

**PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LAS
COMPETENCIAS ESCRITURALES EN ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO
PROVENIENTES DE ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE
(INSTITUCIÓN JULIO CÉSAR TURBAY AYALA, MUNICIPIO DE SOACHA)**

**NELSY MAYURY ÁLVAREZ
MARTHA LUCÍA MARTÍNEZ GARCÍA
BEATRIZ ELIANA SIERRA CARMONA**

**UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, 2014**

**PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LAS
COMPETENCIAS ESCRITURALES EN ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO
PROVENIENTES DE ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE
(INSTITUCIÓN JULIO CÉSAR TURBAY AYALA, MUNICIPIO DE SOACHA)**

**NELSY MAYURY ÁLVAREZ
MARTHA LUCÍA MARTÍNEZ GARCÍA
BEATRIZ ELIANA SIERRA CARMONA**

**OMAR CABRALES SALAZAR
Director**

**Trabajo de grado para optar el título de
Magister en Educación**

**UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, 2014**

El Trabajo de Grado Denominado “PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS ESCRITURALES EN ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO PROVENIENTES DE ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE. (INSTITUCIÓN JULIO CÉSAR TURBAY AYALA, MUNICIPIO DE SOACHA)”. Elaborado por Nelsy Mayury Álvarez, Martha Lucía Martínez García y Beatriz Eliana Sierra Carmona, ha sido aprobado como requisito parcial para optar el título de Magister en Educación.

FIRMA DEL JURADO 1

FIRMA DEL JURADO 2

DIRECTOR DEL PROYECTO

DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN

Bogotá D.C, Agosto de 2014

DEDICATORIA

A Dios, fuente de vida y conocimiento; a nuestros padres, esposos e hijos; quienes son la motivación profunda de nuestras acciones y por quienes procuramos mantenernos firmes, luchadoras y victoriosas cada amanecer.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras de este Proyecto de Investigación expresamos nuestros más sinceros agradecimientos:

A Dios, porque en su poder, amor y grandeza nos ha otorgado el privilegio de culminar este proyecto de nuestras vidas.

A nuestros padres, esposos, hijos y familias, quienes ocupan un lugar fundamental en nuestro existir y nos han brindado su apoyo incondicional, siendo pacientes y comprensivos durante los momentos en que les negamos tiempo y compañía, por la responsabilidad implicada para la consecución de nuestra meta.

A la Universidad Militar Nueva Granada por la formación profesional brindada, a través de la cual alcanzamos las habilidades para desarrollar nuestra investigación.

Al profesor Omar Cabrales, por asumir la dirección de este proyecto, procurando hacer de él, una gran obra.

A los directivos, docente y estudiantes del Programa Aceleración del Aprendizaje de la Institución Educativa Julio César Turbay Ayala, por constituirse en gestores de nuestras inquietudes investigativas; por su colaboración y disposición, sin la cuales, no habría sido posible este Proyecto.

Nosotras; Nelsy Mayury Álvarez, Martha Lucía Martínez García y Beatriz Eliana Sierra Carmona, manifestamos en este documento nuestra voluntad de ceder a la Universidad Militar Nueva Granada los derechos patrimoniales, consagrados en el artículo 72 de la Ley 23 de 1982, del trabajo de grado denominado “PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS ESCRITURALES EN ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO PROVENIENTES DE ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE (INSTITUCIÓN JULIO CESAR TURBAY AYALA DEL MUNICIPIO DE SOACHA)”, producto de nuestra actividad académica para optar el título de Magister en Educación. La Institución, entidad académica sin ánimo de lucro, queda por lo tanto facultada para ejercer plenamente los derechos anteriormente cedidos en su actividad ordinaria de investigación, todo, en nuestra condición de autores nos reservamos los derechos morales de la obra antes citada con arreglo al artículo 30 de la Ley 23 de 1982. En concordancia suscribimos este documento en el momento mismo que hacemos entrega del trabajo final a la Biblioteca de la universidad.

FIRMAN

Nelsy Mayury Álvarez
c.c. 52'744.651 de Bogotá

Martha Lucía Martínez García
c.c. 51'777.803 de Bogotá

Beatriz Eliana Sierra Carmona
c.c. 39'762.031 de Bogotá

Contenido

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

1	PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	18
1.1	DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	18
1.2	PREGUNTA PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	21
1.3	PREGUNTAS ESPECÍFICAS	21
1.4	JUSTIFICACIÓN	22
2	OBJETIVOS	25
2.1	OBJETIVO GENERAL	25
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	25
3	MARCO TEÓRICO	26
3.1	ANTECEDENTES	26
3.1.1	Programas de aceleración de la educación en América Latina	28
3.1.2	Programa de aceleración de la educación en Colombia	32
4	MARCO DE REFERENCIA	37
4.1	LA INSTITUCIÓN JULIO CÉSAR TURBAY AYALA ESCENARIO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA NIÑOS Y JÓVENES EN EXTRAEDAD	37
4.2	POBLACIÓN ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE: UNA OPORTUNIDAD PARA VOLVER A LA ESCUELA	38
4.3	MARCO DE REFERENTES TEÓRICOS	39
4.3.1	El constructivismo: una mirada hacia lo social	40
4.3.2	La escritura	56
4.3.3	Competencias escriturales	59
4.3.4	Didáctica de la escritura	66
4.3.5	El papel de la educación y la escritura como componente social	71
4.4	MARCO LEGAL	74

5	MARCO METODOLÓGICO.....	76
5.1	FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	78
5.1.1	Delimitación del problema de estudio.....	78
5.1.2	Población	78
5.2	MANEJO ÉTICO.....	79
5.3	REVISIÓN TEÓRICA.....	80
5.4	ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS.....	81
5.5	PROCEDIMIENTO.....	83
5.6	ANÁLISIS DE DATOS.....	85
5.6.1	Categorías de análisis.....	86
5.6.2	Cuadro 2. Proceso metodológico.....	88
5.7	FORMULACIÓN DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA.....	89
5.8	INFORME FINAL Y CONCLUSIONES.....	89
6	RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	90
7	ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL MEJORAMIENTO DE LOS PROCESOS DE ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO PROVENIENTES DE ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE.....	104
7.1	FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL DE LA PROPUESTA.....	104
7.2	OBJETIVO DE LA ESTRATEGIA.....	104
7.3	JUSTIFICACIÓN.....	105
7.4	METODOLOGÍA.....	106
7.5	APLICABILIDAD DE LA ESTRATEGIA.....	107
7.6	TIEMPO DE APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA.....	108
7.7	GUÍA PARA EL DOCENTE.....	109
7.8	CARTILLA PARA ESTUDIANTES.....	109
8	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	111
9	REFERENCIAS.....	115

LISTA DE CUADROS

	Página
Cuadro 1 Categorías de análisis	88
Cuadro 2 Proceso metodológico	89

LISTA DE GRÁFICAS

		página
Gráfica 1	Población por género	92
Gráfica 2	Grado de escolaridad	92
Gráfica 3	Características generales de la población	93
Gráfica 4	Preferencias y gustos de la población respecto a ítems escriturales	94
Gráfica 5	Coherencia y cohesión local	98
Gráfica 6	Coherencia global	99
Gráfica 7	Coherencia y cohesión lineal	100
Gráfica 8	Pragmática	101

RESUMEN

“*Aceleración del aprendizaje*” es un Programa del Ministerio de Educación Nacional para la nivelación de la educación básica primaria de niños, niñas y jóvenes entre los 10 y 17 años, quienes por diversas razones, no han podido continuar sus estudios de primaria y se encuentran por fuera del sistema educativo o en situación de extraedad. El programa, que dura un año lectivo, permite la culminación de la primaria, sin embargo las falencias en el proceso no han sido cuantificadas. El objetivo de la investigación fue diseñar una estrategia didáctica desde el área de Lengua Castellana para fortalecer las competencias escriturales de los estudiantes de grado sexto provenientes del programa de Aceleración del Aprendizaje. Se realizó una investigación cualitativa descriptiva, para reconocer las dificultades presentadas por los niños de grado sexto provenientes del programa de Aceleración del Aprendizaje, para ello se eligieron niños, niñas y jóvenes que habían finalizado su proceso dentro del mencionado programa y se encontraban cursando el grado sexto en el momento de la investigación, quienes aceptaron y demostraron disposición para colaborar. Del mismo modo se contó con la autorización de la Institución y se diseñaron formatos de recolección de datos, que permitieron obtener la información necesaria. Se clasificaron y ordenaron los resultados de los instrumentos aplicados para interpretar la situación real de las problemáticas escriturales que presentan los estudiantes. Se realizó un análisis mediante estadística descriptiva básica y prueba de correlación entre variables sociodemográficas (género y edad) respecto a las dificultades escriturales encontradas, así como la relación del último año cursado. De esta manera, fueron analizadas las categorías: competencia comunicativa, competencia interpretativa, competencia argumentativa, competencia

propositiva y, sus correspondientes subcategorías: coherencia y cohesión local, coherencia global, coherencia y cohesión lineal y pragmática. De igual modo se analizó la categoría de didáctica de la escritura. Finalmente se diseñó una estrategia didáctica orientada hacia el fortalecimiento de las competencias escriturales de la población objeto de estudio. Se encontró que las categorías de análisis en las que se presenta mayor dificultad son: utilizar signos de puntuación con sentido, utilizar conectores para construir párrafos y una unidad mayor de significado y la existencia de progresión y unidad temática. Se pudo concluir que, además de los cambios organizativos sugeridos que pueden mejorar el seguimiento y la inclusión con la implementación de los programas de aceleración, cada escuela debe contar con un sistema para medir la eficiencia del programa y las debilidades que se presentan con mayor frecuencia en los niños que hacen parte del mismo.

Palabras clave: Escritura, Aceleración del Aprendizaje, competencias escriturales, propuesta didáctica.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con los estándares básicos de competencias del lenguaje (2002) y los lineamientos curriculares presentados por el MEN (1998), una adecuada formación debe tener presente que las competencias en lenguaje se relacionan de manera estrecha con el desarrollo evolutivo de los estudiantes y varían de acuerdo con las condiciones que ofrece el contexto cultural en el que se encuentran.

El presente documento forma parte de un proyecto de investigación “Propuesta didáctica para el desarrollo de las competencias escriturales en estudiantes de grado sexto provenientes de aceleración del aprendizaje. (Institución Julio César Turbay Ayala, Municipio de Soacha)”, desarrollado dentro de la línea de investigación en Educación y Sociedad de la Maestría en Educación de la Universidad Militar Nueva Granada, la cual se fundamenta pedagógicamente en buscar la comprensión de las características y factores que intervienen en el campo de la didáctica, como práctica de la acción educativa dentro de ambientes específicos de aula, al igual que sus implicaciones a nivel social y cultural para el mejoramiento de la calidad de vida y el bienestar de los estudiantes.

Sus autoras se suscriben dentro de la perspectiva constructivista, que en el ámbito de la educación, propone como paradigma al proceso de enseñanza-aprendizaje percibido y llevado a cabo de modo dinámico, participativo e interactivo del sujeto; quien a su vez se presenta como un individuo de derechos que parte de sus pre-saberes hacia la construcción de nuevos

conocimientos, teniendo en cuenta su entorno socio cultural y la realidad inmediata en la cual se halla inmerso. Un individuo que posee un bagaje de saberes dados por su experiencia de vida y que entra a construir los nuevos conocimientos a partir del diálogo de los mismos, desde su propia existencia.

Se pretende así diseñar una estrategia didáctica desde el área de Lengua Castellana para fortalecer las competencias escriturales de los estudiantes de grado sexto provenientes de Aceleración del Aprendizaje. Programa del Ministerio de Educación Nacional que desde el año 2000, busca la inclusión de estudiantes que habían estado por fuera del sistema educativo del país por diferentes razones sociales y que en su condición de extraedad, deben nivelar la básica primaria durante un año para que amplíen su potencial de aprendizaje, permanezcan en la escuela y continúen exitosamente sus estudios.

En tal sentido, el interés de la investigación surge a partir de la práctica cotidiana y la observación directa que las autoras han realizado de los jóvenes y niños de grado sexto que proceden de Aceleración del Aprendizaje y que las lleva a considerar que pese a la inclusión evidenciada mediante el programa, un alto porcentaje de dicha población deserta a lo largo de la básica secundaria, algunos de ellos en su primer año por motivos de repitencia al ser los procesos de escritura uno de los factores que determinan el desempeño académico. De allí la motivación para diseñar una estrategia que se oriente a fortalecer las competencias escriturales, para que ellas se conviertan en herramienta de apoyo en la escuela y faciliten el nuevo ciclo al que se

enfrenta dicha población y todas aquellas que dentro de circunstancias similares, se puedan ver beneficiadas con los resultados de la presente investigación.

Por lo anterior, se considera pertinente fundamentar la investigación en el enfoque cualitativo, ya que se pretende identificar los problemas que subyacen en el desarrollo de las competencias escriturales de estos estudiantes para contribuir a la solución de los mismos, a través de una propuesta didáctica pertinente al contexto, motivaciones e intereses de los estudiantes, que los anime para continuar y permanecer dentro del sistema educativo hasta finalizar sus estudios de educación básica y media.

De esta forma, el trabajo está dividido en apartados que señalan el planteamiento de la investigación, el marco referencial a partir del cual se aborda, el diseño metodológico a seguir durante su desarrollo, la interpretación y análisis de los resultados obtenidos y el diseño de una estrategia de fortalecimiento de las competencias escriturales.

En la primera parte de la investigación se adelanta una revisión de bibliografía en busca del soporte teórico y referencial necesario para contextualizar la problemática en el ámbito nacional e internacional. Luego, se procedió a realizar el diseño metodológico enmarcado en un enfoque cualitativo: en esta fase de la investigación se estableció la población de estudio, se diseñaron los formatos de consecución de la información y se planeó el procedimiento a seguir. Posteriormente se realizó el trabajo de campo con la docente y los niños de la muestra de estudio, los datos obtenidos fueron tabulados en hoja de cálculo Microsoft Excel y fueron analizados

mediante estadística descriptiva básica para su posterior análisis e interpretación. Dicho análisis permitió establecer las falencias escriturales presentes en los niños participantes del estudio; información con la cual se diseñó una estrategia de soporte y refuerzo a las falencias detectadas, para niños con características similares de extraedad, provenientes del programa de aceleración.

La investigación aporta información valiosa respecto a falencias escriturales en niños provenientes del programa de aceleración que además se encuentran en extraedad, con lo cual se sugiere una estrategia didáctica para fortalecer y disminuir dichas falencias en estudiantes en condiciones similares a la muestra analizada. Finalmente la información del proceso de investigación, su análisis y conclusiones se consolida en el presente documento.

1 PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Descripción del problema

El bajo nivel en las competencias escriturales de los estudiantes de la básica secundaria es una constante que las investigadoras han observado a través de los años de docencia. Por un lado, factores como la familia y la sociedad determinan en gran medida la clase de escritores que se están formando. Por el otro, aparecen en este sentido de manera más determinante, el papel que juegan aquí, el sistema educativo, la escuela, los estudiantes y los mismos educadores.

El núcleo familiar aporta a la problemática, aspectos como el analfabetismo, el bajo nivel escolar de los padres y la falta de acompañamiento requerido para el desarrollo y el fortalecimiento de las habilidades escriturales. Es común observar en las prácticas de aula, cómo los jóvenes provenientes de padres con educación superior presentan menores dificultades en relación con aquellos que se desenvuelven dentro de familias cuyos miembros han estado excluidos o limitados en su formación.

A nivel social se convive en las escuelas con estudiantes que manifiestan problemas de desnutrición y desplazamiento. Del mismo modo, jóvenes que carecen de los recursos mínimos para las prácticas académicas o no cuentan con el acceso a las TIC. De otro lado, los niños (as) de la escuela actual deben afrontar las problemáticas del acoso escolar y en muchas ocasiones del conflicto social. Así mismo permanecen mucho tiempo en las calles o inmersos en las nuevas

tecnologías y al no ser aprovechadas estas realidades en favorecimiento del desarrollo de las competencias escriturales terminan siendo distractores que debilitan dicho proceso.

Así mismo, el sistema educativo en Colombia tiene su cuota de responsabilidad en el bajo nivel de desarrollo de las competencias escriturales, ya que por una parte no invierte lo suficiente en los procesos de mejoramiento además, de no controlar de manera adecuada y oportuna los recursos destinados para dicho fin y se termina, siendo observadores de instituciones educativas que no brindan capacitaciones a sus docentes y carecen de bibliotecas, materiales y herramientas que facilitarían el desempeño y el progreso de los jóvenes. Al respecto Vasco C. (2006) manifiesta:

La inversión masiva en la educación sigue estando ausente de los programas de los candidatos presidenciales y parlamentarios, de los documentos de Planeación Nacional; los CONPES de educación son apenas esquemáticos y el documento “Visión Colombia 2019” es muy decepcionante, pues no se compromete ni siquiera a más de lo mismo.

También, el rol desempeñado por los estudiantes para superar los niveles de escritura permite visualizar jóvenes completamente desmotivados frente al proceso. La cultura escolar da muestras del facilismo con que se asumen las actividades que involucran el desarrollo de competencias escriturales, abiertamente los jóvenes manifiestan el poco o nulo interés que suscita en ellos dicha actividad, pues no logran interiorizar la relevancia que posee esta herramienta dentro y fuera del contexto académico.

Adicionalmente, la falta de investigación que se reporta respecto bajo nivel escritural de los estudiantes es fundamental, pues aleja las posibilidades para intervenir eficazmente y enfrentar las problemáticas que se encuentran en el aula. Las prácticas y estrategias desactualizadas y poco innovadoras terminan por convertirse en canalizadoras del desencuentro con la escritura. Afirma Aguirre R. (2000) al respecto “No logramos contagiar la magia que palpita en cada línea, no leemos ni producimos textos”.

El papel docente frente al desarrollo de las competencias escriturales termina en muchas ocasiones, resumido en la transmisión y corrección de normas ortográficas y gramaticales. Se ha permitido entonces, la fragmentación del saber frente al desarrollo de las competencias y el desgastarse inútilmente en lamentos de los resultados sin revisar, ni replantear científicamente el rol que ha desempeñado para alcanzarlos. Es por ello que Cajiao F. (2004) realiza un llamado a todos los maestros de educación básica, media y universitaria a que realicen investigación con los alumnos.

Para finalizar, en la actualidad se ubica a la escuela como punto de encuentro donde debe asumirse el fortalecimiento de las competencias escriturales, sin embargo es allí en donde la problemática se agudiza: en primer lugar, aparecen programas de inclusión que generan lectores y escritores con bajo nivel a la hora de ingresar al ciclo de la básica. En segundo lugar, los proyectos de escritura se realizan con enfoques desactualizados y en ocasiones descontextualizados y, en tercer lugar se puede observar la falta de articulación del trabajo de escritura desde todas las áreas.

De allí, que sea éste el espacio para repensar desde el quehacer docente ¿Cómo fortalecer las competencias escriturales en poblaciones provenientes de programas de inclusión educativa? y se fije la atención en el grupo de niños, niñas y jóvenes de grado sexto de la Institución Educativa Julio Cesar Turbay Ayala del municipio de Soacha que provienen de “Aceleración del Aprendizaje” quienes se caracterizan por marcadas problemáticas sociales que exigen una intervención pedagógica pertinente y acorde a su realidad para facilitarles la permanencia en el sistema y la culminación de sus estudios.

1.2 Pregunta problema de investigación

¿Cómo fortalecer las competencias escriturales en los estudiantes de grado sexto provenientes del programa de Aceleración del Aprendizaje?

1.3 Preguntas específicas

¿Cuáles son los problemas escriturales que presentan los estudiantes de grado sexto provenientes del programa de Aceleración del Aprendizaje en la Institución Educativa Julio Cesar Turbay Ayala?

¿Cuáles son los intereses, expectativas y necesidades de los estudiantes de grado sexto provenientes de Aceleración del Aprendizaje relacionadas con las competencias escriturales?

¿Cuál es la percepción del docente respecto al desarrollo del programa de Aceleración dentro de la institución educativa?

¿Cuál es el material didáctico pertinente para el fortalecimiento de las competencias escriturales de los estudiantes de grado sexto provenientes del programa de Aceleración del Aprendizaje de la Institución Educativa Julio Cesar Turbay Ayala del municipio de Soacha?

1.4 Justificación

Este proyecto surge de la necesidad de integrar acciones pedagógicas en la Institución Educativa Municipal Julio Cesar Turbay Ayala, en un marco de referencia común que otorgue sentido a las funciones educativas y la investigación, articulándolas a los procesos de escritura, lo cual significa asumir la educación como un proceso permanente que posibilite la transformación creadora de las potencialidades humanas.

De este modo, las observaciones cotidianas en las prácticas de aula y diálogos espontáneos con pares académicos, hacen que se centre la mirada en un grupo minoritario y relevante del sector educativo que ha ido llenando un nuevo espacio de las escuelas públicas desde el año 2000, mediante el programa del Ministerio de Educación Nacional denominado “Aceleración del Aprendizaje”, con la convicción que al identificar los problemas específicos que presentan estos educandos frente al desarrollo de sus competencias escriturales será posible diseñar una propuesta didáctica, que en la básica secundaria subsane las falencias escriturales y

facilite la continuidad del proceso educativo en este tipo de población, disminuyendo las posibilidades de deserción y repitencia.

En este sentido, los docentes podrían, desde la perspectiva investigativa por ejemplo, crear e implementar estrategias didácticas innovadoras que garanticen una articulación coherente y pertinente para este grupo de educandos que llegan a la básica secundaria después de un año de reinserción escolar para que los niños se sientan animados por un sistema verdaderamente incluyente y se encuentren con una escuela que potencia el logro de los objetivos de calidad propuestos por las políticas educativas del país que se establecen en el artículo 67 de la Constitución Nacional como una de las obligaciones del Estado “(...) garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar para los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo”.

Así, las autoras del proyecto en curso, conscientes de la importancia que implica el dominio de la escritura para el acceso y el desempeño en diferentes áreas del saber académico y social, consideran necesaria la búsqueda de una estrategia didáctica que contribuya a fortalecer el desarrollo de las competencias escriturales a partir de la producción de textos con sentido en concordancia con los conocimientos previos, expectativas y necesidades de sus estudiantes, dentro del ambiente de respeto y tolerancia hacia los ritmos de aprendizaje particulares de los grupos que se tienen a cargo, dinamizando y articulando con la básica secundaria programas como Aceleración del Aprendizaje.

Se trata por consiguiente, de sentar un precedente metodológico para que proyectos como este puedan incorporarse al PEI de instituciones educativas que desarrollan el programa mencionado, con miras a favorecer la permanencia y el gusto por la escuela y el conocimiento, desde la vivencia y el fortalecimiento de las competencias escriturales.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Diseñar una estrategia didáctica desde el área de Lengua Castellana para fortalecer las competencias escriturales de los estudiantes de grado sexto provenientes del programa de Aceleración del Aprendizaje en la Institución Educativa Julio Cesar Turbay Ayala del municipio de Soacha.

2.2 Objetivos específicos

Identificar las dificultades que en escritura presentan los estudiantes de grado sexto provenientes del programa de Aceleración del Aprendizaje.

Identificar los intereses, expectativas y necesidades de los educandos de grado sexto provenientes de Aceleración del Aprendizaje en relación con las competencias escriturales.

Reconocer la percepción del docente respecto al desarrollo del programa de Aceleración dentro de la institución educativa.

Diseñar material didáctico que favorezca el fortalecimiento de los procesos de escritura en estudiantes de grado sexto provenientes de Aceleración del Aprendizaje.

3 MARCO TEÓRICO

3.1 Antecedentes

La educación para la liberación: Paulo Freire

Aun cuando los antecedentes de la investigación en cuanto a competencias escriturales a nivel internacional son escasos, es preciso hacer referencia a la teoría de la Educación para la liberación del pedagogo brasileño Paulo Freire, quien propone un proyecto pedagógico humano en el cual el hombre sea el sujeto de su educación en vez de objeto pasivo. Según Freire, las sociedades latinoamericanas están gobernadas por élites que convierten al pueblo en oprimido y no le permiten ser protagonista de su historia; así lo señala en su libro *Pedagogía del Oprimido*, (2005): “Cuando se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo; tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos.”

Paulo Freire (2005), sustenta sus afirmaciones en la situación y las reacciones del proletariado urbano, de la clase media, del campesinado y de la población en las zonas marginadas del Brasil entre 1946 y 1954, cuyo índice de analfabetismo sobrepasaba el 50%. De la misma forma, su teoría plantea que toda acción educativa debe ser renovadora y proponer una reflexión acerca del hombre para proporcionarle a sus estudiantes los instrumentos de análisis necesarios que le permitan tomar conciencia de su medio y se comprometan en la transformación

de la realidad, construyéndose a sí mismos. Su postura presenta ideas semejantes al Informe Delors (1996):

Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida.

De esta manera el sujeto enfrenta los retos de la realidad y crea cultura pues el conocimiento procura una mejor concepción de las relaciones sociales y conduce a la acción. En palabras del propio Freire (2005): “La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres...Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo”.

El autor concluye que tanto los contenidos como los objetivos educativos y sus programas deben permitir al estudiante liberarse, formarse como persona, cambiar el mundo y establecer relaciones de reciprocidad con sus congéneres, para que el hombre pueda satisfacer su necesidad de transformar la sociedad. Su propuesta de orientación del currículo es que las escuelas puedan gestionar sus propios proyectos y anunciarles la posibilidad de que puedan ingresar en un proyecto amplio, según Freire (1991): “Vamos a hacer un currículo con temas generadores en una perspectiva interdisciplinar”.

En su metodología son fundamentales la comunicación y el diálogo para conseguir esa función liberadora o de “concienciación”. De acuerdo con Freire (1970): “El diálogo es una

especie de postura necesaria, en la medida en que los seres humanos se transforman cada vez más en seres críticamente comunicativos”...

3.1.1 Programas de aceleración de la educación en América Latina

La experiencia de los programas de aceleración de aprendizajes...

