

El género epistolar: una expresión de la escritura auténtica en el aula

**Nair Lorena García Marín
Yanneth Guzmán Murillo**

**Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Bogotá D.C.
2016**

El género epistolar: una expresión de la escritura auténtica en el aula

Nair Lorena García Marín

Yanneth Guzmán Murillo

**Trabajo de grado para optar por el título de Magísteres en Pedagogía de la
Lengua Materna**

Directora

Adriana Yamile Suárez Reina

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Bogotá D.C.

2016

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Dedicado a mi esposo Oscar Alfonso por su paciencia y amor en el transcurso de la maestría, por comprenderme y acompañarme siempre en cuanto implicó la vivencia de este proceso.

*A mis padres Danilo García y Esperanza Marín por ser el pilar fundamental de todo lo que soy, por sus consejos y apoyo constante en mi formación académica.
A toda mi familia por comprender mis momentos de ausencia durante esta etapa de mi vida.*

Nair Lorena García Marín

Dedicado a cada uno de los seres importantes en mi vida, como son mis padres Jesús y Lastenia por alentarme y comprender las limitaciones de horarios en el desarrollo de este arduo proceso.

A mi hijo Bernardo Arturo y a mi esposo Iván, por sacrificar su tiempo al acompañarme en sendas jornadas académicas que limitaban nuestra cotidiana dinámica familiar.

Y a mis amigos que fueron desplazados por una agenda académica comprometedora.

A todos, gracias por entenderme y brindarme su apoyo, compañía y comprensión, sin la cual no hubiese logrado sostenerme en este proceso.

Yanneth Guzmán Murillo

Agradecimientos

A la Secretaría de Educación del distrito capital y al Fondo de Formación Docente por otorgarnos las becas que nos permitieron cursar la Maestría y actualizarnos profesionalmente.

A la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna y su equipo de docentes por la formación pedagógica e investigativa que nos brindaron.

A la directora de nuestro trabajo de grado Adriana Yamile Suárez Reina por sus enseñanzas, compromiso y apoyo a nuestra investigación.

A Esperanza Gómez, secretaria del programa curricular de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna por sus constantes orientaciones y ayuda.

A las directivas de las Instituciones Educativas Distritales donde laboramos: Colegio José Antonio Galán y Colegio Quiroga Alianza por permitirnos desarrollar nuestro proyecto investigativo.

A nuestros estudiantes del grado primero por participar activamente de cada una de las actividades desarrolladas y brindarnos la oportunidad de conocerlos mejor a través de sus cartas.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Resumen Analítico en Educación

RAE MPLM No. 91/ Año 2016

Aspectos formales

Tipo de documento	Trabajo de grado en Maestría
Tipo de divulgación	Digital
Acceso al documento	Repositorio Institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Título	El género epistolar: una expresión de la escritura auténtica en el aula
Autor	Nair Lorena García Marín Yanneth Guzmán Murillo
Director	Adriana Yamile Suárez Reina

Aspectos de la investigación

Palabras clave	Carta, contexto, escritura auténtica, género epistolar, producción escrita, sociocultural.
Descripción	<p>El proyecto nace de la Lectura Etnográfica del Contexto (LEC) realizada en dos colegios distritales donde se encontró que el abordaje de la escritura en el grado primero se inicia con el método sintético que debido a su carácter inductivo limita la producción escrita en los niños, no responde a sus intereses, se descuida su percepción global, entre otros. Además, las muestras de comunicación como los mensajes intercambiados (a los que los estudiantes llaman <i>cartas</i>) que son la única muestra de escritura real en el aula, son considerados por los docentes como pérdida de tiempo.</p> <p>Dado lo anterior, se plantea propiciar la escritura auténtica a través del género epistolar para que los estudiantes se reconozcan como productores de texto. Esto implica abordar la escritura desde situaciones significativas propias del contexto real mediante la escritura de cartas, pues al ser textos propicios para trabajar en situación, posibilitan la vivencia de la función pragmática y comunicativa de la escritura. Así, se apunta también al desarrollo de</p>

	competencias lingüísticas a medida que los niños se enfrentan a distintos desafíos de producción textual.
Fuentes	El trabajo se fundamenta en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2003), y, los Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo (2010), en postulados de en postulados de Ferreiro (1979, 1982, 1991, 1998, 2006), Teberosky (1979, 2001, 2003, 2009), Braslavsky (1992, 2004, 2005), Goodman (1990, 1995, 2003), Tolchinsky (1993), Vygostky (1979, 1989, 1995, 1996), Jolibert (1991, 1998, 2000, 2001), Jurado (2010), Elliot (1993), Camps (1994, 2003, 2006) y Gurdían (2007).
Contenidos	<p>En el primer capítulo se presenta la triangulación de los campos etnográfico, político y cartográfico que respectivamente dan cuenta de: i) la descripción de la problemática, ii) los documentos políticos que guían las instituciones; así como iii) el rastreo de antecedentes. Además, se plantean las preguntas y sub-preguntas de investigación, los objetivos generales y específicos, y la justificación del problema.</p> <p>En el segundo capítulo se exponen los referentes teóricos que orientan la investigación; las temáticas que se abordan son: el proceso evolutivo de la escritura, la escritura auténtica y el género epistolar en función de la perspectiva sociocultural, formación del niño como productor de textos, escritura como proceso y pragmática.</p> <p>El tercer capítulo corresponde al enfoque metodológico: investigación cualitativa, al diseño: investigación acción y a la modalidad: secuencia didáctica. Se describen las etapas desarrolladas, las estrategias y los instrumentos de recolección de datos.</p> <p>En el cuarto capítulo se detallan los resultados e interpretación del corpus recolectado y en el quinto se determinan las conclusiones.</p>
Metodología	El proyecto se desarrolló en el marco de la investigación cualitativa - interpretativa bajo los fundamentos de Gurdían (2007), la investigación acción según Elliot (1990, 1993) y como estrategia de intervención la secuencia didáctica basada en Camps (1994, 1994b, 2003, 2006). La propuesta se efectuó en tres secuencias didácticas.
Conclusiones	<p>El género epistolar fue el medio que favoreció la escritura auténtica ya que las cartas se escribieron a partir de situaciones propias de la cotidianidad de los niños. Asimismo, se vivenció la función pragmática de la escritura en el aula, pues los estudiantes comprendieron para qué sirve la escritura y lo que pueden lograr con esta.</p> <p>Gracias a los buzones se logró escribir con propósitos reales de comunicación y los niños se reconocieron como productores de texto. Como categoría emergente surgió el alto nivel de autonomía que adquirieron los estudiantes al escribir; dado que usan libremente el buzón y escriben sus cartas por iniciativa propia. En estos ejercicios ponen en juego las competencias lingüísticas desarrolladas a través de las secuencias didácticas.</p>

Distrital Francisco José de Caldas University
Education Science faculty
Master's degree in Pedagogy of the mother Tongue

Analytical Resume in Education

RAE MPLM No. 91/ year 2016

Formal Aspects

Type of document	Thesis
Type of dissemination	Digital
Access to the document	Institutional Archive of Distrital Francisco José de Caldas University
Title	The epistolary genre: an expression of authentic writing in the classroom
Autor	Nair Lorena Garcia Marín Yanneth Guzmán Murillo
Director	Adriana Yamile Suárez Reina

Aspects of research

Keywords	Charter, context, authentic writing, epistolary, written production, sociocultural.
Description	<p>The project stems from the Ethnographic Reading Context (LEC) made in two district schools where it was found that the approach of writing in the first grade begins with the synthetic method due to its inductive character limits written in children production, does not respond to their interests, their overall perception is neglected, among others. In addition, samples of communication as the exchanged messages (to which the students call letters) are the only sign of actual writing in the classroom, are regarded by teachers as a waste of time.</p> <p>Given the above, it is proposed encourage authentic writing through the epistolary genre for students to be recognized as text producers. This involves writing addressing situations from own significant real context by writing letters, for being conducive to work in situations texts, enable the experience of the pragmatic and communicative function of writing. Thus, it also aims to develop language skills as children face different challenges of textual production.</p>
Sources	The work is based on the Curricular Guidelines Spanish Language (1998) and Basic Language Skills Standards (2003) proposed by the Ministry of National Education in the referrers for the teaching of language in the first cycle (2010), Ferreiro postulates (1979, 1982,

	1991,1998, 2006), Teberosky (1979, 2001, 2003, 2009), Braslavsky (1992, 2004, 2005), Goodman (1990, 1995, 2003), Tolchinsky (1993), Vygostky (1979,1989,1995,1996), Jolibert (1991, 1998, 2000, 2001), Jurado (2010), Elliot (1993), Camps (1994,2003,2006) y Gurdían (2007).
Contents	<p>In the first chapter triangulation of ethnographic, political and cartographic fields respectively realize is as follows: i) a description of the problems identified in educational contexts, ii) policy documents for which the institutions are guided as proposed by Ministry of National Education and iii) tracing background. In addition, questions are asked and sub-research questions, the general and specific objectives, and finally, the justification of the problem.</p> <p>In the second chapter the theoretical framework to guide investigation are displayed; The topics covered are: the evolutionary process of writing, writing in the classroom from the sociocultural perspective, the authentic writing and epistolary depending on the sociocultural perspective, the child and his training as a producer of texts and writing as process.</p> <p>In the third chapter referring to methodological approach: qualitative research, design: research and action mode: teaching sequence. Developed stages, strategies and tools for data collection are described.</p> <p>In the fourth chapter the results and interpretation of the collected corpus are detailed. And in the fifth chapter are determined the conclusions.</p>
Methodology	<p>The project was developed within the framework of qualitative research - interpretive under the foundations of Gurdían (2007), who says that this is intended to understand, explain and interpret the context, the meanings of people, perceptions, intentions and actions. In parallel, research action as Elliot (1990, 1993) and as an intervention strategy based on the teaching sequence Camps (1994,1994b, 2003, 2006) worked. The proposal was made in three sequences.</p>
Conclusions	<p>The epistolary genre was the medium that allowed encourage authentic writing since all the letters were written from own situations of everyday life of children. Also, was experienced the pragmatic function of writing in the classroom, because the students understood what it is writing for and what they can achieve of this.</p> <p>Thanks to mailboxes was managed to write with real communication purposes and children were recognized as producers' text.</p> <p>As an emerging category the high level of autonomy acquired students to write arose; since freely they use the mailbox and write their letters on their own initiative. In these exercises come into play linguistic skills developed through sequences.</p>

Resumen

El presente trabajo surge de la lectura etnográfica del contexto realizada en dos Instituciones Educativas Distritales donde se identificó que el abordaje de la escritura en el grado primero se caracterizaba por enseñar a escribir a partir del método sintético que por ser de tipo inductivo afecta la producción escrita en los niños, no satisface sus intereses, se desatiende su percepción global, entre otros. Para ello, en el marco de la investigación acción cualitativa, se diseñaron tres secuencias didácticas que buscaron propiciar la escritura auténtica a través del género epistolar.

Como resultados, el género epistolar se configuró en el medio que, por un lado, favoreció la escritura auténtica, puesto que todos los escritos surgieron de la cotidianidad de los estudiantes y, por otro, permitió la vivencia de la función pragmática, dado que comprendieron la función comunicativa de la escritura y sus alcances gracias también al uso de los buzones. Asimismo, los niños se reconocieron como productores de texto, debido a la seguridad y autonomía que adquirieron al escribir; esta última, resultante como categoría emergente que demuestra las competencias desarrolladas.

Abstract

This work arises from the ethnographic context reading carried out in two public schools of Bogotá where it was identified that the approach of writing in the first grade was characterized by teaching writing from the synthetic method that being inductive type affects written production in children, does not satisfy their interests, their overall perception is neglected, among others. To do so, within the framework of qualitative research action, three teaching sequences sought to encourage authentic writing through the epistolary genre were designed.

As a result, the epistolary genre was set in the middle, on the one hand, favored the authentic writing, since all the writings emerged from the everyday life of students and on the other, allowed the experience of the pragmatic function, as they understood the communicative function of writing and their scopes thanks to the use of mailboxes. Likewise, children were recognized as producers' text, due to security and autonomy acquired writing; the latter, resulting as an emerging category demonstrating skills developed.

Tabla de contenido

Introducción	1
1. Problemática de la investigación	3
1.1. Planteamiento del problema	3
1.2. Antecedentes del problema	5
1.3. Delimitación del problema	14
1.4. Pregunta de investigación	24
1.5. Subpreguntas de investigación	24
1.6. Objetivo General	24
1.7. Objetivos Específicos	25
1.8. Justificación del problema	25
2. Referentes teóricos	27
2.1. Una mirada al proceso evolutivo de la escritura	27
2.2. Escritura auténtica y Género epistolar como propuesta para trabajar en el Aula	30
2.2.1. Dimensión pragmática de la escritura en el aula	35
2.2.2. El niño como agente activo en la producción textual	37
2.3. Escritura como proceso	38
3. Referentes metodológicos	40
3.1. Enfoque metodológico: Investigación cualitativa-interpretativa	40
3.2. Diseño investigativo: Investigación – Acción (IA)	40
3.3. La secuencia didáctica (SD)	43
3.4. Población	44
3.5. Instrumentos	45
3.5.1. Observación participante	45
3.5.2. Análisis documental	45

3.5.3. Encuesta	46
3.5.4. Entrevista	46
3.6. Matriz de categorías y subcategorías de análisis	47
3.7. Secuencia didáctica No. 1.	49
3.7.1. Contexto	49
3.8. Secuencia didáctica No. 2.	53
3.8.1. Contexto	53
3.9. Secuencia didáctica No. 3	70
3.9.1. Contexto	70
4. Análisis y Discusión de resultados	74
4.1. Análisis de resultados secuencia didáctica No. 1.	74
4.1.1. Análisis categoría No. 1: Escritura auténtica	74
4.1.2. Análisis categoría No. 2: Género epistolar	81
4.2. Análisis de resultados secuencia didáctica No. 2.	84
4.2.1. Análisis categoría No. 1: Escritura auténtica	84
4.2.2. Análisis categoría No. 2: Género epistolar	94
4.3. Análisis de resultados secuencia didáctica No. 3.	97
4.3.1. Análisis categoría No. 1: Escritura auténtica	97
4.3.2. Análisis categoría No. 2: Género epistolar	104
5. Conclusiones	107
Bibliografía	112
Anexos	122

Lista de tablas

Tabla 1. Objetivos secuencia didáctica No. 1.	50
Tabla 2. Descripción de la secuencia didáctica No. 1.	50
Tabla 3. Objetivos secuencia didáctica No. 2.	54
Tabla 4. Descripción de la secuencia didáctica No. 2.	54
Tabla 5. Objetivos secuencia didáctica No. 3.	70
Tabla 6. Descripción de la secuencia didáctica No. 3.	70

Lista de registros

Registro 1. Cuadernos de español de estudiantes del grado primero	17
Registro 2. Respuesta de una docente de español del grado primero	17
Registro 3. Fragmento de una entrevista a una estudiante del grado primero	18
Registro 4. Encuesta a docentes de español del grado primero	19
Registro 5. Nota de la bitácora de investigación	20
Registro 6. Momentos de observación de vídeo-cuentos	75
Registro 7. Muestra de productos de los niños de la S.D. No.1	76
Registro 8. Apuntes de la bitácora CJAG	81
Registro 9. Ejemplo de actividades de sensibilización S.D. No. 2	84
Registro 10. Ejemplos de cartas y sus respectivas respuestas S.D.No.2	86
Registro 11. Ejemplos de textos que circularon fuera del aula	89
Registro 12. Encuentro Interinstitucional	90
Registro 13. Ejercicios de reescritura y autoevaluación del trabajo	92
Registro 14. Proceso evolutivo de la escritura	93
Registro 15. Uso de los buzones	98
Registro 16. Textos auténticos que circularon fuera del aula	99
Registro 17. Textos auténticos que circularon fuera del aula	99
Registro 18. Textos auténticos que circularon dentro del aula	100
Registro 19. Textos que muestran la afectación al destinatario	101
Registro 20. Diálogo registrado en la bitácora	102
Registro 21. Escritura por pares	103

Introducción

Como bien es conocido, año tras año, los docentes de los primeros grados tienen la responsabilidad de enseñar a escribir a los niños que inician su escolaridad; frente a esto, es deber de los educadores pensar en la forma más acertada para dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje con miras a alcanzar el mayor beneficio en pro de la consolidación del código escrito y del desarrollo de competencias lingüísticas que doten a los estudiantes de capacidades para expresar sus pensamientos, sentimientos gustos, etcétera, a través de la escritura en los momentos que necesiten y a las personas que deseen. Sin embargo, una vez realizada la Lectura Etnográfica del Contexto (LEC) en dos Instituciones Educativas Distritales (IED) se halló que los niños de primer grado no gozaban de herramientas suficientes para poder hacerlo fluidamente.

Respecto a lo anterior, se encontró que en los ambientes escolares la enseñanza de la escritura en el grado en cuestión se centra en el método sintético y este, a su vez, se refuerza por padres y maestros mediante cartillas desactualizadas y descontextualizadas. En la metodología de enseñanza se brinda prioridad a ejercicios motrices como la elaboración de planas. Por otra parte, la producción escrita se reduce a escribir con las letras vistas, lo cual limita el progreso en el proceso escritor y, además, los mensajes que los niños intercambian en el trascurso de las clases (única muestra de escritura real en el aula) son frenados, puesto que se consideran como objeto de distracción.

Es precisamente a partir de este marco que el presente documento da cuenta de un ejercicio investigativo en el cual se buscó propiciar la escritura auténtica a través del género epistolar para que los estudiantes de primer grado se reconocieran como productores de texto. Así las cosas, en el primer capítulo el lector encontrará que en este trabajo se pone en evidencia la preocupación existente acerca del abordaje didáctico de la escritura (alfabetización inicial), la producción escrita en los primeros grados, la escritura auténtica y, el género epistolar, a nivel internacional, nacional y local, y también de las propuestas hechas por distintos investigadores como medida de solución a las problemáticas presentadas.

Dentro del segundo capítulo se presentan los referentes teóricos dentro de los cuales es necesario destacar las directrices planteadas por el Ministerio de Educación Nacional en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), los Estándares de Calidad de Lenguaje (2003) y por los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo (2010); con el fin de reflexionar sobre nuestras prácticas. A su vez esta investigación se basó en los postulados de Ferreiro & Teberosky (1979), Ferreiro (1982, 1991, 1998, 2006) como también en Teberosky (2001, 2003, 2009), que brindan orientación para comprender las etapas evolutivas de la escritura y realizar las planeaciones conforme a estas; en Braslavsky (1992, 2004, 2005), Goodman (1990), Tolchinsky (1993) y Vygostky (1989, 1995, 1996), como guía de análisis sobre la influencia del entorno sociocultural en el desarrollo del proceso escritor y aplicarlo en el diario vivir; en Jolibert (1998, 1991, 2001) con el objetivo de determinar la pertinencia del género epistolar y de la escritura auténtica en el desarrollo del proceso escritor y de estudiar la relevancia de la escritura con sentido; por último, en Jurado (2010) con el ánimo de demostrar la importancia de la función pragmática en la modalidad escrita.

Luego se da paso al capítulo tres en donde se especifica que el trabajo se enmarcó en la investigación cualitativa interpretativa según los aportes de Gurdían (2007), en la investigación acción basada en Elliot (1993) y como estrategia de intervención, la secuencia didáctica bajo los aportes de Camps (2003). Posteriormente, en el capítulo cuatro se da cuenta de los resultados más relevantes que surgieron de la implementación de la propuesta a través de la cual se favoreció en todo momento la escritura auténtica. Finalmente, se plantean las conclusiones en las cuales se resalta que el género epistolar contribuyó a la vivencia de una función pragmática de la escritura en el aula a través de la cual los niños desarrollaron competencias lingüísticas que pusieron en práctica en la escritura de las cartas y, además, se reconocieron como productores de textos.

1. Problemática de la investigación

En este capítulo se presenta la triangulación de los datos recolectados en la Lectura Etnográfica del Contexto (LEC) correspondiente a los componentes: etnográfico, político y cartográfico. En cuanto al componente etnográfico se exponen los hechos que llevan a determinar la problemática existente en los contextos educativos; sobre el componente político, se traen a colación algunas directrices que propone el Ministerio de Educación Nacional sobre los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) y los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje (2003), junto a los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo (2010); y acerca del componente cartográfico, se describen a grandes rasgos algunas tesis que se convierten en antecedentes del tema que se investiga. Además, se realiza la justificación del problema, las preguntas orientadoras del proceso y los objetivos trazados para la investigación.

1.1. Planteamiento del problema

La producción escrita en los primeros grados de escolaridad se puede analizar desde aspectos figurativos o constructivos. Los figurativos hacen referencia al “control motriz, la utilización del instrumento de escritura, velocidad, tendencia hacia movimientos horizontales o verticales, tendencia a producir unidades discretas, construcción en el espacio, letras correctamente dibujadas, letras correctas para el nombre escrito, inversiones, etcétera” (Ferreiro, 1998, p. 41). Los constructivos, por su parte responden a “lo que el niño quiso representar y cómo llegó a producir tal representación (o mejor todavía: ¿cómo llegó a crear una serie de representaciones?)” (Ferreiro, 2006, pp. 5-6). Al respecto, en el rastreo de antecedentes investigativos revisados a nivel internacional, nacional y local (que se presentarán más adelante), se pudo notar que buena parte de las investigaciones identificaron que en las aulas priman las prácticas relacionadas con los aspectos figurativos, además de abordar la escritura a través del método de enseñanza sintético.

Esto último, resulta preocupante en vista de que son los aspectos figurativos “sobre los cuales se ha centrado hasta ahora la atención de los psicólogos y de los pedagogos” (Ferreiro, 2006, p. 5). Y pese a que la ejercitación de estos representa un trabajo valioso no deben prevalecer sobre los aspectos constructivos. Aunado a esto, el método sintético al tener como ruta de aprendizaje el fonema, la sílaba y la palabra, además de centrarse en el vínculo entre fonema y grafema no son adecuados para emplearlos en la alfabetización inicial (MEN, 1998), dado que no se atiende al pensamiento sincrético que por naturaleza le permite a los niños comprender lo que existe a su alrededor como un todo integrado, por lo cual Piaget (como se citó en Richmond 1974) argumenta que “todas las cosas están conectadas con todas las demás cosas” (p. 42), según Richmond (1974) les es difícil “sintetizar las partes y el todo en un grupo relacionado” (p. 42). Por consiguiente, lo que se debe buscar es que los niños desde su ingreso a la escuela participen de actividades que centren el trabajo en la construcción de sentido a partir de la producción escrita sobre acontecimientos reales, esto, sin perder de vista la importancia que tiene en el proceso de aprendizaje el respeto por el desarrollo natural de las etapas de la escritura.

En atención a esto último, la escritura debe ser entendida como la creación de ideas y no tan solo como la apropiación del código escrito. De esta manera, los niños tienen la oportunidad de realizar producciones propias sin haber alcanzado aún la convencionalidad (Pérez & Roa, 2010). Así las cosas, se hace importante y “esperable que un niño se apropie rápidamente del código escrito, como posibilidad de significación y construcción del sentido, y no sólo como decodificación fonética” (MEN, 1998, p. 49). Por ende, desde un principio los niños ganarán confianza en sus capacidades y así, se reconocerán como productores de textos que ponen en práctica los usos sociales del lenguaje sin importar la etapa evolutiva de la escritura en la que se encuentren.

En vista de la importancia de la escritura se encuentra que el gobierno nacional implementa programas como el Plan Decenal de Educación (2006), este por su parte en uno de sus objetivos busca “Ampliar y fortalecer las estrategias de fomento para la lectura y la escritura de distintos tipos de textos, formatos, estéticas y lenguajes, mediante el aprovechamiento de los diferentes espacios de comunicación, las bibliotecas escolares y las redes de bibliotecas”. (p. 125). Por otro lado, con el Plan Nacional de

Lectura y Escritura (2016) se ha propuesto “Promover la disponibilidad y el acceso a libros y otros materiales de lectura y escritura, en espacios y tiempos escolares y extra escolares” ...y “Apoyar a los establecimientos educativos para organizar Proyectos Institucionales de Lectura y Escritura” (párr. 2). Sin embargo, no todas las instituciones educativas gozan de los beneficios que ofrecen y sumado a esto, en muchos colegios se descuidan estos procesos.

En Colombia existen grandes dificultades en torno a la producción escrita y esto se demostró en el Segundo Estudio Regional Explicativo Comparativo (SERCE), en cuyos resultados se encontró que en el grado tercero de primaria “Los participantes que presentan los resultados más bajos en escritura de palabras sueltas y oraciones inconexas son Cuba y Nuevo León, seguidos por Argentina, Colombia y Chile, con porcentajes que no llegan a 3%” (Atorresi et. al, 2010, p. 84), y que “En Panamá, Paraguay, Perú, Brasil y Colombia parece especialmente necesario trabajar con los niños la función del borrador como plan para uno mismo, además de la función del texto final, que debe resultar bien organizado para los lectores potenciales”. (Atorresi et. al, 2010, p. 113). Lo cual indica que al llegar a tercer grado gran parte de los estudiantes presenta dificultad al construir frases con cohesión y al planificar un texto como paso inicial para escribir cualquier tipo de texto; situación que no se presentaría si estas habilidades se empezaran a desarrollar desde el grado primero. Todo lo expuesto indica que existe una necesidad urgente de promover y fortalecer el proceso escritor de los estudiantes.

1.2. Antecedentes del problema

Los antecedentes de la presente investigación se agruparon en cuatro categorías: i) abordaje didáctico de la escritura (alfabetización inicial), ii) producción escrita en los primeros grados, iii) escritura auténtica y, iv) género epistolar. Al respecto, la descripción de las investigaciones consultadas se enseñan teniendo en cuenta el orden: internacional, nacional y local; con un intervalo de presentación entre los años 2004 al 2014 con excepción de un trabajo desarrollado desde 1992 a 1997 que se incluye dada la importancia que merece. Dicha clasificación se estableció después de analizar las temáticas claves a trabajar en la presente investigación con el fin de conocer lo que

se ha estudiado al respecto, cómo se ha desarrollado y cuáles han sido los alcances y aportes hechos en cada uno de los ámbitos nombrados; aspectos que se desarrollarán a lo largo de este apartado.

Como es muy bien sabido, el tema de la escritura ha sido indagado e investigado por el impacto que tiene en el desarrollo del aprendizaje de los niños y a la vez por implicaciones que posee el ejercicio de la enseñanza en el aula por parte del docente. De ahí que las investigaciones y estudios han girado en torno a algunos cuestionamientos como: ¿De qué manera es pertinente abordar didácticamente la enseñanza de la escritura? o, ¿Cómo facilitarle al niño el aprendizaje de esta? Con el ánimo de dar respuesta a estos interrogantes se encontró que es una preocupación universal reconocida en diferentes niveles de formación académica como es el caso de la investigación de Linuesa & Rodríguez (2014), quienes en oposición a los métodos fonético y global que se han venido trabajando tradicionalmente para el desarrollo de la escritura en Salamanca-España, plantearon una propuesta integradora de la enseñanza de la lengua escrita con base en las teorías enunciadas por Bruner (1991) y Vygostky (1979) que desde una visión sociocultural priorizan los usos y las prácticas lectoras y escritoras propias del contexto del niño, con lo que se llegó a la conclusión de que las experiencias familiares del infante están relacionadas con el uso de la escritura y son determinantes en su proceso de aprendizaje, puesto que es allí donde empiezan a crear hipótesis frente a esta actividad y le encuentran sentido a la escritura, al realizar actividades verdaderas que requieran el uso de esta para un fin determinado.

En la misma línea del abordaje didáctico de la escritura, se incluyen las investigaciones colombianas de Montealegre, et al. (2011) y Ortega (2011), donde plantean el desarrollo de prácticas pedagógicas movilizadoras como el proyecto de aula en el grado primero, el cual constituye un proceso de construcción colectiva y permanente de relaciones, conocimientos y habilidades. Dentro de las ventajas del trabajo con este tipo de proyectos confirmaron que la atención que se le da a los intereses de los estudiantes facilita el aprendizaje significativo y que con estos se promueve la escritura contextualizada, la lectura y el desarrollo de competencias del lenguaje desde edades tempranas.

Los anteriores son ejemplos de trabajos investigativos que encontraron posibilidades didácticas contrapuestas al trabajo pedagógico tradicional, esto explicado en la importancia que tienen las situaciones del diario vivir y de su entorno en relación con la escritura. De manera que se aplicaron en el aula estrategias pedagógicas en situaciones reales y contextualizadas, que es precisamente la base de la presente investigación.

Otro cuestionamiento que se ha previsto es sobre ¿Cómo se desarrolla la producción escrita en los niños?, esto ha inquietado a los docentes debido a que se requiere comprender cómo se lleva a cabo el proceso de consolidación que los estudiantes realizan para la elaboración de un texto real. Este caso se ve reflejado en el estudio llevado a cabo por la Universidad de Alicante, donde Gutiérrez (2014) tuvo como objetivo profundizar en el establecimiento de relaciones explicativas entre los diferentes ámbitos y habilidades que intervienen en el aprendizaje inicial del código escrito. El impacto del proyecto se centró en propiciar la animación a la lectura para el desarrollo de la escritura con intención comunicativa, ya que a partir de esta se generaron actividades que despertaron emociones importantes a la hora de generar procesos de aprendizaje del código escrito. Los resultados muestran que es posible promover avances significativos en los procesos de escritura de los niños, a partir del desarrollo de talleres en los cuales se tiene en cuenta las etapas de su desarrollo.

En relación con lo anterior, se realizó una investigación que da cuenta de una propuesta hecha en Argentina realizada por Sánchez et al. (2010), que tuvo por objeto promover el desarrollo de los procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos. Se basó en tres dominios de conocimientos: el mundo sociocultural de los niños, los procesos de enseñanza y aprendizaje y los procesos de lectura y escritura. A través de la propuesta desarrollada se logró conocer que los niños del grupo que participaron de la experiencia tuvieron un mejor desempeño que los que no lo hicieron. Esto se evidenció en la escritura de textos más extensos y complejos, donde emplearon mecanismos de conexión que expresan temporalidad, así como el uso de fórmulas de ficción para poner límites en las narraciones que antes no manejaban. El éxito de la propuesta se debió en gran medida al compromiso docente gracias a que se atendió

simultáneamente a las diferentes habilidades involucradas en el aprendizaje de la escritura.

A nivel nacional se encontró una investigación realizada en Chía (Cundinamarca) por Ochoa et al. (2008), quienes plantearon una intervención para promover la escritura autorregulada de textos de tipo narrativo. Esta propuesta establece el desarrollo de prácticas educativas que mejoran la enseñanza y el aprendizaje de la escritura con ejercicios de autorregulación en escolares de educación básica primaria. Además enfatizó en la escritura de textos narrativos por dos razones: la primera, se relaciona con la importancia de la narrativa en la cultura, y la segunda con las capacidades tempranas que los niños presentan para producir sus creaciones escriturales. La propuesta se dividió en siete pasos: Tiempo para leer, planear, escribir, revisar, corregir-reescribir, compartir y volver a escribir; etapas que permitieron comprender que los docentes deben aprovechar las habilidades metacognitivas de los niños a la hora de escribir para que ellos reflexionen sobre sus errores y sean conscientes de las correcciones y de la manera adecuada de realizarlo a partir de la retroalimentación seria y dedicada que el docente le debe brindar.

Al igual, la investigación realizada por Sepúlveda (2011) en España, establece la reescritura de textos de literatura infantil, como un medio para la incorporación de convenciones, la productividad y complejidad textual. Además propone mejorar procesos de aprendizaje significativo en la construcción de la lengua escrita, a través del desarrollo del proyecto de aula como estrategia pedagógica. En cuanto a los resultados obtenidos, la investigación evidenció que los niños escribieron textos cada vez más complejos y productivos, para lo cual manejaron dos elementos discursivos: *la citación y la paráfrasis*.

En este sentido, también fue hallado un estudio aplicado en Cali, a cargo de Moreno & Peña (2013), que estuvo centrado en realizar una reflexión sobre las implicaciones cognitivas de la creación de la dimensión intersubjetiva en un texto narrativo, la cual se considera un espacio de interacción que tiene un carácter dialéctico y que comprende dentro de un mismo sistema: lo particular, lo general, lo individual, lo social, lo interno y lo externo. Se reconoce además el papel fundamental que juegan el contexto y el lenguaje en la construcción y negociación de significados, como

componentes centrales en la estructuración de la dimensión intersubjetiva. Parte del análisis insiste en que la escritura de textos narrativos implica re-crear, en una realidad ficcional, la dimensión intersubjetiva del ser humano y que esos fenómenos pueden ser explicados a partir de los procesos recursivos de la mente, por ende, escribir un texto narrativo requiere usar este tipo de funcionamiento cognitivo.

A nivel local la investigación realizada por Ruiz (2012) busca establecer las relaciones existentes entre las representaciones sociales de escritura que construyen los niños con las concepciones de la escritura de los docentes y así mismo, favorecer la construcción de la escritura como una actividad social y cultural en el primer ciclo. Este trabajo se ocupa de analizar las concepciones de los docentes y de entender las representaciones sociales que construyen los estudiantes mientras aprenden a escribir. En este sentido, se enfatiza en que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura debe considerarse fundamentalmente como una actividad social y cultural en los estudiantes del primer ciclo.

Otro trabajo desarrollado por Gallo (2009) en Bogotá, tuvo por objeto evidenciar si los estudiantes podían escribir creativamente antes de lograr la convencionalidad y de consolidar el código escrito. El estudio se realizó en torno a la producción textual, con énfasis en el aprendizaje social, la significación y prácticas contextualizadas, al considerar los aportes de Vygotsky (1979), que entiende la escritura como una práctica social y cultural, que debe poseer significado para los niños, considerar la experiencia y la interpretación de los contextos. Los resultados dejaron ver que la creatividad en la escritura no solo está presente en los textos de tipo narrativo, poético o literario, sino que es una característica de los textos mismos cuando estos son auténticos y surgen de la reelaboración del sentido que otorgamos al mundo. Se logró concluir que escribir creativamente es posible en la escuela en todo momento del aprendizaje y más en la educación inicial cuando gracias al simbolismo que los niños confieren a sus grafismos, se hace evidente la primacía del sentido que caracteriza a la escritura como la realización del pensamiento.

Las investigaciones en torno a la producción escrita tienen en común que se encuentran en oposición a la pedagogía tradicional y emplean estrategias contextualizadas donde se promueve el uso significativo de la escritura. Los

cuestionamientos establecidos en los estudios descritos comparten con la presente investigación el posibilitar un cambio de las prácticas de lenguaje instruccionales a través de estrategias que contengan concepciones teóricas actualizadas y que promuevan el desarrollo propio de la comunicación del niño.

Hasta este punto, se evidencia que los investigadores han revisado el problema de la escritura desvinculada del aprendizaje social y alejada de la producción propia del estudiante y de un propósito e intención comunicativa que debe comprender un escrito. También se observa que las investigaciones se centran en las prácticas letradas dominantes realizadas en el aula como el texto narrativo, mientras que los que se describirán a continuación se han enfocado en una escritura mediada por una intencionalidad precisa, con un destinatario determinado y una situación comunicativa real que implique la circulación de textos dentro y fuera del aula, y que conducen a buscar respuesta al interrogante ¿Cómo promover la escritura auténtica?, como se presentan a continuación:

En Chile, Jolibert & Jacob (1998) en su investigación “Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula”, que fue realizada con un grupo de docentes coinvestigadores en tres establecimientos de Valparaíso y Puchuncavi, en el transcurso de cinco años. En la cual, a través de la investigación-acción evidencia los conocimientos construidos por los estudiantes en la producción de diferentes tipos de textos en situaciones reales de uso, bajo la mediación de la pedagogía por proyectos que posibilitó el proceso de lectura y escritura, desde un enfoque constructivista y comunicativo; la investigación presenta una serie de propuestas y estrategias para los docentes sobre el abordaje de las competencias lingüísticas en ambientes significativos.

Igualmente, la investigación realizada por David (2008), sobre la práctica de escritura extraescolar en estudiantes de escuela primaria en edades entre los 7 a los 11 años describe las representaciones de trabajo de escritura para identificar las concepciones subyacentes en la producción textual. Los escritos fueron tomados al interior de la escuela o fuera de ella y confirmaron que al exterior de la escuela, los estudiantes realizan prácticas escritoras intensivas. Dentro de la tipología de textos trabajados se encuentran los relatos de experiencias personales (diarios íntimos, libros de viaje y relatos de vida).

Diferente a los estudios anteriores, el texto auténtico ha sido empleado para reforzar el idioma inglés, como consta en los siguientes trabajos; por un lado, Webb (2005) realizó un estudio en Estados Unidos con estudiantes de los ciclos básicos. Presenta la integración de textos auténticos escritos, orales y visuales en los cursos básicos, analizan la factibilidad de conocer y vivir la experiencia de una cultura a través de textos auténticos, tanto en las clases de lengua española como extranjera. Se determinó que los textos auténticos trabajados en el aula se pueden emplear para relacionarse más con el contexto a través de obras de arte, periódicos y artículos; textos que permitieron a los estudiantes la posibilidad de familiarizarse con su cultura y con otras de diferentes lugares. El trabajo con textos auténticos se convirtió además en una oportunidad para reconocer elementos gramáticos, semánticos y pragmáticos de estos.

Por otro lado, Salas (2013) desarrolló un estudio en Cuba con universitarios para lo cual presentó la necesidad de incluir textos auténticos en la enseñanza del idioma inglés. El trabajo considera que la autenticidad de un texto comprende también la relación del lector con este y que dicha interacción se establece de acuerdo a las actividades que se propongan. Se adopta el texto auténtico con el ánimo de que los estudiantes realicen una apropiación significativa con textos que hacen parte del contexto real. El trabajo de los textos auténticos tuvo implicaciones motivacionales que permitieron promover textos escritos y conversacionales reales en torno a las temáticas; esto redundó en una mejor asimilación de la segunda lengua.

En el recorrido realizado se evidencia un trasegar entre el trabajo de la enseñanza de la escritura centrado en la codificación y descodificación; dichas prácticas han sido modificadas reconociendo al niño como un agente activo de su aprendizaje, que posee un gran bagaje de conocimientos previos importantes en la construcción de su proceso de alfabetización. Prácticas que consideran que los ejercicios de andamiaje son imprescindibles en el aula y que los estudiantes pueden generar aprendizajes significativos que entran a resignificar el proceso de escritura en uso, sentido y funcionalidad, lo que motiva al estudiante a expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos a través de la escritura.

Desde esta perspectiva, la escritura auténtica se concibe en el estudio como la posibilidad escritural situada, donde los niños reflejan sus vivencias y donde

evidencian la necesidad mediática de escribir con el fin de comunicar una experiencia, sentimiento y opinión acerca de lo que sucede en su entorno familiar y social. Es así como la funcionalidad de la escritura se retoma desde la necesidad de expresarse, de tener un receptor de sus escritos y de ofrecer un significado al mensaje o texto elaborado.

