



Facultad de Educación

Maestría en Educación

Línea de investigación

Prácticas de enseñanza, Prácticas discursivas y lenguajes en el campo educativo

Proyecto de investigación

Voces a la carta: una propuesta didáctica para la enseñanza de la escritura en el ciclo II

Estudiante

Eddy Lorena Arias González

Director de Tesis

Clara Inés Cuervo Mondragón

Bogotá, Diciembre 2015



Maestría en Educación

Voces a la carta una propuesta didáctica para la enseñanza de la escritura en el ciclo II

Trabajo de grado para optar el Título de
Magíster en Educación

Estudiante

Eddy Lorena Arias González

Director de Tesis

Clara Inés Cuervo Mondragón

Bogotá, Diciembre de 2015

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Dedicatoria

A Dios por orientar mi camino y permitirme
vivir esta experiencia.

A mi maestra Clara Cuervo por ayudarme a
experimentar este proceso de transformación.

A mi familia: Javier, Evelio, Amparo, Wbeimar y Darwin, por
apoyarme en cada instante.

A mi hijo Angel Joel, quien a través de sus cartas me da muestras de
amor incondicional.

A Tomás mi sobrino, por su ternura.

A mis estudiantes, por quienes fue posible este trabajo.

Tabla de contenido

1.	Introducción	1
2.	Justificación	3
3.	Planteamiento del problema.....	5
4.	Antecedentes	9
5.	Objetivos	12
5.1	Objetivo general.....	12
5.2	Objetivos específicos	12
6.	Marco teórico.....	13
6.1	Práctica pedagógica	13
6.2	La didáctica y didáctica de la lengua	15
6.3	Proyecto pedagógico de aula	17
6.4	Secuencia didáctica	21
6.5	Prácticas sociales de la escritura.....	24
6.6	Género epistolar	27
6.7	La voz ¿para qué?	28
7.	Metodología	32
7.1	Tipo de investigación	32
7.2	Contextualización	34
7.3	Diseño metodológico	36
7.3.1	Preocupación temática.	37
7.3.2	Reflexión inicial o diagnóstica.....	37
7.3.3	Planificación.	37
7.3.4	Acción – observación.....	40
7.4	Reflexión esclarecimiento de la problemática.	45
8.	Análisis de categorías	47
9.	Interpretación	49

9.1	Prácticas pedagógicas de un proyecto basado en cartas.....	50
9.1.1	Organización de la situación comunicativa.....	52
9.1.2	La participación para posibilitar la voz.....	53
9.1.3	La evaluación como un dispositivo de aprendizaje.....	54
9.2	Secuencia didáctica para la enseñanza de escritura de cartas personales.	55
9.2.1	Estrategias de lectura.	58
9.2.2	La maestra como promotora de escritura.	60
9.3	Las voces de los niños en sus escritos epistolares.....	61
9.3.1	La escritura de cartas permite la emancipación	63
9.3.2	La escritura de cartas para evocar la fantasía.....	64
9.3.3	La escritura de cartas para contar eventos de la vida cotidiana.....	65
10.	Conclusiones	67
11.	Referencias Bibliográficas	69
12.	Anexos	75
12.1	Anexo. Escritos epistolares.....	101
12.2	Anexo. Rejillas de evaluación individual y evaluación por pares.....	104
12.3	Anexo. Carta de la maestra socialización proyecto	105
12.4	Anexo. Transcripción entrevistas evaluación del proyecto.....	106
12.5	Anexo. Fotos de cartas	107
12.6	Anexo. Carta de Luis Pescetti para animar a escribir	108

Índice de tablas

Tabla 1. Listado de intereses de los estudiantes para la planeación del proyecto.....	39
Tabla 2 Planeación del proyecto y la secuencia didáctica.	42
Tabla 3 Categorización.	47
Tabla 4 Transcripción del diario de campo en dato y descriptores.	75
Tabla 5 Organización de los descriptores según los ejes Proyecto, secuencia, voces de los niños.....	96

Índice de figuras

Figura 1. Fotografía del Colegio Distrital Paulo Freire.	34
Figura 2. Esquema de investigación - acción planteado por Kemmis y Mc Taggar 1988.	36
Figura 3. Fotografía de la clase de inglés para la selección del texto de interés.	38
Figura 4. Secuenciación de la elección del Proyecto pedagógico de aula.	38
Figura 5. Planificación conjunta del proyecto.	39
Figura 6. Ruta metodológica para la ejecución del proyecto pedagógico de aula.	40
Figura 7. Ruta metodológica para la planeación de la secuencia didáctica.	41
Figura 8. Momento de lectura en voz alta.	59

1. Introducción

El aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela, se considera importante para el desempeño de los estudiantes en una sociedad que exige de su apropiación en los diferentes usos demandados por estas prácticas. Estos usos, llevan a los educandos a participar de los saberes propios de su contexto, y de esta manera pueden comunicarse a través del lenguaje oral o escrito.

Por tal motivo, la escuela requiere crear las condiciones para ejercer estas prácticas en un contexto de uso lo más cercano a la realidad estudiantil. A fin de desarrollar propuestas que garanticen la incursión en estas prácticas, el objetivo del presente trabajo se ha centrado en incentivar la producción textual a través de la escritura de cartas y el rescate de la voz de los niños en el ámbito escolar. Para ello, se han diseñado dos estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura: el proyecto pedagógico de aula y la secuencia didáctica.

El proyecto pedagógico de aula como una forma de llevar la vida a la escuela, le apuesta a rescatar la voz de los estudiantes dentro de un espacio comunicativo y democrático dado su carácter participativo en el cual se posibilita la expresión de ideas, argumentación y objeciones.

La secuencia didáctica se realiza para la producción de un texto que puede ser oral o escrito, en este caso, se plantea para la enseñanza y aprendizaje del género discursivo cartas, teniendo en cuenta la rigurosidad con la que son tratados los contenidos a enseñar, por medio de un trabajo secuenciado y organizado para el aprendizaje de la estructura del texto.

Por otra parte, la perspectiva que asume la escritura en este trabajo es la sociocultural, basada en los planteamientos de Judith Kalman y Delia Lerner, pues se busca una apropiación de los

saberes propios de la cultura a partir de un aprendizaje en contexto y la construcción del conocimiento a través de la interacción con otros.

2. Justificación

El presente trabajo investigativo se fundamenta en la reflexión, análisis e intervención de las prácticas pedagógicas y de la enseñanza de la escritura en los niños de cuarto primaria del Colegio Distrital Paulo Freire.

A partir de la observación de la realidad, el análisis de las posibles dificultades de los niños en su rendimiento en el área del lenguaje y el deseo de impartir una práctica de enseñanza de la escritura que acogiera los conocimientos previos, estableciendo relaciones con la realidad inmediata, surge la necesidad de diseñar dos propuestas didácticas para la enseñanza de la escritura cuya finalidad es cooperar en el mejoramiento de los procesos de comprensión y producción textual de los niños mediante la posibilidad de sus voces y la transformación de la propia práctica pedagógica.

Conviene mencionar que para una mayor efectividad en las propuestas de intervención de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, es necesario pasar por un proceso de transformación en las concepciones pedagógicas y didácticas del maestro para de esta manera desde su conocimiento contribuir al mejoramiento de las problemáticas en este campo.

En tal sentido, se considera el proyecto pedagógico de aula como la propuesta didáctica que recoge los propósitos mencionados anteriormente, como una estrategia que direcciona la práctica de enseñanza y aprendizaje de la escritura desde los propios intereses estudiantiles y no desde la imposición de los intereses del maestro. Así mismo, se asume como aquella oportunidad que tiene el educando para argumentar, narrar, preguntar, participar en torno a una temática, proponer, rebatir, todo ello basado en una dinámica de reconocimiento y respeto por el otro.

De igual forma, la secuencia didáctica como estrategia pedagógica adquiere un valor fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las diferentes tipología textuales, debido a la manera como son tratados los contenidos dentro de la implementación, ya que son organizados intencionalmente para favorecer el aprendizaje tanto de la estructura de los textos como los procesos para la composición escrita de los mismos.

Se debe agregar que al implementar estas propuestas didácticas en el aula se fortalecen no solo los procesos de escritura en los estudiantes, sino también el acercamiento y disfrute de la lectura, la comprensión de textos, la participación en situaciones comunicativas similares a los contextos sociales y la argumentación entre otros.

Por consiguiente, se hace necesario impartir una práctica de enseñanza de la escritura que trascienda incluso las fronteras del aula, a través de situaciones comunicativas que convoquen y convezan a los educandos la importancia de sus usos en contexto.

3. Planteamiento del problema

Los estudiantes del ciclo II (tercero y cuarto primaria) del colegio Distrital Paulo Freire, muestran un bajo rendimiento en el área de lenguaje. Los maestros exponen su preocupación diciendo que vienen con malas bases del ciclo anterior, pues llegan a estos grados con dificultades para hacer resúmenes, establecer coherencia entre párrafos, resaltan su mala ortografía, la dificultad para comprender y analizar textos al igual que la apatía para producirlos, reduciéndose a la escritura de oraciones.

Mediante la observación de las prácticas de enseñanza de la escritura en el contexto educativo y la reflexión de la maestra investigadora, se evidencia por parte de los maestros el privilegio de una pedagogía transmisionista, en la que dichas prácticas siguen materializándose en un plano netamente mecánico y descontextualizado, desprovisto de escrituras con sentido en el cual se hace uso del dictado, como un dispositivo de control. La lectura en voz alta en ocasiones se muestra como un elemento de represión para comprobar el dominio de quienes leen fluidamente, las correcciones ortográficas se asumen en forma inapropiada, el privilegio de la memoria antes que el análisis y los contenidos por encima de los conocimientos previos, hacen de las prácticas de enseñanza una dinámica poco enriquecedora. En la misma línea, se observa que las tareas se instauran en un contexto donde se abandona la posibilidad de ampliar el conocimiento y las actividades desarrolladas lejos de poseer sentido se convierten en una manera de saturar de información los cuadernos considerando con ello que el estudiante en realidad está aprendiendo.

Sin embargo, existe una interacción de prácticas cotidianas de escritura que los estudiantes usan dentro de las aulas de clases y fuera de ella, lo cual abre la posibilidad para abordar otras maneras de textualizar la escuela. Estas prácticas de uso comunicativo hechas por los estudiantes en sus interacciones con los otros se vuelve pretexto para escribir una carta a su mejor amigo(a), a sus padres, a los pequeños amores que comienzan a mover sus sentimientos o incluso a su maestra.

Por otra parte, es transcendental entender que los intereses estudiantiles radican en la moda, el programa que los divierte, el jugador que los hace soñar, la música y todo ello lo representan a través del uso de diferentes textos escritos, tales como álbumes, láminas y afiches que llevan a la participación colectiva tanto de los miembros de la familia como el de los compañeros que se sumergen en un diálogo interactivo lucrado de múltiples posiciones y puntos de vista.

Es importante resaltar que este acto de escribir en relación a los otros está atravesado por la curiosidad, el conocer la vida de sus amigos incita a la creación del famoso “chismógrafo”, las notas que se pasan discretamente para comunicarse situaciones de interés entre ellos (citas, antojos, gustos entre otros), dejan ver en la escritura un elemento liberador.

Simultáneamente, los estudiantes hacen uso de otras herramientas provistas de textos con las que se enriquecen y refuerzan sus prácticas, estas son las herramientas tecnológicas las cuales marcan una pauta diferente en la interacción comunicativa, pues la internet ha permitido que a través del uso del chat, la distancia no sea una limitante para comunicarse entre ellos, averiguar tareas con un compañero o establecer relaciones con otras personas de ciudades o países diferentes.

Estas prácticas que circulan en el contexto de los estudiantes son proveedoras de sentido al acto de escribir, y son las requeridas para la creación de propuestas no desde los intereses del maestro sino desde los usos en la cotidianidad. Estos saberes insertos en la cultura de los estudiantes se convierten en un reto para la planificación de la enseñanza de los maestros ya que a través del aprovechamiento de los usos de la escritura en el ambiente escolar se puede incentivar la producción textual.

La teoría sociocultural ubica a los procesos de aprendizaje en el contexto de la participación en actividades sociales, poniendo atención en la construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, saberes, y habilidades aportadas por los participantes en los eventos de interacción. (Kalman, 2003, p.41)

De esta manera, se entiende que a través de la interacción y participación en eventos significativos de escritura se posibilita el acceso a la cultura escrita, donde cada miembro es responsable en la construcción de sus ideas, haciendo vivencial un compartir de experiencias a partir de lo previamente conocido con el ánimo de reconstruir su realidad, convencidos que los pensamientos y sentimientos adquieren un sentido propio y común a través de las palabras, de la posición crítica y reflexiva con la cual se asume las situaciones del entorno.

Es así, como cobra sentido la escuela como un espacio posibilitador de interacciones en las cuales los “alumnos utilizan el lenguaje escrito como medio de exploración y de conocimiento de sí mismos y de su propia realidad y la de su entorno, y como instrumento de exploración del mundo” (Camps, 2003, p. 28). Esto lleva a replantear las prácticas de enseñanza impartidas en nuestras instituciones educativas, ya no desde una perspectiva de relaciones jerárquicas (maestro portador del conocimiento – alumno receptor) sino dialógicas.

Insistiendo en esta perspectiva de proponer una escritura contextualizada, es decir con intención comunicativa en la cual los estudiantes tengan voz, y acogiendo las prácticas de escritura hechas por los estudiantes en el ambiente de clase, nace la propuesta de un proyecto pedagógico de aula de intercambio epistolar en el Colegio Distrital Paulo Freire con los niños de ciclo II. Puesto que el proyecto pedagógico de aula se considera una estrategia didáctica de aprendizaje cooperativo orientada a la solución de situaciones problemáticas, posibilitadora de la participación, integradora de los contenidos curriculares y que permite vivenciar los aprendizajes, se plantea a continuación la pregunta de investigación:

¿De qué manera un proyecto de producción de cartas posibilita la voz de los niños?

4. Antecedentes

Son múltiples las investigaciones que se han desarrollado acerca de la enseñanza de la escritura a nivel preescolar, media, básica o universitaria. Cada trabajo investigativo, llevado a cabo con el objeto de brindar alternativas tendientes a mejorar la práctica en los diferentes escenarios sociales. Sin embargo, para el presente trabajo, se ha estimado pertinente indagar artículos, trabajos de maestría, tesis o proyectos pedagógicos de aula que apoyen el desarrollo de las intervenciones didácticas planteadas para la enseñanza de la producción escrita de cartas con los niños de segundo ciclo de primaria.

Para la presente investigación se realizaron búsquedas a nivel Internacional, Nacional y Distrital, dentro de las cuales se tuvo en cuenta los siguientes antecedentes:

El Artículo (2009) “*La enseñanza de la escritura a través del género cartas de opinión (L3)*” presentado por la Doctora Inmaculada Garín Martínez, es el resultado de la tesis doctoral llevada a cabo en la Escuela Oficial de Idiomas de Valencia, España. En este trabajo se diseñó e implementó un proyecto de escritura en el cual se incluye una secuencia didáctica para la enseñanza de cartas de opinión a estudiantes de formación adulta de último nivel de estudio, con el objeto de conocer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita a partir del género discursivo enlazado en una práctica cotidiana como lo es escribir cartas de opinión a un periódico.

Se considera que los aportes de esta investigación son pertinentes en tanto plantea una situación didáctica similar al objeto de estudio de este trabajo, develando las configuraciones

didácticas de la maestra para enseñar un género discursivo al concatenar la teoría y la práctica, que le da sentido a la producción del mismo.

Por otra parte, El proyecto de intercambio epistolar (2010) “*Lectura y escritura de cartas amistosas*” realizado con niños de México, España y Argentina durante el último bimestre del año 2009, sistematizado por la docente Angelina Madrigal Silva en el marco de la invitación de la Coordinación Estatal del Programa Nacional de Lectura de Nayarit para el fomento de la lectura y la escritura, presenta una propuesta didáctica muy interesante puesto que toma como referente las cartas amistosas para promover el conocimiento entre culturas y desde esta situación motivadora impulsa la práctica de escritura significativa en los niños.

Este proyecto obtuvo como ganancia para los niños su posicionamiento como escritores al ser partícipes de los usos sociales de la escritura mediante el correo electrónico.

Se considera importante para este trabajo los aportes del proyecto, puesto que muestra como a través de las cartas se puede lograr diversos propósitos comunicativos tales como: informar, cuestionar, indagar otras culturas e identificar otras formas de comunicación. De igual manera, se toman en cuenta elementos de la planificación para la organización de la práctica de enseñanza del presente documento.

El Artículo (1999) “*Cuando las cartas irrumpen en el aula*” es la síntesis de la experiencia del proyecto de intercambio epistolar entre dos instituciones de Colombia y Alemania. Leonor Rodríguez docente de la Institución educativa distrital Manuelita Sáenz autora de la propuesta denominada “La correspondencia interescolar: un circuito de vida” en trabajo mancomunado con el docente Julius Krizsan de Alemania, implementaron la propuesta en ambas instituciones con el objeto de hacer vivencial la escritura en la escuela, tomando las cartas como

un “instrumento de conocimiento y un dispositivo de comunicación” (17). Este trabajo es producto de la reflexión y el deseo de hacer de la escuela un lugar acogedor estableciendo puentes por medio de la escritura de cartas entre las vivencias estudiantiles y la cultura, con lo cual se ha logrado la trascendencia y permanencia de esta estrategia durante muchos años así como la familiaridad de los estudiantes con otro idioma, la apertura de ayudas económicas y didácticas para la Institución Manuelita Sáenz como la oportunidad de participar en un proyecto de Fundalectura llamado “Cartas que van y vienen”.

Los aportes de este trabajo para la investigación se consideran relevantes en el sentido del uso social que se hace de la carta, basada en diversas intenciones comunicativas que se establecen a través del género. El elemento que se tiene en cuenta de esta propuesta didáctica es la relación que establece la docente entre la escritura y la vida escolar en la que promueve un vínculo similar a las interacciones en la vida cotidiana.

Por último, El Artículo (2012) “*Cartas para crecer con amor*” presenta el proyecto pedagógico de aula llevado a cabo en la Institución Educativa Distrital Rodolfo Llinás en la ciudad de Bogotá. Esta experiencia es producto del trabajo implementado por las docentes: Ruth Stella Chacón Pinilla, Luz Stella Leal Acevedo, Ana Mercedes Guío Vergara, con grupos de primaria cuya finalidad está marcada por la intención de vincular la familia en los procesos académicos de los niños estableciendo un vínculo afectivo.

Para esta investigación se retoma la afectividad que marca la pauta en este proyecto, puesto que se considera que al ser necesario tener razones para escribir, el afecto es un elemento que logra movilizar la escritura, gracias a que permite el despliegue del mundo interior de los niños, se considera una alternativa viable que apoya este trabajo investigativo.

5. Objetivos

5.1 Objetivo general

- Interpretar un proyecto de producción de cartas para posibilitar la voz de los niños.

5.2 Objetivos específicos

- Plantear un proyecto de aula basado en las cartas.
- Diseñar una secuencia didáctica para la enseñanza de escritura de cartas personales.
- Caracterizar las voces de los niños en sus escritos epistolares.

6. Marco teórico

Para esta investigación, se abordaron los siguientes tópicos que soportan teóricamente este trabajo.

6.1 Práctica pedagógica

El aula se asume como “un escenario donde los actores profesor y estudiantes van desempeñando diferentes papeles a lo largo de la actividad docentediscente” (Tusón, 2006, p. 100), se vuelve un contexto propicio para la reflexión acerca de la práctica de enseñanza.

La enseñanza entendida como una serie de acciones intencionales que ejerce un docente “se expresan habitualmente, en las propuestas curriculares – especialmente en las formulaciones de objetivos, propósitos y contenidos a enseñar que constituyen un marco de regulación de la tarea del profesor” (Basabe y Cols, 2012, p. 142). Por consiguiente, es una actividad que denota el esfuerzo del maestro por hacer que los estudiantes adquieran un aprendizaje.

Todas estas formas de relación entre docente – estudiante – objeto de conocimiento – práctica de enseñanza, tiene un soporte o componente pedagógico, así pues, “la pedagogía es un saber compuesto por la interrelación dinámica y dialéctica del objeto del conocimiento, el discurso, el espacio de demostración (acto pedagógico) y las reglas de producción” (Gallego, 1992, p. 112). Igualmente, Herrera (2005) afirma que “la pedagogía, en su significado más general, tiene que ver con el trabajo que un agente despliega sobre otro para procurar algún tipo de aprendizaje” (p. 135).

Con base en lo expuesto, se puede definir la práctica pedagógica como un conjunto de acciones y concepciones adquiridas por el docente a lo largo de su experiencia y sobre las cuales apoya su que – hacer dentro y fuera del aula. Estas interacciones están mediadas por el discurso pedagógico que instaura en la práctica pedagógica “como práctica resultante de un conjunto de reglas emanadas de diferentes prácticas sociales que le asignan una función y una forma de vinculación” (Tamayo, 2005, p.69). por consiguiente, el discurso pedagógico se vincula con el recorrido histórico que ha acompañado la práctica docente, sus experiencias personales “basadas en una serie de creencias teóricas o populares sobre la mente de los niños, sobre el lugar social que deben ocupar, sobre el tipo de conocimiento que se debe enseñar” (Herrera, 2005,p. 142). Es decir, la práctica pedagógica es un acto despojado de una actitud ingenua por parte del maestro, puesto que sobre su práctica recae todo un bagaje teórico y empírico, cultural y político que respalda su accionar con los estudiantes.

La práctica pedagógica en esta investigación, refiere a las maneras como la maestra y los niños inmersos en el estudio, se aproximan al objeto de conocimiento de una tipología textual como lo es la carta, las relaciones que se establecen dentro y fuera del aula, la forma de impartir la enseñanza y los discursos propios de los participantes en la práctica de enseñanza.

Todo ello, conduce a la ejecución de diversos roles desempeñados para la apropiación del conocimiento, lo cual implica que el maestro se conciba como un mediador del proceso de aprendizaje, en un contexto que facilite su apropiación a través de los saberes circundantes en la cultura. De igual manera, las experiencias previas de los estudiantes son necesarias para la construcción del conocimiento así como sus discursos para el fortalecimiento de los aprendizajes y la construcción de sujetos que vivencian la democracia.