De acuerdo con Roxana Perazza (2000), en América Latina, se están desarrollando programas de inclusión educativa con el propósito de promover mecanismos de reingreso al sistema escolar tendientes a facilitar la culminación de los estudios para poblaciones excluidas.

Las experiencias de países como Brasil, Argentina y Colombia se soportan en políticas inclusivas cuyo principal objetivo es la promoción de acciones y mecanismos para generar el reingreso y/o permanencia en el sistema escolar de aquellos niños /as que están en situación de extraedad. En este caso, se trata de prácticas desarrolladas en el ámbito de la educación básica. A partir de diversas estrategias, se espera que las niñas/niños recuperen y adquieran determinados aprendizajes de modo tal que estén habilitados para continuar sus estudios en la escuela común (Perazza, 2000).

Buenos Aires Argentina: programas de aceleración

En el caso de Argentina, la Ciudad de Buenos Aires ha desarrollado una estrategia en relación al enganche y capacitación de los docentes, así como la definición de un plan de

estudios y materiales educativos específicos para implementar los programas de aceleración del aprendizaje.

Según lo relacionado en el documento del programa “Bases Pedagógicas de los Grados de Aceleración”, la finalidad de la aceleración es ofrecer a los alumnos de nivel primario con dos o más años de sobreedad una opción de conseguir su escolaridad en un tiempo menor que el que establece la norma para la progresión por cada grado de escolaridad, lográndo dos propósitos: garantizar el cumplimiento de los objetivos de la escuela primaria común y asegurar la adquisición de los saberes necesarios para el ingreso y permanencia en la escuela secundaria (Pagano y Buitron 2009).

Para su ejecución, el programa define una pedagogía que busca ser adecuada a la mayor edad de los alumnos, que se ajuste a sus intereses, posibilidades y requerimientos, apoyada en las capacidades de los niños y niñas, así como en una serie de condiciones pedagógicas específicas.

Para proponer un nuevo suelo común, para desarrollar procesos de escolarización, la aceleración presta especial atención a la integración social y educativa de los chicos que transitan por el programa. De manera más específica, reconoce la singularidad de cada niño, puesta en juego en estos recorridos educativos, y, de este modo, hace visible la presencia y diversidad de sujetos sociales y las nuevas e incipientes formas en que las políticas públicas se plantean para asegurar sus derechos educativos y, en alguna medida, vincular la igualdad social dentro de un marco de reconocimiento de diferencias sociales. En un escenario signado por procesos de descomposición social, Aceleración muestra una tendencia que contribuye a recomponer el tejido social de la mano de una política pública impulsada por un Estado local (Pagano y Buitron 2009).

Brasil: acelerando los aprendizajes

Gajardo (2001), indica como en Brasil se tiene una tasa de repitencia escolar extremadamente alta en la educación básica. Los cálculos indican que cada año repite aproximadamente un 35% de los alumnos matriculados y, en 1998, el 65% de los estudiantes entre 1º y 8º grado estaban atrasados al menos dos años respecto al grado que le correspondía para su edad, en lo que se denomina extraedad.

En el caso de Brasil, asegura Gajardo (2001), las principales causas de esta situación se asocian a variables intraescolares, especialmente deficiencias docentes. El Programa de Aceleración del Aprendizaje inicia en 1998 y funciona con la creación de cursos especiales de no más de 25 alumnos dentro de las escuelas participantes, con niños con dos o más años de retraso respecto a su grado. Estos reciben 4 horas de clases al día, al igual que el resto de los niños de la escuela, sometiéndose a estudios que les permitirán avanzar de uno a tres grados dentro del año, según sus logros individuales.

El paquete incluye 7 cuadernos de trabajo para los estudiantes, manuales para los profesores y materiales educativos y de lectura para ambos.

Aparte de los objetivos académicos, se busca recuperar el autoestima de los estudiantes que, agobiados por su fracaso escolar, han perdido el interés por los estudios y no se consideran capaces de asumirlos y, por otra parte, recuperar el autoestima de los propios profesores —menoscabada por las dificultades de lograr la promoción de un gran número de alumnos— quienes muestran una pérdida de confianza en sus habilidades para enseñar (Gajardo, 2001).

Al respecto, Flavia Terigi (2009), sostiene que la influencia del Programa Brasil Acelera (Brasil, 1994), está presente en las experiencias implementadas en el Salvador y en Bogotá, Colombia. Estas propuestas refuerzan una idea central en materia de política pública: en los tres escenarios, la problemática estudiada se presenta en una gran cantidad de niñas, niños y jóvenes quienes demandan procesos de seguimiento y acompañamientos de políticas no educativas articuladas y sistemáticas por parte del Estado. Por otra parte, dejan al descubierto la necesidad de generar políticas de capacitación y de acompañamiento profesional requeridos por los docentes para llevar a cabo otros modos de enseñar que exigen determinadas condiciones de trabajo.

El Salvador y sus inicios del programa Aceleración del Aprendizaje en América Latina

Flavia Terigi (2009), reporta como en El Salvador, la modalidad de educación acelerada está inspirada en el modelo del Programa Acelera Brasil (1994), el cual comenzó a gestionarse a partir de 1997 como una prueba piloto. Posteriormente, en el año 2000 se estableció la modalidad de educación acelerada como un programa de cobertura dirigido a lograr que todos los niños y jóvenes tuvieran oportunidades de incorporarse a los diversos servicios que ofrecía el sistema educativo en el Salvador. Los destinatarios son niños, niñas y jóvenes con más de dos años de edad cronológica en relación con el grado que les corresponde cursar, divididos en dos años: año 1, de 2.º a 4.º grado, y año 2, de 5.º a 6.º grado.

En la población en extraedad que se atiende en las aulas de Educación Acelerada hay dos tipos de alumnos: los que provienen de las aulas regulares y que son identificados y referidos por las escuelas, y los que se incorporan desde fuera del centro escolar, debido a que se enteran del programa por referencias de otros estudiantes, padres o madres (Flavia Terigi, 2009).

3.1.2 Programa de aceleración de la educación en Colombia

De acuerdo con Gajardo (2001), el Programa de Aceleración del Aprendizaje se encuentra actualmente en marcha en el Distrito Capital de Colombia, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 1998-2002, tras obtener del Ministerio de Educación brasileño la cesión de derechos para adaptar y usar sus materiales.

En 1998 se estimaba que el 23% de los alumnos colombianos de primaria en la zona urbana y el 35% en la zona rural, se encontraban en extraedad escolar, debido a que muchos accedían tarde al sistema o se retiraban de él y, cuando regresaban, ya habían superado la edad para cursar el nivel que les correspondía (Gajardo, 2001).

En este país, la Corporación para el Desarrollo de la Educación Básica (Corpoeducación) tuvo a su cargo la adaptación y realización gráfica de los materiales para la aplicación del Programa, para lo cual contó con la asesoría de un grupo de educadores colombianos y también con la asistencia técnica de CETEB (Gajardo, 2001).

Programa de aceleración en Bogotá

Picardo, O. y Victoria, J. (2009), sostienen que a finales del año 1998, el Ministerio de Educación Nacional identificó el Programa de Aceleración del Aprendizaje que se implementaba con éxito en Brasil, luego de estudiar la factibilidad de aplicarlo en el país, en 1999 el Ministerio de Educación de Colombia contrató a un grupo de especialistas para la adaptación del programa al contexto local. Esta decisión implicó adecuar los materiales a los requerimientos curriculares de la básica primaria y diseñar una estrategia operativa para la aplicación que estuviera alineada con la estructura y funcionamiento del sistema educativo. Una vez concluida su adaptación, en el año lectivo de 2000 se llevó a cabo su pilotaje, en el que se atendieron cerca de 2.500 niños, niñas y jóvenes en Bogotá y en otros siete departamentos.

El programa se ha estructurado de manera que los estudiantes adelanten en un año lectivo los contenidos fundamentales de todo el nivel de primaria para promoverse al grado sexto. Es así que, el programa está diseñado para que los niños y niñas que ya saben leer y escribir alcancen los logros educativos de los cinco primeros grados de educación básica (Picardo, O. y Victoria, J. (2009).

Los temas de aprendizaje se desarrollan en siete guías o módulos consecutivos, y se estructuran alrededor de un proyecto. Cada uno tiene un contenido específico y está dividido en subproyectos, en los que los niños trabajan las diferentes áreas del conocimiento de una manera interdisciplinaria. En Colombia, se diseñó un módulo específico que se ejecuta de manera previa a los anteriormente mencionados, para nivelar a los estudiantes en competencias de lectura,

escritura y matemáticas. El docente decide con cuáles niños utilizarlo (Picardo, O. y Victoria, J. (2009).

Las actividades de los proyectos pueden ser realizadas en 157 días. Teniendo en cuenta que la duración del año lectivo en Colombia es de 200 días, los docentes cuentan con 43 días para complementar las actividades definidas en los proyectos, realizar refuerzos en temas específicos o participar conjuntamente con los estudiantes en las actividades culturales, artísticas y deportivas previstas por la institución educativa donde se lleve a cabo su ejecución (Picardo, O. y Victoria, J. (2009).

La Secretaría de Educación asumió el programa conservando los lineamientos generales establecidos por el Ministerio, y su operación ha sido llevada a cabo por entidades privadas. Estas son a su vez contratadas por una ONG que apoya políticas educativas de la Alcaldía. Dada la diferencia política entre la alcaldía de Bogotá y el gobierno nacional, el Ministerio de Educación tiene poca participación en la gestión del programa en la ciudad. En este caso, el Ministerio atiende las quejas de los usuarios sobre el programa (Picardo, O. y Victoria, J. (2009).

Flavia Terigi, 2009, indica que en Bogotá, el programa se ejecuta desde 2000 en el marco de la implementación de la modalidad flexible a nivel nacional. Según Terigi, se considera que un niño está en condiciones de extraedad cuando presenta un desfase de tres años con respecto a lo estipulado en la norma escolar. Los niños y niñas incorporados al programa deben alcanzar los logros educativos de los cinco primeros grados de educación básica.

El programa funciona a través de aulas específicas que se crean en las instituciones escolares. La Secretaría de Educación de Bogotá abre estas aulas en sus propias escuelas, y establece además convenios con las escuelas concesionadas o privadas para la apertura de estas, definiendo cupos para los alumnos que estos establecimientos deben asegurar. Este acuerdo también incluye el financiamiento de algunos rubros, como plantel docente, materiales educativos, subsidio por alumno, refrigerio y subsidio por transporte. Existen dos formatos básicos de trabajo: el aula de aprendizajes básicos, cuyo principal objetivo es la adquisición de las herramientas básicas en lectoescritura y las nociones de matemáticas y el aula de aceleración, cuyo propósito es el desarrollo de los siete módulos prescritos en el programa.

Al respecto, Gutiérrez y Puentes (2009), adelantaron una investigación titulada “Aceleración del aprendizaje como alternativa para la atención a la población vulnerable con extraedad en Bogotá”, se enfocaron en cuatro instituciones educativas de la ciudad, para comprender cómo se lleva a cabo el programa, en las distintas modalidades de instituciones educativas (concesión, convenio y oficial), en diferentes zonas de la ciudad. En esas instituciones se realizaron entrevistas y grupos focales a los miembros de la comunidad educativa y se observó el desarrollo de la rutina de la clase de Aceleración en diferentes momentos. La visión de los demás agentes administrativos, asesores técnicos y financiadores del programa se obtuvo con entrevistas, grupos focales y revisión de informes de gestión del programa. Encontraron que la forma como se lleva a cabo el programa varía en todos los casos estudiados. Las diferencias se ubican en un continuo donde en un extremo se encuentra la docente que lleva a cabo el programa exactamente como lo establece la propuesta del Ministerio de Educación, como siguiendo un

guión, sin mucha recreación o modificación de las actividades, hasta aquella otra que solo utiliza la metodología como complemento a la práctica tradicional de enseñanza.

El estudio de los casos muestra que el programa logra vincular en pequeña escala, dada la magnitud del problema, a los niños, niñas y jóvenes que ingresan a él, sin embargo, también se reconoce como exitoso en lo que se refiere a lograr aprendizajes y cambios en los comportamientos sociales de los niños que favorecen la culminación de los estudios de educación básica primaria, la integración a la sociedad y la convivencia pacífica (Gutiérrez y Puentes, 2009).

Los docentes que desarrollan el programa o reciben a los niños de Aceleración que pasan al aula regular coinciden en señalar que es necesario reforzar los aprendizajes porque los estudiantes presentan dificultades al enfrentarse a los métodos de enseñanza, el currículo, las evaluaciones y las exigencias académicas de los grados a los que son promovidos. Sugieren una pronta actualización del programa en sus materiales y formas de evaluación y la formulación de una estrategia institucional para la vinculación de los niños a los grados de bachillerato que tenga en cuenta sus diferencias de edades e intereses con respecto a los grupos a los que llegan. Se requiere entonces de una verdadera estrategia de inclusión educativa y social de los destinatarios del programa a los grados de educación secundaria (Gutiérrez y Puentes, 2009).

4 MARCO DE REFERENCIA

4.1 La Institución Julio César Turbay Ayala escenario de inclusión educativa para niños y jóvenes en extraedad

La Institución Educativa Julio Cesar Turbay Ayala, se encuentra ubicada en el municipio de Soacha en la comuna 4 de Cazuca. Es una institución de carácter público que funciona en doble jornada y ofrece sus servicios desde preescolar hasta básica secundaria. Allí, adelantan estudios 2.694 niños y jóvenes de estratos 1,2 y 3 provenientes en gran medida de familias que viven en condiciones de pobreza. Muchos de los niños y jóvenes del colegio, proceden de hogares disfuncionales en donde la crianza de los hijos queda a cargo de padres o familiares que deben trabajar durante extensas jornadas en oficios varios para cubrir las necesidades mínimas del hogar, dejándolos solos y expuestos a la delincuencia juvenil que opera en la zona. Según el último informe presentado por el Defensor del Pueblo sobre la situación de Derechos Humanos en Soacha:

Los jóvenes se ven afectados por situaciones como: ninguna posibilidad de acceso al estudio, al trabajo y a la recreación; persecución a sus formas de reunión y asociación; discriminación por su música, vestuario, lenguaje y utilización del tiempo libre; maltrato físico e intimidación por parte de los encapuchados; presión familiar para conseguir aportes para la subsistencia; carencia de alimento, vestuario y zapatos; responsabilidades paternas y maternas desde la adolescencia; consumo de alucinógenos y apropiación de bienes ajenos y estigmatización colectiva al interior de sus comunidades y fuera de ellas.

El PEI de la institución plantea como visión “aportar en el año 2020 adolescentes y adultos de la comuna 4 de Cauca, líderes con amplia formación académica y manejo de las TIC fundamentada en valores” y se inscribe dentro del modelo pedagógico social en tanto persigue contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad a partir del fortalecimiento de la sana convivencia en el plantel y el desarrollo académico y socio-cultural de sus educandos. De igual forma, acoge dentro de sus directrices programas de educación para la inclusión social como “Aceleración del Aprendizaje” y “Caminar en Secundaria”. En tal sentido, el modelo Aceleración del Aprendizaje promueve cada año a la básica secundaria, un número aproximado de 23 estudiantes que ingresan a grado sexto.

4.2 Población Aceleración del Aprendizaje: una oportunidad para volver a la escuela

La red de conocimiento Colombia Aprende da a conocer, cómo a partir del año 2000, el Ministerio de Educación Nacional, alarmado por las cifras de deserción y fracaso escolar, implementa una estrategia de intervención que había sido exitosa en el Brasil respecto a la reinserción escolar de niños en extraedad, y que estaba inspirada en la escuela nueva. Aparece entonces en las escuelas del país el modelo educativo Aceleración del Aprendizaje.

La cultura es definida por Bruner como un conjunto de postulados unitarios que son el escenario en donde se despliegan lo que él autor denomina los "casos particulares" de esta perspectiva psico-cultural de la educación: la pedagogía, los objetivos de la educación, la enseñanza del presente, el pasado y lo posible, el entendimiento y explicación de otras mentes, la narración en la ciencia, el conocimiento como acción y el futuro de la psicología como disciplina (Bruner: 1997)

Aceleración del aprendizaje se constituye en un modelo escolarizado de educación formal cuyo fin es brindar a los niños y jóvenes entre los 10 y 17 años de edad, la oportunidad de nivelar durante el lapso de un año, su ciclo de básica primaria para que todos sean promovidos a grado sexto. Persigue de esta manera que los educandos que habían estado excluidos del sistema por diferentes razones y se hallan en extraedad, amplíen su potencial de aprendizaje, permanezcan en la escuela y se nivelen para continuar exitosamente sus estudios.

Dentro de la población atendida por el modelo se encuentran niños, niñas y jóvenes que han sido víctimas del desplazamiento forzado, pertenecientes a zona rurales dispersas o a zonas urbano-marginales con altos índices de pobreza, “algunos son menores desvinculados del conflicto armado, varios de ellos se encontraban desescolarizados o bien al interior del sistema educativo con experiencias de fracaso escolar y repitencia”.

En síntesis, Aceleración del Aprendizaje es un modelo educativo para la inclusión y permanencia de población vulnerable dentro del sistema educativo, que promueve a la básica secundaria niños y jóvenes que en un año nivelaron sus estudios y que se encuentran de nuevo con una educación formal más exigente y menos personalizada.

4.3 Marco de referentes teóricos

El presente marco teórico se estructura buscando conceptualizar la teoría del conocimiento desde el enfoque constructivista, asumiendo que las experiencias, modifican a las

personas, los intercambios con el medio, modifican las conductas, por lo tanto, las conductas se darán en función de las experiencias del individuo con el entorno, con lo cual se adquieren conocimientos que se fijan en la memoria.

4.3.1 El constructivismo: una mirada hacia lo social

Desde la corriente de Jean Piaget se plantea la teoría del conocimiento desde el enfoque constructivista, en tal sentido, el individuo en sus aspectos afectivos, sociales y cognitivos no es sólo un producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va generando paulatinamente como producto de la interacción entre estos dos factores. En otras palabras, es una construcción del ser humano que realiza con los esquemas que ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea (Piaget, 1978). Según este enfoque, el sujeto es considerado como un ser activo en su proceso de aprendizaje; siendo la consecución de saberes no una copia sino la reelaboración en la que interviene el objeto del conocimiento y el sujeto que aprende (Solé, 1991).

Otro aspecto fundamental del Constructivismo son los conocimientos previos y el aprendizaje significativo que promulgó David Ausubel (1983) y cuya concepción radica en la capacidad que tiene el individuo de generar nuevos aprendizajes a partir de los conocimientos que le son propios cuando estos se vinculan de una manera clara y estable. Al respecto Ramón de Zubiría (2006) señala:

En el aprendizaje significativo las ideas se relacionan sustancialmente con lo que el alumno ya sabe. Los nuevos conocimientos se vinculan, así, de manera estrecha y estable con los anteriores. Para que esto ocurra es necesario por lo menos que se presenten de manera simultánea las tres siguientes condiciones: la primera, el contenido del aprendizaje debe ser potencialmente significativo; la segunda, el estudiante debe poseer en su estructura cognitiva los conceptos utilizados previamente formados, de manera que el nuevo conocimiento pueda vincularse con el anterior y la tercera, el alumno debe manifestar una actitud positiva hacia el aprendizaje significativo.

Por otra parte, un aspecto primordial del constructivismo es la interacción social. A pesar de que la construcción del conocimiento está dada a nivel individual, actualmente se han introducido explicaciones acerca de su adquisición teniendo en cuenta la interacción social que se produce a lo largo del proceso de construcción del mismo; Solé (1991) dice: “La situación educativa es una situación social, un proceso de construcción conjunta en la que el profesor y los alumnos pueden progresivamente compartir universos de significados más amplios y complejos”.

A partir de lo anterior, se considera necesario abordar la problemática del bajo nivel de las competencias de escritura en la educación básica desde las directrices de esta teoría holística y apoyarnos en los planteamientos realizados por Jerome Bruner, Emilia Ferreiro y Daniel Cassany.

Jerome Bruner, ofrece un punto de vista sobre el problema del lenguaje y la escuela; sobre esto subraya: “Nos toca vivir en una época desconcertante en lo que se refiere al enfoque

de la educación”. (1982). Para este autor, el modelo más generalizado de aprendizaje es el lenguaje; es el que hace uso de la palabra escrita y hablada; al que él llama, modelo simbólico.

Asimismo trata de encontrar explicaciones a la naturaleza de los mundos posibles dentro de las interrelaciones que tiene el hombre con la cultura y la sociedad (1982); considera que no se pueden proporcionar explicaciones psicológicas a espaldas del trasfondo social en que se encuentra inmerso todo individuo. Para Bruner, la construcción del conocimiento por parte del estudiante debe tener una base sólida en la interpretación correcta de ayudas que le son dadas por su guía o profesor. Si se sabe practicar el constructivismo desde una edad temprana, los individuos estarían siendo invitados a ser creadores de ciencia.

Asimismo considera que a cualquier niño de cualquier edad se le puede enseñar cualquier tema de manera más o menos honesta. Al respecto dice en su libro *Realidad Mental y Mundos Posibles* (2004): “Cualquier persona (casi a cualquier edad) puede contar una historia y está muy bien que los gramáticos del relato, así denominados, se dediquen a investigar cuál es la estructura mínima necesaria para crear un cuento”.

Destaca la importancia de la categorización de conceptos en el que el lenguaje tiene preponderancia haciendo énfasis en su teoría de aprendizaje por descubrimiento, en la que el profesor juega un papel primordial, pues es él quien debe dirigir a sus estudiantes hacia una motivación intrínseca. Al respecto señala (1982):

Las realidades de la sociedad y de la vida social son en sí, casi siempre productos del uso lingüístico representado en actos de habla, como, por ejemplo, el de prometer, abjurar, legitimizar, bautizar, etcétera. Una vez que adoptamos la idea de que una cultura en sí comprende un texto ambiguo que necesita ser interpretado constantemente por aquellos que participan de ella, la función constitutiva del lenguaje en la creación de la realidad social es un tema de interés práctico.

Según Bruner (1998) la formación de conceptos es un acto de invención que construye categorías, sobre esto señala: “Categorizar es hacer equivalentes cosas que se perciben como diferentes, agrupar objetos, acontecimientos y personas en clases y responder a ellos en términos de su pertinencia de clase, antes que en términos de su unicidad”. Para este teórico, la formación de conceptos supone la búsqueda de características que diferencian a los seres de una clase; es así como identifica tres tipos de conceptos: conjuntivos, cuyos atributos relevantes están todos presentes al mismo tiempo; disyuntivos, definidos por la presencia de uno de sus atributos relevantes y relacionales que surgen cuando los atributos definatorios se relacionan entre sí. Frente a cada característica la persona decide tener o no una propiedad dada.

Además, es importante que los profesores provean situaciones problemáticas a sus estudiantes con las que puedan descubrir por si mismos la estructura de la materia. Es así como el aprendizaje en el aula debe realizarse inductivamente por los estudiantes respecto a ésta. Según su teoría, la estructura fundamental de la materia la forman conceptos que se relacionan entre sí como categorías de cosas agrupadas porque son semejantes. Este aspecto lo enuncia claramente Guilar (2009) en su texto “Las Ideas de Bruner”, al respecto afirma: “Dicho con pocas palabras, el sujeto codifica y clarifica los datos que le llegan del entorno a través de categorías de las que dispone para comprenderlo”.

Por otro lado, en su proceso de descubrimiento el niño se enfrenta a tres fases dentro del análisis de información: la fase enactiva, en la cual tiene contacto directo con los objetos, la fase icónica en la que mediante imágenes se hace una idea del objeto de estudio y la fase simbólica en la cual transforma las imágenes en lenguaje. En la primera fase se representan acontecimientos que se relacionan con respuestas motoras apropiadas; en la segunda se codifican los objetos a través de la selección de los preceptos y las imágenes; en la tercera, el lenguaje como elemento simbólico puede ser tomado para realizar hipótesis sobre realidades nunca vistas. Cabe anotar algunas disertaciones de Bruner sobre esta última frase: “Un esquema únicamente puede operar cuando es activado; el lenguaje afecta a las funciones cognitivas tan sólo cuando tiene lugar una codificación lingüística, esto es, cuando se dota al estímulo de una representación verbal”.

Otro aspecto relevante para Bruner es el concepto de lenguaje como un instrumento amplificador del pensamiento cuyo uso se va aprendiendo en la escuela cuando el niño va adquiriendo un conocimiento directo. Sugiere que el niño no adquiere las reglas gramaticales al vacío, sino que antes de aprender a hablar aprende a usar el lenguaje en su relación cotidiana con el mundo. Sobre esto expresa: “La adquisición del lenguaje es muy sensible al contexto, el niño parece más capaz de captar no sólo el léxico, sino también los aspectos apropiados de la gramática del lenguaje”. Asimismo, el significado es aquello por lo cual se pone de acuerdo. La realidad no permanece en la cabeza, más bien se encuentra en el acto de discutir y negociar sobre el significado de los conceptos y estos son conseguidos compartiendo las cogniciones. Una cultura al ser interpretada y reconocida por sus integrantes está ejerciendo un proceso de creación, así lo expresa Bruner (2006):

Aunque tengamos una predisposición primitiva e innata para la organización narrativa que nos permite comprenderla y utilizarla de modo fácil y rápido, la cultura nos equipa enseguida con nuevos poderes narrativos gracias al conjunto de herramientas que la caracterizan y a las tradiciones de contar e interpretar en las que comenzamos a participar muy pronto.

De igual manera, Bruner describe y analiza las características del desarrollo cognoscitivo, lingüístico, social y afectivo del niño, en función de lo que representan para él, cómo estos se interrelacionan de acuerdo con el entorno en que se desenvuelve, al respecto afirma: “El niño aprende no sólo que hay que decir, sino también cómo, dónde, a quién y bajo qué circunstancias”. Sobre esto, Bruner sugiere que antes de aprender a hablar, el niño dispone de unas capacidades cognitivas; los niños son sociables en el sentido de que están predispuestos a responder a la voz, al rostro, a los gestos y a las acciones de los que le rodean. Cuando el niño entra en el mundo del lenguaje y de la cultura, está ya preparado y capacitado para inventar formas sistemáticas de relacionarse con las exigencias de la sociedad y con las formas lingüísticas. Según este teórico existe lo que él llama Sistemas de Apoyo de Adquisición del Lenguaje (LASS) que permiten el paso de la comunicación prelingüística a la comunicación lingüística.