Es evidente en el desarrollo de las investigaciones que las problemáticas poseen un denominador común en torno a que el ejercicio escritural es una actividad que solo se le encuentra sentido al interior de la escuela, dejando de lado el carácter comunicativo que la enmarca y que hace parte de diversos propósitos en la práctica social. En esencia es reflexionar la escritura no como un acto individual sino como una necesidad de incluir a los otros, de una posibilidad de convivencia que genera interrelaciones posibles a través de los escritos. A continuación, se presentarán investigaciones sobre el género epistolar que enmarcan la escritura como una posibilidad de interactuar teniendo en cuenta necesidades, intenciones e intereses.

En Chile, Doll (2002) investigó sobre la carta privada como una práctica discursiva, donde se presentan rasgos característicos de este tipo de texto. El estudio se acerca a dicha clase de escritos con el objetivo de analizar la producción discursiva desde una perspectiva histórico-cultural. La relevancia para la investigación consiste en el análisis de la función pragmática comunicativa a través del emisor y destinatario, así como también la función básica de comunicación que se maneja; constituyen una tipología del género epistolar. La carta se clasifica dentro del género discursivo primario teniendo en cuenta la relación inmediata con la realidad. Aunque el estudio abarca temas de gran importancia no refiere ni constata el trabajo del género epistolar en el aula a pesar de que analiza en forma clara a la escritura epístolas desde diversos aspectos.

En este mismo país, Kalleg (2008) realiza un análisis del libro “Cartas para reinas de otras primaveras” de Joege Teillier. A partir de este, se estudia la intención del remitente, el mensaje, el destinatario y el lector teniendo en cuenta elementos como la censura, ironía, etc. que se presentan en el discurso epistolar. Se entrelazan teóricamente elementos como la carta privada y su función pragmática, comunicativa, el problema de los géneros que confluyen en el discurso epistolar, lo privado y lo público en la construcción de este tipo de discurso, la relación entre remitente y destinatario y el lector que irrumpe en un discurso designado para otro (a), las huellas del remitente, y el

mensaje, que en ocasiones es encriptado por estrategias de evasión de censura. En cuanto a la poesía y la experiencia con el libro se resalta la construcción escritural y poética cargada de emotividad que revitaliza en un contexto agobiante pero valioso para la vida de los interlocutores.

Para continuar con el plano internacional se presenta Sierra (2004) que desde España abarca un análisis en torno a la presencia de las cartas en las aulas en los años 30 y 40. Tiene por objeto brindar nuevas perspectivas en la escritura y lectura del ahora, en cuanto a las concepciones en los materiales en que se presentan y en las funciones que llegan a asumir. El análisis presenta experiencias de intercambios de correspondencia como desarrollo de la didáctica de la lengua y del protagonismo que tenía la escritura epistolar en las aulas en esa época. También se realizó una revisión de libros escolares donde aparecían modelos epistolares para determinar normas, convenciones y reglas sobre la escritura de las cartas en el ámbito escolar. Concluye el estudio con una exposición de los beneficios de trabajar el género epistolar en las aulas de ese entonces y aunque no enuncia que se retomen en la actualidad, deja entrever las ventajas que se daría en la educación infantil si se trabajara el género epistolar.

También en España, Krasniqi (2014), realiza una investigación, donde se analiza el texto epistolar desde dos perspectivas: una como género discursivo y otro literario. En el desarrollo del trabajo se realiza un estudio de las características del texto epistolar desde la perspectiva comunicativa como género discursivo; para ello se realiza un paralelo entre el formato textual epistolar con el texto literario. Se finaliza con una comparación de los rasgos discursivos y literarios del texto epistolar desde el punto de vista socio-pragmático. El análisis concluye que el texto epistolar se puede encontrar entre estudios discursivos y literarios debido a la influencia y permeabilidad de la retórica que le permite movilizarse en ambos géneros.

Por su parte, en Argentina, Hintze & Zandanel (2012), realizaron un trabajo investigativo sobre los rasgos distintivos del género epistolar y exponen aportes sobre la producción discursiva para lo que tienen en cuenta teóricos y críticos del siglo XX. A través de las cartas del Filósofo argentino Francisco Romero enuncian que la carta se constituye en una herramienta privilegiada en establecer una comunicación privada o pública desde la antigua Grecia y que a lo largo del tiempo han sido influenciadas por la

retórica para establecer estructuras lógico-sintácticas que aún en la actualidad persisten. Como conclusión exponen la manera como el género epistolar es mediatizado por la subjetividad del emisor que da un carácter de autenticidad a los datos o información que se enuncian. Además, se valora la importancia de los epistolarios por ser fuente de información que develan momentos históricos y contextuales de importancia.

A nivel local se encuentra el estudio realizado por Cepeda (2010) en Bogotá, se rescata el género epistolar en la experiencia realizada en torno a las competencias escriturales, orales y lectoras mediadas por el género epistolar con estudiantes del grado noveno, ciclo 5 del Colegio Manuel del Socorro Rodríguez (Bogotá) y con estudiantes de Básica Primaria de la comunidad Huitoto - Muinane en Aracua-Caquetá. El estudio "Cartas al Granel", formó parte del Proyecto ILEO "Rescatando la palabra del olvido", donde a través de unidades didácticas se trabajaron procesos narrativos a través de las cartas para promover un reconocimiento geográfico, identificación de un grupo indígena e intercambio cultural.

En la presentación de las investigaciones desarrolladas en cuanto al género epistolar, se encuentran algunas desarrolladas en el ámbito escolar que resaltan la importancia las cartas para mostrarse al otro con la explicación de ideas, sentimientos y situaciones que se realizan en ambientes reales y donde se escribe para un destinatario en especial. Por otra parte, se encuentran también investigaciones que se convierten en estudios documentales que analizan las características del género epistolar *per se*. En el corto recorrido por los antecedentes investigativos en torno al género epistolar y la escritura auténtica se puede evidenciar la necesidad de ahondar en estos temas, pues se convierten en dos categorías sobre las cuales falta mucho por investigar sobre todo en el trabajo con niños, esto explicado en que los estudios realizados poco están dirigidos a estudiantes de primaria y menos en el primer grado de escolaridad.

1.3. Delimitación del Problema

Las Instituciones Educativas Distritales (IED) involucradas: Colegio José Antonio Galán (CJAG) y Colegio Quiroga Alianza (CQA), son colegios que imparten educación a estudiantes en los niveles escolares de jardín, preescolar, básica y media,

y que comparten características poblacionales similares por ser parte de localidades situadas al sur de la ciudad donde los hogares pertenecen a estratos socioeconómicos 1 y 2. Entre sus características principales se encuentra que el CJAG tiene énfasis en gestión empresarial y adopta como consigna del PEI (2014): “Construyendo empresa desde la cultura y la comunicación”. Basa su labor educativa en el enfoque pedagógico de Enseñanza para la Comprensión, cuyo objetivo es formar pensadores críticos que formulen y resuelvan problemas propios de su entorno considerando la comprensión como eje principal en el proceso de aprendizaje. Tiene como misión contribuir al desarrollo de los estudiantes en procesos de crecimiento individual y colectivo basados en la comunicación y la expresión con el propósito de formar personas competentes tanto en lo académico como en lo formativo, y como visión, ofrecer un servicio con un alto nivel académico, acorde con los avances tecnológicos y científicos que aporten a una mejor calidad de vida de los estudiantes y a su participación en su contexto. (PEI, 2014).

Por su parte, el CQA enarbola en su PEI el lema: “Construyendo en y para la diversidad y el progreso social con calidad humana”. Posee un énfasis en Gestión empresarial y centra su trabajo en el enfoque pedagógico constructivista que busca la integración entre los conocimientos que tiene el estudiante con la construcción y reconstrucción de nuevos conceptos; de manera que este actúa como ente activo de su proceso de aprendizaje. La institución se concibe como posibilitadora de formación de ciudadanos que aporten soluciones a problemas del entorno social y propende por el desarrollo de procesos formativos que logren alcanzar altos niveles de excelencia y calidad humana en los desempeños académicos, laborales y convivenciales, reflejados en el desarrollo social (PEI. 2014).

En el mismo marco reglamentario, cada uno de los colegios elabora su plan de estudios del área de Humanidades. En el CJAG, el objetivo general del área busca que los estudiantes fortalezcan las habilidades comunicativas, que atiende al énfasis que hace el PEI en cuando a la comunicación. En el CQA, se plantea desarrollar estrategias para la significación, la comunicación y los procesos cognitivos que permitan la construcción y apropiación dinámica de significados en diversos entornos, y a su vez generar espacios donde el estudiante encuentre una relación entre lo que aprende y lo que vive piensa, siente, desea, etc. Dentro de los temas que se vinculan para abordar la

escritura en el grado primero se proponen el acercamiento a textos narrativos, instruccionales y descriptivos, así como poesías, coplas, trabalenguas, adivinanzas y retahílas, de los cuales se enfatiza en los cuentos; también se proponen los medios de comunicación como la televisión, el teléfono, la carta y el periódico, pero estos son pasados totalmente por alto durante el año escolar (LEC, 2014).

A partir de la lectura etnográfica realizada en los grados primero, pertenecientes a dos Instituciones Educativas Distritales (IED), se hallaron situaciones comunes que fueron objeto de estudio debido a que coincidieron en la forma en que se concibe y se prioriza lo que se enseña en la escritura y en la manera de abordar el proceso escritor de los niños. Dichas realidades se determinaron luego de analizar los productos arrojados por los instrumentos empleados para la recolección de los datos tales como: las encuestas y entrevistas que se dirigieron a docentes y a estudiantes, la observación de clases, el estudio de algunos cuadernos y el registro en la bitácora. Estos resultados permitieron visualizar el siguiente panorama:

En cuanto a la enseñanza de la escritura en el grado primero se confirmó que aún reina en las aulas el desarrollo del método sintético. Este, en la práctica, se caracteriza por avanzar letra por letra; se inicia con el conocimiento del grafema y su fonema, y una vez los niños aprenden a construir sílabas proceden a escribir palabras y frases con las letras aprendidas. En este proceso, las letras se aprenden en un orden específico determinado por la docente, además, hasta que los estudiantes no aprendan a escribir bien con una letra no pueden pasar a la siguiente (como se muestra en el registro 1) y el aprendizaje de cada una de ellas se afianza con actividades como dictados, planas y transcripción de textos extraídos de cartillas (como se observa en el registro 2).

para mejorar los trazos; de hecho, la introducción al conocimiento de cada letra se hace con una plana de esta y de las sílabas, palabras y frases que se pueden conformar (véase registro 1). Por ende, los estudiantes le otorgan gran importancia a su caligrafía. Esta percepción, se valida cuando los niños enuncian que saber escribir bien, es “hacer la letra bonita”, sin hacer referencia a la relevancia que tiene el contenido del texto elaborado. Lo cual se observa en lo expresado por una estudiante en un fragmento de la entrevista:

Registro 3. Registro 3. fragmento de una entrevista a una estudiante del grado primero

- Docente investigadora *Vanesa, ¿tú sabes escribir?*
- Vanesa *Un poquito bien, yo mejoré la letra, como ya la tengo bonita, entonces... por lo menos... pero a veces me equivoco con las letras”.*

Fuente: entrevista realizada a una estudiante del grado primero.

Brindar importancia a las actividades motrices no desmerece importancia, pero según Pérez & Roa (2010) los ejercicios de trazos que sirven para mejorar la letra se pueden dejar para la casa en vista de que no requieren supervisión profesional y a cambio de esto dedicar el tiempo de clase a generar situaciones de aprendizaje significativas (p. 36); actividades que tengan en cuenta que el abordaje de la escritura debe estar dirigida hacia la *significación*, entendida como la dimensión que poseen las personas para dar significado y sentido a los signos, y que permite interactuar con otros y conocer la cultura (MEN, 2003).

Frente a las dos situaciones anteriormente descritas, se hace urgente reflexionar, pues se debe tener en cuenta que, por un lado, Vygostky (como se citó en Pérez & Roa (2010)) “señaló hace casi un siglo que la comprensión del sistema escrito es un asunto de la mente y no de la mano” (p. 36), además, “el manejo del código alfabético convencional es un punto de llegada y no un punto de partida en el desarrollo natural de la significación natural del niño” (MEN, 2003, p. 54). Situación que no se da en los ambientes escolares observados, pues contrario a esto, el enfoque adoptado parte del grafema, el fonema y la sílaba para formar la palabra, haciendo hincapié en la relación sonido y grafía; lo que para algunos investigadores, en cabeza de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), no resulta ser pertinente para iniciar la escritura, debido a que

la adquisición del código no puede basarse únicamente en la descodificación fonética, sino en la construcción de sentido y significado (MEN, 1998).

A esto se suma que el método en cuestión es reforzado en clase y en casa por los docentes y padres de familia, respectivamente, al usar cartillas como referentes en la enseñanza, tales como La Nacho, Coquito, Leito y otros textos que no suelen responder a la realidad contextual de los estudiantes (Registro 3).

Registro 4. Encuesta dirigida a docentes de español del grado primero del CJAG y CQA

2. Según su experiencia, de dónde toma los temas necesarios para la enseñanza de la lectura y la escritura:

- a. De una cartilla cuál: Nacho-Coquito-Lee Leito.
 b. De un libro cuál: Lectoescritura (Santillana) Grado Primero
 c. Otro: _____

2. Según su experiencia, de dónde toma los temas necesarios para la enseñanza de la lectura y la escritura:

- a. De una cartilla cuál: Solicitó las cartillas que los niños tienen en casa
 b. De un libro cuál: Madrigal 1A
 c. Otro: _____

3. Cuáles textos o cartillas manejan los estudiantes en clase:

- a. Cartillas cuáles Nacho Lee, Coquito, Leito.
 b. Libros cuáles Madrigal 1A

1. ¿Qué cartilla o libro recomienda a los docentes usar para enseñar a leer y escribir en grado primero?

La cartilla "Nacho" y los textos de Santillana, (Lectoescritura abc, integrado)

Integrado 1 de SM.

Fuente: encuesta a docente de primer grado.

En oposición a ello, Ferreiro (1991) expresa que “hoy no se lee, ni se escribe como se hacía hace 200 o 300 años y las personas no se relacionan con los textos como la hacían a los diez o doce años de edad” (p. 63), lo que invita a creer en la necesidad de superar didácticas anquilosadas de la enseñanza y dar una nueva mirada a la forma de abordar la escritura en las etapas iniciales.

A raíz de las situaciones descritas, se demuestra que tanto la enseñanza de la escritura como la producción textual en el primer grado de escolaridad no se realiza de manera significativa, ni contextualizada dado que las prácticas desarrolladas en clase

no lo permiten. Esto, en vista de que las producciones escritas que se encuentran en los cuadernos se limitan a la construcción máxima de frases en las que solo se emplea el número de letras vistas. Sumado a ello, no se encuentra en estos registros alguno que dé cuenta de la escritura propia de los niños o relacionada con algún hecho de su cotidianidad. En cuanto a esto último, la única muestra de escritura real dentro del aula son los mensajes (a los que los niños llaman carta) que los estudiantes intercambian por iniciativa propia durante las clases, pero estos no son aceptados por parte de los docentes; prueba de ello los siguientes registros consignados en la bitácora de observación de clase:

Registro 5. Nota realizada en la bitácora de investigación

(CJAG)

- *Docente de 1° Mariana, ¿qué estás haciendo?*
- *Mariana (guarda rápido el papel en el que escribía)*
- *Docente de 1° (se dirige al puesto de la niña) Dame ese papel... deja de perder el tiempo...*
- *Mariana (entrega la hoja y le explica) Profe... es que le estaba escribiendo una carta a Laura porque está cumpliendo años...*
- *Docente de 1° Pero ahorita no estamos haciendo eso... no has acabado de copiar lo del tablero... eso lo puedes hacer en la casa...*

(CQA)

- *Docente de 1° Angie, ¿tú estás trabajando?*
- *Angie (Esconde la hoja en la que escribía debajo del cuaderno) sí señora...*
- *Docente de 1° Pero... ¿ya acabaste la actividad?*
- *Angie Ya me falta poquito*
- *Docente de 1° (Se dirige al puesto de la niña) Déjame ver... ¡te falta todo... solo llevas una oración! ¿Qué te la pasaste haciendo?*
- *Felipe Ella estaba haciendo una carta....*
- *Sofía Sí.... Estaba haciendo una carta y dijo que era para Karol...*
- *Docente de 1° (Toma la hoja escrita por Angie) Ah!... pues cómo te iba a rendir si te la pasaste distraída haciendo cosas que no son de la clase... me va a tocar mandarte nota...*

Fuente: observación de clases en el grado primero de los colegios JAG y QA.

Estos, entre otras situaciones registradas en ambos colegios a causa de motivos similares en los que los niños decidían por voluntad propia escribirles o hacerles dibujos a sus compañeros en medio de la clase fueron impulsos de comunicación

frenados toda vez que se presentaron; las únicas muestras del uso real de la escritura empleada espontáneamente por los estudiantes como medio de comunicación fueron detenidas. Esto indica que la vivencia de la pragmática de la escritura en el aula no se experimenta ni siquiera en una mínima cantidad; hecho que debería ocurrir de manera contraria en beneficio del aprendizaje, puesto que se debe enseñar a escribir sin perder de vista que los niños comprendan la funcionalidad de este ejercicio (Jurado, 2010).

De la problemática en general se deduce que el desconocimiento de las directrices que plantean los documentos políticos como son los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. (2003), los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) y los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo (2010), además de las teorías esenciales para la enseñanza de la escritura; hacen notorias las falencias en la forma de abordar la escritura. El proceso de enseñanza de esta se encuentra desvinculado del aprendizaje social (dado que los niños siempre trabajan en forma individual) y de los propósitos de comunicación al ser concebido como un producto en el que se emplean actividades mecánicas y repetitivas que desconocen el papel activo del estudiante en su proceso de aprendizaje. En palabras de Vygotsky (1979), “se ha hecho tanto hincapié en la mecánica de la escritura que se han olvidado del lenguaje escrito como tal” (p. 159).

Los docentes de los primeros grados en general deben conocer que “La escritura debe poseer significado para los niños, y que los procesos que le otorgan dicho sentido, contemplan la experiencia, la significatividad y la interpretación de los contextos” (Vygotsky, 1979, p.172); así como “Concebir la escritura como la producción de ideas, y no solo como el dominio del código, ya que esta abre la posibilidad de que los niños escriban sin lograr aún la convencionalidad del sistema escrito (Pérez & Roa, 2010, p. 34). Por lo tanto, se hace urgente en los contextos educativos dar un nuevo enfoque a la práctica pedagógica y didáctica que redunde en el beneficio del aprendizaje de los niños y su acercamiento a la escritura a través de situaciones significativas.

A raíz de la problemática, se requiere desarrollar una propuesta pedagógico- didáctica que aborde la escritura de manera i) *significativa*, dado que es necesario que los niños escriban sobre situaciones que tengan sentido para ellos y se acerquen a textos completos, no segmentados en sílabas, ii) *contextualizada*, puesto

que, se deben aprovechar las situaciones que se presentan en la cotidianidad para que los estudiantes comprendan que la escritura no sirve solamente para responder a los ejercicios de clase, sino que esta es una herramienta útil para desenvolverse en el medio que lo rodea; y, iii) *funcional*, en vista de que los estudiantes deben comprender que la escritura sirve para satisfacer sus necesidades de comunicación y que pueden hacer uso de esta en el momento en que lo deseen.

Ahora bien, de acuerdo con la razón de ser de cada institución y al contrastar estos principios con la lectura etnográfica realizada, se deduce que las prácticas en aula referidas a la escritura no responden a ninguno de sus objetivos; esto debido a que tanto para la Enseñanza para la Comprensión como para el Constructivismo, el estudiante es un agente activo, que construye sus aprendizajes de manera significativa y para ello necesita involucrarse en el proceso, de manera que pueda reflexionar e indagar acerca de lo que ocurre a su alrededor y así aprender con otros desde la realidad que vive. No obstante, las evidencias demuestran que este panorama no es el que se encuentra en las aulas.

Lo que se halla en sí, es un estudiante pasivo, dependiente y limitado a seguir las instrucciones del docente. Sumando a esto, como se explicó anteriormente, la implementación de métodos sintéticos de enseñanza para la escritura no exigen mayores procesos cognitivos, ni permiten realizar ejercicios de análisis que lleven a los niños a encontrar en ellos significado, como bien lo argumenta Goodman (1995):

Quando el sistema escolar divide el lenguaje en pequeños fragmentos, el sentido se convierte en un misterio absurdo. Lo que se aprende en forma abstracta se olvida pronto. Finalmente, los alumnos empiezan a considerar que la escuela es un lugar donde nada tiene sentido (p. 3).

Lo anterior sustentado en lo que los niños conciben al expresar que saben escribir porque construyen palabras, copian y toman dictado o porque logran construir oraciones (nota de la bitácora, L.E.C., 2014); implícitamente, esto dice que los niños no le encuentran el verdadero sentido de comunicación a la escritura, esta actividad es vista sencillamente como una tarea de clase nada más. Estas concepciones son el resultado de las marcas que quedan en los estudiantes, producto de la metodología desarrollada durante las clases.

Otro de los factores hallados es que el aprendizaje de la escritura se desarrolla sin tener en cuenta el contexto sociocultural y la intención comunicativa del niño, donde poco se posibilita expresar a los demás todo un mundo de sensaciones y pensamientos, algo totalmente alejado de la escritura como aprendizaje social; ambiente que no facilita la expresión de su sentir, de su pensar y de su necesidad de contar a otros sus ideas, gustos, necesidades, preocupaciones o situaciones que se generan en la interacción con su entorno y con su grupo social. Situación que además, actúa en contra de lo enunciado políticamente en los Lineamientos Curriculares (1998), al postular que el lenguaje debe ser trabajado sobre los usos sociales que permitan la interacción y la intención comunicativa, y en los Estándares de la Educación del MEN (2003), al indicar que el lenguaje sirve para que cada persona se exprese libremente, interactúe y aprenda con los demás.

De manera tal que el trabajo en las aulas se aleja del uso social de la escritura y es relegada a un trabajo mecánico y repetitivo. La intencionalidad de los estudiantes en sus producciones escritas han quedado desprovistas de la necesidad y propósito al comunicarse, al interactuar, y han sido desligados de la cotidianidad que los nutre y media con el mundo social y cultural en el que se hallan inmersos. Desde esta perspectiva, según el MEN (1998):

No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo (p. 49).

Es decir, que el lenguaje aunado al conocimiento cultural, da lugar a un aprendizaje significativo y contextualizado, donde según los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, se debe poner en juego la necesidad de expresar por escrito y con un sentido comunicativo las cosas que suceden alrededor como los intereses, las preocupaciones, necesidades, entre otros (MEN, 2003).

De acuerdo con todo lo descrito, es necesario diseñar una propuesta que oriente el trabajo a abordar la producción escrita de manera significativa, contextualizada y funcional, en vista de la importancia que tienen las situaciones con sentido y reales para el aprendizaje en los niños; aspecto para el cual resulta propicio el desarrollo de la

escritura auténtica en el aula. Se requiere una propuesta que permita a los estudiantes escribir en los momentos en los que considere que pueda usarla con fines determinados y que atienda primordialmente a sus necesidades de comunicación, de manera que comprenda que la escritura es útil y causa efectos en otras personas; para lo cual resulta apropiado el género epistolar, tema que se encuentra en el plan de estudios del área de español, pero que es pasado por alto año tras año por los docentes. De esta manera, el trabajo girará en torno al contexto real del niño y podrá poner en juego la competencia comunicativa de la cual no ha podido disfrutar.

1.4. Pregunta de Investigación

¿De qué manera el género epistolar contribuye a la escritura auténtica en los estudiantes de primer grado de los colegios José Antonio Galán y Quiroga Alianza de Bogotá?

1.5. Subpreguntas de Investigación

- ¿Cómo favorecer el desarrollo de la escritura auténtica en el aula?
- ¿Cómo lograr que los niños se reconozcan como productores de textos auténticos?
- ¿Qué elementos teóricos y metodológicos son los más adecuados para trabajar la escritura auténtica a través del género epistolar?

1.6. Objetivo General

Propiciar la escritura auténtica a través del género epistolar para que los estudiantes de primer grado de los colegios José Antonio Galán y Quiroga Alianza de Bogotá se reconozcan como productores de texto.

1.7. Objetivos Específicos

- Favorecer la escritura auténtica a través de la funcionalidad de los textos y la presencia de interlocutores reales en situaciones comunicativas con distintos propósitos.
- Propiciar situaciones comunicativas en las que los niños se reconozcan como productores de textos auténticos.
- Determinar los elementos tanto teóricos como metodológicos para abordar la escritura auténtica a través del género epistolar.

1.8. Justificación del problema

Dada la situación presentada en el grado primero de las instituciones educativas involucradas donde el abordaje de la escritura se caracteriza por trabajarse mecánicamente y de manera descontextualizada; se ha formulado esta investigación que se interesa por propiciar la escritura auténtica a través del género epistolar para que los estudiantes de primer grado de los colegios José Antonio Galán y Quiroga Alianza de Bogotá se reconozcan como productores de texto, esto encaminado también, a que usen la escritura en situaciones reales, de manera que, su ejercicio escritor sea funcional y significativo

Así, El proyecto titulado: *El género epistolar: una expresión de la escritura auténtica en el aula*, se adscribe a la línea de investigación: *Pedagogía de las actividades discursivas de la lengua* propuesta por la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2014). Se articula a dicha línea, además, porque responde a uno de los objetivos que esta plantea en el documento sobre las líneas de investigación: “Fortalecer procesos y acciones tendientes a la cualificación de los aprendizajes de la modalidad oral y la modalidad escrita en diferentes contextos educativos” (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2014). Lo anterior, en vista de que el trabajo investigativo concentra su estudio en la modalidad escrita del lenguaje.

La importancia de trabajar la escritura auténtica radica en varios aspectos. En primer lugar, esta es una oportunidad de abordar la escritura en forma contextualizada ya que esta surge de situaciones reales en las que los ejercicios escritores responderán

a necesidades propias de comunicación y se realizarán con propósitos reales. Es así como la escritura se presenta como una herramienta y ejercicio útil, en vista de que a través de las cartas se le puede dar un mensaje a alguien, resolver conflictos, agradecer, dar felicitaciones, ofrecer disculpas, hacer una solicitud, una invitación, etc.

En segundo lugar, por medio de este tipo de textos el niño puede llegar a comprender que la escritura realmente es un medio de comunicación, pues allí se escribe para alguien, con algún motivo en especial y donde los mensajes tienen sentido y causan efectos en los demás siempre que existan interlocutores reales en su entorno sociocultural. Los textos auténticos, además, fortalecen la autonomía, pues cada quien puede llegar a determinar el momento en el que desea escribir según su necesidad; estimula la creatividad, llevan a imaginar cómo plasmar en el papel aquello que se desea expresar, qué dibujar o escribir; elementos que pondrán un sello personal en la producción escrita.

Según los anteriores argumentos, el desarrollo de esta investigación se hace indispensable dado que beneficia a los estudiantes, puesto que es gracias a ella que comprenden que la escritura no solo se usa para transcribir, para copiar dictados o para hacer planas, sino que esta es funcional en las diferentes situaciones que se presenten en la cotidianidad. Beneficia asimismo a las docentes de las instituciones, porque al compartir la experiencia reflexionan sobre sus intervenciones, a las docentes investigadoras, ya que amplían su conocimiento para continuar en la transformación de sus prácticas y, finalmente, a las instituciones educativas en la medida en que se alcanzan los objetivos del área de español y por ende, se aporta al mejoramiento de la calidad de educación.

2. Referentes teóricos

En este capítulo se desarrollarán los ejes conceptuales de la investigación. En un primer momento se hará referencia al tema de la alfabetización inicial con el ánimo de dar una mirada a la evolución del proceso de aprendizaje de la escritura desde los primeros años del niño y también de exaltar la importancia que tiene el acompañamiento de la familia y de los docentes en este. En un segundo momento se expondrá la relevancia que tiene el hecho de abordar la escritura en el aula desde la perspectiva sociocultural para dar cuenta de los elementos valiosos que aporta el contexto y la interacción en el proceso de aprendizaje. Luego, se presentarán las ventajas de la escritura de la escritura auténtica en relación con el género epistolar y la perspectiva sociocultural; y finalmente, se hará referencia a la importancia de que el niño se reconozca como sujeto productor de textos y las características propias de la escritura como proceso que se tendrá en cuenta en el desarrollo de la investigación.

2.1. Una mirada al proceso evolutivo de la escritura

Dado que la población con la que se desarrolla el proyecto pertenece al grado primero y, por ende, se encuentra en proceso de aprendizaje de la escritura, se hace necesario comprender cómo se da dicho aprendizaje, cómo inicia, cómo evoluciona, así como los aspectos que influyen en este; acciones que se justifican, según Tolchinsky (1993), en que “Ningún conocimiento comienza de cero y la mejor forma de entender un conocimiento es estudiando su <<historia genética>>” (p.197). Pues, el hecho de abordar la escritura de una u otra forma implica conocer sus orígenes para garantizar que el abordaje de esta por parte de los maestros sea adecuado al nivel en el que se encuentra el estudiante.

En este sentido, se parte de reconocer que el aprendizaje de la escritura se inicia mucho tiempo antes de ingresar a la escuela. Según Vigotsky, todo el proceso comienza con los primeros signos visuales que aparecen en el niño, específicamente con el gesto, donde este último, a su vez establece una estrecha relación con los garabatos, esto explicado en que “el niño señala con el gesto lo que intenta representar

y la huella dejada por el lápiz no es más que el complemento de lo que representa con el gesto” (Vygotsky, 1996, p. 186). En otras palabras, “un niño que intenta representar una carrera, señala con los dedos los movimientos, los puntos y las rayitas trazadas en el papel son representaciones del acto de correr” (sic.) (Braslavsky, 2004, p. 51).

En el trascurso de la evolución, luego aparece una conexión entre juego simbólico y dibujo, donde el primero permitirá realizar representaciones mentales en las que se reemplazan de manera simbólica unos objetos con otros, es decir, si el niño quiere jugar al jinete, puede tomar un palo y a este asignarle la función y el significado de caballo. Lo que sucede con esto es que, a medida que participa de este tipo de actividades, socializa con otros chicos y designa objetos con su respectivo nombre, de manera que incrementa su vocabulario, y es aquí cuando se ve impulsado a dibujar cuanto hay a su alrededor. Este hecho es tan importante en el proceso, que es considerado como la etapa que antecede a la escritura (Vygotsky, 1996).

Una vez que el niño se interesa por la escritura “una de las tareas a las que se enfrenta es aprender acerca de las diferencias entre los sistemas” (Garton, A., & Pratt, C. 1991. p. 181). Así que, en una fase inicial, sus primeros intentos de escritura son indiferenciados, resulta difícil distinguir entre dibujo y escritura, pero más adelante desarrollarán habilidades mentales que le permitirán establecer dichas diferencias, además de discriminar entre escritura, logotipos (representaciones pictóricas) y números. Comenzar a distinguir la escritura de los otros sistemas dependerá de la asimilación que el niño logre sobre los grafemas y sus correspondientes fonemas (Garton, A., & Pratt, C. 1991), y el avance en mayor o menor tiempo estará marcado por el acercamiento que cada uno pueda tener gracias al apoyo en el hogar.

Al respecto, Ferreiro (1998), afirma que la adquisición de la lengua escrita se va consolidando gradualmente a medida que el niño atraviesa por una serie de etapas que evolucionan con el tiempo y que se ven altamente influenciadas por el medio sociocultural en el que se desenvuelve. Afirma que en dicho trayecto se dan tres complejos períodos: 1) distinción entre el modo de representación icónico y no icónico, 2) la construcción de formas de diferenciación (control progresivo de las variaciones sobre los ejes cualitativos y cuantitativos) y 3) la fonetización de la escritura (que se inicia

con un período silábico y culmina en el período alfabético), como se describe a continuación:

En el primer periodo, el niño distingue la representación icónica de la no icónica a partir de algunos criterios: la escritura se realiza en forma lineal, mientras que el dibujo no requiere de esto, además cuando se dibuja se plasma la forma de un objeto, cosa que no sucede en el primer caso. Durante el segundo periodo, elabora hipótesis de acuerdo con criterios inter-relacionales sobre el funcionamiento del código, a saber: de cantidad, donde sabe que se requiere de una cantidad mínima de caracteres para que diga algo; de variedad interna, para la que considera que dichos caracteres deben variar porque las letras iguales no dicen nada; y de combinación, en la que intuye que no todas las letras pueden combinarse con otras (Ferreiro, 1998).

Al considerar el tercer periodo aparece la etapa silábica, donde una sílaba es representada por una letra acompañada por una vocal; luego, se encuentra el periodo silábico- alfabético, en el que comienza a aparecer más de una letra en la escritura de una sílaba; y finalmente, se alcanza la etapa alfabética, en la cual el niño descubre una relación entre fonemas y grafemas en el que existe una correspondencia fonética y se requiere una letra para representar cada sonido (Teberosky, 2009).

Como se ha visto, hasta este punto, la escritura es un proceso que resulta ser una “historia extremadamente compleja que empieza mucho antes de que el niño inicie el estudio de la escritura en el colegio, y presenta diversas etapas” (Braslavsky, 2004, p. 51). De ahí la importancia que tiene la familia de involucrarlo en situaciones en las que se realice este ejercicio. Pues, está comprobado que los niños a quienes en sus hogares se les invita a elaborar una lista de mercado, una nota para alguien, una carta, en fin; tienen mayor posibilidad de avanzar más rápido que otros que poco cuentan con este tipo de experiencias. Como lo reafirma, Braslavsky (2004):

Los niños aprenden la lectura y la escritura a través de un compromiso activo, construyendo la comprensión del funcionamiento del lenguaje escrito los rasgos responden a investigaciones realizadas en hogares donde observó que: Si desde los primeros meses los niños han tomado contacto con materiales escritos, como juegos de letras, si les han leído libros, a la edad de 2 o 3 años pueden identificar signos, rótulos, logos, y les gusta manejar libros y experimentar con la escritura (p.99).

Las razones anteriores nos demuestran el motivo por el cual algunos estudiantes llegan a la escuela en niveles más avanzados de escritura, este es uno de los aspectos que más claro debe tener el docente a la hora de intervenir. Es de suma importancia reconocer el trayecto que el niño ha recorrido en este aprendizaje y aplicar estrategias que den continuidad al proceso y que fortalezcan tanto a los más avanzados como a los que menos lo están en aras de respetar los ritmos de aprendizaje de cada quien.

Para concluir este apartado, se hace necesario enfatizar en que, si bien es cierto que es fundamental que los estudiantes maduren cada una de las etapas evolutivas de la escritura (explicadas líneas atrás), también debe ser claro que en dicho proceso las tareas a realizar en las aulas deben estar bien pensadas y ser pertinentes, pues no da lo mismo alcanzar la consolidación del código escrito de cualquier forma. Así que, es sumamente importante que desde el inicio de la escolaridad los niños empiecen a escribir con propósitos comunicativos y se dirijan a destinatarios reales para que este aprendizaje no se realice como un ejercicio mecánico, sino que suceda en el plano de la construcción de sentido, de manera que, paulatinamente comprendan las aplicaciones que tiene la escritura en la sociedad y sus distintas funciones.

2.2. La escritura auténtica y el género epistolar como propuesta para trabajar en el aula

El niño nace en una sociedad letrada y a medida que crece, sin importar su corta edad, empieza a establecer relación con la escritura, pues la cultura en la que se desenvuelve es rica en contenido que se presenta, por un lado, en avisos publicitarios, productos alimenticios, juguetes, cuentos, libros, periódicos, revistas, facturas, medios electrónicos, televisión, etc.; y por otro, en las acciones que realizan las personas con esta habilidad, expresada en la escritura de un mensaje, la elaboración de una lista, el diligenciamiento de documentos y demás. No obstante, el avance en el que llegará cada uno a la escuela estará marcado por el nivel de experiencias a las que él esté expuesto o en las que los adultos los involucren.

Frente a este panorama, es inevitable que el niño construya nociones sobre lo que es la escritura y algunas de sus funciones a partir de lo que observa, de lo que logra inferir y de lo que pregunta acerca del tema. Como enuncia Tolchinsky (1993) “Si la escritura es parte de su medio, el sujeto no esperará que alguien decida enseñársela, sino que, activamente, buscará aprender acerca de ella” (p. 1); lo que conduce a confirmar que los niños ingresan a la escuela con conocimientos previos que los docentes no deben obviar, sino que deben ser parte fundamental en la planeación de las clases. Según Teberosky (2001) “Lo evolutivo se constituye entonces en un elemento de referencia en un trabajo pedagógico, (la didáctica debe girar en torno al proceso evolutivo del niño)” (p. 79). De acuerdo con esto, la mejor manera de intervenir en el aula frente a cualquier temática parte de conocer la naturaleza de los procesos de aprendizaje y las etapas a través de las cuales evoluciona para luego realizar una planeación curricular que responda a lo que el estudiante ya conoce, lo que le inquieta y lo que desea aprender.

Las autoras traídas a colación invitan a reconocer que la enseñanza en la escuela no debe aislar la escritura emergente, es decir, el trascurso evolutivo que los niños traen en cuanto a la escritura desde sus hogares y dentro de esto ser conscientes de que unos llegan con mayores aprendizajes que otros y que “ese aprendizaje se da primero en un plano interpsicológico (entre personas) y luego en un plano intrapsicológico (dentro del individuo)” (Vygotsky, 1989, p.5). Entonces, no se trata de comenzar de cero, sino de partir de los conocimientos previos que manejan y de identificar el nivel en el que llegan para generar el planteamiento de las actividades que tendrán lugar en el salón de clase.

Para poner en funcionamiento lo anterior, la planeación curricular debe basarse en responder a los requerimientos sociales del niño. De manera que se dé lugar no solo a la escritura individual, sino a los espacios grupales que promuevan la ayuda entre pares y responder así a lo que se plantea con la Zona de Desarrollo Próximo según Vygotsky (1989): “la distancia entre el nivel de desarrollo real de un niño, determinado por la resolución independiente de problemas, y el desarrollo potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con sus pares más capaces” (p. 86). Que en otros términos significa saber que el niño en una primera

instancia requiere de la ayuda de alguien más capacitado, pero que luego podrá comprender y realizar solo.

En suma, se hace importante recalcar que en el aprendizaje de la escritura son tan importantes las actividades formuladas por los docentes como el acompañamiento que debe recibir de su círculo familiar al hacer partícipe al niño en ejercicios escritores. Esto último explicado en que el apoyo familiar y los lazos comunicativos establecidos en este primer círculo social, se convierten en el pilar de la constitución de saberes previos que benefician la alfabetización inicial. Estas consideraciones se encuentran validadas en el aporte de Teberosky (2003) cuando expresa que “La interacción social y la ayuda del adulto facilitan el acercamiento del niño al mundo de la cultura letrada; compartir con él el lenguaje de los textos escritos es un ejemplo de los principios del constructivismo social” (p.45).

