como propuesta didáctica*" desarrollada por Luz Guerrero de la Universidad Industrial de Santander en el año 2018. En este trabajo, se planteó el uso de la revista escolar como proyecto de aula para intervenir la habilidad de escritura; por ser cercana al contexto, llamativa, de fácil elaboración además, con el objetivo de mejorar la competencia comunicativa a partir de los procesos cognitivos, la interacción y la planeación en equipo.

Se basó en la investigación acción, donde la revista fue el pretexto para animar a la escritura, la herramienta que integró conocimientos e intereses y la fuente de generación de estrategias de escritura. Los referentes tenidos en cuenta fueron: Camps (2001) y Cassany (2006) para la escritura, Berrocoso, Arroyo y Díaz (2010) para la interacción. En específico logró: mayor cooperación, uso consciente de las estructuras textuales y de técnicas de revisión. La evaluación se basó en el seguimiento de un grupo focal bajo los criterios de contenidos: conceptuales (conocimientos aprendidos), procedimentales (estrategias para desarrollar actividades) y actitudinales (disposición, relación con otros).

Los aportes de este trabajo a la presente monografía radican en la conexión que se presentó entre la revista escolar adaptada como proyecto de aula para fortalecer la adquisición del sistema de escritura y la producción escrita. Adicionalmente, las referencias que desde los hallazgos se enfocaron en la integración de los procesos cognitivos de escritura y la interacción con otros para desarrollarla.

Otra tesis consultada fue la titulada "*La ventana mágica: lectura y escritura para preescolar*" realizada por Martha Ramírez de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en el año 2015. En este trabajo se expone que generalmente, para la enseñanza de la lectura y la escritura se tienen en cuenta las mecánicas pre-escriturales como la forma de las grafías, el control de la margen y la decodificación. Por lo tanto, su objetivo fue caracterizar los procesos de aprendizaje desde un enfoque democrático siendo la lengua la referencia de la vida real de manera práctica.

De esta manera, desde autores como Ferreiro (1997) y Jolibert (1995) en producción escrita, Freinet (1956) sobre el texto libre y aprendizaje natural, Piaget (1979) y Lerner (2000) con la lengua en el uso social. Este proyecto implementó talleres de producción y comprensión con aspectos lúdicos, participativos, significativos y evaluativos como reconocer textos expuestos en medios de comunicación, leer a través de imágenes y crear textos narrativos.

Además, contó con estrategias que incentivaron la aprehensión de autonomía, práctica y contextualización de la escritura. Los resultados se enmarcan en la formación de escritores críticos enfocados en el reconocimiento de sí mismos, la delegación de responsabilidades, la asociación de imágenes y palabras. En consecuencia, los aportes de este trabajo para la investigación se relacionan con la correlación y manejo entre la motricidad y la reflexión en el proceso de adquisición de la escritura

En el contexto local, se encontró la monografía "*Producción del texto multimodal a través de la revista y el trabajo colaborativo*" de Rocío Callejas de la Universidad Pedagógica Nacional en 2017. Ésta, tuvo como objetivo acercar al estudiante a la producción y exploración de textos multimodales; al transmitir saberes adaptando los procesos de escritura y lectura a necesidades comunicativas. Con enfoque cualitativo, basado en la investigación-acción, se creó una revista mediante el trabajo colaborativo que generó interés por la escritura.

Los autores base del proyecto fueron: Cassany (1991) para la escritura, Kress (2005) en medios de comunicación y Brunner (s. f.) en relación con la pedagogía intersubjetiva. Los resultados apuntan a una tendencia a rechazar trabajar con otros y posteriormente, llegar a acuerdos construyendo conocimiento de manera social al producir textos. Por lo tanto, las referencias del trabajo en grupo y la escritura colaborativa son importantes para la monografía en términos de diseño e implementación de la propuesta así como para su análisis.

Finalmente, se referencia la tesis "*La Revista escolar, una estrategia pedagógica para favorecer la socialización secundaria de los niños y las niñas*" escrita por Leidy Linares y Angie López de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el 2017. Este proyecto surgió de la propuesta de trabajo en equipo con el objetivo de construir saberes en interacción con el otro; por tanto, buscó favorecer y fortalecer los procesos de socialización de los estudiantes de primaria a través de la comunicación oral y escrita utilizando como estrategia pedagógica la creación de una revista escolar.

El enfoque cualitativo trabajó con la investigación acción participativa y el proyecto de aula, con siete fases para la creación de una revista como estrategia de construcción de aprendizajes. Entre los autores de apoyo están: [Vygotsky](#), Rizo (2007); Berger y Luckmann (2001) para procesos subjetivos, socialización, lenguaje, oralidad y escritura; y Lerner (2001) en la apropiación de la escritura. Cabe resaltar que, a partir de lo colaborativo, se fomentó el

diálogo e interacción y la comprensión de conocimientos en el uso social. Los aportes de este antecedente dieron la importancia de la aprehensión del sistema escrito desde lo común.

Finalmente, los proyectos de investigación y trabajos expuestos en los antecedentes sirvieron de referente para guiar y construir una estrategia didáctica en torno a la escritura inicial. Además, las experiencias de los autores aportaron elementos metodológicos a la propuesta de la monografía al relacionar los saberes de las estudiantes con el desarrollo de su habilidad en la escritura.

2.2. Marco teórico.

El eje de esta investigación se enmarcó en desarrollo de la producción escrita inicial a través de la escritura colaborativa mediada por la creación de una revista escolar; al enfocarse en el fortalecimiento de esta habilidad, para el sustento de esta monografía es pertinente delimitar los conceptos que la teoría expone. En primera instancia, el marco teórico según Daros (2002) "es lo que encuadra, contiene, ubica y hace relevante el sentido del problema" (p. 80). En consecuencia, permite indagar hechos o teorías; para hallar coherencia entre acciones planificadas y resultados.

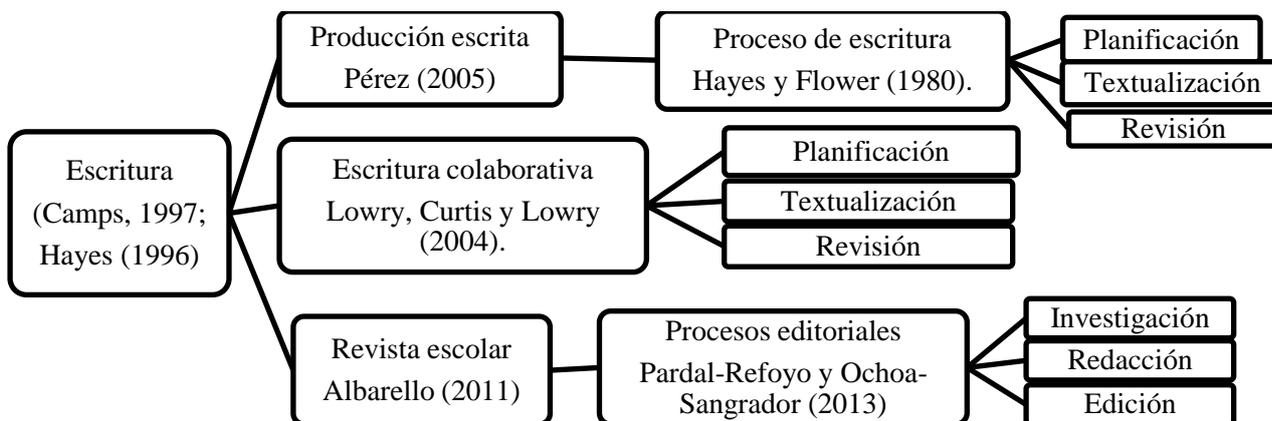
Por otro lado, los medios de comunicación han sido fuentes de interacción con el lenguaje, oral o escrito. Por tanto, son pertinentes de ser parte de la educación puesto que, en cuanto al ciclo uno de la *alfabetización inicial*, según Ferreiro (1982) los niños inician en el aprendizaje de la lengua escrita antes de empezar la escolaridad, elaboran significados posibles, hipótesis y predicciones en su interacción cotidiana. Es así como, variadas investigaciones, teorías, intervenciones y experiencias docentes se desarrollan bajo la premisa de describir lo que sucede con el sujeto al expresarse en forma escrita.

Por tanto, el presente marco teórico expuesto en la Figura 1, perfila la *escritura* como base central de la investigación, según Camps (1997) y Hayes (1996), delimitando los conceptos de: *producción escrita y procesos de escritura* (Pérez, 2005); como categoría, a

partir de la Teoría de la Redacción de Hayes y Flower (1980) con tres subcategorías: *planificación, textualización y revisión*. La *escritura colaborativa* en la construcción de un texto grupal involucra *planificación, textualización y revisión* (Lowry, Curtis y Lowry, 2004). Finalmente, la *revista escolar y procesos editoriales* con las subcategorías *investigación, redacción y revisión* (Albarello, 2011 y Pardal-Refoyo y Ochoa-Sangrador, 2013)

Figura 1.

Esquema general del marco teórico (Elaboración propia).



2.2.1. Escritura.

La escritura es uno de los aspectos presentes en la cotidianidad personal y profesional siendo además una habilidad que requiere práctica constante para lograr una cualificación en el uso en las situaciones comunicativas. Es por esta razón, que en la etapa de educación inicial donde se adquieren las normas de uso del código; la producción de textos exige no solo conocimientos mecánicos o formales, también implica el desarrollo de una conciencia y un razonamiento que permitan la expresión adecuada de lo que quieren comunicar.

En este proceso de interacción con el mundo surge la apropiación del lenguaje a nivel oral y escrito. Para Piaget (1990: 185-186) los textos representan una forma de simbolizar las imágenes en la mente, son objeto de la realidad para el niño que involucra la experiencia individual y colectiva, que permite comprender la aparición de la escritura. En este sentido, la escritura colaborativa es fuente de referencias y desarrollo no solo de aspectos generales de la

escritura sino de conexiones cognitivas que permiten a los niños entender y cualificar su práctica de producción a manera de beneficio común.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) señalan que desde el método mecanicista la escritura es entendida como la transcripción gráfica del lenguaje oral, esto podría dar explicación a que a mayor correspondencia sonido - letra mayor será la eficacia del método. Sin embargo, como en ningún sistema de escritura existe coincidencia perfecta entre habla y ortografía, en la alfabetización inicial se empieza por palabras donde la grafía tiene estrecha coincidencia con la pronunciación. Como lo expone Ferreiro (2000): “(...) los niños piensan a propósito de la escritura, y que su pensamiento tiene interés, coherencia, validez y extraordinario potencial educativo (...)” (p. 7). Por tanto, se debe prestar atención a los primeros escritos como los garabatos, para comprender su aparición en un entorno social.

En este sentido, Camps (1997) presenta la comunicación escrita como un uso de la lengua en un marco “social de prácticas comunicativo-representativas”. En este caso, escribir se considera una actividad compleja que implica procesos sociales, cognitivos y afectivos; así que el contacto con otros impacta en la escritura individual y colectiva al tomar en cuenta perspectivas u opiniones externas por medio de textos.

Del mismo modo, Zimmerman y Risemberg (1997) desde el enfoque sociocognitivo, exponen que ésta es más que la mera expresión de una habilidad del pensamiento: es un proceso social y cognitivo. De acuerdo con lo anterior, se considera que un escritor tiene la habilidad de utilizar estrategias que le permiten mejorar su redacción. También, el contacto del individuo con su entorno permite que este tenga una visión diferente de ver el mundo que puede plasmar su visión a través de la escritura.

En relación con esta perspectiva se puede decir que “Gracias a la lengua y la escritura, (...) los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar

acontecimientos, describir objetos” (MEN, 2006). Lo que hace de estas dos representaciones maneras únicas de comunicación que se deben fortalecer en el ámbito escolar.

Para profundizar lo expuesto, desde la psicología cognitiva se plantea la escritura como “un acto comunicativo que requiere de un contexto social y de un medio. Es una habilidad que requiere motivación, una actividad intelectual que exige procesos cognitivos y memoria” (Hayes, 1996, p. 2). Se incluye entonces otro elemento a la producción escrita; el entorno de la tarea, ya que ésta constaría del entorno social que determina qué, cómo, a quién escribir y el entorno físico, donde los procesos de escritura están influidos por sus propios contenidos y por el medio con el que se escribe, por ejemplo, a mano o en computador.

2.2.2. Producción escrita.

La escritura requiere de elementos que complementen su adquisición en etapas iniciales y en el general en el progreso del sujeto en su vida académica y profesional, es por esto que la producción de textos se considera una habilidad de la comunicación gracias a la cual se expresan pensamientos e ideas que se desarrolla con la práctica constante. Es en este sentido que, se presenta como un factor cambiante que atraviesa etapas de desarrollo. Por tanto, Pérez (2005) señala que ésta forma parte de un proceso de capacidades a nivel mental como el análisis, la abstracción de ideas, la atención, comprensión y creatividad cuya meta es producir textos con coherencia y cohesión; es decir, en torno a la acción de escribir se enmarcan diversas actividades que son parte activa del proceso mismo.

Por otro lado, Álvarez (2005) expone que el propósito de la producción escrita es expresar pensamientos ordenados combinando palabras o frases para expresar ideas y sentimientos a un emisor, proporcionarle contenido informativo, afectivo, estético o persuasivo. Esta interacción implica la realización de una secuencia de actividades que involucren aspectos previos y posteriores a la redacción, es así como se expone la relevancia de incluir los procesos de escritura; ampliados en los siguientes párrafos.

2.2.3. *Procesos de escritura*

A partir de las investigaciones acerca de la producción escrita se generaron hallazgos en relación con sus constructos de desarrollo; que implicaban una serie de elementos que los escritores desarrollaban durante la tarea de escritura. Los estudios sobre los procesos de redacción de textos referencian que desde la educación inicial se plantean guías de enseñanza relacionadas con estos criterios en aras de generar consciencia de su existencia y potenciar su actuación al producir un texto.

En primera instancia, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006) establecen el proceso de producción textual para los grados de primero a tercero, especificando la secuencia: determinar tema, lector y propósito comunicativo, buscar información, desarrollar un plan textual; finalmente revisar, socializar y corregir el texto. Estas acciones, se encuentran en concordancia con los procesos mentales o cognitivos involucrados en la redacción ampliados en los siguientes párrafos.

Se afirma entonces que, la producción de un texto no es resultado de una actividad espontánea sino el producto de operaciones de omisión, de agregados o de reescritura, que realiza el individuo al comunicar un pensamiento (Rey-Debove, 1982, p. 105). Es en ese momento que los individuos integran la creación de una idea inicial de lo que se va a transmitir por medio del escrito. Este proceso es denominado por Bellemin-Noel (1972) como “génesis del texto” que permite tener un borrador de lo que se pretende exponer a un público; su principal elemento es el denominado *pre-texto*: el conjunto de documentos producidos durante dicha génesis textual.

Desde el campo de la psicología cognitiva, basados en la Teoría de la Redacción como Proceso Cognitivo, Hayes y Flower (1980) proponen un modelo que describe las actividades mentales desarrolladas durante la tarea de escritura (ver figura 2). Dicho esquema dividió la tarea en tres etapas: la *planificación*, descrita como la acción general de idear la

representación interna de las propuestas de texto. Así mismo, al recuperar información de la memoria a largo plazo, los sujetos organizan los contenidos, sus argumentos, conexiones, posibles frases o palabras clave que guían la redacción y establecen el objetivo del texto.

En seguida, se produce la acción de escritura misma, *textualización*; generando un texto por medios físicos (a mano) o digitales (en procesador de texto). En esta etapa, se trata de captar el pensamiento con el lenguaje escrito, por tanto, se distribuye la atención entre las diferentes características de la lengua como el aspecto léxico, sintáctico, morfológico o semántico y se dirigen a la consecución del objetivo comunicativo del escrito.

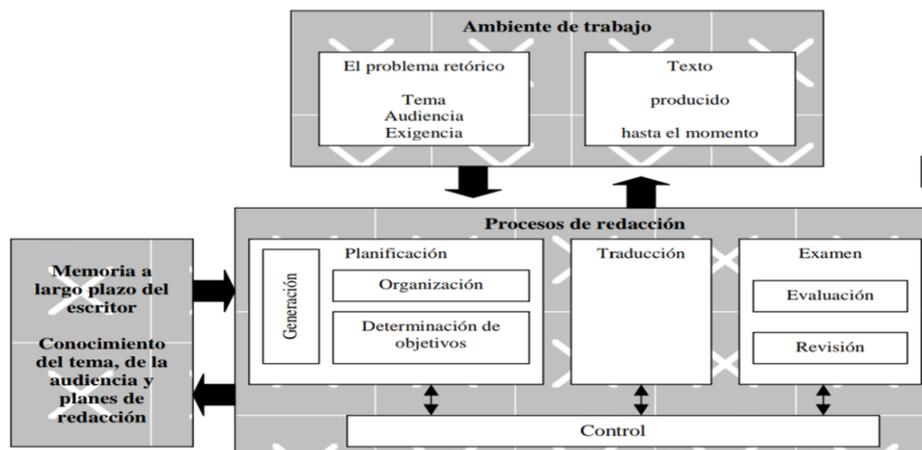
Es de gran importancia aclarar que, las teorías de desarrollo exponen que los niños tienen poca conciencia de estos aspectos de la lengua en la redacción; por tanto, afirman que existe una diferencia entre el manejo de las ideas y de lo sintáctico por lo cual, pueden traducir su pensamiento al lenguaje. No obstante, en investigaciones de Bereiter y Scardamalia (1987), (citados por Flower y Hayes, 1981, p. 9), se demostró que en ocasiones los niños redactan sus ideas adaptando o dejando a un lado las convenciones del discurso.

Finalmente, en la fase de *revisión*, el individuo vuelve al escrito para evaluarlo de manera consciente de modo que identifica y señala los apartados, palabras o frases que no corresponden a la estructura inicial, aquellos que no son fáciles de entender para un lector, léxico o discurso adecuado para el tipo de texto, así como la coherencia o la gramática. Este subproceso, conlleva a una nueva planificación y consecuente textualización, por lo que tiene la característica principal de intervenir y estar presente durante todo el proceso de redacción.

En consecuencia, es pertinente exponer que este subproceso debe ser desarrollado de manera guiada en la implementación de proyectos con población infantil. Como se verá reflejado en el avance de esta monografía; las actividades destinadas a la revisión se diseñaron con el objetivo de ser concretas para un mejor desempeño y generación de la conciencia de la importancia de ésta en la escritura al establecer posibles cambios del texto.

Figura 2.

Estructura del modelo propuesto por Hayes y Flower (1980).



2.2.4 Escritura colaborativa

El establecimiento de las características principales del texto desde sus inicios se relaciona con unos receptores de éste, así como se plantea un trabajo conjunto en la escritura a manera de refuerzo de los conocimientos del escritor en su tarea individual. En este caso, la redacción es un objetivo que puede ser administrado, coordinado e informado incluso durante la construcción del texto (Lowry, Curtis y Lowry, 2004). Es en este momento que, la escritura colaborativa gana relevancia puesto que es definida como un proceso participativo y social que precisa de un grupo de trabajo con una meta común.

Es pertinente señalar que, Bonals (2005) precisó que los alumnos; al trabajar en grupos, participan activamente, se responsabilizan del proceso y del producto. Por ende, involucra la atención de cada participante, potenciando la ayuda entre iguales, las estrategias de escritura, el pensamiento crítico, la tolerancia, la autonomía y la autorregulación.

Por su parte, Lowry, Curtis y Lowry (2004) plantean que existe una estructura relacionada con la producción de un texto en grupo definida por los siguientes aspectos: requiere actividades mínimas de *planificación* es decir, trasciende la escritura individual al definir una tarea de escritura común, *textualización* que favorece la definición de consensos y, *revisión*. Al ser colaborativa, implica comunicación, negociación, investigación, monitoreo

y socialización; dando cuenta de la importancia y la efectividad de las dinámicas grupales, promueve la planeación, la ejecución y la finalización grupal del texto.

A modo de complemento, Camps y Milian (2000), afirman que al producir un texto en grupo se entrecruzan los contextos de los individuos en negociaciones referidas a la producción, con el emisor y el destinatario; lo que se relaciona estrechamente con la teoría sociocultural de Vygotsky al generarse un aprendizaje en conjunto. De igual forma, Ferreiro (1997) afirma que "se logra una construcción del aprendizaje de la escritura producida junto con otro en lugar de elaborar planas en soledad" (pág. 23). Por tanto, ejecutar, revisar y establecer acuerdos en equipo sobre la escritura supone actividades relacionadas con los cambios del texto en su elaboración y evaluación.

2.2.5 Revista

Para comenzar, se estableció que la producción escrita es un proceso que genera un resultado, un texto; en este sentido se presenta la revista como un medio que consigna los escritos para llegar a los lectores. Además de ser un espacio que permite registrar ideas y expresar pensamientos; es también un referente de importancia para comprender de manera general los elementos del sistema de escritura y de la comunicación en contextos reales.

Es así como, para definir este concepto partimos de la base de especificar que, según la Real Academia de la Lengua Española, es una publicación periódica con textos e imágenes sobre una o varias materias, utilizada para dar información acerca de algún tema. Por lo tanto, existen diferentes variedades que atienden diversos públicos, su clasificación está determinada por el contenido editorial, es decir, tipo de artículos, ilustraciones o secciones y destinatarios.

2.2.6. Revista escolar.

En el que hacer educativo, la revista es una herramienta de acercamiento al contexto, va dirigida a un público cercano y tiene un tema que ha sido planificado. Al ser una elaboración institucional, en su producción intervienen docentes y estudiantes siendo fuentes

de información o realizando los contenidos y materiales. Desde este punto de vista, se convierte en un instrumento para mejorar la comprensión, síntesis y trabajo en equipo.

Al abordar los antecedentes de las revistas escolares, Albarello (2011) menciona que la incidencia del periodismo escolar en el trabajo colaborativo es alta ya que busca la participación de cada estudiante. El inicio de las revistas como herramienta pedagógica surge desde los aportes de Celestin Freinet, quien dadas las circunstancias socioeconómicas de la escuela en donde laboraba, las dificultades del sistema educativo y su condición de salud; que le afectaba la voz, propició el desarrollo del “*Libro de la vida*”, una redacción creada e impresa con la participación de los estudiantes.

