Producción escrita, experiencias significativas en primera infancia

Carina Arenilla Mahecha

Jazmín Sandoval Diaz

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Bogotá, D.C.

2023

Producción escrita, experiencias significativas en primera infancia

Carina Arenilla Mahecha

Hedi Jazmín Sandoval Díaz

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

Director

Pedro José Vargas Manrique

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Bogotá, D.C.

2023

Dedicatoria a:

A mis hijos Philip y Mariana por ser la luz de mi vida, por la paciencia, el amor y su voz de aliento en este proceso.

A mi familia, especialmente a mi madre Amparito por sus oraciones para guiar con su luz mi camino.

A mi tío Hernán, por su presencia y apoyo incondicional.

A Don Juvenal y la señora Marina por estar siempre pendientes apoyándome con sus palabras de aliento.

Carina Arenilla Mahecha

A mis padres Myriam y Octavio gracias por su amor, oraciones, apoyo, paciencia y compañía.

A mis hermanos Sergio, Jessica y Giovanni quienes creyeron en mí y me motivaban con sus voces de aliento, su orgullo por mi constancia y con sus abrazos.

A mi sobrino Sebastián quien me ayudo con la parte tecnológica y me incentivo a seguir adelante con sus sonrisas, abrazos y palabras.

A mi cuñada Jeimmy, a mi amigo Germán y demás amistades por estar pendientes y apoyarme para seguir adelante.

A mi compañero Jairo, gracias por tu amor y fe en mí.

Hedi Jazmín Sandoval Díaz

Agradecimientos…

A Dios quien nos dio la vida y la sabiduría ante este reto educativo y formativo que nos propusimos.

A los docentes de la Maestría, especialmente a nuestro asesor Pedro Vargas Manrique por su apoyo, sus aportes académicos y su buena disposición para acompañarnos en este proceso de investigación.

A los compañeros de estudio por su calidez y apoyo continuo en los diferentes seminarios.

A las docentes de primera infancia y a la comunidad educativa del colegio Brasilia Usme IED por su respaldo y apoyo frente a las diferentes actividades propuestas para la implementación de la estrategia didáctica.

A nuestros compañeros y amigos de la jornada tarde por el apoyo, motivación y colaboración constante.

A los estudiantes del grado Transición de la jornada tarde y a sus familias por su colaboración y dedicación en este proyecto, el cual fue acogido con alegría y disposición.

Nota de aceptación

_____

_____

_____

Jurado 1

_____

_____

_____

Jurado 2

_____

_____

_____

Bogotá D.C., 03 de agosto de 2023 (fecha de sustentación)

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Resumen Analítico en Educación

RAE MPLM 215/2023

Aspectos formales

Tipo de documento	Trabajo de grado de Maestría
Tipo de divulgación	Digital
Acceso al documento	Repositorio Institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Título	Producción escrita, experiencias significativas en primera infancia
Autoras	Carina Arenilla Mahecha Hedí Jazmín Sandoval Díaz
Director	Pedro José Vargas Manrique

Aspectos de la investigación

Palabras clave	Adquisición de la escritura, Perspectiva sociocultural, Didáctica de la escritura, Producción escrita, Procesos de escritura, Texto narrativo corto.
Descripción	Este proyecto de investigación nace del interés de las docentes investigadoras y es orientado dentro del marco de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Se desarrolla en el IED Brasilia Usme de la localidad quinta de Bogotá donde se encontraron algunas falencias respecto a la adquisición de la escritura en primera infancia. Se fortalece mediante el paradigma Interpretativo, el enfoque Cualitativo y se ejecutó desde el diseño de Investigación Acción. Se plantea y se lleva a cabo una propuesta didáctica con una perspectiva sociocultural, que motive al estudiante al uso de la escritura desde experiencias significativas.
Fuentes	Entre los autores más destacados tomamos en cuenta en la perspectiva del Lenguaje, lengua y adquisición de la lengua escrita a Vygotsky (1979), Goodman (1995), Lomas, Osoro y Tusón (1993). En Didáctica de la escritura se tomaron como base a Díaz Barriga (2010), Cassany (1989). En cuanto a Producción de textos narrativos cortos se tomó como referencia a Ferreiro (1991), Van Dijk (1992), Camps (2003). En el estudio de Procesos cognitivos en la producción escrita se tomaron como fuente a Tolchinsky (1993), Cassany (2003), Ferreiro (2014). Para abordar el Aprendizaje significativo, se trabajaron con autores como Ausubel (1983), Novak (1998). En Paradigma interpretativo se tomaron como base a autores como Vasilachis (1992). Para trabajar en Enfoque cualitativo se tomaron como base a Denzin y Lincoln (1994) y en Diseño Investigación acción a Suárez (2002).

Contenido	Este trabajo de investigación está compuesto por cinco capítulos. Inicia con el planteamiento del problema. El segundo capítulo define los referentes teóricos y el tercero lo metodológico. En el cuarto capítulo se presentan el análisis de los resultados y finaliza con el capítulo de conclusiones.
Metodología	El proyecto de investigación está orientado desde paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo mediante instrumentos para recoger información como la entrevista semiestructurada y la observación de clase. Se desarrolla desde el diseño de investigación acción con el fin de implementar una secuencia didáctica para fomentar la adquisición de la escritura en primera infancia.
Conclusiones	A partir de la información recogida y el contexto donde se llevó a cabo la investigación, se puede concluir que la propuesta didáctica está dirigida al desarrollo de la producción escrita donde el aprendizaje significativo fue el factor clave que permitió a los estudiantes encontrar un sentido a sus escritos y reconocerse como escritores emisores y fue pertinente frente a la problemática visible que se encontró en la IED. Se reconoce la importancia de identificar los procesos de la evolución de la escritura con el fin de fortalecerlos desde la producción escrita a partir de experiencias significativas. Este estudio permitió que los estudiantes reflexionaran sobre la escritura como forma de expresión y comunicación social y durante la implementación se observaron avances importantes en la adquisición y uso de la escritura. Cabe resaltar que el equipo docente de Primera Infancia de las dos jornadas se involucró en el desarrollo de la secuencia didáctica obteniendo como resultado un trabajo cooperativo que benefició a los estudiantes. Un logro palpable es que el proyecto se vinculó este año al Plan Operativo Anual de la Primera Infancia de la Institución Educativa, gracias a la organización y efectividad de la propuesta pedagógica. Para finalizar, podemos concluir que como docentes investigadoras el desarrollo de esta investigación permitió adquirir y aplicar nuevas perspectivas frente a la enseñanza y transformación de las prácticas pedagógicas en el aprendizaje de la escritura.

Resumen

La presente investigación titulada *Producción escrita, experiencias significativas en primera infancia* surge del interés de las docentes investigadoras por fomentar procesos de adquisición de la escritura desde experiencias y situaciones que sean significativas para los estudiantes de primera infancia; y a su vez, generar una reflexión pedagógica sobre la importancia de la enseñanza y uso de la escritura desde una perspectiva sociocultural en las aulas de clase. La propuesta pedagógica se desarrolló desde una secuencia didáctica encaminada a la producción de textos cortos como la carta y en especial la anécdota, con el fin de lograr la adquisición de la escritura teniendo en cuenta la propuesta de Ferreiro (2006). En el análisis de resultados se alcanzaron logros en donde se destaca el progreso de los estudiantes en cuanto al conocimiento de las características y estructura del relato corto y la escritura de estos con un propósito social.

Palabras clave: Adquisición de la escritura, Perspectiva sociocultural, Didáctica de la escritura, Producción escrita, Proceso de la escritura, Texto narrativo corto.

Abstract

This research entitled Written production, significant experiences in early childhood arises from the interest of the researcher teachers to promote writing acquisition processes from experiences and situations that are meaningful for early childhood students; and in turn, to generate a pedagogical reflection on the importance of teaching and using writing from a sociocultural perspective in the classroom. The pedagogical proposal was developed from a didactic sequence aimed at the production of short texts such as the letter and especially the anecdote, in order to achieve the acquisition of writing, considering Ferreiro's (2006) proposal. In the analysis of the results, achievements were reached in which the progress of the students in terms of knowledge of the characteristics and structure of the short story and the writing of these with a social purpose is highlighted.

Key words: Acquisition of writing, Sociocultural perspective, Didactics of writing, Written production, Writing process, Short narrative text.

Tabla de contenido

Introducción **12**

1 Problema de investigación **14**

1.1. Planteamiento del Problema 14

1.2. Antecedentes Investigativos 18

1.2.1. Didáctica de la Escritura en Primera Infancia 19

1.2.2. Producción de Textos Narrativos en Primera Infancia: 20

1.2.3. Procesos Cognitivos en la Producción Escrita en Niños de Primera Infancia: 21

1.2.4. Aprendizaje significativo en primera infancia: 23

1.3. Delimitación del Problema: 25

1.4. Pregunta de Investigación 29

1.4.1. Subpreguntas de investigación: 29

1.5. Justificación del problema 29

1.6. Objetivos de la investigación 31

1.6.1. Objetivo general: 31

1.6.2. Objetivos específicos: 31

2 Referentes Teóricos **32**

2.1 Lenguaje, Lengua y Adquisición de la Lengua Escrita 32

2.2 Didáctica de la escritura en primera infancia 35

2.3 Producción de textos narrativos cortos en primera infancia: 37

2.3.1 La anécdota 39

2.4 Procesos cognitivos en la producción escrita en niños de primera infancia 40

2.4.1 Fases del Proceso de la Producción Escrita: 43

2.5 Aprendizaje significativo en primera infancia 47

2.5.1 Secuencia Didáctica: 48

3 Referentes metodológicos 52

3.1 Paradigma interpretativo 52

3.2 Enfoque cualitativo 53

3.3 Diseño metodológico investigación acción 55

3.4 Descripción de la población sujeto de estudio 58

3.5 Estrategias e Instrumentos de Investigación 59

4 Análisis y Discusión de Resultados 68

5 Conclusiones 99

Referencias Bibliográficas 101

Tabla de Anexos

Anexo A Rúbrica de evaluación primer momento de la SD 109

Anexo B Rubrica de Evaluación 109

Anexo C Rejilla de evaluación segundo 110

Anexo D. Fase de Planificación 110

Anexo E. Fase de Textualización 110

Anexo F. Fase de Revisión 111

Introducción

La educación inicial es un momento crucial en la vida de los niños, dado que en esta etapa se inician y afianzan procesos de desarrollo a nivel cognitivo, personal social y de la comunicación a través del lenguaje; este último eje es precisamente en el que vamos a centrar nuestra propuesta de investigación en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, ya que como docentes de primera infancia nos interesa el desarrollo y aplicación de propuestas didácticas que permitan el acercamiento a la producción de escritos en niños y niñas entre las edades de 4 y 6 años, tomando como insumos sus experiencias cotidianas como salidas en familia o actividades particulares que hacen parte de la vida escolar y de su contexto.

Según los criterios del desempeño curricular para la primera infancia en el Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito (2019):

> los niños y las niñas participan desde muy pequeños en ambientes en los que tienen acceso permanente a la cultura escrita, disfrutan de dibujos, tarjetas, cartas para sus amigos y todo aquello en lo que va cimentando el gusto y la necesidad de la lectura y la escritura como elementos significativos en su vida. (p. 58).

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, esta investigación está dirigida a incentivar en los estudiantes su forma de expresión escrita mediante distintos ambientes de aprendizaje y actividades que generan experiencias significativas en ellos.

Siendo la primera infancia donde se garantiza la adquisición de ciertas habilidades comunicativas a través de la interacción con otros, es de gran importancia el acompañamiento y orientación por parte de las docentes para llevar a cabo este proceso de aprendizaje de la escritura acorde a su edad. Para alcanzar este propósito fue importante tener en cuenta los niveles de evolución en la adquisición de la escritura de Ferreiro (2014), con el fin de identificar la etapa en la que se encontraban los estudiantes al iniciar esta investigación y así tenerlo como punto de referencia para aplicar la estrategia pedagógica y didáctica acorde a los requerimientos del grupo focal.

Como se indicó anteriormente se da paso a esta propuesta investigativa reconociendo primeramente el planteamiento del problema que la justifica, los referentes teóricos que hacen

parte de cada una de las categorías de investigación con el fin de fundamentarla y de esta manera orientar los objetivos propuestos.

Finalmente, se puede decir que esta propuesta se desarrolló mediante el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y con el diseño de investigación acción, teniendo en cuenta que busca que este proceso sea organizado y sistematizado utilizando diferentes instrumentos de recolección de información que conllevan a la implementación de una propuesta microcurricular fundamentada en la producción escrita desde experiencias significativas en niños de primera infancia motivando de esta manera a la reflexión, transformación e innovación de las prácticas docentes.

1 Problema de investigación

En este capítulo se dará a conocer algunos aspectos relacionados con el proceso de la adquisición de la escritura desde las políticas internacionales, nacionales y del distrito, donde ha sido tratado como una de las habilidades comunicativas esenciales para el desarrollo integral de los niños primera infancia. Para el gobierno nacional es esencial vincular a los docentes de educación inicial y fomentar en ellos una reflexión sobre la importancia de llevar a cabo dichos procesos de aprendizaje de la escritura de un modo significativo y vivencial para los estudiantes. Por lo tanto, este capítulo nos brinda especialmente una mirada a los fines de la educación de nuestro país frente al proceso enmarcado en la adquisición de la escritura y se presenta con los siguientes apartados: planteamiento del problema, antecedentes, delimitación, formulación del problema, justificación y objetivos de investigación.

1.1. Planteamiento del Problema

Una de las problemáticas más evidentes dentro del sistema educativo es la enseñanza de la lengua escrita y todo lo que esto implica para las estrategias didácticas aplicadas en las aulas de clase. Desde algunas perspectivas en los ámbitos nacional, distrital e institucional podemos observar que la escritura pasa a ocupar un segundo lugar en la implementación de proyectos a nivel nacional y local para desarrollar contenido del lenguaje y adquisición de habilidades en la comunicación. Para entender un poco la importancia de la escritura dentro de los contextos educativos, debemos tener en cuenta algunas claridades y concepciones como la de Lomas (2015), quien se refiere a la competencia escritora "como una condición indispensable entre los estudiantes, donde entiendan que los textos escritos son un modo de expresión, en la vida de las personas". (p. 42), es decir, el valor de la enseñanza de la escritura aumenta cuando los estudiantes logran entender que desarrollar esta habilidad de manera coherente y con sentido, les permitirá expresar sus sentimientos, emociones e ideas y darse a conocer ante una comunidad.

En los siguientes párrafos, se hará un recuento desde los diferentes entes que tienen a su cargo la educación en el contexto internacional, el político nacional y distrital, para observar la tendencia hacia la lectura en los diferentes espacios educativos, dejando de alguna manera al margen el proceso de la escritura; y la idea que la lectura y la escritura son procesos que se interrelacionan y se complementan entre sí; como lo expresa Goodman (1995), en su texto *el lenguaje integral:*

> A medida en que los maestros controlan y apoyan el desarrollo de las estrategias de lectura y escritura, los alumnos tienen en cuenta la comunicación del significado. Así hay un doble propósito en la enseñanza de la lectoescritura. Los niños tienen en cuenta el objetivo para el cual utilizan la lectura y la escritura; en cambio, los maestros consideran el desarrollo y el uso de la lectoescritura (p. 15).

La cita anterior, indica claramente que la lectura y la escritura son procesos que hacen parte de la integralidad de cada individuo y que por ende los objetivos de su aprendizaje y enseñanza han de estar relacionados y deben ser coherentes entre sí, esto con el fin de orientar de manera didáctica y significativa la adquisición de la escritura en niños de primera infancia y a su vez, encausar a los maestros en la búsqueda de nuevas estrategias pedagógicas que involucren el uso social de la escritura y que realmente creen interés y motivación intrínseca en cada uno de los estudiantes. El papel de los docentes es fundamental para que, en este proceso de adquisición de la escritura, se desarrollen habilidades comunicativas, no solo para cumplir con unos desempeños escolares, sino que se den como procesos prácticos y placenteros para los niños.

En este apartado se realizará una revisión sobre los entes encargados de las políticas públicas de educación, puntualizando sobre la enseñanza de la escritura. Se tendrá en cuenta, a lo que se refiere la Unesco (2020) en este aspecto:

> En el caso de la escritura, destaca la presencia de Conocimiento sobre el código y procesos involucrados en la escritura (como planificar, escribir, revisar y reescribir). Conocer el código escrito implica comprender el sistema alfabético, así como el ortográfico y algunas relaciones de significado entre las palabras, todos ellos conocimientos básicos para la producción escrita. (sp.)

Es claro para este ente internacional que la escritura contempla varios procesos de pensamiento, permitiendo a los individuos tener un mejor desempeño en su paso por la escuela.

Teniendo en cuenta lo estipulado en la Ley General de Educación en Colombia (1994), sección 2 de Educación preescolar, la cual en su Art. 15 la define así: "*la educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral, (...) a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas*" y complementando con el Art. 16 que nos habla sobre los objetivos específicos del nivel preescolar, en el numeral b y e, se refieren a:

> El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura; y el desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación. (p.5)

Frente a la cita anterior, se hace referencia a la lectura y la escritura como habilidades esenciales a desarrollar en la primera infancia, no solo a nivel motriz o cognitivo, sino también desde el punto de vista social, teniendo en cuenta que son fundamentales para el proceso de comunicación y relaciones interpersonales. La lectura y la escritura deben ser concebidas desde la perspectiva social y cultural, y no como simples técnicas o actividades para cumplir con deberes escolares.

Por otra parte, el *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en El Distrito* (2019), está siendo coherente con lo anteriormente mencionado ya que es claro cuando indica que: "No se trata entonces de que los niños y las niñas aprendan un código convencional, sino de reconocer la escritura como una manera de construir sentido, de expresarse sobre lo que se siente y se piensa" (p. 59). Según esta afirmación, desde los lineamientos para la primera infancia, observamos la importancia de que el niño pueda expresarse de manera libre y espontanea, teniendo siempre el acompañamiento de su docente, quien le proporciona espacios y vivencias significativas que lo motiven al uso del lenguaje de manera consciente en su cotidianidad.

En cuanto a procesos de escritura, las Bases Curriculares para la Educación inicial (MEN, 2018) proponen:

> fomentar espacios para que el niño realice su producción escrita, donde va haciendo variaciones en cuanto a la cantidad y forma de sus grafías, dado que reconoce que cada palabra tiene una representación escrita diferente. Luego empieza a comprender que para escribir se necesitan símbolos gráficos diferentes; es decir, interpretan que la escritura es correcta si la palabra contiene letras distintas y que cambiando la posición de dichas letras se pueden escribir palabras nuevas. (p. 89)

El planteamiento anterior, refuerza lo expresado en los lineamientos curriculares (SED, 2019), ya que manifiestan la importancia de respetar y combinar los ritmos de desarrollo del

niño, sus procesos de aprendizaje, sus gustos e inquietudes y la maestra es quien realiza el acompañamiento cercano, le proporciona espacios significativos que le ayuden a responder sus interrogantes de manera creativa.

Ahora bien, si observamos los propósitos fundamentales en los *Derechos Básicos del Aprendizaje de transición* (2016), podemos encontrar que el niño: "Expresa ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas" (p. 8); esto nos indica que el estudiante debe utilizar la escritura no solo como una habilidad mecánica, sino con fines comunicativos que sean contextualizados y con un propósito para éste.

Este documento también nos permite identificar que las evidencias de aprendizaje que los estudiantes de grado transición deben alcanzar frente a la producción escrita deben ser las siguientes:

> Los niños se interesan por saber cómo se escriben las palabras que escuchan, también identifican y asocian los sonidos de las letras que escuchan en las lecturas y las vinculan con sus propias grafías o pseudoletras para escribir lo que quiere o necesita expresar (p. 15).

Teniendo en cuenta lo anterior, se busca desde este proyecto de investigación alcanzar dichas evidencias de aprendizaje desde una propuesta didáctica que permita fomentar el uso de la escritura desde experiencias significativas para los estudiantes de primera infancia, ya que se ha notado que los procesos de adquisición y producción de textos escritos en el nivel preescolar de la IE pública presentan falencias a nivel didáctico como metodológico; y cuando se habla de metodológico, nos referimos al modo de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en el aula. Las actividades en su mayoría se realizan de manera rutinaria sin ser significativas para el estudiante.

Ahora, desde el punto de vista de la Secretaría de Educación Distrital (2015), inicialmente se puede mencionar El proyecto 905, denominado *Fortalecimiento Académico* donde nace el proyecto ILEO, centrando su atención en la lectura, escritura y oralidad y donde hace énfasis en:

> La importancia que se le da al aprendizaje de la escritura, siendo esta una competencia comunicativa desde el punto de vista de la *lingüística del lenguaje* y no sólo desde la parte normativa de la lengua… Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura en el contexto educativo deben ser considerados desde una pedagogía de la lengua centrada en su constante práctica e investigación a partir de los usos de ella por parte de los estudiantes en condiciones reales de comunicación. (p.24)

Entonces podemos decir que, para la SED, es de gran importancia que el estudiante desarrolle la habilidad de escribir, para comunicarse de manera eficaz con quienes le rodean, plasmar en sus producciones escritas su sentir, sus vivencias, aprendizajes y opiniones dentro de un contexto social y no solo desarrollar la escritura como habilidad motora.

Al consultar las entidades que tienen a cargo las políticas de la educación a nivel internacional, nacional y local, aunque reflejan en sus propuestas la importancia y la relación entre la escritura y lectura, se evidencia un mayor énfasis en desarrollar la oralidad y la lectura, dejando en desventaja los procesos escriturales en los niños de primera infancia. La escritura es resaltada como la adquisición del código alfabético según lo planteado por la Unesco en su informe del año 2020, más no se destaca la importancia de desarrollarla como un medio de comunicación y expresión que le permite a los niños desenvolverse de manera integral en su contexto, permitiéndoles así, apropiarse de esta habilidad comunicativa con sentido social y cultural para ellos. Además, se refleja que se ha dejado de lado el mejoramiento e innovación de prácticas pedagógicas y didácticas frente al desarrollo de actividades que fomenten el gusto por la producción escrita de textos en estudiantes de la primera infancia.

Finalmente se puede decir, que al revisar algunos documentos institucionales no hay coherencia entre los desempeños estipulados para el desarrollo del eje de comunicación que en este caso nos atañe y la planeación presentada bimestralmente en la IED. Es por esta razón, que se hace una reflexión y se busca la transformación de la práctica pedagógica en el aula frente al desarrollo de habilidades comunicativas planteadas por las políticas públicas nacionales, internacionales, distritales e institucionales en este caso específico, en la escritura.

1.2. Antecedentes Investigativos

Para dar un soporte desde lo teórico, metodológico, pedagógico y didáctico a este proyecto, realizamos una lectura detallada de diferentes artículos, trabajos de investigación de

maestrías y doctorados a nivel nacional e internacional sobre la enseñanza de la escritura en el ciclo inicial, sus diferentes estrategias didácticas y lo que ello implica. Lo anterior, con la finalidad de optimizar en los estudiantes los procesos escriturales, para lo cual se diseñó una propuesta microcurricular que será implementada en el desarrollo de este proyecto. Las categorías centrales que se han hallado en el examen de antecedentes son: didáctica de la escritura en primera infancia, producción de textos narrativos, procesos cognitivos en la producción escrita y aprendizaje significativo en primera infancia.

1.2.1. Didáctica de la Escritura en Primera Infancia

A continuación, se inicia este recorrido de las investigaciones para el desarrollo de la escritura en los niños de primera infancia, desde la mirada de Vygotsky (1978), que se refiere a la importancia de la interacción del niño y su medio para adquirir la habilidad de la escritura; lo cual, va relacionado a la postura de Ferreiro (1991), quien enfatiza que la escritura es más que un acto mecánico. Estos principios nos permiten reconocer la importancia de crear estrategias didácticas que transformen la práctica docente para desarrollar la escritura como una habilidad comunicativa, según lo indicado por Olave (2000) en su trabajo de grado.

Por otro lado, Camps (2006), hace referencia a la importancia de la didáctica y cómo la planeación y aplicación de diferentes estrategias metodológicas, permiten transformar las prácticas de enseñanza de la lengua. En este contexto, Bautista y Yara (2017), comentan que:

uno de los retos actuales que la educación se plantea es un cambio de paradigma en la enseñanza de la escritura desde los niveles iniciales, lo cual nos permite reevaluar las prácticas pedagógicas y didácticas orientadas a enseñar a los niños estos procesos de aprendizaje (p.22).

Es importante destacar lo planteado por Cassany (1999) “En el acto de escribir, los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a otros. Escribir confiere el poder de crecer como persona y de influir en el mundo” (p 2). Por esta razón, es de gran valor enseñar la escritura como un instrumento de comunicación que empodera a su autor frente a la construcción de su ser. A lo cual, Jiménez y Merchán (2018), sugieren que: “los docentes de preescolar tomen como guía, propuestas innovadoras y planeen actividades didácticas y significativas para lograr el desarrollo de otras dimensiones sin olvidar la integralidad de estas” (p.100).

En las últimas tres décadas, los conceptos de prácticas pedagógicas en lectoescritura han sufrido modificaciones significativas, sin embargo, aunque esta evolución se integra a los nuevos programas curriculares, se encuentra aún "resistencia importante en las prácticas de los docentes" (Fullan & Stiegelbauer, 1997, citados en (Escobar, 2015, p.132). Aquí podemos observar de manera clara, que los docentes siguen utilizando técnicas de enseñanza tradicionales de la lengua escrita, tal como concluye Escobar (2015):

> que dichas prácticas tradicionales de los docentes en la actualidad se basan, probablemente, en la forma en que ellos mismos aprendieron a leer y a escribir, en el marco de una perspectiva que enfatiza el aprendizaje del código, olvidando la naturaleza propia del lenguaje, que es la construcción y producción de significados en situaciones reales de comunicación (p.11).

Por esta razón, es necesario contar con estrategias de enseñanza como las que propone desde el lenguaje integral, Goodman (1995), quien se refiere al poder de usar en las aulas la palabra escrita que los estudiantes y sus familias poseen, con el fin de acercar el contexto al proceso de producción de esta.

Un factor para tener en cuenta en la enseñanza de la escritura como lo cita Barrera en su trabajo de grado de maestría (2018), es el planteamiento de Braslavsky (1983), quien expresa que:

no hay la aparición de métodos nuevos, sino que los maestros tienden a relacionarlos y familiarizarse con todos, lo necesario es crear condiciones en el aula y en la escuela, ver los procesos de cada niño de manera autónoma para que lleguen a la interpretación de la escritura como medio de comunicación y herramienta para adquirir nuevos conocimientos

En resumen, coincidimos con la postura de la autora frente a la problemática expuesta sobre los métodos de enseñanza de la escritura en el aula (p.35).

1.2.2. Producción de Textos Narrativos en Primera Infancia

La narrativa es la anfitriona de una variedad de géneros, pues no sólo es un género de discurso, sino también una actividad social que involucra diferentes papeles de participación de acuerdo con lo expuesto por Ochs (2000). Debido a esto, es tan importante en los primeros años

de educación del niño más exactamente en la primera infancia, trabajar el texto narrativo a partir del contexto y de la interacción con el mismo.