Bruner atribuye gran importancia a la interacción social del niño con un adulto para entender la adquisición del lenguaje; sobre esta interacción propone la teoría de los actos del habla y destaca que los niños en edad prelingüística saben declarar y pedir. A su vez, destaca la importancia del lenguaje como instrumento para hacer cosas con lo cual enfatiza el papel de la pragmática (modo en que el contexto influye en la interpretación del significado), definiendo el concepto de formato como relación social que tiene reglas, en las que el adulto y el niño

interactúan reguladamente y que constituye un instrumento fundamental para el paso de la comunicación al lenguaje. Sobre este tema Bruner (2006) dice:

La estructura narrativa está presente incluso en la praxis de la interacción social antes de adquirir su expresión lingüística. Quisiera defender ahora un punto de vista aún más radical, de acuerdo con el cual lo que determina el orden de prioridad con que el niño domina las formas gramaticales es el impulso de construir narraciones.

Finalmente cabe resaltar la relación de los formatos con la transmisión de una cultura, pues estos no sólo proveen un marco útil para estudiar el desarrollo del lenguaje, sino también la construcción de una cultura por el niño. La cultura está compuesta por procedimientos simbólicos, conceptos y distinciones que únicamente pueden ser efectuados mediante el lenguaje. Para el niño la cultura está constituida en el propio acto de dominarlo, sobre este aspecto Bruner (1998) señala:

El mundo puede estructurarse de muchas maneras y el lenguaje que aprendemos de niños dirige la formación de nuestra particular estructura. El lenguaje no es una capa que cubre los contornos del pensamiento. Los lenguajes son moldes en los que se vierten las mentes infantiles.

Desde esta perspectiva teórica, este autor explica la construcción social del sentido y la función del lenguaje en la educación. Para él uno de los fines principales de ésta es el conocimiento; adquirirlo implica tomar distancia con respecto al mismo, de tal modo que el sujeto cognoscente, puede reflexionar sobre lo que aprende, contraargumentar y formar su punto de vista. De lograrlo, los individuos no serían simples reproductores de la cultura en la cual son socializados sino verdaderos productores de conocimiento.

Por su parte la teoría de Emilia Ferreiro aporta una interpretación del proceso de transformación de la comprensión de la escritura; los niños construyen ideas originales y sistemáticas sobre la escritura, que luego ponen en acción tanto al intentar interpretar lo escrito como al tratar de escribir por sí mismos; es así como el niño transforma sus conceptualizaciones y se aleja definitivamente de una visión normativa que evalúa las escrituras infantiles sobre la base de la norma adulta. Sobre este aspecto, Ferreiro (1982) afirma;

Son constructores de conocimiento desde el comienzo mismo. Han tratado por sí mismos de encontrar respuestas a problemas muy difíciles y abstractos planteados en el esfuerzo por comprender el mundo que los rodea. Están construyendo objetos complejos de conocimiento, y el sistema de escritura es uno de ellos.

Hablar del lenguaje – facultad innata que tiene todo ser humano para comunicarse- es un cúmulo de potencialidades y habilidades que sólo el buen docente puede llegar a descubrir, explotar y aplicar; estos procesos son encaminados al desarrollo cognitivo, emocional y comunicativo de todo niño en sus primeros pasos por la Escuela. Y es allí sin lugar a dudas donde los primeros pilares de apego a la escritura deben generar en ellos una emotividad, enmarcada en mundos posibles, fantasías y disfrute por el proceso de aprendizaje que se acerca a este mundo desconocido a través del lenguaje como herramienta de conocimiento de la cotidianidad.

Emilia Beatriz Ferreiro, asume su posición de la experiencia como docente durante largos años, que han dejado huella en una trayectoria profesional rica en un trabajo arduo e investigativo que hace tomar conciencia sobre la importancia de acercar de manera dinámica,

lúdica y creativa dichos procesos. Plantea asumir la tecnología y los avances de las TIC, como herramientas indispensables para abordar otros mundos inexplorados por los niños, - poco accesible para generaciones pasadas- que no contaban con la universalidad literaria para enriquecer de manera objetiva la escritura y que gracias a la tecnología actual se puede disfrutar.

Según Guyot (2010):

El conocimiento está abierto a la búsqueda de alternativas para la solución de todo tipo de problemas, pues es por este medio que el sujeto empieza a aproximarse al contexto, ya que es gracias a la experiencia que a los individuos les resulta posible abordar la realidad durante la vida.

Estas grafías, abstractas, esquemáticas y convencionales, denominadas letras, cobran sentido y validez si el docente está convencido de transmitir esa pasión por la escritura permitiendo así al niño hacer parte de un universo de imágenes que llevará a nuevas conceptualizaciones y transformaciones que a su vez les permitan ser agentes dinámicos de la acción educativa. La reflexión del profesor es un proceso sistemático de pensamiento que tiene un objetivo claro: fundamentar las decisiones para el diseño de la tarea educativa en la que se propone métodos y estrategias para acercar a sus estudiantes al conocimiento, pero este debe estar basado en el amor por la lectura y la pasión por escribir aquel reflejo de la realidad con sus creencias y visiones; dejar explorar al estudiante es fundamental en todo proceso, pero son realmente los valores sociales, experiencias cognitivas y comunicativas que se difunden, se asimilan y se reproducen.

En este sentido, la educación contribuye, no sólo con conocimientos, sino con la formación de estudiantes reflexivos ante ese saber y ante la realidad social; la educación busca simultáneamente la formación de saberes y valores en los estudiantes: Esto implica llevar los conocimientos de un contexto de significaciones a otro, en un proceso de recontextualización. Así mismo el docente como participe y comprometido con la sociedad, debe aprender a identificar y comprender las necesidades de sus estudiantes, para orientar lo que considere importante en su formación. El reconocer las experiencias, sus intereses, mundos posibles y contextos hará que el aprendizaje sea efectivo en la formación de seres reflexivos, autónomos, críticos, competentes, generadores de cambio e integrales. De acuerdo a Pinilla (1998) :

La educación, fundamento de la sociedad debe asegurar en síntesis, la formación de ciudadanos integrales; con valores y principios encaminados a un conocimiento crítico de la realidad, porque es desde allí donde nuestros niños y jóvenes construyen sociedad.

Visto así, el conocimiento es indispensable para formular los problemas y explorar posibles soluciones; el docente actual debe comprender que la institución educativa ya no es un espacio de adquisición de conocimientos, sino un espacio de formación en las competencias que se requiere para la vida personal y colectiva y que mejor manera de acercarnos a ellas que a través de la escritura. Innovar, atrevernos a ensayar, a problematizar la vida, explorar, utilizar herramientas al alcance de todos a plena luz del siglo XXI; es sin lugar a dudas el postulado de Emilia Ferreiro quien invita a la construcción de una pedagogía con mayor sentido encaminada a la formación educativa.

La educabilidad se sustenta en la capacidad de cambio y adquisición de nuevas conductas. La relación pedagógica supone una dinámica permanente de enriquecimiento, de aproximación a una realidad latente, que corresponde a una cotidianidad a la que se exponen los estudiantes y la manera de atraparlos, es a través de asumir un rol responsable y competente como docente en la difícil tarea de enseñar. Así entonces el estudiante logrará apropiarse y reconocer su realidad, aventurándose críticamente en ella, con el deseo de remover y redefinir lo establecido, en búsqueda de nuevas y más eficaces formas de conocer a través de diversas miradas mediante las cuáles se centran sus reflexiones.

Mario Díaz Villa, desde su postura como crítico literario y lingüístico, comenta acerca del texto “Pasado y presente de los verbos leer y escribir” ; de la autora Emilia María Ferreiro, como una lengua viva, no inerte, que cobra su valor cuando es llevada al éxtasis estructural de la palabra. La transformación de una simple fórmula de transcripción memorística de conceptos a una nueva estrategia donde se le da validez a lo oral, a lo escrito, impulsando la imaginación y potencializando las habilidades comunicativas. Es allí donde se encuentra el verdadero sentido del conocimiento que divaga y que es necesario regresarlo a las aulas escolares. La educación cuestiona, transforma y propone. Shutz (1993) argumenta:

En el mundo moderno el dominio de lo simbólico es imprescindible y por eso, el desarrollo de las capacidades de leer, escribir, escuchar y hablar, dejan de ser tareas exclusivas de los primeros grados escolares para convertirse en el aprendizaje diario de nuevos códigos y de distintas formas de significar, de transformar y crear.

Hablar de la Escuela en un país como Colombia no es fácil, implica revisar las posiciones frente al sentido que tiene ésta en la dinámica de la vida social y particular; escoger con detenimiento una perspectiva para hacerlo y pensar en el país en el que se vive, que se permite, permita y construye. Desde los planteamientos de Piaget, la educación es, ante todo, una práctica social que lleva implícita una visión de hombre, y es mediante este proceso que la sociedad facilita de manera intencional o difusa el crecimiento de sus miembros. También como práctica social y política, tiene propuestas ideológicas y pedagógicas que influyen en el destino de los sujetos y de las sociedades.

De esta forma, la pedagogía es entendida como un saber disciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario puesto que sus objetos de estudio están referidos a la enseñanza y en consecuencia tiene que ver con los procesos y los resultados correspondientes a los saberes de las disciplinas de las diferentes especialidades, con el propósito de ser enseñados. Pero como la enseñanza tiene que ver con los sujetos que entran a su vez en procesos de conocimiento, sujetos que son personas en proceso de formación es de vital importancia no sólo la acumulación de saberes o conocimiento, sino, también el desarrollo de la integralidad humana, desde la parte emocional, afectiva y social.

El conocimiento es la conquista más importante de la humanidad, la educación el resultado del ingenio o la creatividad humana, pero la profesión docente es la más noble, notable y hermosa labor que un hombre pueda ejercer y dejar un legado, las palabras la interpretación de su mundo; pero como diría Emilia Ferreiro: “Enseñar a leer y escribir bajo los bombardeos es

difícil. Cuando un maestro está convencido de que puede hacer algo termina descubriendo la manera de hacerlo, y si deja que el malestar general lo apabulle no va a poder hacer nada. Si acepta estar ahí es porque cree que algo puede hacer”.

Lo anterior, implica trabajar en los dominios de las ideas, creencias, representaciones y concepciones que los futuros docentes o los docentes en ejercicio tienen de su profesión y propender por sistemas de percepción y valoración que propicien la construcción de una cultura que contribuya a la transformación de la sociedad a través de lo educativo y ante todo para aquellos jóvenes inquietos, fugaces, creativos y soñadores que así lo exigen, puesto que ellos son sujetos tratando de adquirir conocimiento, quienes se plantean problemas y tratan de resolverlos siguiendo su propia metodología. Por ello, es que se hace la invitación a investigar más que en metodología, en los procesos de aprendizaje del sujeto.

Finalmente desde los planteamientos de Cassany (1995) escribir significa “mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas”. Así, el autor señala que la actividad escrita puede ser abordada a partir de su dimensión personal, funcional, creativa, expositiva o persuasiva y define al escritor como todo aquel individuo que conoce el código escrito y sobre el que ha desarrollado cierto grado de conocimiento. De este modo, es del grado de conocimiento que sobre el código escrito el individuo posea, que tendrá la capacidad para desarrollar textos con diversos fines y contextos.

Se distinguen así, cuatro clases de escritores: competentes, sin código, bloqueados y no iniciados; quienes requieren de procesos de aprendizaje para fortalecer sus niveles de escritura que son facilitados mediante la lectura y los procesos de composición. Los procesos se enmarcan dentro de cuatro niveles que hacen parte de la técnica escrita y son explicados por Cassany Daniel (2012), de la siguiente manera: el nivel ejecutivo que hace referencia a la codificación y decodificación de los signos gráficos; el nivel funcional el cual acoge la comunicación interpersonal y requiere el conocimiento de los géneros y registros en que se usa la escritura; el nivel instrumental que abarca el uso de la lectoescritura como mecanismo para acceder al conocimiento científico y disciplinar y el nivel epistémico que es el momento en el que un autor logra transformar el conocimiento desde su experiencia personal y aportar sus propias ideas.

De igual modo los procesos de composición son definidos como el conjunto de estrategias empleadas por un escritor para obtener el texto final y que deben desarrollarse para poder escribir bien ya que según Cassany (1995), “parten del objetivo de conseguir una escritura más eficaz, clara, correcta, para que los ciudadanos y ciudadanas lean y escriban mejor todo tipo de textos” por lo que explica que un escritor debe analizar la comunicación, buscar ideas, realizar esquemas, ordenar ideas, elaborar borradores y valorar el texto. A su vez las anteriores estrategias se constituyen por las habilidades de redacción y las destrezas sicomotrices de caligrafía o tecleo que se ponen en práctica en el momento de escribir.

Sin embargo las habilidades, deben estar acompañadas de conocimientos y actitudes para escribir bien (literacidad): los conocimientos por una parte, son entendidos como los saberes que

el escritor requiere acerca de la adecuación, coherencia, cohesión, gramática, ortografía y presentación de su texto; Las actitudes por la otra, se refieren a las ganas de escribir, a la forma como el individuo necesita situarse frente al ejercicio escrito como actividad placentera, útil y funcional. En síntesis, Cassany plantea a la actividad escrita como un conjunto de aspectos que entran en juego a la hora de componer el texto y que apuntan de manera simultánea y compleja hacia la gramática, la comunicación, el proceso compositivo y el contenido en relación con los saberes que el escritor posea.

Adicionalmente, el contexto educativo actual asume desde los lineamientos curriculares para Lengua Castellana el acto de escribir como “un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se pone a la vez en juego saberes, competencias e intereses, y que está determinado por un mundo socio-cultural y pragmático”, orientan hacia una metodología en que los estudiantes aprendan a utilizar la lengua en diversas situaciones de comunicación y se comuniquen adecuadamente en forma oral y escrita con facilidad y pertinencia con el fin último de desarrollar la competencia comunicativa.

Es oportuno así, resaltar una realidad que es familiar a quienes orientan los procesos escriturales en la escuela y que resume Cassany (2005) en pocas líneas al afirmar que “aprender a escribir bien requiere de una instrucción formal que dura muchos años y que quizás no termina nunca”. Instrucción que se inicia desde los primeros años de escolaridad mediante la adquisición del código escrito (alfabetización).

Por todo lo dicho, el autor muestra a través de diferentes momentos de su obra, herramientas y tareas que permiten visualizar variadas alternativas que podrían dinamizar y facilitar el trabajo para el desarrollo de la expresión escrita en el aula y manifiesta la necesidad de diseñar el currículo de un curso a partir del diagnóstico inicial de necesidades, motivaciones y perfil alfabético de los estudiantes, o en otras palabras analizar la experiencia previa que aporta el aprendiz ya que como él mismo señala:

La experiencia previa que tenga el aprendiz con la escritura en su lengua materna o en otros idiomas aprendidos previamente puede ser muy variada: desde alumnado casi analfabeto hasta sujetos muy sofisticados, con experiencia de literacidad electrónica y uso habitual de la escritura como herramienta epistémica". (Cassany, 2005)

De esta manera para Cassany (1999) la enseñanza de la escritura, es una tarea que requiere del rescate de las producciones hechas por los estudiantes dentro de un proceso de evaluación formativa que ha de convocar a cada uno de los aprendices a hablar acerca de lo que escribe, a confrontar y a compartir el escrito con los pares, por lo que resalta la importancia de la oralidad como instrumento de mediación de lo escrito en las actividades de composición escrita y plantea la necesidad de trabajar en el aula con materiales naturales, reales, intencionados y contextualizados seleccionando las tareas específicas con base en los objetivos de escritura planteados.

En sus estudios más recientes, Cassany (2012) abre un panorama sobre las prácticas de la lectura y la escritura en el mundo actual y sitúa al docente en el mundo virtual y el modo como los sujetos están interactuando en la red. Leer y escribir no es solo una destreza mental, es algo

mucho más amplio, es reconocer que el mundo actual está lleno de artefactos, empezar a ver que las palabras escritas generan respuestas, brindan la posibilidad imaginativa. Las prácticas de escritura están evolucionando de modo dinámico e irreversible. Hoy se escribe en la red, de modo multimodal y crítico. El escribir sugiere multitud de herramientas para utilizar en las aulas. De manera tal que permita a los niños ser más felices, que les permita crecer y desarrollarse.

4.3.2 La escritura

Morales O. y Espinoza N. (2003) definen la escritura como “una actividad intelectual en donde el escritor se vale de sus experiencias, conocimientos y competencias para construir significados y reproducir ideas”. Así, se constituye de tres momentos: preescritura, escritura y reescritura. Para Florez R., Arias N. y Guzman R. (2006), “es la elaboración/composición de un texto con un propósito determinado y para una audiencia específica. Una habilidad compleja, con múltiples exigencias simultáneas (coordinación de contenidos, generación de ideas, audiencia, recursos estilísticos, sintaxis, etc.) en una serie de procesos de planeación, transcripción, revisión y edición, que no siguen un orden fijo, sino que van y vuelven entre ellos antes de lograr versiones finales de los escritos”. Por su parte, Rojas S., Rosas A. y Acevedo M. (2012) la resaltan, como “sistema que tiene sus propias reglas y posibilidades de reorganización según los propósitos comunicativos, los tipos de textos que se manejan en la cultura y los juegos literarios que posibilita el arte de la palabra en relación con las necesidades de expresión y las posibilidades creativas del sujeto que escribe”.

Desde estas perspectivas, dicho proceso es considerado como una habilidad compleja y dialógica en donde intervienen dinámicas intelectuales, lingüísticas, sociales y culturales, que son determinadas por el contexto, las competencias y los conocimientos previos de sus actores. Lo anterior, lleva a considerar pertinente dichas concepciones para la realización de la investigación en curso, en tanto abren la posibilidad de abordar el trabajo de escritura desde el enfoque constructivista a la par con las directrices orientadoras presentadas por el Ministerio de Educación Nacional. En el mismo sentido, León M (2007) expresa:

La posición y perspectiva sobre la temática de los procesos de escritura deben circunscribirse a una visión de la diversidad, entendida como una visión de las características que poseen los seres humanos, las cuales por su naturaleza tienen un aspecto determinado, que son sus diferencias individuales, tanto en lo social, cultural, sexual como de aprendizaje. Si la diversidad es la que marca la dinámica del aula, entonces la escritura se constituye en un proceso que ha de responder a la diversidad, lo que implica una valorización de los factores intrapersonales como la personalidad, ritmo y estilos de aprendizaje, las capacidades cognitivas, además de los factores interpersonales que inciden en aspectos como la cultura, las características de formación del docente y el contexto familiar y social. Al abordar los procesos de escritura es necesario tener en cuenta que el aprendizaje es individual y el papel de la mediación efectuado por el docente es fundamental.

Adicionalmente, el MEN (2006) orienta sus esfuerzos hacia el desarrollo de las competencias propias del ser, y plantea que éstas se desarrollan a lo largo de la vida, siendo función del sistema educativo aportar a su desarrollo para alcanzar la calidad deseada contando con criterios claros y públicos que permitan establecer si se están alcanzando o no los niveles que como sociedad se ha propuesto. Señala así, que el desarrollo de las competencias comunicativas es un proceso que se inicia desde el momento mismo de la gestación y acompaña al individuo

toda la vida. En la medida en que se fortalezcan las habilidades el individuo alcanzará un mayor entendimiento del mundo en el que vive. Por ello, dentro de su política de Educación Nacional, uno de los objetivos fundamentales es fomentar el desarrollo de las Competencias Comunicativas y hace énfasis en la importancia de desarrollar los procesos de escritura.

Según Bustamante G.(1996), estos procesos permiten orientar el deseo del saber, la crítica de la identidad, la capacidad de pensar en sí mismo, la profundización en los campos del saber, la reconstrucción del conocimiento, la capacidad de síntesis, el rigor analítico y la precisión; condiciones requeridas, en distinta medida, por el saber, la escuela y el sujeto. En tal sentido, Arnaez M. (2009) plantea que los Programas de Lengua y Literatura vigentes y las propuestas epistemológicas y metodológicas de los especialistas, con sus postulados cognitivos, interactivos y comunicativos y con la diversidad textual que ofrecen, además de compartir concepciones teóricas, pretenden que la acción de docentes y discentes se oriente hacia la búsqueda de escritores autónomos y hacia el desarrollo de destrezas para leer, analizar, sintetizar, opinar y aprender. En definitiva, se busca el logro del saber-hacer con diferentes tipos de textos y registros, en variados contextos situacionales y con múltiples intenciones comunicativas.

En este ámbito, las estrategias integradoras para la enseñanza y aprendizaje de la escritura abordadas por Solé M. (2005) son de gran importancia para la realización de nuestra propuesta, ya que la aprehensión de los contenidos a desarrollar en una clase, aparte de los valores conocidos, deben asegurar un proceso interactivo, donde los actores puedan participar y establecer un diálogo permanente. Un lugar para los cambios personales, sociales y culturales.

Estos procedimientos estratégicos de enseñanza deben ser utilizados en forma flexible con el propósito de promover la mayor cantidad y calidad de aprendizaje significativo en los alumnos. Debe hacerse un uso inteligente, adaptativo e intencional de ellas, con la finalidad de prestar la orientación pedagógica asertiva.

4.3.3 Competencias escriturales

Los avances de la psicolingüística y principalmente de la sociolingüística han contribuido en forma importante al cambio de percepciones sobre lo que es la lengua en general. Por esto, la pedagogía de la enseñanza de cualquier lengua se ha visto obligada a integrar factores socioculturales; así como avances de la comunicación en la enseñanza de las mismas. De este modo, la competencia del hablante ya no se puede analizar tan sólo desde el punto de vista lingüístico sino que se debe incorporar en ella la capacidad de adecuar los enunciados a los contextos situacionales y socio-culturales. Al respecto afirma Vigostky (1995): “La función primaria de las palabras tanto en los niños como en los adultos es la comunicación, el contacto social”.

La noción de competencia se ha extendido introduciendo entre sus componentes factores cognoscitivos, psicológicos y socioculturales además del factor lingüístico para describir mejor la realidad de la comunicación. El estudiante es el centro del proceso educativo y debe acudir a su marco de referencia tanto en los aspectos académicos como en los culturales y en sus mismas experiencias; así lo afirma De Zubiría (2006):

El proceso de aprendizaje es incomprensible sin la mediación de la cultura, sea hecha esta por los padres, los maestros, los textos, Internet o la televisión. De todas maneras, un aprendizaje aislado e individual es prácticamente inimaginable a nivel teórico y práctico.

Para el desarrollo del trabajo en curso se entiende por competencia la posibilidad que el estudiante tiene de saber hacer algo con los aprendizajes que ha adquirido en el aula, las Competencias Escriturales se constituyen en pilares principales en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, que involucran habilidades básicas de pensamiento; la escritura es un medio de comunicación y de creación pero también enseña a pensar. Al respecto Jurado Valencia (1998) refiere:

Se considera que los problemas relacionados con la oralidad, la lectura, la escritura y los procesos argumentativos en el contexto escolar, son problemas inherentes al lenguaje, pero a su vez estos problemas conciernen también a los distintos campos de estudio de la escuela.

Cuando se realiza el acto de escribir se reflexiona sobre lo que se quiere plasmar en el papel y se juzgan los pensamientos. Si se quiere formar escritores, se debe empezar por describir el propio mundo de los estudiantes y crear un ambiente propicio que favorezca la comunicación y la expresión, sobre esto Cassany (1994) sostiene:

La práctica de la composición en clase ofrece oportunidades interesantes para ejercitar la conversación entre aprendices y para fomentar tipos específicos de lectura. Al dedicar tiempo de clase a escribir no sólo se está trabajando la habilidad de la composición, sino también la comprensión lectora y la conversación.

Por otra parte, son los contenidos procedimentales los que posibilitan el “saber cómo hacer” y el “saber hacer” las cosas y resolver los problemas. Se parte del texto como un todo,

reconociendo el texto en forma general y a partir de allí, se van generando las dinámicas que facilitan la comprensión, la reflexión, la diferenciación y la diversidad textual.

4.3.3.1 Competencia Comunicativa

La competencia comunicativa hace énfasis en la necesidad de producir textos coherentes orales o escritos en determinados contextos sociales. Según Cassany (1994) el proceso de escribir aborda tres etapas: la primera es la planificación del escrito, momento en el que se representa la situación, se generan y organizan las ideas; la segunda es la textualización en la que se produce el primer escrito y la tercera es la revisión. No son tres momentos sucesivos sino muchas veces simultáneos y recurrentes hasta conseguir el escrito deseado.

Por su parte, el MEN establece en la propuesta de estándares para el área de Lenguaje que la pedagogía de la lengua castellana debe tener como enfoque el desarrollo de la competencia comunicativa, asimismo, Cuchimaque (2012) en el boletín Redipe, número 814 del ICFES afirma: “En tanto competencia genérica, se considera que comunicarse por escrito es una construcción que deben hacer todos los estudiantes que han estado en programas de educación formal”. De ahí que interpretar, argumentar y proponer son acciones que forman parte de la competencia comunicativa sobre la estructura de un texto.

El concepto de «competencia comunicativa» tiene su origen en el concepto de «competencia de la lingüística» teórica en el marco de la gramática generativa, pero también ha

recibido la influencia de teorías de la antropología y la sociolingüística. Por lo tanto, se trata de un concepto que, del mismo modo que los de adquisición de segundas lenguas o enseñanza de lenguas, tiene un carácter interdisciplinar (Cenoz, J, 2001).