6.2 La didáctica y didáctica de la lengua

La didáctica es una disciplina que estudia las prácticas de enseñanza y cuya base está cimentada en el diseño, implementación y evaluación de estrategias o programas de intervención orientados hacia la superación de dificultades educativas, “es el resultado del esfuerzo por resolver problemas concretos que se presentan en la práctica social de la educación” (Camilloni, 2007, p.58). La didáctica se manifiesta en la enseñanza como “fenomeno humano, institucional, político y social” (Basabe, et al. 2007, p. 125). Y en este sentido, comprende que la enseñanza no comienza solo en las aulas sino también en otros ambientes, así como las circunstancias que la atraviesan, desde el contexto en el cual se generan las prácticas (familia, escuela, grupo etc.), las políticas gubernamentales definidas dentro de un sistema con propósitos educativos y su implementación dentro del currículo institucional (Basabe, et al. 2007).

No obstante, el campo en el cual se observa con mayor detenimiento la enseñanza es la escuela y por consiguiente en el aula como “el espacio de trabajo de alumnos, maestros y profesores en los que cotidianamente los más diversos guiones y escenas se ponen en juego” (Edelstein, 2011, p.168). Esto, representa desafíos para el maestro en cuanto a la organización tanto de las dinámicas para impartir su enseñanza como de su saber disciplinar, puesto que:

El vínculo que el docente entabla con el alumno está enmarcado por el interés de facilitar su acceso a determinados objetos culturales (...), la tarea distintiva del enseñante es impulsar de modo sistemático esta apropiación, instrumentando situaciones que promuevan procesos de aprendizaje y construcción de significados por parte del estudiante (Basabe, et al. 2007, p. 147).

Por consiguiente, tal como lo plantea Chevallard (citado en Cardelli, 2004) “la enseñanza implica el desarrollo de un tipo particular de vínculo con el saber a enseñar; debe transformarlo para que cumpla un papel determinado en el proceso didáctico y luego trabajar con él”(párr. 4). Es decir, los saberes o conocimientos que posee el maestro necesitan pasar por un proceso en el cual lo complejo sea de fácil entendimiento para quien aprende, pues deben atender a las particularidades del contexto, la caracterización del grupo a enseñar, incluso las edades de los participantes del proceso, para poder ayudar a comprender conceptos, ideas o nociones de un saber determinado para hacerlo significativo.

Por otra parte, es importante señalar que el campo de la didáctica es muy amplio y por consiguiente no existe una única didáctica, sino las denominadas didácticas específicas, las cuales “desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza” (Camilloni, 2012, p. 23). Uno de los campos específicos de la didáctica es la didáctica de la lengua, para Anna Camps la investigación en didáctica de la lengua representa un campo complejo en dos sentidos: en tanto se constituye como “objeto de enseñanza y aprendizaje e instrumento mediador del conocimiento de los contenidos de todas las áreas de conocimiento” (Camps., 2006, p.12).

En tal sentido, la didáctica de la lengua se concibe como una disciplina de tipo teórico - pragmático, pues su campo de acción se focaliza en las prácticas y usos sociales de la lengua y por tanto constituye un escenario propicio para la apropiación de conocimientos de la cultura oral y escrita.

Es importante destacar que, este aprendizaje si bien es cierto se inicia en un contexto fuera del ámbito escolar, se reafirma y materializa en la escuela a través de la interrelación

ejercida en el triangulo didáctico, es decir, “el docente, el discente y el objeto de aprendizaje, en nuestro caso la lengua” (Camps, 2012, p. 27). Esto es, que no solo se tiene en cuenta el contenido de los textos a ser enseñados sino también las formas como se enseñan, los conocimientos aportados por los estudiantes, los contextos de uso y la intención comunicativa que direcciona estos usos.

El terreno en el que se moviliza esta investigación es precisamente el de didáctica de la lengua, ya que tiene como propósito no solo establecer una propuesta de intervención áulica sino también comprender el entramado de relaciones que en la práctica de enseñanza de la escritura se tejen, pues “el estudio de las interacciones entre docente y alumnos y de estos entre si en relación con las características específicas de los contenidos que han de aprender, constituye el núcleo mas importante de didáctica de la lengua” (Ruiz, 2009, P. 216). Con relación a esto, se pretende crear situaciones comunicativas incentivadoras del gusto por la escritura en las cuales los niños encuentren razones para emprender un escrito, para lo cual es necesario la mediación por parte del docente en cuanto al tratamiento de los contenidos que se aspira enseñanzar y aprender, a fin de conocer no solo la estructura de un texto sino de saber los usos del mismo en contexto.

6.3 Proyecto pedagógico de aula

“El niño va a la escuela a ver como la oruga se convierte en mariposa”

Rita Florez

Los proyectos pedagógicos son una propuesta didáctica originada a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX con la llegada del movimiento pedagógico denominado Escuela

Nueva, gracias a los planteamientos de Dewey quien pretendía una escuela “conectada con la vida y para la vida” (Muñoz, 2006, p. 193). De esta manera, se procuraba que los aprendizajes se aproximaran a la realidad social.

Al mismo tiempo, nace la pedagogía Freinet , como una alternativa a la pedagogía tradicional de antes del siglo XIX, por lo que “se enseñaba con los mismos libros y los mismos métodos” (Freinet, 2005, p. 1).

La búsqueda de medios para hacer de sus clases algo acogedor, lo llevaron a desarrollar actividades como: la clase paseo, la promoción de la imprenta con la cual registraban sus experiencias de salidas y el texto libre como una necesidad de los niños de producir textos auténticos (Freinet, 2005).

En estas dos experiencias, se evidencia acciones pedagógicas cimentadas en el interés colectivo, así como la construcción del conocimiento a partir de la práctica, por lo que se promovía el aprendizaje significativo.

Actualmente, la escuela sigue necesitando la implementación de prácticas con las cuales no solo los niños aprendan, sino también que su aprendizaje cobre sentido porque con él se generan procesos de pensamiento para el desempeño en la sociedad, porque se aprende para construir ciudadanía y porque al aprender se conoce, se descubre y en este recorrido se propende por ser feliz.

Para una práctica pedagógica de tal alcance, es necesario crear las condiciones promotoras de un aprendizaje significativo que encaminen las acciones de sus participantes, en este sentido, los proyectos pedagógicos de aula se constituyen en estrategia importante para la enseñanza y el aprendizaje en la escuela, debido a que “se originan pues a partir del interés

manifiesto de estudiantes y maestro por aprender sobre un determinado tema o problema, por obtener un determinado propósito o por resolver una situación determinada” (Rincón, 2012, p.45). Es decir, que los proyectos pedagógicos no solo cooperan en la organización del trabajo del aula, sino que son importantes por su componente dialógico, pues el aprendizaje no surge en condiciones individuales sino elaborado a partir de los aportes hechos en colectivo.

En efecto, la acción participativa ejercida dentro de los proyectos de aula, hacen que estos adquieran una función democrática al posibilitar la participación activa de sus integrantes en una situación de competencia común, sobre la cual toman decisiones al mismo tiempo que propenden por la mejora de la situación sobre la cual se interviene.

Por otra parte los proyectos pedagógicos de aula, hacen su apuesta en los currículos abiertos debido a que estos

Son flexibles, con contenidos cambiantes e interrelacionados, le asignan una importancia dominante a los procesos, utilizan las evaluaciones formativas, propugnan la interacción entre la escuela y la realidad, le dan relevancia a las diferencias individuales y al contexto social, cultural y geográfico. (Gutierrez, 2008, p. 51)

Sin embargo, la flexibilidad y manejo de los contenidos en un proyecto pedagógico puede llegar a malinterpretarse considerándolo como algo tedioso o poco efectivo para la enseñanza, este es un uno de los malentendidos que Gloria Rincón (2003) aclara diciendo

construir un currículo integrado no es entonces un asunto de encontrar asociaciones en una lista de objetivos y contenidos escolares; por el contrario, se trata de cuestionar y revisar el conocimiento escolar para tener en cuenta al sujeto y su relación con las diferentes realidades sociales. (párr. 8)

Según esto, el trabajo por proyectos requiere un tratamiento responsable de sus participantes, tanto en el manejo de los contenidos a trabajar puesto que debe existir una articulación con la problemática que se pretende resolver, como con la planificación debido a que es importante tener en cuenta los conocimientos previos de los implicados, para que sea efectiva su implementación.

Así pues, no puede llamarse proyecto pedagógico a un conjunto de actividades estéticamente bonitas contempladas dentro de un tema particular de un área específica, sino a la creación conjunta de un escenario organizado para solucionar una problemática de interés colectivo. En otras palabras, implica organizar situaciones comunicativas que promuevan la construcción del conocimiento no desde la simple repetición de conceptos ortográficos o gramaticales sino desde los usos que pueden hacerse del lenguaje en el aula a partir de las prácticas cotidianas del mismo.

De esta manera, construir una propuesta de proyecto pedagógico requiere de unas fases o pasos para su planeación que según Josette Jolibert (s.f.) (citada en Rincón, 2012) consta de cinco momentos organizados así: planificación del proyecto, realización de las tareas necesarias, culminación del proyecto, evaluación del proyecto mismo, evaluación de los aprendizajes y sistematización.

Es por esto que, contemplar el proyecto de aula pedagógico en esta investigación se constituye en pieza fundamental, debido a que esta estrategia de enseñanza y aprendizaje condensa el propósito de promoción de la escritura, a través de aquellas particularidades que movilizan el proceso escritor de los educandos, permite romper con el paradigma del maestro como único poseedor del conocimiento y porque el aprendizaje se vuelve enriquecedor en la

medida que se concibe desde la construcción colectiva y no desde la imposición del maestro. Por consiguiente, escribir en el marco de un proyecto pedagógico se considera pertinente puesto que

surge la necesidad de acudir a la escritura para cumplir unos propósitos específicos. Es decir, las preguntas ¿para qué?, ¿por qué escribir?, cobran sentido. No se escribe por escribir. Se escribe para alguien y por algo. Se genera así un contexto para la escritura en el que se pone en juego lo que se sabe tanto sobre el sistema de escritura como sobre el lenguaje que se escribe según la intención comunicativa. (Rincón, 2012, p. 66)

Por tales razones, promover la escritura desde esta perspectiva didáctica orienta la adquisición de los aprendizajes en un sentido vivencial de las prácticas reales del lenguaje y por ende adquieren mayor significación para la producción de textos de los estudiantes.

6.4 Secuencia didáctica

La enseñanza entendida como una acción que “implica una particular organización de actividades a través de las cuales un actor interviene sobre la realidad, en el marco de una serie de sucesos en curso” (Basabe, et al. 2012, p. 141). Requiere el manejo minucioso y responsable de los contenidos a enseñar. Por consiguiente, el enseñante parte de un ejercicio de organización de su práctica con unos propósitos establecidos buscando que el aprendiz adquiriera un conocimiento específico.

En el campo de la didáctica de la lengua, la organización de esta práctica se hace a través de los proyectos pedagógicos y las secuencias didácticas, las cuales permiten configurar la

práctica docente de tal manera que el lenguaje se convierte en campo de estudio pero también en el medio para adquirir propósitos comunicativos.

De esta manera, se concibe el proyecto pedagógico como la estrategia que coadyuva en la organización de la situación comunicativa, facilitador de las condiciones que favorecen la producción de texto a partir de los intereses colectivos y la secuencia como la organización de los momentos diseñados para el aprendizaje del género discursivo. Así pues, el contenido de la enseñanza de la escritura en esta investigación, se organiza a través de una secuencia didáctica que se asume como:

Una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales que se organizan para alcanzar algún aprendizaje (...) En otras palabras, una secuencia didáctica concreta unos propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje planeados por el docente, y vincula unos saberes y los saber – hacer particulares, en el marco de una situación discursiva que le otorga sentido. (Pérez y Rincón, 2009, p. 19)

Esta concepción apoya el trabajo reflexivo y práctico llevado a cabo en el aula al implementar una secuencia didáctica en lenguaje dentro de un proyecto pedagógico de aula, pues en primer lugar busca organizar el contenido a ser enseñado por parte del maestro, de tal manera que los estudiantes logren asimilar los conceptos a partir de la secuenciación del trabajo para así producir un texto. Por consiguiente, el diseño de una secuencia no es ingenuo sino que tiene una meta exclusiva que es la producción de un texto.

Dado que esta es la finalidad que persigue la secuencia didáctica, no puede planearse como una actividad donde los estudiantes escriben sin un propósito comunicativo, sino por el

contrario, requiere al igual que el proyecto pedagógico unas fases para su realización que Ana Camps (2006) desglosa de la siguiente manera:

1. Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto.
2. La producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.
3. Se plantea unos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos.
4. El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción, evaluación. (p. 3).

Por otro lado, teniendo en cuenta que el propósito es producir un texto, es necesario conocer los elementos para poder producirlos, en este caso los elementos previos a la escritura y durante la escritura, tales como los que hacen que sea clara la situación comunicativa: destinatario, propósito, desafío, contenido, la idea del tipo de texto que se va a escribir y los elementos pertenecientes a la superestructura, lingüística textual y oracional (Jolibert, 1994). De esta manera, el estudiante se familiariza con la escritura como una práctica que requiere de elementos para la elaboración de textos con sentido, que no puede generarse sin haber pasado por la reflexión acerca de ¿Por qué y para qué se escribe? ¿Qué se quiere decir? ¿a quién se dirige el texto? para luego someter el escrito a revisión y reelaboración del mismo para su producción final.

Para concluir, se aclara que la secuencia didáctica, propuesta en esta investigación busca reconocer los elementos propios de la carta, para aprender a producirlas en el marco del proyecto pedagógico de aula denominado “Cartas a los abuelos” con lo cual se busca la producción de un texto auténtico.

6.5 Prácticas sociales de la escritura

La escritura como práctica social involucra las formas como se usa el lenguaje en la vida cotidiana, hoy día, los modos de leer y escribir han cambiado así como también, los modos de relacionarse con estos procesos. Tal como lo plantea Barbero (2005) “Leer y escribir no es ese acto personal, intransferible, placentero o al revés el medio instrumental, sino que es el componente clave de la comunicación “social”. Hoy leemos y escribimos no sólo libros: escribimos libros, grafitis, músicas, internet, imágenes” (p. 1).

De tal manera, definir la escritura como práctica social lleva a que en la escuela como un espacio sociocultural- haya un aprendizaje del proceso en contexto, es decir, en situaciones comunicativas “reales”, familiares a la cotidianidad estudiantil. A partir de esto, se comprenden los propósitos comunicativos de la práctica de escribir no como una actividad rudimentaria sino como actos de habla: hacerse entender, hacer una petición, argumentar una idea o simplemente para despojarse de su mundo interno y dejar volar la imaginación a través del legado de las palabras. Todo ello, implica participar en la cultura escrita, tal como señala Delia Lerner (2001):

Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos,

entre ellos y sus autores, entre los autores mismos, entre los autores, los textos y su contexto. (p.25)

En este sentido, el acto de leer y escribir corresponde a todo el legado cultural dispuesto para ser adquirido, “a los procesos de aprendizaje en el contexto de participación en actividades sociales, poniendo atención en la construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, saberes, y habilidades aportadas por los participantes en los eventos de interacción” (Kalman, 2001, p.41). Por consiguiente, el aula como contexto permeado por diversas prácticas y acercamientos a la escritura de textos, debe ser aprovechada como una atmósfera propicia para el rescate de las experiencias con las cuales los estudiantes se incentiven a escribir, pues son estas las que movilizan la práctica de escritura en contextos reales de participación.

De ahí que los usos de la lengua oral o escrita, para Judith Kalman (2003), solo cobran sentido en las oportunidades de participación establecidas en un contexto¹ determinado, ligadas a las intervenciones de los actores tanto en las formas de intervenir como en la construcción de la situación específica. Este planteamiento convoca a la reflexión docente tanto en la planificación de la enseñanza de la escritura como en los usos de la misma en el ámbito escolar, de tal manera que dicha práctica no se distancie de los eventos que requieren de su implementación en situaciones particulares, como solicitar un permiso, pedir excusas por escrito, elaborar un cartel, escribir una receta, escribir una carta entre muchas otras situaciones.

Así las cosas, asumir la enseñanza de la escritura en la escuela desde esta perspectiva sociocultural permite que los estudiantes aprendan en interacción con los otros, pues el conocimiento no es dado, sino construido a través de la participación. Por ende, al “participar en

¹ Dinámica que ocurre en los participantes en una situación comunicativa.

los usos de la lengua escrita se revelan sus matices y se distinguen los procesos de producción de significado; circulan conocimientos, se muestra el empleo de las tecnologías, fluyen saberes, información y recursos de lenguaje” (Kalman, 2003, p.44).

Por tanto, en la escuela el contexto impulsa el acto de leer y escribir en los estudiantes, incluyendo las situaciones que afectan directamente su ser, sus modos de vida, su sentir como comunidad, sus nuevas formas de comunicación, esto dota de sentido sus escritos. Esa necesidad de cuestionarse y responderse promueve en ellos el impulso de:

Acudir a los textos buscando respuestas para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos. (Lerner, 2001, p.26)

Así mismo, el aprendizaje en este sentido, se vuelve significativo debido a las relaciones establecidas a partir del trabajo colaborativo, los roles son compartidos, el maestro se concibe como un orientador del proceso y los estudiantes como agentes activos del mismo. Significa no solo, escribir por escribir sino también tener una motivación para hacerlo, puesto que “el acto de escribir compromete profundamente la actividad de quien escribe” (Jolibert, 1991, p.15). Ya que no solo requiere de un proceso de planeación y elaboración del texto sino de la responsabilidad frente al manejo del contenido, en tanto requiere que sea coherente y consecuente para que llegue a su destino con el propósito con el cual ha sido realizado.

6.6 Género epistolar

El género epistolar, es un modo particular de escritura alusivo al uso de la carta. “Las cartas son discursos que dan cuenta de la realidad por medio de visiones interiorizadas, alentadas por la privacidad” (Maíz, 1996, p. 100). Por esta razón las cartas han tenido un componente significativo en las distintas relaciones humanas, por su componente proxémico, porque es una forma de estar cerca sin estar presente y de enviar un mensaje con un propósito muy personal.

Desde una perspectiva Bakhtiniana la lengua tiene diversos usos, en los cuales el lenguaje interviene en forma específica dependiendo de las situaciones de enunciación, a estas intervenciones las ha denominado géneros. (Marrero y Rodríguez, 2007). Para aclarar las situaciones de uso “distingue dos grupos de géneros discursivos: primarios (característicos de la comunicación discursiva inmediata, como es la comunicación cotidiana o las cartas) y secundarios propios de contextos y situación cultural más compleja como, por ejemplo, la comunicación científica o una novela) (Marrero, et al. 2007, p.38). Así pues, la carta considerada como un género discursivo primario, se torna la forma más cercana de llegar al otro por la fluidéz con la que el emisor se apropia del lenguaje al escribir. Por otra parte

El texto carta, presenta a través del lenguaje escrito, a los participantes inmediatos del proceso comunicativo epistolar: *emisor o remitente y destinatario*. De este modo, son las características estructurales de la carta (...) las que permiten que los participantes humanos reales vuelvan al otro presentes en la comunicación. (Soto, 1996, p. 155).

Ahora bien, estos dos componentes de la estructura de la carta remitente y destinatario, son importantes en tanto debe haber **alguien que escribe** y **alguien a quien se escribe**, sin

embargo, debe existir un **qué se escribe**, esto obedece a los “discursos de representación del yo” (Maíz, 1996, p.100). Entendidos como la manifestaciones internas que motivan al escritor, de esta manera, la carta puede lograr su propósito comunicativo.

Otro aspecto importante de la carta es la comunicación que se establece en un tiempo y un espacio a través de un “diálogo diferido”

la carta viene justamente a conjurar la ausencia, a intentar cubrir la distancia que separa a un yo de un tu, a un sujeto de otro, mediante un artificio discursivo que ante la imposibilidad del diálogo directo, real e inmediato, ofrece la alternativa de un diálogo diferido. (Morales, 2001, p.51)

De este modo, la carta se vuelve un elemento trascendental puesto que por medio de este género se le atribuye significado a la existencia, se hace visible la subjetividad, se establece una cercanía a través del discurso y se genera un ambiente de confianza que posibilita la fluidez en su realización.

Esta investigación pretende trabajar las cartas personales como pretexto para motivar la escritura en los niños, pues en sus eventos escritores se nota una gran inclinación por este género discursivo, de igual manera, a través de las cartas se busca escudriñar su mundo interno, así como la posibilidad de acercamiento de los niños con sus pares, con el maestro y con sus familias.

6.7 La voz ¿para qué?

“El lenguaje es una práctica social y como tal se materializa y concreta en el diálogo, esto es, en un intercambio o interacción comunicativa entre personas, que se produce en un contexto

determinado. Su planteamiento es dialógico y dialéctico, lo que define un escenario polifónico conformado por multiplicidad de voces”

Bakhtín (2007)

La voz a la que se refiere el pensador ruso Bakhtin, en la anterior cita, plantea la relación de lenguaje-contexto-interacción-diálogo. A partir de esto, tanto para Bakhtín como para Freire, se puede señalar que el lenguaje es un fenómeno humano que significa acción, pues es a través de la interacción con las palabras y los enunciados que se puede llegar a participar en una sociedad. De ahí que las formas de participación en una sociedad sean diversas al igual que los usos del lenguaje. Se puede participar para ganar prestigio, para obtener un logro, para defender una postura frente a algo que se considera injusto, o para ofender, denigrar, calumniar.

Todo ello, configura la voz: “interacción con sus semejantes mediante el lenguaje entendido como acto ético, como acción, como comunicación dinámica, como energía.” (Bubnova, 2006, p.100)

Desde este punto de vista, la escritura desde Bajtín, señala Bubnova, no es sino la transcripción codificada de las voces capaz de transmitir los sentidos de este diálogo ontológico —puesto que según Bajtín ser es comunicarse dialógicamente” (Bubnova, 2006, p.100). De ahí que, el diálogo indica responsabilidad con el otro, reconocimiento como un ser que piensa y contribuye con sus palabras en la transformación de la subjetividad de su interlocutor.