Las autoras Aguirre y Quintero (2014) para el desarrollo de su trabajo se basan en las postulaciones de Ochs (2000), Camps (2003), Pérez y Roa (2010), en las que encontraron que estos autores concuerdan respecto a que la producción de textos narrativos son un proceso en el cual se requiere de una planeación de la escritura que debe hacerse en situaciones reales de la comunicación. Podemos agregar a lo expuesto por los autores, que la producción de textos narrativos por parte de los niños desde su contexto ayuda a mejorar su comunicación con quienes les rodean, ya que a medida que van siguiendo los pasos planeados, estos se van tornando más claros y enriquecen su dominio del lenguaje.

Por otro lado, Virgües (2018), expone que "a partir de la narración el niño construye relatos que le son significativos pues los comprende y les asigna una intención" (p. 25), lo cual concuerda con el planteamiento de Vygotsky (1986), quien expresa que el niño se ve obligado a organizar sus ideas, acomodando las palabras y darles sentido mediante frases para poder comunicarse, así da a conocer sus producciones escritas.

Para finalizar este grupo de trabajos de grado de maestría, se encuentra que una de las conclusiones de Corujo (2009), se relaciona con el postulado de Brunner (1996), quien dice que "los niños interpretan y construyen textos narrativos en contextos sociales significativos, tomando sus experiencias al utilizarlas para el aprendizaje" (p. 74), desde esta perspectiva se observa como los niños a partir de sus vivencias pueden producir escritos que les permiten dar a conocer sus ideas, saberes o sentir, comunicándose con quienes les rodean.

1.2.3. Procesos Cognitivos en la Producción Escrita en Niños de Primera Infancia

En este apartado se puede evidenciar la importancia de reconocer y tener claro que el contexto social y cultural hace que los niños adquieran desde sus primeros meses de vida algunas indicaciones sobre el lenguaje escrito. Como lo expresa Ferreiro (2006), "el niño intenta encontrar una razón de ser a las marcas que forman parte del paisaje urbano, intenta encontrar el sentido, es decir, interpretarlas" (p.6). Dichas relaciones entre los símbolos que ve y el preconcepto son adquiridos desde su desarrollo inicial y en el contexto social al que pertenece, a lo que Quintero y Peña (2016) complementa con su aporte sobre las investigaciones que hacen parte del énfasis sociocognitivo y que se sitúan en las relaciones entre los procesos cognitivos y

los procesos sociales con el fin de identificar la intención comunicativa de las producciones escritas que se dan en los colegios.

Teniendo en cuenta estos aspectos importantes sobre la evolución en el desarrollo de los niños, se pueden reconocer, como lo plantea el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Primera Infancia (2019) "que las niñas y los niños, desde el inicio de la vida, ponen su mente e intelecto a trabajar para analizar, comprender y apropiar la información que proviene del *mundo de la vida*" (p.2). Lo que significa que cada individuo desde su nacimiento percibe el mundo que lo rodea a través de sus sentidos y construye en su mente una lectura de la realidad, asimilando así conocimientos y desarrollando destrezas de manera integral. Con el fin de complementar esta idea, Delgado (2002), invita a favorecer el desarrollo de los procesos cognitivos mediante el uso de los sentidos en actividades diversas del aula.

Se puede decir que existen dos aspectos importantes que mencionar respecto del proceso de enseñanza de la escritura, y son desde el aprendizaje mismo de esta habilidad como adquisición del código alfabético y como el aprendizaje de la producción de textos. Según Sepúlveda (2011), la exclusión de la escritura de textos en las prácticas de alfabetización inicial se da por falta de reconocimiento por parte de los docentes sobre los procesos de pensamiento que se desarrollan en el aprendizaje de la lengua escrita, hecho que ha de ser de reflexión desde las prácticas docentes, con el fin de transformar aquellas estrategias pedagógicas y didácticas en la enseñanza de la lengua escrita. Tolchinsky (1993) asegura que "es escribiendo que el niño comprenderá cómo funciona la escritura, y no estudiando la escritura cómo aprenderá a escribir" (p.185). Por esta razón, reconocer la importancia del proceso cognitivo de los niños en educación inicial es fundamental para plantear propuestas didácticas que fortalezcan el proceso de aprendizaje de la lengua escrita. De ahí que Almario (2017) refuerce esta idea, indicando que el niño va construyendo su proceso escritor en la medida de su crecimiento físico e intelectual, y teniendo en cuenta las experiencias de su entorno cultural y social. Por esto se dice, que el aprendizaje de la escritura es un proceso complejo donde Vygostky (1995), sugiere las siguientes fases que hacen parte de este proceso tales como "el gesto, el dibujo, el juego simbólico y la escritura en sí" (p.162). A partir de lo anterior, López (2016), citado en Olave (2000), ratifica la importancia del juego simbólico como medio para reflejar la interacción del objeto con el contexto y donde el niño da sentido a sus acciones.

Por otro lado, Escobar (2006), reitera que la educación inicial es fundamental en lo que respecta a la mediación de las capacidades cognitivas, hecho que debe tenerse en cuenta para continuar con el fortalecimiento de planes curriculares que estén estructurados hacia la búsqueda del desarrollo de capacidades mentales de esta edad, algunas de estas expuestas en la taxonomía de Bloom (1956) son describir, dibujar, enumerar, escribir, identificar, indicar, nombrar, ordenar, reconocer, entre otras.

Para dar otra mirada sobre los procesos cognitivos que se dan en los escritores expertos e inexpertos frente a la producción escrita, Cassany (2003) establece el proceso de la escritura a partir de tres fases básicas de pensamiento que son planear, traducir y revisar. Este proceso es adoptado por Restrepo (2002), quien además enfatiza que el uso de la escritura como habilidad comunicativa posee un gran impacto en los procesos de pensamiento de los estudiantes.

Para finalizar este grupo de trabajos de investigación relacionados con los procesos cognitivos en la producción escrita en niños de primera infancia, se retoma a Carrillo (2015), quien hace énfasis en que "escribir sobrepasa la transcripción para posibilitar que niñas y niños reflexionen sobre el lenguaje escrito desde el instante en que diferencian un dibujo de un trazo y empiezan a construir hipótesis acerca de esos trazos" (p.37).

1.2.4. Aprendizaje significativo en primera infancia

Se inicia la revisión de esta categoría desde el planteamiento del aprendizaje significativo según Ausubel (1983) quien indica que:

> el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por *estructura cognitiva*, al conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización (p.2).

Con lo anterior, este autor quiere decir que para que el aprendizaje sea significativo en el estudiante, es básico tener en cuenta los conocimientos previos del niño, de forma tal que él pueda establecer relación entre su conocimiento anterior y el que va a adquirir, esto se logra si en su estructura cognitiva ya tiene algún concepto, idea sobre la nueva información con la que va a interactuar.

En Toro (2011), se observa la importancia de promover dentro de las prácticas docentes actividades innovadoras en ambientes que motiven a los niños a aprender haciendo, captando su atención e interés en las aulas, teniendo en cuenta sus conocimientos previos para que les sea más fácil relacionar y adquirir los nuevos conocimientos.

Las investigadoras Toro (2011) y Peñalosa (2021), fortalecen sus planteamientos mediante las ideas de Ausubel (1983), quien afirma que: "Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe." (p.18), postura que apoya la propuesta que se plantea, ya que son los presaberes, de los cuales se parte para que los niños se involucren en las diferentes actividades planeadas, así se ayuda a que construyan nuevos conocimientos, teniendo en cuenta que se aprende haciendo.

Barrera (2018), en una de sus conclusiones señala que, para la enseñanza de la escritura en la institución que labora, "debe guiarse por los planteamientos del aprendizaje significativo como modelo pedagógico de la institución, el cual tiene en cuenta los conocimientos previos y la búsqueda de aprendizajes con sentido propio" (p.80). Por ello los docentes deben tener presente lo expuesto por Ferreiro (1989), "considera al niño como sujeto cognoscente, en ella se expone que el aprendizaje de la lectura y la escritura más que una cuestión de métodos y técnicas es pensar en el niño como persona que trata de construir conocimiento" (p.9). Este planteamiento, se refiere a que es fundamental tener en cuenta al niño como una persona que trae saberes previos, que analiza y busca resolver problemas, para luego introducir el nuevo conocimiento con diversos ambientes de aprendizaje, donde los niños pueden descubrir y disfrutar al comunicarse mediante la construcción de textos de su autoría. En esta aclaración, se observa la importancia de proporcionar a los estudiantes actividades innovadoras que los llevan a crear, a hacer, a aprender, generando así la construcción de conocimiento de una manera significativa.

Las autoras Lozano y Peña (2017), toman como referente a Ausubel (2016), y señalan la importancia de que el docente tenga claridad sobre los conocimientos que adquiere el niño según su edad y conocer su entorno social para que así se dé el aprendizaje significativo, ya que sería de su agrado y de esta manera se valida la conexión entre los conocimientos previos del estudiante y los nuevos, como se expuso anteriormente.

En el trabajo investigativo de Rodríguez (2012) se toma como referencia a Novak (1998) y desde esté, propone en su trabajo de grado como "los conocimientos previos nos permiten crear conocimientos nuevos", este autor resalta la importancia de implementar actividades variadas, para que el niño construya un significado propio a su experiencia.

Se observa como la autora Villanueva (2016), en su tesis toma el constructivismo como referente desde el cual se da el aprendizaje significativo, citando a Díaz F. y Hernández G. (2004) quienes reiteran la importancia de que el maestro utilice estrategias didácticas en su ejercicio docente para orientar a los estudiantes en la adquisición de nuevos conocimientos, ellos manifiestan que estos son: "recursos que el profesor utiliza para guiar, orientar y ayudar a mantener la atención de los estudiantes durante una sesión" (p.146). Desde esta teoría podemos decir que el maestro y sus estrategias son los encargados de que se de en el niño un aprendizaje significativo, desde la innovación en el aula, a través de actividades motivadoras, materiales que puedan ser utilizados por los educandos y así pueden mantener su atención.

De acuerdo con las tesis y trabajos de investigación consultados, podemos decir que se han estructurado varias estrategias pedagógicas y didácticas con el fin de transformar de manera más significativa el proceso de la enseñanza de la escritura en los niños de la primera infancia. Pero también, en los antecedentes examinados se observan dificultades, de las cuales las que más sobresalen frente al proceso de enseñanza de la escritura en los niños de ciclo inicial son la repetición de prácticas pedagógicas tradicionales, la escritura dada como copia, transcripciones y manuales que no le dan sentido comunicativo a esta habilidad y donde se sigue enseñando como ejercicio mecánico de adquisición del código alfabético a pesar de diferentes estrategias innovadoras planteadas en estos tiempos. Algunos hallazgos también permitieron a las docentes investigadoras reflexionar frente a la enseñanza de la escritura y la importancia de enriquecer este proceso con experiencias significativas y del contexto de los estudiantes de primera infancia.

1.3. Delimitación del Problema

La investigación se llevará a cabo en el Colegio Brasilia Usme IED de la localidad de Usme en la cuidad de Bogotá. Específicamente iniciaremos el segundo semestre del año 2022 con el grado jardín de la jornada tarde, que cuenta con 26 estudiantes entre los 4 y 5 años de edad, con el fin de continuar con esta investigación en el año 2023, cuando los estudiantes se

encuentren en el grado de transición. Las familias que hacen parte de este grupo pertenecen al estrato uno y dos.

La Institución Brasilia Usme según su PEI: "Formado niñas, niños y jóvenes integralmente con calidad y excelencia" (2021, p. 1), junto con su política de calidad, se esmera por mantener un modelo pedagógico significativo e incluyente; busca generar procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes, con el fin de brindar a su población herramientas que les ayuden a desempeñarse de la mejor manera en diferentes contextos y situaciones de la vida cotidiana. Entre las herramientas para el desarrollo de habilidades comunicativas dentro de la Institución encontramos el *Proyecto Sileo* enfocado a la lectura en primaria y secundaria y el proyecto emblema de la IED que es el *Proyecto letras con sabor a familia*, que fomenta el hábito de la lectura en los niños y niñas de Ciclo Inicial.

Desde el PEI de la Institución se puede observar que se busca alcanzar un buen nivel en el desarrollo de competencias desde el aprendizaje significativo dentro del enfoque constructivista, lo que permite plantear una propuesta de investigación frente a la enseñanza y adquisición de la escritura, manteniendo dichos criterios.

Si bien se han tenido en cuenta varios campos que contribuyen al mejoramiento de las habilidades comunicativas dentro del contexto escolar, no es prudente avanzar sin antes mencionar lo planeado en la Malla Curricular de Primera Infancia (2022), donde para su organización y en cumplimiento a lo planteado en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial del Distrito (2019), propone que para la educación de los niños y niñas en primera infancia se trabaje desde tres ejes, los cuales son:

Eje 1: Desarrollo social y personal en la primera infancia

Eje 2: expresión en la primera Infancia: comunicación a través de los lenguajes y el movimiento.

Eje 3: Experimentación y pensamiento lógico en la primera infancia.

Ahora bien, en la malla curricular de la primera infancia se evidencian desempeños planteados para desarrollar el eje 2, que en este caso es de nuestro interés, ya que se refiere a la expresión en la primera infancia: comunicación a través de los lenguajes y el movimiento.

En cuanto, a esta malla curricular se puede decir que contempla algunos desempeños orientados a la adquisición de la escritura, cumpliendo así con los parámetros institucionales; más no se evidencia el lenguaje escrito con un propósito social y comunicativo.

Con el fin de proporcionar a esta investigación una evidencia clara de lo anteriormente mencionado, se aplicó una entrevista semiestructurada a las docentes de primera infancia de las dos jornadas, para obtener información acerca de sus prácticas y conocimientos frente a la enseñanza de la escritura. Sumado a esto, se realizó un conversatorio con el grupo focal de niños (as) a partir de la lectura de un cuento, el cual permitió ver la importancia de la escritura para la vida, esto con el fin de tomar evidencia o registro sobre la percepción que tienen los estudiantes acerca del proceso de escritura frente a la vida cotidiana.

Para finalizar, se complementó esta recolección de información con el instrumento de la observación de clase, desde el quehacer diario.

Con el fin de dar claridad y organización a la información recogida y así dar voz a las personas participantes de esta investigación, se crean las siguientes convenciones:

D1, D2, D3: Docentes participantes de primera infancia en la entrevista.
DI1: Docente Investigadora Jazmín Sandoval
DI2: Docente Investigadora Carina Arenilla
E#: Estudiante según la lista.

Luego de una revisión a la malla curricular y a las planeaciones de las docentes, se evidencia falta coherencia entre éstas y la práctica docente. También podemos resaltar que, para los niños, la escritura es un modo de aprender letras y números sin un sentido comunicativo y para confirmar lo anterior consideramos pertinente citar las apreciaciones de algunos estudiantes después de realizar el conversatorio:

E1: "*Si no se escribe no se aprenden bien las letras y los números*"
E2: "*Es importante escribir porque la mamá le pega y la profe pone tarea y si no sabe escribir carita triste"*

También se puede evidenciar que algunas docentes reconocen que aún realizan prácticas educativas repetitivas y tradicionales para la enseñanza de la escritura, según algunas de sus

respuestas en la entrevista semiestructurada aplicada. A la pregunta ¿cuáles son las estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura?, la respuesta fue la siguiente:

> D1: "*No se desconoce en nuestra IED tampoco la enseñanza tradicional en donde los niños trabajan letra por letra, al principio se trabaja su motricidad fina y luego vocales manteniendo el sentido y el significado de cada letra con el medio que los rodea*"

A su vez, frente a la pregunta: ¿cuál considera que es el propósito central del aprendizaje de la escritura para los niños?, las docentes respondieron:

> D2: "*Que los niños puedan desarrollar una buena comunicación asertiva cuando sean adultos"*
>
> *D3: "El propósito principal es que comprendan que a través de la escritura se logra la comunicación con otros y se dan a conocer pensamientos y conocimientos".*

Analizando las respuestas de los estudiantes en el conversatorio y las entrevistas aplicadas a las docentes se encontró que para los niños el aprendizaje de la escritura no tiene un sentido social o comunicativo, sino que perciben las actividades escriturales como una actividad instrumental y técnica que, si no realizan de manera obligatoria, obtendrá un castigo. En cuanto a las respuestas de las docentes, se observa que la enseñanza de la escritura se realiza aún desde prácticas tradicionales, aunque también se evidencia la necesidad de transformar las acciones pedagógicas relacionadas con la adquisición de la escritura.

Retomando lo propuesto en los Lineamientos Curriculares para la primera infancia (2019), en donde plantean que:

> en medio de las actividades cotidianas surgen propuestas, tanto de las maestras como de los niños y las niñas, para usar la escritura con una intencionalidad y un fin específico. Cuando se acercan fechas conmemorativas como el día del maestro o el día de la familia, se elaboran cartas o tarjetas donde los niños quieren escribir sus sentimientos, (p.58).

Es en estos espacios o fechas significativas donde los estudiantes se motivan a escribir sus sentimientos, comunicándose con la persona que recibirá la carta o tarjeta. Previamente para este ejercicio la maestra es quien revisará las producciones y escribirá (traducirá) lo que el niño desea expresar. Son estos los espacios a los que nos referimos como aprendizajes significativos ya que los educandos pueden expresarse libremente utilizando sus grafías, las cuales poco a poco van mejorando en su calidad de coherencia y trazos a medida que adquieren el código alfabético.

La información anterior, permite reflejar la postura de las docentes frente al proceso de aprendizaje de la escritura en la primera infancia y su interés por avanzar y transformar sus prácticas de enseñanza en el aula de clase.

Para finalizar, el PEI y los proyectos pedagógicos de la institución están encaminados al desarrollo de habilidades comunicativas y buscan mejorar los procesos lectores en estudiantes de básica primaria, secundaria y promover la literatura infantil en la primera infancia con el acompañamiento de los padres de familia, sin embargo, se ha dejado de lado el mejoramiento e innovación de prácticas pedagógicas y didácticas frente al desarrollo de actividades que fomenten el gusto por la adquisición y uso de la escritura de textos cortos en estudiantes de la primera infancia.

1.4. Pregunta de Investigación

¿De qué manera promover la adquisición de la escritura desde experiencias significativas con los niños y niñas de primera infancia?

1.4.1. Subpreguntas de investigación

¿Cuáles son las bases conceptuales y pedagógicas en la enseñanza de la escritura en la primera infancia?

¿De qué manera fortalecer los procesos de adquisición de la escritura con los niños y niñas de primera infancia?

¿Cómo orientar a los estudiantes de primera infancia para que reconozcan el uso de la escritura desde lo social y cultural?

1.5. Justificación del problema

Esta investigación nace de la necesidad de reflexionar, cambiar y transformar la práctica docente orientada al proceso de adquisición de la escritura por los niños de primera infancia, ya que a partir de la lectura de los documentos de las políticas internacionales, nacionales, locales e institucionales podemos evidenciar que aún en prácticas docentes se enseña la escritura desde métodos tradicionales como el método alfabético y se observa la adquisición de esta habilidad como una técnica o habilidad puramente motora. Por esta razón, como lo manifiesta Lerner (2001):

> Lo real es que se trata de una tarea difícil para la institución escolar, y es difícil esencialmente porque: la escolarización de las prácticas plantea arduos problemas, los propósitos que se persiguen en la escuela al leer y escribir son diferentes de los que orientan la lectura y la escritura fuera de ella (p.1).

Aunque los organismos internacionales, nacionales y locales, en sus políticas públicas se esmeren por generar orientaciones y normativas que se dediquen al desarrollo de procesos lectores y escritores en los niños, niñas y jóvenes; en la realidad se presenta una gran diferencia entre lo expresado y lo enseñado.

En consecuencia, se observa cómo las actividades repetitivas unidas a prácticas tradicionales no les permiten a los estudiantes utilizar la escritura como un medio de comunicación eficaz y real que los motive a expresarse a través de esta habilidad, por esta razón, se busca desde este proyecto de investigación, que los educandos disfruten del poder de escribir y expresar lo que viven, sienten y observen y de esta manera puedan interactuar con quienes les rodean, partiendo de actividades significativas, en donde escribir no sea una obligación escolar sino forma de comunicación.

Teniendo en cuenta los proyectos institucionales en donde se aborda el uso y gusto por la lectura, se evidenció que falta enfatizar más frente a la enseñanza de la escritura desde los primeros años de escolaridad. También se pudo observar desde las entrevistas realizadas a las docentes de primera infancia del Colegio Brasilia Usme IED sobre la enseñanza y procesos de adquisición de la escritura que en algunos casos aún se utilizan métodos tradicionales que se sugiere sean motivo de reflexión y transformación en la práctica docente. Por último, se reflejó en las respuestas de los estudiantes del grupo focal, que su percepción sobre el proceso de escritura se enfatiza en el aprendizaje de números y letras para realizar tareas y obtener una buena calificación.

Desde la mirada de la línea de investigación 'Pedagogía de la Lengua', en sus modalidades de lectura y escritura, podemos decir que pone a disposición de los maestrantes espacios de acción-reflexión y recursos como la conceptualización con fundamentos teóricos, pedagógicos y mecanismos didácticos dirigidos a la cualificación profesional de los docentes y la búsqueda de transformación de sus prácticas en el aula, todo esto con el fin de solucionar problemáticas escolares que hacen parte de los procesos de adquisición y desarrollo de la lengua

escrita y sus implicaciones en la escuela, en la familia y en la sociedad. Las prácticas de producción escrita son entendidas, por lo tanto, como procesos cognitivos que enfrentan al estudiante a ciertas disposiciones del código verbal y lo confrontan con una serie de esquemas conceptuales, un acervo cultural y lingüístico y un conjunto de factores externos que lo sitúan en un nivel más alto identificándose como un escritor emisor.

Para concluir, se puede decir que esta investigación intenta transformar las prácticas docentes frente a la enseñanza de la escritura, desde la espontaneidad, el deseo de conocer, representar y recrear el mundo y la creatividad que se vive en los grados de primera infancia, generando ambientes significativos para potenciar las capacidades comunicativas de los estudiantes, de tal manera que sea posible redefinir metodologías didácticas en torno a la escritura.

1.6. Objetivos de la investigación

1.6.1. Objetivo general

Facilitar el proceso de adquisición de la escritura en niños de primera infancia a través de la producción de textos narrativos cortos.

1.6.2. Objetivos específicos

Conocer los soportes teóricos, pedagógicos y didácticos que permitan una enseñanza significativa de la escritura en primera infancia.

Diseñar e implementar una secuencia didáctica para posibilitar la adquisición de la escritura de los niños y niñas de primera infancia.

Orientar a los estudiantes de primera infancia para que reconozcan el uso de la escritura desde lo social y cultural.

2 Referentes Teóricos

En este capítulo se abordan algunos conceptos que permiten darle sustento a esta investigación desde un marco fundamentado en estudios dedicados a los procesos del desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de la lengua escrita. Se avanzará en conceptos sobre la pedagogía y didáctica de ésta en el contexto de la primera infancia y su incidencia en los propósitos de la educación frente a la enseñanza de la lengua escrita. También se puede encontrar la caracterización de procesos cognitivos en la adquisición de la escritura y cuál es el sentido que se le debe dar a la producción de los textos narrativos en el ciclo inicial. Para finalizar este capítulo, se hará una presentación de algunos principios del aprendizaje significativo para la producción escrita con niños de primera infancia y la secuencia didáctica como la forma micro curricular aplicada en este proyecto.

2.1 Lenguaje, Lengua y Adquisición de la Lengua Escrita

Iniciamos una revisión teórica de la perspectiva sociocultural del lenguaje, tomando como punto de partida las tesis de Vygotsky planteadas en sus investigaciones, en particular a partir de su concepción del desarrollo del lenguaje como una construcción social y cultural del niño en su contexto de formación, teniendo en cuenta sus necesidades e intereses frente a sus procesos comunicativos. La familia es también fundamental en este proceso de adquisición y uso del lenguaje, puesto que todas las experiencias comunicativas que intervienen de manera cotidiana en la vida del niño van incentivando en él un interés por expresar y apropiarse de la comunicación. Por esto, se puede observar que a medida que el sujeto va creciendo y va interactuando en la sociedad que lo rodea, también va construyendo el lenguaje como una forma para desenvolverse en su entorno y conocer nuevas realidades del contexto. De esta manera reconocemos el lenguaje como una facultad que poseen los seres humanos de suma importancia para entrar en contacto y fortalecer los diferentes ejes del desarrollo de los niños según el *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial* (2019). Tales ejes son: el desarrollo social y personal, la expresión y el eje de experimentación y pensamiento.

Lo anterior, permite reconocer el desarrollo del lenguaje desde una postura sociocultural, relevante en esta investigación. En este contexto la concepción del Lenguaje Integral que en la perspectiva de Goodman es:

> una filosofía que se ha construido con variados aportes de la teoría constructivista de Piaget, el aprendizaje social y la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, la educación centrada en el alumno de John Dewey y la visión sobre las funciones del lenguaje de Halliday. (Tabash, 2009, p.188).

Este enfoque se refiere al proceso de aprendizaje del lenguaje como una construcción de significado que permite al niño desarrollar las habilidades comunicativas para tener un buen desempeño en la sociedad, y que logre expresar sus intereses, ideas e inquietudes en diferentes ámbitos socioculturales. En este sentido, es pertinente tener en cuenta el siguiente planteamiento de Goodman (1995): "El lenguaje se aprende mejor cuando el enfoque no está en el lenguaje en sí mismo sino en su significado comunicacional" (p.4), con esta idea está indicando que no se trata de enseñar el lenguaje como un instrumento o como una técnica comunicativa, se trata es de lograr que los estudiantes encuentren sentido a la comunicación oral y escrita en la escuela y fuera de ella. Por esto, es importante plantear la escuela como una institución que acompañe a las familias, y que vaya a la par con el progreso y la transformación social, sin olvidar el impacto que causan los medios de comunicación a cada uno de los miembros de la comunidad educativa, generando diferentes estrategias didácticas que permitan el acercamiento a los procesos de enseñanza de la lengua (Tedesco,1996).

Por estas razones, la escuela debe fomentar, a través de sus políticas institucionales, los procesos de aprendizaje de lectura y escritura como prácticas socioculturales significativas para la vida y el futuro de los niños.

Ahora, se puede continuar este apartado haciendo un pequeño análisis sobre la lengua y su uso de forma adecuada en contextos de producción y recepción como lo indican Lomas, Osoro y Tusón (1993). De acuerdo con estos autores, la lengua debe ser aprendida no solo para cumplir un papel obligatorio de la lingüística como tal, basado en reglas que hacen de la expresión verbal o escrita un modo correcto de comunicación (según enfoques innatistas y sintácticos), sino que la lengua debe cumplir una función más comunicativa, que facilite el proceso de construcción de significados y uso de esta en diversos contextos sociales. En esta perspectiva, es necesario reorientar la enseñanza de la escritura para que "Escribir sea un instrumento poderoso que permite repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento" (Lerner, 2001, p.26). Teniendo en cuenta este principio, se reitera la importancia de la escritura

como un poder que tienen los seres humanos y, en el caso de los estudiantes les permite hacer uso de ella para expresar lo que observan, recrear el mundo en el que viven y organizar sus ideas y pensamientos de manera coherente. Es importante que los niños en primera infancia se empoderen de la escritura con el fin de expresar sus experiencias en el aula, en la cotidianidad y darlas a conocer a otros.