Hymes propuso el concepto de «competencia comunicativa», que incluye las reglas de uso a las que hace referencia. En él incluye el significado referencial y social del lenguaje, y no sólo se refiere a la gramaticalidad de las oraciones, sino también a si estas son apropiadas o no en el contexto. Para Hymes la competencia comunicativa presenta cuatro dimensiones: el grado en que algo resulta formalmente posible (gramaticalidad), el grado en que algo resulta factible, el grado en que algo resulta apropiado y el grado en que algo se da en la realidad (Cenoz, J, 2001).

4.3.3.2 Competencia Interpretativa

Implica comprender el sentido de un texto. Las acciones se orientan a identificar y reconocer situaciones, problemas, proposiciones, es decir, su fundamento es la reconstrucción local y global del texto. La competencia interpretativa hace referencia a la intención del discurso y responde al para qué del mismo. Al respecto Luria (1984) afirma:

El elemento fundamental del lenguaje es la palabra, la palabra designa las cosas, individualiza las características de las cosas, las acciones, las relaciones, la palabra reúne los objetos en determinados sistemas. Dicho de otra manera codifica nuestra experiencia.

De ahí que el lenguaje refleje una visión particular del mundo y en últimas cómo se percibe y se concibe la realidad, es por esto, que cuando se altera o se pierde el significado de la palabra, se altera también la conciencia que el hablante tiene del mundo.

Las competencias interpretativas aluden a la intencionalidad del discurso y responden al para qué del escrito. Esta competencia incluye la habilidad que se tiene para identificar y comprender las ideas fundamentales en un escrito, para comprender las relaciones existentes entre estas ideas (Luria, 1984).

4.3.3.3 Competencia Argumentativa

La argumentación es un razonamiento lógico que busca convencer y persuadir. Como competencia incluye la explicación sobre cómo las diferentes partes de un proceso, se ordenan y se relacionan entre sí para lograr cierto efecto o conclusión; cuando se argumenta, se explica el porqué de las cosas, se justifican las ideas, se dan razones, se establecen los propios criterios. Al respecto Leandro Agudelo (2012), de la red de escritores de los documentos del Ministerio de Educación Nacional dice:

Sobre la competencia argumentativa puede decirse que es la capacidad para proponer perspectivas sobre un fenómeno apelando a experiencias personales, voces de autoridad, convenciones sociales y culturales, etc. En este sentido implica también saber estructurar e identificar tesis, construir argumentos y relacionar puntos de vista; con el fin de proponer verdades posibles.

La competencia argumentativa le permite al estudiante realizar textos en los cuales sustentar sus opiniones con razones, datos o ejemplos pertinentes. También el estudiante logra una comunicación efectiva de acuerdo con su intención y su contexto para construir un pensamiento crítico pues toma una posición sustentada en una discusión a partir de sus conocimientos previos. Sobre esto afirma Pérez Abril (2000): “Asumir una perspectiva textual y discursiva implica generar un tipo de escenarios para la generación de escritura, apropiarse de unas herramientas teóricas, optar por una concepción de escuela y de aprendizaje y definir los objetos de trabajo pedagógico”.

Esta competencia incluye la habilidad del razonamiento en cuanto a la explicación de cómo las diferentes partes de un proceso, se ordenan y se relacionan entre sí, para lograr cierto efecto o conclusión. Al argumentar se explica el porqué de las cosas, se justifican las ideas, se dan razones, se establecen los propios criterios, se interactúa con el saber (Luria, 1984).

4.3.3.4 Competencia Propositiva

Supone la generación de hipótesis, el establecimiento de conjeturas y la resolución de problemas. De igual manera hace referencia a la construcción de modelos y al uso creativo y eficiente de métodos y estrategias de trabajo. Proponer es crear y transformar significados nuevos en un contexto y estos se manifiestan en acciones como: elaborar alternativas de explicación de un evento y confrontar perspectivas presentadas en un texto dado; programar acciones mejoradas con relación a situaciones concretas de comunicación; además planear

secuencialmente actividades de mejoramiento de acuerdo a dificultades presentadas a la hora de comprender y producir (Luria, 1984).

Esta competencia supone una articulación creativa de los elementos para formar un sentido nuevo; es decir se ordenan ideas bajo un nuevo esquema o se crean nuevas configuraciones de ideas. Esta competencia representa la cima de la pirámide del desarrollo del pensamiento; puesto que requiere de una síntesis, de un cambio o transformación de las ideas.

La competencia propositiva se refleja en acciones tales como el planteamiento de soluciones, generación de hipótesis, y la construcción de mundos posibles provocados por la interpretación de los textos escritos. En esta etapa el estudiante podrá lograr la producción escrita que le permite concretar lo aprendido a través de la generación de las competencias interpretativa y argumentativa en un texto propio, ya sea producto de una investigación, conocimientos previos, realidad inmediata del alumno o imaginación.

Respecto a las subcategorías de la escritura, señaladas en los Lineamientos Curriculares del MEN (1998), en este proyecto se analizaron: la coherencia y cohesión local, entendida como la realización adecuada de enunciados; la coherencia global que da cuenta general del texto; la coherencia y cohesión lineal, referida a la ilación de las proposiciones entre sí a través de los conectores y signos de puntuación y; la pragmática que hace referencia a la producción de un texto atendiendo a una intencionalidad determinada y a la secuencia dentro del contexto dado.

4.3.4 Didáctica de la escritura

La investigación educativa y pedagógica constituye dos elementos fundamentales para el desarrollo y transformación del sistema educativo y de la institución educativa en particular. La pedagogía es el núcleo integrador del saber, como campo del conocimiento que sitúa la acción educativa en las distintas disciplinas para caracterizar los sujetos de la interacción, los espacios escolares y los ambientes de realización. Igualmente transforma los conocimientos científicos disciplinares al ubicarlos en el contexto de la enseñanza, la complejidad anteriormente descrita exige que como campo de formación sea conceptualizado en una perspectiva interdisciplinaria que representa saberes en interrelación y la puesta en escena de un conjunto de acciones integradoras. En consecuencia, la Pedagogía, como saber teórico - práctico integra el saber y el saber hacer. Según Aguilar (2000): “Se constituye en disciplina que reflexiona acerca del acto de educar, que lleva implícita la formación de personas que crean y construyen saberes para interpretar y transformar social y educativamente la realidad del individuo y de su colectividad”.

En este marco de circunstancias como estrategia de desarrollo del pensamiento, se encuentra la Didáctica como una disciplina pedagógica que tiene como objeto el estudio de los procesos de enseñanza –aprendizaje; es una práctica, actividad, recurso, herramienta, instrumento, en fin, es la teoría puesta en práctica; es la única posibilidad para verificar los procesos y dar respuesta a interrogantes como: ¿Qué, a quién, cómo y para qué enseñar?, en esta medida los procesos pedagógicos creativos reconocen en los actores del hecho educativo, personas con potencia, necesidad y capacidad de conocer, hacer y percibir características éstas

expresadas en las habilidades comunicativas como leer, escuchar, hablar y escribir; esta última de gran atención en los procesos de aprendizaje ya que la aprehensión del conocimiento surge de la identificación de caracteres, signos y símbolos que le otorgan interpretación al mundo circundante y a partir de este, representar la realidad.

Es así, entonces, como la Didáctica de la Escritura potencializa y desarrolla las habilidades de los estudiantes en el ámbito de la producción textual; con frecuencia se escucha términos como: Material didáctico, contenidos didácticos, recursos didácticos o juegos didácticos; que lejos están del verdadero significado, ya que se tiende a equivocar el concepto de didácticos con lúdicos; si bien es cierto la didáctica es una rama de la pedagogía como se ha mencionado anteriormente que se encarga de mejorar significativamente las técnicas o métodos de enseñar, definiendo las pautas para que el conocimiento llegue de una forma más eficiente y eficaz a los estudiantes.

De esta manera, el término de “Didáctica de la Escritura” apunta a afianzar los métodos de enseñanza de la escritura para la adquisición de conocimiento, como herramienta de aprehensión del saber y la producción textual. En consecuencia integra las acciones de formación que se desarrollan en el proceso educativo en un marco de referencia que posibilita la transformación creadora de las potencialidades humanas y la participación de sujetos y colectividades, propiciando el contacto y la apropiación de los elementos y recursos de la cultura. Al respecto Morin (2010) argumenta:

La didáctica asume el conocimiento de un saber de una manera abierta, formativa; especialmente en la construcción de pensamiento y desarrollo de aprendizaje. Estrategias vitales para la educación del estudiante, que día a día necesita nuevas innovaciones y que el docente puede brindar, desde su compromiso educativo”.

La Didáctica de la Escritura hace referencia a la formación del docente en un área del conocimiento que conduzca a la profundización en un saber, en este caso la escritura como mecanismo de interpretación del mundo, es alejarnos del concepto de la repetición memorística de letras o morfemas o simplemente de la búsqueda deliberada de una representación icónica de la realidad; es ver la escritura más allá de significados y significantes como diría Ferdinand de Saussure. Una escritura fundamentada en la complejidad de la realidad, teniendo en cuenta la comprensión del mundo físico, biológico y humano, es necesario operar una complementariedad entre los distintos paradigmas interpretativos que convocan a la articulación de saberes de la didáctica en el aprendizaje.

Además de los saberes disciplinares y pedagógicos, la formación de docentes requiere, tal como lo interpreta el Decreto 272 de 1998: “Fortalecer la capacidad de desarrollar y mantener una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico”.

Cuando se logra tentar la curiosidad humana y se orienta hacia el conocimiento, es casi imposible impedir que los procesos tomen su propio curso; lo que sí se debe planear es que conserven un ritmo lo más definido posible. Con lo anterior se quiere decir que, si se logra

despertar en los estudiantes un interés por las habilidades comunicativas, en especial de la escritura, éste es apenas el primer paso de toda una cadena de eventos dentro de los cuales aprenderán a interactuar estudiantes y educadores empleando estrategias en pro de desarrollar las potencialidades y destrezas, no sólo desde el ámbito educativo, sino también familiar y social;

De acuerdo a Jodelet (2012): “Escritura son más que grafemas, son representaciones del mundo. La escritura es un sentir comunicativo, es adentrarse en el pensamiento mismo y manifestarlo en la palabra”. Ya no se trata de enseñar o cumplir un conjunto de contenidos; es cuestión de estimular para aprender a aprender en todos los contextos y en todo momento. En este orden de ideas la “Didáctica de la Escritura” opera utilizando las estrategias necesarias para fortalecer de una manera más eficaz el conocimiento en los estudiantes; es propender por un aprendizaje significativo, innovador, que supla las necesidades de los jóvenes en vía de educar para la vida.

La educación transmite, cuestiona o transforma conocimientos, técnicas, y procedimientos, sin embargo, y sin perjuicio de todo lo anterior, la educación debe despertar el sentido crítico ante el mundo actual. La explicación de las intenciones educativas y de los contenidos de enseñanza contribuye al desarrollo del pensamiento de los estudiantes, hacia una didáctica con espacios de construcción e interrelación de saberes y búsqueda de cohesión y sentido compartido que busque dar respuesta a necesidades de conocimiento para la acción educativa y social.

La Didáctica se puede entender entonces, en sentido restringido, como la relación del que aprende con el saber, pero es lógico suponer que esta misma conceptualización remite, en sentido amplio, a quién enseña y la manera como se propicia o dificulta el aprender de acuerdo con las estrategias involucradas. La Didáctica es así, acción mediadora entre la enseñanza y el aprendizaje y en consecuencia, es indispensable concebirla como campo abierto que permite relacionar el quehacer docente, el saber que tiene y las transformaciones operadas para enseñarlo y los procesos de apropiación del saber por parte del aprendiz.

Desde esta perspectiva, la didáctica deja de ser simple instrumentación, entrenamiento o técnica para constituirse en un saber sobre la enseñanza, entendida ésta como la acción intencionada entre un docente y un aprendiz, en búsqueda de un aprendizaje significativo. Se debe considerar por último, la educación como agente de cambio y transformación social y a la institución educativa como uno de los estamentos sociales que posibilite este fin, desarrollando planes integrados, compatibles con la cultura estudiantil.

En este campo “La Didáctica de la Escritura” presenta la relación entre pedagogía y enseñanza-aprendizaje, permitiendo a la propuesta curricular una cualificación de los procesos de formación para incidir en el mejoramiento de las prácticas escolares, propiciando la comprensión de los aspectos pedagógicos y didácticos en su complementariedad, encaminados hacia el conocimiento, vínculo fundamental de la educación, que en últimas debe forjar para la vida, el presente y el futuro.

4.3.5 El papel de la educación y la escritura como componente social

La problemática social y lo que ella implica no sólo pertenece a Estados como el de Colombia, sino es un factor que está presente en toda Latinoamérica y el mundo; sucesos como la desigualdad social, la extrema pobreza, los conflictos familiares, los problemas de drogas y el maltrato infantil, entre otros; han creado una ruptura de altas proporciones a nivel social que los estados no han podido aún reestructurar.

Según el Ministerio de Educación y Cultura de Argentina los problemas sociales dificultan la convivencia, lo cual afecta directamente el proceso de enseñanza aprendizaje en todo su contexto. Por ello, más allá de las diferencias económicas, políticas y culturales, las distintas sociedades y sus gobiernos comparten hoy la preocupación por encontrar respuestas y alternativas de solución, ante esta problemática ya que uno de los lineamientos más afectados ha sido la educación, un lugar propicio donde muchos niños pueden disfrutar de un ambiente diferente lleno de amor y armonía y quizás superar momentáneamente deficiencias que en el hogar no se pueden suplir por diversas circunstancias.

¿Pero cómo la educación y procesos cognitivos como los de la escritura pueden ayudar en la parte social? En tal sentido, el desarrollo social, entendido como la capacidad de relación con los demás para interactuar en el marco de una sociedad “aprender a vivir juntos” implica conciencia de sí mismo como actor y sujeto de la historia y reconocimiento del otro en la

relación intersubjetiva para la búsqueda cultural de significados y formas de expresión para las acciones individuales y colectivas. Por tal razón, Arnaez (2009) sostiene:

La lectura y la escritura se han convertido en dos competencias fundamentales para interactuar con eficacia en las situaciones más diversas y de manera especial en las actividades académicas. De igual forma, la lengua además de servir para estudiarse a sí misma y ser vehículo de comunicación, nos permite también a través de la lectura y de la escritura, aprehender el mundo y su organización, expresar ideas, sentimientos y emociones, socializarnos en la interacción oral y/o escrita y entender el devenir sociocultural de los pueblos. Por ello, no olvidemos que leer es comprender y sabe escribir aquel que se comunica coherentemente por escrito.

Eso quiere decir que los niños encuentran en las instituciones educativas una interacción con sus compañeros, alejándolos de las calles e inculcándoles el aprovechamiento sano del tiempo libre, de igual manera encuentran un espacio para jugar, para divertirse, para alimentarse y como no decirlo para aprender, y es allí donde el docente debe atrapar esa intuición de “querer hacer” para infundir conocimiento a través de la lúdica y el aprendizaje significativo que no alejen al estudiante de su realidad, sino que por el contrario el niño infiera que su cotidianidad va ligada al conocimiento.

La educación debe despertar el sentido crítico ante las actitudes y relaciones sociales existentes y el maestro, dejar de lado la recarga de asignaciones sin sentido. Por ello, Solé (2005) sostiene, que el docente debe hacer uso de estrategias integradoras efectivas propiciando situaciones comunicativas de diversa índole, esto permitirá que procesos como la escritura se dinamicen y salgan de la monotonía en que se encuentra. Así mismo, el alumno estará a la expectativa de sus novedades en el aula”.

Adicionalmente, la explicitación de las intenciones educativas y de los contenidos de enseñanza facilita su posible crítica y contribuye al desarrollo del pensamiento de los estudiantes y a través de ella, la educación coopera para la formación de ciudadanos, principal elemento de articulación de la educación con la sociedad.

Por dichas razones, este proyecto postula como principio orientador la investigación educativa, entendida como el ejercicio sostenido de búsqueda, utilizando la escritura para propiciar reflexión y análisis alrededor de temas o problemáticas educativas significativas del contexto, lo cual permite no solamente la construcción de nuevos conocimientos, sino también la formulación de estrategias y nuevas formas de acción social y cultural; es así como las líneas de investigación propuestas responden a necesidades sentidas de la comunidad educativa y, en consecuencia, la investigación al tiempo que construye conocimiento opera sobre las realidades escolares en la búsqueda de soluciones.

Del mismo modo, dado que la ética es un acto cotidiano que concierne a todos, se considera indispensable ubicar el estudio dentro de normas pertinentes para que los actos sean éticamente correctos, siendo un ejercicio responsable que implica ir más allá de la acción técnica. Desde esta perspectiva, se retoman los principios de Anderson y Ball (1978) quienes presentan códigos de ética y normas de actuación para la investigación educativa, en los que se hace énfasis sobre la protección de los seres humanos y que se constituyen en la base para asumir los principios de respeto, justicia y optimización de beneficios en la práctica investigativa.

4.4 Marco legal

La propuesta se fundamenta en el artículo 67 de la Constitución Política colombiana de 1991 el cual dictamina que la educación es un derecho y servicio público de las personas cuyos fines son sociales. Este plantea la necesidad de velar por la calidad y “garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo”.

De igual modo se basa en la Ley 115 de 1994, Ley General de la Educación colombiana, la cual da a conocer mediante el artículo 5 los principios de la educación dentro de un marco que forma integralmente al ser humano y que en sus artículos 19, 20 numeral B, 22 numeral A y 23, define y determina los objetivos de la educación básica secundaria señalando como uno de los fines del servicio educativo el desarrollo de las habilidades comunicativas, entre ellas la de expresar correctamente mensajes escritos en lengua castellana. Por su parte el artículo 104 determina que el educador es el “orientador en los establecimientos educativos de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” el cual debe mejorar de forma permanente el proceso educativo mediante el aporte de ideas y sugerencias a través del Consejo Directivo, el Consejo Académico y las Juntas Educativas.

Finalmente, se parte para la elaboración de la propuesta didáctica de la serie de lineamientos curriculares que en cuanto al lenguaje establece el Ministerio de Educación

Nacional en 1998 y que surgen de los criterios dictaminados por la resolución 2343 de 1996, así como los estándares de calidad de las competencias en lenguaje para ciclo 3. Dichas orientaciones ministeriales, se hallan enmarcadas en la política de “Revolución Educativa” que persigue no solo la ampliación de la cobertura en el país sino la permanencia y la calidad de la formación brindada a los estudiantes y marcan las pautas que desde el enfoque semántico comunicativo deben asumirse en la escuela dentro de la práctica pedagógica de Lengua Castellana, para desarrollar las habilidades comunicativas.

5 MARCO METODOLÓGICO

Se realizó una investigación cualitativa descriptiva, para reconocer las dificultades presentadas por los niños de grado sexto provenientes del programa de Aceleración del Aprendizaje de la Institución Educativa Julio Cesar Turbay Ayala. Ya que, de acuerdo a Cardona (2008), se pretende interpretar y describir las dificultades de escritura que presentan los estudiantes. Por medio de este enfoque se busca obtener información a partir de la observación y desde allí comprender la realidad, tomando como punto de partida la creación de registros escritos (encuesta, entrevista y prueba diagnóstica). En este sentido afirman Taylor y Bogdan (1986) que la investigación cualitativa es “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”.

Por su parte, Creswell citado por (Burgos, 2011) define la investigación cualitativa como “un proceso de adquirir conocimiento basado en una metodología distintiva que explora un problema social o humano”. Al tiempo, presenta una serie de características propias relacionadas con la utilización de distintos métodos interactivos y humanísticos, visualiza el fenómeno social de forma integral, entre otras.

Hernández (2003) complementa la anterior información diciendo que la investigación cualitativa da profundidad a los datos, riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas. Así como un punto de vista natural y holístico de los fenómenos.

El nivel fue de carácter descriptivo, el cual buscó dar una visión aproximada de las dificultades presentadas por los niños de grado sexto provenientes del programa de Aceleración del Aprendizaje de la Institución Educativa Julio Cesar Turbay Ayala. El nivel descriptivo tiene como propósito la identificación de las características, propiedades, dimensiones y regularidades de un fenómeno determinado por los o las investigadoras.

De tal modo, “la investigación descriptiva es una forma de estudio para saber quién, dónde, cuándo, cómo y por qué del sujeto estudiado. En otras palabras, la información obtenida en un estudio descriptivo, explica perfectamente a una organización, el consumidor, objetos, conceptos y cuentas.” (Namakforoo, 1995).

De la misma forma la metodología descriptiva se acomoda a las expectativas del proyecto investigativo en tanto brinda la posibilidad de describir en profundidad las características o fenómenos que a diario se presentan en el aula de clases en lo que concierne a las competencias escriturales. Al respecto, Hernández Sampieri (1994), afirma: “Muy frecuentemente el propósito del investigador es describir situaciones y eventos. Esto es, decir cómo es y se manifiesta determinado fenómeno. Miden y evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar”.

Es así como a partir de la metodología descriptiva, se pueden identificar problemáticas que dificultan o afectan los procesos de un hecho en particular, en este caso las debilidades de escritura de un grupo específico y sirve como punto de partida para la creación de la estrategia

didáctica.

5.1 Fases de la investigación

La investigación se dividió en 3 fases para facilitar su desarrollo y manejo de la información, como se describe a continuación.

5.1.1 Delimitación del problema de estudio

La investigación aborda el fortalecimiento de las competencias escriturales en estudiantes de grado sexto de la Institución Julio Cesar Turbay Ayala del municipio de Soacha, que proceden del programa Aceleración del Aprendizaje.

5.1.2 Población

Los criterios de selección

En relación a los criterios de selección el grupo investigativo inicia una exploración frente a las posibilidades de trabajar con niños, niñas y jóvenes que provienen del programa de Aceleración del Aprendizaje.

Los criterios que se definieron para seleccionar la población de la investigación fueron que:

- Los niños, niñas y jóvenes en extraedad hubieran finalizado su proceso dentro del programa de Aceleración del Aprendizaje.
- Se encontraran cursando sexto grado en el momento de la investigación
- Aceptarán y tuvieran disposición para colaborar con la investigación
- Se contará con la autorización de la entidad

Niños, niñas y jóvenes participantes

La población participante fueron 18 niños, niñas y jóvenes de Aceleración del Aprendizaje de la Institución Julio Cesar Turbay Ayala del municipio de Soacha, que continuaron su proceso de formación en grado sexto.

5.2 Manejo ético

Se realizó una investigación a través de sujetos humanos: donde el interés está centrado en la dinámica escolar de los niños, niñas y jóvenes de grado sexto de la Institución Julio Cesar Turbay Ayala del municipio de Soacha, que proceden del programa Aceleración del Aprendizaje, por lo cual se manejó confidencialidad en su identidad y en la información solicitada.

Consentimiento informado

Se obtuvo el consentimiento informado mediante el cual se comunicó tanto a la entidad como a cada uno de los encuestados el objetivo, metodología de la investigación, riesgos, beneficios y derecho a la protección de su identidad, dejando en claro la libertad y autonomía de

participar o no en la investigación, así como el derecho a abandonar el proceso en el momento que ellos estimarán conveniente.

Se tuvo en cuenta que el lenguaje y forma de transmisión de la información fueran claros y comprensibles para los niños, niñas y jóvenes.

Para garantizar el respeto a los niños, niñas y jóvenes participantes en la investigación, se les reiteró el derecho a cambiar de opinión y a decidir si la investigación concuerda o no con sus intereses y preferencias, y a retirarse de la misma; se respetó su privacidad en la información que suministraron bajo un acuerdo de confidencialidad en el manejo de datos. Durante todo el proceso se les informó y suministró la información que solicitaron, respondiendo todas sus inquietudes. Por último, se vigiló el bienestar de cada participante durante el proceso de la investigación.

5.3 Revisión teórica

En esta investigación además se tuvo en cuenta a lo largo de su proceso la técnica de revisión documental. “La investigación social basada en documentos se dedica a reunir, seleccionar y analizar datos que están en forma de “documentos” producidos por la sociedad para estudiar un fenómeno determinado”. (Gomez & Grau, 2011)

Estos autores agregan que la revisión documental no sólo es importante para la construcción del referente teórico sino además para el conocimiento de aspectos históricos, contextuales, normativos, institucionales. Para el caso de esta investigación, esta técnica se tuvo en cuenta para la construcción de antecedentes, referentes teóricos, diseño metodológico, resultados y su análisis e interpretación.

Los aspectos tenidos en cuenta para la revisión documental fueron:

- Rastreo bibliográfico y digital para la construcción del marco referencial del trabajo de investigación.
- Revisión de parámetros del programa Aceleración del Aprendizaje con el fin de saber los criterios con que fueron incluidos al sistema educativo los niños y niñas pertenecientes a la población objeto de estudio.
- Identificación de las competencias escriturales que deben desarrollarse en los estudiantes de grado sexto de la básica secundaria.
- Reconocimiento de los criterios pertinentes a la didáctica de la escritura y su aplicabilidad para el trabajo de investigación.

5.4 Elaboración y aplicación de instrumentos

Una vez estructurado el componente teórico – científico de la investigación, se procedió a diseñar formatos de recolección de datos que permitieran obtener la información necesaria y

pertinente para dar solución a los objetivos planteados y que resolvieran la pregunta de investigación. Para ello, se elaboró una entrevista dirigida a la docente que tiene a cargo el programa Aceleración del Aprendizaje dentro de la institución y, una encuesta y prueba diagnóstica para los educandos.

- Entrevista: se diseñó una entrevista dirigida a la docente encargada de la formación del grupo de Aceleración del Aprendizaje en la institución. La entrevista es un formato de 8 preguntas de respuestas abiertas argumentativas relacionadas con la experiencia en el programa de Aceleración y su percepción sobre el mismo respecto a las vivencias que ha tenido, la entrevista fue transcrita para su interpretación (ANEXO 1).
- Encuesta: a 18 estudiantes del programa Aceleración del Aprendizaje, con el fin de obtener información sobre expectativas, necesidades, intereses y concepciones que de la escritura poseen. La encuesta es un formato de 16 preguntas de selección múltiple con única respuesta; relaciona además algunos datos sociodemográficos como edad, género y años escolares aprobados. El lenguaje usado fue elegido y considerado de acuerdo a las necesidades de los niños, sin embargo, cada pregunta fue socializada con el grupo (ANEXO 2).
- Prueba diagnóstica: se diseñó una prueba que invitó a la producción textual de los estudiantes desde sus vivencias personales y una rejilla para la evaluación de los textos obtenidos. La rejilla se basa en las categorías de análisis que para la producción textual se establece en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional de 1998 (ANEXO 3).