Este tipo de interacciones sociales o modos de participación, provoca reacciones en los interlocutores, a esta dinámica es a la que Bakhtín (Marrero, et al. 2007) ha denominado

“enunciado” entendido como el compromiso que tiene un oyente por emitir una respuesta. En consecuencia, se puede pensar que este intercambio de enunciados y relaciones humanas se constituyen en relaciones dialógicas puesto que “el diálogo es este encuentro de los hombres mediatizados por el mundo, sin que se agote, por tanto, en la relación yo-tú” (Freire, 1975, p. 97).

Mas aún, la participación no puede basarse en relaciones de poder porque las palabras no le pertenecen unánimemente a nadie, ni es “un acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni tampoco volverse simple cambio de ideas que deben ser consumidas por los permutantes” (Freire, 1975, p. 98). En este sentido, el diálogo se constituye como práctica del lenguaje que posibilita transformaciones a través del mismo, se interactúa con los otros por medio de los gestos, las expresiones o los escritos, estos a su vez mediatizados por unas intenciones comunicativas.

Pensar en el lenguaje como una práctica social, lleva a pensar en los espacios en los cuales se vivencian dichas interacciones, la escuela por ejemplo, como lugar privilegiado de interacciones entre estudiantes, maestros, personal administrativo y demás se vuelve un espacio enriquecedor para la participación. Sin embargo, no siempre estas interacciones se dan en un plano dialógico debido a la verticalidad de las relaciones.

Un ejemplo de ello, lo afirma Pérez (2007) en las dinámicas aúlicas que actualmente aún se evidencian con los estudiantes

La posibilidad de intervenir para hablar de su subjetividad es absolutamente reducida en muchos espacios institucionales, y en la escuela pública todavía existe el coro, la

profesora dice una cosa y los niños contestan, los cuarenta en coro, una sílaba o una palabra. (párr.13)

De manera que, es importante reflexionar acerca de la concepción de posibilitar la voz en el aula y en la Institución, pues tal como plantea Meirieu (2013) no se trata de imponer la voz sino de vivir la democracia como un valor, “eso es el respeto de la alteridad en la construcción del bien común” (p.10). y agrega además

El valor de la democracia es buscar, tratar de convencer sin vencer. Convencer respetando la inteligencia del otro, y sin utilizar ni el control, ni la sumisión que en vez de ayudarlo a elevarse, hace a la sumisión del otro. (p.10)

Así pues, concebir la escuela y el aula como escenarios democráticos, implica la recuperación de experiencias con las cuales todos se enriquezcan, así como, crear espacios para la argumentación, el planteamiento de hipótesis o la toma de decisiones.

Para esta investigación, es muy importante las voces de los niños, padres de familia, maestros, porque se entiende que con las palabras se hacen cosas, pues es por medio de ellas, de las opiniones, los planteamientos y las apuestas pedagógicas que se busca fortalecer el trabajo de aula.

Se estima pertinente para el logro de estos propósitos, el recate de las voces a través de las cartas, pues se considera este género discursivo como un medio con el cual se puede llegar a “ser con el otro” y “para el otro” mediante la construcción de sentidos propios a las subjetividades de sus participantes.

7 Metodología

7.1 Tipo de investigación

La metodología llevada a cabo en esta investigación es de tipo cualitativo, puesto que tal como lo plantea Hernández, Fernández, Baptista (2010) “es un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos”. (p.10) es decir, pretende acercarse a la realidad para comprender las problemáticas que desde ella emergen, y a su vez busca describirlas y analizarlas para originar transformaciones en las mismas.

El enfoque en el cual se fundamenta es “La investigación acción”, teniendo en cuenta que “es una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada” (Suarez, 2002, p.42). Se considera pertinente este enfoque dentro de la presente investigación como posibilidad de reflexión y acción sobre la realidad que se procura transformar. Este enfoque además tiene un valor agregado que es el trabajo colaborativo, mediante el cual se busca hallar soluciones a la problemática que aqueja las dificultades que presentan los estudiantes del ciclo II con la escritura.

Teniendo en cuenta esto, la presente investigación parte del trabajo reflexivo realizado por la maestra en cuanto a la manera como imparte su práctica de enseñanza del lenguaje,

buscando implementar estrategias que cooperen para impulsar en sus estudiantes la producción de texto.

Por otra parte, la investigación acción se vale de unos procedimientos o momentos claves: “fase de reflexión inicial, fase de planificación, fase de acción y fase de reflexión, generando esta última un nuevo ciclo de investigación” (Suarez, 2002. p. 43). Los momentos de esta investigación se despliegan en el diseño metodológico que se expone a continuación.

Así también, la investigación acción se vale de diversos elementos para la recolección de datos, todo ello con el fin de

Conocer mejor una situación nos es de utilidad: registros anecdóticos, notas de campo, observadores externos, registros en audio, video y fotográficos, descripciones ecológicas del comportamiento, entrevistas, cuestionarios, pruebas de rendimiento de los alumnos, técnicas sociométricas, pruebas documentales, diarios, relatos autobiográficos, escritos de ficción, estudio de casos, etc. (Hopkins, 1989; Winter, 1989, citado en Suarez, 2002, p. 42).

Para la recolección de datos de esta investigación, se obtienen los datos del diario de campo y los escritos epistolares de los niños. El diario de campo “es la representación textual del trabajo de campo” (Guber, 2001, p.125). mediante los registros se pretende observar, los eventos que permiten dar cuenta de la transformación en la práctica de enseñanza y aprendizaje.

Los escritos epistolares, sirven para identificar la influencia de la implementación del proyecto “Cartas a los abuelos” en la vida de los niños, las dinámicas que se generan a partir de la participación en un tema de interés común, así como también el reconocimiento de la

estructura del texto y los propósitos comunicativos elaborados por los niños a través de sus escritos.

7.2 Contextualización



Dirección: Carrera 1° Este N° 65 D 01 sur
 Localidad: Quinta (Usme)
 Modalidad: Técnico
 Género: Mixto
 PEI: "construyendo una educación con responsabilidad, libertad y sentido social"
 E-mail: colpaulofreire@redp.edu.co

Figura 1. Fotografía del Colegio Distrital Paulo Freire.

El Colegio Distrital Paulo Freire es una Institución fundada como uno de los “Mega colegios” del Distrito Capital, ubicado en la Localidad Quinta (Usme). Actualmente, brinda formación a 2.970 estudiantes de las dos jornadas, cuenta con una planta docente de 120 maestros de la jornada mañana y tarde y la población estudiantil pertenece a los estratos 1 y 2.

La Institución desde sus inicios ha sufrido transformaciones. En el año 2006 en el marco de del Foro educativo local se circunscribe como la sede D denominada “Nuevo Milenio” del colegio Fabio Lozano Simonelli. En febrero 22 la SED concede su funcionamiento con la resolución 690 que luego fue modificada por la resolución 994 del 9 de Marzo de 2007, dándole el carácter de colegio técnico. El 9 de Mayo del 2007 con la resolución 1915 el colegio cambia el

nombre por Colegio Paulo Freire IED, haciendo honor al pedagogo brasilero Paulo Freire, quien promovió la pedagogía crítica. Su misión está basada en:

Ofrecer una educación integral de calidad, mediante la articulación de los ciclos propedéuticos desde la educación inicial hasta la educación superior y la proyección empresarial, al promover el desarrollo de las competencias básicas, ciudadanas y laborales en los niños y jóvenes de la localidad de Usme, como personas autónomas, responsables, comprometidas, con sentido crítico y pluralista, capaces de forjar el mejoramiento de su calidad de vida. (Manual de convivencia, 2014, p.33).

Y su visión:

El colegio Distrital Paulo Freire en el año 2020, se consolidará como una institución vanguardista, de calidad y excelencia; líder en la educación de personas integra, autónomas, críticas y competitivas, capaces de incluir en su proyecto de vida la formación profesional y el desarrollo empresarial de acuerdo a los desafíos de un mundo permanentemente cambiante. . (Manual de convivencia, 2014, p.33).

Este colegio está posicionado como uno de los colegios con miras a transformaciones a corto plazo en el Distrito, por lo que llegan múltiples proyectos y actividades impartidas desde la SED (Secretaría de educación del Distrito) para ser ejecutadas. Sin embargo, debido a los cambios en el currículo que se siguen gestionando, la tendencia es a que todavía no haya una política institucional con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura, razón por la cual estos procesos se han visto afectados y esto se refleja en los bajos niveles de comprensión, análisis y producción textual que poseen los niños.

Cabe destacar que un buen número de niños, se encuentran en situación de riesgo social, así como también, con frecuencia permanecen solos o en compañía de cuidadores ajenos a sus familiares, por lo que no hay un acompañamiento constante en el desarrollo de sus actividades académicas.

Los niños que participaron en la intervención didáctica, son los niños del curso cuarto de primaria (404) de la Institución, de quien es directora la maestra. Sus edades oscilan entre los 9 y 12 años de edad. Muchos de los estudiantes han reprobado su año escolar y otros son nuevos en el colegio, por lo que se considera un grupo diverso y heterogéneo.

7.3 Diseño metodológico

Teniendo en cuenta la ruta planteada desde el enfoque de investigación – acción se organizó el trabajo de campo en cinco fases. (Ver figura 2)

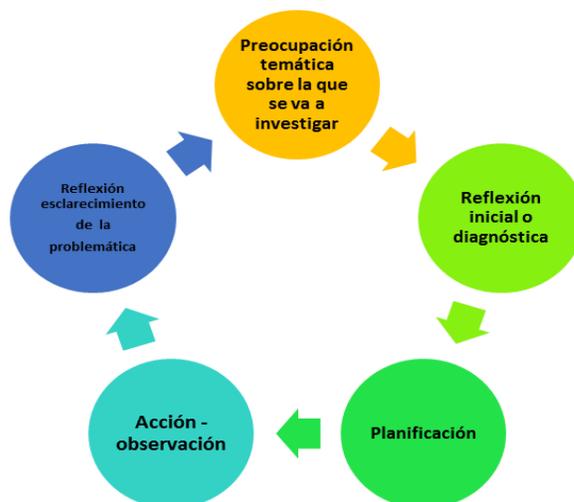


Figura 2. Esquema de investigación - acción planteado por Kemmis y Mc Taggar 1988.

7.3.1 Preocupación temática.

En esta fase se hizo una lectura de la realidad para identificar las posibles causas de las dificultades que presentaron los niños en el área de lenguaje. Se hicieron observaciones de algunas prácticas de enseñanza de los docentes del colegio y a partir de lo observado se procedió a realizar un diagnóstico tanto de las prácticas de enseñanza de la escritura como de las interacciones hechas por los estudiantes con dicha práctica.

7.3.2 Reflexión inicial o diagnóstica.

A partir de los primeros hallazgos en cuanto a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura, se planteó el problema de investigación y la pregunta a la cual se buscó dar solución. Siendo conscientes que este trabajo requería de un proceso de reflexión por parte de la docente para mejorar la práctica de enseñanza, pero también de tener en cuenta las particularidades del contexto y de grupo para así aprovechar los aportes que desde sus experiencias emergían y por consiguiente incentivar el gusto por la escritura.

7.3.3 Planificación.

Para la planificación del proyecto inicialmente se organizó en el mes de febrero una actividad para la clase de inglés, con motivo de la celebración del día de *San Valentín*. Esta actividad se realizó con los cuatro grupos de cuarto primaria del colegio y tenía por objeto

evidenciar el tipo de texto que era del agrado de los estudiantes. Se sugirió escoger entre cartas y tarjetas, observando una inclinación de la mayoría por la escritura de cartas.



Figura 3. Fotografía de la clase de inglés para la selección del texto de interés.

Una vez reconocido el texto de interés que movilizó los gustos estudiantiles, se procedió a realizar una presentación de tres posibles proyectos para ser implementados en el aula de los estudiantes del grado 404 del cual la maestra investigadora era directora de curso. Los proyectos se denominaron así: *“Te regalo mi voz”*, *“Cuentos y cartas”* y *“Cartas a los abuelos”*, estos fueron sometidos a votación quedando como proyecto ganador el proyecto *“Cartas a los abuelos”*.



Figura 4. Secuenciación de la elección del Proyecto pedagógico de aula.

Por último se recogieron los intereses de los estudiantes para la planificación conjunta del proyecto, mediatizado por las preguntas realizadas por la maestra a partir de los siguientes interrogantes (Rincón., 2012, p.31). (Ver tabla 1)

Tabla 1. Listado de intereses de los estudiantes para la planeación del proyecto.

PREGUNTAS PARA LA PLANIFICACIÓN	PLANTEAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES
<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué vamos a aprender? 	Vamos a aprender a escribir cartas.
<ul style="list-style-type: none"> ¿Por qué? 	Porque queremos mucho a los abuelos.
<ul style="list-style-type: none"> ¿Para qué? 	Para ponerlos contentos. Para expresarles amor.
<ul style="list-style-type: none"> ¿Con quiénes? (personas que van a participar). 	Familias, abuelos, artistas.
<ul style="list-style-type: none"> ¿Dónde? 	Vamos a reunirnos en nuestro colegio, en el aula polivalente o en el comedor.

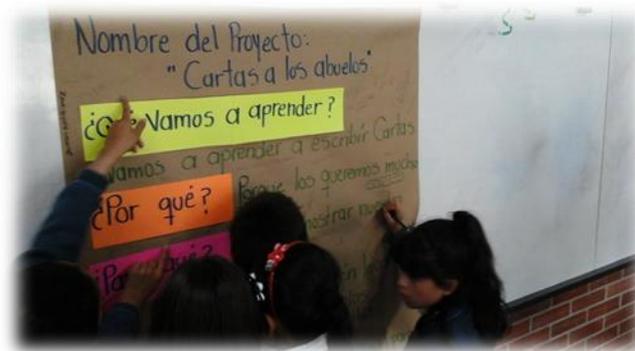


Figura 5. Planificación conjunta del proyecto.

Con base en los planteamientos de los estudiantes, la maestra realizó la planeación del proyecto de aula y la secuencia didáctica en 6 fases, organizadas en un formato. Los momentos

en los cuales se refleja el desarrollo de la secuencia se encuentran en las fases 2, 4 y 5 de la planeación.

7.3.4 Acción – observación.

7.3.4.1 Proyecto pedagógico de aula y secuencia didáctica: intervención didáctica para la enseñanza de la escritura.

La ruta metodológica que se tuvo en cuenta para la planificación del proyecto pedagógico de aula es la planteada por Gloria rincón (2012). (Ver figura 6)



Figura 6. Ruta metodológica para la ejecución del proyecto pedagógico de aula.

La planeación se organizó acogiendo los intereses de los estudiantes, sin embargo el tratamiento de los contenidos se hizo a través de la revisión de la literatura, buscando textos que incluyeran tanto el tema de los abuelos como el de las cartas.

Se seleccionaron los textos “Para animar a escribir” y “Cartas a papá Noel” de Luis María Pescetti.

El cuento “Guillermo Jorge Manuel José”. Autora Mem Fox.

El libro “Querida abuela, Tu Susi”. Autora Christine Nöstlinger.

Video: “Cuento el gato con cartas”

El cortometraje de la película “Up”.

Se consideró pertinente la secuencia didáctica dentro del proyecto pedagógico de aula teniendo en cuenta que esta se organiza atendiendo una ruta metodológica que conlleva a la producción de texto, para la organización de la secuencia se tuvo en cuenta los pasos propuestos por Josette Jolibert (1994, p. 82). (Ver figura 7)

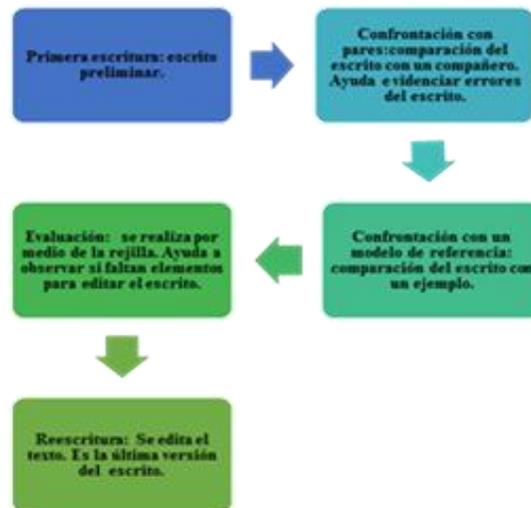


Figura 7. Ruta metodológica para la planeación de la secuencia didáctica.

De igual manera, la secuencia didáctica brindó los elementos necesarios para organizar la estructura de la carta, desde los aspectos correspondientes a la superestructura como aquellos que

tienen que ver con el sentido del texto. Por otra parte, los estudiantes lograron reconocer el destinatario como un interlocutor válido, con el cual se entabla una relación dialógica aún en la distancia.

Dado la flexibilidad del proyecto y las dinámicas institucionales que en ocasiones no permitieron la culminación de las actividades, se planearon dos sesiones más para poder cumplir con los propósitos trazados.

A través del proyecto se generaron situaciones comunicativas que permitieron acercarse a la escritura de una forma dinámica y sin presiones. Los estudiantes quienes consideraban la escritura de texto como algo tedioso e impuesto, pudieron establecer un vínculo con la práctica en un ambiente significativo. El trabajo con sus abuelos hizo la apertura a otras posibilidades de aprendizaje desde la emoción, la sensibilidad y el afecto.

La evaluación se consideró formativa en tanto no pretendió sancionar el error sino tomarlo como posibilidad de avance hacia el mejoramiento de la práctica de escritura. La actividad metalingüística permitió evidenciar las falencias para mejorar el escrito, los puntos de vista también se consideran momentos evaluativos que se tuvieron en cuenta en la construcción del conocimiento.

A continuación se presenta la planeación desarrollada con los estudiantes.

Tabla 2 Planeación del proyecto y la secuencia didáctica.

Planeación proyecto pedagógico “cartas a los abuelos” y secuencia didáctica				
Actividad	Objetivos	Actividades	Recursos	Evaluación

<p>Sesión 1</p> <p>Una carta para ti</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Generar una situación en la cual se motive a los estudiantes a escribir. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentar imagen del autor Luis María Pescetti, indagar acerca de si alguien lo conoce. Comentar que es escritor y vive muy lejos, ubicar en un mapa el sitio en donde vive y luego decirles que ha llegado una carta para ellos de su parte. 2. Proyectar la carta y leerla en voz alta. (previamente se entregará a cada niño para que sigan la lectura). 3. Pedirles que respondan la carta al autor. 	<p>Imagen del autor, mapa, proyector, cartas para los niños, lápiz, colores, marcadores.</p>	<p>¿Qué aprendimos? ¿Qué fue lo que más me gustó? ¿Que faltó? ¿Qué propuestas de mejoramiento propongo?</p>
<p>Sesión 2</p> <p>“El gato con cartas”</p> <p>Una aventura para aprender a escribir</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la organización estructural de la carta. • Identificar tipologías de cartas en el video. • Realizar la primera escritura de la carta a uno de los personajes del video. • Confrontar el escrito con un compañero para evidenciar posibles errores. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observar el video del cuento “El gato con cartas”, a partir de allí comentar acerca algunas características de las cartas presentadas. 2. Solicitar escribir a alguno de los personajes del cuento. 3. Organizarse por parejas para realizar la confrontación. 4. Presentar modelo de carta y realizar individualmente el registro de los errores obtenidos. 5. Realizar reescritura de la carta en limpio. 6. Tarea: traer fotos de los abuelos. 	<p>Auditorio del colegio, video beam, papel kraf, marcadores, lápices, colores rejilla de registro.</p>	<p>Rejilla de evaluación</p> <p>Ver formato anexo</p>
<p>Sesión 3</p> <p>“Guillermo Jorge</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar a los niños acerca de las 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La maestra irá vestida de abuelita. Se proyectará el cuento 	<p>Proyector, traje de abuelita, buzón, papel, lápices, colores,</p>	<p>¿Qué aprendimos? ¿Qué fue lo</p>

<p>Manuel José”</p> <p>Nos aproxima al mundo de los abuelos.</p>	<p>necesidades que tienen los abuelos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover un ambiente que permita describir las características de los abuelos. • Hacer uso de las características de la carta para escribir a sus abuelos. • Crear una muestra fotográfica de los abuelos a través de un collage. 	<p>de “Guillermo Jorge Manuel José” y se hará uso de las estrategias de lectura.</p> <p>Antes de la lectura: Leer título, la imagen para saber acerca de quien hablaremos, autor.</p> <p>Durante la lectura: Leer en voz alta haciendo uso de entonación.</p> <p>Después de la lectura: comentar acerca de ¿Qué sucedía con la abuelita del cuento? Mostrar las fotos de sus abuelitos que hayan traído y describirlos brevemente. Luego consignaremos las fotos en un collage.</p> <p>2. Teniendo en cuenta las pautas para realizar la carta se realizará la primera escritura para entregar a los abuelos (dejarlas en el buzón).</p> <p>3. Tarea: Los abuelos responderán la carta y la depositarán en el buzón.</p>	<p>cartulina, fotografías, pegante, marcadores.</p>	<p>que más me gustó? ¿Que faltó? ¿Qué propuestas de mejoramiento propongo?</p>
<p>Sesión 4</p> <p>Proyección de la película “Up”</p> <p>La escritura desde una experiencia afectiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar similitudes y diferencias encontradas en los abuelos tanto de la película como del cuento. • Practicar la escucha y observación atenta, a través del video. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los niños tomarán las cartas que sus abuelos han enviado para leerlas. 2. Proyectar la película. 3. Comparar las características de la abuela del cuento anterior con las del abuelo de la película. 	<p>Película, video beam, rejilla de registro, papel, lápices, colores, marcadores, buzón.</p>	<p>¿Qué aprendimos? ¿Qué fue lo que más me gustó? ¿Que faltó? ¿Qué propuestas de mejoramiento propongo?</p> <p>Rejilla registro características</p>

				de los abuelos Ver anexo
<p>Sesión 5</p> <p>Escritura y confrontación</p> <p>Una oportunidad para formarse como productores de texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> Tener en cuenta las pautas para la escritura de una carta. Realizar un ejercicio de escritura comparativa que muestre el error como oportunidad de aprendizaje. Reescribir el texto teniendo en cuenta la corrección previa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escribir una carta de invitación a participar de un encuentro con sus nietos en el aula. 2. Leer fragmento de carta del texto "querida abuela... tu Susi" 3. Comparar su escrito y subrayar aquello que muestra el texto y no tenemos. 4. Mostrar el fragmento en una diapositiva e ir haciendo nuestras correcciones. 5. Llenar el registro. 6. Edición final de la carta. 	Fotocopia fragmento, diapositiva, proyector, papel, lápices, colores, marcadores.	<p>¿Qué aprendimos?</p> <p>¿Qué fue lo que más me gustó? ¿Que faltó? ¿Qué propuestas de mejoramiento propongo?</p>
<p>Sesión 6</p> <p>Culminando el recorrido</p>	<ul style="list-style-type: none"> Dar a conocer la experiencia llevada a cabo dentro del aula. Recoger aportes de la comunidad educativa para enriquecer trabajos futuros. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación en el auditorio a través de video de la experiencia trabajada en clase. 	Compendio de trabajos escritos, muestra fotográfica, video con la recopilación de entrevistas y recorrido de la experiencia.	Preguntas evaluadoras del proyecto para el público asistente.