Teniendo en cuenta que el aprendizaje de la lengua escrita debe ir asociado con las formas de enseñanza de la misma, podemos decir que varias de estas estrategias didácticas tienen que ver con la manera de ser ejecutadas por los docentes, ya que ellos tienen el papel importante de motivar al estudiante a expresarse de manera escrita desde sus gustos, ideas, vivencias y demás relaciones con su medio, ayudándose con dibujos y otras grafías, en niños de primera infancia, siendo este el nivel al cual va dirigida esta investigación; el niño cuando interactúa con sus compañeros puede observar otras producciones que le sirven como referente para crear la propia. Como lo venimos reiterando "leer y escribir no es algo natural, sino una construcción social" Ferreiro (2016) y es mediante el juego, la interacción con los otros y creando situaciones significativas en las que se necesite el uso del lenguaje, que se aporta sentido a la manera de comunicarse de manera escrita. Por esta razón, es importante aprovechar espacios lúdicos para guiar los estudiantes a escribir de manera coherente, consciente y reflexiva, donde la interacción en un ambiente novedoso y con sus pares le sirva para relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y de esta manera puedan enriquecer sus producciones escritas.

Es aquí, en este proceso de adquisición de la escritura, donde se pueden distinguir tres periodos según Ferreiro (2014), que se dan al interpretar las producciones escritas de los niños:

El primer periodo está caracterizado por la búsqueda de parámetros distintivos entre las marcas gráficas figurativas, que se refieren a la estructura como tal del trazo y la orientación espacial que debe tener cada letra; es decir, el niño diferencia los dibujos de las letras. El segundo periodo está caracterizado por la construcción de modos de diferenciación entre los encadenamientos de letras, donde su extensión depende del tamaño del objeto, aquí el niño se centra en no repetir letras, jugando alternativamente sobre los ejes de diferenciación cualitativos y cuantitativos, en este punto del proceso es donde debemos preguntamos cómo docentes qué quiso representar el estudiante con ese escrito. El tercer periodo corresponde a la fonetización de la escritura, que comienza por un periodo silábico y culmina en el periodo alfabético. Es en este

nivel donde el estudiante reconoce el código alfabético y lo utiliza con un sentido coherente y comunicativo.

De esta manera podemos concretar que la lengua escrita es parte fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa y que su proceso de adquisición en los niños debe estar marcado por un enfoque basado en la construcción sociocultural del lenguaje y sus formas de enseñanza deben ser transcendentales y significativas para el estudiante, con el fin de incentivar el interés y el gusto por la escritura como medio de expresión.

2.2 Didáctica de la escritura en primera infancia

Al hablar de procesos de aprendizaje de la escritura, debemos obligatoriamente nombrar métodos de enseñanza, que durante muchos años han buscado transformaciones en las prácticas docentes y que proponen experiencias encaminadas a la enseñanza de la escritura. Teniendo en cuenta lo anterior, esta categoría de investigación reitera que los niños requieren de espacios significativos que complementen su desarrollo en la adquisición de esta habilidad.

Por esta razón, es de gran importancia precisar que, según los Lineamientos Curriculares y Pedagógicos, (SED, 2019):

> entre los 3 y los 5 años, las múltiples experiencias auténticas a las que puedan acceder los niños y las niñas les permitirán ir conociendo el camino hacia la construcción del lenguaje escrito, que no se reduce a la adquisición del código alfabético, ni a la relación entre grafemas y fonemas, sino que es, más bien, una conquista de la cultura escrita (p. 57).

Lo expuesto anteriormente, quiere decir que a los estudiantes de primera infancia se les deben brindar ambientes y espacios motivadores que generen expectativa y significado para ellos y donde se tengan en cuenta sus intereses y el contexto en el que viven. Estas actividades deben ir encaminadas a generar en ellos un reconocimiento de la escritura, no solo como un modo de transcripción, sino como una forma de comunicarse y expresarse con quienes le rodean.

En este caso, el docente de primera infancia debe centrar su atención en que el niño tiene un desarrollo integral y que, por esta razón, es importante para iniciar sus procesos de escritura tener en cuenta sus otras dimensiones del ser y sus particularidades. Lo expuesto anteriormente,

se valida desde la postura de los Lineamientos Curriculares y Pedagógicos para la Educación Inicial (2019) en donde nos indica que:

> se trata de reconocer y desarrollar el gesto, el juego y el dibujo como aspectos previos al lenguaje escrito, de presentarles textos completos como su nombre y el de sus compañeros, de escribir un texto necesario en una determinada situación a través de sus propios recursos gráficos y con la ayuda del maestro, todo esto ubicado dentro de un marco de estrategias pedagógicas con sentido (p. 57).

Los docentes de primera infancia deben tener claro que los niños traen consigo varios presaberes construidos desde su contexto social y que todas sus habilidades son desarrolladas poco a poco en la interacción con los otros y con su mundo. Por lo tanto, el maestro debe orientar sus estrategias didácticas en la enseñanza de la escritura teniendo en cuenta el interés, las necesidades comunicativas de sus estudiantes y sus diferentes características cognitivas, personales, físicas, emocionales y demás. En este caso, nos referimos a estrategias didácticas como: "procedimientos que se utilizan en forma reflexible y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos" (Díaz A, y Hernández, G y F (1898), p. 108). Por lo tanto, las estrategias le permiten al docente planificar, sistematizar y evaluar los objetivos de aprendizaje propuestos.

Por otro lado, Goodman (1995), resalta que:

> los niños aprenden el lenguaje oral en sus hogares sin que nadie lo divida en fragmentos pequeños. Lo aprenden cuando lo necesitan para expresarse y entienden lo que dicen los otros, siempre que están con personas que utilicen el lenguaje con sentido y con un propósito determinado, (p. 15).

Partiendo de esta afirmación, se puede decir que los docentes deben tener en cuenta esos conocimientos previos con los que los estudiantes llegan a la escuela, para motivarlos a utilizar el lenguaje y a comunicar sus deseos, gustos, preguntar, comentar experiencias, esto hará que los niños puedan ver en el lenguaje integrado su medio de expresión y aprendizaje eficaz, Son los educadores quienes desde la planificación del currículo deben cambiar prácticas tradicionales por otras innovadoras, con el fin de hacer más placentero y sencillo el aprendizaje y uso del lenguaje.

Al crear espacios (ambientes de aprendizaje) para que el estudiante aprenda la lengua escrita mediante el uso del lenguaje, es decir lo utilice con un significado comunicacional, permitirá que ellos utilizando sus palabras se expresen desde las experiencias mismas, que compartirán con sus pares y demás miembros de la comunidad educativa, estos procesos se darán de manera más fácil ya que parten de experiencias reales, significativas y relevantes para ellos, teniendo siempre presente que el lenguaje no debe ser fragmentado al plasmarlo escrituralmente ya que perdería su sentido; en este caso, los educadores son los observadores y guías en estos procesos de desarrollo, dando así a nuestros educandos el poder de utilizar la palabra escrita para acceder a conocimientos que le serán útiles en su desarrollo personal y social, y así desarrollar su pensamiento y su lenguaje.

La anterior afirmación, nos hace retomar el texto *Describir el escribir,* donde señala que:

> El código escrito no se trata de un simple sistema de transcripción, sino que constituye un código completo e independiente, un verdadero medio de comunicación. Esta afirmación tiene importantes consecuencias para la enseñanza de la lengua: adquirir el código escrito no significa solamente aprender la correspondencia entre el sonido y la grafía, sino aprender un código nuevo, sustancialmente distinto del oral. Cassany (1989, p. 17)

Por eso, la importancia de la reflexión del docente de primera infancia frente a la enseñanza de la lengua escrita, ya que este debe ser un proceso enriquecido por diferentes experiencias que aporten significado y comprensión en su uso diario y no darlo a conocer como un acto mecánico sin sentido, el cual no brinda aportes significativos al niño en este proceso de adquisición de la lengua escrita.

Para finalizar este apartado sobre la importancia de las prácticas de enseñanza de la lengua escrita en el aula, se quiere destacar el uso de materiales y recursos didácticos que han sido elaborados por los propios profesores como prácticas alternativas a los libros de texto, que en muchas ocasiones son homogéneos y no permiten abarcar cada una de las particularidades de los estudiantes, convirtiendo la escritura en algo monótono y sin sentido. Martínez, (2010).

2.3 Producción de textos narrativos cortos en primera infancia:

La narración es una parte esencial del ser humano mediante la cual, este comunica sus experiencias y se da a conocer en su entorno social. Por lo tanto, es importante mencionar que

“el arte de narrar es uno de esos mecanismos que muestra el carácter social del lenguaje junto a las expresiones culturales y los recursos que el ser humano posee e incorpora a través de la comunicación”. (Bamberg, et,.al, citados por Corujo G, 2009, p,55). Por ende, la producción de un texto narrativo permite a los niños expresar sus pensamientos, sus vivencias, su sentir y sus saberes, dándole la oportunidad de desarrollar sus destrezas discursivas con experiencias significativas, y a su vez comunes y cotidianas que hacen parte de su vida escolar.

Retomando lo expuesto por Ferreiro (1991), quien manifiesta que al niño se le estudia desde el desarrollo de su competencia comunicativa, considerando su evolución a partir de un punto de vista constructivista, desde sus hallazgos confirma los principios generales de la teoría de Piaget, estos son:

- Los niños no son sólo sujetos de aprendizaje, sino también sujetos de conocimiento. Lo que nos quiere decir es que la escritura se transforma en un objeto de conocimiento que puede ser distinguido como tal.
- Para que los niños adquieran el conocimiento sobre la escritura, exploran primero el objeto, para entender así sus propiedades, proponen sus hipótesis, indagan sobre este e intentan darles sentido a los datos recolectados.
- Es en esta búsqueda de coherencia la que lleva a los niños a construir sistemas interpretativos en una secuencia ordenada. Estos sistemas constituyen algo así como las “teorías infantiles” sobre la naturaleza y función del sistema de escritura, lo que permite a los educando dar sentido a sus producciones escritas.

En los hallazgos expuestos podemos observar cómo los educandos para introducir nuevos conocimientos hacen uso de los saberes previos y aprenden desde la interacción con el nuevo conocimiento, interiorizando estos aprendizajes, para luego, darles mayor sentido a sus escritos. En este sentido, los niños recrean historias desde su ambiente familiar y las comparten a sus compañeros buscando una coherencia entre lo que dicen y lo que han vivido o han escuchado.

De acuerdo con los escritos de los estudiantes se podrá tener una idea acerca del desarrollo de sus competencias comunicativas, teniendo en cuenta su proceso de construcción de los escritos donde serán relevantes las experiencias significativas, las intenciones y la reescritura de estos.

El desarrollo de competencias discursivas en los niños es un proceso evolutivo e individual que puede variar de acuerdo con sus experiencias de vida. Por lo tanto, se resalta que dependiendo de estos contextos en los que el niño se desenvuelve, él puede producir textos escritos más espontáneos y coherentes. De ahí la importancia de que los procesos académicos que brinda el docente con respecto a la enseñanza de la lengua escrita sean enriquecedores y propicien la producción de los escritos de los estudiantes.

2.3.1 La anécdota

Partiendo del interés de este proyecto de investigación frente a la producción de textos cortos desde experiencias significativas, se recurre a la anécdota como un subgénero narrativo en el cual el estudiante puede relatar de manera escrita sus vivencias.

Al respecto, Jiménez (2007) señala que la anécdota se constituyó como género en el siglo XVIII, gracias a los textos anecdóticos de Nicolas de Chamfort, entre los que se destacan *Maximes et pensées y Anecdotes et caractères*. De acuerdo con el autor, la anécdota es un relato corto y "un recurso innegable de legitimación de lo escrito" (p.9). Con esto se puede decir que la anécdota surge de hechos reales o vivencias que son relatadas de manera breve en donde sobresale lo más significativo para el escritor.

Algunas de las características más relevantes de este género son: es un relato de poca extensión de hechos reales y vividos, tiene un protagonista, es de esencia didáctica, es de la vida cotidiana y por esta razón se desarrolla en un contexto específico. Teniendo en cuenta el Plan Lea (2021), la anécdota cuenta con otras especificaciones como que puede ser escrita u oral, un emisor relata una vivencia con un orden secuencial de los hechos, destacando eventos especiales que pueden ser graciosos, tristes, trágicos o vergonzosos, por lo cual fue seleccionada como la herramienta para motivar a los estudiantes a realizar sus producciones escritas evocando recuerdos con la ayuda de sus padres.

La estructura de la anécdota se presenta con un inicio, un desarrollo, un clímax (nudo) y un desenlace. Este orden será planteado y utilizado para desarrollar el escrito final que van a hacer los estudiantes del grupo focal en la SD.

Algunos autores como Montealegre (2006), proponen la anécdota como un recurso didáctico para llevar a cabo procesos de lectoescritura. Lo expuesto anteriormente se evidenció

en un estudio llevado a cabo por Chaverra A. y Mosquera A. (2023), quienes en su investigación utilizaron la anécdota como medio para que los estudiantes se motivaran para los procesos de producción escrita y lectura, obteniendo como logro el interés en los procesos de enseñanza y aprendizaje de habilidades comunicativas en los estudiantes como la lectura y escritura especialmente.

Para finalizar en el estudio de este subgénero, es importante mencionar que en la primera infancia el recurso de la anécdota permite crear empatía entre el estudiante y los procesos de producción escrita, motivándolo para que puedan utilizarla como forma de expresión relatando sus vivencias de manera organizada y con un propósito específico de comunicación social. Las docentes investigadoras encontraron que este recurso es poco utilizado en dicho nivel, lo cual genera reflexión frente al uso didáctico de la misma en este proyecto.

2.4 Procesos cognitivos en la producción escrita en niños de primera infancia

Para iniciar esta categoría de investigación que trata de los procesos cognitivos que hacen parte de la producción escrita y el aprendizaje de la misma, podemos retomar a Vygotsky (1979) como se citó en Valery (2000), quien afirma que "Los procesos psicológicos superiores, que son procesos específicamente humanos, tienen su origen en la vida social, es decir, se constituyen a partir de la mediación y la internalización de prácticas sociales y de instrumentos psicológicos creados culturalmente" (p.40). Podemos decir entonces que el lenguaje oral es adquirido por todos los individuos desde que hacen parte de un contexto, una sociedad y una cultura, pero esto no es igual con el aprendizaje de la lengua escrita, ya que para los niños se requiere su participación en los procesos de socialización específicos como la educación. Por dicha razón, es tan importante no dejar de lado la vida, el contexto, la problemática, particularidades y situaciones cotidianas de los estudiantes, ya que en estas se centra su vida social y por ende provoca un proceso único de adquisición de la lengua escrita. Es de gran importancia mencionar que Vygotsky (1978), en algunos apartes del libro *La prehistoria del lenguaje escrito*, hace referencia a la tarea que tiene la investigación científica, en este caso específico, la investigación de proyectos encaminada al desarrollo del lenguaje escrito, con el fin de indagar sobre lo que sucede en el pensamiento de los niños cuando son motivados a escribir y de qué manera sus presaberes, cultura y contexto juegan un papel importante en dicho proceso y de qué manera se puede entrelazar todo este bagaje conceptual con el aprendizaje en la escuela.

Podemos decir entonces, que el estudiante que se encuentra en las etapas iniciales en este proceso de escritura requiere, como lo dice el autor Vygotsky (1979):

> un trabajo consciente y analítico, porque necesita de un mayor nivel de abstracción, un segundo nivel de simbolización, porque en él no sólo las palabras son remplazadas por signos alfabéticos, sino también los elementos no verbales como la sonoridad, los gestos, las intenciones; deben ser puestos en palabras escritas, sintácticamente organizadas para ser transmitidas en toda su significación. (p.40)

Esto significa para este proyecto de investigación, que los procesos mentales en la adquisición de la escritura no solo se refieren a lo que son cada una de las letras, sino también, al sentido que se les da a las palabras en determinado contexto, y a la intención que se tiene al escribirlas.

Lo anterior nos hace pensar que la educación inicial es un momento crucial en la vida de cada uno de los individuos, dado que en esta etapa se inician procesos a nivel cognitivo, personal social y de comunicación, dimensiones del ser que más adelante serán el soporte para desempeñarse en diferentes contextos e interactuar de la mejor manera en la sociedad.

Siendo el lenguaje, el eje que nos interesa dentro de esta propuesta de investigación, sin dejar de lado la relación continua con los procesos cognitivos y con la interacción social, se realiza el acercamiento a la producción de escritos espontáneos en niños de primera infancia, tomando como insumos sus experiencias significativas y cotidianas en el colegio, en la familia y con un sentido propio para ellos. Para esto, queremos retomar algunas referencias importantes sobre los procesos cognitivos que hacen parte de la adquisición de la escritura, como lo son las indicaciones frente a dicho proceso según la autora Teberosky (2001):

> El lenguaje escrito es visto como una competencia del ser humano que inicia su desarrollo antes de la escolarización elemental y que se ha revalorizado desde que la psicología generó diferentes explicaciones sobre los procesos mentales que se dan en la adquisición de la misma desde el aspecto sociocultural (p.6).

Este enfoque muy estudiado y comprobado en una investigación del campo educativo, demuestra que los niños que inician su proceso escritural ya poseen algunos saberes frente a esta habilidad, al proceso de adquisición de la lengua como tal y a la producción escrita, teniendo en

cuenta que desde su contexto y cultura se van formando ciertas ideas y concepciones que regulan su forma de ver la escritura y el uso que le asigna a la misma.

Aquí también se retomará nuevamente el texto de Ferreiro, donde explica las tres fases de la evolución de la conceptualización de la escritura en los individuos y donde se hará una observación juiciosa del nivel en que se encuentran los estudiantes del grupo focal, su avance y progreso en el mismo, teniendo en cuenta los procesos cognitivos que hacen parte de la adquisición de la escritura de niños en primera infancia.

En el primer nivel los niños buscan maneras de representación gráfica como el dibujo y la escritura. Así, el modo icónico (el dibujo) se da al dibujar, utilizando las líneas para realizar el contorno de los objetos, y el modo no icónico (la escritura) al trazar las letras, en este caso las líneas no se parecen al contorno de los objetos, lo que ayuda a que los niños empiecen a diferenciar los trazos de las letras, los cuales no tienen que ver con los trazos de los contornos de los objetos. De este nivel se puede concluir que los niños ya distinguen dos características de la escritura como la linealidad y la arbitrariedad, las cuales se pueden observar de forma temprana en sus producciones escritas, ya que aparecen las cadenas de letras para representar los nombres de los elementos sin que se repita la misma letra varias veces.

Segundo nivel: los niños inician su búsqueda en la cadena de letras, dándoles diferencias por su extensión y uso de varias letras que justifiquen los significados para sustentar sus intenciones comunicativas. Se dan cuenta de que dos cadenas de letras idénticas no pueden decir nombres diferentes, enfrentándose a un nuevo problema, y es el ¿cómo implementar otras grafías para diferenciar lo quieren expresar? En este nivel los niños se ocupan del significado de sus producciones escritas, intentan relacionar la cantidad de letras con el objeto referido (si el objeto es grande utiliza más letras, y si es pequeño utiliza menos letras, etc.) También utilizan variaciones cuantitativas en las que se establezca una cierta cantidad máxima o mínima de letras para cualquier palabra, así las diferencian. En este mismo nivel se observa “como” los principios previos se mantienen, la cantidad de letras es mínima y las variaciones siguen siendo permanentes en sus escritos, esta variación precede el conocimiento de la representación alfabética (sonido de una palabra y su representación escrita).

En el tercer nivel se da la fonetización de la representación escrita, donde los educandos construyen hipótesis definidas, las cuales son: silábico, silábico alfabética y alfabética. El ingreso

a este nivel de fonetización es acorde al ambiente en el que se desenvuelve el niño. Una de las actividades más importante consiste en escribir su propio nombre, ya que este puede ser un punto de partida para iniciarse en este nivel. Al llegar a este tercer momento, los estudiantes han comprendido el paso a paso de la adquisición de la escritura, aunque no tienen uso de la ortografía (Ferreiro, 2014).

De lo anterior se concluye, que los estudiantes van realizando sus producciones escritas desde sus aprendizajes significativos y paralelamente van adquiriendo otros saberes en su conocimiento del código alfabético, los cuales incluirán en estas producciones e irán perfeccionando, dándole más sentido a lo que comunican a quienes le rodean. A su vez, este proceso nombrado anteriormente, permite ver el nivel de adquisición de la escritura en el que se encuentran los estudiantes del grupo focal, con el fin de tomarlo como punto de partida al momento de implementar la propuesta didáctica planteada.

Finalmente, es importante decir que dicha propuesta didáctica, tiene en cuenta la Serie de Cuadernos de evaluación SED (2007), donde se evidencia que las pruebas aplicadas por el Estado a los estudiantes tienen un nivel alto de exigencia desde el punto de vista de los procesos del lenguaje y los procesos cognitivos, aspecto que se pretende mejorar desde la reflexión, la implementación y socialización de la estrategia didáctica en la comunidad educativa. (p. 53).

2.4.1 Fases del Proceso de la Producción Escrita

El proceso de producción escrita es algo complejo para algunos estudiantes, ya que se enfrentan a varias dificultades que tienen que ver con la falta de manejo y conocimiento total del sistema de escritura, para algunos es una forma de expresar de manera personal su sentir, pero puede ser un motivo de vergüenza si deben socializar lo que escriben, otros lo ven como una tarea tediosa y aburrida, pero para un grupo menor es un medio interesante de comunicación. Cada uno de estos puntos de vista, dependen de la formación desde la niñez de los educandos y al sentido que se le da al texto escrito.

Para Cassany (1999), existen dos grupos de personas según su grado de alfabetización; el primer grupo corresponde a los estudiantes *poco alfabetizados*, los cuales van a generar una resistencia a las actividades que incluyan la escritura dentro del aprendizaje escolar. Del segundo grupo hacen parte una *comunidad letrada* y son estudiantes que están acostumbrados a escribir

desde su cotidianidad y sus hábitos de estudio están de la mano con la producción de texto escrito para lograr un aprendizaje final.

A partir de lo anterior, la responsabilidad del docente tiene que ver con la motivación en cada actividad planteada, las estrategias didácticas y los recursos materiales y tecnológicos que son utilizados para alcanzar los objetivos planteados. Por último, es muy importante el sentido que le brinde a sus estudiantes frente a la composición del texto escrito, por lo tanto, el manejo y apropiación del profesor sobre los conceptos requeridos en la clase le pueden brindar diferentes herramientas a los estudiantes que hacen parte del primer grupo, sin olvidar las expectativas que llevan consigo el segundo grupo de niños.

Es importante a su vez, reconocer las funciones básicas de la escritura que, según Cassany, (1999): en primer lugar, es una herramienta de *adquisición lingüística* y tiene funciones intrapersonales y que le sirven al individuo para preparar sus tareas orales o escritas. La segunda se refiere a la escritura como una *habilidad comunicativa* que se puede desarrollar en diferentes contextos como el social, escolar y laboral.

Para dar continuidad a esta categoría de investigación y con el fin de indagar sobre un modelo de producción escrita acorde a las necesidades y objetivos de este proyecto, se realiza una mirada al modelo de la producción escrita de J. Hayes y L. Flower (1980-1981), el cual Cassany toma como referencia para diseñar un modelo propio que permita la expresión escrita en los estudiantes. Para Cassany (1999), “Los procesos de composición escrita son las distintas actividades cognitivas, de pensamiento superior que realiza un autor para componer un texto” (p. 11). Es decir, que cada autor dentro de su proceso de producción escrita debe poner a prueba varias de sus habilidades de pensamiento desde que inicia hasta que termina un texto escrito, esto con el fin de lograr el alcance que desea de su producción escrita, que en muchos casos es llegar a socializar o hacer públicos sus escritos.

El alcance y éxito de cada proceso de producción escrita depende de seguir una técnica que sea apropiada para la tarea que se va a desarrollar. A continuación, se dará a conocer el siguiente modelo que ha sido retomado, teniendo en cuenta algunas investigaciones, de J. Hayes y L. Flower (1980-1981), con los aportes de Cassany (1999), Scardamalia M y Bereiter C (1992) y que se ha acogido como el más apropiado en los últimos años, ya que tiene una mirada desde lo sociocultural y lo emocional, que antes no se había tratado, y el cual se tendrá en cuenta para

llevar a cabo en el momento de aplicar la secuencia didáctica propuesta para esta investigación, obviamente reduciendo los momentos a la complejidad requerida por la edad de los niños de primera infancia. Iniciamos dando paso al primer momento de dicho proceso de composición escrita según Cassany (1999):

Planificación: el autor elabora una preconfiguración del texto, con apoyo de gráficos, dibujos, listas, entre otros, que puede ser la información que le da el contexto y se puede plantear el propósito comunicativo. Dentro de este paso también hacen parte las palabras, ideas o frases, que son a su vez el material lingüístico como tal. Dentro de la planificación se distinguen otros momentos:

- *Representación de la tarea*: el autor se hace un esquema mental personal sobre el contexto social al que va dirigida la tarea, se imagina al lector y las características especiales de la nueva situación, se plantea el propósito y el canal comunicativo más adecuado para iniciar este proceso.
- *Establecimiento de planes de composición*: el autor se traza un plan de trabajo para iniciar la composición escrita.
- *Generación de ideas*: el autor se acoge a los recuerdos y a la información que tiene en su memoria y que puedan ser útiles en el momento de la composición.
- *Organización de ideas:* el autor construye un primer borrador del escrito.

Textualización: el autor elabora el texto escrito con los aspectos lingüísticos requeridos para el caso, teniendo en cuenta el borrador que había realizado. Aquí se pueden distinguir otras tareas a seguir:

- *Referenciación*: el autor selecciona el léxico apropiado para el contexto, proposiciones y modalización, ya sea que se presente en primera, segunda o tercera persona, etc.
- *Linearización:* el autor conecta las distintas proposiciones entre sí y mantiene una secuencia lógica de los temas tratados en el escrito.

- *Transcripción*: el autor produce de manera física el escrito (lo escribe en hojas o en computador).

Revisión: el autor evalúa las diferentes partes del texto escrito durante el proceso de composición. Para llevar a cabo este momento se requiere tener en cuenta los siguientes pasos:

- *Evaluación:* el autor compara el borrador del escrito con el que elaboró inicialmente, teniendo presente los propósitos que se trazó al iniciar la producción escrita.
- *Diagnóstico*: el autor identifica los puntos que debe modificar o mejorar del escrito.
- *Operar:* el autor elige cuál será la mejor táctica para modificar o mejorar su escrito. Cassany (1999).

También se proponen otras técnicas de composición muy reconocidas como manuales de redacción, propuestas por autores como Flower (1981), Murray (1987), Serafini, (1985 y 1992) y Cassany (1993), las cuales son:

- Para *representar la tarea*: formularse y responder preguntas sobre el destinatario del texto y establecer un plan de trabajo.
- Para *generar ideas*: realizar una lluvia de ideas y explorar el problema o la situación sobre la que se va a escribir.
- Para *organizar ideas*: mapa mental sobre las ideas que desea comunicar.
- Para *textualizar*: marcar visualmente el título, mantener un orden coherente en el escrito.
- Para *evaluar y diagnosticar*: leer el texto, revisar la redacción y coherencia de este.
- Para *operar cambios*: de acuerdo con el paso anterior, se realizan los cambios que sean necesarios para mejorar el escrito.