En este sentido, Fischer, citada por Albarello (2011), afirmó que este modelo de periodismo infantil sentó las bases de inspiración y guía a otras instituciones, generando “gran número de adaptaciones, periódicos infantiles y juveniles en Europa, América del Norte y América Latina” (p. 2); lo que permite que sea una pauta para los espacios educativos.

Así, Hernández (2008) explicitó que al incluir revistas escolares en la enseñanza se fomenta la iniciativa, la creatividad, la autonomía, los canales de comunicación, el trabajo en equipo y la expresión. Es así como, propone apartados como: editorial, noticias, pasatiempos, galería de imágenes, entrevistas, historias y rincones de asignaturas. Las secciones de una revista escolar son variadas, se relacionan con actividades institucionales como concursos literarios o grupos de teatro; pueden incluir información sobre los docentes y la comunidad.

2.2.6. Proceso editorial y procesos de escritura

El procedimiento de creación y socialización de las revistas sigue ciertas etapas que son similares al proceso de escritura descrito, es posible establecer una comparación de dichos aspectos. El proceso editorial, desde la visión de Pardal-Refoyo y Ochoa-Sangrador (2013) incluye subprocesos como la *investigación*, la *redacción*, la *edición*, la publicación, la

visualización y la distribución. Se aclara que, en la *edición*, se presenta un ciclo de: envío, recepción, revisión, corrección, reenvío.

De estos, los tres conceptos iniciales pueden relacionarse directamente con los subprocesos de planificación, textualización y revisión, propuestos por Hayes y Flower (1980), por lo que se incluyen como subcategorías de la revista escolar. Así mismo, los Lineamientos Editoriales (USTA, 2016) proponen que la revisión de documentos o archivos incluye corrección de estilo en términos de ortografía y redacción e involucra las visiones de escritor y lector.

2.2.7. La revista digital o electrónica.

Dadas las condiciones de aplicación de la intervención de manera virtual, los escritos realizados por las estudiantes fueron recibidos en formato de imagen o PDF. Así mismo, tales archivos se compilaron por las investigadoras a modo de revista que dio cuenta de los avances en producción escrita individual y colaborativa. De este modo, fue posible llegar a infinidad de lectores incluyendo las familias de las estudiantes dado que, de acuerdo con Morris (2002) aspectos como el acceso y fácil publicación marcan la diferencia. Además, por la situación de la institución debido a la pandemia, las herramientas tecnológicas han sido útiles para el desarrollo del proyecto.

2.3. Conclusión

En el presente capítulo se relacionaron los antecedentes relevantes encontrados por medio de la consulta de los diferentes repositorios a nivel internacional, nacional y local sintetizados a modo de Estado del Arte. De la misma manera, se complementó la información práctica y teórica previa con las definiciones pertinentes de los ejes principales de la presente monografía en las cuales se sustentan las afirmaciones y propuestas tanto de la propuesta de intervención pedagógica como del análisis de datos expuestos en los capítulos cuarto y quinto de este documento.

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO.

Este capítulo presenta el esquema metodológico que tiene esta monografía, su enfoque y tipo de investigación, las técnicas utilizadas para la recolección de la información; además de la unidad de análisis, matriz categorial, la población que participa en este estudio y sus consideraciones éticas.

3.1. Enfoque de investigación.

Esta investigación es mixta ya que se recolectan, sistematizan, organizan y analizan datos cuantitativos y cualitativos con el fin de generar un reporte de los resultados que son producto de toda la información considerada en conjunto. Chen (2006) citado en Hernández-Sampieri (2006), expone que en este enfoque se presenta una integración sistemática de las estrategias cuantitativas como cualitativas y una representación más completa del fenómeno estudiado. Así, la información puede ser de tipo numérico, verbal o visual lo que implica la vinculación de la teoría y del proceso de investigación inicial hasta la redacción del informe; al caracterizar a los participantes y del estudio, el análisis de datos genera categorías, los resultados se asocian con éstas y se obtiene tanto la perspectiva objetiva como la subjetiva.

3.2. Tipo de Investigación.

La metodología que se utiliza en la presente monografía es la investigación-acción, con el fin de estudiar el contexto educativo de la investigación, comprenderlo y transformarlo. Lewin (1946) la describió como el diseño y aplicación de un plan de intervención para mejorar un problema práctico incorporando a todos los participantes ya que, con este diseño se logra llegar a una solución práctica que ha sido estudiada con antelación bajo el plan de intervención.

Esta concepción la presenta como una herramienta para el cambio educativo; por ende, se enmarca en el paradigma socio-crítico en el que el ciclo de construcción y reconstrucción de conocimientos implica a los actores sociales y al docente como sujetos activos de la

práctica de indagación (Colmenares y Piñero, 2008, p. 104). En este sentido, se puede dar un cambio en el ámbito educativo si integran los actores sociales (los estudiantes) con el docente como sujeto activo en la construcción colaborativa de saberes y conocimientos.

Teniendo en cuenta las características de la población se eligió el proyecto de aula a partir del cual se diseñó la propuesta de intervención. El proyecto de aula es según López Melero (2004) una estrategia desarrollada con base en las necesidades e intereses de los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como fin la organización de trabajo reflexivo desde la experiencia, la adecuación de temas, conocimientos y concepciones.

Es importante tener en cuenta que en una investigación mixta se utiliza más de un instrumento para recoger información, cuando ello ocurre, según Cisterna (2005) el proceso de triangulación se complejiza, pues hay que integrar todo el trabajo de campo; cuando se ha realizado esta integración de la información, por lo tanto, es posible sostener entonces que los resultados de la investigación son el producto del proceso como tal de triangulación de lo teórico con los datos recolectados y lo aplicado en el aula de clase.

El análisis de la presente monografía trabajó con la triangulación de datos expresada por Denzin (1970) citado en Rodríguez et al. (2006), como el uso de diferentes fuentes de información que permite contrastar y comprobar resultados. En investigación educativa, esta metodología facilita analizar las concordancias o discrepancias entre los datos por lo cual aporta validez al proceso. Este tipo de triangulación se basó en la *prueba diagnóstica*, los conceptos del *marco teórico* y los resultados de la intervención en relación con *productos escritos* realizados por la población.

3.3. Técnicas e instrumentos.

En esta sección se presentan las técnicas e instrumentos utilizados en el proyecto, con el fin de que se dé a conocer la manera como se realizó la recolección de los datos.

3.3.1. La observación

La observación, según Huaman (2005) se refiere a una técnica dirigida a producir descripciones de situaciones “que dan cuenta de las representaciones sobre las relaciones que las personas observadas establecen con su entorno y entre ellas mismas”. En primera instancia, se realizó en el aula de clase del grado primero con el fin de identificar las actividades, procesos y necesidades de la población de estudio de tal manera que permita el desarrollo de directrices de muestreo, diseño de pruebas, análisis de datos y una propuesta de intervención en dicho escenario de investigación.

3.3.2. El diario de campo

El diario de campo constituye una fuente importante para ponderar la información en tanto que alerta sobre vacío y deficiencia en los datos ya que, debe "permitirle al investigador un monitoreo permanente" (Toro y Parra, 2006). Lo que ayudo a reconocer ciertas actitudes y aptitudes de los participantes que fueron registradas exitosamente para luego realizar su reflexión y conversión para su interpretación.

Asimismo, Nunan (1992) citado por Díaz Martínez (1997), expone que es un instrumento que revela factores psicológicos, sociales y culturales implícitos en la adquisición de la lengua, por lo tanto, son útiles en la generación de estrategias de intervención. En consecuencia, este instrumento nos permitió conocer el estado inicial de los cursos a intervenir, sus contextos y las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula de clase.

3.3.3. La encuesta

Según Alvira (2004) la encuesta presenta dos características básicas que la distinguen del resto de los métodos de captura de información. En primer lugar, recoge información de un informante mediante un cuestionario estructurado; lo que permite describir y contrastar teorías e hipótesis. En segunda instancia, utiliza muestras de la población de estudio, es práctica al trabajar en contextos específicos con variantes diferentes. Este autor planteó cinco fases de realización de ésta partiendo del diseño, selección de la muestra, desarrollo de trabajo

de campo, preparación de la información y el análisis de datos (p. 15) En este sentido, permite una interpretación apropiada de los datos recolectados para el análisis de la información.

3.3.4. La prueba diagnóstica

Tuvo como fin la determinación de las habilidades de las estudiantes en relación con su nivel de escritura. En este caso, reflejó el desempeño en la expresión escrita, se logró establecer hipótesis y materiales que se convirtieron en punto de partida para el diseño de actividades y talleres de la propuesta de intervención. Asimismo, es un recurso útil para el conocimiento en educación, así como para la formación de docentes, fortalecimiento de planes de estudio, adaptaciones a necesidades y contextos variados además de valorar el estudio y enseñanza del lenguaje de los estudiantes en futuras aplicaciones.

3.3.5. Rúbrica

Es un instrumento que, según Reyes et al., (2015) ofrece descripciones del desempeño de los estudiantes en diferentes criterios, a partir de niveles que se corresponden con los objetivos de aprendizaje, permiten dar consistencia a la evaluación. Una rúbrica es una pauta que explicita los distintos niveles posibles en una tarea, distinguiendo las dimensiones evaluadas y, por lo tanto, los criterios de corrección. Las rúbricas analíticas sirven para evaluar productos respecto del objetivo esperado (Bedwell et al., 2015). Para valorar los escritos en este proyecto se diseñó una rúbrica que permitió analizar la apropiación del código escrito y aspectos textuales relacionados con los procesos de escritura; planificación, textualización y revisión. De la misma manera, fueron adaptadas para ser utilizadas en las diversas tareas propuestas, ofreciendo a las estudiantes información acerca del proceso de redacción lo que permitió generar consciencia de los subprocesos implicados al escribir.

3.3.6. Taller Pedagógico

Es entendido por Aponte Penso (2015) como una estrategia metodológica aplicada en el aula de clase para fortalecer la aprehensión del conocimiento, valida el favorecimiento de la

investigación en educación puesto que, incrementa la interacción entre estudiantes y docentes. A su vez, facilita los saberes y la acción integrando la teoría y la práctica en contextos multifacéticos que, además son de utilidad para la recogida de datos con eficacia y confiabilidad si se utiliza como instrumento dado que permite medir con indicadores cada uno de los requerimientos pedagógicos establecidos dentro de alguna intervención, proyecto o planeación curricular que precise de análisis de resultados relevantes.

3.4. Categorías de análisis y matriz categorial.

Para definir los aspectos de análisis de datos se genera una matriz categorial que integra las perspectivas presentadas en el marco teórico. La unidad de análisis es la escritura; así mismo, se incluyen las categorías, subcategorías e indicadores de logro basados en los aportes de los autores mencionados para cada eje de trabajo.

Tabla 2.

Matriz categorial

Unidad de análisis	Categoría	Subcategorías	Indicadores de logro	Autores
Escritura	Producción escrita y Procesos de escritura.	<i>Planificación.</i>	-Elabora un plan de trabajo, determina el tipo de texto y público hacia quién va dirigido.	Hayes y Flower (1980) Ferreiro (1997) Pérez (2005)
		<i>Textualización.</i>	-Escribe textos a partir de esquemas, ideas o planes previos.	
		<i>Revisión.</i>	-Revisa redacciones a partir de la relectura.	
	Escritura colaborativa	<i>Planificación.</i>	-Define la tarea de escritura común.	Lowry, Curtis y Lowry (2004)
		<i>Textualización.</i>	- Traduce ideas a la escritura teniendo en cuenta propuestas y acuerdos conjuntos.	
		<i>Revisión.</i>	- Evalúa textos entre pares y establece cambios.	
	Revista escolar y Procesos editoriales.	<i>Investigación.</i>	-Realiza búsqueda y organización guiada de información relevante para la redacción.	Albarello (2011) Elías (2013)
		<i>Redacción.</i>	- Escribe ideas de contenidos adaptados al formato editorial.	

		<i>Edición.</i>	-Evalúa y edita contenido y forma editorial.	Pardal-Refoyo y Ochoa-Sangrador (2013)
--	--	-----------------	--	--

3.5. Población.

La población con la cual se desarrolló esta investigación fue la correspondiente a dos cursos 101 y 103 de la jornada mañana del Liceo Femenino Mercedes Nariño. El total de participantes fue de 64 niñas de edades entre 6 y 8 años. La institución tiene un vínculo con lo social en la mayoría de sus actividades por tanto las estudiantes desarrollan proyectos y talleres dirigidos a fortalecer de habilidades comunicativas, convivenciales y reflexivas. En específico, las docentes enfatizan en las reflexiones sobre el comportamiento, en términos sociales, académicos y el respeto por el otro y a sí mismas. Por esto, se hizo un énfasis en los intereses de las niñas, las actividades académicas y se tuvo en cuenta sus aportes.

3.6. Consideraciones éticas de la investigación.

Debido a que la investigación se llevó a cabo con menores de edad, se contó con consentimientos informados para su participación, los cuales fueron firmados por los adultos responsables o acudientes, autorizando expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional a utilizar datos recogidos, grabaciones de audio, video o imágenes; datos que serán utilizados exclusivamente para el desarrollo de la presente investigación con responsabilidad en el manejo de estos.

3.7. Conclusión

En este capítulo se presentaron las directrices metodológicas aplicadas durante el desarrollo de la investigación, así como en la intervención pedagógica realizada. Teniendo en cuenta los aportes de los diferentes instrumentos utilizados, como de la organización de las categorías centrales de interpretación de la información pertinente, en el trabajo realizado se presentó una mejor progresión de la implementación, sistematización y análisis de los elementos pertinentes a través de los diferentes apartados de esta monografía.

CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

El presente capítulo presenta la propuesta de intervención; ésta se enfocó en el desarrollo de la habilidad de producción escrita de las estudiantes de 201 y 203 del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Se implementó en parte del primer y segundo semestre del año 2020 cuando la población inició el grado segundo. Se implementaron 13 talleres, cada uno se planteó a partir de los procesos cognitivos implicados la escritura así como, la escritura colaborativa y la revista escolar (ver anexo 9).

En esta medida, se implicó la participación de todas las estudiantes en el proceso, se tuvo en cuenta sus intereses y habilidades, se incluyó la escritura colaborativa como factor de proceso participativo en la redacción de la revista escolar. Es así como, cada taller da cuenta de las categorías de análisis e indicadores planteados.

Dadas las circunstancias presentadas en términos de la no posibilidad de desarrollo de actividades presenciales, la escritura colaborativa se hizo evidente en parte de los textos, que permitieron la implementación de talleres con miras a referenciar los procesos de planificación, textualización y revisión de manera grupal. Sin embargo, es pertinente aclarar que las sesiones finales se diseñaron para hacer actividades de socialización de los textos, revisión y organización para su posterior publicación a modo de revista compilándolos en un documento generado por las investigadoras.

En esta investigación la propuesta de intervención se formuló como un proyecto de aula entendido por López Melero (2004) como una estrategia pedagógica desarrollada con base en las necesidades e intereses de los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje promoviendo la reflexión desde la experiencia, la adecuación y el progreso de temas.

A su vez, Cerda (2001) explica que la vinculación de los proyectos de aula con la población se plantea sobre el conocimiento, la adquisición de estrategias cognitivas y el

autoaprendizaje. Además, se debe contar con objetivos, contenidos, recursos técnicos, planificación y tener en cuenta la interacción docente -alumnos para permitir modificaciones adecuadas durante el proceso.

4.1. Fases desarrolladas.

La propuesta de intervención implicó pensar la escritura desde la perspectiva individual y grupal, en este sentido las actividades de producción se diseñaron en relación con *escritura colaborativa y creación de una revista escolar* como fuente de desarrollo y mejora de esta habilidad. La propuesta, al ser un proyecto de aula incluye un sentido procesual que corresponde a los objetivos de la monografía y de la investigación misma.

En los siguientes apartados se describen las fases y sesiones desarrolladas durante la intervención; dividida en primera instancia, en una sensibilización denominada '*sensibles y atentas*', a continuación, la implementación con el título '*Reviso y Cambio*'; y la evaluación denominada '*socialización*', orientada a la producción, revisión y la edición de los escritos, la socialización y diseño de contenidos de la revista.

4.1.1. Fase 1: Sensibilización: “*Sensibles y atentas*”.

El objetivo de esta fase fue familiarizar a las estudiantes con el concepto de revista, por lo tanto, estuvo dividida en tres etapas; *la primera etapa*, enmarcada por el reconocimiento de ésta como un tipo de texto, sus características, forma y organización, así como el modelado de artículos sobre temas relacionados con lo académico, lo afectivo y lo social. Asimismo, se planteó ante padres y estudiantes la propuesta de realización de una revista escolar que consignara los escritos de las estudiantes enviados a las investigadoras.

Las actividades se sistematizaron a partir de una encuesta de reconocimiento inicial, que indagó por la perspectiva y uso de las revistas por parte de las estudiantes (ver anexo 11). Además, en las sesiones siguientes se realizó la introducción a la revista como referencia para animar a la escritura y como herramienta, al presentar publicaciones con temáticas cercanas a

las estudiantes, lo que permitió generar acercamientos implícitos y desarrollar elementos como la planificación, textualización y revisión.

El primer texto solicitado, se basó en la lectura conjunta acerca del sistema solar durante la sesión, respondiendo preguntas y dudas sobre el trabajo a partir de éste. Aun así, se solicitó realizar una relectura en casa y realizar el escrito de manera individual. A modo de acercamiento con la *planificación* y la *revisión*, se diseñó un cuestionario de revisión de texto que incluyó preguntas cerradas con las opciones SI y NO (ver anexo 12). La *etapa dos* se dirigió a la redacción de planes y de los primeros borradores de texto, mediante la premisa de la realización de artículos para revista partiendo de esquemas o ideas previas.

Esta fase trabajó con el texto descriptivo, siendo el producto esperado la descripción de la mascota, lo que permitió valorar los indicadores de planificación y textualización:

- Elabora un plan de trabajo, determina el tipo de texto y público hacia quién va dirigido.
- Escribe textos a partir de esquemas, ideas o planes previos.

En la *etapa tres*, el subproceso *textualización*, fue explícito durante las redacciones mediante talleres acerca del plan de escritura, que se centraron en el modelado de una revista con textos instructivos; en este caso de recetas; por su cercanía y posibilidades de redacción. Después, se desarrolló un taller con el objetivo de generar un plan de texto; se implementó una rúbrica en la que debían exponer sus ideas acerca del destinatario, el objetivo y los recursos que emplearían para la redacción.

A partir de este plan, se solicitó la realización del escrito instructivo de una receta, con el fin de tener resultados que dieran cuenta del indicador de *textualización*:

- Escribe textos a partir de esquemas, ideas o planes previos.

De igual manera, en esta fase se trabajó el texto narrativo brindando a las estudiantes materiales acerca de su estructura y elementos principales como inicio, nudo, desenlace, personajes, tiempo y espacio. Acto seguido, se les indicó que escribieran a partir del plan.

4.1.2. Fase 2: Implementación: “Reviso y Cambio”

El objetivo de la fase dos, que constó de una etapa; se centró en la *revisión y edición* de los textos para generar productos o versiones finales y compartirlas con el grupo. La estrategia de revisión expuesta anteriormente fue diseñada por las investigadoras cuyas siglas son E.S.P.E.R.A. (Escoger tema, Seleccionar información, Pensar en su orden, Escribir, Revisar y Actuar haciendo cambios) (ver anexo 13). Ésta se socializó con una breve actividad de complemento para recordar lo aprendido y se implementó con la revisión del cuento realizado en las sesiones anteriores.

La valoración de dichos procesos se hizo desde los subprocesos de *planificación y revisión* a modo de rúbricas que, además de simplificar esta tarea, daban cuenta de una evaluación consiente de ambos durante la redacción del cuento. La primera rúbrica dio cuenta de las actividades realizadas en el plan de escritura mientras que, la segunda se presenta como una valoración de las acciones al releer o volver al escrito final del cuento redactado (ver anexo 15).

De la misma manera se desarrolló una serie de textos expositivos de manera colaborativa a partir de los cuales se hizo un repaso de los tipos de texto y los procesos de escritura estudiados, estos fueron:

- Texto expositivo de tipo descriptivo (taller 7): Con el objetivo relacionar la planificación y la textualización con un taller que incluyó las ideas sobre el colegio.
- Texto instructivo secuencial (taller 8): Con el objetivo de hacer una correspondencia con el texto instructivo y el proceso de textualización.

- Texto instructivo de tipo causa y efecto (taller 9): Con el objetivo de recordar lo aprendido con el texto narrativo y fortalecer el uso de la estrategia diseñada (E.S.P.E.R.A.).

Los talleres mencionados se valoraron bajo la categoría de análisis *escritura colaborativa* que responde a los indicadores:

- Define la tarea de escritura común.
- Traduce ideas a la escritura teniendo en cuenta propuestas y acuerdos conjuntos.
- Evalúa textos entre pares y establece cambios.

4.1.3. Fase 3: Evaluación: “Socialización”

El objetivo de esta fase fue darle cierre a la intervención, se planteó la reflexión sobre la producción escrita, la correlación entre la información de los textos, las imágenes así como sus experiencias y opiniones sobre el uso de las revistas en su proceso de aprendizaje. En esta fase se concluyó el desarrollo de un trabajo paralelo con la rúbrica diseñada para la evaluación de los escritos y las diferentes rúbricas solucionadas por cada individuo en relación a su perspectiva del texto. Por un lado, las estudiantes generarían sus propias reflexiones acerca de la calidad y pertinencia de los mismos; por otro, las investigadoras verificarían de manera implícita las valoraciones establecidas anteriormente para cada texto recibido por medio de la comparación de ambos puntos de vista.

Es en este momento, que la rúbrica cobró importancia en el análisis general de resultados puesto que, Bedwell et al. (2015) presentan que ésta es un recurso que descompone los textos en dimensiones o criterios por tal razón, permiten la correspondencia con aspectos lingüísticos. En este caso, se determinó su utilidad en el monitoreo de los indicadores establecidos para valorar la apropiación de código escrito y su uso textual; que fueron interpretados de manera que, cada criterio tuvo un nivel de desempeño; unos focos de atención individual y colaborativa, gracias a la revisión y la reescritura entre compañeras, que fueron la base del reconocimiento de los avances en la producción escrita de las estudiantes

en términos cuantitativos y cualitativos mejorando la enseñanza de la escritura y su función en contextos reales.