5.5 Procedimiento

Se seleccionó el grupo de aceleración del aprendizaje del colegio Julio Cesar porque a partir de la experiencia de aula como docentes de lengua castellana de grado sexto, se pudo percibir que los niños y niñas que provenían de este programa presentan condiciones especiales y de desventaja con relación al grupo que los recibe el año inmediatamente siguiente en lo que tiene que ver con su desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje: En gran medida son niños, con falencias en el aspecto escritor y que tienden a la repitencia y la deserción académica.

Se realizaron dos pruebas: una para indagar por intereses, expectativas y necesidades (encuesta) y otra para medir el estado de desarrollo de las competencias escriturales a partir de la producción textual que posee esta población (prueba diagnóstica) para iniciar grado sexto.

Se hace relevante la prueba diagnóstica ya que esta permite una muestra para el análisis de las competencias escriturales desde la perspectiva de los lineamientos y estándares que determina el Ministerio de Educación Nacional. Del mismo modo, por la consecución de información demográfica: género, edad, nivel de educación que buscan las posibles variables que presenta la población estudio.

La muestra recogida pertenece a 18 estudiantes de un total de 22 que finalizaron el programa. Los cuatro niños faltantes no asistieron a la institución en la fecha de toma de la muestra.

Tanto la encuesta como la prueba diagnóstica, se realizaron buscando un lenguaje claro, directo y de fácil comprensión y se aplicaron durante la última semana del calendario escolar en un tiempo de una hora teniendo como consideraciones que:

- El proceso de formación del programa al que pertenece la población de Aceleración del aprendizaje se encontraba prácticamente finalizado.
- El clima institucional brindado en esta semana facilita la realización libre y espontánea de lo que los niños y niñas contestan, en la medida que no sienten el cumplimiento de las pruebas como actividades que puedan incidir en sus resultados académicos.
- Son este grupo de niños y niñas quienes deben iniciar grado sexto el año siguiente y para quienes se espera diseñar la estrategia didáctica.

Las pruebas fueron realizadas en la Institución Educativa Julio Cesar Turbay dentro del salón de clase de los niños del programa Aceleración del aprendizaje en un ambiente de silencio y concentración, estuvieron acompañados por una de las investigadoras y la docente titular del grupo de estudiantes.

Los niños y niñas tuvieron conocimiento del propósito, los fines, el uso y la confidencialidad de los instrumentos mediante diálogo previo con la investigadora, quien en

compañía de la docente titular los motivó para realizarlas con sinceridad y tranquilidad. Se les pidió que no marcaran las pruebas para facilitar la calidad de las mismas

Se realizó en primera instancia, la encuesta, previa explicación de la misma y se solicitó a los niños pedir explicación adicional si tenían dudas. Frente a la pregunta de si harían parte de un club de escritura algunos niños expresaron que no sabían qué era y entonces se les dijo que era un grupo dedicado a escribir sobre un tema elegido de antemano y que luego se ponía en conocimiento de sus integrantes. Los niños una vez terminaron las encuestas las entregaron (el tiempo utilizado por ellos fue de 15 minutos)

Luego se dio inicio al desarrollo de la prueba diagnóstica, para lo cual la investigadora les leyó la misma y les motivó para que comenzaran a escribir sus textos de la manera más natural. Algunos entregaron su texto a los 30 minutos y el último lo entregó a los 45. No hubo preguntas durante su desarrollo.

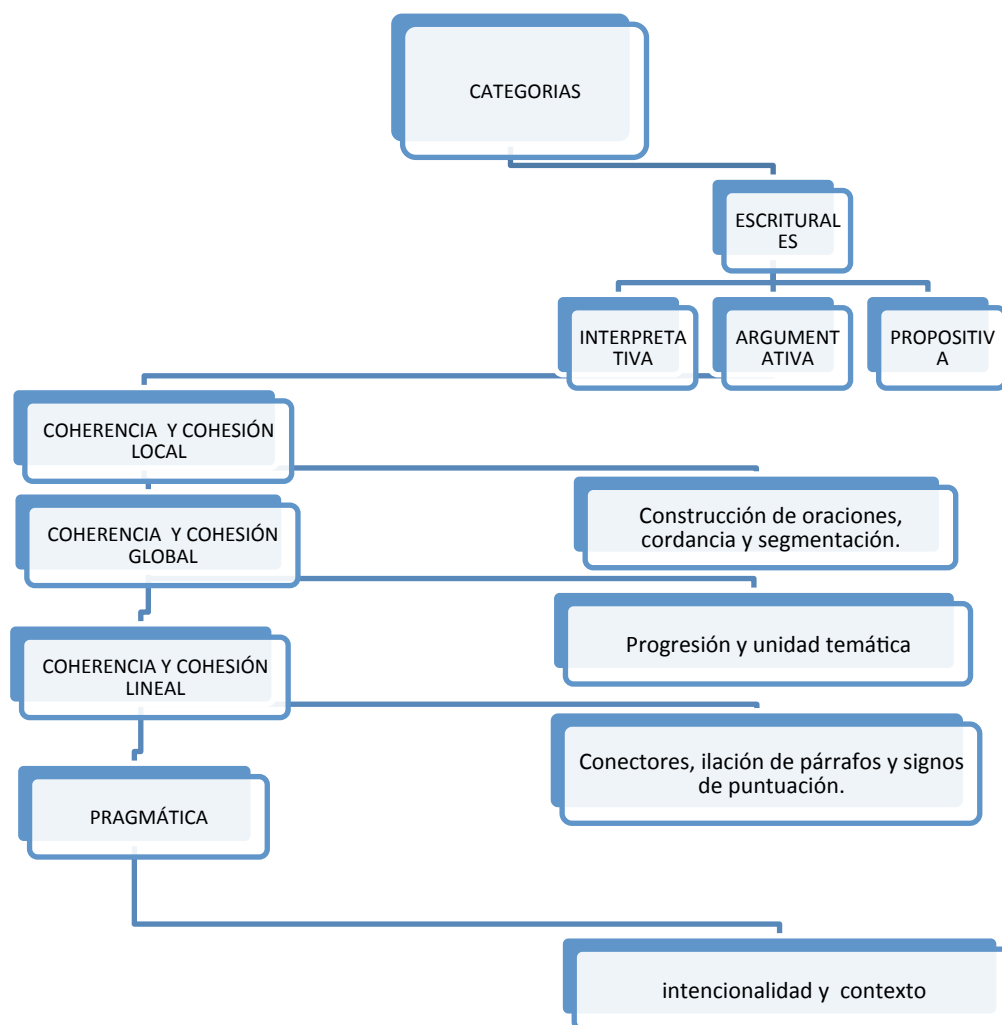
5.6 Análisis de datos

Se clasificaron y ordenaron los resultados de los instrumentos aplicados para interpretar la situación real de las dificultades escriturales que presentan los estudiantes. Se realizó un análisis estadístico mediante estadística descriptiva básica y prueba de correlación entre variables sociodemográficas (género y edad) respecto a las dificultades escriturales encontradas, así como la relación del último año cursado.

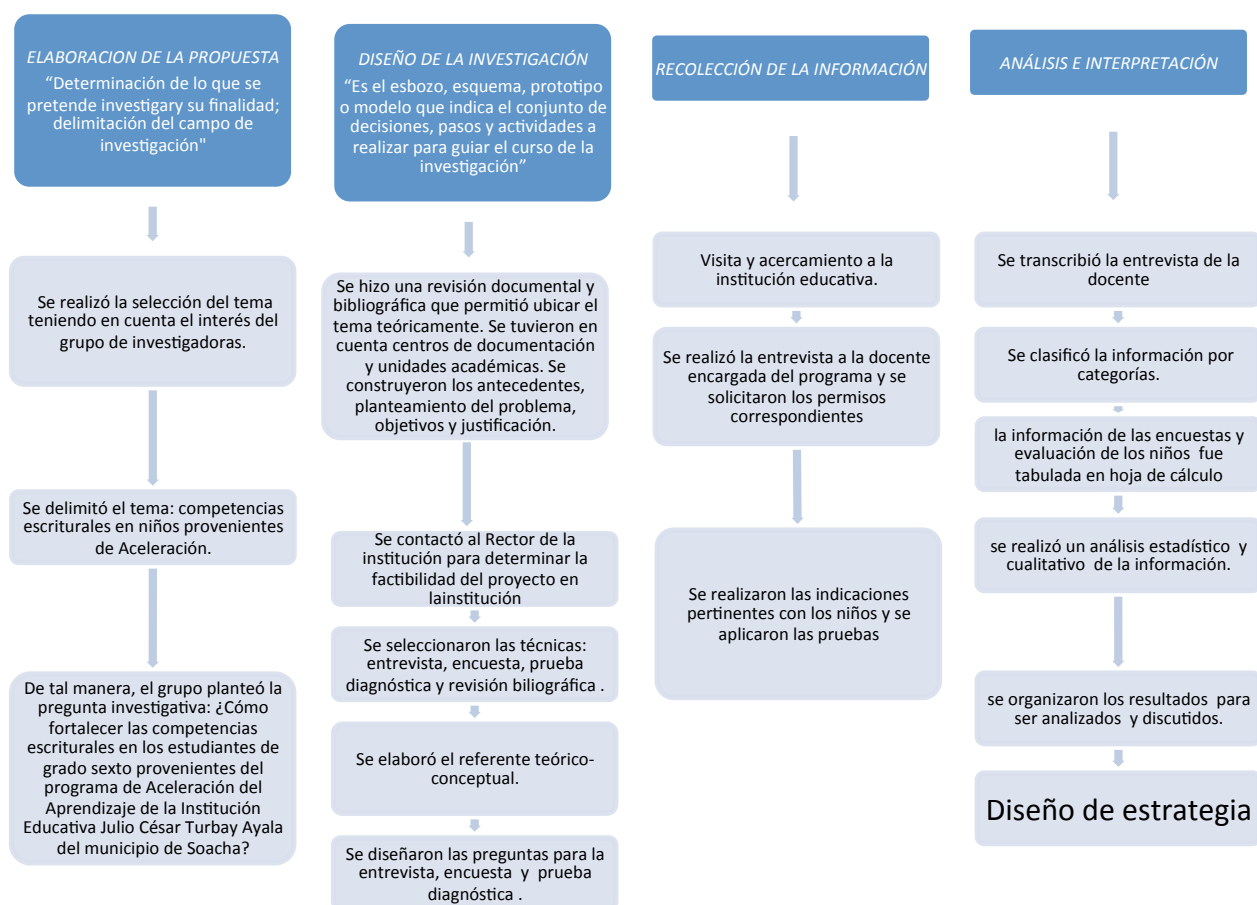
5.6.1 Categorías de análisis

Los resultados se interpretaron desde dos categorías que son la percepción del docente respecto a la didáctica de la escritura y la evaluación de los estudiantes respecto a las competencias escriturales. Fueron analizadas las siguientes subcategorías de las competencias escriturales: coherencia y cohesión local, coherencia global, coherencia y cohesión lineal y pragmática. La descripción de cada una de las categorías analizadas se encuentra en el marco teórico dentro del soporte documental de la investigación. A continuación se relacionan las categorías para el análisis dentro de la investigación.

Cuadro. Categorías de análisis



5.6.2 Cuadro 2. Proceso metodológico



5.7 Formulación de estrategia didáctica

Con base en los resultados obtenidos, el marco de referencia y el marco conceptual se diseñó una estrategia didáctica orientada hacia el fortalecimiento de las competencias escriturales de la población objeto de estudio.

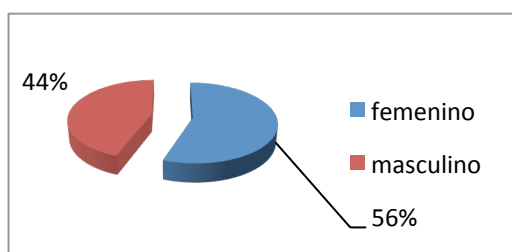
5.8 Informe final y conclusiones

- Los resultados del estudio fueron incluidos en un informe final, de manera que responden a los objetivos planteados para la investigación. El texto da cuenta del producto definitivo de la investigación indicando el conocimiento adquirido a través de la misma.
- Finalmente se destacaron los hallazgos encontrados durante la realización de la investigación que se derivaron del tratamiento de los datos y los interrogantes planteados al inicio del estudio.

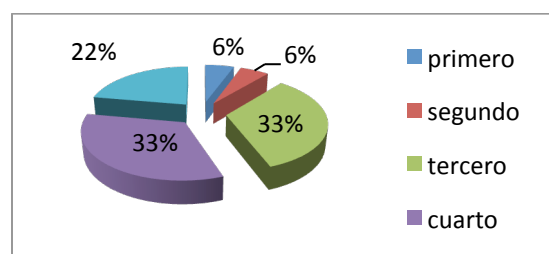
6 RESULTADOS Y ANÁLISIS

El aparte de los resultados se encuentra estructurado de forma tal que da respuesta a los objetivos de la investigación. Respecto a las dificultades que en escritura presentan los estudiantes de grado sexto provenientes del programa de Aceleración del Aprendizaje de la Institución Educativa Julio Cesar Turbay Ayala, se realizó una valoración de la población mediante la encuesta y la rejilla de evaluación, cuyos resultados se encuentran a continuación.

La población estuvo constituida por 18 niños, el 56% fueron niñas y el 44% restante niños. La edad promedio fue de 12.7 años (± 1.49), con una edad mínima de 11 años y una máxima de 16 años. Respecto a los años escolares cursados y aprobados en el programa educativo regular se encontró que 1 estudiante se retiró en grado primero, el 33% de los estudiantes curso y aprobó el grado 3 y el 33% el grado cuarto (Gráfica 2).



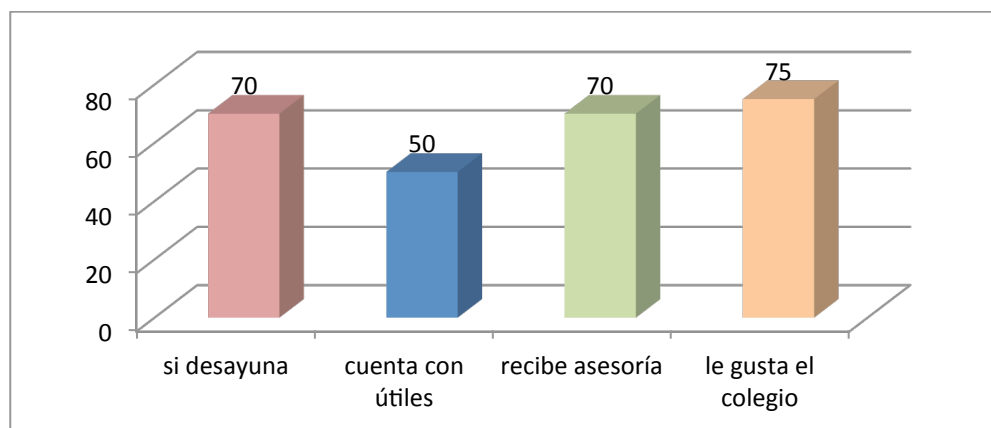
Gráfica 1. Población por género



Gráfica 2. Grado de escolaridad

Información adicional muestra como el 70% de los estudiantes indica que desayunan antes de ir a estudiar, el 50% cuenta con útiles escolares, el 70% indica que reciben asesoría o

acompañamiento para sus tareas en casa, al 75% le gusta estar en el colegio con sus compañeros. En general, distintos estudios soportan la idea de que el entorno en que se desarrollan los individuos incide directamente en su aprendizaje, por el contrario, Rose Neubauer da Silva (2004), sostiene que: “El fracaso escolar no ocurre únicamente por problemas extra-curriculares, además, la pobreza no es un inhibidor del aprendizaje, la familia y pobreza no son los principales responsables por el fracaso escolar”.

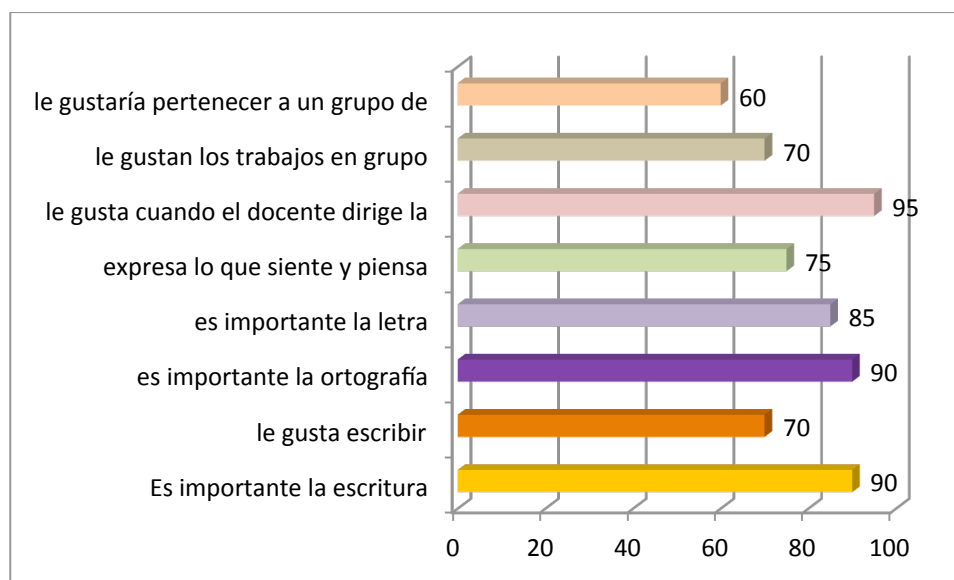


Gráfica 3. Características generales de la población

Los Lineamientos de Educación Curriculares del Ministerio de Educación Nacional (1998), indican que, la lengua, como los códigos, no se enseña, se aprende; se aprende desde la interacción, en la necesidad del uso, en la práctica y en la participación en contextos auténticos; lo que no indica que no haya un conocimiento en el usuario sobre cómo funciona la lengua, pues todos los usuarios de una lengua tienen un conocimiento tácito de las reglas que la constituyen.

Los resultados de la entrevista respecto a la importancia que reportan sobre actividades de escritura, reflejan que el 90% considera importante la escritura para su desarrollo educativo y

como personas, al 70% le gusta escribir, el 90% considera importante la ortografía al momento de escribir, el 85% considera importante la letra al momento de escribir, el 75% indica que cuando escribe expresa lo que piensa y siente, al 95% le gusta cuando la profesora dirige las actividades de clase y al 70% le gusta trabajar en grupo, el 60% indica que le gustaría hacer parte de un club de escritores.



Gráfica 4. Preferencias y gustos de la población respecto a ítems escriturales

Para las expectativas y necesidades se aplicó la encuesta a los estudiantes donde se les preguntó por distintas cuestiones, como, si les gusta escribir, si consideran importante la escritura, si les gustaría pertenecer a un club de escritores, entre otras, los resultados dejan ver como a pesar de presentar dificultades escriturales, los estudiantes dan valor a las actividades escriturales, posiblemente porque perciben la importancia de comunicarse y transmitir sus ideas

en el entorno en el que se desarrollan. Dentro de los estándares de lengua castellana 2002 se indica que:

El desarrollo de las competencias en lenguaje es un proceso que se inicia desde el momento mismo de la gestación y acompaña al individuo toda la vida. Cuando los infantes llegan al primer grado de Educación Básica cuentan ya con una serie de saberes que no pueden ser ignorados en la labor pedagógica... Grados más adelante conviene incursionar en procesos que conducen al conocimiento y manejo de algunas categorías gramaticales, tanto en la producción como en la comprensión de textos, afianzando la utilización (en diferentes contextos) del vocabulario que ha ido adquiriendo el estudiante.

Los resultados de la prueba diagnóstica no muestran relación estadísticamente significativa entre el género o la edad y los resultados escriturales, sin embargo sí se observó relación estadísticamente significativa entre el último curso aprobado y los resultados de la prueba ($p=0,04$), los estudiantes que cursaron mayores grados escolares en la básica primaria presentan menores dificultades escriturales, respecto a los que aprobaron menos cursos en básica primaria, aunque las diferencias no son notorias entre estos últimos.

Al relacionar los factores personales con los resultados de la prueba diagnóstica se observó que independientemente de los resultados de ésta última, los estudiantes sí presentan acompañamiento en casa y aún aquellos con resultados menos favorables cuentan con útiles escolares y ayudas como el internet, contrario a lo esperado, los estudiantes con mejores resultados no cuentan con acceso a internet. La prueba estadística no muestra relación

significativa. Según los lineamientos curriculares de Lengua Castellana, el contexto educativo actual asume el acto de escribir como “un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se pone a la vez en juego saberes, competencias e intereses, y que está determinado por un mundo socio-cultural y pragmático, por lo cual el entorno social de los niños así como sus historias de vida podrían estar afectando su proceso cognitivo respecto a las competencias escriturales.

Cassany, 2000 plantea la actividad escrita como un conjunto de aspectos que entran en juego a la hora de componer el texto y que apuntan de manera simultánea y compleja hacia la gramática, la comunicación, el proceso compositivo y el contenido en relación con los saberes que el escritor posea. Las categorías de análisis en las que se presenta mayor dificultad son las normativas y las de cohesión (Cassany, 1999), como: utilizar signos de puntuación con sentido, utilizar conectores para construir párrafos y una unidad mayor de significado y la existencia de progresión y unidad temática. Por el contrario, hay menor dificultad en competencia escritural en las categorías: aborda el tema propuesto atendiendo a una intencionalidad determinada por el interlocutor y evidencia de segmentación. Al respecto Cassany sostiene que:

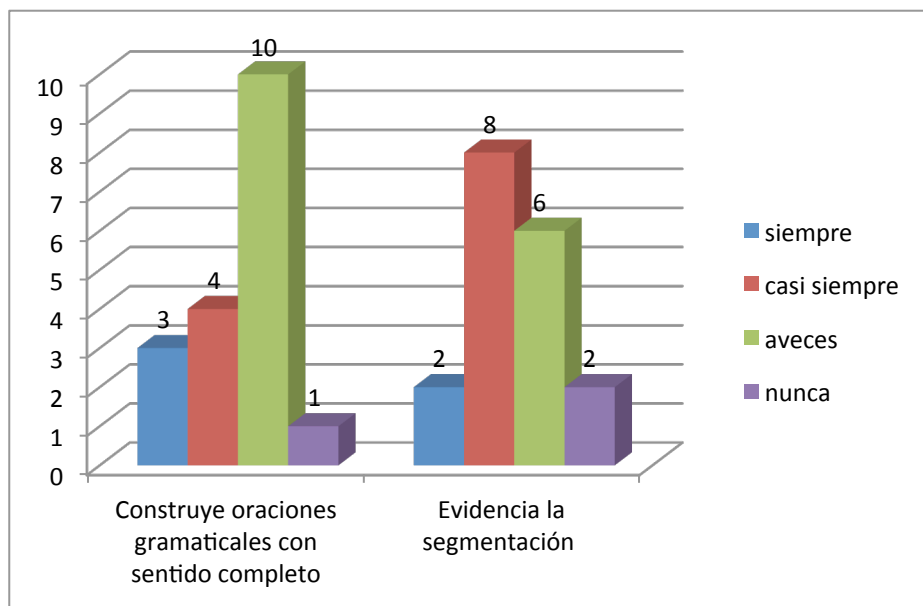
La normativa es la característica de los textos referente a las normas gramaticales que se relacionan con la estética del texto, es decir, las normas ortográficas y las normas de acentuación de las palabras. La cohesión es la cualidad superficial de carácter sintáctico que permite la conexión de las diferentes frases entre sí, a través de los conectores, la deixis, la recurrencia, la correferencia, elipsis, paráfrasis, paralelismo, preposiciones, signos de puntuación. (Cassany, 2000)

De acuerdo con el análisis del programa Colombia Aprende (2009), los alumnos que ingresan al modelo deben saber leer y escribir; sin embargo en algunas ocasiones se requiere nivelar a los alumnos, utilizando el módulo “Nivelémonos”, que constituye una herramienta básica de refuerzo de escritura y conocimientos matemáticos.