En definitiva, se concluye que la producción de un texto escrito es un proceso complejo, debido al uso y manejo de las habilidades cognitivas que van acordes a la edad de los estudiantes y a su desarrollo integral. Es aquí donde el docente debe impartir varias herramientas que favorezcan la escritura como habilidad comunicativa, según Camps (1996), activando las capacidades metalingüística y metacognitiva, permitiendo así que los niños sean conscientes del funcionamiento y reflexión sobre su uso (p.26).

2.5 Aprendizaje significativo en primera infancia

El aprendizaje significativo en el aula de clase es un modelo pedagógico que busca la construcción de significado desde la interrelación de los saberes previos con el conocimiento nuevo, que se adquiere desde las experiencias significativas encaminadas a la búsqueda de sentido para ser aplicado en cualquier otro contexto.

Para Ausubel, Novak y Hanesian (1983) "en el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja" (p.2), lo que indica que los conocimientos propios que trae el estudiante deben ser de gran relevancia para acceder a la construcción de nuevo conocimiento, no solo es importante lo que el niño sabe sobre algún tema en particular sino los esquemas cognitivos que posee y con los cuales puede acceder a la nueva información.

También es importante mencionar que "no existe aprendizaje si no se tiene en cuenta la estructura cognitiva a la par de la actitud afectiva y motivacional del educando" (Ausubel, citado por Torres 2003, p.4), es decir que para que el niño adquiera un nuevo aprendizaje, es de suma importancia tener en cuenta la motivación y el interés frente a este, siendo vital el papel del docente, quien es el encargado de generar espacios apropiados y motivacionales con diferentes recursos o materiales didácticos que le permitan al educando, interactuar y transformar el conocimiento.

Lo anterior nos muestra que en el aprendizaje significativo se requiere de la interacción de tres condiciones indispensables: coherencia en su estructura interna del material y la secuencia lógica entre sus elementos. También es importante tener en cuenta la estructuración cognitiva del educando, los esquemas o conocimientos que ya posee, los cuales servirán de base y sustento para el nuevo conocimiento. Por último, involucra una actitud positiva por parte del

estudiante, en donde los procesos motivacionales y afectivos son fundamentales para el aprendizaje según Ausubel (1983). Estas condiciones expuestas nos confirman lo fundamental que es tener en cuenta los conocimientos previos de los niños, en cualquier propuesta didáctica; así como también la parte motivacional del niño para adquirir el nuevo conocimiento y hacerlo parte de su desarrollo cognitivo. Es aquí, en donde podemos ratificar que mediante este enfoque metodológico se despertará el interés del estudiante frente a la producción de textos escritos donde puedan plasmar sus vivencias, sentires y saberes.

Para lograr un aprendizaje significativo en el alumno se deben tener en cuenta inicialmente los siguientes pasos: indagar acerca de sus ideas previas, planificar y aplicar una prueba diagnóstica, con el fin de ayudar al docente a seleccionar el material adecuado para el grupo. El material debe incluir información ya conocida e introducir gradualmente la nueva, presentando algunos ejemplos de situaciones acordes al tema tratado, para este propósito se pueden utilizar imágenes o películas acordes a nuestros estudiantes de Primera Infancia. Laguia 2000 (noviembre, 2021)

Entonces, se puede decir que el aprendizaje significativo garantiza desde su proceso el poder adquirir mayor cantidad de conocimientos de manera organizada y por un tiempo prolongado debido al cumplimiento de las condiciones que se plantean anteriormente.

Para finalizar este apartado, se puede manifestar que el aprendizaje significativo también se da desde lo social y se complementa con actividades novedosas, facilitando la adquisición del nuevo conocimiento. Se concluye entonces, que para proporcionar espacios y experiencias significativas y motivadoras es importante tener en cuenta los gustos e intereses de los estudiantes con el fin de incentivarlos a producir textos narrativos desde dichas experiencias.

2.5.1 Secuencia Didáctica

En este apartado, se ha tenido en cuenta que, para llevar a cabo una actividad en el aula con los niños, es de vital importancia crear situaciones en las cuales ellos puedan tener interacción con sus compañeros, utilizar material didáctico variado y novedoso, partiendo de una estrategia metodológica organizada de manera secuencial, que permita la construcción de conocimiento, la expresión oral y escrita y la retroalimentación del cumplimiento de los propósitos. Con el fin de dar coherencia a lo anteriormente expuesto, se ha elegido la secuencia

didáctica como una propuesta microcurricular, que por su estructura cumple con las necesidades que se desea cubrir en este proyecto.

Teniendo en cuenta la postura de Pérez y Roa (2010), quienes definen que "Una secuencia también puede diseñarse para construir saberes sobre el lenguaje y los textos" (pp. 61-62), la construcción de textos escritos merece una planeación diversa, cualificable y novedosa, donde la construcción de conocimientos y aprendizaje de nuevos saberes sea el objetivo primordial.

Desde la didáctica de la escritura, se puede decir que el docente debe incentivar a los niños de primera infancia mediante actividades variadas, en las cuales ellos puedan participar y elaborar sus producciones escritas para destinatarios reales, que hacen parte del contexto en el que se encuentran y a su vez según Pérez y Roa (2010), intencionar la escritura en beneficio del reconocimiento de características como el propósito del escrito, emisor y receptor en la situación comunicativa y el mensaje que se dará a conocer.

Para esta investigación, se seleccionó la estrategia de la secuencia didáctica por su flexibilidad y por su adaptación a las diferentes situaciones de aprendizaje que requiere la Institución Educativa en la cual se va a aplicar, ya que el PEI y la estructura curricular de la misma, tiene estipulado que las actividades de la clase se rigen por una secuencia didáctica específica con un enfoque constructivista. En este caso, y para dar continuidad a esta investigación sobre el proceso de la adquisición de la lengua escrita, se tiene en cuenta la postura de Camps (2006), en cuanto al trabajo con secuencias didácticas, quien expresa que: "la secuencia didáctica está constituida por un conjunto de tareas diversas, pero todas ellas relacionadas con un objetivo global que les dará sentido" (p.34). Dicha idea, permite orientar y llevar a cabo esta propuesta didáctica con un sentido propio hacia la producción escrita en niños de primera infancia.

Partimos de la definición que da la autora Camps (1995) citada por Pérez y Roa (SED, 2010, p.60), quien define que la secuencia didáctica es una unidad de enseñanza de la composición (oral, escrita) que tiene siguientes las características:

1. Se formula como un proyecto de trabajo, con el objetivo de elaborar un texto escrito y debe desarrollarse en un tiempo más o menos largo, según sea necesario.

2. La elaboración del texto, que es la base del proyecto, formara parte de la situación comunicativa y es la que dará sentido, partiendo de la base que el texto y el contexto no se pueden separar.

3. Se plantearán unos objetivos de enseñanza/aprendizajes delimitados que han de ser claros para los estudiantes. Y estos a su vez se convertirán en los criterios de evaluación. El *foco* de la actividad es el articular el trabajo de la producción y los objetivos. La actividad es llevada a cabo por los niños partiendo de los conocimientos previos y la atención didáctica preferente va orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje.

4. El esquema general para desarrollar una secuencia didáctica tiene tres fases, las cuales son: preparación, producción, evaluación.

La *preparación* es el momento en que se formula el proyecto, se dan a conocer los nuevos conocimientos, estos van expuestos como los criterios que guiaran la producción; es en esta primera parte en la que se elaboran los conocimientos necesarios para elaborar la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc. Aquí se da lugar a actividades variadas, cuyo objetivo es ofrecer diferentes estrategias de planificación para que luego los alumnos sean capaces de realizarlas de manera autónoma.

La *producción* es donde los estudiantes escriben el texto como tal, tenido en cuenta los objetivos y el tipo se secuencia, de esta manera las características del escrito pueden variar. También es importante la interacción oral con los compañeros y el docente, ya que son el medio para retroalimentar el escrito y mejorar los procesos del método elegido.

La *evaluación* se basa en los objetivos planteados al inicio del proceso de la producción escrita. Esta fase se puede dar en cualquier momento del proceso con el fin de realizar ajustes.

5. En el desarrollo de la secuencia se va presentando una continua interacción entre lo oral, lo escrito y la lectura, cuya función es brindar otros “modelos” textuales que les puedan servir como referencia.

Para finalizar este apartado, debemos tener en cuenta un ente académico muy importante, ya que es la columna vertebral de todos los procesos académicos de la Institución Educativa, este es el curriculum, ya que según Sacristán (2007) “el curriculum es un cruce de prácticas diferentes y se convierte en configurador, a su vez, de todo lo que podemos denominar como práctica pedagógica en las aulas” (p, 30). Por esta razón, se debe reflexionar sobre la idea de un cambio transformador en las prácticas de aula, donde se permita la interacción y la producción de la escritura como una actividad espontanea de expresión y no como una un momento obligatorio de cada asignatura.

3 Referentes metodológicos

Se inicia este capítulo con algunas especificaciones del paradigma interpretativo que van acorde al propósito de este proyecto, luego se da a conocer la importancia del enfoque cualitativo para la investigación, también se evidencian ciertas características del diseño de investigación acción que se acoplan a los objetivos de este estudio. En este apartado, se dan a conocer las secuencias didácticas planeadas para llevar a cabo toda la propuesta microcurricular, la población con la cual se va a trabajar este proyecto y las estrategias e instrumentos utilizados para recoger la información. De esta manera, se desarrolla este tercer capítulo en procura de la reflexión y la mejora de estrategias pedagógicas en las aulas de la primera infancia frente a la producción de escritos narrativos cortos con un significado para los niños.

3.1 Paradigma interpretativo

Se inicia este apartado teniendo en cuenta la definición que da la autora Vasilachis (1992), acerca de que "este tipo de paradigma es un marco teórico-metodológico utilizado por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad" (p.46). Es decir, este paradigma permite llevar a cabo una intervención oportuna en un grupo social teniendo en cuenta primordialmente el contexto en el que desenvuelven los participantes y su forma de ver la realidad; se da como un modelo de manera secuencial y progresiva, donde el investigador interactúa con un colectivo social para reconocer y describir las dinámicas cotidianas del mismo e interpretar una situación que requiera un cambio significativo y aporte a las dinámicas del grupo social en cuestión. En algunos casos desde la perspectiva de la enseñanza y aprendizaje, este paradigma es una oportunidad para llevar a cabo estudios que permitan reflexionar sobre el papel del docente en los procesos educativos que se dan diariamente en las instituciones. También se da desde una situación particular, tomada de la realidad como lo es el proceso de la adquisición de la escritura en la primera infancia y de allí se realiza una triangulación con la teoría y la práctica desarrollada, lo cual permite una observación detallada de cada etapa de este proceso y a su vez las categorías que se desliguen van a aportar solución a dicha problemática.

Para Marshall y Rossman (1999), como se citó en Vasilachis (2006), "la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas. Es una amplia aproximación al estudio de los fenómenos sociales, sus varios géneros son naturalistas e

interpretativos y recurre a múltiples métodos de investigación" (p.26). Este tipo de investigación permite desde varios métodos interpretar y analizar la información recogida con el fin de contrastarla con la observación y registro recolectado por el investigador en su participación directa dentro del campo de estudio.

Así Flores (2004, citado en Ramos 2015) plantea:

> lo dialéctico es comparar la construcción de la realidad de todos los actores, participantes e investigador, ambos inmersos en la interacción, esta confrontación permitirá la construcción de una nueva realidad acordada por los individuos inmersos en el fenómeno de estudio. (p.1)

Articulando la investigación con este tipo de paradigma, se entiende que se parte de las prácticas en el aula, relacionadas al desarrollo de la competencia comunicativa en la primera infancia, se analizan las necesidades del medio, lo cual nos va a permitir la interacción directa con los participantes que hacen parte de esta investigación, a su vez es una forma de llegar a la reflexión y transformación de la práctica educativa entorno al proceso de adquisición de la escritura. Lo anterior, va acompañando actividades significativas propuestas en secuencias didácticas que de una u otra forma motivan a los estudiantes a comunicar sus vivencias, sus conocimientos, su sentir y sus ideas de manera escrita, y que las socialicen con la comunidad educativa para así afianzar el respeto por las ideas de los otros, reconocer la importancia y el uso de la escritura en el contexto social y transformar realidades sobre de las formas de expresión escrita.

3.2 Enfoque cualitativo

Con el propósito de hacer de este proyecto un camino de transformación pedagógica desde las aulas de clase de la primera infancia y encaminado al desarrollo de una propuesta que permita incentivar los procesos de adquisición de la escritura de textos narrativos cortos desde experiencias significativas, se ha elegido la investigación cualitativa desde el punto de vista de Denzin y Lincoln (1994), quienes se refieren que en este enfoque:

> los investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de

> materiales empíricos -estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales- que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos. (p,2).

Según lo anterior, la investigación cualitativa nos permite recoger una gran cantidad de información que va a fortalecer y enriquecer la propuesta de investigación desde lo real y va a centrar la situación específica del problema, teniendo en cuenta en este caso la observación de los actores participantes de este estudio en sus propios ambientes de enseñanza y aprendizaje. Específicamente, para este caso se aplicaron los siguientes instrumentos para recoger la información: la observación participante, la entrevista semiestructurada y el cuaderno de notas.

"La investigación cualitativa contribuye a la teoría, a la práctica educativa, a la elaboración de planes y a la concienciación social". (Macmillan, J. Schumacher, S. p. 397). Con este aporte, se quiere evidenciar que con este tipo investigación en este proyecto, se busca hacer una reflexión sobre las prácticas docentes de educación inicial y fomentar nuevas experiencias educativas que tengan un sentido para los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje de la escritura.

Teniendo en cuenta lo anterior, se quiere lograr una interacción de los estudiantes, padres de familia y docentes de primera infancia, para implementar una estrategia didáctica que permita ser consecuente con este enfoque de investigación, que va a promover la escritura de textos narrativos cortos con sentido para los niños y niñas de la Institución Educativa Brasilia Usme, desde las experiencias vividas en su contexto educativo y familiar.

Un factor que interesa bastante dentro de la investigación cualitativa tiene que ver con el siguiente planteamiento de Flick, U. (2007): "Los rasgos esenciales de la investigación cualitativa son la elección correcta de métodos y teorías apropiados, el reconocimiento y el análisis de perspectivas diferentes, las reflexiones de los investigadores sobre su investigación". (p.18). Es decir, la importancia de elegir de manera correcta las estrategias para llegar a dar un tratamiento propicio al problema de investigación y las posibles soluciones al mismo.

Una de las características más relevantes de la investigación cualitativa según Vasilachis (2006), se vincula con la finalidad de la investigación ya que ésta "busca descubrir lo nuevo y

desarrollar teorías fundamentadas empíricamente", (p.26). Según lo anterior, lo que se pretende a partir de esta investigación es innovar con una propuesta que proporcione apoyo teórico y didáctico desde la enseñanza de la escritura al proyecto Institucional del Colegio Brasilia Usme "*Letras con sabor a familia"*. Por esta razón, es importante tener presentes los objetivos de esta investigación haciendo una reflexión y una transformación sobre la práctica docente desde la acción en el aula, sin dejar de lado los aportes teóricos que apoyan dichos cambios.

3.3 Diseño metodológico investigación acción

Una de las características principales de la investigación acción dentro de la enseñanza del lenguaje es la reflexión educativa en cuanto a prácticas docentes y procesos de interacción con los participantes; se quiere evidenciar el interés por desarrollar el proyecto de investigación desde esta perspectiva, ya que en común acuerdo se cuenta con la participación activa de los estudiantes y docentes en el aula, con el apoyo de padres de familia que también es muy importante para el avance de la estrategia didáctica y con la comunidad educativa como tal. Es clara la necesidad que existe en las aulas de primera infancia respecto de innovar en estrategias pedagógicas desde la enseñanza del lenguaje escrito, ya que como se ha indicado anteriormente, aún existen en las aulas de clase prácticas tradicionales para los procesos de adquisición de la escritura.

Teniendo en cuenta, que uno de los objetivos de esta propuesta es incentivar el uso social y cultural de la escritura con sentido para los estudiantes, desde las vivencias cotidianas que son importantes para los niños y niñas de la IED en la cual se desarrolla la investigación. Según Elliott (1990), desde la investigación acción debemos generar conocimiento mediante la reflexión sobre la práctica. Es decir, no solamente es el propósito de reflexionar sobre la práctica, si no también promover procesos de enseñanza y de aprendizaje que motiven a otros participantes a ser parte de esta transformación en su *quehacer* como docente.

Para la realización de este proyecto se ha seleccionado el diseño de la investigación acción por sus características frente a las capacidades que adquiere el docente investigador de observar a profundidad su realidad para poder entenderla y transformarla, fortaleciendo así su actividad pedagógica y didáctica dentro del aula, como lo expresa Suárez (2002), "es una investigación que pretende mejorar la educación cambiando prácticas y que nos permite aprender gracias al análisis reflexivo de las consecuencias que genera". (p.43).

Para desarrollar esta investigación se tiene en cuenta las fases del diseño metodológico según Suárez (2002), estas son:

- Fase de determinación de la preocupación temática sobre la que se va a investigar: según Suarez (2002), durante esta fase "no se trata de identificar problemas teóricos de interés para los investigadores, sino de problemas cotidianos vividos como tales por los docentes, que puedan ser resueltos a través de soluciones prácticas" (p.44). En este momento inicial se evidencia el problema en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de la escritura en niños de primera infancia dentro de la IED, en la cual se desarrolla la investigación. Partiendo del interés de las investigadoras respecto de las prácticas pedagógicas de escritura para los niños de primera infancia, se revisaron algunos documentos de entes a nivel internacional, nacional, distrital e institucional en los cuales se encontraron posturas significativas frente a la adquisición y uso de la lengua escrita. A su vez, se realizó una búsqueda minuciosa en tesis de maestrías, doctorados y artículos en los que se pudo evidenciar la importancia de transformar las prácticas docentes, frente a la enseñanza de la escritura, mediate actividades didácticas que motiven al estudiante a darle un uso social a la misma. Algunos autores como Vygotsky, Ferreiro, Cassany, Camps, entre otros, han sido el referente teórico principal para encaminar esta investigación frente a los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

- Fase de reflexión inicial o diagnóstica: para esta fase Suárez (2002) nos dice que:

> debemos preguntarnos acerca de cuál es el origen y evolución de la situación problemática, cuál es la posición de las personas implicadas en la investigación ante ese problema, cuáles son los aspectos más conflictivos, qué formas adoptan tales conflictos, cuáles son las formas de contestación y resistencia, y qué correspondencia o falta de correspondencia existe entre la teoría y la práctica. (Suárez, 2002, p.p 44-45)

Por lo tanto, durante esta fase se realizan cuestionamientos sobre las causas y circunstancias que generan la problemática encontrada en el entorno educativo del cual se hace parte. También es de gran importancia reconocer los conocimientos previos, los intereses y actitudes que tienen los participantes de la investigación frente a la debilidad educativa encontrada. Dentro de esta etapa se requiere ser constate en la descripción y registro de todo lo observado en el contexto. Para iniciar esta fase nos centramos en el Colegio Brasilia Usme IED,

específicamente en la primera infancia, donde a partir de la aplicación de entrevistas a docentes, observaciones de clase, lluvia de ideas con el grupo focal y la revisión de los proyectos encaminados al desarrollo de habilidades comunicativas dentro de la Institución, se hallaron algunas falencias frente a los procesos pedagógicos y didácticos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, ya que se evidencias prácticas tradicionales en el aula, no se da de manera clara la coherencia entre lo planteado en las mallas curriculares y el ejercicio docente en las aulas de clase, también se observa que se da mayor importancia a la lectura y no a la producción de textos escritos que les permita a los estudiantes una comunicación eficaz, real y significativa.

Con el fin de orientar esta investigación se plantearon unos objetivos desde aspectos teóricos, pedagógicos y didácticos, los cuales han servido para respaldar la intervención microcurricular y verificar los resultados de la aplicación de esta. Para finalizar esta fase, se realizó una búsqueda de fuentes primarias y secundarias que fortalecen las categorías de investigación desde lo teórico.

- Fase de planificación: En esta parte la autora nos dice que:

> El plan general que se elabore debe ser flexible En este plan inicial de la investigación-acción debemos: 1) describir la preocupación temática, 2) presentar la estructura y las normas de funcionamiento del grupo de investigación, 3) delimitar los objetivos, atendiendo a los cambios que se pretenden conseguir en las ideas, las acciones y las relaciones sociales, 4) presentar, lo más desarrollado posible, un plan de acción, 5) describir cómo se va a relacionar el grupo de investigación con otras personas implicadas o interesadas en los cambios esperados, 6) describir cómo se van a controlar las mejoras generadas por la investigación, que la propuesta de un plan de trabajo tenga fines de valor educativo, una estructura flexible y que permita que otras personas interesadas en la investigación puedan también participar de la misma y de los cambios que surjan como resultado. (Suárez 2002, p.45)

Teniendo en cuenta lo anterior, en esta fase se da a conocer que el paradigma interpretativo es el elegido por las investigadoras, ya que les permite trabajar desde la realidad de un grupo social determinado para dar una solución a una problemática encontrada; mediante el enfoque cualitativo se realiza la observación, recolección de datos y análisis de estos, con la finalidad de incentivar a una reflexión en el práctica docente y así realizar un cambio

significativo en el ejercicio del uso de la escritura por parte de los niños y niñas desde sus propias experiencias. La investigación acción permite que las investigadoras en su papel de docentes y otros agentes pertenecientes al grupo social reflexionen acerca de su quehacer como transformadores de la metodología de enseñanza de la escritura y en su uso con un sentido social y comunicativo por parte de los niños de primera infancia. Para dar continuidad a lo anterior, en esta fase se plantea una propuesta pedagógica microcurricular como lo es la secuencia didáctica que surge del interés de los estudiantes, la cual consta de tres momentos planteados a partir de modelo de producción de textos escritos de Cassany. La planeación de la SD se plantea mediante 14 sesiones, con diferentes actividades desarrolladas en cada una, las cuales se evalúan de manera formativa y constante.

- Fase de acción-observación: para esta fase la autora nos manifiesta que:

> La puesta en práctica del plan no es una acción lineal y mecánica; esta acción es una acción observada que registra datos que serán utilizados en una reflexión posterior. Debemos considerar la observación como una realidad abierta, que registre el proceso de la acción, las circunstancias en las que ésta se realiza, y sus efectos, tanto los planificados como los imprevistos. (Suárez 2002, p.45)

Se refiere a la implementación de la SD, proceso que va a ser observado durante su desarrollo, registrando datos de manera constante en la misma acción, mediante el cuaderno de notas, entrevistas semiestructuradas a docentes de primera infancia, lluvia de ideas con los estudiantes, grabaciones de los estudiantes.

Durante esta fase se realizó la implementación de esta SD, la cual se desarrolla mediante 14 sesiones, con diferentes actividades en cada una, las cuales se evalúan de manera formativa y constante, teniendo en cuenta cada momento desarrollado. Al culminar la SD, toda la información registrada será utilizada para analizar, sistematizar resultados, interpretar y sacar conclusiones para su posterior reflexión.

3.4 Descripción de la población sujeto de estudio

Este proyecto de investigación se lleva a cabo con un grupo de 25 niños con edades comprendidas entre los cuatro y seis años que cursan grado transición, en la jornada tarde en el Colegio Brasilia Usme IED, cuya población se caracteriza por ser de estrato socioeconómico 1 y

2 con acceso a servicios públicos e internet, y donde la gran mayoría de las familias cuenta con un recurso tecnológico como computador, tableta, teléfono móvil, entre otros.

La siguiente información fue recogida de los *observadores de los estudiantes* de la IED, donde se evidencia que la estructura de la familia es biparental en un 95%, y el otro 5% son monoparentales, en este caso los niños viven solo con la madre, algunos de los estudiantes son cuidados por sus abuelos u otros familiares como las tías. Un grupo de un 5% de familias se dedica a la lectura de cuentos, visitas a sitios culturales de la localidad o deportivos.

Para finalizar se menciona que la Institución Educativa cuenta con página Web y específicamente la primera infancia maneja un blog donde los padres de familia tienen acceso para observar algunas actividades realizadas y también donde ingresan para revisar las tareas correspondientes a los fines de semana.

3.5 Estrategias e Instrumentos de Investigación

Para recoger la información y orientar la investigación se han planteado métodos y estrategias que son acordes a la línea del proyecto que tiene que ver con situaciones específicas del aprendizaje y de la enseñanza, en donde su aplicación va a permitir acceder a información verídica y real sobre la problemática planteada en esta investigación, la cual, en este caso, tiene que ver con la adquisición de la escritura.

Observación participante: se inicia este enunciado haciendo referencia al objetivo de la observación participante según Yuni y Urbano (2005) “El objetivo de la observación participante es obtener información directamente de los contextos en que se producen las interacciones sociales” (p.185). Teniendo en cuenta lo anterior, es importante realizar un acompañamiento directo con el fin de recolectar información que permita al investigador conocer más sobre los actores que hacen parte del campo de observación y sus acciones. Tal como lo expone Vasilachis (2006), “la participación supone una inmersión en la realidad que, desde el recorrido de rutinas, pasando por distintas modalidades de vinculación y formas de estar presente, posibilita aprendizajes y genera experiencias” (p.127). Por esta razón, es importante mencionar que la observación de clases se tomó como instrumento que aporta a esta investigación, ya que permite acompañar al grupo focal en los diferentes momentos en los que se desarrolla la propuesta microcurricular y todos los espacios que generan experiencias significativas para los estudiantes y que arrojan información definitiva para este estudio. Este instrumento, permite registrar y

recolectar información desde la participación directa en los procesos de aprendizaje y enseñanza de la escritura donde se logra reconocer aciertos e identificar las problemáticas alrededor del uso de esta desde lo comunicativo y lo social.

Entrevista semiestructurada: retomando la siguiente definición que expone Flick (2007): Las entrevistas semiestructuradas, en particular, han suscitado interés y se utilizan mucho. Este interés se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario (p.89).

Las entrevistas se aplicaron a tres docentes. Se organizaron de manera que fueran semiestructuradas, también se elaboraron con preguntas abiertas con el fin de obtener información sobre el conocimiento que las docentes de primera infancia de la IE tienen sobre los procesos y estrategias de enseñanza y aprendizaje en la adquisición de la escritura y su disposición frente a prácticas docentes transformadoras para este caso. La importancia de esta estrategia aplicada tiene que ver con el punto de vista de otros actores que hacen parte del campo de acción y que se relacionan con la problemática planteada para esta investigación.

La entrevista aplicada a las tres docentes es un modelo estándar, ya que tiene un principio y un fin y se plantearon las mismas 10 preguntas para todas. (ver anexo).

Cuaderno de notas: según lo expuesto por Spradley (1979), como se citó en Vasilachis de G. (2006), "el informe condensado corresponde con las notas a las que se han hecho referencia, que son *in situ* y que permiten registrar frases sueltas o incluso inconexas que luego pueden ser reconstituidos o completadas". (p.9). Lo anterior, se da teniendo en cuenta que los registros son la herramienta de trabajo etnográfico los cuales se realizan en el mismo ámbito donde se lleva a cabo el estudio.