Con este fin, se solicitó a las estudiantes buscar y organizar la información de todos sus escritos además, por medio de la guía de las investigadoras se socializó para realizar el proceso editorial: la selección del nombre y títulos para cada sección que serían los componentes principales de la revista. Finalmente, se invita a las estudiantes a que pongan en conocimiento del grupo las ideas sobre nombres para los apartados. En este caso, se realizó también la organización de ilustraciones, la portada y los artículos que serían subidos a un documento compartido como revista a estudiantes, padres y docentes. En esta fase, se valoraron los indicadores de la categoría *revista escolar*: investigación, redacción y edición:

- Realiza búsqueda y organización de información relevante para la redacción y composición.
- Escribe ideas de contenidos adaptados al formato editorial.
- Evalúa y edita contenido y forma editorial.

4.2. Descripción de la Propuesta de Intervención Pedagógica.

Las actividades tuvieron como finalidad promover el desarrollo de la escritura, individual y colectiva a través de la creación de productos escritos para una revista escolar. Asimismo, con base en los planteamientos de Ferreiro (1997) en la alfabetización inicial se referencia que la evaluación de los avances de los niños se determinan de acuerdo con diversos textos producidos durante cierto período de tiempo, estableciendo un patrón de desempeño.

Del mismo modo, con base en las propuestas de Kaufman (2007) se planteó el trabajo mediante la creación de situaciones didácticas de escritura en grupos e individualmente. Las dinámicas de interacción para esta monografía se centraron en *talleres* que permitieron a las estudiantes tener experiencias de producción compartida y autónoma, la apropiación del código escrito, los procesos de escritura y de las prácticas colaborativas.

Por tanto, el diseño de estos talleres aportó al análisis para determinar el progreso de manera organizada y secuencial. Éstos, tuvieron como sustento la utilización de rúbricas de evaluación de escritos por parte de las estudiantes; lo que permitió trabajar el proceso de escritura desde los criterios establecidos para la apropiación del código y lo textual así como a partir de la información teórica del proceso de redacción de texto individual y colaborativo.

4.2.1. Planificación de actividades.

Las sesiones se diseñaron para ser aplicadas en dos horas; se realizó dos sesiones por semana; en el desarrollo de cada fase y por tanto contaron con un objetivo específico (ver tabla 3). Para esto, se diseñaron planes de clase que contenían: descripción de contenidos, objetivos de la clase, la relación entre la planeación y la disciplina desarrollada. Además, el formato contó con: metodología, materiales y recursos; donde se adjuntaron los talleres para cada sesión desarrollados semanalmente con las estudiantes.

Tabla 3.

Organización de actividades de la intervención pedagógica.

Fase	Sesión	Taller #	Objetivo
1	1-2-3-4-5-6.	1 y 2. Texto inicial. 3, texto descriptivo, 4, texto instructivo, 5 texto narrativo. 6. Talleres de revisión.	Acercamiento inicial con los procesos de escritura. Practica de planificación y textualización
2	7-8-9.	7 y 8: expositivo de tipo descriptivo y secuencial. 9. Texto expositivo de causa y efecto.	Escritura Colaborativa.
3	10-11-12, 13	10. Diseño editorial, 11. Editorial, 12, presentación.; 13. Reflexión de la revista.	Desarrollo de Procesos editoriales: investigación, redacción y revisión.

Para efectos de visualización del desarrollo de la propuesta y progresos de la producción escrita, se referencia los enlaces donde puede consultar las revistas que compilan los escritos de las estudiantes. Enlace de la revista del curso 201

https://issuu.com/jennierazo/docs/revista_20_20aventuras_20para_20peque_c3_b1os_20_1

Enlace de la revista del curso 203

https://issuu.com/jennierazo/docs/revista_20para_20ni_c3_b1as_20y_20ni_c3_b1os_20_1

CAPÍTULO V. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

5.1. Organización de la información.

Las actividades propuestas tuvieron como finalidad el desarrollo del nivel de escritura inicial, mediante las acciones de proveer estrategias útiles para la producción textual y generar avances en la tarea de la escritura inicial a través de la redacción grupal. El análisis de los escritos de las estudiantes se basó en el desarrollo de contenidos, cómo se expresaron, retroalimentación con lectores o público y ediciones realizadas, la justificación de la escritura, así como lo relacionado con la planificación, textualización y revisión.

En este apartado se muestra la información que da cuenta del logro del objetivo general que enmarca la monografía: “Analizar la incidencia de la escritura colaborativa mediada por la creación de una revista escolar en el desarrollo de la producción escrita inicial en las estudiantes de 101 y 103 del Liceo Femenino Mercedes Nariño.”

Para este efecto, se diseñó una tabla compilatoria de la matriz categorial y la propuesta de intervención que enuncia los aspectos de análisis que tuvo la creación de la revista (ver anexo 11).

Este capítulo se evidencia los resultados de la implementación con referencia en la triangulación que Cisterna (2005) define como la reunión y cruce de información en la investigación que contrasta los datos dando sustento a interpretaciones y conclusiones. Este proceso, garantizó la validez y credibilidad de los resultados obtenidos, lo que permitió que el análisis realizado determinara realmente la situación inicial, media y final del estudio.

En concreto, la triangulación se realizó con base en las categorías deductivas, provenientes de la literatura consultada, establecidas en los datos del diagnóstico, el marco teórico y los resultados del trabajo de campo, expresados en las producciones escritas. La distribución de los datos se estableció en tres secciones: *producción escrita y procesos de*

escritura, escritura colaborativa y revista escolar y procesos editoriales (ver figura 4);

analizando los indicadores correspondientes a las subcategorías en cada fase desarrollada.

5.2. Análisis de la información.

A partir de los datos y categorías establecidas, se construyó una matriz de triangulación para analizar cada categoría y subcategoría explicando lo encontrado a través de los instrumentos implementados y el marco teórico (ver tabla 4).

Tabla 4.

Matriz de triangulación de instrumentos, categorías y subcategorías

Fuentes Categorías	Diario de campo	Encuestas	Prueba diagnostico	Intervenciones	Análisis de integración
Producción escrita y Procesos de escritura. -Planificación. -Textualización -Revisión	En el diario de campo se determinó que en la producción escrita no existía un proceso de planificación, ya que se evidenció en los diarios de campo (anexo 1) que se manejaba copiado y transcripción, por tanto, se enfocaba solo el proceso de textualización. La revisión del texto se hacía solo por parte de las docentes.	En la encuesta se evidenció el gusto por la producción escrita. Ya que respondieron en un 97% que sí les gusta escribir. Siendo una de sus actividades de tiempo libre favoritas ubicada en el segundo puesto después de pintar.	En la prueba diagnostico se evidenció que las estudiantes tenían un acercamiento al código escrito; pero a la hora de realizar su producción escrita no poseían herramientas para planificar y revisar sus escritos.	En las intervenciones se realizaron talleres que dirigían a las estudiantes a realizar los procesos de escritura; llevados a cabo a partir de rúbricas que abarcaban el diseño del plan y la revisión. Lo que permitió una textualización más fluida de escritos.	Se evidencia la presencia y uso consiente de los procesos de planificación y revisión en las tareas de escritura.
Escritura Colaborativa -Planificación. -Textualización. -Revisión.	No se evidencian procesos de escritura colaborativa, únicamente individual.	En la encuesta se puede observar que las estudiantes les gusta el trabajo colaborativo con sus pares con un 45% de aprobación.	N.A.	En la escritura colaborativa se vio enmarcado la forma en como las estudiantes se ponía de acuerdo en la manera como se iba a redactar la revista.	La planificación colaborativa presenta niveles altos de consensos sobre textualización. La revisión no presenta índices relevantes en la producción.
Revista escolar y procesos editoriales. -Investigación -Redacción -Revisión	En las observaciones realizadas no se evidencia acercamiento al uso de la revista escolar.	En la encuesta inicial se les pregunta si les parece interesantes las revistas, en lo que la mayoría de las estudiantes responden que si en un 87 %.	N.A.	Las estudiantes estuvieron atentas y dispuestas en la creación de la revista, para el diseño participaban al preguntarles acerca del orden de sus textos; fue construida entre todas.	La investigación y redacción de las páginas de presentación, secciones, créditos y aspectos editoriales de la revista fueron conjuntos.

5.3. Análisis de las fases desarrolladas

5.3.1. Análisis de categoría 1: producción escrita y procesos de escritura.

El análisis de resultados se presentó con base en los criterios de la rúbrica de evaluación en correlación con los procesos de escritura correspondientes a: *orden formal e idea central* incluidos en **planificación**, *estructura* en relación con **textualización** y *coherencia global* en referencia a **revisión** como se expone en la tabla 5.

Tabla 5.

Correspondencia de factores de análisis de resultados.

Proceso de escritura	Ítems de la rúbrica correspondientes
Planificación.	Orden Formal e Idea Central.
Textualización.	Estructura.
Revisión.	Coherencia Global.

Para la categoría 1 correspondiente a *producción escrita y procesos de escritura* se realizó un promedio general de las producciones escritas de las estudiantes con base en los indicadores de planificación, textualización y revisión. En la tabla 6, se incluyó datos de la fase 1 con las etapas uno, dos y tres; además de los resultados del diagnóstico con el fin de identificar los progresos en los indicadores valorados.

Tabla 6.

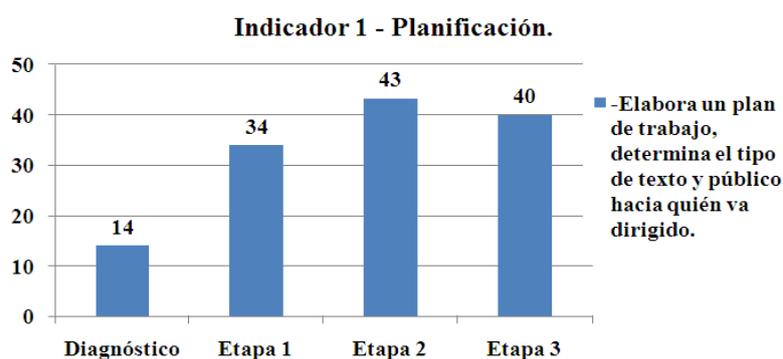
Promedios totales de indicadores en la categoría 1.

PRODUCCIÓN ESCRITA Y PROCESOS DE ESCRITURA				
Indicador	Diagnóstico	Etapas 1	Etapas 2	Etapas 3
-Elabora un plan de trabajo, determina el tipo de texto y público hacia quién va dirigido.	14	34	43	40
-Escribe textos a partir de esquemas, ideas o planes previos.	9	31	41	30
-Revisa redacciones a partir de la relectura.	10	35	47	28

En la gráfica 1, se muestran los promedios generales obtenidos en cada etapa de esta fase para la categoría 1. Los resultados correspondientes al indicador 1 **planificación**; *Elabora un plan de trabajo, determina el tipo de texto y público hacia quien va dirigido*, se obtuvo que en el diagnóstico la escritura estaba en nivel inicial, al no superar veinte puntos; lo que indicó que solo un 10% de la población realizaba planificación de textos. Por otra parte,

el inicio de la intervención marcó niveles mayores de consciencia y organización de textos; en la etapa 1, alcanzó 34 puntos, ubicándose en el nivel medio, correspondiente al 26% verificando que la exposición inicial a este subproceso tuvo impacto en la redacción de las estudiantes.

En las etapas dos y tres se evidenció niveles similares de planificación al demostrar un nivel avanzado correspondiente a 43 puntos en la fase 2 y 40 puntos en la fase 3 con un 32% y 30% respectivamente, lo que demuestra un avance notorio del desempeño en la realización de este subproceso en la redacción de los escritos (ver gráficas 1 y 2). Respecto de esta afirmación, Jolibert (2002) expone que aunque cada niño escribe de manera individual, la construcción de las nociones del sistema escrito se desarrollan a partir de la combinación de las representaciones propias y la interacción con el lenguaje y el contexto comunicativo.



Gráfica 1 Promedios y porcentajes de indicador 1- Planificación para la categoría 1.

Del mismo modo, se verificó el progreso en la generación de *planes y organización de los textos* por medio de las evidencias recolectadas con los talleres, aspectos que señalan Hayes y Flower (1980) cuando exponen que, la planificación requiere de mínimo tres elementos: un objetivo, la generación de ideas y su organización. En concreto, se presentaron dos maneras de planificación; en esquemas o tablas y en prosa o texto (ver imágenes 1 y 2). Con estas actividades se explica el paso de nivel medio ha avanzado.

del Plan de escritura	
1. ¿Para quién voy a escribir?	respuesta
2. ¿Para qué voy a escribir?	público
3. ¿Sobre qué voy a escribir?	compartir
4. ¿Qué imágenes utilizaré?	la receta
5. ¿Cómo voy a presentarlo?	patas
6. ¿Cómo voy a organizar los párrafos de la receta?	dinámica por párrafos
7. ¿Qué voy a escribir primero?	ingredientes
8. ¿Cómo voy a terminar el escribir algo cívico? (con un consejo, recomendación, retos o retos de hacer algo nuevo)	pero y retos

Imagen 1. Evidencia de planificación (esquema)-fase 2 de la intervención.

Descripción del personaje principal	pongamos los temas finales
¿Cuál es el nombre del personaje? Chanel.	Mi personaje principal se llama Chanel
¿Cómo es la personalidad del personaje? Chiquita, tierna, juguetona, cariñosa,	Personajes Secundarios mi hermano mis padres y yo
¿Cómo es el personaje físicamente? de color negro, orejas largas, peluda, ojos saltones.	Posibles problemas
¿Qué le gusta hacer al personaje? jugar, saltar.	Posibles Soluciones
¿Qué problemas tiene el personaje? ninguno.	tener una mascota
	comprar un animal que hiciera parte de nuestra familia
	Otra información que me gustaria agregar los animales debemos cuidarlos protegerlos y brindarles mucho amor y respeto

Imagen 2. Planificación de textos - Etapa 3 de la intervención

Los resultados de la **textualización**, con indicador *Escribe textos a partir de esquemas, ideas o planes previos*, demostró progreso en el desarrollo de la intervención. Para comenzar, en el diagnóstico el nivel fue inicial con 9 puntos (8%); en la etapa 1, se ubicó en nivel medio con 31 puntos, un 28% de desempeño. En la etapa 2, ascendió a nivel avanzado con 41 puntos que refieren un 37%, mientras que en la etapa 3 tuvo un decrecimiento a nivel medio en el desempeño con 30 puntos equivalentes a 27% (ver gráfica 2).



Gráfica 2. Promedios y porcentajes indicador 2- Textualización para la categoría 1.

En la textualización, se identificó relación con las actividades previas de planificación, puesto que los talleres desarrollados implicaban la organización de ideas previas a la redacción. Hayes y Flower (1981) establecieron que la producción es básicamente el traslado de ideas propuestas en un plan directamente al texto; esto sugiere que se cumplió con el fin de establecer una práctica consciente del subproceso de planificación previa a la escritura por parte de la población fortaleciendo la producción escrita en sus inicios y haciendo efectivos los aprendizajes adquiridos durante esta fase de la intervención.

Específicamente, en la etapa 3 se observó un cambio en este subproceso dado que la presentación de las ideas, organización y expresión de los escritos fue más sencilla para las estudiantes. Por lo tanto, en los textos se evidenció una correspondencia directa con el plan diseñado anteriormente. En la imagen 3, se presenta el trabajo de redacción antes y después de la escritura del texto; evidenciando que el progreso de los escritos radica en la planificación.

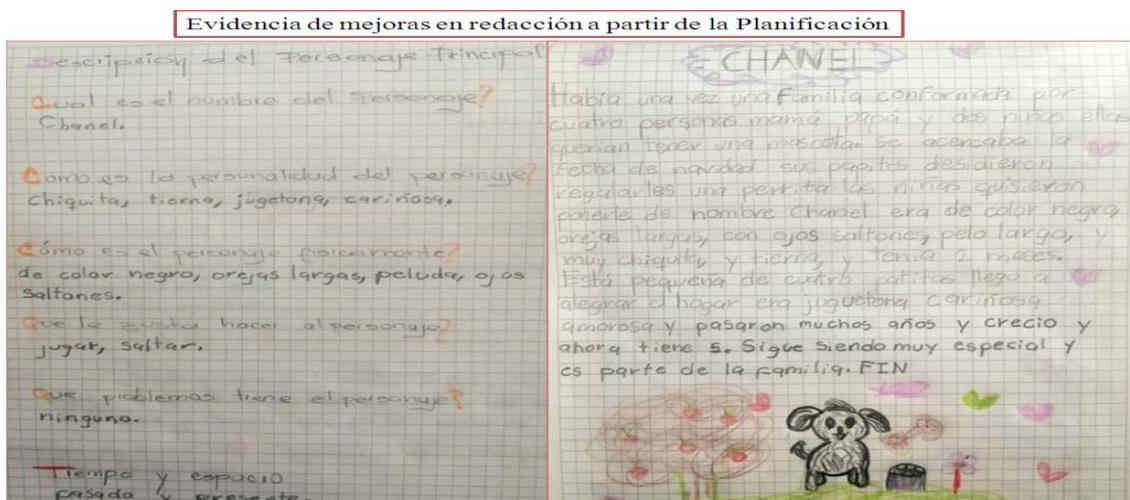
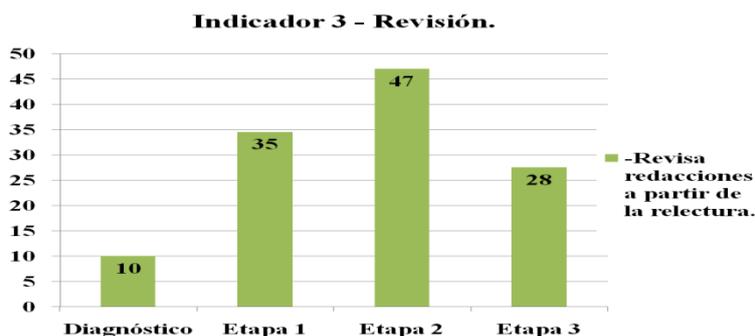


Imagen 3. Progresos en la redacción a partir de la práctica de planificación.

En última instancia, los resultados obtenidos para el subproceso de **revisión** con el indicador *Revisa redacciones a partir de la relectura*, propuesto bajo la premisa de Hayes (1996) quien plantea que ésta se debe realizar bajo las perspectivas de comprensión del significado del texto desarrollado y de la identificación de las posibilidades de mejora del mismo. En consecuencia, se presentan variaciones durante el desarrollo de las tres primeras etapas de la intervención cuyos promedios y porcentajes se exponen en la gráfica 3.



Gráfica 3. Promedios y porcentajes de indicador 3- Revisión para la categoría 1

Para comenzar, en el diagnóstico se evidenció que la revisión se encontraba en nivel inicial, con 10 puntos correspondientes a un 9% de desempeño en la tarea. Este nivel se explica dado que, solo se observó cambios de letras en palabras del texto que se ejecutaron al dudar sobre la escritura, sin embargo, no se detectaron cambios en contenidos (ver imagen 4).

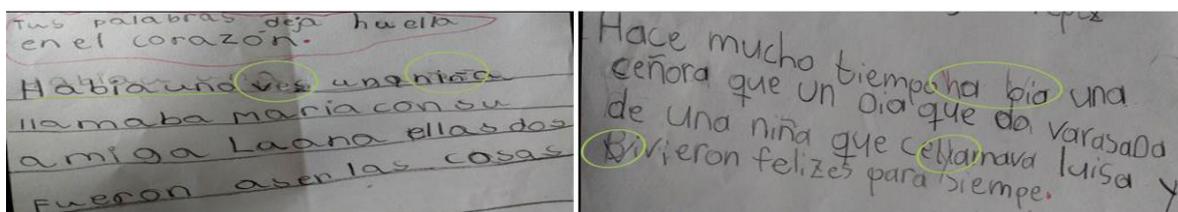


Imagen 4. Evidencias de revisión de aspectos ortográficos en prueba diagnóstica.

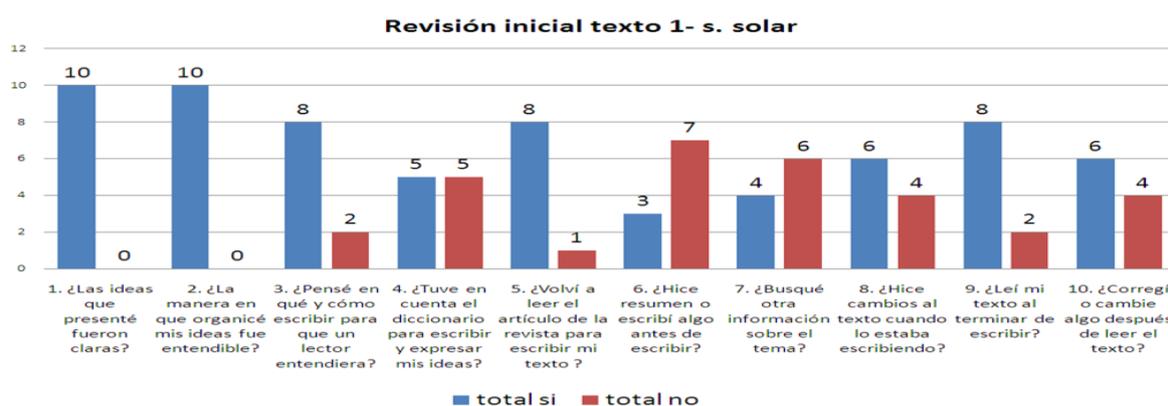
En la etapa 1, se alcanzó el nivel medio con 35 puntos que equivalen al 26% de revisión del texto después de la introducción de las primeras sesiones de la intervención, por lo tanto se implementó una rúbrica de valoración del escrito inicial que incluyó los tres subprocesos, planificación y revisión, enfocada en esta última, con el fin de generar conciencia en las estudiantes acerca del proceso de escritura por medio del reconocimiento de éstos para las futuras redacciones a desarrollar (ver anexo 13).