7.4 Reflexión esclarecimiento de la problemática.

Se entrevistaron cuatro estudiantes para reflexionar acerca de lo aprendido durante la implementación del proyecto pedagógico de aula, en sus respuestas se puede evidenciar la transformación de los estudiantes en su proceso de escritura, de sensibilización hacia el adulto

mayor y los propósitos comunicativos que pueden lograr a través de sus escritos. (ver anexo 12.4)

De igual manera, el análisis de los registros del diario de campo y los escritos epistolares lograron demostrar la importancia y pertinencia de transformar las prácticas de enseñanza para obtener mejoras en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como la necesidad del trabajo cooperativo en la escuela.

8. Análisis de categorías

El análisis de categorías se ha hecho de manera inductiva, a partir de la transcripción de los diarios de campo y la selección de la muestra de 6 escritos epistolares. Las intervenciones se han organizado en datos y descriptores. Dichas intervenciones han sido insertadas en tres grandes ejes: Proyecto pedagógico de aula, secuencia didáctica y voces de los niños que son a los que apunta el desarrollo del trabajo investigativo.

Luego de la lectura rigurosa de los descriptores, se encontraron elementos de similitud temática que fueron organizados dentro de los ejes grandes de la investigación.

Tabla 3 Categorización.

Categoría proyecto pedagógico de aula	Definición
Organización de la situación comunicativa	Intervenciones o acciones que tienen los participantes dentro de un contexto de comunicación determinado.
La participación para posibilitar la voz	Intervenciones de los niños para la toma de decisiones o posición crítica ante alguna situación.
La evaluación como dispositivo de aprendizaje	Acciones evaluativas encaminadas a observar los avances dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.
Categoría secuencia didáctica	Definición
Estrategias de lectura	Pasos que sigue la maestra para llevar a cabo la lectura con los estudiantes.
La maestra como promotora de escritura	Acciones de la maestra dentro de la secuencia

	didáctica, encaminadas a incentivar la escritura en los niños y abuelos.
Categoría voces de los niños	Definición
¿Por qué, Para qué y Para quién escriben los niños?	Funciones, razones y reconocimiento del destinatario en los escritos epistolares de los niños.
La escritura de cartas permite la emancipación	
La carta permite la expresión de sentimientos	
Para reconocer al otro como un ser que siente (otredad)	
Para evocar la fantasía	
Para hacer dedicaciones	
Para informar	
Para contar eventos de la vida cotidiana	
Para comunicarse con quienes no están en este mundo	
Escriben a personas de otro País	
Escriben a sus seres queridos	
Escriben a personajes de los cuentos	

9. Interpretación

Pretender interpretar un proyecto de producción de cartas convoca necesariamente a pensar en las prácticas pedagógicas y didácticas que el maestro involucra, en su quehacer.

Esto significa, asumir una postura crítica en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, pues es desde las propias concepciones que se puede llegar a ejecutar acciones permeadas de sentido en la vida escolar.

Desde mi propia práctica como maestra, siento que todo ha comenzado por un proceso reflexivo emprendido desde hace algún tiempo, de querer transformarme para de esta manera, poder transformar las vidas de otros a través de la enseñanza de la escritura constituida como un proceso pero también como posibilidad de vinculación de la vida a la escuela.

Comprendía lo necesario de cambiar algunas formas de impartir mi práctica de enseñanza y con ello ver si se lograba que los niños obtuvieran avances en sus procesos escritores; fueron días de pensar y plantearme ¿Qué sería lo mejor para ellos? ¿Cómo iba a ayudarlos a comprender que la escritura nos constituye y con ella podemos alcanzar muchas metas? ¿Cómo rescatar sus experiencias sin imponer mis intereses? ¿De qué manera fusionar la teoría con la práctica sin que ello se notara como una copia y repetición de conceptos? (Carta de la maestra a los padres de familia – socialización proyecto)

Consolidar una práctica pedagógica en la cual el conocimiento se construya, implica pensar en el contexto de implementación, pues son las particularidades del contexto las que enriquecen las dinámicas escolares. Los intereses de los estudiantes, sus inquietudes, sus

vivencias, los eventos cotidianos y comunes al colectivo de estudiantes son los que otorgan un sentido al currículo.

“Comencé a trabajar para llevar a cabo una propuesta que pasara del encanto a la acción conjunta y dinámica de lo que implica enseñar y aprender” (ver anexo 12.3 Carta de la maestra a los padres de familia socialización proyecto).

El proyecto pedagógico como una estrategia que acoge las necesidades escolares y permite acercarse al mundo de los niños a través de la participación conjunta, se torna en un escenario apropiado para “aprender a aprender”.

Para este trabajo es importante rescatar tres elementos: las prácticas pedagógicas de un proyecto de aula basado en cartas, la secuencia didáctica para la enseñanza de la escritura y las voces de los niños en sus escritos epistolares.

9.1 Prácticas pedagógicas de un proyecto basado en cartas

Los seres humanos somos por naturaleza curiosos. Estamos buscando con frecuencia aquello que nos atrae, nos invite a indagar a explorar a conocer. Estas búsquedas comienzan a realizarse desde muy niños y se hacen a partir de un interés muy personal por descubrir algo nuevo.

Cuando se ingresa a la escuela, esos intereses siguen circulando las aulas, son múltiples como diversos, están cargados de experiencias, de emociones, de un componente subjetivo propio de cada individuo que hace que cada punto de vista se encuentre o se distancie. Es decir,

somos seres socialmente permeados por una cultura y es la escuela como espacio social, la encargada de trabajar con los saberes que circunda la cultura de los niños.

Desde esta perspectiva, asumo el proyecto pedagógico de aula como una estrategia de enseñanza y aprendizaje posibilitadora de encuentros entre el mundo escolar y la realidad de los niños. Por esta razón, pensar en un proyecto de aula con base en cartas tiene unas características propias de los niños del ciclo II del Colegio Paulo Freire, ya que como primera medida parte de un acercamiento a los intereses estudiantiles para desde allí emprender un trabajo reflexivo concatenado por el saber disciplinar de la maestra y las experiencias previas de los niños.

No obstante, partir de un interés no es suficiente si no se crean las condiciones necesarias para la construcción del conocimiento, a esto me refiero no solo al uso de los recursos materiales sino al escenario para que el aprendizaje se genere en situaciones comunicativas reales. Para ello, es trascendental planificar el trabajo, esto marca el norte de la propuesta pues a través de la planificación se conocen los propósitos a alcanzar.

Es en este sentido, que los proyectos de aula cobran un significado importante en la escuela, pues el trabajo no es de competencia exclusiva del maestro sino de los implicados en la realización del mismo. Así pues, el maestro se vuelve un mediador en el proceso, pues se encarga de recolectar la información concerniente a los gustos estudiantiles pero también de la organización de la práctica a través de la selección de textos, contextos e ideas que pueden surgir en un momento determinado.

Así también, los proyectos de aula tienen un componente ético y político, pues tienen que ver no solo con la responsabilidad de afianzar los saberes de la cultura sino también vivenciar la

democracia por medio de la participación, se trabaja desde un saber de la vida y para la vida misma.

Los niños, se sentían muy entusiasmados, podría afirmar que su emoción radicaba en sentirse parte de una planeación producto de sus intereses y por consiguiente eso los motivó a desarrollar sus actividades con gran satisfacción”.

“Así mismo, aprendimos que no solo el maestro tiene un conocimiento universal sino que el conocimiento lo construimos a viva voz, se podía dictar a la maestra en lugar de ser ella quien ejerciera esa posición siempre. (ver anexo 12.3 Carta de la maestra socialización proyecto)

Además, un maestro que vivencia la democracia en el aula, reconoce la importancia que tienen los otros como creadores de conocimiento, de esta manera sabe que su quehacer se alimenta de los otros y vuelve a los otros transformado. Reconoce la importancia de la familia como promotores de un saber y busca involucrarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje para dar continuidad a esos saberes.

Por tales razones, el proyecto pedagógico de aula con base en cartas hizo una apertura al conocimiento en un sentido distinto a la concepción de la enseñanza instrumental, que cobró vida a través de la motivación de los niños por acercarse un poco más al mundo de sus abuelos.

A continuación se presentan elementos importantes para la planificación e implementación de un proyecto pedagógico de aula.

9.1.1 Organización de la situación comunicativa.

El trabajo en el aula debe ser pensado con antelación para que sea significativo y se logren los propósitos planteados, para ello se hace necesario la organización de las condiciones físicas, de tiempo, de regulación de la actividad, de los propósitos que se persiguen, de establecer roles dentro de las situaciones comunicativas. Ana Camps, (2003) define que “el contexto se puede tomar como situación (...) y como espacio social, como comunidad de discurso en que los participantes asumen roles diversos y comparten conocimientos y tipos de discurso” (p. 24). Un ejemplo de esto se observa en el siguiente registro.

Los estudiantes ingresan en silencio al aula polivalente del colegio y se muestran expectantes debido a que con antelación se les ha comunicado que recibirán una carta de alguien extranjero que desea conocerlos. En el telón se encuentra proyectado solo el nombre del personaje “Luis María Pescetti”, mientras se acomodan en las sillas observan con atención el telón (Diario de campo Sesión 1).

Ratifico la importancia de crear un ambiente propicio para implementar la enseñanza, pues sólo a través de acciones pensadas es que se puede ver reflejado los buenos resultados de los aprendizajes en los estudiantes. Más aún, la organización del trabajo dentro de una situación comunicativa real lleva a que los estudiantes se sientan parte activa de su proceso de aprendizaje, regula las acciones en el aula y permite que el trabajo sea más armónico.

9.1.2 La participación para posibilitar la voz.

“Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo. Los hombre se educan entre sí con la mediación del mundo”

Paulo Freire

Desde una perspectiva Freiriana, se entiende que no puede haber diálogo si se niega al otro la posibilidad de hablar, de participar, de opinar. En este sentido, los proyectos pedagógicos se convierten en posibilidad para viabilizar las interacciones de los niños en el aula, pues no solo se habla para responder a una pregunta, porque la voz dentro de un proyecto tiene muchas finalidades.

A través del “Proyecto Cartas a los abuelos” los niños se reconocieron como sujetos con derechos, que se validan mediante la participación en una dinámica de respeto por el otro. Las participaciones acontecidas durante el proyecto se manifestaron a partir del diálogo, en el cual se observa una participación para opinar, para tomar decisiones, para tener una postura crítica y para dictar al maestro.

9.1.3 La evaluación como un dispositivo de aprendizaje.

Es importante aclarar el término dispositivo en esta categoría, pues se entiende por dispositivo algo que se dispone para obtener un fin o propósito determinado.

La evaluación, hace parte de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, pues es por medio de ella que se puede llegar a conocer los avances obtenidos durante el mismo para así, pasar a otro momento de mayor exigencia en el campo del conocimiento.

La evaluación durante el proceso de implementación del proyecto tuvo una transformación positiva en las concepciones de los niños y la maestra, puesto que se concebía como un elemento dispuesto para obtener una calificación o aprobación de las acciones realizadas. A medida que se fue implementando el proyecto, se vivieron muchos momentos en los cuales la evaluación estuvo presente sin que la nota fuera un requisito fundamental para

realizar aportes que contribuyeran al mejoramiento del proceso. Las evaluaciones desarrolladas en el proyecto fueron: evaluación diagnóstica, evaluación por medio de rejillas, autoevaluación, evaluación por pares, evaluación del proceso por parte de los padres y de los niños.

9.2 Secuencia didáctica para la enseñanza de escritura de cartas personales.

La secuencia didáctica, es una herramienta para la organización de la práctica de enseñanza cuya pretensión es la producción de un texto que puede ser oral o escrito.

Incluir una secuencia didáctica para la enseñanza de la escritura de cartas implicaba crear el escenario para que los estudiantes se acercaran al proceso de una forma amena, en un paso a paso que iba de lo más sencillo a lo más complejo, de la lectura de cartas por placer al conocimiento de su estructura y producción textual.

Es a través de la secuencia didáctica que la maestra organizar el trabajo en forma de acercamientos al conocimiento de un tipo de texto, teniendo en cuenta que cada texto tiene unas particularidades para su producción, un contexto y un destinatario que cambia de acuerdo a la situación comunicativa.

Enseñar a producir cartas implicaba familiarizarse con este género discursivo, que se convirtió también en un acercamiento a la literatura, así fue como se leyó a Luis María Pescetti, en “Cartas a Papá Noel”, a Christine Nöstlinger en “Querida abuela, tu Susi” o a Mem Fox en “Guillermo Jorge Manuel José”. De esta manera, se pretendía que los estudiantes reconocieran elementos que compone la carta y así iniciar un boceto preliminar de su escritura.

La primera escritura, es el primer intento de la producción textual, que recoge las intuiciones, ideas y pensamientos del escritor. En la primera escritura se debe tener en cuenta ¿Qué se escribe? y ¿Para quién se escribe?

El conocimiento del destinatario es un elemento importante de la escritura, pues la escritura es para alguien. Los destinatarios de nuestra secuencia fueron distintos, se escribió a Pescetti, a los personajes de los cuentos y a los abuelos.

Así mismo, la lectura transversalizó el desarrollo de la secuencia, dado que aunque es un proceso distinto de la escritura, se vuelve necesario en la implementación ya que se “lee para poder escribir” y “se escribe para ser leído por alguien”. Los textos leídos cooperaron para identificar elementos importantes antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

Se hizo lectura en voz alta, lectura icónica, lectura comprensiva y se estableció un diálogo acerca de los momentos relevantes de la lectura asociados a la vida de los niños.

Profesora: observen esta imagen, ¿Qué pueden ver en esta caratula?

Luisa: una señora viejita con un niño.

Angie Juliana: una señora que juega con un niño.

Profesora: aja y ¿qué creen que cuenta la historia?

Daniel: de la abuela de un niño

Profesora: muy bien chicos ¿quieren escuchar el cuento?

Todos: siiiii

Profesora: muy bien presten mucha atención, esta es la historia de un niño llamado Guillermo Jorge Manuel José.

La maestra inicia la lectura en voz alta procurando que los estudiantes no pierdan la atención, se ubica en diferentes lugares del salón, lee muy cerca a los niños y muestra las imágenes del cuento.

Los niños se sonríen y algunos comentan cosas al oído de los otros, otros se sonríen cuando la maestra se acerca a leerles.

Al finalizar la lectura la maestra pregunta

Profesora: muy bien hijos ¿Cómo les pareció el cuento?

Allison: muy bonito

Profesora: ¿Qué fue lo que más les gustó?

Michelle: que el niño le ayudo a recuperar la memoria.

Profesora: así como Guillermo Jorge ayudó a la señora Ana Josefina ¿ustedes también le ayudan a sus abuelitos?

Karol Vanessa: yo le ayudo mucho a mi abuelita porque ella es muy especial con nosotros.

Profesora: ¿Qué hace especial a nuestros abuelos?

Karol Vanessa: que son cariñosos.

Paula Olarte: que nos cuidan.

Michelle: que nos ayudan con las tareas. (Diario de campo)

El trabajo colaborativo para el aprendizaje de un tipo de texto es indispensable, puesto que la confrontación que hacen los niños con sus pares permite el reconocimiento de sus falencias como posibilidad de mejoramiento. Las sugerencias de un par son tenidas en cuenta para la reescritura del texto, así mismo, las relaciones entre los compañeros se establecen entre una relación de iguales que buscan el beneficio común.

Los instrumentos para la evaluación del escrito son las rejillas, diseñadas previamente por la maestra con el fin de que el alumno visualice si su escrito se encuentra listo para ser editado o es necesario “pulir” alguno de los elementos antes de la edición. En tal sentido, el carácter de la evaluación en la secuencia didáctica es formativo, pues su interés primordial radica en que el estudiante conozca si ha logrado aprender la estructura del texto y no sancionarlo por no adquirir el aprendizaje del mismo. De igual manera, esta es una forma de comprender que los procesos de adquisición de conocimientos son distintos en cada estudiante, que requieren ser

revisados y trabajados implementando diversas acciones que cooperen en el mejoramiento de sus procesos de aprendizaje.

La reescritura, viene a ser el producto final de un proceso de elaboración y evaluación permanente. Es la última versión de un trabajo secuenciado que ha pasado por momentos de poner en tensión una idea, una hipótesis o un tema en particular. El objetivo de la producción final es agotar las posibilidades del error, para que el texto se presente estéticamente agradable ante el lector, conste de una hilación de ideas y la intención para la cual ha sido elaborado.

Los momentos desarrollados en la secuencia se exponen a continuación.

9.2.1 Estrategias de lectura.

A pesar que la finalidad de la secuencia didáctica perseguía la producción de cartas personales, la lectura acompañó muchos instantes del proceso.

Leer dentro de una secuencia didáctica puede tener diversas finalidades, se lee para explicar una temática, seguir una instrucción, por el gusto de conocer más acerca de un texto o un autor y por diversión. No obstante, para que la lectura adquiriera significación debe existir una situación que genere provocación al lector, pues no se trata de leer para repetir un contenido o para administrar la fluidez con la que se lee, sino de hallar el sentido, a la trama del texto, por la seducción del título, o porque alguien lee para hacer evocar en el lector momentos cruciales del contenido textual o familiares al entorno del lector.

La maestra como promotora de lectura se valió de las estrategias antes durante y después de lectura, para vivir una experiencia de lectura por placer. Mediante la dramatización del cuento

“Guillermo Jorge Manuel José” y las entonaciones logró captar la atención de los estudiantes, rescatando situaciones del texto que muy probablemente los niños vivencian con sus abuelos.



Figura 8. Momento de lectura en voz alta.

Otro encuentro que genera la maestra con la lectura es el de la lectura en voz alta. Se considera necesario leer en voz alta porque a través de esta interacción, los estudiantes establecen una relación más dialógica con el maestro, pues quien lee a otro no está negando la palabra sino que la alimenta con su propia voz y con la de los textos.

Cuando el lector en voz alta reconoce al otro como un interlocutor válido, ejerce un tipo particular de mediación que hace posible la participación plena de éste, expresada de múltiples maneras, muchas veces con los gestos o en otras ocasiones mediante el ejercicio de la palabra que brota espontáneamente con comentarios. (Calonje, 2007, p.31)

Algunas intervenciones donde se refleja este enunciado son:

“Luego la maestra toma su carta y les dice ahora si vamos a leerla y comienza a leerles la carta con buena entonación”. (Diario de campo sesión 1)

“La maestra inicia la lectura en voz alta procurando que los estudiantes no pierdan la atención, se ubica en diferentes lugares del salón, lee muy cerca a los niños y muestra las imágenes del cuento.

Los niños se sonríen y algunos comentan cosas al oído de los otros, otros se sonríen cuando la maestra se acerca a leerles”. (Diario de campo sesión 4)

Para concluir se puede agregar que la maestra busca crear un espacio en el que los estudiantes tengan un encuentro con la lectura por el placer de leer, para familiarizarlos con un texto que incluye una temática que están trabajando los estudiantes y para establecer un vínculo más cercano con los niños, el texto y el contexto.

9.2.2 La maestra como promotora de escritura.

Promover la escritura a través de la secuencia didáctica, significa emprender acciones en función de acercar a los participantes a los usos de la lengua en situaciones comunicativas reales. Esto quiere decir que, es preciso establecer situaciones de uso en las que se vean reflejados tanto los intereses de los estudiantes como las prácticas encaminadas a incentivar el gusto por la escritura. De ahí que, Delia Lerner (2001) sugiera lo necesario para viabilizar esta práctica afirmando que

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideran valiosas, para convencerlos de la validez de los puntos de vista o las

propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír... (p. 26)

El maestro promotor de la escritura en el aula debe partir de crear escenarios en los que los estudiantes trabajen textos de uso social y con una intención comunicativa clara. Por otra parte, en la enseñanza de la escritura no basta con producir un texto sino en aprender cómo se produce cierto tipo de textos, es decir, la estructura que lo compone. La maestra diseña una secuencia para enseñar la escritura a partir del género discursivo cartas y para ello involucra diversos actores en el proceso, validando el encuentro con personajes que pueden ser reales o imaginarios.

Hay que mencionar además que, para enseñar a producir un texto, el maestro ha debido pasar por un proceso de transformación en el que se posiciona como escritor, lo cual hace que el proceso sea más significativo en los estudiantes a quienes está formando, es por esto que

El docente es el mejor - el único - 'experto' que el aprendiz encuentra en el aula. Debe ponerse a escribir con sus alumnos, sin dilación: escribiendo su propio texto ante ellos, ejemplificando para ellos el funcionamiento de una técnica, ayudando a alumnos concretos a desarrollar su propio texto. (Cassany, 2004)

En conclusión, la maestra en sus intervenciones muestra cómo se realiza el proceso de escritura de un texto, pero también ejemplifica como se escribe el texto, con ello, incentiva a los estudiantes en la búsqueda de razones para escribir.

9.3 Las voces de los niños en sus escritos epistolares

El acto de escribir no tiene sentido si no hay razones que impulsen el gusto para hacerlo. Ya se ha comentado de las situaciones en las que se promueve la escritura, sin embargo, es importante reconocer esas particularidades que estimulan la escritura en los niños dentro de un proyecto pedagógico. Esto es hablar de las funciones que cumple la escritura, pero también del reconocimiento del destinatario como el personaje que le da el peso significativo a los escritos, pues no se escribe en vacío, se escribe para alguien. De igual manera, los escritos tienen un componente subjetivo, es decir, parte de las motivaciones que el autor tiene para desencadenar una serie de interrelaciones con el texto de tal manera que este logre cautivar al lector.