De igual importancia es la interacción del niño con sus pares en la escolaridad, estas interacciones enriquecen los procesos de aprendizaje al establecer comunicación mediada por intenciones comunicativas, interlocutores específicos en situaciones reales de uso de la lengua. Es notorio es que existen aulas donde no se aprovecha semejante posibilidad comunicativa, como lo analiza Teberosky (2001) al manifestar “En el salón de clases conviven niños de la misma edad junto con su profesora. Este hecho social no siempre es aprovechado por la enseñanza, aunque hasta la más ingenua observación podría advertir la riqueza potencial que el intercambio entre pares tiene para el aprendizaje” (p.77).

Ahora bien, el concepto sobre escritura auténtica que se maneja en el proyecto se apoya especialmente en Jolibert (2000), quien a partir de diversas experiencias, enseña la importancia de trabajar en el aula con “textos escritos que son significativos para los niños [...] textos auténticos que los niños enfrentan a partir de una necesidad suya y con un propósito determinado” (p. 57), con el objetivo de que los niños desde los primeros grados experimenten y comprendan la función pragmática y comunicativa de la escritura al escribir en función de situaciones cotidianas, pues como afirma Goodman (2003)

Las actividades del lenguaje son auténticas porque existen para propósitos reales y no solamente de instrucción y esa es la clave para aprender con facilidad el

lenguaje escrito: que los eventos de lectura y escritura se centren en textos y tareas auténticas” (p.80).

De ahí la propuesta de trabajar en el aula con textos auténticos, puesto que estos se dan en función de un contexto y dan cuenta no solo de la intencionalidad del autor, sino de mensajes reales dirigidos a destinatarios reales como cartas, afiches, noticias, poemas, etc. Jolibert (2000, p. 217). En este sentido, el hecho de no abordar la escritura desde frases sueltas o ejercicios de transcripción es garantía de alejarse de metodologías centradas en la repetición y memorización mecánica que no promueven aprendizajes significativos.

Con la escritura auténtica en el aula, se busca que los niños escriban en situación y según Jolibert (2000) que tomen “[...] conciencia, *a través de lo vivenciado*, de la *utilidad* que tiene el escribir un texto: un texto comunica algo, narra algo, explica, informa, incentiva, entretiene, etc.” (p. 218). Pues, las actividades de producción textual desarrolladas en situaciones reales de uso llevan al estudiante a comprender que la escritura es útil, que se escribe con un propósito en especial y que este ejercicio es funcional en la solución de distintas situaciones. Al respecto, es necesario tener en cuenta, de acuerdo con Jolibert (2000) que los niños aprenden a escribir con mayor agrado al permitirles

Experimentar **situaciones de aprendizaje que sean situaciones de vida**, que tengan sentido para ellos, que estén en sus proyectos, que les den ganas de actuar, de comunicar, de compartir con sus compañeros, y de aprender más para poder actuar y comunicar mejor (p. 206).

De acuerdo con la problemática presentada, se propone el género epistolar como medio a través del cual se pueda vivenciar la escritura auténtica en el aula, a razón de que las cartas, por ser textos sociales, son propicias para trabajar en situación, pues lo que motiva a escribirlas son las necesidades de comunicación y se producen precisamente con un propósito determinado. A través del género epistolar, los niños comprenderán que la escritura es funcional a partir del reconocimiento de los tipos de cartas y de su empleo en momentos verdaderos en los que se requiera hacer una solicitud, una invitación, pedir información, dar gracias, etc.

Dentro de las ventajas de la escritura de cartas se puede contar con que se activan competencias discursivas necesarias para la producción de este tipo de textos

en los estudiantes. En primer lugar, estos últimos se pueden enfrentar con situaciones reales de intercambios en las que necesariamente los niños construyen la noción de destinatario; de manera que toman un tiempo para pensar en la persona a la cual se le va a escribir, así como el estatus que posee para lo que debe identificar si la persona es cercana o si al contrario, guardan mucha distancia en su relación. Así mismo, como remitentes o enunciadorees deben pensar en qué calidad escriben: a título personal, como estudiantes, como representantes del grupo, etc. Además de esto, con qué propósitos: qué se busca con la carta que se escribe, qué debe decir específicamente en el mensaje y cuáles son los desafíos a los que se enfrentan, es decir, a qué se arriesgan en caso de que lo que se quiso decir no fue lo que se escribió (Jolibert, 1991, p. 21).

Adicional a lo anterior, los niños se ven enfrentados a familiarizarse con la silueta y la diagramación específicas de la carta, es decir, los bloques de texto y la distribución de estos en el espacio que esta comprende. A través de la identificación de cada componente, los niños son capaces de reconocer en orden las partes indispensables como el lugar y la fecha, el nombre de la persona a la cual se le dirige el mensaje, así como su estatus, el asunto (motivo que lleva a escribir), el saludo de cortesía, el cuerpo de la carta (mensaje), la despedida de cierre y la firma. Lo importante de esto, además de identificar el formato propio de este tipo de texto es que los estudiantes comprendan la importancia de que todos estén estrictamente relacionados, por ejemplo: el asunto con el cuerpo del mensaje para garantizar que el destinatario comprenda fácilmente lo que se le quiere decir.

La carta en sí es un medio de comunicación vigente en muchos campos socioculturales que llevada al aula, según Jolibert (1991) “Enseña que un escrito es eficaz (lo que puede ser constatado por medio de la reacción de los destinatarios cuando se la conoce o se la busca)” (p. 20). De manera que el género epistolar se constituye en un valioso medio que posibilita un ambiente de enseñanza y aprendizaje que favorece la escritura auténtica en niños que se encuentran en proceso de consolidación del código y que necesariamente deben estar motivados a escribir en situaciones reales y significativas que mantengan despierto el interés por efectuar esta actividad; tareas que permitan el desempeño activo de los estudiantes y así, disfruten de aprender haciendo.

Para finalizar, es necesario tener presente que en el proceso de aprendizaje de los estudiantes

La autenticidad es esencial. Los niños necesitan sentir que lo que hacen a través del lenguaje lo han elegido porque es útil, interesante o divertido para ellos. Necesitan ser los dueños de los procesos que utilizan para sentir que las actividades les pertenecen y no solo tareas escolares o algo para agrandar al maestro (Goodman (1990) párr.2).

Cada una de las actividades debe estar dirigida a centrar al estudiante en un contexto real del que se deriven situaciones que requieran del uso verdadero de la escritura en la que los interlocutores tengan participación activa en los actos comunicativos.

En definitiva, es de suma importancia que el niño como productor de texto comprenda, como enuncia Jolibert (1991) “La utilidad y las diferentes funciones de la escritura: la escritura sirve para algo, responde a intenciones, tiene propósitos, difiere según las situaciones, permite comunicar, narrar historias, dejar testimonios, etc. (p. 18). De ahí la importancia de dar cabida a la escritura auténtica en el aula y de aprovechar el género epistolar como medio para favorecerla.

2.2.1. Dimensión pragmática de la escritura en el aula

Existe un elemento fundamental en la enseñanza de la escritura y es precisamente que los niños deben aprender a escribir al tiempo que reconoce la utilidad y el objetivo del ejercicio que realiza (Jurado, 2010). Pues, como afirma este último autor:

Dominar las convenciones (las combinaciones entre las letras, entre las palabras y entre las frases) no es saber escribir; es decir, se puede saber juntar letras para armar palabras y juntar palabras para armar frases, pero esto no es, por sí mismo, escribir (párr.1).

En este sentido, se debe tener en cuenta que “Comprender lo que es el acto de escribir implica preguntarse por su utilidad (para qué sirve) y por sus efectos de recepción en alguien que ha de interpretarla: es lo primero” (Jurado, 2010). Sin embargo, no todos los niños que inician el acercamiento a la escritura en la escuela lo asimilan de

esta manera, puesto que este objetivo no se logra en cualquier ambiente de aprendizaje; pues, para ello se requiere que los estudiantes aprendan en torno a situaciones reales.

Lo anterior se explica en que si se busca que un estudiante se pregunte por la utilidad del ejercicio de escritura que realiza, necesariamente se le debe enfrentar a una circunstancia que tenga un objetivo real; por ejemplo, el hecho de realizar una tarjeta de invitación, cumpleaños o felicitación, un afiche, o en el caso específico del presente proyecto: una carta, se sitúa al niño en una situación real en la que fácilmente va a ser consciente de la motivación que lo lleva a escribir y esto se relaciona directamente con tener claros los objetivos. De manera que si la motivación del estudiante es agradecerle a su mamá por el regalo de cumpleaños a través de una carta y se le pregunta por lo que pretende con esta, lo más probable es que sepa dar razón a dicho cuestionamiento.

Escribir en situaciones propias del contexto del niño conlleva además, a que este se enfrente a la reacción del destinatario ya sea que suceda en forma oral o escrita. Lo valioso de este ejercicio es que le enseña en forma directa que lo que escribe puede causar efectos en otras personas y también que puede ser reconocido a través de sus escritos. El hecho de escribir y obtener respuestas se convierte para los interlocutores en una muestra verdadera de que la escritura es un medio de comunicación y además de ello una herramienta útil para solucionar asuntos personales o de interés colectivo.

En acuerdo con lo anterior, se hace evidente que para que el estudiante comprenda el uso de la escritura se requiere que exista en el aula una mediación pragmática. De manera que las actividades realizadas con los estudiantes deben tener como base una aplicación real que les demuestre que lo que aprenden y practican tiene sentido y es importante realizarlo. “El lenguaje se aprende en el proceso de su uso, a través de la participación en los actos de habla y en los eventos de la lectoescritura” (Goodman, 2003, p. 80). Así que, el desarrollo de la dimensión pragmática de la escritura en el aula es garantía de aprendizajes significativos.

Para finalizar, también es importante recordar que existe una fuerte conexión entre pragmática y contexto. Según Calsamiglia y Tusón (2002)

“la noción de contexto se refiere a un concepto sociocultural, a la manera en que las personas que forman parte de un grupo o subgrupo determinado dotan de significado a los parámetros físicos (lugar y tiempo) de una situación y a lo que allí sucede en un momento dado” (p.106).

Así, el contexto del niño lo conforman un gran conjunto de aspectos como los lugares en los que se desenvuelve, las personas con las que comparte, las relaciones que se establecen, las situaciones que ocurren, entre otros. Lo anterior, porque son estos elementos de la cotidianidad los que se deben aprovechar para motivar a los niños a escribir: el cumpleaños de un compañero, el partido de fútbol, el día de la madre, en fin, acontecimientos propios del contexto que los impulsen a hacer uso de la escritura, sobre todo para que reconozcan su función. De acuerdo con esto, es importante tener presente el estrecho vínculo que guardan la pragmática y el contexto, elementos fundamentales que deben ir de la mano en las actividades de producción escrita en el aula.

2.2.2. El niño como agente activo en la producción textual

Indiscutiblemente, al partir de pensar en el niño como un agente activo de su aprendizaje y su papel de productor de textos en situaciones comunicativas reales, es decir, textos auténticos, conduce a estar en acuerdo con uno de los postulados que hace Jolibert (2000) sobre el acto de escribir, a saber:

Lo que se llama LA ESCRITURA es en realidad un proceso dinámico, una PRODUCCIÓN DE TEXTOS. Esta es concebida como la búsqueda, de entrada, de la adecuación del texto producido al destinatario, al propósito del autor, al tipo de texto elegido (carta, noticia, afiche, cuento, etc.). Por tanto: aprender a producir es, desde el inicio, aprender a elaborar un texto que tenga significado para un destinatario real y para un propósito dado (p. 205).

Así, pensar la escritura de esta manera y llevarla a la práctica en estos términos permite beneficiar al estudiante, ya que este empieza a reconocerse como sujeto que escribe. En este sentido, como persona, comienza a apropiarse del lenguaje mediante la práctica; como aprendiz, reconoce que a través de la escritura logra construir aprendizajes; como productor de texto competente, observa que es capaz de expresarse por escrito, ya que están desarrollando competencias para hacerlo; y como enunciador de escritos aprende a reflexionar en aspectos indispensables a la hora de escribir como la situación comunicativa, el destinatario, el mensaje, la presentación del escrito, etc. (Jolibert, 1991).

Permitir el desempeño activo del estudiante acarrea además a que este realice una representación clara de lo que implica escribir. Para ello, debe partir de entender que para cada situación existe un tipo de texto adecuado, en el caso específico del género epistolar, partiría de reconocer que existen diferentes tipos de cartas y que cada una se escribe con un fin determinado sujeto a la situación que la genere. Por otra parte, debe aprender a reflexionar sobre el mensaje, esto, en aras de tener claridad sobre lo que es indispensable y adecuado comunicarle a otro; como también, aprender a seleccionar los materiales de base (tipo de papel) y los instrumentos (lápiz, lapicero, borrador, etc.); elementos que se deben tener en cuenta antes de la elaboración (Jolibert, 1991).

2.3. Escritura como proceso

La producción de un texto, independientemente de la edad de quien escribe, requiere del seguimiento de varios pasos previos al producto final; pues, según Jolibert (2000) “Escribir es un PROCESO más que un PRODUCTO o, mejor dicho, la adecuación y calidad del producto dependen de la adecuación y la calidad del proceso” (p. 217). En este sentido, necesariamente, se requiere de la consecución de tres fases que comprenden actividades previas a la escritura, durante y después de este ejercicio con las que se garantizan la calidad del escrito como se describe a continuación:

En la primera fase, es necesario conocer que antes de empezar a escribir se debe hacer una planeación que comienza al identificar el tipo de texto que servirá para expresar lo que se necesita (en este caso, qué tipo de carta se adecúa a la intención de comunicación), la silueta del texto que conviene usar y prever los materiales de base (tipo de papel) e instrumentos (lápiz, borrador...) que serán necesarios para la elaboración (Jolibert, 1991); durante la segunda fase, será necesario pensar en el destinatario y en su estatus, en lo que se debe escribir en el mensaje para que sea claro y en la diagramación que se debe adoptar para el texto, en esta fase se realiza la primera escritura; en la última fase, se debe leer el escrito y reflexionar sobre la pertinencia del contenido y demás aspectos de forma (en el caso de los niños de primer grado, este proceso se realiza con ayuda del docente), se procede a reescribirlo (cuantas veces sea

necesario) hasta obtener el producto final (Jolibert, 2000). Es indispensable tener en cuenta que según Jolibert (2000) “Un texto se produce por capas, con un ir y venir entre intenciones del autor y necesidades lingüísticas del texto” (p. 217).

Durante la producción del texto (la carta) se debe enseñar a los niños a tener en cuenta los principales niveles lingüísticos de la textualización. Es decir, dentro de la *superestructura*, deben tener en cuenta tantos los bloques de texto (silueta) como el esquema tipológico (dinámica interna, componentes desde la apertura hasta el cierre); dentro de la *lingüística textual*, prima que los niños hagan uso adecuado de la enunciación de personas, espacio/tiempo, y aspectos de la coherencia textual, tales como la coherencia semántica y la progresión; en la *lingüística oracional*, es necesario cuidar de las relaciones sintácticas que garantizan la cohesión del texto, aspectos ortográficos como el manejo de mayúsculas y también, el uso del punto aparte y final.

Otro asunto importante en la escritura es precisamente que al trabajar por proceso se generan nuevos conocimientos, por lo que se debe procurar que el aprendizaje sea *significativo*, para ello, el niño debe relacionar la nueva información con lo que ya conocía y esta debe tener además bastante sentido, de manera que sienta que lo que está aprendiendo le va a ser útil. El aprendizaje debe ser *activo*, es decir, el estudiante debe participar activamente de su función como escritor, de este modo, construirá fácilmente sus competencias en el hacer; y por último, el aprendizaje debe ser reflexivo, puesto que a través de la reflexión sobre su trabajo también se aprende (Jolibert, 1991). Si el niño construye aprendizajes significativos será capaz de cumplir con objetivos pragmáticos importantes en su desempeño, pues, a través de la práctica que adquiere en situación, desarrolla dominios del lenguaje que le permitirán elaborar discursos pertinentes dentro de distintas situaciones (Jolibert, 2000).

3. Referentes metodológicos

En el presente capítulo se describirán los aspectos relacionados con la intervención del proyecto. Así que, en un primer momento se hará referencia al enfoque metodológico (investigación cualitativa-interpretativa), diseño (investigación acción) y modalidad (secuencia didáctica) que se adoptaron para orientar el desarrollo del trabajo. Luego, se describirá la población y los instrumentos que se emplearon para la recolección del corpus y finalmente, se presentarán las tres (3) secuencias didácticas que se desarrollaron para alcanzar los objetivos propuestos de la investigación.

3.1. Enfoque metodológico: Investigación cualitativa – interpretativa

La presente investigación se enmarca en la investigación cualitativa - interpretativa, bajo los fundamentos de Gurdían (2007) principalmente, porque esta coincide con lo que la autora plantea en cuanto a los siguientes aspectos: i) el investigador parte de recolectar datos (cualitativos) a través de la observación, descripción e interpretación de la realidad en la que ha puesto sus intereses (el proceso es inductivo); ii) organiza la información, la clasifica y establece categorías de análisis mediante la observación, entrevistas, documentos escritos, etc.; y,iii) se descubren nuevas categorías que emergen en el desarrollo de la investigación a partir de las situaciones y las percepciones de los participantes (permite la subjetividad). (Gurdían 2007, p. 57). Asimismo, el proyecto se instaura en la investigación cualitativa - interpretativa, dado que según Gurdían (2007) tiene como finalidad “Comprender, explicar e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones y se caracteriza por ser “flexible, envolvente y emergente” (p. 58).

3.2. Diseño investigativo: Investigación Acción (IA)

Paralelamente, este trabajo investigativo fija su desarrollo en la investigación - acción (IA); diseño que se concibe según Elliot (1993) como

El estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas “científicas” de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado (p. 88).

En vista de lo anterior, se elige la (IA) puesto que se ha estudiado una situación social en torno a la necesidad de escribir, para lo que se plantea intervenir a través de una propuesta didáctica con el ánimo de resolver el problema a partir de acciones específicas que propicien la escritura auténtica, para proveer la producción de textos con un uso real.

Según Elliot (1993), la investigación - acción presenta tres fases, a saber: i) identificación de la idea general, ii) exploración o planteamiento de las hipótesis de acción como acciones que hay que efectuar para transformar la práctica, iii) construcción del plan de acción: que comprende el análisis de la problemática encontrada, planteamiento de las acciones requeridas, medios e instrumentos para intervenir, para lo cual se hacen indispensables los procesos de evaluación y revisión constantes del plan de acción.

En correlación con el presente proyecto, en la primera fase: identificación de la idea general, se realizó el reconocimiento de los contextos educativos a través de la lectura etnográfica que permitió identificar la problemática común, existente en los dos colegios sobre la escritura en el grado primero (descrita en el planteamiento del problema) a través de instrumentos de recolección de datos tales como la observación participante, la bitácora, los registros de audio, las encuestas y entrevistas dirigidas a docentes y estudiantes para analizar las prácticas de escritura desarrolladas en el aula. Asimismo, el análisis documental, que consistió en la revisión de documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional y el plan de área de lengua castellana del grado primero, documentos de políticas educativas tales como el Plan Decenal de Educación, Plan Nacional de Lectura y Escritura, Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo, y otros, como los documentos cartográficos (antecedentes investigativos) para determinar los estudios realizados sobre el tema a investigar a nivel local, nacional e internacional.

En la segunda fase: exploración o planteamiento de las hipótesis de acción, una vez se tuvo claro el planteamiento, delimitación y justificación del problema, se procedió a formular las preguntas y subpreguntas para orientar y delimitar el trabajo investigativo basadas en las categorías de investigación. De la misma manera, se planteó el objetivo general y los específicos para determinar la ruta a seguir durante todo el proceso y así definir los elementos teóricos y metodológicos necesarios para plantear la guía de intervención y, basados en dichos derroteros, poder evaluar los alcances y el impacto de la investigación.

Durante la tercera fase: construcción del plan de acción, se definió como enfoque metodológico: la investigación cualitativa, como diseño investigativo: la Investigación - Acción y como propuesta de intervención: la secuencia didáctica (fundamentada teóricamente en el siguiente apartado). En este marco, se plantearon y desarrollaron tres (3) secuencias didácticas, la primera titulada: “Explorando conocimientos sobre la escritura de cartas y uso del buzón” con el fin de indagar los conocimientos previos de los estudiantes sobre la importancia, función y uso de la escritura de cartas y del buzón. La segunda: “Escribiendo distintos tipos de cartas” con el ánimo de escribir cartas de invitación, solicitud y agradecimiento según requiriera cada situación. Y la tercera: “El buzón: una herramienta que hace útil la escritura” en busca de usar los buzones: (a) Personal, b) para profesores, c) para familia e d) interinstitucional), de acuerdo a las motivaciones cotidianas de los estudiantes. Todo esto para llegar a propiciar la escritura auténtica a través del género epistolar para que los estudiantes de primer grado de los colegios José Antonio Galán y Quiroga Alianza de Bogotá se reconozcan como productores de texto.

Es importante resaltar, que tanto la evaluación como la revisión se realizaron en forma constante en cada una de las fases, ya que fueron necesarios para replantear, efectuar adecuaciones o reforzar los procesos llevados a cabo durante todas las etapas. De la misma manera, permitió realizar la reflexión acerca de las categorías, subcategorías y unidades de análisis tenidas en cuenta para medir el impacto y la efectividad del desarrollo del trabajo investigativo evidenciado a través de los resultados.

3.3. La secuencia didáctica (S.D.)

Dentro de la fase del plan de acción (como se describió anteriormente) se optó por la secuencia didáctica como alternativa didáctica para realizar la intervención pedagógica y favorecer la progresión en el trabajo sistemático de la investigación a través de actividades estructuradas que posibiliten el proceso de consolidación de conocimientos. Tal como lo enuncian Camps & Zayas (2006a), la secuencia didáctica es como una unidad de enseñanza de la composición (oral, escrita) que se define por las siguientes características:

La secuencia está constituida por un conjunto de tareas diversas, pero todas ellas relacionadas con un objetivo global que les dará sentido. Lo que otorga unidad al conjunto no es únicamente el tema, sino la actividad global implicada, la finalidad que se llevan a cabo (p.34).

Es decir, que las actividades planteadas nunca deben perder el norte que se persigue, para lo que se requiere tener presente el objetivo global que orienta el trabajo. El desarrollo de la secuencia didáctica según los planteamientos de Camps & Zayas (2006a) se da en tres fases consecutivas en el tiempo como son: preparación, producción y evaluación, que se describen a continuación:

La primera fase consiste en definir y negociar la tarea que se llevará a cabo. Así se plantea el problema que hay que resolver y se anticipa qué conocimientos son los que hay que aprender.

La segunda fase constituye el núcleo de la secuencia didáctica donde se toman las decisiones sobre el objeto que se trabajará; estableciendo el corpus, recogida de datos, etc. Esta tarea conduce a la mejora de los textos y también a la elaboración de síntesis que puedan servir de reflexión y consulta en situaciones posteriores de escritura.

La tercera fase debería ser siempre la elaboración de un informe, una síntesis final en que se integran los conocimientos elaborados (p.35).

Cada una de las fases anteriores, por supuesto, deben estar siempre interrelacionadas entre sí para garantizar coherencia en los procesos. Además, durante el desarrollo de las actividades, según Camps (1994a y 1994b) (como se citó en Camps, (2006c)), “Las secuencias didácticas combinan de una manera muy estrecha los contenidos de aprendizaje de tipo conceptual con los de tipo procedimental, de forma que unos y otros refuerzan los aprendizajes lingüísticos” (p.26). Según lo anterior, es

importante establecer la vinculación entre el aprendizaje y la actividad discursiva en la cual se determinen los conocimientos que se requieren trabajar para favorecer la producción escrita en medio de una situación comunicativa de aprendizaje.

Para terminar, es importante reflexionar sobre la interacción como uno de los factores primordiales en el desarrollo de una secuencia didáctica, pues docentes y estudiantes comparten en las aulas y generan espacios de aprendizaje que se enriquecen con el intercambio de ideas que surgen en situación. En este sentido, Milian & Camps (como se citó en Camps ,2006b) manifiestan

La importancia de la interacción como mediadora en el proceso de construcción de conocimiento. A lo largo del proceso de realización de la SD, profesor y alumnos participan en la construcción y a la vez ponen en marcha el proceso de evaluación de las actividades que conforman la SD (p.30).

A través de la secuencia didáctica, los estudiantes tienen la oportunidad de ejercer un rol determinado en una situación significativa y en el desarrollo de ella establecer intercambios que enriquecen favorablemente los conocimientos.

3.4. Población

La investigación se desarrolló en las instituciones educativas José Antonio Galán de la localidad de Bosa y Quiroga Alianza de la localidad Rafael Uribe Uribe del Distrito Capital con los estudiantes del grado primero, ciclo uno, quienes se encuentran entre 6 y 7 años de edad en un grupo total de 72 estudiantes con 43 niñas y 29 niños. Se realizó el trabajo de intervención con el grupo completo, pero se tomaron 36 como muestra, 18 de cada institución. Los integrantes fueron elegidos por haber participado de todas las actividades y con el corpus recolectado se procedió a realizar el análisis de resultados.

Las instituciones educativas se ubican al sur de la ciudad en contextos similares caracterizados por albergar familias pertenecientes a estratos socioeconómicos 1 y 2, cuyos ingresos dependen en algunos casos de una vinculación laboral formal o de trabajos informales, algunos no cuentan con afiliación al servicio médico.

En cuanto al grupo familiar cabe resaltar que debido a las largas jornadas de trabajo, muchos padres delegan la educación de sus hijos a ciertos cuidadores que

inciden en la formación comportamental y académica de estos. Por otra parte, la gran mayoría de los padres de familia cuentan con niveles de escolaridad en formación básica primaria o secundaria y en una mínima cantidad poseen formación técnica o profesional; aspecto que influye en el apoyo escolar que les pueden brindar a los niños en su proceso de aprendizaje.

3.5. Instrumentos

3.5.1. Observación participante

La observación cualitativa según Hernández et al. (2008) “No es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarnos con detenimiento a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (p. 411), por eso, este ha sido un instrumento muy útil; en un principio para identificar fortalezas y debilidades existentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura a partir de la observación de clases, cuadernos y cartillas trabajadas y luego, en el transcurso de la primera etapa de aplicación del proyecto (la sensibilización) para determinar aciertos y posibles fallas en la intervención se realizaron anotaciones que se emplearon elementos complementarios como: grabación de audios, vídeos, fotografías y el empleo de la bitácora.

3.5.2. Análisis documental

La revisión de documentos se convierte en un instrumento fundamental, pues Hernández et al. (2008) afirma que estos “Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio [...] Le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano” (p. 433). De manera que fue necesario para el proyecto revisar en cada institución documentos como el PEI, el plan de área de español y el proyecto PILEO, así como documentos políticos que rigen la educación como los Lineamientos Curriculares y los

Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo para comprender la forma en que se debería trabajar la escritura en el grado primero y determinar la forma real en que esto sucede institucionalmente.

3.5.3. Encuesta

En palabras de Hernández et al. (2008): “Tal vez sea el instrumento más utilizado para recolectar los datos, consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p. 217). Es así como al inicio de la investigación se formularon preguntas abiertas y cerradas en forma escrita a los docentes de grado primero que contenían preguntas acerca del abordaje de la escritura en cada una de sus aulas; cuestionarios que arrojaron valiosos datos que contribuyeron a identificar aún más el problema.

3.5.4. Entrevista

La entrevista debe tener como propósito según Hernández et al. (2008) el “Obtener respuestas sobre el tema, problema o tópico de interés en los términos, el lenguaje y la perspectiva del entrevistado (“en sus propias palabras”). El “experto” es el mismo entrevistado, por lo que el entrevistador debe escucharlo con atención y cuidado” (p. 420). Para ampliar el panorama de la lectura etnográfica se dispuso la entrevista en torno a preguntas que evidenciaban las concepciones, metodologías y funcionalidad de la escritura, para efectuarla tanto con estudiantes de grado primero como con docentes de grado primero y del área de Humanidades.

Se aplicó el guion de preguntas establecido por los docentes investigadores en un ambiente dialógico y libre de distractores en las instalaciones del colegio. Los resultados de dichas entrevistas complementaron la lectura etnográfica que establecieron concepciones tanto de los estudiantes como los docentes en cuanto a la concepción y utilidad de la escritura.

3.6. Matriz de categorías y subcategorías de análisis

PREGUNTA	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE ANÁLISIS		
¿De qué manera el género epistolar contribuye a la escritura auténtica en los estudiantes de primer grado de los colegios José Antonio Galán y Quiroga Alianza de Bogotá?	ESCRITURA AUTÉNTICA	Situaciones reales de uso (Función pragmática)	Textos que circulan fuera del aula con propósitos reales		
			Textos que circulan dentro del aula con propósitos reales		
			Intencionalidad		
				Acto comunicativo	Interlocutores
				Escritura como proceso	Primera escritura
					Escritura final
					Escritura individual
					Escritura entre pares
				Aprendizaje de la escritura	Escritura colectiva
					Etapas evolutivas de la escritura
		Reconocimiento de los estudiantes como productores de texto			
	GÉNERO EPISTOLAR	Superestructura de la carta	Lugar y fecha		
			Destinatario y status		
			Asunto		
			Saludo de cortesía		
			Cuerpo de la carta		
			Despedida		
			Firma		
		Nivel semántico	Coherencia		

Cohesión	
Nivel ortográfico	Uso de mayúsculas al inicio de la oración
	Uso de punto final
Nivel pragmático	Uso de las cartas
Expresión gráfica	Silüeta del texto
	Diagramación
	Letra legible

Fuente: Elaboración propia.

3.7. Secuencia Didáctica No. 1: Explorando conocimientos sobre la escritura de cartas y uso del buzón

Colegios:	I.E.D. José Antonio Galán	I.E.D Quiroga Alianza
Docentes:	Nair Lorena García Marín	Yanneth Guzmán Murillo
Tiempo: 3 meses	(agosto – noviembre)	Ciclo: I Grado: Primero

3.7.1. Contexto:

La secuencia didáctica (SD) se plantea desde la perspectiva sociocultural para ponerla en marcha con estudiantes que cursan primer grado de escolaridad, quienes se encuentran en proceso de adquisición del código escrito. Esta secuencia surge de la necesidad de explorar lo que los niños conocen sobre la importancia, función y usos de la escritura de cartas y del buzón. En este sentido, las actividades, además de abordar los conocimientos previos, buscan sensibilizar a los estudiantes a través de estrategias didácticas que los preparen para adentrarse en los temas nombrados que conducirán a la puesta en práctica de la escritura auténtica.

Nota aclaratoria:

A continuación, Las secuencias didácticas se presentan organizadas en una tabla que expone en su primera columna: i) *la definición de la tarea / duración*, que enuncia la actividad específica a realizar, la fecha y el tiempo de duración; en la segunda: ii) *actividades discursivas y de enseñanza aprendizaje*, presenta el orden y la descripción de las actividades a desarrollar; y, la tercera: iii) *relación con el objetivo global*, señala los objetivos que se buscan en cada sesión y/o lo que se persigue con las diferentes actividades.

Tabla 1. Objetivos secuencia didáctica No.1

Objetivo Global:	
Explorar los conocimientos previos de los estudiantes sobre la importancia, función y uso de la escritura de cartas y del buzón, así como sensibilizar para adentrarlos en el tema del género epistolar que conllevará a la escritura auténtica.	
Objetivos generales del área (profesor- investigador)	Objetivos específicos de la secuencia (aprendizajes de los estudiantes)
1. Explorar los conocimientos previos del niño acerca del buzón y de la escritura (importancia, usos, finalidades, destinatarios, etc.), así como los acercamientos que ha tenido con esta.	1. Socializar ejemplos sobre los acercamientos que ha tenido con el buzón y la escritura en diferentes contextos (hogar, calle, escuela, etc.).
2. Reflexionar sobre la escritura como un medio para comunicar que puede ser útil en distintas situaciones de la cotidianidad a través de ejemplos reales.	2. Comprender y dar ejemplos de la escritura como un medio para comunicar, útil y necesario en distintas situaciones de la cotidianidad.
3. Propiciar espacios y herramientas que motiven al niño hacia la escritura de textos auténticos.	3. Reconocer y usar el buzón como herramienta y espacio tanto para recibir mensajes como para escribirle a sus padres, profesores o compañeros (sin importar el curso) en el momento deseado.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Descripción de la secuencia didáctica No. 1

FASE No. 1 (Desarrollada en los dos colegios) Sesión 1		
Definición de la tarea / Duración	Actividades discursivas y de enseñanza aprendizaje	Relación con el objetivo global
	1. Observemos algunos vídeo-cuentos: <i>“El gato con cartas”</i> Reyes, A. (2013) y <i>Caillou envía una carta</i> Caillou, E. (2014): Se presentará a los estudiantes con el fin de que analicen la importancia de escribirle a otros y usar el buzón.	La sesión 1 responde a los objetivos No. 1 de enseñanza y No. 1 de aprendizaje, descritos a continuación: 1. Explorar los conocimientos previos del niño acerca del buzón y de la escritura (importancia, usos, finalidades, destinatarios, etc.), así como los acercamientos que ha tenido con esta.
	2. Recordemos los vídeo-cuentos:	

Motivación (4 horas) (agosto 3 – 4)	<p>Se les pedirá a los estudiantes que narren por turnos lo sucedido para reconstruir la historia y recordar detalles.</p> <p>3. Reflexionemos: (trabajo grupal): Se formarán grupos de 4 integrantes. Cada equipo elegirá un moderador, quien estará encargado de ceder la palabra. Allí comentarán tres preguntas: ¿quién escribió cada carta?, ¿para quién iba dirigida?, ¿qué se quería lograr con el mensaje?</p> <p>4. A escribir se dijo... A cada estudiante se le entregará una tarjeta en blanco para que escriba lo que más le gustó del cuento y luego la intercambie con uno de sus compañeros de grupo. Después, dos de cada equipo leerán en voz alta el mensaje que les correspondió.</p>	<p>1. Socializar ejemplos sobre los acercamientos que ha tenido con el buzón y la escritura en diferentes contextos (hogar, calle, escuela, etc.).</p> <p>A partir de los vídeo-cuentos observados en los que se muestra la funcionalidad de la escritura a través del uso de las cartas como medio de comunicación, los estudiantes reflexionan sobre las motivaciones o situaciones que llevan a usarlas, así como la función del remitente y los destinatarios.</p>
Definición de la tarea / Duración	Actividades discursivas y de enseñanza aprendizaje	Relación con el objetivo global
Activación de conocimientos previos. (4 horas) (agosto 6 – 7)	<p>1. Hagamos memoria: Se preguntará a los estudiantes de manera individual sobre sus acercamientos con la escritura y con el buzón: ¿Les gusta escribir?, ¿han escrito un mensaje para otra persona?, ¿a quién?, ¿para qué? Si no lo han hecho ¿les gustaría hacerlo?, ¿en qué casos lo harían?, ¿para qué se usa el buzón?, ¿tienen buzón en su casa?, ¿les gustaría tener buzones en el salón?, ¿cómo los usaríamos?</p> <p>2. Compartamos experiencias: Se organizarán en grupos de cuatro (4) integrantes. La maestra leerá una a una las preguntas y dará unos minutos para que dentro del grupo las contesten o den ejemplos relacionados con estas: ¿Han visto a sus familiares escribiendo algo o escribiéndole a otra persona?, ¿a quién?, ¿para qué?, ¿cómo hacen para que las cartas y mensajes lleguen al destinatario?, ¿en qué lugares fuera de casa han observado que se use la escritura?,</p>	<p>La sesión 2 responde a los objetivos No. 2 de enseñanza y No. 2 de aprendizaje, descritos a continuación:</p> <p>1. Explorar los conocimientos previos del niño acerca de la escritura (importancia, usos, finalidades, destinatarios, etc.), así como los acercamientos que ha tenido con esta.</p> <p>1. Socializar ejemplos sobre los acercamientos que ha tenido con la escritura en diferentes contextos (hogar, calle, escuela, etc.).</p> <p>Las actividades de la sesión 2 dan pie para dialogar con los niños sobre los acercamientos propios que han tenido con el buzón, la escritura o lo que han visto en casa o fuera de ella para determinar lo que conocen acerca de esta y cómo la conciben.</p>

Se recordará nuevamente la función del moderador y el orden que se debe tener en el grupo.

3. Comentemos:

Se les motivará a comentar cuándo fue la última vez que vieron a algún familiar escribirle a alguien y con qué fin.

Definición de la tarea / Duración	Actividades discursivas y de enseñanza aprendizaje	Relación con el objetivo global
<p>Presentación de los buzones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personal • Para la familia • Para los profesores <p>(1 hora)</p> <p>(agosto 10)</p>	<p>1 Tenemos buzones en el salón: Se presentará el buzón para la familia, para los profesores y también el buzón personal que cada uno tendrá para recibir mensajes o escribirle a otro en el momento en que cada quien lo desee. Para llegar a esta última conclusión se les preguntará a los estudiantes:</p> <p>¿Para qué se usa el buzón?, ¿cuándo podemos usar el buzón?, ¿a quién le podemos escribir?, ¿a qué hora podemos hacerlo?, ¿qué colocamos en el buzón?, etc.</p>	<p>La sesión 3 responde a los objetivos No. 3 de enseñanza y No. 3 de aprendizaje, descritos a continuación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Propiciar espacios y herramientas que motiven al niño hacia la escritura de textos auténticos. 3. Reconocer y usar el buzón como herramienta y espacio tanto para recibir mensajes como para escribirle a sus padres, profesores o compañeros (sin importar el curso) en el momento deseado.
Definición de la tarea / Duración	Actividades discursivas y de enseñanza aprendizaje	Relación con el objetivo global
<p>Buzones en acción</p> <p>(Desde agosto 10 hasta finales de noviembre)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Animémonos a escribir: Después de que los estudiantes hayan llegado a la conclusión de que se escribe en cualquier momento en el que deseen comunicar y a quien deseen hacerlo, se aclarará que cada uno revisa su propio correo y que solo se compartirá si quien recibe el mensaje quiere hacerlo. El buzón será una herramienta al alcance de los estudiantes durante el desarrollo de la propuesta para ser usado en el momento en que necesiten dirigirse por escrito con un familiar, un amigo de otro curso, un compañero del salón o un docente. 	<p>Los buzones motivarán a los niños a escribirles a sus padres, amigos, compañeros o docentes con distintos motivos y para expresar libremente lo que se quiera. De esta manera ellos comprenderán que la escritura se usa en situaciones reales y con distintos propósitos comunicativos. Esta estrategia motivará y propiciará la escritura auténtica que es lo que se busca impulsar con la implementación de la secuencia didáctica.</p>

Fuente: Elaboración propia.