La rúbrica constó de 10 preguntas en que las estudiantes debían retomar su escrito y reflexionar sobre su redacción de manera consciente como se muestra en la gráfica 4. Las preguntas 1 al 7 correspondieron al subproceso de planificación; indagando por aspectos de organización de ideas, mientras que las preguntas de la 8 a la 10 dieron cuenta de la revisión.

El promedio del desarrollo de ambos subprocesos se valora con respecto a una muestra de 10 estudiantes que entregaron su reflexión. El número de respuestas afirmativas en

cuanto a planificación, se encontró en un rango de entre 3 y 10, mientras que para las negativas fue de entre 0 y 5. En cuanto a revisión, presentó rangos de entre 8 y 6 para respuestas afirmativas y de 2 y 4 para las negativas.

Se verificó que se generaron nociones de planificación y revisión; antes y después de la redacción, y se estableció, que frente a una tarea de escritura las estudiantes sí realizan un plan. Además, la revisión es un aspecto de la escritura que no se estuvo aislado del proceso; por el contrario, es factible de ser fortalecido dado el primer acercamiento a ésta.



Gráfica 4. Resultados de la revisión inicial del texto 1.

En esta etapa se planteó la reescritura del texto, obteniendo mejores redacciones como se presenta en la imagen 5, verificando los progresos en el subproceso de revisión con base en la relectura del texto inicial como se expresa en el indicador 3 de esta categoría.

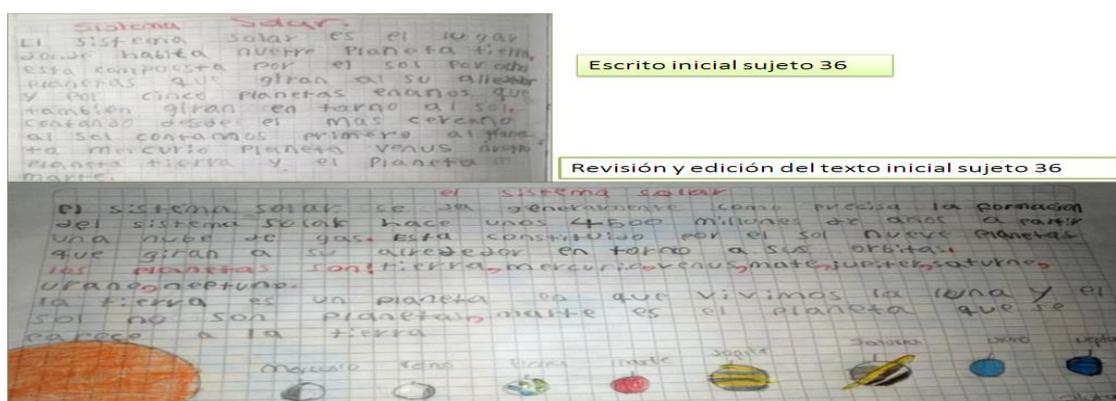
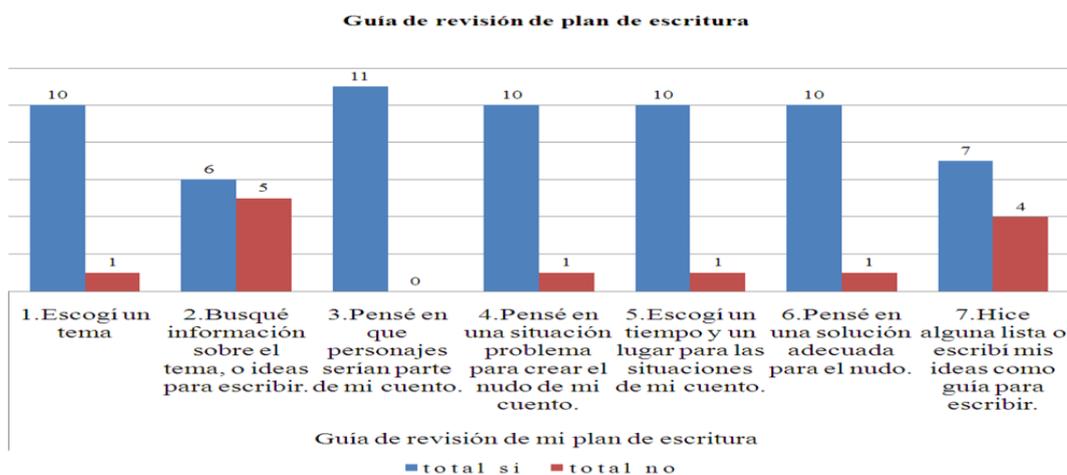


Imagen 5. Revisión realizada durante la fase 1.

En la etapa 2, se evidencia el paso a nivel avanzado con 47 puntos (33%) de desempeño; dada la práctica previa de revisión y edición del texto inicial lo que conllevó a la reproducción de esta acción en los escritos de estas sesiones. Por otra parte, en la etapa 3 se

presenta la disminución de este subproceso a nivel medio con 28 puntos; un desempeño del 30%. A modo de complemento sobre estos subprocesos, se realizó una sesión dedicada a la introducción al subproceso de la revisión por medio del desarrollo de rúbricas con el fin de generar, para las estudiantes, una práctica de valoración de los aspectos determinantes a la hora de evaluar los escritos (ver anexo 14).

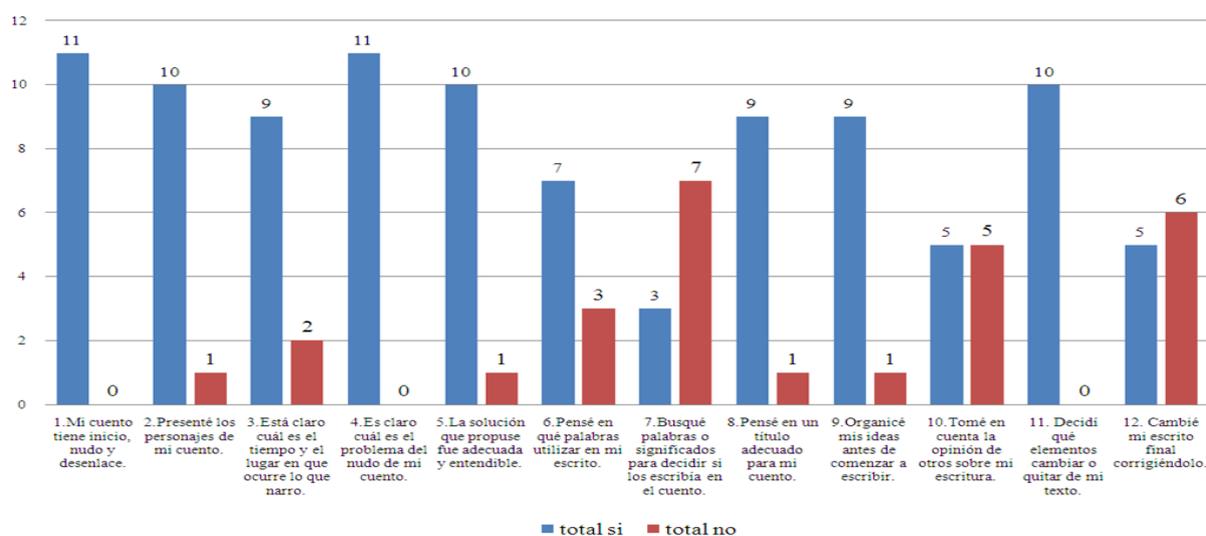
Los resultados obtenidos para la *Guía de revisión de plan de escritura*, muestran que sí se presenta una acción de revisión antes de comenzar a escribir ya que, el rango de respuestas afirmativas, entre 11 y 6, refiere una reflexión en el mismo subproceso de la planificación; por lo que se evalúan los aspectos del texto y se corrigen desde la generación de ideas hasta la organización final lo cual implica la intervención de aspectos como la coherencia, el léxico apropiado o la estructura, elementos referenciados en la revisión de las redacciones.



Gráfica 5. Resultados Guía de revisión de plan de escritura de texto 4 (cuento).

De igual modo, la realización de una reflexión sobre texto se evidencia en la *guía de revisión de escrito final*; que incluyó aspectos de textualización y relectura del escrito. Se evidenció la revisión a partir del rango de respuestas afirmativas de las acciones de evaluación del texto que se encuentra entre 11 y 3; lo que implica que, sí hubo un retorno al producto y una edición por parte de las estudiantes como se muestra en la gráfica 6.

Guía de revisión del escrito final



Gráfica 6. Resultados Guía de Revisión del texto 4 (cuento).

5.3.2. Análisis de categoría 2: Escritura Colaborativa.

El análisis de resultados en esta categoría obedece a las producciones escritas desarrolladas durante la fase 2 correspondiente a la implementación, que constó de una etapa, a partir de la rúbrica diseñada para la monografía (ver tabla 1), que correlaciona los procesos de escritura con niveles de desempeño (ver tabla 5).

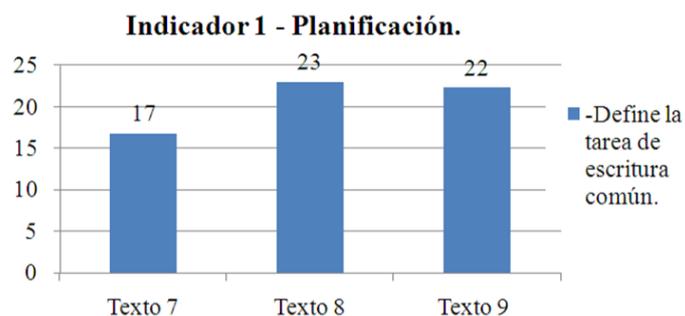
Para la categoría 2, se realizó un promedio general de los escritos de las estudiantes, por lo tanto, fueron base de la interpretación, analizándolos en términos de planificación, textualización y revisión; en la tabla 6, se observan los indicadores y promedios.

Tabla 7.

Promedios totales de indicadores categoría 2.

ESCRITURA COLABORATIVA			
Indicador	Texto 7	Texto 8	Texto 9
-Define la tarea de escritura común.	17	23	22
- Traduce ideas a la escritura teniendo en cuenta propuestas y acuerdos conjuntos.	15	36	34
- Evalúa textos entre pares y establece cambios.	18	24	42

Los resultados correspondientes al indicador 1 *Define la tarea de escritura común*, que da cuenta del proceso de planificación, muestran una variación entre el incremento y la disminución en el desarrollo de los textos realizados como se observa en la gráfica 7.



Gráfica 7. Resultados indicador 1- Planificación para la categoría 2.

Para comenzar, el texto 7 se ubicó en nivel inicial con 17 puntos correspondientes al 27% del desempeño siendo este el primer plan de escrito pensado y discutido en grupo consignado en una tabla que resumió las ideas planteadas. Es durante la planificación del texto 8, que se evidenció un incremento del desempeño con 23 puntos ubicándose en nivel medio equivalente al 37%. La tarea propuesta fue escribir consejos para ser buenas estudiantes, por lo tanto las propuestas de las estudiantes se sometieron al voto para incluirse en el texto; como se observa en la imagen 6, fueron redactadas y presentadas en la selección del plan de escrito para todos los textos.

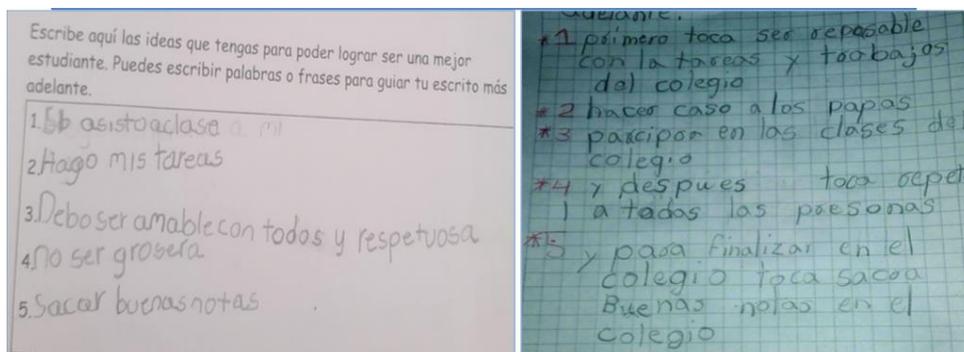


Imagen 6. Evidencias plan de texto colaborativo.

Aunque con leves diferencias, se evidenció que la práctica de planificación colaborativa aporta a la organización de las ideas de los textos conjuntos. Las perspectivas presentadas por cada grupo fueron similares y delimitaron lo que se quería plasmar en el escrito solicitado. Por lo tanto, se llegó a acuerdos de manera concreta y eficiente sin mayores contratiempos; ya que como afirman Camps y Milian (2000), al producir un texto en grupo se

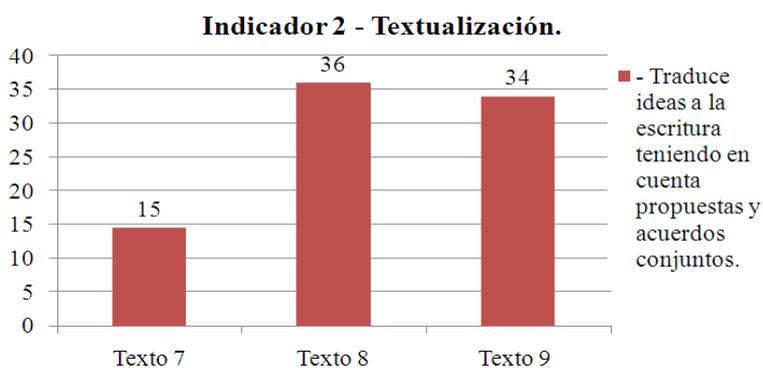
entrecruzan los contextos de los individuos y es allí donde se desarrollan negociaciones referidas a la producción, el emisor y el destinatario.

Por último, la planificación del texto 9 mostró un nivel medio de 22 puntos representando un 36% de desempeño en la tarea. La planificación de manera colaborativa se registró mediante la presentación de la información indagada sobre el tema propuesto, sobre el orden y contenidos que debían incluirse tal como se referencia en la imagen 7.



Imagen 7. Planificación colaborativa.

En relación con el indicador 2, *Traduce ideas a la escritura teniendo en cuenta propuestas y acuerdos conjuntos*, los resultados expuestos en la gráfica 8 muestran que hubo avances a partir de la implementación de la primera actividad de escritura colaborativa.



Gráfica 8. Resultados indicador 2- textualización para la categoría 2.

Para comenzar, en el texto 7 las estudiantes tuvieron un nivel de escritura inicial de 15 puntos (17%) de desempeño. Aun así, la presentación de textos de manera grupal fue adecuada en términos de intención comunicativa y pertinencia de la estructura acordes con la planificación desarrollada. Tal como se muestra en la imagen 8, el plan se realizó con

antelación siguiendo las indicaciones de las ideas organizadas que un sujeto de cada grupo elaboró ser compartido y comentado en la siguiente sesión.

Evidencia de planificación colaborativa y textualización. Sujetos 23, 26 y 35.
(Redacción sujeto 23)

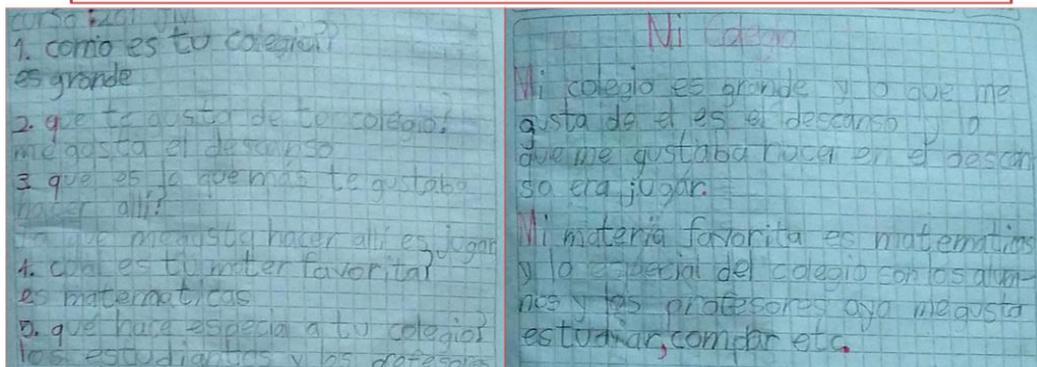


Imagen 8. Evidencia de planificación y textualización colaborativa.

En el texto 8 el puntaje ascendió a nivel medio con 36 puntos correspondientes al 43% de desempeño de la tarea dado que las estudiantes consiguieron llegar a acuerdos concretos durante el planteamiento de las ideas iniciales del texto. Mientras que, en el texto 9 se denotó disminución del puntaje a 34 puntos, (40%), en esta situación Galegher y Kraut (1994) mencionan que los individuos van comprendiendo el proceso de escritura colaborativa como una negociación en la que, exponen una solución adecuada a las tareas solicitadas. Así, la textualización se desarrolló de mejor manera siguiendo la planificación establecida como se evidencia en la imagen 9.

Evidencia de planificación y Textualización con base en ésta -sujetos 3, 7, 15.
(Redacción sujeto 3).

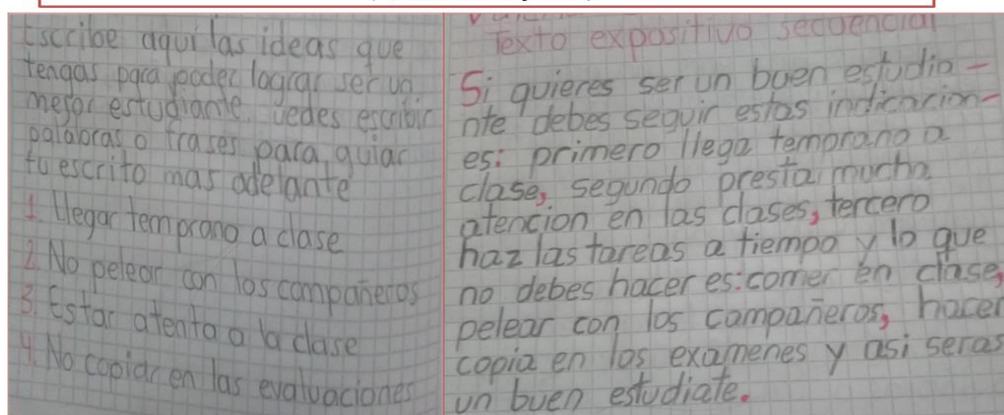
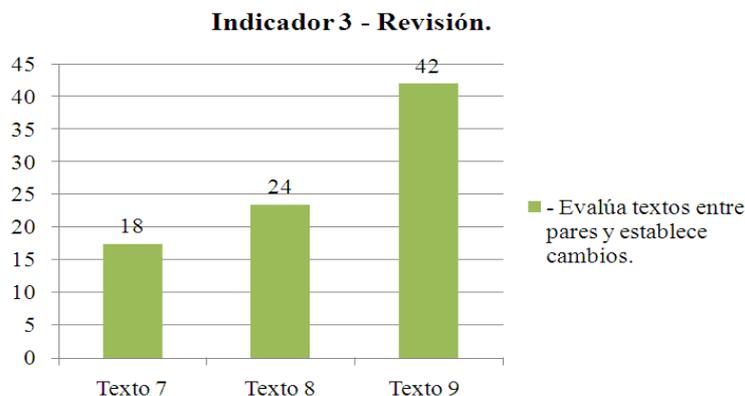


Imagen 9. Evidencias de avances en planificación y textualización colaborativas.

En relación con la **revisión**, se analizó el tercer indicador *Evalúa textos entre pares y establece cambios* cuyos resultados y respectivos porcentajes de desempeño se exponen en la gráfica 9.



Gráfica 9. Resultados del indicador 3- Revisión para la categoría 2.

Para el texto 7, la revisión se ubicó en nivel inicial con 18 puntos correspondientes al 27% de desempeño; lo que referencia que no hubo una práctica de este subproceso en los grupos antes de presentar las nuevas versiones de los textos. Al respecto, Hayes (1996) plantea que en ocasiones los escritores no tienen la función de control de los demás subprocesos de la escritura; en consecuencia, no se plantea la posibilidad de modificación de la estructura del texto e inclusive no se presta atención a los aspectos generales, se omiten elementos compartidos anteriormente de manera grupal y se reemplazan por los propios.

En el texto 8, la revisión se ubicó en el nivel medio con 24 puntos equivalentes al 37% puesto que, los acuerdos en las discusiones sobre el texto permitieron detectar elementos como la coherencia global de la idea. De la misma manera, al designar una integrante del grupo como redactora del texto final se evidenció el progreso en estructura y contenidos como se aprecia en la imagen 10. Este avance se explica según O'Donnell et al. (1985) que demostraron que la escritura colaborativa conlleva al perfeccionamiento de la redacción individual siendo de importancia para el grupo.

1. Presentación inicial del texto.
2. Revisión a modo de lista con los elementos nuevos y correcciones al texto.
3. Versión final del texto.

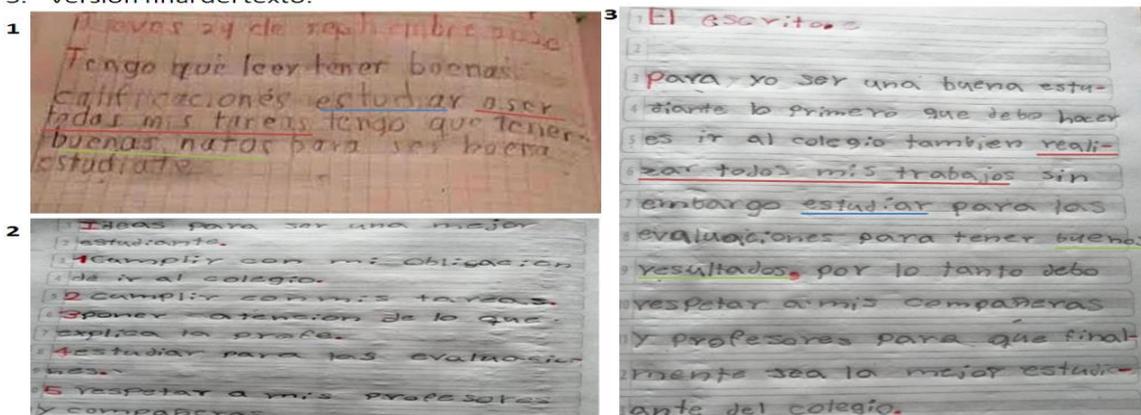


Imagen 10. Evidencia de revisión colaborativa.