Partiendo de la relevancia que tiene es una investigación el registrar la información obtenida en el campo en el cual se va a trabajar, se optó por tener un instrumento el cual se denominó "Cuaderno de notas" para recolectar lo observado, en el cual se toman apuntes sobre el transcurso de la investigación y lo significativo del mismo proceso. En este cuaderno se va consignando lo observado en las diferentes actividades que se realizan, como son el diagnóstico

del grupo focal, observación de clase de otras docentes, el desarrollo de la secuencia didáctica con el fin de ser registrada y explicada en este proyecto.

Propuesta Microcurricular

La secuencia didáctica (SD) que se plantea en esta investigación surge dentro del marco del Proyecto Institucional *Letras con sabor a familia*, el cual está enfocado en la lectura de textos narrativos infantiles (cuentos), lo cual ha permitido a los estudiantes de primera infancia el acercamiento a la literatura infantil junto con las familias, motivándolos al gusto por los textos escritos. Para realizar este proyecto se busca orientar a los estudiantes a producir textos narrativos cortos, desde las experiencias significativas generadas por las docentes en el contexto escolar y social.

Para llevar a cabo el propósito de esta investigación se plantean tres momentos en el diseño de la secuencia didáctica (SD), los cuales son: preparación, producción y evaluación, retomados del modelo presentado por Cassany (1999):

Tabla 1.

Diseño de intervención.

Título: "El clima de mi cuidad"		
Duración: 45 días – Encuentros de 50 min.		
Objetivo: Proporcionar un espacio significativo que permita a los estudiantes desarrollar el interés por realizar escritos narrativos cortos.		
Primer momento Preparación	-características del texto narrativo corto. -estructura del texto narrativo corto. -estructura del cuento narrativo corto en otras narraciones. -aplicación de rúbrica de evaluación para el primer momento	3 sesiones
Segundo momento Producción	- socialización de saberes previos, generación y organización de ideas y destinatario de un escrito. preparación para el escrito inicial. -relación ideas y sonido con las palabras -planeación y desarrollo de la experiencia significativa (estaciones del clima) -segunda producción escrita desde la experiencia significativa. -revisión y traducción de las producciones escritas - socialización los escritos con los compañeros - recordar la experiencia significativa	7 sesiones
Tercer momento Evaluación	-confrontación de los textos escritos -socialización de resultados -reflexión sobre las dificultades y avances (estudiantes-padres-docentes)	3 sesiones

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2.

Estructura de la secuencia didáctica.

Secuencia didáctica para la producción de un texto corto narrativo
Esta secuencia didáctica "El clima de mi cuidad" se desarrolla con los estudiantes del grado jardín, de la jornada tarde, del IED Brasilia Usme.
Primer momento En esta primera fase se da a conocer a los estudiantes las características y estructura de un texto narrativo corto, teniendo en cuenta la temática del *clima de mi ciudad*, con el fin de prepararlos para producir su primer escrito. Sesión 1: reconociendo características del texto narrativo Fecha: agosto 2 de2022 Actividad 1: Las docentes presentan a los estudiantes el cuento Elmer y el clima. y realizan las siguientes preguntas: ¿Qué personajes aparecen en el cuento? ¿Cómo se llama el personaje principal del cuento? ¿Cuáles son las vivencias de este personaje? ¿En qué lugares estuvo Elmer? ¿Cuáles climas pudo observar Elmer? ¿Quién es el narrador del cuento? Actividad 2: los estudiantes utilizan cuadrados de colores para decorar el personaje central del cuento. Fecha: agosto 4 de 2022 Actividad 3: se invita a los estudiantes a experimentar algunas situaciones similares a las que vivió el personaje del cuento como salir a la zona verde del colegio y observar las formas de las nubes, desplazarse en camiseta por algunas zonas con distinta sensación térmica con la finalidad que puedan diferenciar cuáles pueden ser reales y cuáles no. Actividad 4: los estudiantes dibujan con tiza en el suelo lo que más llamó la atención del cuento. Sesión 2: Identifico estructuras de un cuento narrativo corto (inicio, nudo, desenlace) Fecha: agosto 10 de 2022 Actividad 1: se presenta a los estudiantes el cuento: *El manzanito de la escuela*. A partir de este cuento se invita a los estudiantes a observar tres láminas de distinto color en donde se puedan evidenciar las tres partes del cuento, donde los niños participan mediante preguntas que realiza la docente con el fin de identificar las partes de un texto narrativo corto. Fecha: agosto 11 de 2022 Actividad 2: mediante imágenes correspondientes al cuento trabajado, los estudiantes deben identificar y organizar de manera secuencial las partes de la narración. Actividad 3: los estudiantes socializan el producto de su actividad y reconocen aciertos y errores de los compañeros, logrando la reflexión sobre lo mismo. Sesión 3: Reconozco las partes del cuento…en otros cuentos Fecha: septiembre 2 de2022 Actividad 1: las docentes de primera infancia presentan una dramatización a los estudiantes sobre el cuento: *"El hada de los dientes"* Fecha: septiembre 6 de 2022 Actividad 2: la DI1 dialoga con los estudiantes acerca del cuento dramatizado con el fin de relacionarlo y recordar las partes de un TNC: inicio, nudo y desenlace.

Fecha: septiembre 8 de 2022
Actividad 3: los estudiantes deben completar un friso de tres partes con el inicio, nudo y desenlace del cuento dramatizado y socializarlo con los compañeros.
Fecha: septiembre 9 de 2022
Actividad 4: aplicación de la rúbrica de evaluación propuesta para este primer momento.

Segundo momento
En esta segunda fase los estudiantes con ayuda de las docentes investigadoras elaboran su producción escrita teniendo en cuenta los elementos que caracterizan un TNC. Durante el proceso los pares y los mismos estudiantes realizaran momentos de reflexión y socialización para una escritura colaborativa.

Sesión 4: ¿Qué conozco sobre el clima?
Fecha: septiembre 13 de 2022
Actividad 1: mediante una asamblea se les pregunta a los estudiantes ¿cómo está el clima del día de hoy?, ¿les gustan los días soleados o los días lluviosos?, ¿cuál de estos climas te gusta más? A partir de estos interrogantes los niños dan a conocer sus inquietudes sobre los cambios climáticos que se están presentando actualmente. Esta información es registrada y organizada por las docentes en el C*uaderno de Notas.*

Actividad 2: se presenta a los estudiantes el vídeo "Las estaciones del año para niños", luego mediante preguntas se indaga sobre lo qué entendieron y qué saben acerca de lo visto en el video. Lo anterior con el fin de identificar los saberes previos del tema, los cuales son recolectadas y organizadas por las docentes.

Actividad 3: se invita a los estudiantes a elaborar un dibujo cuyo destinatario sea algún miembro de su familia, al cual le quieran comentar lo aprendido sobre el clima utilizando sus propias grafías.

Sesión 5: Preparación para el primer escrito
Fecha: septiembre 16 de 2022
Actividad 1: los estudiantes junto con sus familias consultan sobre los climas de la cuidad con distintos medios audiovisuales, en libros o visitan la biblioteca de la localidad y realizan un dibujo al respecto.

Fecha: septiembre 19 de 2022
Actividad 2: en el salón de clase los estudiantes en pequeños grupos socializan el dibujo que traen sobre su consulta realizada. Luego, las docentes van a exponer a los estudiantes una lámina o dibujo sobre el tema y realizan un escrito corto del mismo, para que sea observado por los niños y ellos puedan notar la diferencia entre dibujo y grafías.

Fecha: septiembre 20 de 2022
Actividad 3: se pide a cada estudiante realizar un primer escrito acerca de la consulta realizada, teniendo en cuenta el dibujo que traen de casa, con el fin de recordar lo aprendido y que puedan realizar más fácilmente su producción escrita.

Sesión 6: Relaciono el objeto o sus ideas con la extensión del escrito.

Fecha: septiembre 23 de 2022
Actividad 1: las docentes investigadoras realizan un acompañamiento con cada estudiante para revisar su escrito y escuchar en su propia voz las que ideas quisieron expresar en su producción (la maestra transcribe). En esta actividad se guía al estudiante a diferenciar la traducción que hace la docente y su propio escrito con el fin de revisar la extensión del este.

Fecha: septiembre 26 de 2022
Actividad 2: con ayuda de un medio tecnológico se realiza la confrontación del escrito inicial de los niños y se indica la escritura correcta de algunas palabras significativas en su producción y el sonido correspondiente a la mismas.

Fecha: septiembre 28 de 2022
Actividad 3: los estudiantes observan láminas sobre cada estación del clima, luego se dividen en pequeños grupos, y mediante fichas de cartulina en donde encontraran las letras del abecedario se invita a los estudiantes a formar el nombre de cada estación del clima correspondiente a la lámina que están observando, haciendo énfasis en la escritura

correcta de la misma.

Sesión 7: planeación y desarrollo de la experiencia significativa
Fecha: octubre del 4 al 21 de 2022
Actividad 1: las docentes planean un ambiente de aprendizaje con la temática "las estaciones del clima", la cual se va a desarrollar con la colaboración de los padres de familia quienes aportan elementos para ambientar cada estación y los estudiantes de los otros grados de la primera infancia llevarán prendas de vestir acorde a la estación que van a representar. Dentro de cada estación los niños finalizan su visita realizando una actividad artística que representa cada una de estas.

Fecha: octubre 21 de 2022
Actividad 2: Se realiza una rotación de los estudiantes por cada uno de los ambientes de las estaciones del clima.

Actividad 3: Lectura de un cuento por parte de un padre de familia acerca de la estación en la que se encontraban.

Actividad 4: Los estudiantes se movilizaron dentro de cada ambiente disfrutando de las experiencias propuestas en cada una: playa, juego del tiburón, pintando con las manos, coloreando las imágenes de invierno, armando búhos con bolsas de papel.

Actividad 5: Para finalizar esta sesión, los estudiantes expresan oralmente, mediante una asamblea sus experiencias vividas en el desarrollo de la actividad.

Sesión 8: Mi segunda producción escrita
Fecha: octubre 24 de 2022
Actividad 1: Se dialoga con los niños y niñas sobre lo vivenciado en el ambiente de aprendizaje "Las estaciones del clima" y se les pregunta:
¿qué les gusto?
¿qué aprendieron?
¿Cuál les llamo más la atención y el por qué?

Actividad 2: las docentes realizan un pequeño recuento sobre las principales características trabajadas de los textos narrativos cortos y se invita a los estudiantes a que realicen una segunda producción escrita desde esta experiencia significativa.

Sesión 9: traducción de los escritos
Fecha: octubre del 25 al 28 de 2022
Actividad 1: el grupo se organiza por parejas para que las docentes puedan realizar la traducción del escrito y de esta manera entre pares puedan evaluar la claridad de este.

Actividad 2: las docentes investigadoras orientan a cada educando acerca del modo de organizar su escrito, para darle mayor coherencia y cohesión con el fin de realizar las debidas correcciones sobre su producción escrita.

Fecha: noviembre 1 y 2 de 2022
Actividad 3: aplicación de la rejilla de evaluación propuesta para este segundo momento.

Sesión 10: Socialización de los escritos
Fecha: noviembre 8 de 2022
Actividad 1: Por grupos los estudiantes realizan la socialización de sus escritos con sus compañeros sobre la experiencia significativa.

Tercer momento

En este momento se realiza la contrastación y evaluación de las producciones escritas con los estudiantes y los padres, haciendo énfasis en las características principales de la anécdota como una narración de una experiencia real. Sesión 11: Recordando nuestra experiencia significativa Fecha: febrero 14 de 2023 Actividad 1: las docentes realizan una presentación de las diferentes fotografías sobre el día de la experiencia significativa de las estaciones del clima con el fin de recordar algunas situaciones que se dieron en la misma. Actividad 2: mediante la presentación digital, las docentes plantean preguntas sobre el orden de la experiencia significativa (la anécdota), con la finalidad que sea tenido en cuenta por los estudiantes en sus próximos escritos. Fecha: febrero 15 de 2023 Actividad 3: los estudiantes deben realizar un reescrito sobre una anécdota que les haya sucedido en la experiencia significativa, teniendo en cuenta la estructura de una anécdota y las correcciones del segundo escrito. Sesión 12: Confrontación de los textos escritos Fecha: marzo 10 de 2023 Actividad 1: Las docentes realizan una confrontación de los dos textos escritos hechos por los estudiantes mediante un taller con los padres de familia donde se les hace una breve explicación sobre el proceso de producción escrita de sus hijos. Luego se socializan los escritos mediante una galería donde los padres y los estudiantes pueden observar y realizar las diferentes lecturas de estos. Para finalizar, se invita a los padres de familia a escribir una reflexión donde den a conocer a sus hijos la importancia de la escritura para sus vidas y lo que lograron en este proceso. Sesión 13: Socialización y reflexión Fecha: abril 21 de 2023 Actividad 1: Con el fin de observar los avances en cuanto a los escritos de los estudiantes se socializan los resultados de la rúbrica y la rejilla creada para este fin. Actividad 2: Las docentes con los padres de familia realizan una socialización de los resultados obtenidos mediante la rúbrica y la rejilla, para reflexionar sobre los avances observados en los textos escritos hechos por los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

Es importante mencionar que, en este caso específico de la SD, la evaluación será tomada de manera procesual y formativa con el fin de conocer el progreso de los estudiantes y su aprendizaje en la producción escrita. En el desarrollo de las actividades que componen las 14 sesiones, se realiza una observación y seguimiento constante de las mismas, realizando algunos registros escritos que nos permiten evidenciar avances o dificultades que se van presentando. Algunas de las estrategias utilizadas para verificar los conocimientos adquiridos son: el desarrollo de actividades guiadas, la solución a preguntas sobre la actividad desarrollada y la socialización de los escritos con sus pares; también se utilizan otras formas de evaluación tales como la autoevaluación que se da en aquellos momentos donde los estudiantes se confrontan con sus escritos, generando un espacio de autoreflexión con el fin de realizar las correcciones correspondientes, la coevaluación que se presenta cuando se socializan los escritos con sus pares

y por último, la heteroevaluación que se genera cuando las docentes se encargan de revisar las producciones escritas y valoran por medio de las rúbricas y rejillas de evaluación.

Tabla 3.

Cuadro de categorías, subcategorías y unidades de análisis.

Momentos de la SD	Categoría	Subcategoría	Unidad de análisis
Primer momento Preparación	1. Conocimiento del texto narrativo	Características del texto narrativo.	Distinguir la diferencia entre acontecimientos reales o imaginarios en los relatos. Reconocer el narrador y los acontecimientos del relato. Identificar los personajes. Identificar el tiempo y el espacio de una narración.
		Estructura del texto narrativo corto	Diferenciar las partes que constituye el texto narrativo (inicio, nudo y desenlace).
Segundo momento Producción	2. Procesos de adquisición de la escritura.	Fase planificación de un texto escrito	Expresar en una lluvia de ideas sus conocimientos, inquietudes, emociones sobre un tema. Organizar las ideas para la escritura teniendo en cuenta saberes previos. Identificar el destinatario y el propósito del escrito.
		Fase textualización de un texto escrito	Diferenciar el dibujo del trazo. Relacionar el objeto o sus ideas con la extensión del escrito. Relacionar la letra con el sonido. Expresar sus ideas con palabras escritas. Escribir textos cortos coherentes. Reconocer algunas normas ortográficas en sus escritos.

		Fase de revisión de un texto escrito	Revisar cohesión y coherencia de los textos. Constatar que los textos escritos cumplan con los requerimientos del relato corto. Examinar el uso de normas ortográficas. Socializar los escritos con sus pares y padres de familia.
Tercer momento Evaluación	*3. Relato corto*	*Anécdota*	*Relatar experiencias reales de manera escrita.* *Identificar las partes de la anécdota (inicio, nudo y desenlace).* *Reconocer los elementos básicos de la anécdota.*

Fuente: Elaboración propia

Para finalizar este capítulo, se puede decir que el paradigma interpretativo fue pertinente en el desarrollo de la metodología planteada en la SD, ya que permitió la interacción directa de las investigadoras con el grupo focal y el contexto en el cual se desenvuelven, lo que facilitó la recolección de información de forma progresiva y veraz para el estudio en marcha. Dicha información de primera mano sirvió para propiciar la reflexión s obre el análisis de esta y así proponer alternativas de cambio y mejora en cada momento de la SD. En cuanto al enfoque cualitativo se puede destacar que direccionó el proceso de recolección, análisis e interpretación de los datos, teniendo en cuenta los diferentes instrumentos aplicados para este fin. Lo anterior, se complementa con el diseño de investigación acción elegido para construir un sistema de engranaje que dio sentido a la investigación en cuanto a organización y aplicación de la intervención didáctica.

4 Análisis y Discusión de Resultados

El presente capítulo tiene como finalidad describir, analizar e interpretar los datos cualitativos hallados en el desarrollo de la propuesta didáctica *El clima de mi ciudad* realizada en la IED Brasilia Usme con el grado de transición de la jornada tarde. Para iniciar la obtención de esta información cualitativa se tuvo en cuenta la lectura etnográfica del contexto educativo mediante la entrevista semiestructurada en la que participaron tres docentes de primera infancia, el cuaderno de notas en el cual se registró el desarrollo de las diferentes actividades propuestas y la participación de un grupo focal constituido por 26 estudiantes.

La implementación de la secuencia didáctica *El clima de mi ciudad,* permitió evidenciar la importancia de reconocer la escritura desde la perspectiva sociocultural y los procesos fundamentales en la adquisición de esta. Además, fue posible generar una reflexión sobre la transformación de la práctica pedagógica respecto de la enseñanza sobre la adquisición y uso de la escritura en los niños de primera infancia. Para llevar a cabo esta SD se tomó como referencia el modelo de Cassany (1999).

Para presentar de manera organizada y sistematizada los resultados de la implementación de la propuesta microcurricular, se tienen en cuenta las siguientes categorías:

1. Conocimiento del texto narrativo la cual tiene las siguientes subcategorías: características del texto narrativo y estructura del texto narrativo corto.

2. Procesos de adquisición de la escritura, cuenta con las siguientes subcategorías: Fase planificación, fase de traducción y fase de revisión.

3. Relato corto que tiene la siguiente subcategoría: la anécdota con cada una con sus respectivas unidades de análisis, las cuales se articulan con objetivos de esta investigación y los objetivos de aprendizaje.

Esta propuesta pedagógica surgió de la preocupación de las docentes investigadoras por los modos de enseñanza de la escritura en las aulas de primera infancia y también con la finalidad de fortalecer el proyecto institucional *Letras con sabor a familia* orientada a la lectura de cuentos infantiles. De otra parte, se llegó a un acuerdo con los estudiantes sobre el desarrollo de la SD *El clima de mi ciudad*, que se realizó en tres momentos: preparación, producción y evaluación.

A continuación, se presenta la tabla de codificación, que nos permite sistematizar la intervención pedagógica:

Tabla 4.

Codificación de categorías, subcategorías unidades de análisis.

Categoría	Subcategoría	Unidad de Análisis
Conocimiento del texto narrativo CTN	Características del texto narrativo CTN	U1 U2 U3 U4
	Estructura del texto narrativo ETNC	U1
Procesos de adquisición de la escritura PADLE	Fase de planificación de un texto escrito FPTE	U1 U2 U3
	Fase de traducción de un texto escrito FTTE	U1 U2 U3 U4 U5 U6
	Fase de revisión de un texto escrito FRTE	U1 U2 U3 U4
Relato corto RC	Anécdota A	U1 U2 U3

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presenta el desarrollo de cada una de las sesiones que se implementaron para llevar a cabo la SD, con sus debidas acciones, objetivo de aprendizaje y producto escrito:

Categoría 1: Conocimiento del Texto Narrativo (CTN)

Esta categoría se articula con el objetivo de investigación que está orientado al reconocimiento y escritura de textos narrativos cortos, iniciando por la narración de un cuento infantil que les permitirá a los niños identificar algunas características y estructura de este.

Para este primer momento de la SD se trabajan esta categoría y sus dos subcategorías correspondientes que son: Características de texto narrativo (CTN) y Estructura de texto narrativo corto (ETNC).

Subcategoría: Características del texto narrativo (CTN)

Esta subcategoría tiene como objetivo de aprendizaje identificar el personaje principal del cuento, el tiempo, el espacio, el narrador del relato y distinguir los hechos reales de los imaginarios, mediante la narración de un cuento y el desarrollo de actividades que se desprenden de la misma.

Para este primer momento de preparación se llevaron a cabo tres sesiones, cada una con diferentes actividades y en un tiempo de 50 minutos aproximadamente para cada actividad.

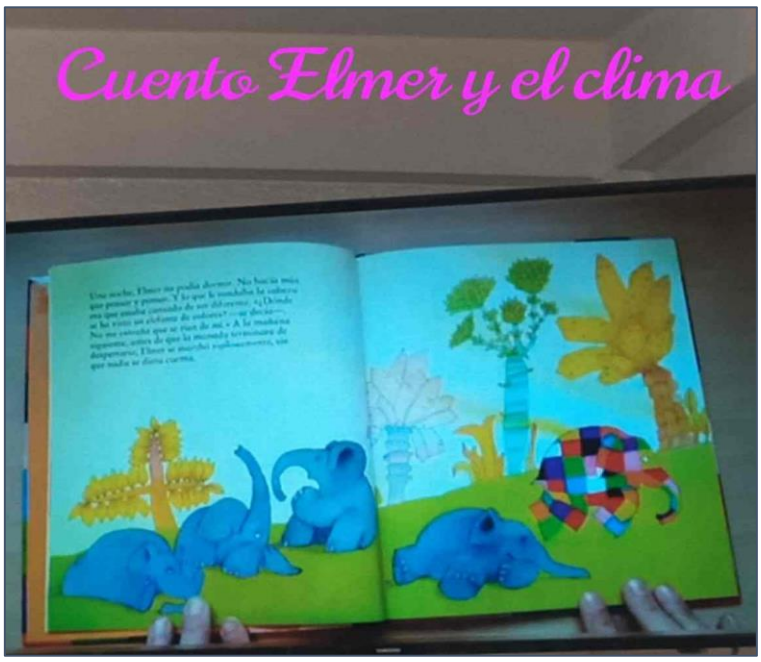
Para la sesión 1 se inició con una actividad motivacional desde la lectura del cuento *Elmer y el clima,* donde los estudiantes escucharon de manera atenta la narración. Se tomó para iniciar este proceso, la secuencia narrativa del cuento con el fin de que los estudiantes reconozcan las características principales de los relatos cortos las cuales son: el personaje principal, el tiempo, el lugar, el narrador y los hechos reales y los imaginarios. Por lo tanto, una vez terminada la lectura del cuento, los estudiantes manifestaron el gusto por el mismo y querían volver a verlo y escucharlo.

La DI1 pregunta: ¿les gustó la lectura del cuento? A lo que los E5, E7, E15, E18, E,20 responden: ¡*sí!*

La DI2 interviene preguntando: ¿les gustaría volver a escucharlo?, a lo que los estudiantes responden en una sola voz ¡*siii*!

Este hecho permitió evidenciar que la temática de la historia fue de gran interés para los niños. Luego las docentes continúan con la actividad realizando una serie de preguntas con el fin de reconocer los saberes previos de los estudiantes sobre algunos elementos del cuento, entre ellos: el personaje principal, el lugar, los hechos reales e imaginarios y el narrador.

DI1: ¿qué personajes aparecen en el cuento?
E1: *Elmer y el león y el cocodrilo.* E2: ¡Elmer y la tortuga!
E3: *la jirafa, el elefante Elmer y otros elefantes*
DI1: ¿Cómo se llama el personaje principal del cuento?
E2: *¡Elmer! E5: ¡Elmer el elefante*!
DI2: ¿En qué lugares estuvo Elmer?
E6: ¡*llego a un lugar donde había muchos animales y uvas! E7: ¡llego a un árbol con uvas!*
DI2: ¿y que hizo Elmer al llegar al árbol de uvas?
E1: *se untó de uvas para que quedar del mismo color de los demás elefantes*
DI2: ¿Cuáles climas pudo observar Elmer?
E3: *encontró la lluvia. E8: primavera porque hacia frio*
DI1: ¿Quién es el narrador del cuento? Pregunta a la que la docente explica o ¿quién cuenta la historia?
E5: *¡una señora! E7: ¡una narradora!*



Fuente: fotografía Cuento Elmer. Arenilla, C. (2022).

En esta actividad se observó que, a partir de las preguntas realizadas por las docentes investigadoras, los estudiantes pueden identificar el personaje principal y el lugar donde se desarrollaron los acontecimientos del relato. La gran mayoría de los estudiantes respondió de manera coherente a las preguntas sobre el personaje principal del cuento como lo pudimos evidenciar en sus respuestas. De otra parte, en cuanto a la pregunta sobre ¿quién realizó la narración?, se pudo evidenciar que para los niños no es claro el papel del narrador en la historia. Por ello fue necesario explicarles cuál es la función del narrador en la historia.

Luego la siguiente actividad consiste en reconocer el personaje principal por su característica especial de ser un elefante de cuadros de colores, por lo tanto, se les presenta el personaje Elmer dibujado en papel Kraft, a lo que los estudiantes difieren diciendo que no es Elmer ya que no está de colores, por lo tanto, se invita a los estudiantes a decorar al personaje con cuadros de papeles de colores para que al final lo reconozcan tal y como se mostraba en el cuento de *Elmer*.



Fuente: fotografía actividad personaje Cuento Elmer. Arenilla, C. (2022).

Se continua con el desarrollo de la siguiente actividad, que consiste en proporcionar un espacio que permita a los estudiantes vivenciar algunas de las situaciones similares a las que vivió el personaje principal del cuento como salir a observar las nubes y sus formas y desplazarse por algunas zonas verdes del Colegio con el fin de participar en una lluvia de ideas donde se reconocen algunos hechos reales y se diferencian de los imaginarios que se dieron en la narración. Por su parte, los estudiantes reconocieron algunas formas de las nubes como un arco iris, un dinosaurio; a lo que la DI1 le pregunta sobre si los dinosaurios son reales o no, a lo que el E2 responde que no porque solo se ven en las películas. *(Cuaderno de Notas. Agosto 4-2022*). También observaron corazones y otras figuras que fueron comparadas con lo real.



Fuente: fotografía escritura Sandoval, J. (2022).

Por último, se desarrolla la actividad de cierre de esta sesión, que consiste en realizar gráficos con tiza en el piso de lo que más les gustó y les interesó de la experiencia en general. Algunos estudiantes dibujaron las diferentes figuras que observaron en el cielo con las nubes, otro dibujó al elefante Elmer y otros dibujaron algunos de los elementos que se encontraban en los lugares de la narración como los árboles con uvas.

Una vez finalizada esta primera sesión y tomando como base los resultados del desarrollo de las distintas actividades, se puede decir que se generó en los estudiantes de transición de la jornada tarde una motivación e interés para iniciar un proceso de escritura logrando el objetivo de aprendizaje para esta categoría, el cual indica que deben reconocer algunas características principales de un texto narrativo corto, que corresponden a las U1, U2, U3 y U4. Estas características más adelante les servirán para poder escribir sus propios relatos cortos, partiendo de situaciones significativas que se generen en la IED, como lo afirma Camps (2000), es en la escuela donde se lleva a cabo diferentes espacios que permiten desarrollar varios géneros narrativos, algunos de estos dirigidos especialmente a la lectura de cuentos infantiles y a su comprensión, (p.6). Es por este motivo, que para la primera infancia se generen ambientes de aprendizaje que permitan el acercamiento a las narraciones de literatura infantil.