3.8. Secuencia Didáctica secuencia didáctica No. 2: Escribiendo distintos tipos de cartas

Colegios:	I.E.D. José Antonio Galán	I.E.D Quiroga Alianza
Docentes:	Nair Lorena García Marín	Yanneth Guzmán Murillo
Tiempo:	7 sesiones	Ciclo: I
		Grado: Primero

3.8.1. Contexto:

Después de exponer a los estudiantes del colegio José Antonio Galán (JAG) que el proyecto no solo se desarrolla en su colegio, sino que además, se trabaja (al mismo tiempo) en otra institución, los niños se mostraron muy interesados en saber de quiénes se trataba y conocer aún más de ellos, surgieron interrogantes como: ¿quiénes son?, ¿de qué grado?, ¿cuántos hay en el curso?, ¿cómo se llama el otro colegio?, ¿dónde queda?, ¿por qué estamos aprendiendo lo mismo?, ¿los vamos a conocer?, etc. Tales inquietudes junto al interés por conocer más, generan la idea de invitar a los niños de la otra institución (Colegio Quiroga Alianza (CQA), motivo que da origen a la presente secuencia didáctica, con el fin de saciar sus expectativas y con esto, aprovechar el suceso para comenzar a trabajar los tipos de carta según se requieran en cada situación: invitación a los estudiantes del CQA, solicitud de permiso a los rectores de cada institución, solicitud de fondos para el transporte, gestión del espacio para el encuentro y agradecimientos, etc. En vista de esto, los tipos de cartas a trabajar durante la secuencia serán: carta de invitación, de solicitud y de agradecimiento

Tabla 3. Objetivos de la secuencia didáctica No. 2

Objetivo Global:
Escribir cartas de invitación, solicitud y agradecimiento según se requiera en cada situación para lograr el encuentro de los estudiantes del CJAG y del CQA.

Objetivos generales del área (profesor-investigador)	Objetivos específicos de la secuencia (aprendizajes de los estudiantes)
1. Socializar las características, partes, formato y funciones de la carta.	1. Identificar las características, partes formato y funciones de la carta.
2. Favorecer o propiciar situaciones que requieran del uso de la carta de invitación, de solicitud y de agradecimiento.	2. Reconocer y plantear situaciones que requieran del uso de la carta de invitación, de solicitud y de agradecimiento.
3. Orientar la escritura de las cartas de invitación, de solicitud y de agradecimiento mediante la escritura individual, colectiva o por pares, según se requiera.	3. Escribir cartas de invitación, de solicitud o de agradecimiento de acuerdo a cada situación (según la actividad de cada institución).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Descripción de la secuencia didáctica No. 2

FASE No. 1 (Desarrollada en las dos instituciones) Sesión No. 1		
Definición de la tarea / Duración	Desarrollo de la tarea	Relación con el objetivo global
Motivación (1 hora) (noviembre 2)	<p>1. Observemos un vídeo-cuento: “<i>Sapo y Sepo son amigos: La carta</i>” Lobel, A. (2001). Se presentará a los estudiantes con el fin de analizar cómo las cartas ayudan a establecer una amistad.</p> <p>1. Recordemos el cuento:</p> <p>Se les pide explicar qué hizo que fueran mejores amigos Sapo y Sepo, con el fin de dialogar sobre la importancia de escribir cartas a los amigos. (Actividad trabajada en ambas instituciones). A partir de esto se empezará a escribir una carta de invitación que escribirán los niños del CJAG dirigida a los niños del CQA para realizar una integración en la que se puedan conocer.</p>	La sesión No.1 responde parcialmente al objetivo global en la medida en que busca motivar a los niños hacia la escritura de las cartas y demostrarles a través del vídeo-cuento la importancia de escribirlas.
Sesión No. 2 (Desarrollada en las dos instituciones)		

Definición de la tarea / Duración	Actividades discursivas y de enseñanza aprendizaje	Relación con el objetivo global
<p>Activación de conocimientos previos</p> <p>¿Qué es una carta?</p> <p>(2 horas)</p> <p>(noviembre 3)</p>	<p>1. Conozcamos qué es una carta Se les preguntará a los estudiantes qué es para ellos una carta y a partir de las intervenciones se irá construyendo el concepto de carta con la orientación de las maestras.</p> <p>2. ¿Para qué sirve? Se cuestionará sobre las situaciones en las que ya han usado cartas. Luego se les presentará ejemplos de distintos tipos de cartas (de información, de solicitud, de invitación) para que ellos determinen según su contenido qué uso tiene cada una.</p> <p>3. ¿Cuáles son sus partes? Se indagará sobre los componentes de la carta que ya manejan. Después se presentarán la silueta para el primer borrador (Véase Anexo 1) de la carta para que ellos reconozcan el manejo de los componentes y de los espacios (lugar y fecha, destinatario, asunto, saludo, mensaje, despedida y firma). Se les preguntará si la carta se parece a un cuento, a una fábula o a una poesía para identificar si los niños logran diferenciar el formato de la carta de otros textos.</p>	<p>La sesión No. 2 responde a los objetivos No. 1 de enseñanza y No. 1 de aprendizaje, descritos a continuación:</p> <p>1. Socializar las características, partes, formato y funciones de la carta.</p> <p>1. Identificar las características, partes, formato y funciones de la carta</p> <p>Las actividades de la sesión 2 brindan al estudiante las bases para elaborar cartas y pautas para aprender a distinguir entre algunas de sus clases (de información, solicitud, invitación...) asociadas al uso que se debe dar a cada una</p>
<p>Sesión No. 3 (Estudiantes CJAG)</p>		
Definición de la tarea / Duración	Desarrollo de la tarea	Relación con el objetivo global

Escritura de una carta de invitación

(6 horas)

(noviembre, 4, 5 y 6)

1. Dialoguemos:

La docente dará algunos ejemplos sobre situaciones en las que se requiere el uso de la carta de invitación y motivará a los niños para que basados en estos se arriesguen a nombrar otros. Esto con el fin de que los estudiantes identifiquen casos en los que este tipo de texto llega a prestar utilidad.

2. Nuevo buzón: interinstitucional

3. ¡A escribir se dijo!

En vista de que los estudiantes del CJAG desean conocer a los niños del otro colegio, se les preguntará qué tipo de carta es pertinente usar para este fin. Dado que la respuesta es la carta de invitación, se procederá a orientar su escritura a través del formato presentado que contiene las indicaciones para escribir en cada componente (primer borrador) (Véase Anexo 1). Dada la situación se crea un nuevo buzón (Interinstitucional) para que los niños lo usen cuando le escriban a los estudiantes del otro colegio.

Para promover la participación de todos los niños se escribirán los nombres de los estudiantes del CQA en pequeños papelitos para que cada uno saque al azar el nombre de la persona a la que le va a hacer la invitación.

Para la escritura del primer borrador de la carta de invitación se tendrá en cuenta que nos vamos a presentar ante una persona que no conocemos y le vamos a preguntar si pueden venir a nuestro colegio para conocernos. Debemos escribir claramente el nombre del colegio, barrio, dirección, día y hora en que los invitaremos.

La sesión No. 3 responde a los objetivos No. 2 y 3 de enseñanza y No. 2 y 3 de aprendizaje, descritos a continuación:

2. Favorecer o propiciar situaciones que requieran del uso de la carta de invitación.
3. Orientar la escritura de la carta de invitación a través del formato preestablecido para la actividad.
2. Reconocer y plantear situaciones en las que se requiera el uso de la carta de invitación
3. Escribir cartas de invitación (según la actividad de cada institución).

Las actividades de la fase buscan en primer lugar que los estudiantes comprendan la funcionalidad de las cartas de invitación mediante ejemplos y que vayan a la práctica al escribir una carta de este tipo en una situación real.

4. Autoevaluemos nuestro trabajo:

Cada estudiante evaluará su trabajo a partir de una lista de cotejo (Véase Anexo 2).

5. Pasemos nuestra carta en limpio (versión final):

Se realizará una revisión de la carta y se procederá a pasarla en limpio en el formato (Véase Anexo 5) para ser enviada, y luego, esperaremos la respuesta de los niños del CQA.

6. Coevaluemos nuestros trabajos:

Se realizará teniendo en cuenta los criterios establecidos en otra lista de cotejo (Véase Anexo 4)

Sesión No. 3
(Estudiantes CQA)

Definición de la tarea / Duración	Desarrollo de la tarea	Relación con el objetivo global
<p>Elaboremos la respuesta</p> <p>(4 horas)</p> <p>(noviembre 9, 10)</p>	<p>1. 1. ¡Llegó correo!:</p> <p>2. Los niños del CQA recibirán la carta de invitación de los estudiantes del CJAG, donde se presentan y nos piden considerar si podríamos ir a visitarlos a su colegio.</p> <p>2. ¿Podremos conocernos?</p> <p>Para podernos conocer debemos responder la carta.</p> <p>¿Les gustaría aceptar la invitación e ir a conocer nuevos amigos?, ¿qué debemos hacer para poder asistir?,</p> <p>¿a quién le pedimos permiso?, ¿qué necesitamos?</p> <p>Después de planear los pasos a seguir se procederá a responder la carta de invitación. Para ello, cada quién le responderá la carta al niño o niña que se la envió.</p>	<p>La sesión No. 3 responde a los objetivos No. 2 y 3 de enseñanza y No. 2 y 3 de aprendizaje, descritos a continuación:</p> <p>2. Favorecer o propiciar situaciones que requieran del uso de la carta de invitación.</p> <p>3. Orientar la escritura de la carta de invitación a través del formato preestablecido para la actividad.</p> <p>2. Reconocer y plantear situaciones en las que se requiera el uso de la carta de invitación.</p> <p>3. Escribir cartas de invitación, (según la actividad de cada institución).</p>

3. Reconozcamos qué es una carta de invitación:

Una carta de invitación busca convocar a la celebración de un evento: una reunión, una conferencia, entre otros; en este caso, nos invitan a una fiesta de integración.

Teniendo en cuenta esta información, les contestaremos con el ánimo de asistir al CJAG.

4. Dialoguemos:

La docente dará algunos ejemplos sobre situaciones en las que se requiere el uso de la carta de invitación y motivará a los niños para que, basados en estos, se arriesguen a nombrar otros. Esto con el fin de que los estudiantes identifiquen casos en los que este tipo de texto llega a prestar utilidad.

5. ¡A escribir se dijo!

Se procederá a orientar la escritura de la respuesta (borrador) a través del formato presentado que contiene las indicaciones para escribir en cada componente de la carta (Véase Anexo 5).

7. Autoevaluemos nuestro trabajo:

Cada estudiante evaluará su trabajo a partir de una lista de cotejo (Véase Anexo 2).

7. Escritura Final

Pasaremos la carta en limpio (Véase Anexo 5) siguiendo las directrices y la guardaremos en un sobre marcado. Luego, enviaremos las cartas con las repuestas a los niños del CJAG.

8. Coevaluemos nuestros trabajos:

Las actividades de la fase buscan en primer lugar que los estudiantes comprendan la funcionalidad de las cartas de invitación mediante ejemplos reales como la carta que recibieron, y que además, vayan a la práctica al escribir la respuesta a esta en una situación real.

Se realizará teniendo en cuenta los criterios establecidos en otra lista de cotejo (Véase Anexo 4)		
Fase No. 2 (Desarrollada en las dos instituciones) (Sesión No. 1)		
Definición de la tarea / Duración	Desarrollo de la tarea	Relación con el objetivo global
<p>Motivación</p> <p>Activación de conocimientos previos</p> <p>(1 hora)</p> <p>(noviembre 11)</p>	<p>1. Observemos un video: “<i>Carta a los Reyes Magos</i>”. Fernández, P. (2012): La intención del video es analizar la función de la carta de solicitud y su gran utilidad en la vida cotidiana. Al mismo tiempo conocer qué acercamiento han tenido con esta en sus hogares u otros espacios. (Actividad para desarrollar en las dos instituciones)</p> <p>2. Dialoguemos: Se les preguntará a los estudiantes: ¿cuál fue el motivo que llevó al niño a escribirle una carta a los reyes magos?, ¿cuál fue la reacción del papá?, ¿cuál fue el motivo que hizo que el papá le escribiera una carta al ministro? y ¿qué fue lo que solicitaron la carta tanto el padre como el niño?, ¿han visto que en su casa u otro lugar elaboren una carta de solicitud?</p>	<p>La sesión No. 1 busca despertar el interés del niño por conocer acerca de la carta de solicitud a partir de la proyección del video que muestra dos situaciones reales de uso. Así como conocer de qué manera se han aproximado a este tipo de texto.</p>
Sesión No. 2 (Desarrollada en las dos instituciones)		
Definición de la tarea / Duración	Desarrollo de la tarea	Relación con el objetivo global
	<p>1. Analicemos el contenido de las cartas: Se organizarán grupos de 5 integrantes, a cada uno se le entregará un ejemplo de una carta de solicitud impresa (Véase Anexo 6), con el fin de que identifiquen las características, las partes la situación que genera la escritura de la carta y la solicitud que se hace frente a esta. Luego, se expondrán las reflexiones.</p>	<p>La sesión 2 responde a los objetivos No. 1 y 2 de enseñanza y No. 1 y 2 de aprendizaje, descritos a continuación:</p> <p>1. Socializar las características, partes, formato y funciones de la carta de solicitud.</p>

<p>Leamos cartas de solicitud</p> <p>(1 hora)</p> <p>(noviembre 12)</p>	<p>2. Identifiquemos las partes de la carta de solicitud:</p> <p>Una carta de solicitud conserva las mismas partes que vimos al inicio, en lo único que presenta una diferencia fundamental es en el asunto y el motivo del mensaje; parte en la que se debe expresar claramente lo que se requiere y justificarlo para convencer al destinatario.</p>	<p>2. Favorecer o propiciar situaciones que requieran del uso de la carta de invitación, de solicitud y de solicitud.</p> <p>1. Identificar las características, partes, formato y funciones de la carta de solicitud.</p> <p>2. Reconocer y plantear situaciones en las que se requiere el uso de la carta de solicitud.</p>
<p>Las actividades estuvieron encaminadas a contextualizar al estudiante por medio de ejemplos de cartas de solicitud y a analizar una vez más la estructura de la carta haciendo énfasis en el mensaje.</p>		

Sesión No. 3
(Estudiantes CQA)

Definición de la tarea / Duración	Desarrollo de la tarea	Relación con el objetivo global
<p>Escribamos una carta de solicitud</p> <p>(4 horas)</p> <p>(noviembre 13 y 16)</p>	<p>1. Elaboremos el plan:</p> <p>a. Recordemos que para obtener el permiso para asistir a la fiesta de integración en el CJAG, debemos pensar en los pasos a seguir.</p> <p>b. Lluvia de ideas:</p> <p>Los estudiantes propusieron: pedir permiso al coordinador, a la rectora o a los papás. Al final del diálogo dirigido por la docente, los niños llegaron a la conclusión de que lo más adecuado era elaborar una carta dirigida a la rectora.</p> <p>2. ¡A escribir se dijo!</p> <p>Dado que los niños son conscientes del destinatario (la rectora), se les preguntará ahora, qué le vamos a escribir y de acuerdo a ello, qué tipo de carta nos sirve para esto.</p> <p>Como la carta requerida para el caso es la carta de solicitud, procederemos a escribirla.</p>	<p>La sesión 3 responde a los objetivos No. 3 de enseñanza y No. 3 de aprendizaje, descritos a continuación:</p> <p>2. Favorecer o propiciar situaciones que requieran del uso de la carta de solicitud.</p> <p>3. Escribir cartas de solicitud (según la actividad de cada institución).</p> <p>Se busca que el estudiante conozca con detenimiento la situación y el motivo que lo lleva a escribir e identifique la carta de solicitud como la indicada para lograr lo que se busca (obtener un permiso).</p>

- c. Escritura del borrador de la carta de acuerdo a las indicaciones dadas al principio. (Véase Anexo 7).
- d. Se hará énfasis en que el mensaje debe incluir la solicitud de autorización para salir de la institución y desplazarse al CJAG y se deben dar las razones para justificar la salida.
- e. **Autoevaluación:** a través de la lista de cotejo cada uno revisará si su carta cumple con todo lo que se requiere y valorará su trabajo. (Véase Anexo 8)
- f. **Escritura Final**
Pasaremos la carta en limpio (Véase Anexo 9) siguiendo las directrices y la guardaremos en un sobre marcado, para tener elementos que aportar en la producción de la carta en grupo.
- g. **Escritura colectiva de la carta** (la docente hace el papel de secretaria):
Esta versión se realizará en forma colectiva. Los estudiantes con sus aportes le dictarán a la profesora, quien tomará los apuntes en el tablero. Cuando esté lista y antes de pasarla en limpio se dará lugar a la coevaluación.
- h. **Coevaluación:**
Se realizará teniendo en cuenta los criterios establecidos en la matriz de valoración (Véase Anexo 10).
- f. **La carta será pasada en limpio** por uno de los estudiantes (Véase Anexo 9) para ser enviada a la rectoría y esperar respuesta para continuar con nuestro proyecto.

Se busca que el niño sepa expresar y justificar claramente la solicitud en su mensaje.

Sesión No. 3
(Estudiantes CJAG)

Definición de la tarea / Duración	Desarrollo de la tarea	Relación con el objetivo global
Elaboremos el plan: (4 horas)	Elaboremos el plan: Recordemos que para obtener el permiso para realizar la fiesta de integración en el CJAG y poder recibir a nuestros invitados, debemos pensar en los pasos a seguir para lograrlo:	La sesión 3 responde a los objetivos No. 3 de enseñanza y No. 3 de aprendizaje, descritos a continuación:

(noviembre 13 y 16)

a. **Lluvia de ideas:**

Los estudiantes propusieron: escribirle una carta al coordinador o a la rectora. Al final del diálogo dirigido por la docente, los niños llegaron a la conclusión de que lo más adecuado era que se elaborara una carta dirigida a la rectora.

2. **Escribamos una carta de solicitud:**

Dado que los niños son conscientes del destinatario (la rectora), ahora se les pregunta, qué le vamos a escribir y de acuerdo a ello, qué tipo de carta nos sirve para esto.

Como la carta requerida para el caso es la carta de solicitud, procederemos a escribirla.

b. **Escritura del borrador** empleando la silueta de la carta de solicitud y seguir las indicaciones que tiene. (Véase Anexo 11)

c. Se hará énfasis en que el mensaje debe incluir la solicitud de autorización para realizar el encuentro en nuestro colegio y recibir a nuestros invitados del CQA, para lo cual se deben dar las razones para justificar dicha actividad.

d. **Autoevaluación:** a través de la lista de cotejo cada uno revisará si su carta cumple con todo lo que se requiere y valorará su trabajo. (Véase Anexo 8)

e. **Escritura Final**

Pasaremos la carta en limpio (Véase Anexo 9) siguiendo las directrices y la guardaremos en un sobre marcado, para tener elementos que aportar en la producción de la carta en grupo.

f. **Escritura final de la carta** (la docente hace el papel de secretaria):

Esta versión se realizará en forma colectiva. Los estudiantes con sus aportes le dictarán a la profesora, quien tomará los apuntes en el tablero. Cuando esté lista y antes de pasarla en limpio se dará lugar a la coevaluación.

g. **Coevaluación:**

2. Favorecer o propiciar situaciones que requieran del uso de la carta de solicitud.

3. Escribir cartas de solicitud o de acuerdo a cada situación (según la actividad de cada institución).

Se busca que el estudiante conozca la situación y el motivo que lo lleva a escribir e identifique la carta de solicitud como la indicada para lograr lo que se busca (obtener un permiso).

Se busca que el niño sepa expresar y justificar claramente la solicitud en su mensaje.

Se realizará teniendo en cuenta los criterios establecidos en lista de cotejo (Véase Anexo 10) h. La carta será pasada en limpio por uno de los estudiantes (Véase Anexo 9) para ser enviada a la rectoría y esperar respuesta para continuar con nuestro plan.

Fase No. 3

(Desarrollada en las dos instituciones)

Sesión No. 1

Definición de la tarea / Duración	Desarrollo de la tarea	Relación con el objetivo global
<p>Motivación</p> <p>(1 sesión)</p> <p>(noviembre 17)</p>	<p>1. Observemos algunos vídeos: “<i>Querido Salvatierra</i>”. James, S. (2003) y <i>¡Murió el tío Enrico! ¡Gastón se volvió rico!</i> Sypriano, L. (2000):</p> <p>Se observan los videos con el fin de comprender la función de la carta de información y su utilidad y conocer qué experiencias han tenido los niños con esta en diferentes espacios</p> <p>2. Dialoguemos:</p> <p>Se les preguntará a los estudiantes: ¿para qué fueron escritas las cartas?, ¿qué buscaban?, ¿qué información se pedía o se brindaba a través de ellas?, ¿han visto que en su casa u otro lugar elaboren una carta pidiendo información?</p>	<p>Se busca que el estudiante comprenda la funcionalidad de la carta de información en las situaciones que se dieron en los cuentos.</p> <p>Se requiere también conocer cuáles acercamientos ha tenido el estudiante con las cartas de información en los ámbitos en los que se desenvuelve.</p>
Sesión No. 2		
(Desarrollada en las dos instituciones)		
Definición de la tarea / Duración	Desarrollo de la tarea	Relación con el objetivo global
<p>Leamos cartas de solicitud</p> <p>(1 sesión)</p> <p>(noviembre 18)</p>	<p>Demos ejemplos de cartas de información:</p> <p>Se organizarán grupos de cuatro (4) integrantes, a cada uno se le entregará impreso un ejemplo de una situación en la que se requiera pedir información sobre algo. El grupo discutirá la situación y deberá proponer de qué manera</p>	<p>La sesión 2 responde a los objetivos No. 1 y 2 de enseñanza y No. 1 y 2 de aprendizaje, descritos a continuación:</p>

<p>escribirían el mensaje de la carta. Luego, se socializarán las respuestas frente al grupo en general.</p> <p>2. Identifiquemos las partes de la carta de información: Las cartas de información presentan las mismas partes que las que se han visto. Lo único que varía es el asunto y el motivo del mensaje, en el que se debe expresar claramente la información que se le solicita al destinatario.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Socializar las características, partes, formato y funciones de la carta. 2. Favorecer o propiciar situaciones que requieran del uso de la carta de invitación, de solicitud y de agradecimiento. <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer las características, partes, formato y funciones de la carta de información. 2. Identificar y plantear situaciones en las que se requiere el uso de la carta de información. <p>Se busca que los estudiantes propongan ejemplos de lo que escribirían en una carta de información, para que den cuenta de la función de esta en la resolución de una situación.</p> <p>Se busca además familiarizar al estudiante con el vocabulario empleado en una carta de solicitud de información (solicito, requiero, necesito...)</p>	
---	---	--

Sesión No. 3
(Estudiantes CQA)

Definición de la tarea / Duración	Desarrollo de la tarea	Relación con el objetivo global
<p>Elaboremos el plan</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboremos el plan: Tengamos presente que si se obtiene el permiso para realizar la fiesta de integración en el CJAG, debemos pensar en el transporte, así que debemos pedir información por medio de una carta a la auxiliar financiera de la institución para consultar si hay fondos económicos para pagar el transporte. 	<p>La sesión No. 3 responde a los objetivos No. 3 de enseñanza y No. 3 de aprendizaje, descritos a continuación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Favorecer o propiciar situaciones que requieran del uso de la carta de invitación, de solicitud y de agradecimiento.

(2 sesiones)
(noviembre 19 y 20)

2. Escribamos una carta de información:

Recordemos que el interés de nuestra carta es pedir información sobre la existencia de fondos económicos para poder pagar el transporte desde la localidad de Rafael Uribe Uribe hasta la localidad de Bosa, así que esto debe quedar claro en el mensaje.

Como la carta requerida para el caso es la carta de información, procederemos a escribirla.

- a. **Escritura del borrador** de la carta (Véase Anexo 12) de acuerdo con las indicaciones que ya conocemos.
- b. **Autoevaluación:** a través de la lista de cotejo (Véase Anexo 13), donde cada uno revisará si su carta cumple con todo lo que se requiere y valorará su trabajo.
- c. **Escritura final** de la carta (la docente hace el papel de secretaria):
Esta versión también se realizará en forma colectiva. Los estudiantes con sus opiniones le dictarán a la profesora, quien tomará los apuntes en el tablero. Cuando esté lista y antes de pasarla en limpio se dará lugar a la coevaluación.
- d. **Coevaluación:** se realizará teniendo en cuenta los criterios establecidos en matriz de coevaluación (Véase Anexo 14).
- e. **Escritura final:** La carta será pasada en limpio por uno de los estudiantes (Véase Anexo 15) para ser enviada a la empresa de transporte y esperaremos respuesta para dar continuidad a nuestro plan.

3. Escribir cartas de información de acuerdo a cada situación (según la actividad de cada institución).

Se busca que el estudiante conozca la situación y el motivo que lo lleva a escribir e identifique la carta de información como la apropiada para lograr lo que se busca (obtener información).

Se busca que el niño sepa expresar claramente la información que se requiere en su mensaje.

Sesión No. 3
(Estudiantes CJAG)

Definición de la tarea / Duración

Desarrollo de la tarea

Definición de la tarea / Duración

Elaboremos el plan:
(2 sesiones)
(noviembre 19 y 20)

1 Elaboremos el plan:

Tengamos en cuenta que si se obtiene el permiso para realizar la fiesta de integración en el CJAG, debemos pensar en el lugar donde los vamos a recibir, así que debemos pedir información por medio de una carta al encargado del salón comunal para confirmar la disponibilidad y así elegir el día en que se realizará la celebración.

2. Escribamos una carta de información:

Pensemos en que el interés de nuestra carta es pedir información sobre la disponibilidad del salón comunal para poder elegir la fecha del encuentro, de manera que esto debe quedar claro en el mensaje.

Como la carta requerida para el caso es la carta de información, procederemos a escribirla.

- a. **Escritura del borrador** de la carta de acuerdo a las indicaciones que ya conocemos. (Véase Anexo 16)
- b. **Autoevaluación:** a través de la lista de cotejo (Véase Anexo 13) cada uno revisará si su carta cumple con todo lo que se requiere y valorará su trabajo.
- c. **Escritura final de la carta** (la docente hace el papel de secretaria):
- d. Esta versión también se realizará en forma colectiva. Los estudiantes con sus opiniones le dictarán a la profesora, quien tomará los apuntes en el tablero. Cuando esté lista y antes de pasarla en limpio se dará lugar a la coevaluación.
- e. **Coevaluación:**
Se realizará teniendo en cuenta los criterios establecidos en matriz de co- evaluación (Véase Anexo 14)
- f. **Escritura final:** La carta será pasada en limpio por uno de los estudiantes (Véase Anexo 15) para ser enviada y confirmar

La sesión No. 3 responde a los objetivos No. 3 de enseñanza y No. 3 de aprendizaje, descritos a continuación:

2. Favorecer o propiciar situaciones que requieran del uso de la carta de solicitud de información.
3. Escribir cartas de información de acuerdo a cada situación (según la actividad de cada institución).

Se busca que el estudiante conozca con detenimiento la situación y el motivo que lo lleva a escribir e identifique la carta de información como la apropiada para lograr lo que se busca (obtener información).

Se busca que el niño sepa expresar claramente la información que se requiere en su mensaje.

disponibilidad del salón comunal para poder elegir la fecha del encuentro.		
Fase No. 4 (Desarrollada en las dos instituciones) Sesión No. 1		
Definición de la tarea / Duración	Desarrollo de la tarea	Relación con el objetivo global
Motivación Preparemos nuestro encuentro (1 sesión) (noviembre 20)	<p>1. Diseñemos el plan:</p> <p>Se dialogará sobre el desarrollo de una fiesta y lo que necesitamos para ello, ¿qué necesitamos tener para decorar el salón de la fiesta?, ¿qué vamos a compartir de comida?, ¿qué vamos a intercambiar con nuestros amigos del otro colegio?, ¿qué actividades vamos a hacer en la fiesta de integración? A partir de este diálogo nos delegaremos responsabilidades para llevar a cabo el encuentro.</p>	Se busca que el estudiante comprenda la organización prevista para una fiesta de integración y la delegación de funciones.
Sesión No. 2 (Desarrollada en CQA)		
Definición de la tarea / Duración	Desarrollo de la tarea	Relación con el objetivo global
Vamos a compartir un detalle (1 sesión) (Noviembre20)	<p>Preparemos un detalle para nuestro amigo por carta:</p> <p>Se realizará y organizará con cada estudiante un pequeño detalle para intercambiar con los amigos y así consolidar los lazos de amistad establecidos a través de la carta.</p>	Se busca que los estudiantes propongan y en conjunto con la docente diversas manualidades para poder intercambiar en la fiesta de integración como elemento de consolidación de la amistad.
Sesión No. 3		
Definición de la tarea / Duración	Desarrollo de la tarea	Relación con el objetivo global
	<p>1, Rumbo al Colegio (JAG):</p> <p>Arrancamos motores desde el colegio QA rumbo a la localidad de Bosa a ver nuestros amigos del colegio JAG, entre tanto los estudiantes del colegio JAG están esperando organizando y decorando el salón del encuentro; todo esto cumpliendo con la delegación de</p>	Se busca involucrar al estudiante en el desarrollo de un encuentro de integración analizando todo el proceso para llevarlo a cabo y ver el resultado final de toda la planificación y organización.

<p>Nuestro día es hoy</p> <p>(3 sesiones)</p> <p>(noviembre 23)</p>	<p>funciones y no olvidando nuestro detalle para intercambiar.</p> <p>2. Llegada al Colegio (JAG): Llegando al colegio JAG realizaremos actividades que fueron sugeridas por los estudiantes en la primera sesión de la presente secuencia y complementadas por otras que llevan a cabo las docentes.</p> <p>a. Bienvenida: Los estudiantes del colegio JAG recibirán a sus compañeros con carteles de los nombres de sus amigos secretos del colegio QA.</p> <p>b. Conociendo el colegio: realizaremos un recorrido por el colegio JAG, conoceremos el salón de los estudiantes del grado primero.</p> <p>c. Reunión en la sala de danzas: Nos dirigiremos a la sala de danzas que es el lugar que llevaremos a cabo nuestra fiesta de integración.</p> <p>d. Compartiendo pasabocas: se desarrollará un pequeño compartir de recibimiento para todos.</p> <p>e. Match recreativo: Se realizará actividades recreativas que promuevan la integración y la sana convivencia.</p> <p>g. Compartamos un refrigerio especial: Realizaremos el compartir de las onces especiales junto a nuestros amigos secretos.</p> <p>h. Para el final “Una carta de agradecimiento”: Para el cierre de nuestra fiesta de integración realizaremos una carta de agradecimiento a nuestros amigos secretos por este encuentro.</p> <p>i. Recordamos entre todos las partes de la carta: Llegaremos a concluir que las partes en</p>	<p>La sesión No. 3 responde a los objetivos No. 3 de enseñanza y No. 3 de aprendizaje, donde se busca consolidar lazos de amistad y llegar al gran objetivo que empleo el género epistolar para desarrollar este encuentro.</p> <p>Se busca socializar e integrarse con personas que conocimos a la distancia y que en este momento se tiene la oportunidad de conocer personalmente.</p> <p>Se busca además familiarizar al estudiante con el vocabulario empleado en una carta de agradecimiento (agradezco, doy gracias...)</p> <p>La sesión No. 3 responde a los objetivos No. 1 y 2 de enseñanza y de aprendizaje, porque a través de una situación real como la fiesta de integración se emplea la carta de agradecimiento como cierre de esta gran actividad.</p> <p>Además requiere un completo manejo de lo visto en cada una de las tipologías de la carta como es el manejo de las partes</p>
---	---	--

cada una de las tipologías de la carta son las mismas solo cambia el asunto y el motivo del mensaje, en el que se debe expresar un agradecimiento por habernos encontrado y conocido.

de la carta, la conformación del mensaje de agradecimiento, el manejo espacial que requiere la silueta de una carta y la legibilidad en el mensaje escrito.

j. Escribamos la carta de agradecimiento:

Esta carta solo tendrá una versión en un papel y sobre especial para entregarle a nuestro amigo, no tendrá formato para observar la consolidación de la escritura de las cartas y su manejo espacial.

k. Entrega de detalles y de la carta de agradecimiento: Llegó el momento de agradecer con la palabra escrita y con un detalle especialmente elaborado para cada uno.

l. ¡A bailar se dijo! Realizaremos dinámicas de baile entre los dos grupos.

1. Autoevaluación y Coevaluación: se realizará sin formato en forma de entrevista semi-estructurada con dos preguntas principales: ¿Qué aprendiste en el desarrollo del trabajo?, ¿Por qué consideras que son importantes las cartas?, ¿Cómo podemos seguir comunicándonos?

2. Heteroevaluación: Se aplicará la Matriz de Valoración Final del Docente para evidenciar la transferencia de lo trabajado en el desarrollo de las secuencias.

4. Despedida: Las docentes harán entrega de un recordatorio de este gran encuentro y se dispondrá el retorno de los estudiantes del Quiroga Alianza, no sin antes agradecer la posibilidad de conocernos.

3.9. Secuencia didáctica No. 3: El buzón: una herramienta que hace útil la escritura

3.9.1. Contexto:

La presente secuencia didáctica surge de la petición de los estudiantes por poner nuevamente en funcionamiento los cuatro buzones: a) personal, b) para profesores, c) para familia e d) interinstitucional (esto, debido a que se habían suspendido por las vacaciones de final de año). De ahí, que estos vuelvan a instalarse en el salón para que los niños tengan la posibilidad de usarlos cada vez que lo requiera sin esperar la orden de la profesora. Este ejercicio permitirá, sin duda alguna, conocer más a fondo el aprendizaje que los estudiantes han adquirido y el nivel de apropiación de la temática desarrollada en el proyecto.

Tabla 5. Objetivos de la secuencia didáctica No. 3

Objetivo Global:	
Usar los buzones: (a) Personal, b) para profesores, c) para familia e d) interinstitucional), de acuerdo a las motivaciones cotidianas de los estudiantes.	
Objetivos generales del área (profesor-investigador)	Objetivos específicos de la secuencia (aprendizajes de los estudiantes)
1. Dialogar sobre el alcance que tiene la escritura de cartas.	1. Reflexionar sobre el alcance que tiene la escritura de cartas.
2. Socializar las funciones de los buzones dispuestos en el salón: (a) Personal, b) para profesores, c) para familia e d) interinstitucional).	2. Usar los buzones: (a) Personal, b) para profesores, c) para familia e d) interinstitucional), de acuerdo a sus propias motivaciones.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Descripción de la secuencia didáctica No. 3

FASE No. 1 (Desarrollada en los dos colegios)
--

Sesión 1

Definición de la tarea / Duración	Actividades discursivas y de enseñanza aprendizaje	Relación con el objetivo global
Motivación (2 horas) (febrero 8)	<p>1. Leamos un cuento: <i>“La carta de los deseos”</i> Requena, R. (s.f). Se leerá a los estudiantes con el fin de que reconozcan la importancia y el alcance que pueden llegar a tener las cartas en la solución de algunas situaciones cotidianas.</p> <p>2. Recordemos el cuento: Se les pedirá a los estudiantes que narren por turnos lo sucedido para reconstruir la historia y recordar detalles.</p> <p>3. Reflexionemos: (trabajo grupal): Se formarán grupos de 4 integrantes. Cada equipo elegirá un moderador, quien estará encargado de ceder la palabra. Allí comentarán tres preguntas: ¿Qué motivó a los niños a escribir la carta?, ¿qué solicitaron a través de ella?, ¿qué lograron gracias a la escritura?</p> <p>4. Recordemos... A partir del cuento, se hará memoria con los estudiantes sobre el trabajo desarrollado en las secuencias didácticas anteriores; es decir, sobre el uso de los buzones, la escritura de las cartas el alcance que estas tuvieron para conseguir lo que se buscó a través de ellas. Se hablará sobre la experiencia que tuvieron con los buzones, aspectos positivos y negativos de las actividades ejecutadas.</p>	<p>La sesión 1 responde a los objetivos No. 1 de enseñanza y No. 1 de aprendizaje, descritos a continuación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dialogar sobre el alcance que tiene la escritura de cartas. 2. Reflexionar sobre el alcance que tiene la escritura de cartas. <p>A partir del cuento <i>“La carta de los deseos”</i> y de recordar las actividades trabajadas en las anteriores secuencias didácticas se busca que los niños comprendan el poder real que tiene la escritura a través de las cartas. Situación que se vio representada cuando se logró todo lo que se pidió por medio de estas.</p>

Sesión No. 2

(Desarrollada en los dos colegios)

Definición de la tarea / Duración	Actividades discursivas y de enseñanza aprendizaje	Relación con el objetivo global
<p>(1 hora) (febrero 15)</p>	<p>5. Instalación de los buzones en el salón: Se recordará la función de cada uno de los buzones que se pondrán a funcionar en el aula:</p> <p>Buzón personal: Cada estudiante tiene su propio correo en una carpeta dentro del buzón, en esta podrá recibir cartas o también podrá escribirle a otros compañeros.</p> <p>Buzón para profesores: Los estudiantes lo usarán para escribirle a los docentes de la institución que deseen.</p> <p>Buzón familiar: Se usa para que los estudiantes le hagan llegar cartas a alguno de sus familiares.</p> <p>Buzón interinstitucional: Se usa en el momento en que algún estudiante quiera escribirle a alguno de sus amigos del otro colegio.</p>	<p>La fase 1 responde a los objetivos No. 2 de enseñanza y No. 2 de aprendizaje, descritos a continuación:</p> <p>2. Socializar las funciones de los buzones dispuestos en el salón: (a) Personal, b) para profesores, c) para familia e d) interinstitucional).</p> <p>Con la presentación de los buzones se busca que los estudiantes distingan la función de cada buzón y así los puedan usar con facilidad.</p>
	<p>Fase No. 2 (Desarrollada en los dos colegios)</p>	
Definición de la tarea / Duración	Actividades discursivas y de enseñanza aprendizaje	Relación con el objetivo global
	<p>6. ¡A escribir se dijo! Durante la fase No. 2, los estudiantes podrán continuar con el uso libre de los buzones según lo requieran.</p>	<p>La fase 2 responde a los objetivos No. 2 de enseñanza y No. 2 de aprendizaje, descritos a continuación:</p>

7. ¿Cuándo podemos escribir?:

Se aclarará que podrá haber momentos en los que la escritura de las cartas sea concertada con la profesora, de acuerdo a la situación. Pero, que los buzones siempre estarán en el salón disponibles para que los niños los usen en el momento en el que lo necesiten sin importar el horario.

2. Socializar las funciones de los buzones dispuestos en el salón: (a) Personal, b) para profesores, c) para familia e d) interinstitucional).