5.3.3. Análisis de categoría 3: Revista Escolar.

En esta categoría, desarrollada en la fase 3; compuesta por la etapa 5, se tuvo en cuenta tres indicadores para valorar la escritura de las estudiantes y los procesos editoriales correspondientes a la producción de la revista como tal. La fase tres; con cuatro talleres, se distribuyó en dos momentos: inicial y final analizando los indicadores (ver tabla 7).

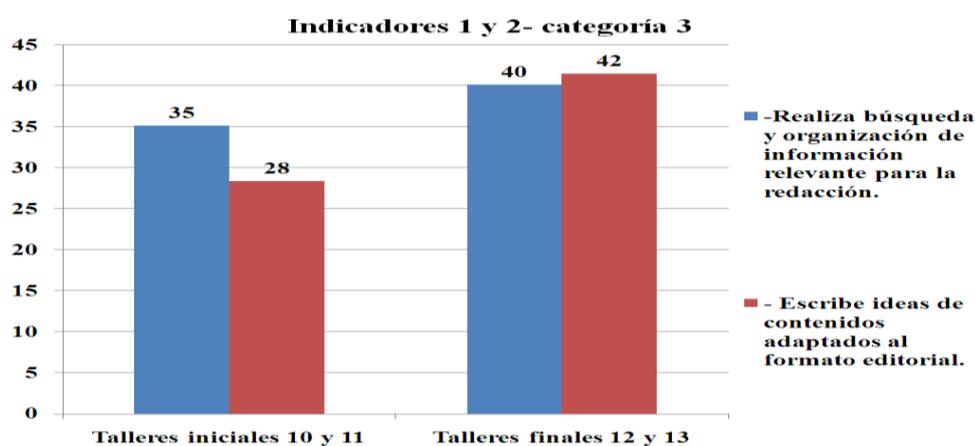
Tabla 8.

Promedios totales de indicadores categoría 3.

REVISTA ESCOLAR Y PROCESOS EDITORIALES		
Indicador	Talleres	Talleres
	iniciales 10 y 11	finales 12 y 13
-Realiza búsqueda y organización de información relevante para la redacción.	35	40
- Escribe ideas de contenidos adaptados al formato editorial.	28	42
-Evalúa y edita contenido y forma editorial.	39	46

Para los resultados correspondientes al indicador 1: **investigación** *Realiza búsqueda y organización de información relevante para la redacción*, se exponen los promedios y porcentajes obtenidos para cada uno de los talleres en esta etapa agrupados en parejas. Este primer proceso, se diseñó con base en los señalamientos de Cassany (2000) en que durante la producción de un texto también se presentan intercambios entre la creación de las ideas y la decisión de cómo presentarlas.

Es así como, se integró a los procesos cognitivos el desarrollo de ideas, la consulta de fuentes externas y la relación de los contenidos nuevos con lo conocido que permitieron construir la información. En concreto, para los Talleres Iniciales (10 y 11) la población se ubicó en el nivel medio con 35 puntos que dan cuenta del 47% de desempeño en la tarea mientras que para los Talleres Finales (12 y 13)² se encuentran en el nivel avanzado con 40 puntos equivalentes al 53%.



Gráfica 10. Resultados indicadores 1 y 2- Investigación y Redacción, en categoría 3.

Para los indicadores 1 y 2 se solicitó a las estudiantes el diseño de las secciones de la revista, por tanto, se socializó el taller 10 y 11 para proponer sus ideas de títulos y redacción del editorial para seleccionar de mutuo acuerdo cada elemento ubicados en nivel medio con 35 y 28 puntos correspondientes al 47% en investigación y al 41% en Redacción.

Como se evidencia en la imagen 11, se realizó una tabla que permitió establecer las propuestas, las elecciones de cada tema y el resultado final del editorial. Esto demostró un nivel de comprensión de los procesos de escritura tanto de manera individual como colaborativa, lo que Cuetos (1990) considera la automatización de cuatro procesos cognitivos; refiriéndose a la planificación del mensaje, la construcción sintáctica de oraciones, la selección de las palabras así como el concepto a expresar, y la motricidad que demuestra la práctica cualificada del escribiente.

² Los talleres referenciados en este apartado pueden ser consultados en el anexo 9 del presente documento.

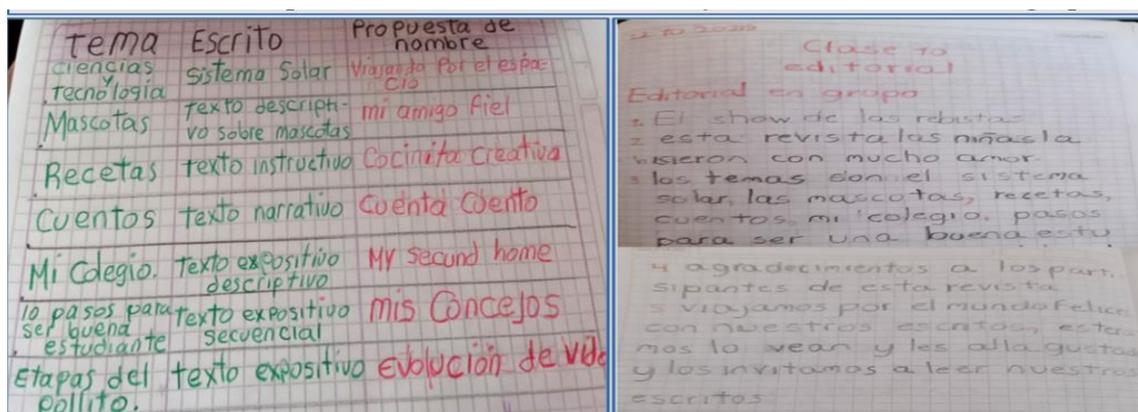
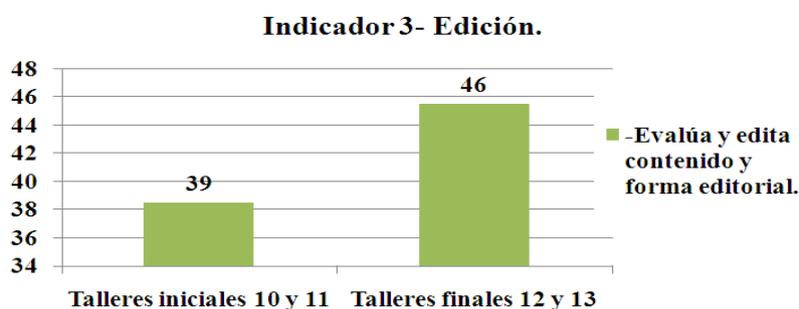


Imagen 11. Organización de secciones y redacción del editorial grupal.

Del mismo modo, para los talleres finales se realizó la presentación de las escritoras y la reflexión sobre el trabajo con la revista ubicado en un nivel avanzado con 40 puntos que corresponden al 53% de desempeño en el indicador 1 y 42 puntos con 59% en el indicador 2.

Finalmente, para el indicador 3 *Evalúa y edita contenido y forma editorial* (ver gráfica 11) se obtuvo un puntaje de 39 puntos en los talleres iniciales (46%) y de 46 puntos en los talleres finales (53%) especificando nivel de desempeño medio en los primeros y avanzado en los últimos. Como se evidencia en la imagen 12, en las últimas redacciones se desarrolló un trabajo introspectivo sobre la experiencia durante la creación de la revista por lo tanto se realizó una diagramación de la estructura final de las presentaciones de las escritoras de los textos y un taller de reflexión sobre las percepciones de las estudiantes sobre el proyecto, así como de su socialización.



Gráfica 111. Resultados indicador 3-Edición, para la categoría 3.

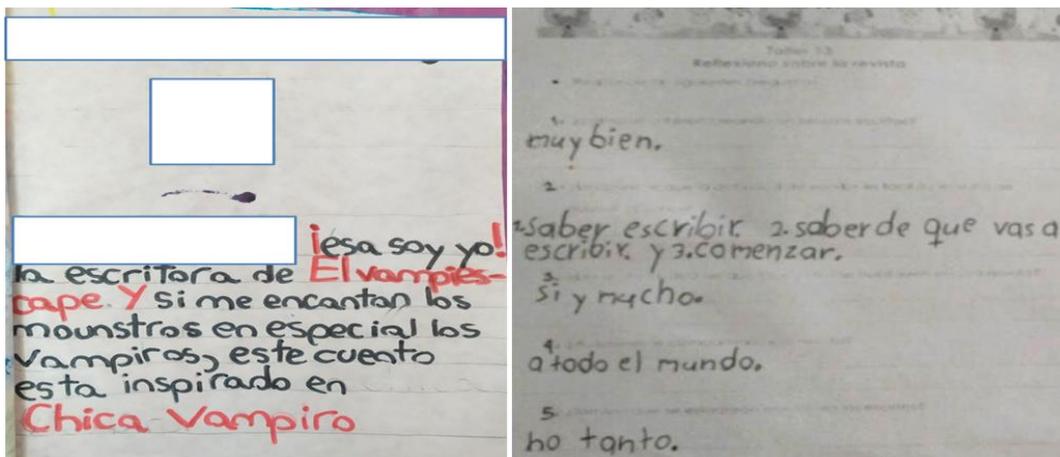
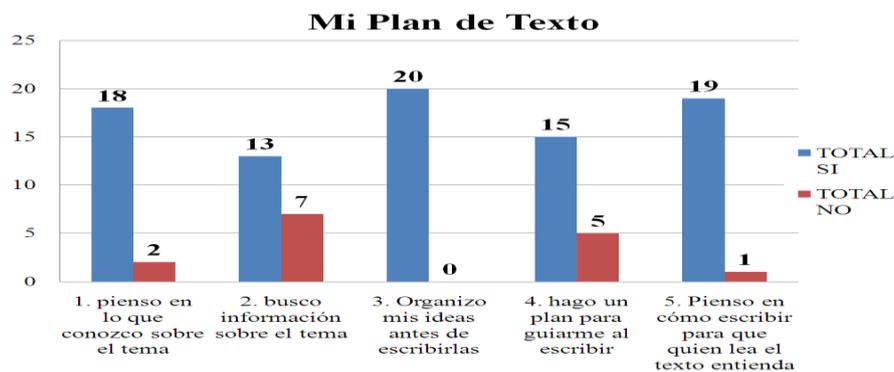


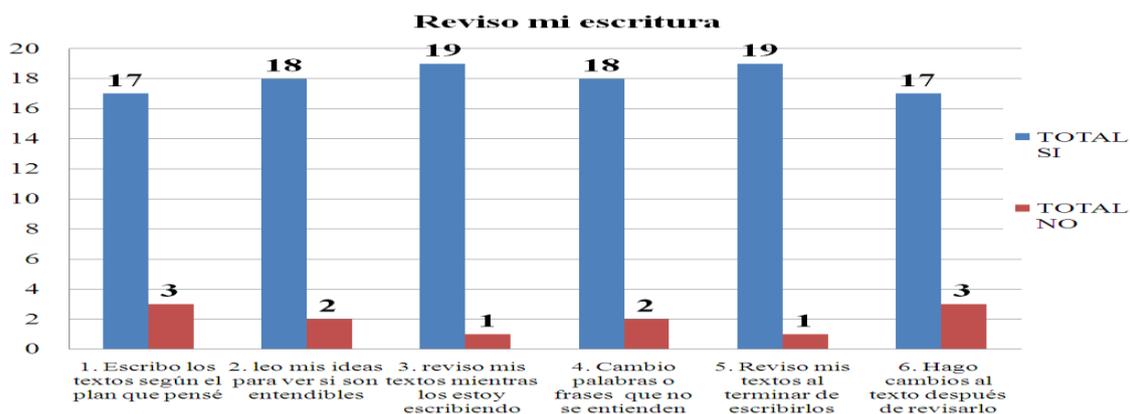
Imagen 12. Talleres finales de edición de la revista y reflexión sobre el proyecto.

A manera de conclusión, se analizó desde las perspectivas de las estudiantes, su aprendizaje con base en los escritos de la revista y la práctica con los procesos de escritura. Se aplicaron dos rúbricas; acerca de la planificación y sobre la textualización y la revisión (ver anexo 15), tomando como muestra 20 respuestas recibidas. Como se expone en las gráficas 12 y 13, el subproceso de planificación evidenció niveles altos antes de la redacción, a manera de valoración consiente del proceso de escritura la cantidad de respuestas afirmativas se encontró entre 20 y 13 lo que indica que se manejó la organización antes de la escritura.



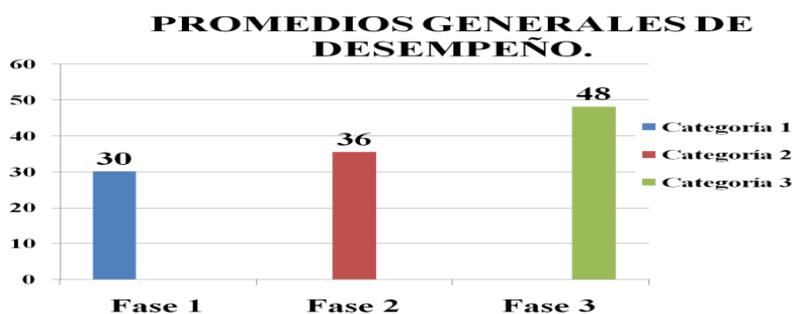
Gráfica 12. Resultados finales de reflexión sobre planificación.

Por otra parte, la conciencia de la aplicación de los subprocesos de textualización y revisión generó promedios favorables de práctica de éstos ubicados en rangos de 19 y 17 respuestas afirmativas. Estos índices demuestran que se realizó revisión durante y después de la escritura lo que da sustento a la afirmación de que se cumplió con el objetivo principal de fortalecer de la producción escrita en la población ampliada en el capítulo 6 de la monografía.



Gráfica 13. Resultados finales de reflexión sobre textualización y revisión.

A modo de cierre del análisis desarrollado se realizó un comparativo de los avances evidenciados durante y después de la puesta en marcha de la intervención. Para comenzar, se ilustra en la gráfica 14 los promedios obtenidos en las tres fases que dan cuenta del progreso general de las estudiantes en todas las categorías y subcategorías interpretadas.



Gráfica 14. Promedios generales de desempeño por fases en la intervención.

La fase 1 presentó un promedio de 30 puntos del total de talleres y escritos, lo que indica que las estudiantes se encontraban en nivel medio, en la sensibilización con los procesos de escritura de manera individual. Por otra parte, al ser practicados de manera colaborativa en la segunda fase, demuestran un aumento a 36 puntos al iniciarse los diálogos y producciones en grupo.

Este progreso se explica puesto que Kauffman et al. (1994) exponen que cuando los niños están en contacto con la lengua escrita, tipos de textos, interpretación y escritos grupales se contribuye a la apropiación del código escrito y a la alfabetización inicial. Por tanto, en la fase 3 hubo un incremento del promedio en la producción escrita con 48 puntos por lo cual, la población ascendió a nivel avanzado en el desarrollo de las tareas de escritura propuestas.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

La monografía *Escritura Colaborativa: una revista escolar para fortalecer la escritura inicial* tuvo como propósito desarrollar la producción escrita de las estudiantes de los cursos 101 y 103 del Liceo Femenino Mercedes Nariño, con base en la creación de una revista escolar con mediación de la escritura colaborativa. Así, a partir del análisis de datos realizado y resultados de la intervención pedagógica se determinó que se cumplió este objetivo estableciendo conclusiones que serán ampliadas en los párrafos siguientes.

En primera instancia, la vinculación de los procesos de escritura, planificación, textualización y revisión, como parte del acercamiento inicial a la apropiación del código escrito y la redacción, logró incidir en gran medida en el desarrollo de habilidades escritas. Esta incidencia demostró ser alta puesto que; como se expuso en la presente monografía, las actividades y talleres que involucraron los subprocesos de la redacción de textos brindaron la posibilidad de ser trabajados de manera secuencial, permitiendo la integración progresiva de cada uno de estos frente a una tarea de escritura individual y grupal.

Esta implementación, permitió evidenciar avances en la apropiación del código escrito inicial de las estudiantes, demostrando la aprehensión de conocimientos sobre los procesos de escritura. Del mismo modo, la consciencia de dichos procesos estableció una práctica de escritura más reflexiva, tanto desde su perspectiva como desde la visión externa, al contar con los comentarios de los lectores de sus escritos.

En consecuencia, la escritura colaborativa evidenció ser una estrategia que permitió, de manera implícita y explícita, el fortalecimiento de aprendizajes acerca del proceso de escritura ya que, estuvo incluida en las redacciones iniciales de sensibilización; de manera individual y mediante el modelado o socialización de textos para ser comentados. También, fue elemento importante en el desarrollo de las fases del proyecto realizado que implicaron los procesos de

escritura, el trabajo en grupo y la diagramación de la revista escolar por medio de discusiones, acuerdos, planificaciones, textualizaciones y ediciones conjuntas.

En consecuencia, el trabajo con la revista escolar demostró ser un aspecto de gran relevancia para el desarrollo de la escritura inicial; presentándose no solo como pretexto para animar a las niñas a la redacción, sino como un referente, un modelo de los procesos de la redacción y la escritura colaborativa. Esta herramienta aportó un valor adicional a la propuesta pedagógica, a la intervención y al análisis puesto que, enmarcó los diferentes elementos constitutivos de la monografía mencionados anteriormente en una tarea concreta.

Además de contar con elementos de desarrollo similares a los implicados en la producción escrita y la escritura colaborativa, la revista escolar consignó en la práctica los aprendizajes, acerca de ambos factores, adquiridos por las estudiantes durante el desarrollo de las diferentes actividades de la intervención y generó productos factibles de ser analizados e interpretados en términos investigativos como evidencia de los progresos logrados.

En el aspecto pedagógico, se verifica eficacia de la monografía en el trabajo con población perteneciente al ciclo 1, se concluyó que el trabajo complementario de escritura colaborativa y la creación de la revista escolar propició diferentes experiencias e interacciones de las estudiantes en el desarrollo de la habilidad escritora, estableciendo aportes significativos a los procesos de alfabetización inicial. En concreto, se consolidó que el avance producido a partir de la puesta en marcha de la intervención benefició la apropiación y la adquisición de la escritura en ciclo 1.

CAPÍTULO VII. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

A partir de la implementación y desarrollo de la intervención pedagógica se describen las limitaciones que tuvieron incidencia en la misma, así como las recomendaciones pertinentes para futuros lectores que tomen como referencia la presente monografía en sus proyectos educativos.

7.1. Limitaciones

Durante el desarrollo de la presente monografía las limitaciones que incidieron en la aplicación, sistematización y análisis de resultados de la intervención llevada a cabo se relacionaron con el espacio establecido para la aplicación de los talleres propuestos tuvo afectaciones dadas las circunstancias de virtualidad puesto que, por su edad, las estudiantes en ocasiones no conseguían ingresar fácilmente a las reuniones o plataformas destinadas para la socialización de contenidos.

En concordancia con lo expuesto, una limitación constante fue la falta de acompañamiento de los acudientes dado que en algunos casos no se recibieron los trabajos desarrollados ni las rúbricas o talleres solicitados durante las sesiones. Esta intermitencia implicó que los procesos de algunas estudiantes fueran inestables, propiciando que en algunas sesiones de clase las estudiantes no supieran o no entendieran las solicitudes de las docentes en formación y tuvieran que realizar las tareas que no habían desarrollado además de las nuevas, expuestas en relación con estas. Dado que, al ser un proyecto que involucraba los procesos de escritura de manera secuencial se brindaban elementos iniciales, intermedios y finales para ejecutar la redacción de un texto de manera progresiva.

Por último, el hecho de no contar con referencias claras de los escritos de las estudiantes fue la base de distintas solicitudes a los acudientes en términos de sus aportes al proyecto puesto que, no hacían el envío de las imágenes de los textos con nitidez suficiente para poder entender lo que habían escrito las niñas. Además, en algunas ocasiones las evidencias del

trabajo de las estudiantes se enviaron de manera que la visualización de la información estaba en diferentes páginas por lo que la adecuación de las imágenes o fotos para la compilación en la revista supuso esfuerzos mayores.

7.2. Recomendaciones

Con respecto al balance general de desarrollo de esta monografía es necesario señalar algunas recomendaciones útiles con el fin de brindar aportes relevantes a futuras investigaciones realizadas tomando como referencia al presente documento. Se espera que sean de orientación ante el proceso de aprendizaje de docentes en formación, estudiantes y demás integrantes de comunidades de estudio en educación que pretendan implementar proyectos similares con el fin de fortalecer la producción escrita en la etapa inicial de la educación.

Para comenzar, es necesario contar con el compromiso y acompañamiento permanente de los padres, adultos o acudientes de los estudiantes en estas edades para el desarrollo adecuado de las sesiones de clase en medios virtuales. Este aspecto es relevante tanto para la exposición de contenidos como para la recepción de los trabajos de las estudiantes; en esta medida se resalta la importancia de brindar indicaciones concretas, claras y sencillas para que el desarrollo de las intervenciones sea apropiado y tenga buen término.

En este sentido, la siguiente recomendación es contar con elementos atractivos, dinámicos o interesantes para la población dado que esto fomenta el trabajo y la creatividad para la redacción de textos de manera no presencial. Esta guía debe ser acorde con su edad, pero también con sus habilidades, capacidades o conocimientos enmarcados en el contexto cercano con el fin de correlacionar sus experiencias y perspectivas con el propósito educativo que se plantea en la intervención.

Específicamente, el acercamiento inicial a la escritura debe ser tomado como un proceso que implica etapas, pasos que lleven a conseguir el fin establecido y al desarrollo adecuado de

las tareas propuestas. Por consiguiente, las actividades deben dirigirse a potenciar los subprocesos de planificación, textualización y revisión puesto que, es a partir de estos que se crea la consciencia de que la redacción conlleva dedicación, toma de decisiones, revisión constante y ediciones pertinentes y no es solo un producto sin un fin comunicativo.

Finalmente, es necesario tener presente que el trabajo colaborativo debe ser manejado de manera tal que sea un aporte y no un obstáculo en el desarrollo de las sesiones de clase. Por tanto, requiere de planificación y monitoreo constantes para lograr cumplir con los objetivos planteados.