Respecto a la coherencia y cohesión local se observó que la mayoría de los estudiantes (n=11) construyen oraciones gramaticales con sentido completo, sin embargo 3 estudiantes no logran este propósito la mayoría de las veces, pues aunque escriben más de una proposición, presentan dificultad en la realización adecuada de los enunciados, desde el punto de vista del significado: inconcordancias entre sujeto/verbo, género/número y carecen de segmentación de palabras y el uso de signos de puntuación, como lo muestra la prueba E2 . Al respecto señala Cassany (1994), que las habilidades deben estar acompañadas de conocimientos y actitudes para escribir bien (literacidad); los conocimientos son entendidos como los saberes que el escritor requiere acerca de la adecuación, coherencia, cohesión, gramática, ortografía y presentación de su texto.

cuando regrese al colegio to mesenti y
 me pones feles con mi profesora se
 pone feles le ponemos reir a la profe
 con mes compañeros somos juamos
 al descanso cuando termino
 mi ballider laviero
 a ser militar y con todos
 y despues de cenoser el
 coordinadore lo salones por la
 sala de sistemas la
 sala de profesores por para
 cenoser la cocina para
 compera para comer la sala

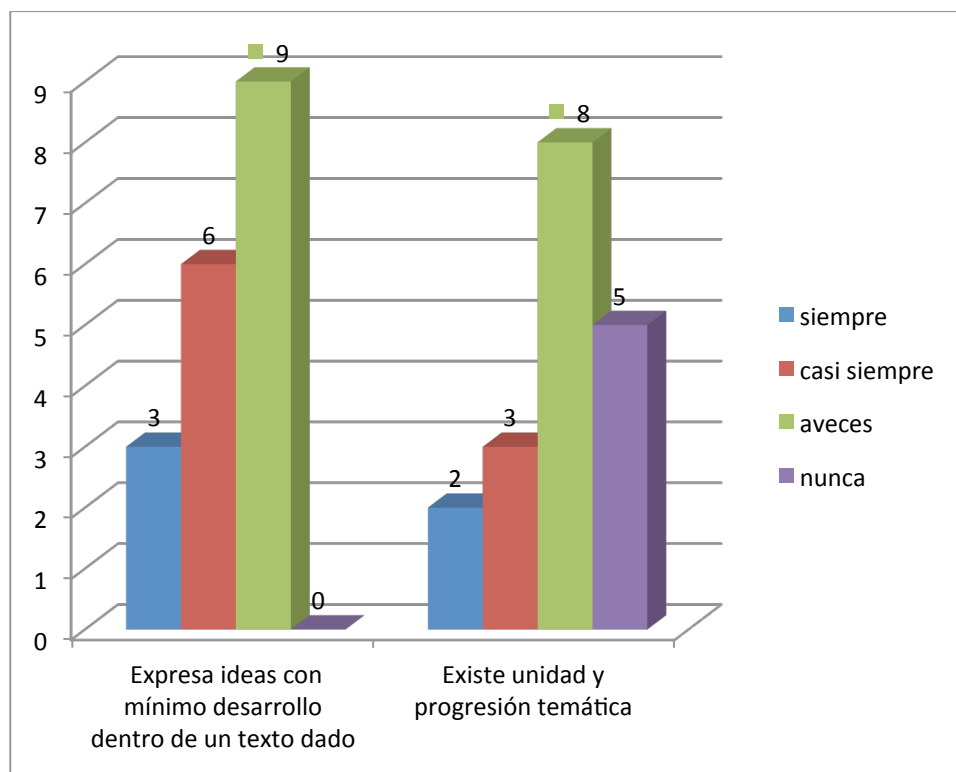
Imagen: prueba diagnóstica E2



Gráfica 5. Coherencia y cohesión local

Respecto a la coherencia global se encontró que los estudiantes logran expresar ideas con un mínimo desarrollo dentro de un texto, sin embargo el número de estudiantes que logra hacerlo esporádicamente es igualmente elevado (n=9, 50%), por lo que se considera que existe un nivel medio de dificultad en esta categoría.

Por su parte, el grado de unidad y progresión temática presenta un grado alto de falencia pues 5 estudiantes nunca logran el propósito y 8 a veces lo logran. En este sentido se observa cómo aunque los niños y jóvenes inician tematizando aspectos relacionados con sus experiencias personales de vida y logran construir más de una proposición de manera coherente, a medida que avanzan en sus escritos, el nivel de progresión temática no se encuentra articulado mediante un hilo que atraviese el texto; pareciera que existiese mayor interés en llenar la hoja como señal que se cumple con el ejercicio. En tal sentido, señalan los lineamientos curriculares del MEN, 1998 que “Este hecho se puede asociar con las exigencias escriturales de la escuela que, en muchos casos, pide al estudiante una determinada cantidad de escritura sin una preocupación por la calidad o la pertinencia de la producción de sentido”.



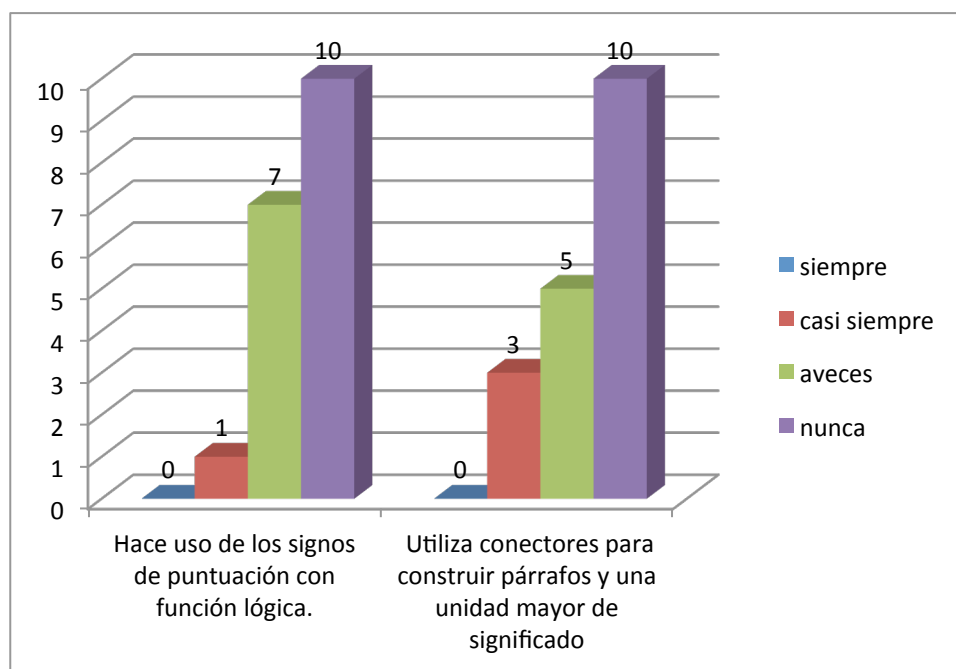
Gráfica 6. Coherencia global

Al evaluar la coherencia global y cohesión lineal, se encontró que existe un nivel de dificultad o falencia muy elevado, se podría decir que es una de las categorías en la que presentan mayor dificultad, 10 de los 18 estudiantes nunca usan signos de puntuación y 10 nunca usan conectores, además, ningún estudiante logra hacer uso “siempre”, ni de la puntuación, ni de conectores.

Este resultado se refleja de manera evidente en la prueba diagnóstica del estudiante 6, así:

“El Primer DIA Que llege al colegio mejor DIA Por Que apreদি muchas cosa Por Que fue mi Primer Año del colegio Que APrendi en Todo en el Año cosa a no sabia...”

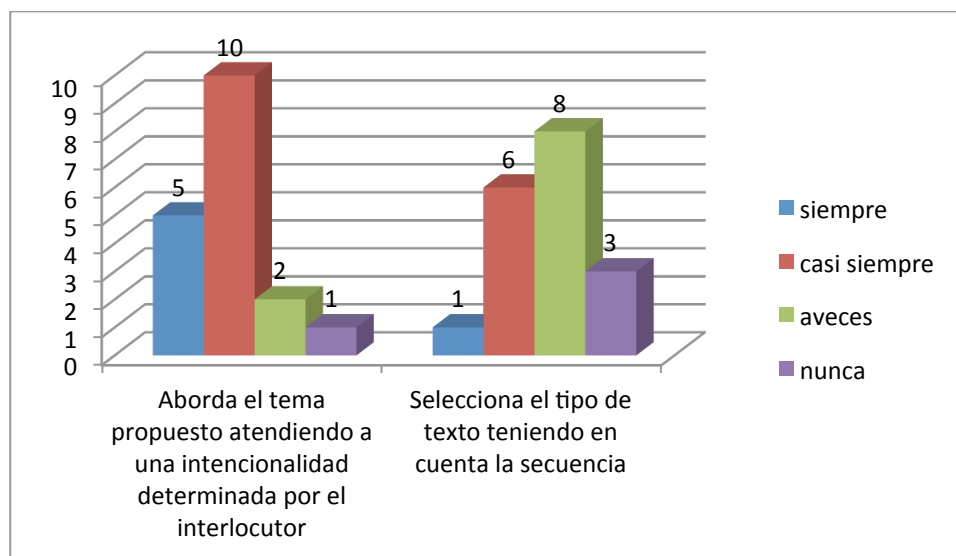
De acuerdo con Cassany (1994), la actividad escrita es un conjunto de aspectos que entran en juego a la hora de componer el texto y que apuntan de manera simultánea y compleja hacia la gramática, la comunicación, el proceso compositivo y el contenido en relación con los saberes que el escritor posea.



Gráfica 7. Coherencia y cohesión lineal

Los estudiantes logran abordar el tema propuesto atendiendo a una intencionalidad determinada por el interlocutor; esta resulta ser la categoría con una mayor fortaleza. Asimismo seleccionan el tipo de texto teniendo en cuenta la secuencia, aunque presentan un nivel medio al respecto. Este aspecto se ve reflejado en la prueba diagnóstica del estudiante 1, cuando escribe sobre su regreso al colegio:

“Cuando regrese al colegio me sentí con ganas de ser la mejor porque yo antes era mala estudiante y perdía cada año y no podía concentrarme en el estudio y harora que yo volvi al colegio me siento que harora lla voy a cambiar mi vida...”



Gráfica 8. Pragmática

Para identificar la percepción de la docente respecto al Programa de Aceleración del Aprendizaje en relación con las competencias escriturales, se realizó una entrevista a la docente encargada del programa en la institución, quién lleva 8 años como parte del mismo.

“...En la institución el programa lleva ya 8 años, en el año 2005 empezó y desde la época hasta hoy he estado a cargo del grupo de aceleración...”

Al preguntar a la docente sobre las problemáticas más sentidas a nivel académico y social por parte de los estudiantes, ella relaciona que además de las dificultades propias de un proceso de educación acelerado y de adquisición de conocimientos y conceptos igualmente acelerados, el entorno de cada niño es particular y afecta dicho aprendizaje.

“...Académicamente los niños, por haber dejado de estudiar tanto tiempo, vienen con las cosas demasiado básicas. Apenas leen, escriben, con muy mala ortografía, traen problemas de escritura graves. ... en aceleración se encuentra problemáticas de toda índole, desde desplazamiento hasta violación de todo tipo de derechos de los niños. La mayoría de los niños han sido víctimas de abandono, en alguna forma en su vida. Abandono familiar o abandono para el estudio, abandono económico. Toda esta clase de problemáticas se presentan...”

Al respecto Picardo y Libreros (2009), indican que el perfil del docente requerido para tratar con estudiantes de educación acelerada va más allá de la formación tradicional; además de lo concerniente a la especialidad y a los asuntos didácticos y pedagógicos, se debe contar con módulos de formación en psicopedagogía y problemas de aprendizaje. Muchos de los niños que llegan a las aulas de Acelerada tienen problemas de lectoescritura, otros reportan conductas difíciles, inclusive en todas las aulas se da el fenómeno de multigrado, habiendo en un mismo espacio dos o tres grupos que atender, de tal modo que la actividad docente es mucho más exigente.

Con su percepción la docente coincide con lo reportado por Pagano y Buitron (2009), quienes sostienen que:

Las prácticas del programa ponen en evidencia las dificultades que poseen los grupos sociales más vulnerables para mantener procesos de escolarización dentro de los marcos tradicionales de la escuela. Se trata de tener en cuenta la complejidad que traen consigo tanto la desigualdad, de la actual estructura social como la “nueva cuestión social”, dado que ambas provocan condiciones de vida cuya inestabilidad y fragilidad limitan las posibilidades de mantener prácticas relativamente constantes y regulares como son aquellas que forman parte de la escolaridad común (Pagano y Buitron, 2009).

Al preguntar a la docente ¿qué recomendaciones a nivel metodológico haría para los docentes de la básica secundaria con el fin de asegurar la continuidad y permanencia de los niños que terminan el proceso de aceleración del aprendizaje?, ella sostiene que más allá del planteamiento metodológico es necesario ahondar en cada estudiante como individuo, como una realidad individual y particular, manifestando de esta manera que parte del éxito del programa es recuperar al niño como ser humano.

Yo diría que la parte metodológica es algo como tan autónomo de cada profesor que no me atrevería a dar una recomendación como tan específicamente de la metodología. La recomendación que yo sí daría es que cuando asignen niños de aceleración lo primero que hay que hacer con ellos es tomarse el tiempo de conocer a esos niños y la problemática que traen con ellos pues así va a ser más fácil implementar la metodología allí independientemente

como cada cual la maneje, pero si conocer la historia de vida de los chicos; conociendo la historia de vida, desde ahí uno puede hacer maravillas.

Con lo anterior la docente coincide con lo manifestado por Jabonero y Armendano (2009), cuando indican que:

... plantear una solución complementaria en relación con las políticas para recuperar y mantener a los niños en un sistema como Aceleración del Aprendizaje: conviene estudiar a fondo los factores que impulsaron a los escolares a retirarse del sistema o no ingresar a él, el contexto donde habitan, y compensar las condiciones con programas de asistencia a las familias y a los estudiantes. En efecto, los niños, niñas y jóvenes que desisten de estudiar se ven obligados a ello porque en muchas ocasiones el ingreso de su familia es insuficiente para su subsistencia, y en las grandes ciudades es aún más difícil encontrar solidaridad en el seno de la comunidad, la ayuda del vecino. En ese sentido, los estudiantes y sus familias encuentran que el programa es una alternativa para recibir alimentos y útiles escolares, lo que representa un alivio económico, o consideran que acelerar el proceso educativo permite que comiencen a trabajar más pronto para así aportar a la economía del hogar (Jabonero y Armendano, 2009)

7 ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL MEJORAMIENTO DE LOS PROCESOS DE ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO PROVENIENTES DE ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE.

7.1 Fundamentación conceptual de la propuesta

La propuesta asume que los niños, niñas y jóvenes tienen diferentes experiencias de desarrollo de escritura, por lo cual se da especial relevancia al contexto social y cultural en el que se ha desarrollado el proceso de aprendizaje, de esta forma, se concibe el aprendizaje de la escritura como un proceso social, cooperativo, determinado por las interacciones de cada individuo. Se considera entonces que en los procesos de escritura es más relevante la construcción de sentido que los aspectos mecánicos propios de la escritura, sin dejar de lado la importancia de la forma y las reglas gramaticales y ortográficas.

7.2 Objetivo de la Estrategia

Generar mediante una guía para el docente y cartilla para el estudiante, herramientas de fortalecimiento de las competencias escriturales en los niños, niñas y jóvenes de grado sexto provenientes de Aceleración del Aprendizaje de forma didáctica.

7.3 Justificación

Los procesos de escuchar, hablar, leer y escribir forma parte del lenguaje. Tienen en común la transmisión de significados y se enriquecen en la medida que se desarrollan y practican. Las guías diseñadas por la Unicef plantean la idea de que un sujeto activo utilizará su conocimiento previo de lenguaje y sus experiencias para captar el significado de lo que lee o escribe. De ahí la importancia del contexto donde se realiza el aprendizaje, sostienen también que el aprendizaje se facilita si se usa lenguaje en su variado y permanente uso de sus contextos naturales (UNESCO-UNICEF, 1995).

Por lo anterior, la presente estrategia de apoyo al proceso de escritura de los niños y niñas provenientes del programa de Aceleración del Aprendizaje, busca ofrecer una herramienta aplicable a su contexto, de manera que las actividades desarrolladas utilicen sus experiencias de lenguaje previas y la realidad del entorno en el que se desarrollan sus vidas. Por otra parte busca ofrecer al docente de Lengua Castellana de grado sexto, actividades de refuerzo para esta población, que le facilite el trato e incorporación de sus estudiantes al grupo en general, por último se pretende contribuir a la disminución de la deserción escolar, por medio del fortalecimiento de las competencias escriturales.

7.4 Metodología

Se diseñó una guía práctica para el docente en la cual se le indica las actividades que puede desarrollar con sus estudiantes y la forma cómo puede abordarlas.

Por otra parte, se diseñó una cartilla lúdica que comprende tres tipos de talleres diseñados para dar soporte a las falencias detectadas en la prueba diagnóstica de la población, el primero con 4 actividades, el segundo con 3 actividades y el tercero con 3 actividades.

El primer taller “La Magia de nuestras palabras”, retoma los conceptos básicos de palabra y oración y conlleva a los estudiantes a la construcción de párrafos con unidad y concordancia sintáctica y semántica desde la planeación textual; el segundo taller “Enlazando nuestras ideas”, busca el desarrollo de la cohesión textual a partir del reconocimiento de los conectores y se orienta hacia la organización lógica de enunciados y párrafos que conllevan a la realización de textos informativos y narrativos y; el tercer taller “Los semáforos en la escritura”, refuerza el concepto de cohesión textual desde el reconocimiento y uso adecuado de los signos de puntuación, con base en la creación de textos narrativos.

Los talleres tienen como objetivo principal dar respuesta y soporte a las falencias registradas en la etapa de diagnóstico, a continuación se presenta los resultados esperados de cada uno de ellos.

Tabla. 3. Objetivo de cada taller

TALLER	OBJETIVO	RESULTADO
TALLER 1 La magia de nuestras palabras	Fortalecer la coherencia y cohesión tanto lineal como global del estudiante, a partir de los conceptos básicos de palabra, oración y párrafo.	El estudiante logrará: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Construir párrafos que demuestran unidad y concordancia sintáctica y semántica. ▪ Diseñará un plan textual para la elaboración de escritos.
TALLER 2 Enlazando nuestras ideas	Fortalecer la coherencia y cohesión tanto lineal como global a través del uso de conectores que permitan la apropiada escritura de los textos	El estudiante logrará: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacionar en forma correcta las ideas que conforman un enunciado. ▪ Utilizar adecuadamente los conectores en oraciones y párrafos.
TALLER 3 Los semáforos de la escritura	Fortalecer la coherencia y cohesión tanto lineal como global a través del uso de los signos de puntuación básicos	El estudiante logrará <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escribir un texto teniendo en cuenta aspectos de cohesión. ▪ Crear textos que evidencian el uso adecuado de los signos de puntuación.

7.5 Aplicabilidad de la estrategia

TALLER	ACTIVIDAD	FALENCIA QUE FORTALECE	TIEMPO DE DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD
TALLER 1 La Magia de nuestras palabras	ACTIVIDAD 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construcción de palabras y oraciones. 	2 horas
	ACTIVIDAD 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificación y construcción de oraciones. 	3 horas
	ACTIVIDAD 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construcción de párrafos 	3 horas
	ACTIVIDAD 4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificación de conceptos gramaticales 	1 hora
	PARA REFORZAR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Composición textual 	2 Horas
TALLER 2 Enlazando nuestras ideas	CONCEPTUALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reforzar categorías gramaticales 	
	CONCEPTUALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reforzar uso adecuado de conectores. ▪ Cohesión de texto 	

TALLER 3 LOS SEMÁFOROS EN LA ESCRITURA		▪ Tipo de conectores	
	ACTIVIDAD 1		1 hora
	ACTIVIDAD 2	• Cohesión de texto	1 hora
	ACTIVIDAD 3	• Uso de conectores	1 hora
	PARA REFORZAR	Poner en práctica el uso de conectores.	2 horas
	CONCEPTUALIZACIÓN	Reforzar el uso de los signos básicos de puntuación: coma, punto y coma, dos puntos, punto seguido, punto aparte, signo de interrogación, signo de admiración.	
	ACTIVIDAD 1	▪ Uso adecuado de signos de puntuación	2 horas
	ACTIVIDAD 2	▪ Cohesión de texto	2 horas
	ACTIVIDAD 3	▪ Uso de conectores	2 horas
	PARA REFORZAR	Reforzar el uso de los signos básicos de puntuación: coma, punto y coma, dos puntos, punto seguido, punto aparte, signo de interrogación, signo de admiración	4 horas

7.6 Tiempo de aplicación de la estrategia

La estrategia se encuentra diseñada de tal forma que contribuya a disminuir las falencias escriturales de la población, en un tiempo reducido para no afectar el proceso curricular que deben afrontar los estudiantes de sexto grado, a su vez, que el docente encuentre un soporte en el aula de clase y no una extensión más al proceso de cátedra.

Tabla 4. Cronograma de aplicación de la ruta

Diagnóstico Inicial	Taller 1	Taller 2	Taller 3	Diagnóstico final	Tiempo total
1 día	1 mes	1 mes	1 mes	1 día	3 meses

7.7 Guía para el docente

Una de las problemáticas evidenciadas con la investigación, es que el docente de lengua Castellana de sexto grado que recibe a los estudiantes provenientes del programa de Aceleración del Aprendizaje, no ha recibido capacitación para abordar las problemáticas que viven estos estudiantes y sus dificultades, respecto a las competencias escriturales; por lo anterior, se diseñó una guía al docente mediante la cual se da a conocer el sentido y fundamentos para desarrollar la estrategia propuesta.

Una vez el docente analice cuáles de sus estudiantes necesitan fortalecer las competencias escriturales, debe organizar y explicar a sus estudiantes las actividades que realizarán en la cartilla, para lo cual cuenta con una guía diseñada por las investigadoras y que le facilitará al docente el manejo del soporte extracurricular.

La guía incluye, el objetivo de la cartilla, la fundamentación de la misma, la metodología que se le sugiere al docente para desarrollarla en el tiempo estimado (ver anexo 4)

7.8 Cartilla para estudiantes

Finalmente, se diseñó una cartilla dirigida a los estudiantes de sexto grado provenientes del programa de Aceleración del Aprendizaje que presentan dificultades escriturales. Esta cuenta

con tres talleres constituidos por actividades didácticas, para ser desarrolladas paulatinamente en un tiempo no mayor a tres meses a partir de la prueba diagnóstica realizada por el docente.

La cartilla busca que con una explicación sencilla, el estudiante logre realizar las actividades de manera autónoma o con la ayuda de algún familiar en casa y las actividades se orientan hacia el fortalecimiento de la coherencia y cohesión textual en todos los niveles mediante el uso de la imaginación, gráficas llamativas, lenguaje sencillo y apropiado, colores vivos y letra apropiada para la edad promedio de los estudiantes (ver anexo 5).

8 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Dentro de los antecedentes reportados en la literatura se encuentran estudios en poblaciones vulnerables en toda Latinoamérica, estos programas de aceleración fueron iniciados en Brasil y posteriormente adoptados por El Salvador y Colombia. En la actualidad se encuentran ejemplos de programas de aceleración en Argentina y Venezuela, sin embargo, las evaluaciones de los beneficios y/o falencias de los mismos no han sido cuantificadas.

En Colombia, los ejemplos de aceleración se encuentran principalmente en Bogotá, presentándose en tres tipos de instituciones, en convenio, oficial y concesión. Sin embargo, se observan algunos ejemplos en ciudades como Medellín y Cali. Al igual que en el ámbito internacional, las evaluaciones de los beneficios y/o falencias no han sido cuantificadas.

Los resultados del estudio permiten establecer que los estudiantes provenientes de aceleración presentan dificultades escriturales, especialmente las relacionadas con utilizar signos de puntuación con sentido, utilizar conectores para construir párrafos y una unidad mayor de significado y la existencia de progresión y unidad temática.

Se pudo observar que la mayoría de los estudiantes cuentan con apoyo en casa como soporte a las actividades curriculares, además de contar con recursos escolares como alimenticios para acudir al colegio, sin mostrar diferencias entre géneros o edades, sin embargo, sí se observó que el grado en el cual abandonaron los estudios parece tener alguna relación con el nivel de

dificultad respecto a las competencias escriturales: a más temprano abandono, mayores dificultades escriturales.

Además de los cambios organizativos sugeridos que pueden mejorar el seguimiento y la inclusión con la implementación de los programas de aceleración, cada escuela debe contar con un sistema para medir la eficiencia del programa y las debilidades que se presentan con mayor frecuencia en los niños que hacen parte del mismo.

Los estudiantes manifiestan interés y un alto grado de motivación respecto a la escuela, por lo cual se estima conveniente considerar los intereses particulares de los niños, niñas y jóvenes de grado sexto provenientes del programa de Aceleración como herramienta para fortalecer las dificultades escriturales que por diversas razones presentan y que inciden para la para continuidad y permanencia dentro del sistema educativo.

De igual modo se requiere que las instituciones que acogen este programa lo articulen con la básica secundaria mediante estrategias integradoras que les facilite a la población de Aceleración del Aprendizaje, continuar su proceso formativo respetando los ritmos y niveles de aprendizaje, ya que se evidencia a partir del análisis de los resultados, que la población posee debilidades significativas para asumir el nuevo ciclo al que se enfrenta una vez termina el programa.

Debería considerarse la flexibilización curricular en grado sexto para algunos de los niños, niñas y jóvenes provenientes del programa Aceleración del Aprendizaje con el fin de respetar ritmos de aprendizaje y animar, mantener y asegurar la continuidad del proceso educativo de dicha población, con lo cual se reduciría la tasa de deserción estudiantil.

En el aspecto escritural, es evidente que se presentan falencias o debilidades, por lo cual se deben implementar programas extracurriculares como soporte de la educación acelerada, pues estos programas han sido considerados importantes como mecanismos de educación complementaria en población con características de extraedad provenientes del programa de aceleración.

Se recomienda aplicar la ruta y evaluar los resultados obtenidos respecto al fortalecimiento y mejora de las falencias escriturales encontradas en la población, de esta forma se podría llevar a cabo futuras investigaciones sobre procesos de fortalecimiento no sólo en competencias escriturales sino lecto- escriturales.

La propuesta arrojada en la presente investigación, debe ser aplicable a cualquier población en condiciones similares a la estudiada, sin embargo, para establecer la viabilidad de la estrategia en cuanto al fortalecimiento de competencias escriturales de educandos en extraedad provenientes del programa de aceleración, es necesario realizar estudios de aplicabilidad de la misma y cuantificar los avances y fortalecimiento de o disminución de las falencias escriturales.

De acuerdo con las indagaciones realizadas a lo largo del ejercicio investigativo, se debe promover la capacitación para los docentes de grado sexto que reciben en sus aulas población que proviene de aceleración del aprendizaje y del mismo modo, convocar un grupo interdisciplinar que apoye el proceso formativo de estos niños y jóvenes.