Una característica importante de la actividad es que está asociada un tipo particular de impresiones psíquicas: las emociones, y los sentimientos, las cuales no dependen de los procesos aislados, particulares, sino que vienen determinados por el objeto, el desarrollo y la clase de actividad de la cual forman parte. (Camps, 2003, p. 26)

La lectura y la escritura entendida como procesos sociales, requiere abordar dentro de las prácticas de enseñanza y aprendizaje textos relacionados con la vida en sociedad. La carta como texto social ha sido empleada para obtener diversos fines, solicitudes, reclamos, permisos, declaraciones entre muchas otras.

La carta como apuesta pedagógica de escritura dentro del proyecto de aula, se trazó como primera medida un objetivo, el de comprender para quién se escribe. Partiendo del reconocimiento del destinatario como un interlocutor válido y como la persona a quien se va a trasladar todo lo que compone la subjetividad infantil.

Por otra parte, se pretendía una escritura desprovista de la voz del maestro decidiendo la temática a desarrollar, una escritura que partiera de la escucha de su propia voz, de la voz del

alma, de aquella que nadie tiene derecho a cuestionar, a sancionar porque es propia, porque le pertenece a quien la usa en función de sus propios objetivos, una voz que se alimenta de otras palabras, otros enunciados, otros cuestionamientos para ser mejorados y transformados.

Más aún, una voz que trascendiera las aulas, que entendiera que al escribir suceden muchas cosas, suceden cosas en la mente, suceden cosas en los contextos donde circula la escritura y suceden cosas en el corazón, porque quien escribe no puede seguir siendo igual, porque la escritura transforma.

La carta es un texto que permite un encuentro personal, es un elogio a la intimidad y es posibilidad de diálogo porque solo puede haber diálogo cuando se obtiene una respuesta y la carta es un texto exigente de respuesta.

Los escritos epistolares se han organizado en tres categorías que recogen las funciones y usos de la escritura de cartas de los niños.

9.3.1 La escritura de cartas permite la emancipación

La carta como género discursivo que permite la expresión de sentimientos, emociones y experiencias, es un texto que posibilita la escritura fluida de las personas, puesto que siempre se encontrará un motivo para querer dialogar acerca de las cosas que aquejan nuestro ser. La carta para los niños se constituye en un elemento de liberación porque existen cosas que se encapsulan en el corazón y que solo salen a la luz a través de los escritos.

“hay cosas tan bonitas como las que tu escribes por eso te digo gracias por abrirme los ojos porque yo también cargo con un dolor en mi alma, porque mi hermano se me murió

por eso te digo muchas gracias y tú eres el que mis ojos abrió y por eso te doy muchas gracias Luis María Pescetti” (Fragmento de la carta 1)

La voz a través de la carta, es un sinónimo de despojo de las cargas emocionales de la realidad violenta por la que atraviesan muchos niños de la Institución. Los niños del colegio viven situaciones que a su corta edad son incomprensibles, pero encontraron en la escritura un elemento de fuga, de escape a su realidad y de posibilidad de encuentro con ellos mismos.

9.3.2 La escritura de cartas para evocar la fantasía.

Uno de los usos del lenguaje es su función expresiva, los niños tienen esa capacidad de jugar con las palabras, por medio de ellas crean mundos imaginarios que los divierten, narran historias con base en la experiencia que han tenido con los cuentos y a partir de esos acercamientos con la literatura crean mundos posibles.

La flexibilidad de la carta tiene esa capacidad de transmitir el discurso a un interlocutor imaginario, pues la función expresiva que la caracteriza permite el encuentro con la fantasía. Un ejemplo de ello se refleja en esta carta.

Hola bella durmiente querida, solo quería decirte que eres muy importante porque sin ti uno no tuviese una historia.

Que también te quería pedir una recomendación, tengo 12 años y no he encontrado un amor verdadero ¿Qué tengo que hacer?

¿Cómo lo encontraste tú? Puedo agradecerte si me ayudas con mi problemita solo te pido eso y nada más.

Y me disculpo si de pronto te interrumpo pero gracias por tomarte tu tiempo si me quisieses ayudar pues, si tú quieres. (Carta 2)

Posibilitar la voz a través de las cartas implica también crear escenarios donde el estudiante pueda imaginar pues

La escritura creativa en las aulas constituye una invitación cordial y sincera a ejercer ese derecho a mirar el mundo de otras maneras, transgredir las inercias expresivas, a subvertir el orden establecido de las palabras y de las vidas habituales y a volcar sus sentimientos, las ideas y los modos de entender la experiencia personal y ajena en unos causes originales e ingeniosos. (Lomas, 2006, p. 9)

Para los niños del colegio ha sido muy significativo el acercamiento con la literatura, pues esta experiencia les ha mostrado que el lenguaje es un recurso de expresión que puede llegar a hacer su vida más placentera, por ello se considera necesario posibilitar esos acercamientos con los textos literarios en los cuales se vivencie la lectura y la escritura como una práctica que genera placer, que permite crear e imaginar en un mundo donde en ocasiones es difícil romper esquemas.

9.3.3 La escritura de cartas para contar eventos de la vida cotidiana.

Encontramos en el lenguaje una gama de posibilidades que pueden ser usadas en eventos de la vida cotidiana. La necesidad de decir, de contar situaciones que afectan positiva o negativamente la persona hace que se acuda al uso de un medio de expresión para poder compartir todo aquello que genera afectación.

El mundo de los niños es espontáneo y enriquecido de diversos momentos que provocan sorpresa y admiración como por ejemplo la llegada de un nuevo miembro a la familia, la muerte de un ser querido, la adquisición de elementos por parte de los padres, los viajes que realizan, el logro de cambiar de grado, la nueva mascota entre muchas otras eventualidades. En el siguiente registro se refleja una de estas situaciones.

te quiero contar que voy muy juiciosa en el colegio y pelu ya está grande y él también está cariñoso y mi papá está encariñado con pelu ¿Cómo estás? Te escribo porque quiero contarte tantas cosas como ejemplo: ¿Cómo estás? Fíjate que le compramos cama a pelu, también fíjate que te escogí a ti como para hacer la carta y el proyecto cartas a los abuelos. (Ver anexo 12.1. Escritos epistolares. Carta 3)

Estas circunstancias hacen que la escuela tenga una riqueza de situaciones que pueden ser aprovechadas en función de la escritura, así pues, posibilitar la voz a partir de las cartas para contar eventos de interés personal, genera un ambiente de confianza en los niños para el despliegue de su subjetividad.

De esta manera, se coopera para superar esa resistencia que se tiene de producir un texto con sentido porque no se cuenta con las herramientas gramaticales que validen la escritura, al mismo tiempo que se les permite a los niños posicionarse como escritores de un texto que trasciende lo instrumental o netamente oracional, para darle paso a la escritura de texto realmente auténticos.

10. Conclusiones

A partir del proceso de investigación y la implementación de las propuestas didácticas se obtuvieron resultados positivos en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de la escritura para la maestra, los estudiantes y familia de los niños.

- A partir de la reflexión acerca de la forma como se imparte la enseñanza del lenguaje, la maestra logra tomar una postura crítica en cuanto a la enseñanza de la escritura desde una perspectiva sociocultural, para establecer en el aula de clase, situaciones comunicativas cercanas a la realidad estudiantil.
- El diseño de propuestas didácticas, como lo son las secuencias didácticas y el proyecto pedagógico de aula, son estrategias que facilitan el aprendizaje de los géneros discursivos de una manera vivencial, lo cual permite una proximidad a la escritura con sentido comunicativo.
- Se evidencia que las prácticas de escritura que se hacen desde los usos sociales del lenguaje logran impulsar la producción de textos auténticos, puesto que estos están permeados por un sentido comunicativo.
- El proyecto pedagógico de aula hizo posible que los estudiantes se sensibilizaran hacia el adulto mayor, pues a través de los textos literarios y las diferentes dinámicas desarrolladas durante la implementación comprendieron su importancia en la familia y en la sociedad.
- Las secuencias didácticas para la enseñanza de la escritura se constituye en una herramienta fundamental debido a que el trabajo se realiza en forma secuenciada, lo cual permite ir avanzando en niveles de dificultad en el aprendizaje de las tipologías textuales.

- El conocimiento del destinatario, es pieza fundamental en el aprendizaje de la escritura pues es quién brinda el sentido a la situación comunicativa, dado el significado que representa para quien produce el texto.
- Integrar a la familia en el proceso educativo de los estudiantes, implica llevarlos al aula a compartir espacios en donde se resignifique la labor de padres como posibilitadores de sentido en ambientes dispuestos para aprender juntos.
- Posibilitar la voz en el aula es generar espacios de comunicación, mediante relaciones dialógicas, de respeto y comprensión por la palabra, por la diferencia, por los aportes que cada uno tiene desde su experiencia.

11. Referencias Bibliográficas

Barbero, J. M. (2005). Los modos de leer. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina. Recuperado de:

http://www.perueduca.edu.pe/recursos/calendario/web/especiales/recurso_mm_lectura/modos_de_leer.pdf

Bubnova, T., y Tonelli, F. (2006). Voz, sentido e diálogo em Bakhtin/Voice, sense and dialogue on Bakhtin. Revista acta poética, 27, 97-114. Recuperado de:

<http://ojs.unam.mx/index.php/rap/article/view/17397/16590>

Calonje Daly, P. (2007). El sentido de leerles en voz alta. Educación y Biblioteca: Revista Mensual de Documentación y Recursos Didácticos, 19 (157), 30-36.

Camilloni, A. R. (2012). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.

Camps, Anna. (2012). La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos. Revista Iberoamericana de educación, (59), 23-41. Recuperado de:

<http://www.rieoei.org/rie59a01.pdf>

Camps, Anna. (2006). Introducción: La didáctica de la lengua un complejo espacio de investigación. Universidad Autónoma de Barcelona. Grupo GREAL.

Camps, Anna. (1995). Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Autónoma de Barcelona. (5), 21-28. Recuperado de:

<http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expresioescrita/haciaunmodelodeensenanzadela composicionescrita.pdf>

Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida*, 4, 14-23.

Cardelli, J. (2004). Reflexiones críticas sobre el concepto de Transposición Didáctica de Chevallard. *Cuadernos de antropología social*, (19), 49-61. Recuperado de:

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1850-275x2004000100004

Chacón, R., Leal, Luz., y Guío, Ana. (2012). Cartas para crecer con amor: proyecto de aula en el ciclo inicial. Recuperado de:

<http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/paginaimagenes/PRESENTACIONESyPONENCIAS/Memorias%20Ponencias/Bogota/Eduacion,%20sociedad%20y%20cultura/Mesa%203%20Septiembre%2021/Ruth%20%20Stella%20%20Chac%F3n%20Pinilla%20%20P.pdf>

Coto, B. D. (2002). La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios (Vol. 173). Graó.

Docter, P. (2009). Up: una aventura de altura. Estados Unidos. Estudio: Pixar Animation.

Fox, M., Vivas, J., y Uribe, G. (1998). Guillermo Jorge Manuel José. Ekaré.

Freinet, C. (2005). Técnicas Freinet de la escuela moderna. Siglo xxi.

Freire, P. (1975). Pedagogía del oprimido. Madrid. Siglo XXI.

Gallego, R. (1992). Saber pedagógico. Bogotá: Magisterio.

- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Bogotá. Norma.
- Gutiérrez, H. C. (2008). *El proyecto de aula: el aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos*. Bogotá: Magisterio.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta edición. México D.F. Mc Graw Hill.
- Herrera, J. D. (2005). *Sujeto, cultura y dinámica social*. Bogotá: CINDE.
- Jolibert, J. (1994). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile. DOLMEN.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 37-66.
- Lomas, Carlos (Compilador). (2006). *Enseñar Lenguaje para aprender a Comunicar(se): la educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas*. (Vol.I). Bogotá. Magisterio.
- Madrigal Silva, A. (2010). *Lectura y escritura de cartas amistosas*. Tecnológico de Monterrey. Recuperado de:
<https://repositorio.itesm.mx/ortec/handle/11285/577943>
- Maíz, C. (1996). La carta y el discurso autorreferencial. Aportes para una poética del género epistolar en Unamuno. *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo Centro Universitario, 99-113.

Martínez, I. G. (Agosto 2009). La enseñanza de la escritura a través del género cartas de opinión (L3). Trabajo presentado en el Simposio Internacional de Estudios de géneros textuales.

Brasil. Recuperado de:

[http://www.ucs.br/ucs/tplSigetIngles/extensao/agenda/eventos/vsiget/ingles/anais/textos_autor/arquivos/la_ensenanza_de_la_escritura_a_traves_del_genero_cartas_de_opinion_\(l3\)_presentada.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplSigetIngles/extensao/agenda/eventos/vsiget/ingles/anais/textos_autor/arquivos/la_ensenanza_de_la_escritura_a_traves_del_genero_cartas_de_opinion_(l3)_presentada.pdf)

Meirieu, P. (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica". Buenos Aires:

Ministerio de Educación de la República Argentina.

Morales, L. (2001). La escritura de al lado: géneros referenciales. Chile. Editorial Cuarto Propio.

Muñoz, D. (2006). Docente democrático en pedagogos del siglo XX. Revista Universitaria de Investigación. 191-213.

Nöstlinger, C. (1992). Querida abuela--tu Susi. Ediciones SM.

Pazos, M. S. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 1(1), 40-56. Recuperado de:

http://www.researchgate.net/profile/Mercedes_Suarez3/publication/28092797_Una_reflexion_sobre_algunas_cuestiones_relacionadas_con_la_investigacion_colaboradora_en_educacion/links/00b49524ff6b6a27f3000000.pdf

Pérez Abril, Mauricio (2007). Lenguaje, ciudadanía y democracia: ¿qué le corresponde hacer a la escuela?. Bogotá. Recuperado de:

http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021076/und_1/pdf/lectura1m1estacion4.pdf

Pérez, M. y Rincón, G. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el Campo del lenguaje*. Bogotá. CERLALC. Recuperado de

https://scholar.google.es/scholar?q=escribir+antes+de+escribir+Mauricio+Perez+Abril&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5

Pescetti, L. (14 de febrero de 2015). *Animar a escribir*. Recuperado de:

<http://www.luispescetti.com/animar-a-escribir/>

Pescetti, L. M., y O'Kif. (2004). *Nadie te creería*. Alfaguara.

Rincón, G. (2003). Algunos malentendidos en el trabajo por proyectos. *Ponencia* presentada al Primer Encuentro Departamental de la Enseñanza y el Aprendizaje de la lengua y la literatura en Antioquia. pág, 19. Recuperado de:

<http://ayura.udea.edu.co/dependencias/NodoAntioquia/Mesas/3.PONENCIA%20DE%20GLORIA%20RINCON.pdf>

Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito*. Red Colombia para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Bogotá. Kimpres Ltda.

Rodríguez, J. M. (2007). Bakhtin y la educación. *Revista Currículum*, 27-56.

Rodríguez, L. (1999). Cuando las cartas irrumpen en el aula: Una experiencia basada en la correspondencia interescolar. Revista nodos y nudos UPN (Enero – Julio), 16 – 21.

Recuperado de:

<https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Rodr%C3%ADguez%2C+L.+Cuando+las+cartas+irrumpen+en+el+aula.>

Ruiz, A. C. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. Revista de Psicodidáctica, 211-228.

Soto, G. (1996). La creación del contexto: función y estructura en el género epistolar. Pontificia Universidad Católica de Chile, 152 - 166.

Suarez, M. (02 de 15 de 2010). REEC_1_1_3 Algunas reflexiones sobre la investigación acción colaboradora en educación. Obtenido de Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias: http://www.docenciauniversitaria.org/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf

Tamayo, A. (2005). Tendencias de la Pedagogía en Colombia. UPTC. Tunja.

Valdivia Dounce, M. L. (1994). El gato con cartas. México, Petra Ediciones-SEP.

Recuperado de:

https://www.youtube.com/watch?v=18xVU_pWXvk

12. Anexos

Tabla 4 Transcripción del diario de campo en dato y descriptores.

Sesión 1 fase 1	
DATOS	DESCRITORES
<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes ingresan en silencio al aula polivalente del colegio 	<p>Inicio del proyecto en lugar distinto al aula</p>
<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes ingresan en silencio. 	<p>La profesora genera situaciones de respeto en el aula.</p>
<ul style="list-style-type: none"> se muestran expectantes debido a que con antelación se les ha comunicado que recibirán una carta de alguien extranjero que desea conocerlos. 	<p>Despertar la curiosidad mediante la recepción de una carta.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Al iniciar se pregunta ¿Quién de ustedes cree que es el personaje? Johan responde: una mujer La profesora: ¿una mujer? ¿Qué te hace suponer que es una mujer? Michel Daniela contesta: porque se llama María Ahhhh dice la profesora, pero yo tengo un tío llamado Jesús María y no es una mujer. 	<p>Despertar la curiosidad hacia el remitente mediante preguntas (el remitente es un personaje real).</p>
<ul style="list-style-type: none"> Cada niño pasa, toma su carta y se ubica en su puesto sin abrirla, se escuchan murmullos y algunas risas entre compañeros. 	<p>Recepción de la carta por cada uno de los niños.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes, se ubican libremente por todo el salón y proceden a responder. 	<p>Derecho a decidir donde se sienten más cómodos y a expresar con libertad lo que piensan.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Profesora: bueno entonces vamos a descubrir nuestro personaje Y procede a mostrar la diapositiva con la imagen del personaje. Los estudiantes al verlo se ven sorprendidos. Algunas risas. 	<p>Despertar la curiosidad y los conocimientos previos hacia el remitente mediante su fotografía.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Profesora: ¿Quién conoce a este personaje? Eddy Santiago: ¡yoooooooooo! Profesora: si ¿Qué conoces de él? Eddy Santiago: es el que canta el vampiro negro Todos: hay siiiiiiii 	<p>Contextualización del remitente de la carta.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Cada niño pasa, toma su carta y se ubica en su puesto sin abrirla, se escuchan murmullos y algunas risas entre compañeros. 	<p>Recepción de la carta por cada uno de los niños.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Luego la maestra toma su carta y les dice ahora si vamos a leerla y comienza a leerles la carta con buena entonación. 	<p>Lectura de la carta en voz alta por parte de la maestra (la maestra como promotora de lectura de la carta).</p>
<ul style="list-style-type: none"> La maestra les dice al finalizar la lectura, ahora si chicos, cuando alguien nos escribe es de cortesía responderle, cada uno va a tomar una hojita y le va a escribir a nuestro amigo. 	<p>La maestra como promotora de escritura de la carta.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Otros estudiantes se esmeran por escribir su carta incluso plasmando dibujos en ellas. 	<p>Producción de la carta mediante el uso del dibujo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Una vez terminan su escrito la maestra entrega la rejilla de evaluación de la actividad, los niños 	<p>La evaluación de la actividad como instrumento metacognitivo.</p>

están tan animados con la actividad que salen media hora después de su hora habitual.	
---	--

Sesión 2 Fase 1	
<ul style="list-style-type: none"> La sesión se inicia en la biblioteca del colegio. 	Inicio en lugar distinto al aula.
<ul style="list-style-type: none"> algunos se levantan del puesto a tomar los libros, otros juegan triqui en el cuaderno, otros comienzan a preguntar ¿en qué momento nos vamos para el salón? 	Perdida de la motivación por falta de actividad.
<ul style="list-style-type: none"> Se retoma el video en el computador de la profesora con unos bafles de mejor resolución de sonido, sin embargo no hay la misma disposición por parte de los estudiantes, algunos se ponen a hablar con el compañero. Julio cesar: se ríe Vanessa: ¡profe dígame a Julio cesar que no sea abusivo! 	Reacción de los estudiantes frente a circunstancias externas.
<ul style="list-style-type: none"> transcurren aproximadamente 20 minutos y los estudiantes comienzan a inquietarse. 	Manejo del tiempo como factor importante para mantener la motivación.
<ul style="list-style-type: none"> Una vez termina la presentación regresamos al salón. 	Cambio de lugar de implementación de la actividad como estrategia para convocar nuevamente la atención.
<ul style="list-style-type: none"> Profesora: bien chicos nos acomodamos por favor en nuestro puesto. Chicos silencio por favor! (la profe se queda seria y observa fijamente a los estudiantes esperando silencio. poco a poco hacen silencio). Levanten la mano en orden. 	La profesora genera situaciones de respeto en el aula.
<ul style="list-style-type: none"> la maestra ha llevado un ejemplo de carta escrito en una cartelera del texto “cartas a Papá Noel”, cuyo objetivo es leerla junto con los estudiantes para identificar algunos elementos que contiene. 	Organización de la situación comunicativa.
<ul style="list-style-type: none"> brazos arriba, abajo, a los lados, cabeza, en las pompas, (los estudiantes siguen la instrucción y se sonríen). 	La maestra usa estrategias para mantener la atención.