REFERENCIAS

- Albarello, F. (2011). El periódico escolar como proyecto institucional colaborativo.
- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. FOLIOS. Segunda Época. N° 32, pp. 73-88.
- Alvira Martín, Francisco. (2011). La encuesta: una perspectiva general metodológica. Colección Cuadernos Metodológicos, Núm. 35. Segunda Edición. Montalbán: Madrid.
- Aponte Penso, R. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza – aprendizaje en la educación superior. Boletín virtual. Vol. 4. pp. 49-55.
- Ardila, A., Rosselli, M. Y Matute, E. (2005) Neuropsicología de los Trastornos de aprendizaje. En: Pérez Rivera, M. (2015) Percepción del vínculo afectivo y dificultades de aprendizaje.
- Ávila et al. (2015). Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula. Santiago de Chile, Chile: Santillana de Pacífico S.A.
- Bonals, J. (2005) El trabajo en pequeños grupos en el aula. Barcelona: GRAÒ.
- Callejas, R. (2017). Producción del texto multimodal a través de la revista escolar y el trabajo colaborativo.
- Camps, A. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Atlántica*, 205. Recuperado de https://logopediacuenca.files.wordpress.com/2013/12/escribir_camps.pdf
- Cassany, D. (1998). Los procesos de escritura en el aula de ELE. En: Alonso Belmonte I. (Coord.), Carabela, Madrid, SGEL, vol. 46, 75-101.
- Cassany, D. (2000). De la gramática a la reflexión lingüística. *Novedades Educativas*, núm. 119, pp. 38-52. En: Kissy Guzmán, T. y Rojas-Drummond, S. (2012). *Escritura Colaborativa en alumnos de primaria. Un modo social de aprender juntos*. Vol. 17, pp. 217-245.

- Cassany, D. (2005): Expresión escrita en L2/ELE, Madrid, Arco/Libros.
- Cassany (2009): «La composición escrita en E/LE.» Marco ELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera. Núm. 9. Disponible en <<http://marcoele.com/>>
- Cazden, C. (1986). La lengua escrita en contextos escolares. En: Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (compiladores), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, (págs. 207-229). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cerda Gutiérrez, H. (2001). El Proyecto de Aula: el aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos.
- Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Venezuela: Laurus, vol. 14, pp. 96-114.
- Consejería de educación y deporte C.E.D. (S.F.) La revista escolar y el libro digital. Andalucía, España.
- De Canales, F., Pineda, E. & De Alvarado, E. (1994). Metodología de la investigación. Washington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Diez Vega .C, 2004, La Escritura Colaborativa en Educación Infantil. Estrategias para el trabajo en el aula. Cuadernos de Educación, España, Hosori Editorial, S.L. En D'Audía, S. (2014). Una experiencia de escritura colaborativa en tercer año de la escuela primaria.
- Daros, William R. (2002). ¿Qué es un marco teórico? Enfoques, vol. XIV, núm. 1, pp. 73-112. Universidad Adventista del Plata, Argentina.
- D'Audía, S. M. (2014). Una experiencia de escritura colaborativa en tercer año de la escuela primaria. [en línea]. Trabajo final de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1030/te.1030.pdf>

- Díaz Martínez, C. (2004). Teoría y metodología de los estudios de la mujer y el género. Policopiado, Neuquén.
- Ferrari, L. y Bassa, L. (2017). Escritura colaborativa y actividad metalingüística. *Revista Traslaciones*, vol. 4, pp. 121-142.
- Ferreiro, E. (1997). La construcción de la escritura en el niño. En: Teoría y práctica de la alfabetización. Siglo XXI Editores. Argentina.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2003). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fischer, R. (1972) Periodismo escolar, (Rosario), Biblioteca. En: Albarello, F. (2011). El periódico escolar como proyecto institucional colaborativo.
- Flores, M. (2010). La Revista escolar: una propuesta para fomentar la escritura en alumnos de nivel primaria.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La Teoría de la Redacción como proceso cognitivo. En: *Textos en Contexto* n°1. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Fons, E. M. (2004) Leer y escribir para vivir. Editorial GRAO.
- Galegher, J. y Kraut, R. (1994). Computer-mediated communication for intellectual team work: An experiment in group writing. *Information Systems Research*, 5, pp. 110-138. En: Ferrari, L. y Bassa, L. (2017)
- Gaviria, L. (2015). Actividad: Escribe las vocales que faltan en cada palabra. [Entrada de blog] Recuperado de leamosyescibamos.wordpress.com/2015/10/10/actividad-escribe-las-vocales-que-faltan-en-cada-palabra/
- Gómez Pabón, C. S. (2016). Autoevaluando entre letras. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3149/TE-19048.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Graham, S., Harris, K., y Mason, L. (2004) Mejorando la ejecución de la escritura, conocimiento y autoeficacia de desempeño de los niños que están en proceso de adquisición del lenguaje escrito: los efectos de una estrategia de autorregulación. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com>

Guerrero, L. M. (2018). El fortalecimiento de la producción escrita en los estudiantes de quinto del Centro Educativo rural El paulon mediante la creación de una revista escolar.

Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. *The science of writing*, 1, 72. Recuperado de https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/OBLIGHayes._Nuevo_marco_para_la_comprension_de_lo_cognitivo_y_lo_emocional_escritura.pdf

Hernández Sampieri, R. (2006). Metodología de la investigación. MacGraw-Hill. Ed. 6.

Hernández, S. M. (2008) Revista escolar. Innovación y experiencias educativas, Núm. 45. ISSN:1988-6047.

Hernández, A. y Quintero, A. (2001). Comprensión y composición escrita: estrategia de aprendizaje (2ª.ed). Madrid: Síntesis. En: Encalada Garcia de Viera, H. (2016) Estrategias Didácticas sustentadas en el pensamiento creativo para mejorar la capacidad de producción de textos informativos en los estudiantes del cuarto grado de primaria de la Institución Educativa N° 20055 “EL PORTÓN” – La Huaca –PAITA – 2013.

Huamán, H. (2005). Manual de técnicas de Investigación. Conceptos y aplicaciones. 2da. Edición. Lima, Perú: IPLADEES S.A.C.

Jolibert, J. (1995). Formar niños productores de textos. Chile: Dolmen ediciones S. A.

Kaufman, A. M. (2007). Leer y escribir: el día a día en las aulas. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. 256 p.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes.

- Lewin, K. et al. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. *Journal of social issues* nº4, pp. 34-36.
- Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2018). *Manual de Convivencia*.
- Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2019). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Linares, L. y López, A. (2017). La revista escolar: una estrategia pedagógica para favorecer la socialización secundaria de los niños y niñas.
- López Melero, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos de aula. En: López Melero, M. (2016). *La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos*. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 26, núm. 2.
- Lowry, P., Curtis, A. y Lowry, M. (2004). Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. *Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99.
- Martínez, M. (2006). La investigación (cualitativa síntesis conceptual). *Revista IIPS*, 123-146.
- MEN. (2006) *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*.
- Milian, M. y Camps, A. (2000). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Rosario: Argentina, Homo Sapiens. En: D'Audia, S. M. (2014). *Una experiencia de escritura colaborativa en tercer año de la escuela primaria*.
- Nunan, D. (1992). *Research in Foreign Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press. En: Díaz Martínez, J. (1997). El diario de campo como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras. *ASELE, Actas VII*.
- O'Donnell, A. M., Dansereau, D. F., Rocklin, T. R., Lambiote, J. G., Hythecker, V. I. y Larson, C. O. (1985). Effects of elaboration frequency on cooperative learning. En: Hayes, J.

(1996). Un Nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. Santillana, pp. 1-27.

Pardal-Refoyo y Ochoa-Sangrador (2013). De la investigación a la publicación. El proceso editorial. Revista de la Sociedad Otorrinolaringológica de Castilla y León, Cantabria y La Rioja. 4 (9): 52-75.

Pérez, O. (2018). Diccionario jurídico. [en línea]

Piaget, J. (1969). Psicología y pedagogía. Barcelona: Ariel. En: Saldarriaga, J., Bravo, G. y Llor-Rivadeneira, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la teoría contemporánea. pp. 127-137.

Ramírez, L. (2015). La ventana mágica. Lectura y escritura para preescolar.

Reyes, N., Bedwell, P., B., Rodríguez M., Cristián C., Fuentes S., (2015) Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula.

Rey-Debove, J. (1982) "Pour une lecture de la nature." En La genèse du texte: Les modèles linguistiques. Paris, Editions du CNRS.

Rigal, R. (2006). Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria. INDE. (pp. 40-90)

Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T., Gutierrez Perez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de replica en educación superior. RELIEVE, v. 12, n. 2, pp. 289-305.

Rúbricas y portafolios. (2015). Rúbricas para evaluar la expresión escrita en primaria. Recuperado de: <https://sites.google.com/site/rubricasyportafolios/home/portafolios/rubricas-para-evaluar-la-expresion-escrita-en-primaria>

Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill México. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Salazar Beltrán, J. A. (2016). La escritura a través de la metacognición. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3162/TE-19041.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Secretaria de Educación Distrital. (2010) Referentes para la didáctica del lenguaje del primer ciclo. Bogotá, D.C.

Teberosky, A. (1986). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio (compiladores), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, (págs. 155-178). Buenos Aires: Siglo XXI.

Toro Jaramillo, I. D. y Parra Ramírez, R. D. (2006). Universidad Eafit, 387 páginas.

USTA. (2016). Guía y cronograma del procedimiento editorial. Lineamientos editoriales. pp. 1- 5.

Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Mexico: Crítica- Grijalbo.

ANEXOS

Anexo 1. Extractos de diarios de campo.

EXTRACTO 1. DIARIOS DE CAMPO INV. 1.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE HUMANIDADES DEPARTAMENTO DE LENGUAS LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS FORMATO DE DIARIO DE CAMPO LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO	 FECHA: 04/09/2019	
Diario de Campo N°: I	Objetivo de la clase: - Realizar la observación de la clase		
DESCRIPCIÓN		ANÁLISIS	INFERENCIAS
6:15 a.m. las estudiantes se encuentran fuera del aula, algunas corren en el patio, otras juegan con sus manos y cantan canciones mientras lo hacen. Algunas estudiantes preguntan a la Observadora el motivo de su presencia allí en el colegio.	1 2 3 4 5 6		
Luego de esto, Pr saca un libro del armario y les indica a las niñas que les va a leer un poema en voz alta. /La docente lee el poema "Amor filial" de Amado Neruo, un par de veces/ luego les informa que deben decir oraciones con base en lo que entendieron de ese poema /lo lee de nuevo y les dice que el poema se trata del amor de los padres hacia el hijo/ y que todas las oraciones deben ser diferentes por lo tanto deben prestar atención para no repetir lo que sus compañeras digan.	15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26	Pr: 'cada una va a pensar en una oración que yo puedo formar con ese poema'. Pr: 'voy a comenzar en orden para que cada una tenga la oportunidad de decir una oración, en orden, están pensando, en silencio'.	Oralidad. Pr ocupa el libro de texto para dirigir el inicio de la clase y las actividades posteriores.
(La docente hace otra actividad de refuerzo ahora desde la escritura). / Pr Les entrega una hoja/ Pr: en una hoja van a escribir 5 oraciones. (Asimismo, les hace énfasis en los aspectos formales que han visto y durante el año escolar.) Pr: ¿La letra cómo? Ss: bonita! Pr: ¿Empezar con? Ss: mayúsculas. Pr: ¿Terminamos con? Ss: punto. Pr: vamos a coger la hojita horizontal /muestra la	37 38 39 40 41 42 43 44 45 46		Práctica de la oralidad desde la lectura. Prácticas de la escritura (producción) desde la oralidad.
Pr: primero se escribe 'e' y luego 'il' Otras niñas se acercan a la observadora para pedirle indicaciones, correcciones e ideas de frases para escribir. De igual manera, cuando alguna niña pregunta cómo se escribe algo las otras le ayudan pronunciando o diciendo las letras de la sílaba.	57 58 59 60 61 62 63	Estrategia individual para evitar la copia. Las niñas en general son juiciosas, preguntan cuando no entienden, aunque se les debe repetir las instrucciones.	Línea 61: Método silábico. Aprendizaje colaborativo
La practicante hace una actividad lúdica con los colores y sus respectivos nombres y las niñas se integran más con el tema, participan más y tratan de decir los nombres de los colores en francés.	64 65 66 67 68	Las estudiantes parecen más relajadas y participan mucho más, el ambiente es más ameno, hay mayor atención y silencio.	Estrategias y recursos favorables para la motivación.
S:50 a.m. salen al patio las niñas tocan las plantas. Pr: cómo es ese árbol? Ven las hojas? Son iguales al tronco? Ss: no. Pr: miren el pasto. /Ss se agachan y tocan/ el suelo está en estado sólido.'	74 75 76 77 78	S 1, s2, s3, s14, diligentes y atentas terminan de copiar lo que la docente escribe en el tablero.	Ambiente de aprendizaje activo.
/Vuelven al salón, la docente escribe el título 'Propiedades de los objetos' con color rojo en el tablero y comienza a dictar y a escribir el texto con color azul en el tablero, marca los signos de puntuación en color rojo, las ss escriben en sus cuadernos lo que está en el tablero/	119 120 121 122 123	Mientras algunas otras aún susurran sílabas y fonemas mientras escriben.	Piaget etapa sensoriomotriz. Aprendizaje con base en los sentidos.
135 136 ...	135 136 ...		Estilos de Aprendizaje visual y auditivo.

Diario de Campo N°: 3	Objetivo de la clase: - Realizar la observación de la clase	FECHA: 18/09/2019
Observadora: Mónica Rodríguez	Hora Inicio: 6:15 a.m.	Hora Finalización: 9:15 a.m.
DESCRIPCION	ANALISIS	INFERENCIAS
S14: mira mi cuaderno, fui al Museo Nacional porque era de tarea y mi mami me tomo muchas fotos y me ayudó a escribir la tarea.	52	
O: qué bonito! Y ¿Qué debías escribir de tarea sobre el museo?	53	
S14: qué era lo que estaba ahí, lo de Simón Bolívar, eso del museo que tiene lo del oro y tener imágenes de lo que estaba ahí para hacer mi opinión de eso que exponen allá. /Estudiante le muestra a Observadora las imágenes que están pegadas en su cuaderno y las calificaciones que tiene, (caritas felices)/	54	
Pr: primero vamos a hacer un recorrido por el patio. (Hay un charco y la docente pregunta en <u>qué</u> estado está el agua del charco.)	55	
S15: está líquida porque llovió y por eso se quedó ahí (charco)	56	
Pr: muy bien! Entonces la lluvia también es un estado.??	57	
Ss: líquido!!	58	
Pr: ¿qué más está por acá? Vamos a ver. /Pr se acerca a una escalera/ ¿Esto es duro verdad? /Toca la escalera/	59	
Ss: si!	60	
Pr: ¿en qué estado está: <u>Líquido, sólido, gaseoso?</u>	61	
Ss: sólido!	62	
S9: está duro porque está en el piso y la gente lo pisa para subir porque esta duro.	100	
Pr: listo. /Se mueven hacia otro lugar, llegan a la cancha y se sientan./ Cuando uno está tomando sopita y sale es humo. ¿ <u>Que</u> estado es ese?	101	Mayor concentración durante esta actividad.
S6: líquido.	102	
Pr: si la sopa es líquida pero el humo que sale es gaseoso.	103	
	104	
	105	
	106	
	107	
	108	Mayor interés y motivación en el tema, mayor participación de las estudiantes.
	109	
	110	
	111	
	112	
	113	
	114	
	115	Ambiente de aprendizaje adecuado a la temática.
	116	
	117	
	118	
		Práctica pedagógica basada en la experiencia.
		Conocimiento empírico aplicado en actividades académicas.

Pr: /lee/ Peligro en la selva verde. /ss repiten/	9	
Pr: ¿cómo se llama el cuento?	10	
Ss: peligro en la selva verde! / En voz alta/	11	S16
Pr: ese título qué nos dice? /Varias ss levantan la mano y se escuchan murmullos/	12	obtiene
S9: que hay peligro. S18: que hay serpientes venenosas. S23: respetar la naturaleza.	13	múltiples
Pr: hoy no estamos escuchando! ¿Qué pasó? Uno de los valores que tenemos es escuchar, /ss siguen hablando/¿quién es la que siguió? /En voz alta/	14	llamadas
Pr: vamos a leer el cuento, ¡Mucha atención! Dice así. / Pr comienza a leer/	15	de
Pr: "—Ahora Diego y Polín estaban jugando en la pieza con una pelota saltarina, que sonaba "puf", "pif", "paf", dando botes por todos lados.	16	atención.
"Huy", "hey", "hay", gritaban los dos hermanos tratando de atraparla. Pero la pelota muy picara, saltó tan alto que salió volando por la ventana, y fue a caer justo al patio de la familia vecina. Este era un gran patio.	17	S4, s5, s6
Pr: El patio cómo era? Ss: muy Grande.	18	y s9
Pr: /continúa leyendo/ con muchas plantas, flores, árboles de todos los portes y algunas hileras de cebollas y ajos. —¿Qué pena! —dijo Polín— viendo su pelota arrancar hasta perderla de vista. —Que bueno que la pelota fue a dar a la "selva verde".	19	realizan
Pr: Diego le decía la selva verde ¿a qué cosa?	20	copias
Ss: al patio!!	21	mirando
	22	las hojas.
	23	
	24	
	25	
	26	
	27	
	28	
	29	
	30	
	31	

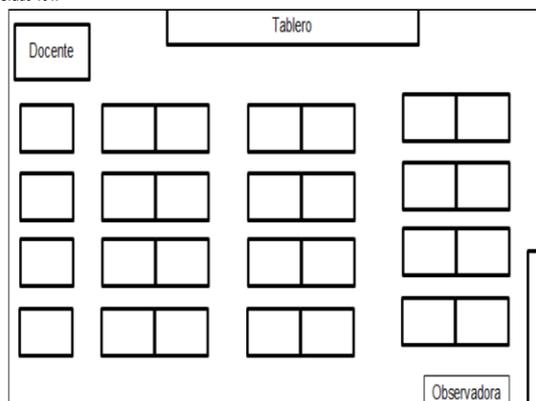
Diario de Campo N°: 1		Objetivo de la clase: - Realizar la observación de la clase		FECHA: 04/09/2019	
Observadora: Jennifer Erazo		Hora Inicio: 7:15 a.m.		Hora Finalización: 9:15 a.m.	
DESCRIPCION				ANALISIS	
				INFERENCIAS	
PR: /la docente escribe en el tablero/	43				
ES: /algunas niñas se paran de sus asiento para hablar con otras./	44			Se evidencia que la docente habla fuerte para lograr la atención de las estudiantes.	
PR: ¿ya están escribiendo en sus cuadernos lo que la profe está escribiendo? / la docente llama desde su puesto, las niñas que están de pie se sientan rápidamente./	45				
	46				
	47				
	48				
	49				
PR: bueno niñas. /la docente se levanta de su puesto y camina hacia las estudiantes./Saquen una hoja y la doblan, les voy a hacer un dictado de palabras./la docente camina por las filas de las estudiantes revisando que todas hayan sacado la hoja. ¡Alejandra! y su hoja /la estudiante se apura en sacarla./ Bueno va la primera palabra: BRISA /la profesora hace énfasis en la palabra/	60			Estrategia pedagógica para manejo de grupo y focalización de la atención.	Ambiente de clase.
BRISA, bra. bre. bri. bro. bru, vamos a dejar dos renglones abajo para copiar la segunda palabra. CANCION /la docente lee la palabra despacio y en forma silábica./ tilda en la o. /la docente hace el dictado de 20 palabras aproximadamente.	61				
	62				
	63				
	64				
	65				
	66			Procesos de copiado y transcripción.	
	67				
	68				
	69				
	70			Estrategia pedagógica de enseñanza.	Ambiente de clase e interacción entre las niñas.
	71				
	72				
	73				
/ la docente empieza a escribir en el tablero PR y volteo./ Vamos a ver la PR que palabras con PR conocen/ levantan la mano. Profesora/ se escuchan murmullos/ muy bien y otra palabra puede ser princesa, bueno van a copiar y luego dibujan a una profesora, puede ser a mí. Y a una princesa que pueden ser ustedes. .	82			Enfasis en el factor ortográfico.	
	83				
	84				
	85			Denotación de aspectos formales de la lengua.	
	86				
	87				

Diario de Campo N°: 3		Objetivo de la clase: - Realizar la observación de la clase		FECHA: 18/09/2019	
Observadora: Jennifer Erazo		Hora Inicio: 7:15 a.m.		Hora Finalización: 9:15 a.m.	
DESCRIPCION				ANALISIS	
				INFERENCIAS	
PR: Bueno niñas saquen su cuaderno de español que vamos a trabajar./La profesora se coloca frente al tablero y comienza a escribir. Las estudiantes comienzan a sacar sus cuadernos para empezar a escribir lo que la profesora está escribiendo. La profesora escribe en el tablero Try tr coloca las palabras "transmilenio" y "trompo" dibuja un cuadrado debajo/ Vamos a escribir lo que está en el tablero y en los cuadrados hacen el dibujo de la palabra.	7				
	8				
	9				
	10				
	11			Se evidencia que la docente habla fuerte para lograr la atención de las estudiantes.	Ambiente de clase.
	12				
	13				
	14				
	15				
	16				
	17				
Es2: si profe ya lo voy a escribir/coge el lápiz y lo empieza a escribir/Ya profe ya terminé, me dictas lo que dice.					
O: Dice transmilenio.	35				
Es2: /repite en voz baja/trans-mi-le-ni-o, ya profe y la otra palabra	36			Estrategia pedagógica para manejo de grupo y focalización de la atención.	Ambiente de clase e interacción entre las niñas.
O: Dice trompo	37				
Es2: /repite en voz baja/ trom-po. Profe y ¿que es un trompo?	38				
O: Es un juguete que termina en punta y con el que juegan los niños/se acerca a la estudiante y le muestra con la mano/	39				
Pr: ¿Terminaron?/la docente se levanta del puesto y camina hacia el centro del tablero/	40				
Por favor me entregan los cuadernos de español que voy a revisar la tarea. /vuelve al puesto/	41				
Por favor, sentadas todas que vamos a sacar el cuaderno de matemáticas./la docente escribe en el tablero "figuras geométricas" la docente escribe y las estudiantes transcriben en el cuaderno.	42				
	43				
	44				
	45				
	46			Procesos de copiado y transcripción.	
	47				
	48				
	49				
	50				
	51				
	59				
	60				

Diario de Campo N°: 4		Objetivo de la clase: - Realizar la observación de la clase		FECHA: 25/09/2019	
Observadora: Jennifer Erazo		Hora Inicio: 7:15 a.m.		Hora Finalización: 9:15 a.m.	
DESCRIPCION		ANALISIS		INFERENCIAS	
PR: Bueno niñas saquen su cuaderno de español que vamos a trabajar. La profesora se coloca frente al tablero y comienza a escribir. Las estudiantes comienzan a sacar sus cuadernos para empezar a escribir lo que la profesora está escribiendo.		7	Procesos de copiado y transcripción.	Se evidencia que la docente habla fuerte para lograr la atención de las estudiantes.	Ambiente de clase.
Es: /una niña mira el tablero y comienza a leer en voz baja el título que la profesora escribió/ Los-tri-lli-zos-tra-vi-e-sos, luego le pregunta a la profesora, ¿profe, que son trillizos?		8			
PR: /la profesora se voltea y la mira y le dice/ trillizos son hermanos que nacieron el mismo día y que se parecen.		9			
		10			
		11			
		12			
		13			
		14			
		15			
		16			
		17			
		18			
		19			
		20			
PR: bueno, ¿quién quiere leer?/varias niñas alzan las manos/ bueno Sharon, lee tú la primera línea/la mira a la estudiante y ella comienza a leer/la estudiante termina y la profesora le sonríe y la felicita/luego hace lo mismo con seis estudiantes más para terminar el texto/		27	Estrategia pedagógica para manejo de grupo y focalización de la atención.	Ambiente de clase e interacción entre las niñas.	
PR: bueno, por favor terminen el escrito/la docente se sienta en el escritorio/una estudiante va al escritorio y le muestra su cuaderno con el texto copiado/la docente la mira y la felicita		28			
		29			
		30			
		31			
		32			
		33			
		34			
		35			
		36			
		37			
		38			
Es: varias estudiantes salen al descanso, una estudiante se acerca a la docente/Profe, Profe, yo te escribí una carta/ la estudiante le entrega un papel con un dibujo donde dice "Te amo profe"		40	Denotación de aspectos formales de la lengua.	Ambiente de clase e interacción entre las niñas.	
		41			
		42			
		43			
		44			

Anexo 2. Disposición espacial de las aulas de clase.