La percepción de la docente permite concluir que aunque el programa de aceleración posee beneficios y busca disminuir la tasa de exclusión escolar en el país, ha dejado de lado la realidad social de los estudiantes, la cual podría estar jugando en contra del proceso de inclusión escolar, por lo cual es importante que los docentes que manejan este tipo de programas reciban capacitación especial, no sólo en los aspectos metodológico y formales sino en procesos sociales y humanos que viven los estudiantes, además, tanto el docente de aceleración como los estudiantes, deben encontrar soporte en el docente que recibe a los niños y niñas en el grado sexto para dar continuidad al proceso, asumiendo siempre que las historias de vida de los estudiantes pueden ser determinantes en el proceso de aprendizaje y en la disminución de la deserción escolar.

9 REFERENCIAS

- Agudelo, L. (2012). La competencia argumentativa en los documentos del MEN. Potenciando el aprendizaje a través de la escritura. Red de Escritores: Alcaldía de Medellín.
- Anderson, S.B. y Ball, S. (1978) The profession and practice of program evaluation. San Francisco: Jossey-Bass.
- Aguilar, J. (2000). Proyectos Pedagógicos. Universidad Javeriana. Bogotá Colombia.
- Ausubel, D (1983). El desarrollo infantil. Barcelona: Paidós.
- Bustamante G. (1.996) Notas sobre la lectura y la escritura. En los procesos de la lectura. Mesa redonda Magisterio. Colombia.
- Bruner, J. (2006). Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Editorial Alianza.
- Bruner, J. (2004). Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos por Jesús Palacios. Madrid: Ed. Morata.
- Bruner, J. (1998). El proceso mental en el aprendizaje. Madrid: Ed. Narcea.
- Bruner, J (1982). Realidad Mental y Mundos Posibles Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa.
- Cajiao F. (2004). La Formación de Maestros y su Impacto Social. Cooperativa Editorial Magisterio Bogotá.

- Cardona, C. (2008). Análisis de ciclo de vida y su aplicación a la producción de bioetanol: Una aproximación cualitativa. *Revista Universidad. EAFIT V, 43 Fasc 146.*
- Cassany, D. (1989) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Ediciones Paidós. Barcelona.
- Cassany, D- (1994). *Expresión Escrita en L2/ELE.* Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1994). *Describir el escribir.* Paidos: España.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura .Ed. Anagrama. Barcelona.*
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura.* Editorial Paidós, Madrid, España
- Cassany, D. (1999). *Actitudes y Valores sobre la composición escrita.* En *Revista Alegría de Enseñar No 40, año 10 Julio-septiembre.* Cali: Fundación FES.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito.* Barcelona: Gráo.
- Cassany, D. (2005) *La expresión escrita en L2/ELE.* Editorial Arco Libros, S.L, Madrid.
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red.* Ed. Anagrama.
- Constitución Política de Colombia (1991). *Artículo 67.* Asamblea Nacional Constituyente. Bogotá.
- CENOZ, J., HUFSEIN, B. y JESSNER U. (eds.) (2001c). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives.* Clevedon: Multilingual Matters.

- Cuchimaque, E. (2012). Evaluación de la Escritura: La experiencia del ICFES. Boletín Redipe No. 84. Julio 3, Bogotá.
- Delors, J. (1996). Informe Delors. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana / UNESCO
- De Zubiría, R (2006). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante (19 ed.). Bogotá: Magisterio.
- Ferreiro, E (1982). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. Traducción de “Literacy development. The construction of a new object of knowledge”; trabajo presentado por invitación a la convención anual de la International Reading Association. Chicago (USA).
- Freire, P. (2005). Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI. Nueva Edición.
- Freire, P. (1991). La educación en la ciudad. México Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México: Siglo XXI.
- Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner. “De la revolución cognitiva a la revolución cultural”. En revista Ideas y personajes. Año 13, No. 44. Enero-marzo. Caracas, Venezuela.
- Guyot, V. (2010). Ciencia y técnica. Nuevas tendencias epistemológicas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.
- Hernández, R. y otros (1994). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.

- Hurtado, J. (2000). Proyecto de investigación holística. Bogotá.
- Jodelet, D. (2012). *Las representaciones sociales*. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Jurado, F. (1998). Investigación, cultura y educación. El lenguaje y la Literatura en la transformación de la escuela. Experiencia de Maestros. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Ed. Plaza y Janes.
- León S. (2007) Abordaje de los procesos de lectura y escritura en una escuela: propuesta pedagógica en y para la diversidad. *Educare*, vol. I. Recuperado 8 de marzo de 2013.
- Lerner, D (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar: Alegato contra una falsa oposición. En J.A. Castorina y otros. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós
- Ley General de Educación. Decreto 115 de 1994. Bogotá
- Ley General De Educación. Decreto 272 de 1998. Bogotá
- Libro presentado en el Congreso Interamericano de Editores. México 1997. Tomado de una entrevista a Emilia María Ferreiro. *Diario, Suplemento Radar* 2001
- Luria, A. (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Traducción de María Shuare. Madrid: Visor Libros.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). “Modelo educativo Aceleración del aprendizaje”. Bogotá, Colombia
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Serie Lineamientos de Educación Curriculares*. Bogotá

- Morales, O. y Espinoza, N. (2003). Lectura y escritura: coexistencia entre lo impreso y lo electrónico. *Educere*. Vol 7, No. 022. Venezuela. Consultado 07 de marzo de 2013. Tomado de: [pdf] Redalyc. Lectura y escritura: coexistencia entre lo impreso y lo electrónico. *Educere*
- Morín, E. (2010). *Ciencia con Conciencia*. Antropos. Barcelona, España.
- Pérez, G. (2004). *Pedagogía Social. Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Pérez, M. (2000). *Hacia una pedagogía del Discurso: Elementos para enseñar la Competencia Argumentativa en los Procesos de Escritura de la Educación Básica*, publicado en el libro de *Competencias y Proyecto Pedagógico*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Perazza, Roxana, (2009). *Notas para reflexionar sobre las políticas de inclusión educativa en los países de américa latina. La experiencia de los programas de aceleración de aprendizajes*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol.7, No 4.
- Perazza, R. (2008). *Lo político, lo público y lo educativo*. En Perazza, R. (comp.), *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique.
- Piaget, J. (1978), *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Pinilla, P. (1998). *Formación de educadores y acreditación previa*. Universidad Autónoma de Colombia. Bogotá Colombia.
- Solé, I (1991). *¿Se puede enseñar lo que se ha de construir? Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Horsori/ICE

Schutz, A. (1993). La construcción significativa del mundo social. Barcelona.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). Introducción: ir hacia la gente. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. México, Paidós.

Vasco, C. (2006). Texto de la Conferencia “Siete Retos de la Educación Colombiana para el período de 2006 a 2019”. Universidad EAFIT, Medellín. Tomado de:<http://www.eduteka.org/RetosEducativos.php>

Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Traducción del original ruso: María Margarita Rotger. Ed. Fausto.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Arnaez, M. (2009). La lectura y la escritura en la educación básica. *Educere* v.13 n.45, Meridad.

Recuperado 25 de febrero de 2013. Recuperado 3 de marzo de 2013. Tomado de:
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000200004.

Disponible en la web.

Colombia aprende. Disponible en: www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-95303_archivo.pdf (consulta: agosto de 2014).

Florez R., Arias N. y Guzman R. (2006). El aprendizaje en la escuela el lugar de la lectura y la escritura. *Revista Educación y Educadores*, vol. 9 #1. Chia. Consultado 27 de febrero de 2013. Tomado de: http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?pid=S0123-12942006000100008&script=sci_arttext

Franco, N. (2007) La sistematización como práctica de intervención profesional. En *Retos y tendencias* # 12 (oct. 2007) [en línea]. <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/te/article/view/1868/1736> [citado junio 01 de 2013].

Gutiérrez, M y Puentes, G. (2009). Aceleración del aprendizaje como alternativa para la atención a la población vulnerable con extraedad en Bogotá. Resumen Ejecutivo del Informe de Investigación. [En línea]. Disponible desde internet en: http://www.redligare.org/IMG/pdf/Aceleracion_Bogota.pdf

- Jabonero, M y Arnedano, C. (2009). Aceleración del Aprendizaje de la Población Vulnerable con Extraedad. Bogotá. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC). [En línea]. Disponible desde internet en: www.fundiber.org.
- León S. (2007) Abordaje de los procesos de lectura y escritura en una escuela: propuesta pedagógica en y para la diversidad. *Educare*, vol. I. Recuperado 8 de marzo de 2013. De Tomado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=194119235005>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Consultado 05 de marzo de 2013. Tomado de: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf.pdf
- Morales, O. y Espinoza, N. (2003). Lectura y escritura: coexistencia entre lo impreso y lo electrónico. *Educere*. Vol 7, No. 022. Venezuela. Consultado 07 de marzo de 2013. Tomado de: [pdf] Redalyc. Lectura y escritura: coexistencia entre lo impreso y lo electrónico. *Educere*
- Neubauer da Silva, Rose. (2004). Clases de aceleración: estrategia para la corrección de la multirepitencia y la exclusión. [en línea].p. 143:154. Disponible desde internet en: <http://www.redligare.org/spip.php?article212>
- Ortega, J (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: La educación social en la escuela. *Revista de Educación*, núm. 336 (2005), pp. 111-127 (Tomado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_07.pdf Octubre 4 de 2013).

- Pagano, A y Bultrón, V. (2009). PROGRAMAS DE ACELERACIÓN. Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario. Ciudad de Buenos Aires Argentina. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC). [En línea]. Disponible desde internet en: www.fundiber.org.
- Perazza, R. y Terigi, F y Vallan, D. (2009). ESTUDIOS DE POLÍTICAS INCLUSIVAS. Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC). Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC). [En línea]. [Con acceso el 22 de julio de 2014] disponible desde internet en: www.fundiber.gov.co.
- Picardo, O y Victoria, J (2009). Programas de aceleración. Educación Acelerada, El Salvador. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC). En línea]. Disponible desde: www.fundiber.org
- Rojas S., Rosas A. y Acevedo M. (2012). Prácticas reflexivas de lectura y escritura desde las voces de los maestros en el cuarto Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y la Cultura. España. Recuperado 04 de marzo de 2013. Tomado de: http://www.oei.es/congresolenguas/experienciasPDF/Rojas_Sandra.pdf
- Rubiela, A. (2000) Dificultades De Aprendizaje de La Lectura y La Escritura. Revista Educere, Vol 4 #011. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Pág. 148. Recuperado 26 de febrero de 2013. Tomado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35601102.pdf>.

- Solé, M. (2005). Prácticas educativas. Desarrollo de la lectura mediante estrategias integradoras. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, enero-junio. Recuperado el 25 de febrero de 2013. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/>.
- Solé, M. (2005). Desarrollo de la lectura mediante estrategias integradoras. Redalyc, vol. 5, #1. Costa Rica. Tomado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44750>.
- UNICEF- UNESCO- CIDE.(1995). Guías de aprendizaje para la iniciación de lecto-escritura 1° y 2° grado. Santiago de Chile.[en línea] P. 137.[con acceso el 20 de julio de 2014]. Disponible desde internet en: unesdoc.unesco.org/images/0011/001160/116064so.pdf.
- Vasco, C. (2006). Texto de la Conferencia “Siete Retos de la Educación Colombiana para el período de 2006 a 2019”. Universidad EAFIT, Medellín. Tomado de:<http://www.eduteka.org/RetosEducativos.php>

ANEXOS

ANEXO 1. ENTREVISTA AL DOCENTE



UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA

FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

1. ¿Desde cuándo se incluyó Aceleración del Aprendizaje en la Institución y cuántos años lleva en su labor como docente de este programa?
2. ¿Con qué clase de recursos didácticos cuentan los niños y jóvenes que ingresan a la aceleración del aprendizaje?
3. ¿Cuáles son las problemáticas más sentidas a nivel académico y social que ha podido observar en los niños y jóvenes que hacen parte de aceleración del aprendizaje?
4. ¿Cuál considera es el papel de nuestra escuela para promover la vida y los sueños de estos educandos?
5. ¿Cómo se desarrolla el proceso de escritura con los niños y jóvenes de esta población?
6. ¿Cuáles son las fortalezas y/o debilidades que desde su labor ha podido encontrar relacionadas con el programa Aceleración del Aprendizaje?
7. ¿Qué recomendaciones a nivel metodológico haría para los docentes de la básica secundaria con el fin de asegurar la continuidad y permanencia de los niños que terminan el proceso de aceleración del aprendizaje?

¡Muchas gracias!

TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTE DE ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE

Nos encontramos con la profesora Luz Mila Vidal encargada del grupo de aceleración quien nos va a contestar amablemente unas preguntas relacionadas con este programa.

Buenos días profe ¡

Buenos días, como estás ¡

1. La primera pregunta es ¿Desde cuándo se incluyó aceleración del aprendizaje en la institución y cuántos años lleva en su labor como docente de este programa?

Respuesta:

En la institución el programa lleva ya 8 años, en el año 2005 empezó y desde la época hasta hoy he estado a cargo del grupo de aceleración.

2. Bueno, la segunda ¿Con qué clase de recursos didácticos cuentan los niños y jóvenes que ingresan a la aceleración del aprendizaje?

Respuesta:

Recursos propios. Los niños lo único que tienen que aportar es el interés y un cuaderno. El programa como tal le facilita a los niños módulos, módulo por cada 20 días más o menos. Durante el año se trabajan 8 módulos. Por otra parte en el programa nos dan una canasta educativa que tiene material didáctico, carteleras, algunos materiales deportivos, musicales y material fungible que se trata de cuadernos, cartulinas, reglas. El cual se debe reponer anualmente por parte del Rector.

3. ¿Cuáles son las problemáticas más sentidas a nivel académico y social que ha podido observar en los niños y jóvenes que hacen parte de aceleración del aprendizaje?

Respuesta:

Académicamente los niños, por haber dejado de estudiar tanto tiempo, vienen con las cosas demasiado básicas. Apenas leen, escriben, con muy mala ortografía, traen problemas de escritura graves. Matemáticas, también lo básico y, la problemática social... en aceleración se encuentra problemáticas de toda índole, desde desplazamiento hasta violación de todo tipo de derechos de los niños. La mayoría de los niños han sido víctimas de abandono, en alguna forma en su vida. Abandono familiar o abandono para el estudio, abandono económico. Toda esta clase de problemáticas se presentan.

4. Bueno, ¿Cuál considera es el papel de nuestra escuela para promover la vida y los sueños de estos educandos?

Respuesta:

El papel de la escuela debe ser, ya que se les da en aceleración la oportunidad de entrar al sistema educativo, debía ser el papel de la escuela, mantener a estos niños en el sistema. Es difícil pero, pues, estamos en la lucha. En el colegio por lo menos ya hay interés por parte de otros profesores que no son de aceleración para que eso suceda.

5. Listo. ¿Cómo se desarrolla el proceso de escritura con los niños y jóvenes de esta población?

Respuesta:

Por, como el mismo programa lo dice es acelerado entonces, normalmente cuando yo tomo un grupo a principio de año se les hace una parte de nivelación que traen los mismos módulos y otra que se implementó por cuestión e iniciativa propia. Lo básico durante todo el año que trabajen la corrección de ortografía, de escritura, pero por ser el proceso pues para nivelar primaria en todo un año se queda uno corto. Se queda uno corto y no puede en todo cubrir las cosas. La mayoría de los niños pasan a sexto porque tienen lo básico, pero siguen teniendo problemas de lectoescritura, diría yo sí, de lectoescritura, pero más de escritura que de lectura porque en aceleración se trabaja mucho lectura y creación de texto pero falta es la escritura como tal.

6. ¿Cuáles son las fortalezas y/o debilidades que desde su labor ha podido encontrar relacionadas con el programa Aceleración del Aprendizaje?

Respuesta:

Fortalezas, la oportunidad de esos niños que están desescolarizados; fortalezas, que a pesar de todo hemos logrado ver chicos que han llegado a aceleración, graduarse de once; fortalezas que los grupos son muy unidos, y a pesar; así se vayan los chicos del colegio permanece esa unión, ese

agradecimiento hacia la institución que les dio esa oportunidad. Debilidades: pasan a bachillerato, ya los chicos van otra vez empezando camino y solitos se estrellan contra el mundo, contra las realidades de ya no tener un profesor sino muchos profesores, cada uno con su metodología. El afán de que no se han podido flexibilizar los currículos para llevarlos en el mismo ritmo que traían y que desertan muy fácilmente.

7. Y por último, ¿qué recomendaciones a nivel metodológico haría para los docentes de la básica secundaria con el fin de asegurar la continuidad y permanencia de los niños que terminan el proceso de aceleración del aprendizaje?

Respuesta:

Yo diría que la parte metodológica es algo como tan autónomo de cada profesor que no me atrevería a dar una recomendación como tan específicamente de la metodología. La recomendación que yo sí daría es que cuando asignen niños de aceleración lo primero que hay que hacer con ellos es tomarse el tiempo de conocer a esos niños y la problemática que traen con ellos pues así va a ser más fácil implementar la metodología allí independientemente como cada cual la maneje pero si conocer la historia de vida de los chicos; conociendo la historia de vida, desde ahí uno puede hacer maravillas.

¡Bueno profe, muchas gracias por su colaboración!

Ok.

ANEXO 2. ENCUESTA A ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO.



UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA
FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

¡Hola! ¿Cómo estás? Nuestra tarea es mejorar la calidad de tu educación y por eso queremos conocer algunas cosas sobre tu experiencia en el colegio. Te agradecemos contestar las siguientes preguntas de la forma más sincera posible con base en los que sientes y piensas. Recuerda, es anónimo, **NO** necesitas escribir tu nombre.

¡Muchas gracias!

INFORMACIÓN GENERAL

Edad _____

Género _____

Años escolares aprobados

Preescolar _____ **1°** _____ **2°** _____ **3°** _____ **4°** _____ **5°** _____ **Aceleración** _____

INSTRUCCIONES

A continuación marca una equis (X) sobre la casilla que corresponda a tu respuesta: siempre (S), casi siempre(CS), algunas veces (AV), nunca(N)

	S	CS	AV	N
1. ¿Desayunas antes de venir al colegio?				
2. ¿Cuentas con los útiles que necesitas para estudiar?				
3. ¿Utilizas internet para la realización de tus tareas?				
4. ¿En tu hogar recibes colaboración para hacer tus tareas?				
5. ¿En el colegio te gusta estar con tus compañeros?				
6. ¿Consideras importante la escritura para tu desarrollo educativo y personal?				
7. ¿Te gusta escribir?				
8. ¿Es la ortografía necesaria cuando escribes?				
9. ¿Es importante la letra a la hora de escribir?				
10. ¿Cuándo escribes expresas lo que sientes y piensas?				

11. ¿Te gusta cuando tu profesora orienta la clase?				
12. ¿Te gusta cuando trabajas en grupo?				
13. ¿Te gusta cuando expones frente al grupo?				
14. ¿Te gusta cuando realizas salidas pedagógicas?				
15. ¿Te gusta cuando aprendes en el computador?				
16. ¿Harías parte de un club de escritores?				

ANEXO 3. Prueba diagnóstica y rejilla de evaluación

En este espacio ¡Juega a ser escritor! Escribe acerca de tu regreso al colegio, cómo te sentiste con tus compañeros y tu profesora y qué te gustaría hacer cuando termines tu bachillerato.

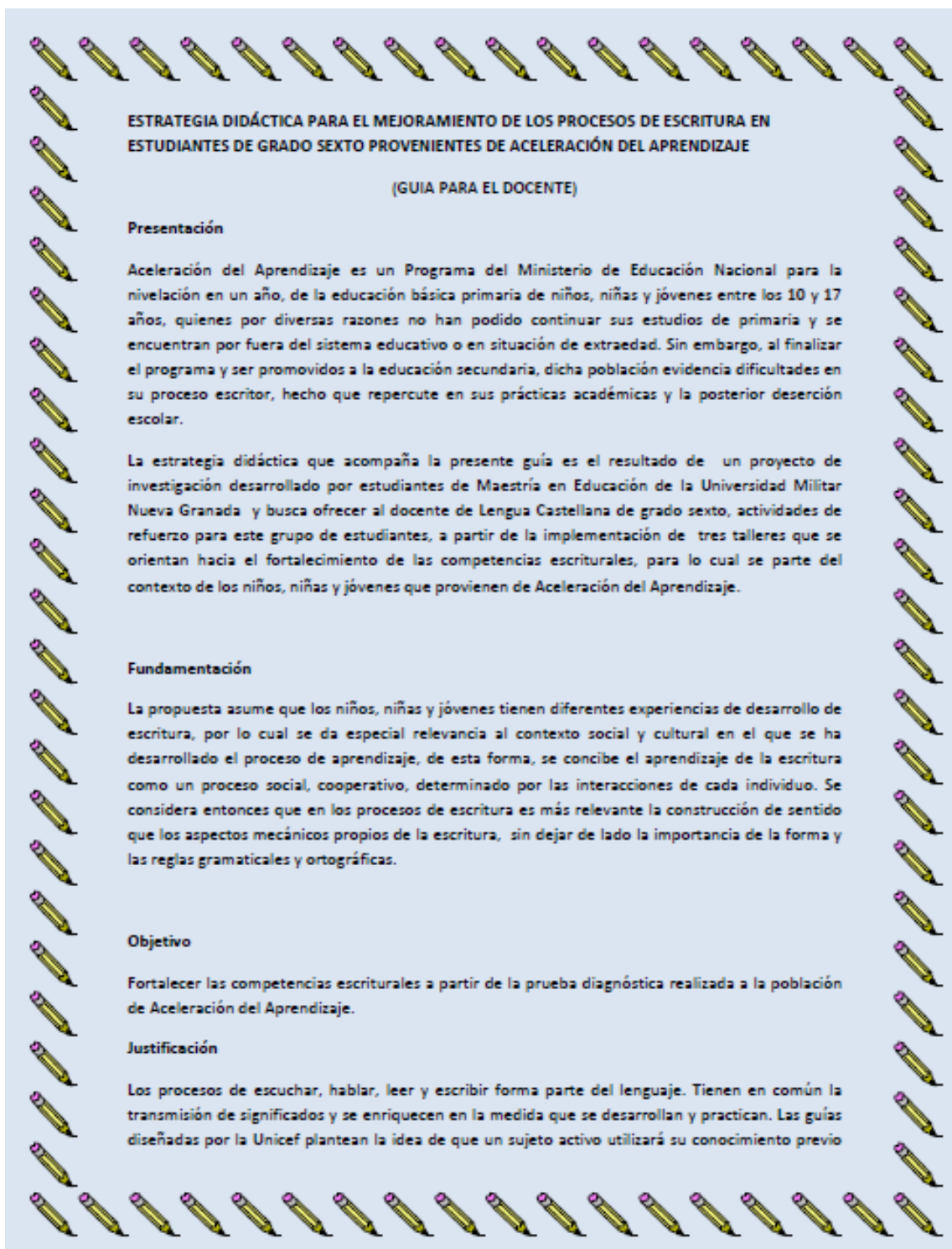
Nombre: _____

Edad: _____ Sexo _____

REJILLA DE EVALUACIÓN

CATEGORIAS DE ANÁLISIS	S	CS	AV	N
Coherencia y Cohesión Local				
1. Construye oraciones gramaticales con sentido completo.				
2. Evidencia la segmentación a través de algún recurso (Espacio en blanco, cambio de renglón, conector, uso sucesivo de y, entonces, pues, etc.				
Coherencia Global				
3. Expresa ideas con mínimo desarrollo dentro de un texto dado.				
4. Existe unidad y progresión temática.				
Coherencia y Cohesión Lineal				
5. Hace uso de los signos de puntuación con función lógica.				
6. Utiliza conectores para construir párrafos y una unidad mayor de significado.				
Pragmática				
7. Aborda el tema propuesto atendiendo a una intencionalidad determinada por el interlocutor.				
8. Selecciona el tipo de texto teniendo en cuenta la secuencia (inicio, nudo y desenlace) dentro del contexto dado.				

ANEXO 4. GUÍA AL DOCENTE



ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL MEJORAMIENTO DE LOS PROCESOS DE ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO PROVENIENTES DE ACCELERACIÓN DEL APRENDIZAJE

(GUÍA PARA EL DOCENTE)

Presentación

Aceleración del Aprendizaje es un Programa del Ministerio de Educación Nacional para la nivelación en un año, de la educación básica primaria de niños, niñas y jóvenes entre los 10 y 17 años, quienes por diversas razones no han podido continuar sus estudios de primaria y se encuentran por fuera del sistema educativo o en situación de extraedad. Sin embargo, al finalizar el programa y ser promovidos a la educación secundaria, dicha población evidencia dificultades en su proceso escritor, hecho que repercute en sus prácticas académicas y la posterior deserción escolar.

La estrategia didáctica que acompaña la presente guía es el resultado de un proyecto de investigación desarrollado por estudiantes de Maestría en Educación de la Universidad Militar Nueva Granada y busca ofrecer al docente de Lengua Castellana de grado sexto, actividades de refuerzo para este grupo de estudiantes, a partir de la implementación de tres talleres que se orientan hacia el fortalecimiento de las competencias escriturales, para lo cual se parte del contexto de los niños, niñas y jóvenes que provienen de Aceleración del Aprendizaje.

Fundamentación


La propuesta asume que los niños, niñas y jóvenes tienen diferentes experiencias de desarrollo de escritura, por lo cual se da especial relevancia al contexto social y cultural en el que se ha desarrollado el proceso de aprendizaje, de esta forma, se concibe el aprendizaje de la escritura como un proceso social, cooperativo, determinado por las interacciones de cada individuo. Se considera entonces que en los procesos de escritura es más relevante la construcción de sentido que los aspectos mecánicos propios de la escritura, sin dejar de lado la importancia de la forma y las reglas gramaticales y ortográficas.

Objetivo

Fortalecer las competencias escriturales a partir de la prueba diagnóstica realizada a la población de Aceleración del Aprendizaje.

Justificación

Los procesos de escuchar, hablar, leer y escribir forma parte del lenguaje. Tienen en común la transmisión de significados y se enriquecen en la medida que se desarrollan y practican. Las guías diseñadas por la Unicef plantean la idea de que un sujeto activo utilizará su conocimiento previo



de lenguaje y sus experiencias para captar el significado de lo que lee o escribe. De ahí la importancia del contexto donde se realiza el aprendizaje, sostienen también que el aprendizaje se facilita si se usa lenguaje en su variado y permanente uso de sus contextos naturales (UNESCO-UNICEF, 1995).