<ul style="list-style-type: none"> Profesora: vamos a leer ¿quién quiere comenzar? 	<p>La maestra permite la participación en clase a través de la lectura en voz alta.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Vanessa: inicia la lectura aunque se equivoca un poco al pronunciar algunas palabras como "jockey" "queréis", dice: profe aquí se equivocó escribiendo. 	<p>El estudiante lee para aprender a escribir.</p>
<ul style="list-style-type: none"> estudiantes esperando silencio. poco a poco hacen silencio) <p>Bueno ahora si ¿Qué cosas vemos en la carta que identifiquemos?</p> <p>Daniel: la fecha</p> <p>Profesora: bien y escribe en el tablero. ¿Qué más?</p> <p>Carlos: el saludo.</p>	<p>Los estudiantes en compañía d la profesora identifican la estructura de la carta.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué otras cosas identificamos?- Levanten la mano en orden <p>Eddy: ¡el destinatario!</p> <p>Profesora: siiiii y ¿Quién es el destinatario?</p> <p>Eddy: pues es el que recibe la carta</p> <p>Profesora: siiiii es la persona a quien se le escribe, porque recuerden que siempre que escribimos hay alguien a quien le escribimos en la carta le llamamos destinatario y consigna en el tablero.</p>	<p>Los estudiantes en compañía d la profesora identifican la estructura de la carta.</p> <p>Los estudiantes son productores de cartas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Bueno ahora si con todo esto que sabemos vamos a escribir nuestra carta a alguno de los personajes del cuento. 	<p>Maestra como promotora de escritura.</p>
<ul style="list-style-type: none"> algunos aun no logran entender cómo se inicia la carta, piensan que es un cuento y proceden a escribir. 	<p>El reconocimiento de un género textual como la carta requiere de un proceso constante.</p>
<ul style="list-style-type: none"> La actividad no ha sido del agrado de todos pues parece que tenían otras expectativas de la sesión y se han dispersado con mucha facilidad. Profesora: vamos culminando nuestro escrito, no alcanzamos a terminar todo lo de hoy pero continuamos mañana con los elementos de hoy. Ahhhh y no se olviden traer las foticos de sus abuelos. 	<p>Dentro de la implementación pueden surgir circunstancias imprevistas.</p> <p>La fotografía como parte del reconocimiento del destinatario.</p>
<p>Sesión 3 fase 2</p>	
<ul style="list-style-type: none"> bueno hoy vamos a hacer un pequeño repaso de lo que vimos el día martes. ¿Quién me quiere 	<p>La realimentación como medio de metacognición</p>

<p>recordar que vimos?</p> <p>Sharick: las partes de la carta.</p> <p>Profesora: muy bien. ¿Qué más vimos?</p> <p>Orfa Isabela: escribimos un cuento.</p> <p>Profesora: ahhh sí. ¿Quiénes recuerdan los personajes del cuento?</p> <p>Comienzan a nombrarlos en desorden, la maestra apunta en el tablero, el gato con botas, el príncipe azul, blancas nieves... y así hasta escribirlos todos.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • ¡Ah muy bien veo que hoy están más pilosos! 	<p>Motivación por parte de la maestra a través del uso de palabras amables.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Melany: profe es que extrañamos nuestro anterior salón <p>Profesora: siii, y ¿qué es lo que extrañas del salón?</p> <p>Melany: que allá es más grande y teníamos nuestra propia decoración</p> <p>Michelle: si profe</p> <p>Profesora: ah pero este podemos adaptarlo poco a poco</p> <p>Paula: pero no es lo mismo</p> <p>Profesora: nosotros somos quienes ponemos el estilo independientemente del salón.</p> <p>Melany: profe ¿Por qué nos sacaron así?</p>	<p>Las opiniones de los niños son tenidas en cuenta</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Bien chicos, continuemos con lo que estábamos trabajando, hoy el trabajo lo haremos de la siguiente manera, primero un recordéis de la sesión anterior, luego consignamos lo del tablero en nuestras hojitas de examen, luego hacemos una revisión de nuestro escrito y finalmente lo evaluamos con esta rejilla (se muestra el modelo en el video Beam) 	<p>Organización previa del trabajo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Mientras los niños escriben la maestra consigna algunos conceptos de la carta y los ubica con cinta en la ventana cerca a la puerta. <p>Yorley: se acerca a la ventana para mirar el contenido.</p>	<p>Acciones que despiertan la curiosidad</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Profesora: les va pasando la rejilla para consignar los errores cometidos con sus escritos. Chicos vamos a ir poniendo “equis” según corresponda por ejemplo si escribieron el destinatario ponen “equis” en sí y si no, pues 	<p>La evaluación del escrito como un instrumento de formación para la escritura de cartas y no de sanción.</p>

<p>ponen “equis” en no, ¿entendido?</p> <ul style="list-style-type: none"> Profesora: es necesario autoevaluarnos primero para luego ayudar a corregir el escrito de uno de sus compañeros. Profesora: vamos a llevar a cabo hoy una sesión de nuestro proyecto que implica evaluar la escritura de un compañero. <p>Juan David interrumpe ¡uyyy yo ya perdí!</p> <p>Profesora: ¿por qué?</p> <p>Juan David: se ríe</p> <p>Profesora: no es una evaluación para poner una nota, sino para observar si aún estamos cometiendo errores al escribir y cuáles son esos errores para que nuestro escrito quede lo más presentable posible.</p> <ul style="list-style-type: none"> Profesora: en este cuartico de hoja. La levanta y muestra a los niños y agrega, no es con el ánimo de burlarnos del compañero sino de ayudarlo a evidenciar las fallas para que mejore el escrito. Entonces voy a entregarles sus carticas. 	
<ul style="list-style-type: none"> Profesora: entrega los escritos <p>Nicolás: y ¿los que no vinieron ese día?</p> <p>Profesora: pues escriben su carta al personaje y luego se autoevalúan.</p> <ul style="list-style-type: none"> Orfa Isabella: profe ¿y si mis abuelitos están muertos y otros están lejos que hago? <p>Profesora: mmmm ustedes que opinan</p> <p>Niños: ¿Qué profe?</p> <p>Profesora: es que algunos niños no tienen sus abuelitos vivos o están lejos, ¿que podríamos hacer ahí?</p> <p>Juan David: ¡pues nada!</p> <p>Eddy: pues podrían escribirse por internet</p> <p>Profesora: si y los que están muertos ¿Cómo responden?</p> <p>¡Risas!</p> <p>Profesora: podrían escribirle a otro abuelito de su familia o a alguien que quieran mucho.</p> <p>Orfa Isabela: ¡yo quiero escribirle a mis papás!</p>	<p>Los niños y maestra buscan soluciones a situaciones inesperadas.</p> <p>Reconocimiento del destinatario de las cartas dentro de una situación comunicativa.</p>

<p>Profesora: pues bueno, lo importante es escribirle a alguien que nos inspire, aunque no olviden que el proyecto inicialmente estaba pensado para escribirles a los abuelos.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> Algunos empiezan a molestar tirándose papeles (Johan, Daniel y Juan David) <p>Profesora: ¡niños vuelve y juega! Les pido el favor que si no les interesa la clase mejor vayan tomen aire y cuando quieran clase regresen.</p> <p>Los niños se quedan pensativos</p> <p>Profesora: ¡si porque sus compañeros merecen respeto tanto como ustedes así es que si no desean estar den una vuelta y regresan!</p> <p>Sale primero Juan David con su trompo y detrás sus compañeros. (Se quedan frente al salón jugando) los demás miran.</p> <p>Heily Daniela: habla en voz baja ¡si es que ese chino es más mamón!</p>	<p>Los procesos e intereses de todos los estudiantes no son los mismos pero se propende por el respeto y la armonía del grupo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Una vez terminado el video, algunos niños tienen los ojos con lágrimas (Nicolás, paula Olarte, karol Tatiana) <p>Profesora: ¿les gusto?</p> <p>Karol Tatiana: si es muy triste</p> <p>Profesora: ¿Qué les parece triste?</p> <p>Paula Olarte: que la esposa se muere y queda solito.</p>	<p>La maestra organiza actividades inspiradoras de sentimientos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Profesora: ah sí los que me dieron las fotos con anticipación yo las tengo en este sobre (y se las muestra). 	<p>La maestra promueve la confianza en sus estudiantes</p>
<ul style="list-style-type: none"> La sesión estaba prevista para el día 29 pero por motivos de izada de bandera y horarios no se pudo llevar a cabo. Debido a que los niños tienen horario de rotación queda pendiente una parte de la actividad sin desarrollar, por tanto la maestra decide suprimir este punto no de la planeación pero sí de la ejecución en la sesión. Se invierte la sesión 4 por la 3 teniendo en cuenta el video como eje de sensibilización de los estudiantes de tal manera que despierte su interés por escribir. 	<p>Los imprevistos pueden surgir durante la implementación.</p> <p>El estudiante ha interiorizado para quien escribe aun antes de haber culminado el proyecto.</p>

<ul style="list-style-type: none"> Miguel Angel: profe yo ya se la entregué a mi abuela. <p>Profesora: ¿Cómo así o sea no la tienes aquí?</p> <p>Miguel Angel: No yo ya se la entregué</p> <p>Profesora: pero Miguel ¡debiste esperar para corregirla con el grupo!</p> <p>Miguel Angel: se queda pensativo</p>	
<p>Sesión 4 fase 2</p>	
<ul style="list-style-type: none"> Al salón ingresa la maestra vestida de abuelita con un cuento en la mano. Algunos estudiantes se encuentran distraídos o hablando con sus compañeros, pero al ver entrar al aula a la maestra centran su atención en ella. 	<p>La maestra organiza acciones que centran la atención de los estudiantes.</p> <p>La maestra dramatiza el cuento</p> <p>La maestra como promotora de lectura.</p>
<ul style="list-style-type: none"> La maestra inicia la lectura en voz alta procurando que los estudiantes no pierdan la atención, se ubica en diferentes lugares del salón, lee muy cerca a los niños y muestra las imágenes del cuento. 	<p>La maestra utiliza diferentes estrategias de lectura para centrar la atención de los estudiantes.</p> <p>La maestra promueve la lectura en voz alta.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Los niños se sonríen y algunos comentan cosas al oído de los otros, otros se sonríen cuando la maestra se acerca a leerles. 	<p>Los estudiantes muestran gusto por la lectura en voz alta.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Profesora: observen esta imagen, ¿Qué pueden ver en esta caratula? <p>Luisa: una señora viejita con un niño.</p> <p>Angie Juliana: una señora que juega con un niño.</p> <p>Profesora: aja y ¿qué creen que cuenta la historia?</p> <p>Daniel: de la abuela de un niño</p> <p>Profesora: muy bien chicos ¿quieren escuchar el cuento?</p> <p>Todos: siii</p>	<p>Los niños hacen lectura icónica.</p> <p>La maestra con la actividad promueve la sensibilización hacia el adulto mayor.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Profesora: así como Guillermo Jorge ayudó a la señora Ana Josefina ¿ustedes también le ayudan a sus abuelitos? <p>Karol Vanessa: yo le ayudo mucho a mi abuelita porque ella es muy especial con nosotros.</p> <p>Profesora: ¿Qué hace especial a nuestros</p>	<p>Organización de situaciones comunicativas que acercan a los niños a su realidad.</p> <p>Uso de estrategias de lectura: personificación, lectura en voz alta, lectura de imágenes, anticipaciones al cuento, conversación acerca de aspectos relevantes del cuento.</p>

<p>abuelos?</p> <p>Karol Vanessa: que son cariñosos.</p> <p>Paula Olarte: que nos cuidan.</p> <p>Michelle: que nos ayudan con las tareas.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Ángela: profe ¿podemos hacernos en grupo? Profesora: si se sienten más cómodos sí • Algunos estudiantes se sientan con su compañero de afinidad. 	<p>Los estudiantes pueden proponer y decidir en el aula.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Profesora: muy bien tengo un grupo de niños solidarios con sus abuelos. 	<p>La maestra usa palabras de cortesía con los estudiantes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Profesora: ¡bien chicos!, cada uno ha recibido esta copia, en ella están las imágenes de la protagonista de nuestro cuento y el de la película up, la idea es reconocer algunas de las características de estos personajes y además que coloreen a su gusto. ¿Alguno no entiende la instrucción? • Silencio. 	<p>Organización de la situación comunicativa.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes colorean y escriben sus apreciaciones, algunos se ubican con un compañero, hablan entre ellos. • Sharick interrumpe la profesora diciendo ¡yo quiero la rosada! 	<p>Los estudiantes pueden expresar sus opiniones libremente.</p> <p>Realización de la primera escritura de la carta por parejas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Profesora: (...) pero no pueden escribir lo mismo porque cada uno piensa diferente y no pueden haber dos cartas iguales. 	<p>La maestra regula el accionar de los estudiantes en el aula.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes han comenzado a mostrar más gusto al escribir, esto se evidencia en que se preocupan por plasmar un texto que sea de agrado a su destinatario, en cuanto a su estructura como a su estética. 	<p>La escritura es un proceso que requiere de tiempo para su elaboración.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Algunos han captado la estructura de la carta y se esmeran por llevar a cabo su escrito teniendo en cuenta los pasos para su realización. Otros reconocen algunas partes de la estructura del texto y por ello hacen texto icónico. 	<p>Los procesos de elaboración de escritura de la carta son distintos en los estudiantes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Camila:(levanta la mano). Señó y esto ¿Dónde lo vamos a corregir? 	<p>Los estudiantes piden la palabra.</p> <p>Lectura crítica de la carta por parte de un compañero.</p>
<p>Sesión 5 fase 3 (Parte 1)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • La maestra ha ubicado las mesas por parejas para el trabajo que se pretende realizar y ha 	<p>Organización anticipada de la clase.</p>

<p>dialogado con antelación con el profesor de tecnología para que le colabore cediendo una hora de su clase, por tanto la sesión se desarrollará hasta las 9:20 a.m.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> Profesora: vamos a llevar a cabo hoy una sesión de nuestro proyecto que implica evaluar la escritura de un compañero. <p>Juan David interrumpe ¡uyyy yo ya perdí!</p> <p>Profesora: ¿por qué?</p> <p>Juan David: se ríe</p> <p>Profesora: no es una evaluación para poner una nota, sino para observar si aún estamos cometiendo errores al escribir y cuáles son esos errores para que nuestro escrito quede lo más presentable posible.</p> <p>¿Tienen alguna duda?</p>	<p>La concepción de los niños acerca de la evaluación es que es sancionatoria.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Profesora: en este cuartico de hoja. La levanta y muestra a los niños y agrega, no es con el ánimo de burlarnos del compañero sino de ayudarlo a evidenciar las fallas para que mejore el escrito. Entonces voy a entregarles sus cartitas. 	<p>La maestra busca que los estudiantes tengan confianza en lo que ella dice.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Miguel Angel: profe yo ya se la entregué a mi abuela. <p>Profesora: ¿Cómo así o sea no la tienes aquí?</p> <p>Miguel Angel: No yo ya se la entregué</p> <p>Profesora: pero Miguel ¡debiste esperar para corregirla con el grupo!</p> <p>Miguel Angel: se queda pensativo.</p>	<p>Se presentan situaciones inesperadas dentro de la implementación.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Profesora: amores, es necesario que intercalen las cartas con el compañero, las lean y luego en la hojita blanca ponen el nombre suyo, el nombre del compañero a quien corrigen así (escribe en el tablero) y los errores que encuentran en el escrito, para luego pasarlo en limpio. ¿Entendido? 	<p>La maestra busca actividades con las cuales los estudiantes reconozcan sus falencias en cuanto a la estructura de la carta para luego reescribirla.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes comienzan a leer las cartas de sus compañeros, pero en un rincón del salón hay un grupo que ríe sin parar (David Santiago, Karol Vanessa, Angie Juliana, Heily Daniela), la profesora siente curiosidad y se acerca. <p>Karol Vanessa: ¡profe yo que le corrijo a este chino si no copeo nada!</p>	<p>Los estudiantes disfrutan con la actividad</p> <p>Lectura crítica de la carta por parte de un compañero.</p> <p>Actividad metaverbal frente al reconocimiento de la</p>

<p>Profesora: se dice copió. Y ¿Qué fue lo que no copió?</p> <p>Karol Vanessa: pues nada, no tiene fecha, no tiene contenido, nada es nada, jajajajaja.</p> <p>Sus compañeros se ríen incluso David Santiago que es a quien está corrigiendo Vanessa.</p> <p>Profesora: también se sonríe y responde, pues de eso se trata de evidenciar en que estamos fallando ¿no?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Algunos estudiantes sonríen cuando se está leyendo algunas partes de la carta pues les parece muy cómico como la escribe. • El tiempo cuando se trabaja con agrado se hace muy corto, pues cada uno quiere hacer las cosas con calidad y hoy ha sido una sesión muy enriquecedora tanto en los contenidos como en las producciones textuales. • 	<p>estructura de la carta.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • la maestra les pasa otra hoja con el texto de una carta del libro “Querida abuela... Tu Susi” 	<p>La maestra usa diversos textos de cartas personales para que los estudiantes escriban sus propias cartas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Profesora: okey, niños. Este texto como pueden darse cuenta es una carta, ¿Quién escribe la carta? <p>Eddy Santiago: ¡Susi!</p> <p>Profesora: siiii, ¿cómo lo supiste?</p> <p>Eddy Santiago: porque esta su nombre aquí abajo. <ul style="list-style-type: none"> • encuentra en ella. Por ejemplo ¿Qué es lo primero que escribe Susi? <p>Johan: la fecha</p> <p>Profesora: ¿seguro?</p> <p>Eddy Santiago: no, está el destinatario.</p> <p>Profesora: muy bien, entonces señalemos con color el destinatario.</p> <p>Eddy Santiago: profe y estos numeritos ¿Qué son?</p> <p>Profesora: alguien conoce estos números que significan (señalando en el texto)</p> </p>	<p>La pregunta como eje para construir el conocimiento.</p> <p>La maestra presenta un modelo de referencia de carta.</p> <p>Los estudiantes y la maestra hacen la lectura de la estructura que compone la carta.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La maestra lee el título del libro y la autora Christine Nöstlinger, los estudiantes se 	<p>La maestra familiariza a los estudiantes con los textos que</p>

<p>muestran conmovidos porque hacen la cuenta de su edad y no creen que una persona tan mayor pueda escribir a los niños.</p> <p>Daniel: ¡uyyy está muy vieja!</p> <p>Profesora: ¡pero tiene un corazón muy joven!</p> <p>Risas</p>	<p>sirven de modelo de referencia para la escritura de cartas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Profesora: bueno como tenemos que optimizar el tiempo voy a leerles la carta y ustedes la siguen mentalmente. 	<p>Los estudiantes hacen lectura en silencio.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Profesora: bueno, ¿recuerdan que habíamos identificado las partes de la carta en la carta de clara a papá Noel? Estudiantes: ¡siiii! 	<p>La realimentación como elemento de metacognición.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Cuando la mayoría ha completado su registro la profesora entrega la hoja para realizar la reescritura de la carta. 	<p>Corregir para reescribir y enviar la carta editada.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Pueden observar la carta de Susi si quieren para que capturen de allí los elementos que complementen su texto. <p>¿De acuerdo?</p> <p>Estudiantes: ¡si señora!</p>	<p>Pueden apoyarse en un ejemplo para poder realizar la reescritura.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Cada estudiante escribe sharick pide una hoja para hacer un sobre, Ángela y Laura también piden otra hoja y hacen los sobres para enviar sus cartas. 	<p>Los estudiantes editan su carta y la perfeccionan a través del sobre.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes se han divertido mucho y se ha logrado la escritura de un texto con sentido, organización estructural y con mayor profundidad. 	<p>Reescribir es importante para adquirir un texto con sentido.</p>
<ul style="list-style-type: none"> La tarjeta de invitación a los abuelos se ha postergado por el tiempo, pues la maestra debe ir a otro salón. 	<p>Los estudiantes van a realizar otro tipo de texto "tarjetas de invitación".</p>
<ul style="list-style-type: none"> Es una semana con mucha programación por tanto la sesión de los abuelos no se tiene fecha prevista para llevarla a cabo. 	<p>Situaciones imprevistas dentro de la implementación.</p>
<p>Sesión 5 fase 3 (Parte 2)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> Desde ayer a algunos niños les respondieron sus 	<p>Los niños escriben para obtener una respuesta</p>

<p>abuelitos, quienes se acercaron a depositar sus cartas en el buzón, los que no han podido acercarse al colegio han entregado sus escritos a los familiares de los niños para hacérselos llegar.</p>	<p>(Intercambio epistolar)</p>
<ul style="list-style-type: none"> Desde ayer la maestra pidió traer cartuchera con implementos como colores o plumones para realizar la tarjeta de invitación del compartir que han organizado los niños junto con su maestra, con lo cual se pretende escuchar las historias o relatos de sus abuelitos al igual que, tener un gesto cordial con ellos. 	<p>Dentro del proyecto se trabaja escritura de otros textos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Esta sesión no se había contemplado dentro de la planeación del proyecto, es un anexo de la sesión anterior y surgió de las inquietudes tanto de la maestra como de los niños por hacer más vivencial el trabajo que se ha venido realizando en el aula, además de posibilitar un encuentro afectivo de los niños con sus abuelos. 	<p>El proyecto es flexible por tanto puede variar la planeación de acuerdo a los intereses del colectivo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Profesora: ¿Quién recuerda que vamos a realizar hoy? Daniel: otra carta Isabella: No, una tarjeta Profesora: muy bien, una tarjeta ¿para quién? 	<p>La realimentación es importante para conectarse nuevamente con el tema.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Profesora: queridos, ¿Quiénes han recibido una tarjeta de invitación alguna vez? La mayoría de niños levantan la mano. La maestra escribe en el tablero como título "Tarjetas de invitación". Profesora: ¿cuál es el motivo para enviar una tarjeta de invitación? Michelle: pues, un cumpleaños. La maestra va escribiendo lo que los niños dictan. Profesora: y ¿Cuándo más? Carlos: en un Bautizo Los niños nombran diversas ocasiones y la maestra va consignando en el tablero. 	<p>Los conocimientos previos son importantes para la producción de un texto.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Profesora: ¿Qué consideran ustedes que debe contener una tarjeta? Angie Juliana: ¡un escrito! 	<p>Reconocimiento de la estructura del texto.</p>

<p>Luisa: ¡palabras amables!</p> <p>La maestra escribe en el tablero.</p> <p>Profesora: ¿podríamos ir a cualquier hora para el evento?</p> <p>Los niños se miran entre si y responden ¡nooooooooooooo!</p> <p>Profesora: ¡entonces!</p> <p>Johan: se pone una hora de cita.</p> <p>Profesora: ahhhhhhhh muy bien.</p> <p>Yilian Maite: y también se pone el salón comunal o ahí donde se va a hacer la fiesta.</p> <p>Profesora: y ¿Cómo se llama eso?</p> <p>Paula Olarte: el sitio donde se va a hacer, el lugar.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • ¡ahhhh si ven como sabemos muchas cosas! 	<p>La maestra reconoce los aportes de los estudiantes en la construcción del texto escrito.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Vamos a escribir el contenido entre todos. ¿Cómo comenzaríamos? <p>Eddy Santiago: Queridos abuelitos</p> <p>La maestra escribe</p> <p>Miguel Angel: tengo el gusto de invitarlos</p> <p>Profesora: ¿tengo el gusto a tenemos el gusto?</p> <p>Daniel: Tenemos, porque somos todos los que invitamos.</p> <p>Risas entre los niños</p> <p>Profesora: y ¿Cuál es nuestro motivo para invitar a los abuelos?</p> <p>Ángela: que nos vengan a contar historias de su vida.</p> <p>Profesora: recuerden que el compartir va acompañado de un chocolatico caliente con pan. ¿Cómo hemos llamado ese encuentro?</p> <p>Eddy Santiago: “chocolatada”</p> <p>Profesora: se sonrío muy bieeeeeen, así es más llamativo. Ahora si chicos cada uno va elaborar su tarjeta para que la hagan llegar sus casas.</p>	<p>Construcción colectiva del texto.</p>