Grado 101.



Grado 103

Profesora		Tablero		Locker	
	S19	S15	S10		S1
S25	S20	S16	S11	S6	S2
S26	S21	S17	S12	S7	S3
S27	S22	S18	S13	S8	S4
S28	S23		S14	S9	S5
S29	S24	Observadora			

Anexo 3. Encuesta.



¡Hola! Quiero invitarte a responder esta encuesta.
Las preguntas nos ayudarán a conocerte mejor.

ENCUESTA

Mi nombre es: _____ Mi edad es: _____ vivo en el barrio: _____

MI FAMILIA



Marca una X tu respuesta sobre el dibujo.

1. ¿Con quién vives?

papá 	mamá 	Hermanos 	Tíos o tías 	Abuelo 	Abuela 	¿Otra persona?	
-----------------	-----------------	---------------------	------------------------	-------------------	-------------------	-----------------------	--

2. ¿Cuántos hermanos tienes?

O 1 O 2 O 3 O 4

3. ¿Qué posición ocupas entre tus hermanos?



Hermana mayor Hermana del medio Hermana menor

4. ¿Cómo llegas al colegio?

Carro 	Bus 	Transmilenio
Caminando 	Bicicleta 	Ruta escolar

5. ¿Dónde permaneces la mayor parte del tiempo?

COLEGIO 	PARQUE 	CASA
--------------------	-------------------	-----------------

6. ¿Quién te ayuda con las tareas y proyectos del colegio?

papá 	mamá 	Hermanos 	Tíos o tías 	Abuelo 	Abuela 	¿Otra persona?	
-----------------	-----------------	---------------------	------------------------	-------------------	-------------------	-----------------------	--

7. ¿Tienes mascotas? O Si O No

8. ¿Qué mascota tienes?

Perro 	Gato 	Pez 	Tortuga 	Hámster 	Conejo 	Ave
------------------	-----------------	----------------	--------------------	--------------------	-------------------	----------------

9. ¿Qué dispositivos tecnológicos tienes?

Celular 	Tablet 	Computador 	TV
--------------------	-------------------	-----------------------	---------------

MI TIEMPO LIBRE

10. ¿Qué actividades haces en tu tiempo libre?



11. ¿Te gusta dibujar? O SI O NO
12. ¿Qué te gusta

dibujar? _____

13. ¿En tu casa hay libros? O SI O NO
14. ¿Te leen libros en la casa? O SI O NO
15. ¿Qué cuentos te han leído? _____
16. ¿Te gusta leer? O SI O NO
17. ¿Qué te gusta leer?
O cartas O cuentos O oraciones O palabras O el nombre de mis compañeras O carteleras de clase O avisos
18. ¿Te gusta escribir? O SI O NO
19. ¿Qué te gusta escribir?
O cartas O cuentos O oraciones O palabras O mi nombre O hacer carteleras
20. ¿Utilizas internet? O SI O NO
21. ¿Qué haces en internet?
O Jugar O Tareas
22. ¿Cuál es tu programa favorito de televisión? _____
23. ¿Cuál es tu película favorita? _____

MI ESCUELA

24. ¿Cuál es tu materia favorita?



25. ¿Te gusta ir al colegio? O SI O NO
26. ¿Te gusta ir a la biblioteca? O SI O NO
27. ¿Alguna vez has ido a una biblioteca pública? O SI O NO
28. ¿Qué actividad haces cuando estás fuera de clase
O Filarmónica O Estudiar Inglés O Estudiar Francés O Otra actividad. ¿Cuál? _____
29. Cuando llego a mi salón de clases casi siempre... (Elige sólo 1 opción)
O quiero aprender. O me aburro.
O la paso mal. O me siento escuchado.
O me siento feliz. O aprendo mucho.
30. En mi escuela me gustaría aprender: (elige 3 opciones)
O Sobre otros países O A leer y escribir (cuentos, poesías, lecturas).
O La naturaleza, el espacio. O Idiomas nuevos.
O Arte (pintura, canto, baile, música). O Matemáticas.
O Sobre deportes. O Ciencias y experimentos.

31. Si yo pudiera mejorar algo en mi escuela mejoraría... (Elige sólo 1 opción)

- O La basura en el patio y los salones. O Las maestras y maestros. O Los laboratorios y la biblioteca
 O El patio, los juegos y las canchas. O Las plantas y árboles. O La tienda escolar.

32. Me gustaría que mis maestros... (Elige las opciones que quieras.)

- O Que usen vídeos y materiales. O Que expliquen mejor.
 O Que lleven más libros. O Que no dicten.

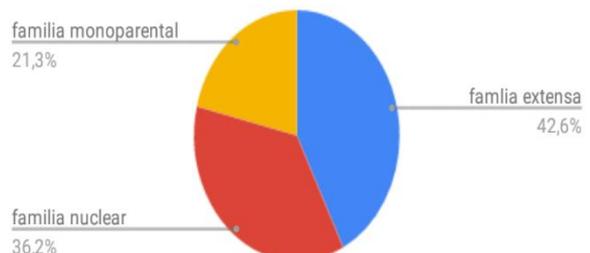
33. Me gustaría que mis papás... (Elige las opciones que quieras)

- O Me ayudaran más con mis tareas. O Participaran más en mi escuela.
 O Conocieran a mis maestras y maestros. O Me pusieran más atención.

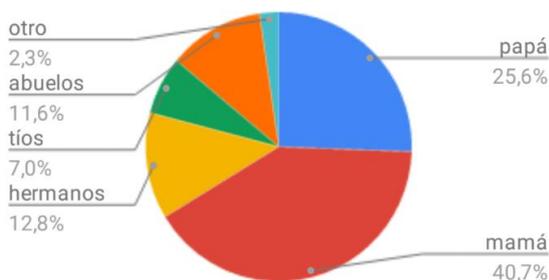


Anexo 4. Resultados de encuestas.

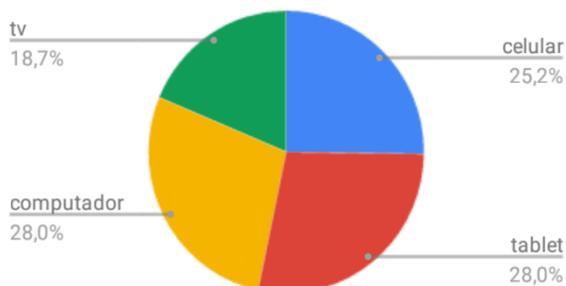
vive con



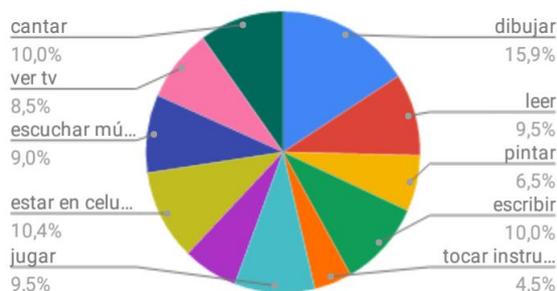
Acompañamiento



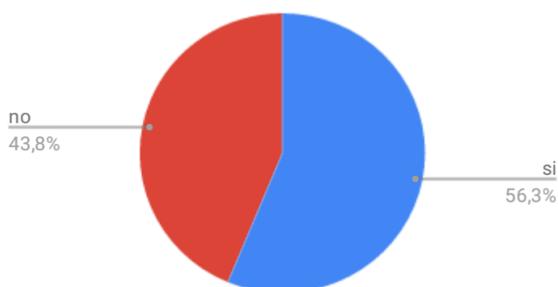
Dispositivos tecnológicos



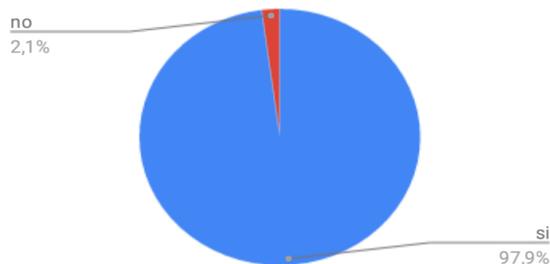
Actividades de tiempo libre



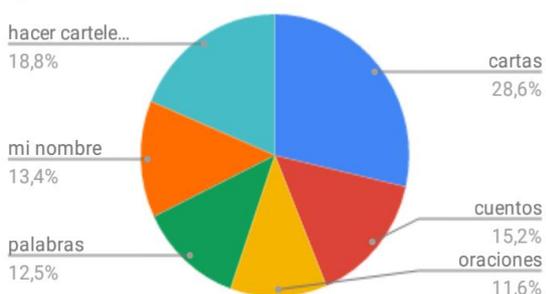
Lectura de libros



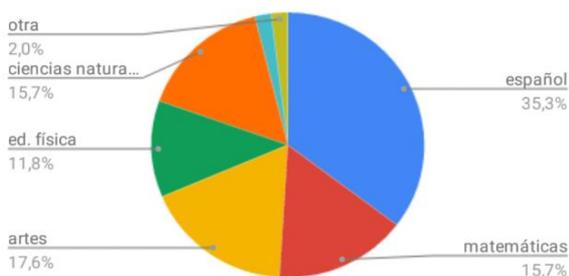
Gusto por escribir



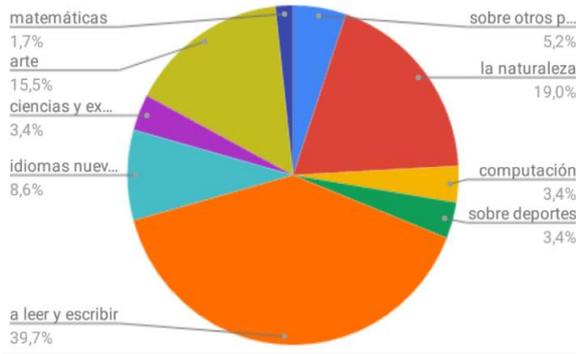
qué escribe?



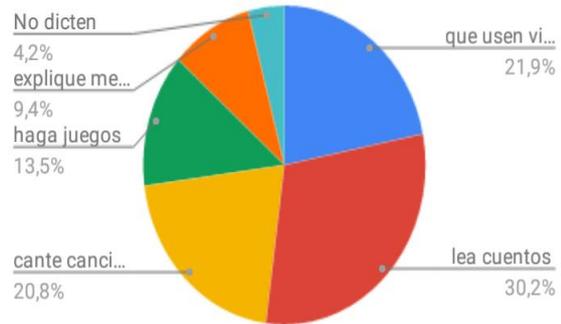
Materia favorita



Aprender más:

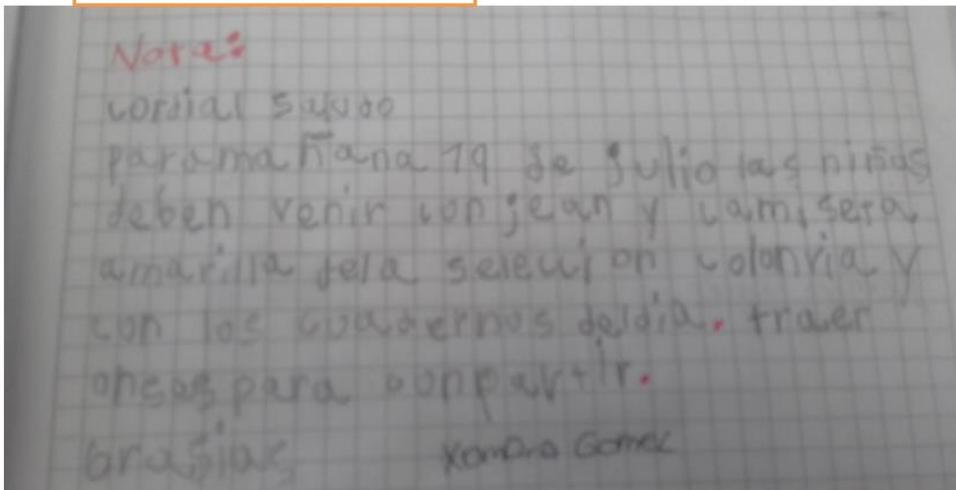


Percepción de maestros

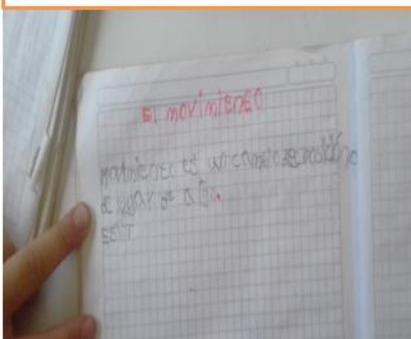


Anexo 5. Referencias de cuadernos de estudiantes.

Puntuación incoherente.



Confusión entre mayúsculas y minúsculas, no hay linealidad, confunde letras.

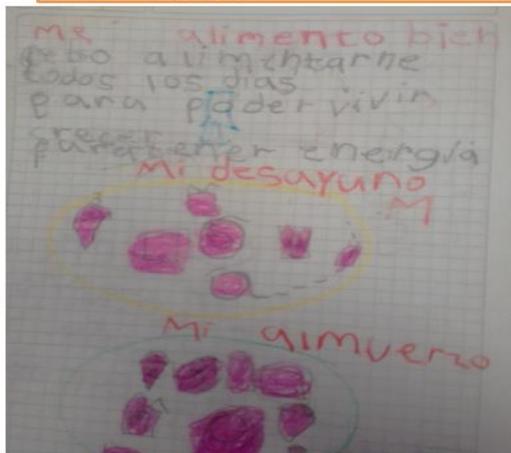


Correlación de texto e ilustración.



Confusión entre mayúsculas y minúsculas. No hay linealidad.

Omisión y confusión de algunas letras. No hay linealidad. Existe relación entre dibujo y grafías.



Anexo 6. Prueba diagnóstica.

Momento 1. Apropriación del código.

PRUEBA DIAGNÓSTICA

Nombre: _____

PARTE UNO. ESCRITURA

1. Escribe una frase utilizando las imágenes que ves en el cuadro.

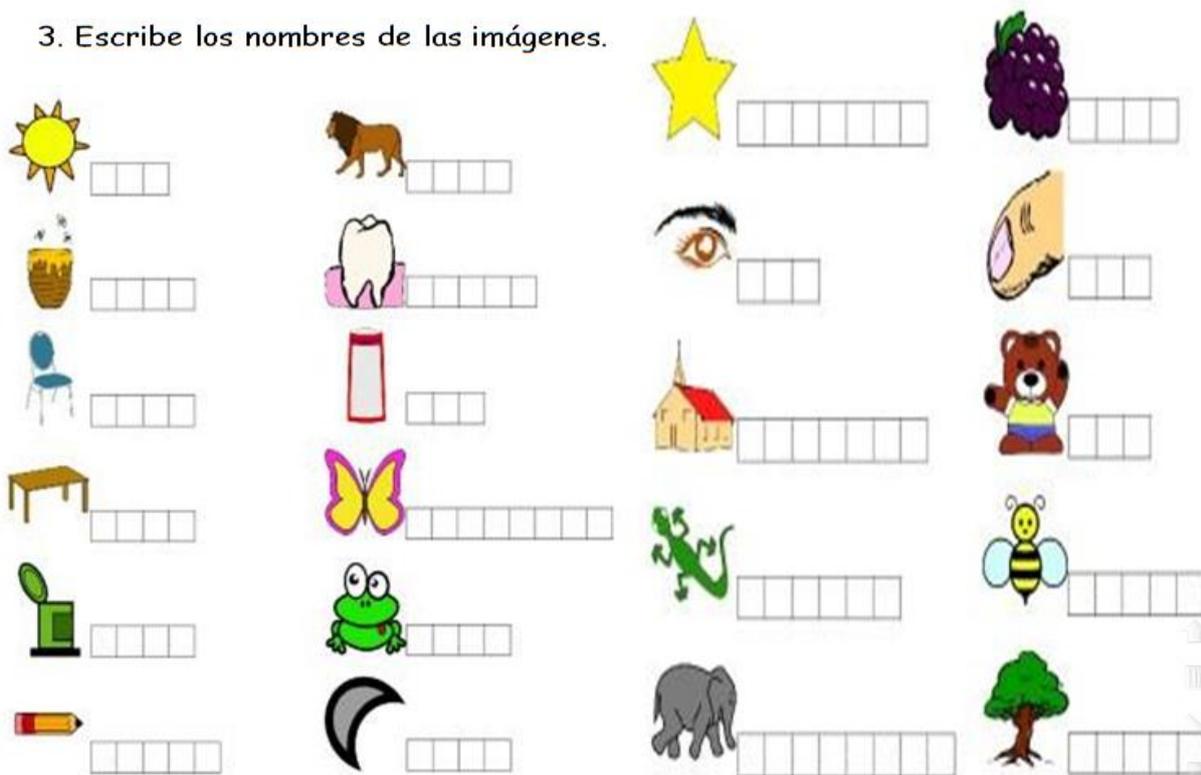
A writing area with five vertical lines and a dashed border. At the bottom, there are six small illustrations: a can, a bird, a snail, a fish, a caterpillar, and a bird.

2. Escribe las vocales que faltan en cada palabra.

A list of ten illustrations with corresponding letter patterns for a word completion exercise:

- Butterfly: M _ R _ P _ S _
- Apple: M _ N Z _ N _
- Elephant: _ L _ F _ N T _
- Monkey: _ R _ Ñ _
- Whale: B _ L L _ N _
- Snail: C _ R _ C _ L _
- Cat: G _ T _
- Planet: P _ L _ T _
- Caterpillar: G _ S _ N _
- Fish in a bowl: P _ C _ R _
- Bottle: M _ M _ D _ R _
- Crayon: L _ P _ Z _
- Orange: L _ M _ N _
- Bee: _ B _ J _
- Strawberry: F R _ T _ L L _
- Fork: T _ N _ D _ R _

3. Escribe los nombres de las imágenes.



Momento 2. Texto de referencia *En busca del peor libro del mundo* de Pedro Pablo Sacristán.

En busca del peor libro del mundo

Huno odiaba los libros y el mundo. Estaba enojado porque alguna vez le obligaron a leer, y buscaba su venganza lleno de rabia. Por eso, cuando se enteró de que en una antigua biblioteca se ocultaban los peores libros del mundo, decidió no parar hasta encontrarla. Pensaba hacerse con el peor de todos, para obligar a leerlo a todos sus enemigos, y a todo el mundo.

Viajó por todas partes revisando libros y mapas, visitando antiguas ruinas, siguiendo pistas mágicas y enigmas misteriosos. Escapó de ladrones de tumbas y contrabandistas, encontró pergaminos perdidos, cruzó islas y volcanes hasta que, finalmente, descubrió la antigua y abandonada biblioteca. Ninguno de los cientos de libros que encontró allí tenía título. Tendría que empezar a leerlos para elegir el peor, y Huno abrió el primero. Era un libro de aventuras. Como a Huno le gustaba todo lo que tuviera que ver con viajes y aventuras, leyó varias páginas seguidas. Para cuando se dio cuenta de que aquel no podía ser el peor libro del mundo, estaba tan metido en la historia que ya no pudo dejar de leerlo.

Al día siguiente Huno tomó otro libro que atrapó su imaginación aún más que el anterior, tal y como ocurrió también un día después. Y así, cada día, tomaba un libro con la esperanza de encontrar el peor libro del mundo, pero terminaba leyendo un apasionante libro de aventuras

hasta bien entrada la noche. Pasó varios años leyendo, disfrutando tanto que llegó a olvidar por qué estaba allí, hasta que encontró, casi escondido, un libro distinto.