Por lo anterior, la estrategia de apoyo al proceso de escritura de los niños y niñas provenientes del programa de Aceleración del Aprendizaje, busca ofrecer una herramienta aplicable a su contexto, de manera que las actividades desarrolladas utilicen sus experiencias de lenguaje previas y la realidad del entorno en el que se desarrollan sus vidas. Por otra parte busca ofrecer al docente actividades de refuerzo para esta población, que le facilite el trato e incorporación de sus estudiantes al grupo en general; se pretende de esta manera, contribuir a la disminución de la deserción escolar, por medio del fortalecimiento de las competencias escriturales.

Metodología

La cartilla comprende tres tipos de talleres diseñados para dar soporte a las falencias detectadas en la prueba diagnóstica que se realizó a la población proveniente de Aceleración del aprendizaje: el primero con 4 actividades, el segundo con 3 actividades y el tercero con 3 actividades.

Se recomienda al docente trabajar las actividades que requieren de internet dentro de los espacios del horario establecido en la jornada escolar para el grupo de grado sexto en general, realizando la socialización de las mismas.

Las demás actividades serán asignadas como trabajo complementario en casa para los niños, niñas y jóvenes que provienen del programa, y el afianzamiento de los conceptos elaborados en las guías, articularlos a la práctica pedagógica durante las clases, para el grupo en general.

Tiempo de aplicación de la estrategia

La estrategia se encuentra diseñada de tal forma que contribuya a disminuir las falencias escriturales de la población, en un tiempo reducido para no afectar el proceso curricular que deben afrontar los estudiantes de sexto grado, a su vez, que el docente encuentre un soporte en el aula de clase y no una extensión más al proceso de cátedra. Se considera oportuno desarrollarla durante los tres primeros meses del calendario escolar (cada mes un taller).

El primer taller "La Magia de nuestras palabras", retoma los conceptos básicos de palabra y oración y conlleva a los estudiantes a la construcción de párrafos con unidad y concordancia sintáctica y semántica desde la planeación textual; invita a los estudiantes para que se reconozcan como seres individuales, titulares de derechos y en continua reflexión hacia el entorno que les rodea.

El segundo taller "Enlazando nuestras ideas", busca el desarrollo de la cohesión textual a partir del reconocimiento de los conectores y se orienta hacia la organización lógica de enunciados y párrafos que conlleven a la realización de textos informativos y narrativos, basándose en la revisión de valores, el diálogo familiar y la construcción de los sueños.

El tercer taller "Los semáforos en la escritura", refuerza el concepto de cohesión textual desde el reconocimiento y uso adecuado de los signos de puntuación, con base en la composición de textos narrativos. Para ello acude a la sensibilidad del estudiante y lo ubica dentro de su entorno inmediato llevándolo a reflexionar sobre los valores de respeto, paz y tolerancia.

Evaluación

Las actividades que presenta la estrategia persiguen una evaluación de carácter formativa por lo cual se recomienda al docente el diálogo y seguimiento permanente con los niños, niñas y jóvenes, para identificar aspectos relevantes durante el proceso y así mismo hacer la retroalimentación pertinente para alcanzar los objetivos de los talleres.

Del mismo modo se sugiere, una vez terminada la fase de implementación de la estrategia, la aplicación de una prueba diagnóstica que determine el estado de la población proveniente de Aceleración del Aprendizaje, a nivel de sus competencias escritoras y permita tomar las decisiones pertinentes.



ANEXO 5. CARTILLA

TALLER # 1

LA MAGIA DE NUESTRAS PALABRAS

TEMA: EL PÁRRAFO

DESEMPEÑOS:

- Construyo párrafos que demuestran unidad y concordancia sintáctica y semántica.
- Desarrollo un plan textual para la elaboración de mis escritos.



¡Bienvenido!

**Es el momento para continuar aprendiendo;
juntos seguiremos adelante con tu proceso de
formación y nos divertiremos con las
posibilidades que nos ofrece nuestro idioma**

ACTIVIDAD 1

1. La invitación es para que completes los enunciados que a continuación se presentan y así nos puedas compartir en clase algunos aspectos sobre tu vida. Ten presente que sólo puedes poner una palabra en cada espacio.

COMPARTE AQUÍ UNA FOTO CON TU FAMILIA

Mi nombre es _____ nació en _____ que queda en el departamento de _____ Actualmente, vivo en _____. Mi deporte preferido es el _____ y me fascina comer _____.

Cuando termine mi bachillerato he pensado que me gustaría ser _____. Tengo un mejor amigo que se llama _____ y en el tiempo que estamos juntos nos divertimos _____ y _____. Él es _____ y _____.

Pienso que el mundo podría ser mejor si hubiera _____ y _____ entre las personas. Por eso, durante este año escolar voy a aportar un granito de arena para que ese sueño se haga realidad.

2. Guarda en tus maletas, las palabras que acabas de anotar según el color que le corresponda.



3. Reflexiona:

- ¿Para qué te sirvieron las palabras que guardaste en la maleta número 1?

- ¿Qué utilidad cumplen las palabras que guardaste en la maleta número 2?

- ¿Para qué utilizaste las palabras que guardaste en la maleta número 3?

4. Compite con tu compañero y forma el mayor número de palabras que pueden hacer de nuestro mundo un mejor lugar para vivir.



1	<input type="text"/>	6	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>	7	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>	8	<input type="text"/>
4	<input type="text"/>	9	<input type="text"/>
5	<input type="text"/>	10	<input type="text"/>

5. Utiliza algunas de las palabras que has descubierto para construir tres oraciones que expresen tu pensamiento acerca de como imaginas un mundo ideal.

1. _____
2. _____
3. _____

ACTIVIDAD 2

1. Escribe al frente de cada imagen una oración que la explique. Ten presente que una oración se construye con un sujeto (De quien o de lo que se habla) y un predicado (lo que se dice del sujeto).



Sujeto

Predicado



Sujeto

Predicado



Sujeto

Predicado



Sujeto

Predicado



Sujeto

Predicado

2. En el siguiente párrafo señala con diferente color las oraciones que están presentes:

Hoy fui al colegio y mi profesor me enseñó que "El ser humano llega al éxito porque trabaja día a día, con esmero, compromiso y dedicación, para alcanzar sus metas"; por eso decidí pensar en mi futuro y escribiré un diario en el que voy a anotar todo lo que necesito para salir adelante.

3. En compañía de tus padres, observa y analiza las noticias de un canal de televisión, luego realiza una lista con cinco comportamientos que debemos mantener o transformar para vivir en paz y escríbelos a continuación:
-

4. Planea la elaboración de un mensaje educativo que promocióne la práctica de los valores en nuestra comunidad. Para ello, reflexiona sobre los siguientes aspectos:

¿A quién va dirigido?	
¿Cuál valor deseas resaltar para que se practique en nuestra sociedad?	
¿Cómo explicarías en 3 oraciones, la manera como las personas podrían poner en práctica este valor?	
¿Dónde colocarías tu mensaje?	
¿De qué modo puedes llamar la atención para que las personas lean tu mensaje?	
¿Qué verbos podrías utilizar para atraer al lector?	
¿Qué imágenes podrían acompañar tu mensaje?	
¿Qué crees que debe predominar: el texto o la imagen?	
Realiza un bosquejo donde incluyas el tamaño y la distribución del texto y las imágenes.	

5. Observa el video " Altos de Cazuca: empeñados en acabar con el estigma" en <https://www.youtube.com/watch?v=XHOSCTIV UY> y escribe un párrafo donde cuentes porque la comunidad de Cazuca es un ejemplo a seguir.
-

ACTIVIDAD 3

1. Reflexiona un momento: ¿Has escrito en alguna oportunidad una carta?, ¿A quién la escribiste? y ¿Para qué?. Si nunca lo has hecho, explica por qué? y ¿Cuál consideras que podrían ser los beneficios de escribir una carta.

2. Deléitate con la historia que se presenta a continuación:

LA CARTA DE LOS DESEOS

Erase una vez, hace muchos, muchísimos años, un país donde a los niños no les trataban cómo lo que eran, niños. Desde bien pequeños, los mayores les obligaban a hacer todos los trabajos posibles y sólo les dejaban tiempo para comer y dormir. No les permitían ir al colegio, ni mucho menos jugar y si les pillaban, aún encima les castigaban durante muchos días sin salir de su casa.

Sus vidas eran de la casa al trabajo y del trabajo a la casa y claro, todo eso para ellos era muy aburrido. A los niños les gustaba más irse a jugar a la calle, ya fuera con un balón o un barco de papel y, se morían de envidia cuando veían a los mayores ir de un lado para otro con sus libros para estudiar en institutos y universidades.

Cansados de esa vida, que no era la propia de un niño, los más decididos de aquel país decidieron investigar para saber si eso ocurría sólo en su país o si, por el contrario habría muchos más niños como ellos.

Buscando, buscando... se dieron cuenta de que no eran los únicos a los que nos les dejaban disfrutar de su infancia, que habían muchos lugares y países en los que los trabajos y los castigos estaban a la orden del día. El más listo de ellos que, en realidad, era el único que sabía leer y escribir, decidió escribir una carta para buscar una solución...

Adaptación "La carta de los deseos" de Razi Requena. Tomado de <http://www.educapoes.com/cuentos-infantiles-cortos/otros-cuentos/cuento-infantil-carta-deseos.html>

3. Ahora, escribe tu opinión:

- ¿Estás a favor o en contra con el actuar de estos niños?, ¿Por qué?

- ¿Por qué crees que el niño buscó una solución a su situación escribiendo una carta?

- ¿Qué otro título le pondrías a esta historia?, ¿Por qué?

- ¿Por qué podemos afirmar que el texto tiene 4 párrafos?

4. Piensa en que tú eres el niño que escribirá la carta y estás planeando como hacerlo:

¿A quién escribirás la carta?	
¿Qué relación tienes con la persona a la que le vas a escribir: amistad, trabajo, confianza?	
¿Cómo escribirías el saludo?	
¿Qué le vas a pedir?	
¿Enumera los motivos que te llevaron a hacer la petición que estás haciendo?	
¿Qué escribirías primero en la carta: la solicitud o los motivos?, ¿Por qué?	
¿Qué palabras o expresiones clave puedes emplear para convencer a esa persona de que ayude a los niños?	
¿Cómo crees que podrías escribir la despedida?	
¿Cómo consideras que debe ser la presentación de la carta: a mano, en computador qué clase de hoja?	
Elabora un primer bosquejo de la forma como quedaría tu carta.	

5. Deja volar tu imaginación y escribe el final de la historia para compartirla en clase. Debes utilizar al menos dos párrafos.

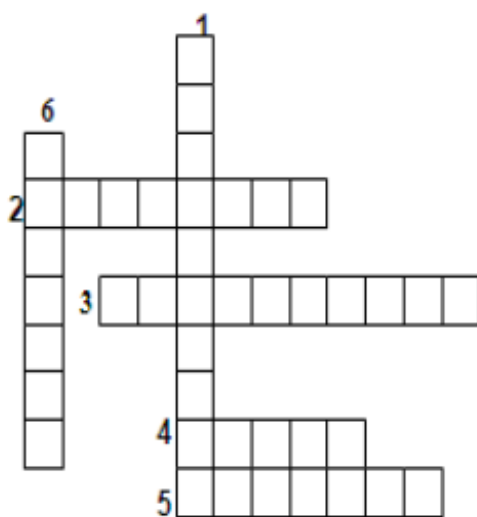
ACTIVIDAD 4

1. Escucha la canción "Los derechos humanos" en:
<https://www.youtube.com/watch?v=NsePVv22mNk>.

2. Escribe un párrafo que demuestre la siguiente afirmación:

Los derechos humanos son fundamentales en nuestra sociedad

3. Completa el crucigrama:



PISTAS

1. Su función es nombrar.
2. Describe al sustantivo.
3. Une ideas o expresiones.
4. Es una acción.
5. Conjunto de palabras con sentido completo.
6. Unión de oraciones que se refieren al mismo tema

RECUERDA:

Si unimos correctamente un pequeño grupo de palabras que tienen un verbo y expresan un sentido completo, construimos una **ORACIÓN**.

Cuando unimos varias oraciones que se refieren al mismo tema y se relacionan entre sí, decimos que construimos un **PÁRRAFO**.

**¡NUESTRAS PALABRAS TAMBIEN TRABAJAN!**

Sustantivos	Nombran personas, animales, cosas, sentimientos, eventos: Pacho, conejos, militar, panela, tristeza, lluvia.
Verbos	Dan idea de acción y movimiento: estudia, Jugamos, subirá, soñar.
Adjetivos	Describen todo lo que nos rodea: amoroso, malgeniada, solidario.
Conjunciones	Unen a las palabras y oraciones de nuestro idioma: , y, o, pero, aunque, porque, etc.

PARA REFORZAR

- Visita <http://www.youtube.com/watch?v=j7I4ZNzSS6g>
- Escribe una carta en donde solicites el respeto de los Derechos Humanos.

TALLER # 2



ENLAZANDO NUESTRAS IDEAS

TEMA: LOS CONECTORES.

DESEMPEÑO:

- Relaciono en forma correcta las ideas que conforman un enunciado.
- Utilizo adecuadamente los conectores en oraciones y párrafos.



RECUERDA: Los conectores nos sirven para unir palabras, frases u oraciones. Gracias a ellos logramos darle sentido a los textos.

Conceptualización:

Relación	Función	Conectores	Ejemplos
Adición	Sirven para añadir una idea que amplía a la información.	Y, ni, también, además, así mismo, más aún, etc.	Nos dieron galletas, además de refrescos.
Contraste	Presentan oposición entre dos ideas.	Pero, sin embargo, no obstante, aunque, etc.	Quería comprarlo, pero preferí ahorrar el dinero.
Secuencia	Indican un orden de hechos.	Luego, después, primero, inmediatamente, etc.	Primero, estudia; luego, puedes jugar.
Equivalencia	Presentan la misma idea de otro modo.	Es decir, en otras palabras, etc.	Es muy "pila", es decir, sabe de todo.
Causa	Indican que un hecho es la causa del otro.	Ya que, puesto que, porque, etc.	Siempre me escuchan porque son mis amigas.
Consecuencia	Indican que una idea es consecuencia de la que procede.	Por lo tanto, por ese motivo, en consecuencia, por consiguiente, etc.	Él respeta las normas, por eso es disciplinado.
Igualdad	Establecen una relación de semejanza.	Igualmente, del mismo modo, de la misma manera, al igual que, etc.	Aquí puedes leer gratis el libro; del mismo modo, navegar por internet.
Finalidad	Indican propósito.	Para que, a fin de que, con el propósito de, etc.	Necesitamos practicar valores con el propósito de transformar la sociedad.
Evidencia	Señala una relación obvia o evidente.	Naturalmente, obviamente, etc.	No estudió, obviamente, reprobó.



Actividad 1

1. Subraya los conectores que encuentres en las siguientes oraciones:

- Leeré un cuento, luego leeré una novela.
- Visitaré a Carlos, también visitaré a Fernando.
- Vino, pero llegó tarde.
- Se bañó, después se vistió.

2. En un país europeo se realiza una ceremonia muy interesante llamada la "ceremonia del té". Ayúdanos a organizarla, escribiendo las oraciones en el orden que correspondan. Para tu labor cuentas con los siguientes conectores.

Primero - después - a continuación - por último.



- El huésped se lleva la taza al frente, luego a los labios, y, finalmente prueba el té.
- El dueño de la casa prepara el té a la vista de todos. Para ello, echa en una taza una cucharadita de té y añade agua caliente.
- Entrega la taza a quien se dedica la ceremonia.
- Este le pasa la taza a su vecino girando el plato. Así va pasando la taza de unos a otro.

3. Escribe en los espacios centrales , un conector diferente para unir cada oración, y al final indica su clase:

En este libro encontrarás lecturas muy interesantes,		ilustraciones muy bonitas.	
Los árboles y todas las plantas oxigenan el aire,		nos alegran con su colorido.	
Las arañas eliminan las moscas		las matamos continuamente.	
Tengo mucho frio,		me pongo una chaqueta	
Anita comió dos panes,		una mandarina	
Fuimos a buscar a Daniel		no los encontramos	
Me mentiste,		yo te perdono	
Fuiste justo,		recibirás un premio	
Lee el cuento,		responde las preguntas	
Es policía;		educador	



Actividad 2

1. Subraya los conectores del siguiente texto y explica que pasaría si no estuvieran ahí.

El proceso de los perfumes.



Primero, se eligen y recogen las flores; luego, se trasladan a la fábrica.

¡Imagínate! Camiones, trenes, también aviones cargados de flores! Posteriormente, estas se colocan en secaderos. Pero no creas que la mezcla de olores en ese lugar es muy agradable; al contrario, es tan fuerte que puede marearte. Después, cuando las flores están secas, se sumergen en agua y se hierven; se obtiene así la esencia base. Finalmente, se mezclan con otras esencias de flores para conseguir el perfume deseado. Romero, violeta, jazmín, azahar... ¡Aromas y mezclas para todos los gustos!



**2. Completa las oraciones con los conectores correctos.
Elígelos de los recuadros:**

Los alumnos del grado sexto estudian mucho _____ obtienen excelentes calificaciones.



En consecuencia – del mismo modo

Antes de ir a la escuela, _____ me baño; _____ desayuno.

Además – primero – es decir - luego



_____ hacia mucho frio, Carlos tomó un helado.



A pesar de que – Además – sin embargo.

a. primero iré a la biblioteca para buscar información; _____, a tu casa.



A pesar de que – luego – pero.

b. Fernando quiere ser poeta; _____ lee mucho.

Por eso – además – del mismo modo.



- c. El martes visité a Diego, _____ no estaba.



A pesar de que – Además – sin embargo.

- d. La avena es deliciosa, _____ muy nutritiva.



A continuación – Además – inmediatamente.

3. Escribe 4 oraciones en las que utilices conectores de adición, y de oposición.



PARA
REFORZAR:



Ahora, con ayuda de tus padres escribe la receta de tu comida favorita y aplica lo aprendido en el taller.
Crea un cuento titulado "El niño que cumplió sus sueños."
Recuerda debes usar los conectores



Y si quieres conocer más acerca del tema, te invito a abrir el siguiente enlace:

<http://www.slideshare.net/mariadelacruz94849410/los-conectores-15411882>

Bibliografía:

Disponible en línea: <http://razonamiento-verbal1.blogspot.com/2014/01/conectores-para-ninos-4-grado-primaria.html> consultado agosto 1 de 2014.

TALLER # 3



LOS SEMÁFOROS EN LA ESCRITURA

Tema: Signos de puntuación.


Desempeños:

1. Escribo un texto teniendo en cuenta aspectos de cohesión.
2. Creo textos que evidencian el uso adecuado de los signos de puntuación.


RECUERDA: Los signos de puntuación son importantes porque marcan las pausas de nuestros escritos y ayudan a darles sentido y significado.




CONCEPTUALIZACIÓN:

SIGNO DE PUNTUACIÓN	USOS	EJEMPLOS
COMA 	1. Separa elementos similares en una serie palabras, frases u oraciones.	1. El estudio nos hace inteligentes, exitosos y triunfadores.
	2. Con expresiones que explican o aclaran.	2. Creo, no obstante, que vale la pena cuidar nuestro planeta.
	3. Después del nombre; cuando se llama o se habla de alguien.	3. Andresito, respeta a tus compañeros.
	4. Cuando se quiere aclarar algún aspecto dentro de la frase.	4. Los policías, personas muy valientes, protegen nuestra seguridad.

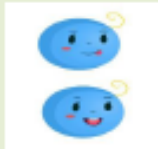


SIGNO DE PUNTUACIÓN	USOS	EJEMPLOS
Punto y coma 	1. Antes de los conectores pero, mas, sin embargo, aunque, no obstante.	1. Los médicos ayudan a salvar personas; sin embargo, la vida está en las manos de Dios.
	2. Separa los elementos de una enumeración cuando se trata de expresiones que incluyen comas.	2. Ella vivió en San Mateo, La Isla y Compartir; aquellos fueron hermosos tiempos.



SIGNO DE PUNTUACIÓN	USOS	EJEMPLOS
<p>Punto</p> 	<p>Seguido: Separa frases dentro de un mismo párrafo cuando estas se relacionan.</p> <p>Aparte: Indica la finalización de un párrafo.</p>	<p>Se acabaron las vacaciones. Ahora a estudiar.</p>



SIGNO DE PUNTUACIÓN	USOS	EJEMPLOS
<p>Dos puntos</p> 	<p>1. Separa dos oraciones en las cuales la segunda es consecuencia de la primera.</p> <p>2. Cita palabras textuales, estas van entre comillas.</p> <p>3. Enuncia algo y a continuación lo amplía o explica.</p> <p>4. En el encabezamiento de cartas.</p>	<p>1. La música es maravillosa: alegre y tranquiliza el espíritu.</p> <p>2. El profesor dijo: "El trabajo comunitario es necesario para nuestro bienestar".</p> <p>3. Mi abuela me contaba muchas historias: de la naturaleza, de la gente de su época, de sus padres.</p> <p>4. Apreciado amigo: "Te quiero mucho".</p>



SIGNOS DE PUNTUACIÓN	USOS	EJEMPLOS
La Interrogación ¿?	Al hacer preguntas. Van al principio y al final.	1. ¿Cómo puedo ser solidario?
La Admiración ¡!	Señala las exclamaciones.	2. ¡Qué alegría!

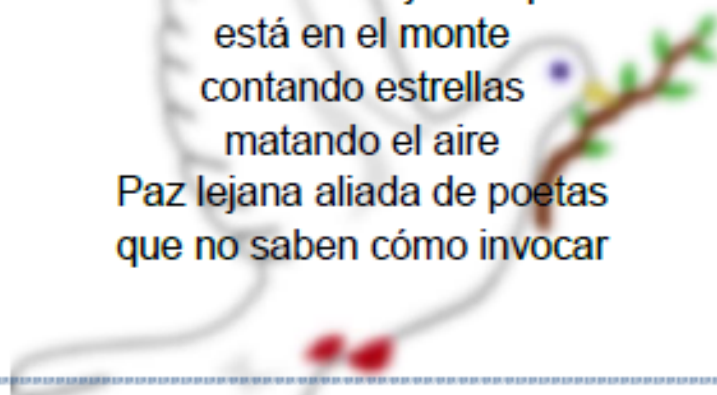


ACTIVIDAD 1

1. Disfruta el siguiente poema y coloca los signos de puntuación que correspondan. Luego léelos en clase.

“PAZ”

Quiero decir algo
 en tu nombre y en el mío
 Estás perdida en llanto
 en la ira en el joven que
 está en el monte
 contando estrellas
 matando el aire
 Paz lejana aliada de poetas
 que no saben cómo invocar



tu santo nombre
Eres realidad sólo en mi sueño
hazme compañía
un solo instante
cuando me despierte.

María Cristina Ríos

- Escribe un párrafo en donde expreses las ideas y emociones que te haya transmitido el poema. Utiliza los signos de puntuación.

2. Justifica el uso de la coma en esta oración:



- Con gran aplomo, le dijo a su familia que llegaría a las tres; a sus amigos, que lo esperaran a las cinco y consiguió ser puntual en los dos casos.

3. Observa las siguientes imágenes.



- Ahora en parejas responde a la siguiente pregunta:
¿Qué hacen este grupo de personas por su comunidad?
(No olvides usar signos de puntuación).

ACTIVIDAD 2

1. Las frases que aparecen a continuación son alusivas al valor de la autoestima. Te invito a leerlas.

“La satisfacción de la necesidad de autoestima conduce a sentimientos de autoconfianza, valía, fuerza, capacidad y suficiencia, de ser útil y necesario en el mundo”

» Abraham Maslow

“Las personas con alta autoestima no se sienten superiores a los demás; no buscan probar su valor comparándose con los demás. Disfrutan siendo quienes son, no siendo mejor que los demás”

» Nathaniel Branden



- ¿Por qué consideras que este es un valor importante?
Escribe tu justificación sin olvidar el uso de los signos de puntuación.

2. En el siguiente hipervínculo encontrarás la canción "Penas de un soldado". Escúchala y escribe las razones que sustentan la siguiente afirmación:

El soldado muere por amor

<http://youtu.be/UKLprHUABlw>

No olvides los signos de puntuación.



3. Prueba que los siguientes enunciados son verdaderos completando cada uno con tres razones que los justifiquen.

- Me gusta el colegio _____

- Me baño todos los días _____
- Hice las tareas sin copiarlas de otro
compañero _____



ACTIVIDAD 3

1. Lee el siguiente anuncio y escríbele otro final.

EL COLMO DE LA LOCURA

En una buseta que no llevaba más de veinte pasajeros se formó un tremendo trancón de la registradora hacia afuera.

Nadie protestó ni siquiera cuando se enteraron de la causa de la incomodidad: un pasajero disfrutaba cómodamente del trabajo de un lustrabotas que estaba sentado en la mitad del pasillo y que evitaba el tráfico peatonal. EL trancón se superó sólo hasta que el hombre concluyó su lustrada americana de 300 pesos.

El tiempo, 4 de sep. de 1994



NUEVO FINAL:

2. Imagina que un hada madrina te ha convertido en tu animal favorito. A través de una composición escrita, cuéntanos como sería un día en la vida de ese animal. (Utiliza los signos de puntuación que requieras).



3. Llena las nubes del "comic" con la conversación que consideres apropiada. Utiliza los signos de puntuación correspondientes.



**PARA REFORZAR:**

1. Repasa los signos de puntuación a través del siguiente prezi.
<http://prezi.com/tuhdhsovkoda/os-signos-de-puntuacion/#>
2. En material reciclable, elabora un álbum fotográfico familiar describiendo cada momento.
3. Escribe la biografía de la persona que más quieres en tu vida.