Subcategoría: Estructura del texto narrativo corto

En esta sesión se desarrolla la subcategoría ETNC donde se pretende que los estudiantes identifiquen la estructura de un texto narrativo adaptado en tres momentos, según el modelo elaborado por Van Dijk (1992): historia (inicio), la trama (nudo) y la resolución (desenlace). Se da comienzo a esta sesión presentando a los estudiantes el cuento *El manzanito de mi escuela.*

Luego se les indica a los estudiantes que van a observar unas láminas ilustradas acerca del cuento presentado y se hacen algunas preguntas al respecto:

DI1: ¿cuál es la imagen con la que inicia el cuento?

E1: ¡*muestran el árbol grande! E5: ¡El árbol en primavera tiene flores y pajaritos!*

E8: ¡Si es grande y en verano tiene muchas manzanas!

DI2: ¿Y qué sucede cuando llega el invierno? ¿el invierno puede ocasionar problemas?

E2: *primero es otoño y el árbol se va quedando sin hojas.* E10*: los niños jugaban con las hojas igual, que nosotros en el descanso con el árbol de nuestro parque.* E20*: Hace frío y el árbol queda sin hojas.*

DI1: ¿Y al final que pasa con el arbolito y los niños?

E3: *Los niños no se ponen tristes de verlo sin hojas porque saben que se divierten dándole comida a los pajaritos.* E16*: y preparan masmelos en un palo, yo hago eso con mi mami en la casa, pero en la estufa.* E25*: y los niños se ponen felices porque pronto llega la primavera y le salen flores y hojas al manzanito, así como nuestro árbol del colegio que siempre tiene flores amarillas.*

Fuente: Cuaderno de Notas. Agosto 10-2022

Para dar continuidad a la actividad, las docentes investigadoras muestran algunas láminas de manera aleatoria relacionadas con la narración mencionada, utilizando las imágenes más relevantes del inicio, nudo y desenlace. Se les pide a los estudiantes que después de observarlas identifiquen la secuencia correcta y las organicen para responder a la ETNC. Para cerrar esta actividad se solicita a los niños que realicen dibujos donde se evidencien las partes del cuento en su cuaderno ferrocarril. Algunos estudiantes logran escribir con sus propias grafías y otros lo hacen por intermedio del tablero de autoconsulta, donde pueden revisar las letras del abecedario para complementar sus escritos. En este caso las docentes investigadoras también colaboran con los niños señalando el sonido de la letra o escribiéndola en el tablero para que la puedan transcribir.

Las docentes investigadoras observan cómo los niños y niñas han logrado identificar y diferenciar las partes de un texto narrativo corto, basadas en las respuestas dadas por los

estudiantes a las docentes en la lluvia de ideas inicial y el producto final de la actividad, que se compone por los dibujos y las grafías en las que explican la ETNC, las cuales son importantes para la evolución de los niños en su proceso de comunicación escrita, ya que según Braslavsky (2005) "diversas investigaciones han demostrado que muchos niños pequeños desarrollan el conocimiento de la estructura narrativa, que se enriquece con la edad y que, a su vez, mejora la capacidad de leer" (p. 10). Por esta razón, se hace necesario que los educandos se relacionen entre sí, escuchen comentarios y observen diferentes situaciones que les ayuden a obtener información que aporte a sus saberes previos y a la adquisición de nuevos saberes frente al tema tratado.

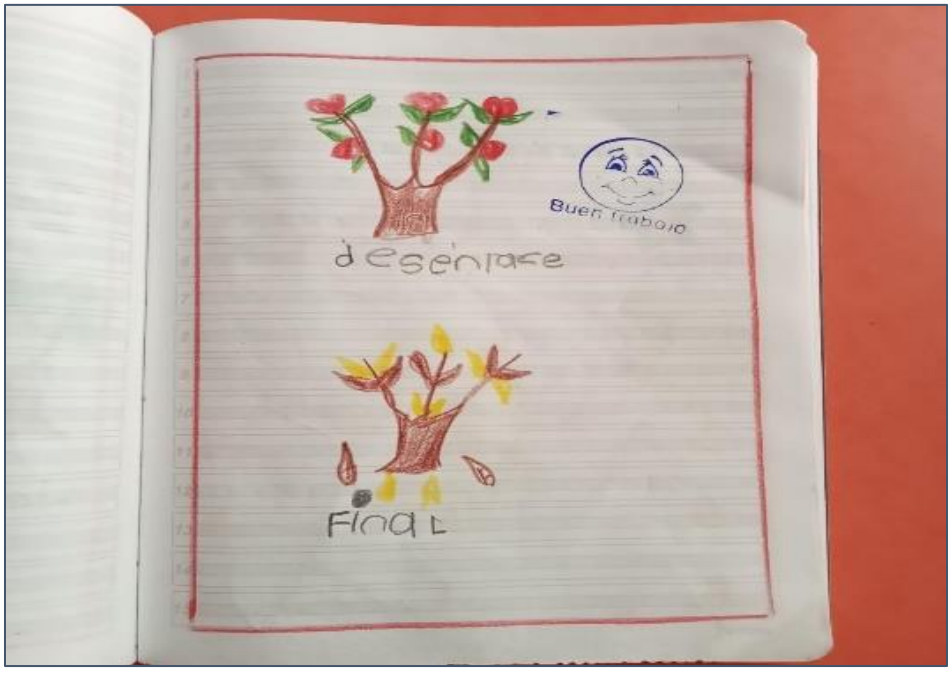
Mediante el desarrollo de esta sesión las docentes investigadoras evidencian que se alcanzó el objetivo de aprendizaje de la U1, correspondiente a la Subcategoría ETNC, donde se dio relevancia a la identificación y distinción por parte de los estudiantes frente a la estructura de un texto narrativo corto, tomando como evidencia las respuestas de los estudiantes:

Inicio	Nudo	Desenlace
E1*: el cuento inicia cuando el árbol estaba muy pequeñito*, E5: *inició cuando lo sembraron unos niños del colegio.*	E8: *luego al árbol se le caen las hojas*, E23: *el árbol ya no puede darle comida a los pájaros*, E26: *hasta que se volvió un árbol grande.*	E15: *al final del cuento toca esperar que vuelva a salir el sol*.

Fuente: Cuaderno de notas

Se observa que los niños responden de manera acertada a los cuestionamientos sobre el cuento narrado y buscan expresar con sus palabras y sus grafías las respuestas correctas frente a las partes de un texto narrativo corto. Lo anterior, se relaciona con lo expuesto en la entrevista semiestructurada aplicada a las docentes ante la pregunta: ¿de qué manera trabaja la escritura con los niños?, a lo cual la D1 respondió: "*para despertar su interés se muestra una gran variedad de cuentos que fomentan la iniciativa y el entusiasmo por querer entender lo que dice el código alfabético"*.





Fuente: fotografía cuaderno E7- agosto 10/22

Para complementar la subcategoría ETNC, se implementa la sesión 3 con las siguientes actividades en su orden:



Fuente: fotografía dramatización. Arenilla, C. (2022).

En la primera actividad, las docentes de primera infancia presentan una dramatización a los estudiantes sobre el cuento: *"El hada de los dientes"*, para esta presentación previamente las maestras ambientaron un salón.

La segunda actividad inicia con un diálogo por parte de la DI1 con los estudiantes acerca del cuento dramatizado anteriormente, esto con el fin de recordar los hechos sucedidos, su secuencia y así relacionarlo con la subcategoría ETNC. Para poder llevar a cabo lo explicado anteriormente las DI realizaron las siguientes preguntas:

Inicio DI1: ¿Cómo inició el cuento?	Nudo DI2: ¿cuál creen ustedes que es el nudo o el problema que se debe resolver en el relato?	Desenlace ¿Y cómo finalizó el cuento?
E2, E5, E8, E13: ¡*A Florencia le dolía un diente y se le cayó*!,	E1 y E22: *¡Que no vino el ratón Pérez, ni el hada de los dientes por el diente de Florencia*!, E5, E21, E26: ¡*que ninguno fue por el diente*! E2, E4, E8, E11, E20: *El ratón Pérez le escondió las alas al hada de los dientes y ella ya no podía ir por los dientes de los niños.*	E2, E6, E10, E17: *La mamá le dijo que hiciera una carta para el hada de los dientes y el ratón Pérez, y contará lo que le pasaba.* E15, E20: *y el ratón le dio sus alas al hada y fueron juntos por el diente de Florencia y le dejaron la moneda*. E19, E23: *Florencia despertó, ¡encontró su moneda y se puso feliz!*

Fuente: Cuaderno de Notas

Finalizada esta actividad, las docentes investigadoras observan que los niños y niñas han cumplido con el objetivo de aprendizaje el cual indica que reconocen la ETNC, ya que mediante sus respuestas expresan los sucesos del cuento dramatizado y el orden que ocupan dentro de estas partes.

Para continuar el desarrollo de esta sesión, se hace un breve recuento de la dramatización del cuento *El hada de los dientes* y se indica a los estudiantes que en un friso de tres caras van a plasmar las tres partes de un TNC (inicio, nudo y desenlace) utilizando sus dibujos y sus grafías, los educandos comienzan su trabajo escribiendo el nombre de las partes de un TNC, luego hacen

los dibujos y algunos escriben lo que comprendieron de la narración, para esto se utiliza la transcripción de algunas palabras de acuerdo a lo que cada estudiante desea comunicar. Esta actividad sirvió para que los educandos puedan diferenciar en otras narraciones la estructura de relato corto.

Se pudo evidenciar que los estudiantes se encontraban en la fase uno del proceso de la adquisición de la escritura según Ferreiro (2014), donde las marcas gráficas figurativas son más frecuentes y las grafías son pocas en comparación con los escritos que han realizado durante esta sesión. Mediante las siguientes fotografías se hace una comparación de los escritos que los estudiantes elaboraban frente a los cuentos narrados antes de iniciar la aplicación de la estrategia pedagógica y después de finalizar esta categoría de la SD. Se puede apreciar que, en los siguientes escritos del lado izquierdo, los niños no identificaban la estructura de un texto narrativo corto y utilizaban muy poco las letras para expresarse:

Antes de la intervención pedagógica

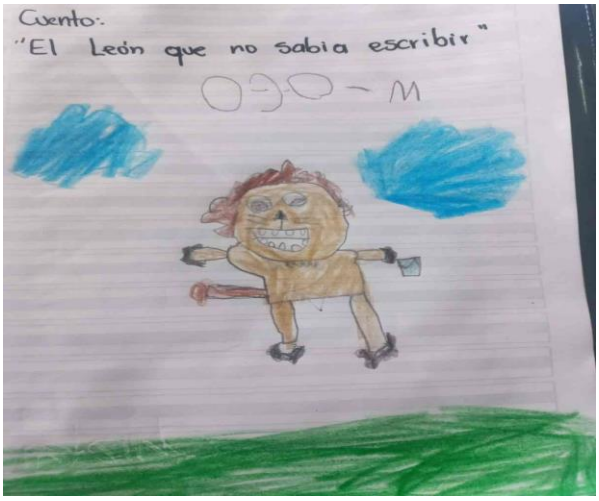


Fuente fotografía cuaderno E6. marzo 10/22

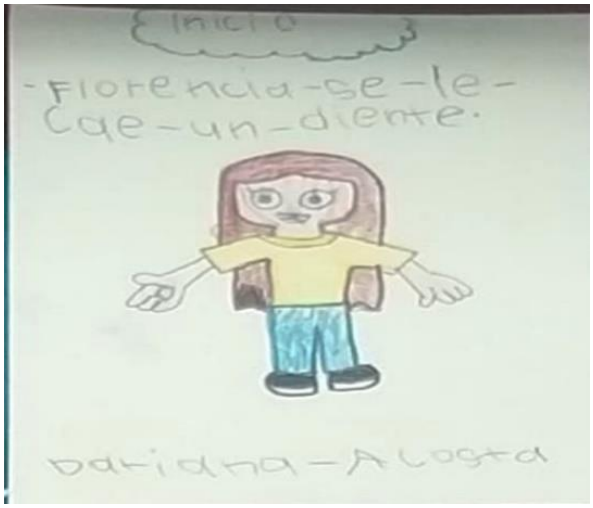
Al finalizar la categoría C



Fuente fotografía cuaderno E7. agosto 11/22



Fuente: fotografía cuaderno E18. marzo 10/22



Fuente: fotografía friso E12. septiembre 8/22

Para dar cierre a esta sesión se realiza la aplicación de la rúbrica de evaluación propuesta para este primer momento, (figura 1) teniendo en cuenta los resultados obtenidos se encontró que de los 26 estudiantes la mayoría logró alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos para esta categoría como se puede evidenciar en el anexo (figura 2). Para los estudiantes que no lograron alcanzar un aprendizaje satisfactorio frente al objetivo propuesto, se les elaboró unas guías de refuerzo con la finalidad de mejorar sus dificultades.

Categoría: Procesos de Adquisición de la Escritura

Para dar continuidad al segundo momento de esta intervención pedagógica y didáctica, se inicia con el desarrollo de ocho sesiones con distintas actividades que van a dar cuenta del alcance del objetivo de investigación encaminado a implementar una SD que posibilitó lo relacionado con la segunda categoría sobre los procesos de adquisición de la escritura. Se inició con la subcategoría de la fase de planificación de un texto escrito y luego se realizó la sesión cuatro que involucra tres actividades que se relacionan con las unidades de análisis de generación y organización de ideas, el reconocimiento de saberes previos, los propósitos que tendrán los escritos de los estudiantes y los destinatarios a quiénes serán dirigidos.

Subcategoría: Fase planificación de un texto escrito FPTE

En la primera actividad se realizó una asamblea que consistió en abrir un espacio donde los estudiantes y las docentes investigadoras dialogaron sobre *el clima de la ciudad*, donde los estudiantes lograron expresar sus ideas, saberes y experiencias, respetando la palabra del otro.

Con el fin de recoger información se realizaron las siguientes preguntas con las respuestas más destacadas:

DI1: ¿cómo está el clima del día de hoy?
E5: *¡está haciendo sol!,* E10*: ¡está haciendo calor!*
DI2: ¿les gustan los días soleados o los días lluviosos?
E12: ¡*me gusta los días donde hace sol porque podemos salir a jugar!*
DI1: ¿cuál de estos climas te gusta más?
E8*: ¡me gusta el invierno porque puedo ponerme mis botas rosadas para la lluvia!*

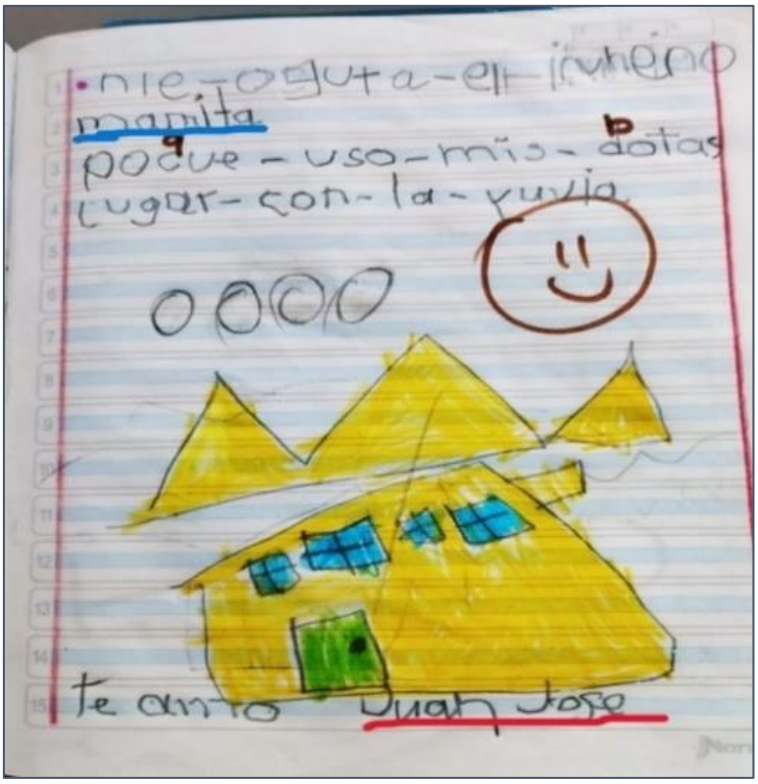
Fuente: Cuaderno de Notas. Actividad: asamblea. Septiembre 13/22

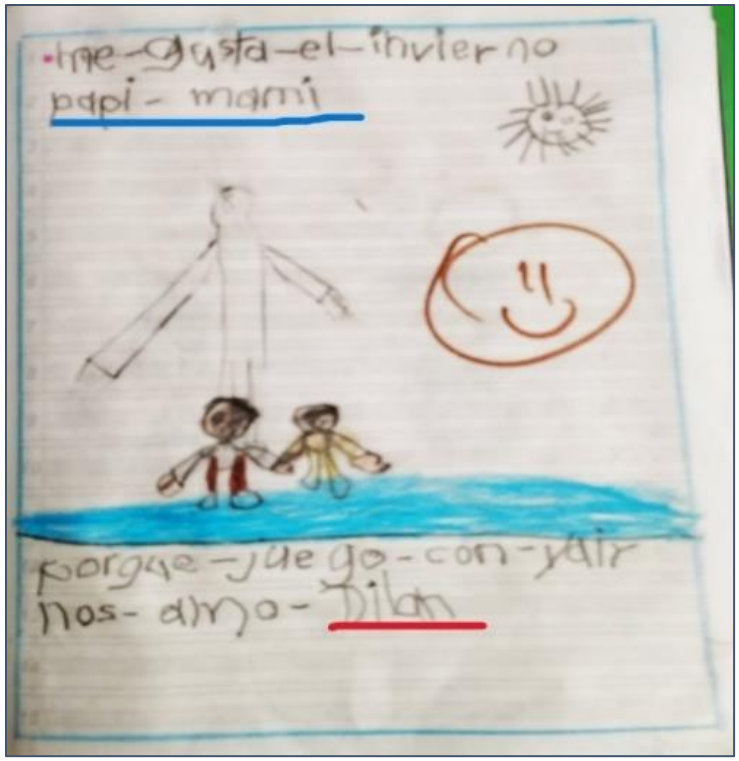
Durante la conversación se registraron las respuestas de los estudiantes en el tablero con la estrategia sugerida por Serafini (1994), la cual consiste en elaborar una lista de ideas, tomando nota de las observaciones con palabras o frases claves en una columna que permitan recordar la idea más adelante. (p.28).

Luego se explicó a los niños que, según sus respuestas, a los estudiantes le gusta más el clima cálido por que pueden salir al parque, al centro comercial y su ropa es más cómoda que cuando está lloviendo. Para la actividad siguiente y con el fin de retomar los saberes previos de los estudiantes, se les presentó el video: "*Las estaciones del año para niños*", mediante el cual las DI lograron identificar y registrar en el *Cuaderno de Notas,* los conocimientos y gustos de los estudiantes por un clima determinado de la ciudad.

La tercera actividad de esta sesión consiste en incentivar a los niños a preparar un primer escrito que tenga un propósito comunicativo y un destinatario, con el fin de alcanzar el objetivo de la tercera unidad de análisis para esta subcategoría de FPTE, retomando la lista de ideas realizada anteriormente. Para esta actividad las docentes investigadoras incentivan a los estudiantes a escribir una carta donde puedan expresar a la persona que ellos elijan, qué clima de la ciudad les gusta y el porqué. En este caso, se explica a los estudiantes que esta persona es el destinatario, ya que es quien la recibirá. Para explicar el tipo de texto que se va a realizar, la DI1 elaboró como ejemplo una carta para la DI2, donde se evidenciaban las partes principales de esta, posteriormente se realizó su lectura haciendo énfasis en quién es el emisor- escritor y el

destinatario. Luego, los estudiantes realizaron las cartas con sus propias grafías y otros transcribieron de su tablero de auto consulta.





Fuente: Cuadernos de E2 y E 24. Actividad escrita. septiembre 13/22

Para las docentes investigadoras esta sesión y el desarrollo de sus diferentes actividades permitieron alcanzar el objetivo de aprendizaje, el cual se encaminó a la organización de ideas para el primer escrito de los estudiantes llevado a cabo mediante la lista de ideas, donde los estudiantes participaron de manera activa y donde se evidenciaron diferentes puntos de vista sobre los climas que se dan en la ciudad, luego teniendo en cuenta las respuestas dadas por los estudiantes, las docentes investigadoras logran reconocer los saberes previos. Para diferenciar el destinatario en las fotografías de los escritos se subrayó con color azul y el emisor en color rojo.

A continuación, se generó un espacio para elaborar un dibujo y una carta con la colaboración de las docentes investigadoras donde reconocieron que ellos eran los escritores emisores y que su producción iba dirigida a un destinatario, el cual era la persona que ellos eligieron como lo expresan en el siguiente cuadro

E2: ¡*le escribí a mi mamá porque quería decirle que me gusta el invierno porque uso mis dotas y puedo jugar con la lluvia*!
A la pregunta: ¿cómo sabe tu mamá que tú le escribiste la carta?
Responde: ¡*le puse mi nombre Juan José*!
También el E9 responde: ¡*mi carta es para Alejandra y le escribí que me gusta invierno porque nieve y le puse mi nombre*!

Dicho escrito, después de ser revisado por las docentes investigadoras, fue entregado a su destinatario, lo cual motivó a los niños aún más, ya que el escrito tenía un fin y alguien lo iba a leer tal como lo explica Camps (2000), “tener un motivo para escribir, es tener una situación que nos empuja a hacerlo, a actuar” (p.7). De esta manera se evidenció con el E24 a continuación:

frente a la pregunta DI1 ¿a quién iba dirigida tu carta?,
responde: *¡para mi mami y mi papi*!
DI2 ¿Qué les comunicaste?
responde: ¡*que me gusta el invierno porque juego con Yair…y los amo*!

Subcategoría: Fase de traducción de un texto escrito FTTE

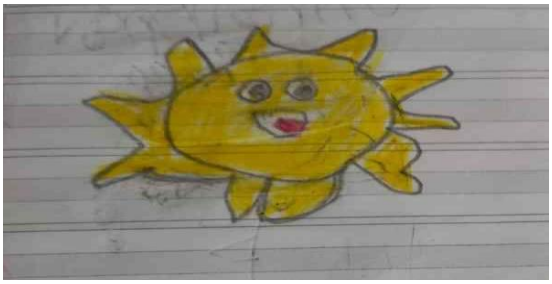
A continuación, se implementa la sesión cinco, la cual va direccionada a desarrollar la subcategoría Fase de Traducción de un Texto Escrito y con el objetivo principal de que los estudiantes diferencien el dibujo de las grafías en sus producciones, siendo la U1 de esta subcategoría.

La primera actividad consiste en que los estudiantes junto con sus familias realizan una consulta sobre los climas de la ciudad y elaboran un dibujo al respecto. Se sugiere que los niños asistan en compañía de sus padres a la biblioteca más cercana o de su preferencia y tomen fotos de su asistencia y consulta.

La segunda actividad se desarrolla en el salón de clase, los estudiantes en pequeños grupos socializan el dibujo que traen sobre su consulta realizada, luego lo exponen ante todos sus pares y se observa entusiasmo en los niños al relatar su experiencia al ir a la biblioteca con sus padres. Después, las docentes investigadoras muestran a los estudiantes una lámina o dibujo sobre el tema y realizan un escrito corto del mismo en el tablero, para que sea observado por los niños y así ellos puedan notar la diferencia entre dibujo y grafías.

La DI1 pregunta: ¿son iguales la lámina y lo escrito en el tablero?,
responden E1, E3, E7, E15: *No, los dibujos tienen colores y muestran muchas cosas*,
E4, E10, E18. *Si, y el escrito son letras unas ya las conocemos otras no*.
La DI2, les dice: muy bien, las fotos o dibujos nos permiten observar imágenes que nos dan un mensaje y algunos traen también el texto escrito donde explican la foto o el dibujo en sí.

La actividad se finaliza exponiendo los dibujos y escritos cortos en el salón. Las docentes investigadoras concluyen con este ejercicio, que los educandos han alcanzado el objetivo de aprendizaje el cual señala que los niños y niñas diferencien el dibujo del trazo (U1) como lo muestra la tabla a continuación:

Dibujo	Trazo (voces de los estudiantes)
	E3: *el sol es verano*
	E17: *árbol seco de otoño*

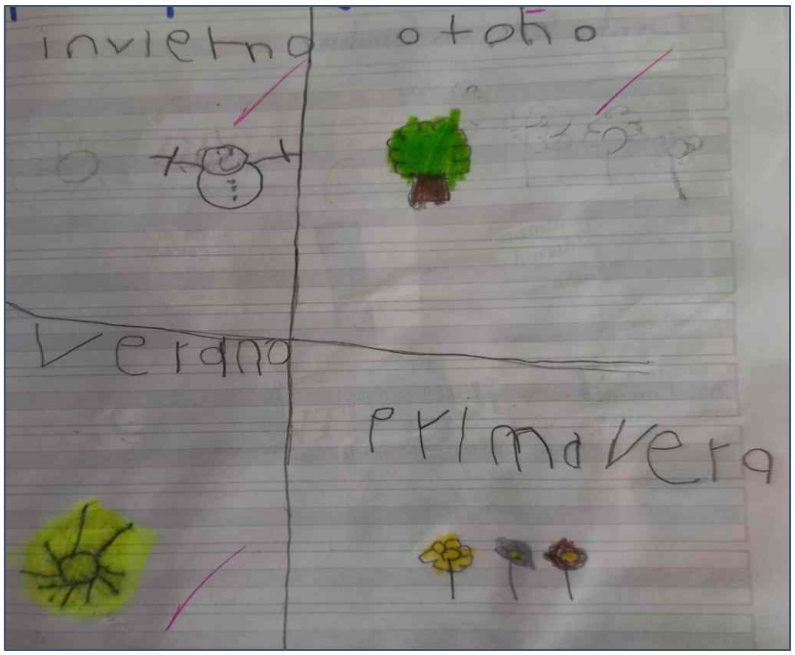
Lo expuesto anteriormente, son aprendizajes adquiridos que los estudiantes van a poner en práctica en sus próximos escritos.

La tercera y última actividad de esta sesión se comienza solicitando a cada estudiante elaborar un escrito acerca de la consulta realizada teniendo en cuenta el dibujo que realizaron en casa, esto con el fin de recordar lo aprendido. Los niños buscan el dibujo en su cuaderno e inician su escrito, varios preguntaban a las docentes qué letra necesitaban para escribir una determinada palabra, la buscaban en su tablero de auto consulta o pedían que se les escribieran en el tablero para transcribirla, a medida que van finalizando su trabajo se acercan a las docentes investigadoras para entregarlo, allí ellas lo reciben y les preguntan que escribieron para así realizar la traducción de cada producción, se observa que algunos armaron palabras que se pueden leer y otros omiten alguna letras o las repiten dentro de una misma palabra.



Fuente: Fotografías cuaderno E17 y E23.