<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes realizan muy entusiasmados la tarjeta y se ponen de acuerdo para traer \$1.000 de pan cada uno. 	<p>Los estudiantes ejercen liderazgo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Les parece muy importante que sus abuelitos vengan, algunos preguntan si ese día pueden venir en ropa particular y que otras cosas pueden traer. 	<p>Las situaciones fuera del contexto del aula llama la atención de los estudiantes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> La maestra procede a solicitar el espacio para el encuentro y a realizar la cartelera de bienvenida denominada "El arte de contar historias". 	<p>Organización previa del evento denominado "El arte de contar historias".</p>
<ul style="list-style-type: none"> Sesión 6 	
<ul style="list-style-type: none"> Algunos niños han querido darles la bienvenida a sus abuelos y se han ubicado en la entrada del colegio, mientras los otros esperan en la biblioteca. 	<p>Los estudiantes responden positivamente frente a situaciones que les genere un interés.</p>
<ul style="list-style-type: none"> La señora Carolina (mamá de Eddy Santiago) se ofrece para servir el chocolate a los invitados y la estudiante Paula Bustos organiza el pan en la mesa. 	<p>El trabajo colaborativo es muy importante para el desarrollo de las actividades.</p>
<ul style="list-style-type: none"> La maestra ha organizado la agenda de la siguiente manera: Palabras de bienvenida. Momento musical canciones "Yo también tuve 20 años" y "camino de la vida" Intervenciones voluntarias por parte de los abuelos. Compartir "chocolatada" Palabras de cierre Despedida. 	<p>Organización de la situación comunicativa.</p>
<ul style="list-style-type: none"> La maestra saluda cordialmente a los invitados, agradece su participación y comenta acerca del proyecto de escritura llevado a cabo con los estudiantes. Habla de la importancia de cambiar las prácticas de enseñanza y de involucrar la familia a la escuela para vivenciar los aprendizajes para que no se sigan viendo como una imposición sino como la construcción conjunta del conocimiento. De igual manera agradece la participación en la elaboración de las cartas y pide que ojalá los vínculos afectivos entre los niños y sus familiares continúen fortaleciéndose. Una vez terminada su 	<p>La maestra reconoce la importancia de la presencia de la familia para los avances del proyecto.</p>

<p>intervención procede a poner la música de fondo para ser escuchada.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> Los niños se muestran extrañados con la música. <p>Karol Vanessa le pregunta en voz baja a la maestra ¿Por qué no escogió otra música más alegre?</p> <p>La profesora responde: escucha su letra y verás que es muy bonita, además es la música de la época de tus abuelitos.</p> <p>Karol Vanessa y María Fernanda se miran y sonríen.</p>	<p>Los niños cuestionan las decisiones del maestro.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ¿Quién quiere pasar a contar su historia? <p>Voluntariamente pasa el abuelo de Laura valentina Páez, haciendo un saludo y agradecimiento por la invitación, luego la abuela de Karol Vanessa, la Bisabuela de Michelle Daniela, la abuela de Eddy Santiago, la abuela de María Fernanda y por último los abuelos de Cristian Fernando.</p>	<p>La participación de los abuelos es democrática.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Cada uno de ellos procedió a contar las cosas propias de sus vivencias personales, hablaron acerca de su infancia, aconsejaron a los niños acerca de la importancia de la obediencia, del respeto, de no dejarse involucrar en situaciones de drogadicción, de las mentiras que alguna vez dijeron a sus familiares, del trabajo del campo, de sus juegos infantiles, del cariño por sus nietos, de las heridas emocionales que aun cargan, de la ayuda que brindaron a otros, del números de hijos y nietos que tienen, entre otros temas. 	<p>Los niños aprende de los relatos de las vivencias de otros</p>
<ul style="list-style-type: none"> El encuentro ha sido muy conmovedor, tanto los niños como los abuelos y la maestra se han sentido atraídos por las historias de vida contadas, incluso no han podido evitar las lágrimas dado la sensibilidad que han suscitado. Ha sido un momento para conocerse y acercase más a la realidad de los niños y de sus familias, incluso ha servido para reconocer que los abuelos son seres humanos sensibles y que también tuvieron una infancia. 	<p>Hay un reconocimiento del otro como un ser que piensa y tiene algo que contar.</p>
<ul style="list-style-type: none"> El compartir del chocolate, ha sido emocionante, los niños atendieron los abuelos. Los abuelos que participaron quieren tomarse fotos con sus nietos. 	<p>Con las actividades escolares se pueden fortalecer los vínculos familiares.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Algunos se acercan y dan las gracias a la 	<p>Los miembros de la familia les gusta sentirse parte activa</p>

<p>profesora por la invitación y piden que se sigan abriendo estos espacios de participación.</p>	<p>de la dinámica escolar.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Al regreso del salón Johan, Daniel y Karol Tatiana se encuentran enfadados por la intervención de la abuela de Eddy Santiago pues se sienten regañados. <p>Eddy Santiago se queja: ¡profe mire que ellos están diciendo que mi abuela es regañona y a mí eso no me gusta!</p> <p>Profesora: y ¿por qué?</p> <p>Johan: Porque es que ella nos regañó cuando estaban los abuelos hablando, nos dijo que éramos irrespetuosos, que escucháramos que no se queeee...</p> <p>Karol Tatiana: siiiii y eso que estábamos escuchando y ella nos comenzó decir esas cosas.</p> <p>Daniel: es que ella se cree dueña del colegio.</p> <p>Eddy Santiago: no profe díganles que respete</p> <p>Johan: pues que nos respete ella también a nosotros</p> <p>Eddy se encuentra triste y se notan lágrimas en sus ojos.</p> <p>Profesora: vengan todos aquí</p> <p>Los niños se acercan</p>	<p>El conflicto hace parte de la convivencia.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Profesora: ¡chicos! No podemos pretender que todos piensen igual a nosotros. Tal vez algo pasó en ese momento que a la abuelita de Eddy no le gustó. <p>Karol Tatiana: No profe yo solamente le hice así a Johan (señala empujando la cabeza) y ya por eso.</p> <p>Daniel: siiiii</p> <p>Profesora: ¡ah ven! Para ella eso fue una ofensa, tal vez para ella eso es una falta de respeto, pero no por eso ustedes deben crear un problema y comenzar a maltratarse. De acuerdo?</p> <p>Los niños asienten con la cabeza y se van a su descanso.</p> <p>La profesora le da un abrazo a Eddy Santiago y luego él se va a su descanso.</p>	<p>La presencia del maestro es muy importante para organizar y orientar el accionar de los estudiantes.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Sesión 7 fase 4 socialización 	
<ul style="list-style-type: none"> • Han asistidos al encuentro algunos padres de familia con los estudiantes e ingresan al aula polivalente. 	<p>Organización del encuentro en un lugar diferente al aula.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La agenda ha sido organizada de la siguiente manera: Saludo – Bienvenida Lectura de carta de la maestra a los padres. Muestra de diapositivas con la recolección de experiencias. Muestra de la elaboración de los escritos de los estudiantes dentro del proyecto. Evaluación por parte de los padres. Despedida. 	
<ul style="list-style-type: none"> • La maestra saluda y presenta la agenda para el desarrollo de la sesión y procede a leer la carta preparada para los padres y estudiantes (ver anexo). 	<p>La maestra también es una persona que escribe.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Se presentan las diapositivas para observar el nacimiento, desarrollo y culminación del proyecto de escritura; Los padres se muestran complacidos cuando ven las fotos de sus hijos y hacen comentarios con ellos en voz bajita. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Tan pronto como se termina la presentación, se hace una muestra de los trabajos desarrollados durante la implementación del proyecto por parte de los niños, a los padres de familia ellos observan admirados los aportes de sus hijos, algunos toman fotografías a los escritos. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Para finalizar se entrega a algunos padres de familia, una hoja para evaluar la propuesta con las preguntas: ¿Qué opinas del proyecto de escritura trabajado? ¿Qué sugerencias tienes para mejorar la implementación del proyecto? 	<p>Es importante socializar los proyectos para evidenciar los avances de un proceso.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 	<p>Los padres esperan resultados positivos con el aprendizaje de sus hijos.</p>
<p>Entrevistas de los niños - Evaluación del proyecto.</p>	

<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué has aprendido del proyecto cartas a los abuelos? Ángela Paola Romero Morales Yo he aprendido del proyecto cartas a los abuelos, he aprendido a escribir con sentido, con el corazón, he aprendido lo que debe tener una carta. Como es una carta, una carta tiene que tener destinatario, a quien se la envías, el nombre de la ciudad. También quiero decir que el contenido tiene que ser bonito, por si le vas a escribir a una persona que amas, que quieres o que desearías escribirle para decirle algo como te quiero, pronto ve a visitarte. 	<p>La estudiante reconoce la estructura de la carta.</p> <p>Se escribe para alguien denominado destinatario.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Michelle Daniela Moncada Quiñones Yo aprendí a hacer cartas, como es el contenido, como, como se escribe, a hacerla con sentido porque si no la hacemos con sentido no tiene causa hacerla. Ehhhh aprendí a hacer las partes de la carta, ehhhh aprendí a hacer muchas cosas, con eso aprender a valorar más a los abuelos, porque ellos no duran toda la vida. 	<p>Escribir para valorar a los abuelos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Orfa Isabella Ramírez Yo aprendí de la carta de como enviar mensajes, responderle a mis abuelitos, ellos devolverme la respuesta. Ehhh aprendí a como me siento pa' enviarle a compañeros, a amigos, ehhh por si alguien está lejos yo le puedo enviar una carta, si mi abuelita está lejos yo le mando una carta. He aprendido sobre las cartas a tener una amistad con las cartas ehhh a enviar mensajes con ellos. 	<p>Los estudiantes escriben para obtener una respuesta.</p> <p>Se escribe para fortalecer los lazos afectivos.</p>
<p>Escritura de cartas voces de los niños</p>	
<ul style="list-style-type: none"> Y es verdad porque hay cosas tan bonitas como las que tu escribes por eso te digo gracias por abrirme los ojos porque yo también cargo con un dolor en mi alma, porque mi hermano se me murió por eso te digo muchas gracias y tú eres el que mis ojos abrió y por eso te doy muchas gracias 	<p>La escritura de cartas es un proceso de liberación.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Luis María Pescetti pero mira este poema Del cielo cayó una rosa, mi mamá se la puso en el cabello y que lindo le quedó. 	<p>La carta personal permite hacer dedicaciones.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Por eso te digo muchas gracias porque tú eres lo mejor que me ha pasado en la vida y yo también 	<p>La carta permite el reconocimiento del otro (la otredad)</p>

<p>tengo que contarte que tú no eres el único que ha sufrido una muerte, yo también porque ya que mis tíos se murieron por eso yo te digo gracias, por tener unas palabras muy bonitas y por ser también y tan alegre porque como tú no hay dos, bueno te digo yo nunca olvidaré este día gracias por ser tan chevre y comparto la pena de que tu vida no se va a separar de la mía, muchas gracias por ser tan especial y escribir con el corazón porque tú eres lo mejor, muchas gracias por tener tantas palabras bonitas que nacen con el corazón muchas gracias te quiero mucho Luis María Pescetti.</p>	<p>como ser que siente.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Bogotá 07-30-2015 • La bella durmiente <p>Hola bella durmiente querida, solo quería decirte que eres muy importante porque sin ti uno no tuviese una historia.</p> <p>Que también te quería pedir una recomendación, tengo 12 años y no he encontrado un amor verdadero ¿Qué tengo que hacer?</p> <p>¿Cómo lo encontraste tú? Puedo agradecerte si me ayudas con mi problemita solo te pido eso y nada más.</p> <p>Y me disculpo si de pronto te interrumpo pero gracias por tomarte tu tiempo si me quisieses ayudar pues, si tú quieres.</p> <p>Atentamente</p> <p>Vanessa.</p> <p>Te mando un gran abrazo y un gran beso...</p>	<p>Los niños escriben cartas para vivir la fantasía.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Jueves 9 de julio de 2015 <p>Hola soy Sharick Mariana Alzate Estrada, soy colombiana, tengo 11 años, vivo aquí en Bogotá, con mi abuela, mi tía, tío, primos, mi mamá, mi hermana y yo, bueno te quiero decir que cuando yo nací nunca conocí a mi mamita la mamá de mi papá, a mi mamita le dio un infarto del corazón aunque nunca la haya conocido sé que ella me quiere y yo también la quiero mucho. Bueno te quiero contar de mi vida cuando yo nací mi familia se sintió contenta porque yo había nacido, cuando yo tenía un mes mi papá me cantaba canciones y mi mamá me</p>	<p>Los niños escriben cartas para evocar momentos importantes de su vida.</p>

<p>hacía dormir, mi hermana llegaba del jardín, jugaba conmigo todos los días, pero hasta que crecí dejé de jugar conmigo a los 9 y 10 años y se este fue el mejor día de mi vida. Te quiero mucho.</p> <p>De: Sharick Mariana A. E.</p> <p>Para: Luis María Pescetti.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Bogotá Colegio Paulo Freire Julio 9 de 2015 <p>Querido señor Luis</p> <p>Reciba un cordial saludo</p> <p>Le quiero informar que recibimos su carta con mucho agrado y entusiasmo, cuando llegué al aula polivalente me sentí muy feliz cuando me dieron su carta y cuando la leí me sentí muy feliz.</p> <p>Yo quisiera ir a Buenos Aires Argentina y conocerlo.</p> <p>Ahhh y yo le envió mi carta para que me oiga.</p> <p>Atentamente</p> <p>Melany Tatiana Gutiérrez Serrato.</p>	<p>Los niños escriben cartas para informar acerca de algo.</p> <p>Los niños escriben cartas para realizar peticiones.</p> <p>Los niños escriben cartas para que su voz se oiga.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Bogotá Colegio Paulo Freire Julio 9 del 2015 <p>Querido Señor Luis le quiero informar que recibí su carta y me encantó todo del principio al fin, me sentí como si yo estuviera más viva de lo normal, fue hermoso y me encanta recibir cartas y sobre todo las más especiales como la tuya.</p> <p>Yo nací en el 2006 en Colombia, en Bogotá, te agradezco tu carta hermosa gracias.</p> <p>Con atendidad</p> <p>Dhaidy Fernanda Tapiero Gutiérrez.</p>	<p>Los niños expresan sus emociones al escribir cartas.</p> <p>Los niños inventan su propio lenguaje para hacerse entender al escribir cartas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Bogotá Agosto 4 de 2015 <p>Ami la amo con todo mi corazón. Ami eres la mejor mamá, cuando llegas tarde de trabajar nosotros estamos acostados y no le hacemos una aguapanela. Te amo ami Trinidad Bohórquez Orjuela. Te quiero ami gracias por todos esos paseos a Boyacá y el 7 de velitas.</p> <p>De: Daniel</p> <p>Para: Trinidad</p>	<p>Los niños escriben cartas para dejar fluir sus sentimientos</p> <p>La escritura de cartas en los niños sirve para agradecer.</p> <p>La escritura de cartas en los niños sirve para evocar momentos importantes en sus vidas.</p>

<p>Del Colegio Paulo Freire.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <p>Bogotá 31-07-2015</p> <p>Hola querida abuelita Hermencia te quiero contar que voy muy juiciosa en el colegio y pelu ya está grande y él también está cariñoso y mi papá está encariñado con pelu ¿Cómo estás? Te escribo porque quiero contarte tantas cosas como ejemplo: ¿Cómo estás? Fíjate que le compramos cama a pelu, también fíjate que te escogí a ti como para hacer la carta y el proyecto cartas a los abuelos.</p> <p>Espero verte pronto.</p> <p>Tu nieta Ángela Paola Romero M.</p> <p>Te quiero.</p> 	<p>Los niños escriben cartas para contar eventos de la vida cotidiana.</p> <p>Los niños escriben cartas para invitar a sus seres queridos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <p>04-08- 15</p> <p>Nombre: Yorley Natalia Jiménez Tapias</p> <p>Hola querida abuela te doy esta carta para que la leas desde el cielo y te acuerdes mucho de mí.</p> <p>Aunque estés muerta no me importa, yo te quiero, y te quiero conocer porque nunca te conocí, te quiero y nunca voy a dejar de quererte nunca.</p> <p>Abuelita hoy el peor día de mi vida porque yo te quería presentar con todo el salón.</p> <p>Te quiere tu nieta Yorley Natalia.</p> 	<p>Los niños escriben cartas para comunicarse con quienes no están en este mundo.</p> <p>La escritura de cartas representa un proceso de liberación.</p> <p>La carta es un texto que permite el acercamiento de los niños con sus seres queridos.</p>

Tabla 5 Organización de los descriptores según los ejes Proyecto, secuencia, voces de los niños.

Proyecto pedagógico de aula	Secuencia didáctica	Voces de los niños
Inicio del proyecto en lugar distinto al aula	Despertar la curiosidad hacia el remitente mediante preguntas (el remitente es un personaje real).	La escritura de cartas es un proceso de liberación.
La profesora genera situaciones de respeto en el aula.	Despertar la curiosidad mediante la recepción de una carta.	La carta personal permite hacer dedicaciones.
Derecho a decidir donde se sienten más cómodos y a expresar con libertad lo que piensan.	Recepción de la carta por cada uno de los niños.	La carta permite el reconocimiento del otro (la otredad) como ser que siente.
La evaluación de la actividad como instrumento metacognitivo.	Despertar la curiosidad y los conocimientos previos hacia el remitente mediante su fotografía.	Los niños escriben cartas para vivir la fantasía
Inicio en lugar distinto al aula.	Contextualización del remitente de la carta.	Los niños escriben cartas para evocar momentos importantes de su vida.
Perdida de la motivación por falta de actividad.	Recepción de la carta por cada uno de los niños.	Los niños escriben cartas para informar acerca de algo.
Reacción de los estudiantes frente a circunstancias externas.	Lectura de la carta en voz alta por parte de la maestra (la maestra como promotora de lectura de la carta).	Los niños escriben cartas para realizar peticiones.
Manejo del tiempo como factor importante para mantener la motivación.	La maestra como promotora de escritura de la carta.	Los niños escriben cartas para que su voz se oiga.
Cambio de lugar de implementación de la actividad como estrategia para convocar nuevamente la atención.	Producción de la carta mediante el uso del dibujo.	Los niños expresan sus emociones al escribir cartas.
La profesora genera situaciones de respeto en el aula.	Organización de la situación comunicativa.	Los niños inventan su propio lenguaje para hacerse entender al escribir cartas.
La maestra usa estrategias para mantener la atención	La maestra permite la participación en clase a través de la lectura en voz alta.	Los niños escriben cartas para dejar fluir sus sentimientos
Dentro de la implementación pueden surgir circunstancias imprevistas.	El estudiante lee para aprender a escribir.	La escritura de cartas en los niños sirve para agradecer.
La realimentación como	Los estudiantes en compañía	La escritura de cartas en los

medio de metacognición	de la profesora identifican la estructura de la carta.	niños sirve para evocar momentos importantes en sus vidas.
Motivación por parte de la maestra a través del uso de palabras amables.	Los estudiantes son productores de cartas.	Los niños escriben cartas para contar eventos de la vida cotidiana.
Las opiniones de los niños son tenidas en cuenta.	Maestra como promotora de escritura.	Los niños escriben cartas para invitar a sus seres queridos.
Acciones que despiertan la curiosidad	El reconocimiento de un género textual como la carta requiere de un proceso constante.	Los niños escriben cartas para comunicarse con quienes no están en este mundo.
Los niños y maestra buscan soluciones a situaciones inesperadas.	La fotografía como parte del reconocimiento del destinatario.	La escritura de cartas representa un proceso de liberación.
Los procesos e intereses de todos los estudiantes no son los mismos pero se propende por el respeto y la armonía del grupo.	Organización previa del trabajo.	La carta es un texto que permite el acercamiento de los niños con sus seres queridos.
La maestra organiza actividades inspiradoras de sentimientos.	La evaluación del escrito como un instrumento de formación para la escritura de cartas y no de sanción.	
La maestra promueve la confianza en sus estudiantes	Reconocimiento del destinatario de las cartas dentro de una situación comunicativa.	
La maestra organiza acciones que centran la atención de los estudiantes.	El estudiante ha interiorizado para quien escribe aun antes de haber culminado el proyecto.	
La maestra con la actividad promueve la sensibilización hacia el adulto mayor.	La maestra dramatiza el cuento	
Los estudiantes pueden proponer y decidir en el aula.	La maestra como promotora de lectura.	
La maestra usa palabras de cortesía con los estudiantes.	La maestra utiliza diferentes estrategias de lectura para centrar la atención de los estudiantes.	
Los estudiantes pueden expresar sus opiniones libremente.	La maestra promueve la lectura en voz alta.	
La maestra regula el accionar de los estudiantes en el aula.	Los estudiantes muestran gusto por la lectura en voz alta.	
Los estudiantes piden la	Los niños hacen lectura	

palabra.	icónica.	
La concepción de los niños acerca de la evaluación es que es sancionatoria.	Organización de situaciones comunicativas que acercan a los niños a su realidad.	
La maestra busca que los estudiantes tengan confianza en lo que ella dice.	Uso de estrategias de lectura: personificación, lectura en voz alta, lectura de imágenes, anticipaciones al cuento, conversación acerca de aspectos relevantes del cuento.	
Los estudiantes disfrutan con la actividad	Organización de la situación comunicativa.	
La pregunta como eje para construir el conocimiento.	Realización de la primera escritura de la carta por parejas	
La realimentación como elemento de metacognición.	La escritura es un proceso que requiere de tiempo para su elaboración.	
El proyecto es flexible por tanto puede variar la planeación de acuerdo a los intereses del colectivo.	Los procesos de elaboración de escritura de la carta son distintos en los estudiantes.	
Los estudiantes ejercen liderazgo.	Lectura crítica de la carta por parte de un compañero.	
Las situaciones fuera del contexto del aula llama la atención de los estudiantes.	La maestra busca actividades con las cuales los estudiantes reconozcan sus falencias en cuanto a la estructura de la carta para luego reescribirla	
Organización previa del evento denominado “El arte de contar historias”.	Actividad metaverbal frente al reconocimiento de la estructura de la carta.	
Los estudiantes responden positivamente frente a situaciones que les genere un interés.	La maestra usa diversos textos de cartas personales para que los estudiantes escriban sus propias cartas.	
El trabajo colaborativo es muy importante para el desarrollo de las actividades.	La maestra presenta un modelo de referencia de carta.	
La maestra reconoce la importancia de la presencia de la familia para los avances del proyecto.	Los estudiantes y la maestra hacen la lectura de la estructura que compone la carta.	
Los niños cuestionan las decisiones del maestro.	La maestra familiariza a los estudiantes con los textos que sirven de modelo de referencia	

	para la escritura de cartas.	
La participación de los abuelos es democrática.	Los estudiantes hacen lectura en silencio.	
Los niños aprende de los relatos de las vivencias de otros	Corregir para reescribir y enviar la carta editada.	
Hay un reconocimiento del otro como un ser que piensa y tiene algo que contar.	Pueden apoyarse en un ejemplo para poder realizar la reescritura.	
Con las actividades escolares se pueden fortalecer los vínculos familiares.	Los estudiantes editan su carta y la perfeccionan a través del sobre.	
Los miembros de la familia les gusta sentirse parte activa de la dinámica escolar.	Reescribir es importante para adquirir un texto con sentido.	
El conflicto hace parte de la convivencia.	Los estudiantes van a realizar otro tipo de texto “tarjetas de invitación”.	
La presencia del maestro es muy importante para organizar y orientar el accionar de los estudiantes.	Los niños escriben para obtener una respuesta (intercambio epistolar)	
Organización del encuentro en un lugar diferente al aula.	Los niños escriben para obtener una respuesta (intercambio epistolar)	
Es importante socializar los proyectos para evidenciar los avances de un proceso.	Los conocimientos previos son importantes para la producción de un texto.	
Los padres esperan resultados positivos con el aprendizaje de sus hijos.	Reconocimiento de la estructura del texto.	
Escribir para valorar a los abuelos.	La maestra reconoce los aportes de los estudiantes en la construcción del texto escrito.	
Se escribe para fortalecer los lazos afectivos.	Construcción colectiva del texto.	
	Organización de la situación comunicativa.	
	La maestra también es una persona que escribe.	
	La estudiante reconoce la estructura de la carta.	
	Se escribe para alguien	

	denominado destinatario.	
	Los estudiantes escriben para obtener una respuesta.	