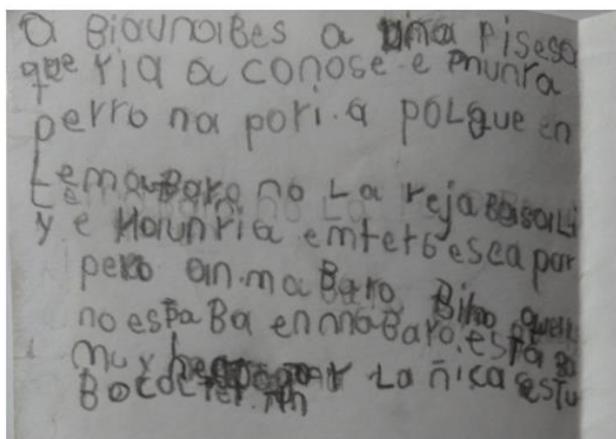
Cuando lo abrió, leyó la única frase escrita en la primera hoja: “Este es el peor libro del mundo” ¡Por fin! ¡Lo había encontrado! Impaciente, pasó la página para empezar a leer.

Pero la página estaba vacía, y también la siguiente, y todas las demás hojas del libro. Al verlas así, abandonadas, esperando tener una historia que contar, Huno sintió una gran pena. En el fondo, tenía tantas ganas de seguir leyendo que comprendió que era verdad que solo un libro sin escribir podía ser el peor libro del mundo.

Pensó entonces que había llegado su momento y, tomando la pluma, comenzó a escribir todas sus aventuras para llenar aquellas páginas en blanco. Escribió durante días y días, dando lugar a un libro increíble. Pero no le puso título y, cuando terminó, lo colocó entre los demás y fue a comprar un libro vacío. De vuelta en la biblioteca, escribió la primera hoja del libro vacío: “Este es el peor libro del mundo” y lo dejó como él lo había encontrado. Y salió de allí esperando que el próximo visitante de aquella mágica biblioteca tuviera una apasionante historia que contar.

Anexo 7. Redacciones

Redacciones. Textos de la prueba diagnóstica relacionados con aspectos de apropiación del código escrito y nociones de planificación textual.

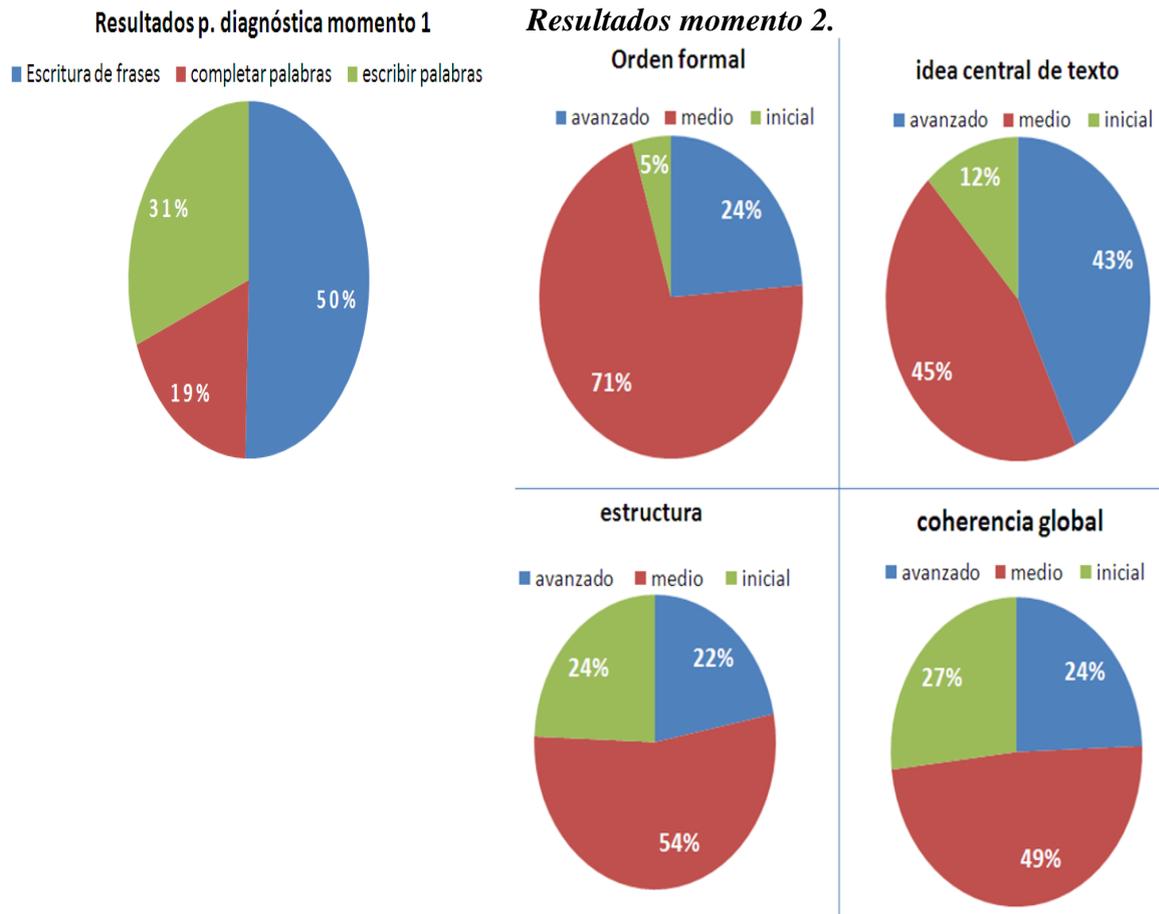


Factores de orden formal, estructura y coherencia del texto.



Factores relacionados con nociones del subproceso de planificación textual.

Anexo 8. Resultados sistematización de prueba diagnóstico momento 1 y momento 2.



Anexo 9. Talleres diseñados para la intervención.



TALLER 1
CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Mi nombre es: _____
Mi curso es: _____

1. Entra al siguiente link <https://arbolabc.com/ciencias-tecnologia/arbol-abc/sistema-solar>
2. Elige la opción leamos juntos. Lee el artículo sobre el sistema solar.
3. Piensa en las ideas que se presentan allí y realiza un escrito corto sobre lo que entendiste del sistema solar.

TALLER 2
Actividad de revisión

Recuerda que siempre debemos hacer una revisión de lo que escribimos. Hagamos una con nuestro primer texto para conocer la revisión y saber lo que debemos tener en cuenta al escribir. Revisa tu escrito según tus respuestas y mejóralo.

Reviso mi escritura	Si	No
1* ¿Las ideas que presenté fueron claras?		
2* ¿La manera en que organicé mis ideas fue entendible? (Inicio, desarrollo y conclusión)		
3* ¿Pensé en qué y cómo escribir para que la persona que leyera mi escrito entendiera?		
4* ¿Tuve en cuenta el diccionario para escribir cuando no sabía cómo expresar mis ideas?		
5* ¿Volví a leer el artículo de la revista para escribir en mi texto?		
6* ¿Hice un resumen o escribí algo antes de comenzar a escribir mi texto?		
7* ¿Busqué otra información sobre el tema que me interesó?		
8* ¿Hice cambios en mi texto cuando lo estaba escribiendo?		
9* ¿Leí mi texto al terminar de escribir?		
10* ¿Corregí o cambie algo de mi escrito después de leerlo?		

TALLER 4. TEXTO DESCRIPTIVO.

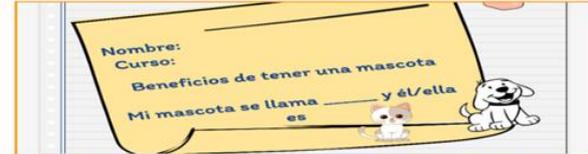
Vamos a planear el texto descriptivo sobre las mascotas.



Según lo visto en la revista y en el video:

- Pienso en cómo expresar las cualidades de mi mascota físicamente y cómo es su personalidad.
- Escribo mis ideas sobre mi mascota o la mascota que quisiera tener.
- Redacto mi texto según lo que pensé.

Sigue este ejemplo para comenzar tu escrito y continúa escribiendo...



Taller 4
Guía de revisión de mi plan de escritura.

Soy escritora de cuentos

Nombre: _____
Curso: _____

Marca con una X según lo que hayas realizado.	Si	No
1. Escogí un tema		
2. Busqué información sobre el tema, o ideas para escribir.		
3. Pensé en que personajes serían parte de mi cuento.		
4. Pensé en una situación problema para crear el nudo de mi cuento.		
5. Escogí un tiempo y un lugar para las situaciones de mi cuento.		
6. Pensé en una solución adecuada para el problema que presenté en el nudo.		
7. Hice alguna lista o escribí mis ideas para tenerlas como guía al momento de escribir		



Taller 3
¡Vamos a planear qué llevará nuestra receta!

Mi nombre es: _____
Estoy en el curso: _____

Ingredientes	Materiales de apoyo	Idea inicial



Mi nombre es: _____
Mi curso es: _____

DISEÑO DEL PLAN DE ESCRITURA

¿Para quién voy a escribir? _____

¿Para qué voy a escribir? _____

¿Sobre qué voy a escribir? _____

¿Qué imágenes utilizaré? _____

¿Cómo voy a presentarlo? _____

¿Cómo voy a organizar los pasos de la receta? _____

¿Qué voy a escribir primero? _____

¿Cómo voy a terminar el escrito? (Con un consejo, recomendaciones o retos de hacer algo nuevo, ...)

Taller 5. Pensemos El Cuento!

Antes de empezar a escribir debemos decidir:

Tema: De qué va a tratar mi cuento. Aquí escogemos nuestro tema favorito, pueden ser fantasmas, viajes al espacio exterior, ir al colegio, princesas, la navidad, la familia, etc.

Propósito: Es lo que queremos lograr con nuestro cuento, si queremos que el lector se asuste, se emocione, se ponga triste, se imagine mundos mágicos, que aprenda algo nuevo, etc.

Destinatario: Para quién va dirigido el texto. Recuerda que no es lo mismo escribir un cuento para que lo lea un niño pequeño que para que lo lean niños más grandes o adultos. Tu cuento puede ir dirigido a tus papás, tus amigos, tu profesor, etc.

El tema o los temas que quiero que mi cuento tenga son: _____

El propósito que quiero que mi cuento tenga es: _____

Mi cuento va dirigido a: _____

Pensemos primero en el protagonista o personaje principal del cuento.

DESCRIBE AL PERSONAJE PRINCIPAL

¿Cuál es su nombre? _____ ¿Qué le gusta hacer? _____

¿Cómo es físicamente? _____ ¿Cómo es su personalidad? _____

¿Dónde vive? _____

Describe sus características:

¡Antes de escribir!

¡Pongamos los toques finales!
Con esta guía le daremos los toques finales antes de empezar a escribir.

El personaje principal se llama _____

En mi cuento hay algunos personajes secundarios. Escribe sus nombres y su relación con el protagonista

El antagonista de mi cuento es _____

En cuanto al nudo del cuento... ¡Necesitamos un problema y una solución! Aquí puedes poner algunas ideas.

Possible problems:
1
2
3

Possible Solutions:
1
2
3

Guía de revisión de mi escrito final.

Nombre: _____
Curso: _____

Marca con una X según lo que hayas realizado.	Si	No
1. Mi cuento tiene un inicio, un nudo y un desenlace.		
2. Presenté a los personajes de mi cuento.		
3. Está claro cuál es el tiempo y el lugar en que ocurre lo que narro en la historia.		
4. Es claro cuál es el problema del nudo de mi cuento.		
5. La solución que propuse fue adecuada y entendible.		
6. Pensé en qué palabras utilizar en mi escrito.		
7. Busqué palabras y su significado para decidir si escribirlas en el cuento.		
8. Pensé en un título adecuado para mi cuento.		
9. Organicé mis ideas antes de comenzar a escribir.		
10. Tomé en cuenta la opinión de mis compañeras y docentes sobre mi escritura.		
11. Decidí qué elementos cambiar o quitar de mi texto.		
12. Cambié mi escrito final corrigiendo elementos que ví que no eran adecuados.		



Taller 7

Plan de texto expositivo

Tu nombre: _____
Curso: _____

Escribe tus ideas sobre lo que recuerdas de tu colegio:

- ¿Cómo es tu colegio?
- ¿Qué te gustaba del colegio?
- ¿Qué era lo que más te gustaba hacer allí?
- ¿Cuál es tu materia favorita?
- ¿Qué hace especial a tu colegio?
- Escribe otras ideas sobre tu colegio.
- ¿Qué dibujo o foto colocarías sobre tu colegio según lo que escribiste?

Taller 9

Redacción de Texto Expositivo de causa y efecto

Mi Nombre es: _____
Mi curso es: _____



¡Hola!
Necesito tu ayuda para realizar el siguiente taller.

De acuerdo con lo que investigaste, escribe en tu cuaderno las etapas por las que pasa el gallo.



Vamos a utilizar los siguientes conectores de secuencia para realizar esta actividad:

Primero
Luego
Después
Finalmente

TALLER 11
El editorial
Planeamos, escribimos y revisamos.



Ahora que tenemos terminada la idea de la revista, los escritos y las imágenes que presentaremos vamos a seguir estos pasos:

- Pensamos en ideas que queremos incluir en la presentación de la revista para el público.
Por ejemplo:
 - ¿Haremos una dedicatoria?
 - ¿Escribiremos un resumen de la revista y su contenido?
 - ¿Cómo organizaremos esta Presentación inicial de la revista?



Taller 8

Texto Expositivo Secuencial

Mi nombre es: _____
Estoy en el curso: _____

¡Hola!



Sabemos que eres una estudiante excelente, por eso queremos que nos des algunos consejos para ser mejores estudiantes y tener mejores notas en el colegio. ¿Nos ayudas?

Escribe aquí las ideas que tengas para poder lograr ser una mejor estudiante. Puedes escribir palabras o frases para guiar tu escrito más adelante.

1.
2.
3.
4.
5.

Ahora debes hacer el plan que pensaste en un escrito. Estas ideas serán consejos para otros estudiantes y así podrán mejorar en el colegio. Escribe tu texto con los pasos que los niños y niñas deben seguir para lograr ser estudiantes excelentes.



Taller 10.

Diseño editorial

¡Hola!
Sabes que ya hicimos algunos escritos propios y aprendimos mucho sobre la escritura. Ahora vamos a mostrar en nuestra revista todo lo que hicimos.

Al compartir con otras personas los escritos que realizamos debemos darles un orden y sobretodo un nombre.

Primero vamos a ver los temas y a pensar en qué nombre le daremos a cada sección de la revista según el texto realizado.



Tema	Escrito	Propuesta de nombre
Ciencia y tecnología.	Sistema solar	
Mascotas.	Texto descriptivo sobre las mascotas	
Recetas.	Texto instructivo	
Cuentos.	Texto narrativo	
Mi colegio.	Texto expositivo descriptivo	
Pasos para ser buenas estudiantes.	Texto expositivo secuencial	
Etapas del pollito.	Texto expositivo	

2. Escribimos las ideas que tenemos.
Escribe más ideas o propuestas para el editorial.

1.
2.
3.
4.
5.

3. Compartimos esas ideas y comenzamos a escoger las que serán parte del editorial de nuestra revista.
4. Escribimos el editorial de la revista y lo compartimos con nuestras compañeras.



Taller #12. Mi plan de presentación

Vamos a presentarnos a nuestros lectores.

Primero pensamos en qué información vamos a compartir con ellos.

1. Mi nombre es: _____.
2. Mi edad es: _____.
3. Qué actividades me gusta hacer: _____.
4. Hago un dibujo de mi misma.

- Responde las siguientes preguntas

1. ¿cómo te sentiste creado tus propios escritos? _____
2. ¿Te parece que la actividad de escribir es fácil? _____
3. ¿Te gusta la idea de que tus escritos se publiquen en una revista infantil? _____
4. ¿A quien le compartimos esa revista? _____
5. ¿Sientes que te esforzaste mucho en tus escritos? _____

Anexo 10. Matriz compilatoria de categorías de análisis, talleres y opinión de investigadoras

¿Qué incidencia tiene la práctica de escritura colaborativa mediada por la creación de una revista escolar en el desarrollo de la producción escrita inicial en las estudiantes de los cursos 101 y 103 del Liceo Femenino Mercedes Nariño?					
Fase y categoría	Etapas	Subcategoría	Indicador de logro	Taller	Opinión
Fase 1: Sensibles y atentas Producción escrita y procesos de escritura	1	Planificación	-Elabora un plan de trabajo, determina el tipo de texto y público hacia quién va dirigido.	Cuestionario inicial.	Los talleres se desarrollaron de manera acertada con la guía de las investigadoras por lo que los índices de procesos de escritura fueron altos.
		Textualización	-Escribe diferentes textos a partir de esquemas, ideas o planes previos.	Taller 1. Texto inicial.	
		Revisión	-Revisa redacciones a partir de la relectura.	Taller 2. Rúbrica de revisión de escritura	
	2	Planificación	-Elabora un plan de trabajo, determina el tipo de texto y público hacia quién va dirigido.	Taller 3. Texto descriptivo	La planificación fue baja mientras que la textualización poco siguió las ideas iniciales.
		Textualización	-Escribe textos a partir de esquemas, ideas o planes previos.		
	3	Planificación	-Elabora un plan de trabajo, determina el tipo de texto y público hacia quién va dirigido.	Taller 4. Texto instructivo Taller 5. Texto narrativo. Taller 6. Guía plan de escritura y revisión.	La planificación fue recurrente y la textualización siguió lo establecido en todos los casos. Se denota el avance en la conciencia del uso de la planificación en la escritura final; se da introducción a la revisión.
Textualización		-Escribe textos a partir de esquemas, ideas o planes previos.			

Fase 2: Implementación Escritura colaborativa.	4	Planificación	-Define la tarea de escritura común.	Taller 7. T. expositivo descriptivo. Taller 8. T. expositivo secuencial. Taller 9. T. expositivo causa-efecto.	Mejora de los procesos de planificación y revisión. Correlación de ambos procesos por medio de la textualización.
		Textualización	- Traduce ideas a la escritura teniendo en cuenta propuestas y acuerdos conjuntos.		
		Revisión	- Evalúa textos entre pares y establece cambios.		
Fase 3: Evaluación Revista escolar	5	Investigación	-Realiza búsqueda y organización guiada de información relevante para la redacción.	Taller 10. Diseño. Taller 11. Editorial. Taller 12. Presentación Taller 13. Reflexión sobre la revista.	La escritura da cuenta del proceso de investigación sobre los temas y se desarrolla de acuerdo con la estructura de un texto editorial.
		Redacción.	- Escribe ideas de contenidos adaptados al formato editorial.		
		Revisión.	-Evalúa y edita contenido y forma editorial.		

Anexo 11. Encuesta de reconocimiento inicial sobre la revista y resultados.



Reconocimiento Inicial

Nombre: _____ Curso: _____

- ¿Has visto o leído alguna revista?
Si
No
- ¿Te gusta leer revistas?
Si
No
- ¿Que revistas conoces o has leído? _____
- ¿Has utilizado revistas para hacer tus trabajos del colegio?
Si
No
- ¿Cómo las has utilizado?
Recortando las imágenes
Escribiendo información de los artículos
Creando carteleras
- ¿Te parecen útiles las revistas?
Si
No
- ¿Te parecen interesantes las revistas?
Si
No
- ¿Has visto o leído una revistas infantil?
Si
no
- ¿Conocen las partes que componen una revista?
Si
No

Resultados encuesta de Reconocimiento inicial



Anexo 12. Rúbrica de Revisión inicial.

Rúbrica de Revisión de texto inicial.									
Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9	Pregunta 10
¿Las ideas que presenté fueron claras?	¿La manera en que organicé mis ideas fue entendible? (Inicio, desarrollo y conclusión)	¿Pensé en qué y cómo escribir para qué la persona que leyera mi escrito entendiera?	¿Tuve en cuenta el diccionario para escribir cuando no sabía cómo expresar mis ideas?	¿Volví a leer el artículo de la revista para escribir en mi texto?	¿Hice un resumen o escribí algo antes de comenzar a escribir mi texto?	¿Busqué otra información sobre el tema que me interesó?	¿Hice cambios en mi texto cuando lo estaba escribiendo?	¿Leí mi texto al terminar de escribir?	¿Corregí o cambie algo de mi escrito después de leerlo?

Anexo 13. Estrategia E.S.P.E.R.A.

Es hora de hacer una mirada a nuestro escrito. Te vamos a revelar un secreto! Es una estrategia muy sencilla para que puedas hacer una revisión de tus textos y sepas si hiciste un proceso adecuado al escribir.

e ESCOGE el tema de tu interés y busca información.

s SELECCIONA la información realmente necesaria para tu texto.

p PIENSA en cómo organizarás la información para que sea clara.

e ¡ ESCRIBE ! ya tienes las ideas, la información y la estructura.

r REVISAS, es hora de que leas tu escrito y encuentres las cosas que no van de acuerdo con el plan.

a ACTÚA, debes hacer los cambios al escrito para terminarlo.

Anexo 14. Guías de revisión de plan de escritura y escrito final.

Guía de revisión de mi plan de escritura						
1. Escogí un tema	2. Busqué información sobre el tema, o ideas para escribir.	3. Pensé en que personajes serían parte de mi cuento	4. Pensé en una situación problema para crear el nudo de mi cuento	5. Escogí un tiempo y un lugar para las situaciones de mi cuento.	6. Pensé en una solución adecuada para el problema que presenté en el nudo.	7. Hice alguna lista o escribí mis ideas para tenerlas como guía al momento de escribir

Guía de revisión de mi escrito final.					
1. Mi cuento tiene un inicio, un nudo y un desenlace	2. Presenté a los personajes de mi cuento	3. Está claro cuál es el tiempo y el lugar en que ocurre lo que narro en la historia	4. Es claro cuál es el problema del nudo de mi cuento	5. La solución que propuse fue adecuada y entendible	6. Pensé en qué palabras utilizar en mi escrito
7. Busqué palabras y su significado para decidir si escribirlas en el cuento	8. Pensé en un título adecuado para mi cuento	9. Organicé mis ideas antes de comenzar a escribir	10. Tomé en cuenta la opinión de mis compañeras y docentes sobre mi escritura.	11. Decidí qué elementos cambiar o quitar de mi texto.	12. Cambié mi escrito final corrigiendo elementos que no eran adecuados.