Actividad escrita. septiembre 20/22



Finalizada esta sesión se puede observar de acuerdo con los escritos de los estudiantes, algunos lograron escribir un texto corto donde quisieron expresar sus ideas mediante palabras escritas (U4), como lo hace el E17 que inició su escrito con el título de *Verano,* utilizando mayúscula inicial, y escribió debajo del dibujo: *iparinBvenaurianana*, lo que la DI1 transcribió de la voz del E17: *me encanta la playa y tenía mucha arena*. En este escrito se pudo evidenciar

como este grupo de estudiantes ha progresado del nivel uno al nivel dos de la adquisición de la escritura según Ferreiro (2014), la cual hace referencia a la búsqueda de las cadenas escritas y el significado que dan a sus extensiones comunicativas, ya que los estudiantes escribieron cierta cantidad de letras, el cual estaba relacionado a su vez con la extensión de lo que querían expresar.

También se observó que otro grupo de niños guiados por las docentes investigadoras alcanzaron una variación de este nivel, la cual consistió en reconocer el sonido de la palabra con su representación alfabética como se observa en el escrito del E23: *invierno, otoño, Verano, Primavera*, luego acompañó cada nombre con un dibujo que representaba dicha estación y en algunas de las palabras utilizó la letra mayúscula para iniciar; lo que fue un logro adicional dentro de esta sesión.

La sesión seis fue llevada a cabo con el fin de dar continuidad al desarrollo de la subcategoría Fase de Traducción del Texto Escrito FTTE, que tiene como objetivo de aprendizaje que los estudiantes logren relacionar el objeto o las ideas que quieran expresar con la extensión del escrito. Para iniciar, se desarrolló la primera actividad donde las docentes investigadoras realizan un acompañamiento a cada estudiante con el fin de interpretar el escrito elaborado en la sesión anterior y se escuchan las diferentes ideas que querían expresar en esta producción. Durante este momento las docentes investigadoras toman los escritos y los traducen en compañía de cada estudiante, para luego trascribir las ideas que ellos quisieron expresar por medio de esta producción. En esta actividad se orientó al estudiante para diferenciar la traducción que hace la docente y su propio escrito con el fin de revisar la extensión de este, a través de algunas preguntas como DI1: ¿Qué diferencia encuentras entre lo que escribiste y lo que yo te escribí debajo?, este momento permitió que los niños del grupo participante explicaran con sus propias palabras las ideas que querían dar a conocer y asimilaran las diferencias entre lo que expresaban de manera verbal y lo que querían escribir.

E4: *e-uta-eano-po-ae-so*

Traducción: me gusta el verano porque hace sol

La E4 responde a la pregunta planteada que *no son iguales los escritos porque el de la profesora es más grade que el de ella.* De acuerdo con el escrito de la E4 se concluye que se

encuentra en el nivel dos de la adquisición de la escritura según Ferreiro (2014), ya que utiliza una cadena de letras de forma organizada, en donde predomina el uso de las vocales.

En la actividad siguiente se pretende que los estudiantes reconozcan en sus escritos el sonido correcto de algunas letras que son determinantes para darle sentido y coherencia a las palabras más significativas de su escrito como verano e invierno. Para llevar a cabo esta unidad de análisis, se escanearon algunos escritos y se duplicaron en el televisor del aula de clases para revisar algunas palabras y el sonido de letras que para los niños no son conocidas o que han visto pero no saben cuál es su sonido. En esta actividad los niños participaron dando su punto de vista desde sus saberes previos sobre las letras que reconocen, en este caso se hizo un trabajo colaborativo, ya que tanto los estudiantes como las docentes investigadoras, contribuyeron a desarrollar la actividad de una manera enriquecedora para todos los niños, donde los aportes en grupo permiten la construcción individual de sus escritos.

Para culminar esta sesión, se lleva a cabo la tercera actividad donde las docentes investigadoras presentan a los estudiantes imágenes sobre los climas de verano e invierno en la ciudad que habitan y les piden que se dividan en grupos, a cada grupo se le hace entrega de una lámina y a su vez se les proporcionan las letras de la palabra que corresponde a uno de los climas, en fichas de manera separada, para que los niños logren armar la palabra teniendo en cuenta el sonido de la letra que las docentes investigadoras, de manera repetitiva, les vocalizan para que ellos asocien que cada letra tiene un fonema. El grupo que forme correctamente la palabra obtendrá un punto positivo. Las docentes investigadoras pasan por cada uno de los grupos de trabajo y hacen una revisión de la tarea, invitando a la reflexión frente a los aciertos y errores que se presentaron.

De esta manera se trabaja sobre el objetivo de aprendizaje donde la unidad de análisis hace referencia a la relación que existe de la letra con su sonido correspondiente; como lo menciona Ferreiro (1991), “los niños hacen una distinción que es extremadamente pertinente: una letra es simplemente uno de los elementos para construir esas totalidades significativas” (p.4). Es decir, que los niños tienen claro que para dar un significado a sus escritos deben organizar algunas letras con coherencia, teniendo en cuenta el sonido que se le asigna a cada una, ya que para ellos una letra sola no es nada. Por lo tanto, durante la actividad propuesta, al formar la palabra se hizo una reflexión sobre cómo la unión de varias letras puede dar como resultado la

formación de una palabra con sentido como lo es verano e invierno, ya que se han vuelto palabras conocidas para ellos.





Fuente. Fotografías actividad sonido-letra. Sandoval, J. (2022)

La sesión siete tiene como propósito la planeación y desarrollo del ambiente de aprendizaje que permitió involucrar y trabajar en equipo con todas las docentes de primera infancia y algunos padres de familia.

La actividad parte del interés demostrado por los estudiantes debido a los cambios climáticos que han sucedido en esos días en la ciudad. Por lo tanto, las docentes planean un ambiente de aprendizaje con la temática “las estaciones del clima”, teniendo en cuenta a los estudiantes y la colaboración de los padres de familia. Es así, como se busca que los niños y niñas adquieran un aprendizaje significativo mediante esta experiencia, la cual se ha planificado y pensado para los estudiantes de primera infancia con la finalidad de formar un nuevo conocimiento partiendo de sus saberes previos, tal como lo afirman Ausubel, Novak y Hanesian (1983) citados en Garcés L., Montaluisa A. Salas E. (2018), “el docente debe convertirse en un facilitador entre los conocimientos y los estudiantes a partir de actividades planificadas y organizadas”. (p. 234)

Para continuar, se desarrolla el ambiente de aprendizaje significativo para los estudiantes ya que, a partir de este, identificaron características especiales de los diversos climas que se pueden apreciar en la ciudad y en otras ciudades del mundo como la primavera y el otoño mediante una rotación por cuatro ambientes diferentes donde podían vivenciar algunas situaciones propias de los climas trabajados en sesiones anteriores. Esta actividad hace parte de

la subcategoría FTTE y apunta al objetivo de investigación que busca propiciar una estrategia didáctica que permita una enseñanza significativa de la escritura en primera infancia.



Fuente: Fotografías actividad ambiente aprendizaje. Sandoval, J. (2022)

El desarrollo de este ambiente de aprendizaje permitió que los estudiantes vivieran una experiencia significativa que les facilitó realizar un escrito con un sentido y con una finalidad, además durante este mismo espacio, algunos padres de familia interactuaron con los estudiantes realizando una narración de cuentos infantiles que estaban relacionados con la temática tratada.

En todos los ambientes se realizaron letreros gigantes con los nombres de cada clima para que los niños reconocieran las letras y algunos ya lograron identificar el nombre de cada estación, teniendo en cuenta que ya las han trabajado en otras sesiones.

Para finalizar, esta sesión que se realizó durante toda una jornada escolar, los estudiantes expresan oralmente, mediante una asamblea sus vivencias en el desarrollo de la experiencia significativa. Las docentes investigadoras les realizaron preguntas sobre qué fue lo más significativo para ellos con la finalidad de identificar los aprendizajes adquiridos y convertir este momento en una excusa para elaborar un escrito en la siguiente sesión. Las respuestas y el interés presentado por los niños permitieron reconocer que esta propuesta didáctica permitió alcanzar el objetivo trazado sobre la importancia de fomentar nuevas estrategias que sean una herramienta para aprender algo nuevo, para desarrollar procesos de interacción sociocultural y para mejorar procesos de adquisición de la lengua escrita.

A continuación, se implementó la sesión ocho, la cual complementa la subcategoría Fase de Traducción del Texto Escrito FTTE, donde se elaboran producciones partiendo del ambiente de aprendizaje creado para que los estudiantes pudieran realizar sus escritos.

Para iniciar con esta actividad, se dialoga con los niños y niñas sobre lo vivenciado en el ambiente de aprendizaje *Las estaciones del clima*, donde se les realiza algunas preguntas y aunque la mayoría de los estudiantes respondieron, solo se presentan estas respuestas:

DI1: ¿qué les gusto de la experiencia?
A lo que responde el E23: *La playa, jugar con la arena, jugar con el juego del tiburón*.
Luego las DI les preguntan ¿Cuál les llamo más la atención y el por qué?,
responde E5*: verano porque hace sol, porque podemos jugar con los amigos,*
E1: *primavera porque hay flores*, E13, E18: *me gusto otoño porque no hace calor y hace un poco de frío*.
DI2: ¿A quién quieren contarle sobre lo que aprendieron?
E4: *a mi papá y a mi mamá*, E12: *¡yo quiero contarle a Alejandra*! Finalmente,
la DI1 pregunta ¿les parece si escribimos una carta para contar lo que aprendimos?
E15, E8, E22: ¡*Si!*

Fuente: Cuaderno de Notas.

Durante este momento las docentes investigadoras muestran a los estudiantes los letreros de las estaciones utilizados en el ambiente de aprendizaje; esto con el fin de identificar las letras mayúsculas las cuales los niños tenían que señalar.

Para esta segunda actividad se inicia invitando a los estudiantes a recordar las partes de un texto narrativo corto, como son: inicio, nudo y desenlace. Luego se les solicita que en su cuaderno ferrocarril escriban la carta sobre la estación del clima que les gusto más, explicando el porqué, su producción deben dirigirla a una persona que elijan y lo acompañaran de un dibujo. Los niños inician su escrito colocando primero el nombre de la persona a quien va dirigido (destinatario), todos eligieron a un compañero o compañera del curso, algunos como no sabían escribir el nombre de su par le pidieron que lo escribiera, otros solicitaron a las docentes les digan las letras para armar el nombre y escribirlo, aquí se observa que diferencian el escrito del dibujo (U1). El E8 manifiesta no saber todas las letras y que no puede escribir todo, la DI1 le dice tranquilo puedes hacerlo con las letras que conozcas; la E17 no pidió ayuda para realizar su

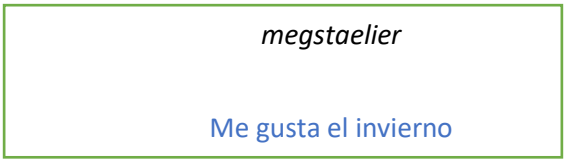
producción, los otros estudiantes preguntaban algunas letras o miraban su tablero de auto consulta para hacer su escrito.

Al finalizar la actividad, se pudo evidenciar que, sin ayuda de las docentes investigadoras, lograron armar frases cortas individualmente, otros omiten letras y otros utilizan más vocales que consonantes en sus escritos. Los dibujos casi todos son grandes y coloridos, al final colocaron su nombre para que supieran quién es el autor (escritor emisor).

Carta E15 *Oue -24 e 2022* Traducción: Octubre *Elvia* *A-mi-mequetaPrimavera-poe-pieoes* Traducción: A mí me gusta la primavera. *porque tiene flores.* *Dariana Acosta*	Carta E24 *Bogota-otube-24* Traducción: octubre *Alejandra* *A-mi-me-gusta-invierno-PoRquenieve.* Traducción: A mí me gusta el invierno porque cae nieve. *KEYNNERH*

Fuente: cuaderno de notas

Terminada esta actividad, las DI observan que los E1, E5, E7, E8, E12, E14, E29, E24, E25 y E26 lograron formar una frase sencilla solos, esto evidencia que este grupo se encuentra en el nivel tres de la adquisición de la escritura según Ferreiro (2014), y los podemos ubicar en la fase silábica fonética. Los E15, E18 y E20 hicieron su relato corto solos con letras al azar, pero al pedirles que expresen lo que escribieron, tienen un orden coherente en su producción y lo narran fácilmente; este segundo grupo se encuentra en el nivel dos ya que utilizan cadena de letras teniendo en cuenta la extensión de la palabra como se puede observar en el escrito de la E15 a continuación:



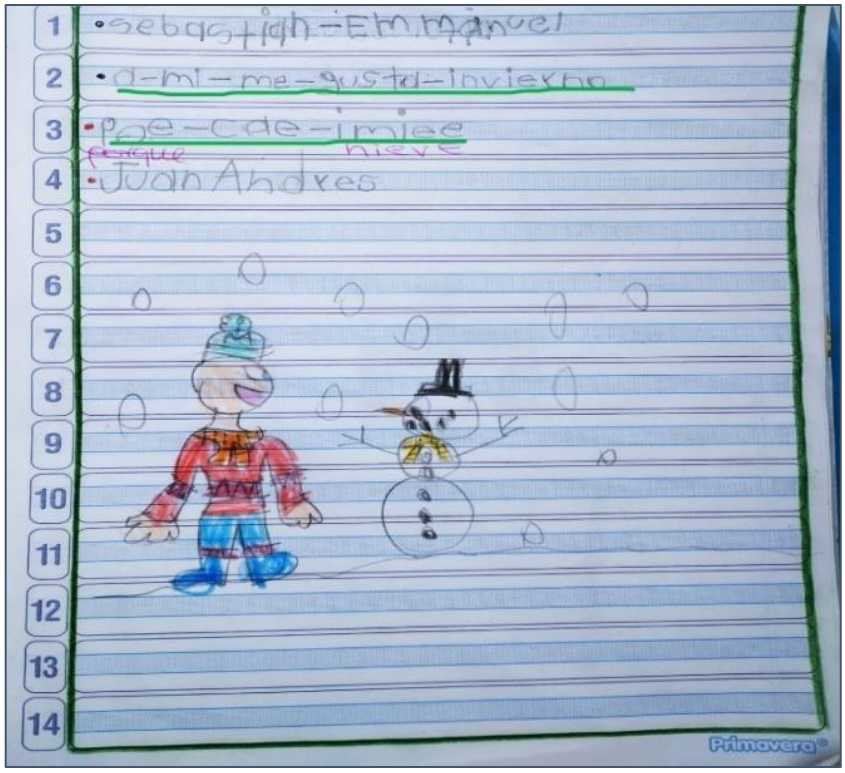
En otros estudiantes se observa que arman algunas palabras de forma correcta y en otras omiten alguna letra o conectores, lo que nos indica que están en el nivel tres en la fase silábica

debido a que pueden conformar algunas palabras, pero se les dificulta organizarlas para armar la frase como se observa en el siguiente escrito:



Fuente. Fotografías cuaderno E14. Actividad escrita. Sandoval, J. (2022)

Uno de los logros que se observó en esta actividad fue el uso de mayúscula inicial por parte de la mayoría de los estudiantes y al comparar estos escritos con el anterior se puede observar que la mayoría de los educandos han ido avanzando hacia el nivel tres de fonetización expuesto por Ferreiro (2014), en el cual la autora manifiesta que para iniciarlo se parte de la escritura de su nombre, ya que relacionan las letras con su sonido, de esta forma se observa que los estudiantes han logrado avanzar en la adquisición y uso de la escritura; pero aún se evidencian dificultades en el uso de la ortografía. Se puede concluir, que se han logrado desarrollar de manera satisfactoria las unidades U1, U3, U4, U5 y U6 propuestas para esta subcategoría.



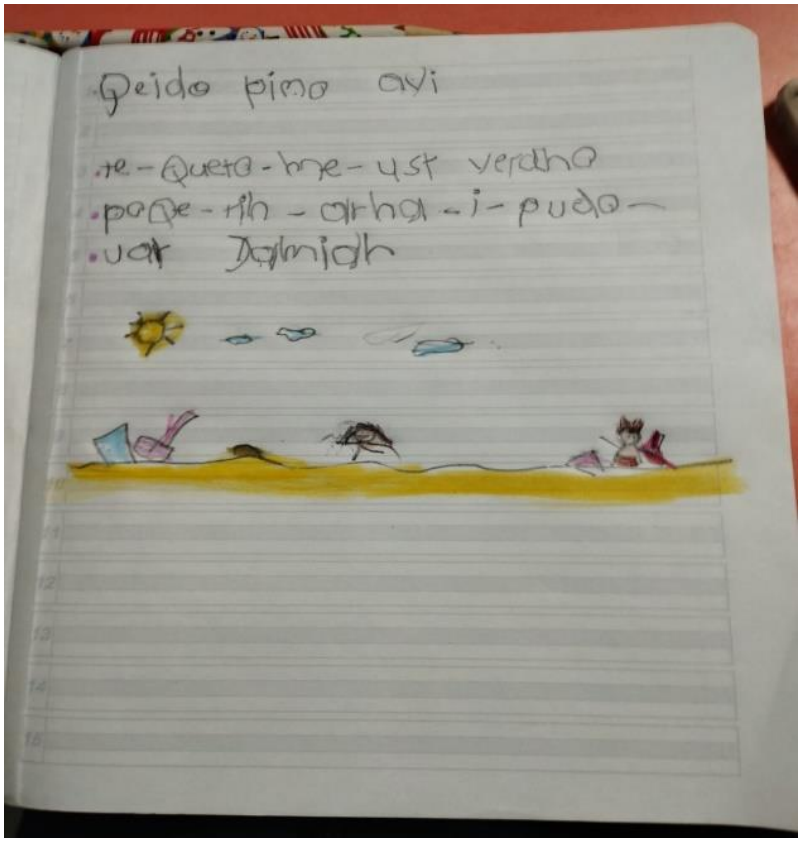
Fuente. Fotografías cuaderno E8. Actividad escrita. Sandoval, J. (2022)

Finalmente, en el grupo hay dos estudiantes que han presentado dificultad en el avance de este proceso escritural debido a su constante inasistencia y la falta de apoyo por parte de los padres en casa.

Subcategoría: Fase de revisión de textos escritos

Para dar continuidad a la SD, se llevó a cabo la sesión 9, que se enfoca en la revisión de los escritos elaborados por los estudiantes en la sesión anterior. El objetivo de esta actividad es contrastar los escritos que realizaron los niños con las ideas y sentimientos que quieren expresar de manera natural y espontánea. Para iniciar, se organiza el grupo por parejas para que las docentes investigadoras pudieran realizar la traducción del escrito y de una manera colaborativa entre pares se puedan observar algunos aspectos que caracterizan los textos narrativos cortos. A partir de esto, las docentes investigadoras mediante algunas preguntas orientan a cada educando acerca del modo de organizar su escrito, para darle mayor coherencia y cohesión con el fin de realizar las debidas correcciones sobre su producción. En este caso un grupo mínimo de estudiantes pudieron reconocer que varios textos que escribieron tenían algunas falencias en la cohesión como la falta de mayúsculas al iniciar una frase o que les faltaban algunas palabras para

darle coherencia, lo cual se logró solucionar mediante el diálogo enfatizando en los conectores que pudieran complementar la frase.



Fuente: fotografía cuaderno E22, actividad escrita. Sandoval, J. (2022)

Con el fin de continuar el trabajo en esta subcategoría, se implementó la sesión 10 donde se socializan los escritos con el grupo de compañeros, con el propósito de que cada escritor emisor pueda narrar su producción. Este momento permitió evidenciar la coherencia de cada escrito y la comprensión por parte de los receptores. Es importante mencionar que la narración del texto corto se realizó con la colaboración de las docentes investigadoras, lo que permitió que los estudiantes se apropiaran de su respectiva narración al ser compartida con sus pares y se encontraron características similares en los escritos sobre la situación que más significó para los niños en el ambiente de aprendizaje. Los escritos finalmente fueron expuestos en mesa redonda para ser observados por todos los estudiantes, algunas muestras de estos escritos son:

E8	E23
Para Sebastian *Me-gusta-el-invierno- porce-me-encata-jugar-con-mi-television.* *Juan Andres*	*A Smith* *Me-gusta-e-Verano-porce-juego-con-is-amigos* *DamianQ*

Para finalizar, el trabajo con esta categoría se aplicó una rejilla de evaluación (tabla 5) propuesta para este segundo momento, con el fin de identificar fortalezas y dificultades del proceso de aprendizaje de los 26 estudiantes del grupo participante. En la gráfica se puede observar que, en la fase de planificación, 20 estudiantes lograron organizar sus ideas para desarrollar el escrito y 23 identificaron el destinatario y el propósito de este. En cuanto a la fase de traducción se encontró que los 26 estudiantes diferencian el dibujo del trazo, 23 relacionan la palabra con su extensión, 22 hacen la relación de letra con su sonido respectivo, 24 expresan sus ideas mediante palabras escritas, 21 escriben textos con coherencia y 20 presentan uso de mayúscula inicial y punto final. Por último, en la fase de revisión se halló que 20 estudiantes realizan textos escritos cortos con cohesión y coherencia utilizando más normas de ortografía y conectores y 23 lograron socializar con sus pares los escritos. Obtenidos estos datos se generaron estrategias de mejoramiento para aquellos niños que presentaron falencias en el desarrollo de esta categoría como llevar a cabo un trabajo más personalizado con ellos y elaboración de guías de refuerzo.

Categoría Relato Corto

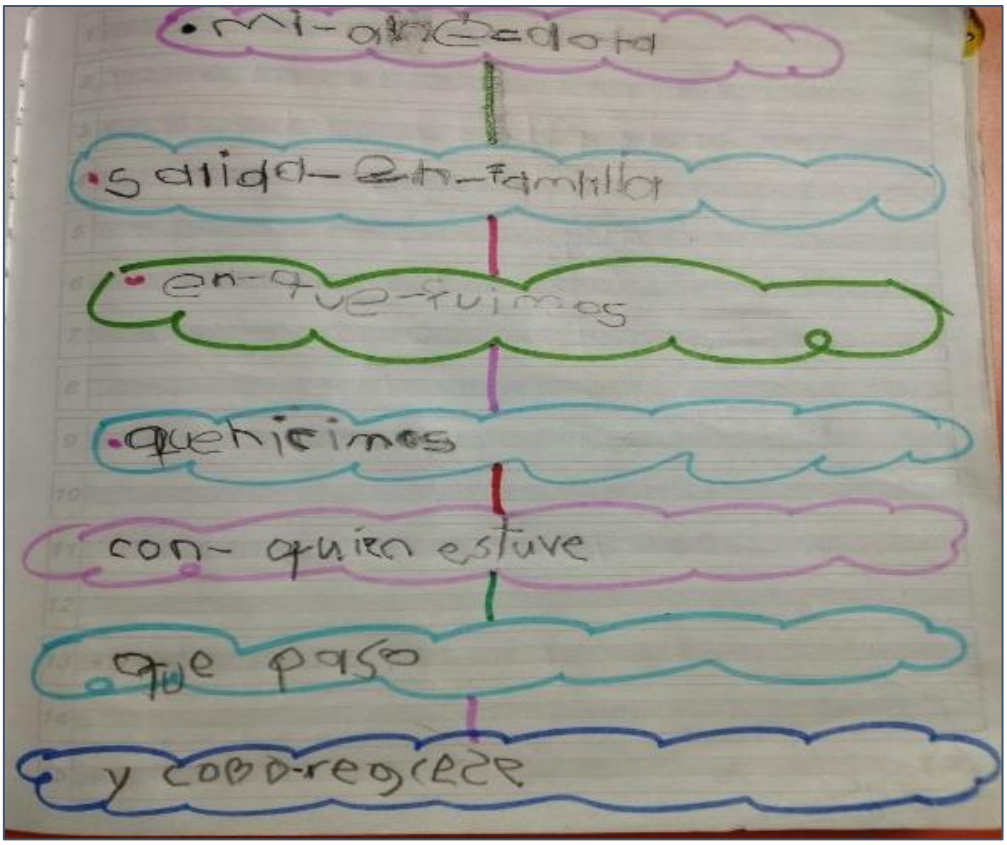
Recordando una anécdota propia, inició este último momento de la SD, el cual fue la evaluación. Iniciamos con la sesión 11, en la que se trabajó la categoría *Relato Corto (RC)*, acompañado de la subcategoría *anécdota (A)* de la que se desprendieron tres unidades de análisis, aquí se buscó que los estudiantes realizaran un escrito en el cual comenten acerca de una anécdota propia.