12.1 Anexo. Escritos epistolares

Jueves 9 de junio de 2015

Bogotá

Hola tu como estas me gustó mucho lo que escribiste porque yo también le digo cosas a mi mamá y cuando no la tenga voy a recordar todo lo que le dije por eso te doy gracias.

Luis María Pescetti

Y es verdad porque hay cosas tan bonitas como las que tu escribes por eso te digo gracias por abrirme los ojos porque yo también cargo con un dolor en mi alma, porque mi hermano se me murió por eso te digo muchas gracias y tú eres el que mis ojos abrió y por eso te doy muchas gracias Luis María Pescetti pero mira este poema

Del cielo cayó una rosa, mi mamá se la puso en el cabello y que lindo le quedó.

Por eso te digo muchas gracias porque tú eres lo mejor que me ha pasado en la vida y yo también tengo que contarte que tú no eres el único que ha sufrido una muerte, yo también porque ya que mis tíos se murieron por eso yo te digo gracias, por tener unas palabras muy bonitas y por ser también y tan alegre porque como tú no hay dos, bueno te digo yo nunca olvidaré este día gracias por ser tan chevre y comparto la pena de que tu vida no se va a separar de la mía, muchas gracias por ser tan especial y escribir con el corazón porque tú eres lo mejor, muchas gracias por tener tantas palabras bonitas que nacen con el corazón muchas gracias te quiero mucho Luis María Pescetti. (Carta 1)

Bogotá 07-30-2015

La bella durmiente

Hola bella durmiente querida, solo quería decirte que eres muy importante porque sin ti uno no tuviese una historia.

Que también te quería pedir una recomendación, tengo 12 años y no he encontrado un amor verdadero ¿Qué tengo que hacer?

¿Cómo lo encontraste tú? Puedo agradecerte si me ayudas con mi problemita solo te pido eso y nada más.

Y me disculpo si de pronto te interrumpo pero gracias por tomarte tu tiempo si me quisieses ayudar pues, si tú quieres.

Atentamente

Te mando un gran abrazo y un gran beso... (Carta 2)

Bogotá 31-07-2015

Hola querida abuelita Hermencia te quiero contar que voy muy juiciosa en el colegio y pelu ya está grande y él también está cariñoso y mi papá está encariñado con pelu ¿Cómo estás? Te escribo porque quiero contarte tantas cosas como ejemplo: ¿Cómo estás? Fíjate que le compramos cama a pelu, también fíjate que te escogí a ti como para hacer la carta y el proyecto cartas a los abuelos.

Espero verte pronto.

Te quiero. (Carta 3)

Jueves 9 de julio de 2015

Hola soy (...), soy colombiana, tengo 11 años, vivo aquí en Bogotá, con mi abuela, mi tía, tío, primos, mi mamá, mi hermana y yo, bueno te quiero decir que cuando yo nací nunca conocí a mi mamita la mamá de mi papá, a mi mamita le dio un infarto del corazón aunque nunca la haya conocido sé que ella me quiere y yo también la quiero mucho. Bueno te quiero contar de mi vida cuando yo nací mi familia se sintió contenta porque yo había nacido, cuando yo tenía un mes mi papá me cantaba canciones y mi mamá me hacía dormir, mi hermana llegaba del jardín, jugaba conmigo todos los días, pero hasta que crecí dejó de jugar conmigo a los 9 y 10 años y se este fue el mejor día de mi vida. Te quiero mucho.

De: (Carta 4)

Para: Luis María Pescetti.

Bogotá Colegio Paulo Freire Julio 9 de 2015

Querido señor Luis

Reciba un cordial saludo

Le quiero informar que recibimos su carta con mucho agrado y entusiasmo, cuando llegué al aula polivalente me sentí muy feliz cuando me dieron su carta y cuando la leí me sentí muy feliz.

Yo quisiera ir a Buenos Aires Argentina y conocerlo.

Ahhh y yo le envió mi carta para que me oiga.

Atentamente

(Carta 5)

Bogotá Agosto 4 de 2015

Ami la amo con todo mi corazón. Ami eres la mejor mamá, cuando llegas tarde de trabajar nosotros estamos acostados y no le hacemos una aguapanela. Te amo ami Trinidad Bohórquez Orjuela. Te quiero ami gracias por todos esos paseos a Boyacá y el 7 de velitas.

De: (Carta 6)

Para: (...)

Del Colegio Paulo Freire.

04-08- 15

Hola querida abuela te doy esta carta para que la leas desde el cielo y te acuerdes mucho de mí.

Aunque estés muerta no me importa, yo te quiero, y te quiero conocer porque nunca te conocí, te quiero y nunca voy a dejar de quererte nunca.

Abuelita hoy el peor día de mi vida porque yo te quería presentar con todo el salón.

Te quiere tu nieta (Carta 7)

12.2 Anexo. Rejillas de evaluación individual y evaluación por pares

NOMBRE: Angela Paola Romo FECHA: 30 de Julio 2015 CURSO: 404

REJILLA PARA REESCRIBIR LA CARTA		SI	NO
¿Registraste la fecha en tu carta?			X
¿Escribiste el saludo?			X
¿Pusiste el destinatario o persona a quien va dirigido?	X		
¿Utilizaste palabras de cortesía para dirigirte al destinatario? Ejemplo: Estimado, Querido, Recordado....	X		
¿Pusiste lo que necesitabas o querías expresar en tu carta?	X		
¿Usaste varios párrafos en tu escrito?			X
¿Utilizaste una fórmula de cortesía al final?			X
¿Firmaste?	X		
¿Usaste signos de puntuación?			X
¿Pusiste las mayúsculas donde corresponde?	X		
¿Pusiste punto y aparte al final de cada párrafo?			X
¿Escribiste derecho y con buena caligrafía?	X		

¿Qué aprendimos?	¿Qué fue lo que más me gustó?	¿Qué faltó?	¿Qué propuestas de mejoramiento propongo?
que Luis Maria Poccetti es un escritor muy famoso	la carta de Luis Maria Poccetti	hablar cuando vimos la foto de Luis Maria el al momento de estar hablando de su vida cuando una carta	que si yo me propongo que lo voy a cumplir lo logre

Angela Paola Romo
Julio 9 del 2015

domingo 23 de agosto del 2015

nombre de quien escribe: GINETH GINETH

nombre de quien corrige: Luisa Escudé

corrección

Le falta la palabra de cortesía

* Le falta la fecha

* Resalta mayúsculas y minúsculas

12.3 Anexo. Carta de la maestra socialización proyecto

Bogotá, Agosto 22 de 2015

Estimados padres de familia reciban un cordial saludo.

No podía dejar pasar este día sin escribirles un poco acerca de lo emocionante de nuestro proyecto de escritura.

En un comienzo, me sentía un poco inquieta pues una de las limitantes que encontré para llevar a cabo la propuesta fue el tiempo, ya que a pesar de ser la docente titular del curso no permanezco con ellos toda la jornada, adicional a esto hay programación institucional que también es importante cumplir y por consiguiente se hacía más complejo una implementación que pretendía unos alcances positivos.

No obstante, comprendía lo necesario de cambiar algunas formas de impartir mi práctica de enseñanza y con ello ver si se lograba que los niños obtuvieran avances en sus procesos escritores; fueron días de pensar y plantearme ¿Qué sería lo mejor para ellos? ¿Cómo iba a ayudarlos a comprender que la escritura nos constituye y con ella podemos alcanzar muchas metas? ¿Cómo rescatar sus experiencias sin imponer mis intereses? ¿De qué manera fusionar la teoría con la práctica sin que ello se notara como una copia y repetición de conceptos?

Eran algunos de los interrogantes que me suscitaron y con los cuales comencé a trabajar para llevar a cabo una propuesta que pasara del encanto a la acción conjunta y dinámica de lo que implica enseñar y aprender.

Los niños, se sentían muy entusiasmados, podría afirmar que su emoción radicaba en sentirse parte de una planeación producto de sus intereses y por consiguiente eso los motivó a desarrollar sus actividades con gran satisfacción.

Hubo ocasiones en las cuales las cosas no salieron como pensamos, pero esto es parte de la aventura de atreverse a hacer las cosas de manera diferente, sin embargo ganamos todos, yo como maestra considero me he transformado pues ya no puedo seguir haciendo uso de solo unas consignas conceptuales en los cuadernos porque sé que la escuela no debe distanciarse de vivenciar las temáticas de un currículo, y los niños porque lograron producir un texto que para mí más que sentido cobró vida en la medida en que escribieron haciendo uso de lo que nos moviliza, los sentimientos, las emociones, el afecto.

Escribimos, reescribimos, corregimos al compañero, nos evaluamos de una manera formativa y aprendimos que escribir es mucho más que plasmar códigos, porque para ello es necesario aprender a conocer las estructuras de un texto y con ello lanzarnos a descubrirnos como sujetos con una voz que nos constituye y que también tiene mucho que decir, que contar, que expresar.

Así mismo, aprendimos que no solo el maestro tiene un conocimiento universal sino que el conocimiento lo construimos a viva voz, se podía dictar a la maestra en lugar de ser ella quien ejerciera esa posición siempre.

En todo caso, habernos aproximado a esta experiencia fue un camino que valió la pena y que volvería a repetir con mis estudiantes porque yo aporte unos conocimientos pero entendí que ellos también tienen mucho que enseñarme.

Eddy Lorena Arias G

12.4 Anexo. Transcripción entrevistas evaluación del proyecto

Evaluación proyecto

¿Qué has aprendido del proyecto cartas a los abuelos?

Ángela Paola Romero Morales

Yo he aprendido del proyecto cartas a los abuelos, he aprendido a escribir con sentido, con el corazón, he aprendido lo que debe tener una carta.

Como es una carta, una carta tiene que tener destinatario, a quien se la envías, el nombre de la ciudad. También quiero decir que el contenido tiene que ser bonito, por si le vas a escribir a una persona que amas, que quieres o que desearías escribirle para decirle algo como te quiero, pronto ve a visitarte.

Paula Andrea Olarte Roa.

Del proyecto cartas a los abuelos he aprendido a escribir cartas correctamente.

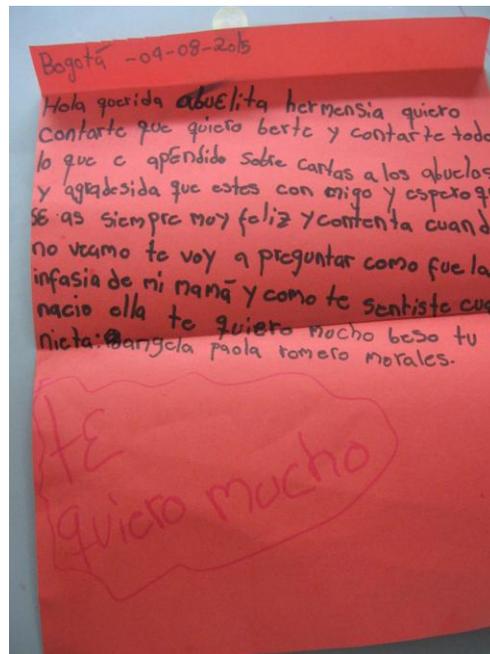
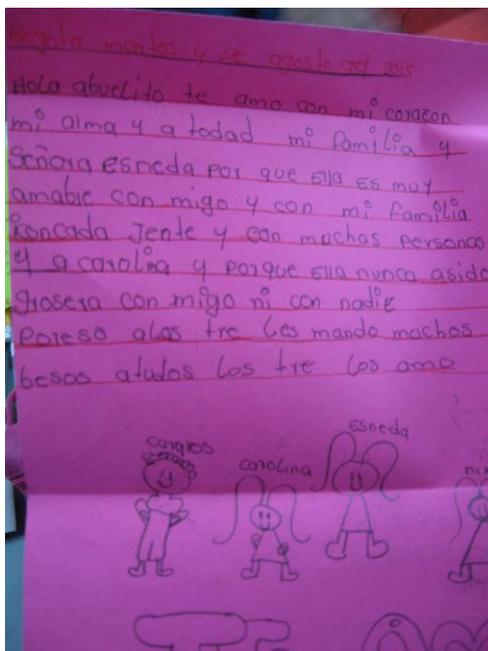
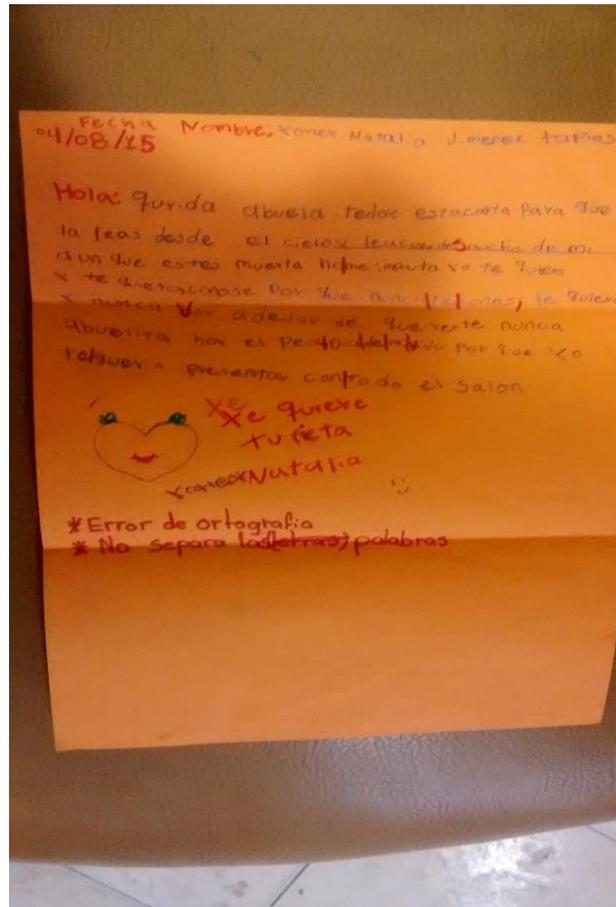
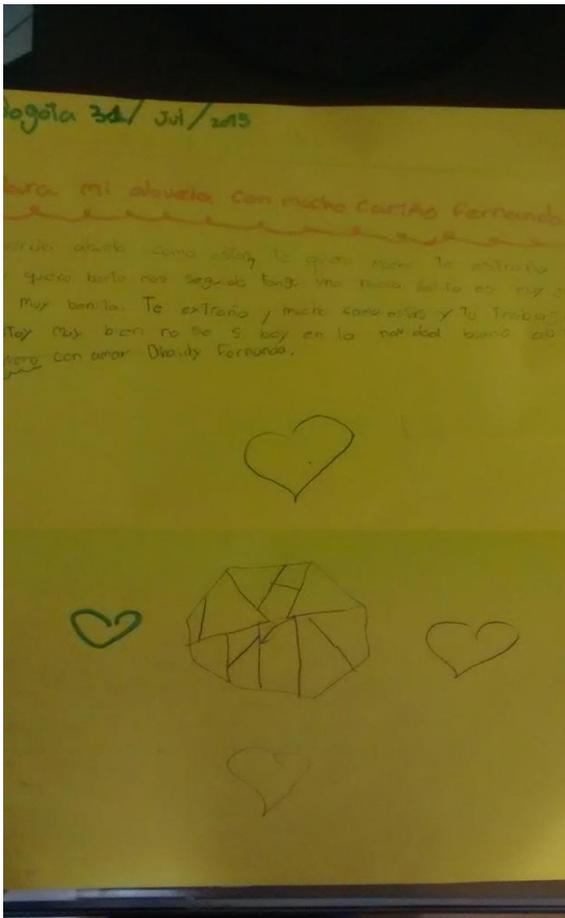
Michelle Daniela Moncada Quiñones

Yo aprendí a hacer cartas, como es el contenido, como, como se escribe, a hacerla con sentido porque si no la hacemos con sentido no tiene causa hacerla. Ehhhh aprendí a hacer las partes de la carta, ehhhh aprendí a hacer muchas cosas, con eso aprender a valorar más a los abuelos, porque ellos no duran toda la vida.

Orfa Isabella Ramírez

Yo aprendí de la carta de como enviar mensajes, responderle a mis abuelitos, ellos devolvieron la respuesta. Ehhh aprendí a como me siento pa' enviarle a compañeros, a amigos, ehhh por si alguien está lejos yo le puedo enviar una carta, si mi abuelita está lejos yo le mando una carta. He aprendido sobre las cartas a tener una amistad con las cartas ehhh a enviar mensajes con ellos.

12.5 Anexo. Fotos de cartas



12.6 Anexo. Carta de Luis Pescetti para animar a escribir

Animar a escribir

Texto dirigido a niños

Chicos, niños, changos marangos, mariposas, extraterrestres y piojos de sus mamás y papás, tíos y abuelos:

Quienes conocen un lápiz saben que es parecido a una varita mágica, una batuta de director de orquesta y con la forma de un pararrayos, aunque más pequeño.

Es una herramienta poderosa, como las espadas de Guerra de las Galaxias, pero sin luz, y sin hacer daño; pero es poderosa.

Podría decirles que pueden contar lo que quieran, pero eso no ayuda, voy a dar ejemplos.

Con un lápiz se puede contar nuestra vida, igual a cómo es; o contarla tal como nos gustaría que fuera. Se pueden contar historias que vimos y que nos gustaron mucho, o que no nos gustaron nada: contarlas para no sentirnos solos con eso que vivimos.

Se puede inventar una historia que parezca real. Se puede inventar una donde todo es mágico y ocurren los fenómenos más imposibles.

Podemos contar chistes que hagan reír, o historias que sean tan tristes que hagan llorar.

Podemos intentar escribir historias para hacernos famosos, o para que nos miren con más respeto. Para llamar la atención de una chica o un chico en especial.

Podemos hacer una denuncia: “Tal persona miente” “Tal otra persona hace algo que está mal”. Y a eso se puede escribirlo con forma de cuento inventado, o directo, tal cual lo sabemos.

También se puede hacer una propuesta: “Me gustaría que...”

Podemos anotar una historia que nos contaron, así no se olvida más, o inventar una que diga todo lo contrario para reírnos de esa que nos contaron.

Podemos inventar un mundo en el que se cumplen todos nuestros deseos, o inventar una historia en la que vencemos nuestras dificultades.

Podemos tener nuestra propia voz, esto quiere decir que no vamos a decir lo que nos dicten sino lo que pensamos o sentimos. Eso nos obliga a descubrir nuestros pensamientos, a sostenerlos o cambiarlos.

“Nuestra voz” quiere decir: nuestra verdad, dicha con las palabras que encontramos. Es única, nadie la tiene por nosotros, se puede descubrir, mejorar y cambiar.

Al escribir nos gusta llamar la atención de los que nos van a leer, y que nos crean. Hay que aprender cómo: se puede aprender eso, y es divertido.

Nadie tiene la obligación de escribir, el que quiere puede hacerlo, y quien no lo desee no debe sentirse obligado.

Cuando escribimos podemos ser más libres y ser más fuertes. Sentirnos mejor con nosotros mismos. Tener más secretos y tener más amigos.

Es como ir en bicicleta: hay lugares en los que podemos ir con todo, y otros en los que hay que tener cuidado de no atropellar a nadie, o de que nos choquen. Con un lápiz pasa lo mismo.

Yo, Luis, escribo porque me divierte, también porque necesité contar cómo murió mi papá y cómo extrañé a mi mamá.

Porque el amor me dio tan alegría que quise escribir. También porque me sentí tan confundido que necesité escribir para aclararme un poco. Porque siento que puedo ayudar, y porque me da mucho placer cuando se produce silencio ante una historia que leo. También porque me gusta mucho hacer reír. Escribo porque me siento más acompañado o menos triste, más fuerte, más claro, más poderoso.

Luis María Pescetti

ww.luispescetti.com