2. Usar los buzones: (a) Personal, b) para profesores, c) para familia e d) interinstitucional), de acuerdo a sus propias motivaciones.

El uso concertado o libre de los buzones dará lugar a la escritura auténtica en el aula, ya que siempre se estará escribiendo en función de atender a una situación real.

Motivación

(Desde febrero 15 hasta mayo 13)

Fuente: Elaboración propia.

4. Análisis y discusión de resultados

4.1. Análisis de resultados SD. 1: Sensibilización y exploración

En el presente capítulo se encontrará el análisis del corpus obtenido en el desarrollo de la investigación; para esto se describe el comportamiento de las categorías y subcategorías de análisis en los productos escritos de la muestra. Esto permite apreciar en qué estado inician los estudiantes y de qué manera evolucionan en su proceso de producción escrita a medida que asimilan la silueta de la carta. Además, posibilita evidenciar el progreso de la apropiación de la función pragmática de la escritura por parte de los niños a medida que se describe el uso que le dan a dicho ejercicio desde la primera hasta la última fase.

4.1.1. Análisis categoría 1 (C1): Escritura auténtica

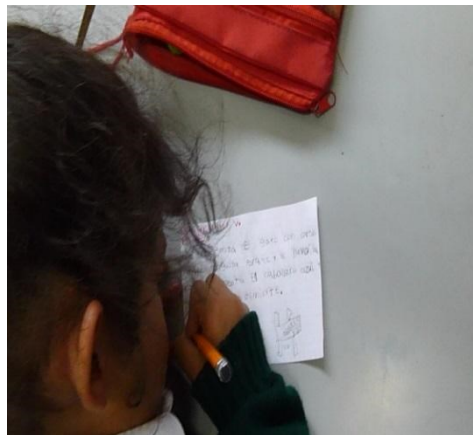
La primera Secuencia Didáctica (SD1) desarrollada simultáneamente en los colegios José Antonio Galán (CJAG) y Quiroga Alianza (CQA) tuvo como objetivo global explorar los conocimientos previos de los estudiantes sobre la importancia, función y uso de la escritura de cartas y del buzón, así como sensibilizarlos para conocer el tema del género epistolar para comenzar a experimentar la escritura auténtica en el aula. Todo esto a partir de la reflexión sobre cuentos y vídeos relacionados con la escritura, tal como se evidencia en las siguientes fotografías:

Registro 6. Momentos de observación de vídeo-cuentos

F1



F2



F3



Fuente: fotografías tomadas en el CJAG y CQA.

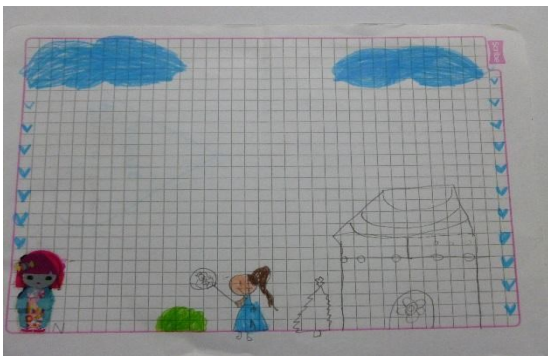
Las actividades permitieron conocer los acercamientos que los niños han tenido en casa con la escritura al expresar que los familiares la usan para escribir mensajes a otros gracias a la internet por medio del computador, el celular y también las cartas. Sobre estas expresaron que se hacían para contarles cosas a otras personas y, acerca del uso de los buzones, expresaron que a través de estos podían llegar las cartas o las facturas a sus destinos (notas consignadas en las bitácoras CJAG y CQA). Después de esto, se instalaron tres buzones: a) personal, b) profesores y c) familia (ver F3); los

cuales sirvieron para motivar a los niños a escribir. Los textos que se recogieron en esta fase fueron bastante importantes para identificar el estado inicial de las categorías (C) y subcategorías (SC) de análisis, como se describe a continuación:

Registro 7. Muestra de productos (P) de los niños de la primera secuencia

Registros productos fase 1- CJAG

P1



Registros productos fase 1- CQA

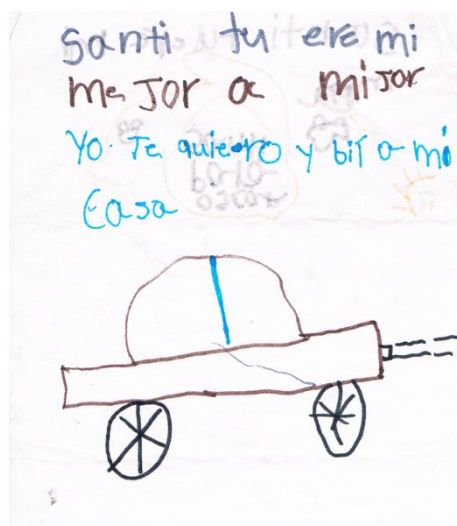
P6



P2



P7

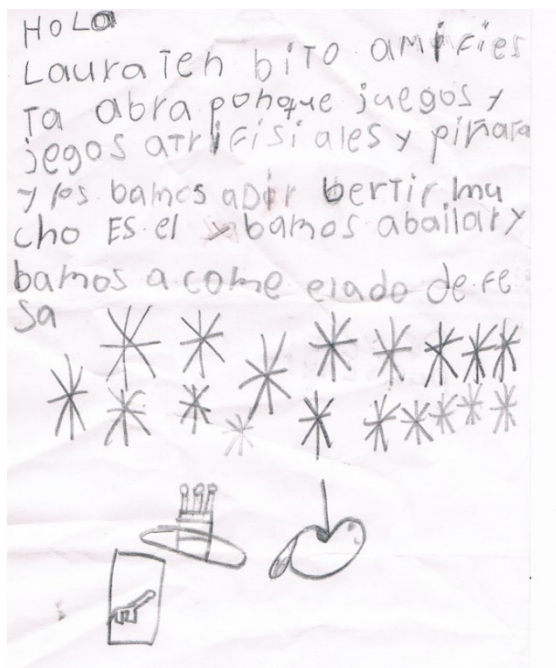


Fuente: textos de niños de primer grado.

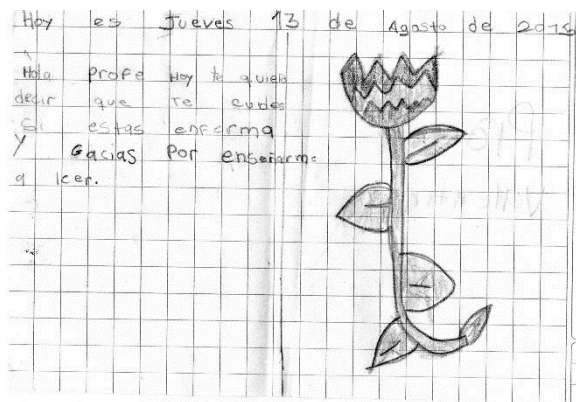
P3



P8



P4



P9

Mola profe yo te quiero
 mucho y te AMO tanta
 gracias porque tu
 eres mi princesa

P5



P10



Fuente: Textos escritos de los estudiantes del CJAG y CQA.

Para dar cuenta del comportamiento de la primera categoría (C1 escritura auténtica) en juntos ambientes escolares acerca de la primera SD es necesario analizar las subcategorías (SC) a medida que se describe lo sucedido en las unidades de análisis (UA) que las conforman; en cuanto a la primera de las subcategorías: situaciones reales de uso (función pragmática) (SC1), se encuentra que tan solo dos de la totalidad de los escritos que produjeron los estudiantes de las instituciones en esta etapa fueron destinados para personas que se encontraban fuera del salón (UA1), en este caso familiares, como se muestra en los registros P5 y P10 . En cambio, sobre los textos que circularon dentro del aula con propósitos reales (UA2), se evidencia que todos los niños en mayor o menor cantidad de producciones escritas, los hicieron motivados por expresarles mensajes a sus compañeros (ver P3 y P8), o a la docente (P3 y P9). Resultados que demuestran que, aunque aún no han necesitado escribirle a alguna persona ajena al salón como sus familiares, están identificando situaciones en las que les pueden escribir a sus compañeros porque están empezando a reconocer los usos de la escritura.

En cuanto a la intencionalidad (UA3), se evidencia una amplia gama de motivos que llevaron a los niños a escribir. Al respecto, en las dos instituciones, las motivaciones más comunes presentadas entre compañeros fueron para expresar amor, compañerismo (P7), preocupación por saber cómo están, compartir gustos, invitar a la casa (P7), a una fiesta (P8), o a jugar, dar explicaciones (P3), demostrar molestia por distintas actitudes, ofrecer disculpas (P3) o perdonar, desear que pasen un buen día, admirar capacidades que tienen otros, felicitar por el cumpleaños, solicitar que le escriban, agradecer por la amistad o por jugar, y otros para comunicar con dibujos únicamente (P1) o acompañados de su nombre (P2) y el de la persona a quien le escriben.

Por otro lado, los niños le escriben a la profesora para expresar amor (P9), preocupación por su estado de salud (P4) o tristeza por distintas situaciones como la separación de los papás o por verlos pelear; también, para pedir favores, ofrecer disculpas por no obedecer, dar explicaciones por su comportamiento, enseñar un truco de magia, quejarse por el comportamiento de algunos compañeros, agradecer por enseñarles a leer (P4) y a escribir, también por cuidarlos o por dejarlos compartir, felicitarla por el día del maestro, pedir a Dios que la bendiga, y otros, para comunicar solamente con dibujos o acompañados de su nombre y el de la docente. Como caso particular en el CJAG, tres estudiantes le escriben a su mamá, uno preocupado por su salud, otra preocupada por las discusiones de sus padres (P5) y otro para decirle que la ama; en el CQA un estudiante para expresar afecto (P10) y otro, agradecimiento. Basados en todo lo anterior y en la muestra de registros de los productos, se reconoce que los niños siempre tuvieron clara una intencionalidad al escribir y cada una atiende a alguna situación real que los motivó a expresar un mensaje a alguna persona de su círculo social.

Otro factor analizado en la (SC1) es la afectación al destinatario (UA3). Frente a esto, se encuentra que de la muestra, solo unos pocos estudiantes le piden al destinatario que le responda a su carta, en tanto que los demás escriben a varios amigos, pero no obtienen respuesta a los mensajes que envían; así es como la afectación al destinatario se queda en la emoción que experimenta cada uno al recibir un mensaje. Esto permite deducir que los niños aún no tienen conciencia de la importancia de

responder a las cartas que reciben, aunque también se rescata el hecho de que en ocasiones muchos de ellos escriben a otros sin esperar una respuesta.

Acerca del acto comunicativo (SC2) se encuentra que los niños como interlocutores (UA1) ejercen el rol de emisores activos pero de receptores pasivos, puesto que hasta el momento no ven necesario responder a los mensajes que les envían. Por otro lado, en las producciones escritas de la etapa de exploración y sensibilización de los dos colegios, se evidencia que algunos no consideran importante escribir su nombre en los textos que envían (concebidos por los niños como cartas, aunque estas no tienen el formato propio de este tipo de texto) (P1, P4, P5, P6, P7, P8, P9), otros simplemente lo olvidan porque en algunos lo escriben y en otros no; de igual manera sucede con el destinatario. Los estudiantes aún no comprenden como necesario que tanto el remitente como el destinatario deben estar presentes en el mensaje (P1).

En cuanto a la escritura como proceso (SC3) que implica el trabajo por fases en las que intervienen procesos como la planeación antes de escribir, realizar una primera escritura que permita reflexionar sobre aspectos textuales, la escritura final, entre otros; es evidente que los niños aún no comprenden la importancia de hacerlo, puesto que crean un solo escrito y este mismo es la versión final del texto (UA2), esto debido a que desconocen que se debe realizar un borrador (UA1) y las ventajas de hacerlo. Asimismo, se muestra que no existe un proceso de escritura colaborativa (UA5) o por pares (UA4); en esta etapa inicial de exploración y sensibilización; la totalidad de los textos dados en las instituciones se presentan desde un proceso de escritura individual (UA3), además porque todos ellos surgen desde la espontaneidad de cada quien.

Dentro de la (SC4) aprendizaje de la escritura es necesario tener en cuenta que la muestra por colegio fue: CJAG (18 estudiantes) y CQA (18 estudiantes). Basados en los datos anteriores, las etapas evolutivas (UA1) se dieron de la siguiente manera: un (1) niño se encontraba al inicio de la experiencia en la etapa alfabética de la evolución del aprendizaje de la escritura, veinte (20) en la etapa silábica-alfabética y quince (15) en la alfabética. Los que hacían parte de esta última escribían pequeños mensajes en su gran mayoría acompañados por lenguaje icónico (P3, P4, P5, P8, P9, P10), algunos de los situados en la silábica y silábica-alfabética, escribían frases cortas, palabras, nombres o dibujos (P1, P2, P3, P6); en la bitácora se registra que algunos de ellos

expresaban que “escribían poquito” o solo “hacían dibujos porque no sabían escribir”, prueba de ello, el siguiente registro:

Registro 8. Apuntes de la bitácora CJAG

- | | |
|-------------------------|---|
| - Niña | <i>Profe... te hice solo un dibujo porque yo todavía no sé escribir</i> |
| - Docente investigadora | <i>Tú si sabes escribir... mira, aquí está tu nombre...</i> |
| - Niña | <i>Sí, pero yo quiero aprender a escribir como Valentina</i> |
| - Niños | <i>Yo también... yo todavía no sé... yo tampoco...</i> |

Fuente: nota de la bitácora de investigación.

De esto se extrae que la totalidad de quienes se encontraban en la etapa alfabética sentían seguridad en lo que comunicaban desde lo que vivenciaban, en cambio, algunos de las etapas anteriores a esta, no lo sentían por completo, pues se infiere que una de sus preocupaciones era no escribir correctamente como ya lo hacían otros compañeros, lo cual indica que ciertos niños no se reconocían como productores de texto (UA2) y lo enunciaban abiertamente. Respecto a esto, Pérez & Roa (2010) afirman que “Concebir la escritura como producción de ideas, y no solo como el dominio del código, abre la posibilidad de que los niños escriban sin lograr aún la convencionalidad del sistema escrito” (p. 34). De manera que se tuvo que iniciar un proceso de concientización con los estudiantes para llevarlos a comprender que todos sus textos son valiosos y tienen sentido.

4.1.2. Análisis categoría 2 (C2): Género epistolar

Para dar cuenta del comportamiento de la segunda categoría: C2: género epistolar, se analizaron elementos de la superestructura de la carta (SC1), como se muestra a continuación: a) el lugar (UA1), no es tenido en cuenta en los textos, puesto que desconocen que debe aparecer (P1-P10); b) la fecha (UA1), siempre es escrita por unos pocos estudiantes de la muestra (P1, P5, P7, P8, P9, P10), mientras que los demás la omiten en la mayoría de sus escritos (P2, P3, P4, P6); c) el destinatario (UA2), siempre es escrito por la mayoría de niños (P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10), en tanto que los demás, lo olvidan o no lo escriben en sus cartas (P1, p6) ; d) el cargo (UA2), no se hace

explícito, debido a que este aspecto es desconocido por ellos; lo mismo sucede con e) el saludo de cortesía (UA4) y, f) la despedida (UA6), donde quienes saludan lo hacen de manera informal (P4, P8, P9, P10) y los que se despiden lo hacen en el mismo estilo; g) el asunto (UA3), se encuentra inmerso en el mensaje (se debe deducir), h) en el cuerpo de la carta (UA5) generalmente aparece una palabra, frase o mensaje acompañados de dibujos y, por último, i) la firma (UA7), es hecha por algunos (P2, P3, P10) y los otros la olvidan en sus producciones. Es necesario resaltar que los estudiantes tienen en cuenta algunos elementos de la diagramación, pero estos son ubicados en cualquier parte de la hoja, debido a que realizan cartas informales.

Acerca del nivel semántico (SC2) se reconoce que todos los textos presentan coherencia global (UA1). A nivel de cohesión (UA2), se identifica que las frases simples de la mayoría de los estudiantes guardan lógica interna por ser cortas, pero en los mensajes, la cohesión se ve afectada por la omisión (P7) o reiteración de letras y palabras. Sobre el nivel ortográfico (SC3) las producciones revelan que muy pocos estudiantes usan mayúscula al inicio de la oración (UA1) y punto final (UA2) para terminar el mensaje, puesto que apenas se encuentran en proceso de consolidando del aprendizaje del código escrito y aún no se han asimilado reglas ortográficas ni uso de signos de puntuación.

En cuanto al nivel pragmático (SC4) se reconoce que a los estudiantes les agrada escribir para otros y que lo hacen a través de dibujos, palabras o pequeños mensajes con los que quieren expresar sobre todo sus sentimientos; con el empleo que le dan a la escritura se reafirma que están empezando a reconocer sus usos (UA1). Y finalmente, sobre los aspectos relacionados con la diagramación (SC5), las evidencias demuestran que, pese a que los estudiantes desconozcan la silueta propia de la carta (UA1), manejan algunas nociones de diagramación en relación con la disposición del espacio en el papel para ubicar el texto y el dibujo. Sobre la legibilidad de la letra (UA2) se encuentra que a todos se les entiende lo que escriben.

A manera de conclusión, una vez finalizada la fase de sensibilización y exploración se deduce que los niños comprenden desde lo que sucede en su casa las funciones pragmáticas de la escritura, es decir, a través de la experiencia han aprendido que este ejercicio sirve para comunicar mensajes y solucionar situaciones;

conocimientos que pudieron afianzar mediante las reflexiones realizadas en el salón. Asimismo, se exalta que los buzones generaron gran motivación en los niños y esto permitió recolectar un buen corpus, con el cual se pudo evidenciar que ellos los usaron cada vez que sus necesidades de comunicación los impulsaron a hacerlo desde sus conocimientos previos.

De acuerdo con estos resultados, se da respuesta parcial a la primera sub-pregunta de investigación: ¿Cómo favorecer el desarrollo de la escritura auténtica en el aula?, en vista de que los mensajes escritos por los estudiantes siempre atendieron a una situación con propósitos reales; lo cual, indiscutiblemente favoreció la escritura auténtica y a la vez, el fortalecimiento de la adquisición del código alfabético basado en situaciones cotidianas significativas. Este proceso resulta ser coherente con uno de los postulados de Goodman (2003), quien propone que

Las actividades de aprendizaje en la escuela deberían ser tan significativas como funcionales, tan auténticas como aquellas que se realizan fuera del colegio. La única diferencia es que en el colegio hay un maestro y una cantidad de niños. En otras palabras, una comunidad de educandos con oportunidades para usar el lenguaje, juntos en la solución real de problemas, y en elaborar preguntas y respuestas reales (p 83).

De acuerdo con lo anterior, es claro que la realidad y el contexto del niño no puede ser aislado en la escuela; al contrario, como bien se inició el trabajo en la propuesta, los sucesos ocurridos en la cotidianidad, fueron el insumo para escribir y junto a esto, conocer y comprender las distintas funcionalidades de la escritura; procedimiento justificado en Goodman (2003) quien afirma que “El lenguaje se aprende en el proceso de su uso, a través de la participación en los actos de habla y en los eventos de lecto-escritura” (p.77- 98). De manera tal, que la etapa de exploración esclarece aún más, la necesidad de trabajar una actividad contextualizada donde los textos mediados por las ideas, intereses y necesidades, circulen fuera del aula y se consoliden en una mirada a la escritura como practica social a través del desarrollo de escritos auténticos inmersos en situaciones significativas.

Para finalizar, durante esta fase, otra sub-pregunta respondida fue ¿Qué estrategia didáctica es la más adecuada para trabajar la escritura auténtica a través del género epistolar? En tanto que las peticiones hechas por los estudiantes y el mismo

desarrollo de las temáticas exigieron secuencialidad. Por tanto, se determinó la secuencia didáctica (SD) como estrategia para promover la escritura auténtica a través del género epistolar.

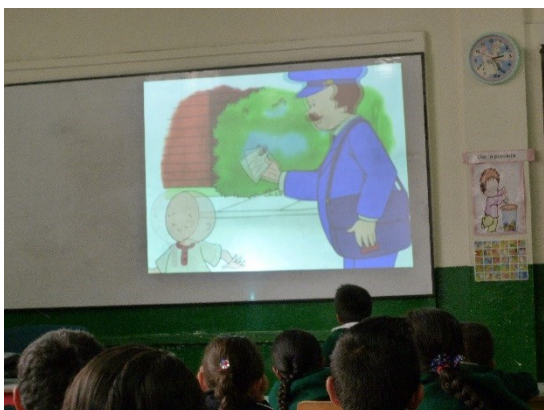
4.2. Análisis de resultados SD. 2: Desarrollo

4.2.1. Análisis categoría 1 (C1): Escritura auténtica

La segunda secuencia didáctica (SD) también fue desarrollada en los dos colegios. Esta tuvo como objetivo global escribir cartas de invitación, solicitud y agradecimiento según se necesitara en cada situación para lograr el encuentro de los estudiantes; propuesta que ellos mismos hicieron al conocer que en ambas instituciones se estaba desarrollando el mismo proyecto. Para lograr esto, los niños realizaron una serie de actividades que les permitieron comprender las funciones de la carta (F1), conocer sus partes y características para diferenciarla de otros tipos de texto como el cuento (F2) y escribir distintas clases de cartas, así como asociar una situación con el tipo de carta adecuado para solucionarla.

Registro 9. Ejemplo de actividades de sensibilización secuencia didáctica No. 2

F1



F2



Fuente: fotografías tomadas en el CJAG y CQA.

Con el objetivo de dar cuenta sobre el comportamiento de la primera categoría (C1) escritura auténtica, se describirá el desarrollo de las unidades de análisis (UA) correspondientes a cada subcategoría (SC) durante la segunda fase en ambos contextos educativos como se explica a continuación:

Registro 10. Ejemplos de cartas producidas en la SD2 y sus respectivas respuestas

R1

Bogota 06-11-2015

Leitón Medina Barbosa

Invitación

Hala Leitón

Soy Paula tengo 8 años quí era invitarte a una fiesta de integración en mi colegio José Antonio Galán. Yo quiero como certe para jugar para divertirnos y con amigos para siempre jugar más, hay comida para comer y hay gaseosa y para hablar

no quí ero que faltes

De: Paula Michel YARA y sus amigas para Leitón

R2

Bogota Noviembre 10 de 2015.

Paula Michel YARA Yacuma

Asunto: Respuesta invitación

Hola amiga

Soy Leitón tengo 7 años gracia, por invitarme a tu fiesta de integración para conocerte y jugar mucho yo estudio en el colegio Quiroga Alianza yo quiero conocer tu colegio

Chao Amiga

Firma Leitón esmith Medina Barbosa

R3

★ Bogota Noviembre 13 de 2015

Rectora Edna Amparo Chaves

Asunto: Solicitud

Cordial Salud

por medio de la presente me dirijo a usted con el fin de solicitar permiso de salida para el colegio José Antonio Galán para conocer a mis amigos de Basa ellos estudian en el colegio José Antonio Galán por que me invitaron a una fiesta de integración a todos los niños de grado 101

Atentamente

Nicolie Tatiana Morales Rojas

R4

COLEGIO QUIROGA ALIANZA I.E.D.
 LOCALIZACIÓN DE BARRIO: BARRIO QUIROGA ALIANZA
 LOCALIZACIÓN DE CALLES: CALLES 22 Y 23 DE NOVIEMBRE DE 2002
 LOCALIZACIÓN DE BOGOTÁ: BOGOTÁ, COLOMBIA
 "CONSTRUYENDO EN Y PARA LA DIVERSIDAD Y EL PROGRESO SOCIAL CON CALIDAD HUMANA"

Bogotá, Noviembre 13 de 2015

Señoras
 GRADO 101 Jornada Tarde
 Colegio Quiroga Alianza
 Presente

Cordial saludo:

Me dirijo a ustedes con el fin de responder a su solicitud sobre el permiso de visitar el colegio José Antonio Galán de la Localidad de Basa, la cual me parece muy interesante que establezcan relaciones a través de las cartas, con otros estudiantes que al igual de ustedes realizan actividades para aprender significativamente. Por tal motivo, se les confirma que el permiso lo tienen para visitar a sus amigos secretas el día lunes 23 de noviembre del 2015.

Éxito en su visita y representen al colegio con su presentación y comportamiento.

Cordialmente,

EDNA AMPARO CHAVÉS CARO
 Rectora

BOGOTÁ HUMANANA

Fuente: cartas enviadas y recibidas SD 2.

R5

★ Bogotá, Noviembre 18 de 2015

Pagadora
Jenny Sánchez

Asunto: Información

Cordial saludo

Vos dirígeme? a usted con el fin de solicitar información sobre si hay dinero para transporte para ir al colegio José Antonio Galán (Bosa) y asistir a una fiesta de integración, donde conocemos a nuestros amigos secretarios con los que tenemos correo

Gracias por su atención

Niños Grado 101 J.T.

R6

COLEGIO QUIROGA ALIANZA I.E.D.
NIT: 853.004.492-8 - DANF: No. 110011319
RESOLUCIÓN No. 879 DEL 22 DE NOVIEMBRE DE 2002
LOCALIDAD: BOGOTÁ, DISTRIC. BOSA, BOGOTÁ
"CONTRIBUYENDO Y PARA LA PÉREDA Y EL MEJORAMIENTO SOCIAL CON CALIDAD HUMANA"

Bogotá, 18 de Noviembre 2015

Alumnos:
Grado 101 Jornada Tarde
Colegio Quiroga Alianza IED

Queridos Niños,

De acuerdo a solicitud, me complace informales que en el presupuesto del Colegio contamos con los recursos necesarios para que ustedes puedan realizar la salida al Colegio José Antonio Galán de la Localidad de Bosa.

Espero pasen un día mu agradable y se diviertan mucho

Con aprecio,
Jenny Sánchez Cadena
Auxiliar Financiera

BOGOTÁ HUMANANA

SEDE A: Carrera 25 No. 35 - 70 Sur TELÉFONO: 2727097 - QUIROGA ALIANZA
SEDE B: Calle 59 sur No. 24 - 36 TELÉFONO: 7442244 - GABRIELA MISTRAL
Correo: colegioquiroga@igymail.com

R7

Bogotá, nov. 3 de 2015

Rector encarecido:
Eduardo García

Asunto: Solicitud

Apreciado rector

Los estudiantes del curso 101 de la jornada tarde le solicitamos permiso para hacer una fiesta de integración con los niños del grado 101 del Colegio Quiroga Alianza el día 23 de noviembre en nuestra institución.

Para nosotros es importante porque nos hemos escrito cartas y queremos conocernos, compartir y jugar con ellos para hacer nuevos amigos.

Esperamos su respuesta.

Atentamente,
Estudiantes del grado 101 J.T.

*LUIS VIZCARRA
03/11/15*

R8

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL JOSÉ ANTONIO GALÁN
NIT No. 830.036.283-1 DANF: 1110214854 Resolución No. 2341 de 28 agosto de 2002.
Aprobados los planes de preescolar a 1º Resolución: 4730 del 28 de noviembre de 2007

Bogotá, noviembre 11 de 2015

Estudiantes curso 101
Jornada tarde

Asunto: Respuesta solicitud

Apreciados estudiantes:

Por medio de la presente me permito comunicales que después de haber estudiado su solicitud, les concedo permiso para que el día 23 de noviembre puedan reunirse con los estudiantes del grado primero del Colegio Quiroga Alianza en nuestra institución. Tengan presente la importancia de su buen comportamiento y el cuidado de los espacios.

Cordialmente,
Eduardo García
Rector (E)

Fuente: cartas de niños de primer grado.

R9

Bogotá, 12-11-2015

Profesora:
Rocio Alvarado Pita

Asunto: solicitud de información

Apreciada profesora

Los estudiantes del curso 701 queremos preguntarle si el día 23 de noviembre la sala de danzas está desocupada y si nos la puede prestar para poder reunirnos con los niños del otro primero del Colegio Quiroga Alianza.

Espero que nos conteste.

Firma: Estudiantes del curso 701 Rocio Alvarado Pita
12-11-2015

R10

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL JOSÉ ANTONIO GALÁN
M.T. No. 830.039.383-1 DANE 11100146894 Resolución No. 2542 de 28 agosto de 2022.
Aprobación en grado de preescolar a 11ª Resolución 4730 de 28 de noviembre de 2007

BOGOTÁ HUCANA

Bogotá, noviembre 17 de 2015

Estudiantes grado 101
Jornada tarde

Asunto: Respuesta a solicitud de información

Apreciados estudiantes,

Por medio de la presente me permito informarles que el día 23 de noviembre la sala de danzas se encuentra disponible para que puedan realizar las actividades que tienen planeadas para reunirse con los estudiantes del Colegio Quiroga Alianza. Les recomiendo cuidar el mobiliario y dejar el lugar nuevamente en orden.

Atentamente,

Rocio Alvarado Pita
Rocio Alvarado Pita
Docente


Bogotá, 23-11-2015

Cargo
Amiga Leiton Mila Barba

Asunto: Agradecimiento
Apreciado con cariño

gracias por venir Amigo acompañar con vigo gracias por jugar con mío gracias por todo y por hablar conmigo

Chao Amigo
De: Babá Michel
Papaleitón



Bogotá 23 de Noviembre de 2015.

Cargo
Amiga: paula.

Solicitud
Agradecimiento
Saludo
Cordial saludo

mensaje gracias Amiga por invitarme a tu de integración yo pensé que no y vas a venir por que yo

Fue un gusto como ser te
Leiton.

Fuente: Cartas escritas por los estudiantes y respuestas a ellas por estudiantes, docentes o administrativos del CJAG y CQA.

En cuanto a la primera de las subcategorías: situaciones reales de uso (función pragmática) (SC1), específicamente sobre los textos que circulan fuera del aula con propósitos reales (UA1) se observa que a diferencia de los resultados de la primera fase en la que los niños vieron necesario solo escribir a sus compañeros del salón o a su profesora; esta vez, fueron conscientes de que cada acción para lograr el encuentro de los colegios requería un tipo de carta diferente y que todas debían circular fuera del aula para obtener las respuestas necesarias. En esta fase se inició con la carta de invitación que los estudiantes del CJAG dirigieron a los del CQA (ver R1) con el ánimo de que conocieran su institución; ante esta situación los niños del CQA escribieron una carta de solicitud de permiso dirigido a la rectora (R3) y una de solicitud de información a la auxiliar financiera (R5) para conocer la disponibilidad de presupuesto para el transporte.

Registro 11. Ejemplo de textos que circularon fuera del aula



Fuente: fotografías tomadas en el CJAG y CQA que muestran los directivos que recibieron cartas con propósitos reales.

Al recibir una respuesta positiva por parte de los estamentos involucrados (R4, R6), los estudiantes del CQA procedieron a responder a la carta de invitación a los

del CJAG (R2). En este orden, estos últimos dirigieron una carta de solicitud de permiso al rector encargado (R7) y una carta de solicitud de información a la docente responsable de la sala de danzas (R9) para verificar la disponibilidad de este lugar para la fecha trazada; al obtener las respuestas afirmativas por parte de estas personas (R8, R10) se pudo concretar el encuentro de los niños en el CJAG (F3, F4). Para finalizar, recíprocamente los estudiantes se escribieron entre sí una carta de agradecimiento (R11, R12) por haber hecho todo lo posible para conocerse. Todo lo anterior demuestra que los textos circularon fuera del aula con propósitos reales, ya que para lograr el encuentro, los niños tuvieron que escribirles a los rectores, a la auxiliar financiera y a la docente encargada de la sala de danzas como una forma de tramitar cada acción o permiso requerido.

Registro 12. Encuentro de los estudiantes de los dos colegios

F3



F4



Fuente: fotografías tomadas en el CJAG que evidencian el encuentro de los estudiantes de los dos colegios.

Acerca de la intencionalidad (UA3) se exalta que los niños fueron conscientes de la necesidad que los movía a escribir las cartas, además tenían claro qué se buscaba con cada una. Como se muestra en los registros, las intenciones que condujeron a escribir fueron: a) el deseo de invitar por parte de los estudiantes del CJAG y de responder a este gesto por parte del CQA, b) la necesidad de solicitar los permisos a los rectores, c) de solicitar información sobre el presupuesto y el lugar de encuentro, y

d) el gusto de expresar agradecimiento a los compañeros por conocerse y compartir en la fiesta de integración.

Otro factor importante relacionado con la (SC1) es la afectación al destinatario (UA4) que a diferencia de la fase anterior donde sus escritos no tuvieron eco, en esta precisamente, todas lo tuvieron. Las evidencias demuestran que las cartas de invitación (Véase Anexo 37. CD (V4)), solicitud de permiso, de información y de agradecimiento fueron respondidas por sus destinatarios. Esto resultó muy beneficioso ya que los niños expresaban satisfacción al recibir la contestación de cada uno de sus escritos; se demostró efectividad en el acto comunicativo, pues cada uno tuvo un inicio y un cierre culminado con la respuesta.

En cuanto al acto comunicativo (SC2) se evidencia gran avance, pues pese a que en la fase anterior los interlocutores (UA1) ejercieron un rol activo como emisores pero pasivo como receptores, en esta fase tanto en la carta de invitación como en la de agradecimiento tuvieron papeles activos en ambos roles. Además, casi en su totalidad, los niños de ambos colegios comprendieron la importancia de escribir su nombre y el del destinatario (R1) en aras de que se entienda para quién va dirigida la carta y quién quiere manifestar el mensaje. Realmente, fueron muy pocas las cartas en las que se omitió uno de estos dos componentes.

Sobre la escritura como proceso (SC3) se tiene que en la escritura de las cartas de invitación, solicitud de permiso y de información se realizó primera (UA1) (R13) y segunda escritura (UA2) (R14) (Véase Anexo 37. CD (V2)); para la carta de agradecimiento se realizó únicamente primera escritura como escritura final debido a la falta de tiempo. Por otro lado, se dio lugar a la escritura individual (UA3) en las cartas de invitación (R1) y de agradecimiento (R11), a la escritura por pares (UA4) en la carta de solicitud de información (R9) y, a la escritura colectiva (UA5) en la carta de solicitud de permiso (R7). La intención del trabajo por pares o colectivo obedeció además, a favorecer la zona de desarrollo próximo y así facilitar la asimilación de esta tipología textual.

Registro 13. Ejercicios de reescritura y autoevaluación del trabajo

R13

Lugar y fecha: 11-11-2015
BOBOTA

Borrador (carta de información)

Como Profesora
¿A quién le escribo?
Alicia Alvarado

Asunto: solicitud información
saludo información

Saludo de cortesía: Respetada Profesora

Somos el nombre es Gabriel Mejía menor y mi nombre es y STEPHAN PACHE del grado 1º 1º, profesora que queremos preguntarle a si nos gustaría el salón de clases el día 22 de noviembre si esta desocupado para hacer una fiesta con los niños del colegio Quirón 99. Aligned

Despedida: Alicia Alvarado y Amada Profesora

Nombre: Gabriel y Stephan Pache Mejías

R14

22-11-2015 BOBOTA
Lugar y fecha:

Profesora
Rocio Alvarado

Asunto: solicitud información

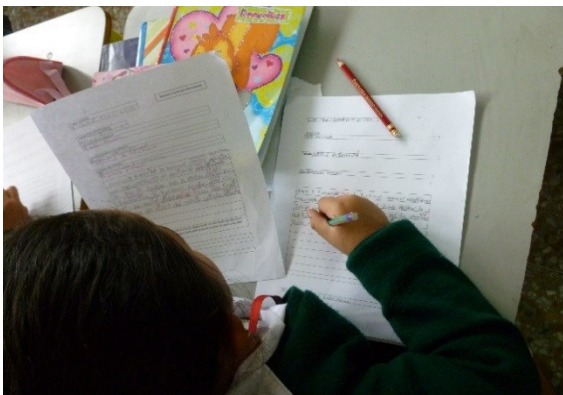
saludo: Hola Respetada Profesora

Somos las estudiantes stephany y gabriela del grado 1º 1º profesora queremos preguntarle si nos presta el salón de clases el día 22 de noviembre, si este desocupado para hacer una fiesta para juntarnos con los niños del colegio Quirón 99. Aligned

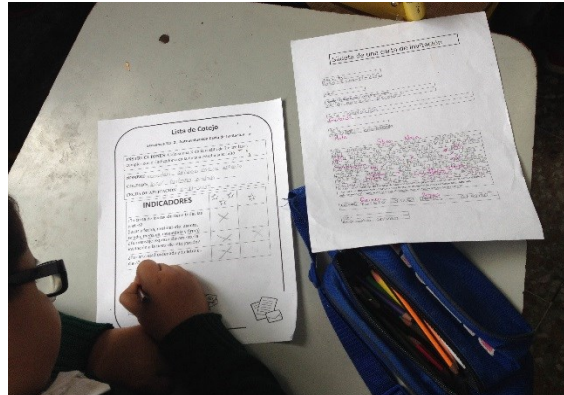
Despedida: Alicia Alvarado y Amada Profesora

Nombre: gabriela y stephany

F5



F6



Fuente: cartas de los estudiantes del grado primero y fotografías tomadas en el CJAG y CQA que muestran la primera y segunda escritura de una carta de información y el diligenciamiento de una lista de cotejo de evaluación del trabajo.

Dentro de la (SC4) relacionada con el aprendizaje de la escritura, se evidenció que en la muestra tomada hubo un gran avance en la evolución del aprendizaje del código escrito (UA1), en vista de que treinta y un (31) estudiantes alcanzaron la etapa alfabética (R17, R20), cinco (5) avanzaron a la etapa silábica-alfabética (R16, R19) y solo un (1) niño continúa en la etapa silábica (R15, R18), debido a que presenta necesidades educativas especiales; este estudiante aunque ha avanzado aún no ha

logrado pasar de esta etapa evolutiva. Frente a este panorama se destaca que los niños en su totalidad superaron sus inseguridades al escribir, pues ganaron confianza gracias al hecho de ser reconocidos a través de sus escritos y al recibir respuestas por parte de otros a sus distintos requerimientos; ante la seguridad que los niños alcanzaron se demuestra gran avance en el reconocimiento como productores de texto (UA2).