Subcategoría: Anécdota

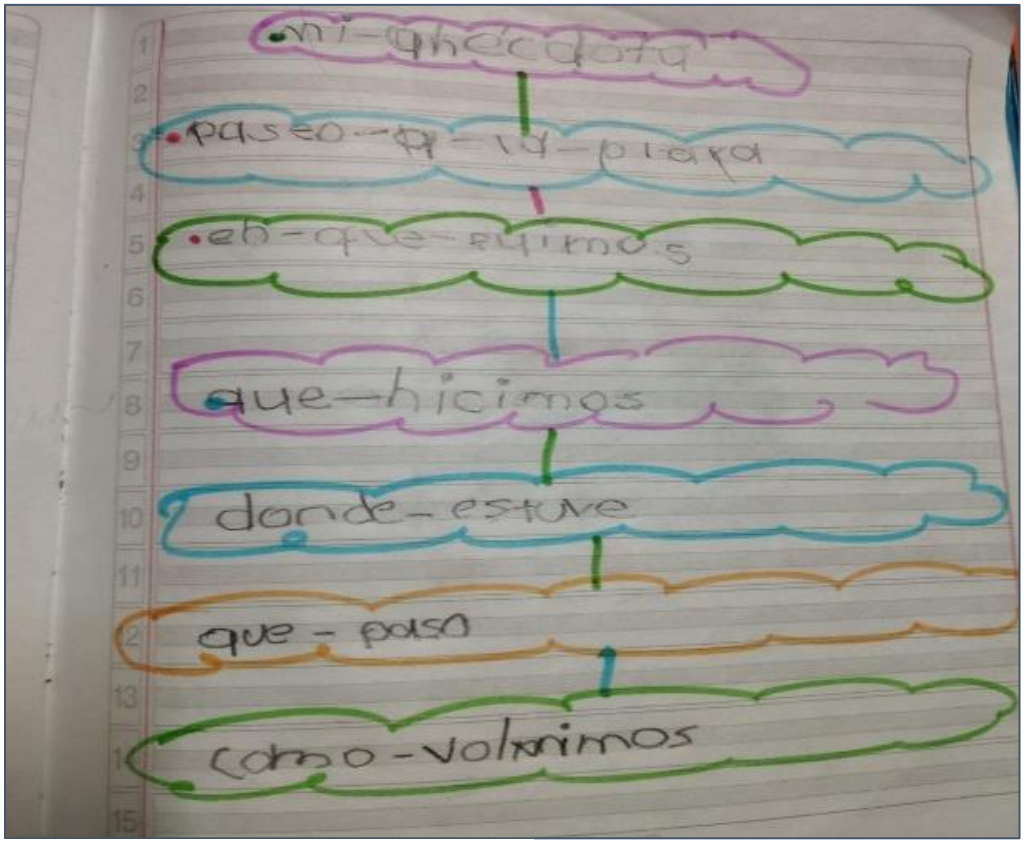
La primera actividad de esta sesión inició con una presentación por parte de las docentes investigadoras acerca de lo qué es una anécdota y mediante preguntas se aseguraron de que los estudiantes comprendieran el tema. Luego se invitó a que en casa con los padres observaran fotografías de salidas o momentos vividos en familia, dialogaran sobre estos y busquen uno que

les significó o les gustó mucho para que mediante fotos armen un friso acerca del mismo, teniendo en cuenta las partes de una anécdota. Este trabajo lo socializaron en la siguiente actividad, la cual comenzó con la exposición del friso que realizaron en familia, así socializaron con sus compañeros su anécdota. Para iniciar este escrito, se llevó a cabo la elaboración colaborativa de los racimos asociativos según Serafini (1994), con el fin de organizar las ideas de este. Una muestra de los racimos asociativos es la siguiente:

Luego las docentes investigadoras los invitaron a que en su cuaderno cada uno escriba de manera organizada su anécdota, teniendo en cuenta la estructura de esta, la cual es inicio, nudo y el desenlace. Su producción escrita fue acompañada con un dibujo alusivo. Se observaron a los niños alegres de tener que escribir su A, realizaron sus producciones con la ayuda de su tablero de auto consulta o preguntaron a las docentes acerca de la letra que necesitan para armar su palabra y así realizar su RC como se puede ver a continuación:



Fuente. fotografía. Sandoval, J. (2022). Cuaderno E2



Fuente. fotografía. Sandoval, J. (2022). Cuaderno E13

Anécdota E2	Anécdota E26
Te-contarre-mi-anecdoti Fui-con-mi-familia-al-parque—con-mis-papas-y-mi-papa-se-tropeso-con-un-arbol-y-se-hizo-un-chichon *Smith Anaya*	*Te-cotere-fuy-de-paseo-con-mi-familia-a-la-quebraDa-y-mi-mama-se-metio-y-la-coriete-se-la-llevo-y-un-muchacho-la-saco* *Daniel*

Finalizadas las producciones se revisaron y se encontró que gran parte de estas superaron los tres renglones, cumpliendo así con lo propuesto en la U1 de la subcategoría A, también aquí los estudiantes reconocieron la estructura de un RC propuesta anteriormente (inicio, nudo y desenlace), logrando así el desarrollo de la U2, donde se observó coherencia en su escrito, lo que concluye que tuvieron en cuenta los elementos de una anécdota (U3). Se evidencia en los escritos, que los estudiantes reconocen las características propias de un relato corto y la estructura de este, la cual se puede identificar más fácilmente se encuentra con el color azul el inicio, color rojo el nudo y verde el desenlace como se muestra a continuación:

Anécdota E3	Anécdota E17
Te contare fuimos con mis papas y mis hermanos a cine comimos palomitas la película y nos fuimos y para la casa *Valeria*	*Te contare fui de paseo a la finca vi gallinas y un poLlo se partio un pie y lo curamos* *Susan Peña*

Con la revisión del escrito se observa que los niños avanzaron hacia el tercer nivel de la escritura según lo expuesto por Ferreiro (2014), que son las hipótesis silábica, silábico-alfabética y alfabética, en la cual ya relacionan el sonido con el trazo de la letra y esta relación es la que hace que conformen silabas y armen palabras para comunicarse de manera escrita, logrando así producir textos cortos con sentido que puedan comprender quienes los lean, esto unido a la motivación de dar a conocer su experiencia vivida (A) ayudó a obtener el escrito final, como se observa a continuación:

Silábico	Silábico-alfabético	Alfabético
Fui-a-va-pa-e-o-vi- a-ca-y-no-ma N-i-d-a-d *Thomas*	*Fui-al-cumpleaños-estaba-con-mi-amisga-salom* *Paula Nicol*	*Te contare-que-fuimos-al Simon-bolivar-con-mi-familia-comimos-helado-y-jugamos-en el -parque-con arena-y nos-fuimos-para-la-casa* *Luciana*

Las docentes investigadoras encuentran que los educandos a través de la aplicación de la propuesta didáctica han mejorado su expresión escrita, lo hacen con mayor facilidad e identifican las letras del alfabeto y las utilizan para sus producciones con mayor coherencia y cohesión. Aquí, se resalta el esfuerzo del E18, que, aunque no ha alcanzado el tercer nivel de adquisición de la escritura debido a sus inasistencias, ha obtenido algunos logros significativos los cuales lo han ubicado en el segundo nivel de la escritura en donde utilizan letras de manera ordenada lo que le da más sentido a sus producciones.

m-i--a-l-i--a-o-p-a-e-d-c-o-n-m-i-e-r-m-a-o--e-u-m-i-o

mi salida al parque con mis hermanos jugué con el columpio

En la sesión 12, las docentes investigadoras realizaron una confrontación de los relatos cortos que escribieron los estudiantes durante el desarrollo total de la SD. Esta actividad se hizo

mediante un taller con los padres de familia donde fue necesario hacer una breve explicación sobre el proceso de producción escrita en el que sus hijos han sido los autores de varios textos que les han permitido reconocer varias características de un texto narrativo corto y la estructura de este. Para que los escritos pudieran ser socializados, se organizó una galería de escritura donde los padres y los estudiantes pudieron observar y leer dichos textos. Luego de llevar a cabo este ejercicio, se pidió a los padres de familia en una asamblea que junto con sus hijos revisaran los escritos de cada uno y dieran a conocer los logros que son evidentes para ellos.

Para finalizar esta sesión, se invitó a los padres de familia a escribir una reflexión donde dieron a conocer a sus hijos la importancia de la escritura para sus vidas y lo que para ellos son avances de los niños en este proceso de producción escrita.

Para dar cierre a la SD se termina con la sesión 13, que tiene como propósito socializar con los estudiantes el resultado de la rúbrica y rejilla de evaluación de los momentos anteriores a este, con el fin de observar los avances en cuanto a los diferentes escritos producidos y de esta manera alcanzar el objetivo de generar reflexión de los avances sobre los mismos y sobre el aprendizaje adquirido. A su vez, permitió crear estrategias de mejoramiento para los estudiantes que no lograron alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos de manera satisfactoria frente al proceso de producción escrita desde experiencias significativas. La actividad consistió en mostrar en un gráfico sencillo los diferentes ítems de la rejilla y la rúbrica con su respectiva explicación teniendo en cuenta los emoticones que se utilizan en las mismas. En este caso, los niños lograron identificar a qué momento del proceso se referían las docentes investigadoras y cuál era el balance de cada uno de ellos. Teniendo en cuenta los resultados los estudiantes y las DI se generó una lluvia de ideas sobre las actividades que se pueden implementar como: leer otras narraciones infantiles para destacar las características principales del texto narrativo corto, la estructura de este, el destinatario y el propósito. También se sugirió fomentar más experiencias significativas con las fechas especiales como los cumpleaños o el día de la madre y el padre, que permitan la escritura de textos cortos aplicando coherencia, cohesión y algunas normas ortográficas aprendidas durante la aplicación de la SD.

5 Conclusiones

En este capítulo se presentan los resultados que han sido alcanzados teniendo en cuenta los objetivos de investigación propuestos en el planteamiento de este proyecto.

En primer lugar, es necesario reconocer el contexto y la situación real en el cual se observó la problemática a la que fue dirigida esta investigación, ya que esto permitió que los datos y la información recogida fueran veraces y determinó la pertinencia de la propuesta microcurricular aplicada.

Cabe resaltar que se lograron obtener las bases teóricas y disciplinares que hacen parte del enfoque de esta investigación y nos guiaron para alcanzar uno de los objetivos específicos propuestos.

Es importante para los docentes de primera infancia conocer de manera precisa los procesos de la evolución en la adquisición de la escritura en el individuo para tener un punto de partida en la implementación de estrategias didácticas que enriquezcan el proceso de enseñanza de esta. Tal proceso se pudo observar durante el desarrollo de la propuesta pedagógica, evidenciando avances significativos en los estudiantes en el proceso de adquisición de la escritura.

Para alcanzar el propósito planteado y llevar a cabo una metodología pedagógica y didáctica que facilitara el proceso de adquisición de la escritura, se planteó y se desarrolló una secuencia didáctica dirigida al desarrollo de la producción escrita donde el aprendizaje significativo fue el factor esencial que permitió a los estudiantes encontrar un propósito a sus escritos, reconocerse como escritores emisores y encontrar en los relatos cortos una forma de expresar sus sentimientos, vivencias y pensamientos. Durante el desarrollo de esta propuesta microcurricular se logró que las docentes que hacen parte del equipo de primera infancia de la jornada mañana y tarde del colegio Brasilia Usme IED, se integraran a las diferentes actividades planteadas para llevar a cabo la secuencia didáctica (SD), lo que se dio como un gran logro en el trabajo cooperativo.

También se logró a partir de la intervención pedagógica que este proyecto se vinculara directamente al Plan Operativo Anual de primera infancia debido a su organización y efectividad.

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos planteados para esta investigación debía permitir a los estudiantes el reconocimiento de la escritura como un medio de comunicación desde lo social y cultural, se evidenció que, mediante la SD, los niños del grado transición hicieron uso de algunos textos escritos para contar sus experiencias y de esta manera también se encontraron avances como escritos cortos coherentes y con características y estructuras básicas.

Como docentes investigadoras y frente al proceso de estudio de la MPLM podemos concluir que esta experiencia de formación educativa nos ha permitido reconocer nuevas perspectivas frente a las estrategias utilizadas en las aulas de clase para la enseñanza de la escritura en la primera infancia. También nos posibilitó realizar un proceso de investigación de manera sistematizada y coherente que puede ser llevado a otros ámbitos de la comunidad educativa con el fin de socializar la propuesta y replicar sus alcances en la localidad a la cual pertenece el colegio Brasilia Usme.

También se puede decir, que este proyecto generó en las docentes de primera infancia de la institución educativa la reflexión y la transformación de sus prácticas pedagógicas frente a la enseñanza de la escritura, planteando y desarrollando diferentes estrategias que permitan mejorar este proceso.

Finalmente, es de gran importancia aclarar que la propuesta didáctica planteada y llevada a cabo fue pertinente ya que permitió con un paso a paso evidenciar logros y avances en los estudiantes del grupo focal frente a la adquisición y uso de la escritura.

Referencias Bibliográficas

Libros

Ausubel, D., Novak., J, D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas

Bloom, B. (1956). Taxonomía de los objetivos de la educación. New York. Ed David Mc Kay Company, Inc.

Braslavsky, B. (1983). *La lectura en la Escuela*. Argentina: Kapelusz.

Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lea. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Camps, A., Zayas, F., Carrasco P., Casals, N., Gràcia, C., Fontich, X., Guasch, O., Gutiérrez Zaragoza, X., Jimeno, P., Milian, M., Ribas, T., Rodríguez Gonzalo, C., Verdaguer, T., Vilà i Santasusana, M., (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación.

Cassany, D. (1999). *Escribir para leer y viceversa*. Salamanca: Caja Duero.

Cassany, D, Luna M, Sanz G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1999). Procesos de escritura en el aula. Carabela.

Denzin, N y Lincoln Y. (1994). Manual de Investigación Cualitativa. Vol. 1. Editorial Gedisa.

Díaz A, y Hernández, G y F (1898). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.

Elliott J. (1990). La Investigación-acción en Educación. Editorial Morata.

Ferreiro E. (1989). Los Hijos del Analfabetismo: América Latina. Siglo veintiuno editores.

Ferreiro E. (1991). Desarrollo de la alfabetización y psicogénesis. En Y. Goodman. *Los niños construyen su lectoescritura* (pp. 21-35). Aique.

Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Morata.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de cultura Económica.

Lomas, C. (2015) Leer para escribir, escribir para ser leídos (y leídas). España. Gijón

Lomas C, Osoro A, Tusón A. (1993). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Paidos.

MacMillan, J. Schumacher S. (2005) Investigación educativa. Pearson.

Martínez B. (2010). Currículum y libro de texto escolar, una dialéctica siempre abierta. Ediciones Morata.

Montealegre, A (2006). Juegos comunicativos. Estrategias para desarrollar la lectoescritura. Editorial: Cooperativa Ed. Magisterio.

Ochs, E., (2000). Narrativa. En: T. Van Dijk (comp). El discurso como estructura y proceso. Barcelona: Gedisa

Pérez M., Roa C. (2010), Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Editorial Kimpres.

Sacristán, J. (2007). El Curriculum: una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata

Serafini, M. (1994). Cómo se escribe. Ed Instrumentos Paidós.

Tolchinsky, L. (1993). Aprendizaje del lenguaje escrito. España: Editorial: Del hombre.

Teberosky, A. & Tolchinsky, L. (1995). Más allá de la alfabetización. Buenos Aires: Aula XXI Santillana.

Van Dijk T, (1992). La ciencia del texto. Paidós comunicación.

Vasilachis, de Gialdino, I. (1992). Métodos cualitativos. I. Los problemas teórico-epistemológicos. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Vasilachis de Gialdino, I. (1993). Métodos cualitativos. Buenos Aires.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Primera edición, noviembre. Barcelona. Gedisa editorial.

Vygotsky, L. (1978). La prehistoria del lenguaje escrito. En: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. EDITORIAL CRITICA Grupo editorial Grijalbo.

Vygotsky, L. (1986). Pensamiento y Lenguaje. Buenos aires. La Pléyade.

Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje, Barcelona, Paidós Comunicación

Yuni J, Urbano C. (2005). Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica -investigación-acción. Tercera edición. Editorial Brujas. Argentina.

Artículos

Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Instituto de Estudios en Educación, (58), 43-64.

Camps, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica, Language "projects" between theory and practice. *Cultura y Educación*, Vol 8, p, 46.

Camps, A. & Graó, (2000). Motivos para escribir. *En Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 23, 27-38.*

Chaverra A, Mosquera A (2023). Uso de anécdotas para fortalecer las habilidades en lecto-escritura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, México, Vol. 7, N°1, p. 22.

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar: reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje,* p.p 41, 131-142. Dialnet. Unirioja

Escobar F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*. a12n21.

Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra, CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*. Vol.3.

Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5 (1), 2-9.

Garcés L, Montaluisa A. Salas E. (2018), El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje, Anales de la Universidad Central del Ecuador Vol.1, No. 376, (p.234)

Goodman k. (1995). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y Vida*.

Jiménez, A., Robles, F. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *Educateconciencia*, 9.

Restrepo, L. (2001). Construir la lectura. *Revista Educación y Pedagogía,* 31, 229-234.

Suarez, M. (2002). Revista electrónica de enseñanza de la ciencia, volumen 1, N° 1, p, p, 43-45.

Tabash, N. (2009). El Lenguaje Integral: Una estrategia didáctica para fortalecer los procesos de comprensión de lectura y expresión escrita. *Revista de Lenguas Modernas*, (10).

Tedesco, J.C. (1996). Los desafíos de la transversalidad en educación. EN: Revista de educación. N° 309, p. 20.

Valery, O., (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9), 38-43.

Cibergrafía

Artículos

Corujo, G. (2009). El texto narrativo en niños preescolares puertorriqueños. Estructuras narrativas y construcción de la significación del texto. *Revista Pedagogía*, 42. https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16617/14166.

Fingermann H. (2010). Estrategias para el aprendizaje significativo. *La Guía de Educación* https://educacion.laguia2000.com/estrategias-didacticas/estrategias-para-el-aprendizaje-significativo

Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Revista Lectura y vida*, a12n3. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf

Gomez, P. La anécdota: características y pasos para su elaboración. https://escolares.net/lenguaje-y-comunicacion/escritura-y-comunicacion-oral/la-anecdota/

Jiménez D. (2007). La anécdota en el siglo XVII. La anécdota, un género breve: Chamfort, *Cédille*, 3. http://webpages.ull.es/users/cedille/tres/djimenez.pdf

Tabash, N. (2009). El Lenguaje Integral: Una estrategia didáctica para fortalecer los procesos de comprensión de lectura y expresión escrita. *Revista de Lenguas Modernas*, 10. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/8887/8367

Teberosky, A. (2001). Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. *Revista Lectura y vida*, a11n2. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Teberosky.pdf

Teberosky, A. Tolchinsky L. (1992). Mas allá de la alfabetización. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 15. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48392.pdf

Viera Torres, T., (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades,* 26. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302605.

Trabajos de grados Doctorales

Sepúlveda, L. (2011). El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re) escritura. Universidad de Barcelona España. Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/80535/LASC_TESIS.pdf?sequence=1

Trabajos de grados Maestrías

Aguirre, P., Quintero, Y. (2014). Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la producción de textos narrativos de estudiantes de grado 1° de ebp, de la institución educativa La inmaculada de la ciudad De Pereira. Recuperado de https://repositorio.utp.edu.co/items/ccab156e-4f52-4519-a680-05292dfee918.

Barrera, M. (2018). Enseñanza de la Lectoescritura en el Preescolar del Colegio Ismael Perdomo I.E.D. Universidad Externado de Colombia. Recuperado de https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/3240033/.

Bautista, L., Yara, M. (2017). El Libro Álbum, una Oportunidad para Iniciar el Proceso de Escritura en Niños de Preescolar. Universidad distrital. Recuperado de http://hdl.handle.net/11349/5226.

Carrillo, R. (2016). Escribir en educación inicial: una realidad a partir de la lectura y las actividades rectoras de la educación inicial. Universidad de La Sabana. Recuperado de https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/22562

Delgado, M. (2002). Desarrollo de los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lecto escritura. Instituto Tecnológico y de Estudios superiores de Monterrey. Recuperado de https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/631796/EGE0000002878.pdf?seq

Escobar, E. (2015). Prácticas pedagógicas en lectura y escritura de los docentes del ciclo uno del Cedid ciudad bolívar de la ciudad de Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/941?show=full.

Gutiérrez, G. (2017). La apropiación del sentido de la escritura desde el preescolar, producción genuina de sentidos y lengua escrita. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de http://hdl.handle.net/11349/6181.

Jiménez, O., Merchán, M. (2018). Propuesta para la producción de textos en los niños de preescolar de una IE. pública de Bucaramanga, Santander. Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de https://repository.ucc.edu.co/items/727442e7-eef0-4296-a1f4-aa0adcfbc63f.

Lozano, A., Peña, S. (2017). Estrategia didáctica multimedia basada en el aprendizaje significativo para el desarrollo de competencias en la lectura y escritura del grado primero del colegio Isabel II. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9883.

Olave, N. (202). La adivinanza en el acercamiento a la lengua escrita en niños de prejardín Universidad Francisco José de Caldas. Recuperado de https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/23870

Peñalosa S. (2021). Incidencia de la aplicación del método Doman en la motivación, el desarrollo de la capacidad metacognitiva y el aprendizaje significativo, en los procesos de iniciación a la lectura de los estudiantes de Transición del C.E.D. Palermo sur, Bogotá. UniMinuto. Recuperado de https://repository.uniminuto.edu/xmlui/handle/10656/13016.

Quintero, A., Peña, O. (2016). El modelo metasociocognitivo. Una alternativa para situar la escritura en contexto. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/3404.

Rodríguez, A. (2012). Relación entre los estilos de aprendizaje de los alumnos de tercer grado de nivel Preescolar y los estilos de enseñanza del docente para el logro de un aprendizaje significativo. Tecnológico de Monterrey Escuela de Graduados en Educación. Recuperado de https://repositorio.tec.mx/handle/11285/571744?show=full.

Toro, I. (2011). Impacto de la Utilización Estrategias de Aprendizaje Significativo en Niños de Preescolar. Tecnológico de Monterrey Escuela de graduados en Educación. Recuperado de https://repositorio.tec.mx/handle/11285/570605.

Villanueva, S. (2016). Conteo numérico en niños de preescolar con diferente estilo cognitivo a través de una propuesta de enseñanza basada en estrategias que promueven aprendizaje significativo. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/990/TO-19496.pdf?sequence=1.

Virgües, D. (2018). El desarrollo Narrativo en el Preescolar. Universidad Externado de Colombia. Recuperado de https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/a2e3123e-f0b8-404c-8753-682bed58b656/content

Documentos institucionales y políticas públicas en educación

Alcaldía de Bogotá. (2015). *Leer, escribir y hablar en el aula: Prácticas socioculturales para inferir y agregar sentido a las palabras. Experiencias exitosas en la incorporación de la lectura, escritura y oralidad en todos los ciclos y áreas del currículo*. http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/1030.

Colegio Brasilia Usme IED. (2021). PEI: *"Formado niñas, niños y jóvenes integralmente con calidad y excelencia",* Bogotá. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (1994). *Ley 115 General de Educación,. Sección segunda. Educación preescolar*. Bogotá. Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje grado: transición*, Bogotá. Colombia. Recuperado de https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Transicion-min_0.pdf

Ministerio de Educación **N**acional. MEN. (2016). *Documento Desempeños Básicos de Aprendizaje (DBA)*. Bogotá. Colombia. Recuperado de https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje-en-todas-las-areas

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2017). *Bases Curriculares para la Educación Inicial. Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral*, Bogotá. Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf

Organización de las Naciones unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2019). *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373982

Secretaria de Educación Distrital SED. (2007). *Serie de cuadernos de evaluación. Las evaluaciones externas y la evaluación de aula en el lenguaje*, Bogotá. Colombia. Recuperado de https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1300/eval_externas_lenguaje.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Secretaria de Educación Distrital. SED. (2015). *Proyecto Incorporación de la Lectura, Escritura y Oralidad. ILEO*. Bogotá. Colombia. Recuperado de https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1030/libro_ileo_30_03_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

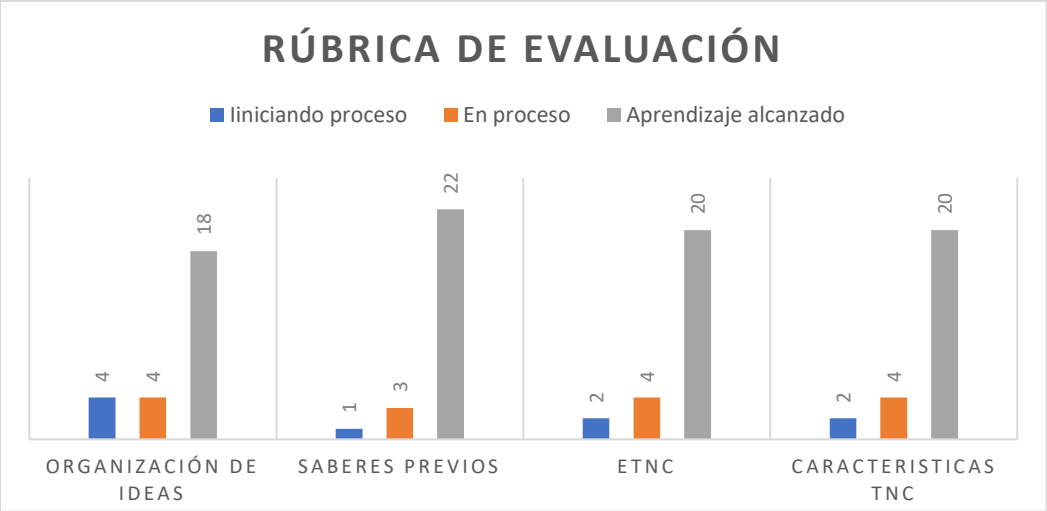
Secretaria de Educación Distrital. SED. (2019). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito.* Bogotá. Colombia. Recuperado de https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/3062.

Anexos

Anexo A *Rúbrica de evaluación primer momento de la SD*

FASE DE LA SECUENCIA	INICIANDO PROCESO 	EN PROCESO 	APRENDIZAJE ALCANZADO 
Generación y organización de ideas- asamblea	No se expresa de manera verbal en la asamblea para socializar interrogantes sobre el clima de la ciudad.	Repite algunas de las preguntas que sus compañeros hacen sobre el clima de la ciudad.	Expresa de manera verbal en la asamblea las inquietudes que tiene sobre el clima de la ciudad y responde a preguntas hechas por las docentes.
Saberes previos- lluvia de ideas	No observa el video con dedicación y, por lo tanto, no responde a las preguntas planteadas por la docente.	Observa el video sobre las estaciones del clima, pero no responde a preguntas planteadas por la docente.	Observa el video sobre las estaciones del clima y responde a preguntas que plantea la docente.
Estructura del cuento narrativo corto	No logra identificar los momentos de cuento	Identifica algunas partes del cuento narrativo corto	Identifica las tres partes de un cuento narrativo corto (inicio, nudo y desenlace)
Texto narrativo corto- características	No reconoce ninguna característica del texto narrativo corto.	Reconoce algunas de las características principales del cuento narrativo corto.	Reconoce y responde a todas las características principales de la narración como personajes, tiempo, espacio y narrador.

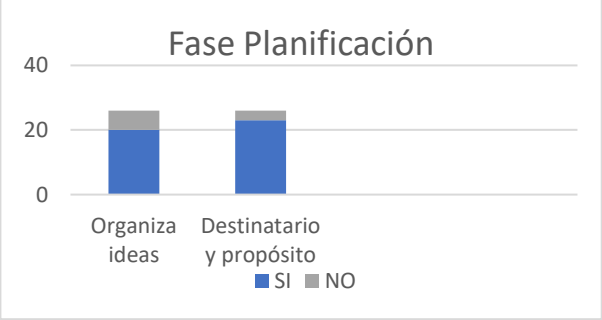
Anexo B Rubrica de Evaluación



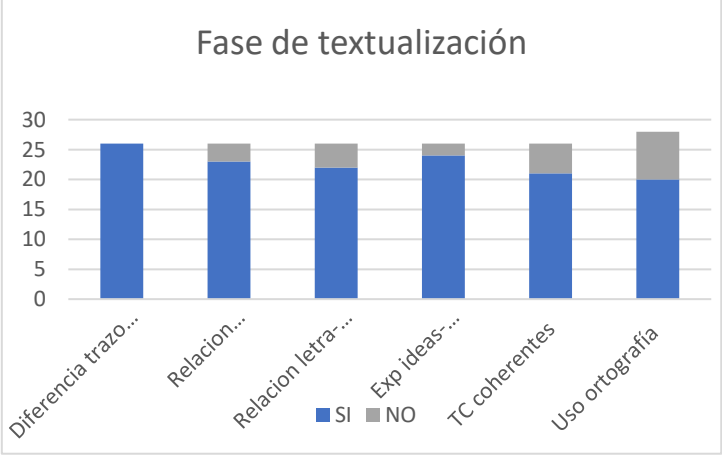
Anexo C Rejilla de evaluación segundo

SUBCATEGORIA	INDICADORES	SI	NO
Fase de planificación	Organiza las ideas para la escritura.		
	Identifica el destinatario y el propósito del escrito.		
Fase de traducción	Diferencia el dibujo del trazo.		
	Relaciona el objeto o sus ideas con la extensión del escrito		
	Relaciona la letra son el sonido		
	Expresa sus ideas con palabras escritas.		
	Escribe textos cortos coherentes.		
	Reconoce algunas normas ortográficas en sus escritos.		
Fase de revisión	Revisa cohesión y coherencia de los textos.		
	Socializa los escritos con sus pares y padres de familia.		
Anécdota	Reconoce los elementos básicos de la anécdota.		

Anexo D. Fase de Planificación



Anexo E. Fase de Textualización



Anexo F. Fase de Revisión