Registro 14. Proceso evolutivo de la escritura

R15 Etapa silábica (CJAG)




R18 Etapa silábica (CQA)

Dermigo a migopocer a tan
 pocope
 Santiago
 q' ve una peli pla praccpetep
 y oveso a casa y t' pero
 a clia ce sa pr

R16 Etapa silábica-alfabética (CJAG)



R19 Etapa silábica-alfabética (CQA)

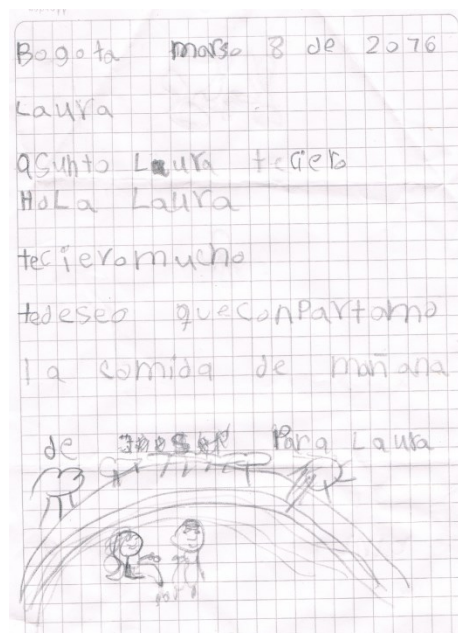
para Valeria
 pra cmaga pmpoLpc y
 pra tma criaba y tamo
 rocheero y teatiamicasa
 y ovemo y termu y ma o


Fuente: cartas de niños del grado primero.

R17 Etapa alfabética (CJAG)



R20 Etapa alfabética (CQA)



Fuente: cartas de estudiantes del grado primero del CJAG y CQA.

4.2.2. Análisis categoría 2 (C2): Género epistolar

La escritura de las cartas trabajadas durante la segunda fase permitieron ver el comportamiento de la segunda categoría (C2): género epistolar. Al respecto se evidenció mayor asimilación en cuanto a la superestructura de la carta como se describe a continuación: a) el lugar y la fecha (UA1) se empezaron a tener en cuenta por parte de la totalidad de la muestra en las producciones; lo mismo ocurrió con b) el destinatario (UA2), mientras que el cargo (UA2) fue omitido por algunos en la carta de invitación.

Otros componentes como c) el asunto se tuvo en cuenta siempre, además, resultó coherente con lo escrito en el mensaje según la situación, en el caso del d) saludo de cortesía (UA4) y e) la despedida (UA6), siempre aparecieron pero con la particularidad de ser informales en la carta de invitación y agradecimiento y formales en las demás. En cuanto al f) cuerpo de la carta (UA5) se encuentra que es coherente a la situación y al asunto, y que además los mensajes presentan bastantes marcas de la oralidad. Por último, g) la firma siempre fue plasmada por todos en cada texto (para verificar los

anteriores aspectos ver R1, R2, R3, R5, R7, R9, R11, R12). Cabe resaltar que el cumplimiento con los componentes de la carta estuvo monitoreado por el diligenciamiento de una lista de cotejo que ayudó a los niños también a autoevaluar y coevaluar su trabajo (F6).

Con relación al nivel semántico (SC2), se observa que todos los textos guardan coherencia global (UA1), mientras que la cohesión interna (UA2) se continúa viendo afectada en algunos escritos debido a la reiteración u omisión de palabras o a ciertas fallas en la estructuración de algunas oraciones. Frente al nivel ortográfico (SC3) se encuentra que ha mejorado el uso de la mayúscula al inicio (UA1) y del punto final (UA2), aunque falta fortalecer dicho aspecto; pese a esto, cabe resaltar que el objetivo del proyecto no es que los niños alcancen un total dominio de estos factores ortográficos, puesto que este aprendizaje se adquiere paulatinamente con la maduración del proceso escritor y para la propuesta prima la función pragmática por encima de la ortografía y la sintaxis. Además, según Goodman (2003) los escritores principiantes, debido a su inmadurez, manejan un sistema de ortografía personal e inventada que poco a poco irán perfeccionando a medida que interactúan con distintos textos y toman conciencia de la estructuración de oraciones y del uso de los signos de puntuación (p.77- 98).

En relación con el nivel pragmático (SC4), se exaltan las oportunidades que tuvieron los estudiantes para escribir a diferentes destinatarios (como los compañeros del colegio contrario, los rectores, la auxiliar financiera y la docente encargada de la sala de danzas) para lograr los objetivos que ellos mismos proponían para conseguir el encuentro; de manera que cada vez que obtuvieron una respuesta a los diferentes tipos de cartas que escribieron expresaban su felicidad y se convencían de lo que podían lograr gracias a sus escritos, por lo tanto han reconocido muchos más usos de la escritura (UA1).

Finalmente, sobre la expresión gráfica (SC5) se evidencia que los niños iniciaron la escritura de cartas en formato, de manera que siempre cumplían con la silueta de la carta (UA1), pero luego, pasaron a escribir sin esta ayuda y es aquí donde se pudo evaluar la asimilación de la tipología textual; ante esto se rescata que aunque la mayoría no cumplió fielmente con la diagramación (UA2), es decir los espacios que se deben

dejar entre los componentes, sí se encontraron todas las partes (R11, R12) con el valor agregado de que la gran mayoría de los niños tienen letra legible (UA3).

Como conclusiones sobre la segunda fase, se resalta que fue el espacio que tuvieron los estudiantes de las dos instituciones para poner en juego sus conocimientos previos sobre la escritura de cartas y relacionarlos con los que asimilaron en desarrollo de las actividades de la secuencia didáctica; fase en la que los niños empezaron el proceso con la escritura de pequeños mensajes informales y luego, con ayuda de los formatos aprendieron a organizar la información, lo que los llevó a asimilar la tipología textual del género epistolar, así como sus funciones y características. Cabe resaltar que en dichas actividades la escritura colaborativa o por pares favoreció la zona de desarrollo próximo y esto permitió asimilar mejor los aprendizajes.

Se exalta que la circulación de las cartas fuera del aula enseñó a los niños que la escritura tiene poder, que causa efectos en otros y que recibir respuestas a lo que se escribe es de total importancia para completar el acto comunicativo. Se comprobó que cuando los niños son conscientes de lo que se quiere lograr con la escritura de una carta y obtienen respuesta aumentan su motivación por escribir para solucionar distintas situaciones de la cotidianidad. De esta manera se vivencia la pragmática de la escritura en el aula.

Durante la segunda SD se dio respuesta parcial a la sub-pregunta de investigación: ¿Cómo lograr que los niños se reconozcan productores de textos auténticos?, puesto que los estudiantes ganaron confianza en sí mismos gracias a la maduración en la adquisición del código alfabético que alcanzaron; evolución que en gran parte se debió al esfuerzo de escribir movidos por la necesidad, lo cual comprueba la teoría de Braslavsky (1992) que enuncia que se aprende a escribir con mayor motivación cuando se siente la necesidad de hacerlo y se tiene una idea sobre la utilidad de este ejercicio (p. 19). El reconocimiento como productores de texto también se debió al hecho de comunicar a través de sus cartas y recibir respuestas; aspecto que les demostró que los mensajes que escriben son importantes y tenidos en cuenta por otros.

A su vez, se continuó con el aporte a la respuesta de la sub-pregunta: ¿Cómo favorecer el desarrollo de la escritura auténtica en el aula? gracias a las situaciones que se aprovecharon para escribir las cartas y dirigirlas a los destinatarios

correspondientes con propósitos reales; hechos que se convirtieron en un espacio enriquecedor para los estudiantes en tanto que se convencieron de que la escritura tiene sentido y poder, ya que lograron el encuentro de los colegios con las cartas que escribieron, lo cual indica que la escritura auténtica durante esta fase también se llevó como estandarte. Además de esto, frente a la pregunta: ¿Qué estrategia didáctica es la más adecuada para trabajar la escritura auténtica a través del género epistolar? también se confirmó que la SD es pertinente para el desarrollo de la propuesta, ya que exige secuencialidad; en este caso las respuestas a las cartas por parte de los directivos de los colegios y las propuestas de los niños determinaban el avance y las actividades a seguir.

4.3. Análisis de resultados SD. 3: Evaluación

4.3.1. Análisis categoría 1 (C1): Escritura auténtica

Durante la tercera SD el objetivo global para las dos instituciones consistió en usar los buzones: a) Personal (Véase Anexo 37. CD (V5)), b) para profesores, c) para familia e d) interinstitucional (Véase Anexo 37. CD (V3)), de acuerdo con las motivaciones cotidianas de los estudiantes; cabe resaltar que la instalación de los buzones fue propuesta por los estudiantes luego de volver de vacaciones, de esta sugerencia se derivó esta SD. En el transcurso de esta fase algunas cartas fueron concertadas con las docentes y las demás escritas por voluntad propia de los estudiantes según sus necesidades de comunicación. En este sentido, esta etapa se toma como la evaluación, en vista de que en las producciones voluntarias se puede apreciar el verdadero nivel de apropiación sobre el género epistolar y su funcionalidad dentro y fuera del aula que promovieron la escritura auténtica (R1-R2).

Registro 15. Uso de los buzones

R1 - CJAG



R2 – CQA



Las fotografías muestran estudiantes que hacen uso del buzón en los dos colegios.

Fuente: fotografías tomadas en el CJAG y CQA.

Para dar cuenta del comportamiento de la primera categoría (C1) se analizarán las subcategorías (SC) y unidades de análisis (UA) que las conforman. Sobre la primera de las subcategorías: situaciones reales de uso (función pragmática) (SC1), concretamente en cuanto a los textos que circulan fuera del aula con propósitos reales (UA1) se encontró que las motivaciones que hicieron salir los textos del salón estuvieron enmarcadas en presentar agradecimiento a docentes por su labor de enseñanza, manifestar apoyo a los compañeros para una pronta recuperación, saludar y expresar mensajes de cariño a familiares como lo son los padres, hermanos y abuelos (P3-P4). Como aspecto relevante se tiene que los estudiantes de cada uno de los colegios mantuvieron comunicación a través del correo interinstitucional. En el CJAG 129 cartas salieron del salón y en el CQA 105; en total se presentaron 234 misivas de 36 estudiantes (muestra), lo que evidencia la gran trascendencia de la escritura con un propósito real dirigida a distintas personas de su círculo social externo al aula.

Registro 16. Textos que circularon fuera del aula

CJAG



CQA



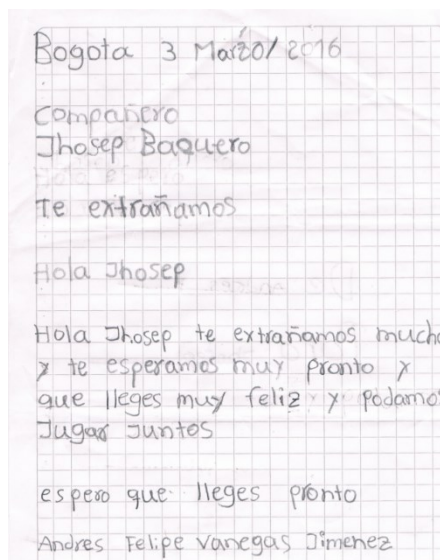
Fuente: fotografías tomadas en el CJAG y CQA que muestran las cartas entregadas a personas externas al aula con propósitos reales.

Registro 17. Textos auténticos que circularon fuera del aula

P3 – CJAG



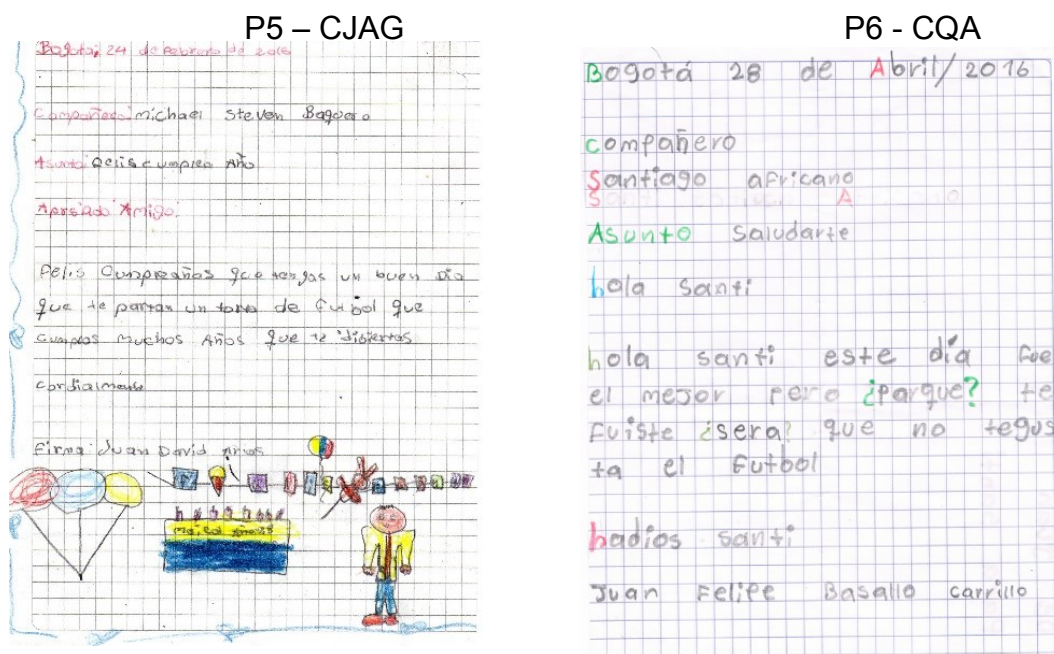
P4 – CQA



Fuente: cartas de los estudiantes del grado primero del CJAG y CQA dirigidas a personas externas al aula.

Por su parte los textos que circularon dentro del aula con propósitos reales y en función de una necesidad (UA2) tuvieron mayor auge, en vista de que 410 cartas del CJAG y 322 del CQA fueron escritas para los compañeros y la docente del salón. En general, las intencionalidades (UA1 de la SC3: pragmática) que tuvieron los niños para escribir a sus compañeros buscaron expresar sentimientos de amistad, pedir disculpas por decir malas palabras o lastimar a alguien, invitar a jugar y agradecer por ello, solicitar cuadernos prestados, preocuparse por el estado de salud, felicitar por el cumpleaños o fechas especiales como el día del hombre y de la mujer, pedirle a Dios que los bendiga, exaltar cualidades, solicitar que les escriban, agradecer por las cartas recibidas y consolar en los casos de fallecimiento de familiares (P5-P6).

Registro 18. Textos auténticos que circularon dentro del aula



Fuente: cartas de los estudiantes del grado primero del CJAG y CQA.

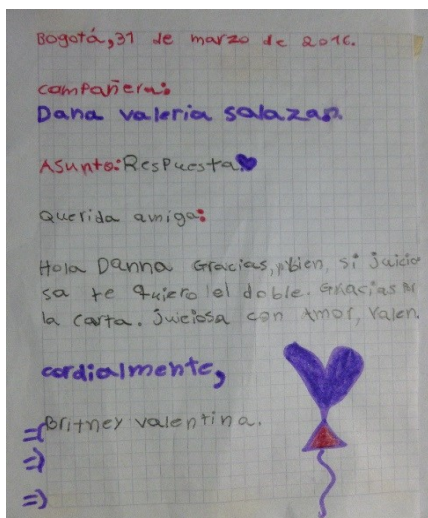
Por su parte, a los docentes les han escrito con motivo de dar agradecimiento por las enseñanzas, expresar afecto o tristeza por ver pelear a los papás, pedir disculpas por el mal comportamiento o por no hacer tareas, compartir su preocupación por la enfermedad de sus familiares o hacer solicitudes como cambiar fechas de evaluación o repartir refrigerio. A los familiares como padres, hermanos y

abuelos para expresar afecto o preocupación por su salud o por malas relaciones. Y, a los compañeros del otro colegio para estrechar aún más la amistad a medida que se contaban sus vivencias.

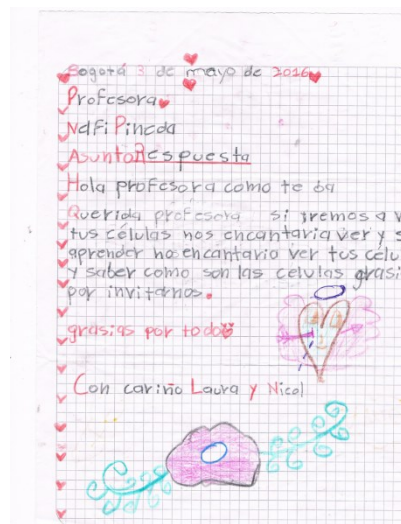
En relación con la afectación al destinatario (UA4) se exalta que los niños han asimilado la importancia de recibir una respuesta por parte de sus receptores y también de dar una respuesta a las cartas que reciben, por lo cual acostumbran emitir una contestación a la mayoría de misivas que reciben (P7-P8). Como conclusión del análisis de la SC2 es importante reconocer el papel primordial que tuvo la pragmática de la escritura en el desarrollo de la fase, pues los niños se convencieron de la utilidad de la escritura y las funciones de la carta en vista de la frecuencia con la que escribieron y de las intencionalidades que los motivaron a hacerlo.

Registro 19. Textos que muestran la afectación al destinatario

P7 – CJAG



P8 – CQA



Fuente: cartas de los estudiantes del grado primero del CJAG y CQA que muestran respuestas dadas a cartas recibidas.

En cuanto al acto comunicativo (SC2) se pudo observar que los interlocutores (UA1) tanto en el papel de emisores como de receptores cumplieron papeles activos, cada vez que emitían un mensaje y a su vez, devolvían respuestas; de manera que en algún momento todos desempeñaron ambos papeles. A esto se agrega

que los estudiantes comprendieron la importancia de hacer explícitos tanto el destinatario como el remitente en sus cartas; factor evidenciado en que dichos componentes nunca faltaron en las producciones.

Respecto a la escritura como proceso (SC3), se evidenció que solo las cartas concertadas con las docentes tuvieron primera escritura (UA1) y escritura final (UA2); asimismo sucedió con la escritura colectiva (UA5) (R5-P9). Frente al ejercicio de reescritura, algunos estudiantes manifestaron continuamente cansancio, mientras que si las correcciones se hacían inmediatamente en la misma hoja que escribían, lo hacían con agrado; claro está que aunque este es un proceso que cuesta, empezaron a reconocer la importancia de hacerlo, ya que en el momento de escribirle a personas adultas externas al salón, los niños expresaron la necesidad de corregir para que no encontraran errores, como se muestra en el siguiente diálogo (notas de la bitácora):

Registro 20. Diálogo registrado en la bitácora

- Niño Profe... ¿después de que escribamos las cartas nos das otra hoja para volverlas a escribir bien?... porque es para la profesora Nelfy y qué pena que ella nos vea errores...
- Niños Siii... ¡Qué pena con la profe...!
- Docente Claro que sí, eso es importante... después de que reciban las correcciones
investigadora de las cartas les doy otra hoja para que hagan la segunda escritura.

Fuente: registro hecho en la bitácora de investigación.

Aquí se evidencia que se inició la toma de conciencia sobre la reescritura. En cuanto a la escritura individual (UA3) se encuentra que fue líder en las producciones, ya que la gran mayoría de las cartas surgieron por iniciativa propia y esto no dio lugar a la segunda escritura; mientras que la escritura por pares (UA4) aunque escasa, fue un ejercicio que les agradó mucho por la ayuda mutua que podían ofrecerse (R3-R4) (Véase Anexo 37. CD (V1, A4)).

Registro 21. Escritura por pares

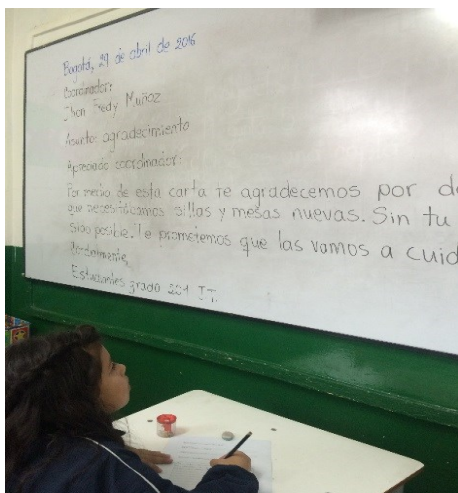
R3 – CJAG



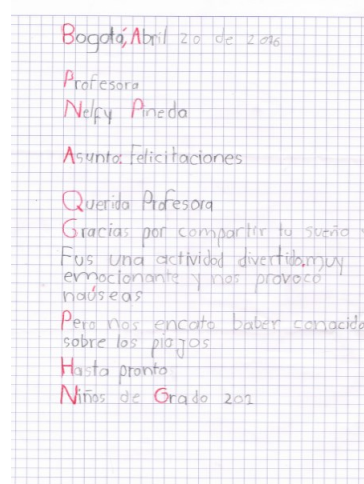
R4 – CQA



R3 – CJAG



P9 - CQA



Fuente: carta de un estudiante del grado primero y fotografías tomadas en el CJAG y CQA que muestran la escritura por pares y colectiva.

En relación con la (SC4) el aprendizaje de la escritura, se evidenció el progreso en su evolución (UA1), en vista de que en el CJAG 18 estudiantes se encuentran en la etapa alfabética y uno en la silábica-alfabética y en el CQA 17 en la etapa alfabética y uno en la silábica debido a que presenta necesidades especiales de aprendizaje. El notorio progreso de la adquisición del código alfabético se debió, como se demostró en la fase anterior, a escribir motivados por la necesidad, lo cual encuentra justificación en que el lenguaje se aprende con mayor facilidad cuando no nos centramos en él, sino en todo lo que podemos hacer con él (Goodman, K., 2003, p.77- 98); esto no

solo redundó en la consolidación del proceso escritor, sino en el aumento del léxico, aspecto que ha sido notorio en el contenido de las cartas (P5, P6, P7, P8).

Entre otros aspectos a analizar dentro de la (SC4) se encuentra el reconocimiento de los estudiantes como productores de texto (UA2); aspecto relevante en el proyecto, puesto que los niños expresan gusto por escribir y lo hacen con la confianza de que sus mensajes sean entendidos y reciban una respuesta. Además de esto, genera admiración por parte de las docentes el hecho de manejar los buzones acertadamente y de ver el avance junto al nivel de apropiación que alcanzaron los estudiantes al escribir sus cartas con fluidez y autonomía, así como el progreso en la producción escrita enmarcado en el aumento de vocabulario y en la creatividad que demuestran a la hora de escribir sus mensajes.

4.3.2. Análisis categoría 2 (C2): Género epistolar

Las cartas escritas durante la tercera SD permitieron evidenciar el comportamiento de la segunda categoría (C2): género epistolar. Frente a esta se observó que la superestructura fue asimilada por los estudiantes, puesto que tanto a) el lugar y la fecha (UA1), b) el destinatario y el cargo (UA2), c) el asunto (UA3), d) el saludo de cortesía (UA4), e) el cuerpo de la carta (UA5), f) la despedida (UA6) y g) la firma, siempre fueron plasmadas por todos en cada texto (P3, P5, P6, P7) a excepción del asunto que en algunas ocasiones fue olvidado, pero cabe resaltar que esta es una de las cartas sobre las que más reflexionan (Véase Anexo 37. CD (A1, A2)).

Respecto al nivel semántico (SC2), se observa que todos los textos guardan coherencia global (UA1) (P3, P5, P6, P7), mientras que la cohesión interna (UA2) se continúa viendo afectada (al igual que en la fase anterior) en algunos escritos debido a la reiteración u omisión de palabras o a ciertas fallas en la estructuración de algunas oraciones. Frente al nivel ortográfico (SC3) se continúa el mejoramiento del uso de la mayúscula al inicio (UA1) y del punto final (UA2), pues, como se explicó en la segunda fase, los niños no han madurado la conciencia ortográfica; según Goodman (2003) esto se debe a que los niños no han desarrollado lo suficiente el sentido de oración, lo cual influye en que no usen los signos de puntuación, además, este sistema se demorará en

adquirirse y depende de los acercamientos que tenga con la lectura y la escritura, este proceso se desarrollará con la práctica (p. 77 – 98). En relación con el nivel pragmático (SC4) se exalta que en esta etapa los estudiantes son autónomos al elegir los momentos y las personas a las cuales les quieren escribir, por lo tanto, demuestran que usan la escritura (UA1) con propósitos reales. Ellos mismos utilizan el buzón con total libertad y determinan las situaciones que ameritan la escritura de sus cartas de acuerdo con sus motivaciones y vivencias, lo cual representa la mayor ganancia del proyecto.

Sobre la expresión gráfica (SC5) se encuentra que los niños asimilaron la silueta de la carta (UA1) aunque algunos presentaron dificultad en la diagramación (UA2); es decir, los estudiantes aprendieron muy bien las partes de la carta, pero dado que en esta fase se entregaban las hojas en blanco (sin formato), olvidaban separar adecuadamente los componentes, este fue un problema de manejo de espacio. Aun así, el hecho de recordar todas las partes de la carta en los distintos momentos que los llevaron a realizar los escritos se reconoce como gran fortaleza dentro de la evaluación de los resultados. Además, según Goodman (2003) el dominio de la forma de cualquier tipo de texto depende necesariamente de los acercamientos que se tengan con estos en forma funcional. (p.77- 98)

A manera de conclusión sobre esta fase, se considera como aspecto relevante en la evaluación de la propuesta las ventajas de trabajar el género epistolar, debido a que este fue el medio que permitió, por un lado, favorecer la escritura auténtica, en tanto que todos los escritos surgieron de la cotidianidad y realidad de los niños y, por otro, permitir la vivencia de la función pragmática en el aula, puesto que ellos comprendieron para qué sirve la escritura y lo que pueden lograr gracias a esta. Los anteriores, fueron ejercicios que en conjunto sacaron de la rutina a los estudiantes al demostrarles que la escritura no solo sirve para responder a las actividades de clase, sino que es una herramienta útil de comunicación. De acuerdo con esto, se termina de dar respuesta a la sub-pregunta: ¿Cómo favorecer el desarrollo de la escritura auténtica en el aula? porque según los anteriores argumentos realmente se logró mediante el género epistolar y la pragmática.

Por otro lado, se exalta además, que también se respondió a la sub-pregunta: ¿Cómo lograr que los niños se reconozcan como productores de textos

auténticos?, puesto que al comparar las primeras con las últimas producciones, se puede observar el crecimiento en la producción escrita, el aumento en léxico utilizado en las cartas y la creatividad que demuestran al escribir mensajes con distintos motivos; esto, además de la seguridad expresada al escribir sin temer de las fallas que pudieran tener en la ortografía u otros aspectos de forma (véanse anexos 16 a 30). Frente a esto, Pérez & Roa (2010) afirman que “la prioridad en el primer ciclo, además de construir el sistema escrito, consiste en que los niños se descubran productores de textos y descubrirse productor de ideas, de textos, no implica el dominio del sistema de escritura” (p. 34). En este sentido, prevalece que los estudiantes escriban con sentido, mientras que paulatinamente van madurando su proceso escritor.

Para finalizar, es importante destacar que gracias al uso diario de los buzones, surgió como categoría emergente el alto grado de autonomía que los niños adquirieron al escribir cartas con completa libertad y espontaneidad para satisfacer sus necesidades de comunicación. Esto se explica en que los estudiantes no preguntaban a la maestra cuándo escribir, sino que lo hacían en distintos momentos, ya fuera en el descanso o en clase; por ejemplo, pese a la actividad que se estuviera realizando, hacían cartas y las llevaban a los buzones, o las escribían en sus casas y las traían al salón para enviarlas.

5. Conclusiones

Con el desarrollo del proyecto se alcanzaron importantes objetivos; en primer lugar, se favoreció la escritura auténtica dado que se aprovecharon las situaciones que se presentaron en el entorno sociocultural. Dichos acontecimientos ameritaron la escritura de las cartas debido a que con ellas los niños buscaron alcanzar diversas finalidades. Estas últimas fueron conseguidas gracias a los propósitos reales individuales o colectivos motivados por distintas intencionalidades como solicitudes, felicitaciones, agradecimientos e invitaciones, además de los sentimientos que también impulsaron a hacerlo como el afecto, el perdón, la amistad, la angustia, el temor, la mentira, la tristeza, la alegría, entre otros.

Las intencionalidades nombradas, producto del diario vivir, se convirtieron en un insumo bastante importante, ya que movilizaron con gran naturalidad el deseo de escribir para resolver situaciones a nivel personal o colectivo. De manera que dentro o fuera del aula, según los niños quisieran escribir se vivió la pragmática de la escritura en vista de que ellos pusieron en funcionamiento la escritura como una valiosa herramienta para solucionar distintos hechos según las circunstancias y sus necesidades de comunicación.

En este sentido, respecto al concepto sobre escritura auténtica basado en Jolibert (2000) que se adoptó en esta investigación se determina que tanto las cartas que salieron del aula como los que circularon dentro de ella son textos auténticos, dado que son escritos significativos para los niños, surgen de una necesidad con propósitos reales y además de esto, están dirigidos a destinatarios reales. De modo que tiene la misma validez una carta que se escribe a la rectora para solicitar un permiso, que una en la que se le solicita a la docente que se encuentra en el salón que por favor no haga la evaluación de matemáticas propuesta para el día, debido a que no alcanzó a estudiar todo (Véase Anexo 31), o la que se dirige a una amiga para invitarla a jugar, evento para el cual planea el día y los juegos que realizarán (Véase Anexo 32); estos son ejemplos que comparten y dan cuenta de las características de los textos auténticos.

El siguiente objetivo alcanzado es que los niños se reconocieron como productores de texto en situaciones comunicativas; primero, porque gracias a las

actividades realizadas a través de las secuencias didácticas adquirieron seguridad al escribir. Cabe destacar que este proceso fue paulatino en vista de que algunos de los niños que se encontraban en la etapa evolutiva silábica de la escritura al principio manifestaban que solo hacían dibujos porque no sabían escribir; dicha reacción se daba debido a que se percataban que otros escribían textos más complejos, pero esta condición cambió a medida que ganaron confianza en la ejecución de las actividades sin importar la etapa en la que se encontraban, pues el hecho de recibir respuesta de diferentes personas a sus cartas, les hizo sentir que sus escritos eran importantes.

Otro aspecto que contribuyó fue que los niños pusieron en juego competencias lingüísticas que fortalecieron a través de la práctica y de los procesos reflexivos que realizaron cada vez que escribían una carta. Por ejemplo, el hecho de enfrentar una situación real, pensar en el asunto de la carta de acuerdo con el acontecimiento, así como en el mensaje, en la forma en la que le escribirá al destinatario y en las partes de la carta, se constituyen en elementos de suma importancia que en conjunto hacen de la carta un escrito eficaz en pro de una comunicación acertada.

A lo anterior se agrega que los estudiantes desempeñaron roles activos en las diferentes situaciones comunicativas, ya que participaron como interlocutores en el proceso de comunicación para lo cual remitieron o respondieron a las cartas que les enviaron (véanse anexos 35-36). Adicionalmente, se encuentra el papel propositivo que tuvieron siempre que se escribió una carta colectiva (Véase Anexo 37. CD (A3)) o entre pares (Véase Anexo 37. CD (V1)); situaciones en las que el texto se llevó a feliz término gracias a los aportes no solo en cuanto al contenido, sino en la solución de situaciones y en las sugerencias que hicieron y por ende, enriquecieron las secuencias didácticas.

Finalmente, el reconocimiento de los niños como productores de texto, se vio reflejado en la trasposición que lograron hacer una vez aprendieron a escribir cartas. Esto se evidencia en que ellos no solo hacían cartas en el salón, sino también en la casa por voluntad propia y sin la supervisión de las docentes (Véanse Anexos 16 a 30). Explicado también, en el nivel de confianza que adquirieron en sí mismos cada vez que notaban que sus competencias mejoraban y eran exaltadas por sus compañeros o la profesora en espacios reflexivos como los de autoevaluación y coevaluación llevados a cabo a través de listas de cotejo que permitieron también monitorear el progreso de cada

estudiante. A esto también ayudó mucho el trabajo entre pares; ejercicio que fue favorito en muchas oportunidades dada la colaboración mutua en la redacción del texto.

En cuanto a la metodología es preciso exaltar que se logró el objetivo, puesto que se diseñaron y desarrollaron secuencias didácticas que promovieron la escritura auténtica a través del género epistolar. Esta estrategia metodológica fue adecuada para alcanzar el objetivo general, en vista de que a través de actividades secuenciales se les permitió a los niños reconocer situaciones en las que la escritura puede desempeñar una función en la resolución de una necesidad, comprender las características y funciones de la carta, asimilar su silueta, diferenciar este tipo de texto de otros géneros y dar uso a los buzones.

Con el trabajo desarrollado se dio respuesta a la pregunta de investigación: ¿De qué manera el género epistolar contribuye a la escritura auténtica en los estudiantes de primer grado de los colegios José Antonio Galán y Quiroga Alianza de Bogotá? En vista de que el género epistolar fue un medio eficaz que logró propiciar la escritura auténtica, dado que las cartas son textos sociales propicios para trabajar en situación. De modo que cada vez que se escribió una carta respondía a una situación real y por ende se favoreció la escritura auténtica. El género epistolar fue un elemento bastante importante para que los estudiantes comprendieran que la escritura es funcional, causa efectos en otros y tiene poder, ya que ellos nombraron muchas veces lo que consiguieron a través de las misivas independientemente de que fueran individuales o colectivas (Véase Anexo 37. CD (A4)).

En este sentido, también se alcanzó el objetivo general, pues, de acuerdo con lo explicado y argumentado a lo largo del tercer, cuarto y quinto capítulo se demostró que en cada una de las secuencias didácticas se logró propiciar la escritura auténtica a través del género epistolar. Gracias a ello, los estudiantes de primer grado de los colegios José Antonio Galán y Quiroga Alianza de Bogotá se reconocieron como productores de texto; competencia que acertadamente se desarrolla en los primeros grados de las instituciones educativas involucradas y que por su puesto debe seguirse potenciando a lo largo de la escolaridad.

Sumado a esto y como valor agregado del proyecto surge como categoría emergente el alto grado de autonomía que alcanzaron los niños a la hora de escribir, lo

cual se demuestra en que los estudiantes no le preguntan a la profesora cuándo hacerlo, sino que los niños lo realizan espontáneamente aun así estén en medio de alguna clase convencional. Es así como los estudiantes usan los buzones de acuerdo con sus necesidades de comunicación y con toda libertad, ya que todos los días están dispuestos en el salón. Es tanto el impacto del proyecto en este sentido que aunque ya terminó el desarrollo de la propuesta los niños continúan con la escritura de las cartas y el uso del buzón como lo hacían normalmente (véanse anexos 33-34).

Ahora bien, el trabajo investigativo representó para las docentes investigadoras una experiencia sumamente enriquecedora a nivel profesional porque crecieron en su formación pedagógica relacionada con el campo del lenguaje, principalmente en la modalidad escrita, además del conocimiento teórico y didáctico que adquirieron y podrán aplicar en su quehacer docente; a nivel investigativo dado que desarrollaron mejores competencias para investigar, y comprendieron la importancia de indagar constantemente en el aula para identificar problemáticas y generar posibles soluciones a la luz de la teoría, pues una de las misiones como docentes es transformar las realidades; y, también, crecieron como personas, puesto que resulta imposible no dejarse conmovir con los escritos de los niños cada vez que dejan entrever sus diferentes realidades, a través de lo que vivencian en la escuela y sobre todo en sus hogares, a medida que expresan sus gustos, preocupaciones, alegrías, afectos o temores... que en su conjunto, les permitieron conocer mejor aún a sus estudiantes y la realidad del contexto en el que se desenvuelven.

La experiencia investigativa, además de beneficiar a las docentes investigadoras, también tuvo eco en las instituciones educativas luego de ser socializado, pues, en el CQA, se propuso que los niños mantuvieran comunicación por medio de cartas con los estudiantes del grado undécimo, con el ánimo de que los pequeños cuestionen a los mayores sobre sus aspiraciones profesionales como consta en el acta de orientación (Véase Anexo 38). Y, por su parte, en el CJAG, las docentes del grado primero, al ser testigo de muchas de las tareas que se desarrollaron, se motivaron gracias a que vieron los resultados obtenidos con los estudiantes y por su parte, manifestaron que desean replicar varias actividades como consta en un acta de reunión Ciclo I (Véase Anexo No. 39) para que sus niños también mejoren su proceso escritor. Aunque no se

trabajó directamente con ellas, sí comprendieron la importancia de procesos más significativos en la enseñanza de la escritura por medio del ejemplo, lo cual comprobó que como bien reza la frase:

“Largo es el camino de la enseñanza por medio de teorías; breve y eficaz por medio de ejemplos”.

Lucio Anneo Séneca.

Bibliografía

Libros

Braslavsky, B. (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas?: una introducción a la alfabetización temprana*. (1a. ed.). Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela* (1a. ed.). Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel

Camps, A et al. (1990). *Text i ensenyament: una aproximación interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova.

Camps, A. (Coord.) (2003). *Secuencias didácticas para escribir*. Barcelona: Graó.

Camps, A. & Zayas, F. (Coords) (2006a). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.

Camps, A. (Coord.) (2006b). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.

Camps, A. (Coord.) (2006c). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.

Colegio José Antonio Galán. I.E.D. (2014). *Lectura Etnográfica, LEC*. Bogotá.

Colegio José Antonio Galán. I.E.D. (2014). *Proyecto Educativo Institucional, PEI*. Bogotá.

Colegio Quiroga Alianza. (2014). *Lectura Etnográfica, LEC*. Bogotá.

Colegio Quiroga Alianza. I.E.D. (2014). *Proyecto Educativo Institucional, PEI*. Bogotá.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación - acción*. Madrid: Ediciones Morata.

Ferreiro, E & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. & Gómez, M. (Compiladores) (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (1a. ed). México: Siglo XXI Editores, S.A.

Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la Alfabetización: Psicogénesis. En Goodman, Y. (comp.) *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. Buenos Aires: Aique.

Garton, A & Pratt C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.

Goodman, K. (1995). *El lenguaje Integral*. Argentina: Aique.

Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación Socio - Educativa*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC)- Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

Jolibert, J. (1991). *Formar niños productores de textos* (1a. ed.). Chile: Hachette.

Jolibert, J. & Jacob, J. (Coords) (1998). *Interrogar y producir textos auténticos; Vivencias en el aula*. Chile: Dolmen.

Jolibert, J. (2001). *Formar lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada*. En: Bofarull et al., *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (1998). *Lengua Castellana. Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2003). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá.

Montealegre, Rangel, Sánchez & Beltrán. (2011). Las prácticas pedagógicas movilizadoras de la expresión escrita en niños y niñas de grado primero a través de los proyectos de aula. En *Primer Encuentro de Transformaciones e Investigaciones en Pedagogía del lenguaje*. Encuentro Tiple. (255-264) Fundación Universitaria de San Gil. Unisangil Editora.

Pérez, M. & Roa, C. (2010). *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo*. Bogotá: Kimpres Ltda.

Secretaría de Educación Distrital. (2010). *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo*. Bogotá.

Teberosky, A. (2001). *Aprendiendo a Escribir* (4a. ed.). Universidad de Barcelona - España: Horsori Editorial.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del Lenguaje Escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas* (1a. ed.). España: Anthropos.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2014). Líneas de investigación. En *Documento de Registro calificado de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna*. Bogotá.

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

Vygotsky, L.S. (1996). *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito*, Obras escogidas, Tomo 3. Madrid: Visor.

Artículos

David, J. (2008). El aprendizaje y la lectura y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Revista Enunciación*, (13), 192- 206.

Moreno, S & Peña, J. (2013). La escritura en el medio escolar: un estudio en las etapas. *Educere*, (6), 397 - 408.

Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2009). El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2), 199-218.

Traducciones

Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la lectura y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Revista Enunciación*, 8 (1), 77- 98. Traductora Amparo Clavijo Olarte Ph.D

Trabajos de Grado de Maestría

Gallo, D. (2009). *Escritura y Creatividad la educación Inicial*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Ruíz, A. (2012). La construcción de la escritura en el primer ciclo: entre las concepciones de los docentes y las representaciones sociales de los niños (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

Cibergrafía

Atorresi, A. & Bengochea, R. (2010). *Escritura: un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191925s.pdf>.

Braslavsky, B. (1992). Teoría socio-histórica cultural y el rol del maestro Alfabetización inicial. *Revista latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 4 (11), 11-28. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003974.pdf>

Caillou, (2014-03-21). Caillou envía una carta. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=CQXAOq5CJ24>

Camps, A. (1994). L'ensenyament de la composició escrita. Barcelona. Barcanova. – (1994b). En *Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica. Articles*, N.2, pp 7-20. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/3337389/Anna-Camps-Composicion-Escrita>

Cepeda, A. (2010). Cartas a granel en el Manuel. En *Leer, escribir y hablar en el aula. Prácticas socioculturales para inferir y agregar sentido a las palabras. ILEO Proyecto Incorporación de la lectura, escritura y oralidad*. (pp.44-47). Bogotá, Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado de o_ileo_30_03_2015.pdf.

Doll, D. (2002). La carta privada como práctica discursiva. Algunos rasgos característicos. *Revista Signos*, Vol. 35 (51-52), 33-57. Recuperado de <http://www.scielo.cl/>

- Fernández, L. (2012-12-19). Video Carta a los reyes magos. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=CCBDFMilk4g>
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización. Teoría y práctica. Siglo XXI*. Recuperado de: https://books.google.es/books?id=tEW6zogqGQEC&pg=PA29&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*. 3 (1), 1 -52. Recuperado de: <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/articulo/view/136/238>.
- Goodman, K. (1990). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Revista Lectura y Vida*. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/números/a11n2/11_02_Goodman.pdf.
- Gutiérrez, R. (2014). Interacción de los componentes del Lenguaje oral en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, España. Recuperado de. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/39868>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, R., & Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. (4a. ed.). México: McGraw-Hill. Recuperado de https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf
- Hintze, G & Zandanel, M. (2012). Algunas nociones sobre el género epistolar a propósito de las cartas de Francisco Romero. *Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 29, 13-33. Recuperado de <http://bdigital.uncu.edu.ar/objetosdigitales/5585/002revista-cuyo29-hintze.pdf>.

James, S. (2013-09-26) Video cuento "Querido Salvatierra". Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=YKmVM_NxmGU.

Jolibert, J. (2000). ¿Mejorar o transformar "de veras" la formación docente? Aspectos críticos y ejes clave. *Lectura y Vida*. Recuperado en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n3/21_03_Jolibert.pdf.

Jurado, F. (2010). La dimensión pragmática de la escritura en el contexto universitario. En Panel la dimensión pragmática de la escritura. Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Investigación en Educación. Bogotá. Recuperado de: <https://semiosiske.files.wordpress.com/2010/07/fabiojurado.pdf>

Kalleg, C. (2008). El país de la ausencia: discurso epistolar en *Cartas para reinas de otras primaveras* de Jorge Teillier. (Tesis de Maestría). Universidad Austral de Chile. Escuela de Lenguaje y Comunicación. Chile. Recuperado de <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2008/ffk.14p/doc/ffk.14p.pdf>

Krasniqi, F. (2014). El texto epistolar: un punto de intersección entre los géneros discursivos y los géneros literarios. Universidad de Murcia, España. *Tonos Digital* 2, 1-17. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.utadeo.edu.co/eds/delivery?sid=c71a54542cb24ebfa074f49e769138a5%40sessionmgr4002&vid=12&hid=4213&ReturnUr...> 2/2

Linuesa, M. & Rodríguez, I. (2014). Enseñanza inicial de la lengua escrita. De la teoría a la práctica. *Revista Aula* 20, (pp.105-121) Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214402/article/view/12564/1288

Lobel A, (15-02-2015). Sapo y Sepo son amigos. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=spQc22W-MXs>

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2014), Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55308.html>.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2016). Plan Decenal de Educación. Disponible en: http://iejosefelix-sabaneta-antioquia.edu.co/apc-aa-files/64363866636566373566336565336565/articles166057_compendio_general.pdf

Ochoa, S., Correa, M. Aragón, L. & Mosquera, S. (2008). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. *Educación y Educadores*, 13 (1). Recuperado de http://www.google.com/url?q=http%3A%2F%2Fwww.scielo.org.co%2Fscielo.plnp%3Fscript%3Dsci_serial%26pid%3D0123.

Ortega, P. (2011). El Proyecto de aula y su relación con la construcción de la lengua escrita. (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana. Facultad de Educación. Chía, Colombia. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/3301/Paola%20Andrea%20Ortega%20Ortiz.pdf?sequence=1>.

Requena, R. (s.f). “*La carta de los deseos*”. Recuperado de: <http://www.educapeques.com/cuentos-infantiles-cortos/cuentos-para-inos/cuento-infantil-carta-deseos.html>.

Reyes, A. (2013 -02-19). *Cuento para niños el gato con cartas toral*. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=18xVU_pWXvk

Richmond, P. G. (1974). Introducción a Piaget (Vol. 1). Editorial Fundamentos. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=Q8BAzP-wjZcC&pg=PA41&lpg=PA41&dq=pensamiento+sincr%C3%A9tico+piaget&source=bl&ots=s-MOPK-Ozo&sig=Z0Tz6zxYtSKwtfbwgtW_OMJ2L1g&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj8-2-scLPAhVEHR4KHZTOD604ChDoAQgwMAc#v=onepage&q=pensamiento%20sincr%C3%A9tico%20piaget&f=false.

- Salas, J. (2013). Necesidad de textos auténticos y adaptados en la enseñanza del idioma inglés con fines específicos. *Pedagogía Universitaria*, 18(4). Recuperado de http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/592/pdf_15
- Sánchez, V., Borzone, A. & Diuk, B. (2010). La escritura de textos en niños pequeños: Relación entre la transcripción y la composición. (Estudio). *Universitas Psychol.* 6(3) 559- 569. Recuperado de file:///C:/Users/ESTUDIANTE/Downloads/140-171-2-PB%20(7).pdf
- Sepúlveda, L. A. (2011). El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re) escritura. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona. España. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/80535/LASC_TESIS.pdf?sequence=1
- Sierra, V. (2004). As cartas e a Escola. Los manuales epistolares para niños en la España del Siglo XX. *História da Educação*, 16, 59-77. Recuperado de Dialnet-AsCartasEAEscolaLosManualesEpistolaresParaNinosEnI-4061733
- Sypriano, L. (2013-10-09). ¡Murió el tío Enrico! ¡Gastón se volvió rico! Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ZXAK7ShD3tI>.
- Teberosky, A. (2003). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. *Cuadernos de Pedagogía*. (330). 42-45. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/>
- Vygotsky, L.S. (1989). *Internalización de las funciones psicológicas superiores. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Editorial Crítica. Recuperado en http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf
- Vygotsky, L. S. (1995). *Génesis de las funciones psíquicas superiores. Obras escogidas*. Tomo 3. Recuperado de <http://ebiblioteca.org/?/ver/72614>

Webb, H. (2005). Un modelo de acercamiento a la cuestión de los textos auténticos en los cursos básicos: El por qué, con qué, cuándo y cómo, quién, dónde y cuáles. *Hispania*, 8(3), 545-556. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/20063158>

Anexos

Anexo 1. Silueta de una carta de invitación con indicaciones	124
Anexo 2. Lista de cotejo (autoevaluación de una carta de invitación)	125
Anexo 3. Formato de escritura final de una carta de invitación	126
Anexo 4. Lista de cotejo (coevaluación de la carta de invitación)	127
Anexo 5. Formato de respuesta a una carta de invitación	128
Anexo 6. Ejemplo de una carta de solicitud	129
Anexo 7. Formato de la escritura final de una carta de solicitud	130
Anexo 8. Lista de cotejo (autoevaluación de una carta de solicitud)	131
Anexo 9. Formato de la escritura final de una carta de solicitud	132
Anexo 10. Matriz de coevaluación de una carta de solicitud	133
Anexo 11. Formato de la primera escritura de una carta de solicitud CQA	134
Anexo 12. Formato de la primera escritura de una carta de información	135
Anexo 13. Lista de cotejo (autoevaluación carta de solicitud de información)	136
Anexo 14. Matriz de coevaluación de la carta de solicitud de información	137
Anexo 15. Formato de la escritura final de la carta de solicitud de información	138
Anexo 16. Carta de una estudiante para su amiga	139
Anexo 17. Carta de una estudiante a un compañero hospitalizado	140
Anexo 18. Carta de una estudiante para pedir disculpas	141
Anexo 19. Carta de una estudiante dirigida a una amiga del otro colegio	142
Anexo 20. Carta de una estudiante para felicitar y agradecer a su mamá	143
Anexo 21. Carta de un estudiante para felicitarlo por ganar el partido	144
Anexo 22. Carta de una estudiante para felicitar a otra por su cumpleaños	145
Anexo 23. Carta de una estudiante para agradecer por una carta que recibió	146
Anexo 24. Carta de un estudiante dirigido a una amiga para pedirle disculpas	147
Anexo 25. Carta de una estudiante para expresar algunas preocupaciones	148
Anexo 26. Carta de estudiantes a su profesora para dar respuesta a una invitación	149
Anexo 27. Carta de una estudiante dirigida a su profesora para pedir un favor	150
Anexo 28. Carta de un estudiante a su mamá para felicitarla por el día de la mujer	151
Anexo 29. Carta de una estudiante a su profesora para concretar una invitación	152

Anexo 30. Carta de una estudiante para pedirle que no pelee con su papá	153
Anexo 31. Carta de una estudiante para pedir que no se haga una evaluación	154
Anexo 32. Carta de una estudiante para invitar a jugar a una compañera	155
Anexo 33. Carta de una estudiante para darle la bienvenida a una profesora	156
Anexo 34. Carta de un estudiante para solicitar que lo deje repartir el refrigerio	157
Anexo 35. Participación de los estudiantes del CJAG como interlocutores	158
Anexo 36. Participación de los estudiantes del CQA como interlocutores	159
Anexo 37. CD con material audiovisual	160
Anexo 38. Acta de socialización del proyecto en orientación (CQA)	161
Anexo 39. Acta de socialización del proyecto en Ciclo I (CJAG)	162
Anexo 40. Autorización de uso de imagen de los estudiantes por sus acudientes	163

Anexo 1. Silueta de una carta de invitación con indicaciones

Silueta (carta de invitación)

Borrador (carta de invitación)

Lugar y fecha

Cargo

Nombre de la persona a la que le escribimos

Asunto

Saludo

Cuerpo: es el mensaje de la carta donde nos debemos presentar con el nombre, curso y colegio. Escribir que deseamos invitarlos a una fiesta de integración para conocernos. Además colocaremos el nombre del colegio, dirección, barrio, fecha y hora de la reunión.

Despedida

Firma

Anexo 2. Lista de cotejo (autoevaluación de una carta de invitación).

Lista de Cotejo





Secuencia No. 2: Autoevaluación Carta de Invitación

INSTRUCCIONES: Coloca una X en la casilla de 3 estrellas si cumples con el indicador o en la de una estrella si te faltó.

NOMBRE: _____

COLEGIO: _____

FECHA DE APLICACIÓN: _____

INDICADORES	 	 
¿Tu carta de invitación tiene todas las partes? (lugar y fecha, destinatario, asunto, saludo, mensaje, despedida y firma)		
¿Tu mensaje expresa claramente la invitación a la fiesta de integración?		
¿Tu carta está ordenada y tu letra es clara?		



Anexo 3. Formato de escritura final de una carta de invitación

Anexo No. 3

Formato Escritura Final Carta de Invitación




Asunto: _____

Anexo 4. Lista de cotejo (coevaluación de la carta de invitación).

Lista de Cotejo

Secuencia No. 2: (Coevaluación)

INVESTIGUEMOS LA CARTA DE INVITACIÓN DE TU AMIGO SECRETO



INSTRUCCIONES: Coloca una X en la casilla de 3 estrellas si cumples con el indicador o en la de una estrella si te faltó.

NOMBRE: _____

COLEGIO: _____

FECHA DE APLICACIÓN: _____

INDICADORES	☆☆☆	☆
¿La carta que te llegó tiene todas las partes? (Lugar y fecha, destinatario, asunto, saludo, mensaje, despedida y firma)		
¿Tu amigo se presenta y te invita a la fiesta de integración?		
¿La carta que te llegó está ordenada y la letra es clara?		

Tu nombre es: _____

Tu colegio es: _____

La fecha de hoy es: _____

Anexo 6. Ejemplo de una carta de solicitud

Anexo No. 6

Ejemplos de Carta de Solicitud

Bogotá, Mayo 13 de 2015

Administradora

Lucy Pineda

Asunto: Solicitud

Cordial saludo:

Por medio de la presente me dirijo a usted con el fin de solicitar se me asigne el parqueadero de la moto al que tengo derecho por ser habitante del Conjunto Residencial Los Pinos, ya que cumplí con todos los documentos que se me exigió para la asignación.

Agradeciendo la atención prestada,

JORGE SIERRA

Apartamento 504 – Torre 2

Anexo 7. Formato de la primera escritura de una carta de solicitud

Anexo No. 7

Formato Escritura Inicial Carta de Solicitud

Lugar y fecha	Borrador (carta de solicitud)
Cargo	
¿A quién le escribimos?	
Asunto (¿cuál es el motivo?):	
Saludo de cortesía:	
+	
<p>Cuerpo: Primero preséntate con tu nombre y curso, luego escribe lo que necesitas solicitar (permiso para la fiesta de integración y recibimiento de los niños del Colegio Quiroga Alianza) y después explica por qué es necesaria hacer esta reunión.</p>	
Despedida	
Firma	

Anexo 8. Lista de cotejo (autoevaluación de una carta de solicitud)

Lista de Cotejo



Secuencia No. 3: Autoevaluación Carta de Solicitud

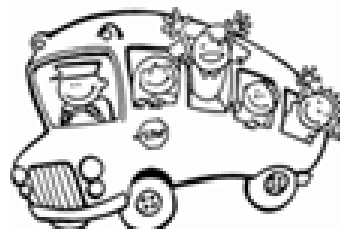
INSTRUCCIONES: Coloca una X en la cara feliz si cumpliste con el indicador o en la cara triste si no lo cumpliste.

NOMBRE: _____

COLEGIO: _____

FECHA DE APLICACIÓN: _____

INDICADORES		
La carta que escribiste tiene todas las partes? (Lugar y fecha, destinatario, asunto, saludo, mensaje, despedida y firma)		
¿Tu mensaje expresa claramente la solicitud de autorización para asistir a la fiesta de integración y colocaste las razones?		
¿Tu carta está ordenada y tu letra es clara?		



Anexo 9. . Formato de la escritura final de una carta de solicitud

Anexo No. 9

Formato Escritura Final Carta de Solicitud

★

Asunto:

Anexo 10. Matriz de coevaluación de una carta de solicitud

Anexo No. 10

REVISEMOS LA CARTA DE SOLICITUD DEL GRUPO

(Coevaluación.)

Secuencia No.3.

HOLA ... ACABAMOS DE CONSTRUIR ENTRE TODOS LA CARTA DE SOLICITUD PARA RECTORÍA, DEBEMOS ANALIZAR LOS CRITERIOS PARA VALORAR SI LA CARTA DE SOLICITUD LOS CUMPLE, TENDREMOS UN SECRETARIO Y SOMBRERÁ EL CRITERIO QUE CONSIDEREMOS COMO GRUPO

NUESTRO CURSO ES : _____

DEL COLEGIO : _____

LA FECHA DE HOYES: _____



Desempeño Criterio	Alto ★ ★ ★	Básico ★ ★	Bajo ★
Partes de la carta de solicitud	Se observan todas las partes de la carta de la carta de solicitud.	Se observa que falta al menos una de las partes de la carta de solicitud.	No se observa en forma completa las partes de la carta de solicitud.
El Mensaje: La solicitud.	Se solicita la autorización para la reunión de integración de los dos colegios y se justifica las razones.	Se solicita la autorización para la reunión de integración de los dos colegios pero falta justificar las razones.	Se solicita la autorización pero no es clara la solicitud ni las razones.
Orden y Letra	Utilizo los espacios del formato en forma ordenada y escribió con letra bonita.	Utilizo algunos de los espacios del formato y escribió con letra bonita.	Utilizo en forma desordenada los espacios del formato y la letra no se entiende.

Anexo 11. Formato de la primera escritura de una carta de solicitud CQA

Anexo No. 11

Formato Escritura Inicial de Carta de Solicitud CQA

Lugar y fecha	Borrador (carta de solicitud)
Cargo	
¿A quién le escribimos?	
Asunto (¿cuál es el motivo?):	
Saludo de cortesía:	
<p>Cuerpo: Primero preséntate con tu nombre y curso, luego escribe lo que necesitas solicitar (permiso para asistir a la fiesta de integración al Colegio José Antonio Galán y después explica por qué es necesaria hacer esta reunión.</p>	
Despedida	
Firma	

Anexo 13. Lista de cotejo (autoevaluación carta de solicitud de información)

Lista de Cotejo



Secuencia No. 4: Autoevaluación Carta de Información

INSTRUCCIONES: Coloca una X en la cara feliz si cumpliste con el indicador o en la cara triste si no lo cumpliste.

NOMBRE: _____

COLEGIO: _____

FECHA DE APLICACIÓN: _____

INDICADORES		
La carta que escribiste tiene todas las partes? (Lugar y fecha, destinatario, asunto, saludo, mensaje, despedida y firma)		
¿Tu mensaje solicita información acerca de fondos económicos para el transporte y asistir a la fiesta de integración?		
¿Tu carta está ordenada y tu letra es clara?		



Anexo 14. Matriz de coevaluación de la carta de solicitud de información

Anexo No. 14

CARTA DE INFORMACION COLECTIVA

(Coevaluación)

Secuencia No.4.

TODOS ACABAMOS DE APORTAR PARA LA ESCRITURA DE UNA CARTA COLECTIVA PARA SOLICITAR INFORMACIÓN SOBRE UN ASUNTO QUE SE REQUIERE PARA LA FIESTA DE INTEGRACIÓN, REALIZAREMOS UNA VALORACIÓN DE LOS CRITERIOS PARA ESTE TIPO DE CARTA; PARA ELLO DESIGNAREMOS UN SECRETARIO Y SOMBREARÁ EL CRITERIO QUE CONSIDEREMOS COMO GRUPO QUE SE CUMPLE.

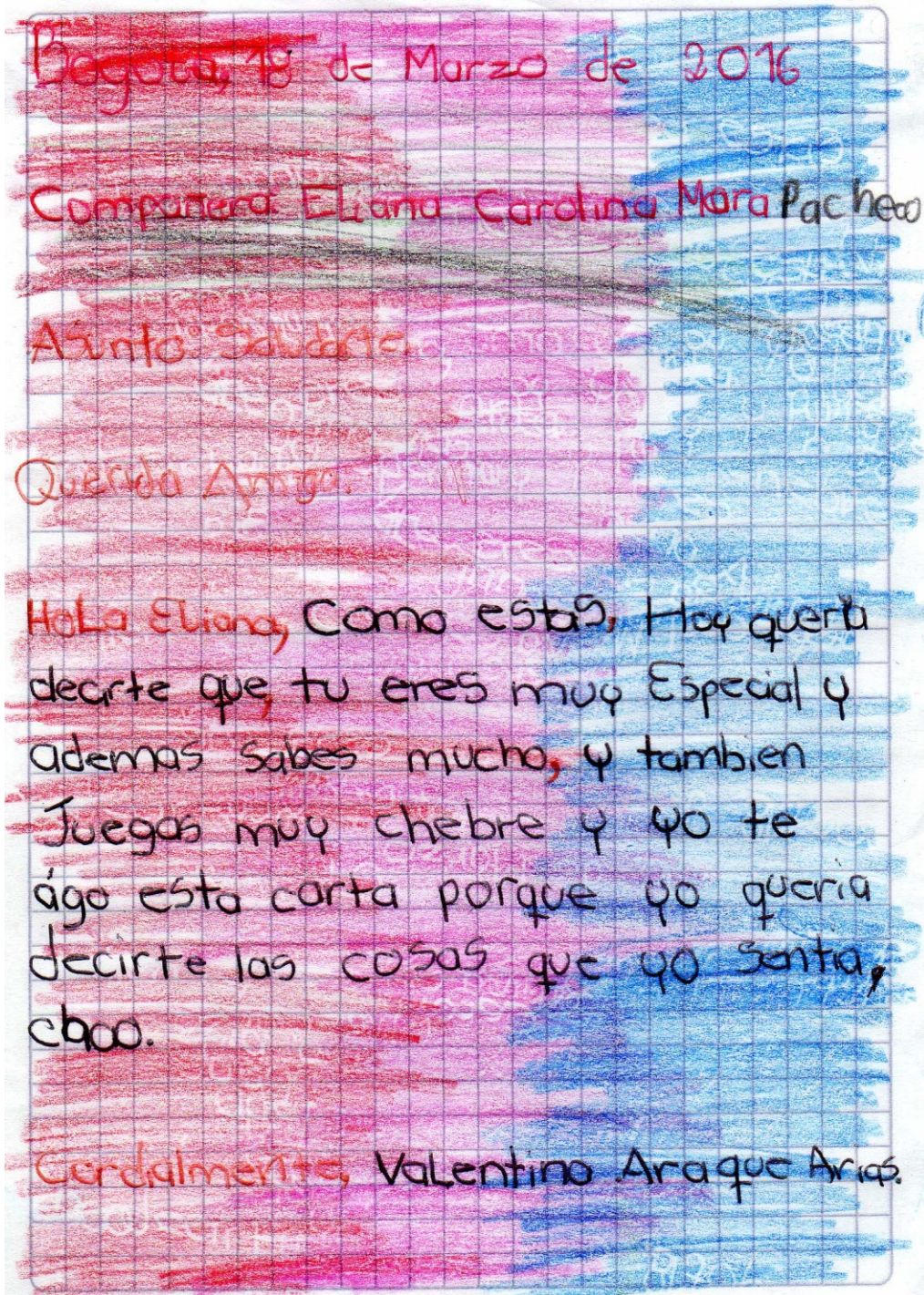
NUESTRO CURSO ES : _____

DEL COLEGIO : _____

LA FECHA DE HOYES : _____

Desempeño Criterio	Alto ★ ★ ★	Básico ★ ★	Bajo ★
Partes de la carta de solicitud	Se observan todas las partes de la carta de la carta de solicitud.	Se observa que falta al menos una de las partes de la carta de solicitud.	No se observa en forma completa las partes de la carta de solicitud.
El Mensaje: La solicitud.	En el mensaje se pide la información necesaria para contratar servicios necesarios para la reunión de integración incluyendo datos de fechas y horarios.	En el mensaje se pide la información necesaria para contratar servicios necesarios para la reunión de integración pero falta datos como fechas y horarios	Se solicita información pero no es claro el mensaje y la solicitud ni las razones.
Orden y Letra	Utilizo los espacios del formato en forma ordenada y escribí con letra bonita.	Utilizo algunos de los espacios del formato y escribí con letra bonita.	Utilizo en forma desordenada los espacios del formato y la letra no se entiende.

Anexo 16. Carta de una estudiante dirigida a su amiga para expresar sus sentimientos de amistad



Anexo 17. Carta de una estudiante dirigida a un compañero que lleva hospitalizado dos meses a causa de leucemia

Bogotá, 21 de febrero de 2016

Compañero:

Julián Camilo Delgado

Asunto: saludarte

Querido amigo

Querido amigo:

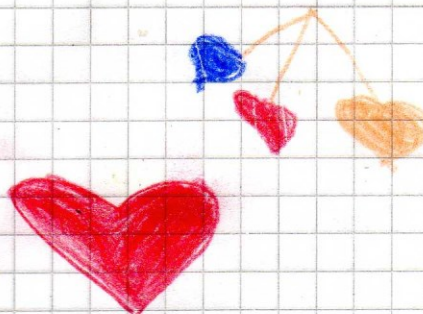
hola Julian quiero que muy pronto estes con nosotros cuando estes con nosotros tenemos que contarte muchas cosas tendremos muchas sorpresas para ti todos te apollan para que estes con nosotros y queramos jugar con tigo.

Atentamente,

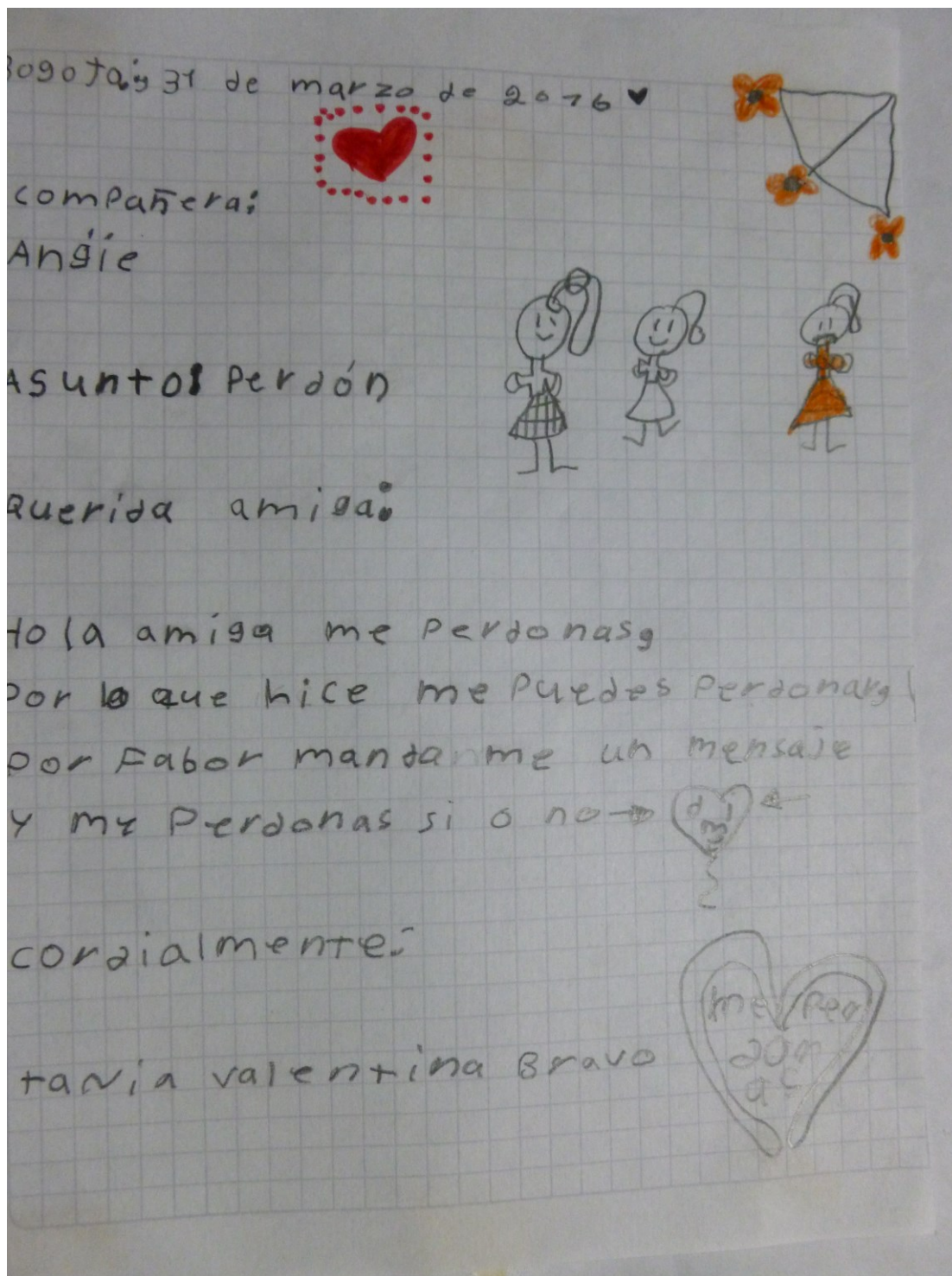
Atentamente,

Gabriela Bedoya Mendez

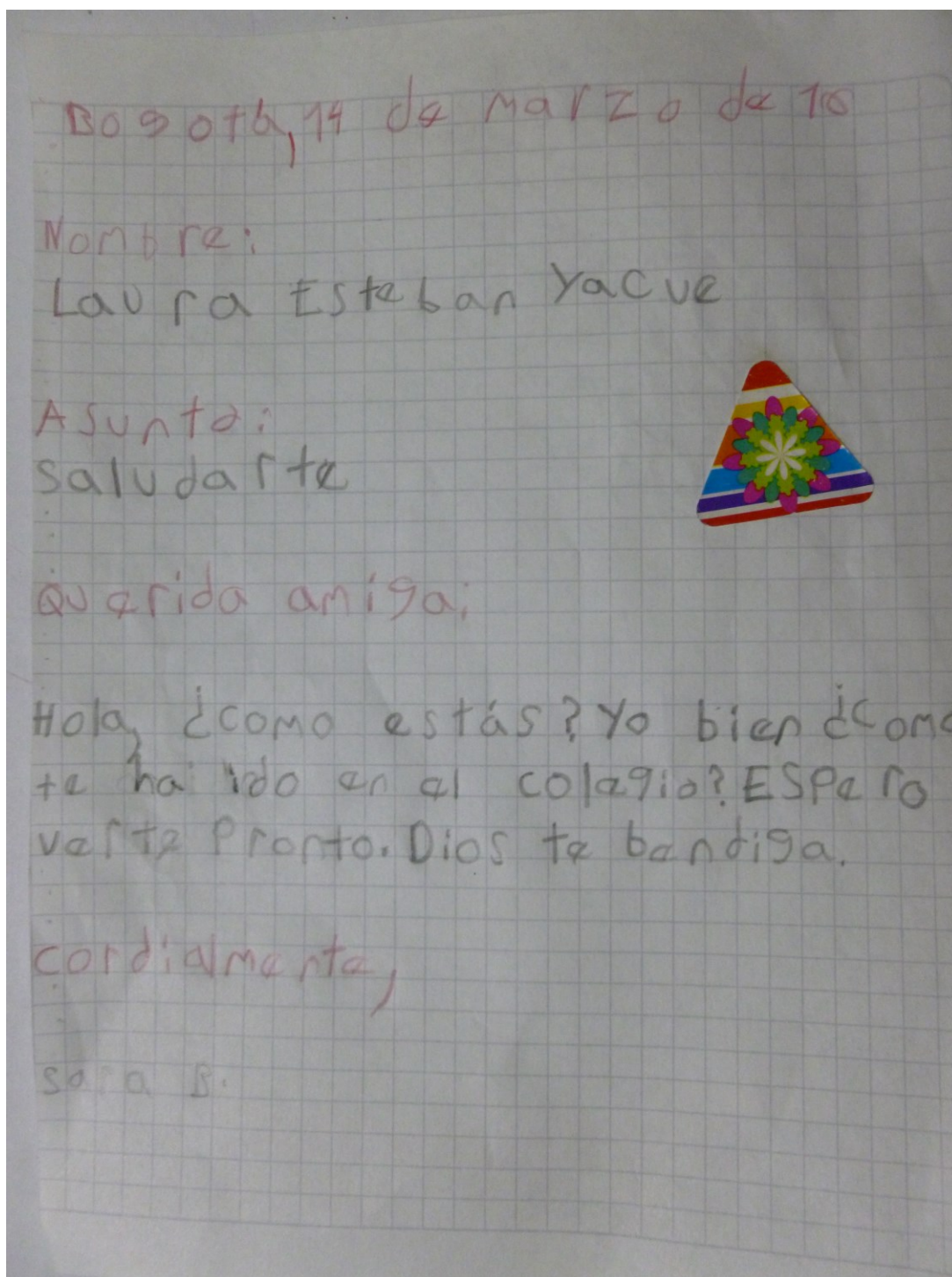
mejorate



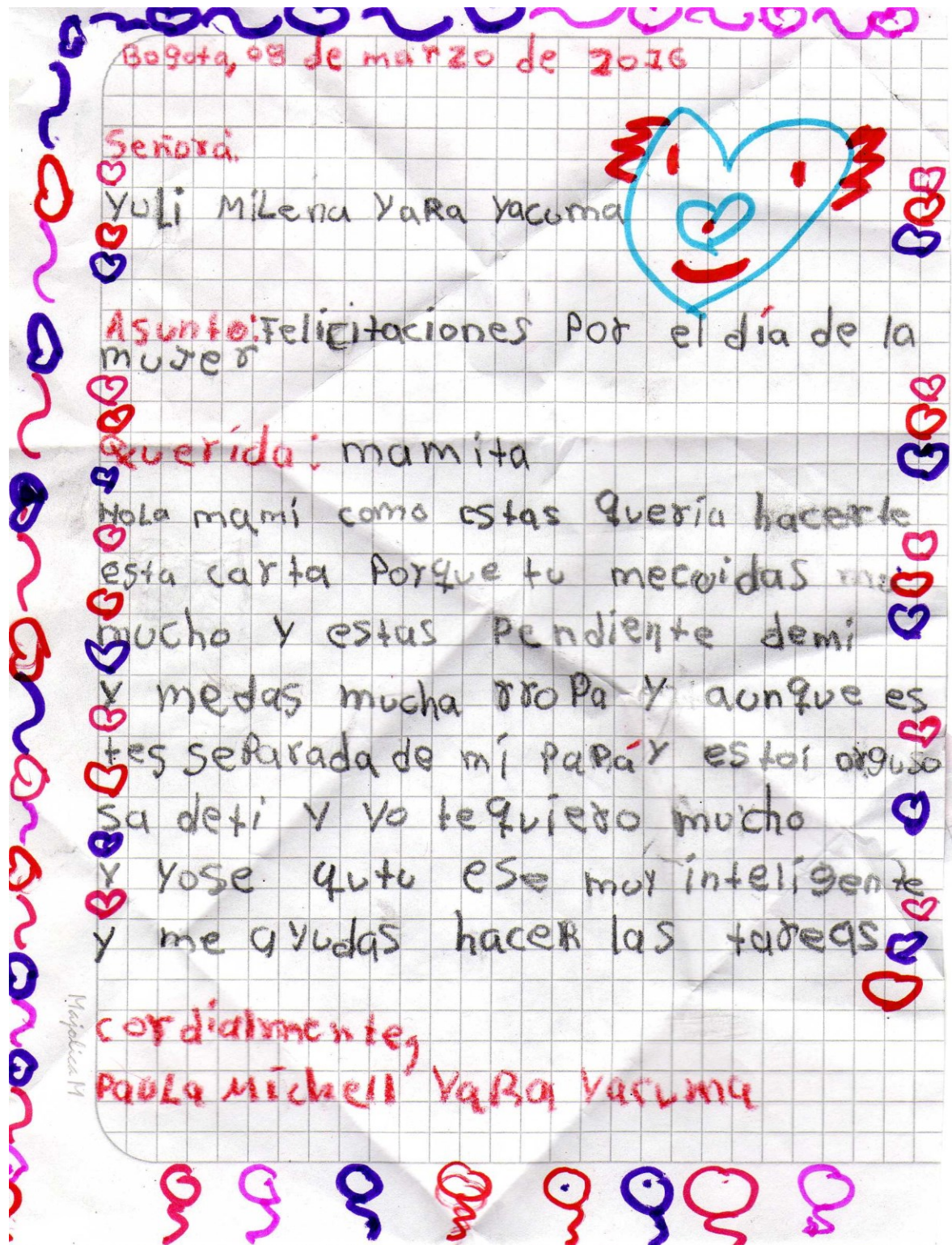
Anexo 18. Carta de una estudiante a una amiga con el objetivo de pedirle disculpas



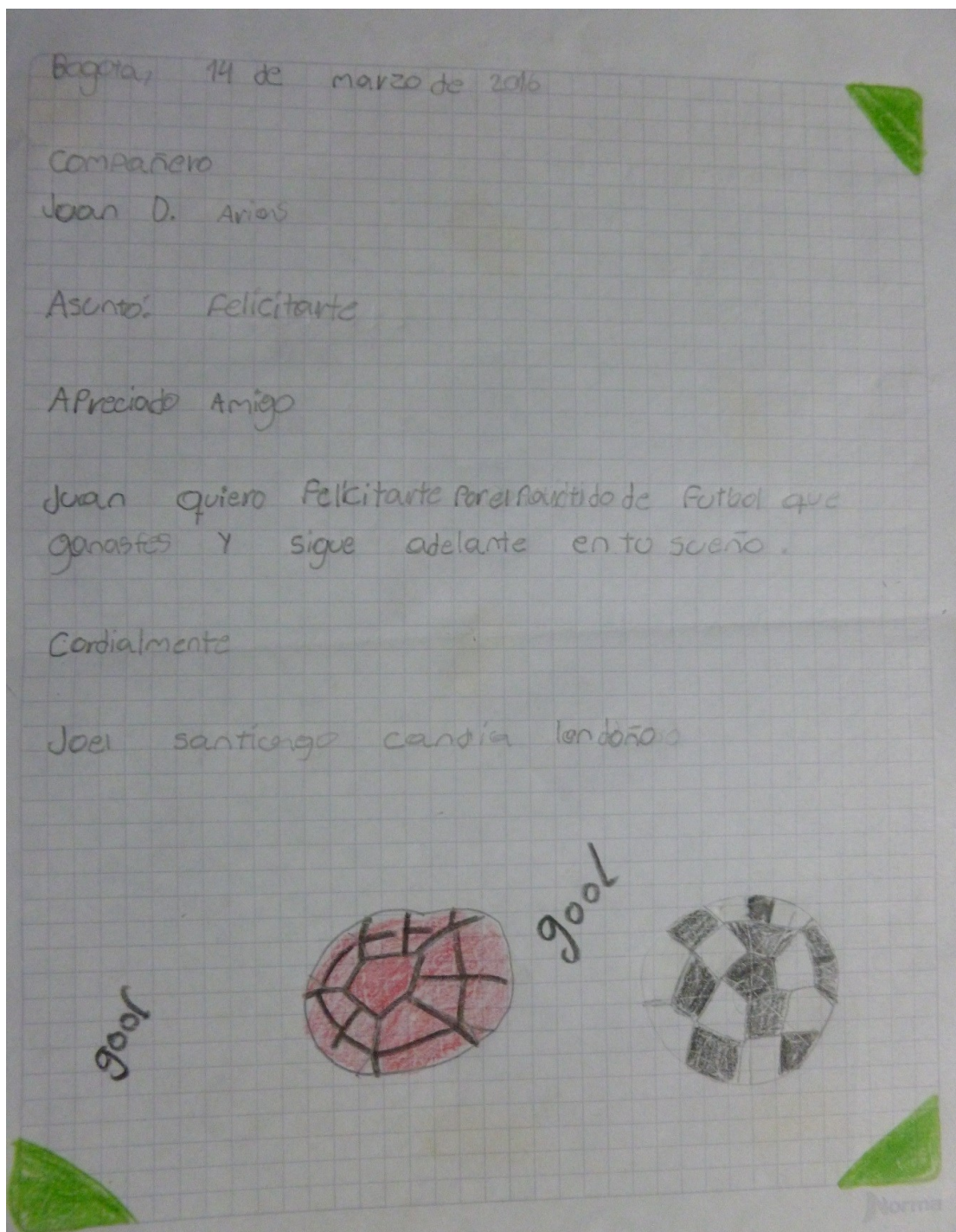
Anexo 19. Carta de una estudiante del CJAG dirigida a una compañera del CQA con el ánimo de saludarla



Anexo 20. Carta de una estudiante dirigida a su mamá para felicitarla y agradecerle



Anexo 21. Carta de un estudiante dirigida a su amigo para felicitarlo por ganar el partido de fútbol



Anexo 22. Carta de una estudiante dirigida a su compañera para felicitarla por su cumpleaños

BOGOTÁ, 04 de marzo de 2016

Compañera:

Angie Camila Vaca Díaz

ASUNTO: Feliz cumpleaños

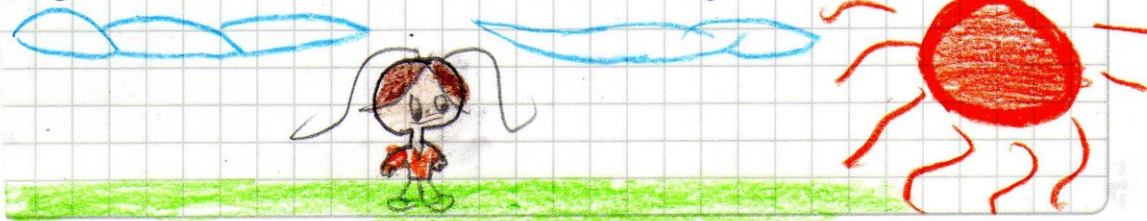


Querida amiga:

Angie, yo estoy muy contenta por tu cumpleaños, espero que los cumplas muy contenta con tu familia y que te den muchos regalos.

Atentamente,

Angie Patricia Bustos Camargo



Anexo 23. Carta de una estudiante dirigida a una amiga para agradecerle por la carta que le escribió

Rogotá, 09 de marzo de 2016.

Compañera:

Laura Carlos.

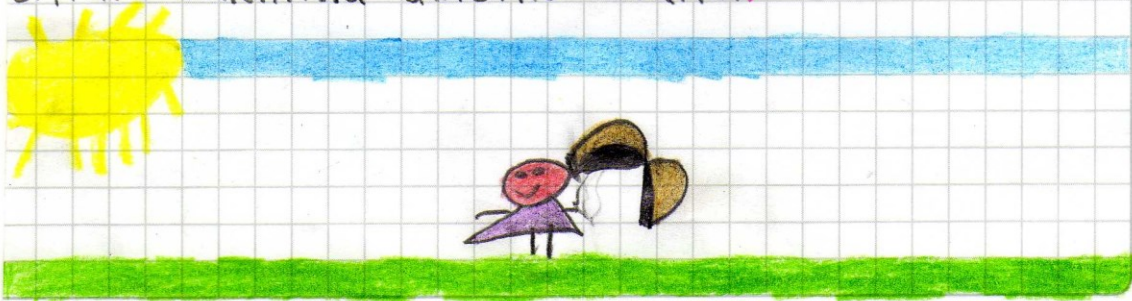
Asunto: querida amiga:

querida amiga:

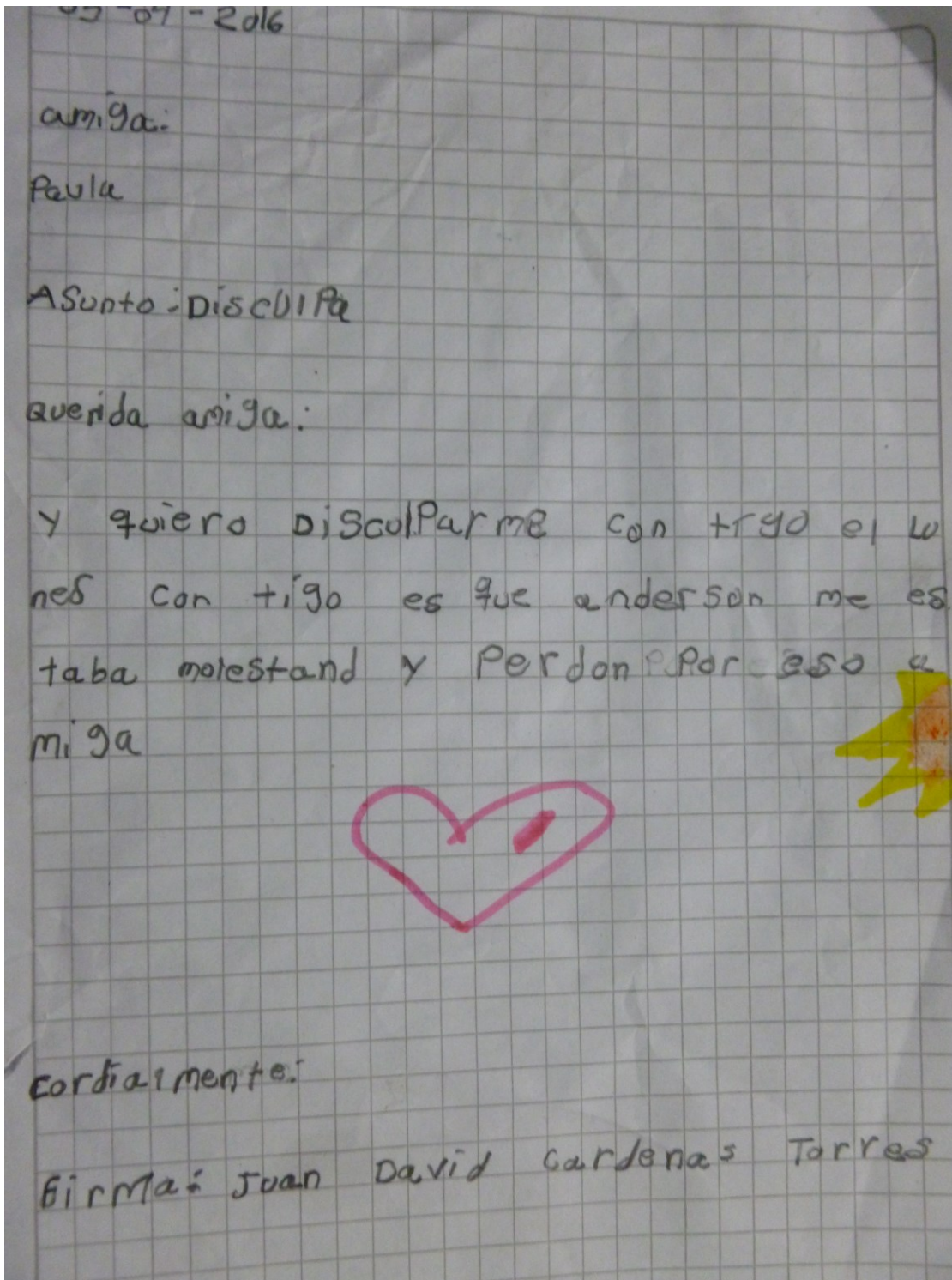
Laura gracias por la carta estaba muy bonita
muchas, muchas gracias con todo mi corazón, con
Amor Valentina.

cordialmente.


Britney Valentina Gordillo Marin.



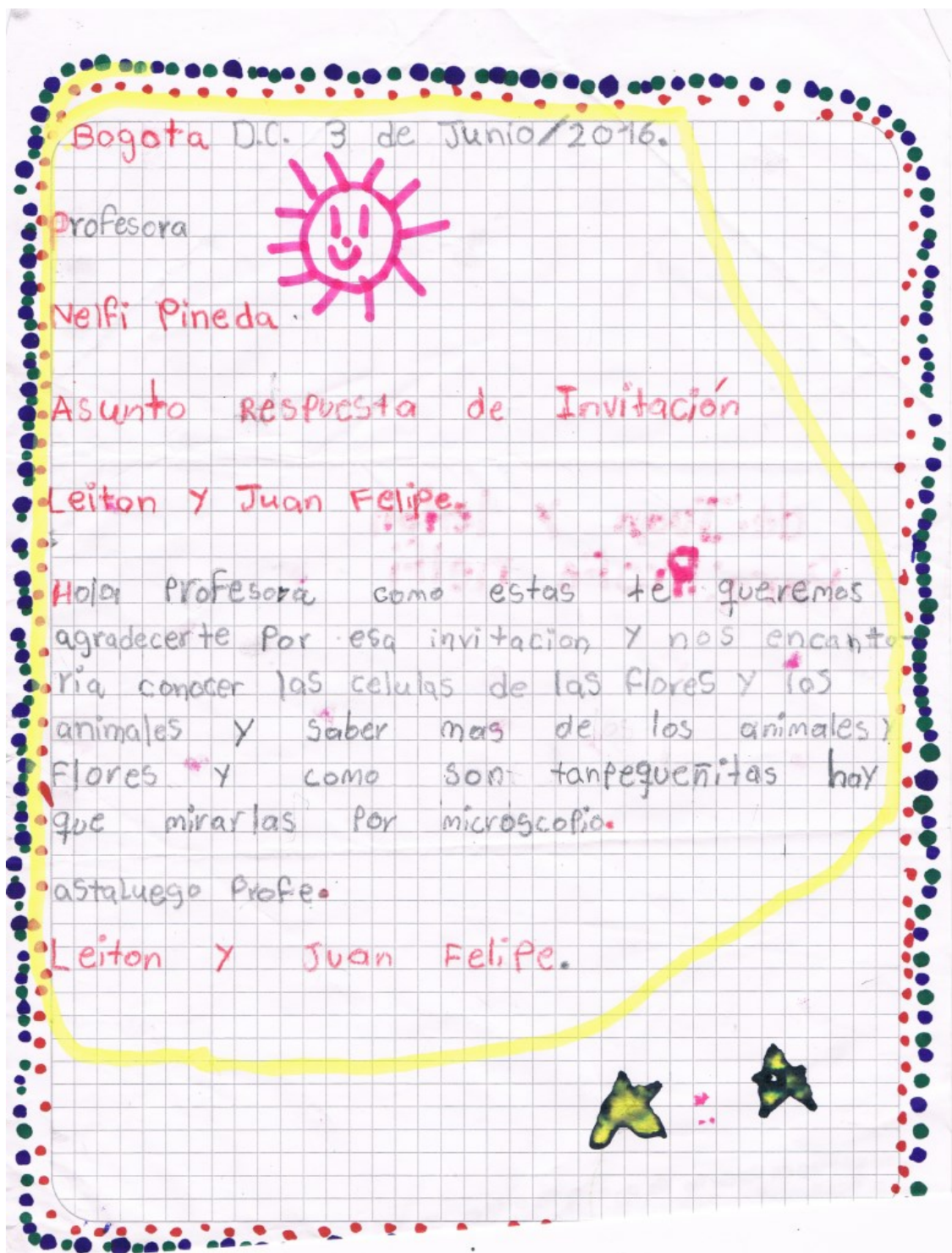
Anexo 24. Carta de un estudiante dirigido a una amiga para pedirle disculpas



Anexo 25. Carta de una estudiante dirigida a su profesora para contarle algunas preocupaciones

Bogotá, 27 de marzo de 2016
 Profesora:
 Nair Lorena García Marín
 Asunto: Saludarle
 Apreciada: Profesora
 Hola Nair cómo estas yo no
 esto y din te polla a decir
 estor griste porque mi tío
 esta en el ospital ha mi
 tío un señor le pego una
 puñalada es el cuello profe
 puedo repartir refrigerio si
 te ke lo mucho.
 Cordialmente Estudiante
 paula michel yaira yacuna

 +. Q. M.

Anexo 26. Carta de unos estudiantes dirigida a su profesora para darle respuesta a una invitación



Anexo 27. Carta de una estudiante dirigida a su profesora para pedirle un favor

Bosota, 09 de marzo del 2016

Profesora: Nair Lorena Salsica

Asunto: pedir un favor

Asunto: pedir un favor

Apreciada profesora

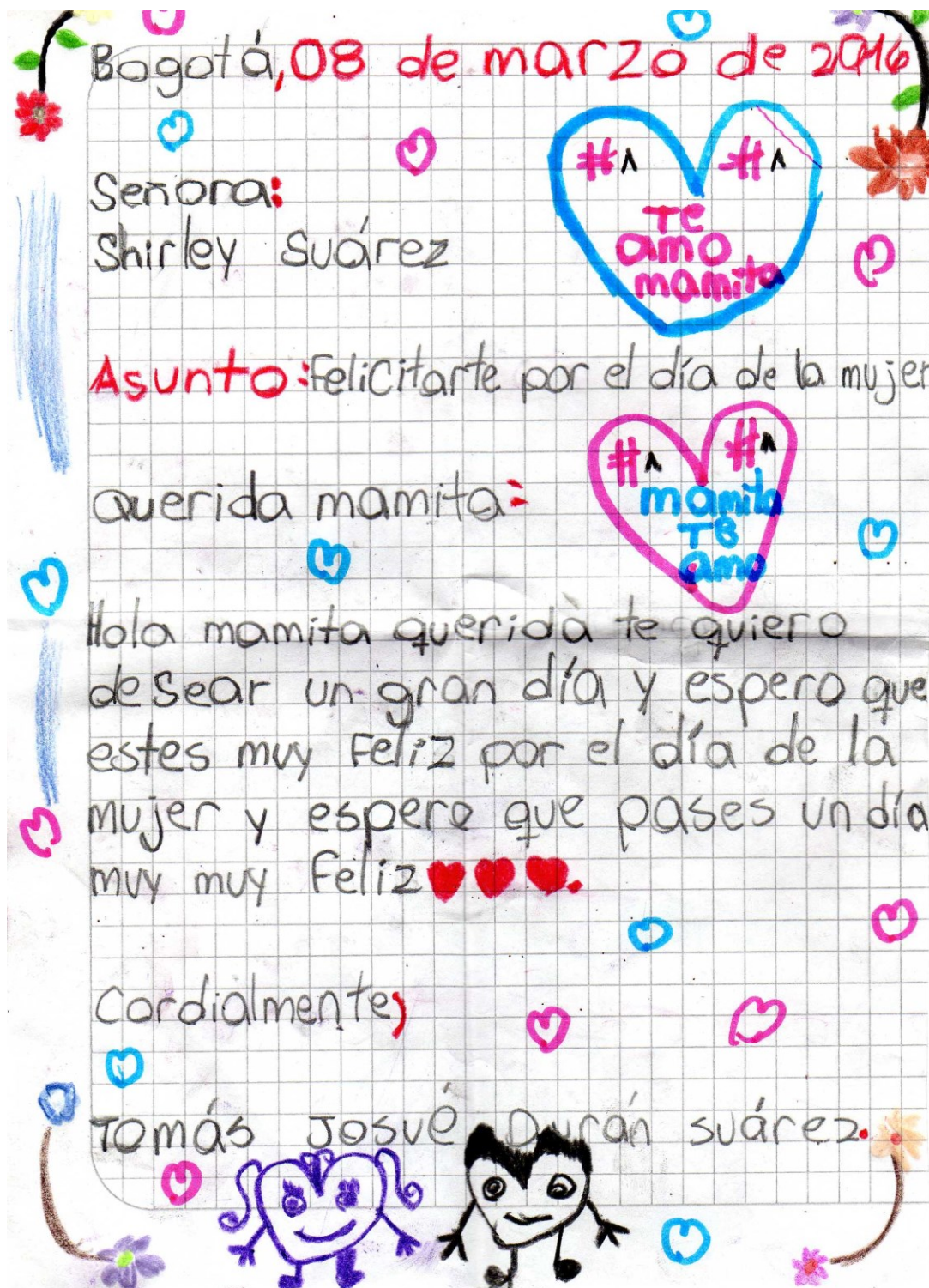


Apreciada profe, yo quiero pedirte un favor es que si tu me metes al partido de fútbol y también me voy a portar bien para todo este año y me lo prometes por favor es que a mi me gusta mucho el fútbol desde que me enseñaron a jugar desde ahí me gustó mucho el fútbol

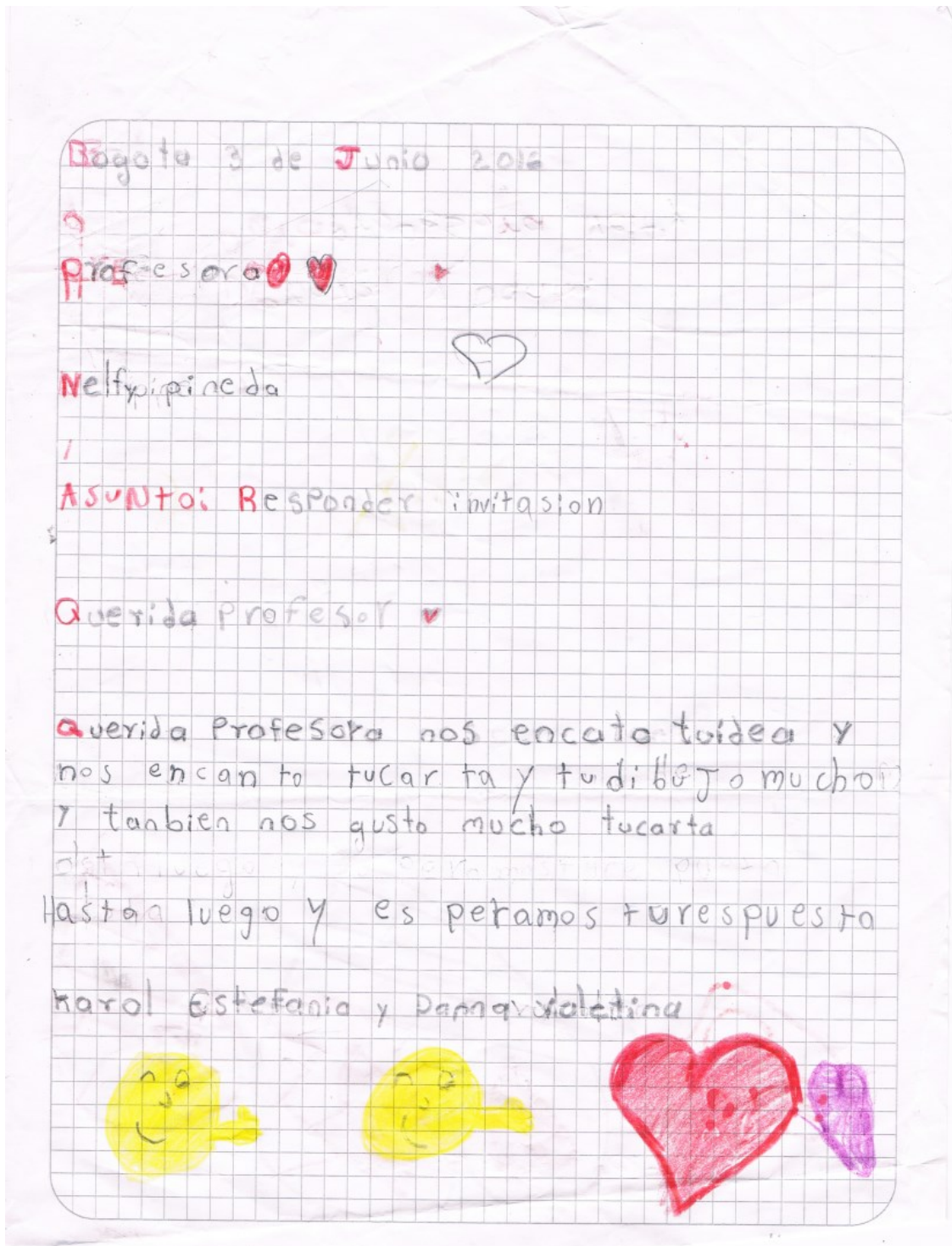
cordialmente

Jany Mariana Cotamo Diaz.

Anexo 28. Carta de un estudiante dirigida a su mamá para felicitarla por el día de la mujer



Anexo 29. Carta de una estudiante dirigida a una profesora para concretar una invitación



Anexo 30. Carta de una estudiante dirigida a su mamá para agradecerle y pedirle que no pelee con su papá

Bogotá, 14 de marzo de 2016

señora:
Yuli melena yara yacoma

Asunto: saludarte


querida mamá:

Hola: mami como estas yo te quie
ro mucho Gracias Por darme
lo que necesito y no quiera que
pelea con mi Papa Gracias
por ayudarme hacer las tareas
y por todo mas


cordialmente:
tu hija. paula yara yacoma


Anexo 31. Carta de una estudiante dirigida a su profesora para pedirle que no haga la evaluación propuesta para esa fecha

1 **Bogotá, 28 de Marzo de 2016**

2  Te Amo

3 **Profesora:** Nair Lorena Garcia Marin

4 

5 **Asunto:** Pedirte Perdon. 

6 **Querida Profesora:**

7 Hola Profe Como estas queria decirte

8 que No digas la evaluación hoy

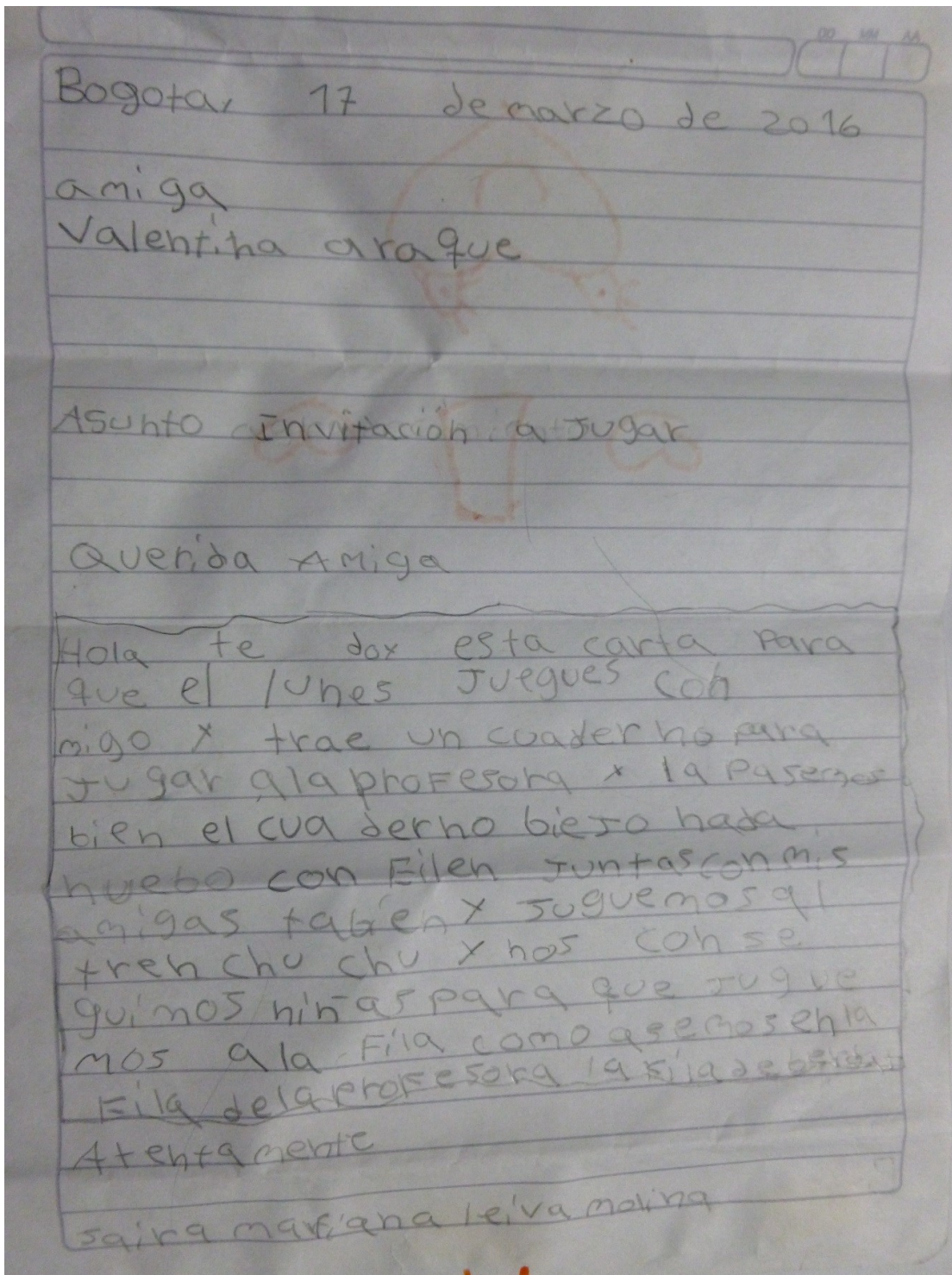
9 esq no me se todas las tablas

10 solamente me se la del 8, 9, 5, 2 y 16

11 Cordialmente,

12 Valentina Araque Arias...

Anexo 32. Carta de una estudiante dirigida a su compañera para invitarla a jugar y contarle lo que tiene preparado



Anexo 33. Carta de una estudiante dirigida a su profesora para darle la bienvenida al colegio luego de una incapacidad médica

Bogotá, de enero de 2016

Profesora:

Nair Lorena Garsía Marín

Asunto: Bienvenido

apreciada profe:

Hola profe ¿cómo llegaste bien o mal?

Profe yo todas las noches enésado por ti

¡am. Etc. Chao profe que te me,oras

prato.

Cardialmente

Eylen Callejas



Anexo 34. Carta de un estudiante dirigida a su profesora para solicitarle que lo deje repartir el refrigerio

Bogotá, 05 de Agosto de 2016

Profe:

Nair García Lorenz

Asunto: Repartir

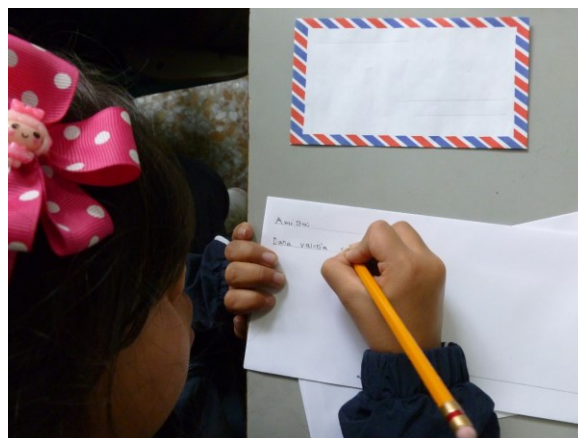
Querido Profesor:

Profe hoy puedo repartir el refrigerio de la fila 3 por favor gracia chao fue Dios la vendise.

cordialmente

Juan Arias

Anexo 35. Participación activa de los estudiantes del CJAG como interlocutores en el aula



Anexo 36. Participación activa de los estudiantes del CQA como interlocutores en el aula



Anexo 37. CD con material audiovisual

Grabación de audios

- A1. Reflexión sobre el asunto.
- A2. Clase sobre el asunto.
- A3. Escritura de carta colectiva al coordinador.
- A4. Entrevista a estudiantes – escritura de cartas.


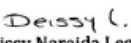




Vídeos

- V1. Trabajo por pares.
- V2. Segunda escritura de una carta.
- V3. Correo interinstitucional.
- V4. Afectación al destinatario.
- V5. Uso del buzón personal.

Anexo 38. Acta de socialización del proyecto en orientación (CQA)

	COLEGIO QUIROGA ALIANZA I.E.D. "Construyendo en y para la diversidad y el progreso social con calidad humana"	
Bogotá D.C., Octubre 10 de 2016		
DEPARTAMENTO DE ORIENTACION E INCLUSIÓN ESCOLAR		
ACTA 001		
<p>El departamento de Orientación apoya los objetivos y actividades relacionadas con Proyecto de vida para los estudiantes del grado Once a través del proyecto de "Escritura auténtica mediada por el Género Epistolar" y se establece comunicación directa entre los estudiantes del grado Segundo por medio de cartas donde los niños cuestionan a los estudiantes más grandes sobre sus planes al terminar el bachillerato.</p>		
 Andrea Posada Morales Orientadora Jornada Tarde	 Janeth Guzmán Docente Líder de Proyecto	
<small>SEDE A: Carrera 23 No 35 20 Sur Teléfono 27270978- 2780618 QUIROGA ALIANZA SEDE B: Carrera 24 No 38 00 Sur Teléfono 2798256- 7142264 GABRIELA MISTRAL</small>		

Anexo 39. Acta de socialización del proyecto en Ciclo I (CJAG)

 Acta de Reunión de Ciclo I – IED – JOSÉ ANTONIO GALÁN					
Zona y localidades		SÉPTIMA – BOSA			
Número de acta	01	Fecha	19 de mayo de 2016	Inicio de la reunión	5:30 pm
		Fin de la reunión	6:05 pm	Lugar de la reunión	Aula 102
Asistentes			Asunto	Socialización de experiencia investigativa en el ciclo I	
			AGENDA		
			<ul style="list-style-type: none"> • Saludo. • Socialización del proyecto de investigación titulado: "El género epistolar: una expresión de la escritura auténtica en el aula" adelantado en la institución por la Docente Nair Lorena García Marín. • Conversatorio. 		
Fecha de Elaboración		Elaborado por:		Próxima Reunión	
19 de mayo de 2016		Balvina Pérez Beltrán		Pendiente por agendar	
<p>Desarrollo de la Agenda</p> <p>I. Se inició la reunión con el saludo y agradecimiento por la asistencia de las docentes que conforman el ciclo I de la jornada de la tarde de la institución.</p> <p>II. Se continuó con la socialización del proyecto de investigación titulado: "El género epistolar: una expresión de la escritura auténtica en el aula" adelantado por la docente Nair Lorena García Marín (directora del curso 201); quien expuso en su orden: de dónde surgió el proyecto, en qué se justifica, cuáles son sus objetivos, las principales teorías en las que se basa, la metodología aplicada, el desarrollo de las secuencias didácticas, los alcances de la investigación y finalmente, la muestra de evidencias.</p> <p>III. Se dio paso al conversatorio sobre el trabajo presentado. Al respecto se llegó a las siguientes conclusiones:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Es de suma importancia que los niños de primer grado de escolaridad aprendan a escribir y produzcan sus textos conociendo a la vez las funciones y uso real de la escritura (vivencia de la función pragmática). b. La escritura de cartas es una buena estrategia para conseguir que los niños comuniquen lo que piensan, sienten y desean a los demás. c. Escribir a partir de las situaciones reales (escritura auténtica) y las vivencias de los niños garantiza un aprendizaje contextualizado y significativo. d. Con el desarrollo de la propuesta se logró que los estudiantes alcanzaran un alto grado de autonomía al escribir; esto en vista de que los niños no esperan que la docente dé la orden de escribir y además, lo hacen en el momento en que sienten la necesidad de hacerlo (no hay horarios). e. Las docentes expresan que desean replicar algunas actividades vistas en la propuesta del proyecto en sus aulas para desarrollarlas con sus estudiantes del grado primero. <p>IV. Fin de la reunión.</p>					
<p>Firmas de los asistentes a la reunión:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="text-align: center;">  Deissy Nereida Leguizamón Docente directora del curso 101 </div> <div style="text-align: center;">  Nair Lorena García Marín Docente directora del curso 201 </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">  Yuli Patricia Medina Docente directora del curso 102 </div> <div style="text-align: center;">  Balvina Pérez Beltrán Docente directora del curso 202 </div> <div style="text-align: center;">  Don Fredy Muñoz Coordinador E. </div> </div>					

Anexo 40. Autorización de uso de imagen de los estudiantes por parte de acudientes.

DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN DE USO DE IMAGEN SOBRE FOTOGRAFÍAS Y PARA USO PÚBLICO

Atendiendo al ejercicio de la Patria Potestad, establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia, el proyecto de investigación *El Género Epistolar: Una expresión de la escritura auténtica, del programa de maestría de Pedagogía de Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Solicita la autorización escrita del padre/madre de familia o acudiente del estudiante para que aparezca ante la cámara, en fotos y videos de las diferentes actividades pedagógicas que se realizarán en el aula apoyando el desarrollo del aprendizaje de la escritura, que serán presentadas y publicadas en el documento de investigación que tiene como título "*El Género Epistolar: Una expresión de la escritura auténtica*".

El propósito de las fotos y videos es documentar, presentar y publicar evidencias del trabajo investigativo realizado por las docentes Nair Lorena García M. – Yanneth Guzmán M; con fines netamente pedagógicos, sin lucro y en ningún momento será utilizado para objetivos distintos a los mencionados.


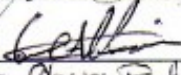
#	Estudiantes	Nombre Acudiente	Firma Acudiente	No. Cédula
1	Africano Cervantes Santiago	Yoride Cervantes	Yoride Cervantes	52105080
2	Arcana yate Nicol Damela	Maricel yate	Maricel yate	52462332
3	Baquero Leon Josep David	Elmer Baquero	Elmer Baquero	52063523
4	Basallo Carrillo Jan Felipe	Ana Jarbleidy	Ana Jarbleidy	1026551284
5	Botarguez Taveira Karol	Pablo Botarguez	Pablo Botarguez	1031158524
6	Cumacho Cifuentes wilmar felipe	Paula Cifuentes	Paula Cifuentes	52296225
7	Carrillo Gaudencio Nairi Lorena	Diana Gaudencio	Diana Gaudencio	1108930890
8	Esteban Yaque Laura Valentina	Marta Achupiz	Marta Achupiz	25567258
9	Echeverri Nandoz Johan Felipe	Wilson Guerra	Wilson Guerra	80.069051
10	Madrigal Arcia Camilo Andrea	Cesar Madrigal	Cesar Madrigal	7349.876
11	Medina Barbara Leiton Smith	Maria	Maria	52645038
12	Osorio Campos Oscar David	Berenice	Berenice	36540744
13	Quintero Lopez Jose David	Estelle Quintero	Estelle Quintero	41445419
14	Ramirez Alfredo Cesar David			

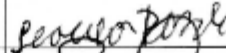


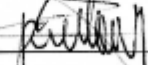
15	Rincon Caballero Daniel Santiago	Daniel Caballero	[Signature]	19084428
16	Salazar Baon Danna Valeria	Hernando Baon	Hernando Baon	4059209
17	Sarabia Molina Brian Stick	Brian Molina	[Signature]	1919088686
18	Tolosa Bethan Gracy	Gracy Tolosa	[Signature]	19192958
19	Vanegas Jgonas Andres Felipe	Andres Vanegas	[Signature]	703774935
20	Jaramillo Catalina	Catalina Jaramillo	[Signature]	60375823
21	Salazar Pérez Maria Alejandra	Luis Alfonso Salazar	[Signature]	1.004897715
22	Celis Molina Ronald Michael	Ronald Celis	[Signature]	52396865
23	Estierrez Diaz Joel Santiago	Joel Estierrez	[Signature]	11'447186
24	Morales Rojas Nicole Tatiana	Nicole Morales	[Signature]	52361.413
25	Pamírez Anadondo César David	César Ramírez	[Signature]	99'898.436

**DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN DE USO DE IMAGEN SOBRE FOTOGRAFÍAS Y PARA
USO PÚBLICO**

Atendiendo al ejercicio de la Patria Potestad, establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia, el proyecto de investigación *El Género Epistolar: Una expresión de la escritura auténtica*, del programa de maestría de Pedagogía de Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. **Solicita la autorización escrita del padre/madre de familia o acudiente del estudiante para que aparezca ante la cámara, en fotos y vídeos de las diferentes actividades pedagógicas que se realizarán en el aula apoyando el desarrollo del aprendizaje de la escritura, que serán presentadas y publicadas en el documento de investigación que tiene como título "El Género Epistolar: Una expresión de la escritura auténtica".**

El propósito de las fotos y vídeos es documentar, presentar y publicar evidencias del trabajo investigativo realizado por las docentes Nair Lorena García M. – Yanneth Guzmán M; con fines netamente pedagógicos, sin lucro y en ningún momento será utilizado para objetivos distintos a los mencionados.

#	Estudiantes	Nombre Acudiente	Firma Acudiente	No. Cédula
1	Karen villada	Diana Cardenas	Diana Cardenas	10735990415
2	Ender Juliana Chacon	Viviana Villamizar	Viviana Villamizar	4121828261
3	Joel Santiago	Patricia Landero	Amte Patricia Land	52784795.
4	Angie Canula Vaca Diaz	Edwin Arturo Vaca	Edwin Arturo Vaca	74782245
5	Sara mariano leiva	Nyrbeth Molina	nyrbeth m.	3123153868
6	Kilian medina	NURY A	NURY H	313 270 5645
7	DIAN SAMUEL cruz	Oscar H. Cruz		79998189
8	Paula Yineeth leiva Comacho	Yeimy Comacho	Yeimy Comacho	1032413178.
9	Edwin santiaGo Gil	Andrea Paine	Andrea	530470503
10	JOSEPH RAMA LOZANO	Yeni lozano	Yeni lozano	28576958
11	Penny soler cabrera	YANNYS. cabrera	YANNYS C.	1117827731
12	Andersen A. Amas	Laura Ortega	Laura Ortega	52287264
13	Miguel ANGEL CALDERON	ANGEL CALDERON		93-084.634.
14	Maria Jose Rubio Gallego	Gloria Madride Rubio	Gloria Rubio	30-333-2194103

15	Dayana Bustos	Leonidas Romero		cc. 3347594	
16	Valentina Araque	José Arias		cc. 200436	
17	Brandon Maca	José Maca		cc 80266758	
18	Saray Ramirez	Paola Espinosa	Paola Espinosa	1012351499	
19	Mariana Celmar Diaz	Erika Diaz	Erika Diaz		
20	Valentina Gordillo	Siray Marina	Siray Marina	1026264543	13 m
21	(Yuly castaño) ^{Mario} Cortes	Yuly castaño	yuly castaño	1012.325.608	
22	Holmán Santiago Ramirez	M ^a Elena Ochoa	Sofía Ochoa	525596349	g
23	Paula Michel yara ayina	Pablo A. Ayina		cc. 101.308.014	
24	Sara Caterin Bustamante	Grada M	Grada M	CC.52314787	
25	Marly Valentina Rodriguez	Maryori Jiménez	Marly Jimenez	CC.1030573001	
26	Reidy Dimara Molina	Johana Sosa	Johana Sosa	cc 530